الأسئلة الصفية
مفهومها-اهميتها-تصنيفها-شروطها
؟ ؟ ؟

الاستاذ المساعد
الدكتور عواد جاسم محمد التميمي

مقدمـة

تحتل الاسئلة مكانة ممتازة في عمليتي التعليم والتعلم حتى قيل ان نجاح المعلم في درسه يتوقف الى حد كبير على مهاراته في اعداد الاسئلة وجودة القائها وحذقه في مناقشة اجوبة الطلاب واصلاح ما يكون فيها من اخطاء .

وهناك فرق بين السؤال والاخبار، فالسؤال يتطلب جواباً، اما الاخبار فلا يتطلب ذلك، وانما يقصد به افادة المخاطب أمر ما أو التأثير في نفسه بنقل بعض المعاني أو المشاعر آليه (مقلد، ١٩٨٧، ص٩١) .

والاسئلة نوع من الحوار اللفظي بين المعلم والطالب او بين طالب وآخر، وقد يكون لبعض الاسئلة هدفاً اختبارياً فقط، والبعض الآخر يكون هدفها تعليمي او نفسي او أجتماعي.

أن توجيه الاسئلة فن من فنون التدريس، اذ لاتوجد طريقة من طرائق التدريس، الا وتعتمد على الاسئلة في ثناياها. وان حسن استخدام الاسئلة في التدريس يُعد من الوسائل المهمة في نجاح العملية التعليمية وعلى نوع الاسئلة المستخدمة يتوقف ذلك النجاح (العاني، ١٩٨٧، ص٩١).

والسؤال قديم قدم الانسان فان (سقراط) صاحب الطريقة الحوارية او التوليدية المعروفة، وقد بالغ بعض المربين في بيان مكانة السؤال وقيمته فقال:

(أن المعلم الماهر هو الذي يحسن فن الأسئلة)

كما بالغ آخرون في أظهار منزلة السؤال وذلك من خلال معادلة رياضية تم صياغتها على النحو الأتي:

المعلم = أسئلة

فبقدر ما يقدم المعلم من اسئلة جيدة تكون قيمته فاذا كانت الاسئلة تساوي صفراً كانت قيمة المعلم تساوي صفراً (مقلد، ١٩٨٧، ص ٩٢).

ومن الاهمية أدراك مكانة السؤال في العملية التعليمية أن نتأمل الاسئلة في القرآن الكريم أذ تحتل مساحة واسعة وتكون أحياناً بمنزلة المنبه الى الحقيقة التي تعقبها، وفي أحيان اخرى تأتي في بدأ الحوار لتبعث على التأمل والتفكير، وقد تثير الانتباه الى صفات شيء معين، او تعين المخاطب على أستخلاص الحقيقة بنفسه.

وقد ورد في القرآن الكريم كلمة (سأل) وتصريفاتها (١١٧) مرة. وفيما يأتي بعض الآيات القرآنية التي تشير الى ذلك.

– سأل سائل بعذاب واقع (المعارج، آية١).

– لقد ظلمك بسؤال نعجتك الى نعاجة (ص، آية٢٤).

–ولئن سألتهم من خلق السموات والارض ليقولن خلقهن العزيز الحكيم (الزخرف، آية٨٧).

–يسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي (الاسراء، آية٨٥).

–واتاكم من كل ما سألتموه (أبراهيم، آية ٣٤).

ويقترن بالسؤال الجواب فهما قرينان في عمليتي التعليم والتعلم لاينفصلان ولا يستغني احدهما عن الآخر، وهما وجهان لعملة واحدة هي (ادراك الحقيقة).

وقد وردت كلمة جواب وتصريفاتها في القرآن الكريم (٤٢) مرة قال تعالى:

–فما كان جواب قومه الا ان قالوا آتنا بعذاب الله (العنكبوت، آية ٢٩).
–واذا سألك عبادي عني فانني قريب أجيب دعوة الداعي اذا دعانِ (البقرة، آية١٨٩).
– ام من يجيب المضطر اذا دعاه ويكشف السوء (النحل، آية٦٢).

تعريف السؤال:

لقد وردت عدة تعاريف لمفهوم السؤال التعليمي. نوردها فيما يأتي:

السؤال: هو نمط من الاعلام المتبادل بين الطالب والمعلم يحقق وظائف مباشرة ونتاجات تعليمية من خلال نشاطات التعليم الصفي (مؤمني، ١٩٨٩، ص٩٣).

السؤال: هو فن له منزلته ومكانته في العملية التعليميةالناجحة وأداة لها قيمتها وفعاليتها بيد المُعلم الماهر وهو الى ذلك عنوان طريقته الناجحة ودليل ادائه التعليمي السليم (مقلد، ١٩٨٧، ص٩١).

السؤال: هو فن يستدعي رد فعل واستجابة تتطلب من المتعلم قدرات من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونه في ذاكرته بطريقة تساعد على الاجابة بشكل صحيح (دروزه، ٢٠٠٠، ص٢٢٤).

السؤال: هو صيغة تتطلب اجابة مفردة او مجموعة اجابات لمثير واحد او نمط من المثيرات، وقد يكون الاداء بسيطاً او معقداً عندما يطلب الى المتعلم تحليل المشكلة (عبدالعزيز، ١٩٧٩، ص٩).

وبهذا فان السؤال هو فن من فنون التدريس يتضمن الاعلام المتبادل بين المعلم والطالب يتطلب استجابة من الطالب في ضوء مثيرات محددة.

أهمية الاسئلة الصفية في العملية التربوية:

تعد الاسئلة استراتيجية من استراتيجيات التدريس وهي عماد طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم سيما اذا كانت طريقة التدريس المستخدمة هي الاستجواب أو

المناقشة الاجتماعية أو الطريقة الحوارية، لا بل في جميع طرائق التدريس، وتظهر كفاءة المعلم في طريقة توجيهه للاسئلة الصفية وكيفية صياغتها واساليب اثارة تفكير الطلاب لتلقيها والاجابة عنها (السامرائي، ٢٠٠٠،ص ٣٩).

فعندما يسأل المعلم سؤالاً، فانه يقدم للطلاب فرصة لاستخدام ذهنه واذا سأل المعلم سؤالاً يتطلب اجترار معلومات سابقة، فانه يقدم للطلاب فرصة لاعادة ما حفظه فقط، اما اذا سأل المعلم سؤالاً مثل (كيف تحل المشكلة الاتية.....) فانه يمنحه فرصة لاستخدام وتنمية العديد من قدراته الذهنية، وبهذا فان الاسئلة التي يسألها المعلم يمكن ان تجعل الفرق واضحاً بين معلم غير مُجد وبين بيئة تعليمية نشطة لحدوث المتعلم. (سند وكارين، ١٩٨٥،ص ١٠).

وتنال الاسئلة الصفية أهميتها بوصفها متطلبات ومحاور حيوية نشطة للقيم، فالمعلم يستعين بالاسئلة الصفية بهدف :-

- كشف خلفية الطلاب السابقة حول الموضوع.
- توفير خبرات تعليمية.
- تقويم تعلم الطلاب (مؤمني، ١٩٨٩، ص٩٢).

والاسئلة ليست طريقة منفردة في التدريس، اذ أن معظم المواقف التعليمية أن لم نقل جميعها، لابد أن يتخللها عدد من الاسئلة التي كثيراً او قليلاً وتؤدي دوراً رئيسياً وتحظى بمكانة مرموقة في المنهج التربوي الحديث (العزاوي، ١٩٩٩، ص ١٦).

إن تقديم الاسئلة داخل الصف تستند الى عدد من المعطيات هي مادة الدرس خلال الحصة الدراسية، والاهداف المطلوب تحقيقها، وتعرف المعلومات والخبرات السابقة، وتحديد الاهداف السلوكية، واستخدام الوسائل التعليمية، ومن ثم تعرف مدى تحقيق الاهداف من خلال عملية التقويم التي في جوهرها اسئلة معدة من قبل المعلم سواء كانت تلك الاسئلة قبل الدرس أم خلاله أم قبل الانتهاء منه (ملحم، ١٩٩٦، ص١٤٨).

وتحقق الاسئلة الصفية اتصالاً ممتازاً بين كل من المعلم والطالب من خلال استراتيجية الاتصال ذات العناصر الخمسة وهي:
(المرسل --> الرسالة --> القناة --> المستقبل --> التغذية الراجعة)
(المعلم --> المادة الدراسية--> حديث المعلم مباشرة --> الطالب --> رد فعل الطالب).

وتعد الاسئلة الصفية فضلاً عن ذلك قاسم مشترك في جميع طرائق التدريس التقليدية والحديثة منها، فتزداد أهميتها في طريقة حل المشكلات والحوار وتنمية التفكير الابداعي.

ومما يؤكد اهمية الاسئلة الصفية هو ما توصلت اليه نتائج البحوث والدراسات، فقد أكد جميع المشتغلين في مجال أصول التدريس أن الاسئلة تعد من انجح الوسائل في اشتراك اكبر عدد من الطلاب في المناقشة داخل الصف، وان استخدامها استخداماً صحيحاً يُعد من اساسيات نجاح العملية التعليمية، وعلى نوعية الاسئلة يتوقف ذلك النجاح (العاني،١٩٨٧،ص٨٠) .

فالدراسات التي اجريت في هذا المجال اظهرت ان المعلمين يستخدمون الاسئلة بوصفها اداة في التعليم ويطرحون (٣-٦) اسئلة كل دقيقة، كما دلت نتائج بعض البحوث عندما استخدمت اسئلة تتطلب عمليات تفكير عُليا داخل الصف، ادت الى تحسُن اداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية (مؤمني، ١٩٨٩، ص٩٢) .

وتُشير دراسات اخرى الى ان تقويم كفايات المعلم قسمت الى ثلاث مهارات كانت مهارة الاسئلة من ضمنها، وفي برامج التعليم المصغر حللت مهارات التدريس الى (١٤) مهارة جمعت في خمس مهارات وكانت مهارة الاسئلة الاولى من بينها (الشطب، ١٩٨١،ص ٣).

وبهذا فان أهمية الاسئلة الصفية تنطلق من كونها قاسماً مشتركاً لجميع طرائق التدريس، وأداة لسبر معلومات الطلاب وأثارة تفكيرهم، ووسيلة في تحقيق الاتصال بين المعلم والطالب وتقويمه.

تصنيف الاسئلة الصفية .

لقد ظهرت عدة تصنيفات للتفاعل اللفظي واسئلة المعلم التي تدعو الطلاب للاستجابة ومن هذه التصنيفات مايأتي:

تصنيف (١)

تصنيف (بلوم)

قدم (بلوم) تصنيفاً للأهداف التربوية في المجال المعرفي الذي يُعد اساساً لتصنيف الاسئلة الصفية على وفق ستة مستويات هي:

(المعرفة أو التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم)

ويحبذ استخدام تصنيف (بلوم) للأسباب الاتية:

- يشمل الاهداف الأساسية للعملية التعليمية.
- يساعد المعلم في تكوين قراءة واضحة عن انماط، السلوك التي تعتمد عليها الخطة التربوية.
- يفيد المعلم في موازنة اهدافه (وبالتالي صياغة الاسئلة) المختارة.
- يتميز التصنيف بكونه نطاقاً تربوياً منطقياً نفسياً لأنه يرسم الحدود بين فئات الاهداف المختلفة التي تعكس القرارات التي يتخذها المعلم، ومنطقياً لانه عرف بالدقة والانسجام والترتيب، ونفسياً لانه يراعي اسس التعليم وبخاصة تركيبه الهرمي للمستويات من الاسهل الى الاصعب.
- يمكن تطبيقه في مختلف المواد الدراسية.
- يُعد أكثر التصنيفات شيوعاً (مؤمني، ١٩٨٩، ص٩٣).

وفيما يأتي توضيح لتصنيف (بلوم) موضحاً فيه المستويات والافعال المستخدمة وأمثلة من المواد الدراسية.

تصنيف (بلومBloom) للأهداف التربوية (المجال الذهني- او الادراكي) ستة مستويات

المستوى	الافعـال	الامثلـة
المعرفة أو التذكر	عّرف-اذكر-صف- بين- اجمع-ارسم-طابق-اختر	١- اذكر الاسماء الخمسة. ٢- حدد دورة حياة الحشرات. ٣- عرّف نظرية المجموعات. ٤- اذكر نظرية سلوك الغازات. ٥- ارسم خارطة العراق.
الفهم أو الاستتيعاب	أوجز- تنبأ- ميز- قدّر- ناقش-ترجم- علل -جَسّر - خمن - أشرح باسلوبك الخاص- يستدل- تنبأ - بين - يعيد كتابة- يلخص	١- اعد صياغة موضوع.... بلغتك الخاصة. ٢- بين اسباب حدوث ظاهرة السراب. ٣- تنبأ بالحالة الجوية لليوم التالي في منطقتك. ٤- ميّز بين ظاهرتي (البرق والرعد).
التطبيق	طبق-اعرب-اكمل-حل مسألة-أفحص -جرب- صنف-وازن	١- جد خصائص الارض الصالحة لزراعة الرز في منطقتك. ٢- وازن المعادلة الكيمياوية. ٣- اعرب جملة. ٤- اذكر مواقف تطبيق الديمقراطية في الحياة العربية.
التحليل	حلل-فسر-أربط-نظم-قسم- استنبط-اقترح	١- حلل علاقة ثقافة المجتمع بسلوك الافراد في موقف.. ٢- اقترح حلاً لمشكلة تلوث البيئة. ٣- استنبط الافكار الرئيسية التي احتوتها قصيدة الشاعر
التركيب	اجمع-ادمج-اعدتنظيم ترتيب- صمم-ماذا لو؟-اعد كتابة- يخترع-يوجز-ضع-جهز	١- اكتب موضوعاً حول مشكلات الشباب. ٢- ضع خطة لرحلة الفضاء والمواد التي نحتاج اليها. ٣- اعد كتابة عنوان قصة قرأتها. ٤- جهز تجربة مختبرية. ٥- اكتب أهم الافكار التي اشتمل عليها موضوع الزكاة

المستوى	الافعـال	الامثلـة
التقويم	قرّر– قدر– احكم–اختبر– قس–قارن– ثمّن– انتقد– برر– قوّم– تحقق	١– انتقد قصيدة الشاعر...نقداً ادبياً. ٢– اصدر حكماً على خطة ادارة المدرسة السنوية نهاية العام. ٣– اصدر حكماً عن مستوى الجلسة التدريبية عند الانتهاء منها. ٤– قوّم اداءك ذاتياً. ٥– تحقق من الادلة الخاصة بمشاكسة أحد الطلاب.

ملاحظة: وضع(بلوم)هذه المستويات من الابسط الى الاكثر تعقيداً ويعتمد كل مستوى على الذي قبله.

تصنيف (٢)

تصنيف (ساندرز)

يتضمن تصنيف (ساندرز) سبعة مستويات هي:

١– الذاكرة.

٢– الترجمة.

٣– التأويل.

٤– التطبيق

٥– التحليل.

٦– التركيب.

٧– التقويم.

ويشبه هذا التصنيف الى حد كبير تصنيف (بلوم) (السامرائي، ٢٠٠٠،ص ٤١).

تصنيف (٣)

تصنيف (ميرل)

يُعد تصنيف (ميرل) من التصنيفات الحديثة التي ابتكرت في مجال الأهداف التربوية، حيث افترض ان العمليات تنحصر في أربعة مستويات من حيث الصعوبة هي:

- اسهلها تذكر الحقائق.
- يليها تذكر المعلومات العامة.
- ثم تطبيق المعلومات العامة التي تعلمها في مواقف تعليمية جديدة.
- وأكتشاف المعلومات العامة من خلال معالجة امثلة ومواقف تعليمية جديدة يراها المتعلم لاول مرة.

وافترض (ميرل) ان هذه العمليات العقلية الاربع تقع على متغيرين اثنين احدهما يمثل نوع المحتوى التعليمي، والثاني يمثل مستوى الاداء التعليمي. ويشمل المحتوى التعليمي (المفاهيم – المبادئ – الاجراءات – الامثلة والتطبيق) في حين يعرف مستوى الاداء بأنه السلوك الذي يتوقع من المتعلم ان يظهره بعد حدوث عملية التعلم.

وبهذا فان (ميرل) يفترض ان هناك (١٣) مستوىً من الاداء التعليمي هي: (دروزه، ٢٠٠٠، ص ٢٣٥– ٢٤٣).

١– تذكر الحقيقة: وهي استرجاع رمز او تاريخ او عنوان متعلم سابقاً. مثال (اكتب الرمز الكيمياوي للعناصر الاتية...).

٢– تذكر مثال المفهوم: وهو استرجاع امثلة المفهوم بحيث يتضمن المثال الخصائص الخاصة بالمفهوم. مثال: اعط خمسة اسماء لحيوانات فقارية.

٣– تذكر مثال المبدأ: وهو استرجاع مواقف تمثل ظواهر معينة. مثال (اعرب ما تحته خط في الجمل الاتية...).

٤- تذكر مثال الاجراء: وهو استرجاع عن طرق واساليب ادت الى نتائج معينة في مواقف محددة. مثال (اقم صلاة الظهر امام الطلاب كما شاهدتها على شاشة التلفزيون).

٥- تذكر المفهوم العام: وهو استرجاع تعريف المفهوم ويتضمن تعريف الخصائص الخاصة بالمفهوم كما شرح في غرفة الصف مثال (اذكر أهم الخصائص التي تميز المربع عن المستطيل).

٦- تذكر المبدأ العام: وهو استرجاع العلاقة السببية التي تربط بين متغيرين او اكثر. مثال (اذكر العلاقة التي تربط بين كل من مفاهيم السرعة والزمن والمسافة في صيغة معادلة رياضية).

٧- تذكر الاجراء العام: وهو استرجاع الطريقة العامة او الاسلوب الذي يؤدي الى نتيجة معينة.

مثال (اذكر بالترتيب الخطوات اللازمة لزراعة شتلات الزيتون كما شاهدت المزارعين في الحقل).

٨ – تطبيق المفهوم العام: وهو توظيف المفهوم المتعلم او استعماله في مواقف جديدة.

مثال (صنف لائحة الاسماء الاتية الى حيوانات ونباتات).

٩- تطبيق المبدا العام: وهو توظيف الفرضية او المبدأ او القانون او القاعدة وتحويله واستعمالها في مواقف تعليمية جديدة.

مثال (أنظم قصيدة شعر عمودي على وزن البحر الطويل).

١٠- تطبيق الاجراء العام: وهو توظيف الاجراء العام او الطريقة المتعلمة واستعمالها في مواقف جديدة.

مثال (استخرج كتاباً عنوانه (علم النفس التربوي) من فهارس مكتبة الكلية).

١١- اكتشاف المفهوم العام: وهو اشتقاق تعريف للمفهوم من خلال معالجة امثلة جديدة تتضمن هذا المفهوم.

مثال (اشتق تعريفاً لمفهوم الحرية وبلغتك الخاصة بعد قراءة النص الاتي....).

١٢- اكتشاف المبدأ العام: وهو استنتاج الفرضية اوالمبدأ او القانون او القاعدة من خلال معالجة مواقف وامثلة جديدة يراها المتعلم لأول مرة.

مثال (استنتج قواعد نصب فعل المضارع من خلال قراءة الجمل الاتية....).

١٣- اكتشاف الاجراء العام: وهو اشتقاق خطوات تؤدي الى نتيجة معينة او استنتاج ما من خلال القيام بخطوات معينة.

مثال (قم بتجربة تثبت من خلالها توضيح عملية انكسار الضوء).

تصنيف (٤)

تصنيف(كارنر)

يشمل هذا التصنيف على ثلاثة مستويات للاسئلة هي:

١-الاسئلة الحسية: مثال (صف عملية تجبير الكسور البسيطة).

٢-الاسئلة المجردة: مثال (قارن بين الرعي البدائي والرعي التجاري موضحاً اوجه الشبه والاختلاف).

٣-الاسئلة الابداعية:مثال (ما افضل الطرق لتحسين الانتاج الصناعي في البلد. (السامرائي، ٢٠٠٠، ص٤١).

تصنيف (٥)

ويشمل هذا التصنيف نوعين من الاسئلة هي:

١- اسئلة محددة الجواب: وهي الاسئلة التي يكون جوابها واحداً مختصراً وهذا النوع من الأسئلة قلما يحفز الطالب على التفكير بل يشجع على الحفظ والابتكار.مثال – (ماهي درجة حرارة غليان الماء النقي).- (جد مساحة المربع).

٢- الأسئلة مفتوحة الجواب: يسمح هذا النوع من الاسئلة بعدد أكبر من الاجوبة ويساعد على حث الطالب على التفكير في اتجاهات عديدة. مثال: – ماهو رأيك في .....؟ . – ماهي فوائد الشمس؟.

– ما اسباب الاحتباس الحراري. (العاني، ١٩٨٧، ص٩٣).

– إذا كان لديك خمس رغبات فأن أولها هي:

– أيامي المفضلة

– أكثر ما يفرحني

– أكثر ما يؤذيني

– أكثر الأشياء أحبها

وهناك نوع من الاسئلة تسمى اسئلة التفكير المتمايز، التي تتضمن اعطاء اجابات متنوعة للسؤال. مثال (ماذا يحدث لو أصبحت مياه البحار والمحيطات عذبة؟)

تصنيف (٦)

يتناول هذا التصنيف تقسيم الاسئلة من حيث اغراضها الى قسمين رئيسيين هما:

١- الاسئلة الاختبارية: وتهدف الى معرفة ما لدى الطلاب من معلومات لها علاقة بالدرس وتقسم الى:

أ- اسئلة ربطية: وهي الاسئلة التي تستخدم عند التمهيد والربط.

ب- اسئلة اختبارية تلخيصية: وهي تكون عند التلخيص الجزئي او الكلي.

٢- الاسئلة التثقيفية: وتهدف الى :-

أ- ارشاد الطلاب الى التفكير الصحيح والدقة في فحص الجزئيات والمقدمات ونحوها.

ب- لفت انظار الطلاب الى المهم من عناصر التدريس.

ج- ايقاظ الشوق في نفوس الطلاب ليتطلعوا الى ما يلقى عليهم.

د- ارشاد الطلاب الى مافي اجوبتهم من خطأ ليتبينوه وليعرفوا وجه الصواب فيه. (مقلد، ١٩٨٧، ص١٩٨٧).

تصنيف (٧)

تصنيف (كاليكر)

صنف (كاليكر) الاسئلة الى اربعة انواع أو مجموعات هي:

١- اسئلة معرفية تذكرية: وتتضمن استعادة الطالب للمعلومات والحقائق والاسماء والتواريخ.
مثال (اي من مدن العراق تشتهر بزراعة النخيل؟!) .

٢- الاسئلة اللامة (المجمعة): وهي الاسئلة التي تدعو لتهيئة معلومات تقود الى الجواب الصحيح.
مثال (ما اهم النقاط التي وردث في الفصل الثالث من هذا الكتاب).

٣- الاسئلة المفرقة: وهي الاسئلة التي تتطلب اجتهاد الطلاب في الحصول علىالمعلومات من خلال خبرته مستقلة عن المعلومات المعطاة. وهذا النوع من الاسئلة ليس لها جواباً صحيحاً أو خطأ. بل تطرح آراء متعددة.

مثال(ما أهم النقاط التي وردت في الفصل الثالث من هذا الكتاب).

٤- الاسئلة التقويمية: وهي الاسئلة التي تتطلب من الطالب ان يصدر حكماً مبنيا على معايير توضح من قبل الطالب نفسه.

مثال (قوّم المناقشة التي جرت داخل قاعة المدرسة من ناحية ديمقراطيتها من خلال استعمال معايير الديمقراطية). (الشطب، ١٩٨١،ص ٦).

الاسئلة السابرة:

ليست الاسئلة الصفية السابرة تصنيفاً قائماً بذاته، بل سيتم الحديث عن هذا النوع من الاسئلة لأهميته في تنمية العمليات العقلية لدى الطلاب.

والسبر لغة: يسبرها سبراً امتحن غوره ليتعرف مقداره، وسبر الشئ اختبره وامتحنه ويقال (هذه مفازة لا تسبر) اي لا يعرف قدر سعتها، وسبر القوم يسبرهم: تأملهم واحداً بعد واحد (البستاني، ١٩٨٠، ص٢٦٩).

والسبر هو التغلغل في العمق بهدف الحصول على استجابات محددة سلفاً من خلال اسئلة متتالية لها علاقة ببعضها. ويشير أحد المربين ان الاسئلة السابرة هي الاسئلة التي يسألها المحقق العدلي للمتهم بحيث يحصل على المعلومات المطلوبة. وتستخدم كلمة (مسبار) في المركبات الفضائية التي ترسل الى مناطق بعيدة في الفضاء اذ تقوم المركبة بسبر وتحري اعماق الفضاء.

والسؤال السابر هو السؤال الذي يلي اجابة الطالب الاولية ويتم تقديم اسئلة تالية الى الطالب ذات صياغة جديدة أو اثارة جديدة بقصد توجيهه نحو الاجابة الصحيحة او تحسين مستوى اجابته (السامرائي، ٢٠٠٠،ص ٤٢). كما يقصد بالسؤال السابر هو السؤال الذي يطرحه المعلم تعليقاً على اجابة الطالب لسؤال سابق من أجل تحسين الاجابة بنفسه أو مشاركة طالب غيره أو تحقيق الترابط بين افكار معينة، وتحقق الاسئلة السابرة القيم التربوية الاتية:

١- تهيئة فرص واسعة للطلاب لممارسة انواع مختلفة لمهارات التفكير.
٢- تساعد المعلم في الكشف عن الطرق التي يفكر بها الطلاب.
٣- تسمح للطالب ان يقوّم نفسه بنفسه.
٤- تبين للطالب ان المعلم موجهاً وليس ناقلاً للمعرفة ومصححاً للأخطاء.
٥- تساعد على تحقيق التعلم بالمشاركة(مؤمني، ١٩٨٩،ص ٩٥).

والاسئلة السابرة على عدة انواع هي:

١- السبر التشجيعي: وهو سؤال أو مجموعة اسئلة يقدمها المعلم بعد أجابة الطالب الخاطئة بقصد تشجيعه للوصول الى الاجابة الصحيحة.

مثال:

المعلم: ما السمات المناخية لأقليم البحر المتوسط؟

الطالب: لا أعرف.

المعلم: أي فصل تشعر فيه بالبرودة؟

الطالب: في فصل الشتاء.

المعلم: أذن في أي فصل تنزل الامطار في هذا الأقليم؟

الطالب: في فصل الشتاء البارد.

المعلم: متى ترتفع درجة الحرارة؟

الطالب: في فصل الصيف.

المعلم: هل ترتفع درجة الحرارة كثيراً؟

الطالب: كلا تبقى معتدلة صيفاً وشتاءً.

المعلم: اذن السمات المناخية لأقليم البحر المتوسط؟

الطالب: الاعتدال في الصيف والشتاء.

المعلم: أحسنت.

٢- السبر التوضيحي: وهوسؤال يقدم للطالب بهدف توضيح المعلومات من أجل تعزيز اجابته واثرائها.

مثال:

المعلم: ما أثر البحر على المناخ في فصل الصيف؟

الطالب: يلطف المناخ.

المعلم: وكيف يلطف المناخ؟

الطالب: نتيجة هبوب رياح باردة من البحر تحمل الرطوبة فتنخفض درجة الحرارة.

المعلم: أحسنت.

٣- السبر المحول: وهوسؤال يحول من الطالب الذي عجز عن أعطاء الاجابة الى طالب آخر.

المعلم: لَما تشكو الدول الدول الصناعية من التلوث؟

الطالب: لأنها تحتوي على مصانع كثيرة.

المعلم: هل هناك اسباب أخرى؟ (لطالب آخر)

الطالب: نعم.

المعلم: ما هي؟

الطالب: الكثافة السكانية، وكثرة المركبات.

٤- السبر الترابطي: هو سؤال يقدم الى الطالب عندما تكون اجابته صحيحة، ويرغبالمعلم منه ربط أجابته بموضوع معين أو ربط الجزئيات معاًللخروج بتعميم.

مثال: بعد أن يدلي الطلاب بآرائهم حول اسباب انجراف التربة. يوجهه المعلم السؤال الاتي:

متى تكون التربة معرضة للأنجراف؟

مثال آخر: بعد أن يُدلي الطلاب بآرائهم حول اسباب أنتصار المسلمين في معركة بدر.

يوجه المعلم السؤال الاتي: متى يكون النصر حليف المسلمين؟ (السامرائي، ٢٠٠٠،ص ٤٣).

شروط وضوابط الاسئلة الصفية:

وضع المربون والمهتمون بالقياس والتقويم بشكل عام وطرائق التدريس وأحد عناصرها الاسئلة الصفية، مجموعة من الشروط والمتطلبات ينبغي مراعاتها عند اعداد الاسئلة الصفية وتقديمها منها:

١- ان تغطي الاسئلة الاهداف المراد تحقيقها وبحسب مستوياتها في المراحل الدراسية كافة.

٢- ان تكون النتائج والمخرجات قابلة للملاحظة والقياس بجوانبها النظرية والسلوكية والعملية.

٣- التنوع في اعداد الاسئلة الصفية (أولية–تشجيعية– تجميعية–نهائية).

٤- ضرورة ارتباط الاسئلة بموضوع الدرس الا اذا أريد الربط بدرس سابق أو فحص خبرات الطلاب.

٥- ترتيب الاسئلة على وفق اجراء معين بحسب اجزاء الدرس ومناسبتها وبحسب السهولة والصعوبة.

٦- توزيع الاسئلة على الطلاب توزيعا عادلاً بحيث يكون لكل منهم نصيب في الاجابة.

٧- توجيه السؤال الى الطلاب جميعاً لا الى طالب معين. ثم اختبار الطالب الذي سيجيب على السؤال بعد اعطاء فاصل زمني يقدره المعلم.

٨- القاء السؤال بصوت يسمعه الطلاب وبصيغة تشعرهم بعطف المعلم وثقته بهم وقدرتهم على الاجابة.

٩- ألا تمس الاسئلة كرامة الطالب أو ما يتصل بحياته الشخصية.

١٠- أختيار التوقيت المناسب لتوجيه السؤال وهذا يتوقف على خبرة المعلم وفطنته.

١١- يكون عدد الاسئلة مناسباً مع وقت الدرس بحيث يتحقق الهدف وتفعيل الحوار.

١٢- ان غرض السؤال في فلسفة التدريس الحديثة ليس تلقي الاجابة الصحيحة من الطالب، بل توجيه الطالب وحثه على التفكير بانتظام ويمارس العمليات العقلية.

١٣- محاولة المعلم الابتعاد عن التدعيم السلبي كالتهكم والسخرية واعتماد التدعيم الايجابي المبني على المدح والتشجيع.

١٤- محاولة ذكر اسماء الطلاب الذين يساهمون في اعطاء الاجابة الصحيحة.

١٥- ألايبالغ المعلم في الثناء على الطلاب كأن يقول (عظيم تفكيرك هائل ما اعظم هذا الجواب....) اذ قد يؤثر ذلك سلبياً على باقي الطلاب فيعتقدون ان افكارهم لا يمكن ان ترقى هذا المستوى من التقدير.

١٦- ان يكون السؤال موجز العبارة خالياً من الاطالة والحشو والترادف والتكرار، لان اطالة السؤال قد توقع الطالب في خطأ او النسيان.

١٧- يفضل ان لايسأل المعلم عن شيئين في وقت واحد.

١٨- ينبغي الايتبع المعلم خطاً معيناً ثابتاً عند ألقاء السؤال من حيث الصوت والتعجب والاستفهام .....

١٩- في حالة الاسئلة السابرة ان تكون هناك علاقة منطقية بين السؤال المطروح والسؤال الذي يليه.

٢٠- في حالة حدوث مناقشة بين المعلم والطالب او بين الطلاب انفسهم، ينبغي عدم استعجال الاجابة بل (هز الرأس من اعلى الى اسفل او الابتسامة) للتعبير عن فهم ما يقول الطالب.

٢١- بالنسبة للطلاب غير المشاركين في الاجابة، يمكن ان يدعوهم المعلم بأسمائهم للتعليق اوأبداء الرأي حول ما ذكره زملاؤهم.

٢٢- أن يركز المعلم اهتمامه على الطلاب وتقليل ذاتيته وذلك من خلال:

أ- التكلم القليل والاصغاء الكثير.

ب- تقبل جميع الاجوبة وعدم ابداء الراي الابعد انتهاء جميع الطلاب من الاجابة .

ج-عدم الرد على الاجوبة الخاطئة مباشرة بل الطلب الى الطلاب لابداء رأيهم حولها.

د- عدم انتقاد الطلاب على اجاباتهم.

هـ- يحاول المعلم عدم فرض آرائه على الطلاب.

و- محاولة تشجيع الاجابات التي ترد بعد الجواب الصحيح.

٢٣- الاخذ بنظر الاعتبار المدلول الانفعالي للمادة الدراسية اذ ان بعض الموضوعات لها مدلول انفعالي مما يتطلب وعي المعلم في صياغة الاسئلة بشكل لايعيق تفكير الطلاب مثل (معركة – طريق – حالة – دهس).

٢٤- تأكيد الاصغاء المتحسس اذ ان كثيراً ما يختلط على المعلم التمييز بين السمع Hearing والاصغاء Listening، فقد يسمع الطلاب ولكن لايصغون، فالسمع معناه اهتزاز طبلة الاذن بالصوت من الداخل، بينما الاصغاء عملية عقلية نشطة تتعلق بقدرات معرفية ذهنية.

٢٥- الاكثار من الاسئلة التي تثير التفكير الابداعي مثل:

- كيف تجعل ذلك افضل؟
- ماذا يحدث لو غيرت الحجم والوزن؟
- ماذا تعمل لتحسين اداء عمل ما؟
- ما هي الطريقة الافضل ل.....؟
- ما هي الاستخدامات الاخرى لآلة أو.....؟

هذه الشروط تم الحصول عليها من المصادر الاتية (محمد، ١٩٩١،ص ١٥٠، دانهيل، ١٩٧٣،ص ٨٨، بشارة، ١٩٧٩، ص٥٠، مقلد، ١٩٨٥،ص ٣٥ و ٩٥، ١٩٥٧، العاني، ١٩٨٧،ص ٩٤).

نموذج للتقويم الذاتي يستخدمه المعلمون في ممارساتهم طرح الاسئلة في غرفة الصف

(مؤمني، ١٩٨٩،ص ٩٦-٩٧).

أولاً: طرح الاسئلة:

١- هل لأسئلتي علاقة بأهداف تعليمية؟

٢- هل أفكر مسبقاً على الاقل في الاسئلة المحورية التي أحتاج الى طرحها في الصف بغية عدم الحياد عن اهداف الدرس؟

٣- هل تلائم اسئلتي مستوى تطور تلاميذي فردياً او جماعياً؟ أو بكلام آخر هل استخدم اسئلة سهلة بالاضافة الى اسئلة صعبة؟

٤- هل أسئلتي مصوغة بلغة بسيطة وواضحة لا غموض فيها فيفهمها تلاميذي بسهولة؟

٥- هل أستخدم المبدأ العام الذي ينص على توجيه اسئلتي الى تلاميذ الصف جميعاً في المقام الاول قبل إن أطلب الاجابة عنها من تلميذ بعينه؟

٦- هل أحاول عندما أطلب من تلاميذي الاجابة بشكل فردي أو أوزع اسئلتي على افراد الصف كلهم عوضاً عن سؤال التلاميذ بالترتيب؟

٧- هل أحاول طرح الاسئلة الاصعب على التلاميذ الاقوى والاقل صعوبة على الاضعف كي أشجع على السعي المستمر؟

٨- هل احفظ في ذهني الصفات الشخصية لتلاميذي(خاصة الانطوائية والانبساطية) أو حاجاتهم التطورية الخاصة عندما أوجه اليهم الاسئلة فردياً؟

٩- هل اتوقع مشكلات معينة يواجهها بعض التلاميذ واحضر اسئلة خاصة بهم؟

١٠- هل اتوقع بعض الصعوبات في مجال الفهم من قبل تلاميذ الصف كمجموعة وأفكر في سلسلة قصيرة من الاسئلة تساعد التلاميذ في مثل هذه الحالات؟

١١- هل تدفع اسئلتي تلاميذي التى التفكير بالاضافة تذكر المعلومات الضرورية لنمو التعلم؟

١٢- وفي هذا الخصوص، هل اوجه تلاميذي من خلال اسئلتي الى استخدام طرق التفكير التالية الى جانب غيرها من الطرق والعمليات؟

- التعريف أو تفسير المقصود.
- التوضيح أو اعطاء مثال.
- المقارنة أو تحليل أوجه الشبه و أوجه الاختلاف.
- التصنيف.
- تحليل العلاقات بما فيها علاقة السبب والنتيجة.
- التلخيص.
- التخطيط أو وضع مخطط تمهيدي للطرق والاساليب والاجراءات الخ.
- تحليل الاسباب.
- النقد أو الحكم.
- المناقشة او الاختبار من خلال الجدل.
- درس الحجج المؤيدة والحجج المعارضة او اتخاذ القرارات.
- التوصل نتائج أو الاستنتاج او التفكير الاستدلالي.
- التصميم.
- تطبيق القواعد أو القوانين او المبادئ.
- حل المسائل.
- صياغة مسائل جديدة.

١٣- هل تشجع اسئلتي تلاميذي على التفكير الواسع مقابل التفكير الضيق؟

١٤- هل أستثني استخدام الأسئلة على شكل أحادي والتي تدفع التلاميذ الى تحقيق الأجابة

نظراً لافتقارها الى المعلومات الصحيحة اللازمة؟

١٥- هل أحاول التقليل قدر الامكان من الاسئلة التي تتطلب جواباً من النوع ((نعم)) أو ((لا))؟

١٦- هل أتجنب أستخدام اسئلة رئيسية توحي بالجواب عليها؟

١٧- هل أتجنب استخدام الاسئلة المتعددة الاختيارات والاسئلة المركبة التي تحتاج ان تقسم

الى عناصرها المكونة عند الاجابة عليها؟

١٨- هل أتجنب استخدام الاسئلة الجرارة، مثل ((ماذا- غير ذلك)) أو ((هل من اضافة)) التي تتطلب اجابات تالية بصورة غامضة؟

١٩- هل أتجنب ان استخدم بكثرة الاسئلة الحذفية التي توفر هيكل لمطابقة الجواب (وعادةً كلمة أو عبارة)؟

٢٠- هل استخدم الاسئلة الدقيقة لأساعد تلاميذي على التفكير بدقة حول موضوع دراسته؟

٢١- هل احتفظ في اعادة طرح اسئلتي اذ ان اعادة طرحها دون مبرر تشجع على قلة الانتباه؟

٢٢- هل استخدم فترة سكوت بعد طرحي سؤالاً لاعطي تلاميذي زمناً للتفكير في إجاباتهم؟

٢٣- هل استخدم اسلوب جلسة النقاش التمهيدية للحصول على اجوبة من تلاميذي على بعض أسئلتي التي يفيد فيها التفكير الزمري؟

٢٤- هل اضمن قائمتي بعض اسئلة الاختيارات بغرض التأكد من فهمها قبل الاستمرار في تدريسي؟

٢٥- هل أمارس طريقة طلب تدوين الاجابات على الورق عندما اعطي تلاميذي اسئلة يكون الهدف الرئيسي منها اختبار تعلمهم؟

٢٦- هل أفرز أثناء تحضيري اليومي للدروس الاسئلة التي قد استعملها لاحقاً في الاختبارات الفترية أو الفصلية؟

٢٧- هل أحاول تجنب استخام اسلوب طرح الاسئلة بكثرة على حساب طرق أخرى للتعليم والتعلم مثل المناقشة الزمرية والنشاطات الفردية والزمرية الخ؟

٢٨- هل أحاول تجنب استخدام اسلوب طرح الاسئلة بكثرة في دروس يكون الهدف الاساسي منها الاستمتاع بأثر مسرحي أو ادبي أو موسيقي الخ؟

ثانياً: معالجة اجابات التلاميذ:

١- هل اساعد تلاميذي عند اجاباتهم على الاسئلة بان استمع اليهم انا وسائر افراد الصف ونسعى الى فهم ما يقولون؟

٢- هل اثني تلاميذي على الاجابة بصورة جماعية الا عندما اعتقد ان ذلك مفيد كما في القيام بتمرينات تدريبية؟

٣- هل ابتعد عن ترديد اجابات التلاميذ الا عندما اعتقد ان اعادة كهذه مفيدة في الفهم والاستيعاب او لجذب انتباه تلاميذ الصف؟

٤- هل احاول تجنب الاستناد بكثرة عند طلب الاجابات على التلاميذ الاكثر ذكاء وذلك بغية الاستمرار بالدرس حسب خطتي؟

٥- هل ابتعد عن صرف الكثير من الوقت في تصحيح الاخطاء الكلامية واللغوية (في غير صفوف اللغة) بغية الاستمرار في الدرس وذلك لمصلحة باقي تلاميذ الصف؟

٦- هل اشجع تلاميذي الضعاف بأظهار الرضا عن الجهد الذي يبذلونه في الاجابة عن الاسئلة وان كانت اجاباتهم صحيحة جزئياً أو حتى خاطئة؟

٧- هل اساعد تلاميذي الذين يعطون اجابات خاطئة على ان يصححوا اخطائهم بانفسهم (اذا اعتقد ان ذلك بمقدورهم). أما من خلال اعادة صياغة اسئلتي أو بوضع اسئلة اضافية او باعطائهم بعض الدلائل؟

٨- هل احسن استخدام اجابات تلاميذي الخاطئة لتوضيح ما اسيء فهمه او ماكان غامضاً او صعباً عوضاً عن تزويدهم بالاجابة الصحيحة بنفسي؟

٩- اذا شككت في ان تلميذاً يعطي اجابة آلية دون ان يفهم ما يقول فهل اطلب منه ان يعيد صياغة اجابته او ان يوضح النقطة التي بصددها بمثال؟

١٠- هل اطلب من تلاميذي تقويم تفكير زملائهم من خلال تشجيعهم على الرد على اجوبة زملائهم؟

١١- هل اهتم ان لا يؤدي عدم قبولي لاجابات التلاميذ الى توليد احساس بالخجل او عدم الكفاية او شعور بالنقص لديهم؟

١٢- هل احاول ان افهم ما في ذهن تلميذ ما عندما يعطي اجابة تثير الضحك نتيجة عدم فهمه سؤالي؟

١٣- هل اتقبل الاجابة المضحكة بصدر رحب حتى عندما تكون مقصودة او هل انزعج من مثل هذه الاجابات؟

١٤- هل استخدم طريقة طلب كفاية الاجوبة وخاصة فيما يتصل باسئلة المراجعة او الاختبار لاتأكد ان جميع تلاميذي يحاولون الاجابة؟

ثالثاً: تشجيع التلاميذ على طرح الاسئلة:

١- هل ابدي حماسة وتقدير للتلاميذ الذين يطرحون الاسئلة؟

٢- هل اشجع تلاميذي على طرح الاسئلة في بداية الدرس على امل اثارة اهتمامهم بموضوع الدرس ودفعهم للتعليم؟

٣- هل اشجع تلاميذي على طرح الاسئلة بغرض توضيح اسئلتي التي ربما لم يفهموها؟

٤- هل أُبدي سروراً عوضاً عن الامتعاض عندما يقاطع عرضي الشفهي للمادة بسؤال ينم عن اخلاص صاحبه وصدق نيته؟

٥- هل ارحب باسئلة يطرحها تلاميذي بغرض سبر غور المادة الى حد ابعد من الذي خططت له لدرس من الدروس؟ اذا كانت الاجابة ايجابية فتحت أي ظرف ارحب باسئلة من هذا النوع ولأية اغراض؟

٦- هل أفسح المجال امام تلاميذي لطرح الاسئلة في نهاية الدرس لمساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها؟

رابعاً: معالجة اسئلة التلاميذ:

١- هل اعالج باحترام كافة اسئلة تلاميذي الجديّة عوضاً عن تفادي بعضها على أساس انه غير ذي قيمة؟

٢- هل أحاول الاجابة على اسئلة تلاميذي ضمن حدود معرفتي وقدرتي؟

٣- هل استعين بتلاميذ آخرين في الصف للاجابة على بعض اسئلة زملائهم؟

٤- اذا تبين لي من خلال اسئلة تلاميذي عدم فهمهم لقسم من المادة التعليمية فهل احاول اعادة تعليم ذلك القسم من الدرس؟

٥- اذا أثار سؤال يطرحه احد التلاميذ الى توقع ذكي لما سيأتي في قسم لاحق من الدرس فهل اؤجل الاجابة عليه الى الوقت المناسب بعد ان امتدح السائل؟

٦- اذا وجدت سؤالاً طرحه احد التلاميذ خارج عن الموضوع او غير مفهوم، فهل اعالج الموقف بحيث لا اعنّف التلميذ واثنيه عن طرح اسئلة اخرى؟

٧- عندما لا استطيع الاجابة على سؤال التلميذ هل أقر بشكل صريح بعدم قدرتي على الاجابة في تلك اللحظة واعداً بتحري الاجابة وحملها الى التلاميذ في أقرب فرصة ممكنة؟

٨- هل افرز بعض اسئلة التلاميذ (وخاصة تلك التي لا يمكن اعطاء اجابة تامة عليها شفهياً او تلك التي يقصد منها تحري موضوع الدرس بشكل اعمق) وذلك بغية ان يعالجوها من خلال قراءات اضافية او خلال نشاطات اخرى خارجة من نطاق الصف بحيث تكون منطلقاً انطلق منه في تدريس لاحق؟

المصادر:

١- القرآن الكريم.

٢- البستاني، الشيخ عبدالله، (١٩٨٠) الوافي-**معجم وسيط- في اللغة العربية** مكتبة لبنان، بيروت.

٣- بشارة، جبرائيل وفخرالدين القلا، (١٩٧٩) **التربية العامة-موضوعات في أصول التدريس**، جامعة دمشق، كلية التربية.

٤- جوناثال، ماكندن، (١٩٧٨) **تدريس المواد الاجتماعية**، ترجمة يوسف خليل ومحمد سليمان شعلان، سلسلة بحوث تربوية في خدمة العِلِمْ العدد (١٧). الهيئة المصرية للكتاب.

٥- دانهل، جيمس (١٩٧٣) **ادارة الصف**، ترجمة محمد مصطفى زيدان وابراهيم عبدالله آدم، دار مكتبة الاندلس، ليبيا بنغازي.

٦- دروزة، افنان نظير، (٢٠٠٠) **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً**، دار الشروق، عمان.

٧- سمعان، وهيب وآخرون، **الاسس العامة للتدريس**، مطبعة لجنة البيان، القاهرة (د.ت).

٨- السامرائي، هاشم جاسم وآخرون (٢٠٠٠) **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، دار الامل، اربد.

٩- سند، روبرت وآرثر كارين (١٩٨٥) **الاستجواب الابداعي والاصغاء المتحسس- مدخل لمفهوم (الذات)**، ترجمة رؤوف عبدالرزاق العاني، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

١٠- الشطب، نجلاء احمد (١٩٨١) **الاستجواب**، بحث قدّم الى كلية التربية- جامعة بغداد.

١١- عبد العزيز، محمد (١٩٧١) **تقويم المدرس لعمله من خلال قياس مدى تحقيق اهداف التدريس**، مركز بحوث المناهج وزارة التربية والتعليم، الكويت.

١٢- العاني، رؤوف عبدالرزاق (١٩٨٧) **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.

١٣- العزاوي، وفاء تركي، (١٩٩٩) **اثر استخدام اسئلة التحضير القبلية في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التربية الاسلامية**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية- أبن رشد.

١٤- محمد، داود ماهر ومجيد مهدي (١٩٩١) **أساسيات في طرائق التدريس العامة**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.

١٥- مقلد، محمد محمود، استراتيجية السؤال والجواب، **مجلة رسالة التربية**، ربيع الاول ١٩٨٧، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

١٦- ملحم، اسماعيل، التقويّم اثناء الحصة الدراسية، **مجلة التربية**، العدد (١١٨) ١٩٩٦، تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

١٧- مؤمني، ماجد أحمد، توظيف الاسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ، **مجلة التربية**، العدد(٩١) ١٩٨٩ تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

التربية العملية القائمة على الكفايات التعليمية

الأستاذ المساعد الدكتور
داود عبد السلام صبري

الباحثة
عفاف رفعت عبد الوهاب

مقدمة

يشهد العصر الحالي تغيرات متسارعة في شتى المجالات ، وعجلة الزمن تدور بالإنسان باتجاه عصر التقني والمعلوماتي والرقمي في تسارع مذهل ، كما أن المقدار الكمي للمكتشفات العلمية والحجم الهائل للتطور التقني الرقمي في مصادر المعلومات وادواتها ، وظهور ما يسمى بالمجتمع الاكتروني وعصر المعلومات ، كل ذلك ينبئ عن تطورات أعظم ونتائج اكبر في المستقبل الآتي ، مما يزج بنا أمام تيار كاسح لا نستطيع مقاومته ، ويجعلنا أمام تحدّ اكبر يستدعي منا التكّيف المرن والتجاوب المستمر مع متطلبات هذا العصر من جهة ، والمحافظة على قيمنا الإسلامية وهويتنا وشخصيتنا العربية من جهة أخرى . ولا شك ان مجرد نظرة سريعة لشتى نواحي حياتنا نستطيع ان نلمس من خلالها التغيرات التي حدثت في المجالات الثقافية والاجتماعية والتربوية خصوصاً في الجيل الجديد، مما يتطلب منا مراجعة أدبيات التربية وأساليب التعليم التي تمارس في مدارسنا ، لان هذه التغيرات تفرض على التربية ضرورة المواجهة والاستعداد والتكيف والمواكبة لما يسمى عصر مجتمع المعلومات ، بل علينا ان نضع خططاً مستقبلية تناسب مع هذه التغيرات المتسارعة استشرافا للمستقبل الذي ننشده (الاحمدي ،٢٠٠٧: ٤).

ومن الأمور التي أثارت اهتمام التربويين في مجال مهنة التعليم ومن يمارسها ما يعرف حالياً بـ (تقويم الأداء) منطلقين في ذلك من عدّها ركيزة أساسية لتطوير العملية التعليمية الذي تتوقف على أدائه مخرجات تلك العملية .

ومن المعروف ان تقويم اداء المطبق وما يقوم به من نشاط وفعاليات يعتمد على حكم المشرف ونظرته الشخصية متمثلة في تقرير المشرف التربوي من جهة، وتقرير المشرف العلمي ومدير المدرسة من جهة أخرى وما يضمنوه من ملاحظات وتقديرات عن أداء المطبق أثناء فترة التطبيق وهي طريقة بالية لا يمكن الركون إليها في إصدار أحكام تقويمية موضوعية (باقر ، ١٩٩١ : ١٣).

وبناءً على ما تقدم ، فقد واجه المطبقين في العراق بصورة ومطبقي قسم العلوم التربوية والنفسية بصورة خاصة كثيراً من الاعتراضات والنقد الواسع النطاق من اكثر المربين والمشرفين وأصحاب الاختصاصات والباحثين والتي حددها بعض الباحثين بالآتي:

١. هناك بعض المشرفين ليسوا بمستوى الكفاءة التوجيه المطبقين أثناء فترة التطبيق (الزاملي ، ١٩٨٩: ١٤٣).
٢. هناك تجاوز من بعض المشرفين على التخصص من خلال اشرافهم على تخصصات ليس من اختصاصهم وهذا تجاوز على الاختصاص وعلى عملية التقويم (حسن ، ١٩٩٨ : ١٠٥).
٣. شكوى بعض إدارات المدارس من ضعف أداء الطلبة المطبقين من خلال أتباعهم طرائق قد لا تكون دقيقة أو صحيحة دائماً، ويفاجأ البعض بالعجز في تطبيق ما درسوه في الجانب النظري ويعتريهم الشعور بالخجل والإحباط لعدم القدرة على مواجهة المواقف التعليمية في الصف المدرسي (المكصوصي ، ٢٠٠٧: ٤).

٤. هناك ضعفاً في الكفايات لدى الهيئات التدريسية بشكل لا يضمن الارتقاء بالعملية التربوية وتحسين نوعية المعلم (جمهورية العراق ، وزارة التربية، ١٩٩٨ :١٧).

٥. ويرى الباحثان ان هناك ضعفاً في متابعة من بعض المشرفين في قسم العلوم التربوية والنفسية للمطبقين أثناء تدريسهم ، وضعف توجيههم التوجيه المناسب الذي يجعلهم قادرين على أداء المهمات الموكلة إليه وهذا ما شعر به الباحثان في اثناء مقابلتهما عدد من تدريسي القسم بالاضافة الى ذلك أن لاستمارة المعتمدة التقويم المطبقين في قسم العلوم التربوية تفتقر الى الكفايات اللازمة التي تحقق الأهداف المرجوة من عملية التقويم لتلافي نقاط الضعف ومعالجة الخلل .

ويعد إعداد المعلم من أهم العوامل التي تساعد في تحقيق النهضة التربوية المرجوة التي تؤدي إلى نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والمعلم الكفء هو المعلم القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بفاعلية وإتقان فالدول التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في كافة جوانب الحياة تحتاج إلى معلمين يمتلكون عدة كفايات منها: التخطيط المحكم، والتقويم، وطرائق التدريس الفعالة والحديثة، والإدارة الناجحة للصف (الغزيوات، ١٩٩٨، ٥٦) فهي "أم المهن" لانها تسبق جميع المهن الأخرى ، وكما انها لازمة لها وهي تعد المصدر الأساس الذي يمد المهن الأخرى بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وأخلاقيا ، فالمعلمون يخدمون البشرية جميعا ويتركون بصماتهم واضحة على حياة المجتمعات التي يعملون فيها ،أنهم يتدخلون في تشكيل حياة كل فرد ويشكلون شخصيات رجال المجتمع من سياسين وعسكريين ومفكرين وعاملين في مجالات الحياة المختلفة رجالا ونساء (الزبيدي، ١٩٩٩ : ٨٩) ، وهي اشرف مهنة واجلها وأكثرها أثرا في حياة الأفراد والجماعات ، ولهذا فهي تتطلب قدرا وكفاية عاليين ، لايمكن تحقيقها الا من خلال إعداد المعلم القادر على تعليم تلاميذه

بكفاية وفعالية فهو عصب العملية التربوية والعامل الأساسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ مراميها وتحقيق أهدافها. (الحماد ، ١٩٩٥ : ١٦).

ان أهمية المعلم وإعداده لم يؤكدها المختصون والمربيون فحسب بل أكدتها أكثر المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية العالمية والعربية والتي أبرزها:

أولاً: أوصى المؤتمر التربوي المنعقد في بلغراد ١٩٨٠ والذي نظمته منظمة اليونسكو إلى أهمية المعلم ودوره الاجتماعي والعمل على دعم المعلم وايجاد سياسة شاملة لإعداده وتدريبه ، والعمل على تشجيع برامج إعداده الحديثة. (اليونسكو ، ١٩٨٠ : ١).

ثانياً:أوصى المؤتمر الشعب الوطني السادس المنعقد في الصين في الخامس من كانون الثاني١٩٨٥ باعتبار اليوم العاشر من ايلول ومن كل عام (يوما للمعلم) تكريماً واعتزازه بفضله. (الحيالي : ١٩٩٩ : ٧٥٧) .

اما على المستوى العربي فأن أهمية المعلم وقضية إعداده حظيت أيضا بكثير من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية ومن هذه الندوات والمؤتمرات :.

– المؤتمر الفكري الأول لاتحاد التربويين العرب الذي انعقد في بغداد ١٩٧٥.

(الجمعية العراقية للعلوم النفسية والتربوية ، ١٩٧٥ : ٧ . ٣٥)

– مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في الأردن ١٩٨٧.

(وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ : ٣٤) .

. ندوه اعداد وتأهيل المعلمين التي عقدت في الأردن . (خوالدة ، ١٩٩٩ : ٤).

وقد ورد في المؤتمرات والندوات المذكورة في ضمن توجيهاتها إلى أهمية المعلم ورفع مستوياتهم اجتماعيا وثقافيا وماديا والاهتمام بالتربية العملية، والعمل على زيادتها كلما أمكن ذلك.

وتعد التربية العملية الجزء الأساسي في مقررات الإعداد باعتبارها الوسيلة التطبيقية للنظريات والطرق التربوية المختلفة، وتدريب الطلبة المطبقين على اكتساب المهارات الأساسية المرتبطة بالتدريس الفعال وهي المحك الذي يختبر مدى نجاح مؤسسات

إعداد في إعداد الطالب المطبق لكي يصبح معلماً، القادرة على إظهار مقدار ما اكتسبه من دراسته النظرية والعملية أثناء فترة الأعداد (صبري، ٢٠٠٣: ١٧).

وتعّد مدة التطبيق العملي تعد من أخصب الفترات في حياة طلبة كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين لأنهم في هذه الفترة يتعرفون على خصائص مهنة التعليم التي سوف يتخصصون فيها ومشكلاتها الحقيقية ويدركون بشكل عملي كيف تتم العلاقة بين المعلم والتلاميذ ؟ وما هي الوسائل العملية لتنمية هذه العلاقة وتطويرها؟ إذ أن من خلال مدة التطبيق هذه يستطيع الطالب المطبق أن يمارس ما تعلمه من معلومات نظرية ويحولها إلى واقع عملي في الصف المدرسي (لفته، ١٩٩٨: ٤١).

ويعد التقويم ركنا أساساً من أركان العملية التربوية، كونه وسيلتها للتجديد وسبيلها للتطوير، وهو عملية منهجية ترمي إلى توفر معلومات تساعد على إصدار قرارات أو أحكام حول المساعي والبرامج التربوية ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها، والاحتكام إلى نتائج هذه العملية في تطوير وتحسين ما يبين قصوره للارتقاء بمستواها وصولا إلى أفضل المستويات، فهو يؤدي دورا بارزا في توجيه العملية التربوية وإغنائها ورفع نوعية مخرجاتها (نصار، ١٩٩٧، ١٧٤) فهي عملية تشخيصيه وعلاجية معا، وهو الأسلوب العلمي الذي يشخص منه الواقع التربوي تشخيصا دقيقا وتختار مدى كفاية الوسائل والإجراءات المستخدمة والإفادة من نتائجه في تعديل المسار التربوي بوضع الحلول والمعالجات واقتراح البدائل المناسبة لتسهم جميعا في تحقيق الأهداف المرسومة للعملية التربوية بأعلى مستويات الفاعلية والجودة (القرشي، ١٩٨٦، ٣).

ويرى الباحثان إن التطبيق العملي هو خطة مقترحة لائحياً من الكلية الهدف منها الوصول بالطالب المعلم إلى أفضل أداء تدريسي يختص بالمهنة التربوية ، وأن يتعّرف الطالب المعلم على عدد من المفاهيم والإجراءات والمهارات التي اتفق تقليدياً على أهميتها للتدريس وفاعليتها العامة في إنتاج التعليم ، حيث يتكون لدى الطالب

المعلم نتيجة المعرفة والتطبيق إحساس ذاتي بمدى استعداده للقيام بمهام التعليم والتعلم ، وان الأداة البناءة لتحديد كفاءة هذا الاستعداد هو تقويم .

والتقويم وسيلة وإستراتيجية في آن واحد فهو وسيلة لمعرفة فاعلية العمليات التعليمية من جهة وإستراتيجية عامة تسهم وتسرع في التغيير التربوي من جهة أخرى(علام ، ٢٠٠٠ ، ص٤٤٦).

فعملية التقويم تنير لنا طريق التعلم والتعليم ، ومن دونها لانعرف مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة او الكلية ، ومدى التقدم الذي حققه المدرس والطلبة ، سواءً في داخل الصف ام خارج المؤسسات التربوية نفسها ومن دونها لا نعرف مدى التوافق او الصعوبات ، ولا نتمكن من العمل الصحيح فعملية التقويم تتعدى مرحلة تشخيص الواقع إلى علاج ما به من مشكلات وصعوبات ، إذ لايكفي ان نحدد اوجه القصور في العملية التربوية بل ، يجب ان نعمل التخلص منها والقضاء عليها، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية في آن واحد (داوود ، ٢٠٠١ ، ص١)

فضلا عن الإعداد العلمي الجيد المطلوب في المعلم عليه ان يكسب القدرات الادائية والمهارات التعليمية الأساسية التي تمكنه من القيام بعمله التعليمي ، وبمعنى اخر عليه ان يمتلك الكفايات التعليمية (المعرفية والأدائية والانجازية) اللازمة لتمكينه من أداء متطلبات عملية التدريس وممارستها بفاعليه واقتدار ومن ثم الى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (عايش ، ١٩٩٤ : ٢٢٧) .

ولما كانت الكفايات التعليمية (*CBTE) : من أهم التوجهات التي أستحوذت على اهتمام الباحثين والمختصين كأحد الاتجاهات الحديثة في اعداد المعلمين الذي ظهرت في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات كرد فعل للاتجاهات السائدة في مجال إعداد المعلمين المعتمدة على تزويد المعلم بقدر من الثقافة العامة والمتخصصة. وقد

*CBTE: Competency Based Teacher Education.

ركزت هذه الحركة على عدد من المفاهيم أهمها: إتقان التعلم والتقويم محكي المرجع، والتعلم الذاتي، وتصميم البرامج، والخبرات المهنية. (Hall & Houston, 1981).
فتربية المعلمين القائمة على الكفايات تهدف إلى تعليم كل فرد المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لجعله قادراً على إتقان التعلم وفقاً للنتاجات المحددة مسبقاً (هاشم، ١٩٩١: ٣١). وتهدف كذلك إلى التأكيد على قدرات المعلم في أدائه لمهارات وقدرات واتجاهات تعليمية مرتبطة بدورها في الموقف التعليمي . (السنيدي، ٢٠٠٠ : ٣٣). وهي بذلك تدعو إلى ربط برامج إعداد المعلمين في أهدافها ومحتواها وموادها التدريبية وأساليب التدريس والتقويم بالمهام المهنية للفئة المستهدفة وبمتطلبات تلك المهام من كفايات. (سرحان، ١٩٩٩).

وقد أوصى كثير من المؤتمرات والمنظمات العالمية والعربية والمحلية بأهمية إعداد المعلم ووضع مقاييس إجرائية لانتقاء الطلاب الراغبين في الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين على أن تراعي هذه المقاييس ظروف البلاد الخاصة وأن تتضمن برامج إعداد المعلمين متطلبات التطور العلمي، وأن تبذل مؤسسات إعداد المعلمين عنايةً خاصة بالتربية العملية، وأن تأخذ هذه المؤسسات بالنظام التكاملي في إعداد المعلم . (المنظمة العربية للثقافة والعلوم، ١٩٨٤: ١).

وفيما يخص الحركة التربوية القائمة على الكفايات فقد هدفت هذه الحركة إلى حصر الوظائف التي يمارسها العاملون في مجال تكنولوجيا التعليم، إذ قامت جمعية التعليم بالوسائل السمعية البصرية بإعداد قوائم مطولة بالمهام والكفايات اللازمة لإعداد المتخصصين في إنتاج المواد التعليمية، وإدارة برامج الوسائل التعليمية وبرامج تطوير التعليم. وكانت القائمة التي أعدها (ماير هنري) من أهم هذه القوائم. وقد أدى ذلك إلى قيام كليات التربية في جامعاتٍ كثيرة في العالم تتبنى هذه الكفايات في برامجها، وإكسابها للطلبة خاصةً طلبة الدراسات العليا المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم نظراً لأهميتها في إعداد العاملين في الميدان التربوي وخاصةً في مجال تصميم التدريس وإدارة مراكز مصادر التعلم، واستخدام الحاسب الآلي في التعليم، واستخدام

الوسائل التعليمية وإنتاجها، ويعد إعداد المعلم على أساس الكفاية التعليمية من الاتجاهات السائدة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وهو يعكس أهدافاً تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الأهداف وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين. (الفرا، ١٩٨٥)، وتتبنى (٦٠%) من كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية اتجاه إعداد المعلم على أساس الكفاية التعليمية. (البزاز، ١٩٨٩).

الكفايات التعليمية :

ان استعمال مصطلح كفاية ليس بجديد من الناحية التأريخية إذ يعتقد بعض الباحثين ان لوسين كين (Lucen Kenne) استعمله منذ عام (١٩٥٢) في دراسة حول إعداد المعلمين ، وان هذا المصطلح ظهر في قاموس التربية عام (١٩٦٩) وبعده في موسوعة البحث التربوي ، وبصيغ متعددة منها ، الاعداد المبني على الاداء والاعداد القائم على مبدأ الكفايات . وفي عام ١٩٧٢ أجرت جمعية كليات تأهيل المعلمين الأمريكية دراسة مسحية شملت (١٢٥٠) معهداً ومؤسسة تربوية تعنى باعداد وتأهيل التربويين لمعرفة المعاهد التي تطبق مبدأ الكفايات أو تقوم بتخطيط البرامج على أساسه، أو ببحث وتقصي أبعاده ، وقد أستجابت للدراسة (٨٧٣) مؤسسة تربوية أي بنسبة (٦٣%) ، وقد تبين ان (١٢٥) معهداً أو مؤسسة تعليمية أي بنسبة (١٧%) كانت تلتزم فعلاً ببرامجها مبدأ الكفايات وان (٣٦٦) معهداً أو مؤسسة أي بنسبة (٢٩%) هي في مرحلة تطوير وتخطيط برامجها على وفق هذا المبدأ ، وان ما تبقى منها مازالت في مرحلة البداية (جرادات،١٩٧٨: ٣١).

لقد انتشرت هذه البرامج انتشاراً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية حتى أصبحت من المعالم الأساسية للتربية الحديثة في السبعينات والثمانينات لتمثل حجر الزاوية في أعداد المعلم وتدريبه ، كما انتشرت هذه الحركة في كثير من الدول مثل: استراليا والبرازيل واندونيسيا وتايون وغيرها ، اذ أصبحت سمة مميزه لمعظم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فيها (حسن ،١٩٩٨ :٣٤) .

ان عملية التدريس عملية مركبة ومعقدة يكتنفها الغموض ، فيصبح التدرب عليها وممارستها واتقانها امراً يصعب تحقيقه ، الا بتحليل تلك العملية الى مهارات فرعية ، ثم التدرب على كل مهارة على انفراد من خلال ممارستها ، ويعتقد انصار هذه الحركة انها تصلح لكل المراحل وكل المواد ، وانها حركة بسيطة وواضحة ، وانها تجعل المعلمين اكثر فاعلية وابداعاً . (النجار ، ١٩٩٧: ١٧–١٨) .

وتستند حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية إلى مبادئ منها: أن يتم تحديد الكفايات التعليمية التي تتوقع من المعلم اكتسابها في ضوء تحليل وظائفه التي يضطلع بها في المرحلة الابتدائية ، وان تصاغ الكفايات التعليمية التي نتوقع من المعلم ان يعكسها في ادائه التعليمي بشكل اهداف سلوكية واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها (مرعي، ١٩٨٣ : ٢٨) ، والقيام بعمليات التقويم المستمرة والتغذية الراجعة لبرامج إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات التعليمية من المتخصصين والمشرفين على تلك البرامج ، وتأكيد على التدريب الميداني الذي يعد من اهم مقومات حركة إعداد المعلمين القائمة على أساس الكفايات التعليمية من خلال الترابط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي (حمدان، ١٩٨١ : ٣٦) .

انواع الكفايات التعليمية :

يوجد هناك نوعان من الكفايات التي حددتها جامعة هاوستن (The University of Houston C.B.T.E-mode) هما :

آ– الكفايات العامة التي تعكس السلوكيات التدريسية والتي تعد أساس كل معلم لكي يكون فعالاً بغض النظر عن مجال الموضوع الذي يدرسه او مستواه (ابتدائي او ثانوي) وتشتق هذه الكفايات من فرضيات تخص التعليم والتعلم والنمو الإنساني.

ب– الكفايات الخاصة ، التي تصف السلوكيات وتعد أساسية لتعليم فعال للموضوع أو المستوى التعليمي ، وتبنى عادة من الكفايات العامة ، وتشتق بدرجة أكبر من فرضيات أو معرفة خاصة بعلم متخصص وهذه الكفايات الخاصة هي أن:

١- يعرف حاجات المتعلمين الوجدانية والاجتماعية والجسمية والعقلية .

٢- يصف الأهداف التدريسية بما يناسب تلك الأهداف والأغراض .
٣- يصمم تدريسه بما يناسب تلك الأهداف والأغراض .
٤- ينفذ تدريسه كما مخطط له .
٥- يصمم وينفذ عمليات التقويم التي تعكس تحصيل المتعلمين وفاعلية التدريس بصورة مستمرة في أثناء التدريس وبعده .
٦- ينجح في كيفية استعمال أنماط الفعل في الاتصال .
٧- يستخدم مصادر متنوعة ومناسبة لاهداف التدريس .
٨- يكامل بين التدريس وبيته المتعلم الثقافية .
٩- يعتمد نماذج ومهارات تدريسية مناسبة للأغراض السلوكية وطبيعة المتعلمين.
١٠-يعدل تدريسه على اساس التغذية الراجعة (Pilot, 2001 : 60)

ومنهم من قسم الكفايات على ثلاثة انواع :- (كفايات معرفية، وكفايات ادائية، وكفايات أنجازيه) . وامتلاك المعلم للكفايات المعرفية يعني انه يمتلك المعرفة اللازمة للعمل دون ان يكون هناك مؤشر على انه يمتلك القدرة على الاداء ، أما امتلاك المعلم للكفايات الادائية فيعني انه قادر على اظهار قدراته على ممارسة مهارات التعليم المتعددة دون ان يعني ذلك مؤشراً على ان المعلم قادر على إحداث نتيجة مرغوبة في اداء طلبته ، وهذا هو الهدف الأساسي للتعليم لذلك يقال ان المعلم صاحب كفاية اذ امتلك القدرة على إحداث التغيرات المرجوة في سلوك المتعلمين ، لا مجرد امتلاك المعرفة ، وقد يمتلك معلم ما جميع المعارف والأساليب الضرورية، وقد يكون قادراً على أداء مهارات التعليم المطلوبة دون ان يكون فاعلاً في إحداث النتائج المتوقعة في تلاميذه ، ومن هذه النتائج ما يطلق عليها بكفايات النتائج او كفايات الإنجاز . (الحيلة ، ٢٠٠١ : ٤٣٢) .

تقويم الأداء :

ان تقويم الأداء من الممارسات الواسعة الانتشار في عالمنا المعاصر ، وفي كل جانب من جوانب الحياة ، وذلك للأهمية التي يحققها من استعماله . وتتجلى هذه

الأهمية في أن يسهم في تطوير الأشخاص المراد تقويمهم ، اذ يسهم في توفير معلومات مهمة عن مستوى أدائهم ، ويكشف عن الأشخاص الذين لا تتفق قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم مع الأعمال الموكلة إليهم ، والإسهام في رسم البرامج التدريبية اللازمة لرفع مستوياتهم وتخطيطها . كما يسهم في رفع معنويات الأشخاص العاملين ، فشعور الأفراد بوجود معايير موضوعية لقياس أداءهم وتقويمه يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم للعمل ، ويشعر العاملون بالمسؤولية فعندما يدركون ان نتائج أدائهم للأعمال الموكلة إليهم ستكون موضع تقويم الرؤساء، فانهم سيبذلون الجهود للحصول على الامتيازات التي يستحقها المجدون والابتعاد عن حالات تأنيب المقصرين ، كما يعزز العلاقة بين العاملين ورؤسائهم ، فوجود أساس يكفل الموضوعية والعدالة في إصدار الأحكام على أساس كفاية العاملين بعيداً عن المحاباة والاهواء الشخصية يؤدي الى تقوية العلاقات بين الطرفين .(هاشم ، ١٩٨٩ : ١٩٠-١٩٤).

وأن تقويم الاداء يعد إحدى الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل المدرسين ، اذ يمكن من خلالها تحسين الجوانب النوعية في اداء أولئك المدرسين، فضلاً عن ان التقويم يمثل تغذية راجعة في تطوير العملية التربوية بما فيها التدريس. (حسن ، ١٩٧٨ : ٣) .

أساليب تقويم الأداء :

هناك عدة أساليب تستخدم في تقويم الأداء منها :-

آ- التقويم على وفق جدول العوامل المؤثرة :

ويقوم هذا الأسلوب على أساس وجود استمارة تتضمن مجموعة من الخصائص مثل التعاون مع الآخرين ، والمواظبة والمعرفة بالعمل ، والسلوك ، والقدرة على التحليل ، واتخاذ القرارات ، والقابلية على القيادة.

ب- المقارنة بين العاملين :-

ويقوم هذا الأسلوب بمقارنة أداء عامل ما مع أقرانه ، ويبدأ عادة باختيار أفضل شخصية واضعف شخصية من بين العاملين ليشكلا نقطتي قياس ، ويتسم في ضوئها تحديد مستويات الآخرين .

ج- التقويم على أساس مراقبة الأحداث البارزة في العمل :-

يتوقف هذا الأسلوب على قيام المشرف على العمل بمسك سجل خاص يدون فيه ملاحظاته وانطباعاته عن العاملين الذين تحت أشرافه بصورة مستمرة .

د- التقويم على أساس قائمة بيانات موضوعة سلفاً :-

ويتضمن هذا الأسلوب وضع عدد من البيانات تصف وتشرح أنواع السلوك المختلفة والخصائص التي يمكن أن تتوافر لدى الفرد .

هـ – التقويم على أساس المقارنة الموقعية :-

ويعني قيام ممثل عن الإدارة لزيارة موقع العمل وأجراء مقابلة مستفيضة مع المشرف من اجل تعرف مستوى إنجاز الفرد وسلوكه ونقاط ضعفه وسبل معالجتها.

و- أسلوب الكتابة الحرة :-

ويعتمد هذا الأسلوب الكتابة الحرة من المشرف الذي عليه ان يضع انطباعاته وقناعاته واقتراحاته عن الفرد المعني على الورق مسترسلاً كما يشاء لتغطية النقاط التي يراها ذات علاقة بالأداء .

ز- أسلوب التقويم الجمعي :

ان أسلوب التقويم الجماعي يتم من مجموعة من المشرفين الذين يكونون على اتصال مباشر بشكل أو بآخر في العمل ولهم إلمام بتفاصيله.

ح- التقويم من الزملاء في العمل أو المرؤوسين :-

ويتناول هذا الأسلوب قيام كل شخص من المجموعة في نطاق عمل معين بتقويم الأعضاء الآخرين جميعاً حول جوانب متعددة من عملهم .

ط – التقويم على أساس النتائج المتحققة :-

ويقوم هذا الأسلوب على أسلوب الإدارة بتحقيق الأهداف .

ي- أسلوب التقويم الذاتي :-

وفيه يقوم الشخص بتقويم إنتاجه ذاتياً ليعرف ما تحقق من البرنامج المتفق عليه مع رئيسه .

ك- التقويم على أساس الأرباح :-

ان هذه الصيغة من التقويم تستعمل من المؤسسات الإنتاجية او الخدمية التي تسعى الى تحقيق الربح بوصفه هدفاً أساسيا . وبهذا فان مستوى الإنجاز يقاس بمقدار الربح او الخسارة ، وهي صفة تعتمد لتقويم كفاءة المديرين الذين يقع على عاتقهم نجاح المشروع او فشله (التميمي، ١٩٩٨ : ٥ ، ٦) .

ل- تقويم الأداء عن طريق الكفايات :-

يعتمد هذا الأسلوب على تحديد الكفايات المهنية والشخصية على أساس إن امتلاك المعلم لمجموعة من الكفايات اللازمة للتدريس سوف يؤهله للوصول الى المستوى المطلوب للنجاح في عمله التدريسي .

إن اختيار تقويم الأداء من خلال الكفايات هو من انسب الأساليب في التقويم وأكثرها فعالية (الشبلي ، ١٩٧٦ : ٩٣) . لأن محك الكفايات التعليميه يعد من أهم المحكات المعمول عليها في تقويم عمل المعلمين ،اذ يكشف عن قدرة المعلم على تأدية العمل الذي يعد له بكفاءة ، وهو المؤشر الأساس والدليل المقبول لنجاحه ، كما يمكن ان يكشف عن قدرة المعلم على اداء مهماته التعليمية المتوقعة منه بغض النظر عن المدة التي قضاها في التدريب على الكفايات ، كما يمكن ان يقدم هذا الأسلوب للمعلم مهارات التقويم الذاتي ، اذ يناقش المعلم تفهم الوحدات المكونة للبرامج التدريبية مع نفسه وهذا يؤدي الى العمل الجاد لتحقيق النجاح.(الفرا، ١٩٨٥ : ٣٠٢)

. وذلك لجملة مسوغات وأسباب منها ، قصور الاعداد الحالي للمعلم ، وعدم كفاية الوقت المتاح لبرامج التدريب لتنمية المعلم في اثناء الخدمة . فضلاً عن التغيرات العلمية والتكنولوجية والتقنية في الوقت الحالي التي تستلزم ضرورة تطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه بأساليب متنوعة من بينها استعمال مداخل حديثة في التدريس والتعليم، والحاجة إلى الاهتمام بتحقيق الأهداف، فلا يتم الاهتمام بها كما ينبغي في الوقت الحالي ومن بين هذه الأهداف وأهمها اكتساب وتنمية المعلمين قبل الخدمة وفي إثنائها للآتي:- (الأسلوب العلمي في التفكير – الأسلوب ألابتكاري – الاتجاهات العلمية – الميول والاتجاهات العلمية – المهارات بأنواعها ومن أهمها المهارات العلمية والفعلية والاجتماعية ومهارات الاتصال)، والحاجة إلى جعل التعليم أبقى أثراً ، إذ أنه من الملاحظ ان الجانب المعرفي في إعداد المعلم الذي يتم التركيز عليه حالياً سرعان ماينجز ، ولكن ما يهدف إليه التربويون والمختصون في الوقت الحالي هو تحقيق ثقافة الإبداع من ثقافة الذاكرة . فضلاً عن الحاجة الى تحقيق الجودة الشاملة في إعداد المعلم وتدريبه (نصر ، ٢٠٠٠ : ٢).

التربية العملية:

ترتكز برامج إعداد المدرس على جانبين متكاملين، جانب الاعداد النظري في المواد العلمية والتربوية التي تشكل الإطار المعرفي اللازم لهم في المستقبل، والجانب التطبيقي الميداني الذي يطلق عليه مصطلح (التربية العملية) فالنظريات والمفاهيم والمهارات التدريسية التي يكسبها الطلبة قبل مدة التطبيق تعد أساسا نظرياً يمرون به بصورة عملية كي يربطوا العلاقة بين النظرية والتطبيق من خلال التطبيق الجمعي في مواقف فعلية داخل الصفوف وفيها يتعرفون على خصائص مهنة التدريس (النجدي، ٢٠٠٠: ٢٦-٢٨).

وتعد التربية العملية وسطا للربط بين جانبين هما ا لا عداد المهني للطلبة المطبقين والجانب الأكاديمي النظري (التربوي والعلمي)، كما يمكن النظر إليها على أنها موا جهه مباشرة و معايشة للطلبة المطبقين بما يحملو ن من معرفة نظرية

واستعدادات واتجاهات نحو التدريس مع بيئة المدرسين، وخلال هذه المواجهة يجد الطلبة المطبقين أنفسهم ومن خلال ممارستهم للمهارات التدريسية التي هي أساس لا غنى عنه في برامج إعدادهم.(النمر، ١٩٨٦: ٢٣٣).

إن التربية العملية تمثل عنصراً رئيساً من برامج إعداد الطلبة المطبقين ومطلباً أساسيا لتخرجهم من كليات إعداد المدرسين وهي تجسد مرحلة تحضيرية حاسمة يتوقف على نوعية خبراتها وعلاقات المشتركين فيها، ومدى انتمائهم لمهنتهم وبلورة شخصياتهم التدريسية الفردية (صبري،٢٠٠٣ : ١٧).

أهداف التربية العملية ومبادؤها :

التربية العملية تسهم الى حد كبير في اكتساب الطالب المدرس للمهارات والاتجاهات المطلوبة فالتربية العملية تهدف الى الأمور الاتية :

١- توضيح وتعزيز المبادئ النظرية التي يدرسها الطالب المدرس في المواد الدراسية المختلفة ويتم ذلك من طريق المشاهدات او التدريس.

٢- تعريف الطالب المدرس بالموقف التعليمي كي يعتاد عليه.

٣- إفساح المجال للطالب المدرس كي يثبت قدرته على التعليم وهي بالتالي تعرفه بمدى صلاحيته للتعليم.

٤- تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطالب المدرس نحو مهنة التعليم.

٥- إكساب الطالب المدرس القدرة على تقويم العملية التعليمية تقويماً دقيقاً .

(محمود، ١٩٨٠: ١٢٢-١٣٣) (طعيمة، ١٩٩٩: ١٠٤)

ولكي تحقق التربية العملية أهدافها فانه لا بد وان تسير على وفق المبادئ العامة الآتية-:

١- التربية العملية جزء لا يتجزأ من برنامج اعداد المدرسين ، إذ يجب ان يتاح المجال للطلاب المدرسين كي يتعرفوا على المتعلمين في موضوع التربية العملية وفي بقية الموضوعات الأخرى.

٢- ان طبيعة الخبرات التي يمر بها الطالب المدرس وطول المدة تستغرقها التربية العملية لتعتمد على حاجات الطالب المدرس والعوامل الماثلة في المواقف التي يمر بها.

٣- يجب ان يشترك في التخطيط للتربية العملية جميع المساهمين بها من مدرسين مشرفين ومدرسين متعاونين وطلاب مدرسين ومديري المدارس المتعاونة والمشرف التربوي .

٤- يشترك كل من المدرسين المتعاونين والمدرسين المشرفين في تقويم الطلاب المدرسين.

٥- كلما كانت الخبرات والنشاطات التي يمر بها الطالب المدرس في اثناء مدة التربية العملية أكثر تنوعا كانت الفائدة التي يجنيها كبيرة ، فالتربية العملية لا بد وان تعرف الطالب المدرس بجميع الإعمال والواجبات التي يقوم بها المدرس.

٦- لا تسير التربية العملية في طريقها المرسوم ما لم تتوفر الإمكانيات المادية المطلوبة. (صالح ، ١٩٧٥ ، ص ٩٩-١٠٢) .

مراحل التربية العملية :

ما من شك في ان الإعداد الأكاديمي الذي يتلقاه الطالب المدرس في الكلية هو حجر الزراية في التربية العملية. لكن التربية العملية أكثر من ذلك، انها تشتمل على الخبرات والنشاطات كافة التي تعرف الطالب المطبق بواجبات المدرس وتمكنه من مزاولة تلك الواجبات ويمكن تمييز مرحلتين اثنتين في التربية العملية :

المرحلة الاولى : مرحلة الاستعداد والتهيئة :

وفي هذه المرحلة تقدم الموضوعات النظرية للطلبة المطبقين خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الرابعة في كليات التربية ، حيث يركز فيها على الجوانب النظرية الواجب توفرها لمدرسي المستقبل كي يكونوا قادرين على أداء دورهم بنجاح .وتعد تلك الموضوعات مرجعاً وأساساً نظرياً حول بعض مهارات التدريس التي يقع

الاختيار عليها لتزويد الطلبة المطبقين بالمفاهيم والحقائق والمعلومات (السعدي،١٩٩٦: ٩١) حيث تشكل هذه الموضوعات بما تحتويه من دروس (تعليمية وتدريبية) ركنا مهما في برنامج التربية العملية.

المرحلة الثانية :مرحلة المشاهدة :

ويقصد بالمشاهدة ملاحظة كل ما يجري في الموقف التعليمي ملاحظة دقيقة باستعمال طرائق عدة منها تدوين الملاحظات وتسجيل الموقف او تصويره (صالح، ١٩٧٥ ، ص١٠٤) .

ولما كانت المشاهدة تسبق التطبيق فمن الضروري ان يكون المشاهد على علم مما سيشاهده مادة وفناً وان تكون المشاهدة جديرة بمشاهدتها حيث يقوم بالتدريس مدرس ماهر ممارس ولهذا تختار الكلية مدارس للتطبيقات النموذجية يتم اختيار مدرسوها وتجهز بكل ما تحتاجه المدرسة بأحدث التجهيزات لتكون للمشاهد هدفاً وممكن يرتاده لوحده او مع زملائه ليشاهدوا الطريقة المعينة او الطرائق التي يستعين بها المدرس لتدريس مادة ما

وهناك أنواع عدة من المشاهدات منها:

- المشاهدة العامة المصحوبة بالاشتراك مع الدرس.
- المشاهدة كجزء مكمل لموضوع مهني.
- المشاهدة كجزء متمم لموضوع تخصص من المواضيع الدراسية الأخرى.
- المشاهدة كخطوة لتعريف واطلاع الطلبة على التطبيق .

ولذا فهي قد تسبق مدة التطبيق وتستمر أيضا إثنائها.

ان المشاهدة فعالية أو نشاط تربوي خاص يهدف إلى تحقيق غايات محددة، تدور حول اكتساب المشاهدين(الطلبة المطبقين) مقومات فن التدريس، ولذلك فان المشاهدة تسبق عملية التطبيق.(الحسون وآخرون، ١٩٨٧ : ١١٨).

أما الغاية من المشاهدة تتضمن ما يأتي:-

١. أن يتعرف الطلبة المطبقون على المدرس المتعاون وتتاح لهم فرصة المناقشة معه حول طبيعة المنهج وطبيعة الطلبة ومستوياتهم العلمية ومشاكلهم السلوكية.
٢. أن يشاهد الطلبة المطبقون مواقف تعليمية حقيقية، بعد ان يتم تقسيمهم على مجموعات، كل مجموعة مكونة من (٤-٥) إفراد يتم خلالها التركيز على الموقف الصفي، ويستعين الطلبة المطبقون بأدوات تقويم معده لتقويم المهارات والكفايات التدريسية والتي تركز على المجالات الآتية:-

- التخطيط للموقف الصفي.
- تنفيذ الدرس.
- استعمال طرائق التدريس.
- إدارة الصف وضبطه.
- استعمال الوسائل التعليمية.
- تقويم الموقف الصفي.(العمري: ١٩٩٦: ٥٤-٥٥).

٣. تفسير الظواهر والفعاليات في ضوء ما تكونت لدى الطلبة المطبقين من معرفة في التربية وعلم النفس وفي طرائق التدريس والتقنيات التربوية.
٤. مساعدة الطلبة المطبقين على تكوين فكرة مسبقة عن التدريس قبل قيامهم بالتطبيق العملي .(الحسون وآخرون، ١٩٨٧: ١٢٠).
٥. أن يكتسب الطلبة المطبقون مهارات الملاحظة المنظمة.
٦. أن يتعرف الطلبة المطبقون على الأنماط السلوكية المختلفة للتلاميذ في الموقف الصفي. (جرادات، د.ت: ١٥).

المرحلة الثالثة : مرحلة التطبيق الفردي:

إن التطبيق العملي (الفردي والجمعي) هو ربط للخبرة النظرية بالخبرة العملية وإتاحة الفرصة للطلبة المطبقين لتطوير المهارات والكفايات التدريسية ومناقشة الأفكار النظرية التي درسوها في الكلية (الجميل وآخرون:٢٠٠٢: ٧١).

فبعد مرور الطلبة المطبقين بالخبرة النظرية وعمليات المشاهدة يتم توجيهم للقيام بتنفيذ (دروس عملية) في المدارس الخاصة بالمشاهدة، على أن يتحمل الطالب المطبق مسؤولية تنفيذ جميع المهمات التعليمية التي يتضمنها الموقف الصفي. (العمري، ١٩٩٦: ٢٨) حيث يقوم بالتطبيق في صف من صفوف المدرسة فعلاً، ويكون هذا النشاط شاملاً لجميع الطلبة المطبقين قبل ذهابهم للتطبيق الجمعي.(الحسون وآخرون، ١٩٨٧: ١٠٤).

وللتطبيق الفردي شروط ينبغي مراعاتها وتشتمل الآتي:

- أن لا تنسب مهمة التدريس للطالب المطبق إلا بعد أن يكون قد وضع خطة تدريس ملائمة لدرسه وإعدها بصورة جيدة وبأشراف مدرس التربية العملية، ان تتم عملية تنفيذ الدرس بأشراف مدرس التربية العملية أو المدرس المتعاون أو مدير المدرسة.
- أن يقوم الطلبة المطبقون الذين يشاهدون الدرس بتقويم الأداء ألتدريسي لزميلهم مستخدمين أداة التقويم المعدة لهذا الغرض.

أن تكون هنالك مناقشة لكل درس يقدمه الطالب المطبق تعتمد على ملاحظات زملائه وتقويمهم، ويشترك في المناقشة أيضاً مدرس التربية العملية.(جرادات، د.ت: ٢١).

المرحلة الرابعة : مرحلة التطبيق العملي :

تتضمن الدراسة النظرية في الفصل الاول من سنة الإعداد الرابعة مقررات ترتكز على المواضيع والإصدارات التي تتعلق بالإعداد للتربية العملية ، (حمدون ١٩٧٥ ، ص٨) . والذي يعد التطبيق فيها المرحلة الثانية وفيها يتخلى الطالب المطبق عن دوره كمشاهد ليتولى بنفسه قيادة العملية التدريسية والتربوية في المدرسة، حيث يمارس بشكل عملي ما تعلمه نظرياً من مبادئ علمية وطرائق تدريسية لان التطبيق هو المجال الحقيقي لتدريب الطلبة تدريباً علمياً على مهنة التعليم فهو كمختبر لمعرفة

مدى مناسبة وفاعلية الأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي تعلمها الطلبة نظرياً وإمكانية تطبيقها على الواقع العملي بعد التخرج .

ويعد التطبيق أساسا ضرورياً يمر به كل فرد يرى في التعليم مهنة المستقبل حيث يعطيه فرصاً شتى للممارسة في الميدان الحقيقي للمهنة، وينقله للجو الذي سوف يكون فيه متى تم الإعداد اللازم له .

وكما ان المطبق يتعلم عن طريق العمل والخبرة، وتتاح له الفرصة لاختبار قدرته على التعليم في جو مطابق للجو الذي سينتقل اليه بعد التخرج، ومدة التطبيق تعطي المطبق اجابات صريحة على عدد من الأسئلة المتعلقة برغبته في التدريس ومدى قدرته على ذلك، كما ان التطبيق ينقله تدريجياً الى صميم المهنة، وتحمل مسؤوليات المدرس، كما يمكنه من تطبيق المبادئ التربوية النظرية التي سبق ان تعلمها في مختلف المساقات التربوية وتقيس قدرته على التدريس، لذلك يعد التطبيق اهم اختبار عملي للحكم على مدى تعلم الطالب واستعداده للمهنة اضافة الى انه يزود التدريسيين في المعهد بمعلومات صادقة عن الجهود التي بذلوها في اعداد الطلبة لمهنة التدريس (سعد ، ١٩٩٠ ، ص١٢١) .

تقويم التربية العملية :

التقويم هو عملية تحدد قيمة الشيء تحديداً شاملاً للتأكد من سلامة الاهداف وكفاية الوسائل ومناسبة الأساليب المتبعة فيه (الخليفة ،١٩٨٤ ، ص٤١) . وهناك وسائط متعددة للتقويم من شانها ان تبعد الحكم الشخصي وتجعله حكماً ينطلق من زاوية موضوعية وبذلك يمكن للطالب المتدرب ان يجني الفائدة المرجوة، فمن أمثلة الوسائل التي تساعد المشرف على عملية التقويم اثناء مدة التربية العملية : الاجتماعات والنقاش والمقابلات، والمشاهدة، والقوائم، والاستبانات، والرسومات البيانية للنشاط ، والسجل القصصي، والتسجيلات، والسجلات التراكمية، ونماذج من عمل الطالب المتدرب، والخطط الدراسية ، وتلخيص لخبرات التدريس– الخ .

والتقويم بصيغته السلمية لا يتم إلا تحت ظروف سليمة لكي يحقق الهدف الموضوع من اجله، وذلك ابتداءً من الزيارات التمهيدية التي ينبغي الاشراف عليها من قبل الإطراف المعنية في كل من الكلية والمدرسة متفقين على صيغة واحدة تحمل ذات الفقرات والدرجات المخصصة بكل فقرة، ولكي يكون للمدرسة التي يقضي فيها الطالب المطبق –تطبيقاته العملية– دوراً أساسيا فلابد ان يكون للمدرس والمدير والمشرف (كعناصر تشرف مباشرة وبشكل معايشة يومية) الحجم الإشرافي والتوجيهي والتقويمي المناسب حتى يتم التعاون مع المشرفين في ربط النظرية بالتطبيق، ولكي تتحقق الموضوعية في التقويم وإلا تخضع في بعض فقراتها الى الأهواء والأمزجة فلابد من توحيد استمارة التقويم لكل المعنيين بها.

ويرى الباحثان انه من الضروري ان يطلع الطالب المطبق على الأسس التي يقوم في ضوئها أداؤه التعليمي، وهذا يعني ان يوضح استاذ المادة المختص كل المهارات او الكفايات التدريسية التي تتضمنها استمارة التقويم قبل شروع الطالب المطبق في التطبيق النهائي في المدارس. وتقويم طالب التربية العملية هو تقويم مستوى كفاياته وسلوكه المهني بشكل نظامي وموضوعي .

مصادر البحث :

١. التميمي ،عواد جاسم محمد : بناء مقياس لتقويم أداء المشرفين والاختصاصين التربويين ، وزارة التربية ،بغداد ،نيسان،١٩٩٨م.
٢. جرادات ، عزت : التأهيل وفق مبدأ الكفايات ، مجلة رسالة المعلم ، العدد الرابع ، السنة الحادية والعشرون ، الاردن ، عمان ، تشرين اول ، ١٩٧٨م .
٣. جرادات، عزت، التدريس الفعال، ط٤، عمان، مكتبة دار الكتب للنشر والتوزيع، د.ت.
٤. الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية : التقرير الختامي والتوصيات للمؤتمر الفكري الخامس للتربويين العرب للفترة من (٢٤ . ٢٦) أب ، بغداد الامانة العامة ، بغداد ، ١٩٩٣ .
٥. جمهورية العراق : النظام التربوي والتعليمي في العراق متطلبات التطوير ،تقرير مشترك بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد ، ١٩٩٨ .
٦. الجميل، يعقوب محمد، وآخرون، مجموعة التعليمات الخاصة بمعاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة، ط١، وزارة التربية، المديرية العامة لإعداد المعلمين، بغداد، ٢٠٠٢.
٧. حسن ، علي كينور . تقويم أداء مدرسي الجغرافية في المرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات التدريسية وبناء برنامج لتنميته (أطروحة دكتوراه غير منشوره) كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٨م.
٨. الحسون، عبد الرحمن (وآخرون)، طرائق التدريس العامة، ط١، بغداد، مديرية مطبعة وزارة التربية – رقم/٣، ١٩٨٧.
٩. الحماد ، ١٩٩٥
١٠. حمدان ، محمد زياد . التربية العملية الميدانية ، مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨١م .

١١. حمدون ، غانم ، وآخرون . تحليل عمل المدرس في مدارس بغداد الابتدائية الدراسية الأولى جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية ١٩٧٥ .

١٢. الحيالي ، سعدون رشيد عبد اللطيف : رؤية مستقبلية في اعداد المعلم العربي وتدريبه ونموه العلمي والمهني ، مجلة الاستاذ ، مجلة كلية التربية /ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٩ .

١٣. الحيله ، محمد محمود : طرائق التدريس واستراتيجياته ، كلية العلوم التربوية الجامعية ، ط(١) الكتاب الجامعي ، الاردن ، ٢٠٠١م .

١٤. الخليفة ، احمد علي ، وسليمان محمد جبر . دليل التربية الميدانية، المملكة العربية السعودية ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس ، ١٩٨٤.

١٥. الزاملي ، رحيم عبد جاسم ، تقويم اداء المشرفين التربويون في ضوء مهماتهم الاشرافية (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٨٩ .

١٦. الزبيدي ، سلمان عاشور : المبادي الاساسية في طرائق التدريس العامة (اتجاهات تربوية معاصرة) ، ط ١ ، طرابلس ، ١٩٩٩ . سرحان، ١٩٩٩

١٧. سعد ، نهاد صبيح . الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة البصرة ، ١٩٩٠ .

١٨. الشبلي ، ابراهيم مهدي وآخرون : تقويم العملية التعليمية ، مطبعة المعارف، بغداد ، ١٩٧٦ م .

١٩. صالح ، عبد الله عبد الرحمن . دور التربية العملية في إعداد المدرسين ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، ١٣٩٥هـ ، ١٩٧٥.

٢٠. صبري، داود عبد السلام، تقويم مناهج الاعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين والطلبة في العراق، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية / بن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٣.
٢١. طعيمة، رشيدي احمد، المعلم– كفاياته– إعداده– تدريبه، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٩.
٢٢. عايش ، محمود زيتون : الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم ، ط ١ ، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، ١٩٩٤ .
٢٣. علام ، صلاح الدين محمود . القياس والتقويم التربوي النفسي ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠.
٢٤. العمري، خالد ومحمود المساد، التربية العملية– الإطار النظري، الطبعة الأولى، صنعاء، وزارة التربية والتعليم، قطاع التدريب والتأهيل، ١٩٩٦.
٢٥. الغزيوات، محمد إبراهيم . (١٩٩٨) . " العوامل المؤثرة في مستوى رضا معلمي ومعلمات الاجتماعيات في محافظة الكرك عن مهنتهم "، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣٤).
٢٦. الفرا، فاروق حمدي، تصميم برامج تطوير كفايات التدريس لدى المدرسين باستخدام التعليم الذاتي، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد١١، حزيران، الكويت، ١٩٨٣.
٢٧. القرشي، عبد الفتاح . (١٩٨٦) . " اتجاهات حديثة في أساليب تقويم الطلاب "، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٨)، الرياض.
٢٨. محمود، مصطفى محمد، الاعداد المهني للمعلم وعلاقته بمهارات التدريس الفعال في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.
٢٩. مرعي ، توفيق . الكفايات التعليمية في ضوء التنظيم ، ط١ ، دار العرفان ، الأردن ، ١٩٨٣ م .
٣٠. النجار ، حسن عبدالله محمد : مدى توفر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي في الاردن وممارستهم لها من وجهة نظر

المعلمين انفسهم ، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة اليرموك ، اربد، الاردن ، ١٩٩٧م .

٣١. نصار، عيسى . (١٩٩٧) . " معايير تقويم أداء مديري المدارس"، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (١٢٢).

٣٢. نصر ، محمد علي : دور المدخل المنظومي في التدريس والتعليم في تطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه ، بحث منشور على الانترنيت ، ٢٠٠٠م .

٣٣. النمر، مدحت، تأثير موجة التربية العملية على أداء الطلاب بكلية التربية، مجلة دراسات تربوية، العدد (٢)، أذار،مصر، ١٩٨٦.

٣٤. هاشم ، زكي محمود : ادارة الموارد البشرية ، الطبعة الاولى ، ١٩٨٩م .

٣٥. وزارة التربية والتعليم : المؤتمر الوطني التربوي في الاردن ، مجلة رسالة المعلم ، بديل العددين الثالث والرابع ، المجلد السابع والعشرين، عمان ، الاردن ، ١٩٨٨ .

٣٦. اليونسكو : اعداد المعلمين في مجال التربية السكانية (دليل عملي) ، منظمة الامم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم ، بغداد ، ١٩٨٦ .

-pilot Aibert, " The concept of Basic scientific, know ledge trends in reform in the teaching of science and technology in Europe", w.w.: National Education, Association, 200l.

اثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية

د. كاظم حسين غزال

الفصل الأول

مشكلة البحث:

كثيرا ما تطرح أسئلة عده في مشكلة تدريس اللغة العربية ، هل الصعوبة في المادة نفسها؟ أو في طرائق تدريسها؟

في الحقيقة إن الصعوبة ليست في قواعد اللغة وإنما في طريقتنا وأسلوبنا المتبع لإيصال هذه القواعد وتيسيرها للطلاب،ولو فرضنا إن الصعوبة تنبع من مادة القواعد نفسها، فان هذه القواعد ممكنة التعلم والإتقان إذ تتوافر الطريقة التربوية الناجحة لتعلمها، ومن هنا يحاول البحث الحالي بيان عامل مهم من عوامل المشكلة هو عامل (طريقة التدريس) ضمن المعلوم ان لطريقة التدريس أثرا في تحصيل الطلبة في اية مادة دراسية، وهذا ما يسوغ الاهتمام المتزايد من لدن رجال التربية بطرائق التدريس والأخذ بأفضلها في ضوء ما تتركه من اثر في تحصيل الطلبة.(ألسيفي،١٩٨٠:ص٨).

والباحث يرى إن توافر المنهج الجيد والطريقة الناجحة يؤدي إلى حصول التعلم الجيد شريطة وجود مدرس معد إعدادا جيدا لأنه يؤدي دورا مهما في تحقيق الأهداف التربوية لأي مقرر من المقررات الدراسية، ويعتمد نجاح أية مخططات تربوية أو أي نظم تعليمية على المدرس إذ انه يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية، وحتى وان كانت المدرسة مزودة بأفضل الإمكانات فلا بد من إعداد المدرس المناسب للتعليم أو التدريس في المرحلة المناسبة كي يساعد على تحقيق أهداف المرحلة التي يدرس بها وكذلك واجب استكمال تأهيله في مادة التخصص إذا كان هناك قصور في إعداده لمهنة التدريس في مرحلة تعليمية معينة، فضلا عن تأهيله

تربويا حتى يتمكن من مقابلة احتياجات مراحل النمو التي يمر بها الطلاب، كذلك رفع كفاءته في التخصص الدقيق وفي ثقافته العامة حتى يكون ملما دائما بأحدث ما توصل إليه العلم في التخصص وفي طرائق التدريس، وكذلك ضرورة اطلاعه على البحوث الحديثة والمراجع الأساسية في فرع تخصصه وضرورة إعداده للقيادة التربوية وتدريبه على الإدارة نظريا وتطبيقيا.

لذا يجب أبجاد طرائق بديلة لما هي عليه الآن،بخاصة شيوع طريقة الاستقراء في تدريس اللغة العربية،ناهيك أن الطالب الآن ليس كما عليه الحال في السابق،إذ أصبحت آفاق المعرفة أوسع وطريقة التفكير أفضل،فمن الواجب والحالة هذه اختيار الطريقة المناسبة والتي تساعد على تنمية الفهم والتحصيل لدى الطلاب بصورة أفضل وأسرع ، والعدول عن الطرائق التقليدية التي قد لا تساعد في تنمية الفهم لدى الطلاب.

ومن خلال ذلك تبرز مشكلة البحث الحالي في إمكانية الكشف عن الطريقة المناسبة للمرحلة الدراسية المعينة، إذ لا يمكن اتباع كل الطرائق التدريسية مع كل المراحل بصورة كيفية من دون دراسة علمية لخصائص المرحلة والمستوى المعرفي والاجتماعي والاقتصادي للطلاب، إذ قد تصلح طريقة تدريسية في مرحلة معينة وقد لا تصلح في مرحلة أخرى، ومن خلال اطلاع الباحث على بعض المصادر في هذا الميدان، وجد معظم المشتغلين في أصول تدريس اللغة العربية يرجحون الطريقة الاستقرائية على غيرها في تدريس قواعد اللغة ومن هؤلاء (ألحصري،١٩٦٢ :ص١٥١) و (الطاهر،١٩٦٩ :ص٥٠) .

أهمية البحث:

إن التربية عملية تطبيقية فعالة لأهداف توضع على وفق الفلسفة التربوية النابعة من واقع المجتمع وحاجاته، والتي تتطور مع تطورات ظروفه وأحواله الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية والثقافية، فالفلسفة التربوية الحقة هي التي تعيش هذا القرن ومنجزاته وتطل من بعده إلى القرن الذي يليه.(عبد الدائم،١٩٧٤ :ص١٤٦

)، وشمل هذا التطور –بطبيعة الحال–في طرائق التربية بحيث تلاءم المستحدثات والتغييرات التي تحدث في مواقف الحياة العامة لتواكب التقدم العلمي الذي يسود العالم٠(سرحان،١٩٦٤ :ص٤)٠

والمناهج الدراسية لمراحل التعليم جميعها هي إحدى أدوات العملية التربوية ووسيلتها في تحقيق أهدافها، فهي بالضرورة يلزم لها ان تكون معبرة عن تلك الأهداف من جهة، ومواكبة لتلك التطورات التي تحدث في المجتمع الذي تستمد أهدافها منه وتتغير بتغيره من جهة أخرى،(فوره،١٩٧٢ :ص١١) وذلك لان المنهج الذي يصلح لفترة معينة من حياة مجتمع من المجتمعات قد لا يصلح لفترة أخرى من حياة المجتمع نفسه ، فلا يجوز مطلقا ان تتجاهل المناهج الدراسية المواقف الجديدة التي يواجهها الطلاب في حياتهم والمشكلات التي تعترضهم، ومن الضرورة أن تكون المناهج مرنة تقبل التعديل فإذا حدث تغيير جوهري في المجتمع فلا بد من إعادة النظر في المناهج الدراسية لتصبح متماشية مع هذا التغيير.(إبراهيم،١٩٦٢ : ص١٠٩)٠

وتبرز أهمية مناهج اللغة العربية في أهمية اللغة في العملية التعليمية فهي لغتنا القومية، لغة العروبة والقرآن الكريم وإحدى سمات قوميتنا العربية الأصيلة ولها أثرها الفعال في كل زمان ومكان وعلى كل الأجيال العربية بالنسبة لوحدة الشعب بصورتها الفعلية (إبراهيم حسن،١٩٧٠ :ص٤) فضلا عن ذلك فهي ابرز عنوان لاستمرار الصفة العربية المشتركة بين أبناء الشعب العربي وحضارته الإنسانية الخالدة بما تتضمنه اللغة دائما من وحدة التفكير في الأهداف والمبادئ والقيم. وهي ذات ثروة لغوية وأدبية كبيرة كغيرها من لغات العالم الحية، اتصفت بالتطور والنماء على مر العصور، إذ اتسع قاموسها لألفاظ كثيرة من اللغات الأجنبية التي هي الأخرى قد احتوت قواميسها على ألفاظ كثيرة في اللغة العربية. (إبراهيم،١٩٧١ :ص٢٢٢)

ونظرا لأهمية هذه اللغة وأثرها الفعال في الحفاظ على كيان الأمة وتراثها الثري، لابد من طريقة مناسبة وناجحة في تعليمها للنشء الجديد الذي يُعد رمز بقاء الأمة وعنفوانها، لذا نشأت فكرة الطريقة في التعليم والتعلم في ظل المحاولة

والملاحظة وبدأت طريقة التعليم بسيطة ساذجة، تعتمد أكثر ما تعتمد على الملاحظة والمحاكاة، ثم أخذت تتطور شيئا فشيئا، كانت في المجال المادي وحده، وامتدت إلى المجال العقلي، وكانت سطحية ثم ظهر من ورائها عناء التفكير وذكاء المحاولة، ولعلها قطعت أشواطا طويلة قبل ان يصحو التاريخ على طريقة المصريين القدماء في تعليم الحساب، تلك الطريقة التي مدحها أفلاطون، والتي وصلت إلى بعض الأساليب الحديثة في تعليمه، وثبت منها انهم كانوا يعتمدون فيها المشوقات الحسية، ومن يرجع إلى آراء رواد الفكر والتربية الإسلامية يجد فيها الكثير الذي يتصل بالطريقة، ومن ذلك ما دعا إليه الغزالي من ان يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه المعلم ما لا يبلغه عقله فينفره، وألا يلقي إليه إلا الجلي اللائق به، ولا يذكر له ان من وراء ذلك هذا تدقيقا وهو يدخره عنه فان ذلك يفتر رغبته في الجلي، ويشوش عليه قلبه.(الغزالي، :ص٢٥)

وكذلك ما دعا إليه ابن خلدون في البدء بالإجمال والانتقال إلى التفصيل والعودة على المجمل بإيضاح أكثر توسعا، ومن الانتقال في المحس إلى غير المحس، والاعتماد على المعلومات القديمة في فهم ما هو جديد.(ابن خلدون،ص٥٠٥) .

وعلى مر العصور أخذت الطريقة تنمو وتتبلور في طرائق بيئية المعالم، منها طريقة التربية الطبيعية لجان جاك روسو، وطريقة استخدام الحواس في إيقاظ المواهب الكامنة للمربي السويسري بستالوتزي، وطريقة الملاحظة والمحاولة للمربي الألماني فروبل، وفي الطرائق التي عرفت واشتهرت في الميدان التعليمي وما تزال لها أصداؤها طريقة هربارت الألماني بخطواتها الخمسة المعروفة وبهذه المحاولات المتتالية ومع التجارب والأبحاث والتطبيقات العلمية التي تميز بها القرن العشرين أصبح التدريس علما له قواعده وأصوله التي ترتكز على مقررات علم النفس العام، وعلم النفس التربوي، وغيرها في سائر علوم التربية والمناهج والإشراف، والإدارة، والوسائل وغيرها. وأصبح يعني نشاطا مخططا وموجها إلى تعديل سلوك المتعلمين،

نتيجة للخبرة والتجريب، كما أصبحت طرائقه علما متميزا يقوم على استخدام الأساليب النفسية والتربوية لتوجيه التدريس توجيها فعالا يحقق أحسن النتائج في تكوين قيم المتعلمين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وفي تطوير المعلم في أدائه وعمله المهني، مع اختصار الزمن والجهد إلى اقل حد ممكن.

وكذلك تأخذ الطريقة في اعتبارها الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنظيم درسه، والتكتيك الذي يسلكه في التدريس، كما تأخذ أيضا في اعتبارها المادة الدراسية والوسائل المعينة، والإستراتيجية التي يمكن ان تستفيد منها.(مجاور،١٩٧٢ :ص٨٦-٨٧).

فالطريقة الناجحة والمنهج الجيد يؤثران تأثيرا بالغا على تحصيل الطالب، واعتبر تحصيل الطالب الدراسي وإمكانية التنبؤ به من أهم المشكلات التي يوليها العاملون في ميدان التربية وعلم النفس اهتماما كبيرا، كما يهتم بها أيضا الآباء والأمهات على اعتبار إنا في مجتمع يعطي قدرا كبيرا من الاهتمام للتحصيل الدراسي والنجاح فيه، ولذلك نجد المدرسة والأسرة يعملان سويا للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن حتى يتمكن كل طالب من اجتياز مراحل التعليم المختلفة.

ولقد قام العديد من المتخصصين في ميدان علم النفس والتربية بدراسة العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي واتفق الكثير منهم على ان التحصيل الدراسي هو ما يصل إليه الفرد في تعلمه وقدرته على التعبير عما تعلم "أي انه يعني التعلم المدرسي لأنه يشير إلى التغييرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرائق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق، ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة.

أما التحصيل الدراسي فهو: أكثر اتصالا بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية (أبو حطب،١٩٧٣ :ص٣٩٧)

وكذلك يهدف التحصيل إلى رسم صورة نفسية لقدرات الطلاب العقلية والمعرفية وتحصيلهم في جميع المواد(الغريب،١٩٧٠ :ص٨٨) وكذلك يعبر عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة أو يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات المدرسية في نهاية العام الدراسي أو الاختبارات التحصيلية، ويمكن تحديد جملة عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي منها.

١. العوامل العقلية: يشير احمد زكي صالح إلى أن هناك علاقة وثيقة بين القدرة على التحصيل والقدرة العقلية العامة، وقد استخلص ذلك في الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع(صالح،١٩٧٢ :ص٥٧٥).

٢ – الدافعية: فنجد إن (Green)، قد لخص الدراسات التي أجريت وذكر ان معظم الدراسات التي أجريت تشير إلى ان هناك علاقة بين العوامل الدافعية وبين التحصيل الدراسي، كما ان هذه العلاقة ترتفع بارتفاع مستوى الدافع، مع ثبوت الظروف الأخرى إلى حد معين، إذا ارتفع الدافع إلى الانجاز عن هذا الحد انخفض مستوى التحصيل، وكذلك توجد علاقة بين التحصيل والفهم الواعي للذات وبين مستوى الطموح لدى الطلاب، وكذلك بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للأباء، (Green,1964,p:18 -20).

ومن هنا تتجلى أهمية البحث الحالي، لمعرفة اثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طلاب مرحلة الصف الثاني المتوسط، وهذه المرحلة من المراحل التعليمية المهمة التي ينتقل منها الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة والتي تتصف هذه المرحلة بسعة اكبر في المعلومات قياسا للصف السادس الابتدائي والصف الأول المتوسط .وقد اقتصر الباحث على هاتين الطريقتين –الاستقرائية والقياسية– لكثرة استخدامها من قبل المدرسين في المرحلة المتوسطة.

فرضية البحث:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط، الذين يتم تدريسهم بالطريقة الاستقرائية، وبين متوسط طلاب الصف الثاني المتوسط الذين يتم تدريسهم بالطريقة القياسية في مادة اللغة العربية.

حدود البحث :يتحدد البحث الحالي

١- عينه من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدينة بغداد-الرصانة/الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٧ -٢٠٠٨ .

٢- عدد من موضوعات كتاب قواد اللغة العربية المقرر على طلبة الثاني المتوسط، وزارة التربية ، الطبعة الجديدة والموضوعات هي
(المستثنى بالا، المنادى ، التمييز ، الحال)

تحديد المصطلحات

١. **الطريقة الاستقرائية:-** جاء في تاج العروس مادة (قرأ) ان الاستقراء معناه التتبع، وجاء في لسان العرب، قرأ الأمر واقتراه: تتبعه. وقرأ الأرض قروا واقتراها، وتقرأها واستقرأها، تتبعها ارضا. وقال بعضهم مازلت استقري هذه الأرض قرية قرية. (ابن منظور،١٩٥٦ :ص١٧٥) وعند تطبيق مبدأ الاستقراء في التعليم يحصل ما نسميه بالطريقة الاستقرائية، والتي نستطيع استخدامها في تعليم كثير من الموضوعات الدراسية، ومنها على سبيل المثال قواعد اللغة(آل ياسين، ١٩٧٤ :ص١٢٠) وخطواتها هي:-

أ-التمهيد والمقدمة: هي لمعرفة لما في عقول الطلاب من معلومات سابقة، لها صلة بالدرس الجديد، يعرضها المدرس، ثم يرتبها ترتيبا يتناسب والدرس الجديد لتكون أساسا له، وتكون مع بعضها وحدة عملية، (الهاشمي، ١٩٧٢ : ص٢١٤).

ب- عرض الموضوع: وهي عملية جمع الحقائق وشرحها

ج- الربط والموازنة:- وهي اشتراك المدرس مع الطلاب بربط الأمثلة المنظمة على السبورة والمقارنة بينها حتى يقفوا على المتشابه والمتباين.

د- التعميم واستقراء القاعدة:- وهي ميل العقل إلى ان نكون من العلاقات بين الأمثلة أحكاما فرضية، ثم يحاول ان يصوغ الحكم على شكل قاعدة.

هـ- التطبيق:- وهي الخطوة الأخيرة وفيها نختبر صحة القاعدة، ورسوخها في أذهان الطلاب من خلال إيتائهم بأمثلة مناسبة على القاعدة واختيارهم لبعض التمرينات، (الهاشمي، ١٩٧٢ :ص١٢٧)

٢. **الطريقة القياسية:-** جاء في لسان العرب، ان الفعل (قاس) الذي أصله (قيس)، ومضارعه (يقيس)، ومصدره (قيسا وقياسا)، واقتاسه وقيسه إذا قدره على مثاله (ابن منظور،١٩٥٦ :ص١٨٧)، والطريقة القياسية على عكس الطريقة الاستقرائية فهي تجري من العام إلى الخاص أي من الكلي إلى الجزئي. (الرحيم،١٩٦٥ :ص٧١).

خطواتها

أ- التمهيد والمقدمة: لغرض تكوين الدافع في نفس الطلاب وتحفيزهم إلى تلقي الدرس الجديد.

ب- عرض القاعدة: وفيها يضع المدرس القاعدة للموضوع وشرحها أمام الطلاب وتدون على اللوحة.

ج- التعميم وتفصيل القاعدة: بعد ان يعرف الطلاب القاعدة، يطلب المدرس منهم أمثلة مناسبة تطبق عليها القاعدة.

د- التطبيق: وفيها نختبر صحة القاعدة في أذهان الطلاب من خلال إتيانهم بأمثلة كثيرة على القاعدة، ويختبرهم المدرس ببعض التمرينات. (الهاشمي،١٩٧٢ : ص١٠١).

٣. **التحصيل:** يعرفه جابلين (Chaplin) التحصيل بأنه محدد في انجاز، او الكفاية في العمل المدرسي أو الأكاديمي،ويقوم المعلمون بواسطة الاختبارات المقننة.(chaplin.1971:p5)

ويعرف كود (good) التحصيل ، بأنه انجاز وكفاية في الأداء في مهارة معينة، أو مجموعة من المعارف.(good.1973:p.7).

وجاء تعريف التحصيل في قاموس التربية بأنه:- انجاز عمل ما، أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المعلومات.

أما التعريف الإجرائي للتحصيل:- هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من تقدير في الاختبار التحصيلي الذي يقدم إليه في قواعد اللغة العربية.

٤. **الثاني المتوسط:-** هي السنة الثانية من المرحلة المتوسطة المكونة من ثلاثة صفوف هي الأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث متوسط، وتشمل الدراسة فيها على مواد إنسانية ومواد علمية. (جمهورية العراق،١٩٨٤ :ص٨٨)

الفصل الثاني
دراسات السابقة

دراسات سابقة

لقد حرص الباحث على ذكر دراسات ذات علاقة واهم الدراسات التي تناولت اثر الطرائق ألتدريسية للمراحل الدراسية المختلفة هي :

دراسة الدليمي (الدليمي،١٩٨٠ :ص٦٤-٦٧)

تهدف الدراسة إلى معرفة اثر الطرائق الثلاث (الاستقرائية والقياسية والنص) في تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية.

اختار الباحث متوسطة الفجر بطريقة عشوائية من بين المتوسطات الأربع في منطقتي الاعظمية والكاظمية ثم اختار الباحث(٩) صفوف تضم (٣٢٦) طالبا،درس (١١٢) طالبا بالطريقة الاستقرائية،و(١٠٩) طلاب بالطريقة القياسية، و(١٠٥) طلاب بطريقة النص. اعد الباحث اختبارا موحدا في الموضوعات التي دُرست في خلال مدة التجربة، وقد بلغت أسئلة الاختبار (٩) أسئلة وكل سؤال يحتوي على مجموعة من الفقرات (الاختيار من متعدد).

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاختبار وتحليل التباين لمعرفة تباين تحصيل الطلاب حسب الطريقة التي درسوا بها.

وتوصلت الدراسة إلى انه لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية في التحصيل بين الطرائق التدريسية الثلاث وعند مستوى دلالة .(٠,٠ ٥)

دراسة العزاوي: (العزاوي،١٩٨٤ :ص٨٨-٨٩)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر الطرائق التدريسية- الاستقرائية والقياسية وطريقة النص – في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في اللغة العربية.

عينة الدراسة: اختار البحث إعدادية الفرسان للبنين في مدينة بغداد- الرصافة وبلغ عدد طلاب العينة (١٠٢) طالب وكانوا موزعين على ثلاث شعب هي (هـ،ز،ح)، ووزعت الطرائق الثلاث على الشعب المذكورة بطريقة عشوائية، ودُرست شعبة(هـ)

بالطريقة الاستقرائية ، وشعبة (ز) بالطريقة القياسية، وشعبة (ح) بطريقة النص، وكافأ الباحث بين المجموعات الثلاث من حيث العمر الزمني ،ودرجة اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط (البكلوريا)، ودرجة قواعد اللغة في الشهر الأول للعام الدراسي ١٩٨٣ – ١٩٨٤ ،ودرجة الاختبار القبلي باستخدام تحليل التباين، ولم تكن الفروق ذوات دلائل إحصائية عند مستوى (0 ,05)، وضع الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا، متسما بالصدق والثبات والشمول، وتكون من ثلاثين فقرة من فقرات الاختيار من متعدد .

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية هي تحليل التباين والاختبار التائي وتوصل إلى النتائج الآتية :

١–تفوق طلاب المجموعة الأولى التي دُرست بالطريقة الاستقرائية على طلاب المجموعة الثانية التي دُرست بالطريقة القياسية، وكانت الفروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01).

٢–تفوق طلاب المجموعة الأولى التي دُرست بالطريقة الاستقرائية على طلاب المجموعة الثالثة التي دُرست بطريق النص، وكانت الفروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01).

٣– لايوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، بين متوسط تحصيل المجموعة الثانية التي دُرست بالطريقة القياسية، وبين متوسط تحصيل المجموعة الثالثة التي دُرست بطريقة النص.

دراسة السلطاني :السلطاني،١٩٨٨ :ص١٥)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر بعض الطرائق التدريسية هي القياسية والاستقرائية وطريقة النص ، وكانت العينة تتكون من (١٤٤) طالبة موزعة على الشعب الأربع (أ، ج)، (و، ز)، وحاول الباحث أن يكافئ بين المدرستين في بعض المتغيرات إلى حد ما من حيث التأهيل، ومدة الخدمة، ومعدل الدرجات في التخرج وعلى الرغم من هذا التكافؤ تبقى القدرة على التدريس أو كفاية المدرس متغيرة يصعب ضبطها،

واختلاف كفاية المدرسين قد يكون له اثر في تحصيل الطلبة أكثر من اثر الاختلاف بين الطرائق التدريسية .

اعد الباحث اختبارا تحصيليا في قواعد اللغة العربية وفي الموضوعات التي دُرست في خلال مدة التجربة، وبلغ عدد فقراته (٣٠) فقرة، وخصصت لكل فقرة درجة واحدة .

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الثبات في التصحيح بين الباحث نفسه مره وبين الباحث ومصحح آخر، والاختبار التائي ، لمعرفة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين .

وتوصلت الدراسة إلى انه لايوجد فرق ذا دلالة إحصائية في التحصيل بين الطريقة الاستقرائية والطريق القياسية وعند مستوى دلالة (0,01) .

ملخص الدراسات السابقة

يحاول الباحث في هذا الملخص أو التلخيص معرفة اوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة، وتجمل بالشكل الآتي

١ – اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة وهي دراسة العزاوي والسلطاني والدليمي، ولمعرفة اثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية ، فقد شملت عينة الدراسة عند السلطاني أو الدليمي المرحلة المتوسطة، وكذلك الدراسة الحالية فقد شملت المرحلة المتوسطة الصف الثاني المتوسط، إما دراسة العزاوي فقد شملت المرحلة الاعدادية .

٢ – تفوت عدد إفراد عينة البحث في الدراسات المذكورة فقد بلغ عدد عينة البحث عند العزاوي (١٠٥) طلاب وعند السلطاني (١٤٤) طالبةٌ وعند الدليمي (٣٢٦) طالباً إما البحث الحالي فقد بلغت العينة (٦٢) طالباً .

٣ – تم في الدراسات التي ذُكرت اختيار العينة بطريقة عشوائية ، وكذلك البحث الحالي فقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية .

٤ – استخدمت الدراسات المذكورة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة درجة الثبات وكذلك الاختبار التائي لمعرفة الفروقُ ، وكذلك البحث الحالي .

٥ – إن جميع الدراسات المذكورة كانت دراسات تجريبيةُ ولا يخفى ما لمدة التجريب من أهمية في إحداث الأثر المتوقع وبخاصة إذا كان الهدف من الدراسة معرفة اثر طرائق تدريسية معينة في موضوع معين فالتجربة التي تستمر شهرا هي أفضل في نتائجها من الدراسة التي تستمر أسبوعين أو ثلاثة وهكذا ومع ذلك فان الدراسات المذكورة في هذا البحث لم تتجاوز مدة التجريب فيها الفصل الدراسي الواحدُ ولاتقل عن أسبوعين والواقع إن ظروف البحث وطبيعة التصميم ونوع المادة ومكان التجربة وزمانها كلها عوامل تؤثر في مدة التجريب .

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث وإجراءاته:

التصميم التجريبي: لابد أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به،لما لهذا التصميم من أهمية في دقة النتائج، كما أن نوع التصميم يتوقف على طبيعة المشكلة، والظروف الخاصة بالعينة التي يختارها الباحث .ولما كانت الظواهر التي يعالجها الميدان التربوي ذات طبيعة يصعب التعامل معها بإتقان، لأنها معقده تتداخل فيها العوامل وتتشابك(همام،١٩٨٤ :٢٠٣ –٢٠٤) الأمر الذي يصعب فيها الوصول إلى رسم صورة متكاملة للتصميم التجريبي من حيث ضبط كل العوامل المطلوبة التي لها علاقة بطبيعة النظام المدرسي، وطبيعة العينة داخل الصف، لذا وجد الباحث أن يتبع واحدا من تصاميم الضبط الجزئي، إذ يتلاءم هذا التصميم وظروف البحث الحالي، فجاء التصميم والإجراءات المتضمنة فيه بالشكل الأتي.

عينة البحث:

١–عينة المدارس:يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة للبنين، والواقعة ضمن صلاحيات تربية بغداد الرصانة الأولى، بحيث لأتقل عدد شعب الصف الثاني فيها عن شعبتين، زار الباحث قسم الإحصاء في هذه المديرية فوجد إن القسم المذكور قسم

المجموعة التجريبية الأولى	متغير مستقل الطريقة الاستقرائية	اختبار بعدي
المجموعة التجريبية الثانية	متغير مستقل الطريقة القياسية	اختبار بعدي

المدارس التابعة لهذه المديرية إلى خمس قواطع تعليمية هي (قاطع الرصافة المركز، قاطع الاعظمية، قاطع الشعب ،قاطع الحسينية، قاطع الراشدية) وبالأسلوب العشوائي أختير قاطع تعليمي واحد ،فكان قاطع الاعظمية، ومنه اختيرت مدرسة متوسطه

واحده، وبطريقة الاختيار العشوائي أيضا اختيرت متوسطة الفتوة للبنين والجدول (١) يوضح ذلك

جدول(١)

أسماء المدارس المتوسطة للبنين وعدد شعب الصف الثاني المتوسط فيها

ت	اسم المدرسة	عدد الشعب
١	متوسطة الأحرار	٣
٢	متوسطة بردى	٤
٣	متوسطة الزهاوي	٣
٤	متوسطة الأندلس	٢
٥	متوسطة الفتوة	٤
٦	متوسطة بلال الحبشي	٣
٧	متوسطة الحارث	٤
٨	متوسطة خالد بن الوليد	٤

ب- عينة الطلاب: زار الباحث المدرسة المذكورة بعد أن استصدر أمر إداري من المديرية العامة لتربية بغداد الرصانة الأولى لتسهيل مهمته فيها، وكانت تضم أربع شعب للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٧ -٢٠٠٨) ويما إن البحث الحالي يحتاج إلى شعبتين فقط، فقد اختيرت وبطريقة عشوائية شعبتا (ب، د)، وبطريقة عشوائية أيضا اختيرت شعبة(ب) لتكون ألمجموعه التجريبية الأولى وشعبة (د) لتكون المجوعة التجريبية الثانية، إن عدد طلاب الشعبتين كان (٦٧) طالبا، وبواقع (٣٤) طالبا في شعبة (ب)، (٣٣) طالبا في شعبة (د)، وبعد استبعاد الراسبين وعددهم (٣) طلاب في شعبة (ب)، (٢) طالبان في شعبة (د)، أصبحت المجموعة

التجريبية الأولى تضم (٣١) طالبا، في حين ضمت المجموعة الثانية (٣١) طالبا كذلك.

تكافؤ مجموعتي البحث: على الرغم من التجانس الظاهري بين مجموعتي البحث فأن الباحث حرص على إجراء تكافؤ المجموعتين إحصائيا قبل البدء بالتجربة في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في سيرها ومن هذه المتغيرات:-

تكافؤ المجموعتين بالعمر الزمني (محسوبا بالأشهر) : ملحق (1) بلغت متوسطات اعمارمجموعتي البحث الأولى والثانية (١٧٥،٨٦٦)و(١٧٦،٩٠) على التوالي وكانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٠١٤)، وهي اصغر من القيمة التائية الجد ولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٦٠)، وهي ليست بذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)،والجدول (٢) يبين ذلك

جدول(٢)

الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لأعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبا بالأشهر

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	القيمة الجد ولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	٣١	١٧٥,٨٦	82.17	٦,٠٦٥	0.014	٢	٦٠	غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
المجموعة التجريبية الثانية	٣١	176,9	86.15	٩,٢٨٢				

تكافؤ المجموعتين بدرجات اللغة العربية في الامتحان النهائي للعام السابق

استخرج الباحث درجات اللغة العربية لمجموعتي البحث من سجلات المدرسة ،الملحق(2)،وقد بلغت متوسطات درجات مجموعتي البحث في اللغة العربية للصف الثاني المتوسط للعام السابق(٢٠٠٦ –٢٠٠٧)،للتجريبية الأولى والثانية (١٣٣ ،٦٠)و(٠٦٦ ،٦١)،على التوالي،وكانت القيمة التائية المحسوبة (46 ,٠) اصغر من القيمة التائية الجد ولية البالغة (٢) عند درجة حرية (٦٠) وهي كذلك ليست بذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ،٠) والجدول (3) يبين ذلك٠

جدول (3)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والنسبة التائية لتحصيل الطلاب في الاختبار النهائي في قواعد اللغة العربية للعام السابق

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	القيمة الجد ولية بدرجةحرية(٦٠)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	31	60,133	61,84	7,84	٤٦ ٠،	٢	غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠، ٠٥
المجموعة التجريبية الثانية	31	61,066	62,40	7,89			

ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) :بعد إن حدد الباحث المتغيرين التجريبيين وهما الطريقة الاستقرائية والقياسية، وذلك لمعرفة أثرهما على المتغير التابع الذي هو التحصيل ، والمعروف بان أي عمل تجريبي ينبغي ضبط العوامل الأخرى غير التجريبية أو الدخيلة التي قد تؤثر بطريقة أو أخرى على سلامة التجربة ، وبما أن هذه المتغيرات يمكن القول بأنها لم تؤثر بشكل واضح على سير التجربة، إذ لم يحدث مثلا أي حادث –عارض– خلال فترة التجربة لان قصر فترة التجربة والتوزيع العشوائي لإفرادها ابعد عامل النضج، وكذلك لم يحدث أن فصل أو نقل أي طالب وطيلة فترة التجربة، إذ إن مثل هذه الأمور تقل أو تنعدم في هذا الوقت، إما عامل الغياب فلا يعد عاملا خطرا لان طلاب الشعبتين جميعهم يتعرضون له وبنفس المستوى تقريبا ٠

الإجراءات التجريبية :

١ – إن الموضوعات التي دُرست هي الموضوعات نفسها الموجودة في كتاب قواعد اللغة العربية المقرر على طلبة الصف الثاني المتوسط لوزارة التربية/ الطبعة الجديدة، والموضوعات هي (المستثنى بالا، النداء، التمييز، الحال)

٢ – اعد الباحث قبل البدء بالتجربة جدولا خاصا لتوزيع الحصص المخصصة لمادة القواعد وتجدر الإشارة إن مادة القواعد في الشعبتين عينتا البحث يكونان في الدرسين (الثاني والثالث) في يوم الثلاثاء، وفي الدرسين (الثالث والرابع) في يوم الأربعاء، ملحق(3) يوضح ذلك٠

٣ – قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه، وهذا يعطي التجربة درجة من الإتقان والموضوعية لذا يعتقد الباحث انه تمكن من السيطرة على هذا العامل٠

٤ –اعد الباحث دروسا أنموذجية لتدريس كلا الطريقتين والملحقين (4) و(5) يبينان ذلك٠

أداة البحث الحالي:يتطلب البحث بناء اختبار تحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية لذا قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في الموضوعات التي درست لطلاب المجموعتين التجريبيتين خلال مدة التجربة٠ وهذه الموضوعات هي (المستثنى بألا، المنادى، التمييز، الحال)، وكان الاختبار يتكون من ست أسئلة، وكل سؤال يحتوي

على خمس فقرات ما عدا السؤال السادس فانه لا يحتوي على فقرات، وبذا يكون مجموع فقرات الاختبار ست وعشرون فقرة الملحق (٦)، وقد تميز هذا الاختبار بالصدق والشمول إذ عُرض على نخبة من الأساتذة والمتخصصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية، واللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي ضوء ملاحظات الخبراء اجرى الباحث بعض التعديلات على فقرات الاختبار والتي شملت تغيير صياغة بعض الكلمات وبهذا يكتسب الاختبار الصدق الظاهري له٠

ثبات الاختبار: يُعد ثبات الاختبار من مستلزمات إي مقياس، لأنه يشير إلى الدرجة العالية من الدقة والإتقان والاتساق فيما يزود به من بيانات عن سلوك المفحوص(أبو حطب،١٩٧٦ : ص٣٣١)،

طبق الباحث طريقة إعادة الاختبار، لحساب الثبات، إذ طبق الباحث الاختبار على عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط بلغ عددها (٣٠) طالبا من غير عينة البحث لكنها مماثلة لها٠ وكانت المدة بين التطبيقين عشرة أيام وهي مدة مناسبة لإعادة التطبيق وفي الغالب تُعد إعادة تطبيق الاختبار بعد مدة أسبوع أو أسبوعين مدة مناسبة (ألبياتي،١٩٧٧ :ص٣٤) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات ،وكان مقداره (٩٢ ٠)٠

تطبيق الاختبار: بعد إن أصبح الاختبار جاهزا بصورته النهائية المحلق (٦) إي بعد اكتساب الصدق والثبات، اعلم الباحث عينة بحثه بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من إجرائه، وتُعد هذه المدة كافية للتحضير والمراجعة وقد أُجري الاختبارخلال الدرس الثاني من يوم الثلاثاء ١١/ ٣ /٢٠٠٨ وقد أشرف الباحث نفسه على الاختبار إذ أعطى تعليمات الاختباروكيفية الإجابة عليه٠

الملحق (٧).

طريقة تصحيح الاختبار : صحح الباحث نفسه فقرات الاختبار ،وزيادة في ضمان الموضوعية في التصحيح عمد الباحث إلى خلط أوراق الإجابة للمجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بعد جعل الأسماء سرية، وقد أُعطيت كل إجابة صحيحة درجة واحده، وأُعطيت كل إجابة غير صحيحة صفرا ، وبذا تكون الدرجة العليا (٢٦) درجة، والدرجة الدنيا (صفرا) ولم يلجأ الباحث إلى إعطاء ربع الدرجة او نصف

الدرجة للجزء الصحيح ، فقد أُعطيت الفقرة المتروكة والتي أُجيبت إجابة مخطوءة صفرا٠

الوسائل الإحصائية : استخدم الباحث الوسيلتين الإحصائيتين الآتيتين :

١- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معامل الثبات للاختبار

$$ر = \frac{\text{مج س ص} - \frac{(\text{مج س})\times(\text{مج ص})}{\text{ن}}}{\sqrt{\left(\text{مج س}^{2} - \frac{(\text{مج س})^{2}}{\text{ن}}\right)\times\left(\text{مج ص}^{2} - \frac{(\text{مج ص})^{2}}{\text{ن}}\right)}}$$

٢- الاختبار التائي ، لتكافوءات كافة، وللمقارنة بين متوسط تحصيل المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على وفق فرضيات البحث٠

$$ت = \frac{س_{1} - س_{2}}{\sqrt{\left[\frac{(ن_{1}-1)ع_{1}^{2} + (ن_{2}-1)ع_{2}^{2}}{ن_{1}+ن_{2}-2}\right]\left(\frac{1}{ن_{1}}+\frac{1}{ن_{2}}\right)}}$$

الفصل الرابع
تفسير النتائج وعرضها

يشمل هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتفسيرها، كما تشتمل التوصيات والمقترحات التي يرى الباحث إن لها علاقة بطرائق تدريس اللغة العربية .

أولا: عرض النتائج وتفسيرها:- أظهرت نتائج البحث الحالي انه لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين الطريقتين وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) فان القيمة المحسوبة ،(٠,٠١٤) والجدولية كانت (٢)، وعلى الرغم من إن المتوسطين الحسابيتين للطريقتين يشيران إلى أن متوسط مجموعة الطريقة القياسية أكثر بقليل من متوسط الطريقة الاستقرائية. كما يظهر في الجدول (4)

جدول (4)

الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لمجموعتي البحث

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمة التائية بدرجة حرية (٦٠)		مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجد ولية	
المجموعة التجريبية الأولى	٣١	17,55	5,34	2,31	2,23	٢	داله احصائياعند مستوى دلالة (٠,٠٥)
المجموعة التجريبية الثانية	٣١	18,77	5,90	2,43			

وكما هو واضح في الجدول رقم (4) إن الوسط الحسابي لتحصيل الطلاب الذين دُرسوا بالطريقة القياسية أكثر بقليل في الوسط الحسابي لتحصيل الطلاب الذين دُرسوا بالطريقة الاستقرائية، وباستخدام الاختبار التائي ذي النهايتين ، ولعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٣و٢)، وهي اكبر بقليل من القيمة التائية الجد ولية التي بلغت، (٢)، وعند مستوى (٠٥و٠)، وبهذه النتيجة رُفضت فرضية البحث التي تنص بأنه لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية، لأنه يوجد فرق ذا دلالة إحصائية وان هذا الفارق القليل قد يجعلنا مفضلين الطريقة القياسية على الطريقة الاستقرائية. ونتيجة البحث الحالي لا تتفق مع الأدبيات التي ترجح أفضلية الطريقة الاستقرائية وتجعلها أكثر ملائمة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٢١:١٣)، (٣١:٢٣)، (١٢٨:٢٨).

ومن هذا يمكننا القول بان المفاضلة هي نسبية وان للموقف التعليمي أثره والوسائل التعليمية وإمكانات المدرسة وتأهيل المدرسين له اثر فعال في تحصيل الطلاب والذي هو معروف لدى المربين والمدرسين بان الطرائق التدريسية تعطي نفس الهدف الذي يسعى إليه المدرسون، ألا وهو توصيل المادة إلى أذهان التلاميذ، وباعتقاد الباحث انه لا توجد طريقة معينة مفضلة لموضوع معين في قواعد اللغة العربية فلا توجد طريقة أخرى تستعيض عن تلك الطريقة وان ما يذهب إليه المدرسون في تفضيل طريقة على طريقة أخرى، فان ذلك لا يؤثر على تحصيل الطلاب، بقدر ما يؤثر إعداد المدرس وتأهيله وتحسين مستواه العلمي والتربوي ومعرفته واطلاعه على نظريات علم النفس التي ترشده إلى فهم الطالب ومعرفة مستواه ونضجه العقلي.

ثانيا: التوصيات:-

أظهرت نتائج البحث فارقا ضئيلا ولصالح الطريقة القياسية، وهذا الفارق لا يؤثر كثيرا على التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط لذا يوصي الباحث بالاتي.

١. تنويع استخدام الطرائق التدريسية في التدريس ولا يقتصر المدرس على طريقة واحدة في التدريس، بل يستخدم أكثر من طريقة ويختبر نتائج كل طريقة يستخدمها ليرى ايا منها تفيد طلابه.
٢. تعريف الطلاب بالطرائق التدريسية التي تستخدم في تدريس النحو كي تكون لدى الطالب معرفة مسبقة بقواعد الطرائق التدريسية، فقد يفيده ذلك على اختيار الطريقة التي تتلاءم مع نضجه العقلي.
٣. ترفق مع الكتب المقررة في تدريس قواعد اللغة العربية بعض الطرائق الأكثر استخداما في تدريس النحو وعلى شكل مختصرات لخطواتها.
٤. التأكيد المستمر على تدريب المدرسين وفتح دورات تدريبية لتنشيط ذاكرتهم وبخاصة مع المدرسين الذين لم يتخرجوا من كليات تربوية أمثال كلية الآداب.

ثالثا: المقترحات:-

يقترح الباحث على ضوء ما توصل من نتائج في بحثه الحالي إجراء الدراسات الآتية.

١. دراسة مماثلة على طالبات الصف الثاني المتوسط، وللطرائق التدريسية الثلاث الاستقرائية والقياسية وطريقة النص في قواعد اللغة العربية.
٢. إجراء دراسة لبيان اثر طريقتي القياس والنص على طلاب المرحلة الإعدادية بنين وبنات في تحصيلهم في مادة قواعد اللغة العربية.
٣. إجراء دراسة مقارنة لأثر الطريقة الاستقرائية والقياسية والإلقائية وطريقة النص على تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في مادة النحو.
٤. إجراء دراسة مقارنة لبيان اثر الطريقة الاستقرائية والقياسية والنص على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في قواعد اللغة العربية.

المصادر

أ- العربية

١. آل ياسين، محمد حسين، المبادئ الأساسية في طرائق التدريس العامة، ط١، دار القلم، بيروت، ١٩٧٤.

٢. إبراهيم، أنيس، اللغة العربية بين القومية – العالمية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٠.

٣. إبراهيم، عبد الرحمن فؤاد، أسس المناهج، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٦٢.

٤. ابن خلدون، المقدمة، وجه الصواب في تعليم العلوم، مراجعة علي عبد الباقي. دار الشعب، القاهرة، بلا تاريخ.

٥. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين المعري، لسان العرب، المجلد السادس والرابع عشر، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٥٦.

٦. أبو حطب، فؤاد، القدرات العقلية، مكتبة الانكلو مصرية، القاهرة، ١٩٧٣.

٧. البياني، عبد الجبار توفيق، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧.

٨. ألحصري، ساطع، أصول التدريس، ج٢، مطبعة دار غندور، بيروت، ١٩٦٢.

٩. الدليمي، طه علي حسين، دراسة مقارنة لأثر بعض الطرائق التدريسية على تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد ١٩٨٠.

١٠. الرحيم، احمد حسن، أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، ط٢، النجف الاشرف، مطبعة الآداب، ١٩٧١.

١١. .....، الطرائق العامة في التربية، مطبعة الآداب، النجف، ١٩٦٥.

١٢. الرحيم، احمد حسن، أسس المناهج والكتب الدراسية، منشورات وزارة التربية، المديرية العامة للإعداد والتدريب، المعهد المركزي للتدريب.
١٣. السلطاني، عدنان حمد عباس، دراسة لأثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل الطالبات في قواعد اللغة العربية، جامعة الموصل، كلية التربية، مطبوع بالرونيو، ١٩٨٨.
١٤. السيفي، راضي رحمة، اثر أسلوبين تدريسيين في تحصيل التلاميذ في الإملاء، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٠.
١٥. سرحان، الدمرداش، عبد المجيد، الطريقة في التربية، ط٤، القاهرة، دار الكتاب السوري، ١٩٦٤.
١٦. صالح، احمد زكي، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٢.
١٧. الطاهر، علي جواد، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، مطبعة النعمان، النجف، ١٩٦٩.
١٨. عبد الدائم، عبد الله، التربية في البلاد العربية، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، بيروت، العلم للملايين، ١٩٧٤.
١٩. العزاوي، حسن علي، اثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، بغداد، ١٩٨٤.
٢٠. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٠.
٢١. الغزالي، ابن حامد، كتاب الأحياء، ط١، الباب الخامس، بلا تاريخ.
٢٢. القاضي، ساهرة، مبادئ في أصول التدريس العامة، ط١، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٥٩.

٢٣. قورة، حسين سلمان، الأصول التربوية في بناء المناهج، ط٢، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٢.

٢٤. مجاور، محمد صلاح الدين، تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

٢٥. الهاشمي، عايد توفيق، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٧٢.

٢٦. وافي، علي عبد الواحد، إبراهيم والي، أصول التربية ونظام التعليم، ط١، كلية الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٥.

ب- المصادر الأجنبية

1. Chaplin, S, 2., Dictionary of psychology, Fourth printing, New York, Dell, 1971.
2. Green, D, R,: Educational psychology, N. Jersey, prentico-Hau, Inc- Englewood Cliffs, 1964.
3. Good, GM. Dictionary of education, 3rd. ED. New York, Mchraw-Hill,1973.

الملاحق

ملحق (1)

الأعمار الزمنية لطلاب مجموعتي البحث محسوبةً بالأشهر

أعمار المجموعة التجريبية الأولى بالأشهر				أعمار المجموعة التجريبية الثانية بألا شهر			
ت		ت		ت		ت	
١	١٧٤	٢١	١٧١	١	١٧١	٢١	168
٢	١٨٠	٢٢	١٧٥	٢	١٨٦	٢٢	178
٣	١٨٢	٢٣	١٧٥	٣	١٧٨	٢٣	184
٤	١٧٤	٢٤	١٧٢	٤	١٨٤	٢٤	192
٥	١٧١	٢٥	١٨١	٥	١٧٨	٢٥	178
٦	١٧٢	٢٦	١٩١	٦	١٩٣	٢٦	176
٧	١٩٠	٢٧	١٨٢	٧	١٧٢	٢٧	162
٨	١٧٦	٢٨	١٦٨	٨	١٧٦	٢٨	172
٩	١٧٠	٢٩	١٧٧	٩	١٧٨	٢٩	179
١٠	١٧٨	٣٠	١٧٢	١٠	١٧٨	٣٠	182
١١	١٨٦	٣١	١٧٠	١١	١٧٥	٣١	171
١٢	١٦٥			١٢	١٧٨		
١٣	١٨٠			١٣	192		
١٤	١٨٢			١٤	171		
١٥	١٧١			١٥	167		
١٦	١٧٣			١٦	172		
١٧	١٩١			١٧	180		
١٨	١٨٧			١٨	190		
١٩	١٨٥			١٩	190		
٢٠	١٧٠			٢٠	177		

ملحق(٢)

[درجات طلاب مجموعتي البحث في اللغة العربية للعام السابق

المجموعة التجريبية الأولى			المجموعة التجريبية الثانية		
ت	الدرجات	ت	الدرجات	ت	الدرجات
١	٦٦	٢١	٥٢	١	٥٥	٢١	٥٧
٢	٥٣	٢٢	٦٧	٢	٥٣	٢٢	٧١
٣	٥٧	٢٣	٥٥	٣	٥٩	٢٣	٦٧
٤	٥٩	٢٤	٥٢	٤	٦٧	٢٤	٥٠
٥	٥٢	٢٥	٥٢	٥	٥٧	٢٥	٦٥
٦	٦٤	٢٦	٦٥	٦	٥٦	٢٦	٧٢
٧	٥٥	٢٧	٥٨	٧	٥٨	٢٧	٥٤
٨	٦٦	٢٨	٧٦	٨	٥٩	٢٨	٦٩
٩	٦٥	٢٩	٧٠	٩	٦٢	٢٩	٥٨
١٠	٧٤	٣٠	٥١	١٠	٥٢	٣٠	٥٧
١١	٥٩	٣١	٥٢	١١	٥٨	٣١	٥٧
١٢	٥٨			١٢	٧٣		
١٣	٥٣			١٣	٥٨		
١٤	٥٥			١٤	٥٨		
١٥	٥٢			١٥	٥٧		
١٦	٦٦			١٦	٥٢		
١٧	٦٥			١٧	٥٠		
١٨	٨١			١٨	٦٢		
١٩	٦٥			١٩	٥٠		
٢٠	٦٥			٢٠	٨٤		

ملحق (3)

يبين توزيع الموضوعات النحوية وحل تمارينها طيلة مدة التجربة

الأسبوع	اليوم	التاريخ	الموضوع
الأول	الثلاثاء	٢٠٠٨/٢/٥	المستثنى بألا
	الأربعاء	٢٠٠٨/٢/٦	تكملة الموضوع
الثاني	الثلاثاء	٢٠٠٨/٢/١٢	حل تمارين المستثنى
	الأربعاء	٢٠٠٨/٢/١٣	النداء
الثالث	الثلاثاء	٢٠٠٨/٢/١٩	حل تمارين النداء
	الأربعاء	٢٠٠٨/٢/٢٠	التمييز
الرابع	الثلاثاء	٢٠٠٨/٢/٢٦	تكملة موضوع التمييز
	الأربعاء	٢٠٠٨/٢/٢٧	تمارين التمييز
الخامس	الثلاثاء	٢٠٠٨/٣/٤	الحال تمارين الحال
	الأربعاء	٢٠٠٨/٣/٥	
السادس	الثلاثاء	٢٠٠٨/٣/١١	نطبق الاختبار

ملحق (٤)

درس ا نموذجي في التمييز يدرس بالطريقة الاستقرائية.

المادة : قواعد الزمن : ٤٥ دقيقة

الموضوع : التمييز اليوم والتاريخ: السبت ٢٠٠٢/٣/٢

الهدف العام:- ان الهدف العام من تدريس قواعد اللغة العربية هو ضبط حركات ما يكتبه الطالب وما يلفظه، لان دراسة النحو تعتمد على التحليل والمقارنة والاستنتاج والحكم وهذه كلها مهارات عقلية، كما تفيد في تعليم الطلاب على عادات لغوية صحيحة وتنمية الذوق الأدبي.

الهدف الخاص:- إن يعرف الطالب مفهوم التمييز حركة إعرابه، أنواعه اختلافه عن بقية الأسماء المنصوبة. (٥ دقائق)

التمهيد والمقدمة: درسنا في الدروس السابقة قسما من منصوبان الأسماء وهي مثل: المفعول به (٥ دقائق)

وطالب : المفعول المطلق.

وطالب آخر : المفعول لأجله، وآخر : المفعول به.

المدرس : من منكم يعطينا جملة فيها مفعول لأجله؟.

طالب : (وقفت احتراما للمدرس)

المدرس : إذن فكلمة (احتراما) تكون.

طالب : مفعولا لأجله منصوبا

المدرس : موضوعنا اليوم عن المنصوب ويسمى (التمييز).

٢،٣ العرض والربط والموازنة (٢٥ دقيقة)

—

المدرس : عندما نقول (بعت خمسين ...) ونسكت. فان الجملة غير واضحة حيث إننا نسال (بعت خمسين... ماذا؟، بيضة، قلم، دفتر... الخ) إذن يمكن إن نضع كلمة تزيل الغموض، وتعطي معنى متكاملا للجملة فتصبح الجملة.

(بعت خمسين قلما..)

طالب: اشتريت ثلاثين دفترا... وهكذا تعرض بقية الأمثلة يكتب بعضها، ويقول بعضها الطلاب شفاها: ومما يكتب مثلا.

- نجح ثلاثون طالبا في الامتحان
- اشتريت ذراعا قماشا
- باع الفلاح كيسا رزا
- زرع الفلاح دونمين شعيرا

المدرس: والآن لنمعن النظر في هذه الجمل... هل فيها أسماء منصوبة؟.

طالب: نعم

المدرس: ماذا نسمي هذا الاسم المنصوب الذي أزال الغموض عن الاسم الذي سبقه وجعل الجملة ذات معنى متكامل؟

ان الاسم كما تعلمتم يكون أما معرفة أو نكرة . ضمن أي النوعين هذا الاسم المنصوب الذي أسميناه تمييزا؟.

طالب : نكرة

المدرس: والآن لنلاحظ الجمل الأربع التي أمامنا نجد إن التمييز أزال الغموض عن اسم سابق له، ففي الجملة الأولى . أزال الغموض عن كلمة (ثلاثون)، وفي الجملة الثانية عن كلمة...

طالب: ذراعا . المدرس: ان كلمة (ثلاثون) في الجملة الأولى تدل عل ...

طالب: تدل على عدد

المدرس: فالتمييز اذن : يزيل الغموض عن اسم العدد، وان اسم العدد هذا يسمى (تمييزا) والآن أحب أن أسال سؤالا . كلمة (ثلاثون). هل يمكن حذفها وتبقى الجملة محتفظة بمعناها؟

طالب: كلا

المدرس: نعم كلمة (ثلاثون) لايمكن حذفها فهي موجودة في الجملة وعلى ذلك فان التمييز موجود في الجملة ويسمى التمييز في هذه الحالة (تمييزا ملفوظا)، أي يمكن ان نلفظ مميزه، وهكذا يوضح المدرس الجمل الأخرى ويحمل طلابه عل الموازنة والمقارنة بين الجمل المكتوبة.

استقراء القاعدة (٥ دقائق)

المدرس: والآن عرفنا هذا الاسم الموجود والذي يأتي في الجمل ليزيل الغموض ويوضح الاسم الذي سبقه، وعرفنا انه يسمى (تمييزا).. فمن منكم يستطيع ان يعبر لنا .. فيما إذا سال سائل، ماالتمييز؟ فماذا نجيب؟

طالب: التمييز اسم منصوب ، وآخر نكرة وآخر يسبقه اسم يسمى المميز، وآخر : ان المميز موجود في الجملة. وطالب آخر: يكون التمييز ملفوظا، وطالب آخر : منصوب بالفتحة.

المدرس. اذن نستنتج مما قاله زملاؤكم (بان التمييز: اسم منصوب، نكرة، يذكر لإزالة الغموض عن اسم سابق له يسمى المميز، ويكون هذا الاسم السابق من اسماء : العدد أو الوزن، أو الكيل أو المساحة أو المقاييس. ويسمى التمييز في هذه الحالة تمييزا ملفوظا)

التطبيق (٥ دقائق)

المدرس: بعد ان عرفنا التمييز ماهو. هل لي ان اسال احدكم سؤالا إذا ذهبت إلى المدرسة ومعك مئة دينار وفي الطريق صادفك شيخا مسنا وتصدقت عليه بخمسين دينارا، فكيف تعبر عن ذلك؟

طالب، أعطيت الشيخ خمسين دينارا:

المدرس: أين التمييز؟ طالب: دينارا، المدرس: أين التمييز؟

طالب: خمسين. المدرس: ان هذا المميز من اسماء الوزن، اليس كذلك؟.

طالبن كلا. انه من اسماء العدد

المدرس: إذا كان مميزه من اسماء العدد ماذا يكون التمييز؟ طالب: يكون التمييز ملفوظا.

المدرس: ما السبب؟

المدرس: وهكذا تناولنا في هذا الدرس التمييز، وبعد ان فهمناه، يجب ان نرجع إلى التمرينات، ونحاول ان ننجز ما فهمناه منها، والمطلوب التمرين الأول، والثاني، ومن يجد في نفسه القدرة على انجاز المزيد من التمارين، فليفعل لان ذلك دلالة على اجتهاده ومواظبته وفهمه للدرس.

ملحق (٥)

درس نموذجي في التمييز يدرس بالطريقة القياسية.

المادة: قواعد. الزمن: ٤٥ دقيقة.

الموضوع: التمييز. اليوم والتاريخ: السبت ١٩٩٦/٣/٢

١. التمهيد والمقدمة (٥ دقائق):

المدرس: سبق وان درستم قسما من منصوبات الأسماء وهي مثل: المفعول به و...

طالب: المفعول المطلق و آخر: المفعول لاجله و آخر: المفعول فيه.

المدرس: من فيكم يعطينا جملة فيها مفعول لاجله؟

طالب (وقف احتراما للمدرس)

المدرس: ان كلمة (احتراما) تعرب مفعولا لاجله منصوب. واليوم نتناول موضوعا آخر من منصوبات الأسماء، هو التمييز.

٢. القاعدة:

المدرس (التمييز اسم منصوب نكرة. يذكر لازالة الغموض عن اسم سابق له يسمى المميز، ويكون المميز من اسماء: العدد، أو الوزن، أو الكيل، أو المساحة أو المقاييس، ويسمى التمييز في هذه الحالة تمييزا ملفوظا).

٣. عرض الأمثلة وتفصيل القاعدة: (٢٥ دقيقة)

المدرس: التمييز اسم منصوب، فهو من من منصوبات الأسماء، نكرة، فإذا قلنا (بعت ثلاثين بيضة) فان كلمة (بيضة) اسم منصوب نكرة، وقد ازالت هذه الكلمة الغموض عن(ثلاثين) وان لفظة (ثلاثين) تدل على عدد، أي انها من اسماء العدد، فمن يستطيع ان يعطينا جملة تشبه هذه الجملة؟

طالب: زرع الفلاح خمسين دونما.

المدرس: نعم فدونما، اسم منصوب نكرة يسمى ...

طالب: تمييزا ... ثم نعرض بقية الأمثلة، ويحمل المدرس الطلاب على ان يقيسوا على غرارها.

الأمثلة

١- نجح ثلاثون طالبا في الامتحان

٢- اشتريت ذراعا قماشا

٣- باع الفلاح كيسا رزا

٤- زرع الفلاح دونمين شعيرا

المدرس: لو امعنا النظر في هذه الأمثلة لوجدنا كلمات منصوبة نكرات، هذه الكلمات ازالت الغموض عن اسماء سبقتها. وان الكلمة التي ازال التمييز الغموض عنها تسمى (المميز) والمميز في الجملة الأولى هو (ثلاثون) وكما نعرف هو من اسماء العدد، وكلمة(ثلاثون) موجودة في الجملة، فالمميز في هذه الحالة يكون ملفوظا ... وهكذا نوضح بقية الجمل.

٤. القاعدة (بقية الزمن)

المدرس: لاحظنا من خلال الأمثلة التي تم توضيحها قبل قليل بان التمييز اسم منصوب نكرة. فإذا قلنا: كم رحلة في الصف؟ يكون الجواب... مثلا

طالب: في الصف اربعون رحلة.

المدرس: كيف نعرب كلمة (رحلة)

طالب: تمييز منصوب. المدرس: هل هو تمييز ملفوظ؟ طالب: نعم

المدرس: لماذا طالب آخر: لان مميزه موجود. المدرس: ما هو مميزه؟

طالب: أربعون. المدرس: ان كلمة (أربعون) اسم من أسماء المقاييس...

طالب: كلا انه من أسماء العدد.

المدرس: اذن يذكر المميز في الجملة إذا كان من أسماء العدد و ... طالب: من أسماء المساحة.

آخر: الكيل... الوزن ... المقاييس... وهكذا إلى نهاية الأمثلة.

المدرس: بعد ان فهمنا التمييز يجب ان نرجع إلى التمرينات ونحاول ان ننجز ما فهمناه منها. والمطلوب التمرين الأول والثاني. ومن يجد في نفسه القدرة على انجاز المزيد من التمارين فليفعل لان ذلك دلالة على اجتهاده ومواظبته وفهمه للدرس.

ملحق (٦)

الاختبار

اختبار في القواعد اسم الطالب:

للصف الثاني المتوسط الشعبة:

الزمن: ساعة ونصف المدرسة: متوسطة الرافدين للبنين

ملاحظة. الإجابة على نفس ورقة الأسئلة

أولا : مثل لما ياتي في جمل مفيدة.

١. حال جملة
٢. تمييز مميزه في اسماء الكيل
٣. اسم مفعول من غير الفعل الثلاثي
٤. ضمير متصل بحرف الجر (على).
٥. اسم فاعل من فعل متعدي.

ثانيا : اعرب ما تحته خط في الجمل الاتية.

١. احترم الطلاب يدرسون بجد
٢. احترام الكبير واجب
٣. أحافظ التلميذ القصيدة
٤. حفظت ثلاثين بيتا من الشعر
٥. ما نائم الحارس

ثالثا: اختر الكلمة المناسبة وضعها في المكان المناسب لها

١. اندفع المقاتلون اندفاعا..... (سريع، سريعا)
٢. اكل الفقير رغيف..... (خبزاً، خبزٍ، خبزٌ)
٣. قال تعالى: (كلبهم..... ذراعيه بالوصيد (باسطاً، باسطٍ، باسطٌ)
٤. الخطيب..... كلامه (مفهوماً، مفهومٌ، مفهومٍ)

٥. عاد المقاتل من المعركة..... (منتصرٌ، منتصرٍ، منتصراً)

رابعا:

١. اجعل كلمة (مسرور) حالاً في جملة.
٢. اجعل كلمة (قمح) تمييزا في جملة.
٣. اجعل الفعل (يخرج) اسم مفعول في جملة.
٤. اجعل كلمة (الطالبان) مجرور بحرف جر في جملة.
٥. اجعل الفعل (كتب) اسم فاعل في جملة.

خامسا: ضع علامة (√) على الجواب الصحيح فيما يأتي:

١. التمييز هو (حرف، اسم، ضمير)
٢. يكون التمييز (مرفوعا، منصوبا)
٣. الحال (يجوز ان يأتي جملة، لا يجوز ان يأتي جملة)
٤. اسم الفاعل (يصاغ من الفعل الثلاثي والرباعي، لا يصاغ الإ من الفعل الثلاثي فقط)
٥. اسم المفعول(يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن مضارعه، ومن غير الثلاثي على وزن مفعول)

سادسا: اقرا العبارة التالية جيدا، ثم ضع الكلمات التي تحتها خط في المربع الصحيح. في الجدول الآتي:

ان الوحدة بين الأقطار العربية سوف تجعل من الأمة العربية أكثر قوة. وعند إعلان الوحدة المنتظرة تدخل البشرى كل القلوب حاملة الفرحة والانتصار لاينجح ألا المجتهد ، يامحمد اعن الناس

تمييز	حال	المستثنى	المنادى
قوة	حاملة	المجتهد	محمد

جدول (٧)

درجات الطلاب موزعة حسب الطريقتين التدريسيتين الاستقرائية والقياسية في الاختبار ألتحصيلي .

مجموعة الطريقة الاستقرائية	مجموعة الطريقة القياسية
١٧	٢٦
١٨	٢٠
٢٣	١٩
١٣	١٨
١٦	١٦
١٧	١٨
٢٢	١٩
١٥	١٨
١٨	١٩
١٦	١٦
١٥	١٩
١٩	٢١
١٧	٢٢
١٨	١٩
١٤	١٦
١٥	١٩
٢٣	١٧
٢١	١٨
١٤	٢١
١٧	٢٠
١٧	١٨
١٩	١٧
١٨	٢١
٢١	١٥
١٦	١٦
١٧	١٧
١٦	١٩
١٨	٢١
٢١	٢٢
١٧	١٩
١٦	١٦

اثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط

أ.م.د نجدت عبد الرءوف محمد هاشم مؤنس

الفصل الأول

مشكلة البحث

إن تدريس مادة الجغرافية يواجه الكثير من المشكلات ، ومنها ضعف اكتساب الطلبة لمفاهيمها ، لأن اغلب طرائق التدريس المستعملة في وقتنا الحاضر ذات طبيعة إلقائية ، إذ أن هذه الطريقة أصبحت غير مجدية وغير متوافقة مع الاتجاه التربوي الحديث ، بسبب ضعف تأثيرها على قابلية الطالب ، الذي يصبح دوره فيها سلبياً (أللقاني ، ١٩٧٩ ، ص٨٠) .

وهذه المشكلة من المشكلات التي تتطلب دراسة وتحليل لتحسين أداء المتعلم وتنمية اتجاهاته نحو ما يتعلم ، وذلك من خلال اعتماد أساليب تعليمية حديثة في تعلم المفاهيم التي تجعل المتعلم يفكر تفكيرا عقليا مترابطا منطقيا (القاعود،١٩٩١،ص٢٦٨) .

وعليه فقد وجد الباحث ضرورة استعمال أنموذج يساعد الطلبة على مواجهة المشكلات الجغرافية وإيجاد الحلول لها ، الأمر الذي يتطلب تقصي المعلومات ، وجعل الطالب يفكر بدلاً من أن يكون مستقبلاً للمعلومات من المدرس أو الكتاب ، أي طريقة تنقله من الاعتماد على المدرس إلى الاعتماد على نفسه .

أهمية البحث والحاجة الية

يتسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر التطور ، وترقى فيه الأمم ، وتتقدم بقدر ما تحرزه من تطور في مجال العلوم البحتة والتطبيقية ، وفقد أدركت دول كثيرة هذه الحقيقة ، وأخذت تسعى بكل ما توفر لها من جهد وطاقة لتطوير مجتمعاتها مادياً و فكرياً على أساس من المعرفة العلمية الرصينة وفي سعيها نحو تحقيق هذه الغاية . (النجدي وآخرون ،١٩٩٩ ،ص٧) .

وقد أصبح لزاماً على التربية الحديثة أن تواكب التطورات الهائلة التي شملت جميع نواحي الحياة ، فلم يعد المدرس ملقناً للمعرفة والطالب مستقبلاً ، بل أصبح الطالب محوراً لعملية التعليم والتعلم ، والمدرس منظماً وميسراً لتلك العمليات ومرشداً وموجهاً (سعد ، ٢٠٠٠ ، ص١٤٩) .

ويرى الباحث أن من أهداف العملية التعليمية والتربوية هو العمل على تحقيق المشاركة والتفاعل الصفي بين الطالب والأنشطة المختلفة للحصول على النمو للمتعلم بكل جوانب شخصيته المعرفية والمهارية والوجدانية .

وللمنهج دور هام في العملية التعليمية ، فهو الأساس الذي يتركز عليه بناء التربية والتعليم وهو الطريق الواضح للعملية التربوية الهادفة إلى نمو الطلبة وتطويرهم ، فالمنهج هو أداة التربية في تحقيق أهداف المجتمع (السامرائي ،٢٠٠٠ ص٩) .

يعد المنهج وسيلة لتحقيق أهداف التربية ، فالمنهج الحديث يتضمن خبرات واسعة ومفاهيم تتناسب والعصر الذي تسود فيه ، مما يحقق الشمولية والاتساق على عكس المنهج التقليدي الذي يهتم بالجوانب المعرفية دون الأخذ بنظر الاعتبار التغيرات والتطورات الحاصلة في البيئة ، فضلاً عن الأخذ بالطرائق الحديثة والوسائل التعليمية (الشباطات ، ١٩٨٨ ، ص٢) .

ولكي يتم توصل محتوى المنهج إلى الطلبة بصورة جيدة ، لابد من أتباع طريقة تدريسية حديثة يتم من خلالها تنظيم خطوات عملية التعليم وصولاً إلى أهداف الدرس بأفضل السبل العلمية الممكنة ، إذ لا يتم تحقيق أهداف الدرس ، ألا إذا اتبع

المدرس الطريقة المناسبة في إيصال المعلومات والمعارف إلى طلبته بشكل جيد (شمور ، ٢٠٠٨ ، ص٤) .

إن ظهور طرائق التدريس الحديثة لم يأتِ مجرد ثورة على الطرائق التقليدية لقدمها ، بل جاء كنتيجة تطور الفكر الفلسفي التربوي الاجتماعي من جهة ، واستجابة لظهور العديد من نظريات علم النفس التربوي الحديث من جهة أخرى (ريان ، ١٩٩٩ ، ص١٢٤) .

تعد الجغرافية جزءاً مهماً وفعالاً من المواد الاجتماعية ، فهي علم كثير الدقة والاتساع ذو قيمة علمية وعملية ، فهي تجمع بين متطلبات العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية ، الهدف من تدريسها تزويد المتعلمين بالمعلومات والمفاهيم والحقائق الجغرافية ، التي تمكنهم من التعرف على العالم الذي يعيشون فيه (شمور، ٢٠٠٨ ، ص٥) .

وتأتي أهمية الجغرافية بوصفها مادة دراسية لها خاصتها وقيمتها التربوية في تنمية شخصيات الطلبة وإكسابهم المعلومات والمفاهيم والأفكار والمهارات والنظريات والتعميمات في المستويات الدراسية المختلفة (غراوتيز ، ١٩٩٣ ، ص٣١٣) .

وتبرز أهميتها على أنها تدرس الإنسان في الماضي والحاضر من حيث علاقاته بالإنسان كفرد وكعضو في جماعة ، ومن حيث علاقاته بالبيئة التي يعيش فيها ، كما تدرس الأحداث والمشكلات التي نشأت وتنشأ عن تلك العلاقات (الفكيفي ، ٢٠٠٧ ، ص٤) .

ومع النظرة الحديثة للجغرافية ومناهجها أصبحت للمفاهيم الجغرافية مكانة أساسية في العملية التعليمية كونها تختزل التعقيد البيئي وتعمل على توجيه النشاط التعليمي وتسهيل عملية التعليم وتبسطها لتصبح أكثر حيوية وأقل جموداً (الخفاجي ، ١٩٩٦ ، ص١٦١) .

إذ أن الوعي بأهمية المفاهيم وتدريسها قد أديا إلى تحفيز العديد من التربويين لوضع استراتيجيات ونماذج تعليمية فعالة ومتعددة لغرض مساعدة المتعلمين في

تعلمهم للمفاهيم التي يتعلمونها،ومنها انموذج ثيلين الذي يعد من النماذج الحديثة في التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة (عصفور،١٩٩٣،ص٢٢) .

إن التحري الجماعي لهيربرت ثيلين يستعمل الاستقصاء الجماعي في تعليم الطلبة على أساس أن الحياة اجتماعية ، وان المجتمع يربي الأفراد ، من اجل خلق ثقافة مدرسية ديمقراطية ، فقاعة الدرس الموجهة الى حرية التفاعل بين الطلبة هي قاعة درس موجهة للاستقصاء الجماعي ليقود الطلبة إلى تعريف مشكلة الدرس المعروضة في الصف واكتشاف وجهات النظر المختلفة لفهم المشكلة من اجل أيجاد الحل الصحيح ، وهذا يساعد على أثبات واحتفاظ المعلومات والمفاهيم لدى الطلبة (زيتون ، ١٩٨٤ ، ص٢١٠) .

كما يساعد أنموذج (التحري الجماعي) الطلبة على فهم المادة الدراسية من خلال تعلم معلومات جديدة (موضوع الدرس) وربطها بالمعلومات السابقة كي تصبح جزءاً من بناء الطالب المعرفي ، وهذا يشجع الطالب على توليد معلومات لم يكن يعرفها من قبل والاستفادة منها في بيئته الحياتية .

ويرى الباحث أن هذا الأنموذج يساعد الطلاب على التفكير الجماعي بين كل مجموعة من المجاميع واستعادة وتنشيط خبراتهم السابقة ، وذلك من خلال قيام المدرس بطرح أسئلة محيرة ، لكنها متداخلة ضمن موضوع الدرس والواقع الذي يعيشون فيه .

ومن هذا نجد أن طريقة التدريس على وفق أنموذج ثيلين (Thelen) ليست فقط وسيلة لنقل المعلومات والمهارات للطالب ، بل هي وسيلة متقدمة للاتصال به ، وللتفاعل معه ، فهي مثير تعليمي لسلوك الطلبة ، وتنظيم النشاط المعرفي لهم ، والعمل على ربط موضوع الدرس بالحياة العملية وإعطائهم الفرصة الكافية للتفكير بحرية وتعويدهم على البحث العلمي وتحمل المسؤولية والاستقلالية في التفكير واتخاذ القرارات ، فضلاً عن تزويدهم بالمهارات الأساسية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة (ألحارثي ، ٢٠٠٣ ، ص٩٢) .

هدف البحث وفرضياته :

يهدف البحث إلى :

تعرف اثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، وذلك من خلال التحقق من الفرضيات الآتية :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في اكتساب المفاهيم الجغرافية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية العامة باستعمال أنموذج ثيلين ،وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها.
٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية بين طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافية العامة باستعمال أنموذج ثيلين ،وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها

حدود البحث :

يقتصر البحث على :

١. طلاب الصف الأول المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة النهارية للبنين في مدينة بغداد .
٢. المفاهيم الجغرافية التي يتضمنها الفصول الأربعة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط المقرر تدريسه في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩.

تحديد المصطلحات :

أولا: الأنموذج (Model)

عرفة (أبو جادو ، ٢٠٠٠):

" مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المعلم في الوضع التعليمي والتي تتضمن المادة وأساليب تقديمها أو معالجتها " (أبو جادو ، ٢٠٠٠ ، ص٣٤٩).

التعريف الإجرائي للأنموذج :

عملية تخطيطية معدة مسبقا ، ينفذها مدرس مادة الجغرافية داخل الصف ، لتعلم طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث ، على وفق ماجاء به ثيلين .

ثانيا: أنموذج ثيلين (التحري الجماعي)

عرفة (Evans,1991):

"أنشاء أو بناء التركيز وتعريف المواضيع الفرعية وتشكل المجموعات وتخطيط التحري وتنفيذ التهيئة للمشاركة " (Evans,1991,P.66) .

التعريف الإجرائي للتحري الجماعي :

هوحرية التفاعل أو المشاركة الجماعية بين كل مجموعة من مجموعات عينة البحث التجريبية ، وذلك لغرض التوصل إلى حل السؤال الجغرافي الذي يقدمه المدرس وإعلان الإجابة من قبل قائد المجموعة .

ثالثا: الاكتساب (Acquisition)

١.عرفة (Davis,1979) :

" قدرة الطالب على التمييز بين الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم والأمثلة التي لاتنتمي إليه ، وتحديد الخصائص والشروط الكافية ، ليكون مثال مثيل لذلك لمفهوم " (Davis,1979,p.13).

التعريف الإجرائي للاكتساب :

قدرة طلاب الصف الأول المتوسط (عينة البحث) وكفاءتهم في تعريف وتمييز وتطبيق المفاهيم الجغرافية التي تضمها الفصول الخاضعة لتجربة البحث ، وذلك نتيجة مواقف تعليمية يضعها المدرس أو المتعلم نفسه .

رابعا :المفهوم (Concept)

عرفة(سلامة وآخرون،٢٠٠٩) :

" فئة تُستخدم لتجميع أحداث او أفكار أو مواضيع أو أشخاص متشابهين " (سلامة وآخرون،٢٠٠٩،ص٥٥) .

التعريف الإجرائي للمفهوم :

مجموعة المعاني والألفاظ المحسوسة والمجردة التي تجمع الفصول الأربعة الأولى من مبادئ الجغرافية العامة وتصنفها بعضها مع بعض على أساس الخصائص المشتركة التي تجمعها ، وتوفر لها كلمات او جمل او عبارات .

خامساً : الجغرافية (Geography) :

عرفة (نبهان ،٢٠٠٦) :

" العلم الذي يصف او يدرس سطح الأرض باعتبارها مسكن الإنسان ،أي دراسة العلاقة المتبادلة بين الطبيعة الحية والطبيعة غيرالحية،وعلاقات التأثير والتأثر بينها وبين الإنسان أو تعزى اليه او الى نشاطه"(نبهان ،٢٠٠٦ ، ص١٢).

التعريف الإجرائي للجغرافية :

وهي المفاهيم التي تضمها الفصول الأربعة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط والمقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠٨ /٢٠٠٩

سادساً : الاحتفاظ (Retertion)

عرفة(Webster , 1981):

" قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات واستمرارية استعمالها بعد تعرضه للخبرات من اجل الاسترجاع وإعادة التعلم " (Webster , 1981 , p196)

التعرف الإجرائي للاحتفاظ :

مدى قدرة طلاب الصف الأول المتوسط من استرجاع المفاهيم الجغرافية التي درست أثناء التجربة ضمن الفصول الأربعة الأولى ، ويتم ذلك من خلال استجاباتهم لاختبار الاحتفاظ الذي سيعاد بعد ٢١ يوماً من تطبيق اختبار الاكتساب ، دون المرور بخبرة تدريسية .

سابعاً : الصف الأول المتوسط :

عرفته وزارة التربية " انتقال الطالب من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الثانوية ، والصف الأول المتوسط هو أول هذه المرحلة " (وزارة التربية ، ١٩٧٧ ، ص١٨)

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

المحور الأول :- دراسات تناولت أنموذج ثيلين (التحري الجماعي)

١- دراسة اللامي (٢٠٠٧) :

هدفت الدراسة الى معرفة (اثر أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام في الجغرافية)

اقتصرت الدراسة على إحدى المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية الصرافة الأولى / بغداد . تألفت عينة البحث من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الرابع العام في ثانوية الانتصار للبنات ، حيث بلغت حجم المجموعة التجريبية (٣٥) طالبة، والمجموعة الضابطة(٣٥) طالبة ، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتحقيق أهداف بحثها في إجراء التكافؤ والحصول على النتائج التي توصلت إليها بالآتي:

١- وجود فروق دالة معنوياً بين متوسط درجات التحصيل للمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) والمجموعة التجريبية (أنموذج ثيلين) ولصالح المجموعة التجريبية .

٢-وجود فروق دالة معنويا بين متوسط درجات الاتجاهات للمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) والمجموعة التجريبية (أنموذج ثيلين) ولصالح المجموعة التجريبية (اللامي ، ٢٠٠٧ ، ص ط – ك) .

٤- دراسة الجبوري (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة الى اثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية العامة .

اجريت الدراسة في إحدى المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى للعام الدراسي (٢٠٠٦ – ٢٠٠٧ م)، بلغت عينة البحث من (٩٠) طالبة بواقع (٤٥) طالبة في المجموعة التجريبية (٤٥) طالبة في المجموعة الضابطة . استمرت مدة تطبيق التجربة شهرين ، اذ باشر الباحث بتطبيق تجربته يوم الأحد ١١ / ٩ / ٢٠٠٦ بتدريس ثلاثة حصص اسبوعياً لكل مجموعة ، واستمرت حتى يوم الثلاثاء ١٤ / ١١ / ٢٠٠٦ .

من اجل تحقيق التكافؤ والحصول على نتائج البحث استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) ، وبعد تطبيق التجربة أسفرت النتائج عن وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) (الجبوري ، ٢٠٠٨) .

المحور الثاني : دراسات تناولت نماذج اخرى في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها .

١- دراسة الخفاجي (١٩٩٦)

هدفت الدراسة الى معرفة (اثر أنموذج برونر وجانيه التعليميين في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم الجغرافية واستبقائها)

اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدينة بغداد ، بلغ عدد عينة البحث (١٠٢) تلميذ وتلميذة بواقع (٣٤) تلميذ وتلميذة في كل مجموعة

من المجاميع الثلاثة . استمرت مدة تطبيق التجربة فصلاً دراسياً كاملاً (١٢) اسبوعاً ، وكان الباحث خلالها يدرس المجموعات الثلاثة بنفسه .

استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي لاختبار فرضيات الدراسة ، والتي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الاكتساب والاستبقاء ، ولمعرفة هذه الفروق استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين والتي اشارت الى الآتي :

١- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بوساطة أنموذج برونر على المجموعة التجريبية الثانية التي درست بوساطة أنموذج جانيه، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب واستبقاء المفاهيم الجغرافية.

٢- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بواسطة أنموذج جانيه على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اكتساب واستبقاء المفاهيم الجغرافية . (الخفاجي ،١٩٩٦،ص ب–ح).

٢–دراسة شمور (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة الى (اثر أنموذج رايجلوت في اكتساب المفاهيم الجغرافية واحتفاظها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط)

أجريت الدراسة في إحدى مدارس مديرية تربية الرصافة الأولى في مدينة بغداد ، بلغت عينة البحث (٧٥) طالبة ، بواقع (٣٧) طالبة من المجموعة التجريبية التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية . استمرت مدة تطبيق التجربة (شهرين) ، بدأ الباحث بتجربته (٧/ ٣ / ٢٠٠٦) واستمر تدريس مجموعتي البحث فصلاً دراسياً وهو(الفصل الدراسي الثاني) وانتهت التجربة في يوم (١٠ / ٥ / ٢٠٠٦)،استعمل

الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لأجراء التكافؤ بين المجموعتين والحصول على النتائج التي أسفرت عن الآتي :

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية واحتفاظها (شمور ، ٢٠٠٨ ، ص ج–ح) .

الموازنة بين الدراسات السابقة

١–**الأهداف**/ اختلفت هذه الدراسة مع معظم دراسات المحور الأول في متغيراتها التابعة ، فمنها من اهتم بالتحصيل كدراسة الجبوري(٢٠٠٨)، ومنها من اهتم بالتحصيل والاتجاه نحو المادة كدراسة اللامي (٢٠٠٧) .أما دراسات المحور الثاني فقد اختلفت مع هذه الدراسة في متغيراتها المستقلة إذ تناولت نماذج مختلفة في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها فقد استعملت دراسة الخفاجي (٢٠٠٦) أنموذجي برونر وجانبه ، في حين تناولت دراسة شمور (٢٠٠٨) أنموذج رايجلوت. اما هذه الدراسة فقد استخدمت انموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها

٢– **المرحلة الدراسة**/ اختلفت هذه الدراسة عن معظم الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية فقد طُبقت دراسة الخفاجي (١٩٩٦) في المرحلة الدراسية الابتدائية، وقد كانت دراسة الجبوري(٢٠٠٨)ودراسة اللامي (٢٠٠٨) على المرحلة الاعدادية. أما الدراسة الحالية فقد طُبقت على طلاب الصف الأول المتوسط ولهذا فهي تختلف عن الدراسات السابقة لكنها تقترب من دراسة شمور(٢٠٠٨)في نفس المرحلة الدراسية وتختلف عنها في الصف

٣–**العينة**/ تباينت عدد أفراد الدراسات السابقة إذ بلغت عينة اللامي (٧٠)طالبة وشمور(٧٥)طالبة والجبوري (٩٠) طالبة والخفاجي (١٠٢)تلميذ وتلميذة . أما عدد أفراد هذه الدراسة فقد بلغت (٦٥) طالب .

٤- **الوسائل الإحصائية**/ اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استعمال الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين،كدراسة اللامي (٢٠٠٧) ،ودراسة شمور (٢٠٠٨)، ودراسة الجبوري (٢٠٠٨) ، لكنها تختلف عن دراسة الخفاجي (١٩٩٦)، في استعمال تحليل التباين الأحادي .

٥-**الجنس**/ تختلف هذه الدراسة عن اغلب الدراسات السابقة من حيث الجنس ،حيث كانت اغلبها على عينة من الإناث ،أما دراسة الخفاجي كانت على عينة من الجنسين.أما الدراسة الحالية على عينة من الذكور

٦--**النتائج**/ اتفقت الدراسات السابقة في نتائجها فقد أظهرت تفوق المجاميع التجريبية التي درست على وفق أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) مقارنة بالطريقة التقليدية التي لم تستعمل هذه الأنموذج ، كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها ولصالح المجاميع التجريبية ،وهذا مايثبت فاعلية أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها مقارنة بالطريقة التقليدية التي لم تستعمل أنموذج ثيلين .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا- التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي مخططاً وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ، وتخطيطاً للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة وملاحظتها (عبد الرحمن وزنكة ، ٢٠٠٧ ، ص٤٨٧) . وعليه اعتمد الباحث تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الضبط الجزئي كما في الشكل الآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أنموذج ثيلين	اكتساب المفاهيم واحتفاظها
الضابطة	ــ	

شكل رقم (٣) يوضح التصميم التجريبي

يُقصد بالمجموعة التجريبية المجموعة التي تتعرض طلابها للمتغيرالمستقل (أنموذج ثيلين) وبالمجموعة الضابطة التي لا يتعرض طلابها الى المتغير المستقل .

ثانياً – مجتمع البحث وعينته

بعد ان حدد الباحث مجتمع البحث ، قام بزيارة العديد من المدارس المتوسطة ، واطلع على الإمكانات المتوفرة فيها لإجراء التجربة، وقد اختار الباحث متقصداً متوسطة الفاو للبنين ، لتكون عينة البحث للأسباب الآتية :

١. أبدت إدارة المدرسة استعداداً للتعاون مع الباحث .
٢. احتوائها على وسائل تعليمية ملائمة.
٣. تحتوي على خمس شعب لطلاب الصف الأول، وهذا يساعد الباحث في الاختيار والتكافؤ بين المجموعتين.

ثالثاً – تكافؤ مجموعتي البحث

من اجل الوصول الى تكافؤ مجموعتي (عينة البحث) قبل تطبيق التجربة ، قام الباحث بعملية التكافؤ في المتغيرات التالية:

١- تكافؤ المعرفة السابقة

أعد الباحث اختبار المعرفة السابقة الذي تألف من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وبعد تصحيح أوراق الاختبار والحصول على درجات أفراد عينة البحث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لكل مجموعة ، ولمعالجة البيانات إحصائياً ، تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، كما في جدول رقم (٣) .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المعرفة السابقة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٣٣	١١,٧٨٧٩	٤,٤٤٧	٦٣	٠,٠٩٠	٢	غير دالة إحصائيا
٢	الضابطة	٣٢	١١,٨٧٥٠	٣,٧٤٨١				

ومن خلال الجدول نلحظ أَنهّ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين ، وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان في اختبار المعرفة السابقة .

٢-درجات التحصيل السابق :

حصل الباحث على درجات التحصيل السابق لعينة البحث ، وذلك بالاستعانة بالبطاقة المدرسية ، وبعد استخراج المتوسط الحسابي لكل مجموعة ،استعمل الباحث

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين مجموعتي البحث ، وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مادة الجغرافية للسنة السابقة لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
١.	التجريبية	٣٣	٧٥,٩٦٩٧	١٣,٤٨٢٥	٦٣	٠,٥٦٠	٢	غير دالة إحصائيا
	الضابطة	٣٢	٧٤,١٢٥٠	١٣,٠٣٧٧				

٥-تكافؤ المجموعتين في اختبار الذكاء

يعد الذكاء من المتغيرات المهمة التي قد تؤثر في نتائج البحث ، ولأجل الدقة في نتائج البحث طبق الباحث اختبار (راڤن) للمصفوفات المتتابعة ، وذلك لاتسامه بدرجة عالية من الصدق والثبات (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص١٤٢) .وبعد

تطبيق الاختبار والحصول على الدرجات قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لمجموعتي البحث ، وعند معالجة تلك البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، أظهرت النتائج انه ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متغير الذكاء ، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الذكاء لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة[١]

ت	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
١.	التجريبية	٣٣	٣٣,٤٢٤	٨,٣١٤	٦٣	٠,٤٣٠	٢	غير دالة إحصائيا
٢.	الضابطة	٣٢	٣٢,٥	٨,٩٩٤				

رابعاً– مستلزمات البحث

١–تحديد المادة العلمية : حدد الباحث قبل البدء بالتجربة المادة التي ستدرسها مجموعتي البحث ، والتي تضمنت الفصول الأربعة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة وفق ترتيب الآتي:

الفصل الأول : الأرض ،شكلها ، حركتها .

الفصل الثاني : أغلفة الأرض .

الفصل الثالث : الطقس والمناخ .

الفصل الرابع : النبات الطبيعي .

٢– صياغة الأهداف السلوكية :

[١]طبق الاختبار يوم الخميس ١٦ / ١٠ / ٢٠٠٨ .

بعد اطلاع الباحث على أهداف تدريس مادة الجغرافية العامة ،وجد أنها أهداف عامة لاتشير إلى الأنماط السلوكية المراد تنميتها لدى الطلاب ، ولم تحدد بالتركيز على المفاهيم الجغرافية .

لذا اعد الباحث أغراض سلوكية في ضوء المفاهيم التي حددها ضمن الفصول الأربعة من مبادئ الجغرافية العامة ، ولما كان عدد المفاهيم للمحتوى المشار إليه (٩٠) مفهوماً ،استعان الباحث بالمفاهيم الأساسية البالغ عددها (١٧) مفهوماً ، لأنه كل مفهوم رئيسي تندرج تحته مجموعة من المفاهيم الفرعية التي هي عبارة عن سمات وخصائص وأمثلة تنتمي إلى المفهوم الرئيسي ، وبما إن عمليات اكتساب المفهوم تنحصر في ثلاثة عمليات هي (تعريف المفهوم ، تمييز المفهوم ، تطبيق المفهوم) ، فقد صاغ الباحث الأغراض السلوكية لتلك المفاهيم الرئيسة بناءاً على العمليات الثلاثة ، وقد بلغت مجموع الأغراض السلوكية (٥١) غرضاً سلوكياً.

٣- أعداد الخطط التدريسية :

ولما كان إعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح ، ومن اجل تطبيق التجربة ، وفي ضوء أهداف الدراسة وفرضياتها ومتغيراتها ، اعد الباحث خطط يومية أنموذجية لتدريس موضوعات مادة الجغرافية لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وبلغت عدد الخطط (١٥) خطة لكل مجموعة من المجموعتين .

خامساً- أداة البحث (إعداد الاختبار) **the Instrument (Preparing Test)**

تصميم اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية:

ولعدم توافر اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات ، ويغطي المفاهيم ضمن الفصول الأربعة الأولى من كتاب الجغرافية العامة ، قام الباحث بتصميم

اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية معتمداً على المفاهيم التي تم تحديدها ، وقائمة الأغراض السلوكية المحددة ، فقد اعد الباحث اختباراً موضوعياً وذلك لمعرفة اثر المتغير المستقل (أنموذج ثيلين) في اكتساب المفاهيم الجغرافية ، ومدى تأثيره في القدرة على الاحتفاظ بتلك المفاهيم ، مقارنة بالطريقة التقليدية ، ولهذا فقد اتبع الباحث عدة خطوات في إعداد وتطبيق الاختبار وهي :

١. صياغة فقرات الاختبار

اعد الباحث اختباراً موضوعياً في اكتساب المفاهيم الجغرافية من نوع الاختيار من متعدد ،وهو مكون من (٥٠ فقرة) يلي كل فقرة أربع بدائل ، واحدة صحيحة والثلاثة الأخرى خاطئة ، وقد تم اختيار هذا النوع من الاختبارات الموضوعية لأنه أكثر ثبات وصدق وقدرة على قياس كثير من مخرجات التعلم (محمد ، ١٩٩٩ ، ص٤٧).

٢. صياغة تعليمات الاختبار

أ . **تعليمات الإجابة :** ومن هذه التعليمات هي :

١- كتابة الاسم والشعبة على ورقة الأسئلة .

٢ – الإجابة تكون على ورقة الأسئلة نفسها .

٣ – قراءة كل فقرة بدقة .

٤ – إعطاء مثال توضيحي لفقرات الاختبار .

ب . **تعليمات التصحيح** خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة ، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها خاطئة ، وتعامل الفقرة المتروكة او التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة .

٤.صدق الاختبار

من اجل التحقق من صدق الاختبار ، اعتمد الباحث على نوعين من الصدق هما: الصدق الظاهري (Face Validity) ويتحقق إذا كان عنوان الاختبار وظاهره يشير الى قياس المحتوى الذي وضع من اجله ، والنوع الآخر هو صدق المحتوى

(Content Validity) ويتحقق اذا استوعبت فقرات الاختبار المحتوى التعليمي المراد قياسه (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص٦٢٧) ، ولتحقيق الصدق اعد الباحث اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية البالغ عدد فقراته (٥٠) فقرة ، وعرضها على مجموعة من الخبراء وذلك لاستطلاع آرائهم بشأن صلاحية فقرات الاختبار في قياس محتوى المفاهيم الجغرافية ، وعلى ضوء الأهداف السلوكية وفي ضوء أرائهم وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات على قسم من الفقرات ،ولم يحذف الخبراء أي فقرة اختباريه.

٥.تحليل فقرات الاختبار

يعد تحليل فقرات الاختبار وسيلة لتحسين نوعية من خلال معرفة مدى صعوبة او سهولة كل فقرة من الفقرات وقدرتها على التمييز ، واستبعاد الفقرات غير الصالحة (Seaml , 1975 ,p211) ، صحح الباحث إجابات العينة الاستطلاعية البالغة (١٥٠) إجابة ، وبعد حساب معادلة النسبة المئوية حصل الباحث على (٤١) طالب يمثلون المجموعة العليا ، وعلى (٤١) يمثلون المجموعة الدنيا ، ثم حسب الباحث صعوبة الفقرات وقوة تمييزها وفعالية البدائل الخاطئة على النحو الأتي :

أ – معامل صعوبة الفقرات :

تم حساب مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار بعد أَنّ حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجد أنها تتراوح بين (٠,٣٠) و (٠,٦٨) ، ويرى بلوم ان الفقرات ألاختباريه تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠) ، (Bloom , 1971 ,p66)

ب_ قوة تمييز الفقرات

تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجد الباحث إنها تتراوح بين (٠,٣٤– ٠,٧٨) ويشير (Ebel) الى أَنّ فقرات الاختبار التحصيلي تعد جيدة

إذا كانت قوة تمييزها(٠,٣٠) فأكثر (Ebel , 1972 , p406) ، لذا أبقى الباحث على جميع الفقرات دون حذف او تعديل

ج- فعالية البدائل الخاطئة

بعد استعمال معادلة فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقرات الاختبار (الاختيار من متعدد الأربع بدائل) ، ظهر لديه ان البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي قد جذبت إليه عدد من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا ، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف ، لكن بعض التعديل منها.

٦. **ثبات الاختبار** حسب الباحث ثبات اختبار اكتساب المفاهيم باستعمال :

طريقة التجزئة النصفية:

في هذه الطريقة قام الباحث باختيار (٥٠) إجابة من إجابات طلاب العينة الاستطلاعية عشوائياً ، لحساب الثبات، فقسم فقرات الاختبار على قسمين (زوجي وفردي) بحيث يحصل كل فرد على درجة في القسم الأول ودرجة في القسم الثاني(الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص١٢٣) ، وقد طبق الباحث معامل اختبار بيرسون لإيجاد معامل الترابط بين درجات الفقرات الفردية والزوجية ، اذ بلغ (٠,٨٥)وعند تطبيق معادلة سيبرمان براون ، أصبح معامل الثبات (٠,٩٢) كما في ملحق (١٢).

سادساً- تطبيق التجربة :

بدا الباحث بتطبيق التجربة يوم الأحد ٢٠٠٨/١٠/١٩ ،وانتهت يوم الأربعاء ٢٠٠٩/١/٧ ،قام الباحث باجراء عملية التكافؤ، والتدريس بين مجموعتي البحث، وبعد إكمال الباحث تطبيق تجربته يوم ١/٧ /٢٠٠٩ قام بإعداد اختبارين :

أ-اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية :

ب- اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية:

ثامناً – الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة البيانات :-

١. **الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين** ، وقد استعمل في :

أ – اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في حساب (الذكاء ، العمر الزمني ، التحصيل الدراسي السابق ، المعرفة السابقة) .

ب – اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية ، واختبار الاحتفاظ .

٢. **معامل السهولة / الصعوبة**

استعمل لحساب سهولة وصعوبة كل فقرة من فقرات اكتساب المفاهيم الجغرافية .

صعوبة الفقرة = ١– معامل السهولة (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص١١٢).

٣.معامل التمييز للفقرة

استعمل الباحث هذه الوسيلة لإيجاد قوة تمييز فقرات الاختبار .

٤.فعالية البدائل الخاطئة

استعملت هذه الوسيلة لقياس فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار .

(عودة ، ١٩٩٨ ، ص١٢٥).

٥.معامل ارتباط بيرسون

استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية .

٦.معامل سبيرمان – براون

استعملت لتصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار ، بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون . (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ ، ص١٥٥) .

الفصــل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

أولا. عرض النتائج:

١-نتائج اختبار اكتساب المفاهيم:

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية،وللتحقق من صحة الفرضية الأولى،تم حساب متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث، كما موضحه في الجدول رقم (١٢) .

الجدول (١٢)

يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٣٧,٠٦٠	٧,٠٣٩	٣,٥١٩	٢	دالة لصالح التجريبية
الضابطة	٣٢	٣٠,٥٦٢	٧,٨٣٦			

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول ،على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين نتائج مجموعتي البحث في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- نتائج اختبار الاحتفاظ:

بعد تصحيح إجابات طلاب مجموعتي البحث عن فقرات اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية ،وللتحقق من صحة الفرضية الثانية،تم حساب متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث ، ولمعرفه دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات

استعمل الباحث الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين لإظهار النتائج كما موضح في جدول رقم(١٣)

الجدول (١٣)

يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٣٣,٥١٥	٥,١١٨	٤,٢٧٥	٢	دالة لصالح التجريبية
الضابطة	٣٢	٢٧,٣١٢	٦,٥١٧			

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول ،على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين نتائج مجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج ثيلين .

ثانيا- تفسير النتائج:

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث ، ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال أنموذج ثيلين على طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس من غير استعمال أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها.

ثالثاً-الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث،استنتج الباحث الآتي:

١- إن استعمال أنموذج ثيلين أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها .

٢- إن أنموذج ثيلين يساعد الطلاب في البحث عن المصادر التي يستقصي منها معلوماتهم ،على عكس الطريقة التقليدية التي تنظر الى الكتاب فقط .

رابعاً-التوصيات:

١- ضرورة اهتمام وزارة التربية بأسلوب عرض وتنظيم مناهج الجغرافية في المراحل الدراسية المختلفة بما يتناسب مع المفاهيم .

٢- ضرورة تزويد المدرسين بكتاب يشمل كافة الطرق الحديثة في التدريس ومن ضمنها أنموذج ثيلين لاختيار المدرس الطريقة التي تناسبه .

٣- ضرورة إدخال أنموذج ثيلين ضمن مقررات طرائق التدريس لطلبة كلية التربية.

خامساً-المقترحات:

استكمالا للبحث يقترح الباحث الأتي :

١- اثر استعمال أنموذج(ثيلين) في تنمية المهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٢- مقارنة نماذج أخرى مع أنموذج(ثيلين)

المصادر العـــربية

١. أبو جادو،صالح محمد علي (٢٠٠٠)،**علم النفس التربوي** ،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن.

٢. الأمام ،مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠) ،**التقويم والقياس** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،بغداد .

٣. الجبوري،صبحي ناجي عبد الله ،(٢٠٠٨) ، أثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية) بحث منشور ،**مجلة الأستاذ** ،العدد٦٦.

٤. الخفاجي ، طالب محمود ياسين ،(١٩٩٦)، (**اثر استخدام أنموذج برونر وجانية التعليمين في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية للمفاهيم الجغرافية و استبقائها**) رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،ابن الرشد .

٥. الحارثي ،إبراهيم بن احمد مسلم،(٢٠٠٣)، **تدريس العوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق** ،ط٢، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع ،الرياض .

٦. الدباغ ،فخري ،وآخرون ،(١٩٨٣) ،**اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين** ،مطبعة جامعة الموصل العراق .

٧. ريان ،فكري حسن (١٩٩٩) **التدريس .أهدافه ،أسسه ، أساليب تقويمه،نتائجه ،تطبيقاته** . عالم الكتب ، القاهرة .

٨. زيتون ،حسن حسين ،(٢٠٠١)، **تصميم التدريس رؤية منظومة** ،عالم الكتب ،القاهرة ،ط٢،المجلد الأول والثاني .

٩. زيتون ،عايش(١٩٨٤) (دراسة تجريبية في تأثير طريقة الاستقصاء على التحصيل في مادة الاحياء في المرحلة الجامعية) ،**مجلة دراسات** ،المجلد الحادي عشر ، العدد السادس ،الجامعة الأردنية ،ص٢٠١-٢١١.

١٠. السامرائي،مهدي صالح(٢٠٠٠)، أستراتيجيات وأساليب التدريس المتبعة لدى أعضاء الهيئات التدريسية في كلية التربية في بغداد ،**المجلة العربية للتربية**،تونس المجلد (٢٠)العدد (١)، جامعة بغداد.

١١. سعد ،محمد حسان (٢٠٠٠)،**التربية العملية بين النظرية و التطبيق** ،ط١ ،دار الفكر العربي ،عمان الأردن .

١٢. سلامة ،عادل أبو العز ،وآخرون ،(٢٠٠٩) ، **طرائق التدريس العامة ،معالجة تطبيقية معاصرة** ،ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن.

١٣. الشباطات ،محمود مزعل (١٩٨٨)(**قياس مدى اكتساب طلبة نهاية المرحلة الإعدادية لمفاهيم التربية الإسلامية في الأردن**) رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية الجامعة الأردنية

١٤. شمور ،مروان محمد احمد (٢٠٠٨) (**اثر استعمال أنموذج رايجلوت في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي**)،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية .

١٥. عبد الرحمن ،انور حسين ، وعدنان حقي شهاب زنكنة ، (٢٠٠٧) ، **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** ،مطابع شركة الوفاق للطباعة والنشر والتوزيع ، بغداد .

١٦. عودة ، احمد ، (١٩٩٨) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، الأردن .

١٧. عصفور ،وصفي ،(١٩٩٣)، **أنشطة التعلم التعاوني وأدواته وتطبيقاته الصفية** ، معهد التربية الرئاسية العامة ،عمان .

١٨. غراوتيز ،مادلين ،(١٩٩٣) **مناهج العلوم الاجتماعية** ، الكتاب الأول –العلم والعلوم الاجتماعية ،ترجمة بسام عماد ،ط١،المنظمة العربية للثقافة والعلوم ،دمشق .

١٩. الفكيكي ،هيفاء عبد بدن (٢٠٠٧) (**اثر أسلوبين علاجين في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط**)رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ابن الرشد .

٢٠. القاعود ،إبراهيم ،(١٩٩١) **المعاصرة في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية** ،ط١،دار الأمل للنشر والتوزيع ،الأردن.

٢١. اللامي ،زينب علي عبد الحسين (٢٠٠٧) (**اثر التدريس باستعمال أنموذج ثيلين (التحري الجماعي) في التحصيل والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية**) رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية الأساسية ، جامعة المستنصرية.

٢٢. اللقاني ،احمد حسين ،(١٩٧٩)، **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير الناقد** ،عالم الكتب المصرية ، القاهرة ، للطباعة والنشر ،عمان .

٢٣. محمد ،صباح محمود ،(١٩٩٩) ، **التقويم ،مفهومة ،واهدافة ،وادواتة ، مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية** ،الجامعة المستنصرية ،بغداد .

٢٤. نبهان ، يحيى محمد (٢٠٠٦) **طرائق تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية** ،دار يافا للنشر والتوزيع ،عمان الأردن .

٢٥. النجدي ،احمد وآخرون ،(١٩٩٩)، **المدخل في تدريس العلوم** ،ط١ ،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .

٢٦. وزارة التربية،(١٩٨٧)، **نظام المدارس الثانوية** ،رقم ٣ ، مجلة التوثيق التربوي ،عدد١٨،مطبعة وزارة التربية ،بغداد .

المصادر الأجنبية

27. Bloom,B. S., Hastinge , J. T. and Madaus , G. F. (1971) ,,Hand book on Formative and summative evaluative of student learning .

28. Ebel ,(1972) R-L – Essentials of Educational measure ment Englwood cliffs ,New jersey .

29. Davis , Robert , Hand others (1979) Learning system besign ,An A pproach to the Approach to the Improvement of instruction , new york ,mac- raw .Till book company , P-13.

30. Evans ,Rosemary ,(1991) Group in vestigation , Canadian Dissertation social Studies , Dissertation Abstract.

31. seaml , D. (1975)Testing and measurement in the clasroom .Boosting Houghton .

32. Webster ,third (1981) New international dictionary of English language , chicage , Gemerrian , CO .vol.No.3.

العلاقة بين الحس العددي والحساب الذهني في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط .

د. غازي خميس علي
غسان رشيد الصيداوي

مشكلة البحث:

تزايدت أهمية الحس العددي في هذا العصر،وأصبح الصغار والكبار معا بحاجة للتعامل مع الأعداد الكبيرة في مواقف كثيرة منها البيع والشراء والميزانيات على المستويات المختلفة ، زيادة على هذا إنَّ الحس العددي يحول الطلبة من استخدام التقنيات كالكمبيوتر والالآت الحاسبة إلى فهم وتطبيق القواعد الرياضية والقدرة على اصدار الأحكام المنطقية للنتائج ، والاعتماد على السببيه والتفسيرات في توضيح ما تعلمه والإدراك العميق للأعداد والمرونة في التعامل معها ، وكذلك فانه ينمي سرعة الطلبة في الأداء وخاصة في المواقف الحياتية.

ولكن للاسف ان اعتماد الطلبة على الطرائق التقليدية والتطبيق الآلي للخوارزميات* والاعتماد على نوع واحد من الحلول، وعدم تشجيعهم على اعتماد وابتكار حلول أخرى، والحكم على معقولية النتائج ، لاسيما في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائيه يتعارض مع هدف مهم من أهداف تدريس الرياضيات ، الا وهو تنمية التفكير لدى المتعلم ، وتنمية المهارات الحسابية الذهنية لديه، أي إنَّ يستخدم المتُعلم، عقلهُ وتفكيرهُ بشكل أفضل ، مما يتيح لهِ ٍِإمتلاك ألقدرة على حل المشاكل التي سوف تواجهه في ألمستقبل،

لذلك ظهرت شكوى من أولياء أمور ألطلبة ومن التربويين من إنَّ أبناءهم لم يتمكنوا من إجراء ألعمليات ألحسابية حتى ولو كانت يسيرة وإنهم غير قادرين على التأكد من معقولية ألنتائج التي يحصلون عليها لأنهم يتعاملون مع عمليات صماء بغير فهم.

إضافة إلى عدم قدرتهم على ألتعامل مع الأرقام والعمليات عليها ، فالطالب قادر على إجراء عملية ألضرب ، ولكنه عاجز عن فهم عملية الضرب، وقد إنعكس ذلك على إستخدام الطالب لمعلوماته الرياضية في الحياة العملية(سلامة ، ١٩٩٥: ٣٧)

وحسب خبرة الباحث واستناداً لآراء عدد من الخبراء والأساتذة ومن خلال مقابلته عدد منُ مدرسيّ الرياضيات، لأخذ آرائهم حول كيفية تعامل الطلبه مع الاعداد والعمليات عليها، اتضح له وجود خلل في قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية والحياتية ، إذ أرجع بعضهم السبب إلىُ ضعف الطلبة في المهارات المطلوبة لحل المسألة، ومنها مهارات التقدير والحساب الذهني وهذا ما اشارت إليه دراسة (العقبى ٢٠٠٥.) ،في حين لم يكن لأي منهم المدرسين والمدرسات أي إطلاع أومعرفة مسبقة بمفهوم الحس العددي*.

لذا فان مشكلة البحث الحالي يمكن إنَّ تتحدد من خلال الآتى:

١.ضعف الطلبة في مادة الرياضيات عموما وفي الحساب بشكل خاص، فهم لا يفهمون لماذا تجري العمليات الرياضية ،ولا كيف تجري بشكل دقيق وسريع .

٢.إفتقار مناهجنا في مادة الرياضيات للموضوعات الفكرية المتعلقة بالحس العددي والحساب الذهني، على الرغم من إعتمادهما كأحد المعايير الأساسية في تدريس الرياضيات عالميا*.

ونظرا لعدم كفاية ما أنجزه المهتمون من بحوث في تطوير المواد التعليمية الخاصة بهذين الموضوعين على المستويين العربي والمحلي وندرة أو ربما غياب

* تم مقابلة أعضاء من اللجنة الوطنية لإعداد المناهج لمادة الرياضيات لغرض التأكد من احتواء مناهج الرياضيات الحالية على مواضيع تخص الحس العددي والحساب الذهني.

البحوث العربية والمحلية في هذا المجال، وحسب علم الباحث، ظهرت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي كمحاولة للتعرف واستقصاء مدى امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط لمهارات الحس العددي والحساب الذهني ومعرفة مدى العلاقة بين الحس العددي والحساب الذهني لديهم. انطلاقاً من مبدأ بحث علاقة الجزء بالكل.

أهمية البحث :-

الحس العددي قدرة موجودة لدى الإنسان، فقدُ وجدَ إنَّ الأطفال لهم القدرة على القيام بأحكام عددية، سواء قدمت لهم مشكلات للحكم عليها سمعياً أم بصرياً في أجواء طبيعية أم مُصطنعة، فقد وجدت إستجابات عددية لمثيرات عددية، فالأطفال يستطيعون التفريق بين مختلف التجمعات وإنهم قادرون على جلب المزيد من المعرفة العددية، حتى من دون تعزيز للأستجابة، وإنهم يفرقون بين الأصغر والأكبر وبين الكثير والقليل ويميلون إلى أخذ الأشياء الكبيرة والكثيرة.

(Brannon , & etal, 2000:35)

إنَّ الحس العددي يتمثل في فهم الأعداد والعلاقة بين هذه الأعداد وقيمتها العددية ، وكذلك تأثير العمليات الرياضية في الأعداد بما فيها استخدام كل من التقدير والحساب الذهني وان الحس العددي يزيد من القدرة على الحدس العددي ولكي يتحقق المعلم من هذه العلاقة في تدريسه لابد من أن:

١.يوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية في الرياضيات.

٢.يناقش مع المتعلمين طرق مختلفة لحل المسائل مما يؤهله لمعرفة المستويات المختلفة لطلابه في هذا المجال.

٣. يؤكد على مهارات الحس العددي خلال عملية التدريس ومنها :

أ: مهارة التقدير التقريبي.

ب:مهارة استراتيجيات الحساب الذهني.

جـ: مهارة العلاقات بين الإعداد.

د: مهارة القيمة الكمية للعدد magnitude.

أما بالنسبة للحساب الذهني(Mental Computation)هو قدرة الفردعلى إيجاد ناتج العملية الحسابية بدون إستخدام الورقة والقلم او أي وسيلة مساعدة اخرى، معطيا إجابة دقيقة مئة بالمئة، ولا مجال للتقريب فيها ويوجد مظهرين للاستجابة الذهنية هما الاسترجاع السريع واللحظي لحقائق الاعداد ،والآخر في القدرة على ايجاد الاجابات باستخدام استراتيجيات الحساب الذهني. (Herdsfield ,2001: 55-62)

ويحُدد (Holloway,1997) إستراتيجيات الحساب الذهني بانها تلك الاساليب التي نستخدمها تلقائياً للحساب الذهني احياناً يتم تدريسها واحياناً نبتكرها بأنفسنا. (Holloway,1997:26-28)

كمايتميز الحساب الذهني بالخصائص التالية:

١.محوره الاساسي هو حساب الأعداد.

٢.يعطي إجابة صحيحة مئة بالمئة ،ولامجال للتقريب فيها.

٣.يتم ذهنياً بدون أي وسيط خارجي كالقلم والورقة او الحاسبة الالكترونية.

أهمية الحساب الذهني:

أوضح (Wandt & Brown , 1997) أهمية الحساب الذهني من خلال دراستهما بأن حوالي ٧٥% من الحسابات اليومية يتم إجراءها ذهنياً ،بينما يتم إستخدام إستراتيجيات الورقة والقلم في ٢٥% فقط من الحسابات اليومية ، وهذا يعني أنَّ الغالبية العظمى من مسائل الحساب اليومية تتم باستخدام اساليب ذهنيه.

عن (عبيدة . ٢٠٠٢: ٨٨)

كما أنَّ الحساب الذهني يأخذ اهميته من منح الطالب القدرة على تحليل وتركيب الاعداد من خلال فهم ورؤية العلاقات المتعددة بينها، ومعرفة التأثيرات ذات العلاقة بالعمليات بينهما. (Sowder,1994:1-15)

ولقد جاء في التقرير القومي للرياضيات المدرسية في استراليا، أنَّ الحساب الذهني يجب أنَّ يكون اول طريقه نلجأ اليها لاسيما في اجراء المهام الحسابية الاقل تعقيداً

،والتي تتضمن اعداد يسهل التعامل معها ،وعندما لاتكون هناك ضرورة لتوضيح خطوات الحل كتابياً.(A.E.C,1990:109)

ويشير (Reys,1985) الى أنَّ الأفراد يحسبون ذهنياً باستخدام فهمهم الجيد للقيم المكانية وحاسة العدد ،وفهمهم لمعنى العمليات. (Reys,1985: 78)

كما أنَّ الحساب الذهني يعد اداة ووسيلة لتنمية التفكير الرياضي، ويساعد على فهم عميق لبنية الاعداد وعلاقاتها الداخلية ، وبالتالي يساعد على ابتكار طرق لمعالجة الاعداد والمعرفه بحقائقها. (Weder,1999: 12)

ومما تقدم يظهر أهمية الحس العددي والحساب الذهني ، كما ان قيمة وأهمية اي بحث أودراسة يمكن إنَّ تتجلى من خلال ما يضيفاه إلى ألمعرفة ألتعليمية من ألناحيتين ألنظرية وألتطبيقية ، ويمكن تحديد ألاهمية النظرية للبحث الحالي من خلال الأتي :

١.يهتم بمفهومين ظهرت أهميتها من جديد في ألوقت ألحاضر هما ألحس ألعددي وألحساب ألذهني.

٢.ندرة ألبحوث وألدراسات بجمهورية ألعراق حسب عِلم ألباحث في هذا المجال.

٣.يركز على المرحلة المتوسطة وبالتحديد طلبة الصف الثالث المتوسط، باعتبار إنَّ طلبة هذه المرحلة قد أنهوا لتوهم مرحلة دراسة الأعداد والعّد والعمليات على الأعداد، وهي ألمرحلة ألتي يفترض أنْ يتكون فيها الحس العددي. وأن يكونوا متمكنين من هذين المفهومين.

٤.يؤكد ألبحث على الوظائف الأكاديمية ومعالجة ألصعوبات ألتي يواجهها المتعلمين في مادة الرياضيات.

٥.يركز على معايير مهمة من معايير منهج الرياضيات مثل:

أ:العلاقة بين الإعداد والحس العددي.

ب:الحساب والتقدير.

ج:الحساب الذهني ومعقولية النتائج.

أماّ الأهمية التطبيقية له فيمكن تحديدها من خلال تطوير طرق وأساليب تدريس المدرسين من خلال تعريفهم بمهارات ألحس العددي وألحساب الذهني، وأظهار الحالات التي يمكن أنْ تستخدم فيها هذه المهارات ، إذ يمكن أنَّ يساعدهم ذلك في ألتفكير بأستخدام طرق متنوعة في التدريس لتلافي مواطن الضعف والقصور لدى ألطلبة ، وتنمية هذه المهارات بشكل افضل لديهم

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على:

مدى العلاقه بين الحس العددي والحساب الذهني في مادة الرياضيات لدى طلبه الصف الثالث المتوسط.

وذلك من خلال التحقق من الفرضيات الاتية:-

١- الفرضية الاولى:لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية H1=Ho عند مستوى دلاله بين المتوسط النظري والمتوسط ألحسابي لدرجات طلبة الصف الثالث المتوسط في إختبار الحس العددي.

٢- الفرضية الثانية: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية H1=Ho بين المتوسط النظري والمتوسط ألحسابي لدرجات طلبة الصف الثالث المتوسط في إختبارالحساب الذهني.

٣- الفرضية الثالثة: لاتوجد علاقة إرتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05 α=) بين درجات الطلبة في اختبار الحس العددي و درجات الطلبة في اختبار الحساب الذهني لدى طلبة ألصف ألثالث ألمتوسط .

حدود البحث :-

أ- المدارس المتوسطة والثانوية للبنين والبنات (النهارية) في محافظة بغداد/الرصافة

ب- طلبة الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨).

تحديدالمصطلحات :-

أ.الحس العددي: .

عرفّته (NCTM ,2001):

بانه نوع من أنواع ألتفكير يستخدم ليصف عملية الحساب الذهني والقدرة على إكتساب الحقائق والمهارات الاساسية وحل المشكلات العددية ،بالاضافة الى التفكير التأملي الدقيق والسببية والتقدير التقريبي.

(NCTM,2001:34)

. وعرفّه (Dehaene ,2001):

بانه توضيح أستراتيجيات التلاميذ في ألفهم السريع للعمليات الحسابيه، وتقدير النواتج ،ومعالجة ألكميات ألعدديه على نحو مختزل وسريع.(Dehaene,2001:16)

التعريف الاجرائي للحس العددي:

هو ادراك طلبة الصف الثالث المتوسط للكم المطلق والنسبي للعدد، والعلاقات بين الاعداد، والعمليات عليها، والمهارة في التقدير، وإنتاج إستراتيجيات مرنه، يستطيع من خلالها الحكم على نواتج العمليات، وانتقاء العلامة العددية المميزة، واستخدامها، مقاساً بالدرجة التي يحصلون عليها عند إجابتهم على الاختبار الذي أُعد لهذا الغرض.

ب.الحساب الذهني:

. عرّفته (Department oF Education,2001):

هو إجابات سريعة وصحيحة لمسائل رياضية عن طريقة استخدام الذهن فقط.

(Department oF Education 2001:7)

. وعّرفه (Rivera,S.M & etal ,2005)

نوع من انواع الحساب الذي لايحتاج الى ادوات خارجية لاستخدامها في ايجاد نتائجه. (Rivera, &et al 2005:28)

التعريف الاجرائي للحساب الذهني:

هي إعطاء طالب الصف الثالث المتوسط إجابات دقيقة وصحيحة لمسائل حسابية ، سواءاً كانت عددية أم لفظية، بعد إجراء العمليات الحسابيه ذهنياً، وبدون ألاستعانة بأي وسائل حسابية مثل القلم والورقة أوالالة الحاسبة ،مقاسه بالدرجة التي سيحصل عليها عند إجابته على ألاختبار الذي أُعد لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:-

أدناه ملخص بالدراسات السابقة التي تم الاستعانة بها وفقاً لأسم الباحث وسنة ومكان إجرائها وحجم ألعينه الاساسية والمرحلة التي طبقت فيها والمنهج المتبع في تنفيذها والنتائج التي أسفرت عنها مرتبة حسب التسلسل الزمني.

ت	اسم الباحث وألسنه و عنوان الدراسه	حجم ألعينه وجنسها	المرحلة الدراسيه التي طبقت فيها	المنهج المتبع في الدراسة	النتائج التي توصلت اليها
١	Sutton,1989,USA تحديد الأثر النسبي لصيغتين مختلفتين(أفقيه،وعموديه)لـ تدريس الحساب الذهني للصفوف السادس،السابع،الثامن	٤٥٠طالب وطالبه	الأساسي ٦،٧، ٨	تجريبي	الطلاب افضل في الاداء،في عملية الجمع والطرح بالصيغة العمودية اكثر من ألصيغه الفقيه،تفوق الاناث في مسائل الحساب الذهني
٢	Thompson,1991,USA اثر التدريس النظامي في الحساب الذهني على مهارة حل المسالهدى طلاب الصف الرابع الابتدائي	٩٥تلميذ وتلميذه	الابتدائية/٤	تجريبي	تحسن اداء الطالبات اللذين تلقين التدريس النظامي في الحساب الذهني
٣	Floyd,1992,USA اثر تعاقب أسلوبين لتدريس التقدير لدى طلاب	١٠٨تلميذ	الابتدائية/٥	تجريبي	لم تكن هناك فروق داله إحصائيا بين افراد المجموعتين في الحساب الذهني

ت	اسم الباحث وألسنه و عنوان الدراسه	حجم ألعينه وجنسها	المرحلة الدراسيه التي طبقت فيها	المنهج المتبع في الدراسة	النتائج التي توصلت اليها
	الصف الخاص الابتدائي في مهارتي التقدير والحساب الذهني.				
٤	Markovits&Sowder,1994,USA اعداد وحدات تجريبية لتعليم حجم (كم) العدد والحساب العقلي والتقدير الحسابي ضمن برنامج رياضيات الصف السابع.	٣٥٠ طالب وطالبه	ألمتوسطه/٧	تجريبي	ان التعلم بالحساب الذهني يفوق اهمية التعلم بالتخمين ولم يظهر للطلبة اللين اعتادوا التعليم التقليدي حسا عدديا
٥	Koyama,1994,Japan اثر استخدام استراتيجيات التقدير التقريبي ومهارة الحساب الذهني في مجال الحسابات.	٣٥١طالب	الابتدائية/ ٤،٥،٦	تجريبي	وجود علاقة ايجابيه داله بين مهارات التقدير والحساب الذهني في مجال الحسابات
٦	قاسم، ١٩٩٦، عمان مدى اكتساب طلبة المرحلة الاساسية لمهارات التقدير التقريبي والحساب الذهني في ضوء مناهج الرياضيات الجديدة	٤٨٠ طالب وطالبه	الاساسية ٥،٦،٧	الوصفي التحليلي	تدني المستوى في التقدير التقريبي والحساب الذهني لدى الطلبه
٧	قنديل،١٩٩٩،القاهرة تنمية الحس العددي لدى طلاب الصف الاول الإعدادي من خلال برنامج مقترح	٢٧٩ طالب وطالبه	الاول الإعدادي	تجريبي	فعالية البرنامج ،وجود ارتباط دال إحصائيا بين الحس العددي والأداء الحسابي
٨	ألكرمه،١٩٩٩،فلسطين العلاقة بين الحس العددي والأداء الحسابي لدى طلبة الصف التاسع	٢٤٠ طالب وطالبه	الاساسية/ التاسع	الوصفي التحليلي	تدني في موضوع الحس العددي والأداء الحسابي مع وجود علاقة ايجابيه بين المتغيرين مع تفوق الطالبات في الحس العددي ولأفرق في الحسابي
٩	الامام،١٩٩٩،القاهرة	١٣٣٤ طالب	الخامس	الوصفي	تدني في جميع مهارات الحس

ت	اسم الباحث وألسنه و عنوان الدراسه	حجم ألعينه وجنسها	المرحلة الدراسيه التي طبقت فيها	المنهج المتبع في الدراسة	النتائج التي توصلت اليها
	حس العدد والعمليات والقياس في الرياضيات دراسة لواقع تعليمها وإمكانات تنميتها من خلال مدخل يعتمد على خبرات القياس	وطالبه	الابتدائي و الاول والثاني الإعدادي	والتحليلي	العددي وتفوق التجريبيه على الضابطة في الحس العددي والقياس
١٠	عبيده،٢٠٠٢،القاهرة استراتيجيه مقترحه لتنمية الحس العددي وأثرها على الاداء الحسابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.	٨٠ طالب	الابتدائية/٥	الوصفي التحليلي والتجريبي	الأثر المرتفع في تنمية الحس العددي وتحسين الاداء الحسابي وعلاقة ارتباطيه قويه بين المتغيرين
١١	البلوشي،٢٠٠٣،سلطنة عُمان الحساب الذهني لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي وعلاقته بالمهارات الحسابية الاساسية.	٢٧٩ تلميذ وتلميذه	الاساسية/٥	الوصفي التحليلي	تدني في مستوى الحساب الذهني مع وجود علاقة ارتباطيه بين المتغيرين
١٢	Der-ching,2003تايوان , اثر تعليم وتعلم الحس العددي على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.	٧٥ تلميذ وتلميذه	الابتدائية/٥	التجريبي	ازدياد تحصيل الطلبة بنسبة ٤٤% في المجموعة التجريبية
١٣	Der-ching , 2004 تايوان العلاقات بين الحساب المكتوب ، والتمثيل الصوري والتمثيل الرمزي و الحس العددي لطلاب المرحلة السادسة في	٦٢٧ تلميذ	الابتدائية/٦	الوصفي التحليلي	تفاوت اداء الطلبة في مهارات الحس العددي والعرض الصوري

ت	اسم الباحث وألسنه و عنوان الدراسه	حجم ألعينه وجنسها	المرحلة الدراسيه التي طبقت فيها	المنهج المتبع في الدراسة	النتائج التي توصلت اليها
	تايوان.				
١٤	Aunio,2004، فنلندة علاقة الحس العددي لدى الأطفال الصغار ذوي الاداء الواطئ بالعمر الزمني والقومية.	٥١١ طفلا	من عُمر ٣-١١ سنه	الوصفي	الحس العددي منخفض لدى الأطفال وله علاقة بالعمر الزمني للطالب ولا يوجد فروق في اللغة
١٥	Der-ching , 2005 ,تايوان استراتيجيات الحس العددي المستخدمة من قبل طلاب المرحلة السادسة في تايوان.	٢١ طالب	الابتدائية /٦	الوصفي	. الاعتماد على الحس العددي ضئيل جداً. . الميل لاستخدام الورقة والقلم. . عدم اعطاء تفسير محدد للنتائج.
١٦	محمد علي،٢٠٠٥،القاهرة نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتائثيره على تحصيل الرياضيات والذكاء المنطقي الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.	١٠٠ تلميذ	الابتدائية/٦	الوصفي التحليلي	ان الحس العددي يرتبط ارتباطا سالبيها مع الذكاء المنطقي الرياضي وايجابيا مع التحصيل والمواقف العددية.
١٧	ألعقبي،٢٠٠٥،بغداد اكتساب طلبة المرحلة ألمتوسطه لمهارات التقدير والحساب الذهني	٤٢٥ طالب وطالبه	ألمتوسطه/١	الوصفي التحليلي	ضعف الطلبه في اكتساب مهارات التقدير والحساب الذهني

ت	اسم الباحث وألسنه و عنوان الدراسه	حجم ألعينه وجنسها	المرحلة الدراسيه التي طبقت فيها	المنهج المتبع في الدراسة	النتائج التي توصلت اليها
١٨	ألعقبي، ٢٠٠٧، بغداد تنمية الحس العددي لدى طلبة الصف الاول المتوسط باستخدام استراتيجيات الحساب الذهني.	٤١ طالبه	ألمتوسطه/١	تجريبي	ان استراتيجيات الحساب الذهني قد عملت على تنمية الحس العددي
١٩	الأيوبي، ٢٠٠٧، بغداد العلاقة بين المهارات التقديرية والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة ألمتوسطه.	٥٠٠ طالب وطالبه	ألمتوسطه	الوصفي التحليلي	ضعف مهارات التقدير التقريبي ان مهارات التقدير وثيقة الصلة بالتحصيل
٢٠	الصّفار، ٢٠٠٨بغداد الحس العددي وعلاقته بالتحصيل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي	٤٠٠ تلميذ وتلميذه	الابتدائية/٦	الوصفي الاستدلالي	علاقة قويه، مستوى الاداء فوق الوسط في الحس العددي ولكن اقل من التحصيل

إجراءات البحث:-

١_ منهج البحث:- استخدم في البحث الحالي المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة اهداف الدراسة ، وحيث يعتبر علماءالبحث العلمي منهجية الدراسات الارتباطية من احدى انواع المنهج الوصفي و من الاساليب التطبيقية له.

٢_مجتمع البحث:

ولتحقيق ذلك إستعان الباحث بقسم التخطيط التربوي في كلٍ من المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الاولى والمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية والمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة لمعرفة أعداد وأسماء المدارس المتوسطة والثانوية ومواقعها (بنون ، بنات) في محافظة بغداد / الرصافة . وكذلك معرفة اعداد الطلبة في الصف الثالث المتوسط (بنون. بنات) في محافظة بغداد/الرصافة للعام الدراسي (٢٠٠٧. ٢٠٠٨). وبعد إنَّ اكتمل جمع المعلومات والبيانات المطلوبة تم وضعها في جداول خاصة لغرض عرضها وتوضيحها والافادة منها.

وفي ما يلي عرضا للمعلومات والبيانات التي حصل عليها:

أ_مجتمع المدارس:

بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية للبنين والبنات في محافظة بغداد الرصافة للعام الدراسي (٢٠٠٧ –٢٠٠٨) هو(٣٦٩) مدرسة منها(١٦٨) مدرسة متوسطة للبنين مثلت نسبة قدرها (٤٥,٥٣%) من مجتمع المدارس ومنها (١٨٨) مدرسة متوسطة للبنات مثلت نسبة قدرها (٥٠,٩٥%) ومنها(١٣) مدرسه مختلطه مثلت نسبه قدرها(٣,٢٥ %) حيث تم استبعادها في اختيار العينه الاساسية.

ب_ مجتمع الطلبة:

بلغ عدد الطلبة في المدارس المتوسط والثانوية في محافظة بغداد / الرصافة للعام الدراسي (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨) هو (٥٦٠٥٤) طالب وطالبة في الصف الثالث

المتوسط بواقع (٣٢٩٨٧) طالب مثلوا نسبة قدرها (٥٩%) . وبواقع (٢٣٠٦٧) طالبة مثلّن نسبة قدرها(٤١%) من مجتمع الدراسة.

٣_ العينة الاساسية للبحث :

تتضمن عينة المدارس وعينة الطلبة وأسلوب الاختيار فيهما كما يأتي:

أ_عينة المدارس :

بعد تحديد عدد المدارس المتوسطة والثانوية للبنين والبنات و التي تحتوي على الصف الثالث المتوسط والتي بلغ عددها (٣٦٩) مدرسة وبعد استبعاد(١٣) مدرسة مختلطة أصبح عدد المدارس(٣٥٦) مدرسة و التي تمثل مدارس مجتمع البحث ، بعدها تم إختيار مدرستين بنين ومدرستين بنات بالطريقه العشوائيه البسيطة من كل من المديرية العامه لتربية بغداد الرصافة الاولى والمديرية العامه لتربية بغداد الرصافة الثانية والمديرية العامه لتربية بغداد الرصافة الثالثة أي بواقع (٤) مدارس من كل مديرية ، فأصبح عدد المدارس المختاره (١٢) مدرسة والتي تمثل العينة الاساسية للبحث.

ب_عينة الطلبة:

قام الباحث باختيار شعبه واحده بالطريقة العشوائية البسيطة من صفوف مرحلة الثالث المتوسط ومن كل مدرسة من مدارس العينة الاساسية، فكان عدد الصفوف المختارة (١٢) صف. تم بعدها اختيار (٢٠) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية من كل صف، فكان مجموع الطلبة التي تم اختيارهم (٢٤٠) طالبا وطالبة والذين يشكلون عينة البحث التي تمثل المجتمع الاصلي تمثيلا دقيقاً وشاملاً.

٤_ أدوات البحث:

إستخدم في البحث الحالي إختباران هما:

أ_إختبار الحس العددي:

تكون الاختبارمن (٤٠) فقرة تضمنت اسئلة و مسائل تغطي مهارات الحس العددي آنفت الذكر .

ب_إختبار الحساب الذهني:

تكون الاختبار من (٣٠) فقرة تضمنت اسئلة ومسائل في الحساب الذهني .

٥_ الوسائل الاحصائية :-

تم استخدام الوسائل الاحصائية (spss) و معادلة (مربع كاي) و الاختبار التائي (t_test) معادلة (كودر- ريتشارد سون ٢٠)

٦_نتائج البحث:-

انّ أهم ما توصل اليه البحث الحالي من نتائج هي:-

١. أن مستوى الحس العددي لدى أفراد العينة منخفض ودون المستوى المطلوب.

٢.ان مستوى الحساب الذهني لدى أفراد العينة متوسط وهذا يدل على أن الطلبة يستطيعون إجراء بعض الحسابات ذهنيا وبمستوى منخفض .

٣. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحس العددي والحساب الذهني لدى الطلبة الذين تم أجراء الدراسة عليهم .

٤. وجود علاقة بين الحس العددي والحساب الذهني لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في الحدود التي أجريت فيها التجربة.

التوصيات :-

١. تضمين المواضيع الفكرية المتعلقة بالحس العددي والحساب الذهني في محتويات كتب الرياضيات التي تدرس في المراحل الدراسية وبصورة خاصة في المراحل المتوسطة إسوة ببعض مناهج الرياضيات في بعض الدول العربية.

٢. وضع دليل للمدرس يوضح فيه الطرق والأساليب الممكن استخدامها لتطوير وانماء الحس العددي واستخدام إستراتيجياته وكذلك بالنسبة للحساب الذهني لدى الطلبة.

المقترحات:-

١- دراسة تجريبية لمعرفة اثر استخدام إستراتيجية تدريسية لتنمية الحس العددي وأثرها على التحصيل في الرياضيات.

٢- دراسة تجريبية لمعرفة اثر اكتساب الطلبه للمفاهيم والمهارات الرياضيةعلى مقدرتهم في الحس العددي والحساب الذهني .

٣- دراسة تتبعية للكشف عن نمو مهارات الحس العددي لدى طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسط.

المصادر:-

١. سلامة، حسن علي (١٩٩٥): **طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**، ط١، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع القاهرة.

٢- عبيدة ، ناصر عبد الحميد (٢٠٠٢) :" استراتيجية تدريسية مقترحة لتنمية الحس العددي وأثرها على الأداءالحسابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي" ، كلية التربية ، جامعة المنوفية،القاهرة.

3-Brannon, E, M, & Terrance,H.S (2000) :Representation of mmeresities

1-9,**by jornal of Experamental psychology** .Animal Behavior rocesses,26,p35.

4- Deheane, Stanislas (2001): symposium of Numerical cognition précis of the Number sense **, mind and language** , vol.16 (1) , pp. 16-36.

5-Department of education and training number Sense and mental Arithmaiie Computions new south wales through the, **department of edu cation and Training**. 2001,P7

6- Heirdsfield,A.M,& Cooper,T.J.(2001).The architecture of mental addition and subtraction .**Paper presented at the Manual Conference of the Australian Association for Educational Research**,Brisbane(Australia).

7- Holloway,K/(1997):Exploring mentalarithmetic. **Mathematics Teaching**,160,26-28.

8--Reys,R.E(1985).Testing mental-computation skills. **Arithmetic Teacher**,33(3),14-16.

9- -Rivera , S.M & atal 2005 : Developmental change in mental Arithmatics , oxford university prees Eugland p.35.

10- Sowder. j .T.(1994)." Cognitive and metaconitive processes in mental computation and computational estimation " , in R.Reys & N.Nohda (Eds.) .Computational alternatives for Twenty- First Century , Reston . VA: the **National Council of Teacher Mathematics**.pp1-15.

11- Weder W.B , (1999): Filling in the Gape: An Experimental stady on Mental , proceedings of the Enghteenth Biennial .c.computation Achivement and strategies .**paper presental at the Annual metting of the America Educational Research**.(Assocation,NEW YORK, Aprilg 1996,p22.

ثقافة الإرهاب
العراق نموذجاً

د. رباح مجيد الهيتي

أولاً : المقدمة :

شغلت ثقافة الإرهاب بال المفكرين والكتاب والسياسيين لا سيما في نهاية القرن العشرين ولحد الآن ، والذي ساعد على ظهور هذا المفهوم هو زيادة العنف الدموي في العالم سواء كان على شكل حروب أو أعمال عنف عسكرية أو صراعات سياسية أو دينية مهدت لظهور ردود أفعال عنيفة بين الشعوب والأمم . ومما زاد في ترسيخ هذا المفهوم – قولاً وعملاً – هو أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ حيث راح الغرب بقيادة الولايات المتحدة يتفنن في صياغة الأيديولوجيات المفعة بالأنتقاص من الآخر ووصمه بالإرهاب .

وقد صاغ كتاب الغرب المؤدلجين مع السياسة الأمريكية فكرة الحرب الأيديولوجية وسخروا جميع إمكانياتهم المادية والعلمية والإعلامية في سبيل ذلك . وقد تم بناء هذه الحرب على أساس أن القيم الأمريكية هي القيم الإنسانية العادلة التي يجب أن يقتدي بها العالم وأن الآخر – ولا سيما الإسلام – هو المتخلف الجامد الإرهابي وقد تجسد ذلك في المقولة الشهيرة للرئيس الأمريكي السابق جورج دبليو بوش وهي (إما أن تكونوا معنا و إما أن تكونوا ضدنا) .

وبالطبع كان الإسلام والذي تمثل في العراق وأفغانستان هو الضد . فراح الغرب يصيغ الدعايات الإعلامية لحرب ضد الإرهاب بقيادة الولايات المتحدة على أساس أنهم يمثلون الضحية وأن العراق هو مصدر الإرهاب .

وبعد العدوان على العراق الذي كان عدواناً تبريرياً وباعتراف قادتهم السياسيين والعسكريين تحول العراق إلى أرض خصبة لكل من لديه أستعداد للعنف والإرهاب .

وكان معظم الإرهاب في العراق هو إرهاب خارجي أو داخلي مدعوم من قبل قوات الاحتلال ليصبح العراق ساحة جذب للإرهاب ولا سيما القتل ، بعد أن لعب المحتل لعبة (فرق تسد) .

بجعل الدين والعشيرة والطائفة ظاهرة للتسلط والبطش باستنادها الى تبريرات صاغها المحتل وأعوانه . ولم يفلت من هذه الثقافة حتى الطفال الذين تعرضوا لمختلف أنواع الإرهاب الذي طبع في أذهانهم وخيالهم بل أن أغلب لعبهم صارت تجسد العنف والقتل بمعارك وهمية وصار الأطفال خبراء في معرفة أنواع الأسلحة وطرق أستعمالها .

فالإرهاب ثقافة يكتسبها الطفل والشاب والكبير وتجدها في أغلب أنماط الحياة لدى العراقيين فصارت كالشبح تطارد العراقيين في لعبهم وأمثالهم الشعبية ونكاتهم الساخرة وتطاردهم كوصمة عند خروجهم الى البلدان الأخرى وبالتالي نستخلص أن هذه الثقافة الإرهابية هي مصنعة من قبل الغرب الذي يدعي محاربتها و أن العراق ضحية لها وهذا ما يتجسد في :

١. العدوان العسكري العنيف على العراق .
٢. معاملة العراقيين بالعنف تحت شعار (الصدمة والترويع) .
٣. تشكيل ودعم الجماعات الإرهابية وزجها في العراق .
٤. تصدير لعب العنف للأطفال لتعليمهم وغرس فيهم قيم العنف .
٥. محاربة العراقيين نفسياً على أساس أنهم مصدر الإرهاب حيث وصموا بوصمة الإرهاب مع التجريح لمشاعرهم وظلمهم مما ادى إلى ردود أفعال سلبية تدعوا الى العنف أساسها هذه الحرب الأيديولوجية التي تجسدت في تنفيذها على أرض الواقع .

مشكلة البحث :

سادت ثقافة الإرهاب بشكل واضح في المجتمع العراقي ولا سيما بعد انهيار سلطة الدولة في العراق وكانت لهذه الثقافة جذور أيديولوجية واضحة سواء المستورد منها من الخارج أو الممتد جذور وظروف العراق الداخلية إلا أنها تتباين من حيث خطورتها وأنتشارها .

كان الأخطر منها والأكثر أنتشاراً هو المستورد من الخارج لأن جذور الإرهاب الداخلية هي ربما قريبة إلى العنف المقبول إجتماعياً وذلك لثقافة وطبيعة المجتمع العراقي .

فالمجتمع العراقي ربما تغلب عليه الثقافة البدوية التي تحبذ أخذ الحق وأخذ ما تبغيه بقوة الذراع حتى وإن كان في قتل النفس . والسلطة المجتمعية هي سلطة ذكورية تميل الى القوة سواء في النزاع أو في السلم وعلى مستوى (الأفراد – الجماعات – الأسرة – والمؤسسات) ، مع وجود التنشئة الإجتماعية ذات المرجعية العشائرية والريفية والتي غالباً ما تظهر عليها سمات العنف ، مما أدى إلى أستعداد الشخصية العراقية الى الميل الى العنف .

ثم الظروف المجتمعية العراقية ولا سيما الاقتصادية والسياسية والتي خلفت ظروفاً نفسية وإجتماعية مهيئة للعنف مثل العوز والحاجة والفقر والظلم والاضطهاد الاجتماعي والسياسي والكبت والتهميش والخوف ، كل ذلك ساهم في الاستعداد للعنف ، إلا أن ذلك يمكن أحتواءه حسب الظروف الاجتماعية والأسرية ، إلا أن مشكلة العنف التي تحولت الى إلارهاب الفعلي هو صنع ثقافة الإرهاب عن طريق الأفكار والأيدولوجيات المستوردة ومن ثم التنفيذ الفعلي للإرهاب سواء بأيدي داخلية مهيئة أو مدعومة من الخارج أو بتنفيذ خارجي فعلي ، فقد رأى الغرب ولا سيما الولايات المتحدة الأمريكية وخاصة بعد الحادي عشر من سبتمبر . رأى أن خلق وصناعة الإرهاب في مجتمعات مهيئة لذلك ولا سيما المجتمعات التي من الممكن الاستفادة

والانتفاع منها إذ ما ساد الإرهاب فيها ، لتكون عامل بأرض مناسبة لتفعيل الإرهاب النافع للغرب وأمريكا وبنفس الوقت قد تكون هذه المجتمعات عامل جذب للأطماع الاستعمارية فكان العراق المتشابك بخيوط ملائمة لذلك ومنها خيط الإسلام الذي جذب كل خيوط الحقد الغربي سواء كان على العراق أو على الإسلام ، وبذلك نسجت ثقافة الإرهاب في العراق وكانت الخطابات السياسية أعمدتها المؤدلجة ، ومهما يسهل ذلك أن جذور العداء الغربي للإسلام ولا سيما العراق أخذ مستويين :

الأول : تشويه الحضارة الإسلامية وأختراقها .

الثاني : إخضاع الإسلام والعراق لقوى الغرب وتقييد حركتهما وقد استغل الغرب وبالأخص الولايات المتحدة الظروف السياسية والنزاعات الدينية المذهبية وحولتها الى صراع غالب ومغلوب لتثير الفتن والاقتتال ونشر صورة العراق المسلم الإرهابي .

مما جعل الغرب ولا سيما على المستوى الاعلامي الحضاري ينظر الى الاسلام على انه البؤرة المظلمة والغامضة البدائية والمتخلفة المضادة للحداثة والتحديث والحضارة والسلام . مما جعل العلاقة بين الغرب والاسلام ولا سيما العراق هي علاقة أمنية متشنجة يسودها سوء الظن والخوف ومما وصف العراقي المسلم بالارهابي حتى أنه منع من تأشيرة الدخول لأكثر بل لجميع دول الغرب بسبب وصمة الإرهاب . وقد كان هذا الإرهاب هو صناعة وثقافة غربية بدأت ملامحها واضحة بعد انهيار سلطة الدولة في العراق عام ٢٠٠٣ ، فقد أخذ مستويات عدة منها :

١. الاحتلال العسكري وما تبعه من إجراءات تعسفية عنيفة .
٢. الفوضى العارمة لأجهزة الدولة ولا سيما الأمنية .
٣. الحرب الإعلامية والفكرية ضد العراقي وتشويه صورته .
٤. فتح الحدود وإدخال كل شيء للعراق ينمي ثقافي الإرهاب أبتداءاً من لعب الأطفال المسلحة .

٥. تكوين منظومات فكرية تدعو الى الإرهاب تستند في تبريرها لمرجعيات فكرية ودينية وعشائرية من السهل استغلالها وتفعيلها .
٦. تكوين وتشجيع جماعات والمنظمات الإرهابية المسلحة المحلية والقادمة من وراء الحدود .

أهمية البحث :

ثقافة م الظواهر الاجتماعية الخطيرة والتي بدأت الدول القوية الكبرى تحركها حسب مصالحها الإستراتيجية ، وغالباً ما تتخذ من الاختراقات الفكرية وتشويه الحقائق ركائز مهمة في غزو المجتمعات وكان المجتمع العراقي حية لهذه الثقافة . وأن أهمية البحث تنطلق من أبعاد مهمة وهي توضيح أن الإرهاب الذي ساد في العراق وخاصة بعد انهيار سلطة الدولة عام ٢٠٠٣ هو إرهاب عالمي مؤدلج ومخطط له من قبل الغرب ولا سيما الولايات المتحدة بعد ان سعت الى تبرير أفكارها بشكل حرب أيديولوجية مهدت لتفعيل وتنفيذ الإرهاب الفعلي فكان المجتمع العراقي ضحية لذلك .

هدف البحث :

إن الهدف الذي يسعى البحث الى تحديده هو :

توضيح إن ظاهرة الإرهاب التي سادت في العراق لا سيما بعد أنهيار سلطة الدولة في العراق عام ٢٠٠٣ هو صناعة غربية مهدت لها الحرب الأيدولوجية بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية لتنشر ثقافة الإرهاب متكأةً على عكائز الدين والمذهب والطائفة والعشيرة مبررة بذلك للظلم السياسي .

المفاهيم :

هناك تعريفات ومفاهيم عدة لمفهومي البحث الذي بين أيدينا إلا أننا سوف لن نسهب ونطيل في استعراض المفاهيم المقصودة إلا أننا سوف نأخذ مايمكن أن نراه مناسبة في توظيف موضوع البحث وهو ثقافة الإرهاب – العراق نموذجا .

الثقافة :

من المفاهيم التي يكاد ان يجمع العلماء والمفكرون والاجتماعيون حول تعريفها وأهمية دورها في تنمية الاشخاص وتحديد أتجاهاتهم نفسياً وفكرياً وسلوكياً وبدا تفعيلها لأشخاصها وهذا بالطبع ينسحب على موضوع الإرهاب على مستوى الثقافة الانسانية العالمية كما نلاحظه اليوم .

فالتعامل مع الثقافة ينحصر على أساس تراث الماضي فحسب وإنما ما ينطق عنه الواقع الحاضر وما يبثه من آفاق وتطلعات للمستقبل وتأتي أهمية الثقافة (Culture) كونها مصدراً رئسياً ومهماً في تحديد وتكرار السلوك البشري سواءاً كان عنيفاً أو مسالما[١]

وقد عرف العلامة الانكليزي (E.B. Taylor) الثقافة بانها " المعرفة والعقيدة والفن والاخلاق والقانون والعرف وكل القدرات التي يكتسبها الانسان بأعتباره عضواً في المجتمع "[٢] .

وعرفها تالكوت بارسونز (T.Porsons) بانها " نتاج للتفاعل الاجتماعي والتي تكون سمة الشخصية وذلك بإرضاع الفرد للثقافة المجتمعة لمراحل نمو شخصيته [٣]وتعرف أيضاً بانها صفة للشخص المتعلم الذي طور شخصيته عن طريق الاكتساب وفي اللغة الالمانية والأدبيات الأمريكية يستخدم مفهوم الثقافة على معنيين أحدهما ذاتي والمقصود منه ثقافة الفعل والآخر موضوعي والذي يشير الى جميع الظروف الاجتماعية والمكتسبات الفكرية والعلمية والتقنية وأنماط التفكير وانواع القيم المعروفة ، وبمعنى آخر هو كل ما يمارسه الناس في حياتهم الاجتماعية التي عرفوها عن طريق التناقل والتعلم [٤]

الإرهاب :

تعد مشكلة الإرهاب معقدة ومحيرة وذلك لتداخلها مع مفاهيم عدة من بينها الرعب والعنف والحرب والعنف السياسي والإرهاب الدولي وحتى مفهوم المقاومة الوطنية يكاد يسعى البعض بخلطه مع هذه المفاهيم ولا سيما من قبل الولايات المتحدة الأمريكية وذلك لتبرير سياسيتها العدوانية ضد أي مجتمع وذلك ما حصل فعلاً في العراق .

ويقصد بالإرهاب بالإكراه سواء صدر من فرد أو من جماعة أو من مؤسسة ضد آخرين وهو أحد أشكال العنف الذي قد يستخدم على نطاق ضيق ضد الأفراد أو على مستوى واسع ضد شعوب بأكملها كما أستخدم من قبل الولايات المتحدة الأمريكية – البريطانية وحلفاؤهما ضد العراق خلال عدوانهما عليه[٥] . وقد يعرف بأنه عنف أو تهديد ينبغي الوصول الى حالة الخوف أو التغيير السلوكي و أنه يستخدم عن طريق جماعات بواسطة دول للهجوم على دول أخرى وتخويفها وترويعها [٦].

وقد نص تعريف الإرهاب في كراسات التدريب العسكرية في الولايات المتحدة الأمريكية بأنه " الإستخدام المدروس للعنف ، أو التهديد بالعنف لتحقيق أهداف ذات طبيعة سياسية أو دينية او عقائدية عن طريق الترهيب أو الاكراه أو بث الخوف[٧] " .

ثانياً : الحرب الأيدولوجية :

لقد دخلت الايدولوجيات عالم الصناعات الوهمية إذ أتخذت من خط التعصب والتهميش والإقصاء وسائل تبريرية لإثارة نزعات العدوان والإرهاب وأستغلت الجهل والتجهيل في صناعة ميكانيزمات الإرهاب وأعتمدت بشكل كبير على التبريرات وحولت المثالية (Utopia) إلى واقعية مبهمة باستغلالها للإختراق المعرفي وتعاملها مع الثابت من الحقائق المتحركة (الأيدولوجيات) ولذلك أحسنت الصناعات الفكرية.[٨] إذ أن فعالية الأيدولوجيات تنشأ وتنمو على قدر ما تصنع وتحرك من

علاقات صوفية وعاطفية داخل الأفراد والجماعات المؤمنين بها فهي توجه فعالياتها حول الاندفاع العاطفي والحماسي بإثارة المشاعر وتعبئة المواقف باعتبارها مصير مشترك [٩]، وبذلك استغلت الإيدولوجات بعض الحركات الإجتماعية التي نمت و أزدهرت في ظروف مناسبة لشحن أفكار وقيم وسلوك العدوان والإرهاب وبذلك رأت هذه الحركات الإجتماعية انها محتاجة فعلاً الى هذه الايدلوجيات لتبسيط وتمرير وتنفيذ مآربها وربطها بالواقع الإجتماعي .

إذ أن الأيدلوجية هي تحويل الفلسفة الإجتماعية الى نمط سلوكي أي أنتقائها من أفكار نظرية الى حقائق سلوكية وحركة إجتماعية بغض النظر عن الالتجاء الى المقاييس الفكرية والمنطقية ما دام هناك أقتناع بانها تلبي الحاجات وترضي المشاعر الجماعة في الحياة اليومية ومواجهتها للوقائع والأحداث اليومية[١٠] وبعد احداث الحادي عر من سبتمبر ٢٠٠١ م مباشرة أنطلقت بقوة وعنف الكثير من الافكار والايدولوجيات التي مهدت لتهميش الاخر وصراعه والاسحتواذ عليه ولا سيما الآخر الغني بموارده الفقير في سياسته الحكومية •فكانت هذه الافكار والايدولوجيات كأنها قنبلة موقوته من قبل وتم إحشائها بالشكل المناسب وتفجيرها بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ ، وبذلك كان الاسلام بشكل عام والعراق بشكل خاص هو الهدف المناسب لتعد العدة والعدد في صياغة الفرضيات حول مماهات الإرهاب بالإسلام والعراق وكانت الفرضيات والأقاويل والذرائع هي المحرك كآيدلوجيات لشن الإرهاب وتبريره على أساس هذه الأفكار والأيدلوجيات ووفقاً للتطور الهائل للتكنولوجيا ولا سيما تكنولوجيا الاتصال سعت الولايات المتحدة والغرب الى أستغلال هذه التكنولوجيا أوسع إستغلال لتبرير أيدلوجياتها من اجل ألصاق التهم في التثقيف وصناعة الإرهاب من

• القصد منها الحكومات التي تتهمها الولايات المتحدة بالتسلط والدكتاتورية والتي تجيد قمع الحريات الفردية والعنف السلطوي والسيئة في معاملتها مع شعوبها ومع سياسة الولايات المتحدة .

قبل الإسلام والعراق وتحت فرضية من يمتلك الإعلام يمتلك السيطرة والتأثير ساهمت دول الغرب ولا سيما أمريكا بتفعيل هذه الفرضية طالما ان السيطرة الإعلامية تم إحتكارها من قبل صانعي تكنولوجيتها وهم الغرب فقد استغلت في رسم مخططاتها لتصبح الوسائل الإعلامية بجميع أشكالها تبريراً لأيدلوجيات لا تستند إلى مرجعيات أخلاقية وبأسنادها الى دعايات مظللة تثير أفكار ووسائل العنف والإرهاب وتزوير الحقائق وألصاق التهم بمن تريد حيث تم التحضير جيداً لمن يكون هو المتهم بالإرهاب والتحضير لأجواء الشحن العاطفي ضد من هو المسبب حسب رأيهم في أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ م. ليكون هو الآخر إرهابي فاستمرت الحملة الأيدولوجية كحرب معلنة ساهمت في إعادة بناء وتركيب الأفكار وتفكيك المفاهيم و إعادة تركيبها وبنائها بطرق مؤدلجة ومعدة سلفاً لتشويه ودمج الأفكار من أجل تشويه الحقائق فالإعلام يستطيع أن يشوه الوقائع وينشرها ويؤجج العواطف ويثير الخلافات وينشرها بطرق مقبولة ومشوقة .

وقد ساهمت وسائل الإعلام كأدوات حربية خطيرة وملائمة في عمليات الهجوم والدفاع عن طريق التبرير والخداع فشوهت الكثير من المفاهيم واستبدلتها حسب أيديولوجيتها مثل الإرهاب والمقاومة ، وصف الآخر (الاسلام – العراق) بالعدو والخطر والإرهابي .

وكانت مفاهيم التطرف الديني ومماهات الإسلام بالإرهاب هي الأكثر مناسبة وتفعيلاً لحرب الأيديولوجيات .

وقد صيغت عدة فرضيات من أجل ذلك وبرز لها مفكرون وكتاب مثل أطاريح صموئيل هانتغتون حول صدام الحضارات وفوكوياما حول نهاية التاريخ . ففي رأي رأي فرانيس فوكوياما أن الإسلام صاحب ثقافة عالمية كبرى التي لها مشاكل كبرى وتتعارض مع الحداثة وأن الثقافة في السنوات الأخيرة أنتجت حركات متطرفة في رفض السياسات الغربية كما أنها ترفض مباديء التسامح الديني [١١] .

وقد كان التضليل الإعلامي معتمداً على التطور الهائل لتكنولوجيا الاتصالات مثيراً المعلومات الخاطئة والإشاعات الكاذبة والتلاعب بالمصادر والمعالجات الصحفية المتحيزة والإيهام بالموضوعية . وقد كان من جملة ذلك هو الخطاب الحاقد على الإسلام واتهامه بالإرهاب مما حفز بعض المغالين الإسلاميين على الهجوم وإبراز روح العنف ضد هؤلاء المروجين .

لقد تلاعب الغرب ولا سيما الولايات المتحدة بالكثير من المفاهيم والحقائق وسعى إلى نشرها ، منها أن العالم الغربي وخاصة أمريكا هي التي تنشر مفاهيم وقيم العدل والمساواة وحقوق الإنسان وقد نشر صموئيل هانتغتون في مجلة الأمن العالمي جاء فيها " يجب على الولايات المتحدة أن تعزز منزلتها الأولية بين دول العالم وذلك في صالح المجموعة البشرية قاطبة إذ هي الدولة الوحيدة التي تقوم هويتها القومية على مجموعة من القيم السياسية الأقتصادية ونعني بها الحرية والديموقراطية والمساواة والملكية الفردية واقتصاد السوق وأن نشر الديموقراطية ونصرة حقوق الإنسان وحماية قوانين السوق هي من صميم السياسة الأمريكية تتفوق بها على سائر الدول "[١٢] .

وفي المقابل فإن الشعوب الإسلامية هي شعوب متخلفة وتنشر قيم الإرهاب وأنهم يعيشون حالة اجترار لمفاهيم وتصرفات الإرهاب منذ عهد النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) . وقد لوحظ هذا التضليل واضحاً في النص التالي " مسلمو ستوكهولم النازعون للعنف يعيشون تراث نبيهم محمد الذي على النقيض – الواضح من يسوع المسيح – أقام عقيدته بالاستخدام القوي للسيف هذا كله موجود في الكتاب الجديد الذي يحمل عنوان من بابل الى التركمان لمؤلفه برناردلويس ، لقد أصبح مذهب لويس هو السياسة الأمريكية هكذا تقول صحيفة وول ستريت جورنال في مقال افتتاحية لها " [١٣].

وقد تعززت هذه الأطاريح عند أكثر كتابهم فقد قال صاموئيل هانتغتون كاتب كتاب صدام الحضارات : أن المسلمين ولا سيما في التسعينات هم الأكثر تطوراً في العنف من أية حضارة وثقافة أخرى [١٤] .

فقد تعززت هذه الأفكار والأطاريح التي جاء بها مفكروا الغرب بالتصريحات التي أثارها سياسيي الغرب وراسمي استراتيجياتها ليعقموا هذه الأطاريح وليعلنوا هذه الحرب الايديولوجية بشكل رسمي فقد صرح وزير خارجية الولايات المتحدة رامسفيلد عن أهمية وضرورية الحرب الأيديولوجية واستثمار الإعلام بذلك والضغط على الحكومات العربية في إعادة بناء مجتمعاتها عن طريق تعديل التربية والتعليم [١٥] .

إن ناتج مثل هذه الأطاريح الفكرية والتصاريح السياسية المؤدلجة ليس إلا تعميق لصراح الحضارات بدلاً من تلاقحها لذلك فإن مثل هذه الأدلجة تدفع الى العنف والإرهاب بدلاً من أن تزيله لأنها تصادر حقوق الآخرين وقد ينبع ذلك من السلبيات التي يعاني منه الغرب تجاه الآخر والتصورات السابقة المأخوذة عن هذه المجتمعات والتي تثير النزاعات دون التأكد منها والفرز بين الشعوب والحضارات ككل عن بعض المغالين والمتطرفين كجزء ، لذلك بات المجتمع الأمريكي نتيجة لضغط نخبته خائفاً من أوهام الأيدويولوجية وقد أكد ذلك الأستاذ الكندي جون تشاكمان في دراسة له حول الإرهاب في الفكر الأمريكي " إن أمريكا تعيش في أزمات داخلية بنيوية وأنها تسعى الى توحيد المجتمع الأمريكي من خلال تخويفه بالإرهاب الخارجي وهي تدرك أنها صانعة له من أجل أطماعها في السيطرة على ثروات العالم من أجل إبقاء الولايات المتحدة . ويشير تشاكمان إلى أن الأموال التي أهدرت في أفغانستان والعراق تجاوزت أكثر من ١٢٠ مليار دولار كان الأولى تخصيص نصفها لإصلاح التعليم والتربية في الولايات المتحدة وصيانة الأخلاق الأمريكية المنحدرة . وأن بالإمكان ممارسة دور دولي راق وإنساني على المستوى العالمي لتحسين نوعية الحياة في العالم ، ويضيف أن أمريكا تبذر الأموال على القتل والدمار أكثر مما تصرف

على الجوانب الإنسانية . وأن الولايات المتحدة حولت الشخص الأمريكي إلى كائن أستهلاكي متخلف بحسه الإنساني عن شعوب العالم ، وأضاف أن الحرب على الشيوعية والحرب على الإسلام هي نتائج محصلة لهروب داخلي . وأن السياسة الأمريكية تسعى إلى عملية تجديد لدورة السياسات الفاسدة والبحث عن غول لتخويف المجتمع الأمريكي وترويعه بالإرهاب الإسلامي"[١٦] .

وعلى هذا الاساس فقد صنع الغرب وخاصة الولايات المتحدة حرب الأيديولوجية ضد الآخر ولا سيما الإسلام والعراق بتصدير أفكار الإقصاء والتهميش والظلم والتسلط والإسلام الإرهابي وغيرها وهو بهذا همش أو ترك الأصول والأسباب والعوامل الحقيقية للإرهاب واتجه إلى التبريرات التي هو يريدها واستبدلها بأدلجة الأفكار وصراع الحضارات من أجل الفوضى والدمار .

ثالثاً : ألعاب العنف عند الأطفال :

لقد أستدعى اهتمام الباحث موضوع ألعاب العنف عند الأطفال ومدى إبعاده ومضامينه وما يحمله من أهمية اجتماعية ونفسية وثقافية على سلوك الأطفال بشكل خاص وعلى أبعاده في المجتمع بشكل عام فمنذ العدوان الأمريكي – البريطاني وحلفائهم على العراق عام ٢٠٠٣ م وحتى كتابة هذه البحث ازدادت بشكل كبير اهتمامات الأطفال بألعاب العنف بشكل يلفت الانتباه •

وقد غذت هذه الاهتمامات الظروف الملائمة لها وأهمها :

١. حالة العدوان التي تعرض لها العراق وما صاحبها من قتل وتدمير وسلب وإلقاء قنابل وصواريخ .

• صور التقطها الباحث لمجموعة من ألعاب العنف التي يستخدمها الأطفال وقد جمع الباحث هذه الألعاب في معرض أعده ضمن (مؤتمر ثاقفة اللا عنف بالتعامل مع الآخر ، الذي أعدته وزارة الثقافة) .

٢. ظهور الأسلحة بكل أنواعها وبشكل علني في الشوارع والأحياء وتداولها بشكل سهل بين الناس .
٣. وجود قوات الاحتلال وهم مدججين بالأسلحة في الشوارع والأحياء السكنية .
٤. أنتشار حالات الاعتقالات والاغتيالات بشكل كبير وعشوائي ولم يسلم من ذلك حتى الأطفال .
٥. ظهور القوات المسلحة العراقية (جيش وشرطة) وميليشيات وقوات الاحتلال وهم مدججين بالأسلحة •• .
٦. ظهور إطلاق العيارات النارية بمناسبة وبدون مناسبة بشكل كبير .
٧. أنتشار لعب الأطفال على شكل أسلحة نارية ومفرقعات بكل أنواعها وأشكالها في محلات البيع .

وكل هذا أدى إلى أنتشار لعب الأطفال والمشكلة في ذلك أن الطفل سوف ينشأ نشأة ذات ثقافة عنيفة وأن التنشئة الإجتماعية لها أهمية مطلقة وبلا منازع كما يؤكد أغلب علماء الاجتماع لأنها تعزز وتحافظ على هوية المجتمع وتواصله واستمرارية وجوده وهي التي ترسي دعائم الحياة المستقبلية واستقرارها [١٧] .

فالطفل عن طريق التنشئة الاجتماعية ومنها اللعب قادرة بأن تصنعه بما تريد وكما يقول جورج هربرت ميد " لا توجد لدى الطفل أنا وذات بالولادة ولكن التنشئة

•• وقد أشار العالم الفرنسي جبريل تارد إلى حالة الإيحاء والتقليد التي تؤثر على الأطفال نتيجة مشاهدة اعمال العنف ، وأشار أيضاً إلى أن عدوى العنف تنتقل من العسكريين إلى لأحداث ((أنظر : د. محمد خلف ، مباديء علم الإجرام ، مصراته ، الدار الجماهرية للنشر والتوزيع والإعلان ، ص٣٠٦ ، ١٩٨٦ م ، وللمزيد أنظر مصادر أخرى تتكلم عن تارد في التقليد))

والتعليم تكسبه هذا الشعور بالأنا أو الذات المتميزة عن الآخرين فالأنا الاجتماعية لا يتم وضعها وتكونها إلا عن طريق فعل ووجود اللا أنا إذ الأنا يضيع في اللا أنا لا أنا قابلا في قابل للقسمة في مقابل الأنا القابل للقسمة كما حددها جون تلوب فيخته " (١٨) .

وهذا يعني أن التنشئة الإجتماعية ولا سيما المبكرة تستطيع ان تلون وتصنع الشخصية كما تريد . لذلك بات من الواضح حسب رأي الباحث أن لعب الأطفال ذات السمات العدوانية من الممكن أن تصنع أجيالاً لها الاستعداد إلى العدوان والإرهاب . علماً أنه هذه الألعاب مصنوعة من قبل دول أوربية وأمريكية وآسيوية تصدر للمجتمع العراقي وتثقف لها . لذلك نحن نلفت الانتباه بأن صناعة وثقافة الإرهاب هي مقرونة بشكل كبير في لعب الأطفال والظروف المصاحبة للعنف التي يعيشها ولذلك يسأل الباحث الأسئلة التالية :-

١. ماذا نتوقع أن يكون الطفل في المستقبل وهو يعيش حالات الاغتيالات أما عينه في الشارع والمدرسة وفي بيته ؟
٢. ماذا نتوقع أن يكون الطفل في المستقبل وهو في أغلب أوقاته وهو يشاهد الأسلحة المدججة سواء من قبل قوات الاحتلال أو من قبل القوات المسلحة أو من قبل الميليشيات في أغلب أوقاته .
٣. ماذا نتوقع أن يكون الطفل في المستقبل وهو يعيش حالات الاعتقالات والخطف ويشاهدها أمام عينه في الشاعر وفي بيته .
٤. ماذا نتوقع أن يكون الطفل في المستقبل وهو يرى أغلب المناسبات الاجتماعية يكون التعبير عنها عن طريق إطلاق العيارات النارية .
٥. ماذا نتوقع أن يكون الطفل في المستقبل وأغلب أدوات ألعابه هي عبارة عن أسلحة نارية وأغلب أنواع لعبه تجسد حالات العنف والإرهاب .

٦. ماذا نتوقع أن يكون الطفل في المستقبل و أغلب مشاهدات المتعة له سواء في التلفاز أو جهاز الكومبيوتر وجهاز بلي ستيشن وغيرها هي ألعاب عنف .

للإجابة عن جميع هذه الاسئلة وببساطة فنحن نتوقع أن الطفل سوف يتشبع بمفاهيم وثقافة العنف والإرهاب وقد تتنمط شخصيته بالعنف والإرهاب سواء بطريقة شعورية أو لاشعورية ، وقد لوحظ أن الاطفال يقومون بخوض معارك وهمية في ألعابهم وكذلك يقومون بعمليات الخطف والقتل وتفخيخ السيارات عن طريق هذه الألعاب وقد استغل بعض الاطفال من قبل الجماعات المسلحة باعمال إرهابية ، ونتوقع أن الطفل حتى و إن نجح في تعليمه المدرسي وأصبح طبيباً أ مهندساً أو أستاذاً فإن طابع شخصيته سيظل عنيفاً ومستعداً للعنف والإرهاب بصورة شعورية أو لا شعورية . وقد تبرز هذه الصفات العنيفة المستمرة في المستقبل كأن يكون أب مثلاً ويعامل أبناءه بالقسوة المفرطة أو قيادي في المجتمع في أي نوع من القيادات (سياسية – عسكرية – دينية – تعليمية) فينقل كوابته العنيفة إلى سلوك ظاهر على إتباعه .

وقد أكد ذلك بعض علماء النفس وعلم النفس الاجتماعي ومنهم أريكسون الذي يرى أن الخبرات التي يتلقاها الطفل في بداية حياته من أهم مرتكزات بناء الشخصية فالطفل عندما بتعرض للإرهاب والعنف في طفولته يبقى متأثراً بها طوال حياته ولا يستطيع الانفكاك عنها مما يؤثر على حياته الاجتماعية بشكل سلبي [١٩] .

لذلك تكون الخصية على هذا الأساس معدة لأن تكون شخصية إرهابية عنيفة ولا سيما إذ تظافرت عوامل هذا الأساس معدة لأن تكون شخصية إرهابية عنيفة ولا سيما إذا تظافرت عوامل لتكوين هذه الشخصية ومن العوامل حب الانتقام والتمتع في فعل الأذى والغرور والشعور بالنقص الجسماني أو النفسي أو الشعور بالقوة أو الثقة

المفرطة ، وقد تكون هذه العوامل مفاتيح للدخول إلى الجماعات الإرهابية عندما تتوفر الظروف المناسبة حسبما نعتقد بها ومنها :

١. التعاطف والتقارب مع الجماعات الإرهابية .
٢. الانضمام إلى جماعات سرية والتمحور فيما بينها .
٣. الاندماج في جماعات تمارس الإرهاب والعنف عن طريق أشخاص يكونون الجسر الموصل لذلك .

وبعد ذلك تتم النشاطات الإرهابية والعدوانية بمراحل عدة تبدأ بمرحلة الاستقطاب ومن ثم التدريب والممارسة ومن ثم مرحلة التهيؤ والتنفيذ الفعلي لعمليات الإرهاب [٢٠].

رابعاً : التفسير العلمي لثقافة الإرهاب :

في العلوم الإنسانية ولا سيما علم الاجتماع لا يوجد عامل واحد يكون هو السبب للظاهرة الاجتماعية وإنما تتظافر عدة عوامل قد يكون أحدها أقواها في تفعيل هذا السلوك لذلك يجب أن تدرس الظاهرة الإجتماعية من كل الاتجاهات لتحديدها ودراستها دراسة علمية موضوعية لذلك فظاهرة ثقافة الإرهاب تتظافر عوامل مختلفة في تفسيرها فهي كالهرم يجب النظر إليها من كل الجوانب حتى نستطيع أن نحللها تحليلاً موضوعياً و علمياً .

ويرى الباحث أن أسباب وعوامل الإرهاب تشمل ظروف الحرب وما بعد الحرب كالصراعات العرقية والدينية و الأيديولوجية والضغوط الاقتصادية الناتجة عن ذلك والخلافات السياسية المتجسدة في قيم التسلط وضغط الحكومات وعدم الثقة بها والتدخلات الناتجة من القوى التي لها مصلحة في تأجيج الإرهاب وصناعة ونشر ثقافته إضافة إلى التفكك الإجتماعي والأسرة والإعلام ، جميع هذه العوامل تنطلق من تعدد السبب في حدوث الظاهرة الإرهابية في المجتمع .

وكذلك فإن عامل الاحتلال وما جلبه من ثقافات وممارسات إرهابية عنيفة قد يكون العامل المسبب الرئيسي في تأجيج ثقافة الإرهاب في العراق إذ يرى سيلين (Sellin) إن فترة الاستعمار تصطدم الثقافة الدخيلة المتمثلة في المستعمر بالثقافات المحلية المخالفة لها ، كل الاختلاف لوجود العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية والمعتقدات الدينية الغربية عن ثقافة المحتل فيحدث الصراع الثقافي والذي يكون سلوك العنف والإرهاب أحد منتجاتها [٢١] .

ويرى بيناتل (Pinatel) أن السلوك الذي يتسم بالإرهاب والعنف يكون رد فعل الأشخاص على وضع ظرف معين [٢٢] .

لذا فالإرهاب هو لازمة أساسية لضغوط إجتماعية غالباً ما يكون فيها التفاوت الحاد في المستويات الثقافية والاقتصادية والسياسية والدينية والاجتماعية مما يولد هذا التفاوت نوعاً من التطرف والغلو والذي يلعب فيه الجهل والتجهيل دوراً بارزاً في تأجيج مظاهر وأشكال الإرهاب لتوظيفها في تحقيق المكاسب المفقودة أو لنقل تنفيساً عن بعض مكامن الشعور بالنقص اتجاه احباطات ومخاوف مستمرة كان الوضع في العراق بارزاً في توظيفها وتفعيل الإرهاب بكل أشكاله لذلك تشكلت جماعات قد تكون قريبة من جماعات اللعب (Peer Group) عملت على تفعيل الإرهاب بكل مكامنه فكان الاحتلال (صانع ومثقف لهذه الوضعية ووسيلة وهدفاً بالوقت نفسه) .

ومن هنا تأججت مفاهيم التعصب والجهل والانقياد لتوظيف نفسها لخدمة الإرهاب وقد تحولت بعض النوازع الفردية والاستعدادات الشخصية للعنف إلى جماعات منظمة أو شبه منظمة تمارس الإرهاب وسيلة وغاية اختلطت مع جماعات المقاومة .

فقد يكون وسيلة عندما يريد تصفية مناوئية في المجتمع لأن هذه الجماعات مزودة بمشاعر الكراهية والحقد ضد الآخر المناوىء لها (دينية – عرقية – سياسية) وقد يكون غاية عندما يطمع في الوصول إلى مكاسب مادية وربما سياسية.

وتوجد عدة تفسيرات علمية تفسر السلوك الإرهابي والعنف كالتفسيرات التي قام بها علماء الاجتماع وعلماء النفس ومنها على سبيل المثال والتي يمكن أن توظف وفقاً لمنهج البحث التفسيرات العلمية التالية :

١. نظرية ديناميكية الجماعة :

أهتم الكثير من علماء النفس الاجتماعي وعلماء الاجتماع بتأثير الجمعة على سلوك الفرد ومدى قابليتها في تكوين منظمات رسمية أو غير رسمية تسعى لتحقيق أهداف منظميها وللجماعة القابلية على تعديل وتحديد وتحقيق أهداف اعضائها لذلك باتت وظائف الجماعة من الهمية والخطورة التي لا يستهان بها في دراسة السلوك الاجتماعي ومن هذه السلوكيات تكريس ثقافة الإرهاب .

ويرى كارت ليفين أن تماثل وتشابه أعضاء الجماعة من حيث الاتجاهات والأهداف يعطي بناءاً قوياً وصالحاً يكون معتمداً على التفاعل المتبادل بين الأعضاء المشتركين [٢٣] .

ويرى جيب أن الجماعة بتفاعلها يتم تحقيق أهداف أعضائها المشتركة حيث يتم عن طريقها إشباع حاجات كل فرد منهم [٢٤] .

وإن من أهم شروط تكوين الجماعة هو إشباع الحاجات الفردية وذلك عن طريق شعور هؤلاء الأفراد داخل الجماعة بأنهم يتعلمون السلوك الاجتماعي المناسب ويجدون المتعة والرضا والشعور بالقوة والاطمئنان والأمان مما يزيد من تماسك الجماعة وقوتها ولا سيما أن الجماعة قادرة على أن تشبع حاجات أفرادها الخاصة [٢٥] . وأن أفراد الجماعة انصاعت هويتهم الفردية للهوية الجماعية أن الذي يخدم اهداف الجماعة هو الأمر المهم . إن هذا الارتباط بالمشاعر المشتركة داخل الجماعة يعطي الرغبة المشتركة بتحقيق هدف معين أو تحقيق فكرة أو مشروع مشترك لذلك تكون هذه الأهداف مشتركة ويتحمل كل فرد مسؤوليته من أجل تحقيق هذه الأهداف [٢٦] .

نستنتج أن تشكيل الجماعة بهذا الاتفاق والارتباط والمشاعر والأهداف المشتركة من الممكن أن يكون قوة ضغط كبيرة في المجتمع ولا سيما إذا كان تحقيق هذه الأهداف عن طريق العنف والإرهاب إذ الفرد في هذه الجماعة وتحت تأثيرها يشعر بالقوة ويقل عنده التفكير العقلاني وغالباً ما يبتعد عن المعايير المتعارف عليها داخل المجتمع لذلك من السهل أن تظهر الاندفاعات العدوانية والميل إلى العنف عليها داخل لمجتمع لذلك من السهل أن تظهر الاندفاعات العدوانية والميل إلى العنف والإرهاب وخاصة إذ كان بعض أفراد أو جميع أفراد الجماعة يحملون من الاستعداد ما يعطيهم الحافز للعنف والعدوان والإرهاب . وكما أكد دي توليو أن بعض الأفراد لديهم استعداد سابق للعدوان إذا تهيأت له ظروفاً إجتماعية مناسبة تتفاعل معه فيتم ارتكاب الأفعال التي يصدر عنها العدوان والإرهاب وبالأخص إذ كانت الاستفزازات الاجتماعية خطيرة [٢٧] . وقد يتجسد ذلك أيضاً عندما يكون أحد أعضاء الجماعة من لديه نزعات للانتقام إذا كان ممن وقع عليه عدوان أو إرهاب . وقد أكد العالم لاكساني بأن المجتمع أو الوسط الإجتماعي هو الذي يصنع الأعمال العدوانية ومنها الإرهاب [٢٨] .

وفي نظرية ديناميكية الجماعة يرى عالم الإجتماع والاثترويولوجيا سكوت أكتاران أن الإرهاب هو عملية تصنيع فالإرهابيون يصنعون ولا يولدون وأن أغلب الأشخاص الذين ينتمون إلى جماعات إرهابية هم من الأشخاص العاديون وليس لديهم خبرات إجرامية سابقة وأن أنتمائهم إلى جماعات تنظمهم تسهل عليهم عملية الفعل الإرهابي فهم ينفذون تفجيراتهم على شكل جماعات وبذلك يرى أكتاران أن ديناميكية الجماعة تسل العمليات الإرهابية أكثر من الأفعال الشخصية الفردية . وتتم هذه الاعمال الإرهابية أكثر من الأفعال الشخصية الفردية . وتتم هذه الأعمال الإرهابية كلما كانت الجماعة ذات علاقة وتفاعل إجتماعي كبير بينهم وأن شعورهم المشترك يدفعهم للقيام بالعمليات الإرهابية . هؤلاء الأشخاص داخل الجماعة لهم شعور بالهوية

الموحدة واهدف المشترك وهم داخل الجماعة يشعرون بالأهمية داخل جماعتهم وأنهم ينتقلون عبر جماعتهم من الانفعال إلى التفعيل علماً أن هذه الجماعات تشكل من قبل فئات وطبقات إجتماعية مختلفة وليست مقتصرة على طبقة واحدة كالطبقة الفقيرة مثلاً كما يتصور البعض ذلك [٢٩] . إذ يشير الباحث آلن كروزر أن معظم الدراسات العلمية تؤكد على أن أغلب الإرهابيين لا ينتمون إلى طبقة معينة كالطبقة الفقيرة مثلاً الذين لديهم ما يفقدونه بل أن أعضاء هذه الجماعات ينتمون لمختلف الطبقات الإجتماعية الفقيرة والمتوسطة والغنية وتشمل داخل أعضائها الأطباء والمهندسين والأساتذة وهؤلاء متعلمون تعليماً عالياً ويتسمون بالذكاء ولهم القدرة على التعبير عن أجندتهم بآليات وطرق خاصة بهم يعتقدون بأنهم الأكثر تأثيراً وتحقيقاً لأجندتهم وأهدافهم [٣٠]

٢. <u>نظرية العبث في منظومة القيم والمعايير لدى الشباب الصغار :</u>

تعتقد هذه النظرية بوجود منظومات إرهابية قادرة على ضخ الأفكار والمعايير والقيم الجديدة التي تزخر بالمفاهيم الإرهابية والتي تحرض السباب على الخروج عن السلطة ألوالديه والمؤسسية وتغييرها بمنظومة جديدة من القيم التي لا تجد في سلطة الوالدين والدولة والمجتمع ما يلزمها .

وتجد هذه النظرية أن الشباب الصغار من السهل تغيير معتقداتهم إذ أنهم لا يدركون أبعاد القضايا السياسية المعاصرة وتعقيدها وأنهم لا يفهمون معنى تضحياتهم ومن أجل من يموتون .

ويستغرب أنصار هذه النظرية كيف يقدم الشباب على التضحية بأنفسهم من أجل قيم وأفكار عبثية وأنهم يتعرضون دائماً إلى عملية غسيل الأدمغة حتى يتم تحويلهم إلى أدوات أنتحارية تقدم على شيء لا تعرف حقيقته ولاتدرك معناه ولا تقدر مدلولاته [٣١] .

وعند مناقشتنا للنظريتين السابقتين والتي لا تتعلق بموضوع ثقافة الإرهاب في العراق نرى في النظرية الأولى والتي تفسر وتتكلم عن الأفعال الإرهابية عن طريق تشكيل الجماعات وديناميكيتها إنها نظرية قريبة الى الحقيقة وان ظروف المجتمع وما تعرض له من ظلم وعدوان وإحباط يشجع على تكوين جماعات من أفراد لهم قضية مشتركة وهي الدفاع عن الوطن وكما أكدت هذه النظرية فإن أغلب الجماعات المنظمة والتي تؤكد اعنف المسلح ضد الاحتلال (المقاومة الوطنية) كان أغلبهم من عوائل ذات اعتبار اجتماعي كبير وينحدرون من عوائل ذات سمعة حسنة . أما عن النموذج الآخر الذي استخدم العنف المسلح كمنظمات إرهابية فقد يكون معظم من ذوي الخبرات السابقة بالإجرام ألا أن ثقافة العنف التي سادت في العراق هي التي أعطت الفرصة في تنظيم هذه الجماعات الإرهابية واستخدام العنف ولاسيما المسلح لإرهاب الآخرين وهي ثقافة مصنعة ساهمت الظروف الاجتماعية / السياسية التي مر بها المجتمع العراقي في إبرازها .

وقد وصم العراقيون بالإرهاب من قبل الغرب ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية وهذه الوصمة كانت ذات أحكام عامة ومطلقة بغض النظر عن التفرقة بين الجماعات التي كان هدفها الدفاع عن الوطن والمقاومة المسلحة ضد المعتدين وبين الجماعات التي استخدمت الإرهاب لأهداف أخرى غير إنسانية كان القتل والسلب ابرز فيها وقد طال الكثير من العراقيين وغير العراقيين .

وإن هذه الوصمة التي ألصقت بكل الجماعات المسلحة كان الهدف منها إفراغ هذه الجماعات من تحقيق أهدافهم الشرعية وآلياتهم في التعبير عن قضاياهم.

إذ أن التعبير عن القضايا الشرعية ولا سيما فيما يتعلق بالمقاومة الوطنية والتحرر من الاحتلال وإن كان التعبير عن طريق العنف المسلح فهو تعبير جائز ومشروع وقد وصم فعلاً العراقي بالإرهابي نتيجة تفعيل هذه الجماعات وصارت بنظر الخارج – أي خارج حدود الوطن العراقي – وأن كل الجماعات التي شكلت والتي

استخدمت السلاح هي جماعات إرهابية ود أثر ذلك على سمعة المجتمع العراقي ، إذ أتخذ السياسيون هذه الوصمة بمثابة قفل ضد العراقيين لا يستطيعون الثفر إلى أية دولة خارج العراق وحتى وإن تحقق لهم ذلك فهم في نظر الآخر إرهابيون ، وكذلك كان لهذه الوصمة صداها في الداخل إذ عملت الكثير من المخابرات والمنظمات وعلى رأسها الولايات المتحدة على وصم على الجماعات بالإرهابيين وذلك بهدف إفشال مشروع المقاومة الوطنية العراقية .

أما فيما يخص نظرية العبث في منظومة القيم والمعايير لدى السباب الصغار ، فهي نظرية مغايرة تماماً لظروف وخصائص المجتمع العراقي وهي تريد فعلاً العبث في منظومة القيم ، إذ يسعى أنصار هذه النظرية بالإيحاء بأن السياسة الحديثة ومتطلبات العصر لا تجد في العنف المسلح حلاً حضارياً لقضايا الشعوب والأمم وأن أي عنف مسلح حتى وإن كان شرعياً كالمقاومة الوطنية مثلاً فهو إرهاب بنظر أصحاب هذه النظرية فلو ناقشنا طبيعة المجتمع العراقي نجد أن الشخصية العراقية مشبعة بقيم القتال من أجل الوطن والكرامة والحرية إذ تستمدها من قيمها الدينية ومعاييرها الاجتماعية ولاسيما الشباب الذين يجدون في أنفسهم الدرع الحصينة لهذه القيم التي تربى ونشأ عليها . لذلك نجد أن أسلوب العنف المسلح هو ليس كما تصفه هذه النظرية بالعبث وإنما التأصيل لهذه القيم ونقله من قيم فكرية ودينية ومعايير إجتماعية إلى فعل و إثبات وتعزيز لهوية ومجتمع له تاريخ وثقافة لها أبعادها الاجتماعية والدينية المهمة وأن هذه النظرية تحاول خلط المفاهيم وتشويهها إذ تستبدل مفهوم الاستشهاديين من أجل قيم عليا وسامية في التضحية من أجل الوطن إلى إنتحاريين لا يعرفون ولا يدركون معنى لما يقدمون عليه . وتستبدل مفهوم المقاومة الوطنية بالإرهاب على الرغم من الحقائق التي تبيح للمقاومين العنف المسلح .

وأنصار هذه النظرية يغالطون أنفسهم عندما يعتقدون أن هؤلاء الشبان هم خارجين عن سلطة الوالدين وعن سلطة المؤسسات والدولة إذ أن الواقع والتنشئة

الإجتماعية لهؤلاء الشباب يقول أنهم يؤصلون ما نشأوا عليه من قيم ومعايير أسرية ومجتمعية .

خامساً : التبرير

يبدو أن الكثير من أفراد المجتمع يلجأون أما إلى التبرير أو إلى النقد ولا سيما في حالات عدم المشاركة والمنافسة مع الآخرين في تحقيق بعض المشاريع وخاصة عندما ندعي التفاضل على الآخرين أو القدرة على التغيير وربما تكون هذه الخاصيتين (التبرير والنقد) هي من خصائص المجتمعات الشرقية والمجتمع العراقي جزء منها .

والتبرير هو وسيلة للتخلص من المشاكل والأزمات التي يتورط فيها الأفراد. ويتجسد التبرير عندما نظهر للآخرين دوافعاً لسلوكنا تختلف عن الدوافع الحقيقية التي قادتنا إلى السلوك وغالباً ما يلجأ الأفراد إلى تبرير سلوكهم عندما يكون هناك تناشز بين السلوك المعتاد للأفراد والقيم والمعايير السلوكية التي نعتقد بها .

فالفرد ربما يلجأ إلى الكذب ليبرر للآخرين ولنفسه مسوغات تقنعه بالكذب[٣٢] . ومما يسهل عملية التبرير هو وجود العاطف النفسي والاجتماعي من بعض أفراد المجتمع مما يسهل للمجموعات الإرهابية مهمتها في الاستمرار لا سيما أن هذا التعاطف لم يقتصر على الجانب النفسي بل أخذ أبعاداً مثل الدعم المالي والتستر والأيواء وتقديم الحماية والدعم المعنوي [٣٣] . وغالباً ما يحدث هذا عندما تبرر هذه الجماعات التقليل من حدة الاعتداء على القيم الإجتماعية وتلمس المعاذير من أجل ضمان تصديق الناس لأفعالهم . علماً أن المشاكل تتفاقم عندما تتكرر التبريرات ويتم تصديقها من قبل الآخرين لأن ذلك يشجع هؤلاء الأفراد على التبرير والكذب وتلفيق المعلومات مما يؤدي الى التخريب الإجتماعي [٣٤] .

وقد يوجد وسط إجتماعي أو يساعد على تبرير السلوكيات التي ينتهجها بعض الأفراد كأعمال العنف والإرهاب مثل الوسط الإجتماعي الذي تسود فيه أعمال

العنف والإرهاب لظروف معينة كحالات الحرب والاحتلال الذي يعطي المبررات الكاملة للعنف والإرهاب ولا سيما عندما تنتهج بعض الجماعات تشريع العنف كوسيلة وحيدة للحصول على مكاسب أو الحفاظ على مكاسب أو الدفاع عن النفس وعن الآخرين ضد أي تهديد يرونه . وقد تستند هذه الجماعات في تبريرها للعنف والإرهاب إلى المرجعيات التي تعتقد بها كأن تكون مرجعيات دينية أو عشائرية أو غيرها مما يعطيها مبرراً مقبولاً إجتماعياً .

ومن بين التبريرات التي سادت في المجتمع العراقي على وجه الخصوص فيما يتعلق بتبرير العنف والإرهاب الآتي :

١. وجود الاحتلال الأجنبي (الأمريكي / البريطاني) وأعوانهم .
٢. الظلم والإحباط ولاسيما السياسي والاقتصادي .
٣. تغيير الأوضاع السياسية والاقتصادية .
٤. الجهاد ضد الغزو الصليبي اليهودي .
٥. الدفاع عن القيم والحرية والكرامة وخاصة بعد الاعتداءات الواضحة التي صاحبت الاحتلال .
٦. الاعتماد على الدعايات والإشاعات التي كانت توفر الأرض الخصبة لأعمال العنف والإرهاب .

وقد أصحاب هذا التبرير في الاعمال العنيفة والإرهابية إلى ما يأتي :

١. أيديولوجية فكرية .
٢. إعلام مرسخ لذلك قادرة على الإثارة والإيحاء على تقبل الأفكار وتنفيذها من خلال بعض الفضائيات .
٣. وجود منظمات ومعسكرات تساعد الجماعات لعنيفة والإرهابية عن طريق التدريب العسكري وامدادات السلاح والأموال .

خلاصة البحث

أتضح من خلال بحث ثقافة الإرهاب العراق نموذجاً التقاط المهمة التالية :

١. الإرهاب ثقافة غرسها الغرب بمحاولة تصدير قيمهم الأحادية على حساب الغير باعتبار أن الغرب هو الحق والعدالة والسلام والآخر المتجسد بالإسلام المتمثل بالعراق هو التخلف والتطرف والعنف .

٢. الإرهاب صناعة غربة ولا سيما أمريكية تصدرها للدول والشعوب التي لا تتوافق وسياسيتها ولاسيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ .

٣. محاولة بث جميع أنواع ثقافة الإرهاب إلى المسلمين والعراقيين سواء كانت المادية أو المعنوية وابتداءاً من الخطابات والدعايات والإعلانات الإعلامية إلى لعب الأطفال التي تجسد القتل والعنف .

المصادر :

(١) د. قيس النوي ، العدوان والعنف إضاءات ثقافية مدارك ، www.madark.net

(٢) د. جلال مدبولي ، دراسات في الثقافة والمجتمع ، الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، ١٩٨٤ ، ص١٤ .

(٣) د. جلال مدبولي ، المصدر السابق ، ص١٥-١٦ .

(٤) رشيد مسعود ، الموسوعة الفلسفية العربية ، المجلد الأول ، تحرير معن زيادة ، ١٩٨٦ ، معهد الانماء العربي ، ص٣١٠ .

(٥) د. رياض عزيز هادي ، حقوق الإنسان والعنف والإرهاب ، مجلة العولم السياسية ، السنة الثالثة عشر ، العدد ٢٦ ، كانون الثاني ، ٢٠٠٢ ، ص١٤٣-١٤٤ .

(٦) Islamonline.net

(٧) نعوم تشومسكي ، عوالم متصادمة ، الإرهاب ومستقبل النظام العالمي ، كين بوت وتيم ديون ، ترجمة صلاح عبد الحق ، الإمارت العربية المتحدة ، مركز الإمارات للدراسات الستراتيجية ، ٢٠٠٥ ، ص١٧٢ .

(٨) د. متعب مناف ، دواعي الإرهاب عالمياً – العراق نموذجاً – ، مجلة المستقبل ، العدد (١) ، مركز المستقبل للدراسات والبحوث ، بغداد ، ٢٠٠٥ .

(٩) د. أحمد الخشاب ، التفكير الاجتماعي ، بيروت ، دار النهضة العربية ، بدون سنة طبع ، ص٢٨ .

(١٠) د. أحمد الخشاب ، مصدر سابق ، ص٢٨ .

(١١) فرنسيس فوكوياما ، عوالم متصادمة ، مصدر سابق ، ص٤٤ .

(١٢) مصطفى الفيلاني ، نحن والآخر ، مجلة المستقبل العربي العدد ٣١٨ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ٢٠٠٥ ، ص١٤ .

(١٣) جوناثان باور ، حرب الحضارات ، المستقبل العربي ، العدد ٣١٠ ، السنة السابعة والعشرون ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ص١٧٢ .

(١٤) جوناثان باور ، مصدر سبق ، ص١٧٢ .

(١٥) خيرة الشيباني ، الإعلام والإرهاب : البيئة الفكرية – الثقافة البديلة . www.afkaron.com .

(١٦) جون تشاكمان ، الإرهاب صناعة أمريكية قابلة للتصدير ، منتدى ليبيا الحرة ، . www.libya-alhor.com

(١٧) عبد السلام بشير الدويبي ، الطفولة والتنشئة الاجتماعية ، مطابع العدل ، ص٥ .

(١٨) عبد السلام بشير الدويبي ، مصدر سبق ذكره ، ص٥ .

(١٩) www.Resilnet.uluc.edul/library wallac94.htm

(٢٠) د. عبد الله بن عبد العزيز اليوسف ، الأنساق الاجتماعية ودروها في مقاومة الإرهاب والنطرف ، إعداد : مراد بن علي زريقات ، النشار جامعة نايف العربية للعولم الأمنية ، ٢٠٠٦ ، www.kfsc.edusa/docs .

(٢١) محمد معمر الرازقي ، علم الإجرام والسياسة الجنائية ، مصراته ، دار الأنيس للطباعة والنشر ، ١٩٩٥ ، ص١٢٢ .

(٢٢) د. محمد معمر الرازقي ، مصدر سبق ذكره ، ص١٣١ .

(٢٣) عبد الحليم عباس قشطة ، الجماعات والقيادة ، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨١ ، ص١٠ .

(٢٤) د. عبد الحليم عباس قشطة ، مصدر سابق ، ص١٠ .

(٢٥) د. آمال أحمد يعقوب ، علم النفس الإجتماعي ، بغداد ،دار الكتب للطباعة والشر ، ١٩٨٩ ،ص٢٥٥ .

(٢٦) د. فوزية العطية ، المدخل إلى دراسة علم النفس الاجتماعي ، بغداد ،دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩٢ ، ص١٦٨ .

(٢٧) د. محمد شلال حبيب ، أصول علم الإجرام ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٥ ، ص١٣٧.

(٢٨) د. عبد الرحمن محمد أبو توتة ، علم الإجرام ، بنغازي ،دار الكتب الوطنية ، ١٩٩٢ ، ص٨٨ .

(٢٩) . يوسف أحمد العثيمين ، كيف يتخلق الإرهابي ؟ تعددت النظريات والإنتحار واحد ، www.alarabiya.net

(٣٠) يوسف أحمد العثيمين ، مصدر سابق.

(٣١) يوسف أحمد العثيمين ، مصدر سابق .

(٣٢) كارل مانهايم ، علم الاجتماع النظري ، ترجمة د. أحسان محمد الحسن ، بغداد ،دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩٣ ، ص٥٤ .

(٣٣) فضل عباس فرج الله ، الإرهاب – الأيديولوجية والسلطة ، www.madark.net

(٣٤) د. محمد عاطف غيث ، المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي ، الاسكندرية ، رويال ، ١٩٦٥ م ، ص٩٢ .

قياس الهوية الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل

المدرس الدكتور
فارس كمال عمر نظمي

مستخلص البحث

تتلخص الفرضية الأساسية في نظرية الهوية الاجتماعية في أن للأفراد الدافعية للتفتيش عن هوية اجتماعية إيجابية، عبر الحصول على تقويم إيجابي لجماعتهم بمقايستها بجماعات أخرى خارجية؛ بمعنى أن الهوية الاجتماعية هي "صورة الذات" المشتقة من الفئات الاجتماعية التي يدرك الفرد أنه ينتمي إليها. وتعدّ الانتماءات الوطنية للفرد، أي هويته الوطنية واحدة من أشكال هويته الاجتماعية المتمثلة بعضويته في جماعات مختلفة. فلأن الناس يميلون إلى التفكير بإيجابية نحو أنفسهم وجماعتهم التي ينتمون إليها، فإنهم حالما يُعامَلون على أساس كونهم منتمين لوطن معين، يحاولون تقديم تقويم إيجابي لذلك الوطن. وفي إطار النظرة التقويمية للهوية الوطنية العراقية، برز توجهان ايديولوجيان متعارضان. يستند التوجه الأول إلى فكرة أن الهوية الوطنية لدى الفرد العراقي لم تنبع من ذوات الأفراد بشكل تلقائي بل تمت من خلال ما مارسته السلطة السياسية من عمليات الصهر والدمج القسري لجميع مكونات الشعب العراقي على اختلاف أطيافه العِرقية والدينية والمذهبية. أما التوجه الثاني، فيتبنى منظوراً مخالفاً مفاده أن القول بهوية عراقية يعني القولَ بكينونة تأريخية اشتملها الزمان والمكان والفكر والأرض والحضارة، ويعني الانتماءَ والتجذر الماهوي لتلك الذات المنفعلة والمغروسة في أرض الرافدين منذ فجر التأريخ. لذا، تتضح ضرورة وجدوى أن تخضع الهوية الوطنية العراقية للدراسة النفسية الموضوعية

المباشرة، بعيداً عن التفكير السياسي النمطي، وبمعزل عن التصورات التقليدية المتسرعة (المتشائمة والمتفائلة) الي أفرزتها حقبة الفوضى وتآكل الوظيفة التنظيمية للدولة بعد أحداث العام ٢٠٠٣م، وما رافقها من عنف مجتمعي.

ولتحقيق هذا الهدف جرى تطوير مقياس ثنائي الأبعاد للهوية الوطنية العراقية، يتألف من مقياسين فرعيين، هما: الهوية الوطنية العراقية" بالمنظور الشخصي، والهوية الوطنية العراقية" بالمنظور العام. وأسفر التحليل العاملي عن دمج المقياسين في عامل واحد. كما جرى التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس، من صدق ظاهري، وصدق بناء، وثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وتحليل فقرات بأسلوبي "القوة التمييزية لكل فقرة" و"معامل ارتباط كل فقرة بمقياسها". وبعد تطبيق المقاييس على عينة مؤلفة من (٤٠٣) فرداً من العاطلين الذكور عن العمل أختيروا عشوائياً من مجتمع العاطلين المسجلين ضمن شبكة الحماية الاجتماعية في مدينة بغداد، اتضح أن العاطلين عن العمل يتمتعون بهوية وطنية عراقية قوية. وفُسّرت هذه النتيجة على أساس إنهم بوصفهم جماعة محرومة اختاروا قوةَ التوحد بهويتهم الوطنية بوصفها رداً نفسياً يمنحهم شعوراً بالمصير المشترك وبالقدرة على التعامل الجمعي مع المظالم العميقة التي لحقت بهم.

وأوصى الباحث ضرورة تدعيم مشاعر الهوية الوطنية العالية لدى العاطلين عن العمل من خلال تشريع قانون بعنوان "التقاعد الشعبي"، يضمن لجميع المواطنين العراقيين بمن فيهم العاطلين الحصول على تقاعد مناسب عند بلوغهم عمراً قانونياً معيناً. كما اقترح إجراء عدد من الدراسات المكملة للبحث الحالي.

الفصل الأول

مُدخلات البحث

مشكلة البحث وأهميته

تتلخص الفرضية الأساسية في نظرية الهوية الاجتماعية Social Identity لمؤسسها "تاجفيل" Tajfel، في أن **للأفراد الدافعية للتفتيش عن هوية اجتماعية إيجابية**، عبر الحصول على تقويم إيجابي لجماعتهم بمقايستها بجماعات أخرى خارجية. وهي بذلك لا تقع ضمن إطار علم النفس الفردي، بل تسعى لتفسير الاتساقات المشتركة الواسعة النطاق في السلوك الاجتماعي، ولاستنتاج الاستقرار والصراع الاجتماعيينِ من علاقات الأفراد بوصفهم أعضاء في جماعات وليس من العمليات النفسية داخل الفرد أو بين الأشخاص، ولربط التمثيلات المعرفية التقويمية التي يجريها الأفراد للبناء الاجتماعي بأنظمة المعتقدات السائدة، مفترضةً وجود تفاعل دينامي بين العمليات النفسية والبيئة الاجتماعية (Turner & Oakes, 1986, p.237). فالهوية الاجتماعية تتضمن محتوى المقايسات التي يجريها الفرد وتجعله شبيهاً أو مختلفاً، أفضل أو أسوأ، من الأفراد المنتمين إلى جماعات خارجية؛ بمعنى أن الهوية الاجتماعية هي "صورة الذات" Self–Image المشتقة من الفئات الاجتماعية التي يدرك الفرد أنه ينتمي إليها (Tajfel & Turner, 2004, p.283).

وحينما تتعرض الهوية الاجتماعية للتهديد أو الانتقاص بسبب الحرمان، يلجأ الأفراد إلى عدد من الستراتيجيات لحمايتها أو تعزيزها، إذ قد يلجأون، إلى "الحراك الفردي" Individual Mobility، أي احتمال لجوئهم لمغادرة جماعاتهم الاجتماعية أو الانفصال عنها؛ أو إلى "الابداع الاجتماعي" Social Creativity بأساليبه المتنوعة كمقايسة الأفراد لجماعاتهم الداخلية بجماعات أخرى خارجية على نحو يتيح

امكانية الحصول "معرفياً" على مخرجات ايجابية من جراء هذه المقايسة؛ أو إلى "التنافس الاجتماعي" Social Competition، أي محاولتهم السلوكية الجمعية لتعزيز وضعهم داخل المجتمع بأساليب متنوعة من بينها الاحتجاجات (Luhtanen & Crocker, 1992, p.303).

وتعدّ الانتماءات الوطنية للفرد، أي هويته الوطنية National Identity واحدة من أشكال هويته الاجتماعية المتمثلة بعضويته في جماعات مختلفة. فلأن الناس يميلون إلى التفكير بإيجابية نحو أنفسهم وجماعتهم التي ينتمون إليها، فإنهم حالما يُعامَلون على أساس كونهم منتمين لوطن معين، يحاولون تقديم تقويم إيجابي لذلك الوطن (Mummendey et al., 2001, p.159). فالفرد لا يمتلك ذاتاً شخصية Personal Self واحدة فحسب، بل ذوات عديدة تتطابق مع الدوائر الواسعة لعضويته في الجماعات. فالسياقات الاجتماعية المختلفة تحفز الفرد على التفكير والشعور والتصرف على أساس مستوى الذات الشخصي، أو العائلي، أو الوطني؛ بمعنى أن للفرد هويات اجتماعية متعددة (Social Identity Theory, 2004, p.1).

وفي إطار النظرة التقويمية للهوية الوطنية العراقية، برز توجهان ايديولوجيان متعارضان، لهما مناصرون على مستوى المفكرين وعامة الناس على حد سواء. يستند التوجه الأول إلى فكرة أن الهوية الوطنية لدى الفرد العراقي تعرضت للكثير من التشويه من جراء ممارسات السلطة السياسية، وإن هذه الهوية لم تنبع من ذوات الأفراد بشكل تلقائي بل تمت من خلال ما مارسته الدولة ونخبها المؤطرة بأيديولوجيا اقصائية مارست عمليات الصهر والدمج القسري لجميع مكونات الشعب العراقي على اختلاف أطيافه العِرقية والدينية والمذهبية (جبر، ٢٠٠٦، ص ١٣٥). ولذلك فإن "هشاشة" هذه الهوية هو العامل الأساسي وراء ديمومة التوتر والعنف في الوضع السياسي والاجتماعي في العراق، نتيجة تناقض المشاعر السياسية بين الجماعات العراقية

وجهلها بثقافات ومعتقدات بعضها، على الرغم من اشتراكهم في معظم عاداتهم وتفاصيل حياتهم الاجتماعية اليومية (مطر، ١٩٩٧ ، ص ٣٥١).

أما التوجه الثاني، فيتبنى منظوراً مخالفاً مفاده أن القول بهوية عراقية يعني القولَ بكينونة تأريخية اشتملها الزمان والمكان والفكر والأرض والحضارة، ويعني الانتماءَ والتجذر الماهوي لتلك الذات المنفعلة والمغروسة في أرض الرافدين منذ فجر التأريخ (العادلي، ٢٠٠٥، ص٤). فالعراق أولاً وقبل كل شيء هو هوية ثقافية سياسية لها معناها الخاص ومذاقها المتميز، وهي ليست كياناً ميتافيزيقياً بل الحكمة المتراكمة من تأمل ودراسة تجارب التأريخ العراقي المعاصر (الجنابي، ٢٠٠٤، ص ٣٤). فالتكوين الاجتماعي للعراق هو تلاقح عميق وطويل من التمازج السكاني عبر التاريخ، إذ يعدّ بؤرة للتجمع والالتقاء البشري، وهو عقدة الوصل بين الشرق والغرب، رسمت الجغرافية البشرية خطوطاً عميقة في لوحته الطبيعية من شماله الى جنوبه. واذا كان ذلك التكوين هو الفرز الطبيعي لذلك التاريخ الذي شهد جملة هائلة من الايجاب والسلب، وأنتج تنوعات ثقافية وسلوكية غاية في التعقيد والقوة، فقد امتاز بكونه بنية متراصة من انساق متنوعة ومتعددة لا حدود لها، لم تجد نفسها بين يوم وليلة، بل لها امتداداتها في اعماق الزمن البعيد (الجميل، ٢٠٠٧).

ويرى الباحث أن هذين التوجهين الفكريين يوجهان الانتباه لمسألة أن التحليل السياسي الصرف للظاهرات المعقدة الناجمة عن علاقة السلطة بالمجتمع، كالحرية الفكرية والعدالة الاجتماعية والهوية الوطنية، غالباً ما يعنى بأعراضها الطافية والبادية للعيان فقط، أي يعنى بالملموس المحسوس، ويتجنب الخوض في المخفي الكامن، وقد يمارسُ الإسقاطَ الايديولوجي على الحدث ليحصد الاستنتاج الذي يتطابق مع منطلقاته. ولهذا يظل التفكير السياسي من هذا النوع عاجزاً عن استيعاب الأزمات المجتمعية وتفسيرها والإحاطة التشخيصية بها، ما لم يتكامل مع المعارف الاجتماعية المتراكمة من فلسفة وعلوم اجتماعية وآداب. إن المنظومة النفسية الجمعية لأي

جماعة بشرية كبيرة، تتشكل ضمن شوط زمني طويل، ولا تطرأ عليها تغيرات جوهرية إلا ضمن شوط زمني طويل أيضاً؛ بمعنى أن الحدث السياسي الجسيم، كالحرب أو الاحتلال أو تبدل نظام الحكم أو تعطل أجهزة الدولة، قد يفرض – بسبب سرعته– شروطاً آنية معينة على السلوك الظاهري للمجتمع، دون أن يعني ذلك قدرته بالضرورة على إحداث تغييرات مماثلة في المنظومة النفسية الداخلية لذلك المجتمع. فالحدث السياسي، خصوصاً عندما يكون مفروضاً من خارج الوطن، يتحرك ويموضع نفسه في الزمان أسرع بكثير مما يفعله الحدث النفسي المنبثق عنه لدى الفرد والجماعة، بالرغم من الصلة الجدلية بين الحدثين، مما يفسر السبب وراء قدرة شعوب كثيرة على الاحتفاظ بهويتها الوطنية والثقافية على مدى مئات السنين من حكم الجيوش الغازية لها. فالهوية الوطنية للفرد لا تماثل على الدوام هوية الإطار السياسي للبقعة الجغرافية التي يحيا فيها؛ وهي كبقية أوجه الهوية الاجتماعية ليست مفهوماً مطلقاً جامداً يتراوح بين الغياب الكلي والحضور الكلية، بل بناء اجتماعي مرن، متعدد الغايات والكينونات، قادر على انجاز تحولاته وتمظهراته بما يتلاءم مع المناخ النفسي للحظة الراهنة. لذا، تتضح ضرورة وجدوى **أن تخضع الهوية الوطنية العراقية للدراسة النفسية الموضوعية المباشرة**، بعيداً عن التفكير السياسي النمطي، وبمعزل عن التصورات التقليدية المتسرعة (المتشائمة والمتفائلة) الي أفرزتها حقبة الفوضى وتآكل الوظيفة التنظيمية للدولة بعد أحداث العام ٢٠٠٣م، وما رافقها من عنف مجتمعي اختلط فيه –على مستوى التحليل– عاملُ الحدث السياسي الآني الفوقي، بعوامل التراكم النفسي التأريخي المؤسِسة لهوية الفرد العراقي.

وتتخذ موضوعة الهوية الوطنية أهمية خاصة لدى فئة العاطلين عن العمل في العراق، إذ دأب الناس على النظر إلى العاطل عن العمل نظرة متناقضة تجمع بين الازدراء والتعاطف، إذ يوصم Stigma التعطلُ عن العمل بوصفه علامة على الفشل والكسل، ونوع من الانحراف، وانخفاض الذكاء، الأمر الذي ينمّي لدى العاطل

إحساساً بتدهور قيمة هويته الاجتماعية، وبأنه ليس بشراً كبقية الناس، ولا يصلح لشيء؛ فضلاً عن خسارة الفوائد غير الظاهرة للعمل، كتنظيم الوقت، والإحساس بالمكانة، والاتصالات الاجتماعية، لا سيما في ظل غياب الدعم الاجتماعي؛ فيلجأ العاطل إلى ستراتيجيات التجنب والإنكار والاجترار Rumination ويعاني من الأفكار الاقتحامية Intrusive Thoughts (ارجايل، ١٩٩٣، ص ٧٨-٧٩، ٨٣) (Bretschneide, 2008)، ويضطر إلى نوع من العزلة الاجتماعية، فتضعف علاقاته الاجتماعية وتتضائل قدرته على التضامن مع وطنه الذي يعيش فيه، فيصاب بالاغتراب. ويرتبط بهذا النوع من الاغتراب ما أوضحه "دوركهايم" Durkheim من ظهور حالة "الأنومي" Anomie عند العاطل، التي تفقده الثقة بالمعايير والقيم الاجتماعية السائدة، وتحله من الالتزام بها، وتقلل من احترامه لها، فيرتكب الجريمة، أو قد يلجأ إلى الانتحار خلاصاً من مشكلاته، وانتقاماً أيضاً من المجتمع الذي وضعه في أتون البطالة (حويتي وآخرون، ١٩٩٨، ص٣٩-٤٠).

أهداف البحث

١- بناء مقياس للهوية الوطنية، بوصفها وجهاً من أوجه الهوية الاجتماعية، لدى العاطلين عن العمل.

٢- قياس الهوية الوطنية لدى العاطلين عن العمل.

حدود البحث

تختص إجراءات البحث الحالي ونتائجه واستنتاجاته بفئة العاطلين عن العمل، عراقيي الجنسية من الذكور، ممن جرى تسجيلهم ضمن محافظة بغداد لدى شبكة الحماية الاجتماعية بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية.

تحديد متغيرات البحث

الهوية الاجتماعية Social Identity

فيما يأتي أمثلة لتعريفات هذا المفهوم:

- جزء من مفهوم الفرد عن ذاته، نابع من معرفته بكونه عضواً في جماعة – أو جماعات – اجتماعية ، فضلاً عن الدلالات القيمية والانفعالية المصاحبة لتلك العضوية (Tajfel, 1978, p.63).
- إحساس الفرد بموقعه أو مكانته في المجتمع أو في جماعة معينة (Stang&Wrightsman,1981, p. 84)
- دالة لأمرين معاً: لكيفية تقويم الفرد لجماعاته الداخلية، ولكيفية تقويم الآخرين في الجماعات الخارجية لجماعاته الداخلية (Luhtanen & Crocker, 1992, p.304).
- استدخال الفرد لخصائص الجماعة التي ينتمي إليها، لتصبح (أي هذه الخصائص) جزءاً من هويته (Adarves – Yorno et al., 2006, p.481)

ويتبنى الباحث تعريف Tajfel 1978، بوصفه حجر الأساس في "**نظرية الهوية الاجتماعية**" التي يعتمدها البحث الحالي في القياس والتفسير. وبما إن هذا المنظور يفترض إن "الهوية الاجتماعية" مفهوم متعدد الأوجه، يعبّر عن مستويات شاملة ومستقرة نسبياً من انتماء الفرد لجماعات اجتماعية عديدة، كالنوع Gender، أو العِرق Race، أو الوطن Nation (Lili & Diehl, 1999, p.6)؛ فإن مفهوم "**الهوية الوطنية العراقية**"Iraqi National Identity يمكن تعريفه استناداً الى مفهوم "الهوية الاجتماعية" المتبنى، بالآتي:

((جزءٌ من مفهوم الفرد العراقي عن ذاته، والنابع من معرفته بكونه عضواً في جماعة اجتماعية اسمها "العراق"، فضلاً عن الدلالات القيمية والانفعالية المصاحبة لتلك العضوية)).

- التعريف الاجرائي **للهوية الوطنية العراقية:**

الدرجة التي يحصل عليها المبحوث عند استجابته على الأداة المستخدمة في البحث الحالي لقياس هذا المفهوم.

العاطل عن العمل Unemployed

ليس من مهمة البحث الحالي دراسة الأسس السوسيو- اقتصادية لظاهرة البطالة Unemployment، لذلك يكتفي بتبني التعريف الإجرائي الذي حددته "منظمة العمل الدولية" International Labor Organization للعاطل عن العمل، بكونه:

كل من هو قادر عن العمل وراغب فيه ويبحث عنه ويقبله عند مستوى الأجر السائد، ولكن دون جدوى (الغنام، ٢٠٠٧).

الفصل الثاني
الإطار النظري

إن الحقل الاجتماعي الرئيس الذي جرى فيه تطوير مفهوم الهوية تنظيراً وقياساً، هو علم النفس بفرعيه الاجتماعي والتكويني (التطوري)، وبمدرستيه الأمريكية والأوربية. وفيما يأتي تعريف بالمدرسة الأوربية وأساليب قياس الهوية الاجتماعية:

أولاً) المدرسة الأوربية في الهوية الاجتماعية (نظرية الهوية الاجتماعية)

نشأت هذه النظرية على يد كل من "**تاجفيل**" و "**تيرنر**" Tajfel & Turner 1979 من أجل فهم الأسس النفسية للتعصب بين الجماعات، عبر تحديد الحد الأدنى من الشروط التي تقود افراد جماعة معينة للتعصب لصالح جماعتهم الداخلية ضد الجماعات الأخرى الخارجية (Social Identity Theory, 2004, p.1). ويؤرخ Hogg 2001 أن "تاجفيل" قدم تنظيراته في العام ١٩٧٢، ثم صاغها بعد ذلك تحت عنوان "نظرية الهوية الاجتماعية" بالاشتراك مع "تيرنر" في العام ١٩٧٩، ليفسرا كيف تستمد الذات معناها من السياق الاجتماعي الذي يحدث في العلاقات بين الجماعات، وليفسرا كيف يحدد التصنيف الاجتماعي مكان الفرد في المجتمع (زايد، ٢٠٠٦، ص١٨)، ومحددينِ معنى "**الجماعة الاجتماعية**" بمصطلحات تصنيف الذات معرفياً، بإنها ((مجموعة من الأفراد يدركون أنفسهم على أنهم أعضاء في الفئة الاجتماعية ذاتها)). وهؤلاء الأفراد يعرّفون أنفسهم ويصفونها ويقوّمونها بمصطلحات تلك الفئة، ويطبقون معايير السلوك فيها على أنفسهم. فالجماعة يجري تمثيلها معرفياً في عقل الفرد المنتمي لها، أي إنها موجودة بوصفها تماهياً اجتماعياً (Hogg, 1987,

(p.101). وهي بذلك تعدّ الآلية التكيفية التي تحرر البشر من قيود الفردانية وتسمح لهم بأن يكونوا أكثر من مجرد أشخاص منفردين (Turner et al., 1987, p.67)

انطلقت النظرية امبريقياً من نتائج البحوث التي أجراها "تاجفيل" بطريقة المجموعات التجريبية الصغيرة، إذ كان يوزّع الأفراد المفحوصين في هذه التجارب إلى مجموعتين على أساس ليس ذي معنى نسبياً، مثلاً على أساس تفضيلهم لرسوم معينة تُعرض عليهم ضمن فئتين. ثم يطلب منهم أن يقوموا بتوزيع مكافآت آنية على أفراد المجموعتين. وقد وجد على نحو موثوق به إن الأفراد ينحازون إلى مجموعاتهم في عملية التوزيع هذه، مما يجعلهم يشعرون بمشاعر طيبة تجاه أنفسهم. وقد قدمت هذه النزعة المسماة "تفضيل الجماعة الداخلية" Ingroup Favoritism، دعماً للإدعاء القائل بأن حتى الاتصالات الهامشية بين الناس يمكن أن تؤثر بقوة في أسلوب شعورهم نحو أنفسهم (Brown, 1998, p.23).

الفرضيات والمقولات الأساسية

يمكن تحديد الفرضيات الأساسية للنظرية بالآتي:

١- يتألف مفهوم الذات لدى الفرد من مكونين، هما: الهوية الشخصية، والهوية الاجتماعية. تشير **الهوية الشخصية** Personal Identity إلى الخصائص الشخصية للفرد كمهاراته أو مواهبه مثلاً. أما **الهوية الاجتماعية** Social Identity فتشير إلى خصائص الجماعات أو التصنيفات الاجتماعية التي يتماهى (يتوحد) بها الفرد، كعضويته في جماعة عِرقية معينة مثلاً. وإن كلا هذين المكونين له وظائفه المهمة في تقويم الشخص لذاته من خلال المقايسة الاجتماعية، إذ يعدّان من الخصائص الدافعية الأساسية التي يمتلكها كل الناس. فالهوية الشخصية تتصل بمحافظة الفرد على تقديره لذاته Self–Esteem، فيما تتصل الهوية الاجتماعية

بمحافظته على عضويته في تصنيف اجتماعي ايجابي (Young, 2004, pp.12–13).

٢- إن السلوك الاجتماعي عبارة عن متصل يقع بين قطبين متطرفين. يتمثل القطب الأول بالعلاقات الشخصية "**ما بين الأفراد**" Interpersonal التي تبرز فيها خصائصهم المتفردة بعيداً عن تأثيرات الفئات الاجتماعية التي ينتمون إليها، كالعلاقة بين الزوج زوجته مثلاً. أما القطب المتطرف الآخر فيتمثل بالعلاقات "**ما بين الجماعات**" Intergroup التي تتحدد بسلوك الأفراد بوصفهم أعضاء في فئات اجتماعية معينة بعيداً عن العلاقات الشخصية، كسلوك الجنود المنتمين الى جيشين متقاتلين أثناء المعركة مثل(Tajfel & Turner, 2004, p.277) .وتبرز الهوية الشخصية إذا كان التفاعل يحدث "بين أفراد"، ويحدث العكس أي تبرز الهوية الاجتماعية إذا كان التفاعل يجري "بين جماعات" (زايد، ٢٠٠٦، ص٣٦).

٣- يكافح الأفراد لتحقيق **مفهوم إيجابي عن ذواتهم** عبر المحافظة على تقديرهم لذواتهم أو تعزيزه (Tajfel & Turner, 1979, p.40)؛ الأمر الذي يدفعهم للمحافظة على هوية اجتماعية ايجابية ترفع من تقديرهم لذواتهم، عبر إجرائهم لمقايسات مؤاتية بين جماعتهم والجماعات الخارجية ذات الصلة. أما في حالة نشوء هويات سلبية، فقد يلجأ الناس لترك جماعاتهم أو إيجاد وسائل تحقق لهم التميز الايجابي، تبعاً للظروف القائمة (Brown, 2000, p.747).

الآليات النفسية لبروز الهوية الاجتماعية

تعدّ نظرية الهوية الاجتماعية محاولة لتحقيق التكامل بين ثلاث عمليات أو آليات نفسية، هي:

١- **التصنيف** Categorization : يصنّف الافرادُ الأشياءَ لكي يفهموها، مثلما يصنفون الناسَ (هم بضمنهم) ليفهموا بيئتهم الاجتماعية، إذ يستعملون فئات اجتماعية معينة، كالمسلمين، والمسيحيين، والطلبة، وسوّاق الحافلات، لأنها تصنيفات مفيدة

تجعلهم يتصرفون بالطريقة المناسبة مع كل فئة، كما يستكشفون أنفسهم من خلال معرفتهم بالفئات التي ينتمون إليها (Social Identity, 2007, p.2).

٢- **التماهي (التوحد)** Identification: يتطلب إنجاز عنصرين مهمين مع عنصر ثالث غالباً ما يتصل بهما. فلا بد من وجود عنصر معرفي Cognitive يتضمن إدراك الفرد لعضويته في جماعة معينة، وعنصر تقويمي Evaluative يتضمن الدلالات القيمية لذلك الادراك. أما العنصر الثالث فيتضمن الاستثمار الانفعالي لكل من العنصرين الإدراكي والتقويمي (Tajfel, 1982, p.2).

٣- **المقايسة** Comparison: لكي يحدد الأفراد هويتهم الاجتماعية، يلجأون إلى مقايسة جماعتهم الداخلية بجماعات خارجية مرجعية على وفق أبعاد تقويمية معينة. وهذه المقايسة قد تقودهم إلى إحداث تغيرات في هوياتهم الاجتماعية (Walker & Pettigrew, 1984, p.302). إن الهدف من هذه المقايسة هو الحصول على تقويم إيجابي لجماعتهم، وهذا يعني ضمناً تقويماً إيجابياً لذواتهم. ويستتبع ذلك ظهور دافعين: الأول هو "التميز الايجابي " Positive Distinctiveness أي دافعية الناس لرؤية جماعتهم أفضل نسبياً من الجماعات الأخرى المشابهة؛ والثانية هي "التميز السلبي" Negative Distinctiveness، أي ميل الأفراد لتقليل الفروق بين جماعتهم وبقية الجماعات للحصول على تقويم ايجابي لجماعتهم (Social Identity, 2007, pp.2–3).

الستراتيجيات المعرفية و السلوكية الناجمة عن ا لهوية الاجتماعية السلبية

يعمل أفراد الجماعات ذات المكانة السلبية، على إنجاز هوية اجتماعية إيجابية لهم، بواسطة ثلاثة ستراتيجيات أساسية:

١-**الحراك الفردي** Individual Mobility

قد يترك الأفراد جماعاتهم السابقة أو ينفصلوا عنها، بهدف تسلق السلم الاجتماعي والانتقال إلى جماعات أعلى مكانة. إنه حل فردي قد يلجأ إليه الفرد لا

سيما عندما يعتقد أن مكانة جماعته لن تتحسن في المدى القريب، فيعمل على إلغاء تماهيه بها. وتزداد معدلات الحراك الفردي كلما ضعفت المحظورات الذاتية والموضوعية التي تحرّم انتقال الأفراد بين الجماعات. وهذا بدوره يؤدي إلى إضعاف تماسك الجماعة، واضمحلال إدراكهم لوجود هوية جماعية مشتركة، ويخلق عقبات أمام احتمال انتقالهم إلى الفعل الجمعي لتحقيق مصالحهم (Tajfel & Turner, 2004, p.286–288).

٢-**الإبداع الاجتماعي** Social Creativity

قد يحاول الأفراد تغيير عناصر المقايسة الموقفية من أجل الحصول على مقايسات أخرى لصالح الجماعة (Jackson et al., 1996, p.241). ويتضمن ذلك عدداً من ستراتيجيات التعامل النفسي Psychological وليس الأداتي Instrumental التي يوظفها الأفراد للتعامل مع التهديد الناجم عن سلبية هويتهم الاجتماعية من خلال استبدال أو إعادة تعريف عناصر المقايسة (Ellemers & Bos, 1998, p. 1993).

٣-**التنافس الاجتماعي** Social Competition (أو **التغيير الاجتماعي** Social Change):

إن طبيعة وبنية العلاقات بين الجماعات الاجتماعية في المجتمع، والمتسمة بالتراتب Stratification، تجعل من الصعب جداً أو من المستحيل على الأفراد أحياناً أن ينسلخوا من جماعاتهم المحرومة أو المضطَهَدة، الأمر الذي يدفعهم للتوقف عن التصرف بوصفهم أفراداً لهم خصائصهم الشخصية المتفردة، والانتقال بعلاقاتهم من مستوى "بين الأفراد" إلى مستوى "بين الجماعات" عبر تأسيس الحركات الاجتماعية الساعية للتغيير. ويتضح هذا الانتقال على نحو خاص حينما يدرك الأفراد بتأثير أنظمة المعتقدات التي يعتنقونها، استحالةَ انتقالهم الفردي من جماعتهم إلى جماعات أخرى (Tajfel & Turner, 1979, p.35).

ثانياً) قياس الهوية الاجتماعية

يتناول الباحث في هذه الفقرة أنموذجاً منتقى من مقاييس سابقة للهوية الاجتماعية:

مقياس تقدير الذات الجمعي A Collective Self – Esteem Scale (CSES)

المؤلفان: **R. Luhtanen & J. Crocker 1992**

صُمم هذا المقياس بالاستناد إلى نظرية الهوية الاجتماعية إذ اعتمد مصطلح "الهوية الجمعية" Collective Identity بوصفه المصطلح الأمريكي المقابل للمصطلح الأوربي "الهوية الاجتماعية".

تألف المقياس في صورته الأولى من (٤٠) فقرة، وأربعة مقاييس فرعية لتقدير الذات الجمعي، بوصفه (أي تقدير الذات الجمعي) دالة للهوية الاجتماعية، إذ إن مدى إيجابية أو سلبية هذه الهوية يحدده تقويم الفرد للجماعات الداخلية التي ينتمي إليها، والتي تسهم في تكوين مفهومه عن ذاته. ويقصد بمفهوم "الجماعة الاجتماعية" الوارد في المقياس كل الجماعات التي ينتمي إليها الفرد تلقائياً منذ الولادة، كجماعات الجنس، والعِرق، والدين، والطبقة الاجتماعية–الاقتصادية، وعلى النحو الآتي:

- **مقياس "تقدير الذات الجمعي" المتعلق بالعضوية: (١٠) فقرات** Membership CSE

يتضمن أحكام الفرد عن مدى قيمته بوصفه عضواً في جماعاته الداخلية. مثلاً ((أنا عضو له قيمته في الجماعات الاجتماعية التي أنتمي إليها)).

- **مقياس "تقدير الذات الجمعي" الخاص: (١٠) فقرات** Private CSE

يتضمن تقويم الفرد لمدى جودة الجماعات الاجتماعية التي ينتمي إليها. مثلاً: ((غالباً ما أشعر إن الجماعات الاجتماعية التي أنتمي إإليها قليلة القيمة)).

- **مقياس "تقدير الذات الجمعي" العام: (١٠) فقرات** Public CSE

يتضمن أحكام الفرد عن طريقة التقويم التي تتلقاها جماعاته الداخلية، من أعضاء الجماعات الخارجية. مثلاً: ((يحترم الآخرون عموماً الجماعاتِ الاجتماعية التي انتمي إليها)).

❖ **مقياس "تقدير الذات الجمعي" المتعلق بالهوية: (١٠) فقرات** Identity CSE

يتضمن تقويم الفرد لمدى أهمية الجماعات الاجتماعية التي ينتمي إليها، في تشكيل مفهومه عن ذاته. مثلاً: ((إن عضويتي في جماعاتي الاجتماعية، له صلة ضعيفة جداً بكيفية شعوري بنفسي)).

واستعمل مدرج سباعي للبدائل بطريقة "ليكرت" ، يبدأً بـ "غير موافق اطلاقاً"، وينتهي بـ "موافق جداً"، للمقاييس الأربعة جميعاً.

وبعد تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة مكونة من (٨٢) فرداً جاءوا للاشتراك في الدراسة، وإخضاعه للتحليل العاملي بطريقة "المكونات الأساسية" Principal Componentsوالتدوير بطريقة Varimax، اتضح وجود أربعة عوامل مطابقة للمقاييس الأربعة أعلاه. ولا يقتصر تطبيق هذا المقياس في البحوث التي تعتمد نظرية الهوية الاجتماعية إطاراً نظرياً لها، إذ إن لمفهوم تقدير الذات الجمعي تطبيقاته في ميادين وظاهرات اجتماعية متنوعة، كالالتزام التنظيمي Organizational Commitment ، والمشاركة السياسية Political Participation، والتوافق النفسي Psychological Adjustment.
(Luhtanen & Crocker, 1992, pp.303–307)

ثالثاً) **خطة القياس في البحث الحالي**

يفضي التأمل في نصوص نظرية الهوية الاجتماعية، ومضامين التحليلات العاملية لمقاييس الهوية الاجتماعية، الى استنتاج مفاده إن تقويم الفرد لجماعته الاجتماعية ينبع من مصدرين نفسيين متمايزين، يمكن عدّهما المكونيين الأساسيين لمفهوم الهوية الاجتماعية المراد قياسه في البحث الحالي:

١. **نظرة الفرد الشخصية لجماعته،** بوصفها (أي هذه النظرة) إطاراً مرجعياً يعتمده لتقويم جماعته.

٢. **نظرة الآخرين** (أي أعضاء الجماعات الخارجية) لجماعة الفرد، بوصفها (أي هذه النظرة) إطاراً مرجعياً يعتمده الفرد لتقويم جماعته.

ويفترض البحث الحالي إن المكون الأساسي الأول (أي نظرة الفرد الشخصية لجماعته) له الثقل الأساسي في صياغة مفهوم "الهوية الاجتماعية"، بالمقايسة مع الدور الأقل أهمية الذي يؤديه المكون الأساسي الثاني (أي نظرة الآخرين لجماعة الفرد)، إذ سبق لدراسة Luhtanen & Crocker 1992 أن اعتمدت هذا الافتراض في بنائها لأربعة مقاييس لتقدير الذات الجمعي، إذ حددت عدد الفقرات المعبرة عن نظرة الفرد الشخصية لجماعته بضعف عدد الفقرات المعبرة عن نظرة الآخرين لجماعته (Luhtanen & Crocker, 1992, p.305).

أما العناصر الفرعية لكل من هذين المكونين الأساسيين، فيمكن تحديدهما بالآتي:

١- **نظرة الفرد الشخصية لجماعته،** تتألف مما يأتي:

أ- عنصر وجداني: يتمثل بمشاعر الفرد بالانتماء لجماعته الاجتماعية، والفخر بها، والالتزام نحوها، والتعلق بها، والثبات على الصلة بها.

ب- عنصر معرفي – سلوكي: يتمثل بسعي الفرد لاستكشاف تأريخ جماعته الاجتماعية وخلفيتها الحضارية، والتفكير بتأثيرها في حياته، والانخراط في نشاطاتها، والتمسك بقيمها وأعرافها وتراثها.

٢- **نظرة الآخرين لجماعة الفرد،** تتألف من عناصر الفاعلية، والقيمة، والاحترام، والجاذبية، التي يدركها الفرد معرفياً في نظرة أفراد الجماعات الخارجية نحو جماعته الاجتماعية.

ويفترض البحث الحالي أيضاً إن هذه المكونات الأساسية والعناصر الفرعية لمفهوم "الهوية الاجتماعية" تتخللها آليتان نفسيتان تمنحها القوام والدينامية والديمومة،هي:

- **التماهي** (التوحد) Identification: يتألف من ثلاثة عناصر. فلا بد من وجود عنصر معرفي Cognitive يتضمن إدراك الفرد لعضويته في جماعة معينة، وعنصر تقويمي Evaluative يتضمن الدلالات القيمية لذلك الادراك. أما العنصر الثالث فيتضمن الاستثمار الانفعالي لكل من العنصرين الإدراكي والتقويمي.
- **الإبداع الاجتماعي** Social Creativity: أي أن يحاول الفرد تغيير عناصر المقايسة الموقفية من أجل الحصول على مقايسات أخرى لصالح جماعته

ويبقى السؤال: هل إن المكونين الأساسيين أعلاه فضلاً عن عناصرهما الفرعية، تندمج جميعاً في بناء نفسي واحد هو "الهوية الاجتماعية"؟ أم إنها تشكل بناءات مستقلة نابعة من أرضية مشتركة مثلما توصلت اليه دراسات عديدة سبق التطرق اليها؟ منها: (Luhtanen & Crocker, 1992, pp.302–318) (Phinney, 1992, pp.156–176) (Roberts et al., 1999, pp.301–322).

إن الاجراءات السيكومترية المتعلقة بتطوير مقياس للهوية الاجتماعية في الفصل القادم، كفيلة بتوضيح موقف البحث الحالي من هذا السؤال.

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولاً) مجتمع البحث

ارتأى الباحث أن يكون مجتمع بحثه مؤلفاً من الأفراد العراقيين العاطلين عن العمل، من الذكور، المسجلين ضمن محافظة بغداد لدى شبكة الحماية الاجتماعية بوزارة العمل والشؤون الإجتماعية من ٢٠٠٣/٩/١٦ لغاية ٢٠٠٧/٧/٣١م، والبالغ عددهم (١٩٢٨٣٤) فرداً.

ثانياً) عينة نتائج البحث

هي العينة التي جرى مقابلة أفرادها بصورة فردية مقننة لتطبيق مقاييس البحث بصورتها النهائية عليهم، واستخراج النتائج المحققة لأهداف البحث. بلغ عدد أفرادها (٤٠٣) أفراد. وقد جرى اختيار أفراد عينة البحث عشوائياً من بين المراجعين للدوائر المرتبطة بشبكة الحماية الاجتماعية، على أساس وجود الباحث في مكان التطبيق، وقيامه بمقابلة العاطلين الموجودين هناك ممن يرغبون بالتعاون معه لتطبيق المقاييس عليهم، مع مراعاة أن ينطبق تعريف "العاطل عن العمل" المتبنى في البحث الحالي على كل فرد تجري مقابلته.

ثالثاً) قياس الهوية الوطنية العراقية

استناداً إلى خطة القياس المبينة في الفصل السابق، فقد تضمن تطوير مقياس للهوية الوطنية العراقية المرور بالاجراءات الآتية:

أ- انتقاء الفقرات وصياغتها

تضمنت هذه الخطوة انتقاء وصياغة (٢١) فقرة، بواقع (١٤) فقرة لمقياس الهوية الوطنية العراقية بالمنظور الشخصي، و(٧) فقرات لمقياس الهوية الوطنية العراقية بالمنظور العام، على وفق طريقة "ليكرت". ويلاحظ أن عدد فقرات المقياس الأول بلغ ضعف عدد فقرات المقياس الثاني، تلبية للافتراض الذي جرى تبنيه في

الفصل السابق والذي مفاده إن المكون الأساسي الأول (أي نظرة الفرد الشخصية لجماعته) له الثقل الأساسي في صياغة مفهوم "الهوية الاجتماعية"، قياساً بالدور الأقل أهمية الذي يؤديه المكون الأساسي الثاني (أي نظرة الآخرين لجماعة الفرد). وقد أخذت هذه النسبة المتباينة في عدد الفقرات مراعاةً لاحتمال أن تسفر التحليلات العاملية اللاحقة عن وجود عامل موحد للهوية الاجتماعية.

كذلك روعي أن يستعان بآليتين نفسيتين في صياغة الفقرات، هي: "**التماهي**"، و"**الإبداع الاجتماعي**"، تلبية لشرط نظري آخر تم التوصل اليه في الفصل السابق.

أما الفقرات فجرى انتقاؤها من مصدرين أساسيين هما:

* **مصدر مباشر**: استفاد الباحث من مضامين عدد من الفقرات الواردة في ثمانية مقاييس أجنبية سابقة، وأعاد صياغتها بما يتلاءم مع متطلبات الهوية العراقية. ويوضح الجدول (١) عناوين هذه المقاييس الثمانية وأرقام الفقرات المقتبسة منها.

* **مصدر غير مباشر**: استنبط الباحث بنفسه الجزء المتبقي من فقرات المقياس، مستنداً إلى نصوص نظرية الهوية الاجتماعية المتبناة في البحث الحالي، وإلى بعض الأدبيات المتخصصة في موضوعتي الهوية الاجتماعية والوطنية.

ب- صلاحية الفقرات وبدائل الاستجابة

قام الباحث بعرض مقياسه المقترح، والمتكون من (٢١) فقرة على عشرة محكمين متخصصين بعلم النفس*، في استبانة أعدت لهذا الغرض (الملحق ١). ويوضح الجدول (١) مصدر كل فقرة:

*** أسماء السادة المحكمين:**

١- أ.د. ابراهيم عبد الحسن الكناني (رحمه الله) / الجامعة المستنصرية – كلية الآداب.
٢- أ.د. أحمد عبد اللطيف وحيد / جامعة بغداد – كلية الآداب.
٣- أ.د. أروة محمد ربيع / جامعة بغداد – كلية الآداب.
٤- أ.د. بثينة منصور الحلو / جامعة بغداد – كلية الآداب.

الجدول (١)
مصادر فقرات مقياس الهوية الوطنية العراقية
عند عرضه بصورته الأولية على السادة المحكمين

أرقام الفقرات	عددها	مصدرها
١	١	**Aspects of Identity Questionnaire (AIQ-4)** (Cheek et al., 2002, p.8)
٢	١	**Italian National Identity** (Canova & Manganelli, 2003, p.3)
٤	١	**Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM)** (Roberts et al. 1999, pp. 319 – 320)
٨	١	**Multigroup Ethnic Identity Measure-Revised (MEIM-R)** (Phinney & Ong, 2007, p. 281)
٩	١	**National Identity International Scale** (Kerr et al., 2002, p.72)
١٠	١	**National Identity Measure (NATID)** (Keillor & Hult, 1999, p.71)
١٥	١	**A Collective Self – Esteem Scale (CSES)** (Luhtanen & Crocker, 1992, p. 307)
١٦	١	**National Identity Scale** (Lili & Diehl, 1999, p.10)
٣ – ٥ – ٦ – ٧ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١	١٣	**البحث الحالي**
المجموع	٢١	

٥- أ.د. قاسم حسين صالح / جامعة صلاح الدين – كلية التربية
٦- أ.د.ليلى عبدالرزاق الأعظمي/ جامعة بغداد – كلية التربية – ابن رشد.
٧- أ.د. وهيب مجيد الكبيسي / جامعة بغداد – كلية الآداب.
٨- أ.م.د. انعام لفتة موسى/ جامعة بغداد – كلية الآداب.
٩- أ.م.د. سناء مجول فيصل / جامعة بغداد – كلية الآداب.
١٠-م. د. أحمد لطيف جاسم / جامعة بغداد – كلية الآداب

ولتحديد الفقرات الصالحة من غير الصالحة،ولتحديد الفقرات الصالحة من غير الصالحة، جرى اعتماد المعيار القائل إن الفقرة تُستبقى إذا ما أحرزت موافقة (٩) محكمين فأكثر من بين المحكمين العشرة؛ بمعنى إن الفقرة تُستبعد إذا اعترض عليها محكمان فأكثر، وهذا يحقق نسبة اتفاق مقدارها (٩٠%) بين المحكمين بوصفها المعيار المعتمد لاستبقاء الفقرة، وهو معيار متشدد قياساً بالدراسات المحلية السابقة. فاتضح إن جميع الفقرات مقبولة، وحسب الجدول (٢) أدناه:

الجدول (٢)
آراء السادة المحكمين
بمدى صلاحية فقرات مقياس الهوية الوطنية العراقية

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد المحكمين الموافقين	نسبة الموافقة	النسبة المئوية للموافقة	مدى صلاحية الفقرة
٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٤-١٥-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٦	١٠	١٠/١٠	%١٠٠	صالحة
١-١٢-١٣-١٦-٢١	٥	٩	٩/١٠	%٩٠	صالحة
المجموع	٢١				

كما أخذ الباحث بالتعديلات اللغوية الطفيفة التي اقترحها بعض السادة المحكمين.

أما بدائل الاستجابة على المقياس، فأجمع المحكمون على تأييدها، مضموناً وعدداً ووزناً.

وبذلك أصبح عدد فقرات مكوني المقياس على النحو الآتي:

- **مقياس الهوية الوطنية العراقية بالمنظور الشخصي:** (١٤) فقرة.
- **الهوية الوطنية العراقية بالمنظور العام:** (٧) فقرات.

ج- إعداد استمارة المقياس

تضمن إعداد الاستمارة عدداً من الاجراءات، وهي:

❖ **توزيع الفقرات واتجاهاتها:** خُلطت فقرات المقياسين الفرعيين على أساس سحب فقرة واحدة عشوائياً من العنصر الوجداني للمقياس الفرعي الأول (المنظور الشخصي)، لتعقبها فقرة واحدة تسحب عشوائياً من العنصر المعرفي–السلوكي للمقياس الفرعي الأول ذاته، لتعقبها فقرة واحدة تسحب عشوائياً من المقياس الفرعي الثاني (المنظور العام)؛ ثم يتكرر الأمر بالطريقة ذاتها لبقية فقرات المقياسين، حتى تم الحصول على مقياس كلي واحد في استمارة جديدة (**الملحق ٢**). ويوضح **الملحق (٣)** أرقام الفقرات الدالة على "قوة الهوية الوطنية" وتلك الدالة على "ضعف الهوية الوطنية" في المقياس الكلي. كما يوضح **الملحق (٤)** توزيع أرقام فقرات المقياسين الفرعيين ضمن المقياس الكلي.

❖ **تحديد أوزان البدائل وطريقة التصحيح:** اعتمدت البدائل الخمسة التي سبق أن وافق عليها المحكّمون بالإجماع، وهي: ((موافق جداً–موافق–محايد–غير موافق–غير موافق إطلاقاً)). وتتدرج هذه البدائل في اوزانها حسب اتجاه الفقرات، إذ أصبحت الفقرات الدالة على قوة الهوية الوطنية هي المعّبرة عن الاتجاه الموجب، والفقرات الدالة على ضعف الهوية الوطنية هي المعبرة عن الاتجاه السالب. وهذا يعني أن الفقرات الدالة على قوة الهوية (الموجبة) قد اخذت ترتيب اوزان البدائل من (٥–١)، إذ أعطيت (٥) درجات للبديل "موافق جداً"، و(٤) درجات للبديل "موافق"، و(٣) درجات للبديل "محايد"، ودرجتان للبديل "غير موافق"، ودرجة واحدة للبديل "غير موافق إطلاقاً". أما الفقرات الدالة على ضعف الهوية (السالبة) فقد أخذت

الترتيب المعاكس لهذه الاوزان. ويستنتج من توزيع الأوزان هذه أن ازدياد درجة المبحوث على المقياس يعني ازدياد قوة الهوية الوطنية لديه.

- ❖ **إعداد تعليمات المقياس:** بالنظر لاعتماد الباحث على وسيلة المقابلة المسحية الفردية المقننة في تطبيق مقياسه، فلا توجد ضرورة لتدوين تعليمات كتابية موجهة للمبحوث، بل يكتفى بتدوين تعليمات موجهة للمختص الذي سيقوم بالمقابلة، توضح له كيفية تقديم التعليمات شفهياً للمبحوث. فقد تضمنت التعليمات المرفقة بمقياس الهوية الوطنية العراقية (**الملحقان ٢ و ٧**)، أن يقوم الباحث بتقديم نبذة شفهية للمبحوث عن حقيقة إن كل فرد له انتماءات اجتماعية متعددة ومتزامنة في آن معاً نتيجة عضويته في جماعات اجتماعية متعددة: كالأسرة، والعشيرة، والقومية، والدين، والطائفة، والوطن؛ ويستتبع ذلك إن لكل فرد مشاعره وموقفه الخاص من كل واحدة من هذه الجماعات؛ وإن الدراسة الحالية تستهدف التعرف على مشاعر المبحوث نحو وطنه (العراق) وموقفه منه، دون أن تكون هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالمهم هو الاجابة الصادقة التي تعكس رأيه الحقيقي، دون الحاجة الى الكشف عن إسمه، ثم يوضح له طريقة الاستجابة على المقياس.
- ❖ **عينة وضوح الفقرات والبدائل وحساب الوقت:** لغرض التأكد من وضوح الفقرات وامكانية الاجابة على اسئلتها دون التباس، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٢٠) عاطلاً عن العمل، تم سحبهم من مجتمع البحث، فاتضح إن فقرات المقياس واضحة وسهلة الاستيعاب. وكان معدل الوقت اللازم لإجراء المقابلة الخاصة بتطبيق هذا المقياس (١٠) دقائق.

د- مؤشرات لصدق المقياس

- **الصدق الظاهري Face Validity**

جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس الحالي من خلال الاجراءات المعتمدة في الفقرة (ب) السابقة الذكر، إذ عرض الباحث الإطارين النظري والسيكومتري لمقياسه على لجنة من المحكمين، أيدت بالمحصلة الصياغة المقترحة للمقياس.

- **صدق البناء Construct Validity**

اتضحت بعض مؤشرات صدق البناء عبر خطوتين هما:

- التحليل العاملي للمقياس:

وجد بعد تحليل مقياس الهوية الوطنية عاملياً بطريقة المكونات الرئيسة، عند تطبيقه على عينة التحليل (٤٠٣ أفراد)، أن (١٦) فقرة من مجموع فقراته البالغة (٢١) فقرة قد تشبعت على العامل الأول فيه، والذي بلغ جذره الكامن (١١، ٤)، فيما بلغت حصته من التباين المفسّر (٥٥، ١٩ %). كما أظهر التحليل وجود (٤) عوامل أخرى جذرها الكامن يزيد عن (١)، إلا إنها تتمتع بمستوى منخفض من عدد التشبعات بالمقايسة مع العامل الأول.

ثم لجأ الباحث إلى تدوير هذه المحاور بطريقة Varimax with Kaizer Normalization لـ (٨) مرات مستهدفاً الحصول على نمط أفضل من التشبعات، فلم يتحقق ذلك، إذ انخفض عدد التشبعات على العامل الأول إلى (١٠) تشبعات فقط، فيما ظلت العوامل الأربعة الأخرى منخفضة في عدد تشبعاتها عن ذلك. ويوضح الجدول (٣) نتائج هذه التحليلات:

الجدول (٣)
نتائج التحليل العاملي
لمقياس الهوية الوطنية العراقية

تسلسل الفقرة	العامل الأول قبل التدوير	العامل الأول بعد التدوير لـ (٨) مرات
١	٠،٢٥	٠،٠٤-
٢	٠،٥٥ *	٠،١٥
٣	٠،٥٢ *	٠،٤٩ *
٤	٠،٣٥ *	٠،٠٣-
٥	٠،٠٩ -	٠،١٨
٦	٠،٤٢ *	٠،١٤
٧	٠،٣٦ *	٠،٠٨
٨	٠،٤٢ *	٠،٥٩ *
٩	٠،٥٨ *	٠،٥٤ *
١٠	٠،٥٤ *	٠،٤٠ *
١١	٠،٦١ *	٠،٥٣ *
١٢	٠،٦٢ *	٠،٣٠ *
١٣	٠،٥١ *	٠،٦٦ *
١٤	٠،١٧	٠،٠٥
١٥	٠،٤٦ *	٠،٠٥
١٦	٠،٥٨ *	٠،٤٨ *
١٧	٠،٢٢	٠،١٥
١٨	٠،٠١	٠،٠٣-
١٩	٠،٥١ *	٠،٥٠ *
٢٠	٠،٤٢ *	٠،٧٣ *
٢١	٠،٣٩ *	٠،٠٨-

تدل العلامة (*) على إن الفقرة مشبعة على عاملها حسب المحك (٠،٣٠) .

بما أن نسبة الفقرات المشبعة التابعة لمكون الهوية بالمنظور الشخصي إلى الفقرات المشبعة التابعة لمكون الهوية بالمنظور العام، على العامل الأول قبل التدوير يبلغ (٦/١٠)، وهي مقاربة للنسبة الحسابية ذاتها التي اعتُمِدَتْ بدءاً في تطوير المقياس والبالغة (٧/١٤)، فقد ارتأى الباحث تبني هذا العامل الموحد المؤلف من (١٦) فقرة، بوصفه ممثلاً لمفهوم الهوية الوطنية العراقية بمكونيها الشخصي والعام، واستبعاد الفقرات الخمسة التي لم تحقق التشبع المطلوب؛ أي **اعتماد مقياس واحد يندمج فيه البعدان ضمن بناء نفسي واحد**، دون الحاجة إلى وجود مقياسين فرعيين. وهي نتيجة سيكومترية لها مدلول سوسيولوجي يتمثل في أن مفهوم الهوية الوطنية يميل إلى التبسيط والوضوح، ويبتعد عن التعقيد وتعدد الأبعاد، لدى فئة العاطلين عن العمل.

ويوضح **الملحق (٥)** الفقرات الخمسة التي جرى استبعادها.

هـ – تحليل الفقرات

أوضح هذا التحليل، عند تطبيق المقياس على عينة التحليل، أن جميع فقرات المقياس مميزة وترتبط ارتباطاً ذا دلالة احصائية بمقياسها عند مستوى دلالة (٠٥، ٠).

ويبين **الملحق (٦)** نتائج التحليل هذه. أما **الملحق (٧)** فيتضمن **الصورة النهائية للمقياس**، مكوناً من (١٦) فقرة، بعد أن جرى توزيع فقراته عشوائياً مراعاة للتنوع في اتجاهات الفقرات، على أساس البدء بفقرة سالبة تعقبها فقرتان موجبتان ثم فقرة سالبة، ثم فقرتان موجبتان، وهكذا دواليك. فيما يحدد **الملحق (٨)** أرقام الفقرات الدالة على "قوة الهوية"، وتلك الدالة على "ضعف الهوية".

و– مؤشر لثبات المقياس

بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٨٧، ٠) عند تطبيق المقياس على عينة التحليل. وتعد هذه القيمة عالية عند مقايستها بمثيلاتها في دراسات سابقة يوضحها الجدول (٤):

الجدول (٤)
معاملات ألفا كرونباخ لثبات الهوية الاجتماعية
في الدراسة الحالية وفي دراسات سابقة

ت	الدراسة	المقياس	عدد الفقرات	مكان التطبيق	معامل ألفا
١	(Lili & Diehl, 1999, p. 9)	National Identity Scale (Membership)	١٠	ألمانيا	٠ ،٧٣
		National Identity Scale (Private)	١٠		٠ ،٧٤
		National Identity Scale (Public)	١٠		٠ ،٨٠
		National Identity Scale (Identity)	١٠		٠ ،٧٦
		National Identity Scale (Total)	٤٠		٠ ،٨٥
٢	(Zagefka & Brown, 2005, p. 6)	Group Identification	٦	بريطانيا	٠ ،٦٦
٣	(Phinney & Ong, 2007, p. 276–277).	The Multigroup Ethnic Identity Measure (Exploration)	٣	الولايات المتحدة الأمريكية	٠ ،٨٣
		The Multigroup Ethnic Identity Measure (Commitment)	٣		٠ ،٨٩
٤	البحث الحالي، ٢٠٠٩	الهوية الوطنية العراقية	١٦	العراق	٠ ،٨٧

الفصل الرابع
مخرجات البحث

أولاً) **نتائج البحث**

جرى إدراج النتائج على وفق هدفي البحث المشار إليهما في الفصل الأول:

الهدف(١): **بناء مقياس للهوية الوطنية، بوصفها وجهاً من أوجه الهوية الاجتماعية، لدى العاطلين عن العمل.**

تحقق هذا البحث ضمن إجراءات بناء المقياس المشار إليها في الفصل الثالث.

الهدف (٢): **قياس الهوية الوطنية لدى العاطلين عن العمل.**

يقدم الجدول (٥) أدناه الوسط الحسابي **لمقياس الهوية الوطنية العراقية،** فضلاً عن المعطيات الرقمية الخاصة بمقاييس النزعة المركزية، وببعض مقاييس التشتت، وبخصائص التوزيع التكراري، الناتجة جميعاً عن تطبيق المقياس على عينة نتائج البحث. وتبين هذه النتائج انخفاض قيم الالتواء والتفرطح والخطأ المعياري للوسط الحسابي، إلى جانب التقارب بين قيم الوسط الحسابي والوسيط والمنوال، مما يبرهن على قدرة العينة على تمثيل مجتمع البحث.

الجدول (٥)

نتائج تطبيق مقياس الهوية الوطنية العراقية

على عينة نتائج البحث

الوسط الحسابي	الخطأ المعياري للوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أوطأ درجة	الالتواء	التفرطح
٥٩ ،٦٢	٠ ،٤٥	٦١	٦٣	٩ ،٠٦	٧٨	٣٥	– ٠ ،٥٨	٠ ،٠٢

أما الاختبار الاحصائي التائي الدال، الوارد في الجدول (٦) أدناه، فيقدم مؤشراً على أن العاطلين عن العمل **يتمتعون بهوية وطنية عراقية قوية.**

الجدول (٦)

الاختبار التائي لدلالة الوسط الحسابي

لمقياس الهوية الوطنية العراقية

عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
١٦	٥٩ ،٦٢	٤٨	٩ ،٠٦	٢٥ ،٧٦	دالة
القيمة التائية الجدولية، للاختبار ذي النهايتين، ولدرجة حرية(٤٠٢) ومستوى دلالة(٠,٠٥) =١,٩٦					

تفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية الهوية الاجتماعية القائلة أن الحرمان يمكن أن يقوي أو يضعف التمسك بالهوية الاجتماعية، اعتماداً على التفضيلات

السلوكية السائدة في الموقف. فالمحرومون الذين يفضلون الفعل الجمعي، سيزيدون من تماهيهم بجماعتهم لخلق شعور قوي بالمصير المشترك يدفعهم لمواجهة الحرمان بشقيه الشخصي والجماعي. فالعاطلون عن العمل في البحث الحالي، بوصفهم جماعة محرومة، قد اختاروا قوةَ التوحد بهويتهم الوطنية بوصفها رداً نفسياً يمنحهم شعوراً بالمصير المشترك وبالقدرة على التعامل الجمعي مع المظالم العميقة التي لحقت بهم.

ثانياً) **توصية**

ضرورة تدعيم مشاعر الهوية الوطنية العالية لدى العاطلين عن العمل من خلال تشريع قانون بعنوان "**التقاعد الشعبي**"، يضمن لجميع المواطنين العراقيين الحصول على تقاعد مناسب عند بلوغهم عمراً قانونياً معيناً، ممن لم ينتسبوا لمؤسسات الدولة أو للنقابات المهنية التي تدفع تقاعداً لأعضائها أو ممن لا يملكون أي نشاط مهني يمنحهم دخلاً ثابتاً أو ممن عملوا لسنوات طويلة في القطاع الخاص دون أن يستحقوا تقاعداً. إن هذا القانون سيضمن حقوق الأفراد الذين عانوا من البطالة في مراحل قصيرة أو طويلة في حياتهم ولم يتمكنوا من الالتحاق بمهنة ثابتة، ويحقق لديهم الأمن النفسي والثقة بأن المجتمع والدولة لن يتخليا عنهم في نهاية المطاف، بل سيحصلون على تعويض دائمي يكفل كرامتهم في المراحل الأخيرة من حياتهم.

ثالثاً) **مقترحات**

القيام بدراسات مماثلة للبحث الحالي، تتضمن تطبيق مقياسه، على عينات أخرى، مثل: العاطلات عن العمل، والعمال، وطلبة الجامعة، والمهجّرين، والمهاجرين، والناشطين سياسياً، والناشطات النسويات، ورجال الدين، والنخب المثقفة.

المراجع

- ارجايل، مايكل (١٩٩٣). **سيكولوجية السعادة**. ترجمة: فيصل عبد القادر. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

- جبر، شمخي (٢٠٠٦). التحديات أمام الهوية العراقية: تذويت الهويات الفرعية. **مجلة النبأ**، العدد (٨٠). بيروت: مؤسسة المستقبل للثقافة والإعلام.
- الجميل، سيار (٢٠٠٧). **آفاق ستراتيجية: نصوص من كتاب البنية التكوينية للمجتمع العراقي**. في:

http://www.sayyaraljamil.com/Arabic/viewarticle.php?id=iraqi_matters-20070506-1187

- الجنابي، ميثم (٢٠٠٤). **العراق ومعاصرة المستقبل**. دمشق: دار المدى للثقافة والنشر.
- حويتي، أحمد؛ و بدر، عبد المنعم؛ و ديالو، دمبا شيرنو (١٩٩٨). **البطالة وعلاقتها بالانحراف والجريمة في الوطن العربي**. الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.
- زايد، أحمد (٢٠٠٦). **سيكولوجية العلاقات بين الجماعات**. الكويت: سلسلة عالم المعرفة– المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب.
- العادلي، حسين درويش (٢٠٠٥). **الهوية العراقية وضرورات التشخيص والصيانة**. بغداد: مركز وطن للدراسات.في:

http://www.watancenter.org/research.htm

- الغنام: إبراهيم (٢٠٠٧). **البطالة وعملية البحث عن وظيفة**. في:

http://www.amlalomah.net/print.asp?id=26024

- مطر، سليم (١٩٩٧). **الذات الجريحة: إشكالات الهوية في العراق والعالم العربي والشرقاني**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

- Adarves – Yorno, I. & Potmes, T. & Haslam, S. A. (2006). Social Identity and the Recognition of Creativity in Groups. **British Journal of Social Psychology**, 45, 479 – 497.
- Bretschneide, P. (2008). Dealing with Identity loss: Unemployment from a Social Identity Perspective. Exeter: University of Exeter. In:

http://www.tees.ac.uk/docs/DocRepo/Social%20Futures/women_conf_presentation_bretschneider.pdf

- Brown, J. D. (1998). **The Self**. New York: McGraw- Hill.
- Brown, R. (2000). Social Identity Theory: Past Achievements, Current Problems and Future Challenges. **European Journal of Social Psychology**, 30, 745 – 778.
- Canova, L. & Manganelli, A. M. (2003). Psycho – Social Effects of Transition to the Euro, a Longitudinal Study. Vienna: Euro – Workshop. In**:**

http://homepage.univie.ac.at/stephan.muehlbacher/euro/papers/canova&manganelli- proc.pdf

- Cheek, J. M. & Smith, S. & Tropp, L.R. (2002). **Relational Identity Orientation: A Fourth Scale for the AIQ**. Paper presented at the meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Savannah, GA.
- Ellemers, N. & Bos, A. E. R. (1998). Social Identity, Relative Deprivation, and Coping with the Threat of Position Loss: A Field Study among Native Shopkeepers in Amsterdam. **Journal of Applied Social Psychology,** 28(21), 1987 – 2006.
- Hogg, M. A. (1987). Social Identity and Group Cohesiveness. In: J. C. Turner & M. A. Hogg & P. J. Oakes & S. D. Reicher & M. S. Wetherell (Eds). **Rediscovering the Social Group: A Self – Categorization Theory**. Oxford: Basil Blackwell, pp. 89 – 116.
- Jackson, L. A. & Sullivan, L. A. & Harnish, R. & Hodge, C. N. (1996). Achieving Positive Social Identity: Social Mobility, Social Creativity, and Permeability of Group Boundaries. **Journal of Personality and Social Psychology,**70(2), 241– 254.
- Keillor, B. D. & Hult, G. T. M. (1999). A Five – Country Study of National Identity: Implications for International

Marketing Research and Practice. **International Marketing Review**, 16(1), 65 – 82.

- Kerr, D. & Lines, A. & Blenkinshop, S. & Schagen, L. (2002). **England's Results from the IEA International Citizenship Education Study: What Citizenship and Education mean to 14 Years Old**. Norwich: Queen's Printer.
- Lili, W. & Diehl, M. (1999). **Measuring National Identity**. Mannheim: Mannheimer Zentrum fur Europaische Sozialforschung. **In:**

www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-10pdf.

- Luhtanen, R. & Crocker, J. (1992). Collective Self – Esteem Scale: Self – Evaluation of One's Social Identity. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 18(3), 302–318.
- Mummendey, A & Klink, A. & Brown, R. (2001). Nationalism and Patriotism: National Identification and Out–Group Rejection. **British Journal of Social Psychology**, 40, 159 – 172.
- Phinney, J. S. (1992). The Multiple Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups. **Journal of Adolescent Researches**, 7(2), 156 – 176.
- _____ & Ong, A, D. (2007). Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. **Journal of Counseling Psychology**, 54 (3), 271 – 281.
- Roberts, R. E. & Phinney, J.S. & Masse, L. C. & Chen, Y. R. & Roberts, C. R. & Romero, A. (1999). The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups. **Journal of Early Adolescence**, 19(3), 301 – 322.
- **Social Identity Theory** (2004). Netherlands: University of Twente. **In:**

http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Theory

- **Social Identity** (2007). Wikipedia the Free Encyclopedia. In: **http://en.wikipedia.org/wiki/Social_identity**
- Stang, D. J. & Wrightsman, L. S. (1981). **Dictionary of Social Behavior and Social Research Methods**. Monterey: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Tajfel, H. (1978). **Differentiation between Social Groups.** London: Academic Press.
- _____ (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. **Annual Review of Psychology**, 33, 1 – 39.
- _____ & Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: W. G. Austin & S. Worchel (Eds). **The Social Psychology of Intergroup Relations**. California: Brooks/ Cole Publishing Company, pp. 33 – 47.
- _____ & Turner, C. T. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.) **Political Psychology**. New York: Psychology Press, pp. 276 – 293.
- Turner, J. C. & Oakes, P. J. (1986). The Significance of the Social Identity Concept for Social Psychology with Reference to Individualism, Interactionism and Social Influence. **British Journal of Social Psychology,** 25, 237 – 252.
- _____ & Hogg, M. A. & Oakes, P. J. & Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). **Rediscovering the Social Group: A Self–Categorization Theory**. Oxford: Basil Blackwell.
- Walker, I. & Pettigrew, T.F. (1984). Relative Deprivation Theory: An Overview and Conceptual Critique. **British Journal of Social Psychology**, 23, 301-310.
- Young, J.D. (2004). **The Effects of Collectivism & Individualism on Relative Deprivation and Perceived**

Justice. Master of Arts Thesis submitted to the Graduate School of Wayne State University: Detroit.

- Zagefka, H. & Brown, R. (2005). Comparisons and Perceived Deprivation in Ethnic Minority Settings. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 31(4), 467 – 482.

الملحق (ا)

جامعة بغداد
كلية الآداب
قسم علم النفس
مرحلة الدكتوراه

استبانة آراء السادة المحكمين
بمدى صلاحية فقرات
مقياس " الهوية الوطنية العراقية "
الثنائي الأبعاد

الأستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة..

يسعى الطالب لإنجاز بحثه الموسوم ((**الحرمان النسبي والهوية الاجتماعية وعلاقتهما بسلوك الاحتجاج لدى العاطلين عن العمل**))، وهو جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي. ومن بين اجراءات هذا البحث تطوير مقياس لـ "**الهوية الوطنية العراقية**" بطريقة "ليكرت". وقد استندت عملية التطوير الى ما يأتي:

- ثمانية مقاييس أجنبية سابقة متخصصة بالهوية الاجتماعية.
- نصوص نظرية الهوية الاجتماعية لكل من Tajfel & Turner، بوصفها الاطار النظري للبحث الحالي.
- بعض الأدبيات المتخصصة بموضوعتي الهوية الاجتماعية والوطنية.

يرجى تفضلكم بالاطلاع على التعريف المشتق للهوية الوطنية العراقية، ومكونات قياسها، والفقرات المقترحة للمقياس، وبدائل الاستجابة، ثم بيان رأيكم بمدى صلاحية هذه الفقرات وبدائلها لقياس الظاهرة المدروسة.

مع الاحترام والامتنان العميقين.

الباحث

فارس كمال عمر نظمي

تعريف "الهوية الوطنية العراقية":

- اشتق الطالب تعريفاً لمفهوم "**الهوية الوطنية العراقية**" Iraqi National Identity بالرجوع الى مفهوم "الهوية الاجتماعية" Social Identity كما ورد في النظرية المتبناة في البحث الحالي، ليصبح: **((جزء من مفهوم الفرد العراقي عن ذاته، نابعٌ من معرفته بكونه عضواً في جماعة اجتماعية اسمها "العراق"، مضافاً اليها الدلالات القيمية والانفعالية المصاحبة لتلك العضوية))**.
- طبقاً لنظرية الهوية الاجتماعية، لا يمتلك الفرد ذاتاً شخصية واحدة فحسب، بل ذوات عديدة تتطابق مع الدوائر الواسعة لعضويته في الجماعات. فالسياقات الاجتماعية المختلفة تحفز الفرد على التفكير والشعور والتصرف على أساس مستوى الذات الشخصي، أو العائلي، أو الوطني؛ بمعنى أن للفرد هويات اجتماعية متعددة . وإن تحقيق الهوية الاجتماعية الايجابية، يعتمد على ما يجريه الأفراد من مقايسات تفضيلية بين جماعتهم الداخلية والجماعات الخارجية ذات الصلة، بشرط أن يدركوا جماعتهم الداخلية على انها متميزة ايجابياً عن تلك الجماعات. أما اذا كانت الهوية الاجتماعية غير مُرضية للأفراد، فإنهم إما أن يسعوا الى ترك جماعتهم الداخلية والانضمام الى جماعات خارجية ذات طابع ايجابي، أو أن يعملوا على تطوير جماعتهم الداخلية وجعلها أكثر ايجابية.

مكونا الهوية الوطنية:

توصل الطالب، بعد مراجعته للتراث السيكومتري الخاص بالهوية الاجتماعية، الى أن قياس الهوية الوطنية العراقية يتطلب الاحاطة بمكونين أو بعدين أساسيين لها، هما:

١- "**الهوية الوطنية العراقية**" **بالمنظور الشخصي:** أي تقويم الفرد لوطنه، من خلال نظرته الشخصية له.

ويتألف هذا المكون من عنصرين:

- **عنصر وجداني:** أي مشاعر الانتماء، والفخر، والالتزام، والتعلق، والثبات.
- **عنصر معرفي – سلوكي:** أي استكشاف تأريخ الوطن وخلفيته الحضارية، والتفكير بتأثيره في حياة الفرد، والتمسك بقيمه وأعرافه وتراثه، والانخراط في النشاطات المعززة لهويته الجمعية.

٢- "**الهوية الوطنية العراقية**" **بالمنظور العام:** أي تقويم الفرد لوطنه، من خلال نظرة الآخرين له. ويتألف من عناصر الفاعلية، والقيمة، والاحترام، والجاذبية التي يدركها الفرد معرفياً في نظرة الشعوب الأخرى لوطنه.

كما ارتأى الطالب أن يستعين بآليتين نفسيتين في صياغة الفقرات، هي: "**التماهي**" و"**الإبداع الاجتماعي**"، تلبية لمضامين نظرية الهوية الاجتماعية.

بدائل الاستجابة على المقياس

تماشياً مع انواع البدائل المستعملة في الدراسات السابقة ذات الصلة، تم وضع خمسة بدائل امام كل فقرة من فقرات القياس٠ وتتدرج هذه البدائل في اوزانها حسب اتجاه الفقرات، علماً ان درجة المبحوث على المقياس تعكس درجة قوة الهوية الوطنية لديه، فكلما ازدادت درجته فأن ذلك يعني ازدياد قوة هذه الهوية، والعكس بالعكس٠ وكمايأتي:

البديل	وزنه في الفقرات الدالة على قوة الهوية (+)	وزنه في الفقرات الدالة على ضعف الهوية (-)	صالح	غير صالح	ملاحظات
موافق جداً	٥	١			
موافق	٤	٢			
محايد	٣	٣			
غير موافق	٢	٤			
غير موافق إطلاقاً	١	٥			

مقياس الهوية الوطنية العراقية بالمنظور الشخصي

(تنظر التعريفات في الصفحة السابقة)

١- العنصر الوجداني

ت	الفقرة	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	ملاحظات

١	أفتخر بأنني مواطن عراقي. (+)	دراسة سابقة			
٢	أشعر بضعف الروابط التي تجمعني ببقية العراقيين. (-)	دراسة سابقة			
٣	يثير مشهدُ العلم العراقي مشاعرَ الكبرياء لديّ. (+)	الدراسة الحالية			
٤	أشعر أن احساسي بالهوية العراقية غير واضح. (-)	دراسة سابقة			
٥	التزامي نحو العراق يأتي أولاً، ثم تأتي بقية الالتزامات ثانياً. (+)	الدراسة الحالية			
٦	أتمنى لو إنني ولدت في بلد آخر غير العراق. (-)	الدراسة الحالية			
٧	أحب العراق، بالرغم من كل المآسي التي عشتُها فيه. (+)	الدراسة الحالية			

٢- العنصر المعرفي – السلوكي

ت	الفقرة	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
٨	يهمني أن أطلّع على تأريخ بلدي وآثاره. (+)	دراسة سابقة			
٩	لو أتيحت لي الفرصة، فسأهجر العراق وأستقر في بلد آخر نهائياً. (-)	دراسة سابقة			
١٠	أعتقد أن العراق لديه تراث حضاري عظيم. (+)	دراسة سابقة			
١١	أرى أن عوامل الاختلاف بين العراقيين أقوى من عوامل الاتفاق بينهم. (-)	الدراسة الحالية			
١٢	أحاول أن استكشف تأثير هويتي العراقية على حياتي. (+)	الدراسة الحالية			
١٣	ستؤدي الصراعات السياسية الحالية في العراق الى تقسيمه. (-)	الدراسة الحالية			
١٤	أؤيد المشاركة في النشاطات التي تحافظ	الدراسة الحالية			

	على وحدة العراق. (+)				

مقياس الهوية الوطنية العراقية بالمنظور العام

(ينظر التعريف في الصفحة قبل السابقة)

ت	الفقرة	مصدر الفقرة	صالحة	غير صالحة	ملاحظات
١٥	على الرغم من المحنة التي يمر بها العراق حالياً، لكنه يحظى بالاحترام دولياً. (+)	دراسة سابقة			
١٦	تدهورت سمعة الفرد العراقي في نظر الشعوب الأخرى. (−)	دراسة سابقة			
١٧	أعتقد أن ناساً كثيرين في العالم يعدّون العراقيين شعباً ذكياً. (+)	الدراسة الحالية			
١٨	أتوقع أن العراقيين يعامَلون في الغالب بشكل سيء في البلدان التي هاجروا اليها. (−)	الدراسة الحالية			
١٩	ينظر العالم بإعجاب الى حضارة العراق. (+)	الدراسة الحالية			
٢٠	أعتقد أن العديد من البلدان المجاورة ترى أن العراقيين شعب عنيف. (−)	الدراسة الحالية			
٢١	أظن أن دول العالم تحسب ألف حساب لشعب العراق. (+)	الدراسة الحالية			

الملحق (٣)

مقياس "الهوية الوطنية العراقية"

الثنائي الأبعاد

قبل تحليل الفقرات

طريقة تطبيق المقياس أثناء المقابلة:

يقوم الباحث أولاً بتدوين المعلومات المثبتة في أسفل هذه الورقة، والخاصة بالمبحوث (أي العاطل عن العمل).

ثم يقدم للمبحوث نبذة شفوية عن حقيقة إن كل فرد له انتماءات اجتماعية متعددة ومتزامنة في آن معاً نتيجة عضويته في جماعات اجتماعية متعددة: كالأسرة، والعشيرة، والقومية، والدين، والطائفة، والوطن؛ ويستتبع ذلك إن لكل فرد مشاعره وموقفه الخاص من كل واحدة من هذه الجماعات؛ وإن الدراسة الحالية تستهدف التعرف على مشاعر المبحوث نحو وطنه (العراق) وموقفه منه، دون أن تكون هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالمهم هو الاجابة الصادقة التي تعكس رأيه الحقيقي، دون الحاجة الى الكشف عن إسمه أو عنوانه أو أي معلومات شخصية أخرى. ثم يقرأ له بوضوح كل فقرة من الفقرات الواردة في الورقة اللاحقة (أو يدعه يقرأها بنفسه إذا كان يجيد القراءة)، ويطلب منه أن يتمعن بها بتركيز ويستجيب لكل واحدة منها بالتأشير بالعلامة (✓) تحت البديل الذي يعبر عن وجهة نظره من بين البدائل الخمسة.

مثال توضيحي:

بعد أن يقرأ الباحث الفقرة الآتية مثلاً: ((أفتخر بأنني مواطن عراقي))، يطلب من المبحوث اختيار البديل الذي يتطابق مع وجهة نظره. فإذا كان المبحوث يتفق بقوة مع هذه العبارة، فإن البديل المناسب للتأشير هو ((موافق جداً)). وإذا كان موافقاً عليها، فإن البديل المناسب للتأشير هو ((موافق)). وإذا كان محايداً في رأيه، فإن البديل المناسب للتأشير هو ((محايد)). أما إذا كان يرفض العبارة، فإن البديل المناسب للتأشير هو (غير موافق)). وإذا كان يرفض العبارة تماماً، فإن البديل المناسب للتأشير هو ((غير موافق اطلاقاً)).

- مركز توزيع الاعانة الاجتماعية: .....
- الجنس: العمر:

- المستوى التعليمي: أمي يقرأ ويكتب ابتدائية متوسطة اعدادية دبلوم بكالوريوس شهادة عليا
- مدة البطالة (بالشهور): عدد أفراد الأسرة المعالين:

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
١	أفتخر بأنني مواطن عراقي.					
٢	لو أتيحت لي الفرصة، فسأهجر العراق وأستقر في بلد آخر نهائياً.					
٣	أعتقد أن كثيرين في العالم يعدّون العراقيين شعباً ذكياً.					
٤	أشعر بضعف الروابط التي تجمعني ببقية العراقيين.					
٥	أحاول أن استكشف تأثير هويتي العراقية على حياتي.					
٦	تدهورت سمعة الفرد العراقي في نظر الشعوب الأخرى.					
٧	أشعر أن احساسي بإنني عراقي غير واضح.					
٨	أؤيد المشاركة في النشاطات التي تحافظ على وحدة العراق.					
٩	ينظر العالم بإعجاب الى حضارة العراق.					
١٠	أتمنى لو إنني ولدت في بلد آخر غير العراق.					
١١	يهمني أن أطلّع على تأريخ بلدي وآثاره.					
١٢	على الرغم من المحنة التي يمر بها العراق حالياً، لكنه يحظى بالاحترام دولياً.					

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
١٣	أحب العراق، بالرغم من كل المآسي التي عشتُها فيه.					
١٤	أرى أن عوامل الاختلاف بين العراقيين أقوى من عوامل الاتفاق بينهم.					
١٥	أظن أن دول العالم تحسب ألف حساب لشعب العراق.					
١٦	يثير مشهدُ العلم العراقي مشاعرَ الكبرياء لديّ.					
١٧	ستؤدي الصراعات السياسية الحالية في العراق الى تقسيمه.					
١٨	أتوقع أن العراقيين يُعامَلون في الغالب بشكل سيء في البلدان التي هاجروا اليها.					
١٩	التزامي نحو العراق يأتي أولاً، ثم تأتي بقية الالتزامات ثانياً.					
٢٠	أعتقد أن العراق لديه تراث حضاري عظيم.					
٢١	أعتقد أن العديد من البلدان المجاورة ترى أن العراقيين شعب عنيف.					

الملحق (٣)

أرقام الفقرات الموجبة الدالة على قوة الهوية (+)
والفقرات السالبة الدالة على ضعف الهوية (-)
في مقياس "الهوية الوطنية العراقية" الثنائي الأبعاد

قبل تحليل الفقرات

رقم الفقرة	دلالتها	رقم الفقرة	دلالتها
١	+	١١	+
٢	−	١٢	+
٣	+	١٣	+
٤	−	١٤	−
٥	+	١٥	+
٦	−	١٦	+
٧	−	١٧	−
٨	+	١٨	−
٩	+	١٩	+
١٠	−	٢٠	+
		٢١	−

الملحق (٤)

توزيع أرقام فقرات

مقياس "الهوية الوطنية العراقية"
حسب مقياسيه الفرعيين
قبل تحليل الفقرات

المقياس الفرعي	عدد فقراته	أرقام فقراته
الهوية الوطنية العراقية بالمنظور الشخصي	١٤	١-٢-٤-٥-٧-٨-١٠-١١-١٣-١٤-١٦-١٧-١٩-٢٠
الهوية الوطنية العراقية بالمنظور العام	٧	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١
المجموع	٢١	

الملحق (٥)
الفقرات المستبعدة
من مقياس " الهوية الوطنية العراقية"
بعد تحليله عاملياً

ت	المكون الفرعي	الفقرة
١	الهوية بالمنظور الشخصي	أفتخر بأنني مواطن عراقي.
٥		أحاول أن استكشف تأثير هويتي العراقية على حياتي.
١٤		أرى أن عوامل الاختلاف بين العراقيين أقوى من عوامل الاتفاق بينهم.
١٧		ستؤدي الصراعات السياسية الحالية في العراق الى تقسيمه.
١٨	الهوية بالمنظور العام	أتوقع أن العراقيين يُعامَلون في الغالب بشكل سيء في البلدان التي هاجروا اليها.

الملحق (٦)

نتائج تحليل فقرات

مقياس "الهوية الوطنية العراقية"

تسلسل الفقرة	قوتها التمييزية (أي القيمة التائية)	معامل ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياسها الفرعي

	المحسوبة)	
٢	١٣ ،٥٧ *	+ ٠ ،٥٨ **
٣	٨ ،٦٢ *	+ ٠ ،٤٧ **
٤	٧ ،٤٩ *	+ ٠ ،٣٨ **
٦	٧ ،٧١ *	+ ٠ ،٤٥ **
٧	٧ ،٦١ *	+ ٠ ،٤٠ **
٨	٨ ،٧٩ *	+ ٠ ،٤٢ **
٩	١٠ ،٣٠ *	+ ٠ ،٥٧ **
١٠	١٢ ،١٦ *	+ ٠ ،٥٥ **
١١	١٠ ،٠٩ *	+ ٠ ،٥٧ **
١٢	١٢ ،٢٣ *	+ ٠ ،٦١ **
١٣	١٠ ،٢٢ *	+ ٠ ،٤٨ **
١٥	٨ ،٨٦ *	+ ٠ ،٤٨ **
١٦	١٠ ،٠٤ *	+ ٠ ،٥٥ **
١٩	٨ ،٥١ *	+ ٠ ،٤٩ **
٢٠	٧ ،٤٢ *	+ ٠ ،٣٩ **
٢١	٩ ،٥٣ *	+ ٠ ،٤٦ **

مفاتيح الدلالة الاحصائية

القوة التمييزية	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
• درجة الحرية =ن١+ن٢-٢= ٢١٦ • القيمة التائية الجدولية للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٩٦	• درجة الحرية= ٤٠٣ - ٢ = ٤٠١ • قيمة معامل الارتباط الحرجة للاختبار ذي النهايتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,١٠

• تدل العلامة (*) على ان الفقرة مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	• تدل العلامة (**) على ان معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياسها الفرعي دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

الملحق (٧)

مقياس
"الهوية الوطنية العراقية"
بصورته النهائية

تطوير: **فارس كمال عمر نظمي**

طريقة تطبيق المقياس أثناء المقابلة:

يقوم الباحث أولاً بتدوين المعلومات المثبتة في أسفل هذه الورقة، والخاصة بالمبحوث (أي العاطل عن العمل).

ثم يقدم للمبحوث نبذة شفوية عن حقيقة إن كل فرد له انتماءات اجتماعية متعددة ومتزامنة في آن معاً نتيجة عضويته في جماعات اجتماعية متعددة: كالأسرة، والعشيرة، والقومية، والدين، والطائفة، والوطن؛ ويستتبع ذلك إن لكل فرد مشاعره وموقفه الخاص من كل واحدة من هذه الجماعات؛ وإن الدراسة الحالية تستهدف التعرف على مشاعر المبحوث نحو وطنه (العراق) وموقفه منه، دون أن تكون هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالمهم هو الاجابة الصادقة التي تعكس رأيه الحقيقي، دون الحاجة الى الكشف عن إسمه أو عنوانه أو أي معلومات شخصية أخرى. ثم يقرأ له بوضوح كل فقرة من الفقرات الواردة في الورقة اللاحقة (أو يدعه يقرأها بنفسه إذا كان يجيد القراءة)، ويطلب منه أن يتمعن بها بتركيز ويستجيب لكل واحدة منها بالتأشير بالعلامة (✓) تحت البديل الذي يعبر عن وجهة نظره من بين البدائل الخمسة.

مثال توضيحي:

بعد أن يقرأ الباحث الفقرة الآتية مثلاً: ((أشعر أن احساسي بإنني عراقي غير واضح))، يطلب من المبحوث اختيار البديل الذي يتطابق مع وجهة نظره. تمثله. فإذا كان المبحوث يتفق بقوة مع هذه العبارة، فإن البديل المناسب للتأشير هو ((موافق جداً)). وإذا كان موافقاً عليها، فإن البديل المناسب للتأشير هو ((موافق)). وإذا كان محايداً في رأيه، فإن البديل المناسب للتأشير هو ((محايد)). أما إذا كان يرفض العبارة، فإن البديل المناسب للتأشير هو (غير موافق)). وإذا كان يرفض العبارة تماماً، فإن البديل المناسب للتأشير هو ((غير موافق اطلاقاً)).

- **مركز توزيع الاعانة الاجتماعية: .....**
- **الجنس: العمر:**
- **المستوى التعليمي: أمي يقرأ ويكتب ابتدائية متوسطة اعدادية دبلوم بكالوريوس شهادة عليا**
- **مدة البطالة (بالشهور): عدد أفراد الأسرة المعالين:**

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
١	أشعر أن احساسي بإنني عراقي غير واضح.					
٢	أؤيد المشاركة في النشاطات التي تحافظ على وحدة العراق.					
٣	ينظر العالم بإعجاب الى حضارة					

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
	العراق.					
٤	أتمنى لو إنني ولدت في بلد آخر غير العراق.					
٥	على الرغم من المحنة التي يمر بها العراق حالياً، لكنه يحظى بالاحترام دولياً.					
٦	التزامي نحو العراق يأتي أولاً، ثم تأتي بقية الالتزامات ثانياً.					
٧	تدهورت سمعة الفرد العراقي في نظر الشعوب الأخرى.					
٨	أعتقد أن العراق لديه تراث حضاري عظيم.					
٩	أعتقد أن كثيرين في العالم يعدّون العراقيين شعباَ ذكياً.					
١٠	أعتقد أن العديد من البلدان المجاورة ترى أن العراقيين شعب عنيف.					
١١	يثير مشهدُ العلم العراقي مشاعرَ الكبرياء لديّ.					
١٢	أحب العراق، بالرغم من كل المآسي التي عشتُها فيه.					
١٣	أشعر بضعف الروابط التي تجمعني ببقية العراقيين.					
١٤	يهمني أن أطلّع على تأريخ بلدي وآثاره.					

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق اطلاقاً
١٥	أظن أن دول العالم تحسب ألف حساب لشعب العراق.					
١٦	لو أتيحت لي الفرصة، فسأهجر العراق وأستقر في بلد آخر نهائياً.					

الملحق (٨)

أرقام الفقرات الموجبة الدالة على قوة الهوية (+)
والفقرات السالبة الدالى على ضعف الهوية (-)
في مقياس "الهوية الوطنية العراقية"

بصورته النهائية

رقم الفقرة	دلالتها	رقم الفقرة	دلالتها
١	−	٩	+
٢	+	١٠	−
٣	+	١١	+
٤	−	١٢	+
٥	+	١٣	−
٦	+	١٤	+
٧	−	١٥	+
٨	+	١٦	−

الفساد..... وجهة نظر نفسية
(سيكولوجية الفساد)

الدكتور مظفر جواد احمد

الملخص

إن علم النفس هو ليس مجموعة من المعارف فحسب ، بل هو طريقة في النظر إلى الإنسان ، و يعتقد علماء النفس إن النظم التي يصنعها الإنسان قابلة للتعديل ، فالإنسان كائن مفكر يستطيع أن يحل مشاكله ، و يسيطر على ما قد يصيبه بتطبيق أسلوب التفكير العلمي . ومن أهداف علم النفس الأخرى ، مساعدة الإنسان على حل مشاكله التي تنبعث من مجتمع معقد . إن السلوك المنحرف، من جريمة وانحرافات نفسية مضادة للمجتمع و فساد، هي مشاكل اجتماعية يقوم بها أفراد، تجعل العالم في حالة فوضى و فساد و فقدان للثقة، كما إنها بما يرافقها من أعمال تجعل المجتمعات مهددة بحروب لا مفر منها.

إن الباحث في سيكولوجية الفساد هو أحوج ما يكون إلى المنهج العلمي الجاد ، خصوصا و إن ظاهرة الفساد ظاهرة مركبة تحمل الكثير من الاتجاهات النفسية و تتداخل بها أراء العامة و الخاصة ، إن ما يهمنا تحديد الكيفية التي تكونت و تطورت بها هذه الظاهرة من الناحية النفسية . فالفساد منظومة نفسية تقوم على أركان معينة، ولا يمكن أن يحيا الفساد وينمو إلا في وجود بيئة مواتية، وعوامل مساع

ترى نظرية التحليل النفسي إن السلوك المنحرف يرتبط بضعف ألانا (Ego) في تحقيق التوازن بين مطالب ألهو (Id) و ألانا الأعلى " الضمير" (Super Ego) ،

بسبب سيطرة مطالب الأولى و ضعف الثانية ، بشكل يؤدي إلى ضعف في الاستقرار النفسي . و الشخص الذي يستطيع أن يحقق التوازن لنفسه يصبح قادرا على منح الحب و العمل المنتج و إشباع حاجاته دون الشعور بالإثم أو اللوم .

أما أصحاب الاتجاه السلوكي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه ، شانه شان السلوك السوي ، وإذا ما اكتسب الفرد عادات تتناسب مع ثقافة مجتمعه ، سيتمتع باستقرار نفسي ، و اذا فشل في اكتساب عادات تتناسب مع ما هو متعارف عليه في المجتمع من عادات ، فانه سوف يعاني من ضغوط نفسية تؤدي إلى انحرافات سلوكية .

أما أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي فيرون إن السلوك الفاسد يرتبط في الشخصية "بنمذجة" الأبناء للإباء و إن السلوك الشاذ هو ليس أكثر من عادات سيئة تعلمها الإنسان بالطريقة نفسها التي تعلم بها العادات الجيدة ، فالإنسان يتعلم الكثير من سلوكياته من خلال " المحكاة ".

و يرى أصحاب الاتجاه الإنساني أن الدوافع هي الموجهات الأساسية للسلوك ، سويًا كان أو غير سوي، و يعتمد توافق الفرد في الحياة على مدى النجاح الذي يصيبه في إشباع حاجاته بطريقة ترضي مطالبه الشخصية من جهة ، و المطالب الاجتماعية من جهة أخرى، و إذا ما فشل الفرد بإشباع دوافعه بالطريقة المتوازنة فانه سوف يتعرض لضغوط شديدة تتناسب طردياً مع حجم الفشل في تحقيق الإشباع ، و تعد دوافع التملك و السيطرة من أهم الدوافع الاجتماعية التي قد تشكل السلوك الفاسد إذا وجهت بطريقة خاطئة .

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها

١. الاستعانة بعلماء النفس المختصين عند إعداد أي برنامج تثقيفي أو توجيهي مؤثرا إخضاع المتقدمين للعمل في المؤسسات كافة للفحص النفسي المقنن

لقياس مدى استعدادهم للعمل و توزيعهم على الأعمال المختلفة حسب تلك الاستعدادات.

٢. على الإفراد كونهم بشر يتأثرون بالعوامل البيئية و النفسية المحيطة بهم.

٣. التركيز على تخصص علم النفس الإداري و علم النفس الصناعي ، و توجيه طلبة الدراسات العليا للاهتمام بهذين التخصصين العمليين .

(المبحث الأول)
التعريف بالدراسة

مقدمة

اتفقت تقارير المتخصصين على أن أهم مشكلة تواجه الأنظمة السياسية و الاقتصادية هي مشكلة الفساد ، خصوصا في المجتمعات التي تتعرض إلى تغيرات اقتصادية و سياسية جذرية. فالفساد موقف اجتماعي و نفسي يظهر من خلال سلوك أفراد معينين في المجتمع ويتمثل بمظاهر سلوكية متعددة مثل (الرشوة ، التزوير ، استغلال المنصب الوظيفي ،و مخالفة القوانين و الأنظمة ، عدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ، ضعف الأداء ، الإهمال و استغلال النفوذ و التأخر عن أوقات الدوام الرسمية و الانصراف المبكر .....) ، هذه المظاهر قد تكون من بين الأسباب الرئيسة لهدر الموارد و تهدد امن و استقرار المجتمع و تعرض القيم الإنسانية للخطر ، إن هدر المال العام و الخاص من ضمن نتائج الفساد التي تؤدي إلى خلل في أخلاقيات العمل و قيمه فيؤدي الأمر إلى تراجع كبير في أداء المؤسسات الحكومية و الخاصة .كما أشار لذلك (ألتقرير السنوي) لهيئة النزاهة .

تواجه أفراد المجتمع بمختلف أطيافه ثلاث مواقف في التصدي للفساد، فإما أن يكون لهم رأى وسلطة، وهنا تكون مسئولية التغيير كاملة أو شبه كاملة بناء على مساحة السلطة التي يتمتع بها صاحب القرار. أو يكون لهم رأي بلا سلطة، ولا يملكون القدرة على التغيير المباشر باليد لأنهم لا يملكون السلطة. قد لا يملكون رأيا ولا سلطة، حيث تصبح وسائل التعبير محدودة فضلا عن وسائل التغيير، ويظهر ذلك في المجتمعات الاستبدادية سواء على مستوى الدولة أو مستوى الإدارة أو حتى على مستوى الأسرة.[1]

[1] الدكتور محمد مهدي ، اطلالة على سيكولوجية الفساد، يوليو ٢٠٠٧\١٢٤١. www. islamonline.net

إذا يستطيع أي فرد أن يأخذ الموقف المناسب له مصداقا لقول رسول الله في حديثه الشريف ((من رأى منكم منكرا فليغيره بيده، فان لم يستطع فبلسانه، فان لم يستطع فبقلبه، و ذلك اضعف الإيمان))

من المنطلقات أعلاه كان لابد للمختصين في العلوم السلوكية من أن يتبوأوا موقعهم للتصدي للفساد ، كونه سلوك شاذ ، شانه شان أي سلوك آخر ، قابل للتعديل ، من خلال فهم هذا السلوك و تفسيره و التنبؤ بما سيكون عليه ثم ضبطه و محاولة التحكم فيه بتعديله أو توجيهه أو العمل على إزالته ... و هذه هي الأهداف العامة لعلم النفس . إذ تشير الحقائق إلى إن التصرفات الاستثنائية التي تفرضها ظروف معينة محيطة بواقع العمل من مواقف نفسية و سلوكية هي التي تشجع على ظهور الفساد وغالبا ما تؤدي التحولات الاقتصادية الصعبة إلى ظهوره .

أهمية الدراسة و الحاجة إليها

تؤكد الحتمية النفسية إن الإنسان لا يقوم بنشاط معين إلا إذا كان له هدف يحققه من هذا النشاط ، بمعنى إن لكل نشاط دافع و لكل سلوك غاية ، وقد تكون هذه الغاية إشباع حاجة فسيولوجية أو نفسية ، وهي أيضا بمثابة تحقيق قيمة معينة ، و هكذا فان نشاط الفرد يتوقف على وجود الدافع لذلك النشاط ، والدافع هو حالة نفسية لها فعل التوجيه و تحرير الطاقة النفسية اللازمة للنشاط في الاتجاه الذي يحقق الدافع ، و قد تكون الظروف التي يعيشها فرد معين مناسبة لإشباع حاجاته فيعيش حياة هادئة مستقرة ، و على العكس قد لا تتوافر الظروف الملائمة فيعيش حالة توتر و شعور بالإحباط والقلق .(ألخالدي ، ٢٠٠١ ، ص٢٠٩) .

عيش الإنسان في بيئة تحوي الناس و الأشياء و هو يسعى فيها لإرضاء حاجاته المادية و المعنوية المختلفة لبلوغ أهداف يرسمها لنفسه و يراها جديرة بما يبذله في سبيلها من مشقة و عناء. وهو في سعيه هذا يواجه موانع و عقبات و مشاكل و صعوبات مادية و اجتماعية ، و يجد نفسه مضطرا للتوفيق ما بين حاجاته و امكانات

البيئة و إلى تغيير سلوكه (سلبا أو إيجابا) كي يتلاءم مع ما يعرض له من ظروف و أحداث و مواقف جديدة أو عسيرة غير منتظرة ، يتعلم أساليب سلوكية جديدة ، وقد يضطر للامتثال لما تفرضه عليه البيئة ، خاصة الاجتماعية . وهو في سعيه هذا قد يتعرض لظروف من الشد و الجذب و الرضا و السخط و الإقدام و الإحجام تحمله على المضي في نشاط معين أو كف نفسه عن هذا النشاط . بعبارة أخرى ، فالعلاقة بين الإنسان و بيئته علاقة اخذ وعطاء و تأثير متبادل و صراع متواصل ، فيرغب و يفكر ويقدر و يصمم و ينفذ و يتعلم و يعي ما تعلمه ، كما انه يعبر عن أفكاره ومشاعره باللفظ والحركة و الإشارة ، و يحاول ضروبا مختلفة من السلوك ، و يصيب و يخطئ .... كل ذلك في سعيه لعمل يؤديه أو مركز اجتماعي يصبو إليه أو أسرة يقيمها و يرعاها أو جماعات يندمج فيها .قد ينتهج البعض سلوكا فاسدا من وقت لآخر دون وعي منهم ، إلا إن هذا السلوك لا يعد مدمرا إلا عبر التواتر و التكرار مع الزمن .

كل الأوجه المختلفة من النشاط العقلي و الانفعالي و الجسمي و الحركي التي تبدو في تعامل الإنسان مع بيئته و تفاعله معها تعكس تأثيره فيها و تأثره بها و التي تعكس تكيفه معها هي موضوع دراسة علم النفس كونه العلم الذي يدرس سلوك الإنسان و يحاول تفسيره و التنبؤ به و تعديله .ان كل نشاط يصدر عن الفرد إنما يصدر منه بأسره كونه وحدة واحدة . فالإنسان حين يتأثر بالبيئة فانه يستجيب لها باجمعه ، بجسمه و نفسه في آن واحد فالإنسان وحدة جسمية نفسية متكاملة لا تتجزأ .(راجح ، ١٩٧٣،ص٢٨)

إن علم النفس هو ليس مجموعة من المعارف فحسب ، بل هو طريقة في النظر إلى الإنسان ، و يعتقد علماء النفس إن النظم التي يصنعها الإنسان قابلة للتعديل ، فالإنسان كائن مفكر يستطيع أن يحل مشاكله ، و يسيطر على ما قد يصيبه بتطبيق أسلوب التفكير العلمي . ومن أهداف علم النفس الأخرى ، مساعدة الإنسان على حل مشاكله التي تنبعث من مجتمع معقد . إن السلوك المنحرف، من

جريمة وانحرافات نفسية مضادة للمجتمع و فساد، هي مشاكل اجتماعية يقوم بها أفراد، تجعل العالم في حالة فوضى و فساد و فقدان للثقة، كما إنها بما يرافقها من أعمال تجعل المجتمعات مهددة بحروب لا مفر منها.

لأجل أن يعيش الإنسان و يعمل بصورة منسجمة مع الآخرين عليه أن يتعرف على أسلوب تفكيرهم و العوامل التي تؤدي إلى السلوك الذي يقومون به ، على الرغم من إن كثير من الأسئلة فوق علم العلماء ، ولا يستطيع أي علم أو عالم أن يقدم تصورا موحدا عن اختلاف الطبائع و السلوك الإنساني ، إلا أن علم النفس الحديث قلل من الحيرة التي كانت تصيب الناس سابقا فيما يشعرون و يفكرون و يسلكون . الإنسان كيان فردي بالغ التعقيد له طرقه المميزة في التفكير و الشعور و السلوك ، ويقدم علم النفس بعرضه لعمليات التفكير و الشعور حقائق جديدة عن الحياة الإنسانية يستطيع الفرد أن يطبقها على نفسه لفهمها و حل مشاكله الشخصية. و تتضمن علاقة الإنسان بالبيئة إمكانية تأثيره بالآخرين و امكانات الآخرين في التأثير فيه ، و دراسة الطبيعة الاجتماعية عند الإنسان تتضمن البحث العلمي للسلوك الاجتماعي من جهة و المنبهات الاجتماعية من جهة أخرى .

(الجبوري ، ١٩٨٤ ، ص٧٤)

يقدم علم النفس الكثير من الأفكار حول السلوك الإنساني و دوافعه و أسبابه و نتائجه و الأسس و القواعد التي تحكمه و العمليات و الديناميات التي تتجه به نحو السلوك السوي و السلوك المريض ، وهو يقدم ما هو مهم من الأفكار من خلال الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته بما يكفل التنظيم وصولا للاستدلال و استقراء المعاني بإتباع المنهج العلمي . إن الباحث في سيكولوجية الفساد هو أحوج ما يكون إلى المنهج العلمي الجاد ، خصوصا و إن ظاهرة الفساد ظاهرة مركبة تحمل الكثير من الاتجاهات النفسية و تتداخل بها أراء العامة و الخاصة ، إن ما يهمنا تحديد الكيفية التي تكونت و تطورت بها هذه الظاهرة من الناحية النفسية . فالفساد منظومة نفسية تقوم على أركان معينة، ولا يمكن أن يحيا الفساد وينمو إلا في وجود بيئة

مواتية، وعوامل مساعدة.. وبالنظر إلى أن الفساد ظاهرة عالمية، قد لا تنجو منه دولة من الدول أو مجتمع من المجتمعات، فلا يصح أن يكون انتشار الفساد أو غيابه معيارًا لتقدم الأمم وتحصنها ضد ذلك المرض، وإنما تعد القدرة على اكتشاف الفساد وعده دخيلا على المنظومة المجتمعية، وبالتالي مقاومته بآليات ناجعة، هي المعيار الحقيقي في ذلك الأمر.

تحديد المصطلحات :

الفساد (Corruption):

الفساد (لغةً") ضد الإصلاح و فسد ضد صلح، فهو فسيد وفاسد، فَسْدَ و أفسده : ضد أصلحه ، فاسد القوم ، أساء أليهم ففسدوا عليه ، الفساد(مص) اللهو و اللعب، اخذ المال ظلما، و المفسدة "جمع" مفاسد مصدر الفساد أو سببه .(المنجد ، ١٩٨٤، ص٥٨٣)

فالفساد سلوك غير الأخلاقي يتمثل بالخروج عن القواعد الأخلاقية لتحقيق مصالح خاصة غالبا ما تكون على حساب المصلحة العامة ، حيث يتبع الموظف المفسد سلوك غير أخلاقي على الرغم من أن بعض الأعمال تقع ضمن النصوص القانونية و قد لا يخالفها نصا ، بل يخالفها روحا ، وغالبا ما يقترن السلوك المفسد بانحراف الشخصية من خلال الصراع النفسي و ألقيمي الذي يقوده إلى أحكام خلقية تناقض الضمير .

علم النفس (Psychology) :

الدراسة العلمية للسلوك والعمليات العقلية للإنسان و محاولة تفسيره من خلال تطبيق المنهج العلمي. والسلوك هو كل ما يصدر عن الإنسان من استجابات مختلفة إزاء موقف يواجهه أو مشكلة يحلها أو قرار يتخذه أو خطر يتهدده أو أزمة نفسية يعاني منها . (Crook , 1991, p4)

استجابة (Response) :

كل نشاط يثيره منبها. وتكون الاستجابة إما حركية مثل تحريك الجسم أو أجزاء منه ، أو لفظية كالتعبير عن فكرة و حديث ، أو فسيولوجية مثل تقلص العضلات أو زيادة ضغط الدم ، أو انفعالية مثل الغضب و الفرح، أو معرفية مثل السمع و التذكر، أو قد تكون بكف النشاط مثل التوقف عن أداء معين.

المنبه أو المثير (Stimulus):

هو أي عامل خارجي أو داخلي يثير نشاط الكائن الحي أو نشاط عضو من أعضاءه، أو يغير هذا النشاط أو يكفه أو يعطله. و المنبهات الخارجية إما فيزيقية مثل الضوء و الصوت...، أو اجتماعية مثل مقابلة أشخاص أو سماع مناقشة... ، أما المنبهات الداخلية فقد تكون فسيولوجية مثل انخفاض مستوى السكر في الدم أو نفسية مثل الأفكار و التصورات الذهنية و المعتقدات و الحالات الوجدانية . و حين تكون المنبهات معقدة و مركبة مثل تلك التي تصدر من البيئة يسمى مجموعها موقف (Situation) فرؤية الناس في مواقع العمل تعد موقف .

السلوك الفاسد:

و مجموعة الأعمال و النشاطات و المظاهر السلوكية التي يؤديها بها موظف الخدمة العامة أو الخاصة لاستغلال منصبه الوظيفي في تحقيق مصالح خاصة و المتمثلة بالرشاوى و سوء استخدام المال العام و السرقة و الاختلاس و عدم الالتزام بقوانين و تعليمات المؤسسات و استغلال وقت العمل و أدواته لمصلحته الخاصة . و هو بشكل عام سلوك غير أخلاقي قد يقوم الشخص باداءه بشكل واعٍ أو غير واع.

(المبحث الثاني)
تفسير السلوك الفاسد في ضوء النظريات النفسية

توجد نظرتان لدراسة السلوك الإنساني ، النظرة الأولى ترى إن الجماعة لا تنفرد بخصائص متميزة عن خصائص أفرادها و إن الظواهر الجماعية هي مجموع الظواهر الفردية ، بحيث نفهم ما يحدث في مستوى الجماعة بإرجاعه إلى مستوى السلوك الفردي، و النظرة إلى الجماعة تتطلب تطبيق مفاهيم علم النفس الفردي و مبادئه على المجتمع تطبيقا مباشرا . أما الأخرى فنظرتها معاكسة النظرة للأولى ،إذ ترى إن للجماعة من المميزات ما لا يتميز به الأفراد المكونين لها و بالتالي تجعل من الجماعة وجودا مستقلا عن الأفراد يخصها بخصائص لا تعود إلى خصائص أي منهم . إن النموذج النظري الذي يمكننا من النظر إلى الجماعة بحيث تتكشف لنا سماتها و لا تغفل في الوقت نفسه خصائص أفرادها، وسيحاول الباحث تناول وجهة النظر الأولى.

مدرسة التحليل النفسي(Psychoanalysis Approach):

مؤسس هذه المدرسة هو الطبيب النفسي النمساوي (فرويد) الذي يعد أول من كشف عن الجانب اللاشعوري من النفس . بدأت هذه المدرسة في طريقة لعلاج بعض الأمراض النفسية ثم أصبحت نظرية و نظاما سيكولوجيا كان له بالغ الأثر ، ليس فقط في علم النفس بل في سائر العلوم و الفنون الإنسانية من علم اجتماع و تربية و سياسة و أدب و تاريخ الحضارة الإنسانية ، ومما تنفرد به هذه المدرسة ، تأكيدها على العوامل و الدوافع اللاشعورية في سلوك الإنسان ، و اهتمامها بدراسة الشخصية السوية و الشاذة من حيث تكوينها و عوامل انحرافها ، و الأثر الخطير لمرحلة الطفولة في تشكيل شخصية الراشد و تطبيق المنهج العلمي في تحليل السلوك . وعلى الرغم من اختلاف مدارس التحليل النفسي الحديثة في بعض المفاهيم السيكولوجية إلا أنها لا تزال داخل الإطار العام للمدرسة، حيث أكدت هذه المدارس الحديثة على اثر العوامل الحضارية في هذه الناحية و كانت المدرسة الأصلية تؤكد

إلى حد بعيد على اثر الطفولة فيما اهتمت المدارس الحديثة بحاضر الفرد وظروفه الراهنة أكثر مما اهتمامها بماضيه و ظروف طفولته .(راجح، ١٩٧٣ ، ص٤٤)

ترى هذه المدرسة إن الإحداث العقلية و النفسية تعمل على مستويات ثلاث هي الوعي (Conscious) ، و ما قبل الوعي (Preconscious) ، واللاوعي (Unconscious) . حيث يحوي العقل الواعي الأحداث النفسية التي ندركها . و يحتوي ما قبل الوعي الذكريات، الأفكار، المشاعر و الخيالات التي لا ندركها آنيا، لكن نستطيع استدعائها. وقد يعتقد الإنسان إن الوعي و ما قبل الوعي هي المناطق البارزة من العقل و الأكثر أهمية ، إلا إن منظري هذه المدرسة يؤمنون أن هذه المناطق مُقزّمة حجماً و أهميةً من قبل العقل اللاوعي ، الموطن الدينامكي للأمنيات ، الأحاسيس ، و الدوافع الكامنة خلف إدراكنا .

قسمت هذه المدرسة الشخصية الإنسانية إلى ثلاث مكونات أو بناءات (Structures) منفصلة لكنها متفاعلة هي ألهو(id) وألانا (ego) وألانا العليا (super ego) تتنافس من اجل الطاقة النفسية . يعمل ألهو في مستوى اللاشعور بشكل كامل وفي صميم الشخصية وهو المكون الوحيد الذي يولد بولادة الإنسان، لا يوجد له اتصال أو علاقة مباشرة مع الواقع و يعمل بشكل بعيد عن العقلانية ، وعلى مبدأ اللذة ، إنه يبحث عن الإرضاء الفوري بدون الاهتمام بالاعتبارات العقلانية أو الواقع البيئي ، يقع في المحور البدائي (الحوافز) و يمثل حالة من الفوضى و الأثارات الهائجة ، لا يوجد لديه تنظيم و ليس له حس خلقي، إلا انه هو مصدر الطاقة النفسية و السبب الرئيس لبقاء الإنسان .

لا يستطيع "ألهو" إرضاء نفسه بالحصول على حاجاته من المحيط لعدم وجود ما يربطه بالواقع ، لذلك ومن خلال النمو يظهر مكون ثاني ينبثق من ألهو، ويكون له علاقة بالواقع هو "ألانا" الذي يعمل على مستوى الوعي ليتحكم في التفاعلات اليومية مع البيئة ، وعلى مبدأ الواقع ، انه يختبر الواقع ، ومتى وتحت أي شروط يستطيع إرضاء حاجات ألهو بشكل أمين .

المكون الأخير و الذي ينمو لاحقا هو ألذات العليا (الضمير) ،هو السلاح الأخلاقي للشخصية ينمو من خلال ألانا ابتداء من سن أربع أو خمس سنوات يحوي القيم التقليدية و مبادئ المجتمع التي يتقمصها الطفل من خلال علاقته بوالديه الذين يستخدمون العقاب و الثواب لتعليم الطفل التميز بين الصحيح و الخطأ . و شانه شان ألانا ، يجاهد ألانا الأعلى للسيطرة على غرائز ألهو ، خصوصا العدوانية منها والمحكومة من قبل المجتمع ، و على الرغم من انه احد مكونات الشخصية الثلاث إلا انه يعمل بشكل مستقل . هذا المكون يُثيب ألانا على أنواع السلوك المقبول ومع تطور ألانا الأعلى يقع ألانا في وسط العاصفة النفسية ، إذ عليه أن يحقق موائمة بين متطلبات ألهو و قيود ألانا الأعلى و متطلبات الواقع. هذا التوازن أعطى ألانا لقب (المدير التنفيذي للشخصية) (Passer, 2001, p545)

لان ألانا يعرف خطر التعبير عن الدوافع البدائية ، فهو يعاني من القلق ، ولتحقيقه يسعى لإبعاد الدوافع عن الوعي و يوجهها إلى أساليب مقبولة أو تعبر عنها مباشرة ، في محاولة للتوفيق بين ألهو و ألانا العليا ، فتنمي ما يدعى بآليات الدفاع النفسي (Defense Mechanisms) التي هي عبارة عن أنماط من السلوك تخفف التوتر و القلق .

يظهر الإحباط كحالة انفعالية حينما تقف عقبة في سبيل إشباع رغبة أو حاجة أو هدف أو توقع. و تختلف الحاجات و الأهداف و التوقعات من شخص لآخر حسب مجموعة الظروف المحيطة بالفرد. و تنشا الصراعات النفسية حين يتنافس هدفان أو حاجتان لهما نفس قوة التأثير تقريبا و يسببان للفرد شعورا بالانجذاب نحو مهمتين مختلفتين مما يترتب عليه شعور بعدم الارتياح ، ولان اختيار احد البدائل يحجب البديل الآخر ، حتى ولو بشكل وقتي ، فان الصراعات بحد ذاتها تشكل نوع من الاحباطات .

يرتبط الإحباط و الصراع بحالات انفعالية غير سارة، مثل القلق و الغضب. و حينما يتعامل الناس مع الموقف فإنهم يستجيبون بطريقة من شانها مساعدتهم على

تجنب الضيق أو التقليل منه ، و معالجة المشكلة من خلال استراتجيات سلوكية معينة. فقد تلجا إلى الحل المتعمد للمشكلة ، حيث يقوم الفرد بتقييم الموقف و تحديد عدد من الإجراءات المناسبة و تقوية المصادر لتقيل الضرر المحتمل . أو بالانسحاب ، الذي يمثل الاستجابة الشائعة للتهديد عندما لا يستطيع الفرد المقاومة ، و غالبا ما يصاحب هذا السلوك الشعور بالاكتئاب و عدم الاهتمام . أو الهروب أحيانا حينما يشعر الفرد بشدة الضغط من خلال استخدام العقاقير أو الخمور و المخدرات ، كشكل من أشكال الهروب .

قد يستخدم أفراد آخرون استراتيجيات معرفية أخرى للتعامل مع الضغوط و يسميها بعض العلماء (آليات دفاعية) التي سبق ذكرها ، إذ يلجا الناس إلى هذه الآليات لحماية أنفسهم ، على شكل أساليب عقلية لا شعورية لتشويه و تزييف الأفكار و الخبرات و الدوافع و الصراعات التي تمثل تهديدا نفسيا و من هذه الآليات :

الكبت (Repression) : وهو عملية استبعاد الدوافع و الصراعات و الذكريات المثيرة للقلق من حيز الشعور و الإدراك وحينما يتم الكبت فان المادة المعزولة لا تدخل في نطاق الشعور على الرغم من إنها تؤثر على السلوك .

الإنكار(Denial) : حينما ينكر الناس الواقع فإنهم يتجاهلون أو يرفضون الاعتراف بوجود خبرات غير سارة و ذلك لحماية أنفسهم بشكل عملية خداع للذات . و ترتبط هذه الآلية بالية أخرى سيأتي ذكرها وهي الإسقاط ، فالفرد يبتعد عن الاعتراف بنواقصه و مواطن ضعفه وهو يصر على إن الآخرين هم الذين يتصفون بهذه الصفة و تلك الدوافع و الأنماط السلوكية اللاسوية لإزاحة الثقل الكبير عن كاهله المتمثل بالشعور بالقلق و الإحساس بانحطاط بالقيمة الذاتية و ضعف الثقة بالنفس ، و يظهر ذلك من خلال سلوك المفسد الذي ينكر السلوك الفاسد في نفسه و يبالغ في اتهام الآخرين بالفساد .

التبرير (Rationalization) :عملية لا شعورية و تتمثل في إعطاء أسباب مقبولة اجتماعيا للسلوك بغرض إخفاء الحقيقة عن ألذات ، يقوم على أساس تحليل السلوك بأسباب تبدو منطقية ، كتبرير الموظف الذي لا يلتزم بالدوام بعدم مناسبة الأجور والجهد الذي يقدمه، و يحدث التبرير أيضا حينما يخدع الناس أنفسهم بالتظاهر بان الموقف السيئ في الحقيقة هو موقف جيد و العكس صحيح. إن التبرير لا يعني تعمد الكذب و التزييف بل هو عملية لا شعورية لا يدرك الفرد انه يقوم بتشويه الواقع بل هي خدعا للذات. وهو من أكثر الحيل الدفاعية استخداما في حياة الناس .

التكوين ألضدي (Reaction Formation) : حينما يخفي الناس دافعا حقيقا عن أنفسهم ، عن طريق الكبت، يعبروا عن ذلك بسلوك عكسي ، يساعدهم على تجنب القلق المرتبط بعملية المواجهة الفعلية للمواقف الشخصية غير المرغوبة .قد يشعر المفسد بحالة من العجز و السلبية و الإحباط و التمرد على السلطة ، فيلجا إلى هذه الآلية لتقلب إلى الضد تماما ما يشعر به من ضعف و إحباط ، في هذه الحالة يكون شعوره الشخصي مضادا تماما لما في اللاشعور ، فهو إذ يشعر بالسلبية و الضعف، يحاول إن يظهر للناس انه قوي متماسك لا تقهره الظروف ، و ربما يتقرب بعض المفسدين(مثل المرتشين) لأصحاب المال كي يستمدوا الشعور بالقوة ، فالمال في نظرهم هو المصدر الوحيد للقوة ، و قد يتقرب إلى أصحاب النفوذ و السلطة و هذا من شانه أن يحقق له الكثير من الأموال عندما يؤدي دور الوسيط بين الراشي و أصحاب النفوذ لذا نجد الكثير من المرتشين يبالغون في علاقتهم بالشخصيات المهمة في المجتمع و وتقمص سلوكهم وأساليبهم في الحياة .

(زيدان ،٢٠٠٨ ،ص٧٦)

الإسقاط (Projection) :عملية يلصق فيها الفرد ما يتصف به من صفات مرفوضة أو غير مقبولة اجتماعيا على شخص آخر ، لمنح نفسه فرصة لنفسه كي لا يدرك حقيقة دوافعه التي لو أدركها لشعر بالخيبة و الامتهان، غالبا ما يتمتع الأفراد

الذين يستخدمون هذه الآلية بقوة و سرعة ملاحظة في تكبير السمات الشخصية التي لا يرغبونها في الآخرين و لا يعترفون بوجودها في أنفسهم فالشخص الفاسد مثلا غالبا ما يلصق هذه التهمة في مجتمع الموظفين جميعا مستبعدا نفسه و يشخصها بدقة عند الآخرين . وهذه الآلية تمارس بكثرة في السلوك اليومي فالإنسان الذي يكثر من اتهام الآخرين بالفساد و السرقة قد يمارس نوعا من أنواع الإسقاط . (ألخالدي ،٢٠٠١، ص٢١٦)

التعويض (Compensation) : وهو أسلوبا آخر من آليات الدفاع تلجا إليها ألذات لمواجهة الضغوط و تظهر في المبالغة في سلوك معين، خاصة إذا فقد خاصية معينة تجعله يشعر بالألم من جراء فقدانها ، و هي محاولة في ميدان معين بعد أن اخفق في ميدان آخر، وقد يكون التعويض هو محاولة لتغطية الشعور بالنقص في مجال معين فيلجا الفرد إلى مجال آخر للتعويض عنه كي يجنب نفسه الشعور بالنقص و ما يصاحبه من توتر وقلق ،إذا فهو محاولة للتخلص من الشعور بالنقص(المُدرك أو المُتوهم) ، ويعد محاولة غير واعية للارتفاع إلى المستوى الذي وضعه الإنسان لنفسه ، و قد يتخذ التعويض صورة واضحة من المغالاة في السلوك في سبيل تحقيق النجاح التام و إخفاء شيء غير مرغوب فيه، فالفرد الذي لم يستطع أن يكون متميزا بطريقة ما فانه يحاول أن يحصل على هذا التميز بطريقة أخرى . قد تبدو هذه الظاهرة جلية لدى الأشخاص الذين ينقصهم التأهيل الأكاديمي أو العلمي أو حتى المهاري فيلجئون إلى التزوير و محاولة تتبع أخطاء من هم أعلى منهم و تضخيمها و اتهامهم بعدم الكفاءة ، بل و حتى توريطهم بالأخطاء بشكل متعمد .(المصدر السابق ص٢١٦)

التقمص (Identification) : و يلجأ الفرد إلى هذه الآلية في وقت مبكر من العمر ، وهي وسيلة من وسائل نمو ألانا و ألانا الأعلى و تستخدم بشكل كبير من قبل الأفراد الذين يعانون من مشاعر الإحباط و الفشل في تحقيق ذواتهم أو الوصول

إلى مستوى مقبول من الاتزان الشخصي أو حماية أنفسهم عندما يشعرون إنهم بحاجة إلى الالتصاق بأفراد يجدون فيهم القوة . يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية من خلال هذه الآلية عندما يرتبط نفسيا بشخص أو أشخاص آخرين و يشعر بالتوحد معهم ، فعندما يشعر بوحي قصور معين يرتبط بأناس آخرين يعتقد بأنهم ناجحين لكي يشعر ببعض الفخر الذي يعكسه هؤلاء الناس عليه .

بهذا تميل مدرسة التحليل النفسي في تفسير السلوك المنحرف ضمن الأسباب الآتية:

١. العجز عن التحكم في الدافع (ألهو) بسبب ضعف ألانا و ألانا الأعلى و وقوفهم حائل دون النمو المطلوب، فتكون للفرد قدرة محدودة على الكبت، نتيجة لخطأ في النمو و التنشئة، و ينحرف الفرد لسيطرة (ألهو) عليه.
٢. قد ينتج تكوين السلوك المضاد للمجتمع من حدوث اضطراب في نمو (ألانا). خصوصاً في السنوات الأولى من الحياة.
٣. قد يؤدي النمو المتضخم للانا الأعلى إلى تكوين ما يسمى بالمجرم العصابي . و ذلك لان الضمير الحاد جدا لا يوفر أي إشباع لمطالب (ألهو) و مفاد هذه النظرية إن المبالغة في إهمال تكوين ألانا لدى الإنسان و التشدد في تكوين ألانا الأعلى قد يؤدي أيضا إلى الانحراف السلوكي .

(العيسوي ، ٢٠٠٤ ، ص٨٠)

يرى فرويد إن الإنسان الصحيح نفسيا هو الذي تكون عنده " ألانا " قوية و ناجحة في تحقيق التوازن بين مطالب "ألهو" و " ألانا الأعلى" و الواقع ، أما ضعف الصحة النفسية فيعني ضعف ألانا و عجزها عن تحقيق هذا التوازن وذلك لسيطرة مطالب " ألهو" ، فيصطدم بالواقع و يواجه سيطرة ألانا الأعلى ، فيقسو الإنسان على نفسه ،و يكبت رغباته فالشخص الذي يستطيع أن يحقق الصحة النفسية ، هو الشخص القادر

على منح الحب و العمل المنتج و إشباع الحاجات دون الشعور بالإثم أو اللوم الاجتماعي .(مرسي، ١٩٨٨، ص٨٨)

المدرسة السلوكية(Behaviorism Approach) :

تنطلق وجهة نظر المدارس السلوكية في تفسير سلوك الإنسان من مفهوم أساسي و هو التعلم ، الإنسان يتعلم من خلال تعامله مع العقبات التي تعترض إشباع حاجاته ، فالتعلم يستلزم القيام بنشاط ، ولا يتم هذا النشاط إلا إذا استثيرت حاجات الفرد و حاول إشباعها، و معنى الرغبة في إشباع حاجة ، وجود مشكلة و المشكلات تستلزم حلول و يتعلم الكائن الحي بمحاولته حل ما يصادفه من مشكلات ، وكل ما يصادف الإنسان أثناء تفاعله مع بيئته مشكلة ، فكسب العيش مشكلة و التفاعل مع الأسرة و المجتمع مشكلة ..... يحاول الإنسان التغلب عليها بالإفادة من تجاربه السابقة .إن عملية التعلم عملية استنتاجيه ، فنحن نستنتج حدوث التعلم من خلال ملاحظة أداء الفرد المتمثل بالسلوك القابل للملاحظة و التقويم .

الإنسان كائن اجتماعي ، في تفاعل مستمر مع أفراد مجتمعه و ضمن إطار ثقافة هذا المجتمع ، يتعلم كيف يعبر عن انفعالاته و كيف يؤثر في الأفراد و يتأثر بهم و يكتسب بذلك ميوله و اتجاهاته النفسية و أدواره المختلفة و فكرته عن نفسه ، و يكتسب الفرد عادة كثير من هذه الخبرات بطرق غامضة من الصعب تحديدها.

(جلال ، ١٩٧١ ، ص٦٠٢)

في بدايات القرن الماضي قام بعض العلماء بإتباع المنهج التجريبي في البحوث النفسية ، توصلوا من خلالها إلى أفكار جديدة نتيجة لتجارب ابتدأت على الحيوانات و انتهت بالإنسان كان من روادها الأوائل العالم الفسيولوجي الروسي بافالوف (Pavlov) الذي اكتشف عن طريق الصدفة و إثناء دراسته لعملية الهضم لدى الحيوانات إنها تستجيب لمثيرات لا علاقة مباشرة لها بنوع الاستجابة ، وقد رأى أن يتخذ من هذه الاستجابة وسيلة لدراسة وظائف المخ و افترض أن الاستجابة

النفسية لغير المثير الأصلي يعني انفتاح ممرات عصبية جديدة في المخ، فترك دراسة فسيولوجيا الهضم و اتجه إلى دراسة فسيولوجيا الدماغ . وقد أطلق على المثيرات البديلة الجديدة اسم مثيرات شرطية كما أطلق على الاستجابة للمثير الشرطي اسم الفعل المنعكس الشرطي لأنه يحدث بشروط خاصة ، وأطلق على هذا النوع من التعلم اسم التعلم الشرطي.

لاحظ بافلوف أن الاستجابة الشرطية لا تتكون أصلا إلا إذا اقترن المثير الشرطي بالمثير الطبيعي أو تبعه مباشرة مرات متتالية ، كما أنها لا تثبت إلا إذا قويت من آن لآخر و بصورة منتظمة ، شانها في ذلك شان كل عادة أو استجابة مكتسبة . و تسمى تقوية الرابطة بين المثير الشرطي و الاستجابة الشرطية بالتدعيم (Reinforcement) . سميت المبادئ التي توصل إليها بافلوف و طلبته بمبادئ الاشراط التقليدي (Classical Conditioning) .

أما العالم الأميركي سكنر (Skinner) فيرى إن التعلم يحدث عن طريق ما اسماه الاشراط الإجرائي (Operant Conditioning) ، وهو نوع من التعلم يشبه الاشراط التقليدي لبافلوف من كونه يتلخص في اكتساب استجابة شرطية ، واثر الثواب و التدعيم ، إلا أن التدعيم يحدث بعد الاستجابة لا قبلها . و يختلف عنه ، إن الاستجابة الشرطية المكتسبة في تجارب سكنر استجابة مجزية (إجرائية) تؤدي إلى إثابة ، فالاشراط الإجرائي يتلخص في تعلم استجابة شرطية تختلف عن الاستجابة الأصلية و تكون وسيلة إلى هدف . عن طريق الاشراط الإجرائي يكتسب الإنسان كثير من العادات و يقلع عن العادات أخرى ، وعن طريق التدعيم بالثواب أو العقاب و التعميم تتكون اغلب اتجاهاتنا النفسية نحو الناس و الأشياء و كذلك عاداتنا الخلقية كالصدق و الأمانة والكذب و القسوة بل حتى الجريمة ... فهي تتكون تدريجيا في مواقف خاصة واحدا بعد الآخر ثم يمتد أثرها إلى مواقف أخرى. فالحياة عبارة عن عمليات تغيير مستمرة، من الولادة إلى البلوغ حتى الموت، و العديد من العوامل تنتج

هذه التغيرات لكن احد أهم هذه العوامل هو التعلم، فمن خلال الخبرات نتعلم المعرفة و المهارات و المخاوف و القدرة على حل المشاكل.(Lahey,1998,P181).

يؤكد سكنرعلى تأثير الأحداث البيئية في تطور و تشكيل السلوك ، و يرى أننا إذا أردنا أن نشجع أي سلوك يجب أن نكافيء أو نعزز ذلك السلوك و إذا رغبنا في تطوير أي نوع من السلوك فيجب علينا تشكيله (Shaping) و ذلك بتعزيز السلوك الذي يظهر خطوة في الاتجاه الصحيح ثم نواصل التعزيز الانتقائي حتى نتوصل تدريجيا إلى السلوك الذي نريد تحقيقه . و أن كل أنواع السلوك يمكن السيطرة عليها عن طريق عملية التعزيز فالسلوك هو حصيلة تعزيزات ماضية و السلوك الإنساني مسبق في تصميمه و يتضمن نظاما مسيطرا عليه (شلتز، ١٩٨٣، ٣٧٨ص) .

أما العالم "هل" فيرى أن التعلم هو عبارة عن اكتساب عادات آلية تعين الفرد على التكيف للبيئة، وتتكون هذه العادات من الارتباط الشرطي بين مثيرات و استجابات بشكل متكرر و مقترن بالتدعيم ، و يذهب "هل" إلى انه يوم يتسنى لنا إن نعرف بدقة كيف يتم الارتباط بين الاستجابات المكتسبة و المثيرات التي أثارتها سوف نستطيع أن نفسر كل أنواع التعلم مهما بلغت درجة تعقيده .

تفسر نظريه "هل" جميع حالات التعلم بمبدأ واحد هو مبدأ التدعيم ، كونه شرط ضروري و كافي لحدوث التعلم والتدعيم ينشا عن كل ما يخفض التوتر الناجم من دافع مثار ، فطري أو مكتسب ، أي انه ينشأ من استعادة التوازن الذي اختل نتيجة لاستثارة دافع . والدوافع ، على نوعان ، فطرية أولية، و ثانوية مكتسبة . فالأولية هي الحاجات الفسيولوجية مثل الحاجة إلى الطعام و الشراب و تجنب الألم ، و الثانوية هي مثيرات تكتسب صفة الدوافع لاقترانها المتكرر بالدوافع الأولية كالدوافع الاجتماعية بما تحويه من ميول و اهتمامات و قيم ، و على هذه يكون هناك نوعان من التدعيم، أولي و ثانوي . (راجح،١٩٧٣، ص٢١٤) .

يمكن الاستنتاج مما سبق إن السلوك المفسد هو سلوك متعلم نتيجة لاقتران المثيرات بالاستجابات المجزية في ذاكرة الفرد، تظهر على شكل أنماط سلوكية

متشابهة. نقطة البداية تأتي من فرضية أساسية هي(أن السيطرة على باقي الأفراد هي المصدر الأساس للقوة)، و يظهر هذا الموقف دائما في مواقع الصراعات المستمرة ، فالشخص الذي يستطيع أن يسيطر على الآخرين – ماديا أو معنويا – سيكون في وضع أفضل . إذا ما تركز هذا الافتراض في ذهن الأفراد فانه سوف يمثل السبب الرئيس لأي مظهر من مظاهر السلوك المفسد .

لقد توصل علماء النفس السلوكيين إلى أن التدعيم الايجابي يرفع من الاشراط النفسي، و الاستجابة المرغوبة بحد ذاتها تمثل تدعيم ايجابي ينتج عنه أنماط سلوكية متكررة تدعى الاشراط الإجرائي (Operant Conditioning). فما يمكن أن يجنيه الفرد من خلال سلوكه المفسد يمثل تدعيم ايجابي يدفعه لتكرار السلوك المفسد. قد يكون هناك تدعيم سلبي للفساد إلا انه يتطور ببطء ، عكس التدعيم الايجابي الذي يكون تأثيره فوري.

إن الذكريات التي تكتسب في الوقت نفسه تخزن في دماغ الإنسان في مواقع متقاربة ، بينما الذكريات التي تأتي على مراحل متفاوتة زمنيا فإنها تخزن في مواقع مختلفة و المثيرات تؤثر دائما على الذكريات المخزونة معا . هذا يعني إن المكافأة على القوة تخزن في الذكريات التي ارتبطت بالتدعيم الايجابي الذي يؤدي إلى تكرار السلوك. فيما إن الآثار السلبية تخزن في مواقع ذكريات مختلفة ولا تتأثر بالسلوك المفسد. المشكلة هي إن سلوك (المثير _ الاستجابة) هو سلوك آلي غير واع يستطيع الإفلات من إدراك الشخص المفسد بشكل يشابه عمل العادات السيئة ، فالشخص الذي يؤديها لا يعتقد انه يقوم بعمل سيئ .مع أن الاستجابات التي تأتي نتيجة للسلوك المفسد ليست آلية بحتة ، لها دافع و تتضمن عدد من الحقائق المرتبطة باتجاهات الفرد النفسية و تكوينه المعرفي .

إن تقدم شخص ما في موقع وظيفي معين بسبب قدراته الحقيقية قد تمثل تهديدا بفقدان القوة و السيطرة لشخص آخر يفتقر لتلك القدرات ، و يدفعه شعوره بالتهديد إلى إتباع طرق غير شرعية للإيقاع بذلك الشخص في مطبات إدارية أو

وظيفية تؤدي به إلى فقدان ذلك الموقع . كذلك قد نلاحظ مثل هذه السلوكيات عندما تشكل منظومات للفساد تتبع شكلاً من أشكال العمل المنظم يترأسها أفراد يحاولون الإيقاع بأي شخص لا يسير ضمن إطار العمل المفسد الذي يقومون به.إن الرغبة في السيطرة قد تكون السبب الأساسي لأغلب مظاهر الفساد .

المدرسة المعرفية (Cognitive Approach):

تقوم هذه المدرسة على دعائم تعود إلى عهد الرواقيين (Stoics) الذين يرون إن فكرة الإنسان عن الأحداث هي المسؤولة عن اعتلال مزاجه ، وليست الأحداث نفسها ، فالمشكلات النفسية ترجع بالدرجة الأساسية إلى إن الفرد يقوم بتحريف الواقع و ليّ الحقائق بناءاً على مقدمات مغلوطة و افتراضات خاطئة تنشأ عن تعلم خاطئ حدث خلال مراحل النمو المعرفي للفرد . ومن خلال الاقتراب من الخبرات السابقة للأفراد واستخدام الطرق المألوفة لحل المشكلات يستطيع المختصون فهم الانحرافات السلوكية و السعي لتعديلها .

يسلك الأفراد سلوكا مختلفا في مواجهة الظروف المتشابهة في ضوء تفسيرهم للمواقف و يصدرون لأنفسهم تعليمات ذاتية متفاوتة و قد يكرر الفرد الاستجابة نفسها في المواقف المتشابهة بحيث يصبح من السهل التنبؤ باستجابته قبل حدوثها و قد يتزايد تكرار هذه الاستجابة لتصبح سمة من سماته الشخصية ، فيقال هذا الشخص عدواني أو مرتشي أو فاسد أو شجاع.... . إن الاتساق في الاستجابات يعكس وجود قواعد عامة تحكم الطريقة التي يستجيب بها الفرد لمواقف معينة ، وتشكل هذه القواعد الأساس الذي سيبنى عليه تقديراته للمواقف و توجيهاته الذاتية و تمده بالمعايير التي يحكم بها على استجاباته و يعرف قدر نفسه (بيك ،٢٠٠٠، ص٧)

تؤكد النظريات المعرفية على الدور الفعال الذي يلعبه الإنسان نفسه في نموه الخاص ، حيث تنظر إلى الإنسان ككائن حي يبذل جهده باستمرار لزيادة ثقته بعالمه كي يؤدي دوره بشكل أكثر كفاءة في هذا العالم ومن خلال هذه الجهود يطور طرقا

أكثر تقدما للكشف عن جوانب بيئته ، كالتفكير بخبرات معينة و الاستجابة للمطالب المفروضة عليه ، فالإنسان ينمو و يتطور من خلال التكيف مع بيئته ، و الميكانزمات المستخدمة في عملية التكيف تتغير مع زيادة تفاعل الفرد مع بيئته.فالإنسان ليس رهينة لتفاعلات كيمائية أو مؤثرات عمياء أو انعكاسات آلية ، بل هو كائن عرضة للتعلم الخاطئ و لديه القدرة على تصحيحها ، حين يضع يده على مواطن المغالطة في تفكيره و يجري عليها التصحيح اللازم ليجعل حياته أكثر أرضاء له . (هرمز ، ١٩٨٨، ص ٢١)

إن الإنسان يتبع منهجا أشبه المنهج العلمي في تناول المشكلات ، فهو يقوم بإجراء الملاحظات ، ثم يضع فروضا تفسيرية لها ، ثم يختبر صدقها ، إلى أن يصل في نهاية الأمر إلى تعميمات من شانها أن تهديه إلى تقدير سريع للموقف، ويظل الإنسان يستخدم هذا النموذج للمنهج التجريبي بشكل متكرر دون أن يفطن لذلك.

قد تعود الانحرافات السلوكية إلى مقدمات منطقية خاطئة و خبرات خيالية محرفة تحيد عن التفسيرات السائدة ، قد تنتج عن عمليات عادية من قبيل التعلم الخاطئ و الاستدلال المبني على معلومات غير كافية أو غير صحيحة ، و عدم التمييز بين الواقع و الخيال ، كما إن التفكير يكون خاطئ لأنه مستمد من مقدمات خاطئة .. إن المشاكل السلوكية و النفسية يمكن حلها من خلال شحذ الفهم و التمييز و تصحيح المفاهيم و تعلم اتجاهات أكثر تكيفا بواسطة العمليات المعرفية(Cognitive Process) مثل الاستنباط(Introspection) و التبصر (Insight) و اختبار الواقع (Reality Testing) و التعلم (Learning).

يتعرض الإنسان ، و بشكل مستمر إلى مثيرات صادرة من البيئة إلى جهازه العصبي (إشارات خارجية) الذي يملي عليه ما يفعله و ما يحسه بطرق عدة ، إلا أن ردود الأفعال تجاه هذه المثيرات تختلف من فرد إلى آخر و يعود ذلك إلى وجود جهاز ذاتي التنظيم لدى الإنسان يقوم بفعلنة (Processing) الرسائل الواردة و يفك شفراتها و يفسرها و يصدر أوامر للإنسان للتعامل معها . ترتبط منظومة الاشارت

الخارجية بالداخلية بحيث لا تؤثر المنظومة الأولى في الفرد إلا بقدر ما تحرك نظيرتها الداخلية .

لقد بدا الاتجاه المعرفي و كأنه نقطة التقاء بين السلوكية و التحليلية ، فقد أدرك التحليليون و السلوكيون أن إغفالهم للجانب المعرفي قد فوت عليهم إدراك الكثير من مظاهر السلوك الإنساني و مشاكله، فقد بدأ علم النفس التحليلي توجيه اهتمامه إلى طبيعة الواقع و آليات التكيف النفسي لهذا الواقع ، كما بدا السلوكيين الاهتمام بدراسة المفاهيم و الأفكار بعد أن كان تركيزهم منصبا على الأداء الحركي . و قد ابرز آريتي (**Arieti1968**) أهمية السيكولوجية المعرفية كطريقة لفهم المشكلات الإنسانية مؤكدا إن قسطا كبيرا من حياة الفرد يعود إلى بناءاته المعرفية (Cognitive Constructs) ، وأن من المحال أن نفهم الكائن البشري دون أن نتعرف على بناءاته النفسية المهمة مثل صورة ألذات (Self-image) و هويتها (Self-Identity) و التقمص(Identification) و الأمل ، و التطلع إلى المستقبل .(بيك، ٢٠٠٠،ص٢١) .

إن للتوقع و الاستباق تأثير في سلوك الإنسان فما يتوقعه الشخص هو الذي يعطي معنى للخبرات، التوقعات السارة ترفع همة و مزاج الفرد للعمل، و التوقعات السيئة تثبطه. في ذهن الإنسان ما يشبه كتاب الإرشادات أو الدليل، يوجهه في أفعاله و يقيم به نفسه و الآخرين و يتبين الصواب و الخطأ في تصرفاته و تصرفات الآخرين ، وهو يستخدم قواعد خاصة به كمعايير نفسية تقيس درجة نجاحه في عمل معين و يسترشد بها في إصدار التعليمات لنفسه أو لغيره في موقف معين ثم يجري التعديلات في ضوء ما تسفر عنه أفعاله . ولا يقتصر دور القواعد على توجيه السلوك، فهي تزودنا أيضا بمخطط يساعد على فهم المواقف الحياتية المختلفة ، و مثالا على ذلك ، قد يطلب احد المدرسين في موقف امتحاني من طالبين عدم التحدث مع بعضهما أثناء الامتحان و النظر في أوراقهما ، فقد يستجيب الأول بالغضب مدعيا أنه لا يغش، و قد يتحدى المدرس وينتقده انتقادا حادا بعد الامتحان ،

أما الطالب الثاني فقد ينتابه الحزن عند سماع تعليق المدرس و يلتزم الصمت إلى نهاية الامتحان . إن الاستجابتين المختلفتين يمكن فهمهما من خلال القواعد التي طبقها كل منهما في تفسيره للموقف ذاته و من ثم الاستجابة لهذا الموقف ، فالطالب الأول فسر ملاحظة المدرس (انه يريد أن يتحكم بي) و استجاب بغضب على أساس القاعدة التي أدت إلى هذا التفسير (إن التقويم الصادر من السلطة هو استبداد و استهانة) وجه في ضوئه تعليمات ذاتية(أن يرد بقوة على المدرس) و القاعدة وراء ذلك الانتقام (يجب أن أثأر لنفسي من كل من يحاول أن يسئ معاملتي) . أما الطالب الثاني فكان تفسيره (ان المدرس ضبطني بفعل لا يليق بي و سوف يكرهني من الآن فصاعدا) الانفعال هو الخجل ، القاعدة (التقويم الصادر من السلطة يعني الفضيحة و الدونية) و التعليمات الذاتية (يجب أن التزم الصمت فان ذلك سوف يقلل من حجم الخطأ) . المثال يوضح كيف أن الناس يتصرفون في حياتهم وفقا لمجموعة من القواعد، فكل طالب استخدم معيارا مختلفا في تقويم حديث المدرس و توصل إلى تفسير مختلف و طبق قواعد مختلفة و وصل إلى نتائج متباينة و نتيجة لذلك تباين سلوك كل منهما.

يستمد الإنسان قواعده العامة في بداية حياته، و يحاول السلوك بطرق مقبولة اجتماعيا و يتشرب قواعد السلوك من خلال ملاحظة سلوك و خبرات الآخرين التي تعد جزء من الموروث الاجتماعي. وتعمل هذه القواعد بطريقة الاستبطان التي يتبعها " المناطقة " فالإنسان يعتمد القياس المنطقي (Syllogism) بمقدمة كبرى (كل تقويم يصدر عن شخص في موقع السلطة هو انتقاد) فمقدمة صغرى (المدرس يقومني) و النتيجة (المدرس ينتقدني) ، إلا أن الشخص لا يصرح بالمقدمة الكبرى لنفسه لأنها أساسا مندمجة في نظامه المعرفي و صارت جزأ منه ، و قد يكون مدركا للمقدمة الصغرى و قد لا يكون ، بحسب الظروف ، إلا انه في كل الأحوال يعرف نتيجة القياس التي ستأخذ الموقف المركزي .

العلاقة بين المدارس الثلاث في وصف السلوك :

من المعروف أن المعطيات النفسية من انفعالات و أفكار أو سلوك تكون ذاتية لا يستطيع أي شخص أن يخبرها سوى صاحبها ، وتنشا التعميمات من خلال مراقبة الخبرات الذاتية للفرد و مقارنتها بعلاقات مناظرة لدى الآخرين من خلال تعقب المسلسل (حدث خارجي موضوعي الأفكار الخاصة استجابة انفعالية) لدى الآخرين و تحديد أوجه الشبه و الاختلاف بينهم .

إن تفسيرا معينا لحدث ما يؤدي إلى استجابة انفعالية معينة ،و بناء على التأويل الشخصي الذي يضعه الفرد للحدث تتكون استجابته الانفعالية ، فالمعنى الخاص للحدث هو الذي يحدد طبيعة و نوع الاستجابة الانفعالية ، هذه هي الفكرة الفرضية الأساسية لتفسير علم النفس المعرفي للسلوك .

لم تلتفت المدارس السيكولوجية الأخرى في دراستها للسلوك على التقارير التي يقدمها الأفراد عن تفكيرهم و شعورهم ، فالسلوكية التقليدية تفسر الاستجابات السلوكية وفقا لنموذج ((مؤثر – استجابة)) (Stimulus - Response) و تتخذ الطريق الأسهل الذي يصل الحدث الخارجي مباشرة بالاستجابة الانفعالية دون توسط من الفكر أو المعنى ، نتيجة لاشراط سابق . أما مدرسة التحليلي النفسي فإنها تتبع أسلوبا أكثر تعقيدا ، فالتعاقب فيها يكون على شكل : أن هناك حدث يقع فيثير رغبة مكبوتة لا شعورية ،و بما إن هذه الرغبة غير مقبولة ، فإنها تشكل تهديدا داخليا في بداية انبثاقها في الوعي و إذا لم يتمكن الفرد من صد هذه الدفعة المحرمة باستخدام أحدى آليات الدفاع النفسي (Defense Mechanism) فانه سوف يشعر بالذنب و القلق . و الملاحظ إن كلا النموذجين لا يولون أهمية للمعاني القابلة للملاحظة الاستيطانية أو التصريح المباشر، فالسلوكيون يرفضون المعنى بشكل كامل ، و يركز التحليليون على المعنى اللاشعوري ، و يختلف النموذجان في تحديد موقع المؤثر

المتحكم بالسلوك فيراه السلوكيين خارجيا و يراه التحليليون داخليا صعب المنال . (McMullin ,1981,P9)

مدرسة التعلم الاجتماعي (Social Learning Approach):

كان العالمين ودولارد ميللر ، وهما من أعلام المدرسة السلوكية الحديثة ، أول من أشارا إلى هذا النوع من التعلم في كتابيهما الشهير (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) محاولة منهم للتوفيق بين مبادئ النظرية السلوكية ومبادئ نظرية التحليل النفسي، إلا إن الفضل الرئيسي في تبلور هذا الاتجاه يعود إلى (ألبرت باندورا وريتشارد والترز) في كتابيهما الشهير (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية)، ثم كتاب (نظرية التعلم الاجتماعي) لبندورا Bandura الذي صدر عام ١٩٧٧م.

هتم (ألبرت باندورا)(Albert Bandora) من خلال البحوث التجريبية التي أجراها في جامعة ستانفورد (١٩٧٧- ١٩٨٩) بدراسة عملية تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها فالإنسان هو نتاج البيئة وبجميع مكوناتها ، لذلك أطلق على هذه النظرية- نظرية التعلم الاجتماعي- حيث يمكن التعرف على شخصية الإنسان من خلال التفاعل الاجتماعي لهذا الإنسان مع مجتمعه الذي يعيش فيه. ويرى (باندورا) أن سلوك الإنسان يُشكل من خلال ملاحظة سلوك الآخرين المحيطين به والمؤثرين في حياته، والتعلم يحدث من خلال سلسلة من عمليات التقليد للنماذج (القدوة) الموجود أمامه . وهو يرى أن الإنسان يبدأ بتقليد ومحاكاة النماذج المتاحة أمامه منذ الطفولة فالآباء والإخوة الأكبر سناً أول النماذج السلوكية التي يلاحظها ويحاول أن يحاكيها ويقلدها. وبعد دخول الطفل المدرسة يتجه إلى المعلم أو المعلمة ليكون أنموذجا له وقدوة لسلوكه. ولذلك كان لابد من تجنب أي خطأ سلوكي أمام الطفل داخل البيت وأمام التلميذ في المدرسة لأنه سريع التقليد فمثلا يتعلم الطفل سلوك الأمانة إذا ما وجد أمامه نموذجاً يتصف بالأمانة كالآباء و المعلمين.ان

السلوك المتعلم مثل العدوان و الانتهاك قد ينتقل عبر الأجيال كما ينتقل السلوك الصحيح و المعاملة الدافئة و يصبح سلوكا يتصف به المجتمع.

وعلى أساس البحوث الواسعة التي قام بها باندورا وولتز اقتنعا بان الإنسان يتعلم الكثير من سلوكه سواء أكان صالحا سويا أو شاذا غير سوي من خلال المحاكاة و يتطور رصيدنا السلوكي منذ الطفولة باستجابتنا للنماذج العديدة التي يقدمها لنا المجتمع ابتدأ بالوالدين كنماذج تعلم اللغة و تتطبع على وفق المعايير الثقافية في حضارتنا (شلتز ، ١٩٨٣، ص٣٩٩)

تدخل في عملية التعلم بالملاحظة مكونات معرفية قوية، فالأفراد يخزنون السلوك الملاحظ في الذاكرة البعيدة المدى و تبقى هناك إلى حين استدعائها، لتظهر بشكل استجابة لموقف جديد يعاد فيه تمثيل الدور.

إن التعلم بالملاحظة أو النمذجة (Modeling) قد لا يأخذ شكل التقليد الكامل ، فلبعض السلوكيات الملاحظة تأثير عكسي على السلوك . عندما نلاحظ سلوكا لا يتماشى مع نظامنا المعرفي أو يتقاطع مع منظومة قيمنا ، فإننا قد نسلك سلوك مضاد له ولا نقلده، في بيئة محافظة مثلا ، قد يدعوا رؤية امرأة بملابس غير محتشمة إلى رفضها كنموذج ، و التمسك أكثر بالتقاليد التي تلزم بالحشمة، إن العقل البشري لديه قدرة هائلة على ملاحظة و خزن السلوك الملاحظ، و اختيار تلك السلوكيات التي تتناسب و مزاج الأفراد ، و بمجرد أن نسمح للسلوك الملاحظ بان يصبح جزأ من منظمتنا المعرفية ، يصبح خاضعا لقواعد التعزيز التي تم التطرق إليها سابقا ، ومن خلال ملاحظة الفرد لعالمه الاجتماعي و التفسير المعرفي لهذا العالم ومن خلال الثواب والعقاب لاستجاباته لهذا العالم يتم تعلم المعلومات العديدة والمعقدة وكذلك المهارات والأداءات المختلفة و في الكثير من الأحيان يكون التعلم بالملاحظة أكثر فعالية من الاشراط الإجرائي في تشكيل السلوك ، خاصة إذا ما عُدّ السلوك المُقلد هو مصدر التعزيز. (Crook,1991, p225)

يمر السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بأربع مراحل ، وهي المرحلة الانتباه Attention ،و مرحلة الاحتفاظ Retention ،و مرحلة التنفيذ Behavioral Production ، ومرحلة التعزيز و الدافعية(Motivation)

المرحلة الانتباه: عملية ضرورية و بدونها لا يكون تعلم ، في هذه المرحلة يلاحظ الفرد ويتنبه إلى سلوك النموذج الذي يرغب في تقليده ويركز عليه و يتبين جملة تفصيلاته. وهناك عوامل تؤثر في الانتباه مثل الإمكانيات الحسية لدى المتعلم و الخبرة السابقة(القيمة الوظيفية السابقة) وخصائص النموذج .

مرحلة الاحتفاظ: (اختزان سلوك النموذج علي شكل صور ذهنية) في هذه المرحلة يختزن الفرد كل السلوك الذي لاحظه، ويتم اختزانه بشكل صور ذهنية. تخزين المعلومات أو الاحتفاظ بها يتم بطريقتين

الطريقة التصورية: يتم تخزين المعلومات في صورة رموز تدل على صورة حقيقية للخبرة موضع الاحتذاء، وهذه الصور هي التي يتم استرجاعها في المواقف اللاحقة بعد حدوث التعلم بالملاحظة وفي هذا يتفق أصحاب هذا الاتجاه مع أصحاب الاتجاه المعرفي الذين يرون أن السلوك يتحدد ولو جزئيا بالصور الذهنية (أو التمثيلات Representation) للخبرات السابقة.

الطريقة اللفظية: هي الأكثر أهمية عند أصحاب هذا الاتجاه، وهي تعتمد على التشفير اللغوي، وتتسم هذه الطريقة بالعمومية، ففيها تتحول المعلومات البصرية والسمعية وغيرها إلى شفرة لغوية، تصف خصائص النموذج وموقف الاحتذاء.

مرحلة التنفيذ(تقليد السلوك) :في هذه المرحلة يقوم الفرد بتنفيذ السلوك ويحاول من خلاله أن يقترب من سلوك القدوة ، في جميع المظاهر ، تحدد إلى أي مدى يترجم ما تم تعلمه والاحتفاظ به وتخزينه(أو معرفته حسب لغة علم النفس المعرفي) إلى أداء ظاهر، وهنا يميز أصحاب هذا الاتجاه بين التعلم والأداء، فقد يعرف الفرد ما يجب أن يؤدي ويتعرف على الأداء الصحيح، وكل ذلك من عمليات التعلم التي يمكن أن

تتم بالملاحظة، ولكنه قد تعوزه(المهارة) في الأداء الفعلي، فاكتساب المهارات العملية الأدائية يتطلب شروطا تتجاوز الملاحظة والمعرفة .

مرحلة التعزيز (الدافعية) : بعد أن يقوم الفرد بتنفيذ السلوك في المرحلة السابقة ، يتلقى كثيرا من المعززات ، مما يعزز من استمرارية السلوك ، للتعزيز وظيفتين رئيستين في التعلم بالملاحظة :

الأولى : أنه يحدث لدى المتعلم توقعا بأنه سوف يعزز على النحو الذي يعزز به النموذج (بالثواب والعقاب) إذا أدى الأنشطة التي يلاحظها.

الثانية : أنه يقوم بدور الدافع لتحويل التعلم إلى أداء فعلي– فما يتعلمه الفرد بالملاحظة يظل كامنا حتى يتوفر له دواعي استعماله وتوظيفه .(العمر، ١٩٩٩، ص ١٨٧)

قد يسلك الإنسان السلوك المفسد لعدة أسباب منها:

١. اكتساب مظاهر الفساد من خلال خبراته السابقة.
٢. نال أو توقع ان ينال أشكالا عديدة من الإثابة للقيام بهذا السلوك.
٣. تم تحريضه بشكل مباشر بالسلوك المفسد نتيجة للعديد من الأسباب الاجتماعية أو البيئية الخاصة.

و يتعلم بعض الأفراد السلوك المفسد نتيجة لما يعترض طريقهم من عوائق تحول بينهم وبين أهدافهم يحرزون نجاحا ولا يلقون عقابا يذكر ، وإذا امتد هذا النوع من السلوك إلى المواقف المشابهة فإن الفرد يكون قد اكتسب اتجاها إلى الفساد فالإنسان يعلي من شأن الوسائل التي تكفل له النجاح وتشبع حاجاته.

إن تفسير نظرية التعلم الاجتماعي للسلوك يجعل منه مادة قابلة للقياس والتجريب وذلك بعده سلوكا متعلما يمكن تعلمه من خلال الملاحظة أو مشاهدة فيلم أو قراءة قصة أو التقليد، كما أنه يلاحظ أن نظرية التعلم الاجتماعي أفردت اهتماما خاصا للظروف الاجتماعية والثقافية والمدرسية وعوامل التربية حيث يقول "باندورا" في

كتابه (نظرية التعلم الاجتماعي) لحسن الحظ أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم ويتم تعلمه من خلال القدوة أثناء ملاحظاتنا، فمن ملاحظة سلوك الآخرين يكون أحدنا فكرة عن كيفية إنجاز السلوك الجديد.

المدرسة الإنسانية (Humanism Approach) :

يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى إعطاء صفة إنسانية لعلم النفس و دراسة الكائن الحي ككل متكامل بدلا من تقسيمه إلى سلسلة من الأجزاء أو المكونات المختلفة ، فأي نشاط يصدر عن الإنسان فانه يصدر عنه بأسره كونه وحدة متكاملة ، لا كما تدرسه باقي المدارس مثل مدرسة التحليل النفسي التي قسمت الشخصية الإنسانية إلى ثلاث مكونات أو المدرسة المعرفية التي تدرس المكونات المعرفية مثل الذكاء و التفكير و الذاكرة كمكونات منفصلة .

تعد نظرية ماسلو التي نظرها أبراهام ماسلو وهو من رواد هذا الاتجاه من أهم النظريات التي يعتمد عليها العلماء إلى وقتنا الحاضر، على الرغم من أن هذه النظرية قد وضعت عام ١٩٤٠-١٩٥٠ إلا أنها قد تكون النظرية المثالية في علم الدوافع الإنسانية و إدارتها .

و قد اقترح ماسلو أن الإنسان يولد و لديه خمسة أنظمة من الحاجات مرتبة في شكل هرمي و يسعى الإنسان الى تحقيق هذه الحاجات ، وعندما تتحقق مجموعة واحدة من الحاجات تحل مجموعة أخرى جديدة محلها و يشق الإنسان طريقه خلال الأنظمة المختلفة بشكل هرمي بدا بالحاجات الفسيولوجية و انتهاء بالحاجة إلى تحقيق ألذات .

يتشكل الهرم من خمس حاجات متصاعدة في أهميتها، أي أنها مرتبة تبعا للأهم فالمهم. ما أضافه ماسلو هو اكتشافه أن الحاجة التي ما زال الإنسان يحتاجها ، أي التي لم يحققها بعد ، هي الدافع الوحيد له للعمل والمنافسة ، وعندما تتحقق الحاجة تنتفي تلقائيا كحافز ، لتأتي بعدها الحاجة التالية وتلعب دور الحافز .

فبعد إشباع الغرائز والأكل ، يريد الفرد أن يحس بالأمان ، ثم يتحول العمل إلى واقع اجتماعي ثم يحوله إلى مكان لتطوير مواهبه وقدراته ، حيث يدرك أنه يريد أن يعمل في جو من الثقة والاحترام المتبادل ، ثم يحاول جاهدا أن ينمو ليصبح أفضل ما يمكنه ان يكون ، فنحن لا نعمل من أجل المال أو للآخرين أو لكي نعمل ،نحن نعمل من أجل أنفسنا ولأنفسنا .. لكي نعيش ونحب ونحقق ذواتنا.

وتتلخص حاجات ماسلو في خمس مجموعات

١- الحاجات الفسيولوجية (Physiological needs)

وهي تشمل الحاجات الجسمانية الأساسية لاستمرار الحياة كالحاجة إلى الطعام والشراب والهواء والملبس والراحة العاطفية وغيرها.

٢- الحاجات الأمنية (safety needs)

وهي تشمل حاجات الشخص لتوفير الأمان سواء كان هذا الأمان من الناحية المادية أو من الناحية المعنوية والنفسية أو الأمان ضد الأضرار الجسدية.

٣- الحاجات الاجتماعية (Social needs)

وتشمل حاجة الفرد لشعوره بأنه محبوب من الآخرين ومتفاعل مع الأفراد الآخرين في المجتمع.

٤- حاجات التقدير (Esteem needs)

وتشمل حاجة الفرد لشعوره بتقدير الآخرين له واحترامهم وشعوره بالقدرة والنجاح وكذلك الحاجة لتقدير الشخص لذاته .

٥- حاجات تحقيق ألذات (Self actualization)

وتشمل حاجة الفرد أن يحقق أحلامه وآماله بأن يصبح ما أراد دوما أن يكون، ويكون ذلك باستخدام قدراته ومواهبه في الوصول إلى المركز المرغوب. وهي الحاجة الأكثر رقياً لتحقيق ألذات في هذا المستوى حيث تظل تكافح لتكون " أفضل ما يكون " وتزيد من إمكانياتها (Reeve, 2001, P 341)

ولتوضيح أكثر هرم ماسلو سنذكر المثال البسيط عن فرد معين فالفرد يكون لديه حاجات أساسية تتمثل في المأكل والمشرب والمسكن فلا يبحث عن الحاجات الأخرى إلى بعد أن يوفر حاجاته الجسمية ، فلا يبحث الفرد عن حاجات تقدير ألذات ولا يجد مسكن له ، وإذا كانت هذه الحاجات متوفرة له فانه يبدأ بالبحث عن الأمان المادي من خلال العمل أو الوظيفة أو من خلال الأمن المعنوي بوجوده مع أهله أو عائلته . ثم يشعر الفرد بأنه يحتاج إلى أصدقاء خارج محيط العائلة سواء كان في المدرسة أو الجامعة أو في مكان وظيفته ويحتاج إلى شعوره بأنه محبوب لديهم وغير منبوذ ،كما انه يحتاج إلى تقدير الآخرين لإنجازاته ويشعر بالقدرة على النجاح وتأتي الحاجة الخامسة والتي تكون من تقدير الشخص لذاته من خلال تحقيق طموحة وأحلامه. إلا أن الحاجات هي حاجات نسبية حيث تعتمد على شخصية الفرد وأهدافه .

يرى ماسلو إن الدوافع الثانوية لها مكانة في حياتنا لأنها تعتمد على الدوافع الأولية ، كما إن الدوافع الثانوية تهدف إلى تيسير إشباع الحاجات الأولية ، كأن الحاجات الثانوية ليست غاية بحد ذاتها ، لكنها وسائل لضمان تحقيق الحاجات الاولية، فالحاجة إلى الأمن و الحاجة إلى النجاح و الحاجة إلى التملك لا تطلب لذاتها و إنما لأنها وسائل لتحقيق الحاجات الولية بصورة أفضل ، إلا إذا حدث لبعض هذه الحاجات نوع من الاستقلال الوظيفي (Functional Autonomy) و هو أن تستقل الحاجات و تخرج من النظام الدافعي ، فبدلا من أن تكون وسيلة تتحول إلى غاية ، و يتم ذلك بفعل الظروف البيئية و الملابسات التي صاحبت إشباع هذه الحاجات ، فسلوك الموظف المرتشي في حبه للمال و لذته في جمعه يمثل نوعا من الاستقلال الوظيفي ، فالأصل في جمع المال لإشباع الحاجات الأولية ، لكنه يحدث لظروف تربوية و اجتماعية معينة أن يتحول المال من وسيلة لإشباع بعض الحاجات إلى غاية تطلب لذاتها ، إذ يجد الفرد لذّته في جمع المال و زيادته لا الاستفادة من إنفاقه (كفافي ، ١٩٩٠ ، ص ٢٩٠)

(المبحث الثالث)
الاستنتاجات

من خلال العرض المسبق لأهم النظريات التي حاولت تفسير السلوك المنحرف ومنها السلوك الفاسد يمكن استنتاج ما يلي:

١. الفساد هو مجموعة من الأنماط السلوكية السلبية ، تأخذ وجوه و مظاهر متعددة ، و هو مرض اجتماعي يؤجج الخصومة بين أفراد المجتمع ، خصوصا زملاء العمل ، و عندما يشتد فانه قد يدفع إلى التخريب و يفسد العلاقات الاجتماعية و ينمي الصراعات ، فيقل الإنتاج و الإبداع ، و لهذا فهو يمثل مشكلة اجتماعية ونفسية تنعكس على المجتمع ، بشكل عام ، وعلى الفرد المفسد نفسه بشكل خاص .

٢. لابد أن يكون لعلماء النفس دور لتحديد أسباب الفساد و المساهمة في التصدي لهذه الظاهرة من خلال استخدام الطريقة العلمية في البحث ، ففي النهاية الفساد سلوك إنساني قابل للفحص و التشخيص و التنبؤ، ووضع الستراتيجيات المناسبة لمعالجته.

٣. يثير الفساد لدى الفرد المفسد انفعالات نفسية متعددة مثل القلق و الشك و الحقد و ضعف الشعور بالأمن النفسي و خيبة الأمل و الخوف و هي انفعالات تؤذي صاحبها قبل إن تؤذي المجتمع ، وقد تشكل له نوع من أنواع الاضطرابات النفسية على الرغم من ظهوره أحيانا بموقف القوي الواثق من نفسه.

٤. قد ينشا الفساد ، كانحراف سلوكي ، من وساوس سلبية تولّد حاجة ، و الحاجة تولّد دافع ، و الدافع يولّد عزم ، فإرادة ، فاستجابة منحرفة أو سلوك غير مقبول ،و قد تثار الدوافع نتيجة لعوامل متعددة ، منها تعلق الإنسان

بالملذات الحسية و المبالغة في السعي لإشباع الحاجات المادية بشكل يدفعه دوما للحصول على المزيد منها .

٥. يمكن تفسير السلوك الفاسد في ضوء ثلاثة عوامل رئيسة هي :

الدافعية ، و مدى توفر الفرص ، و غياب المراقبة للذات . إذ يندفع بعض الأفراد نحو هذا السلوك لرغبتهم في امتلاك ما لا يستطيعون امتلاكه و لإحساسهم بالدونية اتجاه أقرانهم، يعد هذا السلوك مبرر ووسيلة لاسترداد الحقوق.... فاخذ أموال الغير هو حق لهم و يجب أن ينتزع بالقوة. وقد يمثل الحرمان قوة دافعة أولية للسلوك المفسد إلا أنها لا تعمل على استمراريته التي يكون سببها الطمع و عدم الأمانة .

٦. يرتبط أي علاج لأي ظاهرة بدقة التشخيص ، وقد فسرت النظريات النفسية المختلفة السلوك المنحرف على أساس منطلقاتها النظرية حيث :

- ترى نظرية التحليل النفسي إن السلوك المنحرف يرتبط بضعف ألانا (Ego) في تحقيق التوازن بين مطالب ألهو (Id) و ألانا الأعلى " الضمير" (Super Ego) ، بسبب سيطرة مطالب الأولى و ضعف الثانية ، بشكل يؤدي إلى ضعف في الاستقرار النفسي . و الشخص الذي يستطيع أن يحقق التوازن لنفسه يصبح قادرا على منح الحب و العمل المنتج و إشباع حاجاته دون الشعور بالإثم أو اللوم .
- أما أصحاب الاتجاه السلوكي يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه ، شانه شان السلوك السوي ، وإذا ما اكتسب الفرد عادات تتناسب مع ثقافة مجتمعه ، سيتمتع باستقرار نفسي ، و اذا فشل في اكتساب عادات تتناسب مع ما هو متعارف عليه في المجتمع من عادات ، فانه سوف يعاني من ضغوط نفسية تؤدي إلى انحرافات سلوكية .
- أما أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي فيرون إن السلوك الفاسد يرتبط في الشخصية "بنمذجة" الأبناء للإباء و إن السلوك الشاذ هو ليس أكثر من

عادات سيئة تعلمها الإنسان بالطريقة نفسها التي تعلم بها العادات الجيدة ، فالإنسان يتعلم الكثير من سلوكياته من خلال " المحكاة ".

- و يرى أصحاب الاتجاه الإنساني أن الدوافع هي الموجهات الأساسية للسلوك ، سويًا كان أو غير سوي، و يعتمد توافق الفرد في الحياة على مدى النجاح الذي يصيبه في إشباع حاجاته بطريقة ترضي مطالبه الشخصية من جهة ، و المطالب الاجتماعية من جهة أخرى، و إذا ما فشل الفرد بإشباع دوافعه بالطريقة المتوازنة فانه سوف يتعرض لضغوط شديدة تتناسب طردياً مع حجم الفشل في تحقيق الإشباع ، و تعد دوافع التملك و السيطرة من أهم الدوافع الاجتماعية التي قد تشكل السلوك الفاسد إذا وجهت بطريقة خاطئة .

٧. يمكن معالجة ظاهرة الفساد بشكل مقنن من خلال استخدام الأسس العلمية لأحدى الاتجاهات النظرية السابقة الذكر ، حيث إن لكل نظرية أساليبها في التشخيص ، وتقنياتها في العلاج ، أو استخدام أكثر من توجه في ضوء الحالة نفسها، كما يمكن استخدام تقنيات الإرشاد و التوجيه النفسي في التصدي لهذه الظاهرة .

التوصيات

٤. اعتماد آلية واضحة و مقننة تستخدم النظريات النفسية في إعداد برامج إرشاد نفسي و تربوي لترسيخ مفاهيم النزاهة لدى النشيء على كافة المستويات التعليمية.
٥. الاستعانة بعلماء النفس المختصين عند إعداد أي برنامج تثقيفي أو توجيهي مؤثرا على الإفراد كونهم بشر يتأثرون بالعوامل البيئية و النفسية المحيطة بهم.
٦. إيجاد تشريع لإنشاء مراكز للتوجيه النفسي في كل مؤسسة حكومية أو خاصة ، يدريها مختص نفسي تهتم بالصحة النفسية للعاملين و إعداد اللقاءات المنظمة الفردية و الجمعية لمناقشة المشاكل التي يعاني منها المنتسبين و هذا أمر معمول به في اغلب دول العالم المتقدمة .
٧. إخضاع المتقدمين للعمل في المؤسسات كافة للفحص النفسي المقنن لقياس مدى استعدادهم للعمل و توزيعهم على الأعمال المختلفة حسب تلك الاستعدادات.
٨. إخضاع الأشخاص الذين يترقون إلى مواقع إدارية متقدمة لاختبارات نفسية تقيس قدراتهم و استعداداتهم القيادية و أهليتهم لهذه المواقع، علما بان لدى مركز الدراسات التربوية و الأبحاث النفسية مختبر نفسي متخصص في هذا المجال.
٩. إعداد دراسات علمية و موضوعية للتعرف على أسباب الفساد في كل مؤسسة على حدة للتعرف على المقومات الأساسية التي أدت إلى ظهور تلك الظاهرة و محاولة علاجها ، إذ لا يمكن علاج أي ظاهرة بدون تشخيص دقيق للحالة .
١٠. التركيز على تخصص علم النفس الإداري و علم النفس الصناعي ، و توجيه طلبة الدراسات العليا للاهتمام بهذين التخصصين العمليين .

١١. تدريس مادة علم النفس في جميع الاختصاصات الأكاديمية كدرس منهجي ، و تكييفه حسب التخصص الدقيق لتلك الكلية ، مثل تدريس مادة علم النفس المعماري و الصناعي قي كليات الهندسة ، و علم النفس الجنائي في كلية القانون و علم النفس الإداري في كليات الإدارة و الاقتصاد وهكذا .

المصادر

المصادر العربية

١- بيك،أرون ، ترجمة عادل مصطفى، العلاج المعرفي ، دار الأفاق العربية ، مصر ، ٢٠٠١

٢- الجبوري ، محمد محمود ، المدخل في علم النفس ، جامعة صلاح الدين ، العراق ، ١٩٨٤.

٣- ألخالدي ، أديب ، الصحة النفسية ، الدار العربية للنشر ، المكتبة الجامعية ، ليبيا . ٢٠٠١.

٤- دافيدوف ، لندا ل. ، مدخل علم النفس ، ترجمة سيد الطواب و آخرون ، الدار الدولية للنشر و التوزيع ، مصر ١٩٨٠

٥- راجح ، احمد عزت ، أصول علم النفس ، ط٣، المكتب المصري الحديث ، مصر ، ١٩٧٣

٦- زيدان ، أكرم ، سيكولوجية المال ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، ٢٠٠٨

٧- العمر ، بدر عمر ، المتعلم في علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ،١٩٩٩

٨- العيسوي ، عبد الحمن محمد ، الجريمة و الشذوذ العقلي ، منشورات الحلبي الحقوقية ، لبنان ، ٢٠٠٤

٩- المنجد في اللغة و الاعلام، ط ٢٧، دار المشرق ، لبنان ، ١٩٨٤

١٠- هرمز ، صباح حنا و يوسف حنا إبراهيم ، علم النفس التكويني ، مديرية دار الكتب للطباعة و النشر في جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٨٨

المصادر الأجنبية

1-Passer,Michael W. & Ronald E. Smith , Psychology, Frontiers & Applications , the McGraw-Hill Companies , USA, 2001

2- Lahey,Benjamin B. Psychology, an introduction , the McGraw-Hill com. USA , 1998

3- Mcmullin , Rian E. & Thomas R. Giles, Cognitive-Behavior Therapy ,Grune & Stratton ,Inc , USA , 1981

4- Crooks , Robert L. & Jean Stein , PSCHLOGY , Science , Behavior , and Life, 2nd Edition , Holt , Rinehart and Winston , Inc. USA, 1991

بناء اختبار تحصيلي على وفق أنموذج راش في مادة القياس والتقويم التربوي والنفسي

م.د. صفاء طارق حبيب

خالد جمال جاسم الدليمي

الفصل الأول التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تُعَدُّ الاختبارات التحصيلية من أهم أدوات تقويم المتعلم، إذ لازال الاهتمام بها مستمراً لما لها من دور لا يستهان به في توجيه وتحسين العملية التعليمية، حيث أن الاختبارات الجيدة مقياس لا غنى عنه لمعرفة مدى نجاح المواقف التعليمية المختلفة (العبيدي والجبوري ، ١٩٨٧: ٩٢)، وهذا أثار انتباه المختصين لدراسة ومتابعة أساليبها وأنواعها وطرق صياغة أسئلتها رغبة في تطويرها كي تؤدي ما هو مطلوب منها في المرحلة الحالية.

لذلك يحظى مجال تطوير نظم وأساليب التقويم والامتحانات باهتمام كبير من جانب الدول المتطورة والنامية على حد سواء استنادا إلى ما أكدته الدراسات والبحوث التربوية والنفسية المعاصرة من الأهمية البالغة لعمليات التقويم المتطور وأساليبه في توجيه مسار العمل التربوي والنهوض به وفي تحديد مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه المرجوة وتعد هذه النظم مدخلا أساسيا في عملية تقويم تحصيل الطالب بما تحدده من أدوات وأساليب قياس تحصيل الطالب قياسا أكثر موضوعية يحقق أهداف المناهج والمادة الدراسية ويميز بين مستويات التحصيل المختلفة لدى الطلبة وتعد الاختبارات المحلية والمركزية أدوات رئيسية في تقويم التحصيل (الدوسري ، ٢٠٠٤ : ١١٤).

وعليه يمكن ان تنبثق مشكلة البحث الحالي من قلة الاختبارات التحصيلية التي تبنى على وفق أنموذج راش

أهمية البحث:

يعد التحصيل الدراسي من الجوانب التي توليها الأسرة والمدرسة والمجتمع اهتماما كبيرا نظرا لأهميته في حياة الفرد، لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة (Vernon ,1995:216)، فالتحصيل الدراسي يثير قلق الأسرة بقصد الاطمئنان على مستقبل أبناءها، اما المدرسة فتضع التحصيل الدراسي هدفا من اهدافها تحاول الوصول اليه، ولايقل اهتمام الدولة عن اهتمام الاسرة والمدرسة لانه نابع من اهتمامها بثرواتها الحقيقية التي تكمن في عقول شبابها (Doyle & Ford, 1984:20-23)، اذ اننا لانستطيع معرفة مقدار تعليم الطلبة بصورة جيدة مهما صمم المنهج بدقة، او كيف تم اعداد المدرسين اعداد جيدا ودقيقا دون قياس او وصف او تقويم مستوى تحصيلهم ومستوى التقدم الذي احرزوه (Kirby, 1994:10).

ولا جدال ان اختبارات التحصيل الدراسي والاختبارات بصفة عامة تشغل اهتمام الطلاب واولياء الامور وصانعي السياسات التعليمية ، وذلك لما لها من دور مؤثر فعال في تحديد مستقبل المتعلمين بما ينتهي اليه من تصنيفهم اما الى ناجحين او راسبين في كل فرقة دراسية معينة (مراد و مصطفى ، ١٩٨٢ : ١)،

وعليه يمكن ان تنبثق اهمية البحث الحالي في بناء اختبار تحصيلي في مادة القياس والتقويم النفسي والتربوي على وفق انموذج راش من اجل الوصول بطلبة كليات التربية الى مستوى التمكن في هذه المادة لما لهذه المادة من اهمية للمعلم كونها تعد اداة التواصل بين المعلم والمتعلم لمعرفة مستوى اداء طلبته ومدى ابتعادهم او اقترابهم من تحقيق الاهداف التربوية التي يسعى النظام التربوي الى تحقيقها.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى بناء اختبار تحصيلي في مادة القياس والتقويم والنفسي والتربوي للاقسام غير الاختصاص في كليات التربية على وفق انموذج راش.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ

١- مادة القياس والتقويم التربوي والنفسي للاقسام غير الاختصاص في كليات التربية في بغداد

٢- طلبة الصف الرابع في الاقسام غير الاختصاص في كليات التربية الدراسات الصباحية ويستثنى منهم طلبة الدراسات المسائية.

تحديد المصطلحات:

١- الاختبار التحصيلي:

عرف "جيزلي وآخرون،١٩٨١ " Ghiselli & et al الاختبار التحصيلي بانه "عينة من الفقرات أو الأسئلة أو المهام التي تقدم للطالب لتحديد مستوى تحصيله من المعلومات أو المهارات" (Ghiselli & et al , 1981 : 432).

في حين عرفه " الظاهر وآخرون، ١٩٩٩ " بانه" وسيلة منظمة تستهدف قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب ويتذكرها في حقل من حقول المعرفة، وقدرته على فهمها، أو تطبيقها، او تحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة" (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ٥٠).

في حين عرفته "مديرية الاختبارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٠" بأنه "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً وذلك من خلال اجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية "(وزارة التربية والتعليم الاردنية ، ٢٠٠٠ : ١).

وعرفه "البجة، ٢٠٠٠" بأنه" موقف يطلب في اثنائه من المفحوص ان يظهر معارفه أو مهاراته أو إتجاهاته وميوله أو جوانب منها ، تتصل بموضوع معين أو عدد من الموضوعات" (البجة ، ٢٠٠٠ : ١٦٠).

وعرف " ابوجادو، ٢٠٠٠" الاختبار التحصيلي بانه "اجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة "(ابو جادو ، ٢٠٠٠ : ٤٥٣).

٢- انموذج راش

سمي بأنموذج راش نسبة إلى راش اسم الشخص الذي ابتكر هذا الأنموذج ويعد احد نماذج نظرية السمات الكامنة ويكون فيه المنحنى المميز للفقرة دالة لوغارتمية أحادية المعلم لذلك يطلق عليه أحيانا الأنموذج اللوغارتمي أحادي المعلم Logistic Model one –parameter أو أنموذج راش اللوغارتمي الاحتمالي البسيط Rash simple Logistic model. ويقوم هذا الأنموذج على مبدأ الاحتمالية بالاعتماد على خاصية الفقرة وقدرة الفرد المقاسة ، وذلك لتقدير قدرة الفرد دون الرجوع إلى معيار المجموعة التي ينتمي إليها الفرد ودون أن يتأثر هذا التقدير بخصائص فقرات الاختبار أي انه متحرر من اثر العينة والفقرة بافتراض أن أي فرد له احتمالية معينة للإجابة عن أية فقرة

(Masters,1982,p:152) (Rash ,1961,p:49)

٣- مادة القياس والتقويم النفسي والتربوي :

((مقرر دراسي يدرسه طلاب الصف الرابع في كليات التربية وعدد وحداتها الدراسية وحدتان لغير الاختصاص واربع وحدات لذوي الاختصاص اسبوعيا))

الفصل الثاني اطار نظري ودراسات سابقة

نظريات القياس النفسي:

من خلال الإطلاع على بعض أدبيات القياس النفسي لوحظ وجود اتجاهين نظريين عامين تندرج تحتهما نظريات القياس النفسي التي حاولت تفسيره في إيجاد أساليب ووسائل علمية لتصل به الى اعلى درجة في الدقة والموضوعية في القياس ويسمى الأول بالأتجاه التقليدي المتمثل بالنظرية السيكومترية التقليدية أو الكلاسيكية، ويسمى الأخر بالأتجاه المعاصر أو النظرية المعاصرة ولكون بناء الاختبار سيستند الى النظرية المعاصرة سيقوم الباحث بعرض النظرية بصورة موجزة.

نظريات القياس الحديثة Modern test Theory:

يلاحظ الذي يطلع على أدبيات القياس المعاصر بوضوح اسهام التطورات التكنولوجية في تقدم علم القياس والتقويم التربوي والنفسي ، الذي أدى بدوره الى اعادة النظر في النظريات والنماذج السيكومترية الكلاسيكية ، وتطوير نماذج ونظريات معاصرة للتغلب على كثير من المشكلات المتعلقة ببناء الاختبارات والمقاييس في الجوانب المختلفة للسلوك الانساني ، مما يجعلها أكثر مرونة وملائمة لطبيعة الظواهر السلوكية (علام ، ٢٠٠٠ : ٦٧٨).

إذ تزايد الاهتمام في العقدين الأخيرين من هذا القرن لتحديد مسار التعليم عن طريق الصياغة الإجرائية (السلوكية) لأهداف المواد الدراسية أي في عبارات تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب نتيجة للخبرة التعليمة ، بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه مباشرة بواسطة الاختبارات محكية المرجع ، وادت هذه الحركة الى اعادة النظر في طرق واساليب التعليم والتقويم واسس التعلم المعتادة ، فظهر نوع من التعلم القائم على التمكن ، فاختبارات التمكن (Mastry Tests) تعتبر نوعا خاصا من الاختبارات المحكية المرجع (علام ، ١٩٨٦ : ٩٢ –٩٣) الامر

الذي ادى الى ظهور اتجاه اخر في القياس يعتمد في الاساس على التعلم من اجل التمكن ومن النظريات التي انبثقت من هذا الاتجاه نظرية السمات الكامنة .

نظرية السمات الكامنة (Latent Trait Theory)

تعني السمة الكامنة، العلاقة المتوقعة بين الاستجابات الملاحظة على الاختبار، والسمات أو القدرات غير الملاحظة، التي يفترض أن تحدد هذه الاستجابات. والسمة (بُعد كمي) يمكن أن يُحدد عليه مواضع الأفراد، ولا يُصح نظرياً أن يتوقف موضع الفرد على بُعد سمة ما على صفات أي من العينات التي ينتمي أليها هذا الفرد (الشرقاوي وآخرون،١٩٩٦: ٣٠٩).

وآنبثقت "نظرية السمة الكامنة" عن البحوث التي أجراها (Lawleym,1943 - 1944) فضلاً عن أعمال (Tucker, 1946). ولكن يمكننا القول ان الفضل الحقيقي في تطور هذه النظرية يرجع إلى "لازارسفيلد" (Lazarsfield, 1950)، و "لورد"(Lord, 1952-1953). وظلت أعمالهما وغيرهما من علماء القياس في هذا الخصوص حتى سبعينيات القرن الماضي، لا يلتفت إليها إلا عدد محدود من خبراء القياس في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول المتطورة. غير انه حدث تقدم سريع في الحركة البحثية والتطبيقية لهذه النظرية بعد ان نشر "لورد" (Lord) كتابة (النظريات الاحصائية لدرجات الاختبارات العقلية) (Statistical Theories of Mental Test Scores)، الذي جمع بين غلافيه لأول مرة أسس النظرية السايكومترية الكلاسيكية، واسس نظرية السمة الكامنة (علام،٢٠٠٠: ٦٨٢).

ومن القواعد التي ارتكزت عليها نظرية السمات الكامنة مايأتي:

١- الخطأ المعياري للقياس يختلف باختلاف الدرجات او انماط الاستجابة ولكنه يعمم للعينات الكبيرة.

٢- الاختبار الاقصر ممكن ان يكون اكثر ثباتا من الاختبار الاطول.

٣- تكون مقارنة درجات الاختبار في صوره المتعددة افضل عندما تختلف مستويات الصعوبة للاختبار بين الاشخاص.
٤- يمكن الحصول على تقديرات غير متحيزة لخصائص المفردة من عينات غير ممثلة
٥- يكون لدرجات الاختبار مدلول اذا قورنت ببعدها عن المفردات.
٦- خصائص مقاييس المدى يمكن تحقيقها بتطبيق نماذج قياس سابقة .
٧- الصيغ المختلطة للمفردات يمكن ان تقدم درجات افضل للاختبار .
٨- التغير في الدرجات يمكن مقارنته بشكل مفهوم عندما تختلف مستويات الدرجات الاولية (الخام).
٩- التحليل العاملي لبيانات المفردة ينتج عنه تحليل عاملي كامل المعلومات .
١٠- ملامح مثيرات المفردة يمكن ربطها مباشرة بالخصائص السيكومترية.(Embreston & Reise , 2000 : 15).

وتعددت نماذج السمات الكامنة وتباينت من حيث أشكال المنحنيات المميزة تبعا لاختلاف عدد (بارامترات) أو معالم المفردات وهي:

١- أنموذج بيرنبوم Birnbanm model يعد من النماذج ثلاثية البارامتر أو المعلم التي تأخذ بالحسبان الصعوبة والتمييز وتخمين الاستجابة .
٢- أنموذج لورد Lord model وهو من النماذج ثنائية البارامتر الصعوبة والتمييز .
٣- أنموذج راش Rash model يعد أنموذجا أحادي المعلم أو بارا متر (صعوبة)، وتختلف هذه النماذج فيما بينها من حيث المنحنى المميز للفقرة I.C.C إذ يسمح الأنموذج الأول بتقاطع المنحنيات المميزة للمفردة . أما الأنموذج الثاني فانه يسمح لها أيضا بالتقاطع أما أنموذج راش فانه يسمح بتوازي المنحنيات المميزة لجميع الفقرات

(Harnisch,1983:191-204) (Lord&Novick,1968:496) ، ويطلق أيضا على الأنموذج الأول (الانموذج اللوغارتمي ثلاثي المعلم أو الأنموذج التام) (Complete, Three-parameter إما الأنموذج الثاني فيسمى بالأنموذج اللوغارتمي ثنائي المعلم إما الأنموذج الثالث الذي اشتق من الأنموذج الأول فتم تثبيت كلا من التمييز والتخمين.واعتماد معلم الصعوبة فقط فانه يسمى الأنموذج اللوغارتمي أحادي المعلم (Hulin, et al, 1983:35).

أ- أنموذج راش RASCH MODEL

يسمى الأنموذج اللوغارتمي ألأحادي البارامتر- One Parameter Logistic Model أو أنموذج راش اللوغارتمي الاحتمالي البسيط Rash Simple Logistic Model ويسمى أيضا أنموذج المعلم الحر في تحليل الفقرات Sample Free Item Analysis Model (Baker,1977,P:167)، وعندما كان راش على قيد الحياة عارض بشدة تسمية هذا النموذج باسمه، حيث ان هذا النموذج لا يعد انموذجا واحدا بل نماذج عدة ، والنموذج الذي يعتمد على الدرجة الثنائية هو واحد من مجموعة نماذج احصائية اطلق عليها راش اسم ((نماذج القياس Measurement Models)) وليس نموذج راش (علام ، ٢٠٠٥ : ٦٩) ويعد أحد النماذج الخاصة من أنموذج بيرنيوم اللوغارتمي Burnham ثنائي البارامتر ويرتبط هذا الأنموذج باسم " جورج راش " G.Rasch عالم الرياضيات الدانمركي بجامعة كوبنهاكن الذي نادى بأهمية بناء نظام قياس موضوعي في العلوم السلوكية ، وكان راش يعمل مستشارا في الجيش الدانمركي، واهتم بالربط بين نتائج الاختبارات التي كانت تطبق على الضباط والجنود من عام لأخر، إذ استهدف راش تحقيق الموضوعية Objectivity بمعنى أن درجة الفرد في الاختبار لا يجب أن تكون لعينة الأفراد التي استعملت في التدرج الأصلي للمفردات Item Calibration التي يشتمل عليـها الاختبار ، كمـا يجب أن يحصل الفرد على الدرجـة نفسها في كل اختبارين يقيسـان القدرة نفسها أو السمـة (علام ، ١٩٨٦ : ١١٩) واستعمل راش

النماذج الرياضية في ترجمة ظواهر الحياة المختلفة . وتكون البداية من واقع المشكلة أو الظاهرة وترجمتها إلى نماذج وسيطة توضح المتغيرات المؤثرة في الظاهرة ثم تحويلها إلى نماذج رياضية بحتة يمكن دراستها وحلها بغض النظر عن معناها الأصلي ثم إرجاع نتيجة تلك الدراسة لاستعمالها وتطبيقها على الظاهرة الأصلية (كاظم ، ١٩٩٦ : ٣١٧) .

الخصائص المميزة لأنموذج راش:

١- يُعدّ اقل النماذج في عدد الافتراضات اللازم تحققها في البيانات المستمدة من الاختبار لكي نحصل باستعماله على تقديرات Estimates دقيقة لكل من صعوبة المفردة Difficulty system وقدرة الفرد Person ability .

٢- تمكن علماء القياس من إيجاد الحلول الإحصائية المناسبة لمشكلة تقدير معالم الأنموذج Model parameter في حين انهم يواجهون حتى الآن مشكلات سيكومترية وإحصائية في تقدير معالم النماذج الأخرى إذ يعد من نوع الإحصاء البسيط (Wright&Mead,1980:2)

٣- تتساوى القيم التقديرية لقدرات الأفراد Ability Estimates الذين حصلوا على الدرجة الكلية في الاختبار بغض النظر عن عينة المفردات التي اختبر بها كل منهم في حين ليس من الضروري حدوث ذلك بالنسبة للنماذج الأخرى .

٤- صدق الأنموذج يقدر بغض النظر عن توزيع قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات (Bock&Wood,1971:203) .

الدراسات السابقة

دراسة علام ١٩٨٥

استهدفت تحليل البيانات المستمدة من اختبار اليقظة العقلية الذي يقيس الذكاء وفق أنموذج راش . تكون المقياس من (٢٠) مفردة ، وهو احد الاختبارات الفرعية التي تشتمل عليها بطارية الاستعداد العقلي المعدة للمرحلة الثانوية والجامعة المعد من قبل الغريب . وطبق الاختبار على عينه قوامها (١٢٦) من الطلبة الجدد في جامعة الأزهر وحللت البيانات المستمدة بالطريقة التقريبية اليدوية (PROX) لحساب صعوبة الفقرة وقدرة الأفراد وأسفرت النتائج عن تطابق القيم المحسوبة لمعالم الصعوبة والقدرة لافتراضات أنموذج راش تم التحقق من استقلالية القياس عن عينة الفقرات وقدرات الأفراد (علام ، ١٩٨٥ : ١١٦ – ١٢٢) .

دراسة كاظم ١٩٨٨

استهدفت بناء اختبار موضوعي بأسلوب أنموذج راش في أحد مقررات مادة علم النفس ، مع وضع معايير وفق القياس التقليدي مثل المعايير ألتائيه والرتب المئينية لدرجات الأفراد . وتضمن الاختبار(١٠٠) فقرة بصورته النهائية وغطى الموضوعات ((دوافع السلوك ، والانفعالات ، والتعلم ، والتفكير ، وحل المشكلات ، والذكاء ، والتوافق ، والشخصية ، واضطرابات السلوك)) ، وتغطى الفقرات جميعها المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للأهداف وهى (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق) . وتم تطبيقه على عينه بلغت (٤١٨) من طلبة جامعة الكويت الدارسين لمقرر علم النفس ثم حللت البيانات بأسلوب أنموذج راش وباستعمال برنامج الحاسوب الآلي BICAI وتوصلت النتائج إلى متوسط الصعوبة للاختبار كله ومعامل التمييز واختبارات الملائمة وانحرافاتها المعيارية . وبعد حذف الفقرات التي لم تحقق فروض

الأنموذج وعددها (٢٥) أصبح عدد الفقرات بشكلها النهائي (٧٥) فقرة استخرجت الباحثة معايير الرتب المئينية ومعايير الدرجات التائية المقابلة لكل درجة من الدرجات الخام التي حصل عليها الأفراد من عينة التقنين دون الدخول في مقارنتها مع نتائج التحليل بأسلوب أنموذج راش (كاظم ، ١٩٨٨ : ٤٣١ –٥٠٦) .

دراسة فيلبس PHILLHPS 1989

استهدفت الدراسة معرفة تأثير حذف الأفراد غير المطابقين لافتراضات أنموذج راش على التعادل الراسي . ولتحقيق الهدف تم تطبيق اختبار الإنجاز المتعدد المستويات لطلبة جامعة شيكاغو وحللت البيانات باستعمال برنامج بيكال BICAL المحوسب مرتين ، الأولى إبقاء الأفراد الذين لم يجيبوا أجابه دقيقة على فقرات المقياس . والثانية استبعاد الأفراد الذين لم يجيبوا أجابه دقيقة على فقرات المقياس وقد بلغ عددهم (٥٦) فرد ، وشكلوا نسبة مئوية قدرت ب ٢. ١١ % .

وأسفرت النتائج عن أن هناك تغيرا ملحوظا في بيانات الأنموذج بعد حذف الأفراد الذين لم يجيبوا أجابه دقيقه على فقرات المقياس ، إذ إن نسبة الاتفاق في قيمة الصعوبة يزداد بعد الحذف . كذلك ازداد عدد الفقرات الرابطة من (١٠) فقرات إلى (١٥) فقرة للتعادل الراسي (PHILLIPS,1986, 110) .

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولا. مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة الصف الرابع في كليات التربية للاقسام غير الاختصاص* في بغداد التابعة لةوزارة التعليم العالي والبحث العلمي من العراقيين الدارسين في الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧ والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مجتمع البحث موزع بحسب الكلية والجنس

الكلية	الجنس				المجموع	النسبة المئوية %
	ذكور	%	إناث	%		
التربية ابن رشد	٣٨١	%٣٨	٤٣٢	%٢٤	٨١٣	%٢٩
التربية ابن الهيثم	٢٤٨	%٢٥	٥٣٤	%٣٠	٧٨٢	%٢٨
التربية للبنات	.	.	٥٤٦	%٣١	٤٥٦	%٢٠
التربية المستنصرية	٣٧٦	%٣٧	٢٧٧	%١٥	٦٥٣	%٢٣
المجموع	١٠٠٥	%٣٦	١٧٨٩	%٦٤	٢٧٩٤	

ثانياً. عينة البحث :

إن بناء الاختبار التحصيلي يتطلب إجراءات معينة ، وتطبيق الاختبار مرات عدة على وفق طبيعة إجراءات بناء الاختبار ، لذلك سيوضح الباحث كيفية اختيار العينة كل بحسب الإجراء في حينها .

اعداد الاختبار

أ- إعداد الصيغة الأولية للاختبار :

* الاقسام الاختصاص هي (العلوم التربوية والنفسية ، والارشاد التربوي)

بعد تحديد الأهداف السلوكية (الملحق ١) ، تم بناء الاختبار التي قيس فقراتها المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم في المجال الذهني ، وقد اعتمد الباحث أسلوب الاختيار من متعدد في بناء فقرات الاختبار ، إذ أنها الصيغة الأكثر استخداما في الاختبارات المحللة على وفق نماذج السمات الكامنة وفي ضوء ذلك ، تم بناء (٣٤) فقرة اختبارية غطت محتويات المنهج ، وقد استند الباحث في صياغة الفقرات وإعدادها إلى مجموعة من الدراسات التي قامت ببناء اختبارات تحصيلية في مادة القياس والتقويم فضلا عن الاستناد إلى بعض المتخصصين في صياغة بعض الفقرات * فضلا عن صياغة الباحث إلى بعض الفقرات وأصبحت كما موضحة في الملحق (٢).

ب- تعليمات تطبيق الاختبار :

أعدت مع كراسة الاختبار تعليمات توضح بشكل بسيط ومختصر كيفية الإجابة عن الاختبار فقد تضمنت التعليمات بيان الهدف من الاختبار ، وحث الطلبة على بذل أقصى جهد وتوخي الدقة في حل الأسئلة وطلب منهم وضع دائرة حول البديل الصحيح ،

ج – تحديد صلاحية الفقرات :

١- اعتمد الباحث في التحقق من صلاحية فقرات الاختبار في قياس ما أعدت لقياسه وفقا لنموذج راش على الصدق ألوصفي الذي يعتمد أساسا على الحكم الموضوعي أكثر من الحكم الإحصائي (الشرقاوي واخرون، ١٩٩٦ : ١٤٢) ، ومن اجل التعرف على مدى صلاحية الفقرات في تغطيتها للمحتوى وملائمة بدائل الإجابة فقد عرضت الاختبارات على لجنة من المحكمين ذوي الاختصاص والبالغ عددهم (١٠) خبراء الملحق (٣) ، وأتضح من عملية

* أ.د صفاء طارق حبيب
م.د ياسين حميد عيال

التحكيم ملائمة الفقرات وشموليتها للمفردات التي يشتملها المحتوى بشكل عام باستثناء بعض الملاحظات التي أجريت بموجبها ،وقد اعتمد الباحث نسبة ٨٠% من نسبة اتفاق الخبراء للحكم على صلاحية الفقرات

أ- إجراء التجربة الاستطلاعية

١- هدفت هذه التجربة إلى الكشف عن مدى وضوح الفقرات الاختبارية وتعليمات الاختبار ومدى فهم الطلبة لها ، إذ طبق الباحث الصيغة الأولية للاختبار على عينة عشوائية بلغت (١٠٠) طالب وطالبة موزعين حسب الكلية والجنس كل كلية ونسبة الجنس والجدول (٢)

جدول (٢)

حجم عينة التجربة الاستطلاعية موزعة بحسب الكلية والجنس

الكلية	القسم	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
التربية ابن رشد	الجغرافية	١٤	١٥	٢٩
التربية ابن الهيثم	الرياضيات	٩	١٩	٢٨
التربية للبنات	اللغة العربية	-	٢٠	٢٠
التربية مستنصرية	التاريخ	١٣	١٠	٢٣
المجموع		٣٦	٦٤	١٠٠

وبعد أن طبق الاختبار ، طلب من أفراد التجربة قراءة تعليمات الاختبار وفقراته ، وطرح أي سؤال عن التعليمات أو الفقرات أو عن بدائل الإجابة وقد كانت النتيجة اعتماد الاختبار كون الفقرات وتعليماته وبدائل الإجابة عنها كانت واضحة ، أما فيما يخص الوقت المستغرق في الإجابة عن كل اختبار ، وقد اسغرق تطبيق الاختبار مدة (٣٥) دقيقة

ب- تجربة التحليل الإحصائي :

هدفت هذه التجربة إلى تحليل الفقرات إحصائيا وتدريجها على وفق أنموذج راش وفيما يأتي توضيح لهذه الخطوة:

١- عينة التحليل الإحصائي

بينت نتائج الدراسات التي استخدمت انموذج راش في تحليل بيانات الاختبارات التحصيلية في تحديد عدد افراد العينة ، اذ بينت نتائج دراسة (فان دي فيجر ١٩٨٦) ان دقة التقديرات تزداد بازدياد عدد فقرات الاختبار من (١٠) الى (٢٥) الى (٥٠) فقرة ، وبازدياد حجم العينة من (٢٥) الى (٥٠) الى (٥٠٠) مفحوص (Van de Vijer, 1986 : 50) ، وبينت دراسة فوستر وزملاؤه ان (٢٠٠) مفحوص يعد كافيا لانتاج تدريج ثابت للفقرات (Forster & et al , 1978) ولغرض تحليل الفقرات احصائيا وتدريجها على وفق انموذج راش تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة على مراحل متعددة ، وقد تم اختيار العينة على وفق المراحل آلاتية :

أ- اختير عشوائيا قسما علميا من اقسام كل كلية من كليات التربية*

ب- اختير عشوائيا من كل قسم اختير في المرحلة اعلاه عددا مناسبا يوازي نسبة الكلية والجنس ، والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

* قسم التاريخ كلية التربية ابن رشد–قسم علوم الحياة كلية التربية ابن الهيثم – قسم الحاسبات في التربية للبنات– قسم اللغة العربية التربية مستنصرية

حجم عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب الكلية والجنس

الكلية	القسم	الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
التربية ابن رشد	التاريخ	٢٧	٣١	٥٨
التربية ابن الهيثم	علوم الحياة	١٨	٣٨	٥٦
التربية للبنات	الحاسبات	ـ	٤٠	٤٠
التربية مستنصرية	اللغة العربية	٢٧	١٩	٤٦
المجموع		٧٢	١٢٨	٢٠٠

٢- تصحيح الاختبار:

بعد ان طبق الاختبار على عينة التحليل الاحصائي بصورة جمعية ، صححت اوراق الاجابة جميعها ، اذ اعطيت كل اجابة صحيحة الدرجة (١) وكل اجابة خاطئة الدرجة (صفر) ، وبذلك تكون الدرجة الكلية لكل طالب في الاختبار مساوية لمجموع عدد الفقرات التي اجاب عنها بصورة صحيحة في الاختبار .

٣- تحليل الفقرات على وفق انموذج راش

أخضع الباحث الاختبارات (الخمسة) للتحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، وحُسبت لكل اختبار درجة كلية لعينة التحليل الإحصائي البالغة (٢٠٠) فرداً، باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إذ أفرز التحليل المباشر قبل التدوير عاملاً واحداً، وبعد التدوير كذلك بطريقة "الفاريمكس" (Varimax) لـ"كايزر" (Kaiser)،اذ تم الحصول على عامل واحد ذي معنى لكل اختبار من الاختبارات الخمسة، واعتمد تفسير العامل على الحدود الدنيا لـ"كتمان" (Guttman's Lower Bonds)، التي تعد العامل دال إحصائياً عندما يكون الجذر الكامن (Eigenvalue) الذي يمكن تفسيره

يساوي أو يزيد عن (الواحد) عدد صحيح (عبد الخالق،١٩٨٣: ١١٨) .
والجدول (٤) يوضح **جدول (٤)**

التحليل العاملي للاختبارات الخمسة

الاختبار	التباين الكلي	الجذر الكامن
	٧٠,٤٢٢	٢٤,٧٣٦

ويتضح من الجدول (٤) أن التحليل العاملي أفرز عاملاً عاماً ، الذي تم بناء الاختبار على أساسه، ويتضح ذلك من خلال تشبع الاختبار بالعامل العام بالاعتماد على نسبة تشبع الاختبار (٠,٣٠) فما فوق على وفق معيار "جيلفورد" (Guilford) (Guilford, 1998: 500)، (لطيف ، ٢٠٠٧ : ١٥٦) ولجأ إلى هذا الإجراء (التحليل العاملي) للتحقق من أحادية البعد لاختبار تحوطاً من احتمال عدم تعود أفراد العينة على مثل هذه الاختبارات، ومن ثم يؤثر ذلك في البنية العاملية للاختبار والجدول (٥) يوضح تشبع فقرات كل اختبار.

جدول (٥)

تشبع الفقرات بالعامل الاول لكل اختبار

رقم الفقرة	الاول	رقم الفقرة	التشبع
١	٠,٣٥٨	٢١	٠,٤٩٧
٢	٠,٤٢٨	٢٢	٠,٣٥١
٣	٠,٤٢١	٢٣	٠,٣٣٤
٤	٠,٣٣٥	٢٤	٠,٣٢٤
٥	٠,٤٥٧	٢٥	٠,٤٠٠

رقم الفقرة	الاول	رقم الفقرة	التشبع
٦	٠,٣٥٦	٢٦	٠,٣٣١
٧	٠,٤٦٩	٢٧	٠,٣٩٤
٨	٠,٥٤٥	٢٨	٠,٤٣٨
٩	٠,٤٩٢	٢٩	٠,٤٧٥
١٠	٠,٤٢٣	٣٠	٠,٥٨٩
١١	٠,٣٦١	٣١	٠,٥٤٦
١٢	٠,٥٧٣	٣٢	٠,٤٣٩
١٣	٠,٣٠٦	٣٣	٠,٥١٩
١٤	٠,٣٨٨	٣٤	٠,١٦٨
١٥	٠,٤٨١		
١٦	٠,٤٩٤		
١٧	٠,٥١٣		
١٨	٠,٤٣٠		
١٩	٠,٥٢١		
٢٠	٠,٤٥١		

ويتضح من الجدول السابق ان هناك فقرة كان تشبعها بالعامل الأول للاختبار اقل من (٠,٣٠) على وفق محك جيلفورد ، لذا فقد استبعدت هذه الفقرة .

أما الخطوة التي تليها فتتمثل باختيار الأنموذج الأفضل لتحليل البيانات، ويُعد"أنموذج راش"في البحث الحالي الأفضل في استخدامه لتقدير معالم الاختبار،

ويتم البرنامج بعرض المخرجات (Out Put) بعد تحليل البيانات على شكل (٧) صفحات،

الصفحة الاولى :

يعرض في هذه الصفحة البيانات المشمولة في التحليل ، هي ملف المدخلات المسمى لديه ، وعدد الفقرات ، ومفتاح التصحيح ، وعدد بدائل الاجابة ، وعدد الفقرات المشمولة بالتحليل ، وعدد الفقرات المستبعدة من التحليل ، وهي الفقرات التي كانت الاجابة عنها اما صفر او درجة كاملة من المفحوصين جميعا ، وكذلك العدد المتبقي من الفقرات ، وكذلك العدد المتبقي من المفحوصين ، كما توضح ما اذا كانت نقطة صفر التدريج حسبت على اساس القدرة او الصعوبة ، وان وحدة القياس هي اللوجيت وبانحراف معياري قدره (١) وان التحليل لم يحسب التصحيح من اثر التحيز في التقديرات النهائية ، كما تعرض الصفحة ثوابت تحويل وحدة اللوجيت الى تقديرات موزونة ، ومقدار التغير في متوسط معلم الصعوبة في كل دورة وصولا الى صفر التدريج ومبينا عدد هذه الدورات والجدولين (٦أو ٦ب) يوضحان ذلك.

جدول (٦أ)

بيانات الصفحة الأولى لبرنامج "راسكال" عندما صفر التدريج على أساس القدرة

scal for windows (tm) version 3.50
Copyright (c) 1982-1995 by Assessment Systems C
Ra orporation

Rasch Model Item Calibration Program
Date: : 25 Jul .2008
Time: 18.46
The input was from file C: RASCALW /SAMPLE1 . DAT
The number of items was 33
The key was:
142433313243333222431122433123321
The numbers of alternatives were:
444444444444444444444444444444444
The inclusion specifications were:
YYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYY
Items lost to editing: 0
Total remaining items: 33
Examinees lost to editing: 0
Total remaining examinees: 200
Scale cantered on: Ability
Model : Logistic [D = 1.0]
Correction for Bias in Final Estimates: No
Scale Adjustment Information: Multiplicative constant =9. 1000

Additive

Constant=100.0000
On loop 1 The average difficulty parameter change was 0.0488
On loop 2 The average difficulty parameter change was 0.0048
On loop 3 The average difficulty parameter change was 0.0007
RASCAL converged after 3 Loops

جدول (٦ب)

بيانات الصفحة الأولى لبرنامج "راسكال" عندما صفر التدريج على أساس الصعوبة

Rascal for windows (tm) version 3.50
Copyright (c) 1982-1995 by Assessment Systems Corporation

Rasch Model Item Calibration Program
Date : 25 Jul .2008
Time: 18.46
The input was from file C: RASCALW / SAMPLE1 . DAT
The number of items was 33
The key was:
142433313243333222431122433123321
The numbers of alternatives were:
444444444444444444444444444444444
The inclusion specifications were:
YYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYYY
Items lost to editing: 0
Total remaining items: 33
Examinees lost to editing: 0
Total remaining examinees: 200
Scale cantered on: Difficulty
Model : Logistic [D = 1.0]
Correction for Bias in Final Estimates: No
Scale Adjustment Information: Multiplicative constant =9. 1000

Additive Constant=100.0000

On loop	1	The average	difficulty	parameter change	was	0.1688
On loop	2	The average	difficulty	parameter change	was	0.0719
On loop	3	The average	difficulty	parameter change	was	0.0110
On loop	4	The average	difficulty	parameter change	was	0.0017
On loop	5	The average	difficulty	parameter change	was	0.0003

RASCAL converged after 5 Loops

الصفحة الثانية :

يعرض في هذه الصفحة التقديرات النهائية للمعالم الخاصة بالاختبار وتبين هذه الصفحة تقدير معلم الصعوبة والخطأ المعياري لهذا التقدير ، واحصائي المطابقة مربع كاي وعدد درجات الحرية والدرجات الموزونة وذلك لكل فقرة مشمولة في التحليل سواء اكان صفر التدريج هو القدرة ام الصعوبة ، ويضاف الى هذه المعلومات قيمة معامل التمييز الذي يكون له القيمة نفسها للفقرات جميعها ومعلم التخمين الذي يساوي صفر وذلك عندما يكون التحليل على اساس ان القدرة هي صفر التدريج والجدولان (٧ أ و ٧ ب) يوضحان ذلك.

جدول (٧ أ)

بيانات الصفحة الثانية لبرنامج راسكال عندما يكون صفر التدريج على أساس القدرة

Rascal for windows (tm) version 3.50
Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation
Rasch Model Item Calibration Program
Date : 25 Jul .2008
Time: 18.46 Final Parameter Estimates from Data File: C: RASCALW / SAMPLE1 . DAT

Item	a	b	c	SE(b)	Chi Sq.	df.	Scaled Diff
1	1.490	0.919	0.000	0.186	509.442	51	108
2	1.490	1.013	0.000	0.189	46.525	51	109
3	1.490	0.003	0.000	0.177	21.189	51	100
4	1.490	-1.644	0.000	0.218	12.047	51	85
5	1.490	0.024	0.000	0.177	25.962	51	100
6	1.490	0.213	0.000	0.178	32.148	51	102
7	1.490	-1.330	0.000	0.197	10.434	51	88
8	1.490	0.471	0.000	0.180	29.733	51	104
9	1.490	1.957	0.000	0.247	41.406	51	118
10	1.490	0.087	0.000	0.177	43.078	51	101
11	1.490	-0.227	0.000	0.176	29.390	51	98
12	1.490	0.537	0.000	0.180	23.772	51	105
13	1.490	-0.144	0.000	0.176	32.974	51	99
14	1.490	-0.708	0.000	0.178	17.320	51	94
15	1.490	-0.268	0.000	0.176	31.501	51	98
16	1.490	-0.206	0.000	0.176	32.681	51	98
17	1.490	-0.165	0.000	0.176	32.858	51	99
18	1.490	-2.059	0.000	0.261	80.053	51	81
19	1.490	-0.123	0.000	0.176	38.415	51	99
20	1.490	-0.455	0.000	0.176	28.843	51	96
21	1.490	0.192	0.000	0.178	41.128	51	102
22	1.490	-0.144	0.000	0.176	23.164	51	99
23	1.490	0.150	0.000	0.178	37.187	51	101
24	1.490	0.192	0.000	0.178	42.174	51	102
25	1.490	0.150	0.000	0.178	42.938	51	101

Item	a	b	c	SE(b)	Chi Sq.	df.	Scaled Diff
26	1.490	-0.102	0.000	0.176	25.679	51	99
27	1.490	2.291	0.000	0.290	120.562	51	121
28	1.490	-0.165	0.000	0.176	25.190	51	99
29	1.490	0.066	0.000	0.177	31.938	51	101
30	1.490	-0.665	0.000	0.177	32.078	51	94
31	1.490	0.385	0.000	0.179	48.037	51	103
32	1.490	1.013	0.000	0.189	45.710	51	109
33	1.490	-0.414	0.000	0.176	23.126	51	96

جدول (٧ب)

بيانات الصفحة الثانية لبرنامج راسكال عندما يكون صفر التدريج على أساس الصعوبة

Rascal for windows (tm) version 3.50
Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation
Rasch Model Item Calibration Program
Date : 25 Jul .2008
Time: 18.46 Final Parameter Estimates from Data File: C: RASCALW / SAMPLE1 . DAT

Item	Difficulty	Std. Error	Chi Sq.	df	Scaled Diff
1	1.291	0.186	497.430	51	112
2	1.427	0.188	35.493	51	113
3	-0.033	0.177	21.256	51	100
4	-2.413	0.214	11.655	51	78
5	-0.003	0.177	25.998	51	100
6	0.272	0.178	32.108	51	102
7	-1.958	0.195	15.525	51	82
8	0.644	0.180	29.698	51	106
9	2.791	0.241	39.233	51	125
10	0.088	0.177	43.086	51	101
11	-0.365	0.176	29.311	51	97
12	0.738	0.180	23.706	51	107
13	-0.245	0.176	32.934	51	98
14	-1.059	0.178	17.183	51	90
15	-0.425	0.176	31.417	51	96
16	-0.335	0.176	32.808	51	97
17	-0.275	0.176	32.809	51	97
18	-3.011	0.253	140.079	51	73
19	-0.215	0.176	38.373	51	98
20	-0.695	0.176	28.690	51	94
21	0.241	0.178	41.108	51	102
22	-0.245	0.176	23.137	51	98

Item	Difficulty	Std. Error	Chi Sq.	df	Scaled Diff
23	0.180	0.178	37.170	51	102
24	0.241	0.178	42.152	51	102
25	0.180	0.178	42.914	51	102
26	-0.184	0.176	25.648	51	98
27	3.273	0.280	109.661	51	130
28	-0.275	0.176	25.156	51	97
29	0.058	0.177	31.931	51	101
30	-0.998	0.177	31.620	51	91
31	0.519	0.179	47.855	51	105
32	1.427	0.188	44.078	51	113
33	-0.635	0.176	23.014	51	94

الصفحة الثالثة :

يعرض البرنامج في هذه الصفحة معلم القدرة لكل درجة خام محتملة على الاختبار والخطأ المعياري لهذا التقدير ، كذلك يعرض التكرار والتكرار التراكمي والمئينات والتقديرات الموزونة لكل منها ، والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

بيانات الصفحة الثالثة " لتقدير معلم القدرة المقابلة لكل درجة خام

Rascal for windows (tm) version 3.50
Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation
Rasch Model Item Calibration Program
Date : 25 Jul .2008
Time: 18.46 Raw Score Conversion Table

Number Correct	(Theta) Ability	Std. Error	Freq-uency	Cum Freq	Percentile	Scaled Score
0	*****	*****	0	0	1	***
1	-4.17	1.075	0	0	1	62
2	-3.36	0.789	1	1	1	69
3	-2.84	0.664	0	1	1	74
4	-2.46	0.589	3	4	2	78
5	-2.14	0.538	6	10	5	81
6	-1.87	0.501	14	24	12	83
7	-1.63	0.473	14	38	19	85
8	-1.42	0.415	12	50	25	87
9	-1.22	0.433	16	66	33	89
10	-104	0.419	17	83	41	91
11	-0.87	0.408	13	96	48	92
12	-0.71	0.400	2	98	49	94
13	-0.55	0.394	4	102	51	95
14	-0.39	0.389	1	103	52	96
15	-0.24	0.386	3	106	53	98
16	-0.09	0.385	0	106	53	99
17	0.06	0.385	0	106	54	101
18	0.21	0.387	2	108	56	102
19	0.36	0.390	3	111	56	103
20	0.51	0.395	2	113	57	105
21	0.67	0.402	2	115	61	106
22	0.84	0.411	7	122	66	108

Number Correct	(Theta) Ability	Std. Error	Freq-uency	Cum Freq	Percentile	Scaled Score
23	1.02	0.423	10	132	73	109
24	1.20	0.437	14	146	79	111
25	1.40	0.456	12	158	84	113
26	1.62	0.479	10	168	90	115
27	1.87	0.509	11	179	99	117
28	2.15	0.548	21	200	99	120
29	2.47	0.601	0	200	99	123
30	2.88	0.679	0	200	99	126
31	3.42	0.807	0	200	99	131
32	4.27	1.093	0	200	99	139
33	*****	*****	0	200	99	***

الصفحة الرابعة :

يعرض في هذه الصفحة اعادة للبيانات المعروضة في الصفحة الثانية ، ولكن في حالة ترتيب الفقرات تصاعديا على وفق تقديرات صعوبتها والجدولان (٩ أ و ٩ ب) يوضحان ذلك

جدول (٩ أ)

بيانات الصفحة الرابعة لبرنامج راسكال عندما يكون صفر التدريج على أساس القدرة

Rascal for windows (tm) version 3.50
Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation
Rasch Model Item Calibration Program
Date : 25 Jul .2008
Time: 18.46 Final Parameter Estimates from Data File:C:
RASCALW SAMPLE1 . DAT
Sorted in Item Difficulty Order

Item	a	b	c	SE(b)	Chi Sq.	df.	Scaled Diff
18	1.490	-2.059	0.000	0.261	80.053	51	81
4	1.490	-1.644	0.000	0.218	12.047	51	85
7	1.490	-1.330	0.000	0.197	10.434	51	8 8
14	1.490	-0.708	0.000	0.178	17.320	51	94
30	1.490	-0.665	0.000	0.177	32.078	51	94
20	1.490	-0.455	0.000	0.176	28.843	51	96
33	1.490	-0.414	0.000	0.176	23.126	51	96
15	1.490	-0.268	0.000	0.176	31.501	51	98
11	1.490	-0.227	0.000	0.176	29.390	51	98
16	1.490	-0.206	0.000	0.176	32.861	51	98
17	1.490	-0.165	0.000	0.176	32.858	51	99
28	1.490	-0.165	0.000	0.176	25.190	51	99
13	1.490	-0.144	0.000	0.176	32.974	51	99
22	1.490	-0.144	0.000	0.176	23.164	51	99
19	1.490	-0.123	0.000	0.176	38.415	51	99
26	1.490	-0.102	0.000	0.176	25.679	51	99
3	1.490	0.003	0.000	0.177	21.189	51	100
5	1.490	0.024	0.000	0.177	25.962	51	100
29	1.490	0.066	0.000	0.177	31.938	51	101
10	1.490	0.087	0.000	0.177	43.078	51	101
25	1.490	0.150	0.000	0.178	42.938	51	101
23	1.490	0.150	0.000	0.178	37.187	51	101
24	1.490	0.192	0.000	0.178	42.174	51	102
21	1.490	0.192	0.000	0.178	41.128	51	102
6	1.490	0.231	0.000	0.178	32.148	51	102

Item	a	b	c	SE(b)	Chi Sq.	df.	Scaled Diff
31	1.490	0.385	0.000	0.179	48.037	51	103
8	1.490	0.471	0.000	0.180	29.733	51	104
12	1.490	0.537	0.000	0.180	23.772	51	105
1	1.490	0.919	0.000	0.186	509.442	51	108
2	1.490	1.013	0.000	0.189	46.525	51	109
32	1.490	1.013	0.000	0.189	45.710	51	109
9	1.490	1.957	0.000	0.247	41.406	51	118
27	1.490	2.291	0.000	0.290	120.562	51	121

جدول (٩ب)

بيانات الصفحة الرابعة لبرنامج راسكال عندما يكون صفر التدريج على أساس الصعوبة

Rascal for windows (tm) version 3.50
Copyright (c) 1982-1955 by Assessment Systems Corporation
Rasch Model Item Calibration Program
Date : 25 Jul .2008
Time: 18.46 Final Parameter Estimates from Data File: C:
RASCALW / SAMPLE1 . DAT
Sorted in Item Difficulty Order

Item	Difficulty	Std. Error	Chi Sq.	df	Scaled Diff
18	-3.011	0.253	140.079	51	73
4	-2.413	0.214	11.655	51	78
7	-1.958	0.195	15.525	51	82
14	-1.059	0.178	17.183	51	90
30	-0.998	0.177	31.620	51	91
20	-0.695	0.176	28.690	51	94
33	-0.635	0.176	23.014	51	94
15	-0.425	0.176	31.417	51	96
11	-0.365	0.176	29.311	51	97
16	-0.335	0.176	32.808	51	97
17	-0.275	0.176	32.809	51	97
28	-0.275	0.176	25.156	51	97
13	-0.245	0.176	32.934	51	98
22	-0.245	0.176	23.137	51	98
19	-0.215	0.176	38.373	51	98
26	-0.184	0.176	25.648	51	98
3	-0.033	0.177	21.256	51	100
5	-0.003	0.177	25.998	51	100
29	0.058	0.177	31.931	51	101
10	0.088	0.177	43.086	51	101
25	0.180	0.178	42.914	51	102

Item	Difficulty	Std. Error	Chi Sq.	df	Scaled Diff
23	0.180	0.178	37.170	51	102
24	0.241	0.178	42.152	51	102
21	0.241	0.178	41.108	51	102
6	0.272	0.178	32.108	51	102
31	0.519	0.179	47.855	51	105
8	0.644	0.180	29.698	51	106
12	0.738	0.180	23.706	51	107
1	1.291	0.186	497.430	51	112
2	1.427	0.188	35.493	51	113
32	1.427	0.188	44.078	51	113
9	2.791	0.241	39.233	51	125
27	3.273	0.280	109.661	51	130

قيمة كاي الجدولية بدرجة حرية (٥١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ٧٩,٠٨ ،

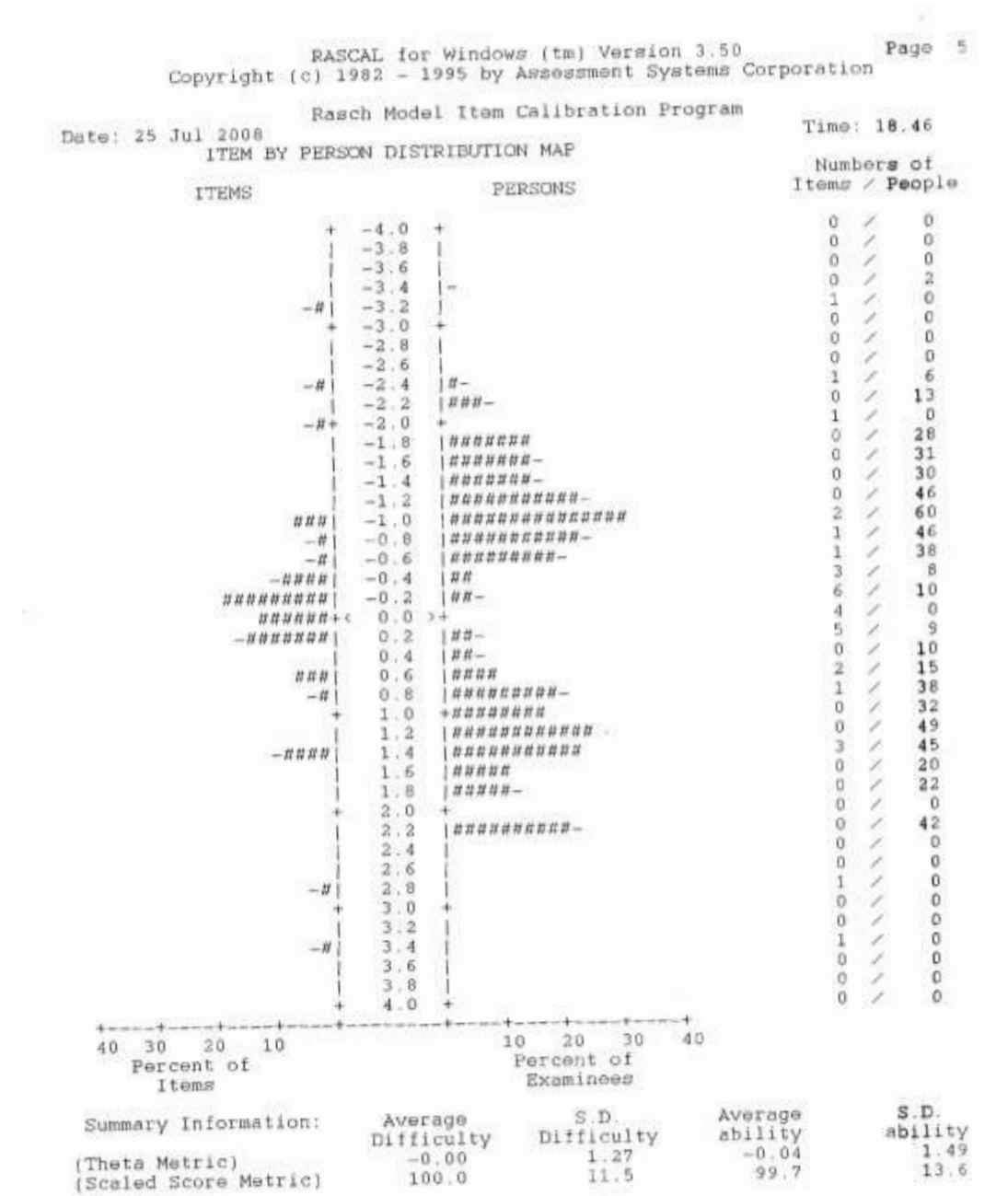
معلم التمييز = ١,٤٩٠

يلاحظ من الجدول السابق ان الفقرات ذات التسلسل (١ ، ١٨ ، ٢٧) فقرات دالة احصائيا ، باستخدام قيم مربع كاي (٤٩٧,٤٣٠ ، ١٤٠,٠٧٩ ، ١٠٩,٦٦١) على التتالي ، وهي اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٧٩,٠٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥١) وعليه تم استبعاد هذه الفقرات واصبح الاختبار يتكون من (٣٠) فقرة .

الصفحة الخامسة :

يعرض البرنامج في هذه الصفحة خارطة توزيع صعوبات الفقرات وقدرات الافراد ويطلق عليها اسم خارطة المتغير ، ولان معلم الفرد يقيس ما يقيسه معلم الصعوبة ، ويعبر عنه على التدريج نفسه لذلك فان تقديرات القدرة والصعوبة تتوزع على السمة نفسها او المتغير موضوع القياس وبوحدة اللوجيت ، لذلك فان الهدف من

هذه الخارطة تحديد مواقع الافراد والفقرات على هذا التدريج مع بيان التوزيع التكراري لكل منهما ، والشكل (١) يوضح ذلك



ويبين الشكل اعلاه مايأتي :

- العمود المركزي في منتصف الشكل هو محور التدريج الذي يمثل عليه تدريج كل من قدرة والصعوبة ، ويمتد هذا المحور على مدى يتراوح بين (-٤,٠) الى (+٤,٠) بتدرج مقداره (٠,٢) لوجيت .
- كما يوضح الشكل المؤشر بعلامة (#) على يمين المحور التوزيع التكراري لقدرات المفحوصين على وفق النسبة المئوية عند مستويات القدرة المختلفة ، في حين يوضح الشكل على يسار المحور االتوزيع التكراري لصعوبات الفقرات على وفق النسبة المئوية عند مستويات الصعوبة المختلفة ، كما يلاحظ وجود فراغات في التوزيع التكراري لصعوبات الفقرات ، ويشير هذا الى ان الفقرات لم تغط الصعوبات عند هذه المستويات على الرغم من وجود قدرات لافراد العينة في التوزيع المقابل ، وهذا يفيد في اضافة فقرات بمستويات الصعوبة هذه مستقبلا .
- يبين العمود على يسار الشكل تكرارات الافراد والفقرات المناظرة لمستويات التدريج المختلفة .
- في نهاية الشكل من الاسفل بيانات توضح ان متوسط صعوبة الاختبار (-0.0) بوحدة اللوجيت (100 بالدرجات الموزونة) ، وبانحراف معياري مقداره (1.27) (11.5) بالدرجات الموزونة ، اما متوسط قدرة عينة المفحوصين بلغت (0.04-) بوحدة اللوجيت (99.7) بالدرجات الموزونة ، وبانحراف معياري مقداره (1.49)(13.6) بالدرجات الموزونة .
- وبما ان متوسط صعوبة الفقرات مقارب لمتوسط قدرة عينة المفحوصين ، اذ بلغ الفرق بينهما (0.04-) لوجيت ، فان مستوى الاختبار يناسب عينة المفحوصين بوجه عام مما يقلل من عوامل التخمين والملل في الاجابة عن فقرات الاختبار.

الصفحة السادسة

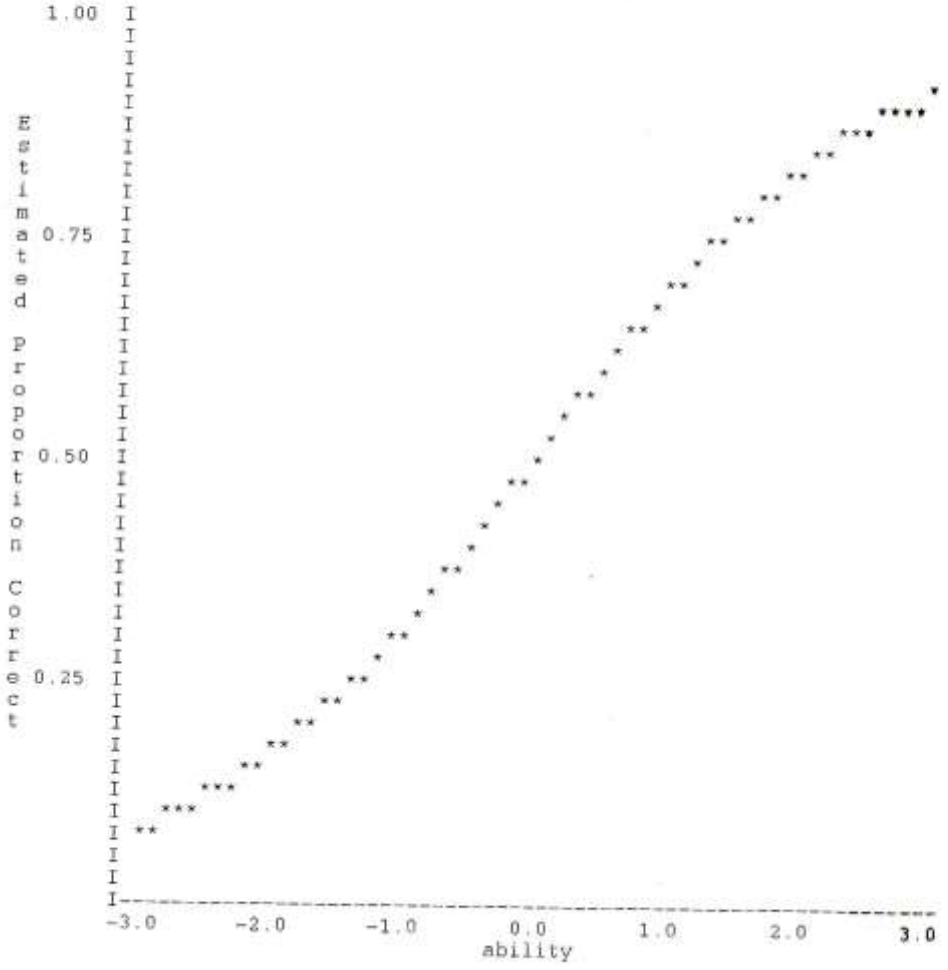
في هذه الصفحة يعرض البرنامج المنحنى المميز للاختبار Test Characteristic Curve، إذ يشير الاحداثي العمودي إلى نسبة الاستجابات الصحيحة المقدرة (الدرجات الكلية) ، بينما يشير الاحداثي الأفقي إلى مدى قدرة الأفراد الشكل (٢) يوضح ذلك ، يصور هذا الشكل العلاقة بين نسبة الاستجابات الصحيحة على الفقرات ومقياس القدرة معبرا عنه باللوجيت ، وتسمى العلاقة التقيسية calibration relation ship بين تقديرات القدرة والدرجة الكلية المحتملة على الاختبار (عوض الله ، ٢٠٠٠ : ١٤٨).

RASCAL for Windows (tm) Version 3.50 Page 6
Copyright (c) 1982 – 1995 by Assessment Systems Corporation

Rasch Model Item Calibration Program

Date: 25 Jul 2008 Time: 18.46

Test Characteristic Curve



شكل (٢)

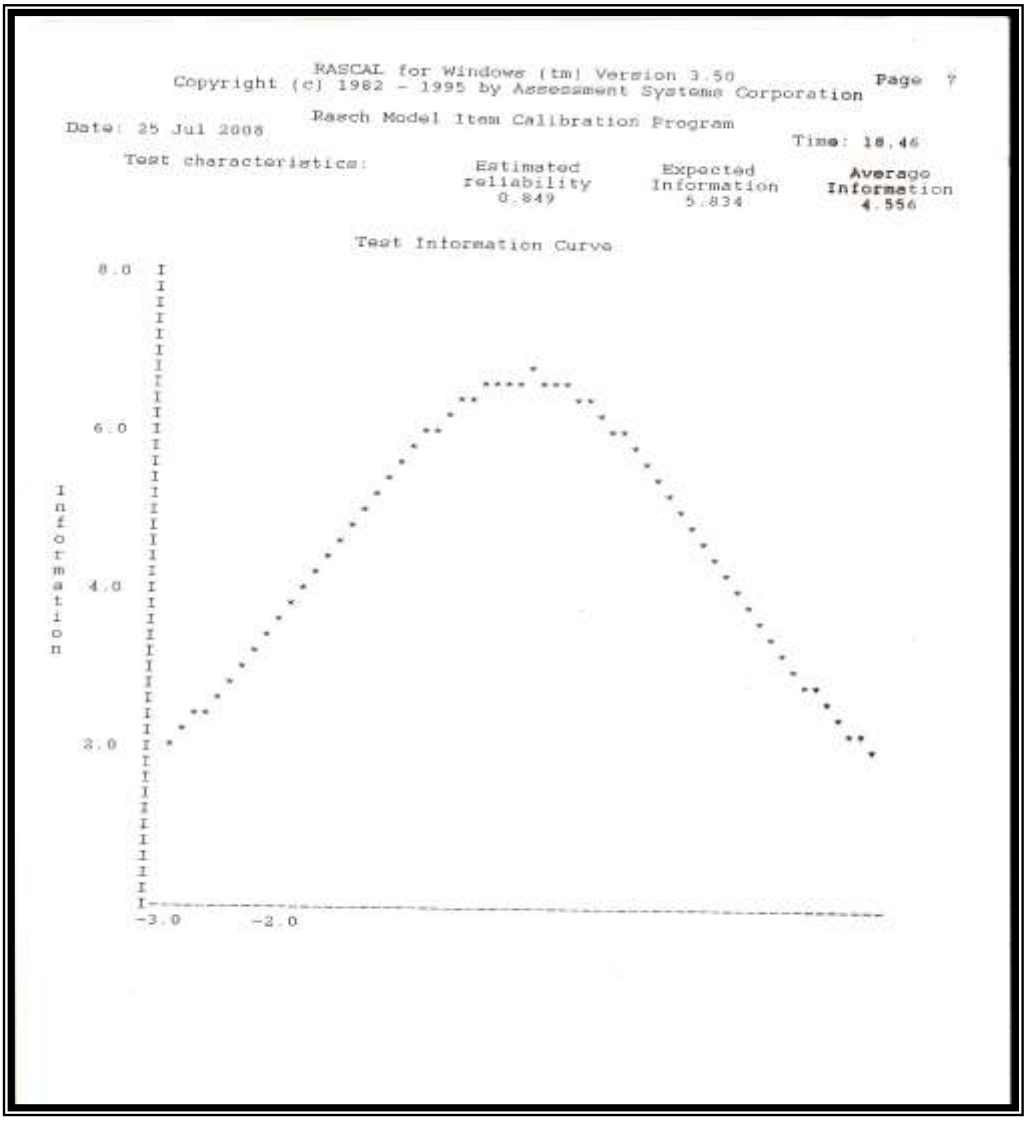
الصفحة السادسة كما يعرضها البرنامج

الصفحة السابعة

يعرض البرنامج في هذه الصفحة منحنى معلومات الاختبار ، ويبين هذا المنحنى كمية المعلومات المستمدة من الاختبار عند مستويات القدرة المختلفة ، وفي بداية هذه الصفحة عرض لخصائص الاختبار مثل الثبات الذي بلغ (٠,٨٤٩) والمعلومات المتوقعة التي بلغت (٥,٨٣٤) والمعلومات المحسوبة والتي بلغ مقدارها (٤,٥٥٦) ، وبشكل عام يمكن عد المنحنى الاعتدالي انموذجا جيدا للمعلومات المستمدة من الاختبار .

شكل (٣)

الصفحة السابعة كما يعرضها البرنامج



اختبار حسن المطابقة:

تختلف محكات المطابقة لانموذج راش باختلاف احصائي التوافق المستخدم ، الا ان هذه المحكات لاتتناقض مع افتراضات الانموذج وهدف المطابقة ، وتشير (كاظم ،١٩٩٦أ) ان هناك ثلاث محكات اساسية يقوم عليها اختيار الفقرات المطابقة لافتراضات الانموذج وحذف الفقرات غير الملائمة وهي :

١- ان تتفق الفقرة في تعريفها للمتغير مع ذلك الذي تعرفه بقية الفقرات في الاختبار .

٢- ان تكون الفقرة مستقلة عن العينة .

٣- ان يكون للفقرات قوة تمييزية مناسبة (كاظم ، ١٩٩٦ أ : ٤٥٠-٤٥٤)

وقد تحقق الباحث من هذه المحكات وعلى النحو الاتي :

نظراً إلى أن "برنامج راسكال" (RASCAL) لا يحسب قيم إحصائيات عدم مطابقة المفحوصين للأنموذج، لذا قام الباحث بحذف استجابات المفحوصين غير المطابقين لافتراضات الأنموذج يدوياً من خلال تقسيم الاختبار الى اختبار سهل وآخر صعب على وفق تدريج "برنامج راسكال". وبعدها تم حذف استجابة كل مفحوص كانت درجته الكلية على الاختبار الصعب أكبر أو مساوية لدرجته على الاختبار السهل، ووفقاً لهذا المحك، وبالرجوع إلى ملف الدرجات الخاص بالبرنامج، تبين أن الأفراد جميعهم مطابقون للأنموذج ، وعليه تم إخضاع عينة البحث البالغة (٢٠٠) فرد للتحليل الخاص بإجراءات التحقق من افتراضات "أنموذج راش".

وبعد اجراء تحليل البيانات للاختبار حذفت كل فقرة كانت قيمة مربع كاي لها دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، والملحق (٥) يوضح ذلك.

المحك الثاني. أن تكون الفقرة مستقلة عن العينة: ويتطلب هذا المحك تحقيق الافتراضين الآتيين:

تبين من التحليل الإحصائي على وفق"أنموذج راش" أن هناك قوة تمييزية واحدة، إذ بلغت القوة التمييزية للاختبار (١,٤٩٠) ، وبهذا تم التحقق من هذا المحك.

المحك الثالث. أن تكون للفقرات قوة تمييزية مناسبة:

تشير "أدبيات القياس والتقويم المعاصر ونظرياته"، إلى أن المدى المقبول الذي يتأرجح بينه"معامل التمييز"عند مستوى (٠,٠٥) يتراوح بين (٠,٥٧) و(١,٤٣). إذ تتأرجح زاوية الميل على محور القدرة بين (٣٠°) و(٥٥°)، أما عند مستوى (٠,٠١)، فان المدى المقبول يتراوح بين (٠,٤٣) و (١,٥٧)، إذ تتأرجح زاوية الميل بين (٢٣°) إلى (٥٨°)، وليس هناك مدى ثابت تتأرجح فيه قيم معاملات التمييز حول القيمة التميزية المثلى (واحد)، وإنما يتوقف هذا المدى على قيمة تباين معاملات تمييز فقرات الاختبار (كاظم،١٩٩٦: ٣٥٤).

وأختير مستوى (٠,٠١) محكاً للبحث الحالي، ويلحظ أن معامل التمييز بلغ (١,٤٩٠)، وهذا يشير إلى أن معامل التمييز لفقرات الاختبار ضمن المدى المقبول.

افتراضات موضوعية القياس:

إن التحقق من مدى توافر متطلبات الموضوعية في أداة القياس التي أنشئت على وفق "أنموذج راش"، يعد ذلك في جوهره اختبار لصدق هذا لأنموذج في تحقيقه موضوعية القياس، ويتلخص هذا التحقق في الجوانب الآتية:

أولاً: أن الفقرات تُعرّف فيما بينها متغيراً واحداً (افتراض أحادية البعد):

وتم التحقق من هذا الافتراض من خلال مؤشرين هما:

١-إجراء التحليل العاملي للدرجة الكلية للاختبار ، وأفرز التحليل العاملي وجود عامل عام ، والجدول (٧) وضح ذلك

٢- تحليل فقرات الاختبار على وفق "أنموذج راش" ومدى مطابقة الفقرات لافتراضات الأنوذج، إذ يشير (Wright, Poncho & Pokson, 1969) إلى أن مطابقة الفقرات لافتراضات "أنموذج راش" يُعد دليلاً على أن الفقرات تقيس سمة أحادية البعد (Wright, Poncho & Pokson, 1969:25). وباستخدام اختبار "مربع كاي"، تم استبعاد الفقرات غير المطابقة للأنموذج، وبهذا تحقق افتراض أحادية البعد.

ثانياً. استقلالية القياس:

لاستقلالية القياس جانبين هما:

١- استقلال القياس عن قدرة العينة التي تؤدي الاختبار، أي ان لايعتمد:

- تقدير قدرة الفرد على قدرة باقي الأفراد الذين يجيبون عن الاختبار.
- تقدير صعوبة الفقرة عنها قدرة الأفراد الذين يجيبون عن الاختبار.

٢- استقلال القياس عن الفقرات التي يجيب عنها الأفراد، أي ان لايعتمد:

- تقدير صعوبة الفقرة على باقي فقرات الاختبار.
- تقدير قدرة الأفراد على فقرات الاختبار التي يجيب عنها.

والتحقق من هذين الجانبين، كان على النحو الآتي:

١- استقلال القياس عن قدرة العينة التي تؤدي الاختبار :

للتحقق من هذا الافتراض يلزم وجود عينتين من المفحوصين المطابقة استجاباتهم لافتراضات الانموذج ، ويتقدمون لفقرات الاختبار المدرج بانموذج راش وهذا يؤدي الى التحقق من وجهتين :

الاولى : إذا كانت تقديرات القدرة المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار والناتجة عن تحليل أداء أفراد إحدى العينتين على هذا الاختبار تتكافأ إحصائياً ، مع الأخذ بنظر الاعتبار الخطأ المعياري لهذه التقديرات مع تلك المشتقة من تحليل أداء أفراد العينة الكلية، ويعني هذا أن تقدير قدرة الفرد الحاصل على

درجة كلية معينة على هذا الاختبار لا تتأثر باختلاف مستوى أداء عينة التحليل ومعنى هذا تحرر قدرة الفرد المقدرة بهذا الاختبار من قدرة باقي الأفراد الذين يجيبون عنه.

الثانية : إذا كانت تقديرات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار الناتجة من تحليل أداء أفراد إحدى العينتين متكافئة إحصائياً ، مع الأخذ بنظر الاعتبار الخطأ المعياري لهذه التقديرات، مع تلك التقديرات المشتقة من تحليل أداء أفراد العينة الكلية، دلّ ذلك على أن تقدير صعوبة الفقرة لا يتأثر باختلاف عينة التحليل، وهذا يعني تحرر تقدير صعوبة الفقرة عن قدرة الأفراد الذين يجيبون على الاختبار (كاظم،١٩٩٦ ب:٥٢٦).

ولتحقيق هذين الجانبين قام الباحث بتجزئة عينة التحليل الإحصائي للاختبار إلى عينتين احدهما "مرتفعة المستوى"، والأخرى "منخفضة المستوى" بعد ترتيب افراد عينة التحليل الكلية البالغة (٢٠٠) فرد وتتكون العينة المرتفعة المستوى من الفرد الاول وحتى الفرد رقم (١٠٠) والاخرى المنخفضة من الفرد (١٠١) وحتى الفرد (٢٠٠) ، ثم حللت نتائج استجابات كل عينة على انفراد على الاختبار باستخدام "برنامج راسكال المحوسب"(RASCAL)، وذلك لحساب صعوبة الفقرات وأخطائها المعيارية، وتقديرات القدرة وأخطائها المعيارية. وبعد ذلك أجريت مقارنة لمعلمي الأنموذج (الصعوبة والقدرة) كما تشتق من تحليل أداء "العينة الكلية"، وكل من العينتين "مرتفعة المستوى" و"منخفضة المستوى"، وذلك للتحقق من التكافؤ الإحصائي لهذه التقديرات، وتُعد التقديرات المتناظرة متكافئة إحصائياً إذا لم يتجاوز الفرق بين أي تقديرين مجموع الخطأ المعياري لهما (كاظم،١٩٩٦:٥٢٦)، ويبين الجدول (١٠) تقديرات الصعوبة المقابلة لكل فقرة اختبارية من الاختبار المشتقة من العينات الكلية، والمرتفعة المستوى، والمنخفضة المستوى.

جدول (١٠)

تقديرات الصعوبة المقابلة لكل فقرة من فقرات الاختبار المشتقة من العينات الكلية والمنخفضة والمرتفعة المستوى للاختبار

رقم الفقرة	العينة الكلية		العينة منخفضة المستوى			العينة مرتفعة المستوى		
	تقدير الصعوبة	الخطأ المعياري	تقدير الصعوبة	الفرق بين التقديرين	الخطأ المعياري	تقدير الصعوبة	الفرق بين التقديرين	الخطأ المعياري
١	٠,٣٠٨	٠,٢٢٤	٠,٥٩٥	٠,٢٨٧	٠,٣١٧	٠,٥٥٦	٠,٢٤٨	٠,٢١٦
٢	٠,٥٨١-	٠,١٧٠	٠,٩٠٤	٠,٣٢٣	٠,٣٠٠	٠,٦٥٠	٠,٠٦٩	٠,٢١٧
٣	٠,٦٠٣	٠,٣٨٦	٠,٨٥٢-	٠,٢٤٩	٠,٢١٨	٠,١٨٥	٠,٤١٨	٠,٢١٩
٤	٠,٥٢٦	٠,٢٤٤	٠,٣٨٣-	٠,١٤٣	٠,٣٢٦	- ٠,٨٨٤	٠,٣٥٨	٠,٢٥٢
٥	١,٧٤٦-	٠,١٤٦	١,٤٦٠-	٠,٢٨٦	٠,٢١٧	١,٤٣٩	٠,٣٠٧	٠,٢١٨
٦	٠,٩٥٢	٠,٤٥٤	٠,٩٩٧	٠,٠٤٥	٠,٣٠٨	٠,٧٠٠	٠,٢٥٢	٠,٢٤٣
٧	١,٣٠٩-	٠,١٥٠	١,٥٠٩-	٠,٢٠	٠,٢٥١	- ١,٠١٥	٠,٢٩٤	٠,٢٥٩
٨	٠,١٦٥	٠,٢١٣	٠,٦٣٢	٠,٤٦٧	٠,٢٨٧	- ٠,٥٨٥	٠,٤٢٠	٠,٢٣٨
٩	٠,٥٢٦	٠,٢٤٤	٠,٤٢٨	٠,٠٩٨	٠,٢٦٦	- ٠,٧٦٠	٠,٢٣٤	٠,٢٤٦
١٠	١,٠٣٢	٠,٣٠٠	١,٥٥٨	٠,٥٢٦	٠,٣٦٨	١,٥٥٧	٠,٥٢٥	٠,٢٣٨
١١	١,١٢٥	٠,٣١٢	١,٠٩٥	٠,٠٣	٠,٣١٧	١,٠٦٢	٠,٠٦٣	٠,٢١٦
١٢	١,٤٦٣	٠,٣٦٢	٠,٩٩٧	٠,٤٦٦	٠,٣٠٨	- ٠,٩٨٥	٠,٤٧٨	٠,٢٣٨
١٣	٢,١٦٨-	٠,١٥٨	٢,١٥٨-	٠,٠١٠	٠,٢٤٣	٢,٠٦٠	٠,١٠٨	٠,٢٦٦
١٤	٢,١١٢-	٠,١٤٨	٢,٤٤٧-	٠,٣٣٥	٠,٢٤٧	٢,٠٥٦	٠,٠٥٦	٠,٢١٦
١٥	١,٩٣٩-	٠,١٤٧	١,٤٢٩	٠,٥١٠	٠,٣٥٢	٠,٦٩٧	١,٢٤٢	٠,٢١٧
١٦	٠,٩٣٠-	٠,١٥٨	١,٠٩٥	٠,١٦٥	٠,٣١٧	-	٠,٠١٦	٠,٢٢٨

رقم الفقرة	العينة الكلية		العينة منخفضة المستوى			العينة مرتفعة المستوى		
	تقدير الصعوبة	الخطأ المعياري	تقدير الصعوبة	الفرق بين التقديرين	الخطأ المعياري	تقدير الصعوبة	الفرق بين التقديرين	الخطأ المعياري
						٠,٩١٤		
١٧	١,٥٨٧	١,٠٠٣	١,٣٠٩	٠,٢٧٨	٠,٣٣٩	١,٣٢٢	٠,٢٦٥	٠,٢١٧
١٨	٢,١٠١-	٠,١٥٤	٢,٤٩٤-	٠,٣٩٣	٠,٣٤٠	- ٢,٠٦٧	٠,٠٣٤	٠,٣٥٠
١٩	٠,٧٤٩-	٠,١٦٤	١,٣٠٩	٠,٥٦٠	٠,٣٣٩	- ٠,١١٠	٠,٦٣٩	٠,٢٢٣
٢٠	٠,٥٨٧	٠,٢٤٩	٠,٦٩٨	٠,١١١	٠,٣٢٧	٠,٦٠٣	٠,٠١٦	٠,٢١٦
٢١	٠,٨٨٧	٠,٧١١	٠,٥٠٠	٠,٣٨٧	٠,٢٧٠	- ٠,٨٨٤	٠,٠٠٣	٠,٢٥٢
٢٢	٠,٩٤٥	٠,٢٨٩	٠,٤٩١	٠,٤٥٤	٠,٢٥٨	- ٠,٧٦٠	٠,١٨٥	٠,٢٤٦
٢٣	٠,٠٨٥-	٠,١٩٦	٠,١٣٥-	٠,٠٥٠	٠,٢٣٨	- ٠,٠٨٣	٠,٠٠٢	٠,٢٦٣
٢٤	٠,٥٣٧-	٠,١٤٧	٠,٢٩١	٠,٢٨٢	٠,٢٥٢	٠,٣٢٢	٠,٢٥١	٠,٢١٧
٢٥	١,٣٣٩	٠,٣٤٣	١,٥٠٠	٠,١٦١	٠,٢٧٠	- ١,٠١٥	٠,٣٢٤	٠,٢٥٩
٢٦	٠,٦١٨-	٠,١٥٧	٠,٨١٦	٠,١٩٨	٠,٢٩٣	٠,٢٧٥	٠,٣٤٣	٠,٢١٧
٢٧	٠,١٦٥	٠,٢١٣	٠,٢١٣	٠,٠٤٨	٠,٢٣٦	- ٠,١١٠	٠,٠٥٥	٠,٢٢٣
٢٨	٠,٩٤٥	٠,٢٨٩	١,٣٠٩	٠,٣٦٤	٠,٣٣٩	٠,٥٩٠	٠,٣٥٥	٠,٢١٦
٢٩	٠,٧٤٦-	٠,١٤٦	٠,٨١٦	٠,٠٧	٠,٢٩٣	- ٠,٨١٢	٠,٠٦٦	٠,٢٢١
٣٠	١,٦٠٤-	٠,١٦٠	١,٢٢٠	٠,٣٨٤	٠,٢٤٢	١,٣٩١	٠,٢١٣	٠,٢٣٢

ويلحظ من الجداول اعلاه أن هناك (٢) فقرا ذات التسلسل ،(١٥ ، ١٩) ، وهذا يشير إلى تحرر صعوبة الفقرات من قدرة العينة التي طبق عليها الاختبار.

ثم تم استخراج تقديرات القدرة المقابلة لكل درجة الكلية محتملة والمشتقة من أداء العينات الكلية والمرتفعة المستوى والمنخفضة المستوى، وأخطائها المعيارية،والجدول (١١) توضح ذلك.

جدول (١١)

تقديرات القدرة(باللوجيت) المقابلة لكل درجة كلية محتملة على الاختبار المشتقة من العينات الكلية والمنخفضة والمرتفعة المستوى للاختبار

الدرجة الكلية	العينة الكلية		العينة منخفضة المستوى			العينة مرتفعة المستوى		
	تقدير القدرة	الخطأ المعياري	تقدير القدرة	الفرق بين التقديرين	الخطأ المعياري	تقدير القدرة	الفرق بين التقديرين	الخطأ المعياري
١	٤,٢٧-	١,٨٤٥	٣,٥٩-	٠,٦٨	١,٠٧٦	٤,٤٧-	٠,٢٠	١,١٠٦
٢	٢,٨٧-	١,٣٩١	٢,٧٣-	٠,١٤	٠,٨١٥	٣,٦٥-	٠,٧٨	٠,٨٠٥
٣	١,٩٨-	١,١٩٨	٢,١٥-	٠,١٧	٠,٧٠٨	٣,١٥-	١,١٧	٠,٦٧٥
٤	١,٢٨-	١,٠٨٩	١,٦٩-	٠,٤١	٠,٦٤٨	٢,٧٧-	١,٤٩	٠,٦٠٠
٥	١,٢٥-	١,٠١٨	١,٢٩-	٠,٠٤	٠,٦٠٧	٢,٤٧-	١,٢٢	٠,٥٥١
٦	١,٢٣-	٠,٩٦٩	٠,٩٤-	٠,٢٩	٠,٥٧٦	٢,٢٠-	٠,٩٧	٠,٥١٦
٧	٠,٧٠-	٠,٩٣٣	٠,٦٢-	٠,٠٨	٠,٥٤٩	١,٩٦-	١,٢٦	٠,٤٩١
٨	٠,٦٧-	٠,٩٠٥	٠,٣٣-	٠,٣٤	٠,٥٢٥	١,٧٥-	١,٠٨	٠,٤٧١
٩	٠,٤٥-	٠,٨٨٤	٠,٠٦-	٠,٣٩	٠,٥٠٣	١,٥٥-	١,١٠	٠,٤٥٦
١٠	٠,٢٩-	٠,٨٦٨	٠,١٩	٠,١٠	٠,٤٨٤	١,٣٦-	١,٠٧	٠,٤٤٥
١١	٠,٧٣	٠,٨٥٥	٠,٤٢	٠,٣١	٠,٤٦٧	١,١٨-	٠,٤٥	٠,٤٣٦
١٢	٠,٧٨	٠,٨٤٦	٠,٦٣	٠,١٥	٠,٤٥٣	١-	٠,٢٢	٠,٤٣٠
١٣	٠,٨٢	٠,٨٣٨	٠,٨٤	٠,٠٢	٠,٤٤١	٠,٨٣-	٠,٠١	٠,٤٢٦
١٤	٠,٨٩	٠,٨٣٤	١,٠٣	٠,١٤	٠,٤٣١	٠,٦٦-	٠,٢٣	٠,٤٢٣
١٥	٠,٩٥	٠,٨٣١	١,٢١	٠,٢٦	٠,٤٢٤	٠,٤٩-	٠,٤٦	٠,٤٢٤
١٦	١,١٥	٠,٨٣٤	١,٤٠	٠,٢٥	٠,٤١٩	٠,٣٣-	٠,٨٢	٠,٤٢٦

الدرجة الكلية	العينة الكلية		العينة منخفضة المستوى			العينة مرتفعة المستوى		
	تقدير القدرة	الخطأ المعياري	تقدير القدرة	الفرق بين التقديرين	الخطأ المعياري	تقدير القدرة	الفرق بين التقديرين	الخطأ المعياري
١٧	١,٥٥	٠,٨٤١	١,٥٧	٠,٠٢	٠,٤١٧	٠,٣١	١,٢٤	٠,٤٣١
١٨	١,٩٤	٠,٨٥١	١,٧٥	٠,١٩	٠,٤١٦	١,٠١	٠,٩٣	٠,٤٣٧
١٩	٢,١٥	٠,٨٦٦	١,٩٢	٠,٢٣	٠,٤١٨	١,٣٤	٠,٨١	٠,٤٤٦
٢٠	٢,٣٠	٠,٨٨٦	٢,١٠	٠,٢٠	٠,٤٢٣	١,٣٧	٠,٩٣	٠,٤٥٨
٢١	٢,٨٨	٠,٩١٥	٢,٢٩	٠,٥٩	٠,٤٣٠	١,٥٦	١,٣٢٠	٠,٤٧٣
٢٢	٣,١٤	١,٠٠٨	٢,٤٨	٠,٦٦	٠,٤٤١	١,٧٧	١,٣٧	٠,٤٩٣
٢٣	٣,٢٦	١,٠٨٥	٢,٦٨	٠,٥٨	٠,٤٥١	١,٩٨	١,٢٨	٠,٥١٩
٢٤	٣,٨٠	١,١٩٩	٢,٩٠	٠,٩٠	٠,٤٧٨	٢,٢٢	١,٥٨	٠,٦٠٣
٢٥	٣,٩١	١,٣٩٠	٣,١٥	٠,٧٦	٠,٥٠٩	٢,٤٩	١,٤٢	٠,٦٧٨
٢٦	٣,٩٤	١,٤١٠	٣,٤٣	٠,٥١	٠,٥٥٣	٢,٨٠	١,١٤٠	٠,٨٠٧
٢٧	٣,٩٩	١,٤٩٢	٣,٧٨	٠,٢١	٠,٦٢١	٣,٦٩	٠,٣٠	٠,٨٢٥
٢٨	٤,٠٦	١,٠٥٠	٣,٩٥	٠,١١	٠,٧٤١	٣,٩٠	٠,١٦	١,١١
٢٩	٤,٢٥	١,٨١٢	٤,٢٣	٠,٠٢	١,٠٢٣	٤,٥٠	٠,٢٥	١,١٠٧

ويلحظ من الجدول (١١)، أن الفروق جميعها كانت أقل من مجموع الخطأ المعياري للتقديرين، وهذا مؤشر إلى أن قياس القدرة متحررة من العينة التي طبق عليها الاختبار.

٢-استقلال القياس عن الفقرات التي يجيب عنها الأفراد:

للتحقق من هذا الافتراض يلتزم تحليل استجابات مجموعة واحدة من المفحوصين على اختبارين مؤلفين من مجموعتين من الفقرات المطابقة لافتراضات انموذج راش شريطة تدريج فقرات الاختبارين على تدريج واحد مشترك وتقارب مستوى قدرة المفحوصين مع صعوبة الفقرات ويؤدي هذا الى التحقق من ناحيتين :

وللتحقق من ذلك قُسمَ الاختبار إلى اختبارين سهل ، وصعب وذلك على وفق معاملات الصعوبة كما حسبها برنامج راسكال ، ثم حللت بيانات كل اختبار بأسلوب

أنموذج راش وباستعمال برنامج راسكال المحوسب إذ تم تقدير صعوبة الفقرة وقدرة الأفراد على كل الاختبارين ثم قورنت نتائج تحليل الاختبارين مع نتائج الاختبار الكلي ، ثم أجريت عملية التعادل الراسي بين الاختبارين السهل والصعب على وفق الخطوات الآتية :

١- تقدير الفرق بين صعوبة الاختبارين السهل والصعب وذلك بوساطة الفرق الملاحظ بين متوسطي قدرة الأفراد الذين استجابوا للاختبارين .

٢- تقسيم الفرق الملاحظ على مجموع الفقرات السهلة والصعب ليصبح متوسط صعوبة الفقرات الكلي = صفر

$$\text{إزاحة فقرات الاختبار الصعب} = \frac{\text{عدد الفقرات الكلي} - \text{عدد الفقرات الصعبة}}{\text{عدد الفقرات الكلي}} \times \text{الفرق بين متوسطي القدرة}$$

$$\text{إزاحة فقرات الاختبار السهل} = \frac{\text{عدد الفقرات الكلي} - \text{عدد الفقرات السهلة}}{\text{عدد الفقرات الكلي}} \times \text{الفرق بين متوسطي القدرة}$$

والجدول (١٢) يوضح تقسيم فقرات الاختبارين الصعب والسهل ومتوسط القدرة ومقدار الإزاحة للاختبار.

جدول (١٢)

متوسط القدرة للاختبارين السهل والصعب ومقدار الإزاحة

الاختبار	عدد الفقرات	عدد الفقرات للاختبار		متوسط قدرة الاختبار		الفرق بين القدرتين	مقدار الإزاحة للاختبار	
		السهل	الصعب	السهل	الصعب		السهل	الصعب
	٣٠	١٥	١٥	٠,٩٦-	١,١٩-	٠,٢٣	٠,١١٥	٠,١١٥

٣-ليصبح التدريج مشتركاً تطرح الإزاحة لفقرات الاختبار السهل من كل فقرة في الاختبار السهل ، وتضاف الإزاحة لفقرات الاختبار الصعب لكل فقرة من فقرات الاختبار الصعب وتحسب بالأسلوب نفسه لتقديرات القدرة .

٤-تقارن تقديرات صعوبة الاختبار السهل والصعب بعد تعديل تدريجها إلى التدريج المرجعي ، وتعد هذه التقديرات متكافئة إحصائيا إذا لم يتجاوز الفرق بين أي تقديرين متناظرين مجموع الخطأ المعياري لهما والشيء نفسه لتقديرات القدرة والجدل (١٣) فإنها توضح المقارنة بين صعوبات فقرات الاختبارين السهل والصعب والتدريج المرجعي والتدريج المشترك بعد أجراء عملية التعادل الراسي للاختبارين .

جدول (١٣)

الموازنة بين صعوبات فقرات كل من الاختبارين الصعب والسهل والتدريج المرجعي بعد إجراء التعادل الرأسي

رقم الفقرة	التدريج المستقل للاختبار		الخطأ المعياري للاختبار السهل أو الصعب	التدريج المشترك للاختبارين (بعد التعديل)		التدريج المرجعي الكلي	الفرق بين التدريجين	الخطأ المعياري للتدريج المرجعي
	الصعب	السهل		الصعب +٠,١١٥	السهل -٠,١١٥			
١		-٠,٠٦٤	٠,٢٢٦		-٠,١٧٩	٠,٣٠٨	٠,١٢٩	٠,٢٢٤
٢		-٠,٤٥٢	٠,٢١٦		-٠,٥٦٧	-٠,٥٨١	٠,٠١٤	٠,١٧٠
٣		-٠,٩٩٣	٠,٢١١		-١,١٠٨	٠,٦٠٣	٠,٥٠٥	٠,٣٨٦
٤	-١,٠٠٢		٠,٢١٠	-٠,٨٨٧		٠,٥٢٦	٠,٣٦١	٠,٢٤٤
٥		١,٥١٩	٠,٣٠٥		١,٤٠٤	-١,٧٤٦	٠,٣٤٢	٠,١٤٦
٦	-١,٢٦٦		٠,٣١٠	-١,١٥١		٠,٩٥٢	٠,١٩٩	٠,٤٥٤
٧	١,٧٤٩		٠,٤٢٦	١,٨٦٤		-١,٣٠٩	٠,٥٥٥	٠,١٥٠
٨	-٠,٤٥٢		٠,٣٥٥	-٠,٣٣٧		٠,١٦٥	٠,١٧٢	٠,٢١٣
٩	-٠,٨٦٨		٠,٢١٢	-٠,٧٥٣		٠,٥٢٦	٠,٢٢٧	٠,٢٤٤
١٠		٠,٦٧٢	٠,٢٥٩		٠,٥٥٧	١,٠٣٢	٠,٤٧٥	٠,٣٠٠
١١		-١,٠٦٤	٠,٢٢٦		-١,١٧٩	١,١٢٥	٠,٠٥٤	٠,٣١٢
١٢	٠,١٩٧		٠,٢٤٩	٠,٣١٢		١,٤٦٣	١,١٥١	٠,٣٦٢
١٣		-١,٦٨٧	٠,٢٢٢		-١,٨٠٢	-٢,١٦٨	٠,٣٦٦	٠,١٥٨
١٤		٢,٠٤١	٠,٢٣٠		١,٩٢٦	-٢,١١٢	٠,١٨٦	٠,١٤٨
١٥		٠,٥٧٢	٠,٢٥٩		٠,٤٥٧	-١,٩٣٩	١,٤٨٢	٠,١٤٧
١٦	١,١٧٨		٠,٣٤٠	١,٢٩٣		-٠,٩٣٠	٠,٣٦٣	٠,١٥٨
١٧		٠,٥٠٦	٠,٢٥٥		٠,٣٩١	١,٥٨٧	١,١٩٦	١,٠٠٣
١٨	١,٧٧٩		٠,٢٩٥	١,٨٩٤		-٢,١٠١	٠,٢٠٧	٠,١٥٤
١٩	١,٢٩٨		٠,٢٢٠	١,٤١٣		-٠,٧٤٩	٠,٦٦٤	٠,١٦٤
٢٠		٠,٥٠٦	٠,٢٥٥		٠,٣٩١	٠,٥٨٧	٠,١٩٦	٠,٢٤٩
٢١	٠,٣٩٤		٠,٢٦٣	٠,٥٠٩		٠,٨٨٧	٠,٣٧٨	٠,٧١١
٢٢	-٠,٦٨٧		٠,٢١٤	-٠,٥٧٢		٠,٩٤٥	٠,٣٧٣	٠,٢٨٩
٢٣	٠,٣٢٦		٠,٢٥٨	٠,٤٤١		-٠,٠٨٥	٠,٣٥٦	٠,١٩٦

رقم الفقرة	التدريج المستقل للاختبار		الخطأ المعياري للاختبار السهل أو الصعب	التدريج المشترك للاختبارين (بعد التعديل)		التدريج المرجعي الكلي	الفرق بين التدريجين	الخطأ المعياري للتدريج المرجعي
	الصعب	السهل		الصعب +٠,١١٥	السهل -٠,١١٥			
٢٤		٠,٧١١	٠,٢٦٩		٠,٥٩٦	-٠,٥٣٧	٠,٠٢٣	٠,١٤٧
٢٥	-٠,٨٦٨		٠,٢٤٦	-٠,٧٥٣		١,٣٣٩	٠,٥٨٦	٠,٣٤٣
٢٦		-٠,٦٤	٠,٢٢٦		-٠,٧٥٥	-٠,٦١٨	٠,١٣٧	٠,١٥٧
٢٧	٠,١٣٦		٠,٢١٢	٠,٢٥١		٠,١٦٥	٠,٠٨٦	٠,٢١٣
٢٨		-٠,٥٩٠	٠,٢١٣		-٠,٧٠٥	٠,٩٤٥	٠,٢٤	٠,٢٨٩
٢٩	-٠,٩١٣		٠,٢١١	-٠,٧٩٨		-٠,٧٤٦	٠,٠٥٢	٠,١٤٦
٣٠		-١,١١٤	٠,٢٢٥		-١,٢٢٩	-١,٦٠٤	٠,٣٧٥	٠,١٦٠

ويتضح من الجدول أعلاه ، أن التقديرات جميعها لصعوبة الفقرات كانت متكافئة إحصائياً، ولم يتجاوز الفرق بين أي تقديرين متناظرين مجموع الخطأ المعياري لهما، باستثناء الفقرات ذات التسلسل (١٢ ، ١٥ ، ١٩) إذ تجاوز الفرق بين التقديرين المتناظرين مجموع الخطأ المعياري لهما، لذا تم استبعادها، الملحق (٥)، وهذا يشير إلى تحرر القياس من صعوبات فقرات الاختبارات.

ويوضح الجدول (١٤) المقارنة بين الدرجات الكلية لخمسة أفراد من كل اختبار المشتقة من الاختبارين السهل والصعب والتدريج المرجعي والتدريج المشترك وأخطائها المعيارية .

جدول (١٤)

تقديرات قدرات عينة من الأفراد المشتقة من الاختبار الصعب والسهل والكلي وأخطائها المعيارية

الفرد	الدرجة الكلية على الاختبار			تقديرات القدرة قبل الإزاحة على الاختبار		تقديرات القدرة بعد الإزاحة على الاختبار			الفرق بعد الإزاحة بين الاختبار الكلي والاختبار		الخطأ المعياري لتقديرات القدرة للاختبارات		
	الصعب	السهل	الكلي	الصعب	السهل	الصعب +٠,١١٥	السهل – ٠,١١٥	الكلي	الصعب	السهل	الصعب	السهل	الكلي
١	١٠	١٣	٢٣	١,٥٦	٢,١٧	١,٦٧٥	٢,٠٥٥	٣,٢٦	١,٥٨٥	١,٢٠٥	٠,٧٧٧	٠,٦٢٤	١,٠٨٥
٢	٩	١٢	٢١	٢,٠١	٢,٥٩	٢,١٢٥	٢,٤٧٥	٢,٨٨	٠,٧٥٥	٠,٤٠٥	٠,٧١٠	٠,٦٨٢	٠,٩١٥
٣	٥	١٠	١٥	– ٠,٩٨	١,٠٨	–٠,٨٦٥	٠,٩٦٥	٠,٩٥	٠,٠٨٥	٠,٠١٥	٠,٦٣٨	٠,٥٩٠	٠,٨٣١
٤	٧	٨	١٥	١,١١	١,١٥	١,٢٢٥	١,٠٣٥	٠,٩٥	٠,٢٧٥	٠,٠٨٥	٠,٦٤٢	٠,٥٦٠	٠,٨٣١
٥	٦	٧	١٣	– ١,٢٩	– ١,٢١	–١,١٧٥	– ١,٣٢٥	٠,٨٢	٠,٣٥٥	٠,٥٠٥	٠,٦٣٢	٠,٥٦٠	٠,٨٣٨

ويلاحظ من الجدال اعلاه ، ان الفروق جميعها كانت اقل من مجموع الخطأ المعياري لقدرة الافراد المقابلة لكل درجة خام للتدريجين (الصعب والسهل والكلي) ، وهذا يشير الى تحرر القياس من عينة التطبيق

تغيير صفر التدريج:

إن حذف الفقرات غير المطابقة لـ"أنموذج راش" من الاختبارات يؤثر في متوسط صعوبة فقرات الاختبارات، ولما كان متوسط صعوبة الفقرات في برنامج "راسكال"، أي تحليل الفقرات على وفق "أنموذج راش" هو صفر التدريج، لذلك فان صفر التدريج بعد حذف الفقرات غير المطابقة يختلف عنه قبل حذفها ، أي تحدث إزاحة لهذا الصفر تؤثر في تدرج صعوبة الفقرات، وفي تقديرات قدرات الأفراد، وبالطبع فهذا لا يعني الاختلاف في دلالتها الكمية، إنما حدوث إزاحة لتدرج الفقرات وتدرج قدرات الأفراد (كاظم،١٩٨٨: ٨٣)، لذلك أعيد تحليل بيانات الاختبار باستخدام "برنامج راسكال المحوسب" بعد حذف الفقرات غير المطابقة للأنموذج، وتم تحديد صفر التدريج الجديد على انه متوسط صعوبة الفقرات المتبقية في كل اختبار .

صدق الاختبار وثباته:

تتحقق موضوعية تفسير نتائج الاختبارات وموضوعية القياس بتحقق افتراضات انموذج راش على بيانات الاختبارات بصيغتها النهائية ، وذلك بعد حذف المفحوصين غير المطابقين لافتراضات الانموذج اولا ، ومن ثم حذف الفقرات غير المطابقة لافتراضات الانموذج على وفق المحكات المختلفة ، ويعد التحقق من افتراضات الانموذج في جوهره تقويما لمدى صدق الانموذج في تحقيقه لموضوعية القياس (Stenner , 1990 : 117).

اذ حللت الفقرات الاختبارية جميعها على وفق انموذج راش وحذفت الفقرات غير المطابقة للانموذج ، وهذا يعني ان كل فقرة في الاختبار تتفق في تعريفها

للمتغير مع ذلك التي تعرفه بقية الفقرات في الاختبار ، أي ان هناك اتفاقا بين السمة التي تقيسها الفقرة والسمة التي تقيسها بقية الفقرات .

في حين يتحقق ثبات القياس بتحقق متطلبات الموضوعية المتبقية ، وهي استقلالية القياس ، أي استقلالية القياس عن فقرات الاختبار المطبق على العينة ، واستقلاليته عن العينة المطبق عليها الاختبار (كاظم ، ١٩٩٦ أ : ٣٦٧) وقد تم حذف الفقرات التي لاتحقق استقلالية القياس جميعها ، وهذا مؤشر لتحقيق ثبات القياس ، كما يبين الجدول (١٥) معامل ثبات الاختبار كما حسبها البرنامج المحوسب ، بعد حذف الفقرات غير المطابقة للانموذج .

جدول (١٥)

معاملات ثبات الاختبار وكما حسبها البرنامج

الاختبار	عدد فقرات الاختبار	معامل ثبات الاختبار
	٢٧	٠,٨٢٧

وصف الاختبار بصيغته النهائية :

بعد الانتهاء من اجراءات تحليل الاختبار وتدريج الاختبار على وفق انموذج راش ، اصبح الاختبار يتكون بصيغته النهائية من (٢٧) فقرة جاهزة للتطبيق ويوضح الجدول (١٦) ، فقرات الاختبار مدرجة على وفق قيم معالم صعوبة فقرات الاختبار ومعالم قدرة المفحوصين على كل اختبار مقدرة بوحدة اللوجيت وكما حسبها البرنامج

جدول (١٦)

قيم معامل صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد في الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة a	الخطأ المعياري S.E	قيمة مربع كاي chi sq	عدد الإجابات الصحيحة	معلم القدرة ()	الخطأ المعياري S.E	التكرار freq
١٨	٢,٧٣٣-	٠,٢١٥	٧١,٢٠٣	٠	****	****	٠
٤	٢,٠٠٢-	٠,١٨٢	٢٢,٩٩٨	١	٣,٧٩-	١,٠٦٤	٠
٧	١,٩٣٧-	٠,١٨٠	٦٨,١٥٩	٢	٢,٩٧-	٠,٧٨٩	١
٣	٠,٨٢٥-	٠,١٦٤	٥٠,٣٤٣	٣	٢,٤٥-	٠,٦٦٨	٥
١٤	٠,٦٠٩-	٠,١٦٥	٢٨,٤٧٢	٤	٢,٠٥-	٠,٥٩٦	١٨
٥	٠,٢٢٣-	٠,١٦٨	٥٢,٩٢١	٥	١,٧٣-	٠,٥٤٧	٨
١٠	٠,١٣٧-	٠,١٦٩	٤٦,٢٩٩	٦	١,٤٥-	٠,٥١١	١٩
١٧	٠,١٠٩-	٠,١٦٩	٣١,٢٧٩	٧	١,٢٠-	٠,٤٨٤	٢٠
١	٠,٠٨٠-	٠,١٧٠	١٥,٨٧٧	٨	٠,٩٨-	٠,٤٦٣	٣١
١١	٠,٠٨٠-	٠,١٧٠	٣١,٧١٦	٩	٠,٧٧-	٠,٤٤٧	١٥
٢٢	٠,٠٠٧	٠,١٧١	٣٦,٤٧٧	١٠	٠,٥٨-	٠,٤٣٥	١٠
١٣	٠,٠٠٧	٠,١٧١	٣٤,٠٢٤	١١	٠,٣٩-	٠,٤٢٥	٥
١٥	٠,٠٦٦	٠,١٧٢	٣٠,٥٢٠	١٢	٠,٢١-	٠,٤١٩	٢
٢	٠,٠٦٦	٠,١٧٢	٥٤,٤٤٣	١٣	٠,٠٤-	٠,٤١٥	٠
٢٠	٠,٠٦٦	٠,١٧٢	٢٧,٤٣٠	١٤	٠,١٣	٠,٤١٤	٣
١٦	٠,٢١٦	٠,١٧٥	٢٥,٢٨٠	١٥	٠,٣٠	٠,٤١٥	٣
١٩	٠,٣٠٨	٠,١٧٦	٣٢,٣٩٦	١٦	٠,٤٨	٠,٤١٨	٦
٢٦	٠,٣٧١	٠,١٧٧	٢٢,٢٢٦	١٧	٠,٦٥	٠,٤٢٤	١
٦	٠,٤٩٩	٠,١٨٠	٣٩,٢٨٧	١٨	٠,٨٤	٠,٤٣٤	٤
٢٧	٠,٥٩٧	٠,١٨٢	٣٩,٨١٧	١٩	١,٠٣	٠,٤٤٦	١٣
٢٣	٠,٥٩٧	٠,١٨٢	٢٦,٨٦٢	٢٠	١,٢٤	٠,٤٦٤	٨
٢١	٠,٥٩٧	٠,١٨٢	٢٤,٩٣٤	٢١	١,٤٦	٠,٤٨٨	٥
٢٤	٠,٦٦٤	٠,١٨٤	٢٨,٧١٩	٢٢	١,٧٢	٠,٥٢٠	٩
٨	٠,٦٦٤	٠,١٨٤	٢٤,٢٥٢	٢٣	٢,٠١	٠,٥٦٧	٨
٢٥	٠,٨٣٦	٠,١٨٨	٣٠,١٥٨	٢٤	٢,٣٧	٠,٦٣٧	٤
١٢	٠,٨٧٢	٠,١٨٩	١٧,٢٤٤	٢٥	٢,٨٥	٠,٧٥٩	٢
٩	٢,٣٠٤	٠,٢٧٤	٣٨,٩٨٨	٢٦	٣,٦٢	١,٠٤٠	٠
قيمة كاي الجدولية بدرجة حرية (٥٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي ٧٩,٤٩ / **متوسط القدرة** =-٠,٤١				٢٧	****	****	٠

تحويل تدريج وحدات اللوجيت إلى تدريج وحدات (الواط) المئوية:

أشتقت وحدة "اللوجيت" مباشرة من "أنموذج راش" الذي تناول التقدير الاحتمالي للاستجابة الصحيحة للفرد على الفقرة ضمن التدريج الذي نقطة صفره متوسط صعوبات الفقرات، فضلاً عن وجود الكسور، وعدم ألفة الباحثين والمدرسين لهذا النوع من التدريج، ونظراً لوجود مثل هذه العيوب، أوجد بعض المتخصصين في القياس عدداً من الوحدات الجديدة التي تعالج هذه العيوب، مثل وحدة التدريج الجماعية "نيتس" (NITS)، ووحدة التدريج المعتمدة على محك "السيت" (SITS). وقد اعتمد الباحث وحدة "الواط" (WAT) ذلك التدريج المئوي الذي قدمه "ماسترز" (Masters,1984)، لكون التدريج المئوي أكثر التدريجات ألفة في أغلب مجالات القياس،فضلا عن استخدامه من قبل اكثر الدراسات التي استندت الى انموذج راش في بناء اختباراتها اذ يمكن تحويل تقديرات كل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد من وحدة اللوجيت إلى وحدة الواط باستخدام المعادلتين الآتيتين:

$$B = 50 + (15 / Log\ 4)\ b$$
$$D = 50 + (15 / Log\ 4)\ d$$

إذ أن B = القدرة مقدرة بالواط.

b = القدرة مقدرة باللوجيت.

D = الصعوبة مقدرة بالواط.

d = الصعوبة مقدرة باللوجيت.

Log = اللوغاريتم الطبيعي للعدد (٤) يساوي (١,٣٩) (Masters, 1984: 146).

و يوضح الجدول (١٧) تقديرات صعوبة الفقرات وتقدير القدرة، للاختبار بصورتها النهائية مقدرة بوحدة اللوجيت والمحولة إلى وحدة الواط.

جدول (١٧)

صعوبة الفقرات مقدرة بوحدة اللوجيت ووحدة الواط

رقم الفقرة	معلم صعوبة الفقرة		الخطأ المعياري	
	وحدة اللوجيت	وحدة الواط	وحدة اللوجيت	وحدة الواط
١٨	٢,٧٣٣-	٢١	٠,٢١٥	٥٢,٣١
٤	٢,٠٠٢-	٢٨	٠,١٨٢	٥١,٩٦
٧	١,٩٣٧-	٢٩	٠,١٨٠	٥١,٩٤
٣	٠,٨٢٥-	٤١	٠,١٦٤	٥١,٧٦
١٤	٠,٦٠٩-	٤٣	٠,١٦٥	٥١,٧٨
٥	٠,٢٢٣-	٤٨	٠,١٦٨	٥١,٨١
١٠	٠,١٣٧-	٤٩	٠,١٦٩	٥١,٨٢
١٧	٠,١٠٩-	٤٩	٠,١٦٩	٥١,٨٢
١	٠,٠٨٠-	٤٩	٠,١٧٠	٥١,٨٣
١١	٠,٠٨٠-	٤٩	٠,١٧٠	٥١,٨٣
٢٢	٠,٠٠٧	٥٠	٠,١٧١	٥١,٨٤
١٣	٠,٠٠٧	٥٠	٠,١٧١	٥١,٨٤
١٥	٠,٠٦٦	٥١	٠,١٧٢	٥١,٨٥
٢	٠,٠٦٦	٥١	٠,١٧٢	٥١,٨٥
٢٠	٠,٠٦٦	٥١	٠,١٧٢	٥١,٨٥
١٦	٠,٢١٦	٥٢	٠,١٧٥	٥١,٨٨
١٩	٠,٣٠٨	٥٣	٠,١٧٦	٥١,٨٩

رقم الفقرة	معلم صعوبة الفقرة		الخطأ المعياري	
	وحدة اللوجيت	وحدة الواط	وحدة اللوجيت	وحدة الواط
٢٦	٠,٣٧١	٥٤	٠,١٧٧	٥١,٩٠
٦	٠,٤٩٩	٥٥	٠,١٨٠	٥١,٩٤
٢٧	٠,٥٩٧	٥٦	٠,١٨٢	٥١,٩٦
٢٣	٠,٥٩٧	٥٦	٠,١٨٢	٥١,٩٦
٢١	٠,٥٩٧	٥٦	٠,١٨٢	٥١,٩٦
٢٤	٠,٦٦٤	٥٧	٠,١٨٤	٥١,٩٨
٨	٠,٦٦٤	٥٧	٠,١٨٤	٥١,٩٨
٢٥	٠,٨٣٦	٥٩	٠,١٨٨	٥٢
١٢	٠,٨٧٢	٥٩	٠,١٨٩	٥٢
٩	٢,٣٠٤	٧٥	٠,٢٧٤	٥٢,٩٥

جدول (١٨)

تقدير القدرة لكل درجة خام مقدرة بوحدة اللوجيت ووحدة الواط

الدرجة الكلية المحتملة	معلم القدرة		الخطأ المعياري	
	وحدة اللوجيت	وحدة الواط	وحدة اللوجيت	وحدة الواط
١	٣,٧٩-	٩	١,٠٦٤	٦١,٤٨
٢	٢,٩٧-	١٨	٠,٧٨٩	٥٨,٥١
٣	٢,٤٥-	٢٤	٠,٦٦٨	٥٧,٢٠
٤	٢,٠٥-	٢٨	٠,٥٩٦	٥٦,٤٣
٥	١,٧٣-	٣١	٠,٥٤٧	٥٥,٩٠
٦	١,٤٥-	٣٤	٠,٥١١	٥٥,٥١
٧	١,٢٠-	٣٧	٠,٤٨٤	٥٥,٢٢
٨	٠,٩٨-	٣٩	٠,٤٦٣	٥٤,٩٩
٩	٠,٧٧-	٤٢	٠,٤٤٧	٥٤,٨٢
١٠	٠,٥٨-	٤٤	٠,٤٣٥	٥٤,٦٩
١١	٠,٣٩-	٤٦	٠,٤٢٥	٥٤,٨٥
١٢	٠,٢١-	٤٨	٠,٤١٩	٥٤,٥٢
١٣	٠,٠٤-	٥٠	٠,٤١٥	٥٤,٤٧
١٤	٠,١٣	٥١	٠,٤١٤	٥٤,٤٦
١٥	٠,٣٠	٥٣	٠,٤١٥	٥٤,٤٧
١٦	٠,٤٨	٥٥	٠,٤١٨	٥٤,٥١
١٧	٠,٦٥	٥٧	٠,٤٢٤	٥٤,٥٧

الدرجة الكلية المحتملة	معلم القدرة		الخطأ المعياري	
	وحدة اللوجيت	وحدة الواط	وحدة اللوجيت	وحدة الواط
١٨	٠,٨٤	٥٩	٠,٤٣٤	٥٤,٦٨
١٩	١,٠٣	٦١	٠,٤٤٦	٥٤,٨١
٢٠	١,٢٤	٦٣	٠,٤٦٤	٥٥
٢١	١,٤٦	٦٦	٠,٤٨٨	٥٥,٢٦
٢٢	١,٧٢	٦٧	٠,٥٢٠	٥٥,٦١
٢٣	٢,٠١	٧٢	٠,٥٦٧	٥٦,١١
٢٤	٢,٣٧	٧٦	٠,٦٣٧	٥٦,٨٧
٢٥	٢,٨٥	٨١	٠,٧٥٩	٥٨,١٨
٢٦	٣,٦٢	٨٩	١,٠٤٠	٦١,٢٢

الاستنتاجات :

من خلال ما تم التوصل اليه في بناء الاختبار التحصيلي في مادة القياس والتقويم ، تبين ان هنالك تداخل في مستويات صعوبة الفقرات ، ، فضلا عن اختلاف قدرة الافراد وهذا ما ظهر جليا عند حساب القدرة ، مما يستلزم من القائمين في تدريس هذه المادة مراعاة ذلك ، ، وهذا ما هدف البحث الى تحقيقه .

التوصيات :

١- ضرورة قيام الجامعات العراقية بتوفير البرامج الإحصائية المتخصصة بالنظرية الحديثة ، مثل برنامج (المايكروكت Microcat) وهو برنامج احصائي محوسب متقدم ، يساعد الباحثين وخصوصا في مجال القياس والتقويم في اعداد الاختبارات التحصيلية وبوقت مناسب.

٢- ضرورة ارسال المتخصصين في مجال القياس والتقويم الى الدول المجاورة (مصر ، الاردن ، الامارات العربية المتحدة) للاطلاع على ما توصلوا اليه في مجال تقويم التحصيل وخصوصا في مجال بناء الاختبارات محكية المرجع .

٣- الاهتمام بتدريس مادة القياس والتقويم من قبل المتخصصين والتركيز على النظرية الحديثة بالقياس لمواكبة التطور في مجال تطوير ادوات قياس التحصيل .

المقترحات :

١- اجراء دراسة لبناء اختبار تحصيلي في مواد دراسية اخرى ، ولمراحل دراسية اخرى ، سواء لطلبة الجامعة او لطلبة المرحلة الثانوية.

٢- اجراء دراسة لبناء اختبار تحصيلي على وفق النموذج الثنائي المعلم او الثلاثي المعلم

٣- اجراء دراسات مكثفة في مجال الاتجاه الحديث في القياس والقويم ، واثراء المكتبة الوطنية العراقية بمثل هذه الدراسات الحديثة في مجال قياس التحصيل الدراسي.

الوسائل الإحصائية :

١- الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج :

- التحليل العاملي بطريقة المكونات الاساسية (Priocipel Comporert) مع اعادة التحليل بطريقة الفاريماكس (Vairmax)

٢- برنامج راسكال المحوسب (Rasch Model Item Calibration Program) لتحليل فقرات الاختبار وتدريجه على وفق "انموذج راش "

المصادر

١- أبو جادو، صالح محمد علي. (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر.

٢- البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠٠). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

٣- الظاهر، زكريا محمود وآخرون. (١٩٩٩). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، عمان: مكتبة دار الثقافة.

٤- الدوسري ، راشد حماد (٢٠٠٤) . **القياس والتقويم التربوي الحديثة مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة** ، ط ١ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

٥- الشرقاوي ، انور محمد ، ،سليمان الخضري الشيخ ، وامينة كاظم، ونادية محمد عبد السلام (١٩٩٦). **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي** ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

٦- العبيدى، غانم سعيد وحنان عيسى الجبوري(١٩٨٧): "**أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم** ". الرياض. دار العلوم، ١٤٠١ هـ.

٧-علام ، صلاح الدين محمود .(١٩٨٥). تحليل بيانات الاختبارات العقلية باستخدام نموذج راش اللوغارتمي الاحتمالي – دراسة تجريبية ، **المجلة العربية للعلوم الانسانية** ، العدد (١٧)، المجلد (٥) ، جامعة الكويت (١٠٠-١٢٢).

٨- ـــ (١٩٨٦) : **تطورات معاصرة في القياس النفسي**، جامعة الكويت .

٩- ـــ. (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠- ـــ (٢٠٠٥) **نماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية احادية البعد ومتعددة الابعاد وتطبيقاتها في القياس النفسي والتربوي** ،القاهرة : دار الفكر العربي.

١١- كاظم ،أمينة محمد (١٩٨٨) : **استخدام أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج** ، جامعة الكويت .

١٢-ـ ،أمينة محمدا(١٩٩٦أ) دراسة نظرية نقدية حول السلوك في أنور الشرقاوي وآخرون **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو (٢٨١-٤٣٠).

١٣ـ ،(١٩٩٦ب) استخدام أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج ، أنور الشرقاوي وآخرون ، **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي** ، مكتبة الانجلو ٤٣١-٥٤٦ .

١٤- لطيف ، استبرق مجيد علي (٢٠٠٧) **التفكير ما بعد الشكلي لدى الأطفال والمراهقين والراشدين في مدينة بغداد** ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات.

١٥-مراد ، صلاح احمد ومصطفى حمد (١٩٨٢) اعداد الصورة العربية لاختبار الاستعداد ، **مجلة جامعة المنصورة** ، كلية التربية ، العدد الخامس ، ص ٣٢ – ٦٣

١٦- وزارة التربية والتعليم الاردنية. (٢٠٠٠). **الاختبارات التحصيلية**، مديرية الاختبارات بوزارة التربية والتعليم الاردنية، الأردن.

المصادر الاجنبية

17- Bock, R .D, & Wood , R . (1971) : test theory Annal Review of psychology , 22 .193-224 .

18- Doyle, W. & Ford, B. (1984). Classroom research on matching Learning and teaching styles, New York.

19- Embretson .S.E. & Reise ,S.P.(2000): Item response Theory for psychologists.New jersey :Lawrence Eribaum Associates , Inc ,publishers .

20- Forster, F , etal , (1978) Research on the Rasch Measurement Model , ERIC;ED 164603.

21- Ghiselli, E.E, & etal. (1981) . Measurement theory for the Behavioral sciences, San Francisco : Freeman company.

22- Hulin, C. L, Drasow, F., & Parsons, K. (1983). Item Response Theory: Application to Psychological Measurement. IIinios. U. S. A: Dow Jones. Irwin, Homewood.

23- Kirby, J.R. (1994). "Measuring and Predicting Depth of processing in Learning", Alberta Journal of Educational Research, 40, No.2 . Canada.

24- Lord , F,M, &Novick ,M.R (1968) : statistical Theories of mental test scores , London Addison ,Wesley ,publishing ,company .

25 - Masters, G,N. (1982). "Rasch Model for partial Credit scoring". Psychometric. Vo.(47). N.(2). (141-174).

26- PHIllips,S.E (1986) : The Effects of the Deletion of misfitting person on vertical Equating via the Rasch Model , Journal of Educational Measurement vol .23,No .2, p.p. 167-118 .

27- Rasch ,G(1961) : On General Laws and the Meaning of measurement in psychology . In proceeding of the fourth Berkeley symposium on Mathematical statistics and probability . University of California press . Vol .4,321-333.

28- Stenner,G.(1990): Objectivity Specific and General ' Rasch Measurement Transactions . Vol .4,No 3 , 117-118

29- Van de Vijer, F. J. R. (1986) The Robustness of Rasch Estimates, Applied Psychological Measurement , 10 , 1 ,45-57.
30- Vernon, D.T (1995). "Attitudes and Achievement", opinions of faculty tutors about problem – based learning, academic medicine. 70 (3), P.P 216-223.
31- Wright ,B.panchaeapakean,N.A(1969) :Aproccedure for sample free item analysis,educational & psychological measurement,vol.29.p.p23-48

الملاحق

الملحق (١)

الاختبار بالصيغة الأولية

كلية التربية ـ ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا ـ الدكتوراه

عزيزي الطالب ---- عزيزتي الطالبة

تحية طيبة

لهدف إجراء دراسة علمية حول مادة القياس والتقويم النفسي والتربوي يرجو الباحث الإجابة عن كراس الاختبار بكامله ، علما ان اجابتك ستساهم في عملية البحث العلمي ، ولكي تجيب يجب أن تراعي ما يأتي :

١- لا تبدأ بقراءة الكراس قبل إن يطلب منك .

٢- أملا المعلومات المذكورة في ورقة الاختبار .

٣- اجب بأسرع ما يمكن مع مراعاة الدقة .

٤- ضع دائرة حول البديل الذي يعبر عن إجابتك .

٥- استعمل أي نوع من الأقلام يتوفر لديك .

ملاحظة : يرجى ملء المعلومات الاتية

الاسم :

الجنس :

التخصص :

الباحث

خالد جمال جاسم

ت	الفقرات
١	**يبدأ التطور التاريخي للتقويم والقياس بـ:** أ– معلم الحرفة .ب– التسميع الشفهي. ج– الملاحظة والحكم الشخصي. د– الاختبارات التحريرية.
٢	**ان اول من استعمل التقويم الشفوي (الحواري) هم :** أ– الصينيين. ب– العرب المسلمين ج– المجتمعات البدائية د– اليونانين .
٣	**من المجتمعات القديمة التي استعملت الاختبارات التحريرية هم:** أ– اليونانيين .ب– الصينين .ج– الاغريق د – العرب المسلمين .
٤	**ان اول من وضع وسيلة لقياس الذكاء عام ١٩٠٥ م هو :** أ– جلفورد . ب– بلوم . ج– ثورندايك . د– الفريد بينيه .
٥	**تعود بداية حركة التقويم التربوي الى العقد :** أ– الاول من القرن العشرين . ب– الثاني من القرن العشرين .ج– الرابع من القرن العشرين .د– الثالث من القرن العشرين .
٦	**ان الوصف الكمي للسلوك يعرف بـ:** أ– التقويم . ب– المقياس . ج– القياس . د– الاختبار .
٧	**يكون القياس النفسي على نوعين هما :** أ– تام وغير تام . ب– كمي وكيفي .ج– مباشر وغير مباشر د– عددي و نوعي .
٨	**من ابرز العوامل التي تؤثر في دقة القياس هي :** أ– نوع المقياس .ب– تحديد الاهداف . – التصنيف . د– تحقيق الاهداف.
٩	**اي مما ياتي يعد تعريفا افضل للاختبار النفسي او التربوي :** أ– مقياس مباشر لعينة من السلوك .ب– مقياس غير مباشر لمجموعة معارف وقدرات الفرد. ج– مجموعة من المثيرات التي تصمم بحيث تستدعي استجابات معينة د– مجموعة من المطالب التي يمكن عن طريقها جمع ملاحظات عن الافراد
١٠	**ان الاداة التي تستعمل لاتمام عملية القياس هي :**

ت	الفقرات
	أ– الارقام . ب– الاختبار . ج– التقويم . د– وحدات القياس.
١١	**ان اصدار حكم قيمي على الظاهرة المدروسة او المقاسة في ضوء معيار او محك معين هو :** أ– قياس . ب– مقياس . ج– اختبار . د– تقويم
١٢	**ان من ابرز اهداف التقويم والقياس في العملية التعليمية هو :** أ– معرفة ما تحقق من اهداف .ب– التصنيف . ج– التشخيص والعلاج . د– التوجيه والارشاد.
١٣	**يقسم التقويم التربوي الى نوعين رئيسين هما :** أ– معياري ومحكي . ب– تمهيدي وختامي . ج– وقت الاجراء واصدار الحكم . د– بنائي وتمهيدي .
١٤	**ان من انواع التقويم التربوي بحسب وقت الاجراء :** أ– معياري ومحكي وتمهيدي . ب– تمهيدي وبنائي ومحكي . ج– تمهيدي وبنائي وختامي . د– تمهيدي وبنائي ومعياري .
١٥	**ان من انواع التقويم التربوي بحسب اصدار الحكم :** أ– تمهيدي ومعياري . ب– بنائي ومحكي . ج– معياري ومحكي . د– ختامي ومعياري .
١٦	**ان التقويم الذي يستهدف تحديد نقطة البدأ في البرنامج التعليمي هو التقويم** أ– المعياري. ب– التمهيدي. ج– الختامي. د– البنائي .
١٧	**ان التقويم الذي يلازم العملية التعليمية منذ بدايتها وبصورة مستمرة هو تقويم :** أ– تمهيدي .ب– بنائي .ج– ختامي .د– معياري .
١٨	**ان التقويم الذي يستهدف نقل الطالب من مرحلة الى مرحلة دراسية اعلى منها هو تقويم :** أ– بنائي . ب– ختامي . محكي . د– تمهيدي .
١٩	**ان مقارنة اداء الفرد بأداء المجموعة التي ينتمي اليها على نفس المقياس المستخدم هو تقويم .** أ– تمهيدي . ب– بنائي . ج– ختامي . د– معياري .

ت	الفقرات
٢٠	**ان مقارنة اداء الطالب بمستوى ثابت من الاداء محدد مسبقا هو تقويم:** أ– معياري . ب– بنائي . ج– محكي . د– ختامي .
٢١	**ان قياس طول شخص ما هو قياس :** أ– مباشر ب– غير مباشر. ج– كمي . د– نوعي .
٢٢	**اي نوع من انواع التقويم يجرى في بداية البرنامج التعليمي :** أ– تمهيدي . ب– ختامي . ج– بنائي . د– معياري .
٢٣	**ان التقويم الذي يشخص الموضوعات التي لم يتمكن الطلبة من السيطرة عليها هو تقويم :** أ– معياري . ب– بنائي . ج– محكي . د– ختامي .
٢٤	**اي من اساليب التقويم الاتية يصلح لتحديد نجاح التلاميذ او رسوبهم :** أ–التمهيدي . ب– الختامي . ج– البنائي د– المعياري .
٢٥	**ان التقويم الذي يصلح لتحديد ما يمتلكه الطلبة من معلومات حول المادة التعليمية :** أ– بنائي . ب– ختامي . ج– محكي . د– تمهيدي
٢٦	**ان التقويم الذي يصلح للتقويم المستمر في العملية التعليمية :** أ– تمهيدي . ب– ختامي . ج– بنائي . د– معياري .
٢٧	**ان التقويم الذي يستعمل للحكم على مدى فاعلية (المدرس ، المنهج ، طرائق التدريس) هو:** أ– تمهيدي . ب– ختامي . ج– بنائي . د– معياري .
٢٨	**ان الحكم على مستوى الطالب في ضوء مستوى اقرانه هو تقويم :** **أ– معياري ب– بنائي ج– محكي . د– ختامي .**
٢٩	**ان اصدار التقويم المعياري لدرجة الطالب يتطلب مقارنة هذه الدرجة بـ :** **أ– نفسه وزملائه . ب– زملائه . ج– محك . د– النسبة لتحقق الاهداف .**
٣٠	**يتطلب اعطاء الدرجة على اساس تقدير محكي المرجع عند مقارنة التلميذ بـ :** **أ– زملائه . ب– نفسه وزملائه . ج– نسبة ثابتة من الاهداف د– نفسه .**
٣١	**اذا كانت درجات مجموعة من الطلبة (٧٥ ، ٨٠ ، ٨٥ ، ٩٠) وحصل احد الطلاب على الدرجة (٦٠) فان تقويمك المعياري له هو :**

ت	الفقرات
	أ- جيد .ب- متوسط . ج- ضعيف. د- ممتاز .
٣٢	اذا كان المستوى المحدد لتحقيق الاهداف هو (٨٠) وحصل طالب على الدرجة (٧٠) فان تقويمك المحكي له انه : أ- جيد . ب- راسب . ج- ناجح . د- متوسط .
٣٣	تنتمي المعادلة الاتية (مجموع الدرجات / عددها) الى : أ- المتوسط الحسابي . ب- الاهمية النسبية . ج- الوسيط . د- معامل الارتباط .
٣٤	اي العبارات الاتية تصف بدرجة اكثر دقة وشمولا العلاقة بين القياس والتقويم : أ- التقويم يستند الى القياس ويعتمد على نتائجه . ب- التقويم يشوبه عنصر الذاتية بينما القياس موضوعي .ج- القياس يستمد مباشرة من التقويم . د- القياس متطلب اساسي للتقويم .

الملحق (٢)

أسماء السادة الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث من خلال التحقق من صلاحية الأهداف السلوكية والفقرات الاختبارية لبنك الأسئلة

ت	أسماء السادة الخبراء	التخصص	مكان العمل
١	أ.د خليل إبراهيم رسول	قياس وتقويم	كلية الآداب/جامعة بغداد
٢	أ.د صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد
٣	أ.د علوم محمد علي	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد
٤	أ.م.د إحسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	كلية التربية،ابن الهيثم/جامعة بغداد
٥	أ.م.د أزهار عبود الجواري	قياس وتقويم	كلية التربية /الجامعة المستنصرية
٦	أ.م.د عبد الله احمد العبيدي	قياس وتقويم	كلية التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية
٧	أ.م.د محمد أنور محمود	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد
٨	م.د عبد الحسين رزوقي	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد
٩	م.د نبيل عبد الغفور	قياس وتقويم	كلية التربية /الجامعة المستنصرية
١٠	م.د ياسين حميد عيال	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد

الملحق (٣)

الفقرات المحذوفة

نوع الحذف	رقم الفقرة	محتوى الفقرة
تحليل عاملي	٣٤	اي العبارات الاتية تصف بدرجة اكثر دقة وشمولا العلاقة بين القياس والتقويم : أ– التقويم يستند الى القياس ويعتمد على نتائجه ب– التقويم يشوبه عنصر الذاتية بينما القياس موضوعي . ج– القياس يستمد مباشرة من التقويم . د– القياس متطلب اساسي للتقويم .
كاي٢	١	**يبدأ التطور التاريخي للتقويم والقياس ب:** أ– معلم الحرفة .ب– التسميع الشفهي. ج– الملاحظة والحكم الشخصي. د– الاختبارات التحريرية.
	١٨	**ان التقويم الذي يستهدف نقل الطالب من مرحلة الى مرحلة دراسية اعلى منها هو تقويم :** أ– بنائي . ب– ختامي . ج– محكي . د– تمهيدي
	٢٧	**ان التقويم الذي يستعمل للحكم على مدى فاعلية (المدرس ، المنهج ، طرائق التدريس) هو:** أ– تمهيدي . ب– ختامي . ج– بنائي . د– معياري
موضوعية القياس	١٢	**يقسم التقويم التربوي الى نوعين رئيسين هما :** أ– معياري ومحكي ب– تمهيدي وختامي . ج– وقت الاجراء واصدار الحكم . د– بنائي وتمهيدي
استقلالية القياس وموضوعية القياس	١٥	**ان التقويم الذي يستهدف تحديد نقطة البدأ في البرنامج التعليمي هو التقويم** أ– المعياري. ب– التمهيدي. ج– الختامي. د– البنائي .
	١٩	**ان قياس طول شخص ما هو قياس :** أ– مباشر ب– غير مباشر. ج– كمي . د– نوعي .

الملحق (٤)

الاختبار بصيغتها النهائية

ت	الفقرات
١	**ان اول من استعمل التقويم الشفوي (الحواري) هم :** أ– الصينيين. ب– العرب المسلمين ج– المجتمعات البدائية د– اليونانين .
٢	**من المجتمعات القديمة التي استعملت الاختبارات التحريرية هم:** أ– اليونانيين .ب– الصينين .ج– الاغريق د – العرب المسلمين .
٣	**ان اول من وضع وسيلة لقياس الذكاء عام ١٩٠٥ م هو :** أ– جلفورد . ب– بلوم . ج– ثورندايك . د– الفريد بينيه .
٤	**تعود بداية حركة التقويم التربوي الى العقد :** أ– الاول من القرن العشرين . ب– الثاني من القرن العشرين .ج– الرابع من القرن العشرين .د– الثالث من القرن العشرين .
٥	**ان الوصف الكمي للسلوك يعرف بـ:** أ– التقويم . ب– المقياس . ج– القياس . د– الاختبار .
٦	**يكون القياس النفسي على نوعين هما :** أ– تام وغير تام . ب– كمي وكيفي .ج– مباشر وغير مباشر د– عددي و نوعي .
٧	**من ابرز العوامل التي تؤثر في دقة القياس هي :** أ– نوع المقياس .ب– تحديد الاهداف . ج– التصنيف . د– تحقيق الاهداف .
٨	**اي مما ياتي يعد تعريفا افضل للاختبار النفسي او التربوي :** أ– مقياس مباشر لعينة من السلوك .ب– مقياس غير مباشر لمجموعة معارف وقدرات الفرد . ج– مجموعة من المثيرات التي تصمم بحيث تستدعي استجابات معينة د– مجموعة من المطالب التي يمكن عن طريقها جمع ملاحظات عن الافراد
٩	**ان الاداة التي تستعمل لاتمام عملية القياس هي :**

ت	الفقرات
	أ– الارقام . ب– الاختبار . ج– التقويم . د– وحدات القياس.
١٠	**ان اصدار حكم قيمي على الظاهرة المدروسة او المقاسة في ضوء معيار او محك معين هو :** أ– قياس . ب– مقياس . ج– اختبار . د– تقويم
١١	**ان من ابرز اهداف التقويم والقياس في العملية التعليمية هو :** أ– معرفة ما تحقق من اهداف .ب– التصنيف . ج– التشخيص والعلاج . د– التوجيه والارشاد.
١٢	**ان من انواع التقويم التربوي بحسب وقت الاجراء :** أ– معياري ومحكي وتمهيدي . ب– تمهيدي وبنائي ومحكي . ج– تمهيدي وبنائي وختامي . د– تمهيدي وبنائي ومعياري .
١٣	**ان من انواع التقويم التربوي بحسب اصدار الحكم :** أ– تمهيدي ومعياري . ب– بنائي ومحكي . ج– معياري ومحكي . د– ختامي ومعياري .
١٤	**ان التقويم الذي يلازم العملية التعليمية منذ بدايتها وبصورة مستمرة هو تقويم :** أ– تمهيدي .ب– بنائي .ج– ختامي .د– معياري .
١٥	**ان مقارنة اداء الفرد بأداء المجموعة التي ينتمي اليها على نفس المقياس المستخدم هو تقويم .** أ– تمهيدي . ب– بنائي . ج– ختامي . د– معياري .
١٦	**ان مقارنة اداء الطالب بمستوى ثابت من الاداء محدد مسبقا هو تقويم:** أ– معياري . ب– بنائي . ج– محكي . د– ختامي .
١٧	**اي نوع من انواع التقويم يجرى في بداية البرنامج التعليمي :** أ– تمهيدي . ب– ختامي . ج– بنائي . د– معياري .

ت	الفقرات
١٨	**ان التقويم الذي يشخص الموضوعات التي لم يتمكن الطلبة من السيطرة عليها هو تقويم :** أ– معياري . ب– بنائي . ج– محكي . د– ختامي .
١٩	**اي من اساليب التقويم الاتية يصلح لتحديد نجاح التلاميذ او رسوبهم :** أ–التمهيدي . ب– الختامي . ج– البنائي د– المعياري .
٢٠	**ان التقويم الذي يصلح لتحديد ما يمتلكه الطلبة من معلومات حول المادة التعليمية :** أ– بنائي . ب– ختامي . ج– محكي . د– تمهيدي
٢١	**ان التقويم الذي يصلح للتقويم المستمر في العملية التعليمية :** أ– تمهيدي . ب– ختامي . ج– بنائي . د– معياري .
٢٢	**ان الحكم على مستوى الطالب في ضوء مستوى اقرانه هو تقويم :** أ– معياري . ب– بنائي . ج– محكي . د– ختامي .
٢٣	**ان اصدار التقويم المعياري لدرجة الطالب يتطلب مقارنة هذه الدرجة بـ :** أ– نفسه وزملائه . ب– زملائه . ج– محك . د– النسبة لتحقق الاهداف .
٢٤	**يتطلب اعطاء الدرجة على اساس تقدير محكي المرجع عند مقارنة التلميذ بـ :** أ– زملائه . ب– نفسه وزملائه . ج– نسبة ثابتة من الاهداف د– نفسه .
٢٥	**اذا كانت درجات مجموعة من الطلبة (٧٥ ، ٨٠ ، ٨٥ ، ٩٠) وحصل احد الطلاب على الدرجة (٦٠) فان تقويمك المعياري له هو :** أ– جيد .ب– متوسط . ج– ضعيف. د– ممتاز .

ت	الفقرات
٢٦	**اذا كان المستوى المحدد لتحقيق الاهداف هو (٨٠) وحصل طالب على الدرجة (٧٠) فان تقويمك المحكي له انه :** أ- جيد . ب- راسب . ج- ناجح . د- متوسط .
٢٧	**تنتمي المعادلة الاتية (مجموع الدرجات / عددها) الى :** أ- المتوسط الحسابي . ب- الاهمية النسبية . ج- الوسيط . د- معامل الارتباط .

التوجـــه الجمعي - الفردي وعلاقته بمركز التحكّم لدى طلبة الجامعة

م.م. لؤي خزعل جبر

مجمل البحث

(ما هي طبيعة التوجهات الثقافيّة (جمعيّة–فرديّة/عموديّة–أفقيّة) السائدة في المجتمع العراقي ؟ وما هي طبيعة مركز التحكّم (خارجي–داخلي) في المجتمع العراقي ؟ وما هي طبيعة العلاقات الارتباطيّة بين هذين المتغيّرين ؟) ، شكّلت هذه الأسئلة محور اشتغال البحث الحالي . فعمل الباحث على تطوير مقياسين : **(مقياس التوجّه الجمعي–الفردي/العمودي– الأفقي متعدد الأبعاد)** و **(مقياس مركز التحكّم ثنائي البعد)** ، طبّقا على عيّنة مكوّنة من **(١٥١)** طالب وطالبة ، وبعد إخضاع البيانات للتحليل الإحصائي تم الخروج بعدد من النتائج ، هي : **(يحمل أفراد العيّنة موقف نفسي سلبي قوي نحو التوجّه الجمعي (عمودي و أفقي) ، وموقف سلبي معتدل نحو التوجه الفردي العمودي ، وموقف ايجابي قوي نحو التوجّه الفردي الأفقي)**؛ و **(لا ترتبط التوجهات ببعضها بدلالة إحصائية ، باستثناء الارتباط بين التوجهين الجمعيين العمودي والأفقي، والفروق بينها دالة، باستثناء الفرق بين التوجه الجمعي الأفقي والفردي الأفقي ؛ ولا يختلف الذكور عن الإناث في أي من التوجهات)**؛ و **(يتصف أفراد العيّنة بمركز تحكّم خارجي على صعيد المجال الشخصي ، وأما على صعيد المجال العام فهم بين الخارجي والداخلي)**؛ و **(لا يرتبط مجالا مركز التحكّم ببعضهما بدلالة إحصائية ، ولا يختلف الذكور عن الإناث في المجال الشخصي ، ولكنهما يختلفان في المجال العام إلى حدٍّ ما ، فالإناث أقل خارجيّة من**

الذكور)؛ و (لا ترتبط التوجهات الأربعة (الجمعي – الفردي / العمودي – الأفقي) بمجالي مركز التحكّم (الشخصي والعام) بدلالة احصائية) ، وقد فسّرت هذه النتائج ، ومن خلالها تم التوصّل إلى الاستنتاج التالي : **(تشهد القيم الثقافيّة ميلاً إلى الفردية المساواتيّة وابتعاداً عن الجمعية ، ويتواصل حضور مركز التحكّم الخارجي بشكل قوي في المجال الشخصي وبشكل معتدل في المجال العام ، يتماثل ذلك في الذكور والإناث عموماً ، ويتحرّك كلّ من التوجّه الثقافي ومركز التحكّم بشكل مستقل عن بعضهما)** ، وتم تقديم عدّة مقترحات وتوصيات .

الفصل الأول:
مدخلات البحث

مشكلة البحث وأهميته:

في عصر الثقافات والهويّات والعولمة ، تقف التوجهات الثقافيّة في قلب الاهتمامات الأكاديمية وغير الأكاديميّة المتنوّعة ، ومن بين هذه التوجهات يتميّز **التوجّه الجمعي– الفردي** بكونه بؤرة استقطاب أساسيّة ، لكونه يعبّر عن متلازمة ثقافيّة[١] ثنائيّة القطب ، يشير قطب **الجمعية** فيها إلى توجّه ثقافي يتفوق فيه التعاون وتجانس الجماعة على الأهداف الشخصيّة البحتة ، و قطب **الفردية** إلى توجّه ثقافي تتفوق فيه الأهداف الشخصية على الولاء للجماعة (Kassin,2001,p.541) ، والثقافات تتنوع بحسب درجة فرديتها وجمعيّتها أكثر من انتمائها إلى قطب بعينه (Koerner&Fujiwara,2000,p.5) .

وفي المجتمع العراقي يكتسب هذا المتغيّر ميّزة إضافيّة عبر التغيّرات الجارية بوتيرة متصاعدة في مختلف جوانب كينونته الثقافيّة ، فهو يحمل مضموناً ثقافيّاً عميقاً تشكل من خلال حركة تاريخيّة طويلة تداخلت فيها مختلف مصادر الثقافة ، مما جعله على رأس الشعوب ذات الحساسيّة الثقافيّة ، وبعد أن دخل منذ عقود في إطار فرض عليه التحرك ضمن مساحات ضيّقة وأقصاه عن الانفتاح على رحابة العالم ، جاءت الحرب الأخيرة في العام ٢٠٠٣م لتدخله في خضم ظروف متناقضة ، فقد انفتح عبر الكتب ووسائل الإعلام والسفر والحراك الاجتماعي والسياسي بشكل غير مسبوق على العالم من ناحية واصطدم بواقع القوات الأجنبيّة بكل أجندتها وسلوكيّاتها وثقافاتها وتعرّض لانهيار المؤسسات والقتل اليومي بشكل مروّع من جهة ثانية ، وكل

---

(١) المتلازمة الثقافيّة Culture Syndrome هي بنية معرفيّة تسهم في تنظيم وتفسير العالم بواسطة تركيز الانتباه على أنماط أو ثيمات معيّنة في العناصر الشخصيّة للبيئة كالقيم والمعايير والمعتقدات والافتراضات (Sarkar,2009 ,p.95) .

ذلك لا بد أن يخلّف في منظومة أفراده القيميّة ، ولاسيما الشباب منهم ، إنزياحاً قيميّاً بصورة ما ، وهذا ما تحاول الدراسة استكشافه .

والمجتمع العراقي يصنّف ضمن المجتمعات الشرقيّة الآسيويّة والتي عادة ما توصف بالجمعيّة ، وتجري مقارنتها بالثقافات الغربيّة ، الأمريكيّة والفرنسيّة والألمانيّة و غيرها ، ذات الطابع الفردي . فقد بيّنت الدراسات أن الثقافات الأمريكيّة تميل إلى أن تكون فرديّة بينما تميل الثقافات الآسيويّة إلى أن تكون جمعيّة (Le&Stockdal,2005,p.682) ، ففي دراسة Hofstede 1993 العبر حضارية تم ترتيب البلدان في ثلاث مستويات من الفرديّة :(عالي) ضمّ أمريكا وفرنسا وألمانيا و(متوسط) ضمّ روسيا واليابان (واطئ) ضمّ إفريقيا الغربية والصين وأندنوسيا (Hofstede,1993,p.91) . ووجدت دراسة Wong 2001 أن الجمعيّة في الصين تنعكس في الولاء للعائلة بينما الجمعيّة في اليابان تنعكس في الولاء لمكان العمل (Wong,2001,p.8) .ولكن دراسة Yi 2002 العبر حضارية وجدت تقارب بين العينتين الأمريكية والكنديّة والعينتين اليابانية والكوريّة ،وقد فسّر ذلك بأن الثقافات في العديد من البلدان الآسيوية تغيّرت ،وسلوك الفرد وتغير الشخصيّة شكلت ديناميات داخلية للتغير الثقافي ،وخصوصاً لدى الشباب الذين تمثّلوا الثقافات الغربيّة أكثر من الأجيال الكبيرة،فالتغيّر في أي مجتمع يتضمن عوامل داخليّة وخارجيّة،والتغيّر في هذه العوامل يؤثر في معتقدات وقيم وسلوكيات الناس(Yi,2002 ,p.8) .

فالثقافة الغربيّة توصف عادة بالفرديّة بينما توصف الثقافات الشرقيّة بالجمعيّة ، وبين هذين الوصفين ينبثق صراع محموم لإثبات الذات في مقابل الآخر من خلال اقتناص النقاط السلبيّة في توجّه الآخر وتقديمها بوصفها هويّة سلبيّة، ولكن هذا الاقتناص يتم بشكل غير متوازن في الغالب ، ويدخل ضمن صراع تمتزج فيه العولمة بالرأسماليّة لينتج مخرجات لاعقلانيّة تمس مفاصل أساسيّة من حياة الشعوب.وفي هذا السياق (يمكن) أن تأتي كلمات منظّرة الليبراليّة Ayn Rand التي تقول : (الجماعيّة

كقوّة فكريّة ومثالية أخلاقيّة هي في عداد الأموات،لكن الفرديّة والحريّة ،والتعبير السياسي عنهما المتمثّل بالرأسمالية لم تكتشف بعد ،واعتقد أن البشر سيكون لديهم ما يكفي من الوقت لاكتشافهما،ولعلّ مما له دلالة تثير الانتباه إن الجماعيّة الآفلة اليوم لم تنتج سوى طائفة من الحرمان والعجز واليأس .أنظر إلى الفن والأدب الحديث وصورة الإنسان التي يعبّر عنها كمخلوق عاجز أبله محكوم بالفشل والإحباط والدمار.ربما كان هذا هو الاعتراف السيكولوجي للجمعيين لكنه ليس صورة الإنسان .لو كان الأمر كذلك فما كان لنا أبداً أن نخرج من الكهوف) (بوز،٢٠٠٨،ص١١١).ولكن البحث الأكاديمي يتجاوز هذا الإطار التطرفي لتناول المفاهيم، وخصوصاً مع متغيرات على درجة كبيرة من الأهميّة والتعقيد والعمق والخطورة مثل التوجّه الجمعي– الفردي.

فبنية التوجّه الجمعي– الفردي تعدّ مسؤولة عن التوسع الهائل في علم النفس العبر حضاري Cross-Culture Psychology عبر العقود الثلاثة الماضية ، لكونها أكثر البنى هيمنة ،الأمر الذي جعل منها البعد الأهم في الفروق الثقافية في السلوك الاجتماعي (Sakar,2009 ,p.93) ، ففي البحث عبر الحضاري مثّلت هذه البنية المتغيّر الأكثر دراسة لكونه يمتلك تأثيراً قوياً على مدى واسع من السلوكيات في الثقافات المتنوّعة (Koerner&Fujiwara,2000,p.4).

ففي ميدان **الانجاز** أكدت نظريّة دافعيّة الانجاز على أن السلوك المنجز فردي ،بينما تضع الجمعيّة قيوداً على الانجاز ، فجمعيّة الآباء لا تشجّع أهداف الانجاز عند الأطفال (Phalef&Schonpflug,2002,p.186) ، بينما نجد قيم الانجاز حاضرة في الثقافات الفرديّة ،ففي دراسة Feather 1998 تبيّن أن الأمريكيّين كانوا أكثر توجه انجازي مقارنة بالآخرين ،إذ كانوا الأعلى من بين ثلاثة بلدان فرديّة ،هي:استراليا وأمريكا وكندا (Feather,1998,p.744) ،وفي دراسة سابقة له وجد أن الاستراليون يمتلكون قيم انجاز عالية ،لكنهم يرون أن النجاح يجب أن لا يقود إلى

عـدم مسـاواة أو فـروق فـي المكانـة (Feather,1994,p.183) ،وفـي دراسـتي Nelson&Shavit 2002 على عينتين دنماركية وأمريكية وجد أن الفرديّة ارتبطت ايجابيـاً وبقـوة بقـيم الانجـاز بينمـا ارتبطـت الجمعيّـة سـلبياً بقـيم الانجـاز (Nelson&Shavit,2002,p.455) .وفي **ميـدان ابداعيـة الجماعـة** وجدت دراسة Goncalo&Staw 2003 أن القيم الجمعيّة تخمد الشرارة الضرورية للإبداعية في الجماعة ،وأن حدود الإبداعية في الجماعات الجمعية لا يمكن التغلب عليها بسهولة بواسطة مطالبة الجماعة بإلحاح بالإبداعية،بينما الجماعة الفردية تكون أكثر إبداعية عند المطالبة (Goncalo&Staw, 2003,p.33) .وفي ميدان **الصراع** وجدت دراسة Ting-Toomey&Karogi 1998 أن الفرديين يستخدمون في مواقف الصراع استراتيجيات التهديد الوجهي المباشر بينما يستخدم الجمعيون استراتيجيات حماية وغير مباشرة.و عملت دراسة Wei 2001 ومساعدوه على التحقق من فرضيّة تنصّ على أنه في أساليب إدارة الصراع سيكون أعضاء الثقافة الأكثر فرديّة أقل احتمالا لإظهار أساليب(التجنّب والتسوية والتعهّد) وأكثر احتمالا لإظهار أساليب(التكامل والهيمنة)،ومن خلال البيانات المستحصلة من (٦٠٠) مدير من أمريكا واليابان والصين وسنغافورة تبين أن الفردية ارتبطت سلبيا بأسلوب التجنب وايجابيا بأسلوب التكامل والهيمنة ، وقد فسّروا ذلك بأن الجمعية ترتبط بالاتصال السلبي وغير المباشر وتؤكد قيم تجانس الجماعة ولا ترفض اللااتفاق الاجتماعي بينما الفردية ترتبط بالمزاج النشط والمباشر وترى التفاعل يحدث بين أفراد منعزلون وعدم الاتفاق والصراع مقبول بوصفه جانب طبيعي من الحياة الاجتماعية (Wei&et.al.,2001,p.5) .وفي ميدان **الجنوح** لاحظ Tyson&Hubert 2002 أن الجمعيّين يميلون إلى تقدير السلوك الجانح بوصفه جاد وسيء أكثر من الفرديين (Tyson&Hubert, 2002,p.459) ، وبيّن Wong 1997 أن المراهقين الفرديين يدركون السلوك الجانح على أنه أقل خطورة مقارنة بالجمعيين، وفسر ذلك بأن الجمعيون يعتبرون إمكانية النتائج لمثل هذا

السلوك،والتي ربما تحدث عدم تجانس اجتماعي بينما الفرديين يهتمون بالانخراط في الأنشطة الخطرة لتوسيع واستكشاف هويتهم ولاختبار الحدود والتعبير عن أنفسهم في قبال المؤسسات الاجتماعية (Wong,1997,p.211) .وفي دراسة Le&Stockdale 2005 ارتبطت الفردية ايجابيا والجمعية سلبيا بالجنوح في عيّنة مكونة من (٣٢٩) فردا من الصين وكمبوديا وفيتنام (Le&Stockdale,2005,p.681) .وفي ميدان **الهويّة الاجتماعية** وجدت دراسة Jetten 2002 وآخرون أن طلبة الجامعة الأمريكيون الفرديين يزدادون فردانية كلما قويت مشاعر الهوية الوطنية لديهم بينما طلبة الجامعة الاندنوسيون الجمعيون تقل لديهم الفردية كلما قويت مشاعر الهوية الوطنية لديهم ،وفسّرت هذه النتائج على أساس أن الهوية الوطنيّة ترتبط ايجابيا بنمط التوجهات المعيارية المجتمعية السائدة في البلد (Jetten&et.al.,2002,p.189,194) .وفي ميدان **الجماعة** درس Allik&Realo 2004 العلاقة بين الجمعيّة–الفرديّة والرأسمال الاجتماعي في أمريكا و(٤٢) بلد آخر فوجدا ارتباطاً قوياً بين الفرديّة والرأسمال الاجتماعي ،فاعتبرا أن هذه النتائج تدعم رأي Durkhaem الذي يشير إلى أنه كلما أصبح الأفراد أكثر استقلاليّة وتحرر من القيود أصبحوا أكثر اعتماداً على المجتمع (Allik&Realo,2004,p.29) .وفي ميدان **الشخصيّة التسلطيّة** وجدت دراسة Celfand,Triandis&Chan1996 أن الفرديّة ضد التسلطيّة (Celfand&et.al.,1996,p.391) .وفي ميدان **التعلّم** وجدت دراسة VonDars 2005 أن الجمعيين عبّروا عن مشاكل أعظم مع عقبات التعلّم ،إذ رأوا أنفسهم ضعاف وأقل سيطرة (VonDars,2005,p.3).وفي ميدان **المعتقدات اللاعقلانيّة** سعى Watson,Sherbak&Morris 1998 إلى اختبار فرض Ellis 1994 القائل أن **(الفشل في تحقيق كل من الفرديّة الشخصيّة والجمعيّة الاجتماعيّة أمر غير عقلاني يقود إلى سوء التوافق)**،فوجدا أن كلّ من الفردية والجمعيّة تضمنا مؤشرات ايجابية وسلبية عن الصحة النفسيّة ،مما يدعم الفرض ،ويبيّن أن أشكال تحقق الفرديّة

والاجتماعية هي جزء من الوظيفة المتوازنة للشخصيّة(Watson&et.al.,1998,p.173) .

ومن خلال هذه الدراسات يمكن أن نلمح أن وصف أحد التوجّهين بالسلبيّة أو الايجابيّة على نحو (مطلق) قضيّة غير علميّة،فلكلّ منهما إسهاماته الايجابيّة في مجال والسلبيّة في مجال آخر،والموقف المتوازن يستدعي العمل على توظيف الثيمات الايجابية في كلّ توجّه في تطوير صيغة ثقافيّة تعزز التوجّهات الإنسانية الايجابيّة وأنماط التعايش المثمرة .

ويمكن تسليط أضواء مهمّة إضافيّة على موضوعة التوجّه الجمعي– الفردي من خلال دراسة علاقته بمتغيّر شخصيّة يرتبط بالاطار الثقافي بقوّة ، وهو **(مركز التحكّم)** ،المفهوم الذي طوّر ضمن نظريّة التعلّم الاجتماعي، والذي يشير إلى أن بعض الناس يعتقدون أنهم سادة على أقدارهم ويتحملون بالتالي مسؤوليّة ما يحدث لهم بينما يعتقد آخرون أنهم لا يتحملون مسؤوليّة الأمور التي تتعلّق بأقدارهم وأن هناك قوى خارجيّة تتحكّم فيها وأنهم لا يستطيعون التأثير فيها (Mcconnel,1977,p.85) ،فهو مفهوم ثنائي القطب أيضاً،يتضمن مركز التحكّم الخارجي في قبال مركز التحكّم الداخلي،و **الخارجيّة** هي إدراك الفرد أن التعزيز الذي يتلو فعلاً من أفعاله غير متوقف كلياً على هذه الأفعال ، بل على الحظ أو القدر أو أنه تحت سيطرة قوى أخرى غير قابلة للتنبؤ بسبب التعقيد الكبير للقوى المحيطة به ، و**الداخليّة** هي إدراك الفرد أن الأحداث تتوقف كلياً على سلوكه الخاص أو إلى حدٍ ما على خصائصه الشخصيّة (Rotter,1966,p.1). وأدى ظهور هذا المفهوم إلى فيض حقيقي من الأبحاث ،إلى حدٍ أصبح فيه من أكثر متغيرات الشخصيّة حظوة بالبحث في الذاكرة العلميّة الحديثة،ولكونه ملائم لمجالات متنوعة ،مثل علم النفس الاجتماعي والعلاج النفسي والشخصيّة والتعلّم وعلم نفس البيئة المحلّية ،جعل من النظريّة ليست محببة فحسب بل وسيلة كشف (فيرز،١٩٨٦، ص٢٧٧).

ففي ميدان **الذات** بينت دراسة Judgr 2002 ومساعدوه أن مركز التحكّم ارتبط بقوّة بتقدير الذات وفاعليّة الذات العامّة (Judge&et.al.,2002,p.697) ،كما بيّنت دراسة Lombardo 1975 أن الخارجيين يظهرون ذاتاً مثاليّة مغايرة ومفهوم ذات منخفض ،بينما يظهر الداخليون ذاتاً مثاليّة واقعيّة ومفهوم ذات معتدل ،كما أن الخارجيين لديهم توافق شخصي ضعيف ويظهرون تناقضات بين الذات والذات المثاليّة ويواجهون صعوبة على مستوى توطيد العلاقات مع الآخرين (الدباغ،١٩٩٧،ص ١٩).وفي ميدان **الصحة النفسيّة** وجدت علاقة ارتباطيه ايجابية بين تكرار الأحداث السلبيّة في الحياة والاضطراب النفسي لدى الخارجيين بخلاف الداخليين ،لكون الداخليين يدركون أن لديهم السيطرة على الأحداث السلبية مما يقلل مستوى الضغط (الحلو،١٩٨٩،ص ١٧)، كما وجدت دراسة Snow&Held 1973 علاقة ارتباطيه بين مركز التحكّم والكآبة والهستيريا والفصام والهوس الخفيف،كانت ايجابية مع الخارجيين وسلبية مع الداخليين (الحلو،٢٠٠٠،ص ١٣٧) ،وفي دراسة الحلو ١٩٨٩ تبين أن الداخليين يختلفون عن الخارجيين في التعامل مع الضغوط، إذ كان الداخليين يميلون إلى مواجهة الضغوط واستخدام الأسلوب المعرفي للتعامل معها بينما الخارجيين يميلون إلى تجنّب الضغوط واستخدام الأسلوب التجنّبي (الحلو،١٩٨٩،ص ١-٣) . وفي ميدان **الصحة الجسميّة** بينت دراسة Phares 1978 أن الداخليين أكثر نشاطاً باضطراد في محاولة التوافق مع عالمهم والحصول على قدر من التحكم فيه ،وأحد مظاهر ذلك يكمن في مجال الصحّة،فالداخليين غالباً ما يبحثون عن المعلومات عن حالتهم الصحيّة وهم أكثر ميلاً للإقلاع عن التدخين والبحث عن طرق وقاية الأسنان وارتداء حزام الأمان عند قيادة السيارة ويقبلون على التطعيم ضد الأمراض ويبذلون جهداً كبيراً في المحافظة على وزنهم (Phares,1978,p.50) .وفي ميدان **الأداء** بينت العديد من الدراسات أن الداخليين يكون أدائهم أكثر فاعليّة ،فهم أكثر نشاطاً ذهنياً ومرونة ويتعلمون القواعد الضرورية

لحل المشكلات المتعلقة بالمواقف التي يمرون بها في محاولة منهم للسيطرة على النتائج ،ويمتلكون معلومات أكثر عن الأحداث السياسية ذات الآثار القوية على وجودهم مقارنة بالخارجيين (صالح،١٩٨٨،ص ١٤٧) .كما بينت دراسة Rotter&Mulry 1965 أن الداخليين استغرقوا وقتاً أطول في موقف قائم على المهارة في القيام بالتمييز الصعب بينما الخارجيين استغرقوا وقتاً أطول في موقف قائم على الصدفة في الوصول إلى قرار (Rotter&Mulry,1965,p.598) ،ووجدت دراسة Pines&Julian 1972 أن الداخليين يستجيبون بصورة خاصّة لمتطلبات المعلومات الخاصة بمهمّة من المهام بينما يستجيب الخارجيون للخصائص الاجتماعيّة لمتطلبات المهام (فيرز،١٩٨٩،ص ٢٥٧) .وفي ميدان **العمل** بينت دراسة Noor 2006 أن مركز التحكّم عامل مؤثّر في العلاقة بين سياسات مكان العمل والصراع العمل–العائلة،فمع معتقدات تحكّم أعلى ينخفض مستوى الصراع (Noor,2006,p.48) . وفي ميدان **الانصياع** بينت دراسة Phares 1976 أن الداخليين يقاومون محاولات التأثير عليهم من قبل شخص آخر أكثر من الخارجيين ، فالخاصيّة الأساسيّة أكثر من غيرها عند الداخليين هي الجهود الكبرى التي يبذلونها للتعامل مع السيطرة على بيئاتهم ، وقد تأكد ذلك في المختبرات السيكولوجية وفي ميدان الحياة (Phares,1976,p.31).

وبناءً على كلّ ذلك يمكن أن نختزل **(مشكلة البحث)** الحالي بمحاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

ما هي طبيعة التوجهات الثقافيّة (جمعيّة–فرديّة/عموديّة–أفقيّة) السائدة لدى طلبة الجامعة ؟ وما هي طبيعة مركز التحكّم (خارجي–

داخلي) لدى طلبة الجامعة ؟ وما هي طبيعة العلاقات الارتباطيّة بين هذين المتغيّرين ؟.

وتنبثق (**أهميّة البحث**) الحالي من كونه :

يتناول لأوّل مرّة موضوع التوجّه الجمعي–الفردي في العراق،بل في العالم العربي – بحسب اطلاع الباحث – ،وهو موضوع ثقافي في غاية الأهميّة والعمق على الصعيد العالمي،وأنماط العلاقة بين أبعاده وبين أبعاد مركز التحكّم كذلك ،وتناول موضوع مركز التحكّم بأسلوب حديث يوظّف لأول مرّة في العراق ،بل وفي العالم العربي – بحسب اطلاع الباحث – ،وكما سيتبيّن في الفصول التالية ، وعلى عيّنة (طلبة الجامعة) تختزن المستقبل .

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق جملة من الأهداف ، هي :

١. تعرّف طبيعة التوجه الثقافي (جمعي– فردي/عمودي– أفقي) عند أفراد العيّنة طلبة الجامعة.

٢. تعرّف الفروق في التوجّه الجمعي– الفردي/العمودي– الأفقي بحسب متغيّر الجنس.

٣. تعرّف طبيعة مركز التحكّم (خارجي– داخلي) عند طلبة الجامعة.

٤. تعرّف الفروق في مركز التحكّم بحسب متغيّر الجنس.

٥. تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين التوجّه الجمعي– الفردي/العمودي– الأفقي و مركز التحكّم الخارجي– الداخلي.

حدود البحث:

تتمثّل حدود البحث الحالي بما يلي:

- متغيري (**التوجه الجمعي– الفردي/العمودي – الأفقي**) و (**مركز التحكّم**).

- طلبة **جامعة المثنّى** من الجنسين ، الملتحقين بالدراسات الأوليّة الصباحيّة .
- للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

تحديد المصطلحات:

أولاً:التوجّه الجمعي- الفردي/العمودي-الأفقي

Collectivism-Individualism/Vertical-Horizontal Orientation

١.التعريف النظري:

الدراسة الحاليّة تعمل على استكشاف بعدي التوجه الجمعي- الفردي : (الجمعي-الفردي) و(العمودي-الأفقي) ، ولهذا سيتم عرض التعريفات المقدّمة للبعدين كلّ على حدة ومن ثم بشكل تفاعلي :

التوجّه الجمعي-الفردي:

- تعريف Kassin 2001:**الجمعية** توجّه ثقافي يتفوق فيه التعاون وتجانس الجماعة على الأهداف الشخصيّة البحتة ، و**الفردية** توجّه ثقافي تتفوق فيه الأهداف الشخصية على الولاء للجماعة (Kassin,2001,p.541).
- تعريف YeeNg&Dyne 2001:توجّه قيمي يعبّر عن معتقدات الأفراد حول الحالات النهائية المرغوبة التي توجّه اختيار وتقييم السلوك والأحداث ، فيعرّف على انه العلاقة بين الذات والمجموع ، و الفردية مقابل التعاونيّة ، والاستقلالية مقابل الاعتماد المتبادل(YeeNg&Dyne,2001,p.199).
- تعريف Nelson&Shavitt 2002:بنية تصف متلازمة ثقافية ، إذ يميل **الجمعيون** إلى وضع تأكيد أكبر على أهداف ومعايير الجماعة ، و**الفرديون** إلى اعطاء التفوق للأهداف الفرديّة(Nelson&Shavitt,2002,p.440).

- تعريف Goncalo&Staw 2005 **الجمعية**: تعني رؤية الناس للذات على أنها معتمدة على الجماعات التي ينتمي إليها الفرد ، و**الفردية** تعني رؤية الناس لأنفسهم بوصفهم مستقلون ويمتلكون نمط متفرد من السمات التي تميزهم عن الآخرين (Goncalo&Staw,2005,p.5).
- تعريف Le&Stockdal 2005 **الجمعية**: تشير إلى إدراك الفرد لذاته على أنها مجسّدة ضمن أدوار وعلاقات اجتماعية ،فهو متوجّه نحو الآخرين وثروة الجماعة والمجتمع ، و**الفردية** تشير إلى إدراك الفرد لنفسه على أنه منفصل ومستقل ومبتعد عن الآخرين ، فهو متوجّه نحو نفسه وصفاته الداخلية (Le&Stockdal,2005,p.682).

التوجّه العمودي–الأفقي:

- تعريف YeeNg&Dyne 2001 **العمودية**: تشير إلى كون الذات مختلفة عن ذوات الآخرين (تأكيد التراتبية) ، و**الأفقية** تشير إلى كون الذات مشابهة لذوات الآخرين (تأكيد المساواة)(YeeNg&Dyne,2001,p.201-202).
- تعريف Nelson&Shavitt 2002 :**العمودية** تشير إلى رؤية الذات على أنها مختلفة عن الآخرين على سلّم التراتبيّة ، إذ تعتبر للرتبة مميزاتها وبالتالي تعد اللامساواة مقبولة ، و**الأفقية** تشير إلى تقييم المساواة ورؤية الذات على أنها تمتلك نفس المكانة التي يمتلكه الآخرون في المجتمع(Nelson&Shavitt,2002,p.440).

التوجّه الجمعي–الفردي/العمودي–الأفقي:

- تعريف Koerner&Fujiwara 2000 :

الجمعي–العمودي:توجه يرى فيه الناس أنفسهم أعضاء في الجماعة الداخليّة ،لكنهم يقرون بوجود فروق ضمن أعضاء الجماعة ترتكز على المكانة اللامتساوية .

الجمعي–الأفقي: توجّه يؤكد المساواة والاعتمادية والاجتماعية ،حيث الناس يرون أنفسهم جزء من الجماعة الداخليّة .

الفردي–العمودي: توجّه يرى فيه الناس أنفسهم متميزين عن الآخرين ويبحثون عن المكانة العالية من خلال التنافس.

الفردي–الأفقي: توجّه يرى فيه الناس أنفسهم مستقلون ولكن لا يهتمون بالانفصال ولا يبحثون عن مكانة عالية (Koerner&Fujiwara,2000,p.7).

- تعريف YeeNg&Dyne 2001:

الجمعي–العمودي:توجّه قيم يؤكد الاعتمادية والاجتماعية واللامساواة وفق اعتبار المكانة الاجتماعية .

الجمعي–الأفقي: توجّه قيم يؤكد الاعتمادية والاجتماعية والمساواة.

الفردي–العمودي: توجّه قيم يؤكد الاستقلالية وبروز الذات والمنافسة.

الفردي–الأفقي: توجّه قيم يؤكد الاستقلالية والمساواتية (YeeNg&Dyne,2001,p.204).

- تعريف Nelson&Shavitt 2002 :

الجمعي–العمودي:توجّه ثقافي يشير إلى الاعتماد المتبادل المكانة المختلفة.

الجمعي–الأفقي: توجّه ثقافي يشير إلى الاعتماد المتبادل و والمكانة الواحدة.

الفردي–العمودي: توجّه ثقافي يشير إلى الاستقلال و المكانة المختلفة.

الفردي–الأفقي: توجّه ثقافي يشير إلى الاستقلال و المكانة الواحدة(Nelson&Shavitt,2002,p.440).

- تعريف Sarkar 2009 :

الجمعي–العمودي:تقييم العلاقات الاجتماعيّة مع التفوّق.

الجمعي–الأفقي: تقييم العلاقات الاجتماعيّة مع المساواة.

الفردي–العمودي: تأكيد أهميّة التفوّق (أنا أفضل).

الفردي–الأفقي: امتلاك مفهوم ذات مستقل وخيارات مستقلّة (أنا مختلف) (Sarkar,2009 ,p.99).

ومن خلال التدقيق في هذه التعريفات اشتق الباحث التعريف التالي للتوجهات :

الجمعي–العمودي:توجّه قيم يمتزج فيه التوحّد بالجماعة الداخليّة مع قبول تفاوت المكانة بين الأفراد .

الجمعي–الأفقي: توجّه قيم يمتزج فيه التوحّد بالجماعة الداخليّة مع تفضيل تساوي مكانة الأفراد .

الفردي–العمودي: توجّه قيم يمتزج فيه الاستقلال الذاتي مع قبول تفاوت المكانة بين الأفراد .

الفردي–الأفقي: توجّه قيم يمتزج فيه الاستقلال الذاتي مع تفضيل تساوي مكانة الأفراد.

٢. التعريف الإجرائي:

التوجّه الجمعي–الفردي/العمودي– الأفقي : هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس التوجّه الجمعي–الفردي/العمودي–الأفقي متعدد الأبعاد.

ثانياً:مركز التحكّم الخارجي–الداخلي External-Internal Locus of Control

١. التعريف النظري:

عرّف مركز التحكّم من قبل العديد من المنظّرين والباحثين بتعريفات متعددة ، تلتقي في الجوهر وتتنوع في الصياغة ، وفيما يلي عرض بعض هذه التعريفات :

- تعريف Rotter 1966 :**الخارجيّة** هي إدراك الفرد أن التعزيز الذي يتلو فعلاً من أفعاله غير متوقف كلياً على هذه الأفعال ، بل على الحظ أو القدر أو أنه تحت سيطرة قوى أخرى غير قابلة للتنبؤ بسبب التعقيد الكبير للقوى المحيطة به ، و**الداخليّة** هي إدراك الفرد أن الأحداث تتوقف كلياً على سلوكه الخاص أو إلى حدٍّ ما على خصائصه الشخصيّة .(Rotter,1966,p.1)

- تعريف Lefcourt 1976 :مركز التحكّم هو توقّع معمم ، إذ يشير **الخارجي** إلى إدراك أن الحوادث السلبية والايجابية غير مرتبطة بسلوك الفرد ، بل تقع خارج سيطرتهم الشخصيّة ، و**الداخلي** إلى إدراك أن الحوادث السلبية والايجابية نتيجة أفعال الفرد وسيطرته الشخصية .(Lefcourt,1976,p.29)
- تعريف Newman 1977 :**الخارجي** هو الذي يدرك أن العالم معقد إلى درجة يصعب معها التنبؤ به ، و**الداخلي** هو الذي يدرك أنه يستطيع السيطرة على نتائج سلوكه(Newman,1977,p.1035).
- تعريف Archer 1979 :مركز التحكّم هو متغير توقع عام يصف اختلاف الأفراد في إدراكهم للتعزيز المنسجم مع سيطرة الحظ والصدفة أو سيطرتهم الداخلية (Archer,1979,p.617).
- تعريف Carlson 1979 : **الخارجي** هو من يؤمن أن التعزيزات تحت سيطرة الآخرين أو الحظ ، و**الداخلي** هو من يدرك أنه مسيطر على التعزيزات (Carlson,1979,p.119).
- تعريف Rohner 1980 :**الخارجي** يشير إلى أن الفرد ليس لديه القدرة على السيطرة على الأحداث والأفعال الخاصة بحياته الشخصيّة ، و**الداخلي** يرتبط باعتقاد الفرد أن لديه القدرة على السيطرة على الأحداث والأفعال الخاصة بحياته الشخصيّة (Rohner,1980,p.23).
- تعريف Wrightsman&Deax 1981 :**الخارجيون** هم الذين يعتقدون بأن الآخرين والأحداث تؤثر على واقعهم ، و**الداخليون** هم الذين يعتقدون أن قدراتهم تسيطر على الأحداث .(Wrightsman&Deax,1981,p.395)

- تعريف Noor 2006 :مركز التحكّم هو معتقد معمم عن مدى كون المخرجات محددة بالعوامل الخارجية(القدر والحظ والآخرون) أو محددة بالعوامل الداخليّة(الجهد والقابليّة الشخصيّة)(Noor,2006,p.50).

وبعد استعراض هذه التعريفات يتبنّى الباحث تعريف Rotter 1966 بوصفه التعريف النظري للمتغيّر في الدراسة الحاليّة ، لكونه تعريف المنظّر ، ويختزن المفاهيم المتنوعة بدقة وشموليّة .

٢. التعريف الإجرائي:

مركز التحكّم : هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على مقياس مركز التحكّم ثنائي البعد.

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً:التوجّه الجمعي–الفردي/العمودي–الأفقي:

مر تطور مفهوم التوجّه الجمعي– الفردي بمرحلتين منذ نضجه على يد Trandis و Singelis في تسعينيات القرن الماضي بمرحلتين :(الأولى) التركيز على **بعد الجمعيّة الفرديّة** فيه ،و(الثانيّة) إثرائه بإضافة **بعد العموديّة– الأفقيّة** له.ولهذا سنعمل في هذا المحور على تناوله وفق هاتين المرحلتين،وكما يلي:

المرحلة الأولى : التوجّه الجمعي– الفردي:

التوجّه الجمعي– الفردي متلازمة ثقافيّة ثنائيّة القطب ،فالجمعيّة والفرديّة قطبان متضادان على متصل، والثقافات تتنوع بحسب درجة فرديتها وجمعيّتها أكثر من انتمائها إلى قطب بعينه (Koerner&Fujiwara,2000,p.5) ، وإضافة إلى كون الجمعيّة والفرديّة تميّز الناس عبر الثقافات فإنها تميّز الناس ضمن الثقافات (YeeNg&Dyne,2001,p.200).والتناقض بين القطبين يوصف من وجهة النظر الثقافيّة بتضاد التعاون–الفردية والاعتمادية–الاستقلالية وتوجه الجمع–توجه الذات ،ومن وجهة النظر السايكولوجيّة بتضاد مركزيّة الكل–مركزيّة الأنا ومن وجهة النظر السوسيولوجية بتضاد التقليد–الحالة الداخلية والانخراط الأخلاقي–الانخراط الحسابي (Yi,2002 ,p.3) ،فالفرديّة تتسم بالاستقلاليّة وبروز الذات والتنافس والبعد عن الجماعة الداخلية وأولوية الذات والتأكيد على أهداف وقيم ومصالح شخصيّة وحريّة الاختيار والاستقلال الشخصي والمسؤولية الشخصية والنجاح والمكانة واتجاهات وآراء مميّزة وسلوك مستقلّ عن الجماعة ،بينما الجمعيّة تتسم بالاعتماد المتبادل والاجتماعية والعائلية وأولوية أهداف وقيم الجماعة وإعطاء وزن أكبر للمعايير كمحددات للسلوك الاجتماعي والترابط مع أعضاء الجماعة الداخلية والابتعاد عن أعضاء الجماعات الخارجيّة (Sarkar,2009 ,p.94) .

ويمثل التوجه الجمعي– الفردي مؤشر على العمليّة التطورية للتفرّدية ،فضمن المراهقة تتضمن **عمليّة التفردية** تنمية الهويّة التي تميّز الفرد عن الآخرين ،وهي عملية تتضمن تحدّيات للمراهق والآباء حيث تكون محكومة بالتقاليد الاجتماعية . ويفترض علماء نفس النمو نمطين من عمليّة التفرديّة : الأول هو التكيّف المرتبط بالتمايز Differentiation يقود إلى نمو مؤيد–اجتماعي مثل الاعتماد الصحي على الذات ،والثاني هو شكل من الانفصال المرتبط بالتمرديّة Rebelliousness ينزع نحو الانعتاق من التحكّم الوالدي والاعتماديّة (Le&Stockdale,2005,p.682).ورغم إن الدراسات تبيّن أن عمليّة الانفصال الانفعالي عن الوالدين تجري في الغالب بنفس الأسلوب عبر الجماعات المختلفة فأن Fuhrman&Holmbeck 1995 بينا إن الانفصال ربما يكون محدد في البيئات الثقافية التي تكون فيها الجمعية والاعتماد المتبادل مفضّلة على الذات والاستقلاليّة (Fuhrman&Holmbeck,1995,p.793).

وقد طوّر Tamis-LeM0nda ومساعدوه **نموذج للتعايش الدينامي** The Dynamic Coexistence **بين الفرديّة والجمعيّة في الثقافات والأفراد** في سياق الاشتغال على التغايرات في التنشئة التي تفرز توجهي الجمعيّة والفرديّة ، ووفقاً لهذا النموذج الآباء في الثقافات **الجمعيّة** ينمّون الاعتماديّة ، من خلال تعزيز **(الارتباط بالعائلة والعلاقات القريبة الأخرى)** في الثقافات الريفيّة والفقيرة والآسيويّة الشرقيّة و**(التوجّه نحو الجماعة الكبيرة)** في الثقافات التي تؤكد الخير للمجتمع الأكبر كالصين و**(الاحترام والطاعة)** في الثقافات التي تؤكد التجانس ، والآباء في الثقافات **الفرديّة** ينمّون الاستقلاليّة من خلال تعزيز **(الخيار الشخصي)** في الثقافات التي تؤكد انجاز هوية منفردة كأمريكا و**(الأشكال الجوهريّة للدافعيّة والمثابرة)** في الثقافات التي ترى أن الفردية هي دافعية جوهرية لانجاز أهداف الفرد و**(تقدير الذات)** في الثقافات التي يكون فيها الشعور الجيد حول الذات هو مفتاح المخرجات الناجحة و**(تضخيم**

الذات) في الثقافات التي تنزع نحو انجاز امكانات الفرد الكاملة كفرد . وأنظمة القيم وأهداف النمو هذه تتعايش في أغلب الثقافات داخل الآباء ، وهناك ثلاثة أنماط من الارتباط فيما بينها : الأول هو **(الصراع)** Conflicting ويعني أن تكون متعاكسة ومتضادة ، فالثقافات التي تكون عالية في أحدهما تكون منخفضة في الآخر ،فالاعتماديّة متعارضة مع الاستقلاليّة ،والثاني هو **(التضايف)** Additive ويعني المصادقة على كليهما ،والثالث **(الاعتماد الوظيفي)** Functional Dependence ويعني كون أحدهما سبيل للآخر ،فالعلاقات الايجابية بالآخرين ربما تعزز النجاح الفردي والنجاح الفردي ربما يعزز العلاقات الايجابية.ويتّصف كل من التوازن وأنماط التعايش بين الفردية والجمعيّة بالديناميّة ، فظهور الاستقلاليّة والاعتمادية في أهداف النمو الآبائية تتنوع عبر **(الأوضاع)** ،فالآباء من النمط التضايفي قد يؤكدون على الجمعية في مواقف عامة كما في المدرسة بينما يؤكدون على الفردية في مواقف خاصة كما في البيت، وعبر **(مراحل النمو)** ،فقد تؤكد بعض العوائل على الجمعية في الطفولة وعلى الفردية في المراهقة ، وعبر **(السياقات الاقتصاديّة والاجتماعية والسياسية)** .(Tamis-LeM0nda&et.al.,2008,p.186-203)

المرحلة الثانية : التوجّه العمودي– الأفقي:

اقترح Trandis و Singelis في مرحلة لاحقة أن الفرديين والجمعيين يمكن أن يتمايّزوا في التأكيد على العلاقات العموديّة والأفقيّة ،فكل منهما يمكن أن يكونا أفقيين عندما يريان الذات مشابهة للآخرين (تأكيد المساواة) ،أو عموديان عندما يريان الذات مختلفة عن الآخرين (تأكيد التراتبيّة) (YeeNg&Dyne,2001,p.201) ، وذلك نتيجة لكون البحث العبر حضاري الذي ركّز على دراسة الفروق الثقافية من خلال بعد واحد واجه إشكاليّة لكون الثقافات معقّدة إلى حدٍّ كبير ،فعمل الباحثون على استعمال أبعاد إضافيّة لاستيعاب الفروق الثقافيّة أبرزها العموديّة والأفقية

(Koerner&Fujiwara,2000,p.3).وكل الأفراد يمتلكون مقداراً من كل الأنواع الأربعة ، لكن نشاط وفاعليّة أحدها يعتمد على المواقف الجمعيّة (Sarkar,2009 ,p.95) .

وقد حاول Koerner&Fujiwara 2000 مزاوجة بعدي الجمعيّة–الفردية والعموديّة–الأفقية بالنماذج العلاقاتيّة التي قدّمها Fiske 1992 لتطوير الترابط بين الأثنين. فقد رأى Fiske أن الناس يتفاعلون مع بعضهم لبناء علاقات تنتمي إلى واحد من أربعة نماذج أساسيّة ،هي : **(المشاركة العامّة)** Communal Sharing حيث يعتمد الارتباط على إدراك أن المشتركين متكافئون وغير متمايزين ،وأن الناس إما ينتمون إلى الجماعة الداخليّة أو إلى الجماعة الخارجية ،ولا تمايزات في الحالة الأولى بخلاف الثانية ،إذ يقيّم أعضاء الداخلية على أنهم أعلى من أعضاء الخارجيّة ،و**(ترتيب السلطة)** Authority Ranking حيث الأفراد متمايزون بالرتبة ،فالهوية موازية للرتبة فالرتبة تحمل معها جملة من الحقوق والمسؤوليات وبالتالي توقعات عن السلوك ،و**(التناظر المساواتي)** Equality Matching حيث يتساوى الأشخاص،ولكن بخلاف المشاركة العامة يعرّف الأفراد ليس كأعضاء جماعة داخليّة بل كوحدات اجتماعيّة منفصلة ،و**(تسعير السوق)** Market Pricing حيث التفاعلات تشبه التبادلات الاقتصاديّة في اقتصاد السوق التي تقوم على الفائدة/التكلفة.ومن خلال ذلك يمكن أن نجد أن **(الجمعية الأفقية)** تقترب من (المشاركة العامة CS والتناظر المساواتيEM) و**(الجمعية العمودية)** من (المشاركة العامة CSوترتيب السلطةAR) و**(الفردية الأفقية)** من (تسعير السوق MPوالتناظر المساواتيEM) و**(الفردية العمودية)** من (تسعير السوق MP وترتيب السلطةAR) .(Koerner&Fujiwara,2000,p.10-13)

وللتحقق من دقّة ذلك أجريا دراسة على عينة ضمّت (٣٧٠) فرد من أمريكا واليابان ، بعد طرح الفرضيّة التالية:**(الفرديّة ترتبط ايجابيّا بتسعير السوق والجمعيّة**

بالمشاركة العامّة والعموديّة بترتيب السلطة والأفقيّة بالتناظر المساواتي).وقد دعمت النتائج ارتباط العموديّة بترتيب السلطة في كل من الفردية والجمعيّة ، لكن المشاركة العامة ارتبطت بقوة بالأفقية فقط وليس مع الجمعيّة ، والتناظر المساواتي ارتبط مع الفرديّة الأفقيّة فقط وليس مع الجمعيّة الأفقية ،وتسعير السوق ارتبط مع الفرديّة الأفقية فقط وليس مع الفردية العموديّة.وهذه النتائج رغم كونها غير متسقة مع الفرضية ولكنها تبيّن وجود ارتباط بين النماذج العلاقاتية والتوجهات الثقافيّة على العموم . (Koerner&Fujiwara,2000,p.28)

ثانياً:مركز التحكّم الخارجي–الداخلي:

مركز التحكّم مفهوم مركزي طوّر في سياق نظريّة التعلّم الاجتماعي ، فالتعرّف الدقيق عليه يستدعي التعرض للبنيان المفاهيمي للنظريّة ، ليتم طرح ماهيّة المفهوم ومحدداته ومدى ثباته بشكل متسق ،كما أن من الضروري التعرّض إلى آليّات قياس المفهوم ،وهو ما سوف يتم في المحاور الثلاثة التالية:

نظريّة التعلّم الاجتماعي Social Learning Theory **لـ** Rotter :

نشأت هذه النظريّة من التقاليد الواسعة لكل من نظريّة التعلّم ونظريّة الشخصيّة،محققة تكاملاً بين اتجاهات تاريخيّة واسعة في علم النفس،وهي:السلوك والمعرفة والدافع،فهي تؤكد على أنماط السلوك التي يجري تعلمها والتي تتحدد في الوقت نفسه بفعل متغيري التوقع(المعرفة) وقيمة التعزيز(دافعيّة) ، وهذه المتغيرات تتأثر بشدّة بفعل سياق الموقف الذي يحصل فيه،فهي تجمع الخطوط المتنوعة للنظريّة السلوكيّة ونظريّة المعرفة ونظريّة الموقف في إطار متسق ثابت (فيرز،١٩٨٦،ص٢٠٤).

وهي تقوم على سبع **مسلّمات أساسيّة** تنصّ على أن (وحدة البحث هي التفاعل بين الفرد وبيئة ذات معنى،فأهميّة البيئة لا تكمن في مؤشراتها الموضوعيّة،إذ إنها

ليست مجموعة من المثيرات الطبيعيّة وإنما تكمن في المعنى الذي تكتسبه بالنسبة للفرد تبعاً لخبراته السابقة) وأنه (لا يجوز اختزال التفسيرات النفسيّة إلى تفسيرات فزيولوجية أو عصبية،فلكل اختصاص استقلاله المنهجي) وأن (الثنائية مرفوضة في تفسير السلوك، فإما تفسير نفسي وإما تفسير مأخوذ من تخصصات علميّة أخرى،تجنباً للفوضى والتفكير المشوش) وأن (مستوى تطور الكائن الحي وتعقيداته ومراحله هو الذي يحدد نوع التراكيب–نفسية أم فزيولوجية– المستخدمة في وصف سلوكه) وأن (خبرات الفرد تؤثر في بعضها البعض،بمعنى أن الشخصيّة وحدة،فالخبرات الجديدة تتلون بالمعاني المكتسبة،والمعاني التي سبق اكتسابها تتأثر وتتغيّر بفعل الخبرة الجديدة) وأن (السلوك له جانب اتجاهي قائم على الدافعيّة وموجّه نحو هدف،وأن الآثار المعززة –الايجابية والسلبية– لحدث يمكن استخلاصها من حركة الشخص نحو الهدف) وأن (حدوث السلوك لا يتحدد عن طريق الأهداف المعززة فحسب،بل كذلك عن طريق توقّع الشخص المعني بأن هذه الأهداف سوف تتحقق) (نظمي،٢٠٠١،ص١١٠).

وتتمثّل مفاهيمها الرئيسيّة بأربعة،هي: **(إمكانيّة السلوك)** Behavior Potential BP وتعني القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل أو مجموعة من أشكال التعزيز ،أو احتمال قيام إنسان بالاستجابة بطريقة ما مقارنة بأنماط السلوك البديلة المتاحة ، و**(التوقّع)** Expectancy E ويعني الاحتماليّة التي يضعها الإنسان بأن التعزيز يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في مواقف معينة ،وهو أم مستقل عن قيمة التعزيز السابق أو أهميّته ،أو احتمال ذاتي يتأثر بعوامل مختلفة مثل طريقة تصنيف الأحداث وتعميم التجارب وتحديد الأسباب ، و**(قيمة التعزيز)** Reinforcement Value RV ويعني درجة تفضيل الفرد ورغبته في حصول تعزيز ما إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية،و**(الموقف النفسي)** Psychological

Situation PS ويشير إلى ضرورة مراعاة المحتوى أو الإطار الذي يتم فيه السلوك ،فالطريقة التي يرى فيها الإنسان الموقف أو تعريفه تعريفاً نفسيّاً تؤثر على قيمة كل من التعزيز والتوقّع وبالتالي إمكانيّة السلوك (فيرز،١٩٨٦،ص٢٠٩-١١٢).

ولتحديد الصلة بين هذه المفاهيم صاغ Rotter **المعادلة السلوكيّة** الآتية: [BR=F(E&RV)] ، حيث تعني BR **إمكانية السلوك** وتعنيF **دالّة** وتعني E **التوقّع** وتعني RV **قيمة التعزيز** ، مما يعني أن **(إمكانيّة حدوث سلوك ما أو مجموعة من أنواع السلوك في موقف معيّن يعتمد على توقعات الفرد بأن السلوك سوف يؤدي إلى هدف أو إشباع معيّن وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له وعلى القوّة النسبيّة لإمكانيات السلوك الأخرى في نفس الموقف)** (روتر،١٩٨٤،ص ١١١).

فالتوقّع يعدّ الأساس الدافعي لتحريك السلوك،فدافعيّة السلوك فضلاً عن اعتمادها على الاستعداد التعميمي للإقدام والإحجام عن فئة معينة من الموضوعات وعلى قيمة الباعث الذي ينطوي عليه الهدف أو الموضوع قيد البحث،فإنها تعتمد على توقّع أو تخمين مدى احتماليّة أن يؤدي ذلك السلوك إلى الهدف المطلوب.وتتأثر التوقعات هذه بالمكافآت والمعوقات الموضوعيّة الآنيّة وتخضع للتغيّرات الموقفية فضلاً عن كونها تنتج عن الماضي أيضاً (نظمي،٢٠٠١،ص ١١٣).والتوقع يحدث بفعل كل من التجربة السابقة الخاصة والتجارب السابقة العامة،ففي المواقف الجديدة التي لم يسبق أن مرّ بها الفرد فأن توقعاته ستكون قائمة إلى حدٍّ كبير على التعميم من الخبرات الأخرى ذات العلاقة.ولكن بازدياد الخبرة في المواقف الخاصة فأن التعميم من المواقف ذات العلاقة سوف تقلّ أهميّته،وستقوم التوقعات الخاصة بتحمل العبء (فيرز،١٩٨٦،ص ٢٣٥). ويميّز Rotter بين مصطلحي (التوقع) و**(التوقع التعميمي)** Generalized Expectancy ، إذ يشير إلى أن التوقع يعني التوقّع الخاص بوصفه دالّة لدرجة الخبرة في موقف خاص،بينما التوقع التعميمي ينتج من تعميم الخبرات ذات الصلة بوصفه دالّة للجدّة novelty التي يتميّز بها موقف معيّن

،فكلما ازدادت جدّة الموقف ازدادت أهميّة التوقع التعميمي والعكس بالعكس.فالتوقع التعميمي لفئة من الحوادث المترابطة له خصائص وظيفيّة تجعله أحد المتغيّرات المهمّة في توصيف الشخصيّة.وضمن إطار منظوره هذا عن التوقع التعميمي وتحت تأثير حركة الحقوق المدنيّة والحرب الفيتناميّة خلال الستينات أقدم Rotter على اشتقاق مفهوم **(مركز التحكّم)** (فيرز،١٩٨٦،ص٢١٧،٢٦٢).

مركز التحكّم Locus of Control :

لاحظ Rotter أن الفرد قد يتوقع أن يكون مصدر التعزيزات داخلياً أو خارجيّاً،فأطلق على هذا التوقع التعميمي مصطلح (التحكّم الداخلي–الخارجي)،وهو ما صار يعرف فيما بعد على نطاق واسع بين الباحثين بمصطلح (مركز التحكّم) ،إذ أشار إلى أن **مدى اعتقاد الفرد أنه يستطيع السيطرة على ما يحدث له يمكن أن يعرف على أنه اعتقاد بالتحكّم الداخلي بالتعزيز ،والاعتقاد بسيطرة الحظ أو القدر أو الآخرين الأقوياء عليه يمكن أن يعرف على أنه اعتقاد بالتحكّم الخارجي بالتعزيز** (روتر،١٩٨٤،ص١١٢).وبتعبير آخر،الناس طبقاً لمنظور Rotter يكتسبون توقعات تعميميّة في إدراك الأحداث التعزيزيّة ،إما أن تكون متوقفة أو معتمدة على سلوكهم الخاص أو أن تكون خارج سيطرتهم ، فيميل الداخليون إلى الاعتقاد بأن المعززات تخضع لسيطرتهم الخاصة وتحدث نتيجة لإظهارهم وممارستهم لمهاراتهم بينما يرى الخارجيون صلة قليلة أو لا صلة بين سلوكهم وبين المعززات المختلفة ،فهم يدركون حدوث المعززات على أنه ناتج بفعل القدر أو الحظ أو قوى الآخرين (صالح،١٩٨٨،ص ١٤٥).ونتيجة لذلك يتصف **الداخليون** بشدة الحذر والانتباه للبيئة التي تحيط بهم لأنها تزودهم بمعلومات يستفيدون منها في المستقبل،ويتخذون خطوات جادة تتميّز بالفاعليّة لتحسين أحوال البيئة، ويقاومون المغريات التي يمكن أن تقلل من مستوى إنتاجيتهم ، بينما يتصف **الخارجيون** بالميل للتصرّف بسلبية وقلّة المشاركة

والإنتاج ،وإحساس قليل بالمسؤوليّة الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة،وعزو الأحداث السلبية والايجابية إلى قوى خارجيّة (العتابي،٢٠٠١،ص ٤).

و**يتحدد اتجاه مركز التحكّم** بصورة عامة عن طريق التعزيز الذي يكتسبه الفرد من المؤثرات المختلفة ، فالتعزيز يعمل على تقوية التوقع بأن سلوكاً معيناً أو حدثاً ما سيتبعه تعزيز في المستقبل.ومعظم الباحثين الذين درسوا الوقائع السابقة لتوجهات مركز التحكّم افترضوا أن هذه التوجهات يتم تعلمها خلال تجربة الأطفال المستمرّة في أسرهم (جابر،١٩٩٥،ص٣٧) ،فالاعتقادات بالتحكم الداخلي– مثلاً– يتم تعلمها داخل **العائلة** حين يكون الوالدان دافئين وحميمين ومساندين للأطفال،يثمّنان انجازاتهم ولا يحاولان فرض سيطرة تسلطيّة على سلوكهم، وحين يكونان متفقين وثابتين في النظام الذي يتبعانه مع أطفالهم،فهما لا يغيران قواعد التعامل باستمرار ولا يستعملان أسلوب العقوبة القاسية ،وفي ظل الظروف التي تتسم بالمودّة والدفء والإسناد يتعلم الأطفال قبول اللوم على فشل يصيبهم والتثمين لنجاح يحرزونه، وفي الطفولة المتأخرة يميل الجو النفسي للأسرة أن يتغيّر من الإسناد والمشاركة إلى ابتعاد أكثر عن الوالدين،وفي هذه المرحلة يشجّع الوالدان على الاستقلاليّة ولا يكافآن السلوك الاتكالي،وهذه البرودة تجبر الطفل على أن يكون نشطاً أكثر في بيئته الماديّة والاجتماعيّة وتوفر له فرصة ملاحظة سلوكه الخاص وإمكانيّة الحدوث القائمة بين أفعاله الخاصة وما يتلوها من أحداث (صالح،١٩٨٨، ١٤٧). كما أن نمط **الثقافة** السائدة في المجتمع و**المتغيرات الموقفيّة** و**البيئية والإستراتيجيات المتداخلة للتغيّر السلوكي** و**المستوى الاقتصادي الاجتماعي** تؤثّر في اتجاه مركز التحكّم،إذ وجد – مثلاً – أن الشخص المعرّض للفقر يتميّز بمركز تحكّم خارجي (فيرز،١٩٨٦، ٢٧٥) ،وأن المستوى الاقتصادي الاجتماعي الأعلى يرتبط بمركز التحكّم الداخلي ،والتعرّض لأحداث سلبيّة يرتبط بمركز التحكّم الخارجي ، وأن الذكور يتميزون بكونهم أقل خارجيّة من الإناث (جابر،١٩٩٥،ص ٤٠).

و**اتجاه مركز التحكّم قابل للتغيير**،فالخبرات الماضية تؤثر في الخبرات الحاضرة والخبرات الحاضرة تغيّر في الأشياء التي تعلمها الفرد في السابق ،كما تنصّ النظريّة،فالشخصيّة قابلة للتغيير ما دام الفرد يتعرّض باستمرار إلى خبرات جديدة (صالح،١٩٨٨، ص١٦)،وقد وجد أن دخول الخارجيين في برنامج للعلاج النفسي السلوكي أدى إلى انخفاض كبير في بعد الخارجية لديهم وتحسّن في اتجاههم نحو أنفسهم والآخرين (الحلو،١٩٨٩، ص١٩)، كما حدد بعض الباحثين كيفيّة تحويل الفرد من الخارجيّة إلى الداخليّة بتعليمه معرفة نقاط القوّة والضعف الكامنة فيه،وتعليمه كيفيّة اختيار أهدافه بشكل محدد ،والمعرفة الجادّة بقدراته واستعداداته الشخصيّة وحقائق الموقف،وتعليمه كيفية تحديد العمل والنشاط المركّز الذي يمكنه القيام به لتحقيق أهدافه (العتابي،٢٠٠١، ص٣).

قياس مركز التحكّم Measurement of Locus of Control :

صمم Rotter أول مقياس لمركز التحكّم ،عرف بمقياس الخارجيّة–الداخليّة I-E scale ،تألف من (٢٩) فقرة اختيار إجباري بمعنى إن كل فقرة تتضمن عبارتين على الفرد أن يختار واحدة منهما يرى أنها تنطبق عليه أكثر من الأخرى (Rotter,1966,p.25).ولسعة انتشار المفهوم عمل العديد من الباحثين في حضارات مختلفة على تطوير مقاييس جديدة لتتناسب مع عينات وأغراض متنوعة ، كما تم اعتماد أسلوب ليكرت في بناء المقاييس في الغالب .

ومع ازدياد التعمّق في طبيعة المفهوم وإخضاع المقاييس للتحليل العاملي Factor Analysis تبيّن أن المفهوم ليس أحادي البعد ، بل متعدد الأبعاد ، فتوجّه الباحثون إلى تطوير مقاييس متعددة الأبعاد ، ومن أبرز الباحثين في هذا المضمار Ried&Ware 1974 و Levenson 1976 حيث حددوا ثلاث أبعاد ، هي: (الداخليّة) Internal و(الفرصة) Chance و (الآخرون الأقوياء) Powerful Others (Levenson&Meller,1976,p.199) . و Paulhus في

دراسته عن مجالات التحكم المدرك Perceived Control أثبت بقوّة تعدديّة العوامل في مفهوم مركز التحكّم ، فقد افترض Paulhus 1983 إن مواجهة الفرد للعالم يمكن تجزئتها إلى ثلاثة مسارح متميّزة يتم تصويرها على أنها ثلاثة مجالات متّحدة المركز تحيط بالفرد في حيّز حياته ،فيشتبك مع تنويعة من القوى الخارجيّة ضمن كل مجال، وهي:

- المجال الشخصي Personal :يمثّل البيئة غير الاجتماعيّة للفرد ،كما في مواقف الانجاز الشخصي مثلاً.
- مجال العلاقات المتبادلة Interpersonal :ينشأ من تفاعل الفرد مع الآخرين في علاقات ثنائيّة أو في جماعات.
- المجال الاجتماعي السياسي Sociopolitical :يتضمن الأحداث والمؤسسات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة التي يواجهها الفرد.

وأطلق عل أسلوب القياس الذي يتبنّى مثل هذا التصنيف للمجالات اسم القياس ذو المجال المحدد Sphere-Specific Measure وأظهر التحليل العاملي إسنادا قويّاً لاستقلاليّة المجالات الثلاثة عن بعضها-(Paulhus,1983,p.1253 1254) .وقد تسيّد توجّه تعدديّة الأبعاد – بوصفه الأحدث والأعمق– بناء مقاييس مركز التحكّم في الدراسات الحديثة ، ولكن على صعيد البحوث الأكاديميّة العراقية نشهد – رغم وجود دراسات متعددة عن مركز التحكّم – استمراراً في توظيف توجّه أحاديّة البعد وغياباً تاماً في توظيف توجّه تعدديّة الأبعاد المتطوّر في بناء مقاييس مركز التحكّم . ولهذا عمل الباحث في دراسته الحاليّة – كما سيتضح في الفصل القادم – على توظيف أسلوب القياس ذو المجال المحدد في تطوير مقياس متعدد الأبعاد لمركز التحكّم للسير خطوة إلى الأمام بالسايكولوجيا العراقيّة.

الفصل الثالث
إجراءات البحث

مجتمع وعيّنة البحث:

شمل مجتمع البحث الحالي **طلبة جامعة المثنى** ، من الجنسين ، من الملتحقين بالدراسات الأوليّة الصباحيّة لعام ٢٠٠٨-٢٠٠٩ ، ولكافّة الاختصاصات . وتم انتقاء **عيّنة عشوائيّة بسيطة** من المجتمع بلغ حجمها (**١٥١**) ، بواقع (٨٥) ذكر و(٦٦) أنثى ، طبّقت عليها أداتا البحث ، وحساب نتائجه .

أدوات البحث:

تتمثّل أدوات البحث الحالي بأداتين رئيسيتين ، هما : (مقياس التوجّه الجمعي – الفردي/العمودي-الأفقي) و (مقياس مركز التحكّم) ، وفيما يلي تفصيل عمل الباحث على تطويرهما :

مقياس التوجّه الجمعي – الفردي/العمودي-الأفقي :

لتطوير مقياس متعدد الأبعاد للتوجّه الجمعي-الفردي/العمودي-الأفقي قام الباحث بما يلي:

بناء المقياس:

اطّلع الباحث بدايةً على مقياسين أساسيين من المقاييس المعدّة لقياس الأبعاد الأربعة للمتغيّر ، وهي :

- مقياس 1995 Singelis&Triandis (٣٢ فقرة) (Nelson&Shavitt,2002,p.448) .
- مقياس1998 Triandis&Gelfand (١٤ فقرة) (Yee Ng&Dyne,2001,p.208) .

ونظراً لوجود فقرات فيهما غير مناسبة للبيئة العراقيّة من جهة و لعدم وجود مقياس باللغة العربيّة من جهة ثانية قرر الباحث العمل على تطوير مقياس متعدد الأبعاد للمتغيّر ، فقام بما يلي : (**صياغة الفقرات**) قام بتوظيف أسلوب التقديرات

المتجمّعة لليكرت ، فصاغ – مستفيداً من المقياسين الأجنبيين والنصوص النظريّة – بصياغة (١٢) فقرة ايجابيّة ، (٣) فقرات لكل بعد . وتمثّلت **(بدائل الاستجابة)** بخمسة ، هي : (أوافق بشدة – أوافق – وسط – أرفض – أرفض بشدّة) ، تتمثّل أوزانها بالآتي : (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على التوالي . وتم **(إعداد الاستمارة)** بإعادة توزيع فقرات الأبعاد الأربعة عشوائيّاً ضمن استمارة جديدة ، بعد أن أرفقت بورقة للتعليمات . وللتعرّف على **(وضوح التعليمات والفقرات وحساب الوقت)** جرى تطبيق المقياس على (٣٠) طالب وطالبة من المجتمع فتبيّن أن التعليمات والفقرات واضحة وأن معدّل الوقت اللازم للإجابة هو (٥) دقائق .

الخصائص الإحصائية :

للتعرّف على مدى إعتداليّة التوزيع تم حساب مؤشرات التمركز والتشتت والالتواء والتفرطح ، ومن خلال التدقيق في القيم الناتجة يتبيّن بوضوح إن التوزيع يقرب إلى حدٍّ كبير من التوزيع الاعتدالي ، مما يشير إلى جودة تمثيل العينة للمجتمع . والجدول (١) يبيّن النتائج ، كما يتضمّن الملحق (١) التمثيلات البيانيّة للبيانات من خلال المدرجات التكراريّة .

الجدول (١) الخصائص الإحصائيّة لمقياس التوجّه الجمعي – الفردي / العمودي الأفقي .

المقياس	الوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف	التباين	المدى	الالتواء	التفرطح
الجم	٧,٤	٧,٠	٨,٠	٢,٢	٤,٦	١٢	٠,٢٩	٠,٣٣

عي العمودي								
الجمعي الأفقي	٥,٨	٦,٠	٦,٠	١,٩	٣,٦	٨	٠,٦٩	٠,٣٠
الفردي العمودي	٨,٦	٩,٠	٧,٠	٢,٤	٥,٦	١٢	٠,٠٣	٠,٠٨
الفردي الأفقي	٧,٧	٨,٠	٧,٠	٢,٠٥	٤,٢	٩	-٠,٣٨	-٠,٣٤

الخصائص السايكومترية:

للتحقق من مدى متانة مقياس ما لابدّ من التعرّف على ثلاث خصائص سايكومتريّة أساسيّة ، هي : (التمييز ، الصدق ، الثبات) ، وقد عمل الباحث الحالي على استكشافها في مقياسه ، وكما يأتي :

١. مؤشرات صدق المقياس:

يشير الصدق **مدى قياس المقياس للمتغيّر الذي يدّعي قياسه** . وقد قدّم الباحث التعرّف على مؤشرات الصدق على تحليل الفقرات ومؤشرات الثبات ، لكون الأخيرين يعتمدان على النتيجة التي تفرزها مؤشرات الصدق ، فالتحليل العاملي المعتمد في التحقق من صدق بناء المقياس من المحتمل أن يفضي إلى تغيير في عدد المقاييس الفرعية أو عدد الفقرات أو توزيعها ، وهذا التغيير يؤثّر على نتائج تحليل الفقرات ومقدار الثبات .

وقد تم التعرّف على **(صدق بناء)** Construct Validity المقياس الحالي – كما أشرنا – من خلال التحليل العاملي Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسيّة Principal Components ، وصدق البناء يعد المؤشّر الأعمق لصدق المقياس ويعدّ التحليل العاملي طريقته الأساسيّة ، و**التحليل العاملي** هو طريقة إحصائية وظيفتها التبسيط أو التقليل الموضوعي لمجموعات من المتغيرات التي تصف مواقف معقدة إلى مجموعة صغيرة تمتلك صفات تفسيرية تسمى (عوامل) تكتسب معناها

بسبب الصفات التكوينية أو الهيكلية التي قد توجد ضمن مجموعة من العلاقات (فيركسون،١٩٩١، ص ٥٨٧-٥٨٩) . ويتطلب التحليل العاملي – بحسب معيار Nunnally 1967 – أن لا يقل عدد أفراد عينة التحليل يجب أن لا يقل عن (١٠) مرات بقدر عدد فقرات المقياس ، وبخلافه تكون العوامل الناتجة مصطنعة أو متكونة عن طريق المصادفة المحضة (Nunnally,1967,p.257) ، بمعنى أن تحليل المقياس الحالي المكون من (١٢) فقرة يقتضي عينة لا يقل عدد أفرادها عن (١٢٠) فرد ، وقد توفر هذا المعيار من خلال إجراء التحليل على عينة مكونة من (١٥١) فرد . كما ينبغي القيام بتدوير العوامل المستخلصة باستعمال طريقة الـ Varimax لـ Kaizer ، ويفيد التدوير ، وهو ما تم في تحليل المقياس الحالي . فتبيّن وجود خمسة عوامل قبل وبعد التدوير ،وهذا يشير إلى تعدديّة أبعاد المقياس مما **يدعم التوجّه السيكومتري** للبحث الحالي في تناوله للتوجّه الجمعي – الفردي بوصفه متعدد الأبعاد ، كما أن التدقيق في نتائج ما بعد التدوير يوحي بتمايز المقاييس ، إذ تشبعت فقرتين من ثلاث فقرات في كلّ من الجمعي – العمودي والجمعي – الأفقي والفردي – العمودي على عامل واحد ، هو الأول للمقياس الأول والثاني للثاني والثالث للثالث . ولذا سنبقي على المقاييس كما هي ونتعامل معها على أنها أربعة مستقلّة عن بعضها البعض . ويوضّح الجدول (٢) نتائج التحليل العاملي .

الجدول (٢) نتائج التحليل العاملي لمقياس التوجّه الجمعي– الفردي / العمودي– الأفقي متعدد الأبعاد

المقياس	الفقرة	التدوير قبل	مرات التدوير بعد (٧)

		العامل ١	العامل ٢	العامل ٣	العامل ٤	العامل ٥	العامل ١	العامل ٢	العامل ٣	العامل ٤	العامل ٥
الجمعي العمودي	١	٠،٣٣٢	٠،٤١١	٠،١٧٦	*٠،٤١٥	٠،٣٠٠	٠،١٦٧	٠،٤٨٨	٠،١٦٧	٠،٠٩٦	*٠،٥٢٨
	٢	*٠،٥١٧	٠،٠١٧	٠،١٥٠	٠،٢٥٩	٠،٣٩٨	*٠،٦٦٠	٠،٠٠٠	٠،١٨١	٠،١٧٢	٠،١٢٤
	٣	*٠،٦٣٩	٠،١٣٩	٠،٠٠٠	٠،٣٨٦	٠،٠٠٦	*٠،٧١٦	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٢٠٩	٠،١٢٠
الجمعي الأفقي	١	٠،٢٧٩	٠،٠٠٢	٠،٢٩١	*٠،٦٥٩	٠،٣٥٤	٠،٢٣٥	*٠،٧٧٦	٠،١٦٩	٠،٠٠٠	٠،١٧٩
		*٠،٦٠٨	٠،١٤٣	٠،١١٠	٠،٣٩١	٠،٠٠٠	٠،٣٠٢	*٠،٦٥١	٠،١٧١	٠،٠٨٧	٠،١١٢
		*٠،٥١٩	٠،٠٠٩	٠،١٠٨	٠،٣٤٣	٠،٠٠٠	*٠،٦١٧	٠،٠٠٠	٠،١٠٧	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠
الفردي العمودي		٠،١١٤	٠،٠٠٠	*٠،٧٥٧	٠،٠٠٠	٠،٠٧٣	٠،١٠٣	٠،١٠١	*٠،٧٣٩	٠،٠٠٠	٠،١٦٠
		٠،٢٣٨	٠،٢١٦	*٠،٧٠٤	٠،٠٠٠	٠،١٧٠	٠،١٠٢	٠،١١٤	*٠،٧٥٢	٠،٠٠٠	٠،١٩٤
		٠،٠٠٠	٠،٥٦٨	٠،٠١٦	٠،٢٣٣	*٠،٦٠٩	٠،٠٠٥	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	*٠،٨٥٧	٠،١١٥
الفردي الأفقي		٠،٤٣٢	٠،٤٥٣	٠،٠٠٠	٠،١٥٧	*٠،٤٧٧	٠،٢٥٢	٠،١٦٣	٠،٠٠٠	٠،٠١٦	*٠،٧٤١
		*٠،٦٢١	٠،١٥٣	٠،١٨٨	٠،٠٠٠	٠،٠٧٨	٠،٤٢٨	*٠،٤٣٧	٠،١٢١	٠،١٤٢	٠،٢١١
		٠،٠٧٦	*٠،٧٩٨	٠،٠٠٩	٠،١٠٧	٠،٠٠٠	٠،١٠٤	٠،٠٨١	٠،٠٠٠	*٠،٦٥٠	٠،٤٥٨
الجذر الكامن		٢،١٤٥	١،٤٤٩	١،٢٧١	١،٢٠٢	١،٠٠٩	١،٧٨٣	١،٥١٣	١،٢٧٢	١،٢٦٩	١،٢٤١
النسبة المئوية للتباين المفسّر		٧،٨٧٩	٢،٠٧٩	٠،٥٩٢	١٠،٠١٥	٨،٤١٢	٤،٨٥٥	٢،٦١١	٠،٦٠٠	١٠،٥٧٢	١٠ ،٣٣٨

- تشير العلامة (*) إلى كون الفقرة مشبّعة على العامل ، بحسب معيار (٠،٣٠).
- عند تشبّع الفقرة على أكثر من عامل في آن واحد ، يعتمد التشبّع الأعلى بوصفه دالاً.

٢ .تحليل الفقرات:

تعتمد متانة المقياس على مدى جودة الفقرات التي يتكوّن منها ، ويعدّ تحليل الفقرات Items Analysis الوسيلة العلميّة للتعرف على مدى جودة الفقرات . ولتحليل فقرات المقياس الحالي تم اعتماد أسلوبين:

القوّة التمييزيّة:

تم تمييز مجموعتين متطرفتين وفق معيار (٢٧%) وتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عليهما للتعرّف على دلالة الفرق لكل فقرة من فقرات المقياس ،

والجدول (٣) يبين النتائج ، إذ يوضح أن كل الفقرات كانت مميزة بدلالة باستثناء الفقرة (٢) من مقياس التوجّه الفردي الأفقي .

الجدول (٣) القوة التمييزية لفقرات مقياس التوجّه الجمعي– الفردي/العمودي– الأفقي.

المقياس	الـ فقرة	المجموعة العليا (٤١)		المجموعة الدنيا (٤١)		القيمة التائية المحسوبة
		الو سط	التـ باين	الو سط	التبا ين	
الجمعي – العمودي	١	٣,٤	٠,٩	١,٨	٠,٨	٨,٧**
	٢	٣,٣	٠,٩	١,٤	٠,٦	١٠,٨**
	٣	٣,٣	١,٠	١,٧	٠,٧	٧,٩**
الجمعي – الأفقي	١	٢,٨	١,١	١,٣	٠,٥	٨,٣**
	٢	٢,٨	١,٢	١,١	٠,٤	٩,١**
	٣	٢,٧	١,١	١,٣	٠,٥	٧,٣**
الفردي – العمودي	١	٣,١	١,٣	١,٧	٠,٨	٥,٨**
	٢	٤,٣	٠,٨	١,٩	٠,٩	١٣,٤**
	٣	٤,١	١,١	٢,٣	١,١	٧,٣**

الفردي – الأفقي	١	٤,٤	٠,٨	١,٩	١,٠	**١٢,٢
	٢	١,٥	٠,٨	١,٢	٠,٥	١,٩٥
	٣	٤,١	٠,٨	٢,٠	٠,٩	**١٠,٩

تشير العلامة (**) المحاذية للقيمة إلى كون القيمة دالّة ، إذ إن القيمة التائية الجدوليّة عند درجة حريّة (٨٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٨).

علاقة الفقرة بالدرجة الكليّة:

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكليّة للمقياس الفرعي ، والتعرّف على دلالته بالرجوع إلى القيم الحرجة ، والجدول (٤) يبين النتائج ، ومنه يتضح إن الارتباطات كلها دالة باستثناء ارتباط الفقرة (٢) من مقياس التوجّه الفردي الأفقي .

الجدول (٤) علاقة فقرات مقياس التوجّه الجمعي– الفردي/العمودي – الأفقي بالدرجة الكليّة.

المقياس	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
الجمعي – العمودي	١	**٠,٦٢
	٢	**٠,٦٩
	٣	**٠,٦٥
الجمعي – الأفقي	١	**٠,٦٦
	٢	**٠,٧٥
	٣	**٠,٥٥
	١	**٠,٥٧

الفردي – العمودي	٢	٠،٧١**
	٣	٠,٥٨**
الفردي – الأفقي	١	٠,٧٤**
	٢	٠,١٤
	٣	٠,٧٣**

تشير العلامة (**) المحاذية للقيمة إلى كون الارتباط دال ، إذ إن القيمة الحرجة عند درجة حريّة (١٥٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٠,٣٥٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٠,١٩٤).

ومن خلال نتائج هذين الأسلوبين تتضح متانة فقرات المقياس في قدرتها التمييزية ، فيما عدا الفقرة (٢) من مقياس التوجّه الفردي الأفقي ، ولهذا سيتم حذفها .

٣.مؤشرات ثبات المقياس:

يشير الثبات Reliability إلى **مدى اتساق النتائج** . ويمكن التعرف على ثبات المقياس من خلال طرق متعددة ، منها طريقة **الاتساق الداخلي** Internal Consistency ، ويمثّل **معامل ألفا كرونباخ** المعادلة الرئيسيّة للاتساق الداخلي للمقاييس ذات البدائل المتعددة. وبعد تطبيق المعادلة على المقاييس الفرعيّة (الجمعي العمودي والجمعي الأفقي والفردي العمودي والفردي الأفقي) تبيّن إن معامل ألفا (٠,٥٢) و (٠,٤٤) و (٠,٤٠) و (٠,٤٧) على التوالي ، وهي معاملات – وإن كانت منخفضة إلى حدٍّ ما – مناسبة نظراً لصرامة المعادلة وقلّة عدد الفقرات.

وبذلك تم انجاز المقياس بصورته النهائيّة (الملحق ٢) .

مقياس مركز التحكّم:

لتطوير مقياس متعدد الأبعاد لمركز التحكّم قام الباحث بما يلي:

بناء المقياس:

حدد الباحث أبعاد مقياسه بثلاثة ، تتسق مع أسلوب القياس المحدود ، هي : (الشخصي) و(العلاقات المتبادلة) و(العالم السياسي الاجتماعي) ، و اطّلع الباحث على ثلاثة من المقاييس المعدّة لقياس الأبعاد الثلاثة للمتغيّر ، وهي :

- مقياس Rotter 1960 (٢٩ فقرة اختيار اجباري) (Rotter,1960,p.26).
- مقياس Levenson 1976 متعدد الأبعاد(٢٤ فقرة) (Levenson&Meller,1976,p.199).
- مقياس الحلو ١٩٨٩ (٥٠ فقرة) (الحلو،١٩٨٩،ص١٣٩-١٤٥).

ومن ثم قام بما يلي : **(صياغة الفقرات)** قام بتوظيف أسلوب التقديرات المتجمّعة لليكرت ، فصاغ – مستفيداً من المقاييس السابقة والنصوص النظريّة – بصياغة (٩) فقرة ايجابيّة ، (٣) فقرات لكل مجال ، (٢) سلبيّة تشير إلى الداخليّة و(٧) ايجابيّة تشير إلى الخارجيّة ، فالمقياس خارجي الاتجاه . وتمثّلت **(بدائل الاستجابة)** بخمسة ، هي : (أوافق بشدة – أوافق – وسط – أرفض – أرفض بشدّة) ، تتمثّل أوزانها في الفقرات الايجابيّة بالآتي : (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على التوالي ،و في الفقرات السلبية بالآتي : (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥) على التوالي . وتم **(إعداد الاستمارة)** بإعادة توزيع فقرات المجالات الثلاثة عشوائيّاً ضمن استمارة جديدة ، بعد أن أرفقت بورقة للتعليمات . وللتعرّف على **(وضوح التعليمات والفقرات وحساب الوقت)** جرى تطبيق المقياس على (٣٠) طالب وطالبة من المجتمع فتبيّن أن التعليمات والفقرات واضحة وأن معدّل الوقت اللازم للإجابة هو (٥) دقائق .

الخصائص الإحصائية :

للتعرّف على مدى إعتداليّة التوزيع تم حساب مؤشرات التمركز والتشتت والالتواء والتفرطح ، ومن خلال التدقيق في القيم الناتجة يتبيّن بوضوح إن التوزيع يقرب إلى حدٍّ كبير من التوزيع الاعتدالي ، مما يشير إلى جودة تمثيل العينة للمجتمع . والجدول

(٥) يبيّن النتائج ، كما يتضمّن الملحق (٤) التمثيلات البيانيّة للبيانات من خلال المدرجات التكراريّة.

الجدول (٥) الخصائص الإحصائيّة لمقياس مركز التحكّم .

المقياس	الوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف	التباين	المدى	الالتواء	التفرطح
المجال الشخصي	٨,٢	٨,٠	٧,٠	١,٩	٣,٩	١١	٠,٢٢	٠,٢٥-
المجال العام	١١,٧	١٢,٠	١١,٠	٢,٩	٨,٦	١٤	٠,١٦	٠,١٣-

الخصائص السايكومترية:

١. مؤشرات صدق المقياس :

تم تقديم التعرّف على صدق المقياس الحالي لنفس السبب المشار إليه في المقياس أعلاه ، كما تم اعتماد نفس الطريقة والأسلوب (صدق البناء من خلال التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسيّة والتدوير بطريقة الفاريماكس) على نفس العيّنة . فتبيّن وجود أربعة عوامل ، وهذا **يدعم التوجه السيكومتري** للبحث بتناوله لمركز التحكّم بوصفه متعدد الأبعاد ، والتدقيق بنتائج التحليل يبيّن تشبع جميع فقرات المجال الشخصي على العامل الثاني ، بينما تشبّعت فقرتين من مجال العلاقات المتبادلة وفقرتين من المجال الاجتماعي السياسي على العامل الأول ، ولهذا يرتئي الباحث حذف الفقرة غير المتشبّعة على العامل الأول في كل من المجالين الأخيرين ودمجهما ليكوّنا بعداً واحداً يقترح تسميته بـ**(المجال العام)** وذلك في قبال **(المجال الشخصي)** ،

ليصبح المقياس مكوّن من بعدين يعاملان على أنهما مقياسين مستقلّين . والجدول (٦) يبيّن نتائج التحليل العاملي .

الجدول (٦) نتائج التحليل العاملي لمقياس مركز التحكّم متعدد الأبعاد

المقياس	الفقرة	قبل التدوير				بعد التدوير لـ(٧) مرات			
		العامل ١	العامل ٢	العامل ٣	العامل ٤	العامل ١	العامل ٢	العامل ٣	العامل ٤
المجال الشخصي	١	٠،٥٤٢*	٠،٠١١	٠،٣٩٨	٠،١٠٧	٠،٤٠٣	٠،٤٤٠*	٠،٣٠١	٠،١٢٨
	٢	٠،٢٥٤	٠،٣٥٦	٠،٦٠٥*	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٥٣٧*	٠،٤٩٦	٠،١٥٨
	٣	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٠،٦٤٠*	٠،٠٠٠	٠،٠٠٥	٠،٦٠٨*	٠،٠٧١	٠،٢٣٢
مجال العلاقات	١	٠،٠٠٠	٠،٠٠٧	٠،٠٠٠	٠،٨٥٨*	٠،٢٣٢	٠،٢٣٣	٠،١٢٧	٠،٧٨٦*
	٢	٠،٠٠٠	٠،٥٩٨*	٠،٠٠٠	٠،٤٥٦	٠،٤٧١*	٠،٠٥٥	٠،٤٣٣	٠،٤٠٣
	٣	٠،٦٧٠*	٠،٢٠٧	٠،١٥٨	٠،١٣٨	٠،٦٧٩*	٠،٠٠٠	٠،٢٥٩	٠،٠٠٠
المجال الاجتماعي	١	٠،١٧٨	٠،٧٥١*	٠،١٢٩	٠،٠٠٠	٠،٥٦١*	٠،٠٠٠	٠،٥٠٨	٠،١٩٦
	٢	٠،١٠٢	٠،٤٧١	٠،٥١١*	٠،٢٦٦	٠،٣٣٧	٠،٥٨٠*	٠،٢٨٤	٠،١٨١
	٣	٠،٧٥١*	٠،٠٠٦	٠،٠٠٢	٠،٠٠٠	٠،٥٧٢*	٠،٠٠٠	٠،٤٢٢	٠،٢٦٠

الجذر الكامن	١،٦٥٦	١،٢٥٧	١،١٢٥	١،٠١٥	١،٤٢٩	١،٣١٧	١،٢٤٣	١،٠٦٥
النسبة المئوية للتباين المفسّر	١٨،٤٠٣	١٣،٩٦٧	١٢،٥٠٠	١١،٢٨٠	١٥،٨٧٥	١٤،٦٣٢	١٣،٨١٤	١١،٨٣٠
• تشير العلامة (*) إلى كون الفقرة مشبّعة على العامل ، بحسب معيار (٠،٣٠). • عند تشبّع الفقرة على أكثر من عامل في آن واحد ، يعتمد التشبّع الأعلى بوصفه دالاً.								

٢.تحليل الفقرات:

تعتمد متانة المقياس على مدى جودة الفقرات التي يتكوّن منها ، ويعدّ تحليل الفقرات الوسيلة العلميّة للتعرف على مدى جودة الفقرات . ولتحليل فقرات المقياس الحالي تم اعتماد اسلوبين:

القوّة التمييزيّة:

تم تمييز مجموعتين متطرفتين وفق معيار (٢٧%) وتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عليهما للتعرّف على دلالة الفرق لكل فقرة من فقرات المقياس ، والجدول (٧) يبين النتائج ، إذ يوضح أن كل الفقرات كانت مميزة بدلالة .

الجدول (٧)القوة التمييزية لفقرات مقياس مركز التحكّم .

المقياس	الفقرة	المجموعة العليا (٤١)		المجموعة الدنيا (٤١)		القيمة التائية المحسوبة
		الوسط	التباين	الوسط	التباين	
المجال الشخصي	١	٢,٤	٠,٨	١,٦	٠,٦	٤,٩**

	٢	٤,٠	١,١	١,٤	٠,٨	**١٢,٦
	٣	٤,٢	٠,٨	٢,٩	٠,٨	**٦,٩
المجال العام	١	٤,٢	٠,٧	٢,٦	١,٢	**٧,٤
	٢	٣,٥	١,٣	١,٤	٠,٧	**٨,٩
	٣	٤,٢	٠,٧	٢,٥	١,١	**٨,٤
	٤	٣,٥	١,١	١,٧	١,٠	**٧,٧

تشير العلامة (**) المحاذية للقيمة إلى كون القيمة دالّة ، إذ إن القيمة التائية الجدوليّة عند درجة حريّة (٨٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٨).

علاقة الفقرة بالدرجة الكليّة:

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكليّة للمقياس الفرعي ، والتعرّف على دلالته بالرجوع إلى القيم الحرجة ، والجدول (٨) يبين النتائج ، ومنه يتضح إن الارتباطات كلها دالة .

الجدول (٨) علاقة فقرات مقياس مركز التحكّم بالدرجة الكليّة.

المقياس	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
	١	**٠,٤٥

المجال الشخصي	**٢**	**٠,٦٩**
	٣	**٠,٥٢**
المجال العام	**١**	**٠,٥٤**
	٢	**٠,٦٨**
	٣	**٠,٥٩**
	٤	**٠,٦١**

تشير العلامة (**) المحاذية للقيمة إلى كون الارتباط دال ، إذ إن القيمة الحرجة عند درجة حريّة (١٥٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٠,٣٥٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٠,١٩٤).

ومن خلال نتائج هذين الأسلوبين تتضح متانة فقرات المقياس في قدرتها التمييزية .

٣.الثبات:

يمثّل الثبات الخاصيّة الثانية الأبرز التي ينبغي أن يتوفر عليهما المقياس الرصين ، إذ يشير إلى **مدى اتساق النتائج** . ويمكن التعرف على ثبات المقياس من خلال طرق متعددة ، منها طريقة **الاتساق الداخلي** ، ويمثّل **معامل ألفا كرونباخ** المعادلة الرئيسيّة للاتساق الداخلي للمقاييس ذات البدائل المتعددة. وبعد تطبيق المعادلة على المقياسين الفرعيّين (المجال الشخصي والمجال العام) تبيّن إن معامل ألفا (٠,٦٦) و (٠,٤٣) على التوالي ، وهي معاملات – وإن كانت منخفضة إلى حدٍّ ما – مناسبة نظراً لصرامة المعادلة وقلّة عدد الفقرات .

وبذلك تم انجاز المقياس بصورته النهائيّة (الملحق ٤) .

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث عدّة وسائل إحصائية ، هي:

- الاختبار التائي لعيّنة واحدة.
- الاختبار التائي لعيّنتين مستقلّتين.
- الاختبار التائي لعينتين مترابطتين .
- الاختبار التائي لدلالة معامل ارتباط بيرسون[٢] .
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ للثبات.
- التحليل العاملي بطريقة المكوّنات الأساسيّة والتدوير بطريقة الفاريماكس.

الفصل الرابع
نتائج البحث

نتائج البحث:

أولاً:مفصّل النتائج:

١. التعرّف على طبيعة التوجّه الثقافي (جمعي– فردي/عمودي– أفقي) عند أفراد العيّنة.

للتعرّف على طبيعة التوجّه الثقافي (جمعي– فردي/عمودي– أفقي) عند أفراد العيّنة تم استكشاف الآتي:

[٢] . تم تطبيق هذا الاختبار بصورة غير مباشرة من خلال الرجوع إلى جدول القيم الحرجة لمعامل الارتباط .

*** مستوى التوجّه :**

تم حساب الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجات المحصلة من إجابات العيّنة على المقاييس الأربعة ، ومن ثم تم التعرّف على دلالة الفرق بين الأوساط الحسابيّة والمتوسّط الفرضي من خلال استعمال الاختبار التائي لعيّنة واحدة ، والجدول (٩) التالي يبيّن النتائج ، ومنه يتبيّن أن أفراد العينة لا يحملون بدلالة التوجّه الجمعي (العمودي والأفقي) ، إذ تبيّن إن القيمة التائيّة المحسوبة دالّة بالاتجاه السلبي عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، ولا يحملون – إلى حدٍّ ما – التوجّه الفردي العمودي ، إذ تبيّن إن القيمة التائيّة المحسوبة دالّة بالاتجاه السلبي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولكن ليس عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، بينما يحملون التوجّه الفردي الأفقي ، إذ تبيّن إن القيمة التائيّة الجدوليّة دالة بالاتجاه الايجابي عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

الجدول (٩) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التوجّه الجمعي – الفردي/العمودي – الأفقي.

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	العيّنة	القيمة التائية المحسوبة
الجمعي – العمودي	٧,٤	٢,١٥	٩	١٥١	-٩,١**
الجمعي – الأفقي	٥,٨	١,٩			-٢٠,٧**
الفردي – العمودي	٨,٦	٢,٤			-٢,١*
الفردي – الأفقي	٧,٧	٢,١	٦		١٠,٢**
تشير العلامة(**)إلى كون القيمة دالّة ،إذ أن القيمة التائية الجدوليّة عند مستوى دلالة					

(٠,٠١) ودرجة حريّة (١٥٠) تساوي (٢,٥٧).
تشير العلامة(*)إلى كون القيمة دالّة ،إذ أن القيمة التائية الجدوليّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حريّة (١٥٠) تساوي (١,٩٦).

*** ارتباط التوجهات :**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المقاييس الفرعيّة الأربعة ، والتعرف على دلالة معامل الارتباط بالرجوع إلى القيم الحرجة لمعامل الارتباط ، والجدول (١٠) يبيّن النتائج ، ومنه يتضح إن العلاقات الارتباطيّة بين المقاييس غير دالة ، باستثناء العلاقة بين التوجّه الجمعي العمودي والتوجّه الجمعي الأفقي ، إذ تبيّن أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) .

الجدول (١٠) قيم معامل الارتباط بين مقاييس التوجّه الجمعي – الفردي الأربعة

.

المقياس	الجمعي العمودي	الجمعي الأفقي	الفردي العمودي	الفردي الأفقي
الجمعي العمودي		**٠,٣٣٤****	٠,٠١	٠,١١
الجمعي الأفقي	**٠,٣٣٤****		-٠,٠٤	٠,٠٢
الفردي العمودي	٠,٠١	-٠,٠٤		٠,١٤
الفردي الأفقي	٠,١١	٠,٠٢	٠,١٤	
تشير العلامة (**) إلى كون معامل الارتباط دال ، إذ إن القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حريّة (١٥٠) تساوي (٠,٢٥) ، وعند مستوى (٠,٠٥) تساوي (٠,١٩٥).				

*** الفروق بين التوجّهات :**

للتعرّف على دلالة الفروق بين التوجهات الأربعة تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين ، والجدول (١١) يبين النتائج ، ومنه يتضح وجود فروق دالّة

إحصائيا بين المقاييس عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)[٣] ، باستثناء الفرق بين الجمعي الأفقي والفردي الأفقي ، فإنه غير دال حتى عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

الجدول (١١) نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للفروق بين مقاييس التوجه الجمعي – الفردي الفرعيّة الأربعة.

المقياس	الجمعي العمودي	الجمعي الأفقي	الفردي العمودي	الفردي الأفقي
الجمعي العمودي		٧,٩***	٤,٩***	٤,٦***
الجمعي الأفقي	٧,٩***		٣,٣***	٠,٧٩
الفردي العمودي	٤,٩***	٣,٣***		٩,٩***
الفردي الأفقي	٤,٦***	٠,٧٩	٩,٩***	

تشير العلامة (***) إلى كون الفرق دال ، إذ إن القيمة التائية الجدوليّة بدرجة حريّة (١٥٠) ومستوى دلالة (٠,٠٠١) تساوي (٣,٢٩) .

علماً إن القيمة التائية الجدوليّة بدرجة حرية (١٥٠) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٦) .

٢. التعرّف على الفروق في التوجّه الجمعي– الفردي/العمودي– الأفقي بحسب متغيّر الجنس.

للتعرّف على الفروق في التوجّه الجمعي– الفردي/العمودي– الأفقي بحسب متغيّر الجنس تم استعمال الاختبار التائي لعيّنتين مستقلتين ، والجدول(١٢)يبيّن النتائج. ومنه يتضح أن الفروق بين الذكور والإناث غير دالة في المقاييس كلها .

الجدول (١٢) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق في التوجّه الجمعي – الأفقي بحسب متغيّر الجنس .

المقياس	الذكور (٨٥)		الإناث (٦٦)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط	التباين	الوسط	التباين	

[٣] . تم رفع مستوى الدلالة تجنباً للإشكال الإحصائي الذي يمكن أن يتولّد من تكرار تطبيق الاختبار التائي .

الجمعي – العمودي	٧,٣	٤,٤	٧,٥	٥,٣	٠,٧٨-
الجمعي – الأفقي	٦,١	٣,٦	٥,٥	٣,٦	١,٩٤
الفردي – العمودي	٨,٩	٦,٣	٨,٤	٤,٨	١,٢٨
الفردي – الأفقي	٧,٩	٣,٦	٧,٣	٤,٨	١,٨١
القيمة التائيّة الجدوليّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حريّة (١٤٩) تساوي (١,٩٦) .					

٣. التعرّف على طبيعة مركز التحكّم (خارجي- داخلي) عند أفراد العيّنة.

للتعرّف على طبيعة مركز التحكّم (خارجي- داخلي) عند أفراد العيّنة تم استكشاف الآتي:

*** اتجاه المركز :**

تم حساب الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجات المحصلة من إجابات العيّنة على المقياسين، ومن ثم تم التعرّف على دلالة الفرق بين الأوساط الحسابيّة والمتوسّط الفرضي من خلال استعمال الاختبار التائي لعيّنة واحدة ، والجدول (١٣) التالي يبيّن النتائج. ومنه يتضح إن العينة ذات مركز تحكّم خارجي في المجال الشخصي ، إذ تبيّن إن القيمة التائية الجدوليّة دالة بالاتجاه السلبي عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، بينما كان المجال العام غير دال .

الجدول (١٣) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس مركز التحكّم .

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	العيّنة	القيمة التائية المحسوبة
المجال الشخصي	٨,٢	١,٩٦	٩	١٥٠	٥,٠-**
المجال العام	١١,٧	٢,٩٣	١٢		١,٢٥-
تشير العلامة(**)إلى كون القيمة دالّة ،إذ أن القيمة التائية الجدوليّة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حريّة (١٥٠) تساوي (٢,٥٧)					

*** ارتباط المجالين :**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المقياسين ، فتبيّن أنه (٠,٠٨) ، و بالرجوع إلى القيم الحرجة لمعامل الارتباط نجد أن العلاقة الارتباطيّة بين المقياسين غير دالة ، إذ إن القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حريّة (١٥٠) تساوي (٠,٢٤٥) ، وعند مستوى (٠,٠٥) تساوي (٠,١٩٥) ، وكلتيهما أكبر من المعامل المستخرج .

٤. التعرّف على الفروق في مركز التحكّم بحسب متغيّر الجنس.

للتعرّف على الفروق في مركز التحكّم بحسب متغيّر الجنس تم استعمال الاختبار التائي لعيّنتين مستقلتين ، والجدول(١٤)يبيّن النتائج. ومنه عدم ظهور فرق دال بين الذكور والإناث في المجال الشخصي ، إذ تبيّن إن القيمة التائيّة المحسوبة غير دالة حتى عند مستوى (٠,٠٥) ، بينما يتبيّن إن الإناث أقل خارجيّة – إلى حدٍّ ما – من لذكور في المجال العام ، إذ تبيّن إن القيمة التائيّة المحسوبة غير دالة عند مستوى (٠,٠١) ولكنها دالة عند مستوى (٠,٠٥) .

الجدول (١٤) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق في مركز التحكّم بحسب متغيّر الجنس .

المقياس	الذكور (٨٥)		الإناث (٦٦)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط	التباين	الوسط	التباين	
المجال الشخصي	٨,١		٨,٢		-٠,٤٦
المجال العام	١١,٣		١٢,٣		-٢,١*
تشير العلامة(**)إلى كون القيمة دالّة ،إذ أن القيمة التائية الجدوليّة عند مستوى					

دلالة (٠,٠١) ودرجة حريّة (١٤٩) تساوي (٢,٥٧).
تشير العلامة(*)إلى كون القيمة دالّة ،إذ أن القيمة التائية الجدوليّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حريّة (١٤٩) تساوي (١,٩٦) .

٥.التعرّف على طبيعة العلاقة بين التوجّه الجمعي– الفردي/العمودي– الأفقي و مركز التحكّم الخارجي– الداخلي.

للتعرّف على طبيعة العلاقة بين التوجّه الجمعي– الفردي/العمودي– الأفقي و مركز التحكّم الخارجي– الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مقاييس التوجه الأربعة ومقياسي التحكّم والتعرّف على دلالته من خلال الاختبار التائي لمعامل ارتباط بيرسون ، والجدول(١٥) التالي يبين النتائج. ومنه يتضح إن العلاقات الارتباطيّة بين المقاييس الأربعة للتوجّه ومقياسي التحكّم غير دالة .

الجدول (١٥) قيم معامل الارتباط بين مقاييس التوجّه الجمعي – الفردي الأربعة ومقياسي

مركز التحكّم.

مركـــز التحكّم / التوجّه	الشخصي	العام
الجمعي – العمودي	٠,٠٣-	٠,٠٢
الجمعي – الأفقي	٠,١-	٠,١-

الفردي – العمودي	٠,٠١	-٠,١
الفردي – الأفقي	٠,١٤	-٠,١
القيمة الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حريّة (١٥٠) تساوي (٠,٢٥) ، وعند مستوى (٠,٠٥) تساوي (٠,١٩٥).		

ثانياً:مجمل وتفسير النتائج:

بعد العرض التفصيلي للنتائج نعمد الآن إلى إجمالها وتقديم تفسير مدمج لها ، وكما يلي :

١. **يحمل أفراد العيّنة موقف نفسي سلبي قوي نحو التوجّه الجمعي (عمودي و أفقي) ، وموقف سلبي معتدل نحو التوجه الفردي العمودي ، وموقف ايجابي قوي نحو التوجّه الفردي الأفقي .**

تتناقض هذه النتيجة مع الصورة المتداولة عن المجتمعات الشرقيّة بوصفها جمعيّة التوجّه ، إذ تكشف عن معارضة العيّنة بقوّة لكلا نمطي التوجّه الجمعي ، العمودي و الأفقي ، كما إنها تكشف عن معارضة معتدلة للتوجّه الفردي العمودي ، ودعم قوي للتوجّه الفردي الأفقي . وتختزن هذه النتيجة فكرتين مهمّتين ، (الأولى) تشير إلى حدوث **انزياح في القيم** لدى طلبة الجامعة (الشباب) **من التقليديّة إلى الجديدة** المتواترة الحضور في المجتمع بفعل الانفتاح الفكري والإعلامي على العالم بتنوّع ثقافاته ، وهو **انزياح حاد** لكونه جاء في إطار الرفض القوي للقيم الجمعيّة التقليديّة كما تبيّن النتيجة ، و(الثانية) تشير إلى **طابع إيجابي** في هذا الانزياح يتمثّل **برفض التراتبيّة** بشكل معتدل و**قبول المساواتيّة** بشكل قوي على صعيد **الفرديّة** .

٢. **لا ترتبط التوجهات بدلالة ، باستثناء الارتباط بين التوجه الجمعي (العمودي والأفقي) ، والفروق بينها دالة، باستثناء الفرق بين التوجه الجمعي الأفقي والفردي الأفقي ، ولا يختلف الذكور عن الإناث في أي من التوجهات .**

تعبّر هذه النتائج عن الطبيعة المستقلّة لكل توجّه من التوجهات الأربعة ، فحتى التوجهين الجمعيين المرتبطين يتبيّن ضعف معامل الارتباط بينهما رغم دلالته ، وهذه النتيجة تدعم مدى دقّة البنية العامليّة التي تم على أساسها التعامل مع المتغيّر على الصعيد النظري والعملي . كما تدعم ذلك الفروق الدالة بينها ، والتي خرج عليها الفرق بين التوجّه الجمعي الأفقي والفردي الأفقي ، ولعلّ مردّ دلالته التقارب النسبي بين القيم التقليديّة ونقيضتها القيم الجديدة في المساواتيّة الناتج عن الميل النفسي نحو المساواتيّة لدى أفراد العيّنة . وكل ذلك يحظى بتساوق الذكور والإناث في طبيعة التوجّه ، مما يشير إلى نزوع عابر للنوع .

٣. يتصف أفراد العيّنة بمركز تحكّم خارجي على صعيد المجال الشخصي ، وأما على صعيد المجال العام فهم بين الخارجي والداخلي .

تكشف هذه النتيجة عن اعتقاد سلبي لدى أفراد العينة بأن حياتهم على الصعيد الشخصي تحكمها القوى الخارجيّة التي لا يمكن السيطرة عليها ، وعلى الصعيد العام موزعة بين سيطرتهم الشخصيّة وسيطرة القوى الخارجيّة ، وغياب الاعتقاد بالسيطرة الداخليّة في المجالين الشخصي والعام . وهي تعبّر عن ضغط البيئة الاجتماعيّة والقيم الثقافيّة خارجية التحكّم وتواصل وقوع الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية السلبيّة التي تمس الحياة الخاصة والعامة للأفراد ، ولكن لما كانت الخاصّة أهم كان تأثيرها عليها أكبر .

٤. لا يرتبط مجالي مركز التحكّم بدلالة ، ولا يختلف الذكور عن الإناث في المجال الشخصي ، ولكنهما يختلفان في المجال العام إلى حدٍّ ما ، فالإناث أقل خارجيّة من الذكور .

تكشف هذه النتيجة عن تمايز المجالين الشخصي والعام وتباين محدداتهما وطبيعتهما ، وينسجم تساوق الذكور والإناث في المجال الشخصي مع خصوصيّة هذا المجال وأهميته بالنسبة للفرد ، وأما الاختلاف النسبي في المجال العام فيعبّر عن

تمايز الأدوار ، ويأتي كون الإناث أقل خارجية من الذكور فيه ليشير إلى المحدوديّة النسبيّة لتعرّض الإناث إلى الأحداث السلبيّة في هذا المجال مقارنة بالذكور .

٥. لا ترتبط التوجهات الأربعة (الجمعي – الفردي / العمودي – الأفقي) بمجالي مركز التحكّم (الشخصي والعام) بدلالة .

تبيّن من خلال النتائج السابقة تسيّد **التوجّه الفردي – الأفقي** و **مركز التحكّم الخارجي الشخصي** ، وهذا يضعنا أمام سؤال اعتراضي مفاده : **(ألا ينبغي أن يتساوق التوجّه الفردي** – بما يتضمنّه من رؤية الناس لأنفسهم بوصفهم مستقلون ويمتلكون نمط متفرد من السمات التي تميزهم عن الآخرين أو إدراك الفرد لنفسه على أنه منفصل ومستقل ومبتعد عن الآخرين ، فهو متوجّه نحو نفسه وصفاته الداخلية – **مع التحكّم الخارجي** – بما يتضمنه من إدراك الفرد أن الأحداث تتوقف كلياً على سلوكه الخاص أو إلى حدٍّ ما على خصائصه الشخصيّة – **والعكس بالعكس ؟)** ، والنتيجة الأخيرة تأتي لتجيب بالنفي على هذا السؤال ، إذ تبيّن إن لكل متغيّر بنيته ومحدداته الخاصّة التي لا تتماثل مع بنية ومحددات الآخر ، فيمكن أن يكون الفرد ذا توجّه فردي ومركز تحكّم خارجي أو ذا توجّه جمعي ومركز تحكّم داخلي ، وذلك لكون **التوجّه يعبّر عن قيم** و **مركز التحكم عن اعتقاد بالقوى المحددة للفعل .**

الاستنتاجات:

من خلال النتائج التي تمخّض عنها البحث الحالي يمكن التوصّل إلى الاستنتاج التالي :

تشهد القيم الثقافيّة ميلاً إلى الفردية المساواتيّة وابتعاداً عن الجمعية ، ويتواصل حضور مركز التحكّم الخارجي بشكل قوي في المجال الشخصي وبشكل معتدل في المجال العام ، يتماثل ذلك في الذكور والإناث عموماً ، ويتحرّك كلّ من التوجّه ومركز التحكّم بشكل مستقل .

المقترحات:

بناءً على النتائج المنبثقة من البحث الحالي واستكمالاً للتساؤلات المشتقة منها ، يمكن أن نقترح ما يلي :

١. دراسة (التوجّه الجمعي – الفردي / العمودي – الأفقي) و(مركز التحكّم) – كلاً على حدة أو معاً – على عينات من فئات اجتماعيّة أخرى (أساتذة جامعة ، موظفون ، عمال ، عاطلون عن العمل، ..) للتعرّف على مدى اتساق النتائج عبر الفئات.

٢. دراسة علاقة (التوجّه الجمعي – الفردي / العمودي – الأفقي) و(مركز التحكّم) – كلاً على حدة أو معاً – بمتغيرات نفسيّة متنوعة (الشخصيّة التسلطيّة ، أساليب الحياة ، ...) ، لتسليط أضواء إضافيّة عليهما .

التوصيات:

بناءً على النتائج المنبثقة من البحث الحالي ، يوصي الباحث بما يلي :

١. رصد جهود بحثيّة للتعرّف على طبيعة الانزياح القيمي ، في محاولة لتشخيص المسارات الايجابيّة للتوجّهات وتوجيه الأفراد إليها بما يحفظ أصالة الفرد وإنسانيته .

٢. العمل على تنشيط شعور واعتقاد الفرد بفاعليّته الذاتيّة من خلال تقليل الضغط الاجتماعي على الأفراد المسلّط من قبل المؤسسات الاجتماعيّة المتنوعة ، والعمل على تحسين نوعيّة حياة الأفراد وتجنيبهم الأحداث السلبيّة .

مصادر البحث

- بوز،ديفيد (٢٠٠٨) **مفاهيم الليبرالية:الحقوق الفرديّة**.ترجمة:صلاح عبد الحق.بيروت– رياض الريّس.
- جابر،محمد حسن (١٩٩٥) **موقع الضبط وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية الأولى/ابن رشد – جامعة بغداد.
- الحلو،بثينة منصور (١٩٨٩) **مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسيّة**. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية الآداب – جامعة بغداد.
- الحلو،بثينة منصور والدوري،سعاد معروف (٢٠٠٠) مركز السيطرة لدى كل من الجانحين وأقرانهم من غير الجانحين لمجتمع ما بعد الحرب. مجلة الآداب– العدد(٥١).
- الدباغ،كفاح (١٩٩٧) **مفهوم الذات وعلاقته بمركز السيطرة لدى الأطفال في دور الأيتام وأقرانهم**. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية الآداب – جامعة بغداد.
- روتر،جوليان (١٩٨٤) **علم النفس الإكلينيكي**.ترجمة:عطية محمود هنا.بيروت– دار الشروق.
- صالح،قاسم حسين (١٩٨٨) **الشخصية بين التنظير والقياس**. بغداد–مطبعة جامعة بغداد.
- العتابي،عبد الله مجيد (٢٠٠١) **موقع الضبط وعلاقته بأساليب المعاملة الوالديّة لدى طلبة المرحلة الدراسيّة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية/ابن رشد – جامعة بغداد.
- فيرز،أي جيري (١٩٨٦) **نظريّة التعلم الاجتماعي لروتر**. في:غازدا،ج.م. وكورسيني،ر.ج. (تحرير) نظريات التعلم:دراسة مقارنة.الكويت–عالم المعرفة.

- فيركسون ، جورج (١٩٩١) **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس** . ترجمة: هناء محسن العكيلي . بغداد:دار الحكمة .
- نظمي،فارس كمال (٢٠٠١) **الاعتقاد بعدالة العالم وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية الآداب – جامعة بغداد.
- Allik,J. & Realo,A. (2004) Individualism-Collectivism and Social Capital .Journal of Cross-Cultural Psychology ,v.35,p.29-49.
- Archer,R.P. (1979) Relationship between Locus of Control and Anxiety .Journal of Personality Assessment ,v.43,p.617-627.
- Carlson,J. (1979) Locus of Control and Fontal : Muccle Action Potential. In Birraumer&et.al.(1979) Biofeedback and Self-Regulation.New York Toronto Condon Sydney.
- Feather (1994) Values and Culture . In : Lonner,W.J.&Malpass,R.S. (Eds.) Psychology and Culture . p. 183-190 .
- ---------- (1998) Attitudes toward High Achievers , Self-esteem and Value Priorities for Australian , American and Canadian Students . Journal of Cross-Culture Psychology , v.29 ,p. 749-759 .
- Fuhrman,T. & Holmbeck,G. (1995) A Contextual-Moderator Analysis of Emotional Autonomy and Adjustment in Adolescence. Child Development ,v.66,p.793-811.
- Gelfand,M. ,Triandis,H. & Chan,D. (1996) Individualism versus Collectivism or versus Authoritarianism ?. European Journal of Social Psychology ,v.26,p.391-410.
- Goncalo,J. & Staw,B. (2005) Individualism-Collectivism and Group Creativity. Organizational Behavior and Human Decision Processes . In : http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=obpubs.
- Hofstede,G. (1993) Cultural Constraints in Management Theoris . Academy of Management Executive ,v.7,p.81-94.

- Jetten,J. ,Postmes,T. &Mcauliffe,B. (2002) We are all Individuals : Group Norms of Individualism and Collectivism Levels of Identification and Identity Threat. European Journal of Social Psychology ,v.32,p.189-207.
- Judge,T. ,Erez,A. ,Bono,J. & Thoresen,C. (2002) Are Measures of Self-Esteem ,Neuroticism ,Locus of Control and Generalized Self-Efficacy Indicators of Common Core Construct ?. Journal of Personality and Social Psychology ,v.83,p.697-710.
- Kassin,S. (2001) Psychology .New Jersey:Brentice Hall.
- Koerner,A.F. & Fujiwara,M. (2000) Relational Models and Horizontal and Vertical Individualism/Collectivism: A Cross-Cultural Comparison of Americans and Japanese. Paper presented at the annual NCA convention in Seattle , WA , p.1-33.
- Le,T.N. & Stockdal,G.D (2005) Individualism, Collectivism and Delinquency in Asian American Adolescent ,Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology ,v.34,p.681-691.
- Lefcourt,H.M. (1976) Locus of Control: Current Treands in Theory and Research. New Jersey:Hill Solate.
- Levenson,H. & Miller,J. (1976) Multidimensional Locus of Control in Sociopolitical Activists of Conservative and Liberal Ideologies. Journal of Personality and Social Psychology ,v.33,p.199-208.
- Mcconnel,J. (1977) Understanding Human Behavior. Holt Rine Hurt & Winston Pub N.Y. .
- Nelson,M.R. & Shavitt.S. (2002) Horizontal and Vertical Individualism and Achievement Values :A multimethod Examenation of Denmark and The United States ,Journal of Cross-Cultural Psychology ,v.33,p.439-458.
- Newman,J. (1977) Comparison of The I-E scale and Special Locus of Control Measures in Predieting Risk-Taking Behavior.
- Noor,N.M. (2006) Locus of Control ,Supportive Workplace Policies and Work-Family Conflict. Psychologia,v49,p.48-60.

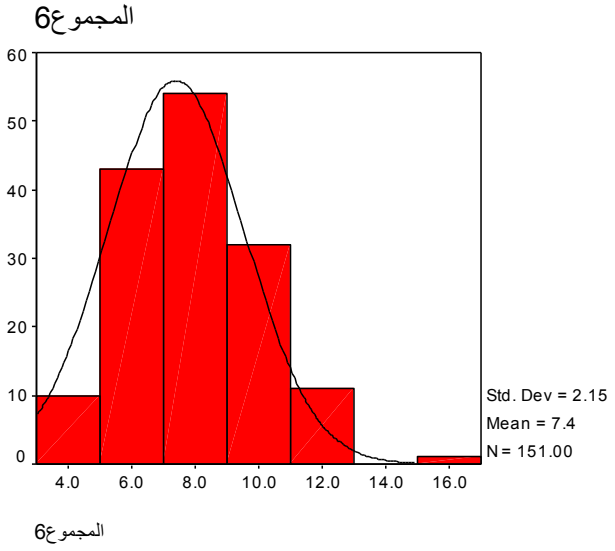
- Nunnally,J.C. (1967) Psychometric Theory . New York : McGraw-Hill Book Company .
- Paulhus,D. (1983) Sphere-Specific Measures of Perceived Control. Journal of Personality and Social Psychology ,v.44,p.1253-1265.
- Phalef & Schonpflug (2001) Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in two acculturation contexts : The case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in The Netherlands . Journal of Across-Culture Psychology , v.32 ,p.186-201 .
- Phares,E. (1976) Locus of Control in Personality. Morristown : General Leadership Press.
- --------- (1978) Locus of Control .In London&Exner (1978) Dimensions of Personality. New York: Wiley-Interscience.
- Rohner,E. (1980) Parental Accepts The Developmental of Childrins Locus of Control. Journal of Psychology,v.83,p.22-30.
- Rotter,J.B. (1966) Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. Psychological Monographs , v.80,p.1-28.
- --------- & Mulry,R. (1965) Internal versus External Control of Reinforcement and Decision Time. Journal of Personality and Social Psychology ,v.2,p.598-604.
- Sarkar,S. (2009) Individualism-Collectivismee as Predictors of Employee Attitudes toward Union Membership :An Empirical Study of Employees of BPO sector in India .Asia Pacific Journal of Management ,v.26,p.93-118.
- Tamis-LeMonda,C.S.,Way,N.,Hughes,D.,Kalman,R.&Niwa,E.(2008) Parent's Goals for Ghildren : The Dynamic Coexistence of Individualism and Collectivism in Cultures and Individuals . Social Development ,v.17,p.183-209.

- Tyson,G.A. & Hubart,C.J. (2002) Cultural Differences in Adolescent's Explanation of Juvenile Delinquency. Journal of Cross-Cultural Psychology ,v.33,p.459-463.
- VonDars,D.D. (2005) Influence of Individualism-Collectivism on Learning and Performance in an Introductory Life-Spin Development Course. http:/www.uwsa.edu/opid/abstracts/wtf04-05_vondras.pdf.
- Watson (1998) Irraitional Beliefs, Individualism-Collectivism and Adjustment .Personality and Individual Differences ,v.24,p.173-179.
- Wei,W. ,Yuen,E. &Zhu,J. (2001) Individualism-Collectivism and Conflict Resolution Styles :A Cross-Culture Study of Managers in Singapore. In : http://www.bschool.nus.edu/Research/files/0106.pdf.
- Wong,E.Y. (1997) Delinquency of Chinese-Canadian Youth :A test of Opportunity ,Control and Intergeneration Conflict Theories. Youth and Society ,v.29,p.112-133.
- --------- (2001) The Chinese At Work : Collectivism or Individualism ? . In : http://www.library.ln.edu.hk/etext/hkibs/hkws_0040.pdf.
- Wrightsman & Deax (1981)
- YeeNg.K. & Dyne,L. (2001) Individualism-Collectivism as Bounday Condition for Effectiveness of Minority Influence in Decision Making. Organizational Behavior and Human Decision Processes , v.84,p.198-225.
- Yi,J.S. (2002) Individualism-Collectivism :A study of College Student in four Countries .The Journal of The Speech and Theatre Association of Missouri.In:http://www.stamnet.org/journal/volume32/jungsooyi.pdf .

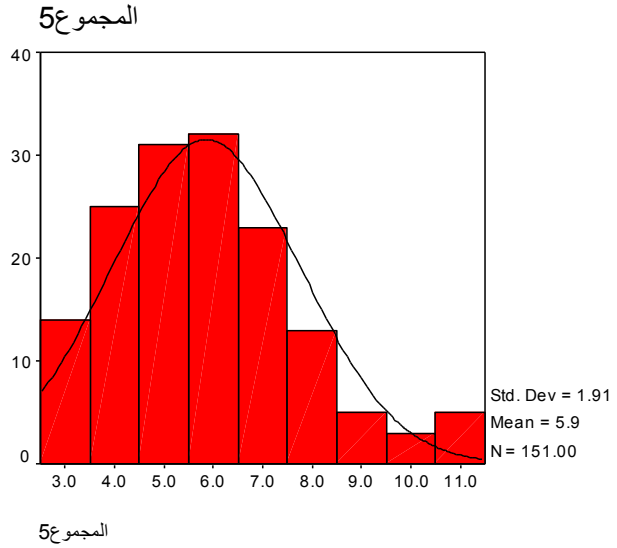
ملاحق البحث

الملحق (١) المدرجات التكراريّة لمقياس التوجّه الجمعي – الفردي/ العمودي – الفردي .

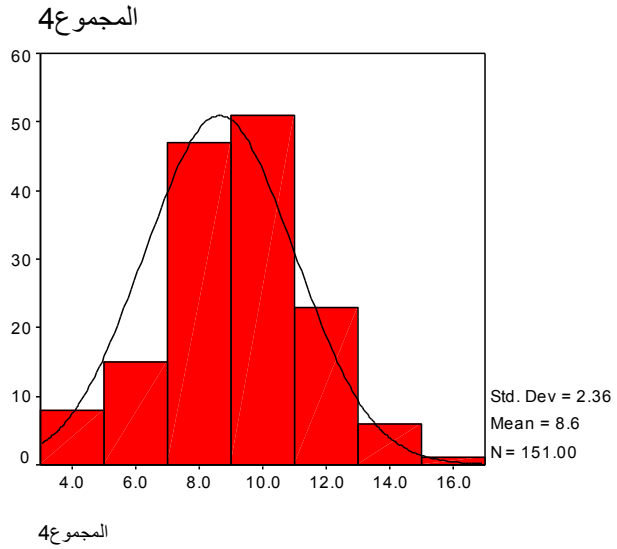
١. الجمعي – العمودي



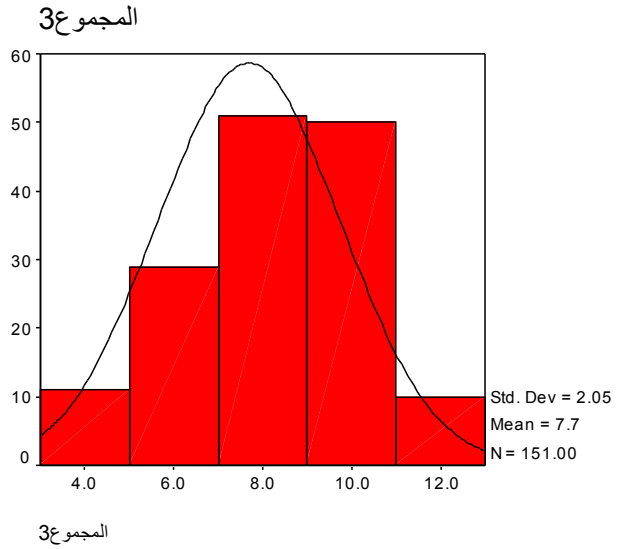
٢. الجمعي – الأفقي



٣. الفردي – العمودي



٤. الفردي – الأفقي



الملحق (٢) مقياس التوجّه الجمعي – الفردي/ العمودي – الفردي متعدد الأبعاد .

تطوير : لؤي خزعل جبر

عزيزي الطالب .. عزيزتي الطالبة ..

تحيّة طيّبة ...

الدراسة الحاليّة تستهدف التعرف على بعض آرائكم واتجاهاتكم نحو بعض القضايا أ مما يتطلّب منكم قراءة الفقرات بتركيز ومحاولة تقديم إجابات دقيقة تعكس وجهة نظركم الحقيقية بعيداً عن تجميل الذات وتقديم صورة غير موضوعيّة عنها ، إذ ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، فكل إجابة لها قيمتها وأهميتها ، ولا حاجة لذكر الاسم أو العنوان أو أي معلومات شخصيّة أخرى ، ما عدا الجنس ، وينبغي الإجابة على كل فقرة من الفقرات و بالسرعة الممكنة ، من خلال وضع علامة (/) تحت البديل الذي يعبّر عن وجهة نظركم من بين البدائل الخمسة المتدرجة بين الموافقة الكليّة والرفض الكلّي .

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	و سط	أر فض	أر فض بشدة
١	أستمتع بالعمل في المواقف التي تتضمن منافسة مع الآخرين .					
٢	أحب العزلة والاستقلاليّة .					
٣	يزعجني أن يؤدي الآخرون عملاً معيّناً بصورة أفضل منّي .					
٤	أعتقد إن من المهم أن يحصل كل شخص على فرص متساوية في الرعاية الصحيّة .					

٥	أحب أن أكون مباشر وصريح عندما أتحدّث مع الناس .					
٦	الربح والفوز أهم شيء في الحياة .					
٧	سعادتي تعتمد على سعادة من حولي .					
٨	أكره عدم الاتفاق مع الآخرين في جماعتي .					
٩	سأفعل ما يسرّ أسرتي ، حتى لو كنت أكرهه .					
١٠	عادة ما أضحّي بمصلحتي الذاتيّة من أجل فائدة جماعتي .					
١١	التعاون في مكان العمل أهم بكثير من التنافس .					

الجنس :	**ذكر**	**أنثى**

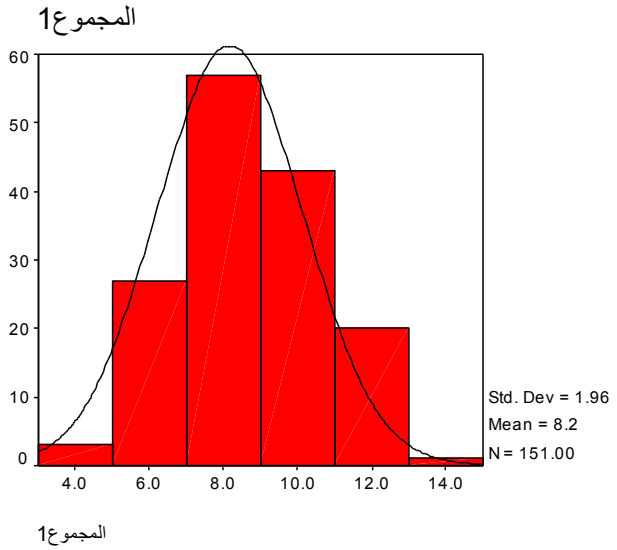
الملحق (٣) مفتاح تصحيح مقياس التوجّه الجمعي – الفردي/ العمودي – الفردي متعدد الأبعاد .

المقياس	الفقرات
الجمعي – العمودي	**٨ ٩ ١٠**
الجمعي – الأفقي	**٤ ٧ ١١**
الفردي – العمودي	**١ ٣ ٦**
الفردي – الأفقي	**٢ ٥**

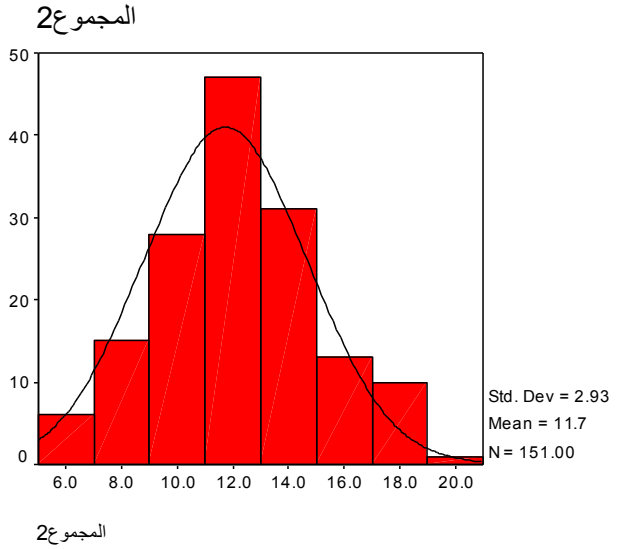
الفقرات كلها ايجابيّة ، فتكون أوزان البدائل كما يلي : (موافق بشدة – ٥) (موافق – ٤) (وسط – ٣) (أرفض – ٢) (أرفض بشدة – ١)

الملحق (٤) المدرجات التكراريّة لمقياس مركز التحكّم .

١. المجال الشخصي



٢. المجال العام



الملحق (٥) مقياس مركز التحكّم ثنائي البعد .

تطوير : لؤي خزعل جبر

عزيزي الطالب .. عزيزتي الطالبة ..

تحيّة طيّبة ...

الدراسة الحاليّة تستهدف التعرف على بعض آرائكم واتجاهاتكم نحو بعض القضايا أ مما يتطلّب منكم قراءة الفقرات بتركيز ومحاولة تقديم إجابات دقيقة تعكس وجهة نظركم الحقيقية بعيداً عن تجميل الذات وتقديم صورة غير موضوعيّة عنها ، إذ ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، فكل إجابة لها قيمتها وأهميتها ، ولا حاجة لذكر الاسم أو العنوان أو أي معلومات شخصيّة أخرى ، ما عدا الجنس ، وينبغي الإجابة على كل فقرة من الفقرات و بالسرعة الممكنة ، من خلال وضع علامة (/) تحت البديل الذي يعبّر عن وجهة نظركم من بين البدائل الخمسة المتدرجة بين الموافقة الكليّة والرفض الكلّي .

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	وسط	أرفض	أرفض بشدة
١	الحظ والقدر هو الذي يجعل بعض الناس أغنياء والبعض الآخر فقراء .					
٢	أعتقد أن لدي القدرة علة وضع أهداف مستقبليّة ، وتحقيقها ، وحماية مصالحي الشخصيّة ، وتحديد مجرى حياتي .					
٣	الآخرون يتحكمون بحياتي في الغالب ، ويفرضون عليّ فعل ما لست مقتنعاً به ، ويصعب عليّ معارضتهم .					
٤	ما قدّر له أن يحدث سيحدث ، ولا قدرة للفرد على منعه مهما بذل من جهود .					
٥	إذا لم يحظ الفرد بالحب والتقدير من الناس المهمّين في المجتمع فمن الصعب أن					

	يحصل على عدد كبير من الأصدقاء .					
٦	انسجام الزوجين وسعادة الحياة الزوجيّة محكوم بالحظ ، ولا دخل لدقّة الاختيار وعقلانيته بذلك إلى حدٍّ كبير .					
٧	نجاح القائد السياسي أو فشله يعتمد على مدى رضا الكتل السياسيّة القويّة عنه ، ولا علاقة لذلك بمدى مصداقيّته وجهوده وقابليّاته .					

الملحق (٦)

مفتاح تصحيح مقياس مركز التحكّم ثنائي البعد.

المجال	الفقرة	
	سلبيّة	ايجابيّة
الشخصي	٢	٣ ٤
العام		١ ٥ ٦ ٧

في الفقرات الايجابيّة ، تكون أوزان البدائل كما يلي : (موافق بشدة – ٥) (موافق – ٤) (وسط – ٣) (أرفض – ٢) (أرفض بشدة – ١)

في الفقرة السلبيّة ، تكون أوزان البدائل كما يلي : (موافق بشدة – ١) (موافق – ٢) (وسط – ٣) (أرفض – ٤) (أرفض بشدة – ٥)

الأنشطة التعليمية الصفية في تدريس اللغة العربية

م.م.د. رقية عبد الائمة العبيدي

رباب عبد الواحد كاظم

مقدمة :

لم تعد العملية التعليمية والتربوية مقصورة على المقرر الدراسي أو على الجهد المبذول من قبل المعلم أو على أروقة المدارس والجامعات، ولكنها تجاوزت ذلك إلى مشاركة المؤسسات التربوية الأخرى من بيت ومسجد وناد ووسيلة إعلام ومؤسسة اجتماعية تثقيفية .

من هنا ... يجب النظر إلى الأنشطة التعليمية في ضوء هذه الشمولية باعتبارها إحدى لبنات العملية التعليمية والتربوية إن لم تكن جزءاً مهما في تأسيسها .

لذا ... فإن تعاملنا مع المتعلمين يجب أن يتجه من خلال الأنشطة التعليمية إلى إبراز الطاقة الكامنة في المتعلمين ومواهبهم واستثمارها . ولتحقيق المزيد من تفعيل دور المؤسسات في المجتمع لتحقيق الأهداف المرجوة ولنجعل من المدرسة بيئة جاذبة لا بيئة طاردة . فقد يتصور البعض أنَّ المنهج يسير في اتجاه والنشاط المدرسي في اتجاه آخر ، وقد يرى البعض أيضاً أنَّ النشاط المدرسي ليس إلا جُهداً إضافياً أو تكميلياً يفرض على المعلم ويحمله مسؤوليات أُخرى إلى جانب ما يحمله من مسؤوليات ، وهم بذلك يتجاهلون العلاقة بين المنهج والنشاط المدرسي حيث تتمثل بكونها علاقة قوية ومباشرة ، ولذلك نلحظ أنَّ مسألة ممارسة النشاط المدرسي لا تزال دون المستوى المرغوب فيه ، ولا تزال بعيدة عن مكانتها التي يجب أن تصل إليها والتي تؤكد عليها عملية التربية التقدمية .

الأنشطة :

مفهومها :

تُعتبر الأنشطة أحد عناصر المنهاج التعليمي ، واستعمالها يُحقق إيجابية للمتعلمين ولعملية تفاعلهم في الموقف التعليمي ، وإن كان ذلك يتوقف على الأهداف التربوية للمنهج ، حيث يُركز المنهج بمفهومه الحديث على استعمال الأنشطة التعليمية ، لما لها من دور في إكساب المتعلمين العديد من المعارف والمعلومات ، وكذلك في تنمية المهارات العقلية والاجتماعية والقيم التي يصعب أن يكتسبوها خارج نطاق البيئة المدرسية . هذه القيمة التربوية الكُبرى للنشاط التعليمي التعلّمي توجِب أن يكون التعامل مع الأنشطة التعليمية التعلّمية متجمعة مع بعضها بحيث يُخطط لها وتنفذ على وفق الأُسس التي تعين على تحقيق الأهداف التربوية ، وهي بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى تحقيقها لتلك الأهداف ، وليس بقصد المرور بها كأنشطة منفردة وجدت لأغراض الدعاية . (الفتلاوي ، ٢٠٠٥م ، ص٨٩)

فالنشاط في المنهج الحديث يقترب كثيراً في معناه من مفهوم الخبرة المربية ، وذلك أنَّ الخبرة المربية ما هي إلا محصلة لتفاعل متبادل بين التلميذ والبيئة ، ومن خلال هذا التفاعل المتبادل المستمر يتعلم التلاميذ ويصبح هذا التعلم هو المحصلة . إذن فالتفاعل والتعلم الناتج عنه وارتباطهما بمجموعة من الدوافع الذاتية والتلقائية هو ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح (النشاط) .(يونس وآخرون ،٢٠٠٤م،ص١٣٢)

مما سبق نستنتج أن النشاط لا يعني كما يتصوره الكثيرون الحركة واللعب والانطلاق والنشاط العضلي ، لان كل ذلك يتم دون حدوث تفاعل ، وبالتالي دون محصلة في النهاية ، أي دون تعلم ، ولكن النشاط في المنهج الحديث يعني تهيئة مواقف تربوية تختار في ضوء حاجات المتعلم ذاته وتؤدي في النهاية إلى إكساب التلميذ أنشطة جديدة ذات معنى بالنسبة له في المجتمع والعالم الذي يعيش فيه .

تعرّيف الأنشطة :

عرَّفها :

أ- **(Good,1973)** بأنها : " نمط تعليمي يهدف إلى توسيع التعلم المهاري من خلال **أنشطة** التعلم التعاوني كما يهتم بنمو العادات والمهارات خلال تفاعل الجماعة أثناء التخطيط التعاوني كإيجاد الحقائق والتقويم ونمو العادات الاجتماعية كما يتضمن مساهمات المدرس مع التلاميذ في التخطيط وتنظيم **الأنشطة التعليمية** والتي تبنى على تطبيق المبادئ الأساسية للحياة الديمقراطية(Good,1973,p158)

ب- (Joce,1978) بأنها : " هي **أنشطة تمهيدية** أو استطلاعية ضرورية في تدريس المواد يتعرف بواسطتها الطلبة على المظاهر والمبادئ العامة التي تميز مادة دراسية محددة أو أكثر " (Joce,1978,p41)

جـ_ قلادة (١٩٨١م) بأنها : " كل **نشاط** صادر من قبل المدرس أو من قبل التلاميذ أو من كلاهما مما يهدف تدريس أو دراسة خبرات المنهج التعليمي " (قلادة ،١٩٨١م ، ص٢٣٦)

د_ اللقاني (١٩٩٤م) بأنها : " الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من اجل بلوغ هدف ما " (اللقاني ،١٩٩٤م ، ص١٨٥)

هـ_ الخوالدة (١٩٩٧م) بأنها : " هي **النشاطات التعليمية** الهادفة التي يخطط لها المعلم أو الطالب تحت إشرافه داخل غرفة الصف " (الخوالدة ،١٩٩٧م، ص٣٥)

أنواع الأنشطة :

لقد صنف التربويون وقسموا الأنشطة التعليمية الصفية إلى عدة أصناف بحسب إغراض البحث والوظيفة التي تقدمها وموقع تنفيذها ومن هذه التصنيفات والأقسام التي نالت اهتمامهم :

أولاً : قسَّم (الديب ، ١٩٧٠م) الأنشطة التعليمية إلى سبعة أنواع هي :-

أ. العرض الشفوي للدرس عن طريق المحاضرة او المناقشة .

ب. القراءة للكتاب المدرسي او الكتب المتخصصة ذات الموضوع الواحد .

جـ . العروض العملية .

د. التجريب والدراسة المعملية .

هـ. الأفلام التعليمية .

و. الرحلات العلمية (السفرات التعليمية) .

ز. المشروعات والجمعيات ونوادي العلم ومعارضها . (الديب،١٩٧٠،ص٦٣)

ثانياً : وقسّم (ابراهيم،١٩٧٢م) الأنشطة الصفية التعليمية بحسب الغرض وأسلوب تنفيذها إلى :-

أ. أنشطة ذهنية .

ب. أنشطة يدوية متنوعة .

جـ. أنشطة جسمية تتطلب حركة الجسم عامة .

د. أنشطة فردية .

هـ. أنشطة جماعية . (ابراهيم،١٩٧٢،ص٥٥٩)

ثالثاً : ويصنف (حمدان،١٩٨٢) الأنشطة إلى نوعين هي :

أ. أنشطة تعلم : التي يقوم بها الطالب كالتعداد الشفوي للمعلومات وكتابة التقارير أو إعداد مستلزمات تجربة ما .... والخ .

ب. أنشطة التدريس : التي يقوم بها المدرس لتعليم المحتوى أو المادة الدراسية كالمنظمات المتقدمة أو وصف المفاهيم أو الأسئلة الاستقرائية ، الموجهة للطلاب والرسوم التوضيحية .... والخ .

وفي كلا النوعين يجب على المعلم أن يقوم بتحديد الأهداف ثم يختار معلومات التدريس ثم يقترح بعد ذلك أنشطة التعلم والتعليم المناسبة التي تترجم المعلومات النظرية (حمدان،١٩٨٢،ص٤٧٣) .

رابعاً : تقسيم (المغيرة،١٩٨٩) للأنشطة هي :

أ. **الأنشطة الحسية** : تتمثل في التعامل مع الأشياء الحقيقية التي تتجسد أو توضح المعرفة أو المفهوم كاستخدام النماذج .

ب. الأنشطة شبه الحية : تتمثل فيها التعامل مع الصور والرسوم والأشكال التوضيحية والأفلام التعليمية التي توضح الفكرة أو تلقي مزيداً من الضوء على المشكلة أو الموضوع ، وغالباً ما يكتسب الطالب هذه المهارة اكتسابه تلقائية عن طريق التدريس والممارسة .

جـ. الأنشطة المجردة : وهي النوع الأكثر انتشاراً ولا سيما في المراحل العليا وتتمثل في معالجة المعارف أو المفهوم أو التعليمات عن طريق الرموز والمصطلحات العلمية والاستماع والقراءة والكتابة . (المغيرة،١٩٨٩،ص١١٨)

خامساً : ويصنف (منسي،١٩٩٧) الأنشطة إلى :

أ. الأنشطة الأولية : تستعمل لإثارة اهتمام الطلاب لطرح الأسئلة وفتح باب النقاش الهادف وإثارة دافعيتهم واهتمامهم نحو موضوع الدرس .

ب. الأنشطة التطويرية : هناك مجموعة من الأنشطة التطويرية التي يمكن الاستفادة منها في تدريس أي مادة دراسية هي :

- البحث : كتدوين الملاحظات والقراءة والمقابلة والرسوم وكتابة التقارير .
- العرض والتقديم : كوصف المعلومات وعرض الأشياء والحوادث وربطها البعض ببعض .
- الخبرات الإبداعية : كالتخيل ولعب الأدوار والرسومات الابتكارية .
- التقويم : كالتلخيص والمقابلة وطرح الأسئلة والانتقادات البناءة .

جـ. أنشطة المناقشة : المناقشة الصفية تسهم في نقل المعلومات بين الأفراد أو الطلاب مما تتيح لهم تقويم ما تم انجازه في أنشطة تعليمية أُخر ، والمناقشة هي تطبيق لمبدأ (خذ واعطي give & take tolk) .

د. الأنشطة الفنية أو الحرفية : وتشمل ما يقوم به الطلاب في صنع اللوحات الفنية وتجميع الصور للظواهر الطبيعية والعلمية التي يمكن استعمالها نماذج او مجسمات علمية تعليمية داخل الصف .

هـ. الأنشطة الختامية : يمكن للمعلم والطلاب أن يستعملوا الأنشطة الختامية لتقويم ما توصلوا إليه عبر عملهم في أثناء الدرس وتعد المناقشة الصفية من بين الأنشطة الختامية . (منسي،١٩٩٧،ص٥٥-٥٨)

سادساً : وقسم (النجدي،١٩٩٩) الأنشطة إلى :

أ. **الأنشطة الاستهلالية :** أنشطة تقدم في بداية الدرس الغرض منها إثارة اهتمام الطلبة ، وزيادة دافعيتهم للدرس كما أنها تحفزهم على طرح الأسئلة ويراعى فيها أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب فلا تكون سهلة مما يشعر بالملل ولا تكون من الصعوبة بحيث يُنفر منها .

ب. **الأنشطة البنائية :** وهي مجموعة الأنشطة التي يقوم بها المعلم والطلاب في أثناء الدراسة لغرض تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها وعلى المعلم أن يستخدم عدداً مختلفاً من الأنشطة .

ج_ **الأنشطة الختامية :** وهذه الأنواع تقع في نهاية الدرس الغرض منها هو العمل على تلخيص الخبرات التي حصل عليها الطلاب نتيجة دراسة موضوع أو وحدة دراسية . (النجدي،١٩٩٩،ص١٨٨)

سابعاً : أما (زيتون،٢٠٠١) فيقسم الأنشطة إلى :

أ. **أنشطة عامة :** لجميع الطلبة هدفها تعليم المفاهيم والمبادئ العامة انطلاقاً من خبرات المتعلم نفسه .

ب. **أنشطة تعزيزية** : لجميع الطلبة تهدف إلى تعميق و تعزيز المفاهيم والمبادئ لدى الطلبة .

ج- **أنشطة أغنائية:** يقوم بها عدد من الطلاب وتهدف تجاوز المعرفة العلمية ومعرفة ما هو جديد. (زيتون،٢٠٠١، ص٤٤٦)

ومما سبق يتبين انه يمكن استعمال عدد من الأنشطة التعليمية في التدريس ويرجع تعددها إلى (انتباه الطلاب) إذ يؤكد المختصون بالمنهج وطرق التدريس على ضرورة تنوع تلك الأنشطة لتفادي الملل الذي يصيب الطالب ، إذ أن الطالب لا يستطيع متابعة نشاط معين مهما كانت أهميته إلا لفترة محدودة ، وبعدها يظهر عليه الملل ويزداد هذا الملل بمضي الوقت إلى أن يشمل جميع الطلاب لذا فأن تعدد الأنشطة وتنوعها داخل الحصة أو الدرس يضمن بقاء انتباه الطلاب وتشويقهم له لمدة أطول . كذلك لتفادي الفروق الفردية بين الطلبة . (قلادة،١٩٨١،ص٣٣٦) .

وبالرغم من ذلك ينبغي على المعلم أن يراعي ما يلي عند تنويع الأنشطة ومنها :

١- تحديد عدد الأنشطة بحيث لا تزيد عن الحد المعقول ، حتى لا يرهق الطالب ولا يشتت انتباهه .

٢- استخدام أكثر من لون من ألوان النشاط في الدرس الواحد أمر يستحسن ، حتى لا يصاب الطالب بالملل .

٣- حسن استخدام أنواع الأنشطة: ويعني استخدام النشاط المناسب في الموقف والوقت المناسب لتحقيق أهداف محددة .

<u>معايير اختيار النشاط التعليمي وشروطه</u>

هناك معايير وشروط في اختيار النشاط التعليمي منها :

١- ضرورة ارتباط الأنشطة التعليمية بأهداف المجتمع ، وأهداف المنهج ، وفلسفة التربية .

٢- ضرورة تحقيق الأنشطة التعليمية لأهداف الدرس ، وأهداف المقرر الدراسي .

٣- ضرورة تنوع الأنشطة التعليمية ، فعن هذا التنوع يمكن تحقيق إشباع حاجات المتعلم وتنمية ميوله وجذب انتباهه .

٤- ضرورة تضمين كل نشاط مقترح مجموعة من التعليمات تسهل إجراءه بصورة فعالة يتحقق من ورائها الأهداف المرغوبة . (قلادة،١٩٨١،ص٣٣٧)

٥- ان يتناسب النشاط مع قدرات ومستوى الطلاب ، وان لا يكون صعباً جداً بحيث يصعب إدراكه أو تصوره .

٦- أن تتناسب الأنشطة المقدمة مع طبيعة المادة الدراسية ، وطبيعة الموضوع مع طريقة ترتيب المحتوى وعناصر التقويم .

٧- أن تتلاءم مع الوقت المتوفر والإمكانات المادية والبشرية (الحيلة،٢٠٠١،ص ٩١)

٨- أن يكون هناك شيء من الحرية في اختيار أوجه النشاط بحيث يكون بدافع من الطالب ولا يكون مفروضاً عليه .

٩- أن يعلم الطالب نفسه بنفسه ، وتحت الإشراف الدقيق من قبل المعلم .

(إبراهيم،١٩٧٢،ص٣٣٦)

<u>خطوات تقديم النشاط التعليمي (الصفي)</u>

حددت بعض الأدبيات مجموعة من الخطوات لتقديم وتخطيط وتنفيذ النشاط التعليمي وتلخص منها :

- حدد (القباني،١٩٥٨) عدة خطوات أساسية لتقديم النشاط التعليمي وتنفيذه في الصف الدراسي وهي :

١- الاهتمام بوسائل تحقيق ذلك الغرض ورسم خطة العمل .

٢- إثارة حاجة نفسية في الطالب وتوجيهها نحو عرض معين ينطلق نشاط الطالب لتحقيقه .

٣- مواجهة مشكلة تتطلب الحل والحاجة إلى معلومات يستعان بها على رسم الخطة وتنفيذها والى أنواع من المهارة العملية .

٤- تقدير النتيجة وإدراك مدى نجاح كل خطة أو فشلها .

٥- التفكير في حلول المشكلة والسعي لتحصيل المعلومات .

٦- توسيع الميول وتنميتها وبالتالي تطور الأغراض التي تتجه إليها غرائز الطالب. (القباني،١٩٥٨،ص٥٣)

- وحددت وزارة التربية (١٩٦١م) أسساً عامة في تخطيط النشاط التعليمي وتنفيذه ، فمن حيث التخطيط تقترح له الخطوات التالية :

١- يبدأ المعلم بالأهداف العامة للمرحلة التعليمية التي ينتمي إليها طلابه فيعاود النظر فيها وفي الوسائل التي تساعده على تحقيقها .

٢- تحليل المعلم للأهداف بما يتفق مع حال الواقع التعليمي لكي تحقق بواسطة أنشطة المادة ، ودراسة توجيهات المنهج وتحليل موضوعاته .

٣- دراسة بيئة الصف والتعرف على أوضاعه وحاجاته .

٤- أن يدرس المعلم الإمكانات المتاحة لطلابه لممارسة نشاطهم في النواحي الجسمية والعقلية ، والزمن المتاح للنشاط ، ويراعي كذلك إشراك الطلاب مع المعلم في تخطيط النشاط وتنفيذه .

أما من ناحية تنفيذ النشاط فتقترح الخطوات الآتية :

١- إثارة دافعية الطلاب واستهوائهم نحو النشاط .

٢-أن يراعي المعلم الميول والاستعدادات بين الطلاب الذين ينفذون النشاط .

٣- أن يحرص المعلم على إتاحة المواقف للطلاب التي تعينهم على إنماء شخصياتهم ، وإبداء الآراء المستقلة ، وتحمل المسؤولية وروح التعاون .

٤- أن يحدد المعلم مع الطلاب خطوات النشاط ومراحله حتى تتضح لهم خطواته وعدم التخبط في تنفيذه .

٥- تحديد الوقت المناسب لكل نشاط .

٦- أن يتفاعل المعلم مع طلابه بشكل يتفق مع كل طالب ، مراعياً الفروق الفردية التي بينهم .

٧- عدم الانتقال من نشاط إلى آخر حتى يتمكن أو يستخلص الطالب الهدف المرجو من النشاط.

٨- أن يشجع المعلم الطلاب البارزين أو النشيطين في المشاركة في الأنشطة الصفية مما يثير في أنفسهم الثقة بالنفس ، وحب المعاودة ، والمشاركة ، وكذلك تحفيز الآخرين على المشاركة في النشاط .(وزارة التربية،١٩٦١،ص ص١٠-١٧)

والخطوات المتبعة في هذا البحث تعتمد على طبيعة النشاط المقدم وعلى موقع تنفيذ النشاط وعلى النحو الأتي :-

أولاً : الأنشطة التمهيدية وخطواتها :

١- استثارة الدافعية وتتضمن : تحديد الموضوع الدراسي ، تحديد أهداف الدرس، تحديد طبيعة الأنشطة التي ستنفذ بحسب تسلسل التمهيد .

٢- تنفيذ النشاطات وتتضمن : الغرض من النشاط ، تحديد وتسمية الأدوات اللازمة للتنفيذ ، مشاركة الطلاب ، استخلاص النتائج (الاستنتاج) ، التعميم وربط النتائج بموضوع الدرس ، تغذية راجعة وتتضمن تصحيح استجابات الطلاب في كل خطوة من الخطوات المذكورة .

ثانياً : الأنشطة البنائية وخطواتها :

١- توضيح الجوانب الأساسية بالموضوع الدراسي ، وقد تم على شكل أسئلة متسلسلة بحسب ما وضع من أهداف .

٢- تحديد النشاطات لكل سؤال (حسب التسلسل للموضوع الدراسي) .

٣- تحديد الغرض من كل نشاط ينفذ بالتسلسل .

٤- تحديد الأدوات المستخدمة وتسميتها في تنفيذ النشاط .

٥- مشاركة الطلاب .

٦- الأسئلة المرافقة للنشاط .

٧- استخلاص النتائج وتوضيحها .

٨- التعميم وربط النتائج بالمفاهيم قيد الدراسة .

٩- تغذية راجعة .

ثالثاً : الأنشطة الختامية وخطواتها :

١- تحديد طبيعة النشاطات التي ستنفذ بحسب ما وضح من مفاهيم أساسية للموضوع قيد الدراسة .

٢- الغرض من كل نشاط .

٣- تحديد الأدوات المستخدمة وتسميتها في تنفيذ النشاط .

٤- مشاركة الطلاب .

٥- الإجابة عن الأسئلة التي وضحت أثناء العرض والتي لم يجد لها إجابة .

٦- استخلاص النتائج وتوضيحها بحسب ما وضح في عرض الموضوع .

٧- تغذية راجعة لتقويم نمو تعلم الطلبة نحو اكتساب المفاهيم بحسب ما وضع من أهداف .

استعمال الأنشطة في تدريس اللغة العربية :

اللغة العربية في فروعها المختلفة من أدب وبلاغة ونحو وقراءة كلها وحدة متماسكة الجوانب ، ووظيفتها الأساسية التحصيل والتعبير . وما المواد التي تنقسم إليها اللغة العربية إلا روافد تصب في نهر الأدب الكبير . ومن فروعها :

١- **المطالعة** : فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللغوي والإملاء بجانب التدريب على القراءة والفهم .

٢- **القواعد النحوية** : فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والإملاء بجانب القدرة على الاستعمال اللغوي الصحيح .

٣- **الإملاء** : فيه مجال التدريب على التعبير والتذوق اللغوي بجانب التدريب على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا .

٤- **الدراسات الأدبية** : وتشمل الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية والبلاغة والتذوق وتنمية الثروة اللغوية .

ومن هنا نرى أن واجبا قومياً مقدساً يدفعنا للعناية بهذه اللغة والاهتمام بها في مجالات الحياة كافة ، وان هذه العناية ينبغي أن تتجلى أكثر مما تتجلى في ميدان التعليم . (السيد ، ١٩٨١م ، ص٢٤)

وإننا في لغتنا ينقصنا الكثير من الأساليب الدراسية العلمية التي تقرب الطلبة من مادة اللغة العربية وتحببها إليهم ، وتدفعهم إلى تعلمها ، وهذا ما دفع الباحثة إلى التقصي عن أساليب حديثة تركز على نشاط المتعلم وتجعله قادراً على التفكير والربط .

وفي الآونة الأخيرة تركز تدريس اللغة العربية بشكل مكثّف على ما يكتسبه المتعلمون من مهارات ومفاهيم لغوية وما يحصّلوه من معارف لغوية وأدبية . وأصبح الاهتمام يدور أيضاً حول كيفية تعلم الطلاب اللغة (أي العملية التي يحدث عن طريقها تعلم أو اكتساب اللغة) . وتعد اللغة ظاهرة إنسانية واجتماعية ، وهي مركب معقد ، تمس فروعا مختلفة من المعرفة الإنسانية . وهي الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها التي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف الكلمات ، ووضعها في ترتيب خاص . (مدكور،٢٠٠٠م،ص٤٦) ، إذن فمن حق اللغة العربية علينا أن نخلص لها ، وأن نبذل الجهود لرفع شأنها ، وسيادتها في المجتمع العربي ، ومن حقها في الميدان التعليمي أن نوليها اكبر قسط من العناية وألا نضْنِ عليها بالجهد والوقت . (إبراهيم ،١٩٦٨، ص٤٨) ، ويتم ذلك من خلال الاهتمام بطريقة التدريس وتغييرها تبعاً لحاجات الطلبة وميولهم ، حيث تؤدي بالنهاية نجاح الطريقة إلى التوصل إلى الغاية المرجوة من الدرس ، وهي النظام الذي يسير عليه المدرس فيما يُلقيه على الطلبة من دروس وما يبعثهم إلى تحصيله من مهارة ونشاط حتى يكتسبوا الخبرة النافعة والمهارة اللازمة والمعلومات المختلفة من غير إسراف في الوقت والجهد ، وبشكل يقربهم من الأغراض السامية التي تسعى إليها التربية . (آل ياسين ، ب.ت ، ص٧٤) ، فطرائق التدريس يجب أن توجه أساساً نحو بلوغ الأهداف التعليمية

بوصفها موجّهة للتعلم ، وأن تتلاءم بالمواقف التعليمية التعلّمية وحاجات الطلبة وإمكاناتهم وقدراتهم بما في ذلك الفروق الفردية ، وخيرها هو الذي يقوم على نشاط المتعلم ، ويشيع فيه التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وبيئة التعلّم المحيطة(نشوان ،١٩٨٤م،ص٤٥)

وتهدف الأنشطة إلى تحقيق هذه الإيجابية للطلبة حيث تعمل على مشاركته في ممارسة المواقف التعليمية والوصول إلى الأهداف المرجوة ، إلى أقصى حد ممكن . فهي تستغل طاقات الطلبة وتقضي على نمط الأساليب التقليدية في التعليم ، والتي كثيراً ما تطغى عليها اللفظية وتجنح نحو التلقين . (شحاته،٢٠٠٣م ،ص٨٩) ، لذلك فأنه من الضروري استعمال الأنشطة في مجال التدريس والتنوع به لما يُحققه للطلبة من متعة وفائدة ويبعدهم عن التلقين ويقضي على الرتابة والنمطية .ومن الشائع لدى بعض المعلمين أن يتم التدريس بفصول دراسية ذات جدران أربعة ، وهم بذلك لا يلتفتون إلى **المناشط** التي يمارسها الطلاب ، لأنهم يعدُّونها نوعاً من الترفيه والتسلية ، ولا يدركون أن التربية هي تنمية شاملة لشخصية المتعلم معرفياً ووجدانياً وسلوكياً ، وإن هذه **المناشط** تسهم في تنمية بعض الجوانب الأُخرى ، فهي تُتيح للطالب أن يُمارس بعض المهارات وظيفياً بعيداً عن المواقف المصنوعة داخل الفصل الدراسي ، وهو بذلك يكتسب الخبرة بجوانبها المتنوعة اكتساباً يُيَسر لهُ التفاعل مع المواقف المُماثلة خارج المدرسة . (شحاته ، ٢٠٠٣م ، ص١٦٢)

وقد ظهرت في السنوات القليلة الماضية دعوات متعددة وجدت ضرورة تأكيد الأهداف كافة ، المعرفية والوجدانية والمهارية ، وأنه لا يمكن بلوغها ما لم يعتمد **النشاط الصفي** ، الأمر الذي أضاف فيه مسؤولية إضافية للمعلم ، وهي التعرف على أنواع **الأنشطة التعليمية** وكيفية تنفيذها (مازن ،١٩٨٦م ، ص٢٤٠) ، ولارتباط **الأنشطة التعليمية** بكيفية تحقيق الأهداف المحددة ، فإنها تقدم عادة في صور مسلسلة من **أنشطة قبلية، وأنشطة مصاحبة، وأنشطة بعدية** ، بحيث تكفل للمتعلم تحقيق الأهداف بالمستوى المطلوب . (قرشم ، ٢٠٠٤م ، ص١١٠)

وتمثل **الأنشطة** مصدراً مهماً من مصادر التعلم،حيثُ تُتيح للمعلم اكتساب خبرات مرتبطة بطبيعة تلك الأنشطة ، وهدف كل **نشاط** وكيفية ممارسته (شحاته ، ٢٠٠٣م ، ص٦٣) ، زيادة على أن **للأنشطة التعليمية** أهمية خاصة فهي تُعزز العملية التربوية ، وتدعم جهود الطلبة الذاتية وتحقق أهداف المناهج التربوية بفاعلية . (الخوالدة ، وآخرون ، ١٩٩٧م ، ص٣٥)

ومن الجدير بالذكر أن **النشاط** ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الدراسية الأُخرى ، بل أنه يتخلل كل المواد الدراسية ، بل هو جزء مهم من المنهاج المدرسي بمعناه الواسع ، الذي يترادف فيه مفهوم المنهج والحياة المدرسية لتحقيق النمو الشامل المتكامل والتربية المتوازنة (شحاته ، ٢٠٠٣م ، ص١٦٠) ، حيث أن الخطوة الأكثر أهمية لتسهيل **الأنشطة التعليمية** الفعّالة هي أن تنتقي **النشاط** الذي يتناسب مع النتائج المرجوة ،قبل أن تقوم بهذا يجب أن تعرف النتائج المرجوة ، أي يجب أن تُحددها وتُحدد وحدات قياسك . (جنسن ، ٢٠٠٦م ، ص١٨٨)

لذلك فأن من أهم مميزات إدارة **النشاط** بنجاح في الإطار الزمني المتاح هو أن يكون **النشاط** مُثيراً لاهتمام الطلبة وجديد وباعث على التفكير وأن يكون ارتباطه بموضوع المادة لكي ينجح الطلاب في التعرف على الصلة التي تربط بين **النشاط** ومحتوى المادة الدراسية ، وبذلك تخلق لديهم روح الفضول والاهتمام .

ونادى (جون ديوي) بضرورة أن تكون مواقف التعليم والتعلم مواقف مشكلات تُثير **النشاط** وتدعو للعمل والبحث للوصول إلى الغاية المرجوة .وذلك هو الأساس بحركة **النشاط** في التربية ، ولهذا أصبحت **الأنشطة** جوهر عمل مخططي المنهاج ومصمميها والعاملين على تطويرها وتنفيذها . (الفتلاوي ، ٢٠٠٥م ، ص٩٠)

وهذا يعني أن قيام الفرد **بالنشاط** ، فإنه يتعلم ويكتسب الكثير من المعلومات والحقائق والمهارات والاتجاهات في مجالات مختلفة ، وأيضاً يقوم باكتساب هذه الأمور جميعها عن طريق مروره بخبرات مباشرة يتفاعل فيها مع الموقف تفاعلاً مباشراً وكاملاً .

لذلك فإن **النشاط** لهُ مضمون ولهُ خطة يسير عليها ولهُ هدف يسعى لتحقيقه ، وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه .

(مرعي ، الحيلة ، ٢٠٠٢م ، ص١١١)

ويتم التخطيط للأنشطة بناءاً على ارتباطها بالأهداف التربوية والتعليمية للمنهاج ، وطبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي ومتوافقة مع طاقات المتعلمين وقدرتهم على العمل والإنتاج ، زيادة على ذلك مراعاة التنويع والتعدد في اختيار الأنشطة مما يساعد على جذب انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم في الانجاز والتعلم . (الفتلاوي ، ٢٠٠٥م ، ص٩٠)

إذ أنَّ **للنشاطات** أهمية كبيرة حيثُ أنها تنمي شخصية الطالب إنماءً متوازناً ومتكاملاً ، وتعمل على توسيع مداركه بما يحقق الارتقاء بمستواه الفني والأدبي ، وإغناء تجاربه ، وتكشف عن قدراته الإبتكارية والإبداعية ، وممارسة الطلبة لهذه **النشاطات** تكفل لهم تحقيق الأهداف التربوية المرسومة **للنشاط المدرسي** الطلابي . حيث أن **النشاط المدرسي** يُعد جزءاً من منهاج المدرسة الحديثة فهو يساعد على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم ولمشاركة في التنمية الشاملة .

<u>النشاطات التعليمية بين المنهج والتدريس</u>

يتم تنفيذ خطة المنهج من خلال التدريس ، فالمعلم هو الذي يقوم بتحديد الخطط التدريسية المناسبة لتحقيق المنهج بأسلوب عملي وظيفي داخل الفصل . وبعبارة أخرى يقوم المعلم بإعداد النشاطات التعليمية التي تترجم خطة المنهج الجامدة إلى منهج وظيفي حيوي .

فلو أخذنا – كمثال – تدريس موضوع (الجاحظ) في مادة الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي :

فما الأنشطة التعليمية المصاحبة التي سيقوم المعلم باختيارها ليحقق فهم موضوع (الجاحظ) ؟

سيقوم المعلم بالأنشطة الآتية :

١- توضيح خطوات الدرس.

٢- استنباط الموضوع من الكتاب المقرر.

٣- عمل تمثيليات .

٤- استخدام الأشرطة المسجلة المناسبة للموضوع .

٥- إصدار صحيفة تتضمن دور الجاحظ في إثراء الأدب بأدبياته مثلاً .

٦- دعوة ضيف للتحدث مع المتعلمين حول الموضوع .

٧- عرض الموضوع بواسطة (الانترنت أو بواسطة التلفاز) .

٨- كتابة شعر أو قطعة نثرية حول الموضوع .

٩- رسم لوحات معبرة عن الموضوع .

١٠- عرض صورة تمثل شكل الجاحظ .

١١- تلخيص الموضوع من أحد المراجع .

١٢- عرض مؤلفات الجاحظ وأدبياته .

وتمتد هذه القائمة إلى عدد كبير من الأنشطة التي يمكن استعمالها، ولكن يجب ألا ننسى أن المعلم الناجح هو الذي يشرك المتعلمين في تحديد أوجه النشاط الذي يمكن أن يستخدم في دراسة الموضوع وقد وجد أن مثل هذه الطريقة تدعم فكرة الديمقراطية من ناحية ، وتثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم من ناحية أخرى ، إذ يشعر المتعلمون أنهم أصحاب الفكرة ، ومن هنا يتمسكون بها ويخلصون في تنفيذه

لهذا .. فإنه يجب على المعلم أن يقوم دائما بمراجعة أعماله وخطواته وكل ما قام به مع المتعلمين ويبحث عن سلبيات كل خطوة في درسه حتى يرقى بعمله ، فمن هذا المنطلق ينبغي له تقييم النشاطات التعليمية على ضوء الأسئلة الآتية :

* هل سيؤدي النشاط الذي يقوم به المتعلم إلى فهم أفضل لمجتمعه ولثقافته ؟

* هل سيؤدي النشاط بالمتعلم إلى اتخاذ موقف موضوعي ناقد للمجتمع دون أن ينفر منه ؟

* هل سيوسع النشاط مدركات المتعلم أم سوف يضيقها ؟
* هل سيساعده النشاط على تقبل الأفكار الغامضة دون نقد ؟
* هل ساهم النشاط بإرساء القيم والفضائل في نفسه ؟
* هل سيساعد النشاط المتعلم على التفاعل مع التغير والتطور ؟
* هل سيساعد النشاط المتعلم على التفاعل مع الجماعة ؟
* هل سيجعله متقبلاً للمتغيرات من حوله ؟

بالطبع هناك أسئلة أخرى يمكن إضافتها يضعها المعلم بناء على ما حدده من أهداف .

المصادر :

المصادر العربية :

١- **إبراهيم** ، عبد اللطيف فؤاد ، **المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها** /ط٣ / القاهرة ، مكتبة مصر ،١٩٧٢م .

٢- ــــــــــــــ . **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**/ط٤ / مطابع دار المعارف بمصر ، ١٩٦٨ .

٣- **آل ياسين** ، محمد حسين . **مبادئ في طرق التدريس العامة / ط٢** / المطبعة المصرية للطباعة والنشر ، لبنان ، صيدا ، ب/ت .

٤- **جنسن** ، إيريك . **التدريس الفعّال / ط١** / حقوق الترجمة العربية والنشر والتوزيع محفوظة لمكتبة جرير ،٢٠٠٦ م .

٥- **حمدان** ، محمد زياد . **التربية الميدانية – مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها** ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٢م .

٦- **الحيله** ، محمد محمود ، وتوفيق احمد مرعي . **المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها وأسسسها وعملياتها** / ط١/ عمان ، دار المسيرة ، ٢٠٠١م .

٧- **الخوالده** ، محمد محمود وخرون . **طرق التدريس العامة** ، اليمن ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٧م .

٨- **الديب** ، فتحي ، وإبراهيم بسيوني عميرة . **تدريس العلوم والتربية العلمية** / ط٢ / مصر ، دار المعارف ، ١٩٧٠م .

٩- **زيتون** ، عايش محمود . **أساسيات تدريس العلوم** / ط١ / عمان ، دار الشروق للنشر ، ٢٠٠١م .

١٠- **السيد** ، محمود سعيد . **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** / ج١/ بيروت ، ١٩٨١م .

١١- **شحاته** ، د.حسن . **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق / ط٣** / القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ٢٠٠٣ م .

١٢- **الفتلاوي** ، سُهيلة محسن كاظم ، أحمد الهلالي . **المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي (النظرية والتطبيق) / ط١** / عمان ، دار الشروق ، ٢٠٠٥ م .

١٣- **القباني** ، اسماعيل محمود . **التربية عن طريق النشاط** / ط١ / القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٥٨م .

١٤- **قرشم** ، أحمد عفت ، مصطفى عبد السميع محمد . **مهارات التدريس لمعلمي ذوي الأحتياجات الخاصة (النظرية والتطبيق) / ط١** / القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٤ م .

١٥- **قلادة** ، فؤاد سليمان . **الأساسيات في تدريس العلوم** ، الإسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨١ م .

١٦- **اللقاني** ، أحمد حسين . **المنهج** / ط١ / القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٤ م .

١٧- **مازن** ، حسام الدين محمد عبد المطلب . **أثر استخدام بعض الأنشطة التعليمية في تحقيق بعض أهداف تدريس الكيمياء للصف الثاني العام** ، المجلة التربوية ، العدد الأول /شباط ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط ، ١٩٨٦ م .

١٨- **المجلة الثقافية** ، مجلة ثقافية فصلية تصدر عن الجامعة الأردنية ، العدد ٣ ، الأردن ، ١٩٨٤ م .

١٩- **مدكور** ، علي أحمد . **تدريس فنون اللغة العربية** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م .

٢٠- **مرعي** ، توفيق أحمد ، محمد محمود الحيلة . **المناهج التربوية الحديثة / ط١** / عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ٢٠٠٢ م .

٢١- **المغيرة** ، عبد الله عثمان . **طرق تدريس الرياضيات** ، الرياض ، مطابع جامعة الملك سعود ، ١٩٨٩م .

٢٢- **منسي** ، حسن عمر . **تصميم التدريس** ، أربد ، دار الكندي ، ١٩٩٧م .

٢٣- **النجدي** ، احمد واخرون . **المدخل في تدريس العلوم** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٩م .

٢٤- **نشوان** ، يعقوب حسين . **اتجاهات معاصرة في مناهج وأساليب وطرق تدريس العلوم** / ط١ /عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٤م .

٢٥- **وزارة التربية** . **النشاط المدرسي في العلوم العامة المرحلة الإعدادية العامة** ، مصر ، العدد ٢٥، آب ، مطابع الاستقلال الكبرى ، ١٩٦١م .

٢٦- **يونس** ، فتحي علي ، وأسماء الشريف وآخرون . **المناهج ، الأُسس ، المكونات ، والتنظيمات ، التطوير /ط١/** عمان ، دار الفكر ، ٢٠٠٤ م .

المصادر الأجنبية :

27 Good ,Carter v . **Dictionary of education , 3rd ed** , McGraw Hill Book company , New York , 1973 .

28- Joyce , B. **selecting learning experiences linking theory and practice** , D.C. ascd , Washington , 1978 .

الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة الكردية جامعة بغداد كلية التربية / ابن رشد تشخيصها ومقترحات علاجها

م . م
إسماعيل حسن عبد الله

ان عملية تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية لا بد من تعرضها لبعض الصعوبات والمعوقات وان يواجه دارسوها ومدرسوها ومعدوا مناهجها هذه الصعوبات التي تنبثق أساساً من داخل أركان هذه العملية والتي هي المتعلمون ، والمنهج الدراسي وطرائق التدريس وغيرها من مشكلات تعليمية وتربوية .

لهذا أشتملت عينة البحث الحالي على (٨٢) طالب وطالبة في قسم اللغة الكردية جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد بقصد تشخيص أخطائهم الكتابية فقد أعد الباحث قائمة احتوت على (١٠٠) نمط كتابي يحتمل ان يخطأ فيها دارسوا اللغة الكردية في الإملاء والنحو والدلالة) وأستخرج الصدق الظاهري لها .

أداة البحث :

بلغ عدد فقرات أداة البحث (٢١) فقرة (١٢) في الاملاء و (٧) فقرات في مجال النحو (٢) فقرات في الدلالة ، وأعتمد (١٥٠%) فأكثر معياراً لشيوع نمط الخطأ .

لهذا احتلت الأخطاء الإملائية المرتبة الأولى اذ شكلت نسبتها(١٤٢٦) من مجموع الأخطاء الكتابية . وجاءت في المرتبة الثانية الأخطاء النحوية وكانت

نسبتها(٦٠٧) ثم الأخطاء الدلالية وأصبحت نسبتها (٢٨٧) وكان أكثر الأخطاء شيوعاً هو نمط الخطأ الإملائي (كتابة الحرف / ژ / على شكل / ز/ اذ بلغت نسبته(٩٧,٣٣) وأقلها واقل شيوعاً هو نمط الخطأ الدلالي النفي اذ بلغت نسبته (٤٠%) .

واستنتج الباحث بعض من الاستنتاجات منها : تبين من خلال إجراءات البحث ان هناك ضعف واضح يعاني منها الطلبة في مهارات الإملاء والنحو والدلالة وقدمت الدراسة بعض التوصيات منها : تشجيع طلبة القسم على إعداد نشرات جدارية أو قراءة نص مكتوب في مجلة ثقافية او جريدة تصدر باللغة الكردية .

مشكلة البحث :

ان عملية تعليم أية لغة وتعلمها لا بد من تعرضها بعض الصعوبات والمعوقات وان يواجه دارسوها ومدرسوها ومعدو مناهجها هذه المشكلات التي تنبثق أساساً من داخل أركان هذه العملية والتي هي المتعلمون والمنهج الدراسي ، وطرائق تدريسها وغيرها من المشكلات التعليمية والتربوية .

فالمنهج الدراسي المقرر للدراسة لم تكون اهدافه واضحة ولم يتم التدرج في تدريس بعض التراكيب اللغوية الجديدة من السهل الى الصعب ولهذا يشكل مشكلة في محتواه وطريقة تناوله للمادة وعرضه لها. وعليه فالمنهج بحاجة الى مراجعة من قبل الاختصاصيين، أذ ان مفردات المنهج غالباً ما تكون غير واضحة وغير ملائمة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة في (الاستماع والمحادثة ، والقراءة والكتابة) (١٣ : ص٢-٣٤) .

وان عملية تعليم اللغة الكردية وتعلمها في المدارس الثانوية او الإعدادية او في الجامعات لذلك فهي لا تخلو من مشكلات وصعوبات تعترض طريقة تعليمها وتعلمها (٢٤: ص٣٤) .

فالطالب هو محور العملية وغايتها يتسبب في ظهور جزء من هذه المعوقات وانه يواجه اغلبها ، ومنها ما يرتكبه من أخطاء كتابية ضمن أخطائه اللغوية في عملية التعلم (٢٤ : ص٢٤) .

ومن خلال لقاء الباحث بمجموعة من السادة التدريسيين في قسم اللغة الكردية اشتكوا من ضعف الطلبة العام في مهارات اللغة الكردية ومنها ما يتعلق بمهارة الكتابة والزموا هذا الضعف الى عوامل عدة منها الأساليب المتبعة في تعليم مادة الإملاء ، وعدم معالجة المنهج للتدريبات الإملائية ، وان التمرينات الموجودة في المنهج لم تبن على أساس تنمية مهارات اللغة الكردية وتثبيتها في الأذهان للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) (٥ : ص ٣-٢) .

ومن خلال ذلك أتضح للباحث ان هناك ضعف واضح عند الطلبة في مهارات الكتابة وهذا الضعف بحاجة الى تشخيص واقتراح معالجات له وقد أشارت دراسات ميدانية سابقة تناولت تعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها ، ذات علاقة ببعض جوانب الدراسة الحالية ، ان هناك الكثير من الصعوبات الكتابية الشائعة عند الطلبة وهي بحاجة الى التشخيص وإجراء المعالجات الضرورية لها.

أهمية البحث والحاجة اليه :

نعيش ألان في عالم تتسع فيه المدارك وتتقارب فيه المواقع وتتداخل تبعاً لذلك خبرات الشعوب فنجد الأمم بمختلف إمكاناتها المادية والتقنية تتسابق نحو التفوق والتحصيل ويستمر هذا التسابق طاقته من قدرة الأمم على تقصي الحقائق وجمع المعلومات ومعرفة خبرات الشعوب الأخرى (٢٣ : ص٢٤) .

وان مفتاح هذا التفوق هو المدرس الجيد، والمنهج الدراسي السليم، اذ بدأوا في مسيرة مستمرة من الدراسة والتحليل والمقارنة والتعديل لمستويات التعليم في بلادهم لذا لا يمكن تحقيق التفوق والتحصيل من غير تطور العملية التربوية بمختلف

عناصرها من ألأهداف والمحتوى وطرائق تدريس وأساليب التقويم ..... الخ (٢١ : ص ٤-٨) .

وتحتل اللغة لأم المكانة الأولى في تربية الناشئة وتعليمها لما لها من أهمية فائقة في حياة كل فرد وفي مجتمعه فاللغة بالنسبة للفرد وسيلة للتعبير عن مشاعره وأفكاره وأداة للتفاهم بينه وبين بني جنسه والإطلاع على تجارب الآخرين وهي بالنسبة للمجتمع أداة للتفاعل بين الأفراد ، ومستودع الخبرات وتجاربها وهي في الوقت نفسه القناة التي تنقل التراث من الآباء والأجداد الى الأبناء والأحفاد (١٢ : ص ١٥-٣٠) .

وتقف اللغة الكردية بجانب اللغات القومية الأخرى بوصفها لغة تمتاز وترتبط بكل نواحي الأهمية والمواصفات التي تميز اللغات الإنسانية الحية. وهي من اهم الروابط التي تربط أفراد القومية الكردية بعضهم ببعض ومن اهم مقوماتها وأقوى عامل من عامل بقائها وحلقة وصل بين ثقافتها في الوقت الحاضر وتراثها التليد، واللغة الكردية من اللغات العريقة التي تنتمي الى عائلة اللغات الهندو أوربية التي ما برح سكان كردستان يتكلمون بها منذ آلاف السنين (١٢ : ص١٥) .

لذا ان مهارات اللغة الكردية لا تختلف عن مهارات اية لغة أخرى ، ويقصد بها مهارات (الاستماع ، والتحدث، والقراءة، والكتابة) ان هذه المهارات متشابهة في لغات العالم جميعها (٣ : ص ١٨) .

والقراءة بوصفها أحدى مهارات اللغة الأساسية تحظى الآن باهتمام بالغ نظراً لدورها الأساسي في حياة الأفراد وفي عالمنا المعاصر وهي أول درس جرى ويجري تدريسه في المدرسة مما جعلها سيدة الدروس ومفتاح التعلم وإنها أكبر نعمة أنعم بها الله سبحانه وتعالى على الخلق وكفى بها على الخلق شرفاً انها كانت أول ما نطق بها

الحق ونزل على رسوله الكريم (محمد ρ) في قوله تعالى(اقرأ بأسم ربك)* (١٨ : ص٦).

لهذا تعد القراءة أهم مادة من المواد الدراسية لصلتها بالمواد الآخرى وانها اساس كل عملية تعليمية ومفتاح المواد الدراسية بأجمعها ، لذلك أكد المربون الذين أهتموا بالتربية ومنهم (ساطع الحصري) اذ قال ان تعليم القراءة يسير جنباً الى جنب مع تعلم الكتابة وذلك لصعوبة الفصل بينهما ، والتلميذ الذي يتعلم القراءة قصداً يتعلم عرض رسم الكلمات وحروفها فلا بد من الموازنة بين العمليتين لضمان الانسجام والوفاق بينهما . (١١ : ص ١٠١ – ١٠٥) .

وما أكده (oller) اذ قال أي خطأ يقع فيه الفرد في كتابته له أشره في تغير الكلمة وبالأخير صعوبة قراءتها وفهما (236 : 29) .

ولما كان البحث الحالي يدرس الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة الكردية وعليه فللكتابة لها أثر كبير جداً في تعلم الطلبة لاتصالها بفروع دراستهم وأعمالهم الكتابية في أثناء الدراسة وبعدها .

لذلك تعُد الكتابة فرعاً من فروع اللغة الكردية وأساساً لها في التعبير الكتابي ومن هنا جاءت أهمية الكتابة في قواعد اللغة الكردية فالخطأ في القواعد يغير أعراب الكلمة ، أما الخطأ في الكتابة يغير من معنى الكلمة وعدم القدرة على الكتابة الصحيحة (٢٥:ص٣٥-٤٠) .

ويستخلص الباحث مما تقدم أن التربية الحديثة تؤكد ان كل درس في القراءة يجب ان يقوده الى عمل كتابي لان التفاعل بين عملتي القراءة والكتابة تفسح

* سورة العلق اية ١ .

المجال امام دارس اللغات غير لغة الام لتدريس بالجانبين معاً لان عملية القراءة وما تضيفه من فائدة لا تستغني عن عملية الكتابة ، ومن الواضح ان تعلم الكتابة تساعد على تعليم القراءة واتقنها . وهذا يعني ان القراءة والكتابة يؤثر كل منهما على الا خر ويتأثر به .

لذا ان تعليم اللغة(الثانية أو الأجنبية*) وتعلمها تعترضها مشكلات كثيرة وحجم هذه المشكلات منها الصدق من دراستها، ووظيفة المادة الدراسية ، ومكوناتها وأسلوب تنظيمها وعرضها ، والاختصاصي وتأهيله العلمي والمهني بوصفه مدرس لغة ثانية او أجنبية وإجراءاته التدريسية والى غير ذلك من الأمور التي يجب الانتباه اليها، بقصد تذليل ما يمكن ان يواجه الدارس من صعاب لتحقيق الاهداف المتوخاة من تعليم تلك اللغة وتعلمها .

لهذا نلاحظ ان الطالب الذي قوميته العربية والذي يروم أن يتعلم اللغة الكردية يواجه صعوبة في تلفظ أصوات التي لا مثيل لها في اللغة العربية الفصحى مثلاً كأصوات (پ / يلفظ / ب /) والحرف / چ / يلفظ / ج / والحرف / ژ / يلفظ / ز / والحرف / ڕ/ يلفظ / ر / ..... الخ .

(*١) اللغة الثانية / وهي اللغة التي يتعلمها الانسان بعد ان يستوعب لغة الام وتدرس بها بعض المقررات الدراسية في المؤسسات التعليمية مثل لغة الانكليزية في الهند والفرنسية في الجزائر والعربية لأكراد العرب (١٩ : ص ٢١) .

(٢) اللغة الأجنبية / وهي اللغة التي يتحملها الانسان في إطار مدرسي وبصورة خاصة بوصفها من المواد الدراسية المقررة ولكن فرص استعماله لها محددة مثل لغة الفرنسية في المغرب العربي والانكليزية في أغلب أقطار المشرق العربي (٣ : ص ١٩) .

(٣) لغة الأم/ وهي اللغة التي يكتسبها الانسان منذ ولادته وينشأ عليها في بيئته الاولى فتكون هي لغة الام التي يستعملها في مجالات الحياة كافة (١٥: ص٢١) .

اذن فتلفظ هذه الأصوات بشكل غير صحيح، ونلاحظ على العكس من ذلك ان الطالب الذي قوميته الكردية ويروم ان يتعلم اللغة العربية، فهناك أصوات لا وجود لها في اللغة الكردية فيلفظ بصورة غير صحيحة مثلاً حرف/ ص / يلفظ / س /والحروف ض ، ظ ، ذ/ تلفظ بالحرف / ز / والحرف / ط / يلفظ / ت / الامر الذي يستوجب الانتباه في التنفيذ والتخطيط . (٢٥ : ص٢٠) .

لهذا فأن الدراسة الحالية تشير الى التعرف على الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة الكردية الذين يقعون في الأخطاء النحوية والمعروف ان النحو من الموضوعات الصعبة ، وغالباً ما يقود محاضرة النحو الى السأم والملل من قبل الطلبة أذن فلا بد من تدريس مادة النحو للطلبة لأنه يحفظ اللسان من الخطأ وله دور مهم في فهم المقروء والمسموع والتعبير السليم شفهياً او تحريرياً ، ومن الأخطاء الكتابية تتمثل في جانبين أحداهما شفهي والذي نعني به الصوتي وهو الاختلاف بين لغة الام واللغة الثانية .

اما التحريري والذي نعني به في الدراسة الحالية بالجانب الكتابي، أي رسم الحروف في بنية الكلمة وهو ما يسمى بالخطأ الاملائي (٣ : ص٣٤) .

فعلى سبيل المثال لو نظرنا الى كلمتي (بـڕۆ ، بـڕۆ) نجد ان هناك اختلاف بين الكلمتين في رسمها لأن الأولى وضعت تحت / ڕ/ علامة / v / وهذا يعتبر التفخيم في اللغة الكردية فأصبح معناها أذهب .

اما الكلمة الثانية فلم توضع علامة / v / تحت الراء فأصبح معناها حاجب لهذا فأن العلامة/ v / أدت الى تغيير معنى الكلمة (٢٤ : ص١٨٢) .

وهذا ما أكده (Logan) ان للإملاء أهمية كبيرة بوصفه وسيلة الاختبار وقابلية التعلم عند الطلبة، اذ وجد ان هناك علاقة قوية بين الإملاء وبين كل المفردات والقواعد والإنشاء والصوت (25: 28) .

لهذا أكدت نتائج الدراسات السابقة والتي لها علاقة ببعض جوانب الدراسة الحالية ان الأخطاء الكتابية الشائعة عند الطلبة هي أخطاء إملائية ونحوية ومن هذه الدراسات دراسة الجبوري(٢٠٠٠م)ودراسة العيساوي(١٩٩٤) ودراسة اليزابيث(١٩٦٩ م) ودراسة البصير (١٩٩٤) .

لذلك اختار الباحث المرحلة الاولى من قسم اللغة الكردية جامعة بغداد كلية التربية / ابن الرشد / لتكون ميدانا لبحثه لانها المرحلة التي تعتبر أساساً الطالب وكلما نمى وارتقى في سني الدراسة زادت قدرته اللغوية وخبرته الادبية ومدركاته العقلية ليثق طريقة في الحياة العلمية ليصبح مدرساً في الاعداديات أو الثانويات ويتحمل المسؤولية .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

١- تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة عند طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة الكردية / جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد .
٢- معرفة الحلول المقترحة لمعالجة الأخطاء الكتابية في اللغة الكردية . عند طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة الكردية .
٣- معرفة دلالة الفرق بين استجابات الموافقين واستجابات غير الموافقين من الخبراء .

حدود البحث :

يقتصر هذا البحث على :

١- طلبة المرحلة الأولى من قسم اللغة الكردية جامعة بغداد كلية التربية / ابن رشد .

٢- مركز مدينة بغداد للعم الدراسي ٢٠٠٧- ٢٠٠٨ .

تحديد المصطلحات :

١- الأخطاء(Errors) (عرفها عبد الحميد ١٩٨٨) :

وهي مجموعة من الخطوات المتبعة للأخذ بيد المتعلمين للتغلب على الصعوبات التي تواجههم والأخطاء التي يرتكبونها في أثناء تعلم موضوع ما (١٦ : ص٣٠) .

التعريف الإجرائي :

الخطأ الذي يقع فيه طلبة المرحلة الأولى من قسم اللغة الكردية في أثناء الكتابة .

وهي عملية فكرية يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة بصورة جهرية او صامتة تفيد من معنى من المعاني وعلى هذا تكون عناصر القراءة ثلاثة هي المعنى الذهني واللفظ الذي يؤديه والرموز المكتوبة .

٢- الكتابة ((Writing)) عرفتها سهيلة ١٩٦٢

بأنها رسم الحروف والحركات – الرموز البصرية والسمعية الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان وهذه الرموز تعبر عن المعاني والأفكار التي يراد نقلها الى الآخرين .(٨ : ص٤) .

– التعريف الإجرائي للكتابة :

وهي انحراف عن مقاييس اللغة الصحيحة وقوانينها وأنظمتها ومن هذه المهارات هي (الإملاء والنحو والدلالة) .

٣- قسم اللغة الكردية / لم يجد الباحث تعريفاً محدداً لقسم اللغة الكردية فعرفه اجرائياً وهو احدى مؤسسات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ويُدرس في جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد ومدة الدراسة فيه أربع سنوات يتخرج منه الطلبة ليصبحوا مدرسين في المعاهد او الاعداديات التابعة لوزارة التربية .

الفصل الثاني
دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لدراسات السابقة ذات علاقة ببعض جوانب الدراسة الحالية من حيث أهدافها والأدوات المستخدمة فيها وعيناتها المختلفة ووسائلها الإحصائية ، وأهم نتائجها .

لذا سيقوم الباحث بعرض هذه الدراسات وبحسب التسلسل الزمني لأجرائها على ثلاث مجموعات منها المجموعة الأولى الدراسات الكردية والمجموعة الثانية الدراسات العربية والمجموعة الثالثة الدراسات الأجنبية ، ومن ثم موازنتها وفيما يأتي عرض موجز لهذه الدراسات :

أولاً : الدراسات الكردية .

١) دراسة الجبوري (٢٠٠٠ م)

ثانياً : الدراسات العربية

١) دراسة العيساوي (١٩٩٤ م)

ثالثاً : دراسات أجنبية .

١) دراسة اليزابيث (١٩٧٥ م) .

أولا : الدراسات الكردية

ا- دراسة الجبوري (٢٠٠٠ م) العراق .

(الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها تشخيصها ومقترحات علاجها .

أجريت هذه الدراسة في مدينة بغداد على طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين باللغة الكردية للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠م .

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة الى ما يلي :

١- تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع العام الإعدادي من غير الناطقين بها للعام الدراسي ١٩٩٩- ٢٠٠٠ م .

٢- معرفة الدلالة الإحصائية في الأخطاء الكتابية الشائعة عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين باللغة الكردية بحسب متغير الجنس .

٣- معرفة مقترحات علاج الأخطاء الكتابية الشائعة في اللغة الكردية عند طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها من وجهة نظر المدرسين .

عينة البحث :

١- العينة الاستطلاعية :

اختارت الباحثة العينة الاستطلاعية من الطلبة والمدارس بطريقة عشوائية اذ بلغ عدد الطلبة (٤٠٠) طالب موزعين على (٥) مدارس ، بواقع (٣) مدارس للأناث ومدرستين أثنين للذكور .

٢ - العينة الأساسية :

اختارت الباحثة العينة الاساسية بطريقة عشوائية وتتكون من(٥) مدارس للبنين و (١٠) مدراس للبنات في تربية بغداد(الرصافة الأولى والثانية) و(الكرخ الأولى والثانية) .

أداة البحث :

أ- قائمة تصنيف الأنماط الكتابية :

ارتأت الباحثة إعداد قائمة لتصنيف الأخطاء الكتابية التي يتمثل ان يخطأ فيها متعلموا اللغة الكردية من غير الناطقين بها ، بقصد اختبار تشخيص الأخطاء أفراد العينة الكتابية في ضوئها ، واعتماد في تحديد تلك الأخطاء ، ولذلك فقد أجريت الباحثة ما يأتي :-

١- مقابلة عدد من المختصين في اللغة الكردية وآدابها وطرائق تدريسها في قسم اللغة الكردية في كلية التربية أبن رشد ، وعدد من مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها في المدارس الإعدادية والثانوية .

٢- اختارت الباحثة قطعة إملائية ومجموعة من الفقرات في النحو والدلالة من المقرر الدراسي . واختيار(١٠٠) من الطلبة للكتابة فيها .

٣- مراجعة عدد من الأدبيات التي اهتمت بدراسة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى متعلمي اللغة الكردية من غير الناطقين بها .

الوسائل الإحصائية :

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

١- مربع كاي لاستخراج قائمة تصنيف الانماط الكتابية .

٢- معادلة جي كوبر (G – Gooper) لاستخراج ألثبات وتصحيح الاختبار .

٣- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاختبار .

٤- الوسيلة الحسابية(النسبة المئوية) لتحديد نسبة شيوع الأخطاء في المجالات والأنماط المتضمنة في قائمة تصنيف الأنماط الكتابية .

ومن أهم نتائج هذه الدراسة هي :

من خلال نتائج البحث التي أظهرت ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أخطاء طلبة الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها فقد أتضح للباحثة ان كلا الجنسين ضعيفان في المجالات الثلاثة (إملائية ، تركيبية ، دلالية) .(٦: ص١١-١٣)

ثانياً : الدراسات العربية

دراسة العيساوي (١٩٩٤م) العراق .

بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء اخطائهم الكتابية الشائعة.

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد /كلية التربية وكان الهدف منها :

١- تحديد الأخطاء الكتابية الشائعة لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها .
٢- بناء برنامج علاجي لتعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة .

حدد الباحث مجتمع بحثة بالدفاتر الامتحانية النهائية للمتعلمين الأجانب في المستويات الثلاث (المبتدئ ، والمتوسط ، والمتقدم) من الذين يتعلمون اللغة العربية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة المستنصرية وقد بلغ عدد الدفاتر (١٧٥) دفتراً أخذت من ثماني سنوات دراسية ، ابتداء من العام الدراسي ١٩٨٥ – ١٩٨٦ وانتهاء بالعام الدراسي ١٩٩٢- ١٩٩٣ فحص الباحث (١٧٥) دفتراً امتحانياً لإعداد قائمة بالا خطاء الكتابية المختلفة .

وقد تضمنت هذه القائمة(٤٥) نمطاً كتابياً موزعة على ثلاث مجالات أملائية وتركيبية ودلالية)منها (١٧) نمطاً إملائيا، (٢٥) نمطاً تركيبيا و(٣)أنماط دلالية .

وأعتمد الباحث على القائمة المذكورة أداة بحثه بعد ان تحقق من صدقها .

اما الوسائل الاحصائية التي أستخدمها الباحث فهي (مربع كاي ، معادلة جي كوبر والنسبة المئوية) .

اما النتائج التي توصلت اليها الدراسة فهي :

١- وجود ثلاث أنواع من الأخطاء الكتابية مرتبة تنازليا بحسب نسبتها المئوية وهي : -

أ- الأخطاء الإملائية (٥٦ ، ٤٧ %) .
ب-الأخطاء التركيبية (٨٢ ، ٤٢ %) .
ت-الأخطاء الدلالية (٢٥ ، ٥٩ %) . (١٥ : ص ١٩- ٤٠) .

ثالثاً : دراسات أجنبية : دراسة اليزابيث (١٩٧٥ م) .

(معرفة العلاقة بين قدرة الاستيعاب القرائي لطلبة الصفين الاول والثاني متوسط والصعوبة النحوية في اداء الكتابة) .

أجريت هذه الدراسة في مدينة بوستن في الولايات المتحدة الامريكية وكان الهدف منها :

- هدف الدراسة :

عينة البحث :

تألفت عينة البحث من (١٢٠) طاباً موزعين بالتساوي على الصفين . اجرى الباحث اختبار الاستيعاب عن طريق استخدام اختبارات ستانفورد (Stand ford) للتشخيص القرائي .

ثم (جمعت الباحثة) المعلومات القرائية عن طريق تكليف الطلبة بقراءة قطعتين لغرض فرز التباين القواعدي للمراحل(الرابعة ، والثامنة ، والثانية عشرة الإعدادي) .

فقام كل طالب بقراءة قطعتين خلال فترة تزيد يومان ثم الإجابة على الأسئلة تتطلب اعطاء الحكم وكان نوع الاختبار من المتعدد وهنا تفحص المعاني الاستدلالية للكلمات .

اما المادة المكتوبة فكانت تستخرج خلال فترة يومين أيضاً من مشاهدة مجموعة من أفلام وكان الطلبة يدونون حولها بأسلوب الكتابة السردية اللازمة عنها . لقد قومت النماذج الكتابية بأسلوب الكلمات للانفرادية او داخل الجملة او داخل العبارة ....

وبعد ذلك حللت الاختلافات في الإجابة باتجاهين :

الأول : لمعرفة التباينات بين أفراد العينة الواحدة .

الثاني : لجمع المعلومات عن أساليب العلاقة بين الكتابة والقراءة .

نتائج الدراسة :

١- وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الاول والثاني في القراءة بشكل عام ، او في القراءة الحرفية . والقراءة الاستدلالية بشكل خاص .

٢- وجود طرق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة من المستويات (متفوق ومتوسط ومتدن) في القراءة بشكل عام وفي القراءة الحرفية والاستدلالية بشكل خاص) .

٣- اذا ما استثنينا القراءة الاستدلالية فانه لا توجد هناك فوارق ثابتة بين الطلبة في المستويات (متفوق ، متوسط ، متدن) والطلبة في المستوى ذاته والطلبة ذوي القدرة العالية في القراءة الحرفية أكثر من القراءة الاستدلالية .

٤- وجود ارتباط عال بين اختبارات (أستانفورد) للقراءة الفرعية وارتباط متوسط بين عوامل القراءة اذا ما قورنت مع عوامل الكتابة .

اما الوسائل الإحصائية التي استخدمت فهي :

(مربع كاي، والنسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة جي كوبر) (26,35-140) .

موازنة الدراسات السابقة :

لقد أرتأى الباحث ان يناقش الدراسات السابقة بأسلوب يبين فيها مدى اتفاقها واختلافها وعلاقاتها بالدراسة الحالية من حيث الأهداف والإجراءات و كل ما له أهمية تستدعي الموازنة . وقد وجد الباحث ما يأتي :

١- من الملاحظ ان الدراسات السابقة قد اعتمدت اداة البحث كدراسة لها، كما في دراسة الجبوري ودراسة اليزابيث، أما دراسة العيساوي فأنها أعتمدت على دفاتر الطلبة النهائية على مدى ثماني سنوات دراسية اما البحث الحالي فأعتمد الأداة كدراسة له .

٢- اعتمدت الدراسات السابقة جميعها منهج البحث الوصفي أما الدراسة الحالية أعتمدت منهج البحث الوصفي أيضاً لانه يناسب طبيعة أهدافها .

٣- على الرغم من تباين الدراسات السابقة الا انها التقت جميعها في تشخيص أخطاء عيناتها الكتابية في اللغات التي تناولتها اما الدراسة الحالية فقد

وافقت غيرها في تحديد الأخطاء الكتابية الشائعة الأمر الذي يزيد من أهمية الدراسات الحالية والحاجة اليها .

٤- اختارت الدراسات السابقة جميعها عيناتها بطريقة عشوائية لأن عدد أفراد العينة امر يحدده هدف البحث، وطبيعة المجتمع المبحوث وقد كانت اكبر عينة في الدراسات السابقة (٤٠٠) طالب وطالبة في دراسة الجبوري وأصغر عينة بلغت(١٢٠) طالباً وطالبة في دراسة اليزابيث ويرى الباحث ان حجم العينة عندما يكون متناسباً طردياً مع حجم المجتمع التي سحبت منه الدراسة تكون اكثر تمثيلاً لذلك المجتمع اما هذه الدراسة فقد بلغ عدد افراد العينة (٨٠) طالباً وطالبة من المرحلة الأولى قسم اللغة الكردية في جامعة بغداد كلية التربية /ابن رشد .

٥- تباينت الدراسات في اعتمادها الوسيلة الإحصائية وذلك تبعاً لأهداف تلك الدراسة ، ويعتقد الباحث ان نوع الوسيلة الإحصائية أمر يحدده إجراءات البحث ومنهجيته فقد استخدمت كلاً من دراسة العيساوي ودراسة الجبوري ودراسة اليزابيث(مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية ومعادلة جي كوبر) اما الدراسة الحالية فقد وافقت غيرها من حيث الوسائل الإحصائية .

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

أولاً : عينة البحث :

من متطلبات هذا البحث هو اختيار عينة من طلبة المرحلة الاولى في قسم اللغة الكردية جامعة بغداد كلية التربية / ابن رشد للعام الدراسي (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨ م) حيث بلغ عدد الطلبة هو(٨٢) طالب وطالبة .

العينة النهائية :

اختار الباحث العينة النهائية وبطريقة عشوائية (٨٠)* طالباً وطالبة واستبعد الباحث الطلاب الراسبين وذلك لأمتلاكهم خبرة وخلفية لغوية من الموضوعات التي اختارها الباحث لبحثه لآن هذه الخبرة قد تؤثر في التحصيل وفي دقة النتائج .

ثانياً : أدوات البحث :

١– قائمة تصنيف ألأخطاء الكتابية :

اعتمد الباحث إعداد قائمة لتصنيف الأخطاء الكتابية التي يحتمل ان يخطأ فيها طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة الكردية جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد بقصد بناء اختبار تشخيصي لأخطاء أفراد العينة الكتابية في ضوئها واعتمادها في تحديد تلك الأخطاء . لهذا فقد أجرى الباحث ما يأتي :

١– مقابلة عدد من المختصين في اللغة الكردية و أدابها وطرائق تدريسها في قسم اللغة الكردية / جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد . والتداول معهم بشأن الأخطاء الكتابية التي يعاني منها الطلبة.
٢– اختار الباحث قطعة املائية ومجموعة من الفقرات في النحو والدلالة من المقرر الدراسي . واختيار(٥٠) طالب وطالبة للكتابة فيها .

* أستبعد الطلاب الراسبين والمؤجلين والتاركين الدراسة عن عينة البحث النهائية .

٣- الاستفادة من الدراسات السابقة المعروضة في البحث الحالي ومراجعة عدد من الأدبيات التي تناولت تشخيص الأخطاء اللغوية الشائعة لدى متعلمي اللغة الكردية من غير الناطقين بها كدراسة الوائلي٢٠٠٠م) و(السندي ١٩٨٩م) و(البصير ١٩٩٤م) .

٤- وفي ضوء ما تقدم اعد الباحث قائمة أولية بأنماط الأخطاء الكتابية من المحتمل ان يخطأ فيها الطلبة موزعة على ثلاث مجالات رئيسية هي (إملائية ، ونحوية ، دلالية). وقد بلغ عدد فقراتها (٢١ فقرة) منها (١٢) فقرة في الإملاء (٧) فقرات في النحو، (٢) فقرة في الدلالة.

٢-صدق أداة البحث :

يشير(Favr) الى ان الاختبار يعد صادقاً عندما يبنى على المواد التي يتعلمها الطلبة ويكون متدرجاً بصعوبتها ويختبر ما هو متوقع من الطلبة ان ينجزوه في المرحلة التي هم فيها (27,67) .

وللتحقق من صدق الاختبار استعمل الباحث الصدق الظاهري الذي يتحقق بعرض الاداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين(ملحق رقم-١) في اللغة الكردية وآدابها وطرائق تدريسها ، بلغ عددهم (١٠) من الخبراء والمتخصصين منهم ونتيجتاً لملاحظاتهم النيرة ، استبعدت بعض الفقرات وعدلت فقرات أخرى وأصبحت على ماهي عليه في ملحق (رقم ١) وبعد ان جمع الباحث ملاحظات الخبراء كافة وجد انهم اتفقوا على(١٨) فقرة من اصل(٢١) فقرة حصلت(٥) فقرات على موافقة (٨) خبراء ، وحصلت فقرتان على موافقة (٧) . وأستخدم الباحث (مربع كاي) لمعرفة الفقرات الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١)

فأتضح ان فقرات الأداة جميعها دالة إحصائيا ، اذن قيمة (كا٢) تساوي (٥٠٤) فأكثر وهذا يعني ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية * .

وهي تقابل نسبة اتفاق (٨٢ %) فما فوق من الخبراء أي موافقة (٨) خبراء من أصل (١٠) خبراء جدول رقم(١) .

لهذا أصبحت قائمة الأخطاء بصيغتها النهائية في ملحق رقم(٣) صالحة لتحديد الأخطاء الكتابية الشائعة لمجتمع البحث

جدول رقم (١)

النسبة المئوية وقيمة (كا)٢ لاتفاق الخبراء على قائمة الأنماط الكتابية

الفقرات	عدد الخبراء	عدد المعارضين	عدد المتفقين	النسبة المئوية	قيمة (كا)٢	الدلالة الإحصائية ٠,٠٥
١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ٢١ ، ١١ ، ٢٠ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٦	١٠		١٠	%١٠٠	١٠	دالة
١٥ ، ١٧ ، ١٨، ١٩ ، ١٢	١٠	٢	٨	%٨٧	٨,٦	دالة
٤ ، ٢٠	١٠	٣	٧	%٨٠	٥,٤	دالة

* ان القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) تساوي ٣,٨٤ (٩ : ص ٣-٣) .

٣- بناء الاختبار :

استفاد الباحث من خلال إطلاعه على بعض الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث وكذلك آراء السادة التدريسين والمتخصصين في تدريس اللغة الكردية وآدابها وطرائق تدريسها الذين يدرسون المرحلة الأولى في قسم اللغة الكردية ، باعتماده المنهج المقرر من (الإملاء ، والنحو ، والقراءة)(ملحق رقم-١) .

واستفاد من محتواها في اختيار (قطعة أملائية) اختبر الباحث فيها قدرة الدارسين على رسم الحروف والكلمات الكردية بشكل صحيح ، البعض منها يخص النحو والبعض الاخر يقيس قدرة الطلبة على فهم المكتوب . وقد بلغ عدد الكلمات القطعة الاملائية(٦٠) كلمة و(٣٥) فقرة للجانب النحوي و (٥) فقرات لقياس الجانب الدلالي .

أعتمد الباحث في ذلك على قائمة تصنيف الأخطاء الكتابية ثم قدم الباحث محتوى الاختبار بشكله الأولي الى(١٠) خبراء متخصصين في اللغة الكردية وطرائق تدريسها لإبداء آرائهم بشأن صلاحية فقرات الأداة . وبعد ان أبدى الخبراء والمتخصصون آرائهم ومقترحاتهم وآجروا بعض التعديلات اللازمة من حذف ودمج وزيادة على ذلك وجد ان هناك اتفاقاً على محتوى مجالي الإملاء والنحو . عدا مجال الدلالي فأن هناك أراء مختلفة وبقصد تعرف الدلالة الفرق بين استجابات الموافقين وغير الموافقين من الخبراء وأستخدم في ذلك (مربع كاي)[٢] ووجد إن الفرق ذو دلالة إحصائية (جدول رقم- ٢) .

وبذلك أصبح الاختبار بصيغته النهائية يتألف من ثلاثة أنواع (أ ، ب ، ج) .

يختبر(١٠٠)مجال من قائمة تصنيف الصعوبات الكتابية الشائعة وهي على ما يأتي :

أ – الإملاء : يحتوي على قطعة أملائية تختبر (٦٠) كلمة في مجال الاملاء.

ب– النحو : يتكون مجموعة من الفقرات تختبر(٣٥) مجالاً في النحو .

ج– الدلالة : يتكون مجموعة من الفقرات تختبر (٥) مجالات في الدلالة والجدول رقم (٣) يبين ما يختبر محتوى الاختبار في الأنماط المتضمنة في القائمة .

جدول رقم (٢)

النسبة المئوية وقيمة(كاى)^{٢} لاتفاق الخبراء على محتوى الاختبار .

محتوى المجال	عدد الخبراء	عدد المعارضين	عدد المتفقين	النسبة المئوية للاتفاق	قيمة (كا)^{٢}	الدلالة الإحصائية ٠,٠٥
الإملاء	١٠		١٠	%١٠٠	١٠	دالة
النحو						دالة
١– أداة النفي	١٠		١٠	%١٠٠	١٠	دالة
٢– المصدر	١٠		١٠	%١٠٠	١٠	دالة
٣–أدوات الاستفهام	١٠		١٠	%١٠٠	١٠	دالة
٤– النكرة والمعرفة	١٠		١٠	%١٠٠	١٠	دالة
٥– العدد	١٠		١٠	%١٠٠	١٠	دالة
٦–ضمائر متصلة ومنفصلة	١٠		١٠	%١٠٠	١٠	دالة
٧–أسماء الإشارة	١٠	١	٩	%٩٣	١١,٢٦	دالة
الدلالة						
١–أستخدام كلمة بدل من الاخرى لا تناسب السياق .	١٠	١	٩	%٩٣	١١,٢٦	دالة
٢– عدم ترتيب أجزاء الجملة	١٠	٢	٨	%٨٧	٨,٢٦	دالة

(الجدول رقم ٣)

المجالات والأنماط التي يقيسها محتوى الاختبار

أقسام الاختبار	ت	المجالات وأنماطها	عدد الأنماط التي يقيسها محتوى الاختبار	المجموع
أ		الإملاء		
	١-	التشديد يكرر الحرف عند كتابة الكلمة .	٣	
	٢-	كتابة الحرف / ژ / على شكل /ز/ .	٤	
	٣-	كلمات تكتب بشكل يغاير نطقها (تال٧ ، طال٧) .	٤	
	٤-	عدم تبديل الحركات حروفاً	٨	
	٥-	عدم تبديل الكلمات التي / ة / الى / ت / طويلة	٥	
	٦-	عدم تبديل الألف / ى/ الى الفاً قائمه / ا /	٤	
	٧-	لصق / و / العطف مع الكلمة الاولى	٣	
	٨-	وضع نقاط تحت /ى/ عندما تكون في نهاية الكلمة	٥	
	٩-	الحذف او الزيادة في الحروف عند كتابة الكلمات	٥	
	١٠-	عدم وضع العلامة / ٧ / فوق الحرف / ى٧ /	٥	
	١١-	عدم و ضع العلامة /٧ / تحت حرف / ر٧ / .	٨	٦٠
	١٢-	كتابة الحرف / چ / على شكل /ج / .	٤	
ب		النحو		
	١-	اداة النفي	٤	٣٥
	٢-	المصدر	٤	
	٣-	العدد	٥	
	٤-	اسم الإشارة	٨	
	٥-	أدوات الاستفهام	٤	
	٦-	النكرة والمعرفة	٤	
	٧-	الضمائر المتصلة	٦	
ج		الدلالة		
	١-	عدم ترتيب الجمل من حيث قواعدها	٢	٥
	٢-	وضع كلمة بدل أخرى	٣	
المجموع				(١٠٠)

٤- صدق الاختبار :

من المعروف ان الأداة تكون صادقة اذا كانت تقيس فعلا ما يراد قياسه(١٣ : ص٣٣) ومن خلال الإجراءات التي قام بها الباحث وذلك عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس واللغة الكردية وطرائق تدريسها والأخذ بتوجيهاتهم وملاحظاتهم .(ملحق رقم-١)

٥- ثبات الاختبار :

ويقصد به قدرة الاختبار على إعطاء النتائج نفسها تقريباً لو أعيد تصحيح الاختبار بفاصل زمني محدد (٢٠: ص١١٣) . لذلك قام الباحث باختبار (٥٠) ورقة من أوراق الطلبة ثم صححها مرتين بفاصل زمني أمده أسبوعان وبعد تصحيح الإجابات وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وجد ان معامل الثبات انه بلغ(٨٦%) ويعتبر هذا الثبات جيد .

٦- تطبيق الاختبار :

بعد أن أخذ الاختبار شكله النهائي(ملحق رقم ٣) قام الباحث بتطبيقه على عينة البحث بعد ان اشرف الطلبة على إنهاء المقرر الدراسي من اجل إعطاء الطلبة الفرصة الكافية للاستفادة من تعليم مادة المنهج المقرر كاملة .

٧- تعليمات الاختبار :

حرص الباحث على ان يلتقي بأفراد العينة موضحاً لهم أهداف البحث وطريقة الإجابة على الاختبار وضرورة التثبيت من الإجابة الكاملة عن الفقرات جميعها وإبداء أفراد العينة اهتماما كبيراً بالإجابة عن الاختبار، زيادة على ذلك كان الاختبار يتضمن تعليمات واضحة حول كيفية الإجابة عن الفقرات ومن التعليمات تهيئة أدوات الكتابة ومراعاة الجلسة الصحيحة والتزام الهدوء والنظافة أثناء الكتابة والعناية بالخط وبقاء الطالب في مكانه لحين جمع أوراق الاختبار ،وعدم ذكر الاسم وذلك لإزالة عامل الخوف والقلق لديهم .

٨- أسلوب التصحيح الاختبار :

ولتحقق من أسلوب تصحيح الاختبار حدد الباحث عدد الكلمات التي ستمثلها عملية الاختبار ب(٦٠) كلمة في المجال الإملائي و(٣٥) فقرة في المجال النحوي و(٥) فقرات في المجال الدلالي ، وتشخيص الفقرات التي كتبت بشكل غير الصحيح وتأثيرها في استمارة أعدت لهذا الغرض وصحح الباحث إجابات الطلبة وخصصت درجة(صفر) للإجابة غير الصحيحة ودرجة واحدة للإجابة الصحيحة .

وأما الإجابة المتروكة فقد عوملت معاملة الإجابة غير الصحيحة لهذا قام الباحث بتفريغ البيانات في استمارة خاصة أعدت لهذا الغرض بقصد إجراء التعامل معها .

لذا صحح الباحث إجابات الطلبة بنفسه عبر الزمن وحرص على ضمان الدقة والموضوعية في التصحيح في مدة متفاوتة من الزمن أمدها أسبوعان ، وكذلك أتفق الباحث ومصحح اخر يعمل كل منهما بعيداً عن الأخر إلى النتائج نفسها تقريباً وباستخدام معادلة (جي كوبر G - cooper) (١٥ : ص٦٤) ثم حسبت النسبة الاتفاق المئوي بعد ان صحح الباحث(٥٠) ورقة من أوراق العينة وبفاصل زمني قدره أسبوعان فوجد ان نسبة متوسط الاتفاق هو (٩٢ %) اما الأسلوب الثاني فقد استعان الباحث (بزميله)* ودربه على عملية التصحيح ، وبعد ان صححت الأوراق نفسها ، بلغ متوسط الاتفاق بين الباحث ومصحح آخر (٩١ %) .

جدول رقم (٤)
نسب الاتفاق المؤي لثبات تصحيح الاختبار ومتوسط نسبة الاتفاق

*عباس لفته / طالب دكتوراه . جامعة بغداد .

أسلوب التصحيح	مجالات الأخطاء	التكرارات	عدد مرات عدم الاتفاق	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	متوسط نسبة الاتفاق
بين الباحث ونفسه عبر الزمن	أملاء نحو الدلالة	٦٠ ٣٥ ٥	 ١ ١	٦٠ ٣٤ ٤	%١٠٠ %٩٧ %٨٠	%٩٢
بين الباحث و مصحح آخر	أملاء نحو الدلالة	٦٠ ٣٥ ٥	١ ٢ ١	٥٩ ٣٣ ٤	%٩٨ %٩٣ %٨٠	%٩١

د – الوسائل الإحصائية المستخدمة : أستخدم الباحث الوسائل الإحصائية آلاتية :

١– مربع كاي لاستخراج قائمة تصنيف المجالات الكتابية ، وصدق الاختبار .

كا^{٢} حج $\frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$ (٦ ، ص ٣–٣) .

٢– معادلة جي كوبر (G – cooper) لاستخراج ثبات تصحيح الاختبار .

معادلة نسبة الاتفاق = $\frac{\text{عدد مرارت الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$ (٢٢ ، ص٦٢)

٣– معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاختبار .

$$ر = \frac{ن \text{ حج س ص} - (\text{حج ص})}{[ن \text{ حج س}^{٢} - (\text{حج س})^{٢}][ن \text{ حج ص}^{٢} - (\text{حج ص})^{٢}]}$$

٤– الوسيلة الحسابية (النسبة المؤية) لتحديد نسبة شيوع الأخطاء في المجالات والأنماط المتضمنة في قائمة تصنيف الأنماط الكتابية .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الاستنتاجات– و التوصيات- والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها واستنتاجاتها وتوصياتها ومقترحاتها في ضوء أهدافه الأول والثاني للبحث .

نتائج الهدف الأول :

يتضمن الهدف الأول للبحث هو تشخيص الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة الكردية جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد . لذلك قام الباحث باختبار عينة البحث والبالغة(٨٠) طالب وطالبة وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار فرز الباحث الأخطاء بحسب أنماطها ووجد ما يأتي :

ان تكرارات الأخطاء الكتابية في (الإملاء – والنحو – والدلالة) . والتي أظهرت نتائج البحث بلغت(٢٣٢٠) خطأ وان عدد أنماطها بلغ(٢١) نمطاً في المجالات الثلاثة ولهذا تبنى الباحث معيار الشيوع الذي نسبته ١٥٠ % كما موضح في جدول رقم(٥) .

جدول رقم (٥)

أنماط الأخطاء الكتابية وتكراراتها ونسبتها المئوية مرتبة تنازليا بحسب مجالاتها

ت	نمط الخطأ الكتابي	التكرار	النسبة المئوية
أ	أنماط الأخطاء الإملائية .	١٤٢٦	٦١,٤٦
١-	كتابة الحرف / ژ / على / ز /	١٤٦	٩٧,٣٣
٢-	وضع النقاط تحت الحرف / ى / عندما تكون في نهاية الكلمة	١٤٥	٩٦,٦٦
٣-	كتابة الحرف / چ / على شكل / ج /	١٤٠	٩٣,٣٣
٤-	التشديد ، يكرر الحرف عند كتابة الكلمة (مكه ، مه ككه) .	١٣٥	٩٠
٥-	عدم وضع العلامة /ـّ/ تحت / ر ـّ/ المشدد .	١٢٥	٨٣,٣٣
٦-	الحذف او الزيادة عند كتابة الكلمات	١٢٠	٨٠
٧-	عدم تبديل الحركات حروفاً	١١٥	٧٦,٦٦
٨-	عدم وضع العلامة /ـٓ/ فوق /ى ٓ/ .	١١٢	٧٤,٦٦
٩-	عدم وضع العلامة /ـٓ/ فوق /و ٓ/ المفتوحة .	١١٠	٧٣,٣٣
١٠-	عدم تبديل الكلمات التي تنتهي / ة /المدورة الى / ت / طويلة	١٠٩	٧٢,٦٦
١١-	كتابة الكلمات بشكل يغاير نطقها	١٠٧	٧١,٣٣
١٢-	لصق الحرف /و/ مع الكلمة	٦٢	٤١,٣٣
ب	**أنماط الأخطاء النحوية**	٦٠٧	٢٦,١٦
١٣-	أسماء الإشارة .	١١٢	٧٣,٦٦
١٤-	المصدر .	١١٠	٧٣,٣٣

ت	نمط الخطأ الكتابي	التكرار	النسبة المئوية
١٥-	الضمائر المتصلة	١٠٠	٦٦,٦٦
١٦-	النكرة والمعرفة	٩٨	٦٥,٣٣
١٧-	أدوات الاستفهام .	٦٥	٤٣,٣٣
١٨-	العدد .	٦٢	٤١,٣٣
١٩-	النفي	٦٠	٤٠
ج	**أنماط الأخطاء الدلالية**	٢٨٧	١٢,٣٧
٢٠-	عدم ترتيب أجزاء الجملة	١٤٥	٩٦,٦٦
٢١-	استخدام كلمة بدل أخرى لا تتناسب مع السياق .	١٤٢	٩٤,٦٦

وفيما يأتي تفصيل الأنماط الصعوبات الكتابية بحسب مجالاتها .

١- الأخطاء الإملائية :

ان الأخطاء الإملائية احتلت المرتبة الأولى من خلال النتائج المعروضة في جدول رقم(٥) أذ بلغ تكراراها(١٤٢٦) تكراراً وتشكل نسبتها المئوية(٦١,٤٦ %) من مجموع الأخطاء الكتابية ، وان عددها(١٢) نمطاً وكانت نسبة ثبوتها بين(٩٧,٣٣ %) و(٤١,٣٣ %) والأكثر شيوعاً كتابة الحرف / ژ / على شكل / ز / وأقلها لصق / و / مع الكلمة الأولى .

٢- الأخطاء النحوية :

احتلت الأخطاء النحوية المرتبة الثانية بعد الأخطاء الإملائية اذا بلغت (٦٠٧) تكراراً وتمثل نسبة مئوية مقدارها (٢٦,١٦%) وكان عدد أنماطها (٧) وتشكل نسبة شيوعها بين (٧٣,٣٣% و ٤٠ %) وأكثر شيوعها هو أسماء الإشارة واقلها شيوعاً هو نمط الخطأ في أدوات النفي .

٣- الأخطاء الدلالية :

من الملاحظ ان الأخطاء الدلالية جاءت في المرتبة الثالثة بعد الأخطاء الإملائية والنحوية وبلغ مجموع تكراراتها (٢٨٧) تكراراً ونسبتها المئوية (١٢,٣٧%) من مجموع الأخطاء الكتابية وهنا تنحصر أخطاءها في مجالين هما عدم ترتيب أجزاء الجملة وبلغت نسبة شيوعه هي (٩٦,٦٦ %) والثاني هو استخدام كلمة بدل أخرى .

لا يتناسب السياق وبلغت نسبة شيوعه هو (٩٤,٦٦%) ومن خلال ذلك استنتج الباحث ان الطلبة يعانون من ضعف واضح في مهارات(الإملاء، والنحو، والدلالة) لذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الجبوري ٢٠٠٠ م ودراسة العيساوي ١٩٩٤م ودراسة اليزابيث ١٩٧٥ م) .

نتائج الهدف الثاني :

يتضمن الهدف الثاني في الدراسة الحالية هي(مقترحات معالجة الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة الكردية كلية التربية / ابن رشد / جامعة بغداد) .

يعد الهدف الثاني مكملاً للهدف الأول اذ أظهرت نتائج الهدف الأول الأخطاء الكتابية الشائعة والتي ذكرها الباحث في نتائج الهدف الأول وبعد إطلاع السادة المتخصصين في تدريس اللغة الكردية وآدابها وطرائق تدريسها في قسم اللغة الكردية على نتائج البحث قدموا المقترحات التالية لمعالجة تلك الأخطاء .

١- عدم وجود مناهج واضحة محددة تؤكد تنمية المهارات والإملاء والنحو والدلالة .
٢- زيادة عدد المراحل التي تدرس فيها مادة اللغة الكردية لغير الناطقين بها في المراحل الإعدادية والثانوية .
٣- العناية بمعالجة القواعد النحوية وبما يربطها بالمعنى .
٤- الخلل يكمن في الطالب لأنه وصل الى مرحلة الجامعة وهو يفتقر الى أبسط مقومات التعليم لا يجيد صياغة الإملاء والجمل و العبارات بشكل سليم .
٥- تخصيص تمارين واضحة في كتاب القراءة خاصة بالإملاء والنحو وذلك لكي يتمكنوا الطلاب من معرفة رسم الكلمات وملاحظتها، وتنبيههم الى أخطائهم عند الحديث والكتابة .

ومن الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

ومن خلال ذلك يمكن ان يستنتج الباحث بعض الاستنتاجات والمقترحات والتوصيات آلاتية :

١) الاستنتاجات :

١- هناك ضعف واضح في كفايات الطلبة اذا أنهم يقعون بأخطاء أثناء الكتابة .

٢- تبين من خلال إجراءات البحث ان هناك صعوبات يعاني منها الطلبة في مهارات (الإملاء ووضوح الخط والنحو والدلالة) .

٢) التوصيات :

١- يوصي الباحث في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي جملة من التوصيات منها تشجيع طلبة المرحلة الأولى في قسم اللغة الكردية على المشاركة في إعداد نشرة جدارية او قراءة نص مكتوب في مجلة ثقافية او جريدة تصدر باللغة الكردية ومن ثم ترجمتها الى العربية .

٢- ضرورة توفير وسائل تعليمية ملائمة لتدريس اللغة الكردية وتوفير قاعات دراسية ملائمة للطلبة .

٣- وضع دليل للتدريسين والتدريسيات يكون بمثابة مرشدهم في تدريس مناهج اللغة الكردية .

٤- ضرورة اهتمام الأساتذة بأخطاء المتعلمين الكتابية وتعليمهم النحو وتدريبهم على رسم الحروف لأن سلامة المعنى تعتمد على سلامة المبنى .

٥- العمل على حل المشكلات التي يعاني منها طلبة المرحلة الاولى في قسم اللغة الكردية لأنهم يعتبرون طلبة مبتدئين .

٦- يعاني الطالب غير الناطق باللغة من صعوبة تميز الحروف لان هناك حروف في اللغة الكردية لا وجود لها في اللغة العربية الفصحى وبالعكس وكذلك يعاني الطلب غير الناطق باللغة من صعوبة الحركات والتشديد في

اللغة الكردية وضعف مستوياتهم في المهارات(النحو والإملاء والدلالة)وقلة اهتمامهم بقواعد رسم الكلمة وبالقاعدة النحوية .

٧- عدم وجود مناهج واضحة محددة تؤكد تنمية مهارات اللغة وخاصة مهارات(الإملاء والنحو والدلالة) والمنهج بحاجة الى مراجعة دقيقة من قبل الاختصاصين آخذا الهدف من التعليم فمواد القراءة والإملاء والمحادثة هي مواد تفتقر الى الأساس في المرحلتين الأولى والثانية وهي ضحلة المضمون وكذلك ضعف توافق محتوى المناهج المقررة لهذه المراحل الدراسية ويعود السبب إلى غياب الأهداف المحددة في تدريس المناهج أولاً. ونوعية المؤلفين المكلفين بتأليف المناهج الدراسية ثانياً . الذين لم يكن بينهم متخصصون بالتربية وعلم النفس والمتفق عليه ان المنهاج التي تختار للدراسة ينبغي ان تكون زاخرة بالمعنى بالنسبة للطلبة ولا يتحقق ذلك دون ان يأخذ واضع المنهج في اعتباره قدرات التلاميذ واهتمامهم وخبراتهم السابقة، وهذا ما أكده خلفياني اذ قال(ان كل مرحلة من المراحل لها خصائصها الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية ولا يمكن للمحتوى ان يحقق إغراضه بدونها (١١ س١٧).

٣) المقترحات :

١- يقترح الباحث إجراء دراسة ميدانية مشابهة لهذه الدراسة حول الصعوبات الكتابية الشائعة في اللغة الكردية ومهاراتها في المراحل الدراسية الإعدادية والثانوية او الجامعية .

٢- إجراء دراسة تجريبية اثر تدريس اللغة الكردية في المراحل الدراسية الإعدادية او الثانوية وفق لأسلوب تكاملي في تحصيل الطلبة في مهارات اللغة الكردية مثل (الاستماع ، والتحدث والقراءة والكتابة) .

المصادر العربية :

١- احمد مهابات عبد الكريم . بناء دليل لتسيير تدريس كتاب القراءة الكردية الحديثة المقرر في المدارس الإعدادية والثانوية . جامعة بغداد كلية التربية/ابن رشد ١٩٩٧ . رسالة ماجستير غير منشورة .

٢- احمد محمد عبد القادر . الاتجاهات الحديثة في النحو مجموعة محاضرات ألقيت في مؤتمر مفتشي اللغة في المرحلة الإعدادية العدد (٦) ١٩٧٥ م .

٣- البصير ، كيان كامل حسن ، تحليل الأخطاء الإملائية والنحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ١٩٩٤ م رسالة ماجستير غير منشورة .

٤- البياتي ، داود عبد السلام . مشكلات تدريس اللغة الكردية لغير الناطقين بها ومقترحات حلولها في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر المدرسين وطلبة . جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد ١٩٩٤ م رسالة ماجستير غير منشورة .

٥- البياتي، عبد جبار توفيق ، وزكريا أثناميوس . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس مطبعة الثقافة العالمية ١٩٧٧ م .

٦- الجبوري، أوراس هاشم . الأخطاء الشائعة في اللغة الكردية عند طلبه الصف الرابع الإعدادي من غير الناطقين بها تشخيصها ومقترحات علاجها . جامعة بغداد كلية التربية أبن رشد ٢٠٠٠ م رسالة ماجستير غير منشورة .

٧- الجبوري ، سهيلة ياسين .الخط العربي . مطبعة الزهراء . بغداد .

٨- جابر عبد الحميد ، واحمد خيري . مناهج البحث في التربية وعلم النفس . عالم الكتب للنشر القاهرة ١٩٧٨ . (اليرموك ١٩٨٩ م رسالة ماجستير غير منشورة) .

٩- التل ، عاتكة احمد محمود . تحليل الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها الأردن ، جامعة-اليرموك، ١٩٨٩ ، رسالة ماجستير غير منشورة .

١٠-الحصري، ابو خلدون ساطع، دروس في أصول تدريس اللغة العربية .ج٢، مطابع الخلدون ، بيروت ، ١٩٦٢ .

١١-خليفاني ، مولود حمدنبى . أثر اسلوب المواقف التعليمة في تحصيل التلاميذ في قواعد اللغة الكردية ورغبتهم فيها . جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ١٩٩٥ م أطروحة دكتوراه غير منشورة .

١٢-السندي ، بدرخان عبد الله ، المشكلات النفسية والتعليمية لطلبة قسم اللغة الكردية في كلية التربية – جامعة بغداد . مجلة المجتمع العلمي العراقي الهيئة الكردية . مجلد ٢ . م مجمع العلمي ١٩٨٩ م .

١٣-الظاهر، زكريا محمود نجم وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية والتقويم في التربية . طبعة(١) .

١٤-عبد الحميد، احمد جمال الدين . اثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكن الطلبات والمعلمات في بعض المهارات تخطيط الدروس اليومية . جامعة قطر ١٩٨٨ .

١٥-العيساوي ، رهيف ناصر علي . بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة . جامعة بغداد . كلية التربية / ابن رشد ١٩٩٤ . رسالة ماجستير غير منشورة .

١٦-الغريري ، إسماعيل حسن .أثر استخدام الطريقتين الصوتية و جملية في تعليم القراءة والكتابة في اللغة الكردية لغير الناطقين بها لصف الرابع الإعدادي جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد، ٢٠٠٠ م . رسالة ماجستير غير منشورة .

١٧-القزاز ، عبد الجبار جعفر . الدراسات اللغوية في العراق . بغداد دار الرشيد للنشر ١٩٨١ م .

١٨-محمد ، سعود . لسان الكرد . بغداد مكتبة الحوادث . ١٩٨٧ م .

١٩-محمد ، رمضان . الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي .طبعة (١) دار العلم لنشر والتوزيع . الإمارات ١٩٨٨ م .

٢٠-مصطفى شكور وآخرون . القراءة الكردية الحديثة . ط (١٦) . وزارة التربية اربيل ١٩٨٧ م .

٢١-الناقة، محمود كامل . أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. جامعة الدول العربية معهد الخرطوم الدولي (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.١٩٧٨ م .

٢٢-نوروز ، أكرم شيرخان . مشكلات تدريس مادة المطالعة في اللغة الكردية للمرحلة المتوسطة في منطقة كردستان للحكم الذاتي من وجهة نظر مدرسيها . جامعة بغداد كلية التربية / ابن رشد ١٩٨٩ م رسالة ماجستير غير منشورة .

٢٣- الوائلي ، عباس لفته ، اثر ثلاث اساليب لتصحيح الاملاء في تجنب الاخطاء الاملائية والنحوية للصف الرابع العام لغير الناطقين باللغة الكردية . جامعة بغداد – كلية التربية – ابن الرشد ، ٢٠٠٠م، رسالة ماجستير غير منشورة .

المصادر الكردية :

٢٤- إبراهيم أمين بالدار ، كيرو گرفتى كتيبه كورديه كانى . گو٧قارى كوردى زانيارى عيراق . ده سته كورد يه رگى جوارده هه م ، جابخانه ى كورى زانيارى عيراق ، به غداد ، ١٩٨٦م (مشاكل الكتب المدرسية الكردية مجلة المجمع العلمي العراقي (الهيئة الكردية) المجلد الرابع عشر لسنة ١٩٨٦ .

٢٥- گو٧قارى زانيارى عيراق ده سته ى كورد : راسبيه كاني لى دوانى رينووس يه كرتووى، به غدا ١٨/ ١٢ / ١٩٨٥. مجلة المجمع العلمي الكردي . توصيات ندوة إملاء الكردي الموحد. مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ١٨/ ١٢ / ١٩٨٥ .

المصادر الأجنبية :

26-Busner, D. E Relationship between the Reading comprehend reasonability of seventh and Eligth crude subjects and the syntactic complexity of their " written language Dissert action Abstracts International 1980 . vol 40. n : g .

27-Farr , Roger . (Ed) measurement and Edution Newyork Harcourt . 1970 .

28-Logan Lilliar , Virgil G . Loganol leona paterson Creative – communication Toronto MaGraw Hill Ryerson , 1972.

29-Oller , Johnw . Language tests at school . London . 1979 .

ملحق رقم (١)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في بحثه

ت	اللقب العلمي	الاسم الثلاثي	التخصص
١	أ.د	وريا عمر أمين	لغة كردية
٢	أ.د	صفاء طارق	قياس وتقويم
٣	أ.م.د	مهاباد عبد الكريم	طرائق تدريس اللغة الكردية
٤	أ.م.د	داود عبد السلام	مناهج
٥	م.د	كوثر جاسم	طرائق تدريس اللغة الكردية
٦	م.د	اسماعيل ابراهيم	أدب
٧	م.د	صباح خليل	طرائق تدريس اللغة الكردية
٨	م.د	كوثر جاسم	طرائق تدريس اللغة الكردية
٩	م.م	حميد قاسم	طرائق تدريس اللغة الكردية
١٠	م.م	ناصر خضير	طرائق تدريس اللغة الكردية

ملحق رقم (٢)

قائمة تصنيف الصعوبات الكتابية

أ- الأخطاء الإملائية :

وهي الأخطاء التي يقع فيها دارسوا اللغة الكردية في ر سم الكلمات او رسم جزء منها بخلاف قواعد الرسم الاملائي المتفق عليها وفما يلي عرضاً لأنماطها .

١- كتابة الحرف / ژ/ على شكل / ز / . مثل كلمة (بژى – بزى) .

٢- وضع النقاط تحت الحرف /ى / عندما يكون في نهاية الكلمة مثل (كاني) .

٣- كتابة الحرف / چ / على شكل / ج / مثل / (چاو) .

٤- التشديد / ّ /

عند تشديد الحرف في إملاء اللغة الكردية يكرر الحرف مثل(مكه – مه ككه) .

٥- عدم وضع العلامة / ٧ / تحت الراء المفخمة مثل (بـرۆ ـبرۆ) .

٦- الحذف او الزيادة عند الكتابة مثل (قوتابخانة = قوتبخانة) .

٧- ان الحركات في إملاء اللغة العربية هي (و ، رَ ،) يقابلها في اللغة الكردية حروف صوتية أو صائتة مثل كردستان ، كوردستان = و

شقلاوه ، شه قلا٧وه = ٥

عراق ، عيراق = ي

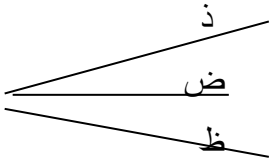
حياة حه يات) .

٨- عدم وضع العلامة / ٧ / فوق / ى٧ / مثل (به لى٧ = كه لي) .

٩- عدم وضع العلا مة / ٧ / فوق / و / مثل (٧رو٧ژ = روژ .

١٠ – عدم تبديل الكلمات التي تنتهي بالتاء القصيرة الى تاء طويلة

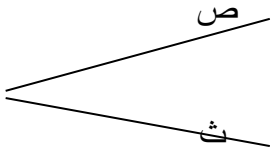
١١- هناك كلمات تكتب بشكل يغاير نطقها (سلا٧ و ، صلاو)(تاڵ، طال) اضافة الى وجود حروف تتغير في كتابتها الى اللغة الكردية وهذه الحروف هي :



ز أستاذ ئوستاز

قاضي قازي

كاظم كازم



س بصرة به سره

ش ثار سه سار

ط ت ضابط زابت

١٢- لصق الحرف / و / مع الكلمة الاولى مثل (ژياون وده ستيكى) (ژياونو ستيكى) .

ب – الأخطاء النحوية / وهي الأخطاء الكتابية التي يقع فيها طلاب المرحلة الاولى من قسم اللغة الكردية في تركيب الجملة او تركيب أجزائها وهي :

١٣- أسماء الإشارة (ئاولناوى نيشانه) . وهي تتكون من

ئه م = المفرد القريب ئه مانه = للجمع القريب مثل

ئه و = المفرد البعيد ئه وانه = للجمع البعيد

١٤-(جاوگ المصدر) كل مصدر في اللغة الكردية ينتهي ب (ن) المصدرية ولكن عدم معرفة الطلبة ب / ن / المصدرية يؤدي الى إسقاطها او حذفها من الكلمات مثل (چوون = چوو) (كردن ،كرد)

١٥- الضمائر المتصلة : (ڕا ناو) وهي على نوعين منها .

أ- راناوى جودا (الضمائر المنفصلة) وهي تحل محل الاسم في غيابها وهي (من ، تو٧ ، ئه و ، ئي٧مه ، ئه وا ن) (من نووسيم ، ئه وان نووسيان) .

ب- راناوى لكاو(الضمائر المتصلة) وهي (م ، يت، مان ، ين،ن تان) .

(يان ى، تان ، ن) مثل (من جوتيارم) (ئه وان مامو٧ستايان) .

١٦ – النكرة والمعرفة / ناسراوه ،نه ناسراوه) وهنا عدم تمميز الطلبة بين أداتها اذا انتهت الكلمة بأحرف العلة فنضيف لها اداة (كه ، يه ك) اما اذا أنتهت بأحد حروف الصحيحة فنظيف لها اداة (كه ، ي٧ك) مثل (چيا = چياكه ، چايه ك) (گول = گول٧ه كه ، گول٧ي٧تك) .

١٧ – ادوات الاستفهام . ئامرازى برسيار) المقصود هنا هو إسقاط الأداة أو أبدالها بأخرى مثل (بو٧كوى ده چيت ؟) .

١٨ – العدد: ژماره) عدم معرفة الطلبة كتابة الأعداد وفقاً للقواعد المتعارف عليها في اللغة الكردية وذلك اذا أنتهى العدد بأحد حروف العلة نظيف اليه اداة(يه م) اما اذا انتهى العدد بالحرف الصحيح فنظيف إليه أداة (ه م) مثل (چوار = جواره م) (سى٧ = سي٧يه م) .

١٩ – النفي / ئامرازى نا / والمقصود هنا عدم وضع اداة النفي في موقعها النحوي مثل (من ناچم بو٧بازار) (من نه چووم بو٧ بازار) .

ج = الأخطاء الدلالية / وهي الأخطاء التي يقع فيها طلاب المرحلة الأولى من قسم اللغة الكردية والتي تنحل بمعنى الجملة من حيث إسقاط بعض المفردات أو تغيرها من حيث القواعد أو زيادتها او عدم ترتيبها بشكل صحيح .

٢٠ – عدم ترتيب الجملة من حيث قواعدها(الفاعل ، المفعول به ، فعل الماضي ، فعل مضارع ..... ؟ (ئازاد له پو٧لى٧ دووه مى خو٧ يندگه ى زانيارى ده خوي٧نييت) .

٢١– وضع كلمة بدل اخرى لا تناسب الجملة مثل

(به غدا شارى ئاشتى يه) .

ملحق رقم (٣)

أداة الاختبار بصيغتها النهائية

القسم الأول : (القطعة الإملائية)

رۆ زى / هه ينى / بوو / من/ و / باوكم / و / دايكم / و / ئازادى / برام /

و / نه سرين / خوشكم / بريارمان دا / بچين / بو٧ / هاوينه / هه وارى / سه لاحه دين / له وه ى٧ / چه ند / رۆژي٧ك / به سه ر / به رين / كه / گيشتينه / بينمان / ئه وى / چه ند / چياييكى / خو٧ شه / ئه و / شاخ / و / گول٧ / و / گه لا٧ونه / و / دارستانه / جوانانه / به هه ثتي٧كى / سه وزمان / مينيان / دروست / كردووه / جه ند / رۆژي٧ك / له و ى٧ / ماينه وه / هه تايه / رو٧ژه / خوثانه / له / بيرمان / ناچى٧ / .

به شى دووه م : (الاختبار النحوي) .

ئه م ووثايانه ى خواووه ئامرازي يبربكه وه.

ب١ /

(نا ، نه ، به ، بى٧) .

١- مندا٧له كه خو٧ شه .

٢- من جم بو٧ بازار .

٣- هي٧ز .

ب٢ / ئه م ووشانه ى خوا ره وه ك نموونه ى (أ) لى٧ بكه .

أ) كردن ، چوون .

(بوو ، نووسى) .

ب ٣/ ئه م ژمارانه ى خوا ره وه ك نموونه ى (أ) لى٧ بكه .

أ) (جوار = جواره م) (ده = ده يه م) .

حه وت ، سى٧

ب٤ / ئه م ووشانه ى خوا ره وه ك نموونه ى ى (أ) لى٧ بكه .

اجعل الكلمات الآتية كما في المثال (أ) .

أ- دار .

ئه مه داره ، ئه وه داره .

ئه مانه دارن ، ئه وانه دارن .

(سه رباز) .

ب٥ / ئه بوشا بيانه ى خواره وه به ئامرازه يكي گونجاو له ئامرازكانى نيوان كه وانه كانى به به را نيه ركا نيان بـ ركه وه

أملاء الفراغات التالية بأداة مناسبة من بين الأقواس .

١- ئه حمه د ده نوو سيت ؟ (كى[٧] ، چى) .

٢- كتي[٧]بت هه يه ؟ (چه ند ، ئايا) .

ب٦ / ئه م ووشانه ى خوا ره وه ك وي[٧]نه ى (أ ، ب) لى[٧] بكه :

ناوى ناسراوه	ناو ى نه ناسراوى
أ- چيا ، چياگه / گه /	چيا ، چيايه ك /يه ك / ع /
ب- گول[٧] ، گول[٧]ه گه / ه گه /	گول[٧] ، گول[٧]ي[٧]ك / ي[٧]ك/ / ص /

(مندال[٧] ، به نجه ره)

ب٧ / ئه م ووشانه ى خوا ره وه ك وي[٧]نه ى ژمارى (أ ، ب) لى[٧] بكه :

أ- تو[٧] قوتابييت ، ئه وان چوون .

من ئيوه

ئه و ئيمه

ب- تۆ پياويت ، ئه وان پياويان

ئه و ئيمه .

الدلالة

ب١ / برسيارى يه كه م /

(له هه ركومه له وشه ييه ك له مانه ى خواره وه ڕسته ييه كى ته واو دروست بكه) .

رتب الكلمات التالية في جمل مناسبة .

١- گه ڕامه وه ، له ، سه عات ، چوار ، قوتا بخانه، دو٧ينى .

٢- پ ێ ده لى٧ ، مامو٧ستا ، وانه ى ، ريزمانى مامۆستا ، كورد يمان ، ئازاد

پرياری دووه م :

ب٢ / ئه م بو شاييانه ى خواره وه يربكه وه .

١- ئاسمان بوو .

شين ، پى ، سه وز

٢- ره نگى ليمو٧ ٥ .

سوور ، سه وز ، زه رد .

٣- ئازاد له شيرك ۆ

گه وره ، گه وره ترين ، گه وره تره .

The difficulties of writing to students

Of first stage of Kurdish language college of Iben – Rushed , University of Baghdad , Suggesting and specifying its solution .

Abstract

The learning of second language or foreign language must be have troubles or difficulties faced the student and the teachers and who made this curriculum which in the educational circle which contain from (students, curriculum and methods of teaching and another problems which faced the educational research aim :

This research aims to .

1- To know the writing mistakes of the student first stage of Kurdish language department and find the results for this mistakes .
2- To know the statistical differences between the experts the experts answers from who agree or disagree .

This research applied on the stats of first stage of Ibn-Rushed university from point of view of teachers to year 2008 – 2009 .

His research contain from (80) student , to know their writing mistakes, the researcher made a list from (75)paragraph , mistake by students, all paragraph of research were (21) paragraph(12) there in the writing and (7) in the grammar . the writing mistakes came in the first by (1426) from the mistakes , and in the second (6.7) and became (287) the researcher concluded from

it , there are weakness in the writing and grammar and some recommend like courage the student to in the new paper by Kurdish language .

المعادن الفلزية في النصوص المندائية

م.م. أشواق نصرت جاسم
كلية اللغات/ قسم اللغة السريانية

المقدمة

لقد اجتذبت اللغة المندائية اهتمام الكثير من الباحثين المستشرقين في حقل اللغات السامية. وعلى الرغم من ذلك فان المعادن الفلزية لم يتطرق لدراستها أحد، لذلك قمنا بدراستها لغوياً ، ومن ثم مقارنتها مع اللغات السامية ، وهذا سبب اختيارنا لموضوع بحثنا. إذ تستعمل المعادن الفلزية في حياتنا اليومية ، إما لغرض التزيين كالمصوغات الذهبية ، والفضية ، والنحاسية ، وإما تكون تُحفة فنية تعلق على الجدران ، وتضع على المناضد الخشبية لتجميل المكان. وإن بعض المعادن الفلزية تساعد على قتل البكتريا كالفضة ، والنحاس ، وما شابه ذلك.

إن أهم المصادر التي استعملناها في بحثنا هذا : المخطوطات المندائية ، وقاموس دراور ، فضلاً عن قواميس اللغة لغرض المقارنة ، وكتاب عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات لزَكريا القزويني.

ويتضمن بحثنا هذا دراسة معجمية لأسماء المعادن الفلزية (أي أسماء الفلزات) في النصوص المندائية ، حيث نستعرض الأسماء أبجدياً ، ثم نعرفها ، ونعرض الشواهد، ونذكر المخطوطات المندائية التي وردت فيها ، فضلاً عن ذكر المخطوطات الأخرى وقاموس دراور التي وردت فيها أسماء المعادن ، ولفظها بالعربية ، وترجمتها ، وتحليلها قواعدياً ، ومقارنتها معجمياً مع اللغات السامية حسب تسلسلها التاريخي (الأكدية ، آرامية العهد القديم ، آرامية التلمود ، العبرية، السريانية ، العربية) ، وأخيرا الخاتمة بالنتائج التي توصلنا إليها.

والفلزات[١] نوع من أنواع المعادن ، زعموا إن تولدها من اختلاط الزئبق والكبريت ، فان كان الزئبق والكبريت صافيين واختلطا اختلاطاً تاماً ؛ وشرب الكبريت رطوبة الزئبق كما تشرب الأرض نداوة الماء ، وكان فيه قوة صباغة ، ومقدارهما متناسبين، وحرارة المعدن تنضجهما على اعتدال ، ولم يعرض لهما عارض من البرد واليبس قبل إنضاجهما ، انعقد ذلك مع طول الزمان الذهب ، وإن كان الزئبق والكبريت صافيين وانطبخا انطباخاً تاماً ، وكان الكبريت مع ذلك أبيض تولدت منه الفضة ، فبسبب هذا الاختلاف ، اختلفت أنواع الجواهر المعدنية، وهي العوارض التي تعرض لها من كمية الكبريت والزئبق.

١. **ابةرة** أبارا : رَصاص.

الإبار[٢] : الرَصاص الأسود. وقال[٣] أرسطو إن الرَصاص صنف من الفضة، لكنه دخل عليه ثلاث آفات رائحة ورخاوة وصريرة ، فدخلت عليه هذه الآفات في بطن الأرض كما تدخل على الجنين في بطن أمه فيفسد. ومن خواصه ما ذكره أرسطو إن من اتخذ منه طوقاً وطوق به شجرة عند أصلها من الأرض لم يسقط من ثمرتها شيء ويزيد فيها ، وإن ألقى في قدر لا ينضج اللحم ، والرَصاص يطلى بالدهن والملح ويؤخذ سواده يطلى به السيف فإنه لا يصدأ.

الشاهد : **شوشلةتة ذ ابةرة**

Diuān Abātur.
Diuān Malkuta ʿlaita[4] .
M.D., p. 1 [5].

اللفظ بالعربية : شُشلاتا (شُشلاثا) إد أبارا.
الترجمة : سلاسل من الرصاص

التحليل :

شوشلةتة : سلاسل . اسم بصيغة جمع المؤنث ، والمفرد **شوشاتة** شُشَلتا و **شوشيلتة** شُشِلتا.

ذ : أداة ربط .

ابةرة : الرَصاص . اسم مفرد مذكر معرفة ، ويعامل معاملة الجمع .

المقارنة :

ابةرة : رَصاص .

الأكدية : **abārum**[٦].

آرامية التلمود : **אֲבָרָא**[٧].

العبرية : **אֹבֶר**[٨].

السريانية : **ܐܒܪܐ**[٩].

العربية : **إبار**[١٠].

٢. **انكة** أنكا : قَصدير.

الآنُك[١١] : أشُدّ الأُسرب ، أو أبيضه ، أو أسوده ، أو خالِصه. والقَصدير[١٢] هو الرَصاص الأبيض.

الشاهد : **ارقة هورينتيا ذ انكة**

Diuān Abātur[13] .

Diuān Malkuta ʿlaita.

M.D., p. 27.

اللفظ بالعربية : أرقا (أرا) هورينتي إد أنكا.

الترجمة : أرض أخرى من القصدير.

التحليل :

ارقة : أرض. اسم مفرد مؤنث ، يجمع جمع مؤنث **ارقةهةتة** أرقَهاتا (أرقَهاثا).

هورينتيا : أخرى. صفة مفردة مؤنثة ، تجمع جمع مؤنث **هورينياتة** هورِنياتا (هورِنياثا) ، والصفة المذكرة **هوري**، هورينا.

ذ : أداة ربط.

انكة : القصدير. اسم معدن مفرد مذكر معرفة ، ويعامل معاملة الجمع.

المقارنة :

انكة : قصدير.

الأكدية : **annakum** [١٤].

السريانية : **أُنكُا**[١٥].

العربية : **آنُك** (اسم معرب)[١٦].

٣- **دةهبة و زاهبة** دَهبا و زَهبا : ذَّهب.

الذهب[١٧] : طبعها حار لطيف ، ولشدة أجزائها المائية بأجزائها الترابية لا تحترق بالنار، لأن النار لا تقدر على تفريق أجزائها ؛ ولا تبلى بالتراب ، ولا تصدأ على طول الزمان ، وهي لينة صفراء براقة حلوة الطعم طيبة الرائحة ثقيلة رزينة جداً ، فصفرة لونها من ناريتها ، ولينها من دهنيتها ، وبريقها من صفاء لونها ، ورزانتها من ترابيتها. ومن خواصها ما ذكر أرسطاطاليس (تلميذ افلاطون) : إنها تقوي القلب ، وتدفع الصرع إن علق على إنسان ، وتمنع الفزع. وقال الشيخ الرئيس : إمساك الذهب في الفم يزيل البخر ، والذهب يقوي العين كحلاً ، وينفع من أوجاع القلب ، والخفقان ، وحديث النفس.

الشاهد : ١- **لةتيريهمون دةهبة و:سلإ قينيا، ذ**
المة هةزين امينطول ذ المة هةزين بةطيل

وةويد

Ginza iamina (right Ginza) 14:6[18].

Diuān Abātur.
Ginza iamina 195:12,390:12.
Niānia d Rahmia.
M.D.p.98 and p.157.

٢- دي،رة ذ زاهبة

Šarh d Qābin d Šišlām Rba.
Aspar Malwāšia.
Alf Trisar šuiālia II no.241.
Qolasta.

اللفظ بالعربية : ١- لا تِرهمون دَهبا وكَسفا (وكَسپا) قِنيانا إد آلما هازِن إمنطول إد آلما هازِن باطِل وآوِد .

٢- دينارا إد زَهبا .

الترجمة : ١- لا تحبوا الذهب والفضة وثروة هذا العالم لأن هذا العالم زائل وفانٍ.

٢- دينار من الذَّهب.

التحليل :

١- **لةتيريهمون :** لا تحبوا. **لة** أداة نفي ، **تيريهمون** فعل مضارع ثلاثي مجرد لجمع المخاطبين ، أصل الفعل رهم رهم.

دةهبة : الذَّهب. اسم معدن مفرد مذكر معرفة ، ويعامل معاملة الجمع. ونلاحظ هنا دَهبا بالدال لأنها وردت في كتاب الكنزا ربا

والكتب الأدبية الأولى.

و:سلإ : والفضة. الواو حرف عطف ، **:سلإ** اسم معدن مفرد مذكر معرفة معطوف على ما قبله ، ويعامل معاملة الجمع.

قينيا، : ثروة ، ملكية. اسم مفرد مذكر ، وهو مضاف بواسطة **ذ** إد ، مشتق من الفعل ق، قنا.

ذ : أداة إضافة.

المة : العالم ، الدنيا. اسم مفرد مذكر مضاف إليه ، ويجمع جمع مذكر **الميا** آلمي.

هةزين : هذا. اسم إشارة مفرد مذكر للقريب.

امينطول : لأن ، بسبب ، لأجل. حرف جر تدل على السببية.

ذ : أداة ربط. و **امينطول ذ** أمِنطول إد مصطلح يحمل المعنى نفسه.

المة : العالم ، الدنيا. اسم مفرد مذكر معرفة.

هةزين : هذا ، اسم إشارة مفرد مذكر للقريب.

بةطيل : زائِل ، باطِل. اسم فاعل ثلاثي مجرد مفرد مذكر، أصل الفعل **بطل** بطل.

وةويد : وفانٍ ، وزائِل ، وهالِك. الواو حرف عطف ، **اويد** اسم فاعل ثلاثي مجرد مفرد مذكر معطوف على ما قبله ، أصل الفعل **اود** أود.

٢- **دي،رة :** دينار. اسم مفرد مذكر. يقابله في آرامية التلمود[١٩] **דינר** ، وفي السريانية[٢٠] **دِينُرآ** ، وفي العربية[٢١] **دينار** ، وفي الفارسية[٢٢] **دينار** ، اسم معرب عن اليونان : **ديناريوس** عملة ذَّهبية قديمة الاستعمال.

ذ : أداة ربط.

زاهبة : الذَّهب ، اسم معدن مفرد مذكر ، ويعامل معاملة الجمع ، ونلاحظ هنا زَهبا بالزاء لأنها وردت في الكتابات المتأخرة جداً.

المقارنة :

دةهبة و زاهبة : ذَّهب.

آرامية العهد القديم : **דְּהַב** [٢٣].

آرامية التلمود : **דַּהֲבָא** [٢٤].

العبرية : **זָהָב**[٢٥].

السريانية : **دَوْبُا**[٢٦].

العربية : **ذَّهب**[٢٧].

٤- **سلإ** كَسفا (كَسپا) : فضة.

كَسْب[٢٨] : المال. والفضة[٢٩] أقرب الفلزات إلى الذهب ، ولولا برد أصابها قبل النضج لكادت تكون ذهباً ، وهي تحترق بالنار إذا داوم عليها ، وتبلى في التراب بطول الزمان. ومن خواصها إنها تنفع من البخر إذا أمسكها في الفم ، وتنفع للحكة والجرب ، وعسر البول ، وتدخل في أدوية الخفقان.

الشاهد : **،ت، دةمةد تلةتة زوطيا ذ :سلإ ءل**
لإطيريا وياهبيلح لءمة ذ هيدوتة

Šarh d Qābin d šišlām Rba.
Aspar Malwāšia 216:16,217:14.
Diuān Abātur.
Qolasta.
Ginza iamina.
Niānia d Rahmia.
M.D.,p.199.

اللفظ بالعربية : نَتنا (نَثنا) داماد تلاتا (تلاثا) زوطي إد كَسفا (كسپا) إل فَطيري وياهبيلي لإيما إد هِدوتا (هِدوثا).

الترجمة : يضع العريس(*) ثلاثة قطع صغيرة من الفضة على الفطائر ويعطيها الى والدة العروسة.

التحليل :

،ت، : يضع. فعل مضارع مزيد بالهمزة وزن أفعل ات، أتنا (أثنا) للغائب.

دةمةد : العريس. اسم مفرد مذكر ، و داماد(٣٠) كلمة فارسية الأصل.

تلةتة : ثلاثة. اسم عدد مفرد مذكر.

زوطيا : صغار. صفة بصيغة جمع المذكر مفرده زوطة زوطا ، مشتقة من الفعل زوطر زوطر ، زطر زطر ، صطر صطر.

ذ : أداة ربط.

:سلإ : فضة. اسم معدن مفرد مذكر ، ويعامل معاملة الجمع.

ءل لإطيريا : على الفطائر. شِبه جملة ، جار ومجرور ، ءل حرف جر ، لإطيريا اسم بصيغة جمع المذكر مجرور مفرده لإطيرة فَطيرا ، مشتق من الفعل فطر فطر.

وياهبيلح : ويعطونه. الواو حرف عطف ، ياهبي اسم فاعل ثلاثي مجرد بصيغة الجمع المضاف الى لح اللام حرف جر متصل به ضمير المفرد الغائب، أصله ياهبيا ياهبي ، و ياهبي تعود على تلاثا زوطي إد كسپا إل فَطيري ، مفرده ياهيب ياهِب ، أصل الفعل يهب يهب ، و اهب أهب ، و ءهب إهب.

لءمة : لوالدتها. شِبه جملة ، جار ومجرور ، اللام حرف جر، ءم اسم

مفرد مؤنث مجرور متصل به الألف ضمير المفردة الغائبة ، و عم تجمع جمع مؤنث ءمةمةتة إمَماتا (إمَماثا) و ءومةمةتة أُمَماتا (أُمَماثا) ، و لءمة مضافة بواسطة ذ إد.

ذ : أداة إضافة.

هيدوتة : العروس. اسم مفرد مؤنث مضاف اليه بواسطة ذ إد ، وله صيغ أخرى هةدوتة هَدوتا (هَدوثا) ، هيدوتيا هِدوتي (هِدوثي) ويجمع جمع مؤنث هيدوتةتة هِدوتاتا (هِدوتاثا) ، هيدوتياتة هِدوتياتا (هِدوتياثا) ، مشتق من الفعل هدة هدا: سَّر ، ابتهج.

المقارنة :

:سلإ : فضة.

الأكدية : **kaspum** [٣١].

آرامية العهد القديم : **כַּסְפָּא**[٣٢].

آرامية التلمود : **כַּסְפָּא**[٣٣].

العبرية : **כֶּסֶף**[٣٤].

السريانية : **كِسبُا**[٣٥].

العربية : **كَسْب**[٣٦].

٥- نهةشا نهاشا : نِحَاس.

النحاس[٣٧] : قريب من الفضة ، والفرق بينهما حمرة اللون ، واليبس ؛ وكثرة الوسخ ، أما الحمرة فمن افراط الحرارة والكبريتية ، وأما يبسه ووسخه فغلظ مادته ،

فمن قدر على تبييضه وتليينه فقد ظفر بحاجته ، وإذا طلي بالحموضات أخرج الزنجار ، ومن اتخذ منه آنية لطعامه أو شرابه يتولد فيه أمراض لا دواء لها.

الشاهد : بيت ريهة ذ نهةشا

Niānia <u>d</u> Musbuta.
Diuān Abātur.
Diuān Malkuta ʿlaita.
Ginza iamina 182:1,127:3,160:10 and 11,250:4.
M.D., p. 290.

اللفظ بالعربية : بيت ريها إد نهاشا.

الترجمة : مبخرة من النحاس.

التحليل :

بيت ريهة : مبخرة ، اناء البخور. اسم مركب اضافي من بيت بيت : اسم مفرد مذكر مضاف الى ريهة رائحة ،بخور ، عطر : اسم مفرد مذكر مضاف اليه. و بيت ريها تأتي بصيغ اخرى ، نحو : بيت ريهيا بيت ريهي ، بيريهة بيريها ، بيريهيا بيريهي ، ونلاحظ هنا إدغام التاء ، فأصبحت مركب مزجي ، أي بيريهة أصلها بيت ريهة ، بيريهيا أصلها بيت ريهيا.

ذ : أداة ربط.

نهةشا : النحاس. اسم معدن مفرد مذكر معرفة ، ويعامل معاملة الجمع.

المقارنة :

نهةشا : نِحَاس.

الأكدية : **lāšu, lā’šu** [٣٨].

آرامية التلمود : **נְחָשָׁא**[٣٩].

العبرية : **נחשת , נחושת**[٤٠].

السريانية : **نحُشُا**[٤١].

العربية : **نِحَاس**[٤٢].

٦- لإرزلة فَرزلا (پرزلا) : حديد.

فِرْزِل[٤٣] : القيد والمِقراض يقطع به الحدّاد الحديد. والحديد[٤٤] أكثر فائدة من سائر الفلزات. ومن خواصه العجيبة ما ذكر أرسطو إن برادة الحديد إذا علقت على إنسان يغط في نومه يزول عنه ذلك ، ومن استصحب شيئاً من الحديد يقوي قلبه ، ويزول عنه المخاوف ، والأفكار الرديئة ، ويسر في نفسه ، ويطرد عنه الأحلام الرديئة ، ويزيد هيبته في أعين الناس ، وينفع كحلاً للعين.

الشاهد : بزاي، ذ لةهوة من لإرزلة زاي،يكون ،صيروتة
ومةلةليا كشيطيا ذ اتةر نهور

Ginza iamina 25:20.

Aspar Malwāšia 282:29[45].

Diuān Abātur[46].

Diuān Zihrun Rāza Kasia[47].

Ginza smāla.

Ginza iamina 154:3,159:9…

Niānia d Musbuta[48].

Niānia d Rahmia[49].

M.D., p. 364.

اللفظ بالعربية : بزَينا إد لاهوا من فَرزلا (پرزلا) زَينَيكون (زَينَيخون)

ناصيروتا (ناصيروثا) ومَلالي كشيطي إد أتَر (أثَر) نهور.

الترجمة : لا يكون سلاحكم من الحديد وإنما سلاحكم المعرفة المندائية والكلمات الصادقة من مكان النور.

التحليل :

بزاي، : بالسلاح. شِبه جملة ، جار ومجرور ، الباء حرف جر ، زاي، اسم مفرد مذكر مجرور ، مشتق من الفعل زين زين : تسلّحَ ، سَلّحَ.

ذ : أداة ربط.

لةهوة : لا يكون. لة أداة نفي . هوة كانَ ، تكوّنَ .فعل ماضٍ ثلاثي مجرد للغائب وهو الأصل.

من لإرزلة : من الحديد. شِبه جملة ، جار ومجرور ، من حرف جر ، لإرزلة اسم معدن مفرد مذكر مجرور ، ويعامل معاملة الجمع.

زاي،يكون : سلاحكم. زاين اسم مفرد مذكر مضاف الى ضمير جمع المخاطبين ايكون مضاف اليه.

،صيروتة : العلم المندائي ، المعرفة المندائية. اسم مفرد مؤنث معرفة ، ويأتي بصيغة أخرى ،ًصةروتة ناصَروتا (ناصَروثا) ، مشتق من الفعل نصر نصر ، نطر نطر ، والفعل نصر أقدم من نطر.

ومةلةليا : والكلام ، والكلام. الواو حرف عطف ، مةلةليا اسم بصيغة جمع المذكر معطوف على ما قبله ، مفرده مةلةلة مَلالا.

كشيطيا : الصادقون ، المخلصون. اسم مفعول مبني للمجهول ثلاثي مجرد بصيغة جمع المذكر معرفة ، مفرده كشيط كشيط ، أصل الفعل

كشط كشط.

ذ : أداة ربط.

اتةر : مكان . اسم مفرد مؤنث وهو مضاف (اضافة مباشرة) ، والمعرفة اترة أترا (أثرا) تذكر وتؤنث حسب سياق الجملة ، وتجمع جمع مؤنث اترةتة أتراتا (أثراثا) ، اترةوةتة أترَواتا (أثرَواثا) ، اترةياتة أترَياتا (أثرَياثا).

نهور : نورٍ. اسم مفرد مذكر مضاف اليه ، ويأتي بصيغة أخرى انهور أنهور ، مشتق من الفعل نهر نهر.

وتفيد[٥٠] تخصيص المضاف إن كان المضاف اليه نكرة ، نحو : اتةر نهور مكان نورٍ.

اتةر : مكان. اسم نكرة يصلح لأن يراد به مكان نورٍ. فلما أضيف الى نهور : نور. قلّ إبهامه وشيوعه ، فانحصر في انه مكان نور. وهذا هو معنى التخصيص. إلاَّ إذا كان المضاف متوغلاً في الابهام والتنكير فلا تُفيده إضافته الى المعرفة تعريفاً.

المقارنة :

لإرزلة : حديد.

الأكدية : **parzillum**[٥١].

آرامية العهد القديم : **פַּרְזֶל**[٥٢].

آرامية التلمود : **פַּרְזְלָא**[٥٣].

العبرية : **בַּרְזֶל**[٥٤].

السريانية : **فَرزلُا**[٥٥].

العربية : **فِرْزِل**[٥٦].

٧- فولةد : فولاد (پولاد) : فولاذ.

الفالوذ[٥٧] ذُكْرَة[**] الحديد كالفولاذ.

الشاهد : ارقة هورينتيا ذ فولةد

Diuān Abātur.
M.D., p.367.

اللفظ بالعربية : أرقا (أرا) هورينتي إد فولاد (پولاد).

الترجمة : أرض أخرى من الفولاذ.

التحليل :

ارقة : أرض. اسم مفرد مؤنث.

هورينتيا : أخرى. صفة مفردة مؤنثة.

ذ : أداة ربط.

فولةد : الفولاذ. اسم معدن مفرد مذكر ، يعامل معاملة الجمع. و پولاد[٥٨] :
اسم معرب عن اللغة البهلوية (لغة فارسية قديمة).

المقارنة :

فولةد : فولاذ.

السريانية : **فُولُد ، فُولُدُا**[٥٩].

العربية : **فولاذ** (اسم معرب)[٦٠].

٨- فلةنـزا ، فلينـزا فلَنزا ، فلِنزا : فِلِّز.

فِلِّز[٦١] : نحاس أبيض تُجعل منه القدُور المُفْرغة ، أو خَبَث الحديد ، أو الحِجارة ، أو جواهِر الأرض كلها.

الشاهد : لةتيمرون ذ فلينـزا دةميا لزاهبة ا،تون
نطةر رةزايكون :سييا ذ سةلقيتون بزاكو
لةتةر نهور

Alf Trisar Šuiālia II no.241[62] .

Diuān Malkuta ʿlaita 376,379[63] .

M.D., p.374.

اللفظ بالعربية : لا تِمرون إد فلِنزا دامي لزَهبا أناتُن نطَر رازَيكون (رازَيخون) كَسيي إد سالقيتُن بزَكو لأتَر (لأثَر) نهور.

الترجمة : لا تقولوا ان البرونز (الفلِّز) يشبه الذَّهب.أنتم احفظوا أسراركم الخفية ترتقون بالنصر الى مكان النور.

التحليل :

لةتيمرون : لا تقولوا. لة أداة نفي ، تيمرون فعل مضارع ثلاثي مجرد لجمع المخاطبين ، أصل الفعل امر أمر.

ذ : أداة ربط.

فلينـزا : الفلز، البرونز. اسم معدن مفرد مذكر معرفة ، يعامل معاملة الجمع، ويأتي بصيغ أخرى افلةنـزا أفلَنزا و افلينـزا أفلِنزا.

دةميا : يشبه. اسم فاعل ثلاثي مجرد مفرد مذكر ، أصل الفعل دمة دما.

لزاهبة : الذَّهب ، للذَّهب. شِبه جملة ، جار ومجرور ، اللام حرف جر ، زاهبة اسم معدن مفرد مذكر مجرور.

ا،تون : أنتم. ضمير رفع منفصل لجمع المخاطبين.

نطةر : احفظوا ، احرسوا. فعل أمر ثلاثي مجرد لجمع المخاطبين، أصل الفعل نطر نطر. وتأتي نطةر فعل أمر للمفرد المخاطب ، والمخاطبة ، وجمع المخاطبين ، والمخاطبات (أي : احفظْ ، احفظي ، احفظوا ، احفظن).

رةزايكون : أسراركم ، رموزكم . رةزاي اسم بصيغة جمع المذكر المضاف الى ضمير جمع المخاطبين كون مضاف اليه ، أصله رةزيا رازي ، والمفرد رةزا رازا.

:سييا : الخفيين ، السريين. صفة بصيغة جمع المذكر معرفة ، مفرده :سيا كَسيا ، مشتقة من الفعل كسة كسا : غلفَ ، كسى ، غطى ، كتمَ ، خفى ، حفظَ السر ، صانَ.

ذ : أداة ربط.

سةلقيتون : أنتم ترتقون ، أنتم تصعدون. سةلقي اسم فاعل ثلاثي مجرد بصيغة جمع المذكر متصل به ضمير جمع المخاطبين تون ، أصله سةلقيا سالقي ، المفرد سةليق سالِق ، أصل الفعل سلق سلق.

بزاكو : بالنصر. شِبه جملة ، جار ومجرور ، الباء حرف جر ، زاكو اسم مفرد مؤنث نكرة مجرور، والمعرفة زاكوتة زَكوتا (زَكوثا) و زاكيوتة زَكيوتا (زَكيوثا) ، ويجمع جمع مؤنث زا:وةتة زَكَواتا (زَكَواثا) و زاكوةتة زَكواتا (زَكواثا) ، مشتق من الفعل ز: زكا.

لةتةر : لمكان ، الى مكان. شِبه جملة ، جار ومجرور ، اللام حرف جر ، اتةر اسم مفرد مؤنث وهو مضاف (اضافة مباشرة).

نهور : نورٍ. اسم مفرد مذكر مضاف اليه.

المقارنة :

فلةنـزا ، فلةنـزا : فِلِّز ، برونز.

آرامية التلمود : **פליזא**[٦٤].
السريانية : **ܦܠܙܐ**[٦٥].
العربية : **فِلِّز**[٦٦].

الاستنتاجات :

بعد دراسة المعادن الفلزية في النصوص المندائية واجراء المقارنة المعجمية لها، توصلنا الى ما يأتي :-

١- ان الفلزات من أصل سامٍ مشترك ، نحو : ابةرة أبارا : رَصاص ، :سلإ كَسپا : فضة ، لإرزلة پرزلا : حديد.
٢- ورد الكثير من أسماء الفاعل وزن البسيط ، نحو : بةطيل باطِل : زائل ، اويد آوِد : فانٍ ، دةميا دامي : يشبه.
٣- ورد اسم مُركَّب إضافي ، نحو : بيت ريهة بيت ريها : مبخرة ، ومُركَّب بياني وصفي ، نحو: ارقة هورينتيا ذ انـ: أرا هورينتي إد أنكا : أرض أخرى من القصدير ، ومُركَّب عطفي ، نحو : لةتيريهمون دةهبة و:سلإ ...: لا تحبوا الذَّهب والفضة.

٤- وردت أداة النفي لة لا مع الفعل الماضي والمضارع وزن البسيط ، نحو : لةهوة لا هوا : لا يكون ، لةتيريهمون لا تِرهمون : لا تحبوا.

٥- ورد فعل المضارع مزيد بالألف وزن أفعل ، نحو : ،ت، نَثنا : يضع.

٦- فك إدغام النون ، نحو : فلينـزا فلِنزا : فِلزّ ، وإدغام النون بالزاء في آرامية التلمود والسريانية والعربية.

٧- حدوث إبدال صوتي في اللغة المندائية للمفردة نفسها ، نحو : دةهبة دَهبا : ذَّهب ، حيث وردت دالاً في الكَنزا ربا والكتب الأدبية الأولى ، و زاهبة زَهبا : ذَّهب ، وردت زاءاً في الكتب المندائية المتأخرة جداً.

وابدال صوتي مع اللغات السامية للمفردة نفسها ، فوردت زاءاً في العبرية ، ودالاً في آرامية العهد القديم وآرامية التلمود والسريانية ،وذالاً في العربية.

وابدال صوتي بين الفاء البائية (پ) والباء ، نحو : :سلإ كَسپا : أي فاء بائية في المندائية والأكدية وآرامية العهد القديم وآرامية التلمود والعبرية والسريانية ، و باءاً في العربية ، نحو : كَسْب. و لإرزلة پَرزلا : حديد ، وردت فاءاً بائية في المندائية والاكدية وآرامية العهد القديم وآرامية التلمود والسريانية ، باءاً في العبرية ، نحو : **ברזל** ، فاءاً في العربية ، نحو : فَرْزل.

وابدال صوتي بين النون واللام ، حيث وردت نوناً في المندائية ، نحو : نهةشا نهاشا : نحاس ، وآرامية التلمود والعبرية والسريانية ، لاماً في الأكدية ، نحو : **lāšu , la’šu**.

٨- وردت مفردات معربة عن الفارسية ، نحو : دةمةد داماد : عريس ، و فولةد پولاد : فولاذ. واسم معرب عن اليونانية ، نحو : دي،رة دينارا : دينار، وفي اليونانية ديناريوس.

المصادر:

المخطوطات المندائية :

1- Ginza Rba (smāla and iamina).
2- Qolasta.
3- Niānia d Musbuta.
4- Niānia d Rahmia.
5- Aspar Malwāšia
6- Diuān Abātur.
7- Diuān Alf Trisar šuiālia.
8- Diuān Malkuta ʿlaita.
9- Diuān Zihrun Rāza Kasia.
10- Diuān šarh d Qābin d Šišlām Rba.

المصادر العربية :

١. التونجي ، محمد ، المعجم الذهبي فارسي . عربي ، بيروت ، ١٩٦٩ .

٢. الجواليقي ، أبي منصور موهوب بن أحمد بن محمد بن خضر ، المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم ، بيروت ، ١٩٩٨ .
٣. دراور ، ي. ، س. ، الصابئة المندائيون ، ترجمة نعيم بدوي وغضبان رومي ، بغداد ، ,١٩٨٧
٤. الغلاييني ، مصطفى ، جامع الدروس العربية ، القاهرة ، ,٢٠٠٥
٥. الفيروزآبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، مصر ، ,١٩٥٢
٦. القزويني ، زكريا ، عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات ، بيروت ، ١٩٧٨.

المصادر العبرية :

1- שגיב , דוד , מלון עברי – ערבי , ניו־יורק , 1985.

المصادر الفارسية :

١. مشيري ، مهشيد ، فرهنگ زبان فارسي ، چاب سوم ، تهران ، ١٣٧٤هـ. ش ، ص ٢٠٣.

المصادر الأجنبية :

1- Black, J., and others, A Concise Dictionary of Akkadian, Wiesbaden, 1999.
2- Brokelmann, C., Lexicon Syriacum, Hildesheim, 1966.
3- Brown, F., F.S. Driver & C.A. Briggs, A Hebrew and English Lexicon of Old Testament, Oxford, 1979.
4- Drower, E.S., & R. Macuch, A Mandaic Dictionary, Oxford, 1963.

5- Jastrow, M., A Dictionary of Targumin, the Talmud Babli and yerushalmi and the Midrashic Literature, New York, 1950.
6- Smith, Payne, A Compendious Syriac Dictionary, Oxford, 1903.

الهوامش

(١) القزويني ، زكريا ، عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ص ٢٤٣ .

(٢) الفيروزآبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب ، القاموس المحيط ، مصر ، ١٩٥٢ ، ج ٢ ، ص٣١٦ .

(٣) القزويني ، المصدر السابق ، ص ٢٤٦.

(٤) لم تذكر الليدي دراور المخطوطة أعلاه .

(٥) انظر: M.D.: Drower, E.S. and R. Macuch, A Mandaic Dictionary, Oxford, 1963.

(٦) لم تذكر الليدي دراور المقارنة أعلاه. انظر
C.D.A.: Black, J., and others, A Dictionary of Akkadian, Wiesbaden, 1999, p. 2.

(٧) انظر:
Jastrow, M., A Dictionary of Targumim, the Talmud Babli and Yerushalmi and the
Midrashic Literature, New York, 1950, p. 9.

(٨) שגיב , דוד , מלון עברי - ערבי , ניו־יורק , 1985 , כרך 1 , עמ׳ 12.

(٩) انظر:
C.S.D.: Smith, Payne, A Compendious Syriac Dictionary, Oxford, 1903, p. 2.

(١٠) لم تذكر الليدي دراور المقارنة أعلاه . انظر: الفيروزآبادي ، المصدر السابق ، ج ٢ ، ص ٣١٦.

(١١) الفيروزآبادي ، المصدر نفسه ، ج ٣ ، ص ٣٠٣.

(١٢) الفيروزآبادي ، المصدر نفسه ، ج ٢، ص ٣١٦.

(١٣) لم تذكر الليدي دراور المخطوطة أعلاه.

(١٤) ذكرت الليدي دراور anaku ، والصحيح أعلاه. انظر: C.D.A., , p. 18.

(١٥) انظر: C.S.D., p. 21.

(١٦) الجواليقي ، أبي منصور موهوب بن أحمد بن محمد بن خضر، المعرب من الكلام الأعجمي على حروف
المعجم ، بيروت ، ١٩٩٨، ص ٢٣.

(١٧) القزويني ، المصدر السابق ، ص ٢٤٣– ٢٤٤.

(١٨) لم تذكر الليدي دراور الصفحة أعلاه ، فقمنا بتقديرها.

(١٩) انظر: Jastrow, Op. Cit, p. 302.

(٢٠) انظر: C.S.D., p. 91.

(٢١) الجواليقي ، المصدر السابق ، ص ٧١.

(٢٢) التونجي ، محمد ، المعجم الذهبي فارسي . عربي ، بيروت ، ١٩٦٩، ص ٢٨٧.

(٢٣) انظر: Jastrow, Op. Cit, p. 281.

(٢٤) انظر:
B.D.B. : Brown, F., S. R., Driver and A. Briggs, A Hebrew and English Lexicon
of Old Testament, Oxford, 1979, p. 262.

(٢٥) שגיב , דוד , שם , כרך 1 , עמ׳ 383 .

(٢٦) انظر: C.S.D., p. 84.

(٢٧) الفيروزآبادي ، المصدر السابق ، ج ١، ص ٧٢.

(٢٨) الفيروزآبادي ، المصدر نفسه ، ج ١ ، ص ١٢٨.

(٢٩) القزويني ، المصدر السابق ، ص ٢٤٤. ٢٤٥.

(*) يعطي العريس ثلاثة قطع صغيرة من الفضة الى والدة العروس أثناء اجراء طقوس الزواج المندائي رمزاً

لتعهدها وتربيتها للفتاة. انظر: دراور ، ي. ، س.، الصابئة المندائيون ، ترجمة نعيم بدوي وغضبان

رومي ، بغداد ، ١٩٨٧، ص ١١٨.

(٣٠) التونجي ، المصدر السابق ، ص ٢٥٤.

(٣١) انظر: C.D.A., p. 150.

(٣٢) انظر: Jastrow, Op. Cit, p. 655.

(٣٣) انظر: B.D.B., p. 494

(٣٤) שגיב ، דוד ، שם ، כרך 2 ، עמ׳ 762.

(٣٥) انظر: C.S.D., p. 221.

(٣٦) الفيروزآبادي ، المصدر السابق ، ج ١ ، ص ١٢٨.

(٣٧) القزويني ، المصدر السابق ، ص ٢٤٥.

(٣٨) حصل ابدال صوتي بين النون واللام. انظر: C.D.A., p.179.

(٣٩) انظر: Jastrow, Op. Cit, p. 897.

(٤٠) שגיב ، דוד ، שם ، כרך 3 ، עמ׳ 1152.

(٤١) انظر: C.S.D., p. 336.

(٤٢) الفيروزآبادي ، المصدر السابق ، ج ٢، ص ٢٦٣.

(٤٣) الفيروزآبادي ، المصدر السابق ، ج ٤، ص ٢٩.

(٤٤) القزويني ، المصدر السابق ، ص ٢٤٥.

(٤٥) لم تذكر الليدي دراور المخطوطة أعلاه.

(٤٦) ذكرت الليدي دراور پَرزلا في قاموسها صفحة ٥١ ، المفردة بةترةثيا بَترايا (بَثرايا) .

(٤٧) لم تذكر الليدي دراور المخطوطة أعلاه.

(٤٨) لم تذكر الليدي دراور المخطوطة أعلاه.

(٤٩) لم تذكر الليدي دراور المخطوطة أعلاه.

(٥٠) الغلاييني ، مصطفى ، جامع الدروس العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٨٥.

(٥١) انظر: C.D.A., p. 267.

(٥٢) انظر: Jastrow, Op. Cit, p. 1223.

1223.

(٥٣) انظر: B.D.B., p.137.

(٥٤) حدث هنا ابدال صوتي بين الفاء البائية وحرف الباء. انظر: שגיב ، דוד ، שם ، כרך 1 ، עמ׳ 209.

(٥٥) انظر: C.S.D., p. 459.

(٥٦) الفيروزآبادي ، المصدر السابق ، ج ٤، ص ٢٩.

(٥٧) الفيروزآبادي ، المصدر نفسه ، ج ١ ، ص ٣٧٠.

(**) ذُكْرَة : قطعة من الفولاذ في رأس الفأس وغيره . انظر: الفيروزآبادي ، مصدر سبق ذكره ، ج ٢،

ص ٣٦.

(٥٨) مشيري ، مهشيد ، فرهنگ زبان فارسى ، چاب سوم ، تهران ، ١٣٧٤هـ – ش ، ص ٢٠٣.

(٥٩) انظر: C.S.D., p. 437.

(٦٠) الجواليقي ، المصدر السابق ، ص ١٢٢.

(٦١) الفيروزآبادي ، المصدر السابق ، ج ٢ ، ص ١٩٣.

(٦٢) ذكرت الليدي دراور في قاموسها صفحة ٣٧٤ ، الجزء الأول من المخطوطة أعلاه، والصحيح الجزء

الثاني ، ثم ذكرت **دَهبا بالدال** ، والصحيح **زَهبا بالزاء** مثل ما موضح في الشاهد أعلاه .

(٦٣) ذكرت الليدي دراور فلَنزا في المخطوطة أعلاه التي وردت في قاموسها صفحة ٢٦، المفردة

ءنـزرةرة إنزرارا .

(٦٤) انظر: Jastrow, Op. Cit, p. 1181.

(٦٥) انظر: Brockelmann, C., Lexicon Syriacum, Hildesheim, 1966, p. 572.

(٦٦) الفيروزآبادي ، المصدر السابق ، ج ٢ ، ص ١٩٣.

فاعلية السفرات العلمية في تحصيل طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية / جامعة واسط

إعداد
د. جميل رشيد تهوم

مشكلة البحث :

لقد أكد العدد من الدراسات التربوية على أهمية السفرات العلمية (الرحلات التعليمية) في تعلم الدراسات الاجتماعية لما تقدم من فرصة للتدريس الجيد وتعزيز التعلم ، وقرروا أنها ذات فائدة علمية وقيمة تربوية كبيرة ، وأنه يمكن استخدامها في كافة المجالات المعرفية بكل مراحل التعلم . وقد اشاروا الى العديد من السفرات العلمية التي يمكن ان يقوم بها المتعلمون مثل الرحلات لمشاهدة الآثار التاريخية والمنشآت الحديثة ، الشركات ، الظواهر الطبيعية ، وغير ذلك تكون مصدراً للحقائق والمعلومات وأساساً لأنشطة متنوعة يقوم بها المتعلم (إبراهيم وأحمد ، ١٩٧٦ : ١٥١) .

ويؤكد جون جارولیميك (John Jarolimek) على أن السفرات العلمية تفيد المتعلم باعطائه الخبرة التي لا يمكن إكتسابها وتحصيلها في الصف الدراسي ، كما أنها تقدم له الفرصة لرؤية الظواهر في الواقع (Jarolimk , 1977:86) .

ومن الأهداف الرئيسية للسفرة العلمية أنها تمد المتعلم بالفهم من خلال التجربة ، وتكشف وتحفز الميول في مجالات عديدة ، وتنمي الوعي الاجتماعي ، وقد أكد ذلك ألن ب . موها (Alen ,P. Mewha) في قوله : ان السفرة العلمية تعد مهمة في تعلم الدراسات الاجتماعية ، خاصة أنها تقدم للمتعلم الإجابة علمياً . وبرز قلة استخدام السفرات العلمية (الرحلات التعليمية) يرجع إلى :

أ. النواحي المالية .

ب. عامل الزمن .

ت. الخطورة التي قد يتعرض لها المتعلم خارج حجرة الدراسة .

ث. ويعتقد ان السبب الرئيس لقلة استخدام السفرة العلمية بشكل يرجع إلى قصور نظر المدرسين في كيفية استثمار مصادر البيئة في تدريس المواد الإجتماعية (Mehwha , 1952 :2) . ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح لنا ان الجغرافية تعد من بين ميادين المعرفة التي تهتم بتنمية المهارات الإجتماعية . كالتعاون والمشاركة والتنظيم ، وتحمل المسؤولية . إلا أنه يلحظ أنها عاجز عن تحقيق ذلك ، بسبب عقبات تعترض تدريسها ، مما ينعكس على تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة ، وضعف اكتساب المفاهيم والمهارات الجغرافية وهذا ما أشار إليها العديد من الدراسات منها دراسة حسن (١٩٨١) وشاقفة (١٩٨٢) وحماد (١٩٩٣) . كما أشارت دراسة حمادين (١٩٨٧) الى أن تحصيل الطلبة في تخصيص الدراسات الإجتماعية في تخصصهم كانت دون المستوى تربوياً ، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى ان تكون مادة الجغرافية مملة ومنفردة لبعض المدرسين والطلاب على حد سواء (عبابنة ، ١٩٨٧ ، Tricarico , 1975) .

وانتهت دراسة عطوة (١٩٨١) التي تناولت الموقع الجغرافي للطلبة واثره في تنمية معلوماتهم ومدركاتهم الجغرافية ، إلى جكلة توصيات منها :

أ. ضرورة مراجعة تخطيط مناهج الجغرافية بحيث يراعى في محتوى هذه المناهج الرجوع الى مصادر التعلم المختلفة من واقع بيئة التلميذ المحلية .

ب. ضرورة خروج القائمين على العملية التعليمية بطلبتهم على ميادين الدراسة الجغرافية .

ت. على مصادر إعداد معلم الجغرافية إعداد برامج للطلاب لدراسة بعض البيئات المختلفة على الطبيعة .

ث. أنه نتيجة لصعوبة الانتقال من بيئة لمشاهدة الجغرافية على الطبيعة . لذلك أوصى الباحث بتوفير الوسائل التعليمية بالمدارس وتسهيل استخدام المعلمين لها . وضرورة تنظيم الجدول المدرسية بحيث تتيح للتلاميذ الخروج الى بيئتهم المحلية ، والقيام برحلات خارج هذه البيئة الدراسية في البيئة المحلية الكبرى (عطوة ، ١٩٨١ ، ١٨٣-١٨٥) .

وتوصلت دراسة علي (١٩٨٧) التي تناولت فاعلية برنامج نشاط مقترح لتعلم بعض مهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية ، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية التي درست برنامج النشاط المقترح وطلاب المجموعة الضابطة التي درست الوحدة بالطريقة التقليدية من حيث تعلم المهارات الجغرافية ، وكان الفرق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعليه أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام باكساب الطلاب للمهارات الجغرافية عن طريق الانشطة التعليمية وإلا يقتصر على تدريسها داخل حجرة الدراسة ، ولكن تمارس وتكتسب خارج الصف ، وفي حجرة الجغرافية ، الورش الصناعية ، أو البيئة المحلية (علي ، ١٩٨٧ : ١٣٢-١٣٣) .

ومن هنا يمكن أن تصاغ مشكلة البحث على شكل الاسئلة التالية :

١. ماهو مدى فاعلية السفرات العلمية في تحصيل طلبة قسم الجغرافية ؟

٢. هل أن السفرة العلمية كطريقة إستراتيجية للتدريس تؤثر في تحصيل طلبة قسم الجغرافية ؟

أهمية البحث :

على الرغم من أهمية السفرات العلمية ودرها في تنمية الميول والاتجاهات العلمية واكتساب المفاهيم العلمية ، فإن استخدامها كإستراتيجية في تدريس المواد الاجتماعية ضعيف قياساً بالاستراتيجيات الأخرى يتبعها مدرسوا هذه المواد ، وقد أشار الى ذاك (Al-Ismall, 1981) في دراسته التي تناولت الإستراتيجية المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية ، حيث أكد ٦% من أفراد عينته التي ضمت (١٢٥) معلما لمواد التاريخ والجغرافية أنهم غالباً ما يستخدمون الرحلة الميدانية كطريقة في و ٣٠% في بعض الأحيان و ٢٦% نادراً ، في حين ان ٣٨% قالوا أنهم لا يستخدمون الرحلة الميدانية أبداً .

وفي ضوء ما تقدم يتضح لنا اهمية البحث الحالي الذي يتناول استخدام السفرات العلمية في تدريس الجغرافية . وتبرز أهميتها أيضاً من قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع . مما حدا بالباحث الى صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي :

هل أن استخدام السفرة العلمية كطريقة او إستراتيجية للتدريس يؤثر في تحصيل الطلبة في مادة الجغرافية ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الإجابة عن السؤالين التاليين :

١. هل هناك أختلاف دال إحصائياً في مستوى طلبة كلية التربية قسم الجغرافية تعزى لطريقة التدريس (السفرة العلمية / المحاضرة) ؟
٢. هل هناك أختلاف دال إحصائياً في مستوى تحصيل طلبة كلية التربية قسم الجغرافية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس ؟

فرضيات البحث :

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ف تحصيل طلبة كلية التربية قسم الجغرافية تعزى لطريقة التدريس .

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة كلية التربية قسم الجغرافية تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس .

حدود البحث :

١. اقتصر البحث على طلبة الصف الأول في كلية التربية قسم الجغرافية بجامعة واسط ومن المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ .
٢. تحدد البحث بالسفرة العلمية كمتغير مستقل ، وتحصيل مادة الجغرافية كمتغير تابع .
٣. أقتصر البحث على تدريس الجغرافية العامة المقررة لطلبة السنة الأولى في كلية التربية .

تحديد المصطلحات :

١. السفرة العلمية (الرحلة التعليمية) هي " الزيارة للوقوف على الشيء ومشاهدته على الطبيعة أو التعامل معه " (فلاته ، ١٤٠٨ هـ : ٢٥٥) .
٢. التحصيل : هو الانجاز النوعي أو العلمي للطالب خلال فصل واحد معين (Webset ,1971) .

ولأغراض البحث الحالي يعرف الباحث التحصيل في مادة الجغرافية بأنه :

هو المؤشر الذي حصل عليه الطالب اثناء أدائه الاختبار في مادة الجغرافية ومقياسه الدرجة التي حصل عليها .

الطريقة والإجراءات :

١. التصميم التجريبي للبحث :

لتحقيق أهداف البحث واختبار فرضياته لجأ الباحث إلى أختيار التصميم التجريبي ذا الضبط المحكم (Design with Rigorous control) وتحديداً الانموذج المسمى بتصميم المجموعة الضابطة ذا الاختبار القبلي والبعدي (Design the pretest posttest control group) (Cohen & Maion , 1986 :316) .

٢. مجتمع البحث :

تالف مجتمع البحث طلبة الصف الأول في كلية التربية قسم الجغرافية بجامعة واسط للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ والبالغ عددهم (١٥٠) طالباً وطالبة موزعين على (٣) شعب وكان عدد الذكور (٦٠) طالب في حين بلغ عدد الإناث (٩٠) طالبة.

٣. عينة البحث :

قام الباحث باختيار شعبتين بصورة عشوائية ضمت إحدى الشعب (٢٦) طالباً وطالبة والأخرى (٢٤) طالباً وطالبة وعليه تكونت العينة من (٥٠) طالباً وطالبة ، وبطريقة عشوائية تم تسمية إحدى الشعب " المجموعة التجريبية" والتي استخدم في تدريسها استراتيجية السفرة العلمية والأخرى " المجموعة الضابطة" والتي استخدمت في تدريسها الطريقة التقليدية .

وعليه تم الاختيار لمجموعتين متكافئتين عشوائياً ، احدهما تجريبية والأخرى ضابطة ثم أختبرتا أختبارً قبلياً ، وبعد ذلك أخضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (استراتيجية السفرة العلمية) بينما حجب عن المجموعة الضابطة وفي نهاية التجربة تم اختبار المجموعتين أختباراً بعدياً ، لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل .

٤. تكافؤ مجموعتا البحث :

تشير الأدبيات إلى أن نجاح التجربة وفق التصميم ذي الضبط المحكم رهن بالالتزام بمبدأ أساس هو" أن تكون المجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتين في كل العوامل التي قد تؤثر في المتغير التابع باستثناء عامل واحد هو التعارض للمتغير المستقل " (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ : ١٠٨) .

ومن أجل تحقيق هذا المبدأ استعان الباحث باستمارة معلومات اعدها لهذا الغرض واستخدمت في جميع البيانات عن أفراد العينة ، لغرض إجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات التي يمكن أن تكون دخيلة وتؤثر في سلامة التجربة وبذلك تضمنت الاستمارة بيانات عن :

أ.العمر الزمني للطلاب والطالبات .

ب. معجل درجاتهم في الامتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي .

ج. المستوى التعليمي للآباء والأمهات .

وكذاك تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغير تحصيل مادة الجغرافية وذلك بتطبيق أختبار تحصيل مادة الجغرافية ومن ثم حساب متوسط درجات كل مجموعة والانحراف المعياري لدرجاتهم وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

يوضح نتائج تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة
١	العمر بالأشهر	التجريبية الضابطة	٢٦ ٢٤	٢٢٤,٣٢ ٢٢٦,١٤	٧,١٦٤ ٦,٤٣٢	٠,٩٤٢
٢	معدل الدرجات في الامتحان الوزاري	التجريبية الضابطة	٢٦ ٢٤	٦٤,١٠٨ ٦٥,٢١٦	٦,٢٤٤ ٥,٣١٦	٠,٦٦٥
٣	مستوى تعليم الآباء	التجريبية الضابطة	٢٦ ٢٤	١٠,٤٦٢ ١٠,٢٨٠	٤,٢٦٤ ٤,١٨٧	٠,١٥٢
٤	مستوى تعليم الأمهات	التجريبية الضابطة	٢٦ ٢٤	٨,٢٤٤ ٨,١٢٨	٤,٢١٢ ٤,٣٢٦	٠,٠٩٦
٥	التحصيل في مادة الجغرافية	التجريبية الضابطة	٢٦ ٢٤	٧٦,٣٣٨ ٧٨,١٠٤	١٤,١٦٤ ١٧,٢٥٣	٠,٣٩٧

ويتضح من نتائج الجدول (١) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخمسة التي تم ضبطها ، وذلك لأن القيم التائية المحسوبة (٠,٩٤٢) و (٠,٦٦٥) و (٠,١٥٢) و(٠,٠٩٦) و (٠,٣٩٧) كلها أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٨) ويشير ذلك إلى تكافؤ المجموعتين في متغيرات العمر الزمني ومعدل درجاتهم في الامتحان الوزاري للصف السادس الإعدادي ومستوى تعليم الآباء والأمهات وكذلك متغير تحصيل مادة الجغرافية قبل إجراء التجربة باستخدام التحكم الإحصائي .

المادة العليمية :

تكونت المادة التعليمية من تفاصيل كافية في المنهج المقرر لطلبة الصف الأول في كليات التربية في مادة الجغرافية العامة وقد تم تنفيذ هذه الوحدة عن طريق إعداد خطط لها على وفق أسلوب المحاضرة للمجموعة الضابطة وتدريس نفس الوحدة باستخدام استراتيجية السفرة العلمية وذلك باصطحاب المجموعة التجريبية في سفرة علمية في محافظة واسط الغرض منها تنفيذ الوحدة الدراسية حيث تم تدريس الوحدة الدراسية للمجموعتين من قبل الباحث نفسه .

أداة البحث :

لأغراض البحث الحالي أعد الباحث أختباراً في التحصيل لمادة الجغرافية ويتكون من (٢٥) فقرة ، وتتطلب الإجابة عن كل فقرة . وأتبع الباحث الخطوات الآتية في إعداد الاختبار :

١. تقديم أستبيان أستطلاعي إلى (٢٥) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول في كلية التربية بقصد جمع المعلومات في دراسة الجغرافية .
٢. الأطلاع على عدد من الدراسات والبحوث ذات الصلة في التحصيل .

٣. في ضوء الخطوتين السابقتين أهد الباحث (٣٠) فقرة تعبر عن التحصيل في دراسة الجغرافية .

وللتحقق من صدق الاختبار ابتع الباحث أسلوب الصدق الظاهري (المنطقي) وذلك بعرض الاختبار بصورته الأولية المكونة من (٣٠) فقرة على لجنة من المحكمين • ، وذلك بعد أن وضع مقدمة لتوضيح الهدف الرئيسي من البحث وثبت التعريف الذي اعتمده في تحصيل مادة الجغرافية . وذلك لأبداء رأيهم في صلاحية كل فقرة من الفقرات أو عد صلاحيتها في قياس تحصيل الطالب في مادة الجغرافية . وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم حذف (١٠) فقرات والإبقاء على (٢٠) فقرة أشار المتخصصون الى صلاحيتها بنسبة أتفاق ٨٠% فأكثر ، وبذلك تاكد الباحث من صلاحية المقياس من خلال مؤشر الصدق الظاهري .

وفي إيجاد ثبات الإداء لجا الباحث الى تطبيق الاختبار بصورته النهائية المكونة من (٢٠) فقرة على عينة تألفت من (٢٠) طالبا تم أختيارهم عشوائياً من أحدى الشعب من الصف الأول قسم الجغرافية في كلية التربية ، مما أعيد تطبيق الاختبار على نفس الأفراد بعد مرور أسبوعين وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين باستخدام معامل أرتباط بيرسون فبلغت قيمة الارتباط (٨٦%) وهي قيمة عالية تشير إلى استقرار الاجابات ويدل على ثبات الاختبار .

• تألفت اللجنة من السادة المحكمين :-

١. أ.م.د. تحسين علي حسين ، علم النفس ، كلية التربية ، جامعة واسط .
٢. أ.م.د. عبود جواد راضي ، قياس وتقويم ، كلية التربية ، جامعة واسط .
٣. أ.م.د. عباس مرير وسيج ، إرشاد تربوي ، كلية التربية ، جامعة واسط .
٤. أ.م.د. محمد جاسم عبد الأمير ، طرائق تدريس علوم الحياة ، كلية التربية ، جامعة واسط .
٥. م.د. رشيد ناصر خليفة ، علم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة واسط .
٦. م.م. أسماء شاكر حمودي ، علم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة واسط .

تطبيق التجربة :

كان المتغير المستقل للبحث هو السفارة العلمية المستخدمة استراتيجية في التدريس ، أما المتغير التابع فهو تحصيل الطلبة في مادة الجغرافية . وقد تم استخدام الاختبار التائي وسيلة إحصائية لأختبار الفرضية الأولى لمعرفة إذا كان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب في مادة الجغرافية تعزى للطريقة المستخدمة في التدريس ، كما تم أستخدام تحليل التباين لاختبار الفرضية الثانية لمعرفة أثر الجنس والتفاعل مع الطريقة المستخدمة في التدريس (Steel & Torrie ,1981) .

نتائج البحث :

أولاً : لأختبار الفرضية الأولى للبحث والقائلة " لاتوجد فروق ذو دلالة إحصائية في تحصيل طلبة كلية التربي في مادة الجغرافية تعزى لطريقة التدريس" . تم حساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري لكل مجموعة في التحصيل ثم عولجت البيانات باستخدام الاختبار التائي ، ويشير الجدول (٢) إلى نتائج التحليل .

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتحصيل في مادة الجغرافية

المجموعة	الطريقة المستخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة
التجريبية	السفرة العلمية	٢٦	٨٩,٥٤	١٤,٦٣	٣,١٩٣*
الضابطة	المحاضرة	٢٤	٧٦,٨٢	١٣,٤٤	

* القيمة التائية الجدولية تساوي (٢,٠٢١) عند درجة حرية ٤٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٢) ان هناك فروق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في تحصيل مادة الجغرافية يعزى الى طريقة التدريس ، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني ان استخدام السفرة العلمية طريقة أو استراتيجية في تدريس مادة الجغرافية لها اثر ايجابي في تحصيل الطلبة في هذه المادة هذه مسلمات في التربية وعلم النفس لأن اقتران الجانب العلمي بالنظري هو الأفضل لأنه يشرك حواس اكثر ويعزز احدهما الآخر ، وعليه نرفض الفرضية الصفرية الاولى الواردة في البحث

ثانياً : ولأختبار الفرضية الثانية للبحث والتي تنص على انه :" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة كلية التربية في مادة الجغرافية تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس ". تم استخدام تحليل التباين الثنائي ٢ × ٢ (طريقة السفرة العلمية مقابل المحاضرة × الذكور مقابل الإناث) في إجراء تحليل الدرجات الخاصة في تحصيل الطلبة في الاختيار البعدي ويشير الجدول (٣) الى نتائج هذا التحليل .

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتحصيل الطلبة في الاختبار البعدي في مادة الجغرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
طريقة التدريس	٦٨٨,٦٠٥	١	٦٨٨,٦٠٥	٧,٤٥*	٠,٠١
الجنس	١٣٤,٤٨٢	١	١٣٤,٤٨٢	١,٤٦	غير دال
التفاعل بين الطريقة والجنس	١٦٧,٢٣٦	١	١٦٧,٢٣٦	١,٨١	غيردال
الخطأ	٤٢٤٨,٨٧٣	٤٦	٩٢,٣٦٧		
المجموع	٥٣١٢,٣٨٦	٤٩			

* قيمة ف الجدولية تساوي (٧,٣١) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجات حرية (٤٦,١) .

ويبين الجدول (٣) ان هناك اثر لطريقة التدريس ، وانه لم يكن هناك اثر دال احصائياً لمتغير الجنس او التفاعل بين الجنس والطريقة المستخدمة في التدريس هذا يؤيد المسلمة لأنها تعمل بصرف النظر عن الجنس ، عليه قبلت الفرضية الصفرية الثانية الواردة في البحث .

مناقشة النتائج :

سعى البحث الى معرفة اثر استخدام السفرات العلمية كاستراتيجية في تدريس مادة الجغرافية مقارنة مع طريقة المحاضرة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الأول في كلية التربية في مادة الجغرافية . واظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في تحصيل الطلبة في مادة الجغرافية . ويمكن تفسير هذه النتيجة بان استخدام هذه السفرات العلمية وتدريس المواضيع وما يرتبط بها من جوانب عملية وتطبيقية ، وفي الوقت نفسه تتيح السفرة للطلبة فرصة المشاركة العملية في تنفيذ الوحدة الدراسية والتعاون مع اقران وتنمي لديهم روح المشاركة والتجريب والربط بين المفاهيم النظرية والجوانب الاجرائية وكل ذلك من شأنه ان يدعم اقبال الطالب نحو المادة واقتناعه بمضمون المادة وكذلك بيان الإيجابيات وهذا استخدام استراتيجيات وهذا يساعد على تكوين تحصيل في مادة الجغرافية .

ويضاف الى ما سبق ان استخدام استراتيجيات جديدة في التدريس يدفع الطلبة ويخلق لديهم الحماس وقد اشار الى ذلك العديد من الدراسات السابقة ، وعموماً فان نتائج البحث الحالي ينسجم مع ما توصلت إليه البحوث السابقة ، ومنها دراسة عطوة (١٩٨١) ودراسة علي (١٩٨٧) ودراسة الإمام (١٩٩٣) ، تلك الدراسات التي الى فعالية استخدام السفرات العلمية .

ولم تظهر نتائج استخدام تحليل التباين الثنائي فرقواً دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة الجغرافية تعزى لأثر الجنس او التفاعل وطريقة التدريس ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان تحصيل الطلبة في المواضيع الدراسية تتأثر بالطريقة المستخدمة في التدريس وتعتمد على الجو الدراسي أكثر من ارتباطه بمتغير الجنس، ذلك لأن كلا الجنسين يمكن أن يقبلا على هذه المادة أو ينفرا من المادة في ضوء الموقف التعليمي أو ما يتضمن من طرائق واستراتيجيات تدريسية ، وربما عدم وجود اثر للتفاعل يعود الى ان كلا الجنسين يجدان المتعة والرغبة في المشاركة في السفرات العلمية ، ومن هنا جاء تفوق الذكور الإناث في المجموعة التجريبية التي استخدم معها استراتيجية السفرة العلمية في تدريس المادة على اقرانهم من الذكور والإناث في المجموعة الضابطة التي درست باستخدام المحاضرة التقليدية .

وفي ضوء ما تقدم يوصي الباحث بما يلي :

١. ضرورة الاهتمام باستراتيجيات جديدة في تدريس مادة الجغرافية قدر الإمكان عن الطريقة التقليدية التي تقتصر على المحاضرة في الصف التقليدي .
٢. في حالة تعذر القيام بالسفرات العلمية فانه بالإمكان التعويض عن ذلك باستخدام مختبر الجغرافية او عوض افلام الفيديو الخاصة بمواضع الجغرافية .
٣. ان لا يقتصر اهتمام مدرس الجغرافية على التحصيل الدراسي بل يتعدى ذلك الى متغيرات الاتجاهات والميول العلمية و الشخصية اخرى في مادة الجغرافية .

المقترحات :

مقترحات البحث الحالي يقترح الباحث :

١. إجراء دراسة أثر استخدام السفرات العلمية في بعض المتغيرات مثل الاحتفاظ بالمعلومات الجغرافية .
٢. إجراء دراسات تتناول السفرات العلمية وأثرها في تحقيق رغبة نحو مادة الجغرافية .

الملاحق

الاختبار

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة ؟

١. عند دوران الارض حول نفسها فانها تتحرك ؟

أ. من الشرق ب. من الغرب نحو الشرق

ج. من الشمال الشرقي نحو الجنوبي الغربي د. من الجنوب الغربي نحو الشمال الشرقي

٢. ان اجزاء الارض لا تدور بسرعة واحدة بل تدور اجزاؤها القريبة من خط الاستواء بسعة كبيرة وتتناقص هذه السرعة بالاتجاخ نحو القطبين بسبب ؟

أ. كثافة كتلتها ب. اختلاف موقعها من الشمس

ج. شكل الارض الكروي د. اختلاف درجات الحرارة فيها

٣. إذا كان النهار على جهة من الارض فماذا يكون على الجهة المعاكسة لها في الوقت نفسه .

أ. نهار ايضاً ب. ليل

ج . صيف د. شتاء

٤. يحدث الاعتدال الربيعي في يوم ؟

أ. ٢١ آذار ب.٢٢ آذار

ج. ٢٣ آذار د. ٢٠ آذار

٥. يحدث الانقلاب الصيفي في يوم ؟

أ. ٢١ حزيران ب. ٢٣ حزيران

ج.٢١ تموز د. ٢٣ تموز

٦. في يوم ٢٠ آب من كل عام في النصف الشمالي من الكرة الأرضية يكون عدد ساعات الليل ..... عدد ساعات النهار .

أ. متساوياً مع ب. أقل من

ج. أكبر من د. متقارباً مع

٧. في يوم ٢٥ آب من كل عام من النصف الجنوبي من الكرة الأرضية يكون عدد ساعات الليل ..... عدد ساعات النهار .؟

أ. متساوياً مع ب. أقل من

ج. أكبر من د. متقارباً مع

٨. عندما يكون فصل الشتاء في النصف الشمالي من الكرة الأرضية فان في النصف الجنوبي في الوقت نفسه يكون فصل ؟

أ. الشتاء ايضاً ب. الصيف

ج. الربيع د. الخريف

٩. ماهي اوضاع القمر خلال الشهر القمري ؟

أ. هلال – تربيع أول – بدر – تربيع ثاني – هلال

ب. محاق – تربيع أول – تربيع ثاني – محاق – بدر – هلال

ت. هلال – تربيع أول – تربيع ثاني – هلال – بدر محاق

ث. محاق – هلال – بدر – تربيع أول – تربيع ثاني – هلال

١٠. يعود سبب اختلاف طول الليل والنهار الى ؟

أ. الحركة السنوية ب. ميلان محور الأرض

ج. تباين سقوط أشعة الشمس د. جمع ماذكر صحيح

١١. تدور الأرض حول الشمس في .

أ. ٣٠٠ يوم ب. ٣٦٥

ج. ٣٦٥ د.٣٦٥

١٢. يطلق اسم الانقلاب الشتوي على ؟

أ. ٢١ كانون الاول ٢٢ كانون الأول

ج. ٢١ كانون الثاني د.٢٣ كانون الثاني

١٣. في أحدى الليالي المقمرة وانت تنظرين الى السماء لاحظت طبقة معتمة بدأت تغطي وجه القمر المنير فانك تدركين ان هذه الظاهرة تدعى ؟

أ. البرق ب. الكسوف

ج. الخسوف د. الهالة

١٤. إذا مر القمر بمنطقة الظل التام للارض يحدث

أ. الخسوف الجزئي ب. الخسوف الكلي

ج. الخسوف الجزئي د. الكسوف الكلي

١٥. يستغرق حدوث الكسوف فترة قصيرة مقارنة بالخسوف وذلك بسبب ؟

أ. بطء حركة القمر ب. سرعة دوران الارض

ج. بطء حركة القمر د. صغر حجم القمر

١٦. يبلغ المد اقصى حد له عندما يكون القمر في حالتي :

أ. المحاق والتربيع ب. البدر والتربيع الثاني

ج. المحاق والبدر د. الهلال والبدر

١٧. يعود سبب حدوث ظاهرتي المد والجزر في البحار والمحيطات إلى ؟

أ.جاذبية القمر والشمس ب. الرياح القوية

ج. دوران الأرض د. الزلازل الكبيرة

١٨. ان سبب ظهور القمر باوجه مختلفة خلال الشهر القمري هو ؟

أ. اختلاف مواقع القمر في اثناء دورانه حول الأرض

ب. اختلاف مواقع الارض في اثناء دورانها حول الشمس

ت. ميلان نحور الأرض

ث. حجم القمر الصغير مقارنة بالأرض

١٩. الكسوف هو ظاهرة

أ.احتجاب ضوء القمر جزئياً ب. احتجاب ضوء القمر كليا

ج.احتجاب قرص الشمس وراء القمر د. أختفاء الشمس وراء الغيوم

٢٠. عندما يكون القمر تام الاستدارة يسمى ؟

أ. هلال ب. شبه بدر

ج. هلال أخير د. بدر

ملاحظة :

كل فقرة من فقرات الاختبار تحمل (٥) درجات .

المصادر :

١ـ ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد واحمد ، سعد مرسي (١٩٧٦): المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية

٢ـ الامام ، يوسف الحسيني (١٩٩٣) : دراسة تحليلية لبعض العوامل الميدانية ذات الصلة بالمدرسة التي تؤثر في فعالية برامج التربية العلمية . مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

٣ـ الجلبي ، سوسن شاكر مجيد (١٩٩٧) : اتجاهات الطلبة نحو الدراسة في كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، بغداد : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد ٢٥ .

٤ـ حسن ، فارعة (١٩٨٠) تقويم مهارات استخدام الخرائط في التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافية بكلية التربية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

٥ـ حماد حماد سالم (١٩٩٣) : مدى اكتساب معلميا لجغرافية في المرحلة الثانوية وطلبتهم لمهارات قراءة الخريطة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد .

٦ـ حمادين , فخري (١٩٨٧) : اتجاهات الطلبة المعلمين تخصص دراسات اجتماعية نحو مادة تخصصهم وعلاقتها بتحصيلهم واحتفاظهم في مادة الجغرافية الاقليمية .
رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية والفنون , جامعة اليرموك .

٧ـ الخطيب , احمد والخطيب , رداح (د . ت) : اتجاهات حديثة في التدريس , عمان : مطابع الفرزدق التجارية .

٨ـ الزوبعي , عبد الجليل والغنام , محمد احمد (١٩٨١) : مناهج البحث في التربية ج١ , بغداد : جامعة بغداد .

٩ـ شواقفة , سعود (١٩٨٣) : مدى اكتساب المرحلة الثانوية في الاردن للمفاهيم الجغرافية ومهارة قراءة الخرائط الجغرافية . رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية والفنون , جامعة اليرموك , اربد .

١٠ـ عبابنة , نواف (١٩٨٧) : عزوف طلبة الصف الثالث الثانوي الادبي عن جغرافية الوطن العربي من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمعلمات . رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية والفنون , جامعة اليرموك , اربد .

١١- عطوة محمد امين (١٩٨١) : الموقع الجغرافي للتلميذ واثره في تنمية معلوماته ومدركاته الجغرافية , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة الزقازيق , مصر .

١٢- علي , محمود علي عامر (١٩٨٧) : فعالية برنامج نشاط مقترح لتعلم بعض مهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية . رسالة دكتواره غير منشورة كلية التربية , جامعة الزقازيق , مصر .

١٣- عيسوي , عبد الرحمن محمد (١٩٧٣) : علم النفس بين النظرية والتطبيق , الاسكندرية : المكتب المصري الحديث .

١٤- فلاتة , مصطفى عيسى (١٤٠٨ هـ) : المدخل الى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم , الرياض : عمادة شؤون المكتبات , جامعة الملك سعود .

١٥- نادر , سعد عبد الوهاب , والعاني , رعد مهدي (١٩٧٧) : بناء وتطبيق مقياس اتجاه مدرسي العلوم نحو العمل المختبري , مجلة العلوم التربوية والنفسية , بغداد : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية , العدد ٢٥ .

16 - Al- Ismaeel , A . U (1981) : Selected Social studies teaching strategies in Saudia Arabian Secondary School . U npublished Dissertation , University of Kansas .

17- Cohen , L . & Manion (1986): Research Methods in Education , London : Croom Helm .

18- Jarolimek , J . (1977) : Social Studies competency and Skills learning to teach as an intern , New York : Macmillan publishing company Inc .

19- Meuha , A.P . (1952) : Making use of the community . Social Education , Vol . XVI , No . 1 .

20- Steel , R.G . & Torrie , J.H. (1981) : Principles and procedures of statistics (2nd ed.) , Singapore : Fong & Sons printers PTE LTD .

21- Tricarico , S . (1975) : An analysis of the attitudes and perception administrators towards geography in Arkansas public secondary schools . Social studies Dissertation . 1970 - 1976 . by Paul and et al .

مطالع چامه های ظهیر الدین فاریابی

بررسی وتحلیل

م. عقیل عبد الحسین محمد

پیشگفتار

بیشتر چامه های شاعر ظهیر الدین فاریابی[١] ستایش پادشاهان بودند و((سبیل الشاعر – اذا مدح ملکاً – ان یسلك طریقة الایضاح والاشادة بذکره للمدوح، وان یجعل معانیه جَزْلة، والفاظه نقیّة، غیر مبتذلة سوقیّة))[٢] یعنی ((راه شاعر – هنگام ستایش پادشاهی – باید راه روشن ساختن مطلب وبلند گردانیدن قدر ومنزلت ممدوح در پیش گیرد، ومعانی وی را استوار ومحکم، والفاظ را پاك وخالص نه بی ارزش وپست قرار دهد)).

ما در این مطالعه ترجیح دادیم که در (مطلع) بعنوان (تعیین کنندهٔ اصلی) شیوهٔ چامه بررسی کنیم زیرا که مطلع ((اول ما یَقرَعُ السمع، وبه یُستدلّ علی ما عنده [یعنی الشاعر] من اوّل وَهلة))[٣] یعنی ((اولین چیزی که گوش را می کوبد وبوسیلهٔ آن، بر آنچه نزد شاعر است استدلال میشود از نخستین لحظه)).

بهتر است که – بعقیدهٔ پژوهشگر این سطور – بررسی کردن در مطلع، از لحاظ آواز، موسیقی، ادب ومعنی باشد از بهر شناختن :

١. سطح توانائی شاعر در آماده ساختن وضع روانی شنونده.
٢. سطح با هم متفق شدن دال (لفظ) با مدلول(معنی) زیرا که تعیین شدن معنی بر خصایص آوائی سخن تکیه می کند.
٣. سطح مناسب بودن الفاظ با روند موسیقی بیت شعر وقافیهٔ آن.
٤. سطح بیان وبدیعی ومهارتهای ادبی شاعر.

این سطوح مذکور، بمثابهٔ علتهای اصلی بیان کردن معانی وآشکار ساختن نکتهٔ باریك آنها بشمار می روند.

این بررسی، شگرد توصیف دادن وتحلیل نمودنِ مطالع چامه های فاریابی را در پیش گرفت از جهت درونی(ساختار هنری) واز بیرونی (اثر کننده های فرا گیرنده به متن)، این روش- بنظر پژوهشگر- در بررسی کردن مطلع از همهٔ اطراف آن اهمیتی داشته است.

این پژوهش پس از پیشگفتار، در بر گیرندهٔ تمهید وسطح های مطالعه است، سپس نتیجه گیری وخلاصه می آیند.

تمهید

((مَطْلَعْ: در لغت به معنی محل طلوع، آغاز کلام، ودر اصطلاح: نخستین بیت شعر است))[٤]، واین واژه ها: ابتدا[٥]، افتتاح[٦]، استهلال[٧] مرادف مطلعند، وصنعت مهارت وزیبا ساختن مطالع را ((حُسْنِ ابتدا وبراعتِ استهلال)) نامیده می شود، وشاعر باید ((أن يَحتَرِزَ في اشعاره ومفتتحِ أقواله مما يُتَطَيَّرُ به او يُسْتَجْفى مِن الكلام والمخاطبات؛ كذكر البكاء ووصفِ اقفار الديار، وتشتت الأُلاّف ونعي الشباب، وذَمّ الزمان))[٨] یعنی((در آغاز اشعار وگفتارهای او پرهیز کند از بد بینی واز سخن وگفتگو کردن که در آن جفا ودوری دیده می شود از قبیل یاد کردن گریه وتوصیف نمودن خشك وخالی گردیدن دِیار وپراکندگی دوستان وخبر مرگ جوانی ونکوهیدن روزگار است)). واینك تعدادی برگزیده از مطالع چامه های فاریابی که انها را یکی یکی در مورد بررسی وتحلیل قرار می دهیم:

چون بر زمین طلیعه شب گشت آشکار

آفاق ساخت کسوت عباسیان شِعار[٩]

١- مطالعه در سطح آوایی:

ترادف صداهای (ش / s/)، (س/s /) صفیری، صدای شدّت راه رفتنِ مقدمهٔ لشکر عباسیان بر زمین به ذهن متبادر می کند.

٢- سطح موسیقی: ((کل موسیقی شعر را مرهون تکرار می دانند))[١٠] لذا تکرار صداهای ش، س در بیت موسیقی شعر را زیباتر ساخته است زیرا ((صداهایی که در حشو بیت تکرار می شوند، علاوه بر قافیه، بیت را مانند فاصلهٔ موسیقی چند نغمه وچند رنگ بر می گرداند))[١١].

٣- سطح ادبی:

کنایه: ((آفاق ساخت کسوت عباسیان شعار)) علاوه بر کلمهٔ ((شب)) کنایه است از پوشیدن پارچه های سیاهرنگ که عباسیان بدان مشهور بودند.

حسن مطلع: این بیت با این آغاز، زیباست ومناسب برای ابتدای شعر مدح، ومضمون مطلع با مقصود ومنظور اثر تناسب وهماهنگی دارد.

٤- سطح معنایی:

شاعر، صداهای ش، س صفیری قوی وآشکار در خدمت معنی به کار گرفت از بهر بیان کردن وسعت قلمروی عباسیان، چون طلایع سپاه آنان شب بر زمین تسلط یافتند، از آفاق آسمان پارچه های سیاهرنگ برای عباسیان ساختند، وکاربرد صداهای صفیری وهماهنگی موسیقی وکنایه وحسن مطلع رنگی از رنگهای مهارت که به تصویر دقّت طرّاحیِ بیت شعر به دست داد.

سپیده دم که شدم مُحرِم سرای سرور

شنیدم آیه((تُوبوا الی الله)) از لبِ حور[١٢]

۱- سطح آوایی:

شاعر در این بیت صداهای متقارب را در جایگاه ها یا صفات تکرار نمود: (س/s /) صفیری(۳ بار)، (د/D /) انفجاری(٤ بار) که هر دو آن دندانی – لثوی اند، (م/m/) خیشومی دو لبی (٥ بار)، (ر/R/) تکراری (٥ بار) که هر دو آن واکدارند[۱۳] ودر نطق آشکارند، این همخوانها صدای بیم ولرزیدن وآشفتگی درونی شاعر به گوش می رساند، وموسیقی طبیعی حروف با معنای شعر مطابقت دارد.

۲- سطح موسیقی:

تکرار صداهای مذکور، موسیقی شعر را دلنشین تر ساخته است چون فاصله ای میان حروف در حدی بود که ذهن تکرار را در یافته است واین حروف محسوس تر از بقیهٔ حروف بیت شعر است.

۳- سطح ادبی:

اقتباس قرآنی: ((شنیدم آیهٔ [تُوبُوا الی الله])) اشاره است به بعضی از آیهٔ شریفهٔ (۳۱) از سورهٔ (النور): ((وتُوبُوا الی اللهِ جمیعاً آیُّهَ المُؤمِنونَ لَعَلَّکُمْ تُفْلِحون)).

بیان تصویری: بیان شاعر در این بیت نمایشی است، وخواننده می تواند فکر شاعر را مجسم کند ونقاش می تواند بیت را به تصویر کشد.

ایهام: ذهن در اولین برخورد با این بیت متوجه این معنی می شود که شاعر در صبح زود مُحرِم شد، وسرای سرور (کعبهٔ مکرّمه) که جای پذیرفتن توبه است وارد گردید، آن وقت آیهٔ ((تُوبوا الی اللهِ)) از لبِ حور شنید.

اما با اندکی تأمّل، معنی دوم آن را کشف می شود که او در صبح زود مُحرِم شد (یعنی با کمال آهستگی وسنگینی)، وسرای سرور پادشاهِ ممدوح وارد شد، آن وقت آیهٔ مذبور را از لبِ حور شنید(حور در این مصرع برای تغزّل وتشبیب) است.

٤- سطح معنایی:

از سایه های معنی این بیت به نظر می آید که شاعر، نَفَس سخت وحسرت خوردن وپشیمانی خود را از گناه ها آشکار می سازد، نیز بیم وآشفتگی وتپیدن دل خود را هنگام شنیدن آیهٔ((توبوا الی الله)) از لبِ حور بیان می کند ولی او هنوز به خود آرزویِ آمرزش وبهشت می دهد به دلالتِ کلمهٔ(حور)، واز همین سو، تصویر ذهنیِ بیم وآشفتگی وامید به شنونده وخواننده نزدیك می کند.

زهی مسخّر حکمت زماه تا ماهی شه ستاره سپاه وسپهر خرگاهی(١٤)

١- سطح آوایی:

شاعر نیز در این بیت بر روش تکرار آوایی تکیه کرد بوسیلهٔ تکرار صداهای(ه/ H /) ٨ بار، (م/m/) ٤ بار، وهر دو این صدا در نطق آشکارند، ودر صفت(واکداری) شرکت دارند، نیز صدای (س/s/) که صفیر بلندی دارد(٤ بار) تکرار نمود تا یك اثر آوایی مشخص را در تمام بیت به وجود بیاورد.

٢- سطح موسیقی:

شاعر، واژه های متشابه را در ساختمان بیت تکرار نمود چون: (ماه، ماهی) و(ستاره، سپاه، سپهر) بطوریکه نغمهٔ همان صداها را در تمام بیت منتشر کرد زیرا که احساس او خود را به اثر این نغمه ها در صدا وموسیقی بیت راهنمائی نمود واگر در یافت کننده یك کلمه را که صدای دیگر دارد بجای کلمهٔ دیگر

عوض کند چون: (خور) بجای(ستاره) یا (لشکر) بجای(سپاه)، یکسر نوعی از آشفتگی در تمام موسیقی بیت پیش می آید.

۳- سطح ادبی:

جناس زاید(مُذَیّل یا مختلف الآخر): واژه های ماه وماهی، سپاه وسپهر جناس زیبایی دارد.

تضاد: میان ماه وماهی، سپاه وسپهر تضاد ایجاد کرده است.

٤- سطح معنایی:

شاعر از هنر کاربرد صداها، وموسیقی زیبا وبدیع بهره برد تا بر این معنی تأکید کند که دریا وآنچه در آن، سپهر وستاره های آن، سپاه واسلحهٔ آن مُسخّر وزیر دست پادشاه می باشند.

گهی که بار دهد شاه بر سریر سرور

که باد تا به قیامت به عهد او مسرور[۱۵]

۱- سطح آوایی:

شاعر از تکرار مصوتهای بلند: (ا/a/، و/u/، ی/i/) وصامتهای (ب/B/، ر/R/، س/S/، د/D/) استفاده نمود، ودیده می شود که جایگاه های س، د، ر متقاربند، ویکنواخت شدن مصوتها وصامتهای مکرّر، یك تکیهٔ* آوائی هماهنگ را داده است بگونه ای که علتهای زیبائی بیت شعر را تقویت نمود.

۲- سطح موسیقی:

گوناگون شدن مصوتهای بلند که ((از دیگر صامتها در گوش واضحترند))[۱٦] و((کاملاً موسیقایی وخوش آهنگ هستند))[۱۷]، نیز تکرار مصوت(ا/a/) ٥ بار که ((واضحترین مصوتها در گوش بشمار می رود))[۱۸] به زیبائی بیت افزوده است.

۳- سطح ادبی:

جناس مطَرَّف یا مزید (مختلف الاول) در واژه های سرور، مسرور، جناس وسط(مختلف الوسط) در سریر، سرور، وجناس مطرّف(مختلف الآخر) در کلمه های بار وباد.

٤- سطح معنایی:

شاعر از تکرار مصوتهای بلند وتکیهٔ آشکارِ هماهنگ آن، واز بدیع لفظی بهره برد تا بر معنی شادی مردم بعلت نشستن پادشاه بر تخت پادشاهی وخشنودی آنان به حکم وفرمانروائی او تأکید نماید.

سر بر افراخت بر سپهر برین مهد میمون پادشاه زمین(۱۹)

۱- سطح آوایی:

شاعر، هجای* بلند (بَر/Bar /) را در مصراع اول(۳ بار) تکرار نمود وصدای تکراری(ر/R/) در همان مصراع(٦ بار)، وهجای(بر) معنی روی وبالا را می رساند، لذا کار برد این هجا با معنی بیت متناسب وهم آهنگ است، وبر مهارت شاعر دلالت می کند.

۲- سطح موسیقی:

تکرار هجای(بَر) علاوه بر هجای(سَر/sar/) وصدای (ر) موسیقی خوشی به شعر بخشیده اند.

۳- سطح ادبی:

جناس زاید میانِ واژه های بر و برین،

وجناس وسط در سر وسپهر.

٤- سطح معنایی:

روش تکرار برای تأکید معنی وسعت حکم سلطان وکامیابی وبرتری خود آمده است بگونه ای که سرِ تختِ میمون ومبارکِ پادشاهِ زمین بر سپهر برین بر افراخت.

شرحِ غمِ تو لذّت شادی بجان دهد شکرِ لبِ تو طعمِ شکر با دهان دهد(۲۰)

۱- سطح آوایی:

شاعر کلماتی معیّن در تمام بیت مانند: (تو) و(شکر) ۲ بار همراه با صدای (ش/s/) صفیری (٤ بار) تکرار نمود، واین تکرار بر تمایل وعلاقهٔ خود به لفظ (شکر) دلالت می کند بطوریکه الفاظی متناسب را با این لفظ برگزیده است مانند: (طعم) و(لذّت).

۲- سطح موسیقی:

بعض واژه های مصراع اول(شرحِ غمِ تو) با معادل خود در مصراع دوم (شکرِ لبِ تو) هم وزن است، علاوه بر تکرار واژهٔ(شکر) با واژه های قافیه(بجان ودهان) وردیف*(دهد) نغمه ای را پر از عاطفه آفریده که به موسیقی وزیبایی بیت افزوده است.

۳- سطح ادبی:

موازنهٔ ناقص: میان بعضی واژه های مصراع اول با معادل انها در مصراع دوم موازنه است.

رد الابتداء الی الحشو: تکرار کلمهٔ(شکر) در ابتدا وحشو مصراع دوم بیت است.

تضاد: شاعر، تغزّل وتشبیب خود را با دو تضاد زیبا میان (غم وشادی)، (جان ودهان) نشان می دهد.

٤- سطح معنایی:

شاعر همهٔ ابزارهای بالا را یعنی تکرار واژه ها وصامت ها، زیبائی موسیقی وصنعت تضاد بکار برده تا اظهار زیبائی محبوب وزلالی وگوارایی سخن وی کند.

نقش هر دولت که آن در هفت کشور یافتند

نظم هر نُصرت که آن در چار گوهر یافتند[٢١]

١- سطح آوایی:

شاعر، واژه های (هر، که، آن، در ، یافتند) ٢ بار ، وصداهای ر(٨ بار)، ن(٧ بار)، ه(٤ بار) تکرار نمود تا بر معنیِ موردِ نظر تأکید نماید.

٢- سطح موسیقی:

شاعر، موسیقی درونی[٢٢] را به موسیقی بیرونی[٢٣] وموسیقی کناری[٢٤] شعر افزوده است، نیز از روش تکرار واژه ها وصامت ها استفاده کرد تا بر زیبائی ترکیبات موزون در نوعی از ارتباط عمودی تأکید نماید علاوه بر ایقاع وهم آهنگ نغمه یی بالا رونده در هجای(یا) در ردیف (یافتند).

نقش هر دولت که آن در هفت کشور یافتند

↓ ↓ ↓

↑ ↑ ↑

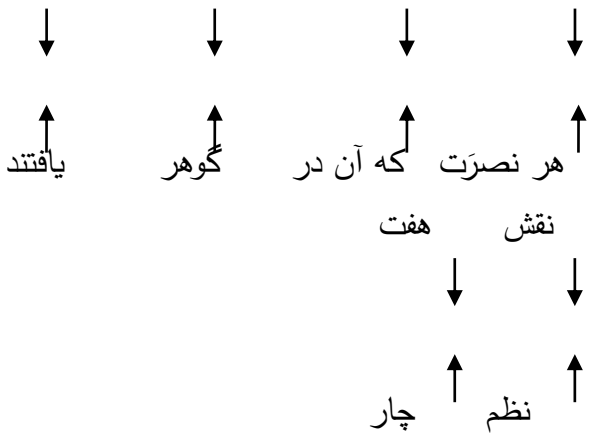
نظم هر نصرت که آن در چار گوهر یافتند

((واین قلمرو موسیقی شعر، مهمترین قلمرو موسیقی است))[٢٥].

٢- سطح ادبی:

مهارت شاعر در این بیت از راه آوردن مخلوطی از اسجاع متوازی واسجاع متوازن آمده است((واین رایج ترین نوع موازنه))[٢٦] بشمار می آید.

سجع متوازی: هر دولت که آن در کشور یافتند



موازنهٔ کامل: هر واژه مصراع اول با معادل خود در مصراع دوم هم وزن است.
کنایه: ((هفت کشور)) کنایه از وسعت حکم وفرمانروائی دولت باشد.
((چار گوهر)) کنایه است از نیکوی وپاکی نژاد پادشاه.

٤- سطح معنائی:

شاعر می خواست بکوید که شکل وصورت واثر هر سلطنت را در وسعت فرمانروائی آن در کشورها یافت می شود، ونظم وترتیب دادن هر پیروزی را در دست سلطان نیرومند دیده می شود.

قدوم ماه مبارک مبارکست بفال که باد بر ملک بحر وبر مبارک سال[٢٧]

١- سطح آوایی:

شاعر واژهٔ ((مبارك)) را (٣ بار)، وهجای(بَر/Bar /) (٢بار)، ومصوت(ا/a/)(٧ بار)، وصامت انفجاری(ب/B/)(٨ بار)، وصامت غنّه ای(

م/m/) (٦ بار)، وصامت انفجاری(ك/k/) (٥ بار) تکرار کرد تا بر معنی ومقصود خود تأکید کند.

٢- سطح موسیقی:

تکرار واژه وهجا ومصوت وصامت، موسیقی شعر را زیباتر ساخته ویك آهنگ بالا رونده را در هجای بلند (ما، با، فا، سا) داده ویك پی در پی موسیقی را به بیت بخشیده است.

٣- سطح ادبی:

حسن مطلع: این بیت با این همه زیبائی برای آغاز شعر مناسب است وذهن خواننده وشنونده را مجذوب می سازد.

جناس تام: میان بر(حرف اضافه بمعنی روی وبالا) وبر (زمین خشك) جناس تام است وزیبا.

جناس مطَرّف(مختلف الاول)**:** میان فال وسال

جناس وسط(مختلف الوسط)**:** بحر و بر

تکرار با تکریر: کلمهٔ (مبارك) در مصراع اول دو بار پشت سرهم تکرار شده است.

٤- سطح معنایی:

شاعر از ابزار وهنرهای بالا سود برد تا بر معنی شروع شدن سال برای پادشاه به یك ماه مبارك تأکید نماید، وآن ماه در طول همان سال برای وی شگون وخوشبینی می باشد وآن امر علتی شده است که همه چیز مانند دریا وزمین نیز مبارك می باشند.

ولی در کنار این مهارت عالی در علاقهء شدید وی به برگزیدن صداها وواژه ها وبدیع ومعانی می بینیم مطالعی هست که بهمان اندازه از مهارت نبوده که بعضی از نقّادِ پیشین بر آنها آگاه کردند مانند این مطلع:

گیتی که اولش عدم وآخرش فناست در حق او گمان ثبات وبقا خطاست[۲۸]

شاعر – بعقیدهٔ پژوهشگر– در این بیت موفق نبوده بعلتِ:

۱. آوردن الفاظی که احساس بد شگونی دارند مانند: عدم، فنا، خطا.
۲. نکوهیدن دنیا وروزگار در مطالع چکامه های مدح جایز نیست بلکه در مراثی ومواعظ رواست.
۳. آغاز نمودن بیت به صدای (گ/g/) انسدادی – نرمکامی واکدار، وصدای (ك/k/) انسدادی– نرمکامی– بی واك که در نطق سنگین می باشند، سپس أوردن صدای (ء/?/) ۳ بار بطور پی در پی در واژه های: اولش، عدم، آخرش منجر شد به پیش آمدن درنگ در بین کلام ومصراع اول را سنگین کرده وهماهنگی اوائی آن را سلب نموده بطوریکه هر دو مصراع از لحاظ (هماهنگی آوایی) از یکدیگر جدا شده زیرا که مصراع دوم در نطق سبکتر، ودر ایقاع موسیقی زیباتر است.

همچنین در این مطلع مهارتی را در برگزیدن واژه های بهتر نشان نداده:

ای رشك سرای بیت معمور ای چشم بَدان زساحتت دور[۲۹]

شاعر به ندای رشك در مصراع اول، وندای چشمان بَدان در مصراع دوم آغاز نمود، سپس به دعا ادامه داد که خداوند – عزوجل– رشك وچشمان رشکان را از میدان ممدوح دور کند، وبهتر می باشد به دعا برای ممدوح آغاز کند وجای ذکر رشك ورشکان را در آخر بیت به تأخیر اندازد همانطوریکه خود او در جای دیگر به نهایت مهارت مطلعی را سروده است:

خدایا دور کن چشم بدان زان دولت میمون
ازین شاه مبارك رای عالیقدر روز افزون[۳۰]

ودر جای دیگر می کوید:

چو در کشید بخون شفق هوا دامن

نهاد خنجر خورشید را جهان گردَن[۳۱]

آوردن الفاظ(خون وخنجر) با شفق وسرخی افق هنگام غروب آفتاب در مطلع مدح مناسب نیست زیرا که شعرای بزرگ، این معنی را (یعنی سرخی شفق) در موارد درد وشکایت ورثا ذکر نمودند مانند بیت حافظ:

اشك من رنگ شفق یافت زبیمهری یار

طالع بی شفقت بین که درین کار چه کرد[۳۲]

همچنین شاعر ولغوی عربی بزرگ ابو العلاء معری (سرخی شفق) را در مورد رثای حضرت امیر المؤمنین علی (ع) وفرزندش حضرت سید الشهدا حسین بن علی(ع) یاد کرد:

وعلى الدَّهْرِ، مِن دماءِ الشَّهيدَ يْ نِ عليٍّ ونَجلِهِ، شاهدانِ
فَهُما، في أواخِرِ اللَّيْلِ، فَجْرَا نِ، وفي أُولَياتِهِ شَفَقانِ
ثَبَتا، في قَميصِهِ، لِيَجيءَ الحَشْ رَ، مُسْتَغْدِياً الى الرّحْمنِ[۳۳]

نتیجه گیری

پژوهنده از آنچه که گذشت به این نتایج رسید:

۱. شاعر، قدرتهای آوائی ومؤثر واژه ها را بهره جسته، وعلاقهٔ شدیدی به هماهنگی آن نشان داده بطوریکه آواهای صفیری بلندی وآواهای تکریری وانفجاری را در مطالع بکار برده تا ناگهان دریافت کننده را به بلند ترین صداها مواجه کند.
۲. راه های سطح اوایی را افزوده مانند تکرار وگونه های آن (آوایی وهجایی وواژه یی)، نیز سطح بدیعی مانند جناس، سجع، ردیف، ترصیع، موازنه،

کنایه وتضاد بگونه ای که هر دو آن سطح به هماهنگی ویکنواخت موسیقی شعر افزوده بطوریکه بیت شعر مانند یك قطعهٔ موسیقی گردیده است.

٣. سطح آوایی وسطح بدیعی اثر ویژه ای دارد در گود کردن وتأکید نمودن معانی مورد نظر شاعر.

٤. بیشتر مطالع چامه های مدح فاریابی خوبند ودر آن مهارت عالی نمایان کرده ولی در بعضی از آنها از خطا ولغزش نجات نیافته است.

یاد داشت ها

(١) ظهیر الدین ابو الفضل طاهر بن محمد فاریابی؛ مولدش فاریاب بود، عهد جوانی وی در این شهر ودر نیشابور گذشت. در این مدت به کسب علوم واطلاعات مختلف علمی وادبی اشتغال داشت. او مدّاح بسیاری از سلاطین عهد خود بود ودر پایان عمر ترك ملازمت آنها گفت وبه طاعت وعلم مشغول گشت، ودر تبریز ساکن بود تا در سال ٥٩٨ بدرود حیات گفت.

نگاه کنید: تاریخ ادبیات ایران: ذبیح الله صفا، انتشارات فردوس، چاپ نهم، تهران ١٣٨٥ هـ: ١/٤٦٣-٤٦٤.

(٢) العمدة: ابن رشیق، تح محمد محیي الدین عبد الحمید، دار الطلائع، ط١، القاهرة ٢٠٠٦: ٢/١١٠.

(٣) همانجا: ١/١٨١.

(٤) فرهنگ اصطلاحات ادبی: سیما داد، انتشارات مروارید، چاپ سوم، تهران ١٣٨٥ هـ: ٤٤٢.

(٥) و(٦) و(٧) ن. ش: الايضاح: الخطيب القزويني، شرح وتعليق وتنقيح محمد عبد المنعم خفاجی، الشركة العالمية للكتاب، لبنان ١٩٨٩ م: ٥٩٤/٢، نيز ن. ش: العمدة ١٨١/١.

(٨) عيار الشعر: محمد بن احمد بن طباطبا العَلوي، ش وتح عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، ط٢، لبنان ٢٠٠٥: ١٢٦.

(٩) ديوان ظهير الدين فاريابی، مصحح تقی بينش، كتابفروشی باستان، مشهد ١٣٣٧هـ: ١٢٩.

(١٠) بديع از ديدگاه زيبايی شناسی: تقی وحيديان كاميار، سمت، چاپ دوم، تهران ١٣٨٥ هـ: ٢١.

(١١) موسيقى الشعر: ابراهيم انيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٤، القاهرة ١٩٩٧ م: ٤٤-٤٥.

(١٢) ديوان: ١٤٧.

(١٣) صامتهايی كه توليد آنها با ارتعاش تارهای صوتی ونتيجتاً ايجاد واك همراه باشد، ((صامتهای واكدار))ناميده می شوند.

فرهنگ اصطلاحات زبان شناسی: موضوعی- توصيفی: جليل ساغروانيان، نشر نيما، مشهد ١٣٦٩ هـ: ٣٢٩.

(١٤) ديوان : ٢٥٦.

(١٥) همانجا: ١٥٠.

* تكيه پديده ای نسبی است، از نظر توليد از تركيب مختصه های تغيير در فشار هوا، اختلاف در درجهٔ زير وبمی وتفاوت در كشش واكه ای حاصل می شود،

واز نظر شنیداری به رسائی بیشتر تعبیر می شود. دامنهٔ گستردگی تکیه هجاست که خود ممکن است تشکیل یك واژهٔ تك هجائی بدهد یا جزئی از یك کلمهٔ چند هجائی باشد مثلاً در تلفظ عادی جملهٔ ((من کار دارم / man kar /daram/))، هجای ((کار)) نسبت به هجاهای پیرامونش با درجهٔ بیشتری از مختصات فوق تولید می شود وآنرا هجای (تکیه بر) گویند.

ن. ك: آواشناسی(فونتیك): علی محمد حق شناس، مؤسسهٔ انتشارات آگاه، چاپ دهم، تهران ١٣٨٤ هـ: ١٢٢.

(١٦) ن. ش: الاصوات اللغوية: ابراهيم انيس، مكتبة الانجلو المصرية، ط٤، القاهرة ١٩٩٩ م: ٢٧-٢٩.

(١٧) بديع از ديدگاه زيبايى شناسى: ٢٢.

(١٨) ن. ش: الاصوات اللغوية: ٢٧.

(١٩) ديوان: ٢١١.

* هجا/ بخش/ سیلاب/ مقطّع: مجموعه یی از اصوات است که در یك دم یا بازدم ادا می شود وآن در زبان فارسی مرکب از یك مصوت ویك یا دو یا سه صامت است. بنا بر این تعداد هجاهای هر کلمه مساوی تعداد مصوتهای آن است، برای نمونه: در کلمهٔ ((مُلایِمَت)) چهار مصوت ((-ُ/ o/، ا/a /، -ِ/e/، -َ /a/)) وجود دارد بنا بر این کلمهٔ ((ملایمت)) از چهار هجا تشکیل می شود: ((مُ- لا- یِ - مَت)).

در زبان فارسی شش نوع هجا (مجموعهٔ صامت ومصوت) وجود دارد اما در عروض فارسی فقط سه نوع آن استفاده می شود که به آن ها هجاهای عروضی گویند واز نظر کمیّت بر دو گونه اند: هجای بلند وهجای کوتاه. هجاهای عروضی بلند عبارتند از:

١. صامت + مصوت کوتاه + صامت (cvc) مثل: دَرْ – بَرْ.
٢. صامت + مصوت بلند(cv) مثل: با – بو – بی.
هجای عروضی کوتاه عبارتست از: صامت+ مصوت کوتاه (cv) مثل: نَه– که– چو.

ن. ش: فرهنگ عروضی: سیروس شمیسا، نشر علم، چاپ چهارم، تهران ١٣٨٦ هـ: ١٧٠. ونیز ر. ك: فرهنگ اصطلاحات ادبی: سیما داد: ٥٣٣–٥٣٤.

(٢٠) دیوان: ١١٠.

* ردیف به یك یا چند واژهٔ مستقل گفته می شود که معمولا پس از قافیه، ودر پایان بیت وبا یك معنا تکرار می شوند، واگر واژه یا واژه های تکراری دارای معانی متفاوتی باشند((قافیهٔ بدیعی)) محسوب می گردند، یعنی آن قافیه صناعات ادبی مانند اعنات وتجنیس وغیره داشته باشد. ردیف از چند جهت به شعر زیبایی واهمیت می بخشد:

١. از نظر موسیقی: ردیف برای تکمیل قافیه به کار می رود ومقدار زیادی در آهنگ شعر مؤثر است.
٢. از نظر معانی وکمك به تداعیهای شاعر أعنی به کار بردن ردیف، مجال تأمل بیشتری به شاعر می دهد.
٣. از نظر ایجاد ترکیبات وتعبیرات خاصّ زبان شعر وتوسعهٔ مجازها واستعاره ها است.

ر. ك: آهنگ شعر فارسی: محمود فضیلت، سازمان مطالعه وتدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، چاپ دوم، تهران ١٣٨٣ هـ:

١٤٥. وموسیقی شعر: محمد رضا شفیعی کدکنی، مؤسسهٔ انتشارات آگاه، چاپ دهم، تهران ١٣٨٦ هـ:١٣٨- ١٤٢.

(٢١) دیوان: ١٠٢.

(٢٢) موسیقی درونی: مجموعهٔ هماهنگی هایی که از رهگذر وحدت یا تشابه یا تضاد صامت ها ومصوت ها در کلمات یك شعر پدید می آید.
موسیقی شعر کدکنی: ٣٩٢.

(٢٣) موسیقی بیرونی: جانب عروضی وزن شعر است که بر همهٔ شعرهایی که در یك وزن سروده شده اند، قابل تطبیقی است.
همانجا: ٣٩١.

(٢٤) موسیقی کناری: قافیه وردیف است ودیگر تکرارها وترجیع ها.
همانجا: ٣٩١.

(٢٥) همانجا: ٣٩٢.

(٢٦) ن. ش: نگاهی تازه به بدیع: سیروس شمیسا، ویراست سوم، نشر میترا، تهران ١٣٨٦ هـ: ٤٢.

(٢٧) دیوان: ١٨٢.

(٢٨) همانجا: ١٧.

(٢٩) همانجا: ١٥٦.

(٣٠) همانجا: ٢٣٧.

(٣١) همانجا: ٤١٢.

(٣٢) دیوان حافظ شیرازی، با مقدمهٔ دکتر حسین الهی قمشه ای، نشر محمد، چاپ هفدهم، تهران ١٣٧٧ هـ: ٩٣.

(٣٣) سِقْطُ الزَّنْد: ابو العلاء المعري، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت ١٣٧٦هـ-١٩٥٧ م: ٩٦.

فهرست مآخذ

فارسی

- آواشناسی(فونتیك): علی محمد حق شناس، مؤسسهٔ انتشارات آگاه، چاپ دهم، تهران ١٣٨٤ هـ.
- آهنگ شعر فارسی: محمود فضیلت، سازمان مطالعه وتدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها(سمت)، چاپ دوم، تهران ١٣٨٣ هـ.
- بدیع از دیدگاه زیبایی شناسی: تقی وحیدیان کامیار، سمت، چاپ دوم، تهران ١٣٨٥ هـ.
- تاریخ ادبیات ایران، ذبیح الله صفا، انتشارات فردوس، چاپ نهم، تهران ١٣٨٥ هـ.
- دیوان حافظ شیرازی: با مقدمهٔ دکتر حسین الهی قمشه ای، نشر محمد، چاپ هفدهم، تهران ١٣٧٧ هـ.
- دیوان ظهیر الدین فاریابی، مصحح تقی بینش، کتابفروشی باستان، مشهد ١٣٣٧ هـ.

- فرهنگ اصطلاحات ادبی: سیما داد، انتشارات مروارید، چاپ سوم، تهران ۱۳۸۵ هـ.
- فرهنگ اصطلاحات زبان شناسی: موضوعی- توصیفی: جلیل ساغروانیان، نشر نیما، مشهد ۱۳٦۹ هـ.
- فرهنگ عروضی: سیروس شمیسا، نشر علم، چاپ چهارم، تهران ۱۳۸٦ هـ.
- موسیقی شعر: محمد رضا شفیعی کدکنی، مؤسسهٔ انتشارات آگاه، چاپ دهم، تهران ۱۳۸٦ هـ.
- نگاهی تازه به بدیع: سیروس شمیسا، ویراست سوم، نشر میترا، تهران ۱۳۸٦ هـ.

عربی

القرآن الكريم

- الاصوات اللغوية: ابراهيم انيس، مكتبة الانجلو المصرية، ط٤، القاهرة ١٩٩٩م.
- الايضاح: الخطيب القزويني، شرح وتعليق وتنقيح محمد عبد المنعم خفاجي، الشركة العالمية للكتاب، لبنان ١٩٨٩ م.
- سِقْطُ الزَّند: ابو العلاء المعري، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت ١٣٧٦ هـ- ١٩٥٧ م.
- العمدة: ابن رشيق، تح محمد محيى الدين عبد الحميد، دار الطلائع، ط١، القاهرة ٢٠٠٦ م.
- عيار الشعر: محمد بن احمد بن طباطبا العلوي، ش وتح عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، ط٢، لبنان ٢٠٠٥.

- موسيقى الشعر: ابراهيم انيس، مكتبة الانجلو المصرية، ط٤، القاهرة ١٩٩٧ م.

الخلاصة

مطلع القصيدة اول ما يقرع الاسماع ويهز النفوس ويحرك الطباع، وبه يُستدل على ما عند الشاعر من اول وهلة لذا ارتأينا في هذه الدراسة الموسومة بـ (مطالع قصائد ظهير الدين الفاريابى) أن نبحث في المطلع عند الشاعر ظهير الدين الفاريابى (م ٥٩٨ هـ). بوصفه المحدد الاساس لنمط القصيدة معتمدين على عدد مختار من تلك المطالع والبحث فيها من جانب الصوت والموسيقى والادب والمعنى في منهج وصفي تحليلي جمع بين دراسة البيت من الداخل والخارج، وخلصت الدراسة الى النتائج الآتية:

١. استغل الشاعر طاقات المفردات الصوتية والتأثيرية وحرص على انسجامها، فقد استعمل الاصوات ذات الصفير العالي والاصوات التكرارية والانفجارية في المطالع ليفاجيء المتلقي بالأقوى.
٢. أكثر من سُبل المستوى الصوتي كالتكرار بانواعه(الصوتي والمقطعي واللفظي)، والمستوى البلاغي كالجناس والسجع والرديف والترصيع والموازنة

والكناية والتضاد مما أضفى مسحة من التناغم والتجانس الموسيقي ليكون البيت بذلك أشبه بمقطوعة موسيقية.

٣. كان للأداء الصوتي والمستوى البلاغي تأثيره الخاص في تعميق وتأكيد المعاني التي قصدها الشاعر.

٤. اغلب مطالع قصائد الفاريابي المدحية حسنة، أجاد فيها وأظهر براعة استهلال متميزة إلاّ انه في نزر يسير منها لم ينجو من زلل.

العلاقة بين الشعور بالسعادة والشعور بالوحدة لدى طلبة الجامعة المستنصرية

أ.م. معين عبد الباقر

مشكلة البحث

لا شك اننا جميعا نطمح الى تحقيق مجتمع متوافق ومتألف يتمتع بصحة نفسية سليمة، خال من المشاكل والمنغصات وبخاصة لدى شريحة الشباب، وهذا يتطلب توفير مستلزمات الحياة الهادئة السعيدة في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والدراسية والبناء السليم للافراد، وهذا يقود الى ضرورة الاهتمام بمشكلات الشباب النفسية ودراستها والبحث في متطلبات توفير السعادة وبخاصة في ظل التغييرات الجذرية التي طرات على جوانب الحياة كافة، وان الشعور بالوحدة يمثل احدى المشاكل النفسية التي يعاني منها الكثير وبضمنهم الطلبة.

ان مشاعر الوحدة لدى الافراد تجعلهم يستشعرون التعاسة (نقيض السعادة) دون سبب واضح، وان الشعور بالسعادة يرتبط بالصحة النفسية ارتباطا وثيقا، ويميل الافراد التعساء الى الشعور بالوحدة. (Schultz & Moore, 1984, P.69-77) و(علي والنداوي، ١٩٨٨، ص١٤٤)

واشارت دراسات اجريت على الطلبة الى ان الطلبة السعداء يتمتعون بعلاقات اجتماعية افضل من الاخرين وتقل لديهم درجات الشعور بالوحدة بينما التعساء يميلون الى الشعور بالذنب والشعور بالوحدة . (الخالدي، ٢٠٠١، ص٧٣-٧٤)

وتوصلت احدى الدراسات المصرية الى ان طلبة جامعة اسيوط يعانون من الشعور بالوحدة، وان نسبة شيوع هذا الشعور قد ازداد ٢٥%، وان طلبة الكليات النظرية ذكورا واناثا اكثر شعورا بها من طلبة الكليات العملية. (السمدوري ومدحت، ١٩٩٢، ص١٧٨-١٨٦)

ان كل متغيرات البيئة تؤثر بشكل مباشر على الافراد فقد تجعلهم سعداء وقد تخلق لديهم التعاسة والشعور بالوحدة، وتؤكد ذلك نتائج احدى الدراسات التي اظهرت تاثيرا للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والدراسية على الشعور بالوحدة لدى الشباب.

(Mullinsm 1996, P. 453-473)

ويعاني طلبة جامعة بغداد من الشعور بالوحدة بدرجة اعلى من المتوسط، وان الاناث وطلبة المرحلة الاولى اكثر شعورا بها من اقرانهم. (الساعاتي، ١٩٩٠، ص١٢٥-١٣٣). كما يعاني الطلبة العرب في الجامعات العراقية من الشعور بالوحدة رغم مستوى طموحهم وعلاقاتهم الاجتماعية. (عصام، ٢٠٠١، ص٥٧)

ويبدو ان الشعور بالوحدة يؤدي الى التعاسة وان الفرد الذي يشعر بالتعاسة يظهر لديه شعورا بالوحدة حيث اشارت نتائج احدى الدراسات الى ان الافراد السعداء لا يعانون من الشعور بالوحدة، وان المستوى العالي من الوحدة يرتبط بعدم الرضا عن الحياة.

(Perlman, et. Al., 1978, P.239-248) (Schultz, 1984, P. 69-77)

واظهرت نتائج دراسة (هل) ١٩٨٨ ان ٧٠% من افراد عينته البالغة (١٨٠٦) من طلبة الجامعة اظهروا درجات عالية من الشعور بالوحدة ودرجات واطئة على مقياس السعادة (بجميع مجالاتها) وان ٣٠% من افراد العينة الذين لا يعانون من الشعور بالوحدة سجلوا درجات عالية على مقياس السعادة . (Hill, 1988, P. 207-217)

يظهر مما تقدم ان مشكلة الشعور بالوحدة تفترش ارضية واسعة لدى شريحة الشباب. ولا بد من التعرف على مدى وجود الشعور بالوحدة لدى طلبة الجامعة المستنصرية، والتعرف على نوع العلاقة بين المتغيرين (السعادة والشعور بالوحدة) لدى طلبتنا، وفي البيئة العراقية، حيث يمكن من خلال التفاعل اليومي مع الطلبة تلمس حالات سوء التوافق لدى بعض طلبتنا بسبب مشكلاتهم النفسية والاجتماعية التي تبدو واضحة لديهم في السحاب البعض وتذمرهم المستمر وتصرفاتهم ونتائجهم الدراسية وكثرة تغيبهم وتاجيلهم للدراسة والامتحانات، وضعف الانسجام فيما بينهم وسطحية العلاقات الاجتماعية وقصر عمر الصداقات، والعزلة التي تبدو واضحة على بعضهم وفشل الكثير من العلاقات العاطفية الرسمية، كل ذلك يشير الى وجوب التقصي والبحث في هذا الميدان وبالتحديد متغير الشعور بالوحدة وعلاقته بالشعور بالسعادة.

ويلاحظ احيانا فقدان الطلبة لقدرتهم على ضبط وادارة حياتهم الانفعالية التي تعتبر طريقهم الى السعادة. (برنهارت، ١٩٦٩، ص١٠٠- ١٠٣)

كما ان الظروف التي يعيشها عراقنا العزيز تؤثر على سلامة صحتهم النفسية فالقلق والمخاوف المبهمة وضغوط الحياة المستمرة والاحداث الطارئة غير المتوقعة كلها من دواعي اعتلال الصحة النفسية ومن ضمنها فقدان السعادة والشعور بالوحدة باعتبارهما من الاعراض التي تصيب الافراد بسبب سوء صحتهم النفسية، كل ذلك دفع الباحثة الى الخوض في هذا المجال.

اهمية البحث:

اهتم العلماء منذ قرون طويلة بمصطلح السعادة البشرية واوردوا فيها الكثير من النظريات والبحوث واختلفت الامم في الاساليب التي استخدمتها في الوصول الى السعادة، وقد ذهب فلاسفة اليونان ومنهم افلاطون الى ان السعادة تنحصر في اربع صفات هي (الحكمة والشجاعة والعفة والعدالة) ومن امتلك هذه الصفات كان سعيدا، ومنهم من اكد الجانب الروحي باعتبار ان السعادة ترتبط بكمال النفس والتسامي في الجوانب الروحية، اما الفلاسفة العرب فقد ذهبوا الى ان السعادة تكمن في الجانب الروحي. (كمال، ١٩٨٩، ص٢٥٨)

ويؤكد الاسلام على الجانب المادي والمعنوي واستغلال الجهود البشرية اضافة الى اشباع حاجات الانسان الاساسية باعتبارها مصدرا لسعادة الانسان. (حسن، ٢٠٠١، ص١٧)

ويشار الى ان هناك (سعادة حسية) (hedonism) تشير الى ان كل دوافع النشاط الانساني هي تحصيل اللذة الحسية وتجنب الالم، وعكسها (السعادة العقلية) (eudaemonism) التي يدركها الفرد باعتبارها الخير الاعظم. (بدوي، ١٩٨٢، ص١٩٢)

ويعتقد البعض ان السعادة والسرور لفظان مترادفان لمعنى واحد، والحقيقة ان السعادة اعم من السرور، اذ ان السرور هو ما يرافق السلوك وينتج عنه، والسعادة هي استمرار الشعور بالسرور بعد انتهاء السلوك وانتهاء نتيجته. (مصطفى، ١٩٨٢، ص١٥٣-١٥٥)

ان الشخص السعيد هو الذي يستطيع التفاعل والتكيف مع محيطه، وتكون لديه اهداف واضحة يطمح لتحقيقها حيث تقود الانجازات دائما الى الشعور بالسعادة، كما ان العلاقات الاجتماعية تعد مصدرا للسعادة كالعلاقة مع الاهل والاصدقاء وزملاء العمل على ان تتصف هذه الصلات بالقوة والديمومة ليكون لها اثر واضح في زيادة الشعور بالسعادة.

(مصطفى، ١٩٨٢، ص١١٧) (برتراند، ١٩٧٣، ص١٠٥)

ان سعادة الفرد اليومية تعتمد على قدرته على ضبط حياته الانفعالية وادارتها، فقد تجعله مشاعره وانفعالاته تعيسا او سعيدا، فالقلق والمخاوف والانفعالات المستمرة هي ظروف تساعد في نشوء بعض الامراض النفسية وان الضبط الانفعالي ضروري لصحة الفرد وسعادته، كما ان الافتقار الى الثقة بالنفس الذي ينشا منذ الطفولة يجبر الطفل على الاحساس بانه غير كفوء وان خبرته ومعرفته قليلة وغير واثق بنفسه مما يولد لديه شعورا بعدم القدرة على التحسن والتعلم وبالتالي الشعور بالتعاسة. (برنهارت، ١٩٦٩، ص١٠٠- ١٠٣)

وذهب الكثير من علماء النفس الى ان سعادة الانسان محصلة مشاعر الامن والطمأنينة والكفاءة والجدارة والرضا عن النفس وعن الناس والاستحسان والتقدير والاستمتاع بالعمل والصحة النفسية والقدرة على مواجهة الازمات والمشكلات اليومية.

(نجاتي، ١٩٨٤، ص ٥٠٧- ٥١٨) و(الداهري، ٢٠٠٥، ص٣١٤)

ويبدو كما يشير البعض ان السعادة تظهر منذ الطفولة فالطفل حين يحبو ويعدو ويترنم يمثل احدى صور السعادة (احمد، ١٩٨٧، ص؟؟)، وحين يبكي في الشهر الاول من عمره فهو بسبب الشعور بالوحدة والحاجة الى الصحبة، وحين يكبر يكون شعوره بالوحدة نتيجة اسباب منها عدم سعادة الوالدين. (الغبرة، ١٩٨٠، ص؟؟)

وتنشأ السعادة في الطفولة من خلال الاهتمام الشديد بالنواحي النفسية والغذائية للطفل، وفي مرحلة المراهقة يميل الى الاصدقاء حيث تنمي المعاشرة السليمة مواهبه وعقله وتغذي فيه حب الاستطلاع وتدفع عنه الشعور بالوحدة ومساوئ الانزواء والعقد النفسية مما يؤدي الى التوازن بين النمو الجسدي والفكري ومن ثم الحصول على السعادة.

(خليل، ١٩٨٨، ص٣٠- ٣٢)

ويشار الى ان من يشعر بدرجة عالية من السعادة هو الذي يمتلك القدرة على ضبط النفس وحل الصراعات الداخلية، والذي يفتقد للسعادة يتصف بالاكتئاب والعصابية وسلبية الاتجاه نحو العمل وعزو الفشل الى الذات وانعدام العلاقات الاجتماعية.

(الخالدي، ٢٠٠١، ص٧٠-٧٤)

ان الاحساس بالسعادة يعني التوافق التام او التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية التي تطرا على الانسان. (عيسوي، ١٩٨٧، ص٢٤٠) والسعيد يكون مشغولا بتقديم الخدمات للاخرين فهو يمثل صورة للطاقة المسيطر عليها والانفعالات المتزنة والثقة بالنفس والفعالية الكفوءة (د. برنهارت، ١٩٦٩، ص٢٦٧-٢٦٩) وترتبط السعادة بتكامل الشخصية أي الانسجام بين نزعات الشخص وعواطفه واتجاهاته ووجود هذا التوافق يضمن القضاء على القلق والصراع والخوف ويضمن توجيه الطاقة البشرية لتحقيق اغراض يشعر معها الانسان بانه يؤدي واجبا مرتبطا بفكرة خاصة عن النفس او مرتبطا بعاطفة اعتبار الذات ولا تتعارض حاجاته ورغباته مع مصالح الاخرين .

(القوصي، ١٩٧٧، ص٢٩٢-٢٩٤)

ويتكون الشعور بالسعادة من خلال التوافق الجيد مع المواقف الحياتية والشعور بالتفوق والنجاح وتحقيق الاهداف والقدرة على ادراك المرح في المواقف الحرجة امام الاخرين. (Hurlock, 1973, P. 47)

وتشير نتائج ابحاث برسي (Pressy) الى ان الانفعالات التي تحدد الشعور بالسعادة هي تلك التي تتعلق بالعاطفة والعائلة والاولاد، كما ان الانفعالات التي تدور حول العمل ومدى النجاح فيه تحتل المرتبة الثانية في مفهوم الشعور بالسعادة لدى الكبار.

(Pressy, 1957, P. 72)

وبحث اخرون في المراحل العمرية التي يبدو الانسان فيها اكثر شعورا بالسعادة، حيث اشارت نتائج ابحاث لانديس (Landis) الى ان اسعد مراحل الحياة هي التي تمتد بين (٢٥-٤٥) سنة . (Landis, 1932, P. 643-945)

وبحث (دوجلاس براي، وان هوارد) في الاسباب التي تجعل بعض الافراد اكثر شعورا بالسعادة، توصلا الى ان الرضا عن العمل يرتبط بالرضا الكلي عن الحياة (السعادة). (دافيدوف، ١٩٨٠، ص٦٣٨)

ويرتبط الشعور بالسعادة بالانبساطية، فالافراد الذين يتصفون بالانبساطية يمتلكون مشاعر واضحة بالبهجة والسرور ويمروا باحداث حياة سعيدة خاصة في مجال الصداقة والعمل كما جاء في دراسة (هيدري وبونج) ١٩٨٦. (الخالدي، ٢٠٠١، ص٧٢) واشارت نتائج دراسات عديدة الى ان الشعور بالسعادة يرتبط بالصحة النفسية ارتباطا وثيقا حيث يميل الطلاب التعساء الى الشعور بالوحدة على العكس من الطلبة السعداء .

(الخالدي، ٢٠٠١، ص٧٣- ٧٤)

والشعور بالوحدة خبرة غير سارة نتيجة ادراك الفرد لوجود نقص في علاقاته الاجتماعية، وهي حالة يشعر فيها الفرد بشيء بنقصه والمظهر الاساسي للوحدة هي الوحشة (Longing) بحيث يستطيع الشخص الذي يشعر بالوحدة ان يصل الى الناس ولكنه لا يستطيع التواصل معهم. (علي والشناوي، ١٩٨٨، ص١٢٢)

ينشا الشعور بالوحدة احيانا نتيجة المشكلات والصعوبات التي يعانيها الفرد في بيئته مثل الطلاق او الانتقال الى مدينة اخرى للمعيشة او موت احد افراد العائلة، واحيانا اخرى يتكون بفعل الخصائص الشخصية للفرد التي ترتبط ايجابيا مع الشعور بالوحدة مثل الخجل والانطوائية وضعف العلاقات الاجتماعية. (Peplau & Perlman, 1982, P. 80)

ويرتبط الشعور بالوحدة مع متغيرات عديدة، فهو يرتبط سلبيا مع نسبة تفاعلات الفرد مع افراد اسرته، والسلوك التوكيدي، كما يرتبط الشعور بالوحدة ايجابيا مع الاكتئاب والياس والبارانويا والاغتراب ومحور الضبط الخارجي والعدوان . (علي والشناوي، ١٩٨٨، ص١٢٨)

وتتضمن الوحدة (وحدة نفسية عاطفية) يسببها النقص في العلاقات الحميمة مع شخص اخر، و(وحدة نفسية اجتماعية) تنتج عن نقص في العلاقات الاجتماعية.

(عصام، ٢٠٠١، ص١٤- ١٥)

ويشار الى ان الشعور بالوحدة النفسية هي حالة مرضية يعاني منها الفرد الذي ينقصه الاهتمام الاجتماعي بحيث يكون غير مرغوب فيه اجتماعيا في حين يشير اخرون الى ان الوحدة النفسية حالة طبيعية تتصف بها البشرية. (شلتز، ١٩٨٣، ص٧٥-٨٠)

كما تعد الوحدة النفسية سلوكا يتخذه الفرد من خلال ادراكه لاستجابات الاخرين من حوله. (جابر، ١٩٨٦، ص٣٧٢)

وينشا الشعور بالوحدة عندما ينبذ الوالدان احيانا ابناءهم (بالمعنى النفسي) جراء عمل اقترفوه، حيث يشعر الطفل ان المصدر الوحيد لقضاء حاجاته قد تخلى عنه فيحدث خلل في المسافة النفسية التي تربطه بوالديه فيشعر بالوحدة والاستياء (الهيتي، ١٩٨٥، ص٣٧-٣٨) وبما ان الطفل شديد الحساسية دائما فان الاضطرابات العائلية العاطفية والمادية والعلاقات الاجتماعية كلها تؤثر فيه فتبعده عن الحنان والمحبة وتدفعه الى الانزواء واللجوء الى الوحدة والعزلة النفسية التي تظهر من خلال تصرفاته مع الاخرين . (خليل، ١٩٨٨، ص٤٧-٤٩)

واحيانا ينشا الشعور بالوحدة من رفض المجتمع للفرد او لاعتقاده انه من المرفوضين (البلداوي، ----، ص١٠٩) وبحثت العلاقة بين الشعور بالوحدة والسعادة التي عرفت بانها الرضا عن الحياة، حيث اشارت نتائج دراسة (بيرلمان وجيرسون وسبيز) ١٩٧٨ التي كان من ضمن اهدافها التعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى الكبار، الى ان المستوى العالي من الشعور بالوحدة يرتبط سلبيا بالرضا عن الحياة والرضا عن الزواج (مجالات السعادة).

(Perlman & Others, 1978, P. 239- 248)

واشارت دراسة (شولتز ومور) ١٩٨٤ الى ان الافراد الذين يشعرون بالوحدة كانوا اقل رغبة في المخاطرة واعلى في الاكتئاب، يشعرون بعدم الرضا عن الحياة في حين ان الافراد الذين لا يشعرون بالوحدة سجلوا درجات عالية في الرضا عن الحياة.

(Schultz & Moore, 1984, P. 69- 77)

واظهرت نتائج دراسة (ستوكز) ١٩٨٥ التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين الشعور بالوحدة والعصابية، وجود علاقة مباشرة بين المتغيرين حيث ان الافراد الذين تميزوا بنظرة كئيبة وتشاؤمية للحياة كانوا اكثر شعورا بالوحدة على ان الافراد الذين اظهروا الراحة والرضا والنظرة التفاؤلية في الحياة قلت لديهم درجات الشعور بالوحدة.

(Stokes, 1985, P. 981-990)

وبينت نتائج دراسة (نيلز ١٩٩٠) ان الرضا عن الحياة وعن الزواج وعن العمل يرتبط بعلاقة عكسية مع درجات الشعور بالوحدة لدى الشباب، وان الاناث سجلن، درجات على مقياس الشعور بالوحدة اعلى مما سجله الذكور. (Nelz, 1990, P. 52)

واشارت نتائج دراسة (علي والشناوي) ١٩٨٨ التي كان من ضمن اهدافها التعرف على العلاقة بين الشعور بالوحدة والعصابية والتي اجريت على طلبة الجامعة، الى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المتغيرين، فالطلبة الذين سجلوا درجات عالية على مقياس الشعور بالوحدة كانوا يشعرون بالتعاسة دون سبب واضح، خجولين، لديهم شعور بالذنب، قلقين على

العكس من الطلبة الذين خلوا من مشاعر الوحدة سجلوا درجات منخفضة على مقياس العصابية (الشعور بالذنب، القلق، الخجل، التعاسة). (علي والشناوي، ١٩٨٨، ص١٢١- ١٤٤)

وفسر مفهومي (السعادة والشعور بالوحدة) العديد من العلماء ومنهم (ادلر) الذي اشار الى ان الانسان بامكانه ان يعيش بسعادة من خلال قدرته على التغيير حيث ان الاحداث اللاحقة يمكن ان تغير في الخبرات السابقة، وان الكفاح من اجل التفوق لدى الافراد الاصحاء، والذي نعبر عنه من خلال المشاعر الاجتماعية والمحبة والتعاون المتجه نحو الكمال، هو الذي يحقق السعادة للاخرين، (احمد، ١٩٨٧، ص١٩٦) كما يؤكد (ادلر) على التسلسل الولادي حيث ان الطفل الاول في العائلة يحصل على حياة سعيدة حتى ظهور طفل اخر.

(شلتز، ١٩٧٨، ص٨١)

اما (الوحدة) فتعني عند (ادلر) حالة غير صحية او مرضية يعاني منها الفرد حيث يشعر بانه منبوذ اجتماعيا وان لا احد يهتم به، اذ تتأتى هذه الحالة من الخطا في اسلوب حياة الفرد منذ طفولته. (فيصل، ١٩٩٦، ص٤٦- ٥٣).

في حين اكد (ماسلو) على ان اشباع الحاجة يؤدي الى الشعور بالراحة والبهجة والفرح واطلق (قمة الخبرة) على اسعد لحظات الحياة، وان الانفعالات الباعثة على السرور يمكن التوصل اليها عن طريق اندماج عاطفة الابوة او المرور بخبرة صوفية مثلا، وخلال قمة الخبرة يشعر الناس انهم يستخدمون قدراتهم لاقصى مدى وانهم متواجدون كليا في الزمان والمكان وان هذا الشعور يمكن الاحساس به بعد ان يتم اشباع الحاجات (البايولوجية والاجتماعية والنفسية) ان قمة الخبرة او السعادة عند (ماسلو) هي التي تقنع الناس بان الحياة تستحق ان يحيوها حتى لو كانت مملة ومؤلمة، وان الفرد الذي يشبع حاجته لتحقيق الذات يعد اكثر سعادة من اخر لا زال في مستوى اشباع حاجاته الدنيا، وان اشباع الحاجات الجمالية تؤدي الى اعلى درجات السعادة. (دافيدوف، ١٩٨٠، ص٥٢٢-٥٢٣)

اما (الشعور بالوحدة) فينشا عند (ماسلو) من عدم اشباع الحاجة للانتماء، والوحيد نفسيا يكون مدفوعا بجوع للتفاعل مع الاخرين، ومن يعاني من الشعور بالوحدة والعزلة يفتقد للصداقة الحميمة والانتماء، ويشير الى ان هذا الشعور يظهر لدى الافراد بسبب الحراك الاجتماعي وتحطم الجماعات التقليدية وبعثرة الاسرة والفجوة بين الاجيال واختفاء العلاقات المباشرة.(جابر، ١٩٨٦، ص٥٨٥-٥٨٦) و(فيصل، ١٩٩٦، ص٢١٥-٢١٧)

ويرى (اريك فروم) ان السعادة هي السرور والاحساس الذي ينشا عن الحياة المنتجة والذي ينبثق من خلال تفاعل الانسان مع بيئته واكتشافه لنفسه واتحاده بغيره مع احتفاظه

بشخصيته ومواصفاته الخاصة، كما تتمثل السعادة عنده بالنشاط والشعور بالطاقة الحيوية الفياضة التي تنجم عن ارتباط المرء بالعالم ارتباطا منتجا، اما (الشعور بالوحدة) لدى (فروم) فهو حالة طبيعية تصاحب عملية النضج وينكون نتيجة حصول الافراد على حرية اكثر، وكلما قلت الحرية زادت المشاعر بالامان والانتماء. (شلتز، ١٩٨٣، ص١٢٣)

وان سعادة الانسان تستلزم التنازل عن الحرية، والانسان السعيد هو الذي يتصف بالانتاجية ويرتبط بالعالم المحيط من خلال حياة منتجة. (فروم، ١٩٦٠، ص١٥١)

وهناك من ربط بين المتغيرين بعلاقة سلبية حيث يشير (ويز) Weiss ١٩٧٢ الى ان الفرد حين يشعر بالوحدة تختفي من حياته المواطن الايجابية مثل الشعور بالسعادة والراحة والرضا وغياب العلاقات الودية ويعاني من مشاعر الخواء والهجر وتظهر لديه عواطف سلبية تجاه الاخرين كالخوف والشك والتردد، وحين تنخفض درجات الشعور بالوحدة ترتفع درجات الشعور بالسعادة، ويرى (ويز) ان اسباب الشعور بالوحدة تعود اما الى البيئة وما تتضمنه من مواقف اجتماعية واحتياجات ومشكلات، او انها تعود الى الخصائص التي تميز الافراد عن بعضهم والفروق الفردية فيما بينهم، (Weiss, 1974, P. 17- 25) وهذا هو الموقف النظري الذي تبنته الباحثة.

وبما ان طلبة الجامعات العراقية هم الشريحة الواعية في المجتمع وهم عماد المستقبل، كما انهم يعانون مشكلات اجتماعية ونفسية بسبب الظروف التي عانوها في ظل توالي حروب واحداث وضغوط مستمرة اثرت في الوضع النفسي والاجتماعي والدراسي لهم، مما يدعو الى ضرورة رعايتهم والاهتمام بهم من خلال دراسة مشكلاتهم وتسليط الاضواء على المتغيرات التي قد تعيق سبيل دراستهم وراحتهم وصحتهم النفسية، لذا ارتات الباحثة دراسة متغير السعادة وعلاقته بالشعور بالوحدة (احدى المشكلات النفسية) ولا توجد دراسة سابقة تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين في الجامعات العراقية، كما ان نتائج مثل هذا البحث ستفيد الجهات التربوية المسؤولة عن طلبة الجامعة، وسيكون في متناول الباحثين والمرشدين النفسيين مقياسان مقننان (للشعور بالوحدة) و(الشعور بالسعادة) بالامكان استخدامهما للاغراض الارشادية.

اهداف البحث

١- اعداد وتقنين مقياس للشعور بالوحدة لدى طلبة الجامعة المستنصرية.

٢- اعداد وتقنين مقياس للشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة المستنصرية.

٣- قياس الشعور بالوحدة لدى طلبة الجامعة المستنصرية.

٤- قياس الشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة المستنصرية.

٥- التعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى طلبة الجامعة (ذكورا واناثا).

٦- التعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى الطلبة (الذكور).

٧- التعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى (الطالبات).

٨- ايجاد الفرق في العلاقة الارتباطية (بين الشعور بالوحدة والشعور بالسعادة) تبعا لمتغير الجنس.

٩- التعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى طلبة الاختصاص العلمي.

١٠- التعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى طلبة الاختصاص الانساني.

١١- ايجاد الفرق في العلاقة الارتباطية بين (الشعور بالوحدة والشعور بالسعادة) تبعا لمتغير الاختصاص.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة العلاقة بين الشعور بالوحدة والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

تعريف المصطلحات:

الشعور بالوحدة:

أ ــ تعريف عبد الرحيم: عملية ادراك ذاتي ناتجة عن شعور الفرد بوجود فجوة في علاقاته الاجتماعية، وهو خبرة غير سارة تصاحبها مشاعر العزلة والخوف والانطواء والوحشة والاغتمام حتى في حالة وجوده مع الاخرين. (عصام، ٢٠٠١، ص١١).

ب- تعريف (ويز) Weiss:

خبرة شخصية يشعر من خلالها الفرد بغياب المواطن الايجابية في الحياة والحرمان والخواء وغياب الارتباط الودي، ووجود عواطف سلبية نحو الاخرين كالتردد والشك والخوف (Weiss, 1974, P. 17-25) وهو التعريف الذي تبنته الباحثة. ويقاس اجرائيا من خلال

الدرجة التي يحصل عليها المستجيب باستجابته على فقرات المقياس الذي اعد لاغراض هذا البحث.

٢- الشعور بالسعادة:

أ- تعريف بدوي: حالة تنشا عن اشباع الرغبات الانسانية كما وكيفا وقد تسموا الى مستوى الرضا الروحي. (بدوي، ١٩٨٢، ص١٩١)

ب- وتعرف السعادة بانها استجابة السرور وهي نتاج لارضاء الدوافع (ماركس، ٢٠٠٤ص٣٨).

ج ـ تعريف (ويز) Weiss: انه احساس بالسرور والراحة والرضا عن النفس وعن الحياة الناتج عن اكتشاف الانسان لنفسه وعن ارتباطه بالاخرين وتفاعله الايجابي معهم والشعور بمشاعرهم. (Weiss, 1974 P. 17-25) وهو التعريف الذي تبنته الباحثة ويقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب باستجابته على فقرات المقياس الذي اعد لاغراض هذا البحث.

اجراءات البحث:

تطلب تحقيق اهداف البحث الحالي بناء مقياس للشعور بالوحدة، واخر للشعور بالسعادة. وفيما يلي استعراض للاجراءات التي اتبعت:

اولا: مقياس الشعور بالوحدة: لبناء هذا المقياس اتبعت الخطوات التالية:

١- جمع فقرات المقياس: تم توزيع سؤال استطلاعي على عينة عشوائية من طلبة الجامعة (ملحق١) تالفت من (٤٠) طالبا وطالبة، اضافة الى الاطلاع على الادبيات السابقة والاستعانة بنظرية (ويز) في تفسير هذا المتغير، تمت صياغة (٤٢) فقرة بصيغتها الاولية (ملحق٢).

٢- صدق المحكمين: لغرض التعرف على صلاحية الفقرات، عرضت بصيغتها الاولية على مجموعة من المختصين بعلم النفس* وعدت الفقرة صالحة اذا اتفق على صلاحيتها ٨٠% من المحكمين اذا ان الصدق الظاهري يتحقق عند اتفاق الاكثرية على صدق الفقرات.

---

* لجنة المحكمين:

١- أ.د. ابراهيم عبد الحسن الكناني/ اداب المستنصرية.

٢- أ.د. اسيمة بدر خان/ كلية التربية- ابن الهيثم.

٣- أ.د. ناهدة البدري/ كلية التربية- ابن الهيثم.

(Stanley, 1972, P. 102) وقد تم حذف (٨ فقرات) واتفق على صلاحية الفقرات الباقية وبذلك تحقق للمقياس صدقه الظاهري، فاصبح (٣٤) فقرة (ملحق٣).

٣- وصف المقياس: تضمن المقياس (٣٤) فقرة وبدائل المقياس هي (تنطبق دائما، تنطبق كثيرا، تنطبق احيانا، تنطبق قليلا، لا تنطبق) و اوزانها على التوالي (٥،٤،٣،٢،١) وبذلك تكون اعلى درجة للشعور بالوحدة يسجلها الطالب هي (١٧٠) واقل درجة هي (٣٤)، والمتوسط الفرضي للمقياس (١٠٢).

٤- تطبيق المقياس: تم تطبيقه على عينة تتالف من (٥٢٠) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من (٦) كليات من الجامعة المستنصرية اختيرت عشوائيا، استبعدت الاستمارات التي فيها نقص او خلل في التاشير على الفقرات فبقيت (٥٠٢) استمارة (جدول١).

٥- استخراج القوة التمييزية للفقرات: استخرجت القوة التمييزية للفقرات باستخدام اسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتم ترتيب الاستمارة من اعلى درجة وانتهاء باقل درجة.

اختيرت الـ(٢٧)% من الاستمارات التي حصلت على الدرجات العليا فبلغت ١٣٥ استمارة، واختيرت الـ(٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على الدرجات الدنيا فبلغت (١٣٥) استمارة حيث بلغ عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (٢٧) استمارة. تراوحت حدود درجات المجموعة العليا بين (١١٢- ١٣٥)

٤- أ.د. امال احمد يعقوب/ كلية التربية- ابن الهيثم.
٥- أ.م.د. ناهي محمود النواب/ كلية التربية.
٦- أ.م.د. جاسم الشمري/ اداب مستنصرية.
٧- أ.م. ساهرة عبد الله الهاشمي/ اداب المستنصرية.
٨- أ.م.د. علاء الدين العاني/ اداب المستنصرية.
٩- أ.م.د. جمال حميد قاسم/ كلية التربية- ابن الهيثم.
١٠- م.د. مريم خلف محمود/ اداب المستنصرية.

(جدول ١) يبين عينة البحث

	ذ	ث	المجموع
كلية الطب	٣٣	٣٤	٦٧
كلية الهندسة	٤٣	٣٨	٨١
كلية العلوم	٤٢	٤٣	٨٥
كلية القانون	٤٩	٥٣	١٠٢
كلية التربية	٤٦	٤٥	٩١
كلية الاداب	٣٨	٣٨	٧٦
المجموع	٢٥١	٢٥١	٥٠٢

وحدود درجات المجموعة الدنيا بين (٦١-٩١) درجة، استخدم الاختبار التائي في تحليل الفقرات (فيركسون، ١٩٩١، ص٢٦٠) لاختبار الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية، وكانت الفقرات كلها مميزة وكما موضح في (الجدول ٢) تحت مستوى بين (٠,٠١- ٠,٠٠١).

(جدول ٢) التمييز لفقرات مقياس الشعور بالوحدة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	٤,٢٩	١,١٢	٣,١١	٣,٠١	٣,٨٠
٢	٤,٩١	١,٠٥٥	٢,٩٠	٢,٠٤	٦,٩٣
٣	٣,٩٤	٢,٢٣	٢,٦٢	٢,٧٥	٣,٨٨
٤	٣,٨٨	٢,٥٩	٢,١١	١,٥٣	٥,٧٠
٥	٣,٩٧	١,٥١	٣,٠٢	٢,٩٨	٢,٩٦
٦	٣,٣٩	٢,٤١	٢,٠٥	٣,١٧	٣,٧٢
٧	٣,٦٤	١,٤٠	٢,١٦	١,٥١	٥,٢٩
٨	٣,٦٠	١,٧٨	٢,٠٦	١,٥٢	٥,٧٠
٩	٣,٦٢	١,٨٤	٢,١٨	١,٦٨	٥,٣٣
١٠	٣,٦٠	١,٧١	٢,٢٥	١,٢٧	٥,١٩
١١	٣,٥٢	٢,٤٩	٢,٢٧	١	٤,٤٩
١٢	٣,٥١	٢,١٣	٢,٢٢	١,٦٦	٤,٤٤
١٣	٣,٤٩	١,٩٥	٢,٢٣	١,٨٠	٤,٣٤
١٤	٣,٤٨	١,٩١	٢,٢٧	١,٩٦	٤,٠٣
١٥	٣,٤٧	٢,٠١	٢,٤١	٢,٧٩	٣,٩١
١٦	٣,٤٥	٢,٠٢	٢,١٦	١,١١	٤,٢٧
١٧	٣,٣٧	٢,٠١	٢,٤٤	١,٨٢	٢,٩٣
١٨	٣,٣٤	٢,١٠	٢,٠٥	١,٤٢	٤,٦٠
١٩	٣,٣٣	١,٨٩	٢,٤٨	١,٩٧	٢,٨٣
٢٠	٣,٣٩	٢,١٠	٢,٣٠	١,٣٠	٣,٨٩
٢١	٣,٣٧	٢,٠٢	٢,٥٢	١,٠٥	٣,٢٦
٢٢	٣,٣٨	٢,٠٦	٢,٤١	٢,٠٧	٣,١٢
٢٣	٣,٤٨	٢,٠٢	٢,٠١	١,٧٠	٥,٠٦
٢٤	٣,١٧	١,٧٦	٢,٠٤	٢,٧٥	٣,٥٣
٢٥	٣,٥٠	٢,٠٤	٢,٤٧	٢,٩٦	٢,٠٢
٢٦	٣,٧٥	٢,٠٦	٢,٤٨	١,٥٢	٤,٥٣
٢٧	٣,١٤	١,٨١	٢,٠٤	٢,٠١	٣,٧٩
٢٨	٣,١٩	٢,١٠	٢,١٨	١,٥٩	٣,٤٨
٢٩	٣,٥١	١,٢٧	٢,٥٧	١,٢٨	٤,٠٨
٣٠	٣,٢٣	٠,٧٩	٢,٥١	١,١١	٣,٤٢
٣١	٣,٨٨	١,٠٢	٢,٥٥	٣,٠٤	٤,٤٣
٣٢	٣,٩٤	٢,٠١	٢,٧٢	١,٢٢	٣,٤٠
٣٣	٣,٤٩	١,٠٨	٢,٦٣	١,٧٣	٣,٤٤
٣٤	٣,٩١	١,٢٦	٢,٥	١,٥٧	٥,٦٤
٣٥	٣,١١	١,٠٩	٢,٤٧	١,٩١	٦,٥٩
٣٦	٣	٢,٨٤	٢,٠١	٢,١٦	٣,٩١

٥- ثبات المقياس: استخرج الثبات بطريقتين هما:

أ- طريقة اعادة الاختبار: Test- Retest

استخرج ثبات مقياس الشعور بالوحدة باستخدام طريقة اعادة الاختبار الذي يتضمن استخراج معامل الارتباط بين نتائج المقياس في التطبيق الاول ونتائجه بصورته ذاتها في التطبيق الثاني على نفس المجموعة، اختير لهذا الغرض (٦٠) طالبا من المراحل كافة من طلبة كليتي الاداب والتربية، واعيد التطبيق عليهم بعد اسبوعين (جدول٣)، وبعد جمع وتصحيح الاجابات في التطبيقين حسب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) (Allen, 1963, P. 82) لايجاد معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار الاول ودرجتهم في الاختبار الثاني، فكان معامل ثبات المقياس (٠,٧٧).

(جدول٣) يبين عينة الثبات

	المرحلة الاولى		المرحلة الثانية		المرحلة الثالثة		المرحلة الرابعة		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
التربية	١٠		٥	٥	٥	٥			٣٠
الاداب	٥	٥	٥	٥			٥	٥	٣٠
									٦٠

ب- طريقة التجزئة النصفية: اختيرت عينة عشوائية من عينة التمييز بلغت (١٠٠) استمارة، قسمت الفقرات الى نصفين (فردية وزوجية) وحسب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس الذي يبلغ (٣٤) فقرة، فكان (٠,٨١) وصحح بمعادلة (سبيرمان براون) فاصبح معامل الثبات (٠,٨٤)، وتعد معاملات الثبات قوية اذا زادت عند ٠,٨٠ (ابو زينة، ٢٠٠٢، ص٢٣١)

ثانيا: مقياس الشعور بالسعادة: لغرض بناء المقياس اتبعت الخطوات التالية:

١- جمع الفقرات: تم توزيع سؤال استطلاعي (ملحق٤) على عينة من طلبة الجامعة مؤلفة من (٥٠) طالبا وطالبة، وتمت صياغة (٣٩) فقرة بصيغتها الاولية (ملحق٥).

٢- الصدق: لغرض التعرف على الصدق الظاهري للمقياس عرضت الفقرات على لجنة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس* وعدت الفقرة صالحة اذا اتفق على صلاحيتها

* عرضت على نفس المحكمين الذين عرضت عليهم فقرات مقياس الشعور بالوحدة.

نسبة ٨٠% من المحكمين، وقد حذفت (١٣) فقرة وتم الاتفاق على صلاحية بقية الفقرات، فاصبح عدد الفقرات (٢٦) (ملحق٦).

٣- **وصف المقياس:** تضمن المقياس (٢٦) فقرة ايجابية، وبدائل المقياس هي (تنطبق دائما، تنطبق كثيرا، تنطبق احيانا، تنطبق قليلا، لا تنطبق)، واوزانها (٥،٤،٣،٢،١)، وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس هي (١٣٠) واقل درجة هي (٢٦)، والمتوسط الفرضي للمقياس هو (٧٨).

٤- **القوة التمييزية للفقرات (تحليل الفقرات):** ان الهدف من تحليل الفقرات هو الابقاء على الفقرات المميزة، وقد استخدمت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين، ولغرض التحليل تم ترتيب الدرجات بعد تصحيح الاستمارات والبالغ عددها (٥٠٢) استمارة تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة، ثم اختيرت ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس، و٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا وتمثلان مجموعتين باكبر حجم واقصى تمايز. بلغ عدد استمارات كل مجموعة (١٣٥) استمارة أي ان عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (٢٧٠)، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية، وقد كانت جميع الفقرات مميزة تحت مستوى (٠,٠٥) وكما موضح في (الجدول ٤).

(جدول ٤) التمييز لفقرات مقياس الشعور بالسعادة

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	٥	صفر	٢,٤	٠,٢٥	١٥,٢٠
٢	٣,٥	٠,٧٧	٢,٧٢	٠,٩٦	٣,٩
٣	٤,٢٥	٠,٨٤	٣,٥٥	١,١٦	٣,٣٣
٤	٤,٩٤	٠,٠٥	٤,٣٨	٠,٧٤	٤,٣٠
٥	٤,٧٢	٠,٣٧	٣,٤١	٠,٧٠	٨,٧٣
٦	٤,٣	١,٠٢	٣,٠٨	١,٢٥	٥,٣٠
٧	٤,٦	٠,٨١	٣,٧٨	١,١٦	٣,٩٠
٨	٤,٦	٠,٧١	٣,٠٤	١,١٥	٧,٨
٩	٤,٧٥	٠,٤٢	٤,٠٨	١,١٧	٣,٥
١٠	٤,٨٧	٠,٨٨	٤,٠٣	١,١٣	٤
١١	٤,٣٦	٠,٩٢	٣,٠٩	١,١٧	٥,٧٧
١٢	٤,٢٢	١,٦٠	٣,٦٥	١,٥٠	٤,٨٩
١٣	٤,١٩	١,٤٧	٣,٧٦	١,٣٠	٥,٧٢
١٤	٤,٧٥	٠,٤٢	٣,٤٧	٠,٧٧	٨
١٥	٤,٧٧	٠,٢٩	٣,٤٧	١,٠٥	٧,٦٤
١٦	٣,٨٦	١,٢٦	٢,٨٣	١,١٤	٤,٤٧
١٧	٤,٥٨	٠,٦٥	٣,٢٢	١,١٤	٦,٨
١٨	٤,٨١	٠,٧٨	٤,٠٧	٠,٨٣	٣,٨٩
١٩	٤,٦٨	٠,٧٥	٣,٨	٠,٦٥	٤,٨٨
٢٠	٤,٤٤	١,٢٢	٣,٠٤	١,٣٦	٥,٨٣
٢١	٤,٥	١,٠٥	٣,٤١	١,٢٢	٤,٧٣
٢٢	٤,٤٥	٠,٨٧	٣,٠٥	١,١٧	٦,٦٦
٢٣	٤,٤٧	٠,٢٨	٢,٩٢	٠,٩١	٥,٩٣
٢٤	٤,٥٨	٠,٥٩	٣,١٦	٠,٨٢	٧,٨٨
٢٥	٤,٤٤	٠,٨٧	٣,٢٩	٠,٨٨	٥,٧٥
٢٦	٤,٢٧	١,١٥	٣,٢٥	٠,٩٧	٤,٦٣

ه- ثبات المقياس: حسب الثبات بطريقتين هما:

أ- **طريقة اعادة الاختبار:** طبق المقياس على عينة الثبات ذاتها التي استخدمت في المقياس الاول (جدول٣) سابق الذكر، وبعد جمع وتصحيح الاجابات في التطبيقين، حسب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) لايجاد معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار الاول ودرجاتهم في الاختبار الثاني، فكان معامل ثبات المقياس (٠,٧٨).

ب- **طريقة التجزئة النصفية:** اختيرت عينة عشوائية من الاستمارات من عينة التمييز بلغت (١٠٠) استمارة، وقسمت فقرات المقياس الى نصفين (فردية وزوجية)، وحسب معمل ارتباط (بيرسون) بين نصفي المقياس فكان (٠,٦٣)، وصحح بمعادلة (سبيرمان براون) التصحيحية فاصبح معامل الثبات (٠,٧٤).

ثالثا: اشتقاق المعايير: يمكن اشتقاق المعايير لاية مجموعة من البيانات من خلال (الرتبة المئينية) التي تقابل كل درجة باستخدام قانون الرتبة المئينية (البياتي، ١٩٧٧، ص١٣٨).

تفيد المعايير من يستخرجها من خلال مقارنة الدرجات الخام (التي يحصل عليها الافراد في عينة التقنين) بجدول المعايير الذي يتم اعداده كخطوة اولى هامة من خطوات بناء المقاييس. (ابو حطب، ١٩٧٦، ص١٢٠) وقد جمعت البيانات الخاصة بمعايير البحث الحالي من اجابات (٥٠٢) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية (عينة التمييز ذاتها)، ويشار الى انه اذا كانت الصفة المقاسة مختلفة بين الذكور والاناث، تستخرج الرتب المئينية للذكور على حدة وللاناث على حدة (البياتي، ١٩٧٧، ؟؟) لذا اختبرت الفروق بين الذكور والاناث في متغير الشعور بالوحدة حيث كان متوسط درجات الذكور لـ(٢٥١) طالبا (٩٩,٥٣) والانحراف المعياري (٢٠,٤٩) ومتوسط درجات الاناث لـ(٢٥١) طالبة هو (٩٧,٠٦) والانحراف المعياري (٢٢,٠٦)، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين الذكور والاناث في الشعور بالوحدة فكانت القيمة التائية (١,٨٧) وهي غير دالة احصائيا، لذا اشتقت المعايير لمتغير الشعور بالوحدة للعينة كلها (ذكورا واناثا) باستخدام قانون الرتبة المئينية وكما موضح في (الجدول ٥)، كما استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين الذكور والاناث في متغير الشعور بالسعادة فكان متوسط درجات الذكور لـ(٢٥١) طالبا (١٠٧,٧) والانحراف المعياري (١٧,٢٢) ومتوسط درجات الاناث هو (١١١,٥) والانحراف المعياري (٢١,٣٢) وحسبت القيمة التائية فكانت (٠,٤٥)، وهي غير دالة احصائيا وتشير الى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في هذا المتغير لذا اشتقت المعايير للذكور والاناث سوية وكما مبين في الجدول (٦).

(جدول٥)

المعايير (الرتب المئينية) لمقياس الشعور بالوحدة (الذكور والاناث)

الدرجة	التكرار	التكرار المتجمع	الرتبة المئينية
١٣٥	١٥	١٥	٣
١٣٢	١٩	٣٤	٧
١٢٩	٧	٤١	٨
١٢٤	١٣	٥٤	١٠
١٢٣	١٣	٦٧	١٣
١٢٢	١٤	٨١	١٦
١٢١	١٧	٩٨	١٩
١٢٠	١٨	١١٦	٢٣
١١٨	١٤	١٣٠	٢٦
١١٧	١٤	١٤٤	٢٨
١١٦	١٨	١٥٢	٣٠
١١٥	١٤	١٦٦	٣٣
١١٣	١٥	١٨١	٣٦
١١٢	٢	١٨٣	٣٦
١٠٩	١٤	١٩٧	٣٩
١٠٨	٥	٢٠٢	٤٠
١٠٧	٥	٢٠٧	٤١
١٠٦	٤	٢١١	٤٥
١٠٥	٢١	٢٣٢	٤٦
١٠٣	١٣	٢٤٥	٤٩
١٠١	١٣	٢٥٨	٥١
٩٩	١٠	٢٦٨	٥٣
٩٨	١٠	٢٧٨	٥٥
٩٧	١٠	٢٨٨	٥٧

(جدول ٦)

المعايير الرتب المئينية لمقياس الشعور بالسعادة (الاناث والذكور)

الدرجة	التكرار	التكرار المتجمع	الرتبة المئينية
١٣٠	٩	٩	٣
١٢٩	٤	١٣	٥
١٢٨	٨	٢١	٨
١٢٦	٣	٢٤	٩
١٢٥	٥	٢٩	١١
١٢٤	٥	٣٤	١٣
١٢٣	٥	٣٩	١٥
١٢٢	١١	٥٠	٢٠
١٢١	٤	٥٤	٢١
١٢٠	١٠	٦٤	٢٥
١١٩	١٢	٧٦	٣٠
١١٨	٥	٨١	٣٢
١١٧	٤	٨٥	٣٤
١١٦	٩	٩٤	٣٧
١١٥	٤	٩٨	٣٩
١١٣	٢٤	١٢٢	٤٩
١١١	٧	١٢٩	٥١
١١٠	١٩	١٤٨	٥٩
١٠٩	١٣	١٦١	٦٤
١٠٨	٨	١٦٩	٦٧
١٠٧	٤	١٧٣	٦٩
١٠٦	١٤	١٨٧	٧٤
١٠٥	٥	١٩٢	٧٦
١٠٤	٢	١٩٤	٧٧
١٠٣	٥	١٩٩	٧٩
١٠٢	١٠	٢٠٩	٨٣
١٠١	١٠	٢١٩	٨٧
١٠٠	١٠	٢٢٩	٩١
٩٩	٥	٢٣٤	٩٣
٩٨	١	٢٣٥	٩٤
٩٧	١	٢٣٦	٩٤
٩٥	٩	٢٤٥	٩٨
٨٨	٦	٢٥١	١٠٠

عرض النتائج ومناقشتها

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل اليها بناء على بيانات البحث وفي ضوء اهدافه:

١ و ٢- بالنسبة للهدفين الاول والثاني (بناء وتقنين مقياس للشعور بالوحدة لدى طلبة الجامعة) و(بناء وتقنين مقياس الشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة) ، تم تحقيق الهدفين من خلال الاجراءات التي وردت في الفصل السابق.

٣- بالنسبة للهدف الثالث (قياس الشعور بالوحدة لدى طلبة الجامعة) تم تطبيق الاختبار التائي على عينة التقنين ذاتها المتكونة من (٥٠٢) طالب وطالبة، كان متوسط درجات افراد العينة على مقياس الشعور بالوحدة (٩٨,٧) وبانحراف معياري مقداره (٢٧,٥) والمتوسط الفرضي للمقياس هو (١٠٢)، وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين ان القيمة التائية هي (٢,٧٠) وهي دالة معنويا عند مستوى (٠,٠١)، أي ان الطلبة ليس لديهم شعورا بالوحدة حيث يبدو انهم قد تجاوزوا الظروف والمواقف البيئية والاجتماعية التي تسبب الاحباط والتي يشير (ويز) الى انها سببا في الشعور بالوحدة. (Wiess, 1974, P. 17)

٤- اما بالنسبة للهدف الرابع (قياس الشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة) فقد تم تطبيق الاختبار التائي على العينة ذاتها، وكان متوسط درجات افراد العينة على مقياس الشعور بالسعادة (١٠٩,٣) وبانحراف معياري مقداره (٢٤,٩٨) والمتوسط الفرضي للمقياس هو (٧٥)، وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي تبين ان القيمة التائية هي (٣٠,٧٦) وهي دالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير الى ان الطلبة لديهم شعور بالسعادة قد يعود الى توفير اسباب السعادة للطلبة واشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية وتوفير مستلزمات معيشتهم، كما قد تشير درجات السعادة هذه الى توافق الطالب مع بيئته ومجتمعه وانسجامه مع كل من حوله واكتشافه لقدراته ولنفسه، ورغم الظروف الصعبة التي يواجهها الطلبة الا انهم سجلوا درجات عالية على مقياس السعادة.

ان الافراد الذين يتعرضون لخبرات ومواقف مهددة كالصراع والحروب والكوارث والازمات يلجاون الى تطوير وسائل واليات تكيف تمكنهم من مواجهة الضغوط الناتجة عن هذه المحن والتعامل معها و تجاهلها للتخلص من حالات التوتر والخوف والحالات النفسية التي قد تصيبه لكي يحافظ على توازن تفاعله مع البيئة. (احمد، ١٩٧٣، ص٤٦٨-٤٦٩) واحيانا يندفع الافراد خلال الازمات للحصول على الدعم والاسناد الاجتماعي من اهلهم واقاربهم وبيئتهم الاجتماعية لكي يخففوا عن كاهلهم شدة الازمة في حين ان انعدام هذا التفاعل

بين الافراد اثناء الازمات قد يؤدي الى زيادة احتمال التعرض للازمات النفسية والكرب النفسي والتعاسة. (Roos, 1987, P. 576) أي ان طلبتنا تمكنوا من التعامل بهذه الوسائل والستراتيجيات وتغلبوا على الظروف التي واجهوها فعاشوا حياتهم وخلقوا لانفسهم وسائل السعادة.

٥- لتحقيق الهدف الخامس (التعرف على العلاقة بين الشعور بالوحدة والشعور بالسعادة)، استخدم معامل ارتباط (بيرسون) على عينة البحث ذاتها (٥٠٢) طالبا وطالبة، واظهرت النتيجة وجود علاقة ارتباط سالبة بين المتغيرين مقدارها (٠,٤٧) أي ان الطلبة الذين يسجلون درجات منخفضة على مقياس الشعور بالوحدة يتمتعون بدرجات عالية من الشعور بالسعادة، وهذا يعود الى العلاقة المنطقية السلبية بين المتغيرين التي يشير اليها ويز (Weiss) ١٩٧٢ بان الفرد حين يشعر بالوحدة تختفي من حياته المواطن الايجابية والراحة والسعادة بسبب افتقاده للعلاقات الودية والمشاعر السلبية التي يشعر بها تجاه الاخرين والعكس صحيح، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (نيلز) ١٩٩٠ ودراسة (علي والشناوي) ١٩٨٨، ودراسة (بيرلمان واخرون) ١٩٧٨، ودراسة (شولتز ومور) ١٩٨٤ ودراسة (ستوكز) ١٩٨٥.

٦- للتعرف على العلاقة بين الشعور بالوحدة والشعور بالسعادة لدى الطلبة (الذكور) استخدم معامل ارتباط (بيرسون)، وكان متوسط الشعور بالوحدة لدى الذكور (٩٩,٥٣) درجة ومتوسط الشعور بالسعادة لديهم (١٠٧,٧) درجة، فكان معامل الارتباط (- ٠,٢٣٠) درجة وهي تشير الى ارتباط سلبي بين المتغيرين.

٧- وللتعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى (الطالبات)، استخدم معامل ارتباط (بيرسون) وكان متوسط الشعور بالوحدة لديهن (٩٧,٠٦) درجة ومتوسط الشعور بالسعادة (١١١,٧)، وكان معامل الارتباط بين المتغيرين (- ٠,٥٤٠) وهي تشير الى وجود علاقة ارتباط دالة سالبة بين المتغيرين، وتشير هذه النتيجة الى ان المتغيرين اقوى ارتباطا لدى الاناث منه لدى الذكور.

٨- ولايجاد الفرق في الارتباط بين المتغيرين (الوحدة والسعادة) تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، استخدم (الاختبار التائي)* بعد تحويل معاملات الارتباط الى قيم معيارية من خلال جدول القيم المعيارية (البياتي، ١٩٧٧، ص٢٨٦) حيث ان الارتباط (- ٠,٢٣٠) يقابل القيمة المعيارية (٠,٢٣٤) وان الارتباط (٠,٥٤٠) يقابل القيمة المعيارية (٠,٦٠٤) واشارت النتيجة الى ان القيمة الزائية (ذ) تساوي (٠,١٣) واذا رجعنا الى جدول القيم تحت المنحنى الاعتدالي

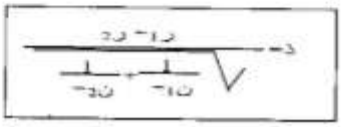
بمستوى (٠,٠٥) نجد ان (١,٩٦) اكبر من (٠,١٣)، أي ان هناك فرق بين معاملي الارتباط بين الذكور والاناث لصالح الاناث أي ان الارتباط بني المتغيرين لدى الاناث اقوى مما لـدى الذكور.

٩- وللتعرف على العلاقة بين الشعور بالوحدة والشعور بالسعادة لـدى طلبـة الاختصـاص العلمين استخدم معامل ارتباط (بيرسون) وكان متوسط الشعور بالوحدة لدى عينة الاختصاص العلمي (٢٥٠) طالبا وطالبة هو (٩٥,١٢) ومتوسط السعادة لديهم (١٠٠) درجة، فكان معامل الارتباط بين المتغيرين هو (- ٠,١٥٥) وهو يمثل علاقة سلبية ضعيفة.

١٠- وللتعرف على العلاقة بين الشعور بالوحدة والشعور بالسعادة لدى طلبـة الاختصـاص الانساني، استخدم معامل ارتباط (بيرسون) بين المتغيرين لـ(٢٥٢) طالبا وطالبـة، وكـان متوسط الشعور بالوحدة لديهم (١٠١,٤) درجة، ومتوسط السـعادة (١١٨)، وكـان معامـل الارتباط (- ٠,٥١٥) وهي علاقة سالبة اعلى مما لدى الاختصاص العلمي.

١١- ولايجاد الفرق في العلاقة بين المتغيرين (الوحدة والسعادة) تبعا لمتغيـر الاختصـاص (علمي، انساني)، استخدم الاختبار التائي* وحولت معاملات الارتباط الى قيم معيارية حيـث كانت القيمة المعيارية (٠,٥٧٠) تقابل معامل الارتباط (- ٠,٥١٥) الذي يمثل معامل الارتباط بين المتغيرين لدى الاختصاص الانساني، ومعامل الارتبـاط (- ٠,١٥٥) بـين المتغيـرين للاختصاص العلمي يقابل القيمة المعيارية (٠,١٥٦)، اشارت النتيجة الى ان القيمـة الزائيـة (ذ)- (٠,١٤٥) وهو ارتباط ضعيف، واذا رجعنا الى جدول القيم تحت المنحنـى الاعتـدالي بمستوى (٠,٠٥) نجد ان (١,٩٦) اكبر من (٠,١٤٥) أي ان هناك فرق بين معاملي الارتباط تبعا للاختصاص، فالارتباط بين المتغيرين لدى الاختصاص الانساني اقوى مما بين المتغيرين لدى الاختصاص العلمي، وقد يعود ذلك الى ان دراسـة الاختصـاص العلمـي اكثـر مـن الاختصاص الانساني، وفترة دوامهم اطول والتزاماتهم العلمية الكثيرة تشغل يـومهم بكاملـه بحيث لا تتوفر لديهم اوقات فراغ يتعرضون من خلالها للشعور بالوحدة.

*



توصية البحث:

تنظيم جمعيات علمية وتربوية وثقافية ورياضية تستقطب الطلبة داخل الجامعة بحسب اتجاههم ورغبتهم يقدمون من خلالها نشاطات في المناسبات الطلابية بهدف توطيد العلاقـات الاجتماعية الموجهة بين الطلبة واشغال ساعات الفراغ الدراسية وتنمية هواياتهم مما يسهم في تعزيز سلامتهم النفسية وديمومة مستوى السعادة التي يعيشونها.

مقترح البحث:

تقترح الباحثة اجراء البحث التالي:

١- العلاقة بين الشعور بالوحدة والشعور بالسعادة لدى طلبة لمرحلة الاعداديّة.

المصادر:

- ابو حطب، د. فؤاد، ود. سيد احمد عثمان، التقويم النفسي، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٦.
- ابو زينة، فريد كامل، الاحصاء في التربية والعلوم الانسانية، ط١، جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ٢٠٠٢.
- احمد سلمان عودة، وخليل يوسف الخليلي، الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، عمان، دار الفكر، ١٩٨٨.
- احمد عزت راجح. اصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة، مصر، ١٩٧٣.
- بدوي، احمد زكي. معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، ١٩٨٢.
- برتراند راسل. كيف تكسب السعادة، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت، ١٩٧٣.
- برنهارت، كارل. علم النفس في الحياة العملية، ترجمة ابراهيم عبد الله، بغداد، ١٩٦٩.
- البلداوي، عباس مهدي. الشخصية بين النجاح والفشل، ط١.
- البياتي، عبد الجبار توفيق. وزكريا اثنا سيوس، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ١٩٧٧.
- جابر عبد الحميد جابر. نظريات الشخصية (البناء، ديناميات، طرق البحث والتقويم)، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٦.
- حسن زكي. تفجير الطاقات الكامنة في الانسان، مركز الكتاب للنشر، ط٢، القاهرة، ٢٠٠١.
- الخالدي، د. اديب. الصحة النفسية، الدار العربية للنشر والتوزيع، ليبيا، ط١، ٢٠٠١.
- خليل محسن. الامراض العصبية والنفسية عند الاطفال والاولاد، اسبابها وطرق علاجها، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٨.
- دافيدوف، لندا. ل. مدخل علم النفس، ترجمة د. سيد الطواب، ود. محمود عمرو، ود. نجيب خزام، الدار الدولية للنشر والتوزيع، ط٤، ١٩٨٠.
- الداهري، صالح حسن. علم النفس الارشادي (نظرياته واساليبه الحديثة)، دار وائل للنشر، ط١، ٢٠٠٥.
- الساعاتي، حازم ثائر سليمان. الشعور بالوحدة عند طلبة جامعة بغداد وعلاقته مع بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٠.

- السمنهوري، محمد كمال مصطفى، ومدحت شوقي طوس. اثر ممارسة الرياضة على الاحساس بالوحدة النفسية لدى طلاب جامعة اسيوط، المؤتمر العلمي الاول للرياضة وتحديات القرن العشرين، المجلة العلمية للتربية الرياضية والبدنية، جامعة حلوان، ١٩٩٢.
- شلتز، دوان. نظريات الشخصية، ترجمة د. حمد ولي الكربولي والدكتور عبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨٣.
- الصالحي، ميادة عبد الحسن عباس. السعادة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد، ٢٠٠١.
- عصام بشري شريف عبد الرحيم. العلاقات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة العرب في الجامعات العراقية، (اطروحة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، ٢٠٠١.
- علي السيد خضر. ود. محمد محروس الشناوي، الشعور بالوحدة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٢٥، ١٩٨٨.
- عيسوي، د. عبد الرحمن. علم النفس العام، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٧.
- الغبرة، نبيهة. المشكلات السلوكية عند الاطفال، الاسرة السعيدة، الشبكة الاسلامية، ١٩٨٠.
- فروم، اريك. في سبيل موسوعة نفسية، دار مكتبة الهلال، ١٩٨٠.
- فروم، اريك. المجتمع السليم، ترجمة محمود محمود، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٠.
- فيركسون،
- فيصل عباس. موسوعة علماء النفس والتربية، دار الفكر العربي، بيروت، ١٩٩٦.
- القوصي، د. عبد العزيز. علم النفس اسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٧.
- كمال ابراهيم موسى. تنمية الصحة النفسية مسؤولية الفرد في الاسلام وعلم النفس، ابحاث ندوة علم النفس، المعهد العالمي للفكر الاسلامي والجمعية العربية للتربية الاسلامية، القاهرة، ١٩٨٩.
- مصطفى غالب. في سبيل موسوعة نفسية، دار مكتبة الهلال، ط٤، ١٩٨٤.
- د. مصطفى فهمي. التكيف النفسي، مكتبة مصر، دار الطباعة الحديثة، ١٩٨٢.
- نجاتي، محمد عثمان. مفهوم الصحة النفسية في القران الكريم والحديث الشريف، نشرة الطب الاسلامي، ٣(٥)، ١٩٨٤.

- الهيتي، مصطفى عبد السلام. القلق (دراسات في الامراض النفسية الشائعة) مكتبة النهضة، بغداد، ط٢، ١٩٨٥.
- Allen. A hand book of Statistice, Solution for the behavioral sciences, Holt, N.Y.
- Hill, C. Robin, Z., Lonliness, Happiness and Social Relationships, Journal of Social Psychology, 10(1), 1988.
- Hurlock, E., Child development, Mc Crow-Hill Book Company, 1973.
- Londis, J., What is the Happiest period of Life, Sch. Soc. 1932.
- Mullins. L. C., Elston- CH, Gukowski. S.M., Social Determinants of Lonliness Among Older Americans, Gent-Soc-Gen, Psychol-Morogw, Nov., 122(4) 1996.
- Nelz. H.P., Lonliness and Happiness, Journal of Social Psychology, 10(3), 1978.
- Perlman, D. Gerson, A.C., & Spinner, B., Lonliness among Senior Citizens, An Empirical report, Essence, 2(4) 1978.
- Peplau & Perlman, D. Lonliness: A Sourcebook of Current theory, Research and therapy. New York: Wiley 1982.
- Pressy, S.L., & Kuhlen, R.G. Psychological Development throgh Life Span, 1957.
- Rocach. A., Cultural Background coping with Lonliness, J. Psychol. Mar., 133(2), 1999.
- Stokes, J.P., The relation of Social network and individual difference variables to Lonliness, Journal of Personality and Social Psychology, 1985.
- Stanly, Julian C. & Hopkins, K.D., Educational Psychological Measurement and Evaluation, 5th ed., Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1979.
- Wiess, R.S. The Provisions of Social Relationships, In Z. Rubin (ed) Doing unto others, Englewood Cliffs, N.H: Prentice-Hall, 1974.
- Schultz, N.R., & Moore, D. Lonliness, Correlates, attributions and coping among olaer adults. Personality and Social Psychology Bulletin, 10(1) 69-77.

Robinson Crusoe as a Reflection of the English Character in the Seventeenth Century

Besma Abdul Hassan Ali

who is Daniel Defoe?

Daniel Defoe, the son of a butcher, was born in London in (1660). He attended Morton's Academy. A school for dissenters at Newwington Green to become a minister, but he changed his mind and became a hosiery merchant instead. In 1688, Defoe participated in Monmouth Rebellion and joined William III. Defoe became popular with the king after the publication of his poem, ***The True Born Englishman*** (1701). Defoe's ***The Shortest Way with the Dissenters*** (1702) made many powerful people upset. In the pamphlet, Defoe, a Dissenter demanded harsh dealing with the dissenters. The pamphlet was considered to be critical of the Anglican Church and Defoe was fined, put in prison.

In (1703) Robert Harley, Earl of Oxford, a Troy government official, employed Defoe as a spy. With the support of the government, Defoe started a newspaper, ***The Review***. Published between (1704) and (1713). ***The Review*** reported on

political and social issues. Again his political attitudes took him to jail. In (1724), Defoe returned to writing fiction. His novels are: ***Robinson Crusoe*** (1719), ***Captain Singleton*** (1720), ***Journal of the Plague Year*** (1722), ***Captain Jack*** (1722), ***Moll Flanders*** (1722) and ***Roxana*** (1724). Defoe also wrote a three volume travel book, ***Tour Through the Whole Island of Great Britain*** (1724- 27) that provided a vivid first- hand account of the state of the country. Other non- fiction books include ***The Complete English Tradesman*** (1726) and ***London the Most Flourishing City in the Universe*** (1728). Defoe published over 560 books and pamphlets and is considered to be the founder of British Journalism. Denial Defoe died in (1731).

Robinson Crusoe was one of his successful novels. In this work Robinson Crusoe has been wrecked alone on a deserted island with nothing with him except some tools that enabled him to survive but with determination to make use of everything he finds in the vessel.

The novel has its own basis of reality in the adventure of Alexander Selkrik; the sailor who has lived isolated four years on island of Juan Fernandez. The author adds his own touches to the original story from what he has read of traveling books and his personal experience.

The author has been very successful in telling his story in the sense that every reader can identify himself with the hero. Defoe has presented this fact by putting himself in the hero's place in the sense that he imagines how he can make use of the environment that he never chooses to live in, what can he do if he would be cast a way in the same circumstances of the hero, and what would be his reactions towards everything especially when he finds out that he is not alone in the island. Defoe's greatness lies in the fact that he provided us with all the necessary details to realize the situation of the hero and his life in the island and his presenting, through the novel, the impression of the authentic situation.

The novel presents in a very clear way the typical English character of that era of English history, the English citizen who is capable of making use of any situation. The novelist James Joyce has explained that the true model of English conquest is the hero of Defoe's ***Robinson Crusoe,*** "he is the real prototype of the English colonist. The whole Anglo-Saxon spirit is in Crusoe: the manly independence, the unconscious cruelty, the persistence, the slow yet efficient intelligence, the sexual apathy, the calculating taciturnity". Defoe reflects the essence of the dominating spirit of that time which is Utilitarianism. The author is earnest in

presenting the real character whose deeds are motivated by material ends. According to Defoe, even literature is business… a job not an art or spiritual need. Defoe and hero share the same characteristics of being men of action rather than anything else.

The author portrays, through Crusoe, the English spirit which finds profit in all things surrounding and in people too. So the plot refers to the tendencies of that time and this is what distinguishes Crusoe from all the travelers in literature. He is not Autolycus or Ulysses. Profit is Crusoe's only vocation and the whole world is his territory.

We can notice that the hero is devoid from the human compassion towards the others, and his exploitation of his environment in the island do not surprise us, but what makes the shock is his making use even of humans he comes to know, he become materialistic to the extent that he is able to forget all but his personal interests. The reader is shocked by his attitude towards Xury, the moor boy who has helped him escaping from the Slavery, and that boy has been ready to sacrifice his life for Crusoe, but when they are rescued, the Portuguese captain offers to by the boy because of his loyalty and faithfulness but when the captain presents his compromise of giving the boy his freedom after ten years if he turns to Christianity, all Crusoe's noble ideas

of loyalty have disappeared to be replaced by material profit. So Crusoe took the offer.

All these ideas of Utilitarianism are supported by the British thinking or superiority. Robinson Crusoe is the product of this way of thinking. He is a 'master' and here we have this idea in the novel in two stages:

Crusoe has been very successful in mastering his situation in the island in overcoming any difficulty in his way as well as controlling his environment; this reflects the positive side of 'mastery', and his mastery is achieved through the application of the European ways of life and technology in agriculture and even in an elementary political hierarchy. We have the hero who addresses himself as being a 'king' of the island while the captain refers to him as the 'governor' to the mutineers. Concerning the second stage of the theme of mastery, we can say that we have it very clear in the later events of the novel. The theme of mastery becomes complex and less positive after Friday's arrival. It is applied to unfair human relationship between Crusoe and the native. We have Crusoe teaching him 'yes' or 'no'. according to Crusoe, he is the superior, he never thinks Friday as an equal to him, and this is an instinctive idea in him.

The idea of superiority is very obvious in his relationships with Xury, his companion in slavery, and towards Friday, his faithful servant. The relationship is typical of the 17th century English condescension towards people of darker skin or to other than European races. The hero believes that the white man is the 'master' of other races and that is the reason we have among Crusoe's business ventures is the slave trading. His character is an egocentric one which has no emotion exept when focused on material matters. Emotional ties and human compassion play very minor role in Crusoe's life; we have him emotionally moved at the end of the novel when his agent tells him how rich he is. This emotional reaction is associated with profit and money alone and has nothing to do with the human feelings.

Defoe has presented in his novel a unique character, full of contradictions. Crusoe is a devotee capitalist and introspective Christian, a wonder who is possessed by adventure and civilized man who is able to create a comfortable dwelling for himself, a believer in the dignity of the human race and at the same time a slave trader. Defoe portrays in these contradictions the typical character of middle class English man of that period.

Notes

A. Baker, Earnest. ***The History of English Novel***. London: H. F. G. Withrerby, 1942.

Encarta Reference Library DVD 2005

Evans Ifor. ***A Short History of English literature***. London; Penguin books, Fourth edition, 1976.

Fishelov, David, ***Robinson Crusoe and the Other and the Poetic of Surprise***, URL://www.uni-tuebingen.de.

Tappan, E.M. ***An Introduction to English Literature***. New Delhi. Discovery Publishing House, 1993.

Watt, Ian. ***Rise of the Novel***. London: Penguin Books, 1966.

Wikapedia. URL. http://en.wikapedia.org.

Osmanlı Dönemi Halk Edebiyatında Aşk

Hazırlayan

Yard. Doç. Dr. Ziyad Tarık ABDULJABBAR

Önsöz

Halk edebiyatı nazım biçimleri içinde en çok sevilen ve kullanılan koşmadır. Hece ölçüsünün (6+5) ya da (4+4+3) duraklı kalıbıyla yazılır. Şair koşmanın son bendinde ismini ya da mahlasını söyler. Koşmalar dile gitirilen duygular ve söylenişlerine göre koçaklama, güzelleme, taşlama, ağıt gibi isimler alır. Karşılıklı konuşma şeklinde yani "dedim" "dedi" diye başlayan dizelerle de söylenebilir. Bu tür koşmalara "mürâcaa" ismi verilir. Bütün kafiyeleri cinaslı olan koşmalara "tecnis" denir. Koşmalar ezgiyle

okunuşlarına göre çeşitli adlar alır. Acem koşması, Kerem, Kesik kerem, Gevheri gibi...

Yapılarına göre koşmalar: Koşmalar yapılarına göre 7'ye ayrılır.

Düz koşma: Âşık edebiyatında en sık kullanılar tür. Adı koşma olarak da adlandırılır.

Yedekli koşma: İki şekli vardır. İlki koşma-mani halidir. Koşma bendlerinin arasına aynı kafiyede bir bayati bendi ya da 7 heceli bend girer. İkincisi yedekli 5'li koşma diye adlandırılır. 8'li hece ölçüsüyle yazılır. İlk bend 5, ikinci ve yedek sayılan bend 4 dizelidir. Örnek:

Hâb-ı nazda yatar iken uyandım
Bir bâde verdiler nûş edip kandım

İçtim bâdeyi kandım
Ab-ı hayattır sandım
Ben bir ateşe yandım

Aşkın atına bindim
Yeri göğü dolandım
Bu yerde de avlandım
Seni buldum bir çobana efendim
Kudret kanadımı çalsam el kınar

Uyanmıştım hâb-ı nazdan havf ilen
Kırklar dolu verdi tabla raf ilen
Dolu tabla raf ilen
Divan durdum saf ilen
Öğüt almam laf ilen
Erenler taraf ilen
Yedi deryaları kûh-ı Kaf ilen
Gavazsam kaynağa dalsam el kınar

Siftah yalvarırım Gani Subhana
Sonradan dönerim bir aç aslana
Dönerem aç aslana
Saldırıram cihana
Kâh o yana bu yana
Diyeceksin daha ne
Nece ki bir serçe geçer şahana

Kırsam kanadını yolsam el kınar

Zülâlî çağırır ben bir nökerim
Heyya gibi dilden zeher tökerim
Zeher meher tökerim
Aşk kılıcın çekerim
Tunçtan beden sökerim
Ey benim bal şekerim
Hiç deme Mevlâ kerim
Haçan ki meydanda pençe çekerim
Her âşık sazını alsam el kınar

Zülâlî [1]

Koşmalar genellikle lirik konularda yazılır. Aşk duyguları, üzüntüleri, acıları, sevgiliye kavuşma isteği, ayrılıktan yakınma, doğayla ilgili türlü duygu ve düşünceler hep koşma ile anlatılmıştır.

[1] DİLÇİN, Cem, Örneklerle Türk Şiir Bilgisi, 8. Baskı, Tdk yayınları, Ankara 2005, s. 305-314.

Divan şiirinin halk şiiri üzerindeki etkisini gösteren en önemli örnekler âşık edebiyatında ortaya çıkmıştır. Âşık tarzı edebiyat, ozan-baksı edebiyat geleneğinin, Osmanlı kültür ve üslûbu içinde şekillenmiş, gelişmiş yeni bir terkip olduğu için, onun mensuplarının kültür birikimi, Türk-İslâm medeniyet ve kültür dairesinin gerekli kıldığı islâmî bilgiler, tasavvuf, Arap-Fars kaynaklarından aktarılan çeşitli eserler yanında, yerli ve millî malzemenin özümlenebilen miktarından ibarettir. Bu âşıkların dili de, Osmanlı Türkçesi'nin halk tarafından benimsenmiş ve kavranılmış şeklinden başka bir şey değildir.[2] Bu durum Gevherî için de, Âşık Ömer, Kâtibî ve diğerleri için de geçerlidir. Örneğin:

Koşma

Vardım ki yurdundan ayak çekilmiş

Yavru gitmiş ıssız kalmış otağı

[2] Umay Günay, **Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi**, 2. bsk. Ank. 1992, s. 178, 179,215.

Camlar şikest olmuş meyler dökülmüş

Sakiler meclisten çekmiş ayağı

Kangı dağda bulsam ben o maralı

Kangı yerde görsem çeşm-i gazali

Avcılardan kaçmış ceylan misali

Geçmiş dağdan dağa yoktur durağı

Laleyi sünbülü gülü har almış

Zevk u şevk ehlini ah u zar almış

Süleyman tahtını sanki mar almış

Gama tebdil olmuş ülfetin çağı

Zihni derd elinden her zeman ağlar

Vardım ki bağ ağlar bağıban ağlar

Sünbüller perişan güller kan ağlar

Şeyda bülbül terk edeli bu bağı[3]

Bayburtlu Zihni[4]

[3] Türkmen, prof. Dr. Fikret-İnayet, Alimcan, Manas Destanı, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 1995, s. 137.

[4] Kudret, Cevdet, Türk Edebiyatından Seçme Parçalar, İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul 1973, s. 138.

Şair, halk edebiyatı alanında çok az şiire sahip olan, bunlarda da Arapça, Farsça sözcük ve dil kurallarına fazla yer vermiştir.

Âşık tarzı şiir geleneğinde teşbih ve mecaz unsurları divan şiirindekilerle büyük benzerlik gösterir[5] Şükrü Elçin, Türk halk şiirinde "âşık, sevgili ve rakib"in divan şiirindekilerle benzer şekillerde ele alındığını ortaya koymuştur[6]). Biz, Gevherî Divanı'nda sevgili, âşık ve rakib tipi etrafında oluşan benzetme unsurlarının bir listesini vererek, diğer saz şairlerinin şiir dünyasına da bir ışık tutmak istiyoruz.

[5] Divan kültüründen pek etkilenmediği sanılan Karacaoğlan'ın şiirleri üzerinde yapılan bir inceleme bunun doğru olmadığını göstermiştir (Âmil Çelebioğlu, "Karacaoğlan'da Divan Şiiri Hususiyetleri", **Türk Folklor Araştırmaları**, 1984, s. 17-30).

[6] Şükrü Elçin, "Türk Halk Şiirinde Üç Unsur (Âşık-Sevgili-Rakib)", **Türk Kültürü,** XXIV/281(Eylül1986), s. 25-32.

Gevheri, xvıı. Yüzyılın önde gelen halk edebiyatı şairlerindendir. Hayatı hakkında bilgi yeterli değildir[7]. Hem hece hem aruzla şiirler söylemiştir[8].

Tabiat güzelliklerini ve aşk duygularını anlatan şiirler yazan şair, musiki ile ilgilenmiştir.

Koşma

Güzellikte tazelikte terlikte
Kuğusun a nazlım kuğusun kuğu
Ol meh-cebin ile simin-berlikte
Kuğusun a nazlım kuğusun kuğu

Sen bir gonca gülsün yaprağın yeşil
Dola ak kolların boynumdan aşır
İsmini diyemem dilim dolaşır
Kuğusun a nazlım kuğusun kuğu

Güzellikte birsin iki değilsin
Olur olmazların hakkı değilsin

[7] Kudret, Cevdet, Türk Edebiyatından Seçme Parçalar, İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul 1973, s. 119.
[8] Kurnaz, Prof. Dr. Cemal, Eski Türk Edebiyatı, Bilim Büro Basımevi, Ankara 2001, s. 332.

Ben de bildim bana baki değilsin
Kuğusun a nazlım kuğusun kuğu

A sevdiğim kimler verdi öğüdü
Ben seni seveli gönlün büyüdü
Seni benden gayrı sever yoğ idi
Kuğusun a nazlım kuğusun kuğu[9]

Sevgiliyle ilgili teşbih unsurları: Gül (Gonca-i handân, verd-i handân, gül-i handân).

Ben: Anber, misk, Dâne, Fitne, Fülfül, Benefşe, Hacerü'l-Esved, Habeş, Hindû, Hacı(Hüccâc), Nokta, Yıldız, Süreyyâ.

Sine, Gerdân: Ay (Mâh), Gümüş (Sîm), Kâfur.

Gönülle ilgili teşbih unsurları: Kuş (Murg)

Alın: Ay (mâh, meh).

[9] Kurnaz , Prof. Dr. Cemal, A. g. e., s. 332.

Âşık Veysel'in şiirlerinde görülen klâsik kültür unsurları, bu etkinin sanılandan daha yaygın ve güçlü olduğunu göstermektedir.

O, çağımızda yetişen müstesna âşıklardan biri. Şiirinde, ezgisinde kendine özgü bir tarzı var. Mızrabını vurduğu anda "Bu, Veysel" dedirten bir tarz.

Veysel'in şiirlerinden anlaşıldığına göre, sevgilinin kaşları yay, gamzesi (göz ucuyla bakış) kılıçtır. Bazen da kirpik oklarıâşığın sinesini delip gider. Bütün bunlar klâsik sevgili tipinin özellikleridir.

Âşık, ayrılık derdiyle sürekli ağlayıp kanlı göz yaşı döker, uykusuz kalır. Bu yüzden rengi sararır. Bu durum, âşıklık alâmetlerindendir. Veysel de aynı şekilde söylüyor. O, bazen inleyen bülbül, bazen de cismini ateşe yakan bir pervânedir.

Yeni mektup aldım gül yüzlü yardan

Gözletme yollan gel deyi yazmış

Sivr'alan Köyü'nden bizim diyardan

Dağlar mor menevşe gül deyi yazmış

Beserek'te lale sümbül yürüdü

Güldede'yi çayır çimen bürüdü

Karataş'ta kar kalmadı eridi

Akar gözüm yaşı sel deyi yazmış

Eylenme gurbette yayla zamanı

Mevla'yı seversen ağlatma beni

Benek benek mektuptadır nişanı

Gözyaşım mektupta pul deyi yazmış

Kokuyor burnuma Sivr'alan Köyü

Serindir dağlar soğuktur suyu

Yar mendil göndermiş yadigar deyi

Gözünün yaşını sil deyi yazmış

Veysel bu gurbetlik kar etti cana

Karıştır göçünü ulu kervana

Gün geçirip fırsat verme zamana

Sakın uzamasın yol deyi yazmış

Dostlar Beni Hatırlasın, İstanbul, 1970[10].

[10] Kurnaz, Prof. Dr. Cemal, A. g. e., s. 57.

Okuduğunuz şiir şekil, konu ve söyleyiş yönünden aşıklık geleneğine uygundur. Gurbette yaşanan sıla özlemi, bahar mevsiminde Sivrialan çerçevesinde anlatılmıştır.

Aşık Veysel'in şiirinde sade konuşma Türkçesi ile duygulu bir anlatım dikkati çekmektedir. "Yolları gözletmek, burnunu kokmak, cana kar etmek" gibi sözler, halkın konuşma dilinden alınmıştır. "Deyi" kelimesi, halk ağzındaki gibi "deyi'" şeklinde söylenmiştir. Aynı şekilde, şairin Köyü olan "Sivrialan" da, vezne uyması için "Sivr'alan" şeklinde ifade edilmiştir. Bu, halk şiirinde görülen bir özelliktir.

Veysel bir aşk şairidir; kelimenin her anlamıyla "âşık"tır. Bir şiirinde, "Aşka mahkûmuz ezelden" diyor.

Âşık edebiyatının dili, nasıl ki "Osmanlıcanın halk tarafından benimsenmiş ve kavranmış" şekli ise, estetik anlayışı da, halk tarafından benimsenmiş ve kavranmış klâsik ve tasavvufî edebiyat unsurlarından izler taşır. Veysel'deki bu izler, klâsik kültürün çağımıza taşınan etkisini göstermektedir.

Sonuç

Halk edebiyatının aşık adı verilen halk sanatçılarının ürünlerinden oluşan ve 16'ncı yüzyılın başlarında ortaya çıkan "aşık edebiyatı" türünde ise söz ve müzik birbirini tamamlayan iki unsurdur. Günümüzde varlıklarını sürdüren aşıklar, bir yandan eski destan geleneğini yaşatırken, bir yandan da doğaçlama aşk şiirleri söyler, başka sanatçıların ürünlerini yayar, çeşitli törenlerde bir eğlence unsuru olarak yer alırlar. Aşık şiirinin nazım biçimi de dörtlük olmakla birlikte dize sayısı çoğalıp azalabilir.

Aşık edebiyatının en büyük şairleri 16 ve 17'nci yüzyılda yetişti. Bunlar arasında Aşık Ömer, Gevheri, Katibi, Kayıkçı Kul Mustafa, Şahinoğlu, Katip Ali, Karacaoğlan, Üsküdari, Aşık Halil, Aşık Ali, Aşık Mehmed sayılabilir. 18'inci yüzyılın aşık şairleri arasında ise Kabasakal Mehmed, Levni, Kıymeti, Mecnuni ve Nuri sayılabilir. Bayburtlu Zihni, Dertli, Seyrani, Tokatlı Nuri, Erzurumlu Emrah, Ruhsati, Sümmani, Celali, Muhibbi, Dadaloğlu, Beyoğlu, Seyyit Osman 19'uncu yüzyılan aşık şairleridir. 20'nci yüzyılda ise sönmeye yüz tutan aşık edebiyatı Mazlumi, Kahraman, İrşadi, Mesleki, Talibi, Karamanlı Gufrani, Aşık Ali İzzet ve Aşık Veysel gibi şairlerle bir gelenek olarak varlığını

sürdürdü.

Bibliyografya

Âmil Çelebioğlu, "Karacaoğlan'da Divan Şiiri Hususiyetleri", Türk Folklor Araştırmaları, 1984.

DİLÇİN, Cem, Örneklerle Türk Şiir Bilgisi, 8. Baskı, Tdk yayınları, Ankara 2005**.**

Kudret, Cevdet, Türk Edebiyatından Seçme Parçalar, İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul 1973.

Kurnaz, Prof. Dr. Cemal, Eski Türk Edebiyatı, Bizim Büro Basımevi, Ankara 2001.

Şükrü Elçin, "Türk Halk Şiirinde Üç Unsur (Âşık-Sevgili-Rakib)", **Türk Kültürü,** XXIV/281(Eylül1986).

Türkmen, prof. Dr. Fikret-İnayet, Alimcan, Manas Destanı, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara 1995.

Umay Günay, **Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi**, 2. bsk. Ank. 1992.

محتويات العدد ٦٤

البحث	الباحث	الصفحة
الأسئلة الصفية مفهومها–اهميتها–تصنيفها–شروطها	الدكتور عواد جاسم محمد التميمي	١–٢٨
التربية العملية القائمة على الكفايات التعليمية	أ.م.د. داود عبد السلام صبري عفاف رفعت عبد الوهاب	٢٩–٥٣
اثر طريقتي الاستقراء والقياس في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في قواعد اللغة العربية	د. كاظم حسين غزال	٥٤–٩٢
م/اثر أنموذج ثيلين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط	أ.م.د نجدت عبد الرءوف الباحث.محمد هاشم مؤنس	٩٣–١٢٣
العلاقة بين الحس العددي والحساب الذهني في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط .	الدكتور غازي خميس علي غسان رشيد الصيداوي	١٢٤–١٤١
ثقافة الإرهاب العراق نموذجاً	د. رباح مجيد الهيتي	١٤٢–١٧٠
قياس الهوية الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل	المدرس الدكتور فارس كمال عمر نظمي	١٧١–٢٢٤
الفساد..... وجهة نظر نفسية (سيكولوجية الفساد)	الدكتور مظفر جواد احمد	٢٢٥–٢٦٣
بناء اختبار تحصيلي على وفق أنموذج راش في مادة القياس والتقويم التربوي والنفسي	م.د.صفاء طارق حبيب خالد جمال جاسم الدليمي	٢٦٤–٣٣٩
التوجّه "الجمعي – الفردي" وعلاقته بمركز التحكّم لدى طلبة الجامعة	م.م. لؤي خزعل جبر	٣٤٠–٤٠٦
الأنشطة التعليمية الصفية في تدريس اللغة العربية	رباب عبدالواحد كاظم م.م.د. رقية عبد الائمة العبيدي	٤٠٧–٤٢٦
الأخطاء الكتابية الشائعة لدى طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة الكردية جامعة بغداد كلية التربية / ابن رشد	م . م. إسماعيل حسن عبد الله	٤٢٧–٤٧١
المعادن الفلزية في النصوص المندائية	م.م. أشواق نصرت جاسم	٤٧٢–٤٩٦
فاعلية السفرات العلمية في تحصيل طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية / جامعة واسط	د. جميل رشيد تهوم	٤٩٧–٥١٦

محتويات العدد ٦٤

البحث	الباحث	الصفحة
مطالع چامه های ظهیر الدین فاریابی	م. عقیل عبد الحسین محمد	٥١٧-٥٣٨
العلاقة بين الشعور بالسعادة والشعور بالوحدة لدى طلبة الجامعة المستنصرية	أ.م. معين عبد الباقر	٥٣٩-٥٦٤
Robinson Crusoe as a Reflection of the English Character in the Seventeenth Century	**Besma Abdul Hassan Ali**	٥٦٥-٥٧١
Osmanlı Dönemi Halk Edebiyatında Aşk	**Hazırlayan Yard. Doç. Dr. Ziyad Tarık ABDULJABBAR**	٥٧٢-٥٨٥