

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٠

العدد ٦٧

ISSN 2077 – 8694

الهيئة الاستشارية
الاستاذ الدكتور : سعيد جاسم الاسدي

الاستاذ الدكتور : وهيب مجيد الكبيسي
الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مجلة علمية محكمة متخصصة

رقم الايداع في المكتبة الوطنية ببغداد ٢٦٢
لسنة ١٩٧٨

رئيس التحرير
ألاستاذ المساعد الدكتور : سناء مجول فيصل

الهيئة الادارية
عبد الله حسن الموسوي

الاستاذ الدكتور
رئيسا
الاستاذ الدكتور
الاستاذ الدكتور
عضوا

كامل علوان الزبيدي
صبيح شهاب حمد
نائباً للرئيس

عضوا	ليلى عبد الرزاق نعمان	الاستاذ الدكتور
عضوا	صاحب عبد مرزوك	الاستاذ
عضوا	خولة عبد الوهاب القيسي	الاستاذ الدكتور
عضوا	سناء مجول فيصل	الاستاذ المساعد الدكتور
	أحمد نصيف جاسم	عضواً
عضوا	داود عبد السلام صبري	المدرس الدكتور
عضواً	كمال محمد سرحان	المدرس الدكتور
عضواً	خديجة حيدر نوري	المدرس الدكتور

كلمة العدد

يصدر العدد (٦٦) من مجلة العلوم التربوية والنفسية في الوقت الذي تتعزز فيه قدرات شعبنا في مواجهة التحديات الجديدة ، وفي الوقت الذي تتصاعد فيه عملية بناء العراق الجديد بكل الامكانيات المتاحة وبفضل الخبرات العراقية والكفاءات الفاعلة في المجتمع لتحقيق الاهداف التربوية ، وتشجيع البحث العلمي ، إذ ان البحوث التي تنشر في المجلة تمثل الجانب التربوي والنفسي والاجتماعي من حيث المنهجية ، ومواكبتها لروح العصر والتقدم التقني . وستبقى هذه المجلة الرائدة سباقة دوماً في نشر كل جديد في ميدانها .

هيئة التحرير

- شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية
- ان يكون البحث مطبوعا طباعة ليزرية ويرفق معه الفلوبي (النسك).
- ان يكون الموضوع جديدا وغير منشور سابقا .
- ان لا تزيد عدد صفحات البحث (٢٠) صفحة .
- البحوث التي ترد من خارج القطر يتفق مع هيئة التحرير بشأن اجور القبول والنشر .
- ترسل الابحاث كافة الى خبراء لغرض التقويم، وعلى الباحث الاخذ بملاحظات المقوم عند ابلاغه بها، واجراء التقويمات والتصحيحات واعادة البحث الى سكرتارية التحرير .
- لا يجوز الاعتراض على التقويم، ولا يجوز المطالبة بكشف اسم الخبير .
- ترتيب البحوث بحسب ما تراه هيئة التحرير .
- يدفع مبلغ قدره خمسة وعشرون الف دينار عند استلام البحث.
- تنشر الابحاث كافة في الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية .
- تغنون المراسلات كافة باسم سكرتير التحرير – جامعة بغداد / كلية الاداب / قسم علم النفس (مجمع البريد الطلابي – باب المعظم ص.ب. (٥٩٠٠٢) .

مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلة علمية محكمة

الرسالة البريدية كسمة حضارية في المجتمع

أ.م.د. حسين علي البدري

المقدمة :

لم تعد الرسالة ظاهرة حديثة ، حيث إن وجودها يرتبط بقيام الآداب القومية في دول العالم شرقاً وغرباً ، شمالاً وجنوباً . لكنها اتخذت مساراً آخر مع بداية العصر الحديث منذ مطلع القرن السابع عشر ، بعد عملية المخاض التي عرفت بها حياة الشعوب الأوروبية خلال حقبة عصر النهضة من تاريخها . هذه العملية التي أسفرت عن قيام الدول القومية ومعها آدابها القومية التي واكبت التطور التاريخي والاجتماعي والأدبي والنفسي والذهني والمزاجي لهذه الأمم منذ تلك الفترة وإلى يومنا هذا .

الرسالة ظاهرة اجتماعية وعالم قائم بذاته ، تتفرد بالتميز ، وتلتصق بحياتها فلا يمكن الاستغناء عنها مهما تطورت وسائلها وتنوعت أساليبها ، فالمجتمع بحاجة ماسة إليها بكافة شرائحه ومكوناته ، لذا كانت تلك مشكلة بحثنا فلا يمكن للأديب أو المفكر أو الباحث والمحب أن يستغني عنها منذ اختراع الحرف الأول إلى هذا العصر ، وتزداد لها الحاجة حالياً وفي المستقبل لازدياد المصالح المشتركة في المجتمع واشتباكها ولوقوف العلاقات الاجتماعية والحاجة إلى تبادل الأفكار والآراء والعواطف عليها ، ففوائدها جمة تعود على متعاطيها بما يرضيه إذا أحسن استعمالها ، بعد إدراك اصطلاحها واستجلاء خفاياها ، وضرورة إتقانها لضرورة تهذيب الألفاظ وتجديد الأحداث عند المتكلمين ، حيث يكون مجالاً لبث ما تختلج به النفوس من آمال واسعة ، وألوان بهية من العواطف ، ترسمت في أدب

الرسائل بما تركه لنا الأدباء والسياسيين والفنانين ، وما وجدناه من الرسائل الهادفة في الدعوة إلى الإسلام والإصلاح في كل العصور .

إن الرسالة ما هي إلا ورقة تحمل فكرة في مظهر ، فهي تحويل للمشاعر الملهمة والصادقة والحالمة الهادئة في سطور .

للرسالة محاور ونشاطات متباينة كبيرة تحتاج الى فن أصيل وعلم قويم ، لما لها من تأثير كبير للأسلوب ، إذا ما عرفنا الوقع الكبير لذلك عند المرسل إليه في حل المشاكل بلباقة كاتبها وكياسة ورهافة ذوق صاحبها ، إن الرسالة فن قائم بذاته ، عندما تتبع أمزجة وأخلاق ورغبات ومراكز وسن المتراسلين وقيمهم الاجتماعية والأدبية .

قد يتساءل البعض لماذا نكتب رسالة طالما أن الهاتف موجود وبإمكانه حل مشاكلنا ، هذا إذا ما أخذنا بالحسبان ما طرأ على وسائل الاتصال الحديثة من تقدم في خدماتها الهائلة التي أحالت الدنيا إلى قرية صغيرة كما يقول (جاك لاكان) و (رولان بارت) . فالرسالة تتطلب أن نستجمع قوانا للكتابة بعد يوم شاق من العمل ، وأن نستعير بعضاً من الوقت من زماننا القصير جداً ، في حين بالإمكان أن نرفع سماعة الهاتف ونتصل بسهولة ويسر .

قد لا نجد الهاتف في كل البيوت أو في بعض القرى والمدن الصغيرة أو أننا قد نترك الدار للانتقال إلى دار آخر بانتظار تركيب خطناً القديم أو خط جديد ، علاوة على ذلك ان الهاتف قد لا يخدمنا في الإعلان عن خطوبة أو مناسبة أخرى والتي لها دلالاتها الاجتماعية في تجسيد ذلك على بطاقة أو رسالة ، فليس بإمكان الهاتف فعل ذلك أحياناً ويبقى عاجزاً عن أدائه ، إضافة إلى ذلك كون الرسالة تشكل وثيقة رسمية وثبوتية قانونية لا يمكن التوصل عنها أو إنكارها ، كونها ملموسة يمكن الاحتفاظ بها .

تتأتى أهمية الرسالة كونها حديث مكتوب يجري بين الكاتب والمرسل إليه ، غير انه حديث مهذب لا يمكن إنكاره ، ومتى ما وضعنا ذلك في الحسبان سهلت علينا أمور كثيرة . ولما كانت الرسالة حديث مكتوب ، وجب علينا مراعاة لقب المخاطب وابتداء الكلام معه ثم عرض الفكرة وحسن الخطاب .

إن التخاطب بالرسائل ظاهرة اجتماعية ومقياس تحضر وتقدم المجتمع فهي البوصلة التي تهدينا إلى التقدم الذي بلغته المجتمعات ، فهي تظهر لنا بشكل جلي اهتمام المجتمع بها ، وتظهر لنا البنية الاجتماعية لتلك المجتمعات ، فالمجتمعات الصناعية تختلف تماماً وسائلها ورسائلها عن المجتمعات الزراعية ، والمجتمعات المتحضرة عن المتخلفة لأنها كالمرآة التي تعكس واقعها ، ومع ذلك فإن بعض البلدان سعت وتسعى وبشكل مستمر على إشاعة ثقافة الرسائل إن صح هذا التعبير ، بإجراء الدراسات والبحوث حول ذلك وبما يتناسب مع واقع مجتمعاتنا آخذة بنظر الاعتبار التقاليد والأعراف والثقافة السائدة فيها . أما نحن في الدول العربية خاصة والشرقية عموماً ، لم نجد ما يعيننا على ذلك سوى ما ينشر من كتب هزيلة موجهة معظمها إلى العشاق والمراهقين بصيغ هابطة غير مراعية الشروط الموضوعية في كتابة الرسالة .

إن الدافع الأساسي لكتابة هذا البحث هو أولاً اطلاعي على مؤلف صادر بمناسبة الاحتفال الخاص بذكرى شاعر لبنان الكبير الأخطل الصغير ، حيث يجمع بين دفتيه مائة وتسعة رسالة مرسلة إليه منذ الثلاثينيات من القرن الماضي لغاية الستينيات منه ، جمعتها الدكتورة ، سهام أبو جودة ، والصادر من مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري في بيروت عام ١٩٩٨ . وعند مطالعتي لهذه الرسائل وجدت اختلافاً كبيراً عما وجدته

الدكتورة سهام أبو جودة كما ذكرنا في مقدمة كتابها أعلاه ^(١) بين كاتب وآخر ومن بلدٍ لآخر ، كل حسب ما خبره واطلع عليه . وكذلك ما وقعت عيناى على العديد من الكتب الخاصة بأصول ونظام كتابة الرسائل عند دراستي في الغرب ، فلم تكن لنا خبرة بلون أو نوع ورق الرسائل التي لها دلالاتها المميزة ومناسباتها والشخص التي ترسل إليها هذه الرسائل ، هذا إذا ما استثنينا لون الحبر والقلم المطلوب لكتابة كل رسالة ومراكز المستلمين الاجتماعية والسياسية لها . إذ لا يمكن مخاطبة شخصيات مسؤولة أو ذات مركز اجتماعي رفيع إلا بأنواع من الأقلام (قلم الحبر وليس الجاف) ناهيك عن لون الحبر المطلوب .

لقد شاءت الصدف أن أجد أولاً كتاب الدكتورة سهام التي عرضت فيه الرسائل التي وردت إلى الشاعر الأخطل الصغير ، والذي ضم بين دفتيه ١٠٩ رسالة مرسلة من قبل نخبة من الكتاب جلهم من الأدباء والفنانين العرب المتنورين آنذاك ومن دولٍ مختلفة توزعت على تسعة أقطار عربية و ١٨ أجنبية ، حيث كانت الصدارة فيها لسوريا التي بلغت ٣٤ رسالة ومصر ٢٥ رسالة وكانت مجموع رسائل العراق والسعودية والكويت وفلسطين لا تشكل إلا ١١ رسالة و ١٥ من المهجر و ٣ من الأستانة (تركيا) حيث نطلع فيها على سبيل المثال على مظلمة الزهاوي وطفر الياس فرحات وإشارات نصيف فضل وجبران مسوح ونعوم مكرزل ، وقلق إيليا أبو ماضي على مصير أهله بعد انتهاء الحرب الأولى ، واعتذارات وتهاني وإعجاب حشد كبير من أدباء وصحفيي الوطن العربي، وأصدقاء الشاعر والعلاقات الحميمة ، والمطالبة الدائمة بان يزودهم بقصائد لنشرها أو لإلقائها في مناسبة ما . فكان هذا المؤلف خير دليل لي ، لأنني كنت أبحث عن أسلوب معين أو مدرسة عربية موحدة لسياق عام في صياغة الرسالة العربية ، الأمر الذي جعل بين

يُدي مسحاََ شاملاً لنمط الرسالة العربية ومدى تأثرها بأسلوب الرسالة العالمية ، أغنانا عن المسح الميداني والذي سيكون بالتأكيد متخلفاً بشكل لا يمكن تصويره إذا ما قمنا به .

جعل الباحث الدراسة من أربعة مباحث تناول المبحث الأول الرسالة عبر مسارها التاريخي . والمبحث الثاني كشف عن وظيفة الرسالة وأنواعها . أما المبحث الثالث فكان حول أنواع الرسائل وبلاغة التخاطب والمبحث الرابع عن تطور الرسالة عبر العصور كما خلص البحث إلى نتائج واستنتاجات وختم بالمقترحات والوصايا وارتأى الباحث أن يجعل للبحث ملحقاً بأشهر الرسائل العربية لأدباء وفنانين لإعطاء صورة واضحة لما ورد في بحثنا هذا .

اتبعنا في بحثنا هذا المنهج الاجتماعي التاريخي ، لكون معظم البحوث الاجتماعية تاريخية ، لان علماء الاجتماع يسجلون الحوادث والأشياء كما يشاهدونها خلال احتكاكهم ببيئة ونظم المجتمع وان هذا الاصطلاح يستعمل في دراسة الحقائق والحوادث الاجتماعية التي مضت على وقوعها فترة تزيد على الخمسين عاماً لذا فان جميع الحقائق الاجتماعية المعاصرة كالحقائق المتعلقة بالانتخابات العامة حقائق تاريخية لأنها تتعلق بالفترة الزمنية الحاضرة التي يشهدها المجتمع .

من الناحية العملية نستطيع القول بان علم الاجتماع التاريخي هو نوع معين من الدراسة المقارنة للجماعات الاجتماعية كدراسة تكوينها وعلاقاتها وظروفها الاجتماعية ، لذا يقوم العالم الاجتماعي بدراسة الجماعات الاجتماعية من خلال دراسته لسجلات المجتمعات والحضارات السابقة التي وجدت خلال فترة تاريخية طويلة .

خلص البحث إلى أن الرسالة ظاهرة اجتماعية قائمة بذاتها لا يمكن الاستغناء عنها مهما كانت وسائلها وأساليبها ، وهي دليل تحضر وتقدم

المجتمع رغم تنوع وسائط نقلها منذ آدم حتى الخاتم (عليه الصلاة والسلام) ، ولها شروطها وصياغاتها وضوابطها وإنها تتكيف لكافة العصور المختلفة ، ولقد استمرت الرسالة رغم تنوع التقنيات والاختراعات البديلة للرسالة البريدية كالرسائل الالكترونية وغيرها .

وختم البحث بجملة من التوصيات والمقترحات التي يأمل الباحث أن تحافظ على الصورة المشرقة للرسالة الهادفة بالأساليب المتقدمة والمتحضرة .

المبحث الأول

((الرسالة عبر التاريخ العربي والغربي))

إن الكتابة لم تنتشر في الجاهلية إلا نادراً ، ومن ثم لم تؤثر عنهم إلا رسائل معدودة ، بل أن هذه الرسائل لم تكن موضع ثقة لدى فريق الدارسين ، وبهذا الصدد يذكر شوقي ضيف : ((ليس بين أيدينا وثائق جاهلية صحيحة تدل على أن الجاهليين عرفوا الرسائل الأدبية وتداولوها ، وليس معنى ذلك أنهم لم يعرفوا الكتابة ، فقد عرفوها ، غير أن صعوبة وسائلها جعلتهم لا يستخدمونها في الأغراض الأدبية والشعرية والنثرية ، ومن ثم استخدموها فقط في الأغراض السياسية والتجارية)) (٢) .

ثم ما لبثت أن استخدمت الرسالة في صدر الإسلام . بالدعوة إلى الدين الجديد فكلنا يعرف عن رسائل الرسول (صلى الله عليه وسلم) إلى الملوك والزعماء يدعوهم إلى عبادة الله والدخول في الإسلام ، فمن جملة ما كتب عليه الصلاة والسلام رسالته إلى معاذ بن جبل يعزيه بولد له مات وهي تمضي على هذه الشاكلة ((من محمد رسول الله إلى معاذ بن جبل ، سلام عليك ، فأني أحمد إليك الله الذي لا إله إلا هو . أما بعد فعظم الله لك الأجر ، وألهمك الصبر ، ورزقنا وإياك الشكر ، ثم إن أنفسنا وأهلينا ومواليا من مواهب الله السنية ، وعوا رفه المستودعة ، فمتع بها إلى أجل معدود ، وتقبض لوقت معلوم ، ثم افترض علينا الشكر إذا أعطى والصبر إذا ابتلى ، وكان ابنك من مواهب الله الهنية ، وعوا رفه المستودعة ، متعك به في غبطة وسرور ، وقبضه منك باجر كبير : السلام والرحمة والهدى إذا صبرت واحتسبت ، فلا تجمعن عليك يا معاذ خصلتين ، أن يحبط جزعك صبرك ، فتقدم على ما فاتك ، فلو قدمت على ثواب مصيبتك قد أطعت ربك ، وتنجزت مواعده ، عرفت أن المصيبة قد قصرت عنه واعلم أن الجزع لا يرد

ميتاً ، ولا يدفع حزناً ، فأحسن الجزاء وتجز الموعود ، وليذهب أسفك ما هو نازل بك ...)) (٣) .

عند استعراض الرسائل في التاريخ العربي الإسلامي فأنا نتجول بين أفكار أجيال من صناعات الثقافة والأدب والسياسة ، لأشخاص أحببناهم ولهم دورهم المهم في حياتنا ، سياسيين وشعراء وكتاباً وأدباء وفنانين ورجال أعمال مرابطين ومهاجرين . وسنتعرض لمستوى المعلومات الطريفة وخفايا بعض المشاهير ، وأساليبهم وأخطائهم الصغيرة بخطوطهم ، في ملحق لهذا البحث .

كان الغالب على حديث الرسول عليه الصلاة والسلام الإيجاز وكذا في رسائله ، إذ يقول " أوتيت جوامع الكلم وأختصر في الكلام اختصاراً " (٤) . فعن كتابته إلى القبائل الضاربة في أنحاء الجزيرة العربية من غير قريش : " إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى " (٥) . " المسلمون تتكافأ دماؤهم ، ويسعى بذمتهم أدناهم ، وهم يد على من سواهم " (٦) .

وكذلك عندما كتب الإمام (ع) لعماله على الأمصار وخاصة " لمالك الأشر ، حيث البلاغة والسمو والرفعة .

ونحن عندما نقول بدأت الكتابة بعبد الحميد وختمت بابن العميد ، نعني أن كتابة عبد الحميد المتأثرة بالثقافة اليونانية ، المعتمدة على الترتيب وعلى المنطق وكتابة أخرى عنيت بالفن اللفظي والزخرف أكثر من المعنى (٧) . والخصائص الجوهرية التي تشترك بها الاتجاهات السابقة ، أو قل مدرسة المشرق الإسلامي في القرن الثالث هي ، نبضات شعورية وأحاسيس عاطفية وتجارب انفعالية وتحليلات نفسية تؤثر في وجدان القارئ وإحساسه .

كان الرشيد يكره أحد الشعراء لأنه رديء المظهر ، قبيح الوجه ، ولم يسمح له بالوقوف بين يديه ، وهو الشاعر (أشجع السلمي) حتى طلب هذا

الأخير مقابلة الرشيد والإنشاد بين يديه ، فلم يسمح له ، فكتب له : (يا أمير المؤمنين إن رأيت أن تأذن لي في إنشادك ، فأني لم أظفر منك ببغيتي في هذا اليوم فلن أظفر بها ، لأنني مدحتك بشعر لا أطمع من نفسي ولا من غيري في أجود منه ، فان أنا لم أهزك في هذا اليوم ، فقد حرمت منك إلى آخر الدهر) .

وعن اللذة والألم كتب الرازي لطلابه من جملة ما كتب في الطب (اللذة هي إزالة الآلام التي تؤرق المرء إذا اضطربت حالته الطبيعية ، وليس ثمة لذة إلا بعد الألم ، ولو استمرت اللذة فأنها تحول وصباً ممضاً ، والحالة الطبيعية ليست بألم ولا لذة ، وبعبارة أخرى ليست اللذة سوى دفع الألم والألم ليس إلا خروج عن الطبيعة ، والطبيعة ليست ألماً ولا لذة ^(٨) .

كتب أبو حنيفة الحسن بن عبد الله المعروف بلغده أو لكذة إلى صديق له يعاتبه عتاباً شديداً . بالشعر وليس بالنثر ، وقد جرى عليه التقليد حديثاً كالرسائل المرسلة إلى بشارة ألخوري كما فعل الرصافي والزهاوي وبذلك يقول أبو حنيفة ^(٩) :

وكنْتُ كما هويتَ فصرتَ وخزا	بذلت لك الصفاء بكل جهدي
وحبل مودتي بيدك حَزْراً	جرحت بمديّة فحزرتَ أنفي
ولا فيه لمطلبه مهزْراً	فلم تترك إلى صلح مجازاً
وتعلم أن رأيك كان عجزاً	ستمكت نادماً في العيش مني
وتعلم أنني لك كنت كنزاً	وتذكرني إذا جربت غيري

وأنشد بزار لمجيء عبد الله بن الحسين إلى خراسان والتي أصابها القحط حيث الذي بمجيئه جاء المطر فأنشد :

غيثان في ساعة لنا قدما
فمرحباً بالأمير وبالمطر

وكتب رسالة بكلمة واحدة عندما غضب عليه المأمون كتب (يا موسى) فقط ، ولم يعرف معنى ذلك فقالت له امرأة ((يقول يا موسى ، إن القوم يأترون بك ليقتلوك)).

وقد كتب أبا كبير الهزلي لأحد أصدقاءه المتذمر وهو يحسده :

ألا يا حمام الدوح إلفك حاضرٌ وغصنك مياذٌ ففيم تنوح

وفيما يلي رسالة أدبية للشاعر ميخائيل نعيمة الى الشاعر الأخطل الصغير لنبيين فيه الصيغ التي كانت معتمدة آنذاك في الرسائل المعهودة :
عزيزي . . . فأما التحية ، فمن القلب خالصة نسّمها من شذى الورد ، ولمحها من رؤى الخدود ، ولكن من غير دم يريقه حسد الجمال للجميل ، فيفضي الأول منتحراً ، ليتيه الآخر بالدم المسفوح . . !

أجل يا سيدي إنها تحية حب وإكبار ، تطوي إليك اليد أللواهب بلفح الهجير ، لتبلغك من هنا ، من الكويت ، صدىً حلوّاً غويّاً لهذا الذي تحويه لك القلوب من إجلال وتقدير وأنت الشاعر الذي يلوذ به الشعر اليوم هرباً من عنت المتشاعرين ، ومحاولات الطفحة العاجزة التي تريد أن تسلبه أبهى ما يتمتع به من مقوماته الجمالية في قافية رأسية وفي موسيقى ورنين .

وفي انتظار اللقاء أرجو أن تتقبل من أخيك شارة الإكبار والود والوفاء . أحسنت إلى نفسك وإلى الأدب العربي عندما صحت عزيمتك على لمّ شتيت شعرك ونشره على الملأ في ديوان بعنوان " شعر الأخطل الصغير "

إنها لغة وفيرة ومباركة تلك التي انطوت عليها دفئا كتابك . أما الساعات البيض والسود التي أفنيتها في العناية بتلك اللغة منذ أن كانت أشواقاً ورؤى تدغدغ روحك وحتى باتت أحاسيس ورسوماً وأنفاً محبوسة في حروف ومقاطع وأوزان وقوافٍ وكأنها المارد في القمقم ، وأما ما كابדתه

من تأرق وتحرق وأنت تطارد المعنى اللطيف والنعمة التي لم ينبض بها وترّ بعد ، وأما نشوة الظفر بما تريده ، ومرارة الشعور بأنك قنعت من الطراد بأقل ما كنت تريد - أما هذه الأمور كلها فلا أظن قارئك يفطن لها . . .

سيؤرخ المؤرخون للنهضة الأدبية الحديثة في دنيا العرب . ولن يستقيم لهم تاريخ إلا ويكون لك فيه مقام الدعامة من الدعامات التي قامت عليها النهضة .

بارك الله فيك ، ومتعك بالعافية ، ومدّ في نشاطك وسنيك . (مikhail Naima)

أما الرسالة في الغرب فلقد بدأت في النصف الثاني من القرن الخامس عشر ، ومنذ القرن الخامس عشر على وجه التحديد ، اجتاحت أوروبا الغربية حركة فكرية عارمة عرفت بحركة عصر النهضة Renaissance يتصف مضمونه التاريخي بتحطيم الثقافة الإقطاعية - الكنسية وإحلال ثقافة جديدة محلها تستند إلى مبادئ الإنسانية Humanism.

ويعد عصر النهضة أكبر انعطاف عرفته البشرية على امتداد تاريخها الطويل . لذا قيل بأنه أوجده عمالقة وخلقه عمالقة بعظمة أفكارهم وأهوائهم وطباعهم وتعدد مواهبهم وسعة اطلاعهم الذين وضعوا حجر الأساس لسيادة البرجوازية فيما بعد وان لم يكونوا برجوازيين ضيق الأفق^(١٠) .

إن تحديد مفهوم عصر النهضة أمر ينطوي على أهمية كبيرة لفهم جوهر التحولات التي عرفتتها الحياة الاجتماعية بعد عصر النهضة ، وتفسيرها وتحليلها .

وجرياً على هذا السياق سوف نطلع على ما لدى الغرب من سياقات متبعة وتقاليد اتبعتها أجيال طويلة أسست لمفهوم التخاطب والمراسلات إذا ما ابتعدنا عن ما هو معروف في التراسل بواسطة الحمام الزاجل لدينا ولدى الآخرين وما تم تأسيسه لدينا من دواوين كديوان الرسائل وديوان التوقيعات التي

تميزت بالرسائل المختصرة كرسالة هارون الرشيد عندما أقال عامله في مدينة
قم بأن كتب إليه : " أيها الوالي بقم قد عزلناك فقم " .

المبحث الثاني

((الوظيفة الاجتماعية للرسالة))

إن الوظيفة الاجتماعية للرسالة هي المحافظة على وحدة الجماعة وتماسكها التي تساعد على تحقيق أهدافها الأساسية . والوظيفة هي نتيجة موضوعية لظاهرة اجتماعية يلمسها الأفراد والجماعات ، وقد تكون كامنة أو ظاهرة وفق آراء روبرت ميرتن ، فالوظيفة الظاهرة هي نتيجة موضوعية للنظام الذي توجد فيه وتكون هذه مقصودة ومُعترف بها من ينفذها ، أما الكامنة فهي غير مقصودة ولا مُعترف بها من قبل الذين ينجزونها ^(١١) .

لذا فإن التماسك هو ارتباط الأفراد واحداهم بالآخر بروابط اجتماعية وحضارية مشتركة ، بدافع المصالح والأهداف ، أي المصالح التي يحققها أعضاء الجماعة خلال انتسابهم لها . وقد استعمل هذا الاصطلاح كل من كارتررايت وزاندر في كتابهم الموسوم " ديناميكية الجماعة " عندما حاولا تحليل تماسك الجماعات الصغيرة . واستعمله دوركايم استعمالاً علمياً في كتابه " تقسيم العمل " وكتابه " الانتحار " ، والتماسك الاجتماعي يعرفه إيتزيون Etzion بالعلاقة الايجابية التي تقع بين شخصين أو أكثر . حيث يتم إبداء الصدق في السؤال فعلاً ، يشاركك في ما تحب وما تكره ، يفرح بمفر وحك ، ويسر بسرورك ، ويحزن لمصائبك ، ويتوجع بفجائعك ، تتوق إليه بالإخلاص ، ليحل في قلبك محل المخلصين محلاً أحببته كل الحب ، تقشي له أسرارك بين يديه . وهذا الود والمحبة الصافية هو روح الصداقة .

وللرسائل أيضاً وظائف جمة اعتمدها الإنسان لتلبية العديد من المهام التي سهلت عليه الكثير من عناء السفر والوقت المهدور ، فهي وسيلة هامة من وسائل الاتصال كانت متفردة في عصور تسيدت فيها على سائر وسائل الاتصال التي كانت مفقودة آنذاك ، حيث بدأت بالطيور (الحمام الزاجل) لتنتهي الآن بالمحمول والبريد الالكتروني .

عندما نبحت في عمق التاريخ نجد ما لدى الأجداد من الفيض الثر لأدب الرسائل والتي لم تعد صالحة لعصرنا هذا الذي اختلفت ألوان رسائله ومرسلية وتنوعت صنوفها وغاياتها ، حتى أننا أخذنا نبحت علاوة على ذلك في محتوى المؤلفات المتوفرة في الأسواق العربية حالياً كمؤشر دال على الصيغ الواردة فيها لاستقراء مدلولاتها ومن ثم الإشارة إلى المناخ الحضاري السائد . لذا فان هنالك إمكانات كبيرة لإثراء هذه الرسائل بمزيد من البحث والدراسة والتحقيق للوصول إلى نماذج وطنية بعد أن بلغت في الدول المتقدمة شوطاً بعيداً ، استقرت عليها الآراء والعرف والتقاليد بسياقات ثابتة عكست البنية الاجتماعية المستقرة لهم.

فعند استعراض رسائلنا الحديثة نجد اختلافاً كبيراً في الأسلوب والسياقات المتبعة ، رغم أنها صدرت من الكثير من المبدعين والشخصيات المهمة والوجهاء التي تراسلت على مدى مرحلة أدبية غطت زمنياً النصف الأول من القرن العشرين تقريباً . فمن خلال هذه الرسائل نطلع على المظالم التي تعرض لها البعض وقلقهم واعتذارات الكثير منهم والإعجاب والشكر والعرفان وما إلى ذلك .

وعند البحث عن الوظائف التي تقدمها الرسالة فأننا نجد أنها تسعى في التواصل المستمر بين المكونات التي جاء ذكرها إضافة إلى الإعلام والأخبار كما في رسائل المراسلين الصحفيين والإعلاميين والمخاطبات التجارية وأهم من هذا وذاك فأنها تؤدي الى التماسك الاجتماعي والألفة والمحبة ، فأحياناً تكون الرسالة أبلغ من الحوار وأكثر تأثيراً ، أي بإمكانها أن تؤدي غرضاً لا يمكن لأي بليغ أن يؤديه شفاهاً هذا إذا ما نسينا بأنها تعبير عن المظالم التي تصيب البعض في كل عصر ومصر ، فهي أدب قائم بذاته - أدب الرسائل - وهي ثقافة وتعليم يجعل متلقيها يستزيد من

القراءة خاصة لمن يتوانى عن القراءة ، وهي فرصة للتعبير والمران ، حيث يحسن أسلوبه على مر الأيام ، وهنا لا يفوتنا مقولة فكتور هوجو الأديب الفرنسي عندما سُئل : كيف يكون المرء أديباً أو كاتباً شهيراً ، أجاب : لكي تكون كذلك ، أكتب كل يوم سطر واحد على أقل تقدير وانظر في نهاية العام ما الذي سيحصل لك .

والرسالة أيضاً شاغل مهم لأوقات الفراغ ووسيلة الاطلاع على ما لدى الآخرين من أفكار وأدب وعبرة كقول احد الأدباء في إحدى رسائله . ((ففي ربيعك تعلمت الزقزقة ، وعلى أغصانك تعلمت نقل القدم)) . لذا فهي نافذة على الأدب والخبرات الإنسانية المتراكمة . ومن تربية وأخلاق عالية .

كما أن للرسالة وظائف أخرى إذ أنها تسهم إسهاماً فاعلاً في قضاء الحاجات بكلفة يسيرة كالحصول على القبول في المعاهد والجامعات الأجنبية والتي تتعامل بها الدول المتقدمة كذلك في الأمور الرسمية وغير الرسمية في هذه الدول دون الحاجة إلى المراجعة وهدر الوقت والمال في التنقل ، وإن اعتمد هذه الدول على التخاطب وتمشية أمور رعاياها بلغ مرحلة كبيرة مما يعوض عن ما هو مطلوب من الزيارة للقيام بمهامها ، وكذلك بإمكان الرسالة الوصول إلى الشخصيات في أعلى المراتب بسهولة ويسر لا نبلغها إلا بشق الأنفس .

إن الرسالة تزيد من الألفة بين الأصدقاء والأسرة فهي وسيلة التخاطب في جميع المناسبات وغير المناسبات خاصة بين المحبين فربما كانت الرسالة المكتوبة على الصحيفة أبلغ من وضع الشفة على الخد .

إذاً ما الذي ينتظره منك الآخرون ؟ ليس سوى إخبارهم عن صحتك أو معلومات عامة ولكن دون الإكثار من الأنا تفاخراً بل ((الأنا)) تستخدم

في تواضع وفي خدمة المقابل بطلب المعلومات الخاصة عن حياتهم ،
سفراتهم ، همومهم ، وبعد ذلك حاول أن تعبر أو ذكر ما تريده ، دون
إزعاجهم ، لأن الكل بحاجة إلى أن يتحدث عن همومه وعن عائلته ((كن
أنت نفسك وليس الآخرين وان رسالتك يجب أن تفتح لي قلبك وليس مكتبتك
((كما تقول مدام سفينية (١٢) .

إن الرسالة لربما هي أفضل وسيلة ، أو الوسيلة الغير اعتيادية التي
تسمح بإيجاد العبارة والنبرة الشخصية المرسومة بالكلمات ، فعندما يمتلأ
القلب فان اللسان هو الذي سيتحدث ، كما يقول المثل الياباني .

المبحث الثالث

((أنواع الرسائل وبلاغة التخاطب))

إن كتابة الرسالة لها أصولها وقواعدها وشروطها في المجتمع يجهلها العديد منا ويجهل تقاليدها المتحضرة التي اعتاد عليها واعتمدتها الدول المتقدمة ، ويجهلها البعض منا سيما في الدول النامية لعدم الاهتمام بقواعدها ولعدم وجود منهج خاص يتم تدريسه في المدارس أو الجامعات حتى المتخصصة منها ولعدم إقدام المطلعين على سياقاتها في التعريف بها أو الإرشاد إليها ، عدا المحاولات البائسة من قبل دور النشر التجارية في إعداد صياغات غريبة وبعيدة كل البعد عن العرف المتحضر ، هدفها الربح السريع في دغدغة مشاعر المراهقين بتقديم صيغ هابطة من نماذج ونصوص وعبارات مثيرة للغرائز أحياناً يستدرون بها عواطف الشباب للإقدام على شرائها بعد اختيار عناوين مثيرة لهذه الكتيبات البائسة لذا جاء بحثنا هذا عاملاً مساعداً للاطلاع على الصيغ المتبعة والمنشورة في كتب منهجية رصينة ، جرى الاعتماد عليها في دول عدة ، ولما كانت المكتبة العربية تفتقد الى ذلك ، كان هذا الإسهام المتواضع في التعريف بهذه الصيغ وقد اعتمدنا بعض المصادر الموثوقة المنشورة في بعض الدول الأوروبية كإضافة معرفية نوعية إلى مجتمعنا لكي نتمكن الإفادة منها أو الاطلاع عليها على أقل تقدير .

إن اختيار الكلمات والنصوص المبهجة في معظم المناسبات يجب أن لا تغيب عن أذهاننا ، لأن هذه الرسائل قد تحمل أخباراً تثقل على المرسل إليه ، والذي سيؤدي إلى خلاف النتيجة المرجوة منها وأن الجهل بهذه الصيغ يضيع على المرسل هدفه المنشود أيضاً .

من الجدير بالذكر انه ينصح عند كتابة الرسالة أن لا تكتب كيفما اتفق رغم سيل المشاعر الجياشة لأي كان وفي أي زمان أو مكان لذا فان

بعض المتخصصين في هذا المجال يضعون بعض الشروط وإن كانت مبالغ فيها ، كاختيار مكان هادئ ومنضدة جيدة وكروسي مريح ، كذلك القلم الذي يكتب به أن ينساب حبره أو مادته بسهولة دون صعوبة كي لا يؤثر على سياق النص الذي يتم تحريره .

فبالنسبة لاختيار ورقة الرسالة فأنها تصنع من أنواع مختلفة من المواد الأولية المخصصة لصناعة الورق ، ومن الألوان الكلاسيكية ، كاللون الأبيض أو الأزرق الفاتح أو الرمادي اللؤلؤي أو الحديثة كاللون الشذري الفاتح أو الباذنجاني الفاتح أو اللون التبعي .

يتم اختيار حجم الورقة وفقاً للنص المراد كتابته فقد نختار دفاتر ذات أوراق كثيرة إن كنا من محبي كتابة الرسائل ، أو ذات أوراق قليلة وفق الحاجة للكتابة ، هنالك أوراق طويلة وأوراق مربعة ، يتم الاختيار وفق الرغبة الشخصية .

إن الرغبة في اختيار حجم الورقة تعتمد على الكاتب ، فالبعض يفضل الورقة الصغيرة والآخر يتضايق من ذلك ، فالذي يختار الأولى يجد فيها مجالاً رحباً يجري عليها مداده طويلاً وعرضاً ، أما بالنسبة للألوان فإن الذوق يتحكم في ذلك أولاً ، وكذلك موقع المرسل إليه اجتماعياً . فلا مانع من أن يكتب احداً إلى أخته الصغيرة على ورق أخضر تفاحي ، لكن الكتابة إلى عمك مثلاً على ورق أزرق فاتح تعتبر نوع من الوقاحة ، وعند التردد في اختيار لون الورقة كي لا يحدث أية صدمة فبالإمكان اختيار الألوان الهادئة القريبة من اللون الأبيض.

إن وضع الاسم والعنوان له شروطه ، إذ لا يجوز وضعه كيفما اتفق ، أما بالنسبة للرسائل المكتوبة باللغة العربية فأنها توضع في الجهة اليمنى ، وإذا كانت الرسائل بعدة صفحات فإنه يجب كتابتها بذات الحبر والورق .

وكسياق عام والذي تحول إلى ظاهرة اجتماعية هو أن المحرر يستخدم ما يتوفر لديه من أقلام ساعة كتابة الرسالة ، فقلم الحبر المعروف هو المادة الوحيدة والاختيار الصارم للمراسلات الرسمية فيما مضى وكانت الأقلام (الجافة) تكتب بها فقط للمراسلات الجارية بين الأصدقاء والعائلة ، لحين اختراع قلم (السوفت) الرفيع تعويضاً عن ما هو مذكور آنفاً ، أما أقلام الرصاص (الكرافيت) هي الوحيدة التي لم يسمح بها في كتابة الرسالة لعدم إشعار المستلم بالإهانة .

بالإمكان طباعة الرسالة بالآلة الكاتبة أو جهاز الحاسوب كما جرى العرف عليه الآن ، ولهذه الرسائل ميزة خاصة كون إن بعض الخطوط بالكتابة اليدوية لا يمكن قراءتها - ويصدق هذا الأمر على الرسائل التي تكتب باللغات اللاتينية والتي تكون أحياناً كالوصفات الطبية التي تكتب من قبل الطبيب للصيادلة . لذا قد يجد المستلم صعوبة بالغة في قراءتها أو لنقل في فك رموزها . والميزة الأخرى للرسائل المطبوعة هو الإمكان الاحتفاظ بالنسخة الثانية في الأرشيف الشخصي .

إن الكتابة بالآلة الطابعة قد تفقد الرسالة ما تكون عليه المكتوبة باليد من حميمية ونقل للمشاعر والأحاسيس الصادقة كما يظن البعض ، لكن البعض يسعى لطباعة الرسالة لرداءة خطه وعدم وضوحه وقد دأب البعض على تقديم الاعتذار عن الكتابة باليد بحجة ما يدعيه من عدم إجهاد المتلقي في فك رموز رسالته أو الشفرة التي تكون عليها هذه الرسائل نتيجة عدم وضوح الخط ، فهو يسعى أن تكون الحروف الطباعية واضحة وجميلة ، وهذه مصداقية لحديث الإمام علي (ع) في أن (الخط الجميل يزيد الحق وضوحاً) . لكن هناك من يدعو إلى أن يكتب المرسل مع الرسالة المطبوعة سطرًا واحدًا كحد أدنى يدويًا لإضفاء الحميمية عليها .

قد يقتضي الأمر أن نكتب بعض الرسائل بالآلة الكاتبة أو الحاسوب ، كرسائل التهاني والتعزية مثلاً لإضفاء روح الوقار والاحترام إلى ذلك .
في الرسائل التي تتعدى الورقتين . نحرص على أن لا نكتب في ظهر الورقة مطلقاً ، إلا اضطراراً لأن ذلك قد يوحي للمقابل ببخلك ، ويجب أن لا ننسى ترقيم الصفحات عدا الصفحة الأولى .

أما بالنسبة للتاريخ فإن وجوده ضروري جداً لكونه مرجع تاريخي يحدد عصر تلك الرسالة وتؤرخ الرسائل جميعاً سواء أكانت شخصية أم رسمية ، ويوضع التاريخ على الجهة اليسرى بالنسبة للرسائل العربية من الورقة الأولى على بعد ٤ - ٥ سم من أعلى الصفحة للرسائل المطبوعة .
وقد يكتب في الرسائل الموجهة للأهل والأصدقاء التاريخ وزمن الرسالة صباحاً أو مساءً أو بعد الظهر وهكذا لنقل الصورة الصادقة ساعة الكتابة.

عندما نبدأ الرسالة بصديقي أو أخي أو سيدي العزيز فلا يجوز ذلك أن يكون في أعلى الصفحة ، وأن من المألوف ترك سطر أبيض فارغ بين (الترويسة) ، (مثلاً سيدي العزيز) وجسم الرسالة .

كما يجب ترك هامش لا بأس به إلى الجانب الأيمن أو جسم الرسالة ١,٥ - ٢ سم وتترك ٢ سم من الجانب الأيسر أيضاً خاصة في الرسائل المطبوعة ، في بعض الدول توجد طوابع خاصة للإجابة ترفق مع الرسائل ، وهذه عادة لا يجوز أن تحصل في الرسائل التي يتم تبادلها بين الأصدقاء ، لأن في فعل ذلك تقتقد إلى الحميمية في ذلك ، ويترك أثراً سيئاً في نفس المقابل مما يعطي انطباعاً " بأنك تسعى إلى إجباره على الإجابة السريعة وانتزاع ذلك منه عنوة . أما في الحالات الأخرى فأنها ضرورية كالطلب من إحدى المؤسسات أو الجهات الرسمية أو شخص لا تربطك به علاقة مسبقة كان تطلب منه شيئاً غير مجبر هو على إرساله لك بدون ذلك ، وقد يتطلب

الأمر إرسال مظروف إلى جانب الطابع مكتوباً عليه عنوان المرسل ليسهل على الجهة المرسل إليها الرد ببسر وبشكل عاجل .

أما ما يتعلق بصيغ المودة والاحترام فإن الدخول في الرسالة وخاصة البدء بها مثل سيدي العزيز أو أخي الكريم وما إلى ذلك فإن لذلك تأثير كبير ومباشر على المتلقي من الوهلة الأولى ، كذلك في ختام الرسالة يجب ذكر آيات التقدير والاحترام بشرط عدم الإفراط في ذلك لئلا نكون مبالغين فيها كي لا نشعر مستلم الرسالة أحياناً بنوع من التملق والمبالغة .

وفي ختام الرسالة عموماً فأننا نلجأ أحياناً إلى بعض الكلمات الخاصة بالتعظيم والتفخيم حتى بالنسبة للأقرباء ، حيث تظهر على سطح الرسالة كلمات لا يمكن قولها لهم بشكل مباشر عند الالتقاء بهم شفاهاً ، ولا يغيب عن بالنا بان نحفظ بنفس الألقاب في الصياغة النهائية التي ابتدأت الرسالة بها مثل سيدي العزيز أو الأخ الكريم والصديق وهكذا . ولا بأس أن نقفل الرسالة إذا كانت هنالك علاقة عائلية من ذكر أعضاء من العائلة أو الأصدقاء .

عند كتابة الرسالة يجب أن لا يغرب عن بالنا ما للعلامات من فائدة أكيدة كالفارزة أو النقطة التي تعطي النصوص معانيها ، إذ أن وضع فارزة في غير محلها قد تغيّر المعنى وعدم فهم ما يراد من الرسالة أو النص .

إن الجدية مطلوبة في كتابة الرسائل وأن تكون الرسالة تمثلك شخصياً وذلك بعدم استعارة النصوص التقليدية العامة المكررة والتي دأب عليها البعض والمقتبسة من ما ينشر في الكتب التجارية الخاصة بتعليم كتابة الرسائل والتي تكون نصوصها وعباراتها صيغ ثابتة محفوظة من قبل الجميع عن ظهر قلب . كما نحاول الابتعاد عن الكلمات المبتذلة (السوقية) قدر الإمكان، وبالإمكان الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص لتتحول الرسالة إلى

جانب وظيفتها المعهودة صورة للتعلم من قبل المرسل والمرسل إليه وخبرة مضافة لما هو جديد ومفيد ، كما يجب عدم السقوط في مصائد الكلمات والعبارات الصعبة جداً الأمر الذي قد يؤدي إلى العناء البالغ لدى المستلم في إدراكها وبالتالي عدم تحقيق الرسالة الهدف المنشود منها .

إن الرسائل تأخذ أشكالاً وصيغاً شتى فلكل نوع صيغته وأسلوب خطابه ففي ما يتعلق بالعمر والسن فهناك رسائل خاصة تبعث في ذلك ، وكذلك رسائل التهئة بالمولود الجديد . وللرسائل أشكالاً معينة خاصة في الدول الغربية فان التخاطب يجري بين الوالدين والمدرسة ، ويكون لهذا النوع تأثير بليغ في المتلقي وتوفر له مع ذلك الوقت والجهد في الذهاب الى المدرسة سيما إذا علمنا بان صناديق البريد متوفرة في كل شارع وحي وان الطوابع تباع في محلات بيع السكائر . أما الرسائل الحميمية فتكون بين الأهل والأقرباء وكذلك بين الأصدقاء كتواصل أو عتاب على انقطاع بعث الرسائل ويجري في الغرب أيضاً التخاطب بريدياً في حالات الزواج أو الانقطاع أو الطلاق وللرسائل كذلك أنواع أخرى لها أسلوبها الخاص في الحوادث اليومية كال دعوة والشكر أو التهئة والأمانى والمحبة وكذلك أثناء المرض والتعزية أما ما يتعلق بشؤون البيت فهناك رسائل ترسل لإيجار المنازل وكذلك من جار إلى جاره ، أو إلى شركات بناء المساكن ، ووكلاء العقارات ، وهناك رسائل لما تتعلق بشؤون العمل كالتوصية ، أو طلب عمل ، ورسائل العطل والتتقل كعطل الأبناء ، العطل خارج البلد ، حجز أو إيجار المساكن السياحية أو غرف في الفنادق ، حوادث السفر ، ورسائل أخرى مثلما يتعلق بالأمور المالية كطلب النقود ومخاطبة المصارف ، الديون ، المؤسسات المالية كشركات التأمين والتأمين الصحي والمعونات العائلية ، الضرائب ، وهكذا .

كان فيما مضى وقبل اكتشاف المظروف تكتب الرسالة ويتم طيها بشكل يسمح أن يكتب العنوان في ظهر الورقة المكتوبة وتلتصق بشكل تصبح كالمظروف الحالي وقد وظفت بعض المؤسسات هذه الطريقة فجعلت ورقة الرسالة هي ذاتها كمظروف يتم طيها وأضاف إلى ذلك طابع مطبوع على المظروف أيضاً إذ تباع هذه الرسائل في دوائر البريد لأنها تحقق اختصاراً للوقت وخفة في الوزن للاقتصاد في المبلغ الذي يدفع للطابع .

إن الرسالة حديث مكتوب يجري بين المرسل والمرسل إليه ، غير أنه حديث مهذب ، ومن هذه القاعدة تتفرع بقية القواعد ، ولما كانت الرسالة حديث مكتوب وكل حديث يجب فيه مراعاة لقب الشخص المخاطب ، ومعرفة ابتداء الكلام معه وعرض الفكرة عليه وحسن التخلص والوداع إلى آخره يضاف إلى هذه الأمور : المصدر والتاريخ والإمضاء ومن ذلك تنشأ القاعدة الآتية :

تقسم الرسالة إلى أقسام رئيسية :

أ - المصدر والتاريخ

ب - اللقب

ج - الهدف والغاية

د - الإمضاء .

بالنسبة للأشخاص المرسل إليهم تتغير العبارة تبعاً للسن أولاً ومن ثم صلتهم بالشخص المرسل ، ونجد في الكتب الخاصة بالرسائل جدولاً بمختلف الألقاب التي تتناسب مع من توجه إليه الرسالة ، كالحكام ورجال الدين والوجهاء ورجال الأدب وكذلك الأهل والأصدقاء .

إن هذه القواعد والشروط هي صياغات شبه ثابتة تجري على الرسائل
الالكترونية أيضاً (E . mail) وهكذا .

المبحث الرابع

((الرسالة بنت عصرها))

لاشك بان الرسائل بدأت منذ أن وعى الإنسان لحاجاته اليومية والاتصال مع الآخرين للإسهام في الأمور الحياتية من صيد وتعاون وما شاكل ذلك عن طريق الإشارات والرموز ، قبل إتقان اللغة فكانت هذه الإشارات تمثل الوسيلة الوحيدة للتفاهم ، ولا زالت بعض القبائل في بعض جزر المحيط الهادي تشكل عندها هذه الإشارات ما يقارب ٨٠ ٪ من لغتهم رغم نطقهم ، ففي الليل عند حلول الظلام لا يمكن لهم التفاهم فيما بينهم إلا بإشعال النار لرؤية هذه الإشارات كما يذكر ليفي شتراوس عندما كان يعيش بين قبائل المولينيزا في هذه الجزر ، وان ما يؤكد ذلك هو في بقاء بعض هذه الإشارات في الدول المتقدمة كأوروبا مثلاً حيث إنها تستخدم كوسيلة تعبيرية في تأكيد ما يراد قوله ، لذا صدر مؤخراً عن دار " لاروس " للنشر في فرنسا معجماً مصوراً للإشارات العديدة التي لازالت مستخدمة في المجتمع ، (ويعاني الطلبة الأجانب في هذه الدول كثيراً من عدم تفسير هذه الإشارات لغاية ما يتم شرحها لهم ، وقد تكون بعض هذه الإشارات تعبيراً عن غير ما هو مراد منه ، وقد تعني أفعالاً غير محترمة لدى المجتمعات الأخرى) . بعد ذلك تغيرت وسائل الاتصال والرسائل إذ تم توظيف الطيور للقيام بتلك المهمة منها الحمام الزاجل في نقل الرسائل ، ومن منا لا يعلم ما لدى الهنود الحمر من إشارات في توصيل فكرة أو موضوع أو حدث كإشعال النار لينطلق منها الدخان كدلالة عن الحرب أو رصد هجوم معاد ، ومن منا لا يعلم ذلك في حاضرة الفاتيكان عند اختيار الحبر الأعظم ((البابا)) عند إطلاق الدخان الأبيض من مدخنة كاتدرائية " سان بطرس " إيذاناً بالاختيار والدخان الأسود بعدم الوصول إلى اتفاق حول انتخابه .

أما في الجزيرة العربية فقد تم التراسل عند العرب بواسطة الشعر والنثر ، فهي كانت رسائل إلى المتلقين أكثر منها أدباً وفناً . من هذه القصائد ما يتوعد العدو بالويل والثبور وعزائم الأمور ، ومنها ما ترسل إلى القبيلة ذاتها من قبل أبناءها عند المطرودين منها ، ومنها ما يرسل إلى الحبيب وإلى الملوك وما إلى ذلك باحتوائها من رصانة وحكمة بديعة وأفراط واضحة ، ناصعة مشرقة حسنة الوزن ، متناسقة المخارج ، محكمة الأوضاع ، سهلة قريبة ، لا تجد فيها حرفاً مضطرباً ، ولا كلمة ساقطة .

لقد أثرت أساليب القرآن الكريم والحديث في لسان العرب آثاراً بعيدة جداً ، وحقاً كانت على طرائقه ، غير أنها ارتفعت إلى مقام سامٍ كأنها قد أنشأته فيه إنشاءً ، أو صبغته صبغة جديدة ، وصار هذا اللسان هو المثل الأعلى في التعبير ، وعلى هديه نهج الأدباء مسالكهم ، وصنع النقاد معاييرهم^(١٣).

ومن المظاهر التي تجلت فيها صبغة الدين الحنيف إبان صدر الإسلام؛ الرسائل والخطب والأمثال إذ ازدادت الرسائل والخطب والأمثال كثيراً عما كانت عليه في الجاهلية ، لازدياد الكتاب أنفسهم ، وصاحب الرسالة على بث الخط في المسلمين من حوله ، ووسعت موضوعاتها كثيراً من مبادئ الدعوة ، ونظام الدولة ، وما كان يجري في ذلك العصر من أحداث .

ومن الفنون التي أكثر الكتابة فيها هي التوقيعات والرسائل فالأولى هو تعليق على الرسائل والشكاوى التي كانت ترفع إلى الخليفة ، ونظراً لكثرتها اضطروا إلى الإيجاز في الرد ، وتقليل عباراتها . ثم إنها تحولت إلى تكليف الوزراء والولاة والكتّاب ، لينوبوا عنهم في هذا الشأن ولم يلبثوا طويلاً حتى أنشأوا (ديوان التوقيع) للنظر في المظالم ورقاع الشكاوى وكانت تعرف بالقصص أيضاً^(١٤) .

من هذه التوقيعات ما لطاهر بن الحسين في " كتاب بغداد " لابن طيفور منها أنه وقع في قصة رجل محبوس : (يخرج ولا يحوج) وفي قصة قاتل (لا يؤخر قتله) . وممن احتفظت لهم الكتب بتوقيعات هو الحسن بن سهل فقد كتب إليه احد الشعراء قصيدة يذكر فيها بأنه رأى في المنام أنَّ له فرسا" ووصيفا" وفي كفه الدنانير وعندما سأل الناس ، قالوا له فسر ذلك عند الأمير حيث تجد في الحلم خيراً وفي النوم التباشير . وعندما قرأها الأمير ، وقع في أسفل رسالته (أضغاث أحلام ، وما نحن بتأويل الأحلام بعالمين) ، وفي توقيع للفضل بن سهل رداً على صاحب الشرطة . (ترفق توفق) ^(١٥) . وتوقيعه في قصة متظلم (كفى بالله للمظلوم ناصراً) والى حاجبه (تمهل وتمهل) .

وكان بعض الكتّاب يبسطون في توقيعاتهم فتبلغ عدة أسطر ومن ذلك ما كتبه محمد بن عبد الله بن طاهر في رقعة ، اعتذر إليه فيها رجل من شيء بلغه عنه ، فرأى خطه قبيحاً : أردنا قبول عذرك فاقطعنا عنه ما قابلنا من قبيح خطك ، ولو كنت صادقاً في اعتذارك لساعدتك حركة يدك ، أما علمت أن حسن الخط يناضل عن صاحبه بوضوح الحجة ويمكن له درء البغية ^(١٦) .

تتنوع الرسائل منها الرسمية ومنها الشخصية ، ولأفرادهما على حدة ، نجد أن الرسائل الرسمية أطول بصورة عامة من الشخصية ، وتراعى دائماً التقاليد الحكومية والأعراف الرسمية ، كما تراعى الدقة في المعلومات وسوق الأخبار . أما الرسائل الشخصية أعلق منها بالغي وأغزر منها خصائص أدبية ، تطرق كثيراً أبواب الوجدان ، وهذا ما يكسبها قوة وتأثير .

وتوجد رسائل أخرى منها رسائل المديح ورسائل الهجاء أو تقرير أو توصية أو عتاب أو تهنئة وكذلك رسائل الشوق والهوى والرسائل التجارية

ورسائل التأمين والرسائل العلمية كرسالة أبو بكر الرازي إلى تلامذته يوصيهم فيها احترام المهنة والوفاء والإخلاص في العمل.

كثيراً ما كان الحكام يطلعون على أحوال العامة من خلال شكاويهم التي يرفعونها إليهم ، أو مظالمهم التي يعرضونها في رقاع أو قصاصات وعندئذ ترد جواباتهم من ديوان المظالم أو ديوان التوقيع أو ديوان الرسائل .

وربما كانت الردود من ديوان الرسائل ولاسيما إذا كانت العرائض من عمال الدولة ، وكان كثيراً ما يصدر في ديوان الرسائل منشورات عن سلامة الخليفة وطلبه من الولاة أن يخبروه عن أحوال الرعية أو قمع الفتن، أو يسند فيها بعض الأعمال إلى من يختاره من العمال .

إن الرسالة هي الرسول الأمين إلى المهاجر البعيد أو الجندي البعيد عن الأهل وهي كذلك صلة الوصل بين الأصدقاء ورجال الأعمال ومراة نفوس المحبين .

لقد كانت الرسالة قديماً ، طويلة مملّة ، ديباجتها طويلة ، عباراتها مسجوعة ، إغراق في المديح ، أما اليوم فالقليل من الناس لا يزالون يتبعون تلك الطريقة ، وأما أكثر الناس فأصبحت طريقتهم في المراسلة المختصر المفيد ، خاصة التجارية منها والرسائل الموجهة إلى أرباب الدولة . لكون العصر الحالي يختلف عن ما سبقه بالإيقاع الحركي اليومي والمشاكل الكثيرة وعدم وجود الوقت اللازم لصرفه على تلك الرسائل المطولة ، أما رسائل الأحباب والأهل فقد تتطلب شيئاً من التطويل بحسب الظروف ^(١٧) . إن تنسيق الرسالة أمر مرغوب فيه ، لأن الرسالة المنسقة تكسب إعجاب القارئ . إن من محاسن الرسالة الاختصار المفيد والوضوح والبساطة ، ومن سيئاتها التكرار والتعقيد واستخدام العبارات التي لا طائل من ورائها .

وهذا ما اتسمت به رسائل الهاتف المحمول (النقال) بالرسائل القصيرة أل (SMS) وكذلك الرسائل البرقية (التلغراف) التي تم توظيفها حيناً من الدهر باستخدام جهاز " مرس " البدائي جداً .

وعلى الكاتب أن يتحلى بمؤهلات تمكنه من إنشاء رسالة مقبولة لدى المرسل إليه . فالرسالة فن من الفنون الأدبية ، وعلى كل من يتصدى لكتابتها أن يحسن التعبير عن رغباته وميوله بأسلوب طريف وبطريقة فنية . وان أفضل رسالة هي التي يتم بها مخاطبة المرسل إليه وكأنه جالس أمام الكاتب . إن الشخص الذي يتلقى الرسالة ، يتأثر غالباً بأسلوبها . يحكم غالباً على الكاتب من خلال رسالته . ومن طريف ما يذكر عن الرسائل انه بلغ بجميل بن معمر ، صاحب بثينة ، الوجد أقصاه ذات ليلة، فسار في الأرض هائماً فرأى شيخاً مسناً يقود نياقاً لبني حنظله ، فأرسله إلى بني عذره ، عشيرة بثينة لاستقصاء خبرها .

خرج ألحنظلي إلى بني عذره يطرق الأبواب ويقول : من رأى ناقة سمراء تتضالع في سيرها طرقت هذا الحي من أيام ؟ مر بمنزل بثينة ، قالت : رأيته يا عماه تطوف بشجرة الأسل أمس العشاء والتقى الحبيبان في اليوم التالي مساءً عند شجرة الاسل . قال جميل : فرحت بلقائها فرحاً جعلني أطيّر كالعصفور .

على هذه الحالة وبهذه الأساليب كانت رسائل المحبين القدماء ، قبل عصر البريد العام ، ومن ثم الاتصالات السريعة .

تطورت اليوم الرسالة فأخذت أشكالاً عديدة تغيرت بتغير العصر والزمان ، وبارتباطه الوثيق بالأوضاع العقلية والاجتماعية السائدة في مرحلة تاريخية معينة من مراحل تطور العقل والمجتمع . إن هذا التطور من وضع إلى وضع إنما هو نتيجة للمفهوم الاجتماعي العام حول المدى الكوني والفكرة

الذهنية التي يتصور بها الناس أبعاد هذا الكون انطلاقاً من تحسّسهم بها وإدراكهم النفسي لما يستجد من المعطيات العلمية والرياضية والفلسفية في كل عصر ، من ذلك فان توظيف عمليات (الشفط) السحب الهوائي عبر أنابيب مفرغة من الهواء تمتد عبر آلاف الكيلومترات أتاحت للرسالة البريدية ان تنتقل في هذه الأنابيب بسرعة البرق ليلتقطها من هم في الجانب الآخر تم ذلك في ثمانينيات القرن العشرين في أوربا ، وسميت آنذاك بالبريد الفائق السرعة (Express) بعدها وبعد اكتشاف المحمول أخذت الرسائل القصيرة (SMS) تنتقل بسرعة قياسية إلى المرسل إليه ثم في اكتشاف نظام الرسائل المصورة (MMS) التي أحدثت ثورة علمية إضافة للرسائل الصوتية ، وأخيراً تم توظيف أجهزة الحاسوب في نقل البريد الإلكتروني مع الصور والوثائق والأفلام أيضاً لحين اكتشاف الرسائل المصورة المباشرة والتي تسمى " بالجات " للتواصل المستمر والمباشر بالصورة والصوت عن طريق الحاسوب .

اكتشف في مرحلة ما ولا زالت قيد الخدمة البطاقات البريدية المصورة Post card جاء هذا الاكتشاف ليلبي حاجة إنسانية . فعندما لا يكون لدينا وقت لكتابة رسالة مطولة ، ترسل هذه البطاقات مصحوبة ببعض العبارات القصيرة والسريعة ، ذلك انه دليل اهتمامنا بالمقابل دون أن نجرح مشاعره بعدم الرد عليه بالاستقاضة . فالبطاقة البريدية مرتبطة بشكل ضيق بفكرة العطل أيضاً ، والبطاقة البريدية هي نوع - أدبي متخصص جداً تباع في المكتبات والأماكن السياحية ، الغاية منها هو مشاركة المتلقين وإسعادهم برؤية ما هو مطبوع عليها من الصور بالدرجة الأولى ، وعدم جعلها دليلاً تفاخرياً لزياراتنا للمناطق الأثرية أو السياحية كالأهرامات أو قصر غرناطة على سبيل المثال (١٧) .

إن لهذه البطاقات شروطها ، منها اختيار البطاقة للشخص المناسب وفق ذوقه فلا نرسل بطاقات عن السباحة أو ما شابه إلى رجل كبير مغرم برؤية الآثار ولا نرسل لهؤلاء البطاقات التي تحوي صور هزلية مضحكة والتي لا يمكن احتمالها بسبب قبحها وسوقيتها . ويجب أن لا ننسى الصيغة الختامية ، ولكن بشكل مختصر بعض الشيء . والأهم من ذلك إذا بعثنا هذه البطاقات دون ظروف يجب تجنب كتابة الأشياء الشخصية لكي لا يطلع عليها الآخرون . وأخيراً نحاول جلب عدد من هذه البطاقات لا لإرسالها إلى الآخرين ، بل لتبقى لدينا لتتذكر المواقع الأثرية والسياحية التي قمنا بالسفر إليها .

أما ما يتعلق بمظروف الرسالة ، فإنه اختراع حديث ، ففي منتصف القرن التاسع عشر عندما كانوا يكتبون الرسالة فأنهم كانوا يطوونها ويختمونها بالشمع ، لغاية عام ١٨٢٠ عندما صنع أول مظروف من قبل الانكليزي Brewer في مدينة Brighton وكان المظروف الأول بلون ورقة الرسالة ، وإن كان عكس ذلك ، فبالإمكان الاعتذار للمرسل إليه عن ذلك .

النتائج والاستنتاجات :

خلص البحث إلى أن الرسالة ظاهرة اجتماعية قائمة بذاتها ، لا يمكن الاستغناء عنها مهما كانت وسائلها وأساليبها ، لكون المجتمع بحاجة إليها بكافة شرائحه وطبقاته وهي دليل على تحضر المجتمع كونها سمة متقدمة وحضارية وذلك بتنوع وسائل نقلها ، منذ آدم حتى الخاتم (محمد عليه الصلاة والسلام) وإلى يومنا هذا وسيبقى متكيفاً لكل ما يطرأ على وسائل الاتصال . لكن لها شروطها وصياغاتها وضوابطها ، ولقد وجدناها تتكيف لكافة العصور المختلفة فكانت الرسالة هي ذات الرسالة الأولى غايتها واحدة معلومة للجميع ، إلا أن الاختلاف في الصياغة لم تتأتى إلا من خلال المعرفة العلمية في صياغتها ، فالأديب كان يحاول استعراض فنه من خلالها

والعالم يسعى لذات الفعل ، دون إتقان وتجديد ، فهي فن قائم بذاته تراعي أمزجة وأخلاق ورغبات ومراكز وسن المتراسلين وقيمهم الاجتماعية . لم نجد من خلال الاطلاع على رسائل المشاهير من الأدباء وجود توحد في الصيغة أو في المبادئ التي اتفق عليها ، فكل مرسل أسلوب به دون مراعاة مواضع التاريخ والعنوان والإمضاء والسياق الصحيح للرسالة ، حيث وجدنا بان كل متراسل يضع لنفسه الصيغ التي يراها هو صحيحة" .

بقيت الرسالة واستمرت رغم تنوع التقنيات والاختراعات البديلة كالهاتف مثلاً ، وبقيت أيضاً رغم التقدم في وسائل الاتصال كاختراع الانترنت والرسالة الالكترونية بل فرضت نفسها على هذه المنجزات بصياغتها وأساليبها فشكت سمة متقدمة ومتحضرة لا يمكن الاستغناء عنها ، فالتخاطب بها هو مقياس تحضر وتقدم ، وهي الوسيلة التي تكشف لنا على مدى تحضر وتقدم المجتمع ، فهي المرآة التي تعكس واقع هذه المجتمعات . عند اطلعنا على ما كتبه الأدباء وجدناهم رغم رصانة أسلوبهم يجهلون الصياغة الصحيحة لها ، حيث أن للرسالة صياغات معينة متفق عليها .

ومن جملة ما خلص إليه البحث من نتائج واستنتاجات أن :

- اعتماد الرسالة كبديل عن المراجعات للدوائر الرسمية والمؤسسات في الغرب ، وعدم إتباع ذلك في مجتمعاتنا ، حيث أن الرسالة تهمل من قبل متلقيها بدون مراجعة صاحب الشأن لهذه المؤسسات مما يضيع الوقت والجهد والمال في التنقل .

- عدم الاعتماد على المخاطبات الخاصة والعامة بالرسائل واعتماد الهاتف لتمشية الأمور التي كان الأجدر أن تنجز بالرسالة مما يكلفنا مبالغ كبيرة نتيجة غياب الوعي الاقتصادي .

- في الدول المتقدمة تكون الرسالة تعويضاً عن الزيارة ، وحتى المناسبات السعيدة منها وغيرها من المناسبات وذلك لعدم انتشار ثقافة التراسل لدينا .
- قلة انتشار صناديق البريد أو عدمها في الشوارع والأحياء دليل على عدم الاهتمام بهذه الوسيلة .
- عدم استخدام الكارتات البريدية (post card) دليل فقر وحرمان وقلة وعي .
- كون مجتمعاتنا مجتمعات قديمة فقد كانت للرسالة تأثيرات كبيرة على مواقف وأحكام الكثير منا ولا ينكر كم من المواقف والأحكام والآراء غيرتها رسالة واحدة لدى حاكم أو أمير .
- إن استخدام الأقلام ونوع الحبر من الأمور المهمة جداً ولكل مخاطب أسلوب في مخاطبته، بلون خاص للورق وقلم خاص وكذلك وجوب التعرف على نوع ولون الورقة في مخاطبة الآخرين كل حسب مقامه وسنة.
- الرسالة تعزز التماسك الاجتماعي بشكل لا نظير له .
- اكتشاف البريد الالكتروني ومواقع الانترنت ، أصبحت عملية استمراره لغة من لغات الحضارة ، وأمام هذه اللغة أصبحت الوسائل الأخرى عاجزة وضعيفة في الإيفاء بالمطلوب الجديد للحاجة الجديدة في التخاطب والتراسل كما ظهر البريد الالكتروني ليلبي هذا الشاغل الحضاري في المجتمع ، فالبريد الالكتروني لغة من لغات الحضارة .
- رغم هذا التقدم المذكور آنفاً في وسائل الاتصال فإن الرسالة المطبوعة تفقد مصداقيتها وحميميتها عندما لا تكتب باليد ، وينصح أن يكتب ولو سطر واحد باليد ويستنسخ بالأجهزة الخاصة بذلك لتغذية الرسالة الالكترونية بها . إضافة إلى أن الاطلاع على ذلك يمثل قيمة فريدة .

- عدم حفظ وأرشفة الرسائل لدينا والتي تذكرنا بأحلى المناسبات والأوقات والأصدقاء في مرحلة معينة من العمر مما يفقدنا الكثير من الاستمتاع بهذه اللحظات .

التوصيات والمقترحات :

- نتيجة ما توصل إليه البحث من نتائج فأن الباحث يدعو إلى :
- إشاعة ثقافة التراسل عن طريق إصدار كتب علمية رصينة للتعريف بالرسالة وأهميتها وتاريخها ، واعتماد الصيغ العرفية في إنشاء الرسالة الصحيحة باعتماد الرسائل الشهيرة من تراثنا . لكن بما يتفق مع معطيات العصر من تقنيات واكتشافات .
 - إنشاء متحف صغير ملحق بالمكتبات الوطنية عن رحلة الرسالة عبر التاريخ ليطلع عليها الجميع كهدف وتعريف وإمتاع .
 - نشر صناديق البريد في الأماكن العامة لاستخدامها من قبل الذين لا يستطيعون استخدام البريد الالكتروني، ولكونها رمز بديع للماضي الجميل
 - تدريس موضوع الرسالة في المدارس المتوسطة أو الثانوية كجزء من درس مادة الإنشاء والتعبير .

- حفظ وأرشفة الرسائل الواردة ومسودات الرسائل المرسلة .
- عدم جعل الوقت يصطادنا بمروره السريع بعدم محاولة الرد على الرسائل التي تردنا بالسرعة الممكنة ، لأن في ذلك دليل اهتمام بالشخص الذي راسلنا ، إذا ما علمنا بان المراسلة هي حوار علينا أن نجيب عليه بالشكل اللائق والمقبول .

الهوامش

- ١ - سهام أبو جودة ، الأخطل الصغير ، رسائل ، مؤسسة جائزة عبد العزيز بن سعود البابطين للإبداع الشعري ، الكويت ١٩٩٨ .

- ٢ - د . حسني ناعسة ، الكتابة الفنية في مشرق الدولة الإسلامية في القرن الثالث الهجري ، مؤسسة الرسالة بيروت ١٩٧٨ ص ٧٤ .
- ٣ - رواها القلقشندي في صبح الأعشى ٩ / ٨١ عن أبي سعد في ترسله وأبي جعفر النحاس في صناعة الكتاب .
- ٤ - مقدمة ابن خلدون ، دار الشعب ص ٥١٥ .
- ٥ - البخاري (١ / ٥) .
- ٦ - زهرة الآداب (١ / ٣) .
- ٧ - د . حسني ناعسة ، المصدر السابق ص ٣٩٦ .
- ٨ - المصدر نفسه ، ص ٤٩ .
- ٩ - المصدر نفسه ، ص ١٣٩ وانظر أيضاً معجم الأدباء (٨ / ١٣٩)
- ١٠ - Jacqueline HUMERY , Le liver d'or due savoir - vivre , Edition , E . S . Geneva 1987 P . 48
- ١١ - دينكن ميشيل ، معجم علم الاجتماع ، ترجمة د . إحسان محمد الحسن ، دار الرشيد للنشر بغداد ١٩٨٠ ص ١٤٦ .
- ١٢ - Dominique SANDRIEU , 500 Letters pour tous les jours , Edition Larousse Paris 1979 .
- ١٣ - حسني ناعسة ، المصدر نفسه ، ص ٩١ .
- ١٤ - المصدر نفسه ، ص ٢٤٣ .
- ١٥ - العقد الفريد (٤ / ٢٢٠)
- ١٦ - جمهرة رسائل العرب (٤ / ٤٦٢) .
- ١٧ - Gisele d'ASSAILLY et Jean Bawdry , Le guide mar bout due savoir - vivre . Edition Mar bout Paris 1977 P .

أثر أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزمايرالتعليميين في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها

أ.م.د. شذى عادل فرمان
م.د. صباح جليل خليل الوندائي

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة (أثر أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزماير التعليميين في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها).

تكونت عينة البحث من (٧٧) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة (روناكي) الابتدائية للبنين توزعوا على ثلاث مجموعات ، المجموعة التجريبية الاولى وضمت (٢٥) تلميذاً تعلموا المفاهيم النحوية على وفق أنموذج ميرل- تينسون وضمت المجموعة التجريبية الثانية (٢٦) تلميذاً تعلموا المفاهيم النحوية على وفق أنموذج كلوزماير بينما ضمت المجموعة الضابطة (٢٦) تلميذاً تعلموا المفاهيم النحوية على وفق الطريقة التقليدية.

حدد الباحثان المادة العلمية بالمفاهيم النحوية الآتية: (الاسم المفرد والجمع، والاسم المعرف والاسم غير المعرف (النكرة)، الضمائر الشخصية، الصفة، أزمنة الفعل، الظرف، أدوات الجر، أدوات الربط).

أعد الباحثان اختبار الاكتساب البعدي تكون من (٣٥) فقرة من نوع الاجابات القصيرة .

طبق الباحثان في نهاية التجربة اختبار الاكتساب توصلوا إلى النتائج الآتية:

تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا المفاهيم النحوية على وفق أنموذج (ميرل-تينسون)، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا المفاهيم النحوية على وفق أنموذج (كلوزماير) على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا المفاهيم النحوية على وفق الطريقة التقليدية (الاستقرائية) في الاكتساب والاحتفاظ.

تساوى المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا المفاهيم النحوية على وفق أنموذج (ميرل-تينسون) مع المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا المفاهيم نفسها على وفق أنموذج (كلوزماير) في الاكتساب .

تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا المفاهيم النحوية على وفق أنموذج (كلوزماير) على تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا المفاهيم نفسها على وفق أنموذج (ميرل-تينسون) في الاحتفاظ .

وأوصى الباحثان توصيات عدة منها:

التأكيد على استعمال أنموذجي (ميرل-تينسون وكلوزماير) التعليميين في تعليم المفاهيم النحوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

واقترح الباحثان إجراء عددًا من الدراسات اللاحقة منها:

تجريب أثر أنموذجي (ميرل-تينسون) و(كلوزماير) التعليميين ونماذج تعليمية أخرى متغيرات أخرى عدا الاكتساب والاحتفاظ كالاتجاه نحو المادة والتفكير الناقد وغيرها.

مشكلة البحث:

يواجه تعليم الناطقين باللغة الكردية وتعلمها كأية لغة أخرى في العراق مشكلات وصعوبات عدة، تنبه لها كثير من خبراء التربية والمهتمون بتعليم اللغة مما جعلهم يؤكدون في بعض اجتماعاتهم ضرورة إجراء الدراسات والبحوث العلمية في بناء مناهج اللغة الكردية- والنحو بصفة خاصة- في ضوء التكامل بين فنون اللغة، لأن تقسيم اللغة الكردية على فروع متعددة يتعارض مع طبيعتها من حيث إنها كل لا يتجزأ

ووحدة متصلة ومترابطة، لاسيما وان الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة الكردية وتعلمها تؤكد ضرورة توظيف قواعد اللغة في دراسة التراكيب وذلك عن طريق دمج قواعد اللغة وأنظمتها في الفنون اللغوية وتدريب التلميذ على مهارات هذه الفنون مضبوطة بالنحو.

لقد جاء في تقارير المشرفين المتخصصين في مادة قواعد اللغة الكردية، ونتائج بعض ندوات التقويم السنوي لها في إقليم كردستان، من أن المشكلات والصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعليم قواعد اللغة الكردية وتعلمها تعزى إلى أسباب عدة أهمها الآتي:-

١- إن طبيعة تعليم النحو وتعلمه تمارس من خلال تدريس النحو كمادة مستقلة عن باقي علوم اللغة الكردية.

٢- طرائق التدريس المتبعة، إذ أن عدداً من المعلمين يعتمدون طرائق غير فاعلة في إكساب التلاميذ المفاهيم النحوية.

٣- عدم توظيف المواقف الحياتية بما تتسجم وواقع تدريس النحو.

٤- الافتقار إلى التقنيات الحديثة في تعليم قواعد اللغة الكردية والتركيز على القواعد الجافة وإغفال الجانب المهم في تعلم اللغة وتذوقها.

٥- أمثلة الكتاب معظمها تجريدية ليست مرتبطة في ذهن التلميذ مما يجعله يهتم بحفظ القاعدة والمثال عليها دون النظر في كيفية استعمالها.

(كؤماري عيراق، ١٩٨٧، ص ٦٣-٦٤) (كؤماري عيراق، ١٩٨٨، ص ٣٥-

٣٧).

وعلى هذا الاساس فقد تطلب تعليم مادة النحو في الصف الخامس الابتدائي البحث عن طرائق تعليمية تبتعد عن الإلقاء والتلقين وسرد المعلومات، وتمنح التلميذ دوراً أكبر وتجعله محور العملية التعليمية، لذا شعر الباحثان ضرورة إجراء دراسة تتناول أنموذجي (ميرل-تينسون) و(كلوزماير) التعليميين لتعليم المفاهيم النحوية في

مادة قواعد اللغة الكردية للصف الخامس الابتدائي، وقد جاء هذا الاختيار بعد أن ثبت للباحثان عدم تناول أي من الدراسات السابقة لهذين الأنموذجين كمتغيرين تجريبيين لتعليم المفاهيم النحوية في قواعد اللغة الكردية وللمراحل التعليمية كافة. وعليه تعد هذه الدراسة أول دراسة -على حد علم الباحث- للتثبت علمياً من مدى نجاح استعمال هذين الأنموذجين في تعليم المفاهيم النحوية في قواعد اللغة الكردية وتعرف أثرهما في الاكتساب والاحتفاظ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

ما من أمة تسعى لأن تتبوأ مكاناً مرموقاً بين الأمم، إلا وأولت العملية التربوية اهتماماً بالغاً تستطيع من خلالها بناء جيل واعٍ متمثلاً في ثقافته قادراً على التكيف مع معطيات التكنولوجيا الحديث . (الموسوي، ١٩٩٤، ص ١) لأجل ذلك يشهد العالم اليوم تغيرات وتطورات تكنولوجية وعلمية متسارعة تتصف بعصر الانفجار المعرفي، أضافت إلى المعلم واجبات متعددة ومتجددة مما يستوجب إعادة النظر في أساليب إعدادة وتطويره وتأهيله وتقويمه. (دور المعلم ، د:ت، ص ١-٢، انترنت).

وفيما تقدم يرى الباحث أن الاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات، إنما يشير إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ومدى توفير الخدمات التربوية لأبنائه، إذ أن أي إصلاح مستهدف للأمة أو تعديل لمسارها بغية تقدمها، إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات تلاميذه وأخلاقهم وشعورهم وعقولهم.

ولا يمكن للتربية أن تحقق أهدافها من دون اللغة، إذ تؤدي اللغة دوراً أساسياً في حياة الفرد عامة والتلميذ خاصة، فعن طريقها تنمو شخصيته ويتفاعل مع بيئته، ومجتمعه، وهي أدواته لتحصيل المعلومات والمعارف الإنسانية بل وسيلته في اكتساب

الاتجاهات والمثل وأنماط الخبرات والسلوك، وعلى ذلك فهي وسيلة تكامل الشخصية .
(البكر، ٢٠٠٥، ص ١، أنترنت)

وإن اللغة أساس قوي من أسس وحدة الامة ورابط قوي ومهم للشعوب فهي تعد إحدى دعائم استقلال الأمم، وكيانها السياسي والاجتماعي، وركيزة من ركائز النظام الفكري والقومي ، وهي أداة للتفاهم والتعبير وسجل التراث العقلي للأمم . (البجة، ٢٠٠٠، ص ١٤-١٥)

ونتيجةً لما تقدم يرى الباحثان، أن اللغة أساس متين يربط بين أبناء الامة الواحدة ويصون كيانها واستقلالها ويدعم نظامها الفكري والقومي، ويرسخ عقيدة أبنائها، ويعظم من شأنها، وهي بذلك خير سفير لها بين الامم، وهي نافذة الذاكرة وقاموس فكري يجسد إرادة الامة ووحدتها وأهدافها التي تتشدها في التقدم والرقي والازدهار، من هنا كان حرص الامم على انتشار ألسنتها وعلى عالميتها وعلى تناولها في المنتديات والمحافل الدولية.

تتخذ اللغة في مجتمعات الدول النامية أبعاداً متعددة، سياسية ونفسية ووطنية وعاطفية، إذ إنها كثيراً ماتتحول إلى رمز الحرية والتحرر، وتصبح ركيزة أساسية من ركائز الهوية الوطنية المنبعثة من جديد، كما هو الحال مع اللغة الكردية التي أضحت رمزاً لوحدة الشعب الكردي الذي شعر بضرورة تعزيز اللغة الأم، واعتمادها لغة رسمية للشعب الكردي، ولغة تعلم وتعليم والحرص على تقديم أفضل الفرص التعليمية للأجيال الطالعة.

وإن المنطلق الاساس في تعليم اللغة الكردية، الحرص على اللغة الام وعلى دورها الاساس في حياة الناطقين بها كأساس من أسس الهوية والانتماء وكأداة فضلى لتحصيل العلم والمعرفة، وإن حاضر اللغة الكردية ومصيرها المستقبلي يرتبط ارتباطاً عضوياً بالتعليم، لأن عملية تقوية وتنشيط وتجديد حيوية اللغة تركيباً ودلالة ومعنى إنما تبدأ في المدرسة ومنها تنتشر إلى المجتمع الاكبر بكل مرافقه ووسائل التعبير فيه. (قادر، ٢٠٠٥، ص ١-٤، أنترنت)

ويعد النحو، بما يمثله من قوانين وضوابط لغوية مظهراً من مظاهر رقي اللغة، ودليلاً على حضارتها، وبلوغها مرحلة النضج والاكتمال، يعمل على تقويم الألسنة ويعصمها من الخطأ عند الكلام ويعود التلاميذ الدقة في صياغة الاساليب، واستعمال الالفاظ والجمل استعمالاً صحيحاً، فضلاً عن أنه ينمي ثروتهم اللغوية ويصقل أذواقهم الادبية . (البجة، ٢٠٠٠، ص ٤٩٧)

على الرغم من تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على اهمية المفاهيم وضرورة تعلم التلاميذ واكتسابهم لها، إلا ان كثيراً من المعلمين لا يدركون هذه الأهمية التربوية . (سعادة، ١٩٨٨، ص ٩١) وفي الغالب لا يكون لدى المعلم أي مخطط مسبق لأنموذجه التعليمي الذي سيتبعه في تعليمه المفاهيم، مما يجعل تحركاته عشوائية، لذلك فقد يكون اكتساب تلاميذه للمفهوم عشوائياً، مما يحول دون استيعابه ودمجه في بنيته المعرفية المفاهيمية التصورية . (القاعد، ١٩٩١، ص ٢٦٨)

مما تقدم يتضح لنا أن الضعف في اكتساب المفاهيم النحوية قد يعزى إلى ضعف الاسلوب المتبع في تعليم المفاهيم، وإلى الطريقة التقليدية المألوفة المستخدمة داخل الصف القائم على الحفظ والتلقين التي تركز على المادة (المحتوى المعرفي) وتهمل اهتمامات التلميذ ودافعية التعلم وهذه الطريقة لا تحقق التعلم المطلوب.

نظراً لتطورات العلم والمعرفة وبشكلها السريع، أصبحت المناهج والطرائق التعليمية وأساليب التعليم في وضع تحدي أمام تلك التغيرات والتطورات وتعد هذه التطورات حافزاً للأخذ بعملية التطور لتواكب عملية التقدم في العالم ، (خوالدة، ١٩٩٥، ص ١٣٠-١٣١) مما دفع الاهتمام بتعليم المفاهيم عدداً من التربويين إلى وضع نماذج لتعليمها بهدف تسهيل اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها .

(سعادة، ١٩٨٨، ص ٥٧)

من هنا اتجهت التربية في العصر الحديث إلى استعمال المفاهيم في بناء نماذج تعليمية حديثة لتكون حلاً لمشكلة استظهار التلاميذ القواعد النحوية وحفظها من غير استيعاب، وتمييز، وقدرة على التطبيق لضعف استبقائهم لها .

(إبراهيم، ١٩٨٧، ص ٧٨)

لقي الاهتمام بالمفاهيم، والبنية المفاهيمية للمادة التعليمية تأييداً كبيراً من التربويين، وعلماء النفس، والمتخصصين بطرائق التدريس، فظهرت نماذج تعليمية قائمة على أسس وافتراسات معينة قابلة للاختبار والتطبيق داخل قاعة الدرس، مثل انموذج(كلوزماير) (Klusmeier) القياسي، وأنموذج (هيلدا تابا) (Hilda Taba) الاستقرائي، وانموذج (جانييه) (Gagne) الاستقرائي وأنموذج(ميرل-تينسون) (Merrill and Tennyson) الاستنتاجي، وأنموذج(برونر) (Bruner) الاستكشافي وأنموذج(أوزيل) (Ausubel) ذي المعنى المنظم وغيرها من النماذج التي اهتمت بالمفاهيم وطرائق تدريسها (بلكيس، ١٩٨٢، ص ٣٣٨).

من خلال العرض السابق كله يلخص الباحث أهمية تعليم المفاهيم في النقاط الآتية:-

- ١- قدرة التلميذ على إدراك العلاقات، وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والظواهر والأحداث مما ييسر تعلمها.
- ٢- توافر قدر من التنظيم الذي يُعَد جوهر التدريس الفعال.
- ٣- تساعد التلميذ على الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية وفي اختيار الامثلة واللامثلة.
- ٤- تساعد المعلم على التركيز حول الأفكار الرئيسة في محتوى المادة التعليمية. وتتجلى أهمية البحث الحالي من خلال الآتي:-

- ١- أهمية اللغة الكردية بوصفها اللغة الرسمية الثانية في العراق بعد اللغة العربية، وهي من اللغات الحية المتداولة وتنتمي إلى عائلة اللغات الهندوأوروبية ويرجع ظهورها إلى عام ١٠٠٠ ق.م. (خورشيد، ١٩٨٣، ص ١٣)
- ٢- أهمية النحو بوصفه السلاح اللغوي والعماد البلاغي، وأداة المشرع والمجتهد والمدخل إلى العلوم الأخرى.
- ٣- أهمية المفاهيم النحوية التي تعد حجر الزاوية في العملية التعليمية واللبننة الأساسية في بناء محتوى المادة النحوية .
- ٤- أهمية النماذج التعليمية بكونها طرائق تعليمية حديثة قائمة على أسس وافتراضات معينة قابلة للاختبار والتطبيق داخل غرفة الصف .
- ٥- أهمية المرحلة الابتدائية التي تمثل القاعدة الأساسية للنظام التعليمي ونقطة البدء والانطلاق منه إلى المرحلة التالية، فمتى ما بنيت قاعدة التعليم على أسس صحيحة كانت النتائج بناءة ومثمرة.
- ٦- عدم وجود دراسة سابقة- على حد علم الباحث- تناولت أثر أنموذجي ميرل-تينسون وكولوزماير التعليميين في اكتساب المفاهيم النحوية في قواعد اللغة الكردية لمختلف المراحل التعليمية في العراق.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى: " تعرف أثر أنموذجي ميرل-تينسون وكولوزماير التعليميين في الاكتساب والاحتفاظ بالمفاهيم النحوية في قواعد اللغة الكردية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "

فرضيات البحث:

- لأجل تحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:-
- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اكتساب المفاهيم النحوية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس المفاهيم

باستعمال أنموذج (ميرل-تينسون) ، وتلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها بالطريقة التقليدية (الاستقرائية).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اكتساب المفاهيم النحوية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج (كلوزماير) ، وتلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة التقليدية (الاستقرائية).

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات اكتساب المفاهيم النحوية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج (ميرل-تينسون) ، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال أنموذج (كلوزماير) .

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج (ميرل-تينسون) ، وتلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة التقليدية (الاستقرائية).

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج كلوزماير ، وتلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة التقليدية (الاستقرائية).

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج (ميرل-تينسون) ١ ، وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال أنموذج (كلوزماير) .

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث الحالي بما يأتي:-

- ١- إحدى المدارس الابتدائية في محافظة كركوك.
- ٢- عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٤، الناطقين باللغة الكردية.
- ٣- عدد من المفاهيم النحوية في قواعد اللغة الكردية المقرر تعليمها في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٤، وهذه المفاهيم هي كالآتي:-
(الاسم المفرد والاسم الجمع، الاسم المعرف والاسم غير المعرف "تكرة"
الضمائر، الصفة، أزمنة الفعل، الظرف، أدوات الجر، أدوات الربط

تحديد المصطلحات:

١. الأنموذج:

- عرفه (كلوزماير) (Klausmeier 1978) بأنه "خطة منظمة ومحكمة لتوظيف حركات متتابعة أو متسلسلة يتبعها المعلم تحكمها عدة عوامل داخلية وخارجية" (سعادة، ١٩٨٨، ص ٣٥).

• التعريف الإجرائي للأنموذج:

وعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: (مجموعة الخطوات التعليمية المتناسقة التي يتبعها الباحثان في أثناء تعليمه المفاهيم النحوية لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية بهدف اكتسابهم لتلك المفاهيم من خلال إعداد المادة التعليمية والاساليب التعليمية والأنشطة المناسبة لهم).

٢- أنموذج ميرل-تينسون Merrill, Tennyson's Models:

عرفه جويس (Joyce 1980) بأنه "أنموذج تعليمي يسير على وفق الطريقة القياسية ينتقل فيها المتعلم في تعليمه للمفاهيم من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص،

معتمداً الخصائص الحرجة للمفهوم والتي تكون ذات صلة وثيقة بالمفهوم دون اعتماد الخصائص المتغيرة وتجميعها" (Joyce,1980, P.201)

التعريف الإجرائي لأنموذج ميرل-تينسون:

عرفه الباحثان إجرائياً بأنه: (الخطوات الإجرائية التي يتبعها الباحثان في تعليم المفاهيم النحوية لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى على وفق الخطط الأنموذجية التي أعدها لهذا الإجراء نفسه، ابتداءً بالتعريف وتحليله، وتحليل الامثلة التي تمارس في الموقف التعليمي).

٣- أنموذج كلوزماير Klausmeier's Model:

• عرفه كلوزماير (١٩٧٥) Klausmeier بأنه: "خطوات وضعت اساساً من أجل تسهيل تدريس المفاهيم وتبسيطها للمتعلمين وتتضمن استراتيجية اكتساب المفهوم واستراتيجية تحليل المفهوم- تحليل الأمثلة المحتملة" (Goodwin & Klausmeier, 1975, P.248).

• التعريف الاجرائي لانموذج كلوزماير Klausmeier's Model :

عرفه الباحثان اجرائياً بأنه: (مجموعة الخطوات الإجرائية القائمة على تحليل المفهوم، وتحليل الامثلة التي تمارس في الموقف التعليمي التي سيتبعها الباحثان في أثناء تعليم تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية المفاهيم النحوية، وعلى وفق الخطط الأنموذجية التي أعد لهذا الإجراء نفسه).

٤-الاكتساب Acquisition:

• عرفه ويتبج Wetepag (1984): بأنه "عملية تتضمن ممارسة شيء ما، وتؤدي هذه الممارسة إلى تنمية الأثر الناتج عن الحدث في الجهاز العصبي للكائن الحي، وكثيراً ما يوصف الاكتساب بأنه عملية مدخلات التعلم". (ويتبج، ١٩٨٤، ص ١٥٥)

• التعريف الإجرائي للاكتساب:

عرفه الباحثان إجرائياً بأنه: (قدرة تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في الاستجابة لعدد من المثيرات متمثلة بالمفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية للصف الخامس الابتدائي وتقاس هذه القدرة بالدرجات التي يحصلون عليها في اختبار الاكتساب الذي يتم تطبيقه عليهم بعد إنهاء تعليم المفاهيم المحددة للتجربة مباشرة).

٥- المفاهيم (Concepts):

عرفها (ميرل) (Merrill (1972: بأنها "مجموعة من الاشياء المدركة بالحواس أو الأحداث التي يمكن تصنيف بعضها على أساس الخصائص المشتركة المميزة ويمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص" (Merrill, 1972, P.15).

• التعريف الإجرائي للمفاهيم:

عرفها الباحثان إجرائياً بأنها: (التعلم الناتج من تفاعل حقيقي بين التلميذ وبين موضوعات مادة النحو المقررة للصف الخامس الابتدائي، التي تقوم على اساس استجابات التلميذ لفئة من المثيرات، وتمييزها وتصنيفها بحسب خصائصها المشتركة وصفاتها الحرجة، للدلالة على كون المثال مثلاً واللامثال لامثلاً) .

٦- المفاهيم النحوية Grammatical Concepts:

عرفتها المزوري (٢٠٠١) بأنها: "مصطلحات أو الفاظ تدل على معان معينة تتعلق بموضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الرابع العام". (المزوري، ٢٠٠١، ص ٢١)

• التعريف الإجرائي للمفاهيم النحوية:

وعرفه الباحثان إجرائياً بأنها: (المصطلحات والألفاظ التي تضمنها كتاب قواعد اللغة الكردية المقرر للصف الخامس الابتدائي، التي يتوصل تلاميذ عينة البحث إلى معرفتها وربطها بالحقائق والمعلومات التي يقدمها الباحثان لهم بغية اكتسابها والاحتفاظ بها).

٧-المرحلة الابتدائية:

تبدأ الدراسة فيها من الصف الاول الابتدائي وتنتهي في الصف السادس الابتدائي بعد ذلك يمنح التلميذ الشهادة الابتدائية بعد تخرجه ، ومدتها ست سنوات.

٩-الاحتفاظ Retention:

- وعرفه البكري (٢٠٠٣): بأنه "المعلومات الصحيحة المتبقية في ذاكرة المتعلمات، التي تظهر حينما تتعرض لمواقف تثيرها بعد مضي زمن محدد في تعلمها". (البكري، ٢٠٠٣، ص ٥٢)

• التعريف الإجرائي للاحتفاظ:

عرفه الباحثان إجرائياً بأنه: (الأثر المتبقي من اكتساب للمفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عينة البحث، ممثلة بالدرجات التي يحصل عليها كل تلميذ بعد إعادة تطبيق الاختبار نفسه بفواصل زمني، من دون مروره بخبرات تعليمية في موضوع البحث خلال الفترة الزمنية الفاصلة).

تكوين المفاهيم:

إن عملية تكوين المفهوم تسبق عملية اكتسابه وتشكل خطوة في اتجاهها، ويشير فيجوتسكي (Vygotsky) إلى أن عملية تكوين المفهوم هي نشاط معقد تمارس فيه الوظائف العقلية الأساسية، ومن ثم فإن ممارسة الفرد لهذه الوظائف لايعني أنه تعلم المفهوم، لأن الفرد في أثناء هذه الممارسة لا يكون قد توصل إلى مراحل التعرف على أبعاده أو عنوانه ماينتمي إلى المفهوم وما لاينتمي إليه (الشربيني، ٢٠٠٠، ص ٤٥). وإن اكتساب الأطفال للمفاهيم ليس بالأمر السهل، لعدم امتلاكهم الخلفية المعرفية أو الخبرة التي يمتلكها التلاميذ الأكبر منهم سناً، وتكمن محاولات الأطفال في التعرف على المفاهيم المتعددة من خلال:

١. الملاحظة الدقيقة إلى البيئة المحيطة بهم.
٢. القدرة على تصنيف المواد والأشياء التي لها علاقة بعضها ببعض.

٣. القدرة على وضع الأشياء من جهة واحدة واعطائها مسميات مختلفة.
٤. القدرة على اعطاء معاني سطحية لبعض المفاهيم التي تعلموها من خلال البيئة.. (عبدالرزاق، ١٩٧٨، ص ٢٢)

نمو المفاهيم وتطورها:

يقصد بتنمية المفاهيم تعميق مستوى المفهوم والانتقال به من المستويات الدنيا إلى المستويات الأكثر دقة وشمولاً واتساعاً، ولكي تزداد المفاهيم عمقاً واتساعاً فإنه يتعين تقديم حقائق جديدة للتلميذ تضيف أبعاداً جديدة للمفاهيم يحتفظ بها في ذاكرته ومن ثمَّ ستزداد هذه المفاهيم شمولاً لديه. (الربيعي، ١٩٨٩، ص ١٤)

وكما كان عدد المفاهيم في الدرس الواحد قليلاً ومرتبطة بمفاهيم وخبرات سابقة كلما تيسر التعلم، فالمفاهيم بمثابة الاساس من البناء التعليمي ولذلك ينبغي على المعلم أن يدرك عند تعليم المفاهيم الامور الاتية:

١. لا تتطور جميع جوانب المفهوم بمعدل واحد.
٢. تتطور بعض المفاهيم عند الأطفال عن طريق الخبرة التي يمرون بها خارج المدرسة، بينما تعتمد مفاهيم أخرى في تطورها وتشكيلها على الخبرات التعليمية داخل المدرسة.
٣. التركيز على الخبرات المتنوعة أكثر من الخبرات المتكررة عند تعليم المفاهيم.
٤. إعطاء المفاهيم بطريقة متدرجة وليس دفعة واحدة حتى لا يؤدي ذلك عدم فهم المفهوم ومعرفة الدلالة الوظيفية له في الحياة اليومية.
٥. التأكيد على التطبيقات الحياتية للمفاهيم عند تعليمها للتلاميذ، لكي يسهم ذلك في تنمية التفكير العلمي والنقدي مما يسهل على انجاز القرار لدى التلميذ.
٦. التأكيد على الظواهر العلمية والملاحظات الحية في مجال البيئة والتي يلمسها التلميذ في مجتمعه. (سلامة، ٢٠٠٤، ص ٥٩-٦٠)

وفيما تقدم، يرى الباحث أن نمو المفهوم وتطوره هو نتيجة لنمو المعرفة وتراكم الخبرات، فضلاً عن نضج التلميذ بيولوجياً وفكرياً وازدياد مراحل تعليمه.

طبيعة تعلم المفاهيم:

تعلم المفهوم هو تعلم لادراك الخواص المشتركة لأشياء ملموسة أو أحداث، لذا يعد تعلم المفهوم نمطاً مكماً لأنه يتطلب تجاهل الفروق غير الجوهرية في الأشياء والتركيز على الخصائص المشتركة بينها، فإن تعلم المفاهيم هو عكس التعلم عن طريق التمايز فبينما يتطلب التعلم عن طريق التمايز أن يميز التلميذ بين أشياء وفقاً لخصائصها المختلفة، فإن تعلم المفهوم يتضمن تصنيف الأشياء إلى فئات وفقاً لخصائصها المشتركة والاستجابة للخاصية المشتركة. (سلامة ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٦)

يرى جانييه (Gagne) أن تعلم المفهوم ينتظم في سلم هرمي وعلى التلميذ اتقان التعلم السابق له في السلم الهرمي، كما يعدّه نشاطاً عقلياً يتضمن سلوك التصنيف، وقد حدد ثلاث أفكار رئيسة حول تعلم المفاهيم وكالاتي:-

١. المفهوم يمثل عمليات عقلية استدلالية.
٢. تتطلب عملية تعلم المفهوم قيام التلميذ بعمليات التصنيف أو التمييز كالتمييز بين الامثلة المنتمية واللامثلة غير المنتمية إليه.
٣. الاداء الذي يدل على تمكن التلميذ من تعلم المفهوم، هو قدرته على وضع الامثلة الذي ينتمي إليه والعزل الدقيق لما لاينتمي إليه. (دسوقي، ١٩٨٨ ، ص ٧٩)

مكونات المفهوم:

- يرى برونر (Bruner) أن أي مفهوم له خمسة مكونات رئيسة هي:-
١. اسم المفهوم: هو مصطلح يعطى إلى مجموعة معينة من الأشياء أو الأحداث، ويشير (الاسم) إلى الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم.
 ٢. أمثلة المفهوم: وهي الامثلة المنتمية إلى المفهوم (الإيجابية) والامثلة غير المنتمية إليه (السلبية) مثل (فوق) مثال و (عالي) لأمثال لمفهوم ظرف المكان.

٣. سمات المفهوم: وتعني السمات الخصائص المميزة للمفهوم وغير المميزة التي تحدد على أثره المفهوم من غيره من المفاهيم.

٤. قيمة السمة: تشير قيمة السمة إلى المدى الذي تمثل فيه خاصية ما لمفهوم معين، إذ تختلف المفاهيم فيما بينها طبقاً لقيم أو درجة الصفات.

٥. تعريف المفهوم (القاعدة): التعريف هو عبارة تحدد فيها الخصائص المهمة المرتبطة بالمفهوم (Developing Concepts, P.8، انترنت).

صفات المفهوم وقواعده:

إن أهم ما يميز المفهوم تضمنه ظاهرتين أساسيتين هما:-

الاولى-الصفات: فيقصد بالصفات الخصائص أو المظاهر الاساسية المميزة ذات العلاقة بالمفهوم، وتختلف المفاهيم من حيث عدد الصفات المميزة له والتي على أساسها يتم تمييز الامثلة التي تنتمي إلى المفهوم من الامثلة التي لاتتنتمي إليه ووضعها في الصنف مثال مفهوم (الفعل) يتضمن صفتين أساسيتين هما: دلالاته على الحدث، ودلالاته على الزمن، وتعد الصفات الأخرى كنوع الفعل صفات متغيرة أو غير أساسية.

الثانية- قواعد المفهوم: تشير إلى الطرق المختلفة التي تنتظم بواسطتها الصفات المميزة للمفهوم، وقد تنتظم الصفات المميزة لمفهوم ما على وفق قاعدة معينة، بينما تنتظم صفات مميزة لمفهوم آخر على وفق قاعدة أو قواعد أخرى، فمثلاً تنتظم الصفات المميزة لمفهوم (الفعل المضارع) "وهو ما دلّ على حصول شيء في زمن المتكلم، أو بعده" على وفق قاعدة اقترانية يتوجب توافرها جميعاً في الكلمة حتى تكون مثلاً عن (الفعل المضارع)، وقد تنتظم الصفات المميزة لمفهوم آخر على وفق قاعدة إنفصالية غير اقترانية، كالقاعدة التي تشير إلى النمط (إما/أو) مثال على ذلك، مفهوم (الظرف) الذي يشير إلى إما إلى ظرف الزمان، أو إلى ظرف المكان.

وقد حدد برون (Broune) قواعد المفهوم في خمس قواعد أساسية متبوعة بأمثلة نحوية في اللغة الكردية أوردها الباحثان في الاتي:-

١- القاعدة الإثباتية: Affirmation Rule

تشير هذه القاعدة إلى إثبات خاصية معينة، أو تطبيقها على مثير ما ليكون مثلاً على المفهوم فإذا كان المفهوم المقصود هو (ظرف الزمان) فإن كل الحالات التي تشير إلى الزمان هي أمثلة على المفهوم سواء مايتعلق منها بساعات اليوم، أم أيام الأسبوع، أو الشهر، أو السنة.

وتعد المفاهيم الإثباتية أسهل المفاهيم تعلماً، لتوافر العديد من الامثلة عليها.

٢- القاعدة التجميعية الاقترانية: Conjunction Rule

تشير هذه القاعدة إلى وجوب توافر خاصيتين حرجيتين أو أكثر معاً في الوقت نفسه في المثير لكي يكون مثلاً على المفهوم، كأن تقول: كل الخصائص الدالة على الحدث والمقترنة بالزمن هي أمثلة عن مفهوم (الفعل).

٣- قاعدة التضمن الانفصالي: Inclusive Disjunction Rule

تشير هذه القاعدة إلى تطبيق صفات محكية (حرجة) منفصلة غير مقترنة بالظواهر (المثيرات) لتكون أمثلة عن المفهوم، ويعبر عنها بـ(أما/أو) كأن نقول "القواعد" مفهوم يدل إما على القواعد النحوية أو قواعد الصرف.

٤- قاعدة الشرط المفرد: Conditional Rule

تشير هذه القاعدة إلى وجوب توافر سمة مميزة معينة، إذا توافرت سمة مميزة أخرى للدلالة على مثال المفهوم، وتأخذ صيغة (إذا.. إذاً) فإذا كان المفهوم المقصود يتضمن صفتين مميزتين مثل (س)، (ص)، فإذا توافرت الصفة (س) فبالضرورة تتوافر الصفة (ص)، فإن هذه القاعدة تشترط الصيغة الآتية: "إذا كان (الاسم) في اللغة الكردية بسيطاً، إذاً يجب أن يتكون من كلمة بسيطة دون إلحاق السوابق أو اللواحق بها" نحو قولنا (نەست، ضیا، نان، ئاو) ليندرج في فئة مفهوم الاسم البسيط،

غير أن العكس ليس صحيحاً، فقد تكون الكلمة البسيطة تدل على فعل نحو قولنا (ضوو، هات، نووسي، خقوت).

٥- قاعدة الشرط المزدوج: Biconditional Rule

وتعني توافر شرط متبادل بين صفتين مميزتين (حرجتين) للمفهوم إذا توافرت إحدهما توافرت الأخرى حتماً لتحديد الأمثلة المنتمية إلى المفهوم وتأخذ هذه القاعدة النمط (إذا... إذا، وإذا... إذا) كأن نقول: إذا كان (الاسم) في اللغة الكردية (معرفاً)، إذاً يجب أن يلحق بنهايته علامة (ةكة) كقولنا (ثياوةكة، كضةكة، مندالكة)، وإذا كان الاسم منتهاً بعلامة (ةكة) إذاً يجب أن يكون معرفاً. (نشواني، ١٩٩٧، ص ٤٤٠-٤٤١)

أنموذج ميرل-تينسون Merrill-Tennyson:

صمم ميرل-تينسون أنموذجاً لتدريس المفاهيم، بني على افتراضات واسعة قابلة للتطبيق داخل قاعة الدرس، وتم وضع عدد من الاستراتيجيات الخاصة بتدريس المفاهيم بالطرق الاستنتاجية، اشتملت على ثلاثة إجراءات رئيسة هي:-
(التعريف، والامثلة واللامثلة^(١)، والتدريب الاستجابي)

وقد خضعت هذه الاستراتيجيات للبحث والتجريب من ميرل-تينسون، وأكدت نتائج بحوثها على قوة وفعالية هذا الأنموذج (سعادة، ١٩٨٨، ص ٢٢٥).
ولتعليم المفهوم وضع كل من (ميرل-تينسون) مجموعة من الخطوات التي تعد بمثابة الموجهات التي توجه المعلم نحو المسار الصحيح في تحديد الاستراتيجية المناسبة واستخدامها بصورة صحيحة لتدريس المفاهيم وهذه الخطوات هي:-

أولاً-تحديد ما إذا كان تعليم المفهوم ضرورياً أم لا:

ثانياً- تعريف المفهوم:

(١) يعني المثال: العضو الذي ينتمي للمفهوم، أمّا اللامثال: فهو العضو الذي لاينتمي للمفهوم، ولكنه عضو ينتمي لصنف أو لمفهوم آخر.

ثالثاً- جمع شواهد المفهوم:

رابعاً- تقدير صعوبة شواهد المفهوم:

خامساً- اعداد اختبار تشخيصي لتصنيف الشواهد الجديدة للمفهوم:

سادساً- قاعدة عزل الخاصية:

سابعاً- تصميم استراتيجية مناسبة لتعليم المفهوم:

ثامناً- التقويم التكويني والنهائي: (سعادة، ١٩٨٨، ص ٢٣١-٢٣٣)

خطوات أنموذج ميرل-تينسون على وفق الطريقة الاستنتاجية:

تتلخص خطوات أنموذج ميرل-تينسون على وفق الطريقة الاستنتاجية بما يأتي:
١. تحليل محتوى المادة التعليمية وتحديد مفاهيمها المراد تعليمها، واعداد الخطط التعليمية لها وصياغة الاهداف السلوكية، وتعريف المفهوم وتقديم الامثلة واللامثلة عنه.

٢. تزويد التلاميذ بالأهداف التعليمية لكل درس قبل البدء بالتعليم.

٣. تقديم تعريف المفهوم يتضمن أسسه وخصائصه الحرجة وعلاقاته الارتباطية.

٤. تقديم مجموعة كافية من الامثلة واللامثلة لكل مفهوم مراعيًا فيها الآتي:

(١) إظهار الخصائص الحرجة المميزة.

(٢) بتنوع الامثلة ومقابلة (مثال/لامثال).

(٣) استعمال قاعدة عزل الخاصية.

(٤) التدرج في مستوى صعوبة الامثلة واللامثلة ابتداءً بالسهل وانتهاءً بالصعب.

(٥) تقديم التدريب الاستجابي متضمناً الشواهد الجديدة للمفهوم (أمثلة ولأمثلة)

بترتيب عشوائي، يتوجب على التلاميذ تصنيفها إلى أمثلة منتمية إلى المفهوم وإلى أمثلة غير منتمية إليه.

(٦) تقديم التعزيز المناسب مصحوباً بتغذية راجعة تصحيحية بعد تلقي الإجابة مباشرة.
(سعادة، ١٩٨٨، ص ٢٥٧-٢٥٨).

أنموذج كلوزماير Klausmeier's Model:

صمم (هريارت كلوزماير) عام ١٩٧١م أنموذجاً تعليمياً تناول فيه تعلم المفاهيم وتعليمها بشكل دقيق، جاء نتيجة سنوات عدة من البحث التربوي في هذا المجال. والتعليم من وجهة نظر (كلوزماير) عبارة عن عملية تنظيم الظروف الداخلية والخارجية، والشروط والأنشطة اللازمة للتعلم، وأن فاعلية التعلم تكمن في فاعلية التنظيم الخارجي له. (Klausmeier, 1975, P.70).

يرى كلوزماير بأن الوصول إلى مستويات متعاقبة في العلو للمفهوم يتطلب من التلميذ انتقان بعض الخبرات التعليمية في قاعة الدرس منها:-
أ- لا بد من انتقان المستوى السابق.

ب- لا بد من انتقان وظيفة عقلية جديدة واحدة على الأقل إلى العمل الوظيفي السابق.
ت- يجب أن تستمر وظيفة عمليات المستوى السابق مع المحتوى الجديد بمستوى أعلى من النوعية والتعقيد. (Concept Mapping, P.5-6، أنترنت)
أما تشكيل المفاهيم بحسب مايشير إليه (كلوزماير) فإنه يتأثر بعوامل عدة أهمها:

١. طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.
٢. عدد الصفات المكونة للمفهوم.
٣. الأسلوب الذي قدمت بموجبه الأمثلة على المفهوم مثلاً، هل الأمثلة سلبية أم إيجابية، مجردة أم محسوسة، مدعمة برسوم وأشكال أم غير مدعمة بها، تمثل خبرات مباشرة أم غير مباشرة؟

وقد أثبت كلوزماير (Klausmeier 1979)، بدراسة طويلة، أن المفاهيم تتشكل بطريقة تسلسلية على أربعة مستويات متقدمة في الصعود حددها بالصيغة الآتية: المستوى المادي الملموس، ومستوى الذاتية والمطابقة، ومستوى التصنيف

خطوات انموذج (كلوزماير) على وفق الطريقة القياسية:

تتلخص خطوات أنموذج كلوزماير على وفق الطريقة القياسية بما يأتي:

إعداد الأهداف السلوكية لمحتوى الموضوع وإعلام التلاميذ بها قبل البدء بالتدريس.
تقديم تعريف للمفهوم (توضيح القاعدة).

١. تحديد السمات (الخصائص) الحرجة للمفهوم، والسمات غير الحرجة للمفهوم.
٢. تقديم قائمة تحتوي على مجموعة من الأمثلة تنتمي إلى المفهوم ومجموعة من اللأمثلة التي لا تنتمي إليه، مع الإشارة إلى المثال الذي ينتمي إليه بأنه مثال عنه، والمثال الذي لا ينتمي إليه بأنه ليس مثلاً عنه، من دون تقديم أي شرح أو تفسير .
٣. تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءاً منه مع الإشارة للمفاهيم الأخرى في التصنيف .

٤. تقديم أمثلة جديدة تشتمل أمثلة تنتمي إلى المفهوم، وأمثلة لا تنتمي إليه، بترتيب عشوائي، ويطلب من التلاميذ إلى تصنيفها إلى ما هو مثال ينتمي إليه، وما هو لا مثال لا ينتمي إليه، مع توضيح سبب ذلك. (Goodwin, 1975, P.248-254)
٥. تقديم التعزيز المناسب بعد صدور الاستجابة مباشرة.

وقد اتبع الباحثان هذه الخطوات عند تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية المفاهيم لنحوية

المفاهيم النحوية:

لقد تبوأ المفاهيم مكانة خاصة في تعليم النحو بوصفه نوعاً من المعلومات التي يتطلب استيعابها وتمثيلها في مواقف الحديث والكتابة والقراءة والاستماع وإدراك العلاقات بينها وبين مصطلحاتها (شحاته، ١٩٩٣، ص ٣٢١) إذ يؤلف النحو في ضوء موضوعاته ومسائله وخصائصه نظاماً من المفاهيم يتطلب تعليمه عملية نمو يمر بها التلميذ وينتقل فيها من الفهم الغامض غير المحدد إلى الفهم الواضح الدقيق الذي يستند إلى التحليل والمقارنة والموازنة والاستنتاج والحكم، واستبانة الصواب من الخطأ في التعبيرات المتعددة والتراكيب والجمل (خاطر، ١٩٨٩، ص ٢٣٥) وأصبح مفهوم النحو يعني مجموعة القواعد التي تنظم هندسة الجملة، ومواقع الكلمات فيها،

ويمتد إلى المعاني والوظائف وما يتبعه من تنظيم الكلمات في إطار الجملة، والجملة في إطار العبارة. (ظافر والحمادي، ١٩٨٤، ص ٢٨١)

الاحتفاظ:

يطلق الاحتفاظ في علم النفس التربوي على الأثر الثابت الذي يبقى بعد التجربة، أو انه الأثر الباقي من الخبرة الماضية، والمكون لأساس التعلم والتذكر وانتقال الخبرات . (عادل، ١٩٨٨، ص ٨٢)

ويعد التذكر والنسيان وجهين لوظيفة واحدة، فالتذكر هو الخبرة السابقة مع قدرة الشخص في لحظته الراهنة على استخدامها، أما النسيان فهو الخبرة السابقة مع عجز الشخص في اللحظة الراهنة عن استعادتها واستخدامها.

يؤكد كلوزماير على أنه كلما كانت المعلومات والحقائق أكثر إثارة- تتم عملية إثارة ذهن التلميذ من خلال الأمثلة الموجبة والسالبة- وتحفيزه وارتباطها بالظروف الداخلية ولها مساس بحياته تكون قدرة التلميذ على الاحتفاظ بها أكبر، وأن الذاكرة ظاهرة عقلية معرفية ومهارية ووجدانية معقدة، فكلما كانت المعلومة التي تحمل أطراً نفسية واجتماعية وتتزامن مع التكوين النفسي للتلميذ تولد لديه اللذة والمتعة فتكون أكثر ثباتاً في الذاكرة.

بينما يرى ميرل-تينسون على أنه كلما كان التركيز كبيراً على الخصائص المميزة للمفهوم التي بدورها تحفز التلميذ على البحث وتعرف الامثلة المنتمية والامثلة غير المنتمية تكون قدرة التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق أكبر. لذا يتفق الباحث مع آراء التربويين الذين يرون انه متى ما تحقق الترابط الوثيق بين المعلومات والحقائق والأجزاء المعرفية بحيث تكون بنية معرفية متكاملة لموضوع ما، فإن قدرة التلميذ على الاحتفاظ بتلك المعلومات المنظمة تكون أكبر.

عرض الدراسات السابقة:

تعد المفاهيم وطرائق تدريسها من الموضوعات المهمة التي نالت اهتمام كثير من المربين والباحثين التربويين، ونظراً لتعدد نماذج وطرائق واستراتيجيات تدريس المفاهيم، فقد حفل هذا المجال بالعديد من الدراسات التي حاولت اختبار مدى فاعلية هذه الطرائق التعليمية لاكتساب المفاهيم في المراحل التعليمية، المختلفة فضلاً عن الميادين المعرفية، وقد اطلع الباحثان على محتوى عدد من الدراسات السابقة التي أمكنه الحصول عليها التي تناولت طرائق تدريس المفاهيم على وفق نماذج تعليمية متعددة ولاسيما أنموذجي "ميرل-تينسون وكلوزماير التعليميين" إلا انه لم تقع بين يديه دراسة سابقة تناولت على نحو مباشر أثر هذين الانموذجين في تدريس المفاهيم النحوية، إذ وجد عدداً من الدراسات ذات العلاقة بقسم من جوانب الدراسة الحالية بما أفادت في منهجية البحث، وقسم من إجراءاته، بما فيها الوسائل الإحصائية المناسبة. وتسهيلاً لمراجعة نتائج هذه الدراسات، سيعرضها الباحثان بحسب نوعها فضلاً عن الترتيب الزمني لإجرائها، بما يتناسب مع المتغيرات التي عالجتها وعلى محورين هما:

المحور الأول- دراسات عربية

١. دراسة المزوري (٢٠٠١).
٢. دراسة الجنابي (٢٠٠٣).

المحور الثاني- دراسات أجنبية :

- ١- دراسة جثري وبالدوين (1970) Cuthrie and Baldwin.

المحور الأول - دراسة عربية:

١. دراسة المزوري (٢٠٠١):

الموسومة بـ"أثر أنموذجي جانبيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية"

- أجريت الدراسة في جامعة بغداد/كلية التربية/ابن رشد، ورمت إلى تعرف أثر أنموذج جانبيه وكولوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الاعدادية.

- تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة بواقع (٢٧) طالبة للمجموعة التجريبية الاولى التي درست النحو على وفق أنموذج جانبيه و (٢٥) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي درست النحو على وفق أنموذج كولوزماير و (٢٦) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست النحو وفق الطريقة التقليدية.

- كافأت الباحثة بين طالبات مجموعات الدراسة الثلاث في عدد من المتغيرات استغرقت مدة التجربة عاماً دراسياً كاملاً.

- أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تألف من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس الاكتساب استخرجت صدقه وثباته.

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي وطريقة شيفيه (Scheffe) في معالجة البيانات إحصائياً فتمخضت الدراسة -في حدودها- عن النتائج الآتية:

١. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى.

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية.

٣. هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى. (المزوري، ٢٠٠١، ص ٥-٦)

٢. دراسة الجنابي (٢٠٠٣):

الموسومة بـ"أثر أنموذجي هيلداتابا وميرل-تينسون، في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي والاحتفاظ بها"

■ أجريت الدراسة في جامعة بغداد/كلية التربية/ابن رشد، ورمت الدراسة إلى معرفة فاعلية أنموذجي هيلداتابا وميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي والاحتفاظ بها.

■ ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة)، واختباراً بعدياً.

■ بلغت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة اختيرت عشوائياً ثم وزعت بطريقة عشوائية أيضاً على ثلاث شعب، إذ مثلت الشعبة (ج) المجموعة التجريبية الاولى والتي درست باستعمال أنموذج (هيلداتابا)، وكان عدد طالباتها (٢٧) طالبة، ومثلت الشعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية والتي درست باستعمال أنموذج (ميرل-تينسون) بواقع (٢٧) طالبة أيضاً، ومثلت الشعبة (ج) المجموعة الضابطة، والتي درست باستعمال الطريقة التقليدية، وبواقع (٢٦) طالبة.

■ كافأت الباحثة بين طالبات مجموعات الدراسة الثلاث في متغيرات:

■ العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية للعام السابق، والتحصيل الدراسي للأبوين، واختبار القدرة اللغوية.

■ أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تحققت من صدقه بعد عرضها على مجموعة من الخبراء، ثم حسبت معاملات الصعوبة، وقوة التمييز، واستخرجت معامل ثباته بطريقة إعادة الاختبار، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي، ومعادلة كودر-ريتشاردسون (٢٠)، أسفرت الدراسة في -حدودها- عن النتائج الآتية:

١- تفوق مجموعتي الدراسة التجريبية الاولى والتجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم البلاغية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥).

٢- لم تظهر الدراسة أي فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أنموذجي هيلداتابا وميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية. (الجنابي، ٢٠٠٣، ص ١١٨، ١٤٥).

٢. المحور الثاني - دراسة أجنبية

دراسة جثري وبالدوين (1970) Cuthrie and Baldwin:

- الموسومة بـ "أثر التمييز، والقواعد النحوية وتطبيقها في اكتساب المفهوم النحوي"
- رمت الدراسة إلى معرفة أثر التمييز بين المثال الذي ينتمي إلى المفهوم والمثال الذي لا ينتمي إليه، وأثر لفظ القواعد النحوية وتطبيقها في اكتساب المفهوم النحوي، وانتقال أثره في اللغة الانكليزية
 - تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (٩٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السادس الابتدائي، وزعوا عشوائياً على مجموعتين درست المجموعة الأولى المادة المحددة للمعالجة، وهي قواعد استعمال أدوات التكرير "A و An" في اللغة الانكليزية بالطريقة القياسية فكانت تعطى القاعدة النحوية، وتطبق الأمثلة عليها، بينما درست المجموعة الثانية المادة نفسها بطريقة الاكتشاف القياسي الموجه، إذ تعطى القاعدة النحوية من دون تطبيق الأمثلة عليها، كافاً الباحثان بين مجموعتي الدراسة في متغيري: مستوى الذكاء، ودرجات الاختبار القبلي.
 - أعد الباحثان في نهاية التجربة اختبارين بعديين لمجموعتي الدراسة: أحدهما لقياس أثر لفظ القاعدة النحوية، وتطبيقها، وأثر التمييز بين المثال الذي ينتمي إلى المفهوم النحوي، والمثال الذي لا ينتمي إليه، والآخر اشتمل على قياس أثر انتقال المفهوم.
 - وبعد معالجتهم البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الثنائي ومعادلة "نيومان كيولز" توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:
- ١- تفوق تلامذة المجموعة الأولى على أقرانهم في المجموعة الثانية في تكوين المفهوم واكتسابه.

- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطريقتين القياسية، والاكتشاف القياسي الموجه في انتقال أثر التعلم.
 - ٣- إن المجموعة الاولى كانت تستغرق وقتاً أقل يعادل ربع الزمن الذي كانت تستغرقه المجموعة الثانية في تشكيل المفهوم، واكتسابه.
 - ٤- إن التمييز بين المثال الذي ينتمي إلى المفهوم النحوي، والمثال الذي لا ينتمي إليه لم يؤثر في اكتسابه.
 - ٥- إن اكتساب المفهوم ومستوى الذكاء لم يسهلا عملية انتقال أثر التعلم.
- (Cuthrie and Baldwin, 1970, P.358-364)

الموازنة بين الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، التي سترشد الدراسة الحالية وتوجهها وتضعها في المسار الصحيح لرفد العملية التعليمية بكل ما هو جديد إنسجاماً مع واقعنا الجديد واستجابة لمتطلبات المرحلة الراهنة التي تدعو إلى البحث والتطوير واستعمال الطرائق والنماذج التعليمية الحديثة في التدريس، وكل ما له أهمية تستدعي ذلك، يحاول الباحثان في هذا الفصل أن يوازن بين الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية من حيث الأهداف، والعينات، والمراحل الدراسية، وفي أدوات البحث وأجراءاته وعمليات التكافؤ، ومتغير الجنس وكالاتي:

١. الأهداف:

جاءت الدراسات السابقة منسجمة في أهدافها، من حيث انها حاولت تعرف أثر أنموذج تعليمي أو أكثر، وطريقة في تدريس المفاهيم أو أكثر في اكتساب المفاهيم.

٢. العينة:

تباينت حجم العينات في الدراسات السابقة التي تناولها الباحث بالدراسة، إذ كان أصغر عدد (٧٧) فرداً على مافي الدراسة الحالية وهذا مايتناسب مع حجم العينات في الدراسات السابقة. وأكبر عدد (٩٠) فرداً على مافي دراسة (جثري وبالدوين).

٣. المواد التعليمية:

تباينت الدراسات السابقة من حيث تناولها المواد التعليمية التي تتناولها بالدراسة فمنها ماتناول المواد النحوية كدراسات (المزوري، ٢٠٠١) و(جثري وبالدوين، ١٩٧٠) وهذا مايتفق والدراسة الحالية، في حين أجريت دراسة (الجنابي، ٢٠٠٣) على مادة البلاغة،

٤. المرحلة الدراسية:

استعملت النماذج التعليمية في تدريس المفاهيم في مراحل دراسية مختلفة ولم تقتصر على مرحلة دراسية بعينها، فمنها ماطبق في المرحلة الثانوية كدراسة (المزوري، ٢٠٠١) و(الجنابي، ٢٠٠٣)، في حين أجريت بقية الدراسات في المرحلة الابتدائية.

٦. متغير الجنس:

تباينت الدراسات السابقة من حيث متغير الجنس، فمنها ماأشمل الجنسين معاً كدراسة (جثري وبالدوين، ١٩٧٠)، ومنها ماأشتمل على الإناث فقط كدراسات (المزوري، ٢٠٠١) و(الجنابي، ٢٠٠٣). وقد اقتصرت الدراسة الحالية على الذكور فقط.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

- ١- اختيار متغيرات الدراسة والعوامل المؤثرة فيها وضبطها.
- ٢- اعتماد المنهج التجريبي الملائم لظروف الدراسة الحالية.
- ٣- المساعدة في صياغة فروض وهدف الدراسة.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً- منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج التجريبي في إجراءات بحثهما وذلك لملاءمته وأهداف بحثهما الحالي.

ثانياً - التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي بمثابة خطة عمل محددة الجوانب تساعد الباحثان على اختبار فروضهما اختباراً دقيقاً، لأن الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة.

ويرى الباحثان أن الاختيار الأفضل لشكل التصميم التجريبي الملائم أمر مهم لضمان سلامة النتائج وصحتها التي يتوصلان إليها. ويتوقف نوع التصميم التجريبي على طبيعة مشكلة البحث ومتغيراتها وطبيعة العينة المختارة والإجراءات الكفيلة التي سينفذ في ظلها التصميم، (الزوبعي، ١٩٦٨، ص ٥٨) لذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على ما موضح في جدول (١).

جدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	المتغيرات المستقلة	الاداة	المتغيرات التابعة
التجريبية الاولى	أنموذج ميرل-تينسون الاستنتاجي	اختبار الاكتساب والاحتفاظ	الاكتساب والاحتفاظ
التجريبية الثانية	أنموذج كلوزماير القياسي	اختبار الاكتساب والاحتفاظ	الاكتساب والاحتفاظ
الضابطة	_____	اختبار الاكتساب والاحتفاظ	الاكتساب والاحتفاظ

ثالثاً - مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث هو "جميع مفردات أو وحدات الظاهرة موضوع الدراسة الذي يتم منه اختيار عينة بطريقة قصدية أو عشوائية (السماك، ١٩٨٦، ص ٢٠) ، ومن متطلبات البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الابتدائية للبنين في محافظة كركوك، على أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس الابتدائي فيها عن ثلاث شعب.

١- عينة المدارس:

اختار الباحثان قصدياً قضاء كفري من بين الأقضية والنواحي التابعة للمديرية العامة لتربية كركوك ، وذلك بسبب إبداء إدارات المدارس الرغبة في التعاون مع الباحثان في إجراء تجربة بحثهما، وقد تبين أن قضاء كفري يضم عدداً من المدارس الابتدائية للبنين وهي مهيأة جميعها لأن تكون ميداناً لتطبيق تجربة البحث الحالي وكما موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

المدارس الابتدائية للبنين موزعة على مناطق كفري

ت	اسم المنطقة	ت	اسم المدرسة	عدد الشعب
١.	نقوروز	١-	سوران	٣
		٢-	باوة شاسوار	٢
		٣-	روناكي	٣
		٤-	سيروان	٣
		٥-	قة رة نوغلان	٢
٢.	ماموستايان	١-	هة تاو	٤
٣.	شة هيدان	١-	راستی	٣
		٢-	رزطاري	٣
٤.	نازادی	١-	نة وروز	٣
		٢-	نيشتيمان	٢
		٣-	رة وا	٣

وبطريقة السحب العشوائي البسيط اختيرت مدرسة (روناكي) الابتدائية للبنين الفترة الصباحية لتكون عينة البحث وميداناً للتجربة.

٢- عينة التلاميذ:

قبل البدء بالتدريس، زار الباحثان مدرسة روناكي المختارة ومعهما كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية كركوك ووجدوا أن المدرسة تضم ثلاث شعب للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤، هي (أ-ب-ج) وبطريقة السحب العشوائي أختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستعمال أنموذج ميرل-تينسون الاستنتاجي، واختيرت الشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستعمال أنموذج كلوزماير القياسي، واختيرت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس باستعمال الطريقة التقليدية (الاستقرائية).

بلغ عدد تلاميذ المجموعات الثلاث (٩٣) تلميذاً بواقع (٣٠) تلميذاً في شعبة (ب) و(٣٢) تلميذاً في شعبة (ج) و(٣١) تلميذاً في شعبة (أ)، وبعد استبعاد التلاميذ الراسبين البالغ عددهم (١٦) تلميذاً، أصبح عدد أفراد العينة (٧٧) تلميذاً منهم (٢٥)

تلميذاً لتمثيل المجموعة التجريبية الاولى و(٢٦) تلميذاً لتمثل المجموعة التجريبية الثانية و(٢٦) تلميذاً لتمثل المجموعة الضابطة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

عدد تلاميذ مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

المدرسة	الشعبة	المجموعة	المتغير المستقل	عدد التلاميذ قبل الاستبعاد	عدد التلاميذ الراسبين	عدد التلاميذ بعد الاستبعاد
روناكي	ب	التجريبية الاولى	أنموذج ميرل-تينسون	٣٠	٥	٢٥
	ج	التجريبية الثانية	أنموذج كلوزماير	٣٢	٦	٢٦
	أ	الضابطة	الطريقة التقليدية	٣١	٥	٢٦
المجموع				٩٣	١٦	٧٧

رابعاً- تكافؤ مجموعات البحث إحصائياً:

حرص الباحثان قبل الشروع بالتجربة إلى إجراء التكافؤات بين مجاميع البحث الثلاث في بعض المتغيرات التي يعتقد بأنها تؤثر في دقة نتائج التجربة. ومن هذه المتغيرات ما يأتي:

- ١- العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالشهور .
- ٢- التحصيل الدراسي للآباء وللأمهات. ٣. اختبار مستوى الذكاء .

١.العمر الزمني:

حصل الباحثان على العمر الزمني لكل تلميذ من بطاقته المدرسية، ثم حسب متوسطات درجات كل مجموعة من المجموعات الثلاث والانحرافات المعيارية لها والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث

المجموعات	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (S)
التجريبية الأولى	٢٥	١٣٨,٤٦	٥,١٢
التجريبية الثانية	٢٦	١٣٧	٤,٥٥
الضابطة	٢٦	١٣٨,٢٧	٥,٤٩

وبغية معرفة عما إذا كانت الفروق بين متوسطات أعمار المجموعات ذات دلالة إحصائية، استعمل الباحث، تحليل التباين الأحادي، وقد تبين أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) إذ أن القيمة الفائية المحسوبة كانت (٠,٦٢٠) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٠٧) وبدرجتي حرية (٧٤-٢) مما يعني ان مجموعات البحث متكافئة في العمر الزمني، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأعمار تلاميذ مجموعات البحث الثلاث محسوباً

بالشهور

مصدر التباين	مجموع مربعات التباين الكلي S.S	درجة الحرية	متوسط مجموع مربعات S.M	النسبة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣١,٩٥٥١	٢	١٥,٩٧٧٥٥	٠,٦٢٠	٣,٠٧	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	١٩٠٥,٥٧٦٩	٧٤	٢٥,٧٥١٠٤			
الكلي	١٩٣٧,٥٣٢	٧٦				

٢- التحصيل الدراسي للآباء:

يتضح من جدول (٦) أن مجموعات البحث الثلاث متكافئة في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء. فبعد استعمال اختبار (كا) ٢ في معرفة دلالة الفرق في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كانت قيمة (كا) ٢ المحسوبة (١,١٧) وهي أقل من قيمة (كا) ٢ الجدولية (٩,٤٩) عند درجة حرية (٤).

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء تلاميذ مجموعات البحث الثلاث، وقيمة (كا) ٢ (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

المجاميع	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي								قيمة (كا) ٢		مستوى الدلالة
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	
التجريبية الاولى	٢٥	٦	٥	٤	٤	٣	٣	٤	٩,٤٩	١,١٧	٩	غير دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٢٦	٤	٤	٦	٥	٣	٤	٤				
الضابطة	٢٦	٥	٦	٥	٤	٤	٤	٢				

٣- التحصيل الدراسي للأُمهات:

يبدو من الجدول (٧) ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأُمهات، فبعد استعمال (كا) ٢ في معرفة دلالة الفرق عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) كانت قيمة (كا) ٢ المحسوبة (٠,٤٣٧) وهي أقل من قيمة (كا) ٢ الجدولية البالغة (٩,٤٩) بدرجة حرية (٤).

^١ دمجت الخليتان أُمي ويقرأ ويكتب في خلية واحدة، ودمجت الخليتان ابتدائية ومتوسطة في خلية واحدة، وكذلك دمجت الخليتان اعدادية أو معهد وجامعة فما فوق في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع في هذه الخلايا أقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية = ٤

جدول (٧)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات تلاميذ مجموعات البحث الثالث،

وقيمة (كا) ٢ (المحسوبة والجدولية) ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة

المجاميع	عينة	البحر	تكرار تكرار	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق	الحرية	قيمة (كا) ٢		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
									المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٢	٤	٦	٤	٤	٤	٣	٤	٠,٤٣٧	٩,٤٩	ليس بذى دلالة احصائية
التجريبية الثانية	٢	٥	٧	٥	٣	٣	٣				
الضابطة	٦	٦	٦	٥	٤	٣	٢				

٤- اختبار مستوى الذكاء:

يعد اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة التي صممت لقياس القدرة العقلية، أكثر مقاييس الذكاء استعمالاً وشيوعاً وتبوأ مكانة مهمة بين بقية اختبارات الذكاء المتحررة من عامل القدرة اللفظية للمفحوصين. (علام، ٢٠٠٠، ص ٣٩٦)

ولأنه مقنن على البيئة العراقية^٢، طبقها الباحثان على أفراد عينة البحث بتاريخ ١٠/٢/٢٠٠٤، وبعد تصحيح إجاباتهم ورصد درجاتهم، الملحق (٤) احتسب متوسط الذكاء والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثالث وكما هو مبين في جدول (٨).

^١ دمجت الخليتان أمية وتقرأ وتكتب في خلية واحدة، وابتدائية ومتوسطة في خلية واحدة، وكذلك دمجت الخليتان إعدادية أو معهد وجامعة فما فوق في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع في هذه الخلايا أقل من (٥) وبذلك أصبحت درجة الحرية = ٤.

^٢ قننه الباحث الدكتور/ فخري الدباغ.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار

الذكاء

البيانات المجموعات	العدد (n)	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (S)
التجريبية الأولى	٢٥	٣٥,٨	٤,٩٦
التجريبية الثانية	٢٦	٣٧,٣	٧,٠٦
الضابطة	٢٦	٣٦,٦٩	٦,٨٨

وبعد معالجة البيانات إحصائياً اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (٠,٢٥٣) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) وبدرجتي حرية (٢-٧٤) وهذا يعني أن المجموعات الثلاث متكافئة في مستوى الذكاء والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع مربعات التباين الكلي S.S	درجة الحرية D.F	متوسط مجموع مربعات S.M	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٠,٧٢٠٨	٢	١٠,٣٦٠٤	٠,٢٥٣٨	٣,٠٧	غير دالة
داخل المجموعات	٣٠٢٠,٥	٧٤	٤٠,٨١٧٥			إحصائياً
الكلي	٣٠٤١,٢٢٠٨	٧٦				

سادساً- تحديد المادة العلمية:

من أولى المهمات التي تقع على عاتق الباحثان تحديد المادة العلمية قيد التجريب، لأن إعداد الأهداف السلوكية واختبار الاكتساب ستنتم في ضوء المادة العلمية المقرر تدريسها، وحدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها للتلاميذ (عينة البحث) وهي : (الاسم المفرد، الاسم الجمع، والاسم المعرف والاسم غير المعرف

(النكرة)، الضمائر الشخصية، الصفة، أزمنة الفعل، الظرف، أدوات الجر، أدوات الربط).

سابعاً - صياغة الأهداف السلوكية:

أعد الباحثان (٥١) هدفاً سلوكياً بصورتها الأولية موزعة على المستويات الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (معرفة ، وفهم ، وتطبيق) لأنها تلائم تلاميذ هذه المرحلة الدراسية ويمكن قياسها بسهولة، فضلاً عن انها أكثر شيوعاً (Bloom, 1971, P.117) عرض الباحثان هذه الأهداف ومحتوى الموضوعات الدراسية لمادة قواعد اللغة الكردية المقرر تعليمها على مجموعة من المحكمين الملحق (١) من ذوي الخبرة والتخصص في العلوم التربوية والنفسية والمتخصصين باللغة الكردية واللغة العربية وطرائق تدريسها، للوقوف عند آرائهم والأخذ بها في مدى دقة هذه الأهداف وصياغتها واشتمالها للأهداف العامة وتغطيتها لمحتوى موضوعات المادة الدراسية، وعدلت في ضوء ملاحظاتهم بعض هذه الأهداف حتى أصبحت بشكلها النهائي يتكون من (٥١) هدفاً سلوكياً .

ثامناً - إعداد الخطط التعليمية:

أعد الباحثان الخطط التعليمية اللازمة لتطبيق التجربة، وذلك في ضوء محتوى موضوعات مادة قواعد اللغة الكردية وقد عرض الباحثان نماذج من الخطط التعليمية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من المحكمين الملحق (١) وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم أصبحت جاهزة للتطبيق الملاحق (٤) و(٥) و(٦).

تاسعاً - إعداد أداة البحث:

١-تصميم اختبار الاكتساب النهائي:

ومن متطلبات الدراسة الحالية، بناء اختبار لاكتساب المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة البحث) ولمعرفة تأثير كل من أنموذج ميرل-

تينسون وكولوزماير التعليميين والطريقة التقليدية (الاستقرائية) في الاكتساب والاحتفاظ بالمفاهيم النحوية ولعدم وجود اختبارات مقننة تتصف بالصدق والثبات تغطي موضوعات البحث، فقد صمم الباحثان نفسيهما اختباراً موضوعياً لذلك الغرض، لاسيما وأن الاختبارات الموضوعية تعد من أفضل انواع الاختبارات مقارنة بالاختبارات المقالية، لأنها تتسم بالدقة والموضوعية والشمولية والاقتصاد في الوقت، فضلاً عن إنها تمتاز بالصدق والثبات وتتصف بدرجة من المرونة مما يجعلها يسيرة الاستعمال في قياس أنواع متعددة من القدرات العقلية والمهارات . (أبو جلاله، ٢٠٠٠ ، ص٤٦٢-٤٦٨)

٢-الخريطة الاختبارية: تعد الخريطة الاختبارية من المهام الرئيسة الذي يلجأ اليها الباحث في تجربة بحثه إذ تساعده في الكشف عن صلاحية الاختبار ومدى شموليتها للموضوعات المطروحة (عودة، ١٩٨٨، ص١٤٩-١٥٢).

أعد الباحثان خريطة اختبارية في الموضوعات المقرر تدريسها في التجربة والأهداف السلوكية الخاصة بها، وللمستويات الثلاثة الاولى للمجال المعرفي من تصنيف بلوم (معرفة، وفهم، وتطبيق). والجدول (١٠) يوضح الأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات ونسبة أهمية الأهداف السلوكية وعدد فقرات الاختبارية موزعة على خلايا (جدول الموصفات) الخريطة الاختبارية.

جدول (١٠)

الخريطة الاختبارية

ت	المفاهيم	عدد الحصص	متوسط الوقت المستغرق في التدريس	الأهمية النسبية للمحتوى	مستويات الأهداف السلوكية			مجموع الأهداف السلوكية	عدد فقرات كل مستوى في الاختبار			مجموع الفقرات
					تذكر	فهم	تطبيق		تذكر	فهم	تطبيق	
١	الاسم المفرد الاسم الجمع	١	٤٠	١٠%	٢	٢	٢	٦	٢	٢	١	٥

ت	المفاهيم	عدد الحصص	متوسط الوقت المستغرق في التدريب	الأهمية النسبية للمحتوى	مستويات الأهداف السلوكية			مجموع الأهداف السلوكية	عدد فقرات كل مستوى في الاختبار			مجموع الفقرات
					تذكر	فهم	تطبيق		تذكر	فهم	تطبيق	
٢	الاسم المعروف الاسم غير المعروف	١	٤٠	١٠%	٢	٢	١	٥	٢	١	١	٤
٣	السمات الشخصية	٢	٨٠	٢٠%	٤	٢	٢	٨	٢	٢	١	٥
٤	الصفة	١	٤	١٠%	٢	٢	١	٥	٢	٢	-	٤
٥	أزمنة الفعل	٢	٨٠	٢٠%	٤	٤	٣	١١	١	٣	١	٥
٦	الظرف	١	٤٠	١٠%	٢	٢	٢	٦	٢	١	١	٤
٧	حروف الجر	١	٤٠	١٠%	٢	١	٢	٥	٢	٢	-	٤
٨	أدوات الربط	١	٤٠	١٠%	٢	١	٢	٥	٢	٢	-	٤
	المجموع	١٠	٤٠٠	١٠٠	٢٠	١٨	١٣	٥١				٣٥
	نسبة أهمية الأهداف السلوكية				٣٩%	٣٥%	٢٥%					

٣- صياغة فقرات الاختبار:

استناداً إلى ما تم توضيحه في الخريطة الاختبارية، اعتمد الباحثان الاختبارات الموضوعية أساساً في صياغة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، والاختبار الموضوعي هو ذلك الاختبار الذي لاتتأثر نتائج المفحوصين فيها بذاتية المصحح (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٩١) لذلك اختار الباحثان ثلاثة أنواع من الاختبارات الموضوعية كالآتي:

الأول- اختبار من متعدد: بلغ عدد فقراته (١٥) فقرة .

النوع الثاني- المقابلة (المزوجة): وتألف من عشر فقرات إختبارية.

النوع الثالث- اختبار التكميل: وقد تألف من عشر فقرات اختبارية.

٥-صلاحية فقرات الاختبار:

بعد أن أعد الباحثان الاختبار البالغ عدد فقراته (٣٥) فقرة بصورته الأولى، عرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية واللغة الكردية والعربية وطرائق تدريسها البالغ عددهم (١٤) خبيراً، الملحق (١) لاستطلاع آرائهم بشأن صلاحية فقراته في قياس محتوى المفاهيم النحوية وعلى ضوء الأهداف السلوكية، عدت الفقرة صادقة إذا حصلت على نسبة اتفاق (٨٠%) من نسبة عدد الخبراء، وبعد معالجة فقرات الاختبار إحصائياً باستعمال مربع كاي (كا)^٢ لمعرفة دلالة الفرق بين آراء المحكمين، تبين ان جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية،

٦- العينة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة سيروان الابتدائية، ولها مواصفات العينة نفسها وبلغ عدد تلاميذ العينة الاستطلاعية (٢٠) تلميذاً، وذلك لغرض معرفة الوقت الذي يستغرقه التلاميذ في الإجابة عن الاختبار، ووضح فقراته وكشف الغامض منها.

٧- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

طبق الباحثان الاختبار على عينة مماثلة تكونت من (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس في مدرسة نوروز الابتدائية للبنين بعد أن ثبت للباحثان من دراستهم للمادة الداخلة في التجربة، ثم صحت إجاباتهم ورتبت الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واختيرت الـ (٢٧%) العليا، والـ (٢٧%) الدنيا، بوصفهما أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٧٤). وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

أ- مستوى صعوبة الفقرة:

تم تحديد مستوى صعوبة الفقرة بحساب نسبة المجيبين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة (جابر، ١٩٨٣، ص ٤٠٢) ويهدف هذا الإجراء إلى معرفة على نسبة الذين يجيبون إجابة صحيحة، والذين يجيبون إجابة خاطئة عن الفقرة (الامام، ١٩٩٠، ص ١١٠).

بعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة (معامل الصعوبة) وجد أنه يكون بين (٠,٣٣) إلى (٠,٥٥) إذ يرى (بلوم) ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) (Bloom, 1971, P.66). وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة، الملحق (٢)

ب- قوة تمييز الفقرة:

ويقصد بها مدى قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين التلاميذ ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار . (عودة، ١٩٩٨، ص ٢٩٣)

وباستعمال معادلة التمييز لاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أن القوة التمييزية جيدة، إذ كانت ما بين (٠,٣٥) إلى (٠,٥٩) وتعد مؤشراً جيداً لقبول الفقرات، إذ يرى (براون) ان فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٢٠) فأكثر . (Brown, 1981, P.4)

وقد تبين أن الفقرات كانت تمتاز بالقدرة على التمييز بين تلاميذ المجموعتين العليا والدنيا الملحق (٢)

ج-فعالية البدائل:

وعند استعمال معادلة فعالية البدائل لتقييم إجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد (المتعلقة بالسؤال الأول من الاختبار)، اتضح أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدداً من تلاميذ المجموعة الدنيا أكبر من عدد تلاميذ المجموعة العليا مما يعطي مؤشراً على فاعلية هذه البدائل في الجذب، لذا تقرر بقاءها

من دون تغيير، إذ انحصرت قيمها السالبة بين (١١-) و(٢٦-) مما يعني أنها فعالة في جذب تلاميذ المجموعة الدنيا أكثر من تلاميذ المجموعة العليا الملحق (٣)

د- صدق الاختبار:

وبغية التحقق من صدق الاختبار، أُعْتُمِدَ نوعان من الصدق هما: الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

١- الصدق الظاهري:

يشير هذا النوع من الصدق إلى أن الاختبار يتضمن فقرات يبدو أنها على صلة بالتغير الذي يقاس، وأن مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه (الامام، ١٩٩٠، ص١٣٠)

لقد تحقق الصدق الظاهري للاختبار وذلك بعرض فقراته على عدد من الخبراء الملحق (٥) لبيان صلاحيتها وملاءمتها ومدى تحقيقها للصفة أو الصفات المراد قياسها.

٢- صدق المحتوى:

تعد الاختبارات التحصيلية صادقة إذا كانت تشير إلى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه (إبراهيم، ١٩٨٩، ص٧٣) وعلى ضوء الإجراءات التي قام بها الباحث من إعداد للخريطة الاختبارية وعرض فقرات اختبار الاكتساب مع الأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية على الخبراء ، ذ عَدَّ هذه الإجراءات مؤشراً من مؤشرات صدق المحتوى، وبذلك تحقق من هذا النوع من الصدق.

٣- ثبات الاختبار:

ولحساب ثبات اختبارالاكتساب البعدي أُستعملت طريقة التجزئة النصفية:

بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٦) ولما كان معامل ثبات التجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للاختبار (لأنه ثبات لنصفه فقط) لذا صحح باستعمال معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) فبلغ (٠,٨٦) وهو معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة، إذ يرى (ليكرت) أن معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه يكون ما بين (٠,٦٢) و (٠,٩٠) (جابر، ١٩٧٧، ص ٢٢٨).

٨-الاختبار بصيغته النهائية:

بعد الانتهاء من المعالجات الإحصائية الخاصة بالاختبار البعدي لاكتساب المفاهيم النحوية، أصبح بصيغته النهائية مؤلفاً من (٣٥) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد والمطابقة والتكميل (٧).

عاشراً- تطبيق التجربة: اتبع الباحثان في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي:

١- باشر الباحثان بتطبيق التجربة على تلاميذ مجموعات البحث الثلاث يوم الثلاثاء، ٢٠٠٤/٢/١٠م بتدريس حصتين أسبوعياً لكل مجموعة،

٢- استغرقت مدة إجراء التجربة فصلاً دراسياً كاملاً من ٢٠٠٤/٢/١٠م ولغاية ٢٠٠٤/٤/٢٦م، درس الباحثان بنفسيهما تلاميذ مجموعات البحث الثلاث.

٣- إجراءات تطبيق اختبار الاكتساب والاحتفاظ.

أ- تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية:

طبق الباحثان اختبار اكتساب المفاهيم النحوية على تلاميذ مجموعات البحث الثلاث (أفراد العينة) في يوم الثلاثاء المصادف ٢٠٠٤/٤/٢٧م

ب- أعاد الباحثان تطبيق الاختبار نفسه في يوم الاثنين المصادف ٢٠٠٤/٥/١٧م وذلك لغرض قياس احتفاظ تلاميذ مجموعات البحث الثلاث بالمفاهيم النحوية.

٤-تصحيح الإجابات:

بعد تطبيق اختبار الاكتساب والاحتفاظ على عينة البحث، تم تصحيح إجاباتهم على وفق الأنموذج الذي وضعها الباحثان للتصحيح ثم وضعت الدرجات في جداول خاصة، الملحقين (٨ و ٩) وعولجت البيانات إحصائياً وصولاً إلى نتائج البحث.

حادي عشر - الوسائل الإحصائية:

١- اختبار (كا) مربع كاي:

$$\chi^2 = \frac{(n - \text{العاني، } ١٩٨٢، \text{ ص } ١٣٩)}{(ق - ق)}$$

٢- معامل الصعوبة:

$$ص = \frac{(ن - ن ع) + (ن - ن د)}{ن^2} \text{ (عودة، } ١٩٨٥، \text{ ص } ١٢٤)$$

٣- معادلة تمييز الفقرة:

$$ت = \frac{م - ع - م د}{\frac{١}{٢} \text{ (الزوبعي، } ١٩٨١، \text{ ص } ٧٩)}$$

٤-فاعلية البدائل:

$$فاعلية البديل غير الصحيح = \frac{ن ع - ن ع د}{ن} \text{ (عودة، } ١٩٨٥، \text{ ص } ١٢٥)$$

٥-معامل ارتباط بيرسون:

$$ر = \frac{ن مج س ص - (مج س) (مج ص)}{\sqrt{\{ن مج س - ٢\} \{ن مج ص - ٢\}}} \text{ (عودة، } ١٩٨٨، \text{ ص } ٢٤٨)$$

٦-معامل سبيرمان براون:

$$ر ث = \frac{ر^2}{ر^2 + ١} \text{ (الظاهر، } ١٩٩٩، \text{ ص } ١٤٥)$$

٧-تحليل التباين الأحادي:

$$ف = م ع ب - م ع د \quad (\text{البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٢١})$$

-معادلة شيفيه:

$$ق م = \frac{(س ١ - س ٢) م ع د}{\left(\frac{١}{ن} + \frac{١}{ن}\right) (ك-١)}$$

نتائج البحث^(١):

أولاً-عرض النتائج :

اتبع الباحثان التصنيف الآتي في عرض نتائج هذه الدراسة:

أ- عرض النتائج الخاصة في اختبار اكتساب التلاميذ مجموعات البحث الثلاث للمفاهيم النحوية.

ب- عرض النتائج الخاصة في اختبار احتفاظ التلاميذ مجموعات البحث الثلاث بالمفاهيم النحوية.

وفيما يأتي تفصيل لذلك:

أ- عرض النتائج الخاصة في اختبار اكتساب التلاميذ مجموعات البحث الثلاث بالمفاهيم النحوية:

بغية التعرف على مدى فاعلية استعمال أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزماير التعليميين في اكتساب المجموعتين التجريبيتين المفاهيم النحوية موازنة بالطريقة التقليدية، أحتسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات اختبار الاكتساب البعدي، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

(١): نتائج البحث دالة عند مستويات (٠,٠٠١) و (٠,٠١) و (٠,٠٥) .

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المجموعات

البحث الثالث في اختبار الاكتساب النهائي

المجموعة	عدد افرادها	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (S)
التجريبية الاولى	٢٥	٢٧,٩٢	١,٨١
التجريبية الثانية	٢٦	٢٩,٠٧	١,٤١
الضابطة	٢٦	٢٤,٢٦	٣,٨٢

يبدو من النتائج المعروضة في الجدول (١١) ان متوسط درجات اكتساب المفاهيم النحوية للمجموعة التجريبية الاولى بلغ (٢٧,٩٢) ومتوسط درجات اكتساب المفاهيم النحوية للمجموعة التجريبية الثانية بلغ (٢٩,٠٧) ومتوسط درجات اكتساب المجموعة الضابطة للمفاهيم نفسها ، بلغ (٢٤,٢٦) مما يعني أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات البحث الثالث في اكتساب المفاهيم النحوية. ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استعمل الباحثان تحليل التباين الاحادي (ANOVA) الذي أظهرت نتائجه بحسب ماهي موضحة في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث

الثالث في اكتساب المفاهيم النحوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٠١)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٢٦,٧٣٠	٢	١٦٣,٣٦٥	٢٤,٤٨	٧,٣٢	دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٤٩٣,٨٠١	٧٤	٦,٦٧٢			
الكلي	٨٢٠,٥٣١	٧٦				

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٢) ان القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وبدرجتي حرية (٢, ٧٤)،

وهذا يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث الثلاث في اكتساب المفاهيم النحوية.

لذا استعمل الباحثان طريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه الفروق وإجراء الموازنات بين متوسطات المجموعات الثلاث (عدس، ١٩٧٢، ص ١٩٣) وبحسب فرضيات الدراسة المطروحة وكما يأتي:

١-الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة:

يتضح من الجدول (١٣) ان قيمة شيفيه (Scheffe) المحسوبة والبالغة (١٤,٣٤) أكبر من قيمة شيفيه الجدولية والبالغة (٧,٧٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق أنموذج ميرل-تينسون، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

جدول (١٣)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

الاولى والمجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)
			الجدولية	المحسوبة	
التجريبية الاولى	٢٥	٢٧,٩٢	٧,٧٦	١٤,٣٤	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٦	٢٤,٢٦			

٢-الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة:

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (١٤) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٢١,٧٢) أكبر من قيمة شيفيه الجدولية والبالغة (٧,٧٦)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التي درست على وفق أنموذج (كلوزماير) ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية من فروض الدراسة.

جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختباراكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثانية	٢٦	٢٩,٠٧	٢١,٧٢	٧,٧٦	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٦	٢٤,٢٦			

٣-الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية:

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة شيفيه المحسوبة بلغت (١,٤١) وهي أصغر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٧,٧٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) مما يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثالثة من فروض الدراسة.

جدول (١٥)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٥	٢٧,٩٢	١,٤١	٧,٧٦	غيردالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٢٦	٢٩,٠٧			

ب- عرض النتائج الخاصة في اختبار احتفاظ التلاميذ مجموعات البحث الثلاث بالمفاهيم النحوية:

بغية التعرف على مدى فاعلية استعمال أنموذجي (ميرل-تينسون) و (كلوزماير) التعليميين في احتفاظ تلاميذ المجموعتين التجريبيتين بالمفاهيم النحوية في قواعد اللغة الكردية موازنة بالطريقة التقليدية الاستقرائية، احتسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات اختبار الاحتفاظ، وكما مبين في الجدول (١٦).

جدول (١٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات

البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية

المجموعات	عدد افرادها	المتوسط الحسابي (X)	الانحراف المعياري (S)
التجريبية الاولى	٢٥	٢٦,٤	٣,٠٩
التجريبية الثانية	٢٦	٢٨,٥٨	١,٧٧
الضابطة	٢٦	٢٣,١٥	٣,٧٢

يبدو من النتائج المعروضة في الجدول (١٦) إن متوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية للمجموعة التجريبية الاولى بلغ (٢٦,٤) ومتوسط درجات الاحتفاظ

بالمفاهيم النحوية للمجموعة التجريبية الثانية بلغ (٢٨,٥٨)، ومتوسط درجات الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية للمجموعة الضابطة بلغ (٢٣,١٥)، مما يعني أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية.

ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استعمل الباحثان اختبار تحليل التباين الاحادي (ANOVA) الذي أظهرت نتائجه بحسب ماهي موضحة في الجدول (١٧).

جدول (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات الدراسة الثلاث في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة (٠,٠٠١)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٨٧,١٥٢٣	٢	١٩٣,٥٧٦١	٢١,٨٧	٧,٣٢	دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٦٥٤,٧٣٠٨	٧٤	٨,٨٤٧٧			
الكلي	١٠٤١,٨٨٣١	٧٦				

ويلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٧) ان القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وبدرجتي حرية (٢, ٧٤) مما يدل على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات البحث في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية.

استعمل الباحثان طريقة شيفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق بين المتوسطات، وتحديد اتجاه الفروق وإجراء الموازنات بين متوسطات المجموعات الثلاث وبحسب فرضيات البحث المطروحة وكما يأتي:

١-الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة:

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (١٨) أن قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٨,٥٣) أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٧,٧٦)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) مما يدل على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التي متوسطها أكبر، التي درست على وفق أنموذج ميرل-تينسون، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الرابعة من فروض البحث.

جدول (١٨)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

الأولى والمجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٥	٢٦,٤	٨,٥٣	٧,٧٦	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٦	٢٣,١٥			

٢-الموازنة بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة:

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (١٩) أن قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٢١,٩٢) أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٧,٧٦)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) مما يدل على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التي متوسطها أكبر، التي درست على وفق أنموذج (كلوزماير)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الخامسة من فروض البحث.

جدول (١٩)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية

الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الثانية	٢٦	٢٨,٥٨	٢١,٩٢	٧,٧٦	دالة إحصائياً
الضابطة	٢٦	٢٣,١٥			

٣-الموازنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية:

يلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (٢٠) أن قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٣,٨٣) أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٣,١٥)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني أن هناك فرقاً بين المجموعتين ولصالح المجموعة التي متوسطها أكبر التي درست على وفق أنموذج (كلوزماير)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية السادسة من فروض البحث.

جدول (٢٠)

نتائج اختبار شيفيه لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٢٥	٢٦,٤	٣,٨٣	٣,١٥	دالة إحصائياً
التجريبية الثانية	٢٦	٢٨,٥٨			

ثانياً - تفسير النتائج:

إن النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يمكن تفسيرها على وفق فرضيات البحث الست وعلى النحو الآتي:

أ- تفسير النتائج الخاصة باكتساب المفاهيم النحوية:

- ١- أسفرت النتائج عن رفض الفرضيتين الصفريتين الأولى والثانية وكما يأتي:-
 - أ- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم النحوية التي درست على وفق أنموذج ميرل-تينسون على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية.
 - ب- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم النحوية التي درست على وفق أنموذج كلوزماير على تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية.
- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:-
 - ١- إن تقديم التعريف على الامثلة المنتمية إلى المفهوم المراد دراسته والامثلة غير المنتمية إليه، قد أكسب التلاميذ معرفة واسعة في استيعاب الشكل المتكامل والواضح والإطار العام للمفهوم، ثم بعد ذلك الدخول في تفاصيل إجراءاته، قد وافقت عقول التلاميذ.
 - ٢- إن المفاهيم النحوية التي تضمنها كتاب قواعد اللغة الكردية المقرر للصف الخامس الابتدائي والتي درست في أثناء مدة التجربة من المفاهيم التي يصلح تدريسها على وفق أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزماير التعليميين أكثر من صلاحية تدريسها على وفق الطريقة التقليدية.
 - ٢- أسفرت النتائج عن قبول الفرضية الصفريّة الثالثة وهذا يعني تساوي أثر كل من أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزماير التعليميين في اكتساب المفاهيم النحوية، ربما قد تعزى هذه النتيجة إلى ما يأتي:-
 - أ- ساعد التعليم على وفق الأنموذجين التلاميذ على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وهذا ما جعل تعلمهم ذا معنى الذي أكد عليه (اوزبل).

ب- ان التعليم على وفق هذين الانموذجين حقق مشاركة فاعلة لدى جميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم في مختلف الانشطة التعليمية المقدمة على المفهوم مما أضفت على الدرس طابع الحيوية والنشاط .

ب- تفسير النتائج الخاصة في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية:

أسفرت النتائج عن رفض الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة من فروض البحث، وكما يأتي:-

١- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية التي درست باستعمال أنموذج ميرل-تينسون الاستنتاجي على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية.

٢- تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية التي درست باستعمال أنموذج كلوزماير القياسي على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة التقليدية.

يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى سبب أو أكثر وكما يأتي:-

أ- إن التعليم على وفق أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزماير التعليميين زاد من انتباه التلاميذ للمادة النحوية وساعد على بقاء أثر التعلم مدة أطول قياساً إلى الطريقة التقليدية.

ب- إن التعليم على وفق الأنموذجين عمل على تثبيت المعلومات في ذاكرة التلميذ خلال عرض الأمثلة واللائمة، مما سهل عملية ادراك المعلومات واستدعائها عند الحاجة.

٣- تفوق المجموعة التجريبية الثانية في الاحتفاظ بالمفاهيم النحوية التي درست باستعمال أنموذج كلوزماير القياسي على المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستعمال أنموذج ميرل-تينسون الاستنتاجي.

يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى السبب الاتي :-

الاسلوب الذي استعمل في عرض المفاهيم النحوية على وفق أنموذج كلوزماير التعليمي كان مشوقاً للتلاميذ على استقبال المعلومات وتنظيمها ذهنياً تساعد على سهولة فهمها واستيعابها وزيادة القدرة على استيعابها والاحتفاظ بها مدة أطول قياساً إلى أنموذج (ميرل-تينسون) والطريقة التقليدية.

ثالثاً-الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة التي توصلنا إليها الباحثان، يضعان الاستنتاجات الآتية:-

١- ان اتباع خطوات الأنموذجين في تدريس المفاهيم النحوية أضفت على الدرس طابع الحيوية والنشاط وبعث في نفوس التلاميذ السعادة وحرك لديهم الدافعية للمشاركة والتعلم، وهذا ما أكدته تفوقهم على الطريقة التقليدية.

٢- إن التعليم باستعمال خطوات الأنموذجين (ميرل-تينسون وكلوزماير) التعليميين ساهمت وبأثر فعال في احتفاظ تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمفاهيم النحوية مقارنة بالطريقة التقليدية.

٣- أفضلية أنموذج (كلوزماير) في احتفاظ تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمفاهيم النحوية مقارنة بأنموذج (ميرل-تينسون) والطريقة التقليدية.

رابعاً- التوصيات:

١- تأكيد استعمال أنموذجي (ميرل-تينسون وكلوزماير) التعليميين في تعليم المفاهيم النحوية تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- اعداد محتوى مادة قواعد اللغة الكردية للصف الخامس الابتدائي على وفق خطوات أنموذجي (ميرل-تينسون وكلوزماير) التعليميين، لما لها من أثر واضح في اكتساب التلاميذ للمفاهيم النحوية.

٣- تضمين برامج دورات تدريب وتأهيل المعلمين والمعلمات على كيفية تدريس المفاهيم النحوية على وفق أنموذجي (ميرل-تينسون وكلوزماير) التعليميين.

خامساً-المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء ما يأتي:-

- ١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.
- ٢- دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وذلك باستعمال نماذج تعليمية أخرى عدا أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزماير التعليميين كنماذج هيلداتابا وبرونر وجانييه التعليمية.
- ٣- تجريب أثر أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزماير التعليميين في متغيرات أخرى عدا الاكتساب والاحتفاظ، كالاتجاه نحو المادة أو التفكير الناقد وغيرها.

المصادر العربية:

القرآن الكريم.

- ١- إبراهيم، خيرى علي. (١٩٨٧). تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفاهيمات، المجلة العربية للتربية، المجلد الرابع، العدد (١).
- ٢- إبراهيم، عاهد وآخرون. (١٩٨٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، عمان، دار عمان للنشر والتوزيع.
- ٣- أبو جلاله، صبحي حمدان. (١٩٩٩). استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٤- الامام، مصطفى محمود وآخرون. (١٩٩٠). التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- ٥- البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠٠). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية الدنيا، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ٦- البكري، عبد الله يحيى . (٢٠٠٣). بناء برنامج فيديو تعليمي في مادة التاريخ ومعرفة أثره في التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف السادس الاساسي في

- الجمهورية اليمنية، كلية التربية، ابن رشد، بغداد-العراق، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٧- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس. (١٩٧٧). الإحصاء الاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية.
- ٨- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٧٧). علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة، مطبعة دار التأليف.
- ٩- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٨٣). التقويم التربوي والقياس النفسي، ط١، القاهرة، دار النهضة العربية للنشر.
- ١٠- الجنابي، انتصار عبد الحمزة. (٢٠٠٣). أثر أنموذجي هيلدا تابا وميرل وتينسون في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الادبي والاحتفاظ بها، كلية التربية-ابن رشد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- ١١- خاطر، محمود رشدي وآخرون. (١٩٨٩). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط٤، بلا مكان طبع.
- ١٢- الخوالدة، محمد محمود وآخرون. (١٩٩٣). طرق التدريس العامة، ط١، صنعاء، مطابع الكتاب المدرسي.
- ١٣- خورشيد، فؤاد حمة. (١٩٨٣). اللغة الكردية والتوزيع الجغرافي للهجات، مطبعة الوسام بغداد.
- ١٤- دسوقي، كمال. (١٩٨٨). ذخيرة علم النفس، المجلد (١)، القاهرة، الدارالدولية للنشر والتوزيع.
- ١٥- الربيعي، نائل هاشم فاضل. (١٩٨٩). نمو المفاهيم الإحيائية لدى الطالبة خلال المرحلة الثانوية والجامعية، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية.
- ١٦- الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد أحمد الغنام. (١٩٦٨). مناهج البحث في التربية، ج٢، بغداد.

- ١٧- — ، وآخرون. (١٩٨١). الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- ١٨- سعادة، جودت أحمد، وجمال يعقوب اليوسف. (١٩٨٨). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية والاجتماعية، ط١، بيروت، دار الجيل.
- ١٩- سلامة ، عادل ابو العز . (٢٠٠٤). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- ٢٠- السماك، محمد ازهر وقيس سعيد الفهادي. (١٩٨٦). أصول البحث العلمي، ط٢، بغداد، مطبعة جامعة صلاح الدين.
- ٢١- شحاتة، حسن. (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط١، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ٢٢- الشربيني، زكريا ويسرية صادق. (٢٠٠٠). نمو المفاهيم العلمية للأطفال- برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة، ط١، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة عمر المختار، بنغازي.
- ٢٣- ظافر، محمد إسماعيل، ويوسف الحمادي. (١٩٨٤). التدريس في اللغة العربية، دار المريح، الرياض.
- ٢٤- الظاهر، زكريا محمد وآخرون. (١٩٩٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار الثقافة للطباعة، الاردن.
- ٢٥- عاقل، فاخر وآخرون. (١٩٨٨). معجم العلوم النفسية، ط١، بيروت، دار الرائد العربي.
- ٢٦- العاني، صبري رديف وسليم اسماعيل الغرابي. (١٩٨٢). الطرق الإحصائية، جامعة الموصل، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.

- ٢٧- عبد الرزاق، رؤوف. (١٩٧٨). اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة الادارة المحلية، بغداد.
- ٢٨- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٢٩- عودة، أحمد سليمان. (١٩٨٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان
- ٣٠- عودة ، احمد سليمان و خليل يوسف الخليلي. (١٩٨٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط١، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٣١- عودة، أحمد سليمان. (١٩٩٨). القياس والتقويم في العملية التدريسية ط٢، الإصدار الثاني، اربد، دار الامل.
- ٣٢- القاعود، ابراهيم. (١٩٩١). المعاصرة في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٣٣- المزوري، سعاد حامد سعيد. (٢٠٠١). أثر أنموذجي جانبيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية-ابن رشد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٣٤- الموسوي، عبد الله حسن. (١٩٩٦). رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد اعداد المعلمين والمعلمات، مجلة الاستاذ، العدد (٧).
- ٣٥- — (١٩٩٧). علم النفس التربوي، ط١، بيروت ، مؤسسة الرسالة.
- ٣٦- ويتيج، انوف. (١٩٨٤). سيكولوجية التعلم، سلسلة توم في العلوم الاجتماعية، ترجمة :عادل عز الدين الاشول وآخرون، الطبعة العربية، نيويورك، دار ماكجروهيل.

المصادر الكردية:

١. كومارى عىراق، وة زارة تى بة روة ردة. (١٩٨٧). بە رىو بە رىتى طشتى بە روة ردة ى ە ولىر، دایە رە ى سە رتە رشتكارى، بە روة ردة ى، كورتە ى كورە كانى ە لسة نطاندی سالانە، ە ولىر. (ملخص ندوات التقويم السنوي).

٢. كومارى عيَراق، وة زارة تى ثقروقةدة. (١٩٨٨). بقرىوبورىتي طشتي ثقروقةددي هتولير، دايرةي سقرنةرشتكاري، ثقروقةددي، كورتتي راثرنةكاني سالانة هتولير، (ملخص التقارير السنوية).

المصادر الأجنبية:

1. Bloom, B.S., Hasting, J.T. and Madaus, G.F. (1971).
“Handbook on formative and summative evaluative of student learning”.
2. Cutherie, A. E. and Baldwin ,David.(1970)." The effect of distinguishing and grammatical rules and its Application in gaining grammatical concept " Dissertation Abstract International , vol. 5 , No. 12.
3. Goodwin, William and Harbert, Klusmeier. (1975).
Facilitating student learning: An introduction to educational psychology, New York, Harper, and Row Publishers.
4. Joyce, R.B. and Weil Marsha. (1980). Models of teaching. 3rd ed., Prentice-Hall, New Jersey.
5. Merrill, M. David and Tennyson, Robert, D. (1972). Concept classification and classification errors as a function of relationship between examples and non examples, improving human performances, No.(7).

مواقع الانترنت

١-البكر ، فهد بن عبد الكريم . (٢٠٠٥). تدريس النحو في مراحل التعليم العام..
الواقع والمأمول.

<http://www.members.lycos.fr/moufatichia/jijenluniv/acausisomdes.annais.htm> c

٢- دور المعلم في توظيف النشاط لتطوير اساليب التدريس. (د.ت). الإشراف التربوي.

. <http://www.informatics.gov.sa/ebook/index.php?subeat=3>

٣- قادر، شونم غريب. (٢٠٠٥). نشر اللغة مسؤولية قومية.

<http://www.dasin.org/thakafah/100/2005/8.htm>

4-Developing concepts.

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/>

ملحق (١)

أسماء الخبراء والمحكمين مرتبة بحسب المرتبة العلمية، والحروف المضافة

ت	اسم الخبير	الاختصاص	الاهداف السلوكية	الخطط التعليمية	اختبار الاكتساب	مكان العمل
١.	أ.د. حسن علي فرحان العزاوي	مناهج وطرائق تدريس	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
٢.	أ.د. شذى عبد الباقي العجيلي	علم النفس التربوي	*			كلية التربية/ابن رشد
٣.	أ.د. عبد الله حسن الموسوي	مناهج وطرائق تدريس	*	*		كلية التربية/ابن رشد
٤.	أ.د. عبد الرحمن حاج معروف	لغة كردية		*	*	كلية التربية/ابن رشد
٥.	أ.د. هاشم طه شلاش	لغة عربية	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
٦.	أ.د. وريا عمر أمين	لغة كردية		*	*	كلية التربية/ابن رشد
٧.	أ.م.د. أحمد بحر هويدي	طرائق تدريس لغة عربية	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
٨.	أ.م.د. فؤاد حسين أحمد	أدب كردي	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
٩.	أ.م.د. مقداد إسماعيل	فلسفة تربية	*			كلية التربية/ابن رشد
١٠.	م.د. عادل طرمياني	لغة كردية	*	*	*	كلية اللغات
١١.	م.د. ليلى جليل عباس	لغة كردية	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
١٢.	م.د. مهباد عبد الكريم	طرائق تدريس لغة كردية	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
١٣.	م.د. ناز بدرخان السندي	طرائق تدريس لغة كردية	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
١٤.	م.م. احمد حسن فتح الله	لغة كردية	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
١٥.	م.م. زيان عبد الكريم	طرائق تدريس لغة كردية	*	*	*	كلية التربية/ابن رشد
١٦.	م.م. شهاب شيخ طيب	لغة كردية		*	*	كلية التربية/ابن رشد

ملحق (٢)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار وقوة تمييزها

السؤال الثالث			السؤال الثاني			السؤال الاول		
التمييز	الصعوبة	ت / الفقرة	التمييز	الصعوبة	ت / الفقرة	التمييز	الصعوبة	ت / الفقرة
٠,٤٤	٠,٥١	١	٠,٣٧	٠,٣٧	١	٠,٤٨	٠,٤٦	١
٠,٥٩	٠,٤٤	٢	٠,٥١	٠,٥٥	٢	٠,٥٩	٠,٤٨	٢
٠,٤٤	٠,٤٠	٣	٠,٤٤	٠,٣٣	٣	٠,٤٤	٠,٥١	٣
٠,٤٨	٠,٤٦	٤	٠,٣٥	٠,٤٦	٤	٠,٥٥	٠,٤٦	٤
٠,٤٤	٠,٥١	٥	٠,٤٠	٠,٥٣	٥	٠,٤٨	٠,٤٦	٥
٠,٥١	٠,٤٠	٦	٠,٤٤	٠,٤٨	٦	٠,٥٢	٠,٥٢	٦
٠,٣٧	٠,٣٧	٧	٠,٤٠	٠,٣٥	٧	٠,٤٨	٠,٥٣	٧
٠,٤٠	٠,٤٦	٨	٠,٥١	٠,٤٨	٨	٠,٤١	٠,٥٤	٨
٠,٣٧	٠,٥١	٩	٠,٤٨	٠,٥٣	٩	٠,٥٩	٠,٤٤	٩
٠,٤٤	٠,٣٣	١٠	٠,٤٠	٠,٣٨	١٠	٠,٥١	٠,٤٨	١٠
						٠,٥٢	٠,٥٥	١١
						٠,٥١	٠,٥٢	١٢
						٠,٤٨	٠,٤٦	١٣
						٠,٥٥	٠,٥٣	١٤
						٠,٤٤	٠,٥٢	١٥

ملحق (٣)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول من الاختبار

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الاول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١.	٠,١٤-	٠,١١-	٠,١٤-
٢.	٠,٢٢-	٠,١٨-	٠,١٨-
٣.	٠,١٤-	٠,١٨-	٠,١١-
٤.	٠,١٨-	٠,١٨-	٠,١٨-
٥.	٠,١١-	٠,٢٢-	٠,١٤-
٦.	٠,١٤-	٠,٢٥-	٠,١١-
٧.	٠,١٤-	٠,١٨-	٠,١٤-
٨.	٠,١٨-	٠,١٨-	٠,١١-
٩.	٠,٢٢-	٠,٢٦ -	٠,١١-
١٠.	٠,٢٢-	٠,١١-	٠,١٨-
١١.	٠,١٨-	٠,٢٢-	٠,١١-
١٢.	٠,٢٦ -	٠,١٤-	٠,١١-
١٣.	٠,١٤-	٠,١٨-	٠,١٤-
١٤.	٠,٢٥-	٠,١١-	٠,١٨-
١٥.	٠,١٨-	٠,١٤-	٠,١١-

ملحق (٤)

خطة انموذجية لتعليم مفهوم (الظرف) على وفق انموذج ميرل- تينسون التعليمي الاستنتاجي

التاريخ/ الموضوع / الظرف الصف والشعبة/

الاهداف العامة / ئامانجة طشتييةكان:

- ١- تدريب التلاميذ على فهم الكلمات والجمل والتراكيب المكتوبة والمسموعة .
- ٢- ضبط حركات ما يلفظ وما يكتب .
- ٣- تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح .
- ٤- تكوين عادات لغوية صحيحة .
- ٥- تنمية التربية العقلية .

الاهداف السلوكية/ ئامانجة رةفتارييةكان:

جعل التلميذ قادرا على أن :

- ١- يعرف مفهوم الظرف .
 - ٢- يذكر أنواع الظرف.
 - ٣- يميز المثال الذي ينتمي الى مفهوم ظرف الزمان من بين مجموعة أمثلة تنتمي اليه ومجموعة أمثلة لاتتنتمي اليه.
 - ٤- يميز المثال الذي ينتمي الى مفهوم ظرف المكان من بين مجموعة أمثلة تنتمي اليه ومجموعة أمثلة لاتتنتمي اليه .
 - ٥- يستخرج ظرف الزمن وظرف المكان من جمل ونصوص .
 - ٦- يستخدم أنواع الظرف استخداما صحيحا عند الحديث والكتابة.
- الوسائل التعليمية / (الكتاب المقرر ، السبورة ، الطباشير الملون) .

خطوات التعليم / هةنطاوةكاني وانهوتنةوة:

وقبل البدء بتعليم مفهوم (الظرف) أبين للتلاميذ الاهداف السلوكية المطلوب تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس.

١- التمهيد / تهيئة كى :

(٣) دقائق

أعزائي التلاميذ تحدثنا في الدرس الماضي عن موضوع (أزمنة الفعل) وعرفنا الافعال من حيث الزمن ، وقلنا انها تنقسم على ثلاثة اقسام: (ماضى ، ومضارع ، وأمر)، وقدمنا توضيحا مفصلا لكل من هذه الافعال ، وفي هذا الدرس سوف أقدم لكم شرحا موجزا لكل فعل من هذه الافعال ، أبدأ بالفعل الماضي الذي يدل على عمل حدث في زمن مضى وانتهى أي أن حدوث الكلام مثل (كتب ،قرأ، لعب) أما الفعل المضارع فهو يدل على عمل يحدث أثناء الكلام أو بَعْدَهُ الكلام مثل (يكتب ،يقرأ، يسافر) ، أما القسم الثالث ،فهو فعل الأمر ويدل على عمل لم ينجز الا بعد طلب من شخص ما أو مجموعة أشخاص مثل (أكتب ، اقرأ ، اجلسوا) .

وفي هذا الدرس أنتقل بكم الى موضوع جديد لنتوقف عند مفهوم الظرف لكي نعرف أقسامه وتفاصيل مكونات كل قسم ووظيفته عند صياغة الجمل .

٢- عرض التعريف :

(٥) دقائق

أ- يقوم المعلم بكتابة التعريف على السبورة بخط واضح وقراءته بعد ذلك.
الظرف : هو الكلمة التي تبين لنا مكان أو زمان حدوث الفعل في الجملة ويشتمل على نوعين :

١- ظرف الزمان : هو الظرف الذي بين لنا زمن أو (وقت) حدوث الفعل في الجملة

٢- ظرف المكان : هو الظرف الذي بين لنا مكان حدوث الفعل في الجملة

٣- تفصيل التعريف :

(٢٧) دقيقة

بعد الانتهاء من كتابة التعريف على السبورة اقدم توضيحاً عن مفهوم ظرف يتضمن أسسه وخصائصه الحرجة وعلاقاته الارتباطية، ثم أقدم مجموعة كافية من الامثلة واللامثلة لمفهوم الظرف :

عرض الامثلة المنتمية الى مفهوم الظرف والامثلة غير المنتمية اليه

ت	الامثلة المنتمية الى مفهوم الظرف	ت	الامثلة غير المنتمية الى مفهوم الظرف
١-	تريَ لَه هاويندا ثيدَطات	٢-	مندالَكة هتَاري هيتَابِوة
٣-	نازةنين ثيش ستميرة هات	٤-	نازةنين و ستميرة هاتن
٥-	دلشاد لَه نَهوُشخانَدا نووستبوو	٦-	دلشادم بيني نوستبوو
٧-	خَلَكي لَه هاويندا بُو هاوية هوارَكان دَعضن	٨-	خَلَكي بُو هاوية هوارَكان دَعضن

المعلم : الجملة الاولى [تريَ لَه هاوين ثيدَطات] (ينضج العنب في الصيف) وهو مثال عن مفهوم ظرف الزمان لان الفعل في الجملة قد حدد زمن أو وقت حدوثه وهي [لَه هاوين] أي (في الصيف)، وهذا يؤكد وجود السمات الاساسية والخصائص الحرجة لمفهوم ظرف الزمان في المثال، أما الجملة المقابلة [مندالَكة هتَاري هيتَابِوة] (جلب الطفل الرمان) فهي ليست مثالا عن مفهوم ظرف الزمان، لان الفعل لم تحدد زمن أو وقت حدوثه ، وبهذا لا تتوافر السمات الاساسية والخصائص الحرجة لمفهوم ظرف الزمان في هذا المثال ، فغياب السمات الاساسية والخصائص الحرجة للمفهوم يجعل المثال لامثالا عن المفهوم ويتوافره يجعل المثال مثالا عن المفهوم ، وهكذا أجري الامر مع بقية الامثلة ، وفي كل مرة اقدم التسويغ كون المثال مثالا عن المفهوم واللامثال ليس مثالا عن المفهوم ، وفي خطوة التدريب الاستجوابي أقدم مجموعة جديدة من الشواهد على المفهوم (أمثلة ولأمثلة) بزمن متقارب وبترتيب عشوائي ثم

أطلب من التلاميذ تصنيفها الى امثلة منتمية الى المفهوم والى لأمثلة غير منتمية اليه، كالآتي:

- ١- نُتْم هةفتة تاقي كردنقوةمان هةية . ٢- تاقي كردنقوةمان تقواو كرد .
 - ٣- نُةحمدة ثينوسسيكي كري . ٤- ثينوسةكهم لقسقر ميرةكةدا دانا.
 - ٥- نازاد بةيةكهم دقرضوو . ٦- نازاد ثار بةيةكهم دقرضوو .
- فيجب أحد التلاميذ قائلا:

تلميذ : الجملة رقم واحد هي مثال عن مفهوم ظرف الزمان .
المعلم : جيد ، وماسبب اختيارك هذه الجملة على أنها مثال عن مفهوم الظرف
التلميذ نفسه: لان الفعل في الجملةحدد زمن حدوثه (بهذا الاسبوع) [نُتْم هةفتة]
وبذلك قد توافرت السمات الاساسية والخصائص الحرجة لمفهوم ظرف الزمان في هذا
المثال .

المعلم : أحسنت ، وبارك الله فيك ، وأستمر في تلقي الاجابات وتقديم التعزيز
المناسب .

تلميذ ثانٍ : الجملة الثانية ليست مثالا عن مفهوم ظرف الزمان .
المعلم : جيد ، وما سبب اختيارك هذه الجملة على انها ليست مثالا عن مفهوم ظرف
الزمان .

التلميذ نفسه : لاتوجد في هذه الجملة (لقد أنهينا الامتحان) [تاقي كردنقوةمان تقواو
كرد] زمن أو وقت قد حدد حدوث الفعل أي وقت انتهاء الامتحان ، ويضيف المعلم
قائلاً: وهذا يؤكد لنا غياب السمات الاساسية والخصائص الحرجة لمفهوم ظرف
الزمان، عن هذا المثال، وهكذا أجري الأمر نفسه مع بقية الأمثلة.

التطبيق/بەکارخستن : دقائق (٥)

بعد التثبت من أن التلاميذ قد استوعبوا المفهوم ، أستمر في توضيح المعلومات
المتعلقة به ثم أقول من خلال شرحنا مفهوم الظرف عرفنا أنواعه وتوصلنا للصفات
الاساسية وخصائصه الحرجة ثم أوجه للتلاميذ الاسئلة الآتية:

- ١- وضح مفهوم الظرف؟ ٢- أذكر أنواع الظرف؟
- ٣- استخرج ظرف الزمان وظرف المكان من الجمل الآتية ؟
- ١- بَقِيَانِي بُو هَوَلِير دَعُصَم. ٢- مَاسِي لَه نَاو نَاوَدَا دَعْدِيَت.
- ٣- دَوِينِي بَارَان بَارِي. ٤- كَتْنَبَه كَتَم لَه سَعَر مَيَزَه كَتَا بِيْنِي.
- الواجب البيتي/: أطلب من التلاميذ حل التمرينات حول مفهوم الظرف في دفاترهم .

ملحق (٥)

خطة انموذجية لتعليم مفهوم (الظرف) على وفق أنموذج كلوزماير القياسي التعليمي

التاريخ/..... الموضوع / الظرف الصف
والشعبة.....

- الاهداف العامة / ثامانجة طشتييةكان: أنفسها في الخطة الاولى.
الاهداف السلوكية / ثامانجة رةفتارييةكان: أنفسها في الخطة الاولى.
الوسائل التعليمية / كمةرستهي فير كرددن: أنفسها في الخطة الاولى.
خطوات التعليم / هةنطاوةكاني وانفوتنوة:

وقبل البدء بتعليم مفهوم (الظرف) أبين للتلاميذ الاهداف السلوكية المطلوب تحقيقها
بعد الانتهاء من الدرس.

١- التمهيد / ئيشةكي: أنفسها في الخطة الاولى. (٣)دقائق

٢- عرض التعريف / دقر خستنى ئيناسة (٥) دقائق

أ- يقوم المعلم بكتابة التعريف على السبورة بخط واضح وقراءته بعد ذلك، ثم
يحدد الصفات الاساسية والخصائص الحرجة للمفهوم وعلى النحو الاتي :
الظرف : هو الكلمة التي تبين لنا مكان أو زمان حدوث الفعل في الجملة
ويشتمل على نوعين :

١- ظرف الزمان : هو الظرف الذي بين لنا زمن أو (وقت) حدوث الفعل في
الجملة :

٢- ظرف المكان : هوالظرف الذي بين لنا مكان حدوث الفعل في الجملة :

٣- تفصيل التعريف : (٢٧)دقيقة

أعرض مجموعة من الامثلة التي تنتمي مفهوم الظرف ومجموعة من الامثلة التي
لا تنتمي اليه ، وذلك بكتابتها على السبورة بصورة أزواج متقابلة (مثال_ لامثال)
وعلى النحو الاتي:ـ

الامثلة المنتمية الى مفهوم الظرف واللامثلة غير المنتمية الى

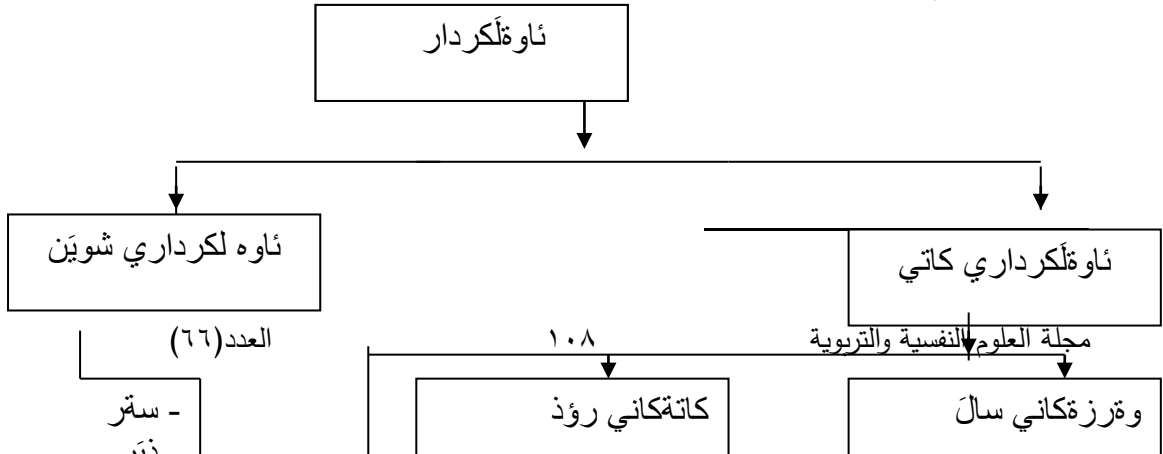
ت	الامثلة المنتمية الى مفهوم الظرف	اللامثلة غيرالمنتمية الى مفهوم الظرف
١-	رؤذنامهكانم خسته سقرميزرعة	نءحمد رؤذنامهتي كري
٢-	نيوروي بهغدا لة هاويندا طقرمة	بهغدا ثايتةختي عيراقه
٣-	سقر بهست نيش نقوزاد هات	سقر بهست و نقوزاد هاتن

وبعد الانتهاء من تدوين الامثلة على السبورة ابين للتلاميذ المثال الذي ينتمي الى مفهوم الظرف بانه مثال عنه والمثال الذي لاينتمي اليه بانه ليس مثالا عنه من دون تقديم أي شرح أو توضيح أو تسويغ كي يعرف التلاميذ أنفسهم الصفات المميزة له فأشير الى الجملة الاولى " رؤذنامهكانم خسته سقر ميزرعة " وأقول بعد قراءتها ، هذه الجملة مثال عن مفهوم " ظرف المكان " والجملة المقبلة لها " نءحمد رؤذنامهتي كري " هي ليست مثلاً عنه . ثم أنتقل الى الجملة الثانية " نيوروي بهغدا لة هاويندا طقرمة " وأقول : هذه الجملة مثال عن مفهوم " ظرف الزمان "، والجملة المقابلة لها " بهغدا ثايتةختي عيراقه "، ليست مثالا عنه ، وأتبع الاجراء نفسه مع بقية الامثلة ، بعد ذلك أعرض مجموعة جديدة من الامثلة التي تنتمي الى مفهوم الظرف ، ومجموعة من اللامثلة التي لاتنتمي اليه مع الالتزام بالترتيب العشوائي لهذه الامثلة وعلى النحو الاتي :-

- ١- تاقي كردنقوةكمان رؤذي شقممة دهست ئي دكات . [ظرف الزمان]
- ٢- تاقي كردنقوةكمان تقواو كرد. [لامثال]
- ٣- مقلقوان بازرعة مقلتي دكرد. [لامثال]
- ٤ - مقلقوان بازرعة له ناو روبراركةدا مقلتي دكرد. [ظرف المكان]
- ٥- بارام كوتررعةتي هقل فران. [لامثال]
- ٦- كوتررعة لهبان خانووكدهقل نيشتبوو. [ظرف المكان]

بعد الانتهاء من تدوين الامثلة أطلب من التلاميذ تصنيفها الى أمثلة تنتمي الى مفهوم الظرف وأمثلة لا تنتمي اليه، مع توضيح سبب ذلك بتقديم التسويغ، وأقدم التعزيز المناسب ، فأسال ما الامثلة التي تشتمل على مفهوم ظرف الزمان والامثلة التي تشتمل على مفهوم ظرف المكان ؟

تلميذ : الجملة الاولى " باقي كردنةوةكتمان رؤذي شةمة دةست ثي دةكات"
(تبدأ إمتحاناتنا يوم السبت) هي مثال عن مفهوم ظرف الزمان .
المعلم : أحسنت ، ضع خطأ تحت ظرف الزمان في المثال ، أعود فاساله عن سبب اختياره هذا المثال على أنه مثال ينتمي الى مفهوم ظرف الزمان ؟
التلميذ نفسه : لانه يشتمل على ظرف زمان [رؤذي شةمة] (يوم السبت) وهي أحد أيام الاسبوع التي تقيد الدلالة على زمن حدوث الفعل .
المعلم : ممتاز،وأضيف اليه ، وهكذا الامر لبقية ايام الاسبوع فهي تؤدي العمل نفسه وهي بيان زمن حدوث الفعل في الجملة، وبذلك تتوافر احد السمات المميزة والخصائص الحرجة لمفهوم الظرف في المثال مما جعل المثال مثلاً عنه
تلميذ ثانٍ: الجملة الثانية "باقي كردنةوةكة ئاسان بوو" (كان الامتحان سهلاً) ليست مثلاً عن مفهوم ظرف الزمان ، لان المثال يصف لنا طبيعة الامتحان ليؤكد سهولته، وليس هناك ما يبين لنا وقت حدوثها أو زمنه. وهكذا اتبع الاجراء نفسه في الامثلة المتبقية أطلب من التلاميذ إعادة صياغة تعريف مفهوم الظرف ورسم مخطط يوضح أقسام الظرف والاجزاء الفرعية للمفهوم ، فيتوصل أحد التلاميذ بمساعدة المعلم الى المخطط الاتي:



(٥)

٤- التطبيق

دقائق

كما هو في الخطة الاولى.

٥- الواجب البيتي

كما هو في الخطة الاولى.

ملحق (٦)

خطة انموذجية لتعليم مفهوم (الظرف) على وفق الطريقة التقليدية(الاستقرائية)

التاريخ/.....	الموضوع / الظرف	الصف والشعبة/.....
الاهداف العامة /	ثأمانجة طشتيةكان:	أنفسها في الخطة الاولى.
الاهداف السلوكية /	ثأمانجة رةفتاريةكان:	أنفسها في الخطة الاولى.
الوسائل التعليمية /	كقرةستةي فيركردن:	أنفسها في الخطة الاولى.
خطوات التعليم /	هةنطاوةكاني وانهوتنةوة:	

١- التمهيد / ثيشةكي: أنفسها في الخطة الاولى. (٣ دقائق)

٢- العرض والربط والموازنة: (٣٢ دقيقة)

يبدأ المعلم بتدوين عدد من الجمل على السبورة حول مفهوم جديد (الظرف) وعلى النحوالاتي :

أ/ ١- بقياني بؤ شةقلاوة دةضم . ساذهب غداً الى شقلاوة.

٢- ثار لة هاوينةهتواري سؤلاظ بوو . كنت في مصيف سولاف العام الماضي.

ب/ ١- دلشاد لة ذير كةثرةكدةا نووستوة. دلشاد نائم تحت المظلة.

٢- ئازاد لة ناو روبرةكدةا مةلةدكات. يسبح أزداد في داخل النهر.

بعد أن ينتهي المعلم من تدوين الامثلة على السبورة يبدأ تعليمه مفهوم(الظرف) بمشاركة التلاميذ له من خلال مناقشات قصيرة وأستجواب هادف بغية التوصل الى قاعدة أو تعريف (الظرف) .

لقرستهي[بقياني بؤ شةقلاوة دةضم] دا : بيذهي " بقياني" وشةقيةو بي دةطوتريت (ئاو لكرداري كاتي) ضونكة كاتي رووداني كرداري "دةضم" دةردةخات .

في جملة (سأذهب غداً الى شقلاوة)، لفظة "غداً" هي كلمة يطلق عليها (ظرف الزمان) لانها بيّن لنا زمن حدوث الفعل. ثم أسأل التلاميذ كيّ لة رستةي [ثار لة هاوينة هتواري سؤلاظ بووم] دا ئاوة لكرداري كاتي دةستنيشان دةكات. من يحدد ظرف الزمان في جملة (كنت في مصيف سولاف العام الماضي) .

قوتابي يةك وة لأم دةدات و دةلّيت: وشةي (ثار) ئاوة لكرداري كاتة، ضوونكة كاتي رووداني كرداري (بووم) ي ئاشكرا كردووة . يجيب أحد التلاميذ قائلاً: ان كلمة (العام الماضي) ظرف زمان لانها قد بينت لنا زمن حدوث الفعل (كنت).

أنتقل بعد ذلك الى توضيح الامثلة التي تدور حول مفهوم ظرف المكان. لقرستةي [دلشاد لة ذير كةثرة كةدا نووستووة] دا: بيذةي " لة ذير " وشةي و ئي دةطوتريت (ئاوة لكرداري شوييني) ضوونكة شوييني رووداني كرداري (نووستووة) دةردةخات .

في جملة (دلشاد نائم تحت المظلة)، لفظة " تحت " هي كلمة يطلق عليها (ظرف المكان) لانها يبين لنا مكان حدوث الفعل (نائم) .

ثم أطلب من التلاميذ أن يأتوا بجمل تتضمن ظروفًا للزمان و للمكان ، فيعطي التلاميذ مجموعة من الجمل منها :

تلميذ : [بةياني بؤ هتولير دةضم] سأذهب غداً الى أربيل.

تلميذ ثانٍ : [ئةمرؤ بؤ سةيران دةضين] سنذهب اليوم الى النزهة .

تلميذ ثالث: [ئةحمدة لة بان خانووة دةخوينيت] (يقرأ أحمد فوق سطح البيت)

تلميذ رابع: [ئوزاد لة تةنيشت مامؤستاكة راوؤستا] وقف نوزاد بجانب المعلم

بعد الانتهاء من تلقي الامثلة يطلب المعلم من التلاميذ صياغة تعريف (مفهوم الظرف) بلغتهم الخاصة من خلال الاستقراء السابق على شكل جملة أو عبارة مفيدة وبتعزيز من المعلم يتوصلون الى التعريف الاتي :-

٣ - استنتاج القاعدة / دارشتني ياسا :

الظرف : هو الكلمة التي تبين لنا مكان أو زمان حدوث الفعل في الجملة ويشتمل على نوعين

١- ظرف الزمان : هو الظرف الذي بين لنا زمن أو (وقت) حدوث الفعل في الجملة .

٢- ظرف المكان : هو الظرف الذي بين لنا مكان حدوث الفعل في :

٤- التطبيق/ بةكارخستن: (٥) دقائق

أ-ثيناسةي ئاوةلكردار بكة ؟ ١- عرف الظرف.

٢- لة جوركانى ئاوةلكردار بدوي ؟ ٢- تحدث عن اقسام الظرف.

لعم رستانةي خواروة ئاوةلكردار دقريهينة ؟ ٣- استخراج الظرف من الجمل الاتية.

أ - مالى سقردار نزيكة . ب- نازةنين يقيانى دقروات.

ج- ئعم شقو باران بارى . د- كتيبةكة لفسر مييزةكةداية.

٥- الواجب البيتى/ ئقركى مألوة:

أطلب من التلاميذ حل التمرينات الخاصة بمفهوم الظرف في دفاترهم .

داوا لة قوتابيان دةكتم راهينانة تايبهتتي يةكانى ئاوةلكردار جي بةجي بكتن.

ملحق (٧)

اختبار الاكتساب البعدي بصيغته النهائية

تأقيردنةقوةي ريزماني كوردي

قونابخانهتي/ روناعي

بروار ٢٧/٤/ ٢٠٠٤

ناو/-----

ثؤل / لق-----

تبييني وةلامي طشت ثرسبارةكان بدقوة

ث ١ / بؤ هقر يةكيك لة مانهتي هيلىان لة ذيرداية ضوار وةلام دانراون تةنها يةكيكيان
راسته باز نقيةك بدقوري ثيتي وةلامة راستةكة دابني و هقر وةك نةم نمونةتي خوارقوة .
(١٥) نمرة

نازاد ياري دةكات .

أ-جيناوة نام **ب** وسن .
١- نةوان نام **ب** وسن .

أ-جيناوي لكاوة بؤكيسي يةكيسي كؤ .
ب- جيناوي لكاوة بؤكيسي سي يةمي كؤ
ج- جيناوي سقريةخوية بؤكيسي
د- جيناوي سقريةخوية بؤكيسي دووةمي كؤ .
سي مي كؤ .

٢- نةمرو بؤ هقوليير دةضم

أناوة
ب- نامرازي ثقيوةندي ية
ج- ثينة
د- كردارة
٣- ماموستا وانة دةليت .

أناوي ناسراوة .
ب- كردارة .
ج- ناوي نةناسراوة
د- ناوةلناوة
٤- سبييني تشووداني نيوةتي سالة .

أ- ناوةلكرداري شويئة
ب- ثينة
ج- ناوةلكرداري كاتة
د- جيناوة
٥- نيمتي نازا لة دودمن ناترسي .

أ- كرداري رابوردوة .
ب- ناوةلناوة
ج- جيناوة
د- ناوةلكردارة
٦- نةحمدة طوشتي باش دةكريت .

أناوة
ب- ثينة
ج- كرداري رانةبوردوة
د- كرداري رابوردوة
٧- نةم سال نازقنين بةتيكتم دقرضوو .

أناوةلكرداري كاتة
ب- ناوةلكرداري شويئة
ج- كردارة
د- ناوةلناوة
٨- كتيبةكانم خسته سقر ميزةكة .

أ- نامرازي ليذقرة
ب- ثينة
ج- ناوةلكرداري شويئة
د- ناوةلكرداري كاتة
٩- دلير نةم شقو ديتة مألان .

أ- نامرازي ثقيوةندي ية
ب- جيناوي سقريةخوية
ج- جيناوي لكاوة
د- كردارة
١٠- حةسن بؤ راو كردن ضوو .

أناوة ب- كرداري رابوردوة
ج- كرداري رانةبوردوة
د- كرداري داخوازي ية
١١- مندالةكة شير دةخوات .

أ- ناوةلناوة
ب- ناوي ناسراوة
ج- ناوةلكردارة
د- ناوي نةناسراوة
١٢- ثيرةطرون شاخيكي بقرزة .

أ- كردارة
ب- نامرازي ثقيوةندي ية
ج- ناوة
د- ناوةلناوة

١٣- ئتوان نان دةخون.

أ- جيناوى سقريةخوية ب- جيناوي لكاوة ج- ئتية د- ئاوةلكردارة

١٤- قوتايي يهكان دةضنة قوتابخانة.

أ- ئاوةلئاوة ب- ناوي كوية ج- ناوي ئاكة د- جيناوة

١٥- مندالي زيرك خوشقويسته .

أ- ناوي ناسراوة ب- ناوي نةناسراوة ج- جيناوة د- ئاوةلئاوة

ث ٢/ به هيلك وشكاني ستوني (أ) به وشكاني ستوني (ب) بطيقتو، قمرجيك وةلامةكت واتيكي تهاو بدات ؟ (١٠) نمرة

ستوني (ب)	ستوني (أ)
بنووسة	طولي
ضويين	نوسي
يان	مندالي
بقرز	ئوان
زردوسور	كض
مان	ئيمة
خاوين	شاخي
هاتن	ماموستا
ان	بقرخةكة
دلةقوريت	وانةكت

نقم بوشايبانتي خواروة به وشتيكي كونجاو؟ ة ثر بكقروة

١- ئممو لة دشتي _____ دةضيريت.

٢- ئاوي سارد _____.

٣- _____ ضيروك دةنوسين .

٤- ماسي _____ ئاودا دةذيت .

٥- ئازاد دةبيت _____ ماموستا .

٦- كردار وشتيكة _____ دةداتة ئال كسيك.

٧- طوي لة ئامؤطار ماموستا _____.

٨- مالي بارام _____ مالمانة.

٩- ئياوي _____ هقر طيز سقر كقوتوة

١٠- _____ دةضم بؤ سليمني.

ملحق (٨)

درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختيار الاكتساب النهائي

ت	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
١	٢٧	٣٠	٢٥
٢	٢٥	٢٧	٢٤
٣	٢٧	٢٩	٢٢
٤	٢٥	٣٠	٢٧
٥	٢٨	٢٧	٢٣
٦	٢٦	٢٨	٢٦
٧	٣٠	٢٦	٢٢
٨	٢٩	٢٩	٢٧
٩	٣١	٣١	٣٠
١٠	٣١	٢٩	٢٢
١١	٢٩	٣٠	٣٠
١٢	٣٠	٣٠	٢٩
١٣	٢٣	٣١	٢٦
١٤	٢٨	٢٩	١٩
١٥	٢٨	٢٦	٢٢
١٦	٢٤	٣٠	١٧
١٧	٢٩	٢٩	٢١
١٨	٢٨	٢٨	٢٠
١٩	٢٦	٣٠	٢٨

ت	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
٢٠	٢٩	٢٩	٢٧
٢١	٢٨	٣٠	١٨
٢٢	٢٧	٢٩	٢٥
٢٣	٢٩	٢٨	٢١
٢٤	٣١	٣١	٢٢
٢٥	٣٠	٣٠	٢٨
٢٦	-	٣٠	٣٠
	مج س= ٦٩٨ مج س= ١٩٥٦٧ س= ٢٧,٩٢	مج س= ٧٥٦ مج س= ٢ ٢٢٠,٣٢ س= ٢٩,٠٧	مج س= ٦٣١ مج س= ١٩٦٧٩ س= ٢٤,٢٦

ملحق (٩)

درجات تلاميذ مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ

ت	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
١	٢٦	٣٠	٢٤
٢	٢٤	٢٦	٢٧
٣	٢٨	٣٠	٢٥
٤	٣٠	٢٩	٢٠
٥	٢٦	٢٨	١٩
٦	٢٥	٢٤	١٨
٧	٢٩	٣٠	٢٤
٨	٣١	٢٦	٢٣
٩	٢٧	٢٧	١٨
١٠	١٨	٢٦	١٧
١١	٣٠	٢٩	٢٢
١٢	٢٦	٢٨	٢٨
١٣	٢٨	٢٩	٢٧
١٤	٢٧	٣٠	٣٠
١٥	١٩	٣١	٢١
١٦	٢٦	٢٨	٢٤
١٧	٢٤	٣١	٢٧
١٨	٢٧	٢٩	٢٢
١٩	٢٦	٢٨	٢٦

ت	التجريبية الأولى	التجريبية الثانية	الضابطة
٢٠	٢٨	٢٧	٢١
٢١	٢٧	٣٠	٢٧
٢٢	٣٠	٢٩	٢٠
٢٣	٢٩	٣١	٢٣
٢٤	٢٥	٣٠	١٩
٢٥	٢٤	٢٩	٢٤
٢٦	—	٢٨	٢٦
	مج س = ٦٦٠ مج س = ١٧٦٥٤ س = ٢٦,٤	مج س = ٧٤٣ مج س = ٢١٣١١ س = ٢٨,٥٨	مج س = ٦٠٢ مج س = ١٤٢٨٥ س = ٢٣,١٥

تمكن طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية من تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لبحوثهم

منتهى مطشر عبد الصاحب

أولاً: مشكلة البحث:

يحتاج أي بحث علمي لكي يتصف بالعلمية والرصانة إلى تكميم البيانات والاعتماد على الأرقام، ولتحقيق ذلك يحتاج الباحث إلى استخدام وسائل إحصائية متنوعة لاختبار فرضيات بحثه، وتحقيق أهدافه للوصول إلى نتائج يتم بواسطتها تعميم نتائج العينة على مجتمع البحث. وباختلاف أهداف البحوث تختلف الوسائل الإحصائية التي تتوافق مع كل هدف، لذا يحتاج الباحث إلى معرفة بالوسائل الإحصائية الملائمة لأهداف البحوث المختلفة وبما يتوافق مع تخصصه. وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كتدريسية في أحد أقسام الجامعة المتخصصة بالدراسات العليا شكوى طلبة الدراسات العليا بصورة عامة والماجستير بصورة خاصة من عدم قدرتهم على تحديد أو اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف بحوثهم، فضلاً عما لاحظته عليهم من استشارتهم المستمرة للمتخصصين وكل من يصادفهم حول الوسيلة الإحصائية التي تتوافق وأهداف بحوثهم. وتتعاظم المشكلة أثراً حينما يقع

هؤلاء الطلبة في خطأ استخدام وسيلة قد لا تتوافق مع أهداف بحثهم وهذا ما لاحظتها باستمرار عند حضورها للمناقشات العلمية لرسائل الماجستير و أطاريح الدكتوراه، مما يضطرهم إلى إعادة إجراءاتهم الإحصائية لتصحيح أخطائهم باستخدام الوسيلة الإحصائية الصحيحة.

وقد لمست الباحثة هذه المشكلة خاصة لدى طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية من خلال تخصصها وتعاملهم المستمر مع طلبة الدراسات العليا في هذه التخصصات. وقد قامت الباحثة بتقديم استبيان إلى عدد من طلبة الماجستير في المرحلتين التحضيرية، وإعداد الباحث ومن كلا الجنسين في التخصصات التربوية والنفسية، ووجهت إليهم سؤالاً مفتوحاً للاستفسار عن مدى تمكنهم من تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لبحوثهم، وقد أجاب معظمهم بعدم قدرتهم على ذلك، مما أعطاها مؤشراً ودليلاً على وجود هذه المشكلة وشيوعها بين أوساط طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية.

إن هذه المشكلة تعد من المشاكل الكبيرة والتي نهج أسبابها، فقد يكون لمتغير التخصص، أو الجنس، أو المرحلة، أو حتى طريقة التدريس بحسب الأساتذة والجامعات أثراً لها، لذا وانطلاقاً من ذلك تتبلور مشكلة بحثنا هذا وهي تحديد مدى تمكن طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية وكل على حدا من تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لبحوثهم، فضلاً عن التعرف على الفروق بين هؤلاء الطلبة على وفق متغيرات الجامعة، التخصص، الجنس، المرحلة.

ثانياً: أهمية البحث:

أن التطورات الهائلة في ميادين الحياة المختلفة قد زادت الحاجة إلى التطور في مجال البحث العلمي، الذي نجده ازداد في الآونة الأخيرة بفضل التقدم في تقنيات البحث ومناهجه، فخرجت أغلب البحوث من حيز التنظير إلى حيز التطبيق العلمي، مما زاد في أهمية تطور مسألة القياس الذي يحتاج بدوره إلى توسيع آفاق معرفة الباحث بالوسائل الإحصائية التي تناسب تحقيق أهداف بحثه، فالقياس في كل العلوم كالفلك والاقتصاد والاجتماع والسياسة والتربية وعلم النفس أمر فائق الأهمية، ذلك أن تطور أي مجال للبحث العلمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحسن المطرد في أدوات القياس والتي تعتمد بشكل أساس في قياسها على أساليب إحصائية متنوعة، تعتمد بدورها على وسائل إحصائية (عبد الخالق، ٢٠٠٠، ص ٩). لذا فلا بد لكل باحث معني بإجراء بحث التعرف أولاً على الوسائل الإحصائية الأساسية وموضع استخدامها الصحيح، فهي تساعده إلى درجة كبيرة في فهم ما يفعله، وتسهل عملية انجاز بحثه بصورة صحيحة، فعلى الرغم من أن الحقائق الإحصائية قد سهلت الطريق أمام الباحثين في معالجة بياناتهم، إلا أن ذلك زاد من حاجة هؤلاء الباحثين إلى التعرف على الوسائل الإحصائية التي تتوافق وتتناسب مع أهداف بحثهم، فالحاسوب هو عقل آلي ينفذ ما يصدر إليه من أوامر من قبل الإنسان، فإذا اخطأ الإنسان في إعطائه الأوامر المناسبة، أدى ذلك إلى نتائج خاطئة، وبالتالي تعميمات خاطئة، ما يثير الشك في نتائج البحوث التي يتم إجراءها والتي قد يغفل المعنيون بتقييمها - دون قصد - وجود خطأ أو خلل في وسائلها الإحصائية

(البشير واحمد، ١٩٩٧، ص ٥).

عليه وكما نراه جلياً أن العلم بالوسائل الإحصائية أصبح ضرورياً في مجال البحث العلمي، إذ أن أغلب المقالات والكتب والدراسات والبحوث ذات العلاقة بأعمال التربويين والنفسانيين والتي تنشر يومياً لا تخلو من البيانات الإحصائية ولو بأبسط

أشكالها كالمتوسطات والانحرافات المعيارية وما شابه. ولأجل أن يكون كل من هؤلاء التربويون على صلة دائمة بالمعرفة الإنسانية وبما استجد من معارف ومعلومات في حقل اختصاصهم فلا بد لهم من دراسة الإحصاء والتعرف على أساليبه. وبدون هذه المعرفة بالأساليب والوسائل الإحصائية، فأنهم سيكونون بعيدين عن فهم البحوث والمقالات ذات العلاقة المباشرة بعملهم التربوي والنفسي (عبد الجبار وزكريا، ١٩٧٧، ص ١١-١٢).

ومن كل ما سبق نجد أن أهمية بحثنا هذا تنبثق من جانبين يتركز أحدهما على الآخر هما الجانب النظري، إذ سيمدنا هذا البحث بمؤشرات إحصائية يعول عليها في معرفة المستوى العلمي لطلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية ومعرفة الفروق على وفق متغيرات الجامعة، والتخصص، والجنس، والمرحلة في مدى تمكنهم من تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لبحوثهم، وهذه المؤشرات النظرية تساعدنا في الجانب الآخر وهو الجانب التطبيقي، إذ أن معرفتنا بمستوى طلبة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية سيساعدنا في تحديد مواطن الضعف والعمل على معالجتها، فضلاً عن معرفة جوانب القوة والعمل على تطويرها، إذ أن مرحلة الماجستير هي إعداد لمرحلة أعلى منها هي مرحلة الدكتوراه والتي تمثل آخر مشوار علمي يصل إليه الفرد ويجب أن يكون على درجة علمية ذات مستوى راقٍ، إذ سيعول عليه الآخرون ويعتمدون على خبراته في إعداد بحوثهم وأخذ المشورة العلمية منه.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف بحثنا الحالي إلى:

١- التعرف على مدى تمكن طلبة الماجستير في جامعتي بغداد والمستنصرية في التخصصات التربوية والنفسية ومن كلا الجنسين وفي المرحلتين التحضيرية، وإعداد البحث من تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لبحثهم.

٢- التعرف على الفروق بين طلبة الماجستير في مدى التمكن من تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لبحثهم على وفق المتغيرات الآتية:-

أ- الجامعة (بغداد، المستنصرية)

ب- التخصص (علوم تربوية، علوم نفسية)

ج- الجنس (ذكور، إناث)

د- المرحلة (التحضيرية، إعداد البحث)

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية بجامعتي بغداد والمستنصرية ومن كلا الجنسين وفي المرحلتين التحضيرية، وإعداد البحث للعامين الدراسيين ٢٠٠٦-٢٠٠٧ و ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

خامساً: تحديد المصطلحات:

التمكن:

- ١- "هو خطة تعليمي توفر لكل طالب ما يحتاجه من الوقت للوصول إلى مستوى الإتقان" (Mitzel, 1982, p.270).
 - ٢- "هو التعلم القائم على الكفاءة أو المهارة وقد سمي بالتعليم الدقيق والتعليم المرجعي المحلي والتعليم الفردي المستمر التقدم" (رشيد وآخرون، ١٩٨٤، ص٩٥).
 - ٣- "هو مستوى يحدد مسبقاً بصورة كمية يرجى أن يحققه كل فرد بعد الانتهاء من موقف تدريسي أو عدد من المواقف التدريسية من خلالها يتم الحكم على نتائج التعلم ومدى كفاءة المتعلم في أداء الواجبات المحددة" (اللقاني وعلي، ١٩٦٦، ص٧٠).
 - ٤- "هو منحني تعليمي يركز على تحقيق أهداف محددة يتمثل في أن كل طالب قادر على تحقيق معظم أهداف المادة التعليمية إذا ما أعطي وقتاً إضافياً وتدرسياً مناسباً" (أبو جواد ، ١٩٩٨ ، ص٣٣٥).
 - ٥- "إتقان واقتدار طلبة الماجستير على تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة للبحوث التربوية والنفسية" (الكبيسي وأحلام، ٢٠٠٦، ص٢٩٩).
- من التعاريف السابقة نستنتج أن التمكن هو مستوى محدد من الانجاز يجب ان يصل إليه الطلبة على مقياس معين يتم الحكم من خلاله على حدوث التعليم.

وتتبنى الباحثة تعريف الكبيسي وأحلام في هذا البحث كونها استخدمت المقياس الذي أعده الباحث. التعريف الإجرائي (هو الدرجة التي يحصل عليها طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية من جراء إجاباتهم على الاختبار المستخدم في هذا البحث).

سادساً: دراسات سابقة:

واجهت الباحثة صعوبة كبيرة في الحصول على دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثها هذا، إذ على الرغم من الجهود المضنية التي بذلتها، إلا أنها لم تحصل سواء على دراسة واحدة سابقة لهذا البحث وهي دراسة الكبيسي وأحلام (٢٠٠٦) والتي استهدفت بناء اختبار مدى تمكن طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية من تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لبحوثهم، وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الماجستير بلغ عددهم (١٨٢) طالباً وطالبة في التخصصات التربوية والنفسية من جامعتي بغداد والمستنصرية منهم (١٠٢) من جامعة بغداد و(٨٠) من الجامعة المستنصرية موزعين الى (٦٦) طالباً وطالبة في العلوم النفسية و(١١٦) طالباً وطالبة في التخصصات التربوية وطرائق التدريس للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

سابعاً: إجراءات البحث:

لتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بالاجراءات الآتية:

١ - اختيار عينة البحث:

شملت عينة هذا البحث (١٥٠) طالباً وطالبة في مرحلة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية من جامعتي بغداد والمستنصرية بواقع (٨٣) طالباً وطالبة في التخصصات التربوية و(٦٧) طالباً وطالبة في التخصصات النفسية، وبواقع (٧٨) طالباً وطالبة من جامعة بغداد و(٧٢) طالباً وطالبة من الجامعة المستنصرية، وهم موزعون حسب الجنس الى (٦٥) ذكور و(٨٥) اناث، وحسب المرحلة الى (٧٧) طالباً وطالبة في المرحلة التحضيرية و(٧٣) طالباً وطالبة في مرحلة كتابه واعداد البحث للعامين الدراسييين ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ وقد اختارت الباحثة هذه العينة بصورة عشوائية. وجدول (١) يوضح تفاصيل هذه العينة.

جدول (١)

عينة البحث موزعة حسب الجامعة والكلية والتخصص والجنس والمرحلة

الجامعة	الكلية	التخصص الجنس	علوم تربوية		علوم نفسية		المجموع
			التحضيرية	إعداد البحث	التحضيرية	إعداد البحث	
ب.ب.ب.	التربية- ابن	ذكور	٥	٤	٥	٤	١٨
	رشد	اناث	٥	٥	٥	٥	٢٠
	التربية- ابن	ذكور	٥	٥	-	-	١٠
	الهيثم	اناث	٥	٥	٢	١	١٣

الجامعة	الكلية	التخصص الجنس	علوم تربوية		علوم نفسية		المجموع
			التحضيرية	إعداد البحث	التحضيرية	إعداد البحث	
المستنصرية	التربية البنات	ذكور	-	-	-	-	-
		اناث	٤	٥	٥	٣	١٧
	التربية	ذكور	٥	٥	٥	٥	٢٠
		اناث	٥	٢	٥	٥	١٧
	التربية الأساسية	ذكور	٣	٥	٥	٤	١٧
		اناث	٥	٥	٣	٥	١٨
المجموع			٤٢	٤١	٣٥	٣٢	١٥٠
			٨٣		٦٧		

٢- اداة البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث قامت الباحثة باستخدام اختبار مدى تمكن طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية من تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لبحوثهم والمُعد عام (٢٠٠٦) من قبل (كامل ثامر الكبيسي، واحلام شهيد). ويتكون الاختبار من (٧٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ببدائل رباعية واحدة صحيحة والآخرات جميعها خاطئة تقيس (٢٦) وسيلة احصائية بواقع (٣) فقرات لكل وسيلة، تكشف واحدة عن اختيار الوسيلة الاحصائية المناسبة لعنوان بحث من اربعة وسائل

احصائية، والاخرى تكشف عن اختيار الموضوع للوسيلة الاحصائية من بين اربعة عناوين، اما الثالثة فتكشف عن اختيار الوسيلة الاحصائية من بين اربعة وسائل لبحث تطبيقي (الكبيسي واحلام، ٢٠٠٦، ص ٢١١-٢١٢).

اما تصحيح الاختبار فيتم باعطاء درجة واحدة للأجابة الصحيحة ودرجة صفر للأجوبة الخاطئة، وبذلك فان اعلى درجة للاختبار (٧٨) درجة واقل درجة كلية له هي (صفر) وان درجة القطع (المحك) هي (٧٠%) أي (٥٥) درجة في الاختبار. وبهدف استخراج الخصائص السايكومترية للاختبار قامت الباحثة بما يأتي:

أ- استخراج الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الاداة قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس التربوي والنفسي والرياضيات (انظر ملحق (١)) وقد اشار جميعهم الى صلاحية جميع فقرات الاختبار وبنسبة (١٠٠%).

ب- استخراج الثبات:

بهدف استخراج الثبات للاداة المستخدمة في هذا البحث تم استخدام طريقة اعادة الاختبار، اذ تم تطبيقه على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة في مرحلتي الماجستير التحضيرية، واعداد وكتابة البحث في جامعتي بغداد والمستنصرية ثم اعادة تطبيقه على نفس العينة بعد مرور اكثر من ثلاثة اسابيع، وقامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الافراد في التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧١) وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على استقرار اجابات

الافراد، اذ يعد الثبات جيداً اذا بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين الاول والثاني (٠,٧٠) فاكثر (عبد الرحمن، ١٩٨٥، ص ٨).

٣- تطبيق اداة البحث:

بعد ان تم التحقق من صدق اداة البحث وثباتها، تم تطبيق الاختبار على عينة البحث التي اشرنا لها في جدول (١).

ثامناً: عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الاول: "التعرف على مدى تمكن طلبة الماجستير في جامعتي بغداد والمستنصرية في التخصصات التربوية والنفسية ومن كلا الجنسين وفي المرحلتين التحضيرية ومرحلة اعداد البحث من تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لبحوثهم".
لتحقيق هذا الهدف تم حساب عدد الطلبة الذين كانت درجاتهم اعلى من (٥٥) درجة وهي درجة القطع التي حددت للاختبار فكان عددهم (٦٨) طالباً وطالبة أي بنسبة (٤٥,٣٣) كما حُسب عدد الطلبة الذي كانت درجاتهم اقل من (٥٥) فكان عددهم (٨٢) أي بنسبة (٥٤,٦٦) ولأختبار دلالة الفروق بين نسبة الطلبة الذين كانوا فوق درجة القطع والطلبة الذين هم تحت درجة القطع تم استخدام الاختبار التائي للفروق بين النسب وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٣٧) وبعد مقارنة النتيجة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨) يتضح ان المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية أي توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نسبة الطلبة المتمكنين ونسبة الطلبة غير المتمكنين ولصالح الطلبة غير المتمكنين وجدول (٢) يوضح التفاصيل.

جدول (٢)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدلالة الفرق بين الطلبة المتمكنين وغير المتمكنين

مستوى الدلالة	القيمة التائية		النسبة	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة			
٠,٠٥	١,٩٨	٣,٣٧	٠,٣٦	٥٤	المتمكنين
			٦٨	٤٥,٣٣	غير المتمكنين

ويمكن ان نعزي هذه النتيجة الى طرائق التدريس غير المناسبة والمناهج غير المتكاملة في تدريس الاحصاء لطلبة الماجستير .

الهدف الثاني: "التعرف على الفروق بين طلبة الماجستير في التمكن من تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لبحوثهم على وفق المتغيرات الآتية:

١- الجامعة (بغداد، المستنصرية).

٢- التخصص (علوم تربوية، علوم نفسية).

٣- الجنس (ذكور، اناث).

٤- المرحلة (التحضيرية، اعداد البحث).

لتحقيق هذا الهدف تم حساب عدد الافراد المتمكنين كما تم حساب عدد الافراد غير المتمكنين وذلك بعد مقارنتهم بدرجة القطع (٥٥). ولكل متغير من المتغيرات المشار لها في هذا الهدف، ولمعرفة الفروق بين عدد الافراد المتمكنين وعدد الافراد غير المتمكنين تم استخدام مربع كاي وجدول (٣) يوضح التفاصيل.

جدول (٣)

اعداد وقيم مربع كاي للفروق بين الطلبة المتمكنين وغير المتمكنين على وفق متغيرات

البحث

المتغيرات	عدد المتمكنين	عدد غير المتمكنين	قيمة كاي
الجامعة	بغداد	٣١	٠,٤٠٣٣
	المستنصرية	٢٥	
التخصص	علوم تربوية	٢٧	٢,٣٥٩٦
	علوم نفسية	٣٠	
الجنس	ذكور	١٩	٢,٢٨١
	اناث	٣٥	
المرحلة	التحضيرية	٣١	٠,٠٢٣٩
	اعداد البحث	٢٩	

من جدول (٣) يتضح ان جميع قيم مربع كاي المحسوبة اقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٩). وبذلك نستنتج عدم وجود فروق بين الطلبة المتمكنين وغير المتمكنين على وفق متغيرات (الجامعة، والتخصص، والجنس، والمرحلة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان العوامل المؤثرة في التمكن مثل طرائق التدريس ومستوى تحصيل الطلبة او جنسهم والمواضيع الدراسية الخاصة بالاحصاء التي تدرس من جامعتي بغداد والمستنصرية وفي التخصصات التربوية والنفسية متشابهة ولا يوجد تمايز في التدريس بين الجامعتين او التخصصين او الجنسين فضلاً عن ان الطلبة يعتمدون في مرحلة اعداد البحث على استشارة الاساتذة في تحديد الوسائل الاحصائية الملائمة لبحوثهم ولا يسعون الى تطوير انفسهم في مادة الاحصاء.

تاسعاً: الوسائل الاحصائية:

تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية:

١- معامل ارتباط بيرسون في استخراج الثبات لاختبار مدى تمكن طلبة الماجستير من التخصصات التربوية والنفسية من تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لبحوثهم. (فرکسون، ١٩٩١، ص ١٤٥).

٢- الاختبار التائي للفرق بين النسب لاستخراج الفروق بين طلبة الماجستير المتمكنين وغير المتمكنين بصورة عامة. (التكريتي وحسن، ١٩٩٩، ص ٢٨٧).

٣- مربع كاي: لاستخراج الفروق بين الطلبة المتمكنين وغير المتمكنين على وفق متغيرات الجامعة، والتخصص، والجنس، والمرحلة. (التكريتي وحسن، ١٩٩٩، ص ٢٦٦).

عاشراً: الاستنتاجات:

من النتائج التي توصل اليها بحثنا الحالي نستنتج ما يأتي:

- ١- تردي مستوى طرائق تدريس مادة الاحصاء في كليات جامعتي بغداد والمستنصرية في التخصصات التربوية والنفسية.
- ٢- ضعف تحصيل الطلبة بهذه المادة قد يعود الى ان نسبة كبيرة منهم هم من خريجي الفرع الأدبي في الدراسة الاعدادية مما يجعلهم غير متمكنين من مادة الاحصاء التي لها علاقة وثيقة بمادة الرياضيات وهي من المواد العلمية البحتة.

احد عشر: التوصيات:

- بناءً على ما توصل اليه البحث توصي الباحثة بما يأتي:-
- ١- عمل دورات تطويرية لاساتذة الاحصاء في التخصصات التربوية والنفسية لتطوير اساليب تدريسهم.
 - ٢- العمل على وضع منهج موحد ورصين لمادة الاحصاء تلتزم جميع الجامعات بتدريسه لطلبة التخصصات التربوية والنفسية.
 - ٣- التركيز على الجانب التطبيقي العملي لمادة الاحصاء وعدم الاكتفاء بتدريس الجانب النظري لهذه المادة.
 - ٤- زيادة الحصص المقررة لتدريس مادة الاحصاء لمرحلة الماجستير.
 - ٥- اعتماد الوسائل الاحصائية التي حددت في الاختبار المستخدم في البحث الحالي كمفردات لبناء منهج مادة الاحصاء لغرض تدريسه لطلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية.

اثني عشر: المقترحات:

- ١- اجراء بحوث مشابهة للبحث الحالي على طلبة جامعات اخرى.
- ٢- بناس اختبار مدى تمكن طلبة الدكتوراه من تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لبحوثهم.

المصادر

- ١- ابو جادو، صالح (١٩٩٨)، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ٢- البشير، زين العابدين، واحمد عودة عبد المجيد (١٩٩٧)، الاستدلال الاحصائي، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- ٣- التكريتي، وديع ياسين، وحسن محمد عبد (١٩٩٩)، التطبيقات الاحصائية واستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
- ٤- عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧)، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- ٥- عبد الخالق، احمد محمد (٢٠٠٠)، استخبارات الشخصية، ط(١)، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- ٦- عبد الرحمن عيسوي (١٩٨٥)، القياس والتجريب في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- ٧- فركسون، جورج آي (١٩٩١)، التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء محسن العكلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- ٨- الكبيسي، كامل ثامر، واحلام شهيد (٢٠٠٦)، بناء اختبار تمكن طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية من تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لبحوثهم، مجلة حولية ابحاث الذكاء، العدد (٣)، الجزء (١)، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

٩- رشيد لبيب وآخرون (١٩٨٤)، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

١٠- اللقاني، احمد حسين، وعلي الجمل (١٩٩٦)، معجم المصطلحات التربوية للمعرفة في المناهج وطرائق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.

11- Mitzel, A.(1982), the Encyclopedia of Educational Research, MC. Graw Hill Company, New York, Vol.(1).

الملاحق

ملحق (١)

اسماء الخبراء والمحكمين الذين تم عرض الاختبار عليهم لاستخراج الصدق الظاهري مرتبين بحسب اللقب العلمي والاحرف الهجائية

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل
١	أ.د. خليل ابراهيم رسول	علم النفس التربوي	جامعة بغداد-كلية الاداب
٢	أ.م.د. احسان عليوي ناصر	قياس وتقويم	جامعة بغداد-كلية التربية-ابن الهيثم
٣	أ.م.د. احمد الخياط	رياضيات	جامعة بغداد-كلية التربية-ابن الهيثم
٤	أ.م.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	جامعة بغداد-كلية التربية-ابن رشد
٥	أ.م.د. ناجي محمود ناجي	علم النفس الشخصية	جامعة بغداد-كلية التربية-ابن الهيثم
٦	أ.م.د. اقبال مطشر عبد الصاحب	طرائق التدريس	الجامعة المستنصرية-كلية التربية
٧	م.د. اشواق نصيف جاسم	طرائق التدريس	جامعة ديالى-كلية التربية
٨	م.د. كوثر جاسم عبيد	طرائق التدريس	جامعة بغداد-كلية التربية-ابن رشد

تطور مفهوم الجندر لدى أطفال ما قبل المدرسة

م.د. نهلة نجم الدين مختار احمد
مناف فتحي عبد الرزاق

مشكلة البحث

درجت النظرة في المجتمعات المختلفة على الرغم من تباين توجهاتها ، كل حسب ثقافته ، على تحديد ادوار معينة يضطلع بها الذكور واخرى تضطلع بها الاناث. فهناك من الادوار التقليدية ما تتوقعه من الذكور كأن يكون الولد اكثر استقلالية واكثر موضوعية واكثر نشاطا وان يكون اقوى على التنافس واكثر مهارة في المهنة ومنطقيا ومغامرا وقادرا على اتخاذ القرارات بسهولة اكبر ومستعداً لان يقود دائما في حين نتوقع من البنت ان تكون اقل من الولد في هذه الصفات ، الى جانب اتصافها بدرجة أكبر من الرقة والاحساس بمشاعر الاخرين واللياقة والتزين والاناقة والهدوء والاهتمام بالأدب والفن والقدرة على اظهار مشاعر الحنو وذلك على عكس الولد بالطبع في هذه النواحي . هذا الى جانب انه في توزيع الاختصاصات في العمل تتوقع الثقافة التقليدية ان يكون مجال المرأة هو المنزل و تربية الاطفال في حين يكون مجال العمل للرجل خارج المنزل . وان شاركت المرأة الرجل العمل خارج المنزل فهناك انواع من الاعمال يتوقع ان تكون اكثر مناسبة لها من غيرها كالتدريس والتمريض على سبيل المثال (امام، ١٩٩٦: ٣٣) .

وتعرف هذه الادوار بأنها تلك الادوار التي ترتبط بجنس الفرد بيولوجياً (sex roles) ويعد الدور الجنسي من اهم الادوار الاجتماعية للفرد، فهو يلزمه منذ

ولادته وحتى وفاته .وعلى الرغم من ان هناك اساساً بيولوجيا للدور الجنسي فان كثيرا من تصوراتنا عنه ترجع الى الثقافة كما انه

من اهم الادوار التي تؤثر في شخصية الطفل ،ومع نمو الطفل تبدأ أهمية الجنس في الظهور ويتخذ أهمية كبيرة في نظر الاباء والمربين فهم يعلمون الطفل الذكر ان يسلك بطريقة معينة ،والانثى ان تسلك بطريقة اخرى وفقا لما يحدده المجتمع من دور لكل منهما ، وذلك بتدعيم كل منهما وتشجيعه لجنسه ،وعقابه اذا قام بتقليد النموذج المخالف لجنسه ولذلك فالولد يميل الى تمثيل دور الاب بينما تميل البنت الى تمثيل دور الام . ويلعب الوالدان ولاسيما الاب دورا مهماً في نمو شخصية الابناء من جوانبها كافة ومن أهم ما يقوم به الاب في تنشئته لابنائه تتميظهم جنسيا فيتعلم الابناء من خلال هذه العملية ان يقوموا بأنماط السلوك التي تتناسب مع جنسهم البايولوجي والتي تميزهم على الدوام (محمد ، ١٩٨٩ : ١٨٣) .

ويقوم الاباء منذ وقت مبكر بتشجيع ابنائهم على فهم جنسهم وجنس الآخرين ،ففي بداية مرحلة الرضاعة يخصص الوالدان لاطفالهم الذكور ملابس تختلف عن الملابس التي يخصصونها للاناث ،ويقدمون للذكور لعبا تختلف عن تلك التي يقدمونها للاناث ،كما ان أول ما تكلف به الاناث من الاعمال المنزلية في معظم المجتمعات هي رعاية الاطفال والمساعدة في أعمال المطبخ ،في حين نجد ان الذكور في العادة تفرض عليهم ادواراً للقيام بها خارج المنزل (بول ،مسن وجون، كونجر ، وجيروم ،كاجان ،١٩٨٦ :٢٩٦).

إن تعريف ادوار الجندر أو النوع الاجتماعي يوضح بصورة جلية ان المجتمع هو السبب في وعي الطفل بذكوريته او انوثته بعيدا عما يسمى بالاختلافات البيولوجية بين الجنسين وبناءا على ذلك فإن حركة المجتمعات في تطور مستمر مما يؤدي الى تطور دور النوع وتغيره حسب الوسط الاجتماعي من ذكر الى انثى او العكس (ابو زيد، ١٩٩٩ :١٢٣) .وان عدم معرفة الطفل لخصائص جنسه او ثبات تلك الخصائص مهما تغيرت الظروف والعمر قد يؤدي الى ارباك في فهم الدور الذي

سليعه بين اقرانه وداخل اسرته ومجتمعه مع التأكيد على ان فهم الجنس واستقراره يساعد الاباء على توجيه ابنائهم او بناتهم نحو السلوك المقبول منهم اجتماعيا في كل مرحلة عمرية يمر بها الطفل (كونجر ،جون وجيروم، كاجان وبول، مسن ، ١٩٧١: ١٥٦) .

وتحدد المفاهيم ما يعرفه الطفل وما يعتقد به وما يفعله كما انها تؤدي دورا اساسيا في السلوك الانساني اذ ان تعلمها يساعده على ادراك متغيرات البيئة .

وأن معرفة المفاهيم تنمي قدرة الطفل في التفسير والتحكم والتوقع ، ويعد مفهوم الجندر من المفاهيم المهمة التي بدأت تغزو مجتمعنا العربي مؤخرًا ، وفي العقود الماضية اصبح العالم يظهر توجهات اكبر نحو الاهتمام بمثل هذه المصطلحات ،واستنادا على ذلك وفضلا عن اهمية مرحلة الطفولة فلا بد من البحث عما يملكه الاطفال من اوليات عن مفاهيم الحياة عامة والجندر خاصة كي يستطيع المربون ان يضعوا خططهم وبرامجهم بالاستناد على هذه الخلفية

(يونس، ١٩٧٨: ٢٤٤) .

وتكمن مشكلة البحث الحالي في التعرف على الرؤية الواقعية لما يملكه الطفل من معرفة عن مفهوم الجندر من خلال تتبع المسار التطوري لهذا المفهوم .لذلك فان هذه الدراسة محاولة متواضعة لمعرفة ما يملكه الطفل العراقي عن مفهوم الجندر وللتعرف على الفروق في فهمه بين الذكور والاناث من اطفالنا .

أهمية البحث

تعد مرحلة الطفولة من اهم المراحل التي يمر بها الانسان وهي نقطة الارتكاز للمراحل اللاحقة ففي هذه المرحلة يتم اكتساب المعارف والمفاهيم ويتم وضع القواعد الاساسية في بناء الاطار الفكري ولاسيما طريقة تفكير الاطفال والتغيرات التي تطرأ على نموهم المعرفي (امام ، ١٩٩٦: ٣٩) .

وكان لجهود مدرسة التحليل النفسي ورائدها عالم النفس فرويد الفضل الاكبر في الكشف عن اهمية هذه المرحلة من خلال تأكيده ان فهم سلوك الراشدين يكون اكثر دقة اذا ما درسنا حياة الفرد في الطفولة ، ففي الطفولة يتشكل السلوك .

لذا فإن مرحلة الطفولة تعد المرحلة المهمة في حياة الطفل لتكوين المفاهيم ، فإذا لم يتم خلالها تكوين المفاهيم بصورة صحيحة وراسخة فإن المعلومات التي يكتسبها الطفل في مراحل حياته اللاحقة ستظل مشوشة ومهزوزة لانها تقتقد الارضية التي تقوم عليها وسيكون تفكير الطفل غير منطقي ، ولذا فإن هذه المرحلة تعد الفترة الحرجة لتكوين المفاهيم (الزيادي والخطيب ، ١٩٩٠: ٧٦) .

ونتيجة لاهمية مرحلة الطفولة فإن الاهتمام بالطفولة ودراساتها يعد من اهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره.وبما ان البشر يولدون ذكورا واناثا لكن السلوك الاجتماعي هو الذي يشكل مفهوم كونهم صبية او بنات كلا يقوم بأدوار محددة مرسومة سلفا، اذ يجري تلقينهم مبادئ السلوك وتحدد لهم المواقف او الادوار والنشاطات المناسبة اضافة الى الكيفية التي يتصلون بها مع الآخرين . هذا السلوك المكتسب هو الذي يشكل الادوار الاجتماعية. ان ادراك مفهوم النوع الاجتماعي (الجندر) يشكل العنصر الرئيسي في فهم الكيفية التي تؤثر فيها اعمال التنمية والاعلام على الاطفال ذكورا واناثا (الرجي ، ٢٠٠٧: ١).

استعمل لفظ الجندر (gender) النوع الاجتماعي في السبعينات من القرن الماضي لوصف خصائص الذكور والاناث المحددة اجتماعيا في مقابل تلك الخصائص المحددة بيولوجيا ، هذا التمايز بين النوع الاجتماعي والجنس يحمل مضادين بالغى الاهمية، اذ إن وضع التمييز بين الجنس والنوع الاجتماعي اساس للتاكيد على ان جميع ما يفعله الذكور والاناث وكل ما هو متوقع منهم فيما عدا وظائفهم المتميزة جنسيا (حمل ورضاعة واخصاب) يمكن ان يتغير بل يتغير حتما بمرور الزمن وتبعا للعوامل الاجتماعية والثقافية المتغيرة والمتنوعة (بهادر، ١٩٨٦: ٨٤) . وتتفاوت الادوار الجندرية (النوع الاجتماعي) التي يلعبها الاطفال (ذكورا واناثاً)

تفاوتا كبيرا بين ثقافة واخرى ومن جماعة اجتماعية الى اخرى في الثقافة نفسها فالعرف و الطبقة الاجتماعية و الظروف الاقتصادية ، و العمر كل ذلك يؤثر على ما يعد مناسباً للانثى و الذكر، علاوة على ذلك تتغير الانماط الجندرية نتيجة لدينامية الثقافة و تبدل الظروف الاجتماعية و الاقتصادية بمرور الزمن و الازمات المفاجئة مثل الحرب و المجاعة و غيرها و هي تتغير و تتوسع بتأثير العوامل الاجتماعية كلما نما الطفل . كما انه من الممكن ان تتكون هوية جندرية لاحقة او ثانوية لتتطور و تغطي على الهوية الجندرية الاساسية .

(محمد، ١٩٨٩: ١١٤) .

ولقد شاع مفهوم الجندر في الوطن العربي منذ بداية التسعينيات في القرن الماضي اذ برز عدد من المثقفين و نشأ بينهم سجال و كذلك في اوساط منظمات المجتمع المدني حول هذا المفهوم الذي رآه البعض من المفاهيم الغربية التي تسعى من خلالها الى تدمير الاسرة العربية ورأى البعض الاخر انه مفهوم له اهميته النظرية و المهنية في تحليل واقع المرأة العربية و اوضاعها و رآه البعض الثالث كمفهوم حيادي يمكن استيعابه و الاستفادة منه. و قد برز الاهتمام العربي بمفهوم الجندر بضرورة ترجمته بمصطلح عربي حتى يلقي قبولا و كجزء من تهيئة (جعلها تتناسب مجتعا) المفاهيم و الاطر النظرية الغربية للاستفادة منها في واقعنا على المستويين العلمي و الاكاديمي - و العملي المجتمعي. ان مفهوم النوع الاجتماعي هو الاكثر انتشارا وقبولا لترجمة مفهوم الجندر، وهو ما نستخدمه في هذه الدراسة ولغرض نفي الغموض في تحديد مفهوم النوع الاجتماعي اتجه البعض وفق رؤى منهجية ظاهرة على اعتبار النوع الاجتماعي مواز لمفهوم الجنس او تعبير عنه، والحقيقة ان مفهوم النوع الاجتماعي يشير الى مجمل الادوار الاجتماعية التي يمارسها الذكور والاناث في المجتمع، وفقا للمحددات يشير الى الادوار التي تحدد الجندر التي تعكس مجموعة من المعايير والقيم السائدة، أي ان النوع الاجتماعي في مجالات العمل والنشاط داخل المنزل وخارجه لكل من الذكر والانثى، وهي ترتبط بظروف المجتمع ونوع المرحلة التي يعيش فيها.

و مما لا شك فيه ان مفهوم النوع الاجتماعي بالمعنى السالف الذكر يتضمن محددات ترتبط بالفروق البيولوجية لكل من الجنسين . ان جنس الطفل يؤثر على نموه من لحظة الولادة حتى نهاية العمر فولادة الذكر تمثل للاسرة الشعور بالفخر والقوة والسند ووجود امتداد لها ، وهذه المشاعر ترتبط وتعبّر عن الدور الذي يرسمه المجتمع للذكر ، بينما ولادة الأنثى مازالت تمثل للاسرة الخوف القلق الدائم (جرار، ٢٠٠٦: ٨) .

ويرى اسماعيل (١٩٨٦) ان توحيد الطفل ايجابيا مع الدور الجنسي هو امر ضروري لنمو احترام الذات فيما بعد ، و كذلك لتنمية العلاقات المتبادلة مع الاقران من كلا الجنسين ، اما اذا حدث أي فشل في تحديد الدور الجنسي للطفل فإن ذلك قد يترتب عليه اضطرابات سلوكية و شخصية يصعب بعد ذلك علاجها (اسماعيل ، ١٩٨٦ : ٢٨٦) . و يكمل هذا الرأي ما يذهب اليه الاشول (١٩٨٩) الذي يرى ان سعي الذكور و الاناث اثناء مرحلة الطفولة المبكرة و المتوسطة للتقرب من الاقران من الجنس نفسه و الاشتراك في نمطية الدور الجنسي تعد عاملا مهما ووظيفة مؤثرة في نمو الشخصية سواء اكان ذلك للذكور ام للاناث ، و بناءا على ذلك فان الاطفال الذين لا يشاركون بصورة فعالة و نشطة في اهتمامات جماعاتهم من الجنس نفسه او الذين يقضون وقتا طويلا مع الجنس المغاير يفتقدون كثيراً من الفرص لتدريب ذواتهم بوصفهم ذكورا او اناثا فضلا عن انهم سيعانون من بعض سمات الشخصية غير عادية (الاشول ، ١٩٨٩ : ٤٠٥) . ويؤكد علماء التربية و الاخلاق ان اهمية دراسة الادوار الجنسية ترجع الى ارتباطها بأساليب التربية الجنسية ، و هي ذلك النوع من التربية التي تزود الفرد بالمعلومات العلمية والخبرات الصالحة و الاتجاهات السليمة ازاء المسائل الجنسية بقدر ما يسمح به النمو الجسمي و الفسيولوجي و العقلي و الانفعالي و الاجتماعي

(القوسي ، ١٩٨١ : ٤٤٧) .

وفي اطار التعاليم الدينية و المعايير الاجتماعية و القيم السائدة في المجتمع ،مما يؤهله لحسن التوافق مع الادوار الجنسية ومواجهة مشكلاته الجنسية في الحاضر والمستقبل مواجهة واقعية تؤدي الى الصحة النفسية .

(زهران، ١٩٧٧: ٤٠٦)

وتنبثق اهمية البحث الحالي من دراسته لمفهوم الجندر وتعرف المسار التطوري له وتحديد العمرالذي يفهم فيه الطفل العراقي مفهوم الجندر، اذ تعد الدراسة الحالية اول دراسة على مستوى الوطن العربي عامة والعراق خاصة (على حد علم الباحثان) تتناول تطور مفهوم الجندر لدى الاطفال ، وتكمن اهمية البحث ايضا في دراسته لعينه الاطفال ،اذ تعد مرحلة الطفولة من اهم المراحل التي يمر بها الانسان ،وهي تشكل الاساس الاول في تكوين شخصية الفرد مستقبلا .

وتكمن أهمية البحث ألعالي أيضاً في محاولته الحصول على معلومات تتعلق بتطور مفهوم الجندر لدى الاطفال ،اذ يمكن ان يعود بالفائدة على الوالدين والمربين والمختصين في مجال التربية والتعليم من اجل اتباع افضل اساليب التربية والتنشئة التي تساعد الطفل على القيام بالدور المطلوب منه اجتماعيا والتي تتناسب مع جنسه، فضلا عن ان نتائج البحث الحالي ممكن ان تعود بالفائدة على المربيات في دور الحضانة والمعلمات في رياض الاطفال من حيث اتباع الطرائق والاساليب الصحيحة التي من شأنها أن تساعد الطفل في تكوين الهوية الجندرية المناسبة لجنسه بصورة صحيحة.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على :-

١ - المسار التطوري لمفهوم الجندر لدى الاطفال في الاعمار (٢ / ٢,٥ / ٣

٣,٥ / ٤ / ٤,٥ / ٥ / ٥,٥) سنة .

٢ - دلالة الفروق في مفهوم الجندر لدى الاطفال بحسب متغيري

أ- العمر (٢ / ٢,٥ / ٣ / ٣,٥ / ٤ / ٤,٥ / ٥ / ٥,٥) سنة

ب- الجنس

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الاطفال (ذكور/اناث) من اعمار (٢ / ٢,٥ / ٣ / ٣,٥ / ٤ / ٤,٥ / ٥ / ٥,٥) سنة الذين يتواجدون في دور الحضانة ورياض الاطفال الرسمية في محافظة كربلاء .

تحديد المصطلحات

التعريف لغة

التطور development

١- جاء في لسان العرب (طور) الطور: التارة ، نقول : طورا بعد طور اي تارة بعد تارة ، وجمع الطور اطوار والناس اطوار اي اطياف على حالات شتى ، والطورالحال قال تعالى {وقد خلقكم اطوارا}سورة نوح الآية ١٤ معناه ضروبا واحوالا مختلفة واحدها طوراي مرة لك ومرة عليك ومرة بؤس ومرة نعم وكل شيء مساوٍ شيئا فهو طورة وطورة والطور فناء الدار ويقال هذه الدار على طوار هذه الداراي حائطها متصل بحائطها على نسق واحد والطور الحد بين الشيئين (لسان العرب، ١٧٩: ٧١١).

التعريف اصطلاحا

١- تعريف خيرى(١٩٧٦) : " بانه التتابع المستمر المركب المنسق من التغيرات والتحويلات التي تؤدي في نهايتها الى هدف النضج (خيرى ، ١٩٧٦ : ٦١) .

٣ - تعريف عاقل(١٩٨٥) : " بانه التغيرات في البناء والشكل التي تحدث اثناء انتقال العضوية الفردية من اصلها الى نضجها ويستعمل المصطلح ايضا للدلالة على نمو اللغة والفهم والمهارة (عاقل، ١٩٨٥ : ٣٤) - ٠ تعريف هرمز(١٩٨٨): "تغير نوعي بشكل سلسلة منتظمة من التغيرات النوعية التقدمية المتناسقة المتمثلة في السلوك والمهارات والتطور المعرفي والنمو الانفعالي والاجتماعي(هرمز وآخرون، ١٩٨٨ : ٥٢) .

التعريف الإجرائي للتطور

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل من خلال اجابته عن اسئلة محددة تحتويها اداة البحث والتي قد تختلف باختلاف العمر .

المفهوم (concept)

١- عرفه ألعفني (١٩٧٨) بأنه صورة ذهنية تستدعيها الذاكرة ويعبر عنها الفرد لغويا او سلوكيا (الحفني : ١٩٧٨ ، أ، ١٦١).

٢- ويعرفه عاقل (١٩٨٥) بأنه حالة نفسية او عملية عقلية تعني او تشير الى اكثر من موضوع واحد او خبرة واحدة او انها تشير الى موضوع واحد من حيث علاقته بالمواضيع الاخرى (عاقل، ١٩٨٥: ٢٦).

ويعرف المفهوم في هذه الدراسة بأنه الصورة العقلية التي تشير الى موضوع او فكرة من خلالها يتكون معتقد حول الجندر بشكل يتحدد من خلال تكوين حكم معين .

الجندر (النوع الاجتماعي) gender

١- وعرف الجندر في قاموس اكسفورد كما يلي:-

أ - kind :sort: class

ب - The state of being male or female or neuter

ج - As expressed by social or cultural

وهي تعني كما هو معروف

أ - النوع : والصنف: والطبقة .

ب - حالة الذكورة او أنوثة او اللانجس .

ج - كما يعبر عنه اجتماعيا او ثقافيا (Oxford:A1072) .

٢- تعرفه منظمة الصحة العالمية على انه ((المصطلح الذي يفيد استعماله وصف الخصائص التي يحملها الرجل والمرأة كصفات مركبة اجتماعية ، للاقه لها بالاختلافات العضوية .

٣- وترى الموسوعة البريطانية : - ان الهوية الجندرية هي شعور الانسان بنفسه كذكر او انثى وفي الاغلب فإن الهوية الجندرية والخصائص العضوية تكون على اتفاق (الوهب، ١:٢٠٠٥).

٤- ويعرف (الوهب، ١:٢٠٠٥) الجندر: بأنه يعني الذكر والانثى في نطاق المجتمع. ٥- ويعرف الجندر (Gender) في قاموس علم النفس على انه الخصائص الاجتماعية والثقافية لكلا الجنسين ، (Bland,2001:4-1) .

الخلفية النظرية

أولاً : المصطلحات الاساسية في مجال الجندرية

لماذا يكون السؤال الاول الذي يطرحه الناس عادة عندما يعرفون او ينتظرون قدوم مولود جديد ولد او بنت ؟ لماذا يهتم الناس بمعرفة جنس المولود ؟ لماذا تكون نوعية الجنس اول معلومة ترتبط بالمولود ؟ وسواء كانت الاجابة بولد او بنت فان الامر يتعدى حدود التميز البيولوجي ،فهذه التسميات ترتبط بأساليب تربية كل من الجنسين وبالتوقعات الثقافية الاجتماعية للذكورة والانوثة ،وهذه القضايا مجتمعة تشكل ما اصطلح العلماء على تسميته بالجندر (Santrock,2000:88) .

وقد استخدم الباحثون مصطلحي الجنس sex و الجندر gender في السابق كمرادفين ولكن يتجه الكثير من السايكولوجيين في الوقت الراهن الى تبني تعريفات اكثر دقة لكلا المصطلحين .ومع ذلك فليس هناك تمييز قاطع بين الجنس والجندر . فالتوقعات الثقافية للانثى والذكر (الجندر) ليست منفصلة عن الوعي بالابعاد الجسدية لكل منهما (الجنس) (Lips,1993:141).

وفيما يأتي تعريف بالمصطلحات الاساسية في هذا المجال:

الجنس sex

يشير الى التصنيف البيولوجي للذكورة والانوثة اعتمادا على التركيب الجيني والتشريحي والهرموني ، وهو المصطلح الوحيد الذي يتناول البعد البيولوجي من بين المصطلحات المطروحة في هذا المجال (Shaffer,2002:184).

الجندر gender

يصف الخصائص والسلوكيات التي تعتبرها الثقافة مناسبة للذكور والاناث .
الجندر مصطلح سيكولوجي او ثقافي وليس وصفاً بايولوجياً . ان الخصائص الجنسية
الاولية للرضيع تمثل الجنس أما كونه يلبس ملابس زهرية فذلك يمثل الجندر . فألوان
الملابس وشراشف السرير توجهنا لان نتعامل معه كولد او بنت
(Zanden,1998:94).

الهوية الجندرية gender Identity

تشير الى تصنيفنا لانفسنا (وللاخرين) كذكر او انثى ،ولد أو بنت .
فهي وعي الطفل بالفئة الجندرية التي ينتمي اليها وكل ما تتضمنه هذه الفئة
وهي بعد مهم في تطور مفهوم الذات . والمعنى الذي تحمله الهوية الجندرية يتأثر
بعمق بالثقافة التي ينشأ فيها الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية
(Kail,1998:211) .

الأدوار الجندرية Gender Roles

هي السلوكيات والاهتمامات والاتجاهات والمهارات وخصائص الشخصية
التي تعدها الثقافة مناسبة للذكور والاناث ، فكل المجتمعات لديها ادوار جندرية.

التميط الجندري Gender Typing

هو تعلم الطفل دوره الجندري منذ فترة مبكرة من حياته اثناء عملية التنشئة
الاجتماعية . لكن توجد الكثير من الاختلافات بين الاطفال في درجة تبنيهم للدوار
الجندرية.(Crick, A Crotper 1995:710)

أنماط الجندر Gender Stereotypes

وهي مجموعة من المعتقدات المشتركة بين افراد المجتمع حول السلوك
الذكوري او الانثوي فالإناث سلبيات واعتماديات والذكور عدوانيون واستغلاليون.
وتتراوح الصور النمطية بين سلوكيات تتعلق بالمساقات التي يختارها الطلاب الى
المهن التي يرتادها . فالذكر على سبيل المثال من غير المحتمل ان يسجل في مساق

الاقتصاد المنزلي كذلك الامر في ممارسة اعمال البناء بالنسبة للمرأة. ويعتقد افراد المجتمع ان هناك صفات تناسب الذكور واخرى تنطبق على الاناث.

(الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤: ٤٥٨).

وهناك نظريات عدة حاولت تفسير تطور الهوية الجندرية لدى الاطفال ، وهذه

النظريات هي :

أولاً: نظرية التحليل النفسي

يعد فرويد والتحليليون الكلاسيكيون التقمص او التوحد (Identification)

عاملا مهما في تطوير الشخصية في مرحلة الطفولة المبكرة والتقمص هنا عبارة عن تبني خصائص الوالدين الجنس نفسه ومعتقداته واتجاهاته.

اذ يعتقد فرويد بأنّ التقمص يحدث عندما يكبت الطفل رغبته في امتلاك الوالد من الجنس المغاير . لذلك يحل هذه المشكلة بتوحد مع الوالد من نفس الجنس وعلى الرغم من ان هذا التفسير لتطور الهوية الجندرية قد ساد لفترة طويلة الا أن الدراسات قد بينت ان السلوك المنمط جنديا لا يشبه سلوك الوالدين كثيراً؛ لذا فان هذه النظرية اكدت دعم الشعور والعلاقة بين الوالدين وابنائهم من الجنس نفسه باعتباره اساسا لتطور الهوية الجندرية (Papalie&Olds,1998:162). فهو يرى ان الطفل يصبح ذكرا او انثى نفسيا عندما يبلغ الخامسة من العمر من خلال اكتساب سمات الوالد او الوالدة وتقمص الدور المناسب لجنسه اي يتقمص الدور المشابه له جنسيا.

ويؤكد فرويد ايضا ان الاناث اكثر ذكاءً وحيوية من الذكور ، واقدر على تكوين ارتباطات عاطفية مع الآخرين ، ولذلك يفترض فرويد بأن الخوف من فقدان الحب يبقى الدافع الاهم في حدوث عملية التقمص لدى الاناث وأن ذوبان (عقدة اوديب) خلال عملية التقمص المبني على العقوبة لا يحدث لدى الاناث (مولاهي، ١٩٦٢: ٦٣).

إن هذه النظرية تعرض نوعين من الميكانزمات لتوضيح عملية فهم الجندر

وهما:

- ١ - التقمص الجنسي المبني على الخوف من فقدان الحب .
- ٢- التقمص أو التوحد مع الشخصية العدوانية بكونه وسيلة دفاعية تهدف الى تجنب العقوبة .

وعلى الرغم من أهمية كليهما للجنسين (ذكوراً واثناً) إلا ان فرويد يعتقد بأن النوع الاول أكثر ملائمة للاناث في حين ان النوع الثاني يكون أكثر ملائمة للذكور وعليه فأن اكتساب الهوية الجندرية بحسب وجهة النظر هذه هو احد نتائج عملية التقمص (Identification) والتي ينتج عنها الكثير من العمليات النفسية مثل السيطرة على الذات والقيم الخلقية والمثل ونمو الضمير فضلاً عن اكتساب الهوية الجندرية .وعلى اية حال فأن نظرية التحليل النفسي تفسر فهم الطفل لجندره وجندر الآخرين بالعلاقة الوثيقة مع أحد والديه من الجنس نفسه اذ يتحول الشعور بالارتباط الوثيق للذكور من الام الى الاب والذي يشير الى بداية تطور ذكورتهم ، في حين تقوّي الاناث علاقتهن بأمهاتهن مما يشير الى تطور شعورهن بأنوثتهن (Mussen&Distter,1965:30).

ثانيا : نظرية التعلم الاجتماعي (Social- Learning Theory)

يتعلم الاطفال الهوية الجندرية والأدوار الجندرية والأدوار الإجتماعية وفقا لهذه النظرية بنفس الطريقة التي يتعلمون بها السلوكات الاخرى ، وذلك من خلال الملاحظة وتقليد النماذج وعادة ما يكون الوالد من الجنس نفسه أحد هذه النماذج ، وكذلك فأن الاطفال يقلّدون نماذج اخرى على نفس النحو. وتشير العديد من الدراسات الى ان لدى الاطفال ميلا لتقليد النماذج التي يرونها متشابهة مع انفسهم اكثر من النماذج التي تختلف عنهم .فليس مستغربا ان تتشابه سلوكات الاطفال مع اباؤهم من الجنس نفسه اكثر واكثر كلما نما الاطفال عبر الزمن ،كما تتعزز المحاكاة من خلال الراشدين الذين يصدرون احكاما من مثل (انها تشبه امها تماما) او (انه يشبه اياه كثيرا) (Baron,1980:183). وعندما يلاحظ الطفل انه اشبه بوالده من امه من الناحية الجسدية ويعمل على تقليده فأنه يكافأ لانه تصرف كولد (ذكر) ، الشيء نفسه يحدث

مع البنت . وفي نهاية الطفولة المبكرة يكون الطفل قد تعلم هذه الامور وليس بحاجة لان يمدح او يعاقب أو ان يتصرف بأساليب مناسبة اجتماعيا بحضور النموذج فمنذ ان يتم تعلم الهوية والادوار الجندرية يستطيع الاطفال تعديل سلوكياتهم بما يتسق مع الموقف .

على الرغم من ان هذه النظرية تبدو معقولة وواضحة الا ان اثبات صحتها يبدو امرا صعبا فالاطفال يقلّدون الراشدين من الجنسين وليس من الجنس نفسه فقط . والاطفال قد لا يشبهون والديهم في شخصيتهم وان حصل ذلك فقد لا يشبهون الوالد من الجنس نفسه (berk,1977:110) .

وما لاشك فيه ان لهذه النظرية صلة باكتساب الاطفال للهوية والادوار الجندرية ، ولكن يبدو ان آليات التعزيز والتقليد البسيط غير كافية لان تفسر ما يحدث تماما . اذ يعتقد علماء هذه النظرية باندورا و ميشيل (Bandura & Mischel) أن الاطفال بعد ولادتهم يكونون حياديين من الناحية النفسية، وان الاختلافات البيولوجية بين الذكور والاناث غير كافية لتفسير الاختلافات التي تحدث في الهوية الجنسية فقد أكد هؤلاء العلماء الدور الذي يلعبه التقليد والتعزيز والتقوية المختارة في عملية فهم الجنس ، وبناءا على ذلك فأن عملية فهم الجنس هي نتاج للخبرات التعليمية المختلفة التي يكتسبها الطفل من محيطه الاجتماعي (Banadura,1977:456). فالطريقة المهمة التي بموجبها يتعلم الاطفال السلوك الملائم وغير الملائم لجنسهم هي ملاحظة السلوك او مراقبة الاء والاء والمعلمين والشخصيات المتلفة او نماذج اخرى (Mischel,1970:225) .

وتشير هذه النظرية الى ان الاء الذين يكافئون ابنائهم باختيار الاء التي تكون مناسبة لجنسهم ، يتعلمون وبوقت مبكر تسميات الجنس المضبوطة اكثر من الاطفال الذين يكون اباءهم اقل تركيزا على ملائمة الجنس لاء الاء الاطفال (Fagot & Boyle,1992:225-230) . في حين يرى ميشيل (Mischel,1970)

ان الطفل يقلد الانموذج المماثل لجنسه ويتعلم منه ؛ لاعتقاده بأنه انموذج مشابه له
(Mischel, 1970:112-120) .

ويعطي باندورا معيارا اضافيا لهذه النظرية اذ يشير الى انه بالاضافة الى تقليد الاطفال لسلوك الراشدين ، يشترك الاطفال في الملاحظة اذ يحول الاطفال عقليا سلوك الانموذج عند مشاهدته ولكنهم لا يقلدون السلوك الذي شاهدوه إلا إذا اعتقدوا بأن هذا الانموذج يعود عليهم بنتيجة ايجابية . ويقول ايضا ان الاطفال يميزون السلوكيات الملائمة لجنسهم وذلك من خلال ملاحظتهم للعديد من نماذج الذكور والاناث، وليس كل ما يتعلمه الاطفال يوظف بشكل صحيح ، فعلى الرغم من معرفة الاطفال للملابس والفعاليات الملائمة لجنسهم ، نجد ان القليل منهم ينجزون هذه السلوكيات فعليا، وهناك طريقة اخرى يتعلم بموجبها الطفل السلوك الملائم لجنسه وهي ملاحظته لردود افعال الآخرين على بعض سلوكيات الاطفال الآخرين التي تعد تصرفات غير ملائمة لجنسهم فمثلا عند ملاحظة الاطفال للآباء والمعلمين والاقربان الذين يبدون مشاعر عدم الرضا لما يقوم به بعض الذكور من ألعاب غير ملائمة لجنسهم فأنهم يتقبلون ذلك للاناث ويؤكدون بأنه ملائم لجنسهم فقط، لذا فأن التعلم بالملاحظة يدفع الاطفال وبصورة تدريجية الى معرفة السلوكيات والادوار المتوقعة من كل جنس (Bandura,1977:91- 215) .

وللاقربان دورٌ يساعد على اكتساب الطفل هويته الجندرية وقيامه بالادوار الجندرية الملائمة ، اذ يحدد مقدار ما يتخذه الطفل من السمات الملائمة لدوره الجندري (ذكراً أو انثى) درجة قبوله عند اقارنه أو رفضهم له ، فقد وجد لامب وروبراني (Lamb&Rooparine,1979)، ان الاطفال بعمر ثلاث سنوات الذين ينتقدون من قبل اقربانهم بسبب مشاركتهم بفعاليات تعد للجنس المغاير حاولوا وبسرعة تغيير هذه الفعاليات بأخرى تتناسب مع جنسهم

(Lamb&Rooparine,1979:1219-1222)

ويجب ان لاننسى دور الاخوة والاحوات ومدى تأثيرهم في الهوية الجندرية للطفل ، اذ تبين ان ممارسة الاطفال الاخوة للالعاب المماثلة لجندركم تساهم في ادراكهم لهويتهم الجندرية وللادوار التي تتطلبها تلك الهوية ، كذلك فأن وجود الاخوة من الجندر المغاير (ذكوراً أو اناثاً) قد يعرّضهم الى اللعب مع بعضهم البعض في العاب قد تكون غير ملائمة لجندر احدهم

. (Sutton&Smith,1970:25-38)

ثالثاً: النظرية المعرفية التطورية لكولبرج

(Kohlbe,s Cognitive-Development Theory)

يعتقد كولبرج ان تعلم الاطفال لهويتهم الجندرية لايعتمد على الراشدين كنماذج او كعوامل للتعزيز وللعقاب ، وانما يقوم الاطفال بتصنيف انفسهم والآخرين كذكور أو اناث ، ومن ثم ينظمون سلوكياتهم بما يتسق وهذا التصنيف . وبالتالي يتبنون سلوكيات تتناسب جنسهم ، وانطلاقاً من هذا التوجه فأن الاناث يفضلن الدمى على الشاحنات ليس لانهن حصلن على الموافقة او القبول للعب بالدمى من الكبار (كما تشير نظرية التعلم الاجتماعي) وانما لانهن طورن وعياً معرفياً بأن اللعب بالدمى متسق مع فكرتهن عن انفسهن كبنات (اناث) وهكذا فأن كولبرج قد طرح نظرية في التمييز الجندري مختلفة عن النظريات الاخرى التي تمت الاشارة اليها . والتي ترى ان الاطفال يتعلمون اولاً ان يكونوا اولاداً او بناتٍ لان والديهم يشجعانهم على ذلك ، من ثم يقومون بالتوحد (على وفق النظرية التحليلية) او بتقليد النماذج من الجنس نفسه (على وفق نظرية التعلم الاجتماعي) وبذلك يكتسبون هوية جندرية تتسم بالثبات ، وقد يتجهون بفعالية نحو نماذج من الجنس نفسه ويحصلون على المعلومات ذات الصلة ليتعلموا كيف يتصرفون كأولاد أو بنات .

والقضية بالنسبة لكولبرج ليست كما تدعي نظرية التعلم الاجتماعي : يتم التعامل معي كولد ، اذن يجب ان اكون واحداً منهم . وانما هي : انظروا انا ولد و لذلك فمن الافضل ان افعل كل شيء لمعرفة كيف أتصرف

(Skelton & Elaino 2000:414).

- و يعتقد كولبرج ان التطور الجندري يسير عبر المراحل الآتية :
- لا يستخدم الاطفال الجندر قبل السنة الثانية لتصنيف انفسهم او الاخرين ، فتارة يشيرون الى انفسهم على انهم اناث و تارة اخرى ذكور ، فليس لديهم بعد اي فهم عن ان الجندر خاصية لديهم لا تتغير.
- مرحلة الهوية الجندرية ، تبدأ هذه المرحلة في السنة الثانية من عمر الطفل حيث يستطيع الاطفال تسمية انفسهم و الاخرين كذكور او اناث ، و لكن على اساس الخصائص الجسدية .

فالطفل انثى لان شعره طويل او يرتدي تنورة . و الطفل ذكر لان شعره قصير و يضع ربطة عنق . و يتغير التصنيف الجندري مع تغير هذه الخصائص الجسدية (Money & Ehrhardt,1972:211).

- مرحلة استقرار الجندر Gender Stability

تبدأ هذه المرحلة في السنة الرابعة من عمر الطفل حيث يفهم الطفل في هذه المرحلة ان الشخص الذي يعد ذكراً او انثى في الوقت الراهن كان ذلك في السابق و سيبقى في المستقبل كما هو . فالبنيات يكبرن ليصبحن امهات و الاولاد يكبرون ليصبحوا اباءاً، ففي المرحلة الثانية يدرك الاطفال ان الجندر مستقر عبر الزمن . الا انهم لا يدركون ان الجندر ثابت عبر المواقف . فإذا شارك طفل ما في نشاطات ذات طابع انثوي مثل اللعب بالدمى فان اطفال هذه المرحلة يعتقدون ان مثل هذا الطفل الذكر قد تحول الى انثى .

- مرحلة ثبات الجندر Gender Constancy

تبدأ هذه المرحلة في حوالي السنة الخامسة من العمر، حيث يدرك اطفال هذه المرحلة ان الجندر ثابت عبر الزمن ويعرف الاطفال ان الجندر لن يتغير بغض النظر عن ملابس الشخص او النشاطات التي يشترك فيها .

رابعاً : نظرية السكيما الجندرية Gender Schema Theory

طورت هذه النظرية ساندرا بم سنة ١٩٨٣ إذ تحتوي هذه النظرية على عناصر كلا النظريتين المعرفية و التعلم الاجتماعي . والسكيما (تشبه السكيما في نظرية بياجيه) وهي عبارة عن انماط معرفية منتظمة من السلوك تساعد الطفل في تصنيف المعلومات . اما السكيما الجندرية فهي نمط من انماط السلوك المتسق مع الجندر (Fagoy & Hagan 1991:213) و يشير هذا الاتجاه الى ان اكتساب الهوية الجندرية يعتمد الى حد ما على نشوء السكيمات الجندرية . فالسكيمات الجندرية عبارة عن اطر مرجعية معرفية تعكس خبرات الاطفال المتصلة بالمعتقدات الاجتماعية المتعلقة بصفات الذكور والاناث مثل : تعليمات الوالدين وملاحظاتهم المتعلقة بتصرفات الذكور والاناث في مجتمعهم (Baron, 1998:213)

وينتبه الاطفال الى ان ثقافتهم تصنفهم الى ذكور واناث يرتدون ملابس مختلفة ويلعبون بألعاب مختلفة ويذهبون لمدارس منفصلة ، عندئذ يقوم الاطفال بتكييف اتجاهاتهم وسلوكياتهم وفقاً للسكيمات الجندرية التي تسود في ثقافتهم ، اي مايفترض ان يكون عليه الاولاد والبنات . وعندما يتصرف الاطفال وفقاً لمعايير جندرهم فأن تقديرهم لذواتهم يرتفع وعندما لايفعلون ذلك يشعرون بعدم الكفاية . عندما تتشكل السكيمات فأنها تبدأ بالتأثير على معالجة الاطفال للكثير من انماط المعلومات الاجتماعية على سبيل المثال فان الاطفال من ذوي السكيمات الجندرية الراسخة يميلون الى تصنيف سلوك الآخرين على انه ذكري او انثوي . كما ان استدعاء السلوكات المتسقة مع سكيمااتهم الجندرية يكون اسهل بالنسبة اليهم .

لاتنظم السكيمات الجندرية معلوماتنا المتعلقة بالجندر فحسب وانما توجه طريقة فهمنا للمعلومات الجديدة عن الجندر . وعموماً ، فنحن نميل لتوجيه اهتمام اعلى

للمعلومات التي تؤيد ما لدينا من سكيما أكثر من تلك التي تنفيها • ونحن قد ننسى أو نشوه المعلومات بطرق تجعلها أكثر اتساقاً مع سكيما

(Bloom, 1964:116).

وعندما يتم تعلم السكيما الجنسانية فمن الممكن تعديلها كما هو الحال في نظرية التعلم الاجتماعي وقد بينت (Bem) أن بإمكان الراشدين تعليم أطفالهم سكيما أخرى جديدة عوضاً عن تلك التي تعزز الدور الجندي التقليدي • ويستطيع الراشدون تغيير السكيما الجنسانية التقليدية لدى الأطفال من خلال :

- مشاركة الآباء في الأعمال المنزلية •
- تقديم هدايا غير تقليدية (دمى للولاد و شاحنات للبنات) .
- تعريف الأطفال على رجال ونساء يعملون في مهن غير تقليدية .
- التمييز بين الرجال والنساء بناءً على الخصائص التشريحية والانجابية بدلاً من الملابس •

خامساً: نظرية المخططات الجنسية (البنية والوظيفة)

(Gender Schemas Theory: Structure & Functioning)

في بداية الثمانينيات من القرن الماضي تبني كل من مارتن وهالفرسون ، هذه النظرية وذلك بوصفها بديلاً للانتقادات التي واجهتها نظرية ساندرا بم حول تطور الهوية الجنسانية • إذ اقترح (مارتن وهالفرسون) بأن الأطفال يطورون بنى أو تراكيب إدراكية (Cognitive Structures) تقوم بتنظيم معلوماتهم حول الجنس والأنماط الخاصة بالدور الجنسي ، وتؤثر في إدراكهم الحسي نحو جنس الآخرين وعلى العمليات المعرفية التي توجه سلوكهم .

وقد تم تسمية هذه البنى اسم المخططات الجنسانية (Gender Schemas) كما أن مصطلح المخطط (Schemas) تم أخذه من نظرية بياجيه في التطور الإدراكي وإنما أخذ من النظريات النفسية الاجتماعية (Social-Psychological) الخاصة بمعالجة المعلومات (Martian&Halverson,1981:123-138).

ولغرض وصف نظرية مخططات الجندر فإن افضل طريقة لذلك هو ان نذكر وظائفها ثم نعطي امثلة تبين كيفية عملها لدى الاطفال ، حيث يؤكد مارتن وهالفرسون ان هناك ثلاث وظائف لهذه المخططات وهي:

١- اثر المخططات في الاستدلالات الحاصلة من المعلومات .

ان افكار الطفل المختلفة تربط مع بنيته المعرفية عن طريق المخططات الجنسية فيستطيع عن طريق استخدامها ان يحصل على استدلالات من المعلومات الجزئية ، ففي اسهل الامور يتمكن الطفل من ان يتعرف على اية لعبة يحبها الطفل الاخر وذلك عن طريق معرفته بنوع جنس ذلك الطفل والصورة النمطية الجنسية الخاصة باللعب . كذلك يتمكن الطفل من ان يتوصل الى استدلالات معقدة ، فعندما يحصل على خصائص طفل معين (ذكر) يفترض ان الذكور الاخرين لهم الخصائص نفسها فمثلا عندما يسمع الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ان الذكر يمتلك شيئا اسمه اندرو (Andro) في دمه، فذلك يعني ان الذكور الاخرين لديهم (Andro) في دمهم (Gelman&Maccobey,1986:396-404) . اما الاطفال الاكبر سناً فأنهم يقومون باستدلالات اكثر تعقيداً بالاعتماد على المخططات الجنسية ، فمثلا يتوقعون السلوك المستقبلي لطفل ما باستخدام نوعين من المعلومات هما :جنس الشخص وسلوكه السابق وقبل ذلك يقومون باستنتاجات عدة وهي:-

- هل سلوكه في الماضي لم يكن نمطيا بالنسبة لجنسه؟
- اذاً كان سلوكه في الماضي لم يكن نمطياً لجنسه.
- اذن هو لا يفضل السلوك النمطي .
- اذن سلوكه المستقبلي لا يكون نمطيا .

٢- اثر المخططات في اهتمام الاطفال بالمعلومات وتنظيمها :-

ان مخططات الجندر هي التي تسيطر على معالجة المعلومات الجديدة وهي التي تقوم بتنظيمها ، فهي تساعد على تحسين المعلومات الجديدة التي تتسجم مع البنى المنظمة سابقاً وتفسيرها ، وتحرف المعلومات الجديدة التي لا تتسجم معها ، فمثلاً عندما تعرض على الاطفال مجموعة من الصور لاشخاص من كلا الجنسين يؤدون فعاليات نمطة أو غير نمطة جنسياً مثل:-

- أ- صورة لرجل ينظم المرور وفي صورة اخرى يغسل الصحون .
ب- صورة لإمرأة تغسل الصحون وفي صورة اخرى تنظم المرور الخ
وبعد ان يلاحظ الاطفال الصور المذكورة يطلب منهم ان يصرفوا انتباههم الى الفعاليات لبعض الوقت ،ومن ثم يوجه اليهم السؤال الآتي :-
ماذا رأيتم في تلك الصور ؟

نلاحظ ان اغلب الاطفال يسترجعون الصور التي تبين الفعاليات النمطة جنسياً وذلك لان الفعاليات النمطة جنسياً تمثل جزءاً من مخططاتهم الادراكية الجنسية مما يجعلهم يحاولون فك رموزها وتذكرها (Carter&Levy,1988:311-326)، ويرجع سبب ذلك الى الحالات الآتية :-

- ١- ان الاطفال يدركون وبوقت مبكر فكرة عن الجندر على انهم ذكور أو اناث وبذلك فإن هذا التصنيف يساعدهم على تعرف المعلومات الاخرى وكما وصفه ماكوبي بأنه :- نوع من المغناطيس لجذب المعلومات الاخرى التي تتعلق بالدور الجنسي والفعاليات والالعب النمطة جنسياً (Maccoby,1988:513-520) .
٢- الفروق بين الجنسين وكثرة الاسئلة عليها فمثلاً هناك سؤال يسأله الكبار والاطفال حول جنس الطفل المولود فيما اذا كان ذكراً أو انثى ، واختيار نوع الملابس التي تتناسب مع جنسه والسؤال الذي يوجه للطفل عندما يلعب مع اقاربه (هل تلعب مع الذكور ام مع الاناث) . إن هذه الحالات تساهم في معرفة الطفل للفروق بين الجنسين مما يؤدي الى زيادة احساسه وادراكه بمخططات الجنس (Martin&Little, 1990:4)

وبناءً على ما مر ذكره من آراء ووجهات نظر في موضوع الجندر يستنتج الباحثان المؤشرات الآتية :

- ١- إن نظرية التحليل النفسي تفسر فهم الطفل لجندره وجندر الآخرين بالعلاقة الوثيقة مع احد والديه من الجنس نفسه.
- ٢- وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي يتعلم الاطفال هويتهم الجندرية وادوارهم الجندرية والاجتماعية بنفس الطريقة التي يتعلمون بها السلوكات الاخرى من خلال الملاحظة وتقليد النموذج ، كما ان فهم الجنس هو نتاج للخبرات التعليمية المختلفة التي يكتسبها الطفل وان الاطفال يميزون السلوكيات الملائمة لجنسهم .
- ٣- السكيمات الجندرية عبارة عن اطر مرجعية معرفية تعكس خبرات الاطفال المتصلة بالمعتقدات الاجتماعية وعلى هذا الاساس يقوم الاطفال بتكييف اتجاهاتهم وسلوكياتهم وفقاً للسكيمات الجندرية التي تسود ثقافتهم .
- ٤- إن الاطفال يطوِّرون بنى أو تراكيب إدراكية تقوم بتنظيم معلوماتهم حول الجنس والانماط الخاصة بالدور الجنسي .

دراسات سابقة

هدفت دراسة (ثومسون، ١٩٧٥) الى تعرف تطور الدور الجنسي المبكر لدى الاطفال والتعرف على قدرة الطفل على اعطاء تسمية لجندره وجندر الآخرين تكوّنت العينة من ٦٦ طفلاً وطفلة مقسمين على ثلاث فئات من عمري (٢٤-٢٥) ، (٣٠-٣١) ، (٣٦-٣٧) شهراً يواقع ٢٢ طفلاً وطفلة لكل عمر ومن الطبقة الوسطى في الولايات المتحدة الامريكية ، استخدمت الدراسة اداة مكونة من سلسلة من الاختبارات ومنها :-

- ١- اختبار القدرة على تقبل اللغة (Receptive Language test)
- ٢- اختبار تسمية الجنس (Test gender Label)
- ٣- اختبار النوع الذاتي (Self sort test)

- ٤- اختبار اسئلة الجنس اللفظية (verbal gender question test)
 - ٥- اختبار افضلية تسمية الصورة (Abeld-picture preference test)
 - ٦- اختبار نمطية الدور الجنسي (sex Rol stereotype test)
- أظهرت النتائج باستخدام تحليل التباين ان الاطفال جميعهم أعطوا تسمية لجندرهم وجندر الاخرين ، كما ظهر أن الاطفال الأكبر سناً أكثر تفهماً في اعطاء تسمية لجندرهم وجندر الآخرين من الأطفال بعمر سنتين يدركون بصورة صحيحة مفهوم الدور الجنسي الملائم لأنفسهم ، اما الاطفال بعمر سنتين وستة أشهر فهم يدركون بصورة أكثر دقة الاختلافات الجنسية ، اما اطفال عمر ثلاث سنين فيدركون بشكل قاطع ومؤكد الدور الجنسي الملائم لأنفسهم

. (Thompson,1975:46)

وهدف دراسة (سلابي وفري ، ١٩٧٥) تعرف التعاقب التطوري في ثبات الجندر لدى الاطفال والتعرف على طبيعة العلاقة بين ثبات الجندر واهتمام الطفل في اختيار انموذج (Model) من الجنس نفسه او الجنس المغاير .تكوّنت العينة من (٥٥) طفلاً وطفلة تم اختيارهم عشوائياً من دور الحضانة ورياض الاطفال في الولايات المتحدة الامريكية بأعمار تراوحت (٣-٦) سنوات وبواقع (٢٣) من الذكور ، (٣٢) من الإناث . أظهرت النتائج باستخدام تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال في ثبات الجندر لصالح الاطفال الاكبر سناً ، كما اشارت النتائج الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية موجبة في ثبات الجنس واختيار الطفل للانموذج من نفس الجنس ، كما وجد ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في تطور ثبات الجنس لدى الاطفال الذكور والاناث لصالح الذكور Slaby (& Frey , 1975:63).

واستهدفت دراسة (كوهن وبركين ، ١٩٨٧) تعرف مفاهيم الاطفال عن الدور الجنسي والصفات التي يقوم بها كلا الجنسين . وقد تكونت العينة من (٧٢) طفلاً وطفلة بعمر (٢-٣) سنوات بواقع (٣٢) طفلاً وطفلة بعمر (٢) سنة و (٤٠) طفلاً وطفلة بعمر (٣) سنوات ، حيث استخدمت الدراسة اداة عبارة عن بعض الصور لدميتين ورقيتين (Doll pictures- paper) لطفلين ذكر وانثى تعرض على الطفل

مع مجموعة من الاسئلة عن طريق المقابلة الفردية ، أظهرت النتائج باستخدام تحليل التباين بعد حساب معامل الثبات عن طريق اعادة الاختبار والبالغ (٠,٩٥) ان الاطفال يمتلكون معرفة حقيقية للدور الجنسي النمطي ، كما دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الدور الجنسي النمطي وادراك الهوية الجنسية لدى الاطفال ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في تعرف الدور الجنسي النمط (Kuhn &Brucken ,1978:115)

و هدفت دراسة (كوزي ونادلمان ، ١٩٨٠) الى معرفة ثبات الهوية الجندرية للذات وللآخرين عند الاطفال . شملت العينة (٨٠) طفلاً وطفلة بأعمار تراوحت بين (٣-٧) سنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من دور الحضانة ورياض الاطفال والمدارس الابتدائية في جنوب شرق ولاية مشيغان في الولايات المتحدة الامريكية ، ٠ ، أظهرت النتائج باستخدام تحليل التباين ان ثبات الجندر الذاتي كان اعلى من ثبات الجندر لدى الآخرين ، وكانت الفروق ذات دلالة احصائية في تطور ثبات الجندر بين المجموعات العمرية لصالح المجموعة الاكبر سناً اما في ثبات الجندر الذاتي وجندر الآخرين فان الفروق لم تكن ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث (Couze & Nadelmanm, 1980:58).

إجراءات البحث

أولاً : مجتمع البحث

يتكون المجتمع الاحصائي للبحث الحالي من اطفال بأعمار (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) سنوات ممن يتواجدون في دور الحضانة ورياض الاطفال في مدينة كربلاء للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨) البالغ عددهم (٤٢٦٣) طفلاً وطفلة متواجدين ضمن (١٨) روضة تتوزع على اقصية المحافظة . انظر الجدول (١) .

الجدول (١)

توزع اطفال مجتمع البحث بحسب الاقصية والمؤسسات في محافظة كربلاء

رياض الاطفال	دور الحضانة	المؤسسة	

الاقضية	العدد	العدد	عدد الاطفال	العدد	عدد الاطفال
قضاء كربلاء (المركز)	٢	١٩٢	١٢	٣١٤٣	
قضاء الحسينية	-	-	١	١٣٣	
قضاء الهندية	-	-	٢	٤٨٤	
قضاء الحر	-	-	١	٢٨٥	
قضاء عين تمر	-	-	١	١٣٢	
قضاء الجدول الغربي	-	-	١	٨٦	
المجموع	٢	١٩٢	١٨	٤٤٥٥	

ثانياً : عينة البحث

١- اختيار عينة المناطق .

للحصول على عينة ممثلة لدور الحضانه ورياض الاطفال في مدينة كربلاء والاقضية والنواحي التابعة لها تم استخدام الاسلوب المرحلي العشوائي وقد قام الباحثان بمراجعة المديرية العامة لبلدية كربلاء لغرض التعرف على التقسيم الاداري للمحافظة ، وبعد الاطلاع على الحدود الادارية لكل الاقضية المثبتة رسمياً على خارطة محافظة كربلاء ، تم بطريقة عشوائية اختيار ثلاثة اقضية لتمثل المحافظة (قضاء المركز للمدينة ، الحسينية والحر) .

٢- اختيار عينة دور الحضانه ورياض الاطفال.

تم اختيار حضانتين من قضاء مركز المدينة هما (حضانه سيف سعد وحضانه حي الحسين) ، وقد تم الاختيار العشوائي لثلاث روضات من مركز المدينة من بين (١٢) روضة وهي روضة الجنائن وروضة الانغام وروضة النرجس ، وتم

الاجراء نفسه في قضائي الحر والحسينية حيث تم اختيار روضة النسرين في الحر وروضة الغصون في الحسينية ،

٣- اختيار عينة الاطفال

من اجل اختيار عينة الاطفال ضمن الفئات العمرية المحددة في البحث الحالي ، اختيرت عشوائيا حضانتين وروضتين بواقع (٦٠) طفلاً وطفلة للاعمار (٣/٢,٥/٢) سنوات (١٠) ذكور و (١٠) اناث لكل عمر. ولجل اختيار عينة الاطفال ضمن المجاميع العمريه (٥/٤/٣,٥/٤/٥/٥) سنوات فقد تم اختيار (١٠٠) طفلاً وطفلة ليمثلوا الباقي من العينة بواقع (١٠) من الذكور و (١٠) من الاناث لكل عمر ليصبح مجموع العينة الكلي (١٦٠) طفلاً وطفلة (٨٠) من الذكور و (٨٠) من الاناث ، وكما موضح في الجدول (٢) .

الجدول (٢)

حجم أفراد العينة بحسب المؤسسة والعمر والجنس وموقع السكن

مجموع الاطفال	٥,٥		٥		٤,٥		٤		٣,٥		٣		٢,٥		٢		العمر		
	ا	ن	ا	ن	ا	ن	ا	ن	ا	ن	ا	ن	ا	ن	ا	ن	الجنس المؤسسة		
٣٠											٥	٥	٥	٥	٥	٥	حضانة حي الحسين		
٣٠											٥	٥	٥	٥	٥	٥	حضانة سيف سعد		
٢٠	٢		٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢							روضة الانغام		
٢٠	٢		٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢							روضة الجنائن		
٢٠	٢		٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢							روضة الغصون		
٢٠	٢		٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢							روضة النسرين		
٢٠	٢		٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢							روضة النرجس		
١٦٠	١ ١ ٠	١ ١ ٠	١ ١ ٠	١ ١ ٠	١٠ ٠ ٠	١ ٠ ٠	١ ٠ ٠	١ ٠ ٠	١ ١ ٠	١ ١ ٠	١ ١ ٠	١١٠ ١ ٠	١ ١ ٠	١ ٠ ٠	١ ٠ ٠	١ ٠ ٠	المجموع		

التكافؤ بين أفراد العينة

لغرض ضبط أكبر قدر ممكن من المتغيرات الدخيلة التي ربما تؤثر في تطور مفهوم الجندر لدى الطفل (الجنسه و الجنس المغاير) ومن اجل الحصول على المعلومات

المتعلقة بكل طفل بصورة دقيقة وتثبيتها نظمت استمارة معلومات لكل طفل تتضمن اسمه وجنسه وجود الأب والأم على قيد الحياة وتاريخ ميلاده (عمره) ولذلك فقد تم اجراء التكافؤ بين افراد العينة من حيث:

١ - وجود الوالدين على قيد الحياة والعيش معهما في بيت واحد

تم اجراء التكافؤ اجرائياً بين الجنسين من حيث وجود الوالدين والعيش معهما في بيت واحد ، فقد تم استبعاد الاطفال فاقد احد الوالدين أو كليهما والذين لا يعيشون مع والديهم في بيت واحد .

٢ - التكافؤ في الجنس

تم اجراء التكافؤ اجرائياً بين المجموعات العمرية في متغير الجنس من خلال اختيار أعداد متكافئة من الذكور والاناث في كل مجموعة عمرية حيث تم اختيار عشرة أطفال من الذكور و عشرة اطفال من الاناث لكل عمر ليصبح عدد الذكور في البحث الحالي (٨٠) طفلاً وعدد الاناث (٨٠) طفلة وبهذا فأن المجموعات العمرية في البحث الحالي تعد متكافئة من حيث متغير الجنس .

٣ - التكافؤ في العمر

استبعد عنصر التكافؤ في العمر حيث ان عينة البحث الحالي لاعمار مختلفة وهي (٢/٥، ٣/٢، ٤/٣، ٥/٤، ٥/٥، ٥/٤، ٥/٥) سنوات إلا أنه تم الأخذ بنظر الاعتبار تكافؤ العمر في المرحلة العمرية الواحدة بين الذكور وبين الاناث .

أداة البحث :

لما كان البحث الحالي يتطلب أداة لقياس مفهوم الجندر لذا فقد اعتمد الباحثان بعد اطلاعهما على الأدبيات والدراسات السابقة على مقياس (تومسن) والمعد سنة (١٩٧٥) وذلك للأسباب الآتية :

- ١- عالمية المقياس .
- ٢- اعتمد في أكثر من دراسة .
- ٣- يمتاز بصدق وثبات جيدين .
- ٤- يتلائم مع الفئة العمرية لأطفال العينة .

اذ يفضل استعمال الاختبارات والمقاييس المتوافرة أو تطويرها بغية الإفادة من الدراسات والنتائج التي سبق التوصل إليها بوساطتها ، فإن تراث البحوث لاختبار مقياس ما يعد بمثابة رصيد من المعارف العلمية التي يتعين تنميتها أو تطويرها لا إهمالها مهما تضمن هذا التراث من اشارات نقدية للاختبار نفسه (فرج، ١٩٨٠: ١٣٤) . يتكون مقياس (تومسن ، ١٩٧٥) من سبعة اختبارات فرعية بواقع (٣٧) سؤالاً، اذ يحصل الطفل الخاضع للاختبار في حالة اجابته عن جميع اسئلة المقياس بصورة صحيحة على أعلى درجة والبالغة (٣٧) درجة في حين ان اقل درجة للمقياس (صفر) . ولأجل ان يكون المقياس مناسباً لتطبيقه على عينة البحث وتعرف ما اذا كان بحاجة الى إجراء بعض التعديلات عليه استخرج الباحثان خصائصه السيكمترية وعلى النحو الآتي:

تحليل الإجابات وإعطاء الدرجات

أعطى الباحثان لكل فكرة أو استجابة درجة تتراوح بين (٠-٢) وذلك بالاعتماد على دراسة تومسن ، ويبدل الرقم (٠) على المرحلة الأولى الأقل تطوراً في فهم الجندر وتسمى المرحلة الصفرية ، ويمثل الرقم (١) المرحلة الثانية في تطور فهم الجندر وهي المرحلة الانتقالية أما الرقم (٢) فيمثل المرحلة الأعلى تطوراً في فهم الجندر وهي مرحلة ثبات الجندر .

ولأجل إعطاء درجة للطفل ، فقد اعتمدت طريقة بيج وبودو (Page&Bodo,1982) إذ تم حساب التكرارات التي يحصل عليها الطفل في كل مرحلة من المراحل الثلاث ، ثم يضرب عدد التكرارات في كل مرحلة بوزن تلك المرحلة (٠ ، ١ ، ٢) ولاستخراج الدرجة الكلية يقسم الناتج على عدد الاستجابات واستخراج متوسط الدرجة على الفقرة الواحدة (Page&Bodo,1982 :113).

تحديد المراحل

اعتمدت النسبة الشائعة لاستجابات الأطفال في تحديد المراحل التطورية الثلاث ، إذ تحسب تكرارات كل رقم من الأرقام الثلاثة (٠ ، ٢ ، ١) التي يحصل عليها كل طفل ، وتحدد بعد ذلك المرحلة التطورية المناسبة لكل طفل في ضوء النسبة الشائعة ، لاستجابته . فمثلاً إذا حصل الرقم (٠) على (٣) تكرارات من مجموع استجابات الطفل البالغة (٢٥) استجابة ، وحصل الرقم (١) على (٩) تكرارات والرقم (٢) على (١٣) تكراراً ، فهذا يعني إن الرقم (٠) حصل على نسبة (١٢ %) من مجموع الاستجابات ، والرقم (١) على نسبة (٣٦ %) والرقم (٢) على نسبة (٥٢ %) .

وهذا يدل على إن المرحلة المناسبة لتطور فهم الطفل للجندر هي المرحلة الثالثة لأنها ضمت أعلى نسبة من استجابات الطفل (Augla,1984)

كيفية تحديد المراحل

اتبع الباحثان دراسة تومسن وذلك كون دراسة تومسن اتبعت الأسلوب نفسه لتحديد المراحل التي تعطي للطفل عند استجابته على أسئلة فهم الجندر . فعندما يواجه للطفل (الذكر) على سبيل المثال الأسئلة الآتية : (هل أنت ولد أو بنت ؟ كيف عرفت؟ إذا ارتديت تنورة ، هل تكون ولداً أو بنتاً ؟ كيف عرفت ؟ إذا قمت بغسل الصحون ، هل تكون ولداً أو بنتاً ؟ إذا كنت شجاعاً هل تكون ولداً أو بنتاً ؟ هل أبوك ولداً أو بنتاً ؟ كيف عرفت هل أمك ولداً أو بنتاً ؟ كيف عرفت.....الخ) .

فاذا لم يجب الطفل عن السؤال أو يقول لا أعرف ، أو يعطي إجابة مختصرة جداً لا تتعدى الكلمة الواحدة (نعم ، لا) من دون ذكر سبب ، أو إذا كانت إجابته

ليس لها علاقة بالسؤال فإنه يوضع في المرحلة الصفرية (٠) التي تمثل الإجابات الخاطئة التي تقع ضمن المرحلة الأدنى تطوراً في فهم الجندر.

أما إذا كانت إجابته جملة عن أي سؤال ولم تتضمن تفسيرات وتوضيحات تعبر عن الثبات الحقيقي للجندر مثل (نعم أنا ولد لان شعري قصير ، نعم انا ولد لان الأولاد لا يرتدون التنورات . نعم أنا ولد لأنني لا أريد أن أكون بنتاً) . أو نعم أبقى ولداً حتى لو قمت بغسل الصحون لأنني ولد . نعم أنا ولد لان الأولاد شجعان / أقوياء . نعم أحمد ولد لان شعره قصير الخ. فإنه يوضع في المرحلة الانتقالية (١) التي تمثل الإجابات الغامضة التي تقع في المرحلة التطورية الثانية في فهم الجندر.

أما إذا كانت إجابة الطفل جملة ذات علاقة بالسؤال وتعطي تفسيرات وتوضيحات تعبر عن الثبات الحقيقي للجندر فإنه يوضع في مرحلة ثبات الجندر (٢) التي تمثل المرحلة التطورية الثالثة ، وهي أعلى مرحلة في فهم الجندر عند الأطفال ، ومثال على ذلك (نعم أنا ولد لان جسمي يختلف عن جسم البنت ، أو لان أعضائي التناسلية تختلف عن أعضاء البنت التناسلية ، أو انا أبقى ولداً ولا أغير حتى لو قمت بغسل الصحون ، أو أنا ولد لان الله خلق جسمي يختلف عن جسم البنت ، أو أنا ولد وشكلي لا يتغير ويبقى كما هو حتى لو قمت بأي شيء ...الخ) .

الصدق Validity

يعد الصدق من الخصائص الأساسية في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية (Admes,1964:144)؛ لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج ، ١٩٨٠: ٣٦٠) وقد تحقق الباحثان من مؤشرين للصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء وعلى النحو الاتي :

١ - الصدق الظاهري (Face Validity)

ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار ، أي المظهر أو الاطار الخارجي له، ويتكون من طبيعة المفردات ونوعها وكيفية صياغتها ووضوحها ومدى موضوعيتها (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠: ١٢٠) .

ويدل الصدق الظاهري على مدى ملائمة الاختبار للخاصية المراد قياسها (Cronbach,1978:18) وعادةً ما يتم الحصول على مثل هذا الصدق من خلال عرض الاداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في هذا المجال ، وحصول الاتفاق المطلوب على ملائمة الاداة للخاصية المراد قياسها (Jensen 1980:287, إذ إن الاخذ بأراء الخبراء والتعديل الذي يجري في ضوء ملاحظاتهم على ما جاء في أداة البحث مؤشراً على صدق الاداة المستخدمة) (الطيب ، ١٩٩٩: ٢١٢) . لذلك فقد تم عرض أداة البحث الحالي بصيغتها الاولى في اللغة العربية الفصحى ، والمكونة من (٣٧) سؤالاً و (٣٧) رسماً تخطيطياً ملوناً على (١٠) خبراء متخصصين في العلوم التربوية والنفسية لبيان ما تقيسه فعلاً من مفاهيم وسلامة صياغة الاسئلة ومدى ملائمتها لاعداد الدراسة . (الملحق ١) . وقد إتفق الخبراء على صلاحية الاسئلة والرسوم التخطيطية الملونة المكونة من نمطين (فهم الجندر الذاتي - فهم جندرا الآخرين) لدراسة الموضوع وعلى ملائمتها لمستوى فهم الطفل وإدراكه اللغوي والعقلي عدا بعض الملاحظات البسيطة التي أشار اليها بعض الخبراء ، وعلى أن يتم تحويلها بحيث تكون موازية لمستوى فهم الطفل ، وقد حصلت نسبة اتفاق من ١٠٠% للأسئلة و ١٠٠% للرسوم التخطيطية الملونة بين الخبراء باستثناء طلب الخبراء بأن تكون الرسومات التي تعرض على الاطفال ملونة.

٢- صدق البناء (Construct validity)

يراعى في هذا النوع من الصدق فيما اذا كانت درجات الاختبار تظهر تقدماً متزايداً مع تقدم العمر الزمني للمفحوص ولا سيما الاطفال . وبما أنّ من المتوقع ازدياد قدرات الطفل مع التقدم بالعمر فان درجات الاختبار ينبغي ان تظهر نوعاً من الزيادة بالتقدم بالعمر اذا كان الاختبار صادقاً (Anastasi,1987:152) . ومن

خلال تحليل اجابات الاطفال على المقياس المستخدم في البحث الحالي ظهر أن هناك زيادة في درجات فهم الاطفال مع زيادة العمر الزمني للاطفال . ولما كانت هناك زيادة في درجات فهم الجندر مع زيادة عمرهم الزمني. فضلاً عن كون المقياس المستخدم مقياساً عالمياً لذا يعد ذلك مؤشراً لصدق بناء المقياس .

الثبات (Reliability)

المقصود بالثبات هو التوصل إلى النتائج نفسها عند تطبيق الاختبار في مدتين مختلفتين ، أو الاتساق في الدرجات التي يحصل عليها الأفراد أنفسهم في أوقات مختلفة (Anastasi,1987:109) .

وقد تم حساب نوعين من الثبات في البحث الحالي هما ثبات الاستجابة عن طريق إعادة الاختبار وثبات التصحيح (ثبات المصحح مع مصحح آخر وثبات المصحح مع نفسه) .

ثبات الاستجابة

أعتمد التطبيق الاستطلاعي الذي اجري الذي اجري على (٦٦) طفلاً وطفلة تطبيقاً أولاً ، ثم أعيد التطبيق عليهم لحساب ثبات الاستجابة بعد أسبوعين من التطبيق الأول . إذ أن المدة المناسبة بين تطبيق الاختبار وإعادته ينبغي أن لا يتجاوز الثلاثة أسابيع (Adams,1964:85) ، فقد يحدث تغير حقيقي في الصفة السلوكية المقاسة إذا كانت المدة الزمنية بين التطبيقين طويلة

(فرج، ١٩٨٠ : ٣٥٠-٣٥١) .

وقد بلغ معامل الثبات ($r=0.97$) وتعد هذه النسبة عالية ومقبولة في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة.

واستناداً إلى المعايير النظرية يوصي بمعامل ارتباط لا يقل عن ($r=0.90$) في حالة الاختبارات التي تستعمل في اتخاذ قرارات مهمة عن الأطفال (موسى، ١٩٩٠: ١٧٤) .

١ - ثبات المصحح مع مصحح آخر

يعد هذا الثبات مهماً جداً عندما يستخدمه الافراد في إعطاء الدرجات (Cronbach,1978:77) فهو الثبات الذي يتعلق بدرجة الاتفاق بين شخصين أو أكثر في إعطاء الدرجات لمتغيرٍ ما ، وقد تم اللجوء الى هذا النوع من الثبات في البحث الحالي لأن الدرجة تقدر على أساس الفكرة أو الإستجابة الظاهرة ، وبذلك تكون عرضة للتذبذب وعلى هذا الأساس تم تدريب مصحح آخر على طريقة التصحيح وكيفية تقدير الدرجات .

ونظراً لأن معامل الارتباط بين تقديري المصححين لا يضمن تطابق التقديرين ، فأن إستخدام معادلة سكوت (الامام وعبد الرحمن والعجيلي ، ١٩٩٩:١٦٨) لحساب نسبة الاتفاق بين المصححين على وضع الطفل ضمن المرحلة ذاتها يُعد أكثر دقةً في حساب الثبات (Augla,1984:72). ولهذا فقد استخدمت هذه الطريقة في البحث الحالي لحساب الثبات ، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحث والمصحح (٨٨%) .

٢- ثبات المصحح مع نفسه بعد تصحيح ورقة الإجابة لكل طفل ، قام الباحث بإعادة تصحيح (٤٨) استمارة تم إختيارها عشوائياً وبفاصل زمني مقداره (٣٠) يوماً وباستعمال معادلة سكوت لحساب نسبة الاتفاق على وضع الطفل ضمن مرحلة معينة ، بلغت هذه النسبة (٩٠%) .

التطبيق النهائي

طبق الباحثان الاداة المستخدمة على عينة البحث الاساسية البالغة (١٦٠) طفلاً وطفلة وقد استمرت مدة التطبيق من ١١/١١/٢٠٠٧ لغاية ٢٤/١/٢٠٠٨ .

وقد اتبع الباحثان طريقة بياحيه العيادية (الكلينيكية) في مقابلة الاطفال ، اذ تم مقابلة كل طفل على حدة ، وقد زار الباحث دورالحضانة ورياض الاطفال المشمولة بالبحث قبل التطبيق ، بهدف جمع المعلومات واختيار العينة ، حيث كان الباحثان يدخلان الصف مع المعلمة أو المربية واحياناً بدونها وذلك بهدف إن يكونا مألوفين لدى الاطفال ،

أو حتى ل يشعروا بالخوف أو الخجل عند إجراء المقابلة .

وبعد تسجيل أسماء الأطفال الذين تم اختيارهم عشوائياً في الاستمارات المعدة لهذا الغرض كانت تجرى المقابلة بالشكل الآتي :

تم اتخاذ صف أو غرفة مستقلة لا يوجد فيها سوى الباحث والطفل المفحوص ، وبعد تهيئة أسئلة الاداة كان الباحثان يذهبان الى الصف لاصطحاب كل طفل من صفه الى غرفة المقابلة ، أو يقوم بتكليف احدى المعلمات أو المربيات بهذا الغرض .

وقبل البدء بأسئلة البحث كان الباحثان يجريان حواراً ودياً مع الطفل ، يسأله عن اسمه واسم مؤسسته (روضة، حضانة ،منطقة سكنه هوائيه) لاجل إزالة الخوف وتكوين اللفة بين الاثنين . وكان الباحث يقدم قطعة من الحلوى لكل طفل . وقد بدأ الباحثان في التطبيق النهائي يطرح الاسئلة الخاصة بتطور مفهوم الجندر ، وحين يسأل الطفل يقوم الباحثان بتأشير اجابة الطفل امام السؤال المطروح عليه وعندما يلاحظ الباحثان تردد الطفل في الاجابة او ظهور علامة على عدم فهم السؤال ، يعيده مرة اخرى او أكثر لاستدراجه في الاسترسال في الاجابة عن طريق تقديم عبارات المدح والتشجيع في سبيل التوصل الى الاجابة. وبعد الانتهاء من طرح اسئلة الاداة يقوم الباحثان بشكر كل طفل وأعادته الى صفه او غرفته ويقوم باصطحاب طفل اخر وهكذا .

الوسائل الإحصائية المستعملة

استعمل الباحثان وسائل احصائية مختلفة تتفق وما يرمي اليه البحث الحالي وبوساطة برنامج الحاسب الآلي (SPSS) وهي :

١- مان وتني للتعرف على دلالة الفروق في مفهوم الجندر وبحسب (الجنس) من كل الاعمار .

٢- كروسكال ويليز للتعرف على دلالة الفروق بين
الاعمار (٢/٥، ٢/٣، ٣/٥، ٤/٥، ٤/٥، ٥/٥) سنوات في مفهوم الجندر .

٣- معادلة سكوت لحساب نسبة الاتفاق في ثبات التصحيح .

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الاول

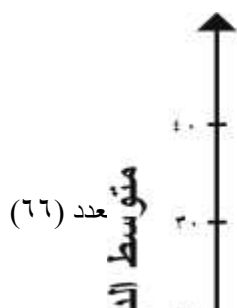
خصص الهدف الاول للتعرف على درجة تطور مفهوم الجندر لدى اطفال عمر
(٢/٥، ٢/٣، ٣/٥، ٤/٥، ٤/٥، ٥/٥) سنوات ولغرض تحقيق هذا الهدف إتبع الباحثان
طريقتين لعرض هذه النتائج وكما يأتي :

١-متوسط درجات الاطفال في فهم الجندر

بعد أن طبق الباحثان أداة البحث لقياس مفهوم الجندر على اطفال عينة
البحث ، تم تحليل الاجابات وحساب الدرجات الكلية لكل طفل وتم استخراج
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عمر وتمت مقارنتها بالمتوسط النظري
للمقياس والبالغ ٨,٥ وكما موضح في الجدول (٣) والشكل البياني (١).

الجدول (٣)

متوسطات درجات فهم الجندر لدى اطفال العينة وانحرافات المعيارية



ويتضح من الجدول (٣) إن المتوسط الحسابي لأعمار الاطفال (٣/٢,٥/٢) هو (صفر) وكذلك الانحراف المعياري في حين نرى أن المتوسط الحسابي لعمر (٣,٥) كان (١٠,١) والانحراف المعياري (٣,٤٦٣) ، اما عمر (٤) سنوات فقد بلغ المتوسط الحسابي (٢١,٠٥٠) والانحراف المعياري (٤,٤٤٢) ، وبلغ المتوسط الحسابي لعمر (٤,٥) سنوات (٣٦,٨٥) والانحراف المعياري (٠,٦٧١) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعمر (٥,٥/٥) (٣٧) والانحراف المعياري (صفر)

٢- مراحل تطور مفهوم الجندر لدى اطفال العينة

للتعرف على توزيع الاطفال في الاعمار (٢/٥/٣/٣,٥/٤/٥/٥/٥) سنوات على مراحل تطور مفهوم الجندر لدى اطفال عينة البحث الحالي ، قام الباحث بتحديد مرحلة كل طفل من اطفال العينة اعتماداً على النسبة الشائعة لواحدةٍ من المراحل الثلاث في مفهوم الجندر ، ويمكن استعراض توزيع الاطفال على هذه المراحل في الاعمار المختلفة وكما يأتي:

المرحلة الصفرية :

ت	الأعمار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري
١	٢	٢٠	صفر	صفر	١٨,٥
٢	٢,٥	٢٠	صفر	صفر	
٣	٣	٢٠	صفر	صفر	
٤	٣,٥	٢٠	١٠,١	٣,٤٦٣	
٥	٤	٢٠	٢١,٠٥	٤,٤٤٢	
٦	٤,٥	٢٠	٣٦,٨٥	٠,٦٧١	
٧	٥	٢٠	٣٧	صفر	
٨	٥,٥	٢٠	٣٧	صفر	

بلغ عدد اطفال هذه المرحلة (٦٠) طفلاً وطفلة بواقع (١٠) من الذكور و(١٠) من الاناث لكل عمر وكانت نسبتهم تمثل (٣٧,٥ %) من المجموع الكلي للعينة وقد كانت اعمار اطفال هذه المرحلة (٢/٥/٣/٣,٥) سنوات ذكوراً واناثاً بحيث لم يبق من اطفال هذه المرحلة أحد ، وكانت اجابات جميع اطفال هذه المرحلة غير ذات علاقة بالسؤال أو بقولهم (لا اعرف) أو تقديمهم إجابات خاطئة من دون إعطاء أي تفسير لهذه الاجابات مما يشير الى أن اطفال هذه المرحلة غير قادرين على تحليل أو معرفة

مفهوم الجندر بسبب عدم نضج قدراتهم العقلية التي تمكّنهم من ان يعرفوا مفهوم الجندر.

المرحلة الانتقالية :

بلغ عدد اطفال هذه المرحلة (٤٠) طفلاً وطفلة بواقع (١٠) من الذكور و(١٠) من الاناث لكل عمر وكانت نسبتهم ٢٥% من المجموع الكلي للعينة وقد كانت اعمار اطفال هذه المرحلة (٤/٣,٥) سنوات جميعهم من ذكور واناث لم يدخل معهم في هذه المرحلة اي طفل من اطفال عمر (٣) سنوات أي انه لم يبرح أي من أعمار ٣ سنوات (المرحلة الاولى) لفهم مفهوم الجندر ليتقدم الى المرحلة الثانية. إن اطفال هذه المرحلة اكثر تقدماً وارتقاءً في معرفة مفهوم الجندر وتعد هذه المرحلة خطوةً الى الامام باتجاه النضج (للتعرف على مفهوم الجندر) إلا أنّ اطفال هذه المرحلة لم يصلوا الى الفهم الناضج للجندر ، إذ إنهم يؤكدون على المظاهر الجسمية والفعاليات التي تشير الى التعرف على مفهوم الجندر إلا إن إستجاباتهم غامضةً لا تعبّر عن المعرفة الحقيقية لمفهوم الجندر .

مرحلة ثبات الجندر :

بلغ عدد اطفال هذه المرحلة (٦٠) طفلاً وطفلة بواقع (١٠) من الذكور و(١٠) من الاناث لكل عمر وكانت نسبتهم تمثل ٣٧,٥% من المجموع الكلي للعينة وقد كانت اعمار اطفال هذه المرحلة تتراوح بين (٥,٥/٥/٤,٥) سنوات ، وفي هذه المرحلة يكون الاطفال قادرين على فهم جندريهم وجندر الاخرين إذ إنهم يركزون في استجاباتهم على ثبات الجندر وبقائه على مرور الزمن مهما تغيرت الفعاليات والمظاهر الخارجية ويؤكدون على الاختلافات البيولوجية بين الجنسين .

يظهر من خلال النتائج أن هناك تطور بالمرحل مع التقدم بالعمر الزمني حيث ظهر التطور في مفهوم الجندر في عمر (٣,٥) سنوات لدى أطفال مجتمع البحث . مما يدل على وجود فهم حقيقي لمفهوم الجندر لدى أطفال عمر (٣,٥) سنوات وهذا يعني أنهم قادرين على فهم نوعهم الاجتماعي وطبيعة الأدوار الاجتماعية التي

يقومون بأدائها وفقاً لمعايير المجتمع الذي يعيشون فيه وأنهم قادرين على التمييز بين هذه الأدوار الخاصة بهم وبين أدوار الجنس المغاير وهذا يتفق مع أدبيات ونظريات الدراسات السابقة وكما أكدت دراسة المرشدي (٢٠٠٥).

الهدف الثاني : تحقيقاً للهدف الثاني من اهداف البحث الحالي والذي ينص على التعرف دلالة الفروق في مفهوم الجندر وبحسب ما يأتي:

١- الجنس : للتعرف على دلالة الفروق في مفهوم الجندر وبحسب (الجنس) في كل عمر من الاعمار استعمل الباحثان اختبار (مان وتني) والجدول ((٤)) يوضح ذلك:

الجدول (٤)

قيم مان وتني لدلالة الفروق في مفهوم الجندر و بحسب متغير

الجنس (ذكور - اناث)

الاعمار	المتغيرات	العدد	المتوسط الرتب	المتوسط الرتب	قيمة مان وتني	قيمة مان وتني	مستوى الدلالة
٢سنة	ذكور	١٠	١٠,٥	١٠,٥	٥٠	٢٣	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
	اناث	١٠	١٠,٥	١٠,٥			
٢,٥سنة	ذكور	١٠	١٠,٥	١٠,٥	٥٠	٢٣	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
	اناث	١٠	١٠,٥	١٠,٥			
٣سنة	ذكور	١٠	١٠,٥	١٠,٥	٥٠	٢٣	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
	اناث	١٠	١٠,٥	١٠,٥			
٣,٥سنة	ذكور	١٠	٧٠,٥	٧٠,٥	١٥,٥	٢٣	دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
	اناث	١٠	١٣٩,٥	١١,٩٥			
٤سنة	ذكور	١٠	٨٩,٥	٨,٩٥	٣٤,٥	٢٣	غير دالة عند

الأعمار	المتغيرات	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المحسوبة	قيمة مان وتني	الجدولة	قيمة مان وتني	مستوى الدلالة
	اناث	١٠	١٢٠,٥	١٢,٠٥					مستوى دلالة ٠,٠٥
٤,٥ سنة	ذكور	١٠	١٠,٥	١٠,٥	٥٠	٢٣	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥		
	اناث	١٠	١٠,٥	١٠,٥					
٥ سنة	ذكور	١٠	١٠,٥	١٠,٥	٥٠	٢٣	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥		
	اناث	١٠	١٠,٥	١٠,٥					
٥,٥ سنة	ذكور	١٠	١٠,٥	١٠,٥	٥٠	٢٣	غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥		
	اناث	١٠	١٠,٥	١٠,٥					

ويتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين (الذكور والاناث في مفهوم الجندر في عمر (٣,٥) سنة ، إذ بلغت قيمة مان - وتني المحسوبة (١٥,٥) درجة وهي اصغر من قيمة مان - وتني الجدولية والبالغة (٢٣) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق بين مجموع رتب الذكور والبالغة (٧٠,٥) درجة ومجموع رتب الاناث والبالغة (١٣٩,٥) درجة ولصالح الاناث ، مما يدل على ان الاناث افضل في مفهوم الجندر من الذكور .

٢- العمر : للتعرف على دلالة الفروق بين الاعمار (٢/٥، ٣/٥، ٤/٥، ٥/٥) سنوات في مفهوم الجندر استعمل الباحثان فيه اختبار (كروسكال- ويلز) اللامعلمي ، والجدول (٥) يوضح ذلك :-

الجدول (٥)

قيمة كروسكال-ويلز لدلالة الفروق بين الاعمار في مفهوم الجندر بحسب العمر

العمر بالسنوات	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة كروسكال- ويلز المحسوبة	قيمة مربع كاي المحسوبة	مستوى الدلالة
٢	٢٠	٦١٠	٣٠,٥	١٣٩,٧٨٣	٢٢,٠٨	داله عند
٢,٥	٢٠	٦١٠	٣٠,٥			مستوى
٣	٢٠	٦١٠	٣٠,٥			دلالة ٠,٠٠١
٣,٥	٢٠	١٥٩٢	٧٩,٦			
٤	٢٠	١٦٢٨	٨١,٤			
٤,٥	٢٠	٢٦١٠	١٣٠,٥			
٥	٢٠	٢٦١٠	١٣٠,٥			
٥,٥	٢٠	٢٦١٠	١٣٠,٥			

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاعمار في مفهوم الجندر ، إذ بلغت قيمة كروسكال-ويلز المحسوبة (١٣٩,٧٨٣) درجة وهي اكبر من قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة قيمتها (٢٢,٠٨) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وبدرجة حرية (٧) مما يدل على وجود فروق حقيقية بين الاعمار في مفهوم الجندر ولمعرفة مَنْ من الاعمار افضل في مفهوم الجندر استعمل الباحثان اختبار (مان -وتني) للمقارنة بين كل مجموعتين والجدول (٦) يوضح ذلك :

الجدول (٦)

قيم مان وتني للمقارنه بين المجموعات في متغير مفهوم الجندر

مستوى الدلالة	قيمة مان وتني الجدولي	قيمة مان وتني المحسوبه	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	الأعمار بالسنوات
غير دالة	١٢٧	٢٠٠	٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٢
			٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٢,٥
غيردالة	١٢٧	٢٠٠	٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٢
			٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٣
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٢١٠	٢٠	٢
			٣٠,٥	٦١٠	٢٠	٣,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٢١٠	٢٠	٢
			٣٠,٥	٦١٠	٢٠	٤
داله	١٢٧	صفر	١٠,٥	٢١٠	٢٠	٢
			٣٠,٥	٦١٠	٢٠	٤,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٢١٠	٢٠	٢
			٣٠,٥	٦١٠	٢٠	٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٢١٠	٢٠	٢
			٣٠,٥	٦١٠	٢٠	٥,٥
غير دالة	١٢٧	٢٠٠	٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٢,٥
			٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٣
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٢,٥
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٣,٥

مستوى الدلالة	قيمة مان ويتي الجدولية	قيمة مان ويتي المحسوبة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	الأعمار بالسنوات
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٢,٥
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٤
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٢,٥
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٤,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٢,٥
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٢,٥
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٥,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٣
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٣,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٣
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٤
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٣
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٤,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٣
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٣
			٣٠,٥	٣٩٢	٢٠	٥,٥
غير دالة	١٢٧	١٨٢	١٩,٦	٤٢٨	٢٠	٣,٥

مستوى الدلالة	قيمة مان ويتي الجدولية	قيمة مان ويتي المحسوبة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد	الأعمار بالسنوات
			٢١,٤	٢١٠	٢٠	٤
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٣,٥
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٤,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٣,٥
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٣,٥
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٥,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٤
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٤,٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٤
			٣٠,٥	٢١٠	٢٠	٥
دالة	١٢٧	صفر	١٠,٥	٦١٠	٢٠	٤
			٣٠,٥	٤١٠	٢٠	٥,٥
غير دالة	١٢٧	٢٠٠	٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٤,٥
			٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٥
غير دالة	١٢٧	٢٠٠	٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٤,٥
			٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٥,٥
غير دالة	١٢٧	٢٠٠	٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٥
			٢٠,٥	٤١٠	٢٠	٥,٥

ويتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعمار (٢,٥/٢) (٣/٢) (٣/٢,٥) (٤/٣,٥) (٥/٤,٥) (٥,٥/٤,٥) (٥,٥/٥).

كما أظهرت النتائج إن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الجندر لصالح الإناث مما يدل على أن الإناث يستطعن تسمية أنفسهن على إنهن بنات قبل الذكور، ويعرفن أيضاً التوقعات الثقافية الخاصة بجنسهن وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سلابي وفري (١٩٧٥) والتي أكدت وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الجندر لصالح الذكور.

الاستنتاجات

١- بالرغم من أن أكثر الأطفال ليس لديهم أية فكرة عن ثبات الجنس إلا أنهم يفضلون اللعب مع أقرانهم من الجنس نفسه ويفضلون اللعب بالدمى المنمطة جنسياً .

٢- أن التقليد والمحاكاة مهمة جداً لأنها تؤثر في السلوك المنمط جنسياً.

٣- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أعمار (٢,٥/٢) (٣/٢,٥) (٤/٣,٥) (٥/٤,٥) (٥,٥/٤,٥) سنوات .

٤- وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في متغير مفهوم الجندر بين الذكور والإناث في عمر (٣,٥).

التوصيات

أظهرت نتائج البحث الحالي أن مفهوم الجندر عند الطفل (من الجنس نفسه والجنس المغاير) يعد من الأمور المرافقة لنمو الطفل بكل أشكاله، وإن ذلك يؤدي إلى فهم للدور التي يلعبها في حياته داخل الأسرة والمجتمع لذا وجد الباحث من المفيد التوجه بالتوصيات الآتية :

١- ضرورة اهتمام الآباء والأمهات بالأساليب التربوية الصحيحة للمساعدة والمشاركة في التنشئة الاجتماعية والتي من شأنها أن تساعد الأطفال على فهم أدوارهم الاجتماعية بما يتلائم مع جنسهم في المجتمع .

٢- ضرورة اهتمام المختصين في وزارة التربية بتضمين الفعاليات والانشطة المدرسية في دور الحضانة ورياض الاطفال بما يساعد الاطفال على فهم الجندر وبشكل صحيح .

٣- يجب أن تقوم وسائل الاعلام (بكل اصنافها) بدور اكبر من أجل تنمية المفاهيم والادوار الجندرية من خلال زيادة عرض البرامج والمطبوعات التي تعرض فعاليات وأنماط سلوكية مثل لعب الاطفال للادوار الجندرية الملائمة .

المقترحات

من أجل توضيح الصورة لتطور مفهوم الجندر لاطفال ما قبل المدرسة يقترح الباحثان اجراء البحوث والدراسات الاتية :

١- اجراء دراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين تطور مفهوم الجندر ومتغيرات اخرى مثل (السلوك العدائي للاطفال و الكذب عند الاطفال و العاب العنف لدى الاطفال) .

٢- إجراء دراسة مقارنة في تطور مفهوم الجندر بين الاطفال الذين يسكنون مع آبائهم وبين اطفال دور الدولة للايتام .

٣- إجراء دراسة للتعرف على المسار التطوري لمفهوم الجندر على مستوى اطفال العراق لتشمل عينة اوسع مما هو عليه في البحث الحالي .

المصادر العربية

القرآن الكريم

ابو زيد ، نصر حامد . (١٩٩٩) . دوائر الخوف ، قراءة في خطاب المرأة ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي .

إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٨٦) . الاطفال مرآة المجتمع (النمو النفسي والاجتماعي للطفل) ، الكويت ، سلسلة عالم الطفولة .

الاشول ، عادل عز الدين . (١٩٨٩) . علم نفس النمو ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

امام ، عبد الفتاح امام . (١٩٩٦) . الفيلسوف المسيحي والمرأة ، ط١ ، القاهرة ، مكتبة مدبولي .

الامام ، مصطفى محمود و عبد الرحمن ، أنور والعجيلي ، صباح . (١٩٩٠) .
التقويم والقياس ، بغداد : دار الحكمة للطباعة والنشر .

بهادر ، سعيدي محمد علي . (١٩٨٦) . في علم نفس النمو ، ط٤ ، الكويت ، دار البحوث العلمية .

بول ، مسن وجون ، كونجر وجيروم ، كاجان (١٩٧١) سيكولوجية الطفولة
والشخصية ، ترجمة :- سلامة عبد العزيز ، جابر عبد الحميد ، القاهرة :- دار
النهضة العربية .

— (١٩٨٦) اسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، ترجمة :- احمد عبد
العزيز سلامه ، ط١ ، الكويت - مكتبة فلاح .

جرار ، بسام . (٢٠٠٦) . النوع الاجتماعي ، سحبت من شبكة المعلومات على
الموقع ([www. Islam noon .com /Motafarkat/Gender.htm](http://www.Islamnoon.com/Motafarkat/Gender.htm)) .

داود ، عزيز حنا وعبد الرحمن حسين . (١٩٩٠) . مناهج البحث التربوي : كلية
التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد .

أحفني ، عبد المنعم . (١٩٧٨) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي
، القاهرة ، ج٢ ، مكتبة مدبولي

خيرى ، السيد . (١٩٧٦) . النمو الجسمي في مرحلة الطفولة ، الكويت ، عالم
الفكر ، العدد ٣٤ .

الرجي ، د. د. ميه . (٢٠٠٧) . الجندر (النوع الاجتماعي) ، جريدة قاسيون ،
العدد ٢٩٠ في ٢٤/١/٢٠٠٧ سحبت من شبكة المعلومات على الموقع (www.com) .
www.com .

الريماوي ، محمد عوده ، وآخرون . (٢٠٠٤) . علم النفس العام ط١ ، عمان
(الاردن) دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) . علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط٥، القاهرة : عالم الكتب .
- الزيايدي ، احمد محمد والخطيب ، هشام ابراهيم . (١٩٩٠) . الصحة النفسية للطفل ، عمان ، المكتبة الاهلية للنشر والتوزيع .
- الطيب ، احمد . (١٩٩٩) . التقويم والقياس النفسي التربوي ، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث .
- عاقل ، فاخر . (١٩٨٥) . معجم علم النفس ، بيروت، ط٤، دار العلم للملايين .
- فرج ، صفوت . (١٩٨٠) . القياس النفسي ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- القوصي ، عبد العزيز . (١٩٨١) . أسس الصحة النفسية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- لسان العرب . (٦٣٠هـ - ٧١١م) . ج ٥ ، بيروت : دار ابن زيدون محمد ، يوسف عبد الفتاح . (١٩٨٩) . مكونات العلاقة بين اتجاهات الأمهات في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الابناء وبين شخصياتهم ، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس ، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ؛ (ص ١٤١-١٦٤) .
- مولاهي ، باتريك . (١٩٦٢) . عقدة اوديب في الاسطورة وعلم النفس ، ترجمة جميل سعيد ، بيروت : مكتبة المعارف
- موسى، فاروق عبد الرحمن . (١٩٩٠) . القياس النفسي للأسوياء والمعوقين ، القاهرة، دار النهضة .
- هرمز ، صباح وآخرون . (١٩٨٨) . علم النفس التكويني، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة ، ط
- الوهب ، محمود . (٢٠٠٥) . الجندر وهارون الرشيد، جريدة ثقافية أسبوعية العدد (٢٢٢) في ١٦/١١/٢٠٠٥ ص ١-٢ سحبت من شبكة المعلومات على الموقع (www. An-nour .co)

يونس ، انتصار . (١٩٧٨) . السلوك الانساني ، القاهرة ، دار المعارف العالية

المصادر الاجنبية

Adams, G. S. (1964). Measurement and Evaluation in Educational Psychology and Guidance. New York , holt co

Anastasia, Ann .(1987). Logcapsychol testing, (3rd) Macmillan co, New York .

Augla , .A.J.(1984). Positive justice Development in Iraqi children And its Relationship to age , sex , urbanization , religious , Knowledge Academic Achievement and family in come level, Unpublished Dictatorial Dissertation. Indian University.

Banadura ,A.(1977a). Self-Efficacy: Toward a University Theory of Behavioral change . Psychological Reviews, 84,191,-275

Baron, R.(1998). Psychology Understanding Behavior, Winston ,New York.

Berk ,E ,(1977). Child Development New York : Allyn co.

Bloom .(1964) : Stability and change in Human characteristics , New York : John Wiley

Bland .(2001). About Gender : preface Http ://www.gender.org.uk/about_100prefe.htm

Brown.(1964). "Sex Role Development changing culture". In Rosenblatt, Judy , F.& Wesely , A .(ED) .The causes of Behavior : Readings in child Development and Educational psychology , U.S. A : Allyn and Bacan , Inc.

Carter ,D& Levy.(1988). "Development of androgyny parental Influences" psychology of woman Quarterly, 11pp.311-326.

Couze ,K & Nadelman,.(1980) ."constancy of Gender Identity for self and others in children between the Age of three and seven" child development, 51,pp.257-278.

- Crick, N . R.& Grotpeter , JK.(1995).Relation aggression,gender and Social Psychological adjustment Child Development, 66,pp:710-722.
- Cronbach,T.M.(1978) Research in Development of psychology The Free press, New York.
- Fagot. & Boyle,C.(1992). "Gender Labeling, Gender Stereotyping, and Parenting Behaviors". Developmental Psychological, 28,pp.225-230.
- Fagoy, B. & Hagan, R,(1991) .Observations of parent Reactions to sex Stereotyped Behaviors: Age and sex effects .Child Development, 62,pp.617-628.
- Gelman ,S .& Maccoby,E .(1986)."Inferring properties from Categories from properties " The case of Gender child Development,75,pp. 397-404.
- Jensen , A . R . (1980) Bias in Mental Testing , Methuen co, . London.
- Kail , R .V.(1998). Children and Development , NewJersy, prentice Hall.
- Kuhn, D, & Brucken , L.(1978). Sex Role concepts of Tow and Three- year –olds. Child Development . 49,pp.445-451.
- Lamb & Roopnarine , J . (1979). " peer Influences on sex Role Development in preschoolers" .Child Development, 50,pp.1219- 1222.
- Lips , H . M .(1993) . Sex and gender, California Mayfield publishing Company.
- _____ (1988). "Gender as social Category" Development Psychology ,24,pp.513-520.
- Martian, C.& Halverson.(1981)."A schematic processing Model of Sex Typing and stereotype in children" Child Development , vol.52.pp. 1119-1139.
- _____ & Litte,J.(1990).The Relation of Gender Understanding to children, s Sex-Typed presences and Gender Stereotypes". Child Development,61,pp.1427-1439.
- Mischel , W.,(1970)."Sex Typing and Socialization ."In P .H . Mussen (Ed) .Carmicael , s Manual of child

- psychology,vpl.2. New York : John Wiley Money ,J & Ehrardt , A .(1972)."A man and woman ,boy and girl". Baltimore :johns Hopkins University press.
- Mussen , P . H.& Distter , (1959) . Masculinity Identification and father .son relationships, Tournal of Abnormal and social psychology,59,pp.350- 356.
- Papalia , D.E, & Old, S .w.(1998).Human Development , Boston , Mc Grow Hill . Caroly , z .w.(1987).problem Behavior in young children, Child Development Baltimorc,MD,pp:370-390.
- Page , r. and bodo , j .(1982). Inducing changes in moral reasoning , the jornal of psychology , no, 172 .
- Sunstrok Johnw .(2000).Children, Mc Graw-Hill Collage Bosten.
- Shaffer David R .(2002). Development psychology,6th ed. Wadsworth Australia
- Skelton ,C.& Elaine.(2000).The Development of Gender Roles in Young children. Department of Education , University of New castle,
- مستلم من شبكة الانترنت
- Slaby ,R.& Frey ,K.(1975).Development of gender Constancy and selective Attention to same-sex Models. Child Development ,96,pp.849-856.
- Sutton & smith,(1970). "The Sibling" New York: Holt, Rinehart & Winston.
- The New Shorter OXFORD Dictionary-Volume-p1072.
- Thompson .(1975) ."Gender Labels and Early Sex Role Development"Child Development ,46.
- Zanden James W. Vander . (1998) . Human Development , 6thed .The McGraw-Hill Companies , Inc , New York.

الملحق (١)

أداة قياس فهم الجندر باللغة العربية الفصحى

الاختبار الاول

اختبار القدرة على تقبل اللغة

يهدف الاختبار الى قياس قدرة الطفل على اتباع التعليمات وفهم الاسئلة ، حيث يقوم الباحثان بعرض مجموعة من الصور التي تتضمن أفعالاً متنوعة للذكور واخرى للاناث ويطلب من الطفل الاشارة الى الصورة التي يحددها الباحثان ويعد هذا الاختبار وسيلة لمعرفة الطفل الذي يمكنه الاستمرار لتطبيق الاختبارات الباقية

- ١- اشر الى الصورة التي تشير الى الطفل الذي يلعب . اشر الى الصورة التي تشير الى الطفلة التي تلعب .
- ٢- اشر الى الصورة التي تشير الى الطفل الذي يرسم . اشر الى الصورة التي تشير الى الطفلة التي ترسم .
- ٣- اشر الى الصورة التي تشير الى الطفل يكتب . اشر الى الصورة التي تشير الى الطفلة التي تكتب .
- ٤- اشر الى الصورة التي تشير الى الطفل الذي يأكل . اشر الى الصورة التي تشير الى الطفلة التي تأكل .
- ٥- اشر الى الصورة التي تشير الى الطفل النائم . اشر الى الصورة التي تشير الى الطفلة النائمة .
- ٦- اشر الى الصورة التي تشير الى الطفل الذي يصبغ . اشر الى الصورة التي تشير الى الطفلة التي تصبغ .

الاختبار الثاني

اختبار تسمية الجنس

يهدف هذا الاختبار الى تمكين الطفل من وضع التمييز المناسب لجنسها و إعطاء النتيجة المناسبة للجنس ، إذ يقوم الباحث بعرض عدة أزواج من الصور تمثل الذكر والانثى على كل طفل من اطفال العينة ويطلب منه الاشارة الى الصورة التي يسأل عنها .

- ١- أشر الى الصورة التي تشبه صورة جدك . أشر الى الصورة التي تشبه صورة جدتك .
- ٢- أشر الى الصورة التي تشبه صورة الفلاح . أشر الى الصورة التي تشبه صورة الفلاحة .
- ٣- أشر الى الصورة التي تشبه صورة المغني . أشر الى الصورة التي تشبه صورة المغنية .
- ٤- أشر الى الصورة التي تشبه صورة العامل . أشر الى الصورة التي تشبه صورة العاملة .
- ٥- أشر الى الصورة التي تشبه صورة المعلم . أشر الى الصورة التي تشبه صورة المعلمة .
- ٦- أشر الى الصورة التي تشبه صورة البائع . أشر الى الصورة التي تشبه صورة البائعة .
- ٧- أشر الى الصورة التي تشبه صورة المذيع . أشر الى الصورة التي تشبه صورة المذيعة .
- ٨- أشر الى الصورة التي تشبه صورة الشرطي . أشر الى الصورة التي تشبه صورة الشرطية .
- ٩- أشر الى الصورة التي تشبه صورة الخياط . أشر الى الصورة التي تشبه صورة الخياطة .
- ١٠- أشر الى الصورة التي تشبه صورة السائق أشر الى الصورة التي تشبه صورة السائقة .

الاختبار الثالث

اختبار النوع الذاتي

الغرض من الاختبار هو تحديد مدى قدرة الطفل على تصنيف الصورتين الخاصة به ، يطلب الباحثان من كل طفل في هذا الاختبار تشخيص صورته (والتي سبق ان تم تصويرها في وقت مضى) وهي كاملة الطول واخرى من النصف من بين صورتان غريبتين متضادين في الجنس ومثلها صورتين لولد بشعر قصير وسروال طويل واخرى بشعر قصير وسروال قصير وصورتان لبنت بشعر طويل وفستان طويل واخرى بشعر طويل وفستان قصير ويطلب من الطفل ان يضع صورة الولد في الصندوق المخصص للولد الذي اعده الباحثان وكذلك يضع صورة البنت في صندوق المخصص للبنت .

الاختبار الرابع

أسئلة النوع الشفهية / اسئلة الجنس اللفظية

يقوم الباحثان بتوجيه الاسئلة ويطلب من الطفل الاجابة عنها وهي:

- ١- هل انت ولد ؟ كيف عرفت ؟ هل انت بنت ؟ كيف عرفت ؟
- ٢ - عندما تكبر / تكبرين هل ستكون بابا أم ماما ؟ هل تحب / تحبين ان تكون / تكوني بابا أم ماما ؟
- ٣- هل ستكون / ستكونين مثل بابا أم مثل ماما ؟
- ٤ - هل ستكون/ ستكونين خالاً أم خالة ؟
- ٥- هل ستكون /ستكونين عمّاً أم عمّة ؟

الاختبار الخامس

اختبار أفضلية تسمية الصورة

يقوم الباحثان بعرض صورتين على كل طفل / وطفلة ، من اطفال العينة ان يختار الصورة التي يفضلها والتي تناسب جنسه. تعرض على الطفل صورة بنت تقوم بطبخ الطعام وصورة اخرى لولد يقوم بغسل السيارة. ثم يطلب من الطفل أن يختار الصورة التي يفضلها وبالصيغة الاتية: أي صورة (تحب / تحبين) أن (تعمل / تعملين) مثلها في بيتك ؟

الاختبار السادس

اختبار التفضيل السمعي

يقوم الباحثان بتهيئة مسجل ذي شريطين الايمن فيه عبارات أو جمل تشجيعية للولد والشريط الايسر فيه عبارات تشجيعية للبنات، وبعد ذلك يقوم الباحث بتشغيل المسجل أمام الطفل الخاضع للاختبار (ولد أو بنت) ويسمعه الجمل الموجودة في كل

شريط(الأيمن والأيسر) ومن ثم يطلب الباحثان من الطفل أن يقوم بنفسه باختيار مفتاح شريط الجهة التي يرغب في سماعها وعلى اساس ذلك يقوم الباحثان بتدوين ملاحظاته عن الطفل المفحوص.

الاختبار السابع

اختبار نمطية الدور الجنسي

يقوم الباحثان بتهيئة صندوقين ،احدهما: خاص بادوات الاولاد، والثاني خاص بادوات البنات ثم يعرض بعد ذلك بطاقات مرسومة فيها أدوات خاصة بالولد واخرى خاصة بالبنات و يطلب الباحثان من الطفل الخاضع للاختبار أن يضع مجموعة الادوات الخاصة بالولد في الصندوق الخاص بادوات الاولاد وأن يضع الادوات الخاصة بالبنات في الصندوق المخصص لها .

اعراض واتجاهات النساء العراقيات نحو سن اليأس

د. مريم خلف مطرود الشمري

مستخلص البحث

قال تعالى ((الله الذي خلقكم ضعفاً ثم جعل من بعد ضعف قوة ثم جعل من بعد قوة ضعف وشيبة)) صدق الله العظيم سورة الروم الاية (٥٤) . ان الضعف الذي يصيب كل من الرجل والمرأة في مرحلة عمرية هي مرحلة الشيخوخة ، وهذا الضعف الذي يحدث في اثناء تقدم الانسان بالعمر يحدث للمرأة والرجل معاً ، الا ان ما يحدث للمرأة من ضعف ومظاهر اثناء تقدمها بالسن يختلف عن الرجل ، حيث ان حياة المرأة تتعلق الى حد كبير بتكوينها الانثوي ولنشاطها الوظيفي في ذلك اثر بعيد في حياتها الجسمية والانفعالية فالفتاة تعاني عند البلوغ وبدا الطمث اكثر مما يعانيه الفتى عند بلوغه وبدا الاحتلام وهي ايضاً حين تغدو امرأة كهلة في سن اليأس وانقطاع الطمث تعاني نفسياً اكثر مما يعاني الرجل حين يسير في ضعفه الجسدي والجنسي عضوياً او وظيفياً

تبدأ ازمة سن اليأس لدى المرأة بظاهرة فيزيولوجية عضوية وهي انقطاع الطمث الذي يعتبر اشارة الى عدم قدرة المرأة على الاباضة وبالتالي الانجاب وهذه تحدث في اعمار مختلفة تبعاً لفروق فردية وجنسية .

واذا ادركنا ان المرأة اكثر تعلقاً بوظيفتها الاساسية في الحياة الزوجية وهي الحمل والانجاب وفي الحمل وانتظاره سعادة تحياها المرأة وعامل يحفظ لها حقها كمحط لانظار الرجل وجذبه ، فاذا انقطع عنها الحيض ادركت المرأة ان نذير الكهولة قد جاء وتراودها مخاوف ويعتريها قلق شديد من احتمال فقدانها للطاقة الجنسية لانها

تعتقد بانها اصبحت متقدمة بالسن وغير جذابة ،وهذا بحد ذاته امرأ مزعجاً ومحزناً بالنسبة للمرأة وهي التي تحرص ان تحتفظ بالشباب ومظاهره حتى في سني شيخوختها . لذا يحاول البحث الحالي تقصي اثر هذه الظاهرة على اتجاهات النساء العراقيات نحو سن اليأس تبعاً لعدد من المتغيرات كذلك يحاول البحث الحالي معرفة الاعراض الاكثر شيوعاً لدى النساء العراقيات مقارنة بالمجتمعات الاخرى .

ولتحقيق اهداف البحث الحالي تطلب بناء مقياس لقياس اتجاهات النساء نحو سن اليأس وتبني مقياس اعراض سن اليأس الذي طبق على العديد من المجتمعات (MRS). استخرج الصدق للمقياسين عن طريق الصدق الظاهري بعرض الفقرات وعددها (٣١) فقرة لمقياس الاتجاهات و (١١) عرض لمقياس الاعراض لسن اليأس وبعد الصدق تم الابقاء على (٢٨) فقرة لمقياس اتجاهات النساء نحو سن اليأس ، اما المقياس الثاني فقد تاكدت الباحثة من صدق ترجمته بعرضه على عدد من خبراء الترجمة ثم استخرجت القوة التمييزية للفقرات فكانت جميع الفقرات مميزة ، وتم استخدام اعادة الاختبار لاستخراج الثبات للمقياسين فبلغ لمقياس الاتجاهات (٠,٨٤) اما لمقياس الاعراض فبلغ (٠,٨١) .

خرج البحث الحالي بعدد من النتائج منها :-

١. كانت اتجاهات النساء نحو سن اليأس حول المتوسط ليست بالاجابية ولا بالسلبية وانما هي اتجاهات حيادية حول المتوسط .
٢. لم تظهر هناك فروق دالة احصائياً بين النساء المتزوجات وغير المتزوجات في الاتجاهات نحو سن اليأس .
٣. لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين اتجاهات النساء حسب متغير المرحلة بلوغ مرحلة سن اليأس ، وعدم بلوغها .
٤. فيما يخص الفروق في اتجاهات النساء نحو سن اليأس تبعاً لمتغير العمل فقد كانت الفروق ذات دلالة بين ربات البيوت والتدريسيات ولصالح

التدريسات الجامعيات اذ كانت اتجاھتھن ايجابية ولم تكن هناك فروق دالة بين اتجاھات النساء الموظفات وربات البيوت او بين الموظفات والتدريسيات. ٥. كان العرض الاكثر شيوعاً من بين الاعراض لدى النساء العراقيات هو (الم المفاصل وشكوى من الروماتيزم) وحصل على نسبة ٧١% وجاء العرض الثاني بنسبة ٦٥% هو (مشكلات في النوم) وتلتھ بقية الاعراض بنسب مختلفة .

وقد خرج البحث الحالي بعدد من التوصيات والمقترحات لاجراء لاحقة

الفصل الاول الاطار العام للبحث

١- اهمية البحث والحاجة اليه

يقف احدنا ذات صباح امام المرأة فيرى بعض الشعيرات البيضاء قد بدأت تغزو راسه وبعض الاخايد الصغيرة قد بدأت تحتفر في وجهه ، فيبدأ بالتحدي والصراع ، تحدي الشيخوخة القادمة والصراع مع الزمن الراكض المتسارع . انه تحد مجنون وصراع خاسر سلفاً ، ولكن مجرد محاولة تأخير الضعف والتهالك ومحاربة علائم الشيخوخة ولو كانت تمتلك الكلمة الاخيرة يبعث في الانسان روح الشباب والتفاؤل والامل بالبقاء ، فتراه يقتلع تلك الشعيرات العاصية سراً ، وان تكاثرت يصبغها ، وان تساقط شعره وكبرت صلته تراه يحاول سترها واخفاءها ، وان ظهرت التجاعيد يحاول (و تحاول المرأة خاصة) اصلاحها واخفاءها .والانسان وان بلغ من العمر عتياً ، يدرك ان ساعة الاجل ستدق لامحالة ، وسياتي ذلك اليوم الذي لاحول فيه ولاقوة فيحجز لنفسه مقعداً في قطار الانتظار البارد ، منتظراً مواعده المكتوب مع غيره من المنتظرين ، وعلى الرغم من هذا الاقتناع والتسليم بقرب الاجل وانتظاره ، وما نلاحظه من الضجر والسقم وصعوبة الحالة النفسية التي يعيشها المسن والمسننة فان كل ذلك لايعني كرهاً منا للحياة او ضجراً من العيش بقدر ما هو ضجر من حالة الضعف وانهيار القوى لديه .فلا احد من بني البشر يترك الدنيا برغبته مهما بلغ به الامر والعمر ، بل تراه وقد اصبح على عتبات الموت يخلق لنفسه املاً يعزز به حياته ويزيد من عمره ولو قليلاً انها الحياة الغالية التي يعزُّ علينا مغادرتها مهما كان .

فجسم الانسان يمر في حياته الدنيا باطوار مختلفة من اطوار الخلق ، فهو يخرج من بطن امه طفلاً لايعلم شيئاً من امر الدنيا ، ثم ينمو جسمه شيئاً فشيئاً وتبدأ حواسه في العمل ، ثم يكبر الجسم ويصير الانسان شاباً قوياً ثم يصير كهلاً ،

ويمضي به الزمن ان طال به العمر الى اخر طور من اطوار خلق جسم الانسان وهو طور الشيخوخة . (يوسف، ١٩٩٢، ص. ٧١)

وفي طور الشيخوخة يضعف الجسم شيئاً فشيئاً وتهاجمه الامراض البدنية المختلفة في كل مكان فيضعف من بعد قوة كما في قوله تعالى ((الله الذي خلقكم ضعفاً ثم جعل من يعد ضعف قوة ثم جعل من بعد قوة ضعف وشيبةً يخلق ما يشاء وهو العليم القدير)) صدق الله العظيم سورة الروم الاية (٥٤). واذا امتدت الشيخوخة ووصل الجسم الى مرحلة الشيخوخة التي هي اشد وطاة على الجسم والنفس معاً واكثر المأ وضعفاً واكثر عجزاً ، ذلك ان عوامل الهدم في الجسم تصير اكثر من عوامل البناء ويصاحب ذلك تغيرات بيولوجية في خلايا الجسم تقلل من كفاءتها كثيراً ، لذلك ما ان تدب الشيخوخة في الجسم حتى يصاحبها الشعور بالضعف ويتحول الجسم الى مرعى خصيب لكثير من العلل والامراض التي ربما تطول اقامتها فيه وقد لاتبرحه قط .

وهذا الضعف الذي يحدث اثناء تقدم الانسان بالعمر يحدث للمرأة والرجل معاً ، الا ان مايحدث للمرأة من ضعف ومظاهر اثناء تقدمها بالسن يختلف عن الرجل ، حيث ان حياة المرأة تتعلق الى حد كبير بتكوينها الانثوي ولنشاطها الوظيفي في ذلك اثر يعيد في حياتها الجسمية والانفعالية ، فالفتاة تعاني عند البلوغ وبدأ الطمث او الدورة الشهرية اكثر مما يعاينيه الفتى عند بلوغه وبدأ الاحتلام وهي ايضاً حين تغدو امرأة كهلة في سن الياس وانقطاع الحيض ، تعاني نفسياً اكثر مما يعاني الرجل حين يسير في ضعفه الجسدي والجنسي عضوياً ووظيفياً.

تبدأ أزمة سن الياس لدى المرأة بظاهرة فيزيولوجية عضوية وهي انقطاع الطمث الذي يعتبر اشارة الى عدم قدرة المرأة على الاباضة وبالتالي الانجاب ، وهذه تحدث في اعمار مختلفة تبعاً لفروق فردية وجنسية . واذا ادركنا ان المرأة اكثر تعلقاً بوظيفتها الاساسية في الحياة الزوجية وهي الحمل والانجاب في الحمل وانتظاره سعادة تحياها المرأة ، وعامل يحفظ لها مقامها كمحط لانظار الرجل وجذبه فان انقطع عنها الحيض

ادركت المرأة ان نذير الكهولة قد جاء وتراودها مخاوف ويعتريها قلق شديد من احتمال فقدانها للطافة الجنسية لانها تعتقد بانها اصبحت متقدمة بالسن وغير جذابة ، وهذا يعتبر بحد ذاته امراً مزعجاً ومحزناً بالنسبة للمرأة وهي التي تحرص ان تحتفظ بالشباب ومظاهره حتى في سني شيخوختها ولكن النذير قد جاء ، وبانت لاتستطيع اخفاء اثار التجاعيد والشيب المتزايد ولا ذبول الشباب وافوله . لذا يحاول البحث الحالي تقصي اثر هذه الظاهرة على اتجاهات النساء العراقيات نحو سن اليأس تبعاً لعدد من المتغيرات كذلك يحاول البحث الحالي معرفة الاعراض الاكثر شيوعاً لدى النساء العراقيات مقارنة بالمجتمعات الاخرى . وسن الياس هو ظاهرة عالمية تحدث لدى كل النساء المتقدمات في العمر وهي ظاهرة بايولوجية تحدث لدى نساء البشر . حيث تمر كل امرأة بهذه الظاهرة اذا عاشت فترة كافية من العمر اذ يتوقف لديها الحيض وتتوقف لديها القدرة والقابلية على الانجاب . اذن سن الياس هو ليس ياس من الحياة وانما هو ياس المرأة من الانجاب والاباطة . (يوسف، ١٩٩٢، ص٧١)

اظهرت العديد من الدراسات ان العوامل الثقافية والاجتماعية لها دور كبير على النساء وعلى ظاهرة سن الياس وكالاتي ، لها دور بالاعراض التي تشعر بها المرأة ، معنى سن الياس لديها ، واتجاهات النساء نحو سن اليأس وهل تبحث النساء عن علاج اثناء تقدمها في السن ام لا . كل هذه الامور تمت دراستها ووجد انها تختلف من ثقافة الى اخرى . ينظر المجتمع الغربي الى سن الياس نظرة طبية ببولوجية ، حيث ان الاعراض التي تشعر بها المرأة في سن الياس تحصل نتيجة للتغيرات في مستويات الهرمونات المرتبطة بهذه السن ومن هذه الاعراض هي الحمى المرتفعة ، التعرق الليلي ، عدم الانتظام في الحيض ، جفاف المهبل واعراض اخرى مثل الاكتئاب ، الصداع ، وصعوبة التركيز ، الارق ويرى المجتمع الغربي ان هذه الاعراض هي اعراض عالمية تشعر بها كل النساء في مختلف الثقافات . (Avis & Crawford, 2008, p.8-13)

ولكن هذه النظرة الغربية البايولوجية اهملت الدور الذي تلعبه البيئة الاجتماعية واهملت احتمالية التفاعل بين العوامل البايولوجية والعوامل البيئية الاجتماعية مثل (دور الحمية ، التدخين ، المناخ) ، أي ربما تؤثر البيئة في سن اليأس مما يؤدي الى ظهور هذه الاعراض التي تشعر بها المرأة اثناء تقدمها في السن .

بينما اوضحت البيئة الغربية دور الاعراض مثل الحمى المرتفعة في سن اليأس ، نجد ان النساء في البيئات الاخرى ربطت ظاهرة سن اليأس مع ظهور اعراض اخرى ففي اليابان كانت الاعراض (الصداع ، صلابة الاكتاف ، والبرودة) (Chilliness) (Lock,1986,p.23-46) (Melby,2007,p.752)

اما الاعراض لدى النساء في نيجيريا فهي ، الالام المفاصل (joint) وهو العرض الاكثر شيوعا هناك . (Okonofua et al; ,1990,p.341) اما النساء في الفلبين فقد كان الصداع اولاً ثم الحمى الشديدة ثانياً (Ramoso,1994,p.90-183) اما النساء في الهند فقد وجدت دراسة لـ (٤٨٣) امرأة هناك ان القليل منهن لديهن مشاكل في هذه الفترة (Flint,1975,p.3-161) ومن دراسة للنساء في لبنان ، فقد كانت الاعراض هي الاعياء، حده الطبع والتهيج (Obermeyer et al,1999,p.58-249) كل هذه الدراسات تبين اختلاف خبرة النساء في ظاهرة سن اليأس .

اما نسبة شيوع هذه الاعراض ، فقد اجريت دراسات عديدة على بلدان مختلفة منها اليابان ، اليونان ، باكستان ، المكسيك ، نيجيريا حول نسبة شيوع الحمى الشديدة ، لدى النساء ، وقد كانت النسب والتقديرات مختلفة ، حيث وجد ان نسبة شيوعها في امريكا الشمالية (٣٠-٧٥) % . اما في اوربا فقد كانت نسبة شيوعها (٢٥-٦٠) % (Crawford,2007,p.33-725) (Bajulaiye & Serrel) (Wright,1983,p.20-35) (,1986,p.75-161)

وكانت نسبة شيوع الحمى الشديدة في الدول الاسيوية ٥ الى ١٠ % وبعض المجموعات في الهند لم تظهر لديها هذه الاعراض (Obermeyer,2000,p.92-184) .

وإذا ما وجدت ان هناك دراسة واحدة تم السيطرة او ضبط الاجراءات فيها فقد تبين ان هناك اختلاف في تقدير الاعراض ظهر بين النساء ،كذلك لم يتم الاخذ بنظر الاعتبار الفروق الفردية فيما تختبره النساء من اعراض داخل الثقافات المختلفة ، وفي دراسة اخذت بنظر الاعتبار الفروق العرقية والاثنية لخمس مجاميع من امم مختلفة لتبيان مدى شيوع (الحمى الشديدة مع التعرق الليلي) وجد ان نسبتها كانت في اليابان ١٨% وهي الاقل اما في الصين ٢١% وكانت النسبة الاعلى لدى الاسبانيات فقد بلغت ٣٥% وعند الامريكيات الافريقيات ٤٦% والقوازيات ٣١% . (Gold et al .2000,p.73-463)

اما عند دراسة الاعراض لدى النساء من الطبقات الاقتصادية المختلفة فقد وجد ان النساء في الولايات المتحدة واوربا من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتدني يظهر لديهن قلق وانزعاج اكثر .اما في اسيا فقد اختلف الوضع حيث تظهر اعراض اكثر شدة لدى النساء ذوات المستوى الاقتصادي الاجتماعي العالي ففي دراسة لثلاثة مجاميع من النساء في باكستان في فترة مابعد سن الياس (Post menopause) ظهرت الاعراض لسن الياس لدى ٥٠% من النساء ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض .(Wasti et al , 1993,p.9-61)

حيث تميل النساء في المستويات الاقتصادية المتدنية او الفقيرة الى ان تكون لديهن عوائل كبيرة ، كذلك هنالك فرق في الخصوبة والاسلوب المتبع في الحياة ربما تؤثر هذه العوامل في خبرة النساء لسن الياس وتؤدي الى بروز هذه الاعراض اكثر من المستوى الاقتصادي .(Wasti ,etal,1993,p.9-61)

وفي دراسة (2007) Kakkar et al V هدفت الى ايجاد الفروق في اعراض سن الياس تبعا لمتغير (العمر والمستوى التحصيلي وهل ان المرأة تعمل ام لا) كان عدد النساء ٢٠٨ امرأة من الهند باعمار من ٣٥ - ٦٥ .

قسمت العينة الى ما قبل سن اليأس من عمر ٣٥-٤٥ وما بعد سن اليأس من ٤٦-٦٥. حيث اظهرت النساء قبل سن اليأس دلالة في المجال النفسي ٣٦% و ٧% كان لديهن اعراض جسدية وبولية. واطهرت النساء العاملات دلالة في الاعراض الجسدية بدرجة عالية اكثر من النساء غير العاملات اما النساء المتعلمات فقد اظهرن درجات عالية على الاعراض النفسية والجسدية. واستنتجت الدراسة ان للعمر والتحصيل الدراسي ومكانة العمل تؤثر في اعراض سن اليأس (Kakkaretal,2007,p.1-9) كذلك

اخذت دراسات عديدة عوامل اخرى ، قد تؤثر في ظهور الاعراض لدى النساء في سن اليأس ، فقد شددت احدى الدراسات على اهمية ودور كل من (الحمية ، النشاط البدني ، المناخ ، ودور المرأة وتاريخ التكاثر) كل هذه العوامل قد تؤثر على نسبة شيوع او قلة شيوع اعراض مثل الحمى الشديدة او غيرها من الاعراض ففي دراسة في اليابان وجدت ان النسبة القليلة لظهور عرض (الحمى الشديدة) لدى النساء هناك قد يرجع الى الحمية التي تتبعها النساء هناك حيث تتناول النساء الكثير من صلصلة الفول صويا العالية الامتصاص والغنية المصدر بالتسترون ربما تؤثر هذه الحمية في قلة ظهور عرض مثل الحمى الشديدة ، كذلك قد يرجع الى النشاط البدني الذي يؤدي الى تنظيم وزن الجسم وبالتالي التنظيم في مستويات الهرمون. (Crawford , 2007,p.33-725)(Freman&Sherif,2007,p.197-214)

وقد يؤثر تاريخ التكاثر (Reproductive history) في خبرة النساء لسن اليأس ، فقد وجد ان النساء في المايان (Mayan) لديهن دورات حيضية قليلة ، حيث تتزوج النساء في هذه الثقافة باعمار تتراوح بين ١٤-١٨ سنة وتضع النساء الاطفال لمدة ١٨ شهرا على الاقل بعد كل حمل وولادة تدخل النساء سن اليأس بين ٤١-٤٥ سنة وهي فترة ابكر من النساء في الدول الاخرى في امريكا الشمالية وفي اوربا وبعض نساء المايان (Mayan) ينقطع عنها الحيض بعد ولادة اخر طفل وبعد

فترة ارضاع طويلة . حيث ان النساء في هذه الثقافة لديهن تغيرات حيضية متشابهة ، مما يؤثر على المستوى الهرموني . كذلك يؤدي هذا الى احداث بايولوجية متشابهة (Beyene,1986,p.47-71).

اذ تلعب الثقافة دور مهم في فهم النساء لخبرة سن الياس وفي الكيفية التي تدرك وتقدر النساء هذه الخبرة ففي الولايات المتحدة تشعر النساء بقلق وانزعاج من النزف الشديد والذي تتبعه الحمى الشديدة ،بينما النساء في (Wales) ترحب ولديها اتجاه ايجابي نحو النزف الشديد والحمى الشديدة وهذا يستند على معتقداتهن من ان النزف الشديد سوق يحضر الجسم للتقدم بالسن والحمى الشديدة تقود المرأة الى الامن في سن الياس . (Skultans ,1970,p.51-639)

وقد وجد ان النساء في (Wales) لايمتلكن فقط اتجاهات ايجابية نحو الحمى الشديدة وانما يشعرن بالقلق اذا لم تظهر عليهن هذه الحمى بشكل كافي . اما النساء في الفلبين وفي مانايلا والنساء في اليونان تجد ان الشعور بالحمى الشديدة لا يستدعي من النساء اللجوء الى العلاج او العناية الطبية وهذا يبين ان النساء بشكل عام في اوربا تكون لديهن اتجاهات ايجابية وتوقعات ايجابية نحو سن الياس .

(Adlercreutz etal ,1992,p.1270) (Lock,1998,p.9-410) (Busch etal,2003,p.179)

كذلك اهتمت الدراسات عبر الثقافية بالكيفية التي تدرك بها النساء سن الياس ، فقد وجد ان النساء في جزيرة في شرق كندا وتعرف باسم (New fondland) يدركن حصول سن الياس استناداً الى جماعة الاقران او ظهور احداث حياتية معينة او التغير الذي يحصل للمرأة في مكانتها وفي ادوارها وفي عمرها الزمني . (Davis , 1989,p.1-24)

اما في اليابان تحكم النساء على نفسها بانها في فترة سن الياس بالاستناد الى الاعراض التي تشعر بها مثل صلابة الاكتاف ، البرودة والالام العصبية أي استناداً الى الاعراض المرتبطة مع التقدم بالعمر وليس حسب التغير في المستويات الهرمونية

. وهذا يبين ان النساء في اليابان لا يؤشرن سن اليأس استنادا الى نفس العلامات او الاشارات السريرية كما تفعل النساء في المجتمع او الثقافة الغربية .ويختلف سن اليأس بشكل كبير عبر الثقافات حسب الرؤية التي ينظر بها المجتمع والكيفية التي يرى فيها المجتمع التقدم بالسن وخاصتاً التقدم بالسن لدى النساء ،حيث تكون هذه النظرة اكثر ايجابية في الثقافات غير الغربية ، فالنساء في اسيا الجنوبية فان نهاية فترة انجاب الابناء ونهاية الدورة الحيضية هي فترة مرحب بها ، لان مكانة المرأة ترتبط بامومتها وللامومة قيمة وليس للخصوبة البايولوجية.(Beyene,1986,p.47-71)

حيث ينظر لسن اليأس كحدث ايجابي لدى النساء في (مايان) لعدة اسباب منها ان النساء في (مايان) تتزوج بشكل مبكر وهي لاتسيطر ولا تتحكم بعدد الولادات وياخذ منها الانجاب معظم فترة حياتها الزوجية فهي اما ان تكون حامل او ان تكون مرضعة، ولهذا ينظر للحمل كحدث ضاغط وخطير لدى النساء هناك لذا فان سن اليأس سوف يحرر النساء من قيود الحمل والانجاب هناك بينما النساء في اليونان تحاول ان تقلص حجم العائلة لذلك غالباً ما تستعمل طرق الاجهاض (Abortion) كوسائل للتحكم بالحمل او الولادة . لذا فان سن اليأس لدى النساء في اليونان يحرر النساء في تلك القيود والمحرمات (Taboos) حيث يسمح للنساء اليونانيات بعد فترة سن اليأس من المشاركة بالكثير من النشاطات الكاملة في الكنيسة.كذلك وجد ان نساء المايان واليونان لديهن علاقات مستقرة وجيدة مع ازواجهن في فترة سن اليأس والخوف من الحمل قد انتهى في هذه الفترة. (Beyene,1986,p47-71)

اما النساء في ثقافة اخرى مثل ثقافة باباجو (Papago) تجهل النساء في هذه الثقافة مفردة سن اليأس ولا تحتوي لغتهم على هذه المفردة.)

(Kearns,1982,p.310)

تعطي للجاذبية الجسمية قيمة وتفضيل لدى النساء في المجتمعات الغربية وهذه النساء لاتواجه القيود الموجودة في الثقافات الاخرى ، فالشيخوخة لا يكون لها الوقار

والاحترام وينظر لها بشكل سلبي خاصة بين النساء، ويأخذ سن اليأس في هذه المجتمعات معاني مختلفة وهذه النظرة السلبية تظهر لدى المجتمع بشكله العام وليس لدى النساء في سن اليأس بشكل خاص وبالرغم من ذلك اظهرت الدراسات مؤخراً بعض التغير لدى النساء حول اليأس واصبحت النساء اكثر اهتمام بامور الصحة والسعادة والاهتمام بالمظهر ففي دراسة Beyene ومساعديه وجد ان النساء لم ترى سن اليأس كؤشر على منتصف العمر وانما هي عملية طبيعية ،و قد كان اهتمام النساء اكثر بالسعادة والصحة البدنية .(beyeneetal,2007.p.41-734)

للتنشئة الاجتماعية وثقافة المجتمع اثراً واضحاً في تكوين الاتجاهات واكتسابها، وعليه يمكن وصفها على انها التمثيل النفسي داخل الفرد لاثـر هذا المجتمع وثقافته (الالوسي ،١٩٨٨، ص١٥)، وتعتبر هذه الاتجاهات جزء من البناء النفسي والتراث الثقافي الذي ينتقل عبر الاجيال وما يرتبط بذلك من معتقدات وقيم ، حيث اشار ترانديس Traindis " ان الاتجاهات تساعد على تنظيم وتسهيل ادراك الفرد للعالم المحيط به وتحافظ على احترام الذات ،وتساعد على التكيف والتوافق مع البيئة وفي الوقت نفسه تعبر عن القيم الاصلية للفرد (Traindis ,) (1972,p.19)

ومن الطبيعي ان تؤثر العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية في التكوين النفسي للأفراد ،كما تحدد استجاباته ومواقفه والى طبيعة تعامله مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي يتواجد فيه .(رؤوف ، ١٩٧٩، ص١٨٦) لذا يتوجب علينا معرفة الاتجاهات السائدة بين افراد المجتمع لان معرفتها قد يساعد على توفير افضل الاجواء واقامة احسن العلاقات بين العناصر المكونة للمجتمع في مختلف مجالات الحياة .

وتحتل دراسة الاتجاهات في علم النفس منزلة مهمة وكبيرة فهي تساعد على تفسير ماتمر به من مواقف وخبرات وتجارب يومية ، وتعطي لهذه المواقف الالهية الواضحة والدلالة المعروفة . (عيسوي ،١٩٧٤، ص٥٤)

والمرأة احد عناصر المجتمع الفاعلة والاساسية وان دراسة شخصيتها يجب ان تكون قائمة على سماتها البيولوجية والنفسية والتغيرات التي تحدث في بناءها النفسي نتيجة لما تحمله من نضج واتزان انفعالي . وان دراسة المرأة واتجاهاتها نحو نفسها ونحو الظواهر الخاصة بها ومعرفة ذلك سلبياته و ايجابياته لديها يساعد على فهم شخصية المرأة ويساعد على ايجاد الحلول المناسبة لها .

والاتجاهات والادراكات والتوقعات هي جزء من ظاهرة نفسية اجتماعية تحيط بسن الياس ، تؤمن كل نساء ان الاتجاهات تلعب دور كبير في خبرة سن الياس.(Avis,1996,p.4-80)

واسندت وجهة النظر هذه عن طريق عدة دراسات تتبعية ، بينما ترى وجهة النظر التقليدية النمطية ان النساء ترى سن الياس والاتجاه حوله سلبى ، بينما البحث في هذا الموضوع والذي اخذ عينات واسعة في الثقافات لم يجد مثل هذه النظرة السلبية لدى النساء في منتصف العمر .(Avis & Mckinlay,1991,p.65-79) (Hunter,1990,p.67-357)

ففي دراسة نشرت في قبل نيوكيرتن Neugarten ١٩٦٣ وجدت ان اتجاهات النساء نحو سن الياس ايجابية اكثر مما كان المجتمع الطبي يتوقع ، حيث درس عدد من الباحثين اتجاهات النساء نحو سن الياس في عدة بلدان مثل الولايات المتحدة ، كندا ، الدنمارك ، اسرائيل ، اليابان ، نيوزلندا ، تايلند .

(Avis & Mckinlag , 1991,p.65-79) (Bowles , 1986,p.5-81) (Standing & Glazer,p.1992,p.80-271) (Kaufert , 1984,p.81-270) (Koster , 1991,p.1-13) (Maoz etal,1977,p.69-76)(Groeneveld etal,1993,p.77088) (Chirawatkul & Manderson,1994,p.1545)

اظهرت هذه الدراسات الاتساق التام في نتائجها من ان النساء تشعر براحة اكبر عند توقف الحيض التام ، حيث اشارت النساء بالشعور بالسعادة وعدم الخوف من الحمل وعدم التعامل الطويل مع الحيض كذلك عدم الشعور بمتلازمة الاعراض للحيض والتخلص من شراء المنتوجات الانثوية ، التخلص من التشنجات الحيضية ،

وربما تشعر النساء بقلّة الرغبة الجنسية او قلّة ممارسة الجنس (وهذا يرتبط بالشيخوخة والضعف البدني والجنسي المرافق لها اكثر مما يرتبط بسن اليأس) . كذلك اظهرت هذه الدراسات ان النساء لا تكون اقل انوثة واقل جاذبية كما يقال . (Barentsen et al,1998,p.95-101) (Ferguson , et al,1989,p.6-133)

تناولت دراسات اخرى تغير الاتجاهات قبل وبعد سن اليأس واطهرت ان الاتجاهات ايجابية اكثر لدى النساء بعد سن اليأس مما لدى النساء قبل سن اليأس (Neugarten et al,1963,p.51)

اما الدراسات التي تناولت الاصول العرقية وجدت ان النساء بشكل عام لديهن اتجاهات ايجابية نحو سن اليأس فقد وجدت دراسة مارتن (Martin) والتي تناولت الخبرات للنساء في فترات مختلفة من دورة الحياة وجدت ان الغالبية من النساء المتقدمات بالسن نظرت لسن اليأس نظرة ايجابية ،وفي دراسة لقرية في تايلند وجد كل من Chirawatkul & Manderson ان هناك فروقات كبيرة في ادراكات النساء حسب تخصصاتهن النفسية لسن اليأس حيث نظرت النساء لهذا الحدث بايولوجي طبيعي له فوائد عديدة منها الحرية من عدم القلق حول الحيض غياب دماء الحيض ، عدم الارتباك عند السفر والتحرر من الحمل والتحرر من تشنجات الحيض ، اما النساء ذوات التخصصات الصحية النفسية كانوا اكثر احتمال لرؤية سن اليأس كمشكلة طبية تحتاج للعلاج.

(Chirawatkul & Manderson , 1994,p.1545)

اما في الدراسات التي تناولت النساء في الولايات المتحدة وجدت ان اتجاهات النساء الامريكيات الافريقيات ايجابية اكثر من اتجاهات النساء الفوقازيات وانهن يرين سن اليأس كعملية طبيعية لاتحتاج للوقاية الطبية.(Beyen et al,2007,p.41)

اما الاتجاهات نحو سن اليأس لدى اليابانيات والصينيات فقد كانت اتجاهات ايجابية اقل ، بينما كانت اتجاهات النساء الامريكيات المكسيكيات اتجاهات ايجابية ومقبولة نحو سن اليأس . (Sommer et al.1999,p.75)

مما تقدم يتبين اهمية الاخذ بنظر الاعتبار الخلفية الثقافية والاجتماعية للمرأة عند مناقشة سن اليأس كذلك الاخذ بنظر الاعتبار الكلمات المختلفة التي تستعملها المرأة في الثقافات المختلفة للإشارة الى اعراض سن اليأس ، كذلك قد تستعمل النساء في الثقافات المتعددة اساليب مختلفة لإدارة الاعراض والسيطرة عليها ،وتبين ايضاً ان النساء داخل الثقافة الواحدة قد يمتلكن اتجاهات وإدراكات مختلفة نحو سن اليأس.

بعد هذا العرض الكامل للاعراض التي تشعر بها النساء في الثقافات المختلفة واتجاهات النساء نحو سن اليأس في تلك الثقافات والاختلاف في هذه الاتجاهات يتبين اهمية دراسة موضوع الاعراض والاتجاهات لدى النساء العراقيات نحو ظاهرة مهمة جداً اثناء التقدم في السن وهي ظاهرة (سن اليأس) اذا لم تجد الباحثة حسب علمها أي دراسة علمية تناولت هذا المفهوم وتناولت هذه الفترة العمرية الحرجة لدى النساء كذلك لم تجد الباحثة أي دراسة عن الاعراض التي تشعر بها المرأة اثناء تقدمها بالسن لذا تبرز اهمية الدراسة كالاتي :-

١. اهمية دراسة مفهوم سن اليأس في البيئة العراقية وهي بيئة مختلفة عن البيئات الاخرى.

٢. اهمية تناول الاعراض التي تشعر بها المرأة اثناء تقدمها بالسن .

٣. دراسة اتجاهات النساء نحو مفهوم مهم وغير مدروس نهائياً وهو (سن اليأس) .

٤. اضافة مقاييس جديدة للمكتبة العراقية والعربية حول اعراض واتجاهات النساء نحو سن اليأس .

٥. التكمث ثقافيا واعلاميا وتوعويا حول موضوع سن اليأس.

اهداف البحث :

١. بناء مقياس لاتجاهات النساء نحو سن اليأس .

٢. التعرف على اتجاهات النساء نحو سن اليأس .

٣. التعرف على الفروق في اتجاهات النساء نحو سن اليأس على وفق متغير المرحلة (بلوغ مرحلة سن اليأس وعدم بلوغ المرحلة) .
٤. التعرف على الفروق في اتجاهات النساء نحو سن اليأس على وفق الحالة الاجتماعية (متزوجة ، غير متزوجة) .
٥. التعرف على الفروق في اتجاهات النساء نحو سن اليأس على وفق متغير العمل (موظفة ، ربة بيت ، تدريسية جامعية)
٦. التعرف على الاعراض الاكثر شيوعاً خلال مرحلة سن اليأس لدى النساء العراقيات .

حدود البحث

بتحديد البحث الحالي بالنساء العراقيات في حدود مدينة بغداد ممن تتراوح اعمارهن من ٤٥ فما فوق

تحديد المصطلحات

١-الاتجاه Attitude

- يعرفه روكيش Rokeach 1973

انه تنظيم ثابت نسبياً من المعتقدات حول موضوع او موقف معين يدفع الفرد الى الاستجابة باسلوب تفضيلي (Rokeach , 1973,p.18)

- يعرفه رايتسمان ودوكس Wrightsman & Deaux 1981

انه توجيه ثابت او تنظيم مستقر للعمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية (Wrightsman & Deaux,1981,p.84)

- يعرفه زهران ١٩٨٤

انه تكوين فرضي اومتغيركامن او متوسط (يقع بين الميثر والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي او تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة او السالبة نحو اشخاص او اشياء او موضوعات او مواقف او رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (زهران ، ١٩٨٤ ، ص١٣٦)

- تعريف ليندزي Lindzey 1988

انه استجابة تقويمية عاطفية ازاء الاشياء او الاشخاص او الاحداث
(Lindzey etal,1988,p.513)

- تعريف السروري ١٩٩٧

انه استعداد وجداني عقلي مكتسب من البيئة (ثابت نسبياً) يستدل عليه من
استجابة الفرد او الجماعة بالتأكيد او المعارضة لافكار، مبادئ ، مواقف ،
جماعات (السروري ، ١٩٩٧ ، ص ١٠)

- تعريف مطرود ١٩٩٨

انه استعداد وجداني عقلي مكتسب ثابت نسبياً يعبر عن محصلة
استجابات الفرد نحو مواضيع او اشخاص في البيئة يتضمن مدى من القبول او
الرفض .(مطرود ، ١٩٩٨ ، ص ٢٠)
يتضح من التعريفات الواردة اعلاه ان الاتجاه :

١. عبارة عن تنظيم او توجيه او تكوين فرضي او استجابة او استعداد.
٢. انه ثابت نسبياً.
٣. هو متعلم مكتسب من البيئة .
٤. يسهم الاتجاه في تحديد الاستجابة نحو موضوعات او مواقف تثير هذه
الاستجابة .

وتعرف الباحثة الاتجاه نحو سن الياس

انه استعداد عقلي وجداني مكتسب ثابت نسبياً يتمثل بمدى من القبول والرفض
لدى النساء نحو سن الياس ويقاس اجرئيا من خلال الدرجة التي تحصل عليها
المستجيبة على المقياس المعد لهذا الغرض .

٢- سن الياس Menopause

- يعرفه دوكلاس Douglas 1973

بانه التوقف التام للحيض (الطمث) لدى النساء والحيض (Climacterium) يشير الى فقدان القدرة والقابلية على الانتاج لدى النساء وهما وجهان لعملة واحدة ، فعندما تتوقف الدورة الحيضية تنتهي معها القابلية على الانتاج او الانجاب.

(Douglas,1973,p.140)

- ويعرفه ريلي ١٩٩١ Riley

بانه تغير فسيولوجي يحدث في منتصف فترة الرشد مما يؤدي الى التوقف التام للدورة الحيضية ويحدث عادة في الفترة ما بين (٤٥ - ٥٠) سنة ،وهو حدث صدمي بسبب الخسارة النفسية بعدم القدرة على الانجاب لدى النساء.

(Riley , 1991,p.135-145)

وتتبنى الباحثة تعريف ريلي Riley لسن الياس

٣-الاعراض

وتعرفها الباحثة بانها مجموعة المؤشرات النفسية والجسمية والمؤشرات الخاصة بالمجرى البولي التي ترافق فترة سن الياس لدى النساء من عمر ٤٥ سنة فاكثر ، وتقاس اجرائيا من خلال الدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على المقياس المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني الاطار النظري

نظرية انساق المعتقدات

تقوم هذه النظرية على افكار روكيش (Rokeach) وزملائه الذين دعموه بالعديد من الدراسات التجريبية يرى (Rokeach) ان المعتقدات والاتجاهات والقيم تنتظم جميعاً في اطار نسق عام هو نسق المعتقدات الشامل الذي يتسم بالتفاعل والارتباط الوظيفي بين عناصره او اجزائه ، وان القيم في هذا النسق تقسم الى نوعين ، قيم غائية Terminal وهي تمثل غايات بحد ذاتها وقيم وسيلية Instrumental وتمثل اشكال السلوك التي توصل لهذه الثقافات . وتعد القيم الغائية اكثر اهمية ومركزية من القيم الوسيلية وهي تحتوي على فئتين فرعيتين وهما :-

أ-قيم خاصة بالفرد وتدور حول الذات Self – Centered كقيمة تقدير الذات .
ب-قيم خاصة بالعلاقات بين افراد المجتمع Society – Centered كقيمة السلام العالمي .

اما القيم الوسيلة فتعد بدورها اكثر اهمية من الاتجاهات وهي تشمل فئتين هما :
أ-القيم الاخلاقية Moral Values كالامانة.

ب-قيم الكفاءة والاقتدار Competence values كالمنطقية
(Rokeach , 1976,p.344-457)

وقد قدمت هذه النظرية عدداً من الافتراضات عن طبيعة القيم الانسانية وهي :-

١. ان القيم التي يحتفظ بها الفرد قليلة نسبياً.
٢. تنظيم القيم في انساق خاصة .
٣. ان الافراد يحتفظون بالقيم نفسها ولكن بدرجات مختلفة .
٤. ترجع نشأة القيم الى ثقافة المجتمع وتقاليده واعرافه وشخصيات افرادة .
٥. يمكن التعرف على القيم واقعياً من خلال ملاحظة الظواهر الاجتماعية .
(Rokeach,1968,p.18)

ويرى (روكيش) ان عدد القيم التي يتبناها الفرد تتزايد مع تزايد عمره نتيجة الخبرات التي يتعرض لها وبالتالي يتغير شكل تجمعات نسق القيم لديه ، فبعد ان يتعلم او يكتسب الفرد قيمة معينة يحدث لها نوع من التكامل Integration في تنظيم نسق القيم ، التي تحتل فيه كل قيمة موضعاً معيناً في المقارنة بالقيم الاخرى ، ويعرف (روكش) القيمة بانها معتقد فردي من نوع خاص جداً يختص بشكل من اشكال السلوك او بهدف من اهداف الحياة ، ويشير المنظر انه بمجرد ان يتمثل الفرد القيمة تصبح بصورة شعورية او لاشعورية معياراً للحكم وهي تعطي المضمون للاتجاهات وتفيد في ارتقائها واستمرارها نحو الموضوعات والمواقف المرتبطة بها . كما تفيد في تبرير سلوك الفرد وسلوك الاخرين واتجاهاتهم وللحكم الاخلاقي على الذات وعلى الاخرين ومقارنة الذات بالآخرين والتأثير في قيم واتجاهات الاخرين. (Rokeach,1973,p.160)

اما الاتجاهات عند (روكيش) فتشتق من وحدات نفسية هي المعتقدات ، وهذه المعتقدات هي تعبيرات لفظية تظهر بانماط سلوكية فعلية ذات علاقة بموضوع او شيء معين وتقسم هذه المعتقدات الى ثلاثة انواع :- وصفية Descriptive وهي التي توصف بالصحة والزيف ، وتقييمية Evaluative أي التي يوصف على اساسها موضوع الاعتقاد بالحسن او القبح وامرة وناهية Proscriptive اذ يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل او الغايات بجدارة الرغبة او عدم جدارة الرغبة . ويرى (روكش) ان القيمة هي معتقد من النوع الثالث وهي تعطي المضمون للاتجاه . (Rokeach , 1976,p.113)

وبهذا فقد ركزت هذه النظرية على الجوانب المعرفية للاتجاه الا انها لم تهمل الجوانب الوجدانية ، اذ اشار الى ان اية معرفة لها مظهر وجداني مطابق لها وان أي انفعال له مظهر معرفي مطابق له ، لذا فباستطاعتنا الوصول الى اشكال النواحي الانفعالية كافة للفرد عن طريق دراسة عملياته المعرفية. (Rokeach,1985,p.135)

ويفرق (روكيش) بين القيمة والاتجاه على النحو الاتي :-

- يشير الاتجاه الى تنظيم مجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع او موقف محدد ، في حين ان القيمة تشير الى معتقد واحد وتشمل انواعاً من السلوك المفضل او غاية من الغايات .

- تعد القيمة كمعيار للحكم بينما الاتجاه ليس كذلك فهو يقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعايير .

- ان الاتجاهات تزيد في عددها عن القيم ، فقد تبلغ الاولى الالاف بينما تبلغ الثانية العشرات فقط .

- تحتل القيم مكانة مركزية واكثر اهمية في الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقه المعرفي.

- بينما تقوم القيم بدور اساسي في تحقيق الذات وتحقيق توافق الفرد نجد ان الاتجاهات تقوم بمثل هذه الوظائف ولكن بدرجة اقل .

مما تقدم يتضح ان (روكش) يعطي اهمية لنسق معتقدات الفرد عن نفسه ، اذ يشير هذا النسق الى تصورات الفرد وإدراكه لذاته ، ويتفق في ذلك مع وجهة نظر ميد و روجرز Mead & Rogers في تناولهما لمفهوم الفرد عن نفسه الذي يمتد ليشمل كلاً من المعارف والشعور والاشعور بالصورة الجسمية والقدرات العقلية والنواحي الاخلاقية والوضع الاقتصادي الاجتماعي للفرد والانتماء الاسري والهوية القومية والدينية والعنصرية والعرقية ، ويشير مفهوم الفرد الكلي عن نفسه الى انه تنظيم لجميع ادراكاته السلبية والايجابية عن ذاته وتنظم هذه الادراكات في مجال عام هو نسق المعتقدات ويتطور هذا النسق عبر العمر نتيجة الخبرات التي يتعرض لها الفرد . (Rokeach , 1973,p.216)

تري الباحثة ان هذه النظرية تعطي الاهمية لنسق معتقدات المرأة عن نفسها ، اذ يشير هذا النسق الى تصورات المرأة وإدراكها لذاتها ، اذ يمتد ادراك المرأة لذاتها ليشمل كلاً من معارفها عن الكثير عن المفاهيم والشعور والاشعور بالصورة الجسمية والقدرات العقلية والنواحي الاخلاقية ويشير مفهوم المرأة الكلي عن نفسها الى انه

تنظيم لجميع ادراكاتها السلبية والايجابية عن ذاتها ومن ضمن هذه الادراكات السلبية او الايجابية ادراكها لمرحلة عمرية مهمة من حياتها وهي فترة سن اليأس اذ تنتظم هذه الادراكات في مجال عام هو نسق المعتقدات ويتطور هذا النسق عبر العمر نتيجة للخبرات التي تتعرض لها المرأة .

نظرية المجال

ان الفكرة الاساسية لنظرية المجال لليفين (Lewin) تتلخص بان السلوك الانساني يعتمد على البناء الكامل للمجال النفسي ،وان السلوك هو مؤشر لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها أي انه مؤشر لحياته منذ لحظة الولادة حتى الممات (طلفاح ، ٢٠٠٣ ، ص٥٦)

كما ان نظرية المجال اهتمت اهتماماً خاصاً بالاطار الذي يحدث فيه الاتجاه اكثر من التركيز على الاتجاه نفسه . (سويف ، ١٩٩٩ ، ص١٠٩) ويحدد ليفين (Lewin) القوى والعوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات وتشكيلها بما يلي :-

١. المحددات الحضارية : ويقول ليفين ان المؤثرات الحضارية والثقافية تؤدي دوراً كبيراً في تكوين المجال الحيوي للفرد وفي تكوين ميوله واتجاهه ، الا انه لم يكن في الامكان استخدام الانماط الحضارية وحدها وسيله مجدية ودقيقة للتنبؤ بما لدى الافراد من ميول واتجاهات ومعتقدات ، فليس من الضروري ان يكتسب الابناء ميول الاباء واتجاهاتهم ، فقد يكون تعصب الاسرة الديني وكثرة التزاماتها الدينية من الابناء سبباً في اكتساب اتجاه غير ديني أي معارض لاتجاه الاسرة .

٢. الدوافع والحاجات :- تعمل الحاجات والدوافع والرغبات والاهداف على تكوين وتشكيل الميول والاتجاهات ، فهي القوى المحركة للفرد على العمل والنشاط ،وهي التي توجهه نحو الاشياء والاهداف المرغوب فيها كما تحدد مستويات نشاطه في الوسط الذي يتواجد فيه . ولذلك يقول كريش (krech) لا تنمو ميول الفرد واتجاهاته الا في حدود مجال حاجاته المهمة.

٣. الانماط الشخصية العامة : تؤثر بعض صفات المزاج والشخصية في تكوين الاتجاهات فتجعل الفرد اميل اذا وجدت ظروف البيئة المناسبة لتكوين ميول واتجاهات خاصة (الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٣٣٥-٣٣٧)

ويرى ليفين ان الاتجاهات تؤدي دوراً بارزاً في السلوك وتساعد معرفة اتجاهات الفرد وقيمه على التنبؤ بانماط السلوك الذي يمارس في مواقف معينة وان الاتجاهات والميول والمعتقدات تشكل قوة دافعة للسلوك ومحركة له لا يمكن الاستهانة بها . (طلفاح ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٦)

ترى الباحثة ان للمجال دور كبير في تفسير اتجاه المرأة نحو فترة مهمة وظاهرة مهمة تحصل لها في حياتها وهي سن اليأس وحسب وجهة نظر نظرية المجال التي اهتمت بالمجال الذي يتكون فيه الاتجاه اكثر من الاتجاه نفسه ، وترى هذه النظرية ان للثقافة والحضارة لها دور في تكوين المجال الحيوي للمرأة وفي تكوين ميولها واتجاهاتها ومعتقداتها ، كذلك مما للدوافع والحاجات من دور في تكوين اتجاهات المرأة نحو سن اليأس كذلك للمزاج والشخصية دور في نظرة المرأة نحو ظاهرة مهمة تحدث لها اثناء تقدمها في العمر وهي سن اليأس .

نظرية الذات Self theory

ترى نظرية الذات لـ (كارل روجرز) ان الفرد هو المسؤول عن ذاته او في تبني السلوكيات الاكثر موائمة لها ويقوم الفرد بدور المنظم لذاته ، وان ما يحس به الفرد هو مفتاح معالجته لمشكلاته وهو اقدر على ذلك من سواه ، فالتبصر او الادراك وتنظيم التحسس هي من مصطلحات هذه المدارس ، وعلى هذا الاساس انطلق كارل روجرز من فلسفة مفادها : ان الخاصية الانسانية هي خاصية منفردة لها مشاعرها وخصوصيتها . (الدوري ، ١٩٩٧ ، ص ٣٣)

فالذات فيها عناصر المعرفة المنظمة الشعورية للفرد عن نفسه وهي افكار الفرد عن نفسه داخلياً وخارجياً كما يصورها هو أي مفهوم الذات المدركة وعناصر تكوين الذات تنمو تدريجياً من شعور الفرد بنفسه مع خبراته وانماط سلوكه وتصوراته

الخاصة في عالمه الذاتي تبعاً لادراكه، وفي موضوع سيكولوجية الذات Self psychology يعتبر روجرز مفهوم الذات في المجال النفسي هو : (تكوين ذهني منظم ومكتسب متعلم للمدركات الشعورية والتصورات المتصلة بالذات). (الهاشمي، ١٩٨٧، ص ٤٩)

وبما ان الذات هي المفهوم النواة في نظرية روجرز عن الشخصية فان ابرز خصائصها (انها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة) ، وان الكائن يستجيب للمجال كما يخبره ويدركه وتؤكد هذه القضية ان الشخص لا يستجيب للمثيرات الخارجية او الاضطرابات الداخلية كما هي بل كما يدركها هو . وتشمل الذات اسمى شيء في حياة الفرد فهي محور اعماله ومجال نشاطه في الحياة ، لذا يحاول تدعيم المفهوم الخاص بتقدير الذات والمحافظة عليها والاهتمام بها .

وترى الباحثة ان هذه النظرية تعطي اهمية كبيرة لمفهوم المرأة عن ذاتها ، وان المرأة لا تستجيب للمثيرات الخارجية والاضطرابات الداخلية كما هي وانما كما تدركها هي ظاهرة ومفهوم سن اليأس هو حدث داخلي بايولوجي ولكن يختلف ادراك المرأة لهذا الحدث حسب مفهومها لذاتها وان عناصر تكوين الذات تنمو تدريجياً من شعور المرأة بنفسها مع خبراتها وانماط سلوكها وتصوراتها الخاصة في عالمها الذاتي تبعاً لادراكها .

من العرض السابق للنظريات الثلاث ترى الباحثة ان من الضروري تبني وجهة نظر تفاعلية تكاملية بين النظريات الثلاثة في تفسيرها لاتجاهات المرأة نحو سن اليأس .

الفصل الثالث اجراءات البحث

اولاً : مجتمع البحث :تكون مجتمع البحث الحالي من النساء العراقيات ضمن حدود مدينة بغداد ممن تتراوح اعمارهن من ٤٥ سنة فما فوق .

ثانياً : عينة البحث : تم اختيار عينة مكونة من ١٠٠ امرأة وفق متغيرات الحالة الاجتماعية وطبيعة العمل والمرحلة والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

يوضح توزيع عينة البحث حسب المهنة والمرحلة والحالة الاجتماعية

المجموع	عدم بلوغ المرحلة			بلوغ المرحلة			الحالة الاجتماعية
	تدريسية	موظفة	ربة بيت	تدريسية	موظفة	ربة بيت	
٨٥	٥	١٣	١٠	١٥	١٠	٣٢	متزوجة
١٥	٣	٣	٠	٣	٥	١	غير متزوجة
١٠٠	٨	١٦	١٠	١٨	١٥	٣٣	المجموع

ثالثاً : ادوات البحث

١-مقياس اتجاهات النساء نحو سن اليأس

لتحقيق اهداف البحث تطلب الامر بناء مقياس الاتجاهات نحو سن اليأس وقد اتبعت الباحثة الخطوات التي اكدها الن وين Allen & yen في عملية بناء المقاييس وهي كما يلي

١. التخطيط للمقياس وتحديد المجالات التي تغطيها فقراته.

٢. جمع وصياغة الفقرات.

٣. تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث .

٤. اجراء تحليل الفقرات (Alen & yen , 1979,p.119)

١- التخطيط للمقياس وتحديد المجالات التي تغطيها فقراته

اذ تم اعتماد تعريف واضح لمصطلح الاتجاه نحو سن اليأس فضلاً عن ذلك فقد اعتمدت الباحثة في صياغة فقراتها على هذا التعريف وتعريف سن اليأس معتمدة على مراجعة الادبيات والدراسات السابقة حول الموضوع.

٢- جمع وصياغة الفقرات :

تم جمع فقرات المقياس من خلال تطبيق استبيان استطلاعي مفتوح ملحق (١) على عدد من ربات البيوت موظفات وتدريسيات في الجامعة المستنصرية بلغ عددهن (٣٠) امرأة تم اختيارهن بشكل عشوائي من مجتمع البحث جدول (٢)

جدول (٢)

توزيع افراد عينة الاستبيان الاستطلاعي المفتوح

العينة	العدد	المجموع
ربات بيوت	١٠	١٠
موظفات	١٠	١٠
تدريسيات	١٠	١٠
المجموع	٣٠	

وقد تم تحليل محتوى اجابات العينة على السؤال الاستطلاعي وصياغتها على شكل فقرات و اضافتها الى الفقرات التي حصلت عليها الباحثة من مراجعتها للادبيات والمقاييس السابقة الخاصة بالاتجاهات اما مقياس سن اليأس فلم تجد الباحثة أي دراسة عن هذه الظاهرة (حسب علمها) وفي ضوء ذلك تم صياغة (٣١) فقرة .

- صلاحية الفقرات : استناداً الى ما ذكره ايبيل (Ebel) من ان افضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام مجموعة من الخبراء المختصين بالحكم على صلاحيتها في قياس الصفة التي وضعت لاجل قياسها . (Ebel,1972,p.555)

لذا قامت الباحثة بعرض فقرات المقياس بصيغتها الاولى ملحق (٢) على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس* لبيان رأيهم في مدى صلاحيتها وسلامة صياغتها وقد اعتمدت الباحثة نسبة ٨٠% فاكثر من الاتفاق بين الخبراء للابقاء على الفقرة او حذفها او تعديلها وفي ضوء ذلك تم حذف (٣) فقرات لتبقى (٢٨) فقرة متفق على صلاحيتها ملحق (٣)

- تعليمات المقياس

حرصت الباحثة عند كتابتها لتعليمات المقياس على ان تكون بسيطة ومفهومة ، كما تم توضيح الهدف من الدراسة ، بالاضافة الى التأكد على ضرورة اختيار المستجيبة لبديل الاجابة المناسب والذي يعبر عن موقفها فعلاً ، وان اجابتها سوف لن يطلع عليها سوى الباحثة لذا لاداعي لذكر الاسم .

٣- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث :-

لغرض التحليل الاحصائي للفقرات واختبار خصائصها السيكومترية ، ومن ثم التعرف على الاتجاهات نحو سن اليأس لدى النساء من شرائح اجتماعية مختلفة ، قامت الباحثة بتطبيق المقياس المؤلف من (٢٨) فقرة على عينة البحث البالغ عددها (١٠٠) امرأة ثم اختياريهن من مجتمع البحث كما ذكر سابقاً.

- تصحيح الفقرات:-

• اسماء الاساتذة المحكمين مرتبة حسب اللقب العلمي :

١. أ.م.د. علاء الدين جميل ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، علم النفس .
٢. أ.م.د. محمود شمال حسن ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، علم النفس .
٣. أ.م.د. نجم عبد الله ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، علم النفس .
٤. أ.م. معين عبد باقر ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، علم النفس .
٥. م.د. عباس حسن ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، علم النفس .
٦. م. خديجة حيدر ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، علم النفس .

ويقصد به وضع درجة لاستجابة المستجيبة على فقرات المقياس ،وقد تم تصحيح الفقرات على اساس ثلاث بدائل هي : (موافقة ، مترددة ، غير موافقة) وكانت تعطي الدرجات لهذه البدائل بالنسبة للفقرات الايجابية (٣ ، ٢ ، ١) و للفقرات السلبية (١ ، ٢ ، ٣) -٤. اجراء تحليل الفقرات

وذلك للابقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد تلك الفقرات غير المميزة (Ebel ,1972,p.392) وقد استخدمت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين لتحقيق ذلك من خلال :

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة .
 ٢. ترتيب الاستثمارات من اعلى الى ادنى درجة.
 ٣. تحديد نسبة ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا و ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا على المقياس .
- وفي ضوء ذلك بلغ عدد الاستثمارات في كل مجموعة (٢٧) استمارة حيث بلغ مجموع الاستثمارات للمجموعة العليا والدنيا (٥٤) استمارة ثم تم حساب متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ولايجاد دلالة الفرق بين المجموعتين على كل فقرة ، تم استخدام الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين .
- وفي ضوء ذلك تم الابقاء على (٢٨) فقرة والجدول (٣) يوضح ذلك ،وبهذا يكون عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية (٢٨) فقرة ملحق (٤)

جدول (٣)

القيم التائية المحسوبة لفقرات المقياس باستخدام اسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموع العليا	المجموع الدنيا	القيمة ت	الدلالة

اعراض واتجاهات النساء العراقيات نحو سن اليأس.....د. مريم خلف الشمري

الاحصائية	المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	١٣,٧٢	٠,٣٦	١,١٤	٠,٥٣	٢,٨٥	١
دالة	٦,٨٩	٠,٤٨	١,١٨	٠,٨٤	٢,٤٨	٢
دالة	٥,٤٠	٠,٥٩	١,٢٥	٠,٩٣	٢,٤٠	٣
دالة	٣,٤٧	٠,٧٦	١,٧٤	٠,٨٠	٢,٤٨	٤
دالة	٢,٦٣	٠,٨٠	١,٨٨	٠,٧٥	٢,٤٤	٥
دالة	٣,٤٧	٠,٨١	١,٨٥	٠,٧٤	٢,٥٩	٦
دالة	٥,٢١	٠,٧٠	١,٩٦	٠,٥٣	٢,٨٥	٧
دالة	٥,٠٧	٠,٨٤	١,٤٨	٠,٦٩	٢,٥٥	٨
دالة	٤,٤٧	٠,٨٣	١,٨١	٠,٦٠	٢,٧٠	٩
دالة	٦,٨٢	٠,٤٥	١,١٤	٠,٨٤	٢,٤٠	١٠
دالة	٨,٠٣	٠,٥٠	١,٢٢	٠,٦٩	٢,٥٥	١١
دالة	٣,٤٣	٠,٩٠	١,٧٤	٠,٧٥	٢,٥١	١٢
دالة	٤,٣٧	٠,٨٥	٢,٠٣	٠,٤٥	٢,٨٥	١٣
دالة	٧,٦٢	٠,٥٦	١,٣٧	٠,٦٧	٢,٦٦	١٤
دالة	٦,٨٢	٠,٤٥	١,١٤	٠,٨٤	٢,٤٠	١٥
دالة	٣,٣٣	٠,٨٣	٢,٠٠	٠,٦٢	٢,٦٦	١٦
دالة	٦,١٨	٠,٤٨	١,٣٣	٠,٨٠	٢,٤٤	١٧
دالة	٦,١١	٠,٦٠	١,٢٩	٠,٨٠	٢,٤٨	١٨
دالة	٥,٠٦	٠,٥٠	١,٢٢	٠,٨٩	٢,٢٢	١٩
دالة	٨,٥١	٠,٦٧	١,٣٣	٠,٥٢	٢,٧٤	٢٠
دالة	٣,٤٣	٠,٩٠	١,٧٤	٠,٧٥	٢,٥١	٢١

الدلالة الاحصائية	القيمة ت المحسوبة	المجموع الدنيا		المجموع العليا		ت
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	٥,٤٣	٠,٨٠	١,٤٤	٠,٦٩	٢,٥٥	٢٢
دالة	٦,٨٩	٠,٤٨	١,١٨	٠,٨٤	٢,٤٨	٢٣
دالة	٨,٠٣	٠,٥٠	١,٢٢	٠,٦٩	٢,٥٥	٢٤
دالة	٥,٥٤	٠,٢٦	١,٠٧	٠,٩٣	٢,١١	٢٥
دالة	٥,٠٧	٠,٨٤	١,٤٨	٠,٦٩	٢,٥٥	٢٦
دالة	٥,٦٥	٠,٥٧	١,٢٢	٠,٨٨	٢,٣٧	٢٧
دالة	٤,١٩	٠,٦٨	١,٣٧	٠,٨٥	٢,٢٥	٢٨

- الصدق :

وهو من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها عند بناء المقاييس النفسية وان المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع لاجلها بشكل جيد (Ebel,1972,p.555).

وقد تحقق نوعان من الصدق في المقياس الحالي هما الصدق الظاهري وصدق البناء .

١-الصدق الظاهري: وافضل طريقة في حسابه هي بعرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها ،وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس ،وكما ذكرنا سابقاً في صلاحية الفقرات .

٢-صدق البناء : ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي

معين.(Cronbach,1964,p.120) أي انه المدى الذي يمكن ان نقرر بموجبه ان المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً او خاصية معينة(Anastasi,1976,p.151)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال المؤشر الاتي :-

-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

تعد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية انية من خلال ارتباطها بدرجات الافراد على الفقرات ،ومن ثم فان ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس نفس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية .(Lindqaist,1951,p.286) ولذلك فان الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً وتمتلك صدقاً بنائياً .وفي ضوء هذا الاجراء عُد المقياس صادقاً بنائياً كون جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

قيم ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	القيمة ت لمعامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	ت	معامل الارتباط	القيمة ت لمعامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
١	٠,٦٤	٨,٢٤	دال	١٥	٠,٥٩	٧,٢٣	=
٢	٠,٦٠	٧,٤٢	=	١٦	٠,٣١	٣,٢٢	=
٣	٠,٤٩	٥,٥٦	=	١٧	٠,٤٦	٥,١٢	=
٤	٠,٣٥	٣,٦٩	=	١٨	٠,٥١	٥,٨٦	=
٥	٠,٢٥	٢,٥٥	=	١٩	٠,٥١	٥,٨٦	=
٦	٠,٣١	٣,٢٢	=	٢٠	٠,٦٠	٧,٤٢	=
٧	٠,٥٠	٥,٧١	=	٢١	٠,٥٩	٧,٢٣	=
٨	٠,٤٧	٥,٢٧	=	٢٢	٠,٣٩	٤,١٩	=

ت	معامل الارتباط	القيمة ت لمعامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	ت	معامل الارتباط	القيمة ت لمعامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
٩	٠,٤٠	٤,٣٢	=	٢٣	٠,٤٦	٥,١٢	=
١٠	٠,٤٩	٥,٥٦	=	٢٤	٠,٢٣	٢,٣٣	=
١١	٠,٥٨	٧,٠٤	=	٢٥	٠,٦١	٧,٦٢	=
١٢	٠,٤١	٤,٤٥	=	٢٦	٠,٣٥	٣,٦٩	=
١٣	٠,٤٩	٥,٥٩	=	٢٧	٠,٥٩	٧,٢٣	=
١٤	٠,٥٩	٧,٢٣	=	٢٨	٠,٤٩	٥,٥٩	=

- الثبات

وهو الاتساق في نتائج المقياس، والمقياس الثابت موثوق به ويعتمد عليه (Marshall, 1972, p.104) (Kerlinger, 1964, p.29) وقد حسب الثبات عن طريق اعادة الاختبار على عينة مكونة من ٢٠ امرأة من عينة البحث الاساسية ، حيث تم اعادة التطبيق على العينة بعد فترة اسبوعين من التطبيق الاول ، ثم تم استخراج معامل الارتباط للنساء بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني وبلغ (٠,٨٤) .

٢- مقياس تقدير اعراض سن الياس (MRS)

قامت الباحثة بتبني مقياس تقدير سن الياس (MRS) وهو مقياس عالمي طبق على ثقافات مختلفة وبلغات مختلفة، تكون المقياس من (١١) عرض تقيس الاعراض البايولوجية والنفسية لسن الياس ، تبنت الباحثة الصيغة الامريكية للمقياس ويتسم هذا المقياس بالصدق والثبات العاليين وله صيغ عديدة منها الصيغة الامريكية ، البرازيلية ، الاندونسية ، الايطالية ، المكسيكية ، الارجنطينية ، الاسبانية ، السويدية ، والتركية . ويتكون المقياس من ثلاثة مجالات فرعية هي المجال الجسمي ويضم ٤ فقرات (١,٢,٣,١١) somatic ، المجال النفسي ويضم ٤ فقرات (٤,٥,٦,٧) psychological domain ، مجال المجرى البولي ويضم ٣ فقرات (٨,٩,١٠) urogenital

صمم هذا المقياس لعدة اغراض :

- ١-لتقييم شكاوى واعراض سن اليأس للنساء المتقدمات في السن تحت ظروف مختلفة
 - ٢-لتقييم شدة الاعراض عبر الوقت
 - ٣-لقياس التغيرات قبل وبعد استخدام العلاج البديل لسن اليأس
- طبق المقياس كمقياس مسحي كبير على ٩ بلدان من ٢٠٠١-٢٠٠٢ للوصول الى تحليل متعمق للصدق والثبات للمقياس واستخدمت عينات صغيرة للحصول على الثبات الاولي عن طريق اعادة الاختبار
- اظهرت نتائج مقاييس الثبات (الاتساق والثبات عن طريق الاعداد) كانت جيدة عبر الاقطار التي طبق فيها بالرغم من صغر حجم العينات التي استخدمت للثبات بالاعداد .
- تم حساب الصدق عن طريق صدق البناء حيث كانت الارتباطات بين الدرجة الكلية والمقاييس الفرعية عالية ٠,٧ الى ٠,٩ وكانت واطئة بين المقاييس الفرعية ٠,٥ الى ٠,٧ (Heinemann et al ,2004, p.1-8)

- صدق الترجمة:-

تم عرض هذا المقباس بصيغته الاجنبية وترجمته الى العربية على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس* لتبيان مدى صدق الترجمة كما موضح في الملحق رقم (٣) وقد اجريت تعديلات بسيطة عليه كما موضح في الملحق رقم (٥).

* خبراء صدق الترجمة .

١- د.م.د. سوسن الفيصلي، قسم اللغة الانكليزية ،كلية الاداب ، الجامعة المستنصرية .

- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث :

لغرض التحليل الاحصائي لفقرات الاستبيان واختبار خصائصها السيكولوجية تم تطبيق الاستبيان على عينة مؤلفة من (١٠٠) امرأة موظفة و تدريسية وربة بيت ، تم اختيارهن من النساء اللواتي تتراوح اعمارهن من ٤٥ فما فوق .

- تصحيح الفقرات :-

ويقصد به وضع درجة لاستجابة المستجيبة على فقرات مقياس الاعراض وقد تم تصحيح الاعراض على اساس (٥) بدائل هي(بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة معتدلة ، بدرجة قليلة ، ابداً) وكانت تعطى الدرجات لهذه البدائل كالآتي (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) .

- اجراء تحليل الفقرات

وذلك للابقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد تلك غير المميزة (Ebel,1972,p.392) وقد استخدمت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بالآتي:

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة .
 ٢. ترتيب الاستثمارات من اعلى الى ادنى درجة.
 ٣. تحديد نسبة ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا و ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا على المقياس .
- وفي ضوء ذلك بلغ عدد الاستثمارات في كل مجموعة ٢٧ استمارة أي بلغ عدد الاستثمارات للمجموعة العليا والدنيا (٥٤) استمارة . ثم تم حساب متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ، ولايجاد دلالة الفرق بين المجموعتين على كل فقرة ، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . وفي ضوء ذلك تم الابقاء على جميع الاعراض الـ (١١) والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

٢- م. خديجة حيدر ، ماجستير علم النفس ، بكوريوس لغة انكليزية .

٣- صباح نوري حسن ، مترجم متقاعد.

القيم التائية المحسوبة لفقرات مقياس اعراض سن اليأس باستخدام اسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة ت المستخرجة	القيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م			
١	٣,٩٢	١,١٤	١,٥١	٠,٨٤	٨,٧٩	٢,٠٢	٠,٠٥
٢	٤,١٤	١,٠٦	٢,١١	١,٠١	٧,٢٠	=	=
٣	٣,٩٦	٠,٨٠	١,٦٢	٠,٩٢	٩,٨٦	=	=
٤	٤,١٤	٠,٨٦	١,٩٦	١,٢٨	٧,٣٣	=	=
٥	٣,٩٢	٠,٩٩	١,٤٤	٠,٧٥	١٠,٣٢	=	=
٦	٣,٩٢	١,١٤	١,٥١	٠,٨٤	٨,٧٩	=	=
٧	٣,٤٨	١,٠٨	١,٥٩	٠,٧٤	٧,٤٣	=	=
٨	٣,٦٢	٠,٠٧	١,٦٢	٠,٧٤	٧,٩٣	=	=
٩	٤,٠٠	١,٢٧	١,٢٩	٠,٧٢	٩,٦٠	=	=
١٠	٣,٧٠	١,١٣	١,١٤	٠,٤٥	١٠,٨٣	=	=
١١	٤,٥٦	٠,٨٤	١,٩٢	١,٠٣	١٠,٢١	=	=

الصدق :-

هو من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها عند بناء المقاييس النفسية . وان المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع لاجلها بشكل جيد (Ebel,1972,p.555).

الصدق الظاهري : وافضل طريقة في حسابه هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها ،وقد

تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس كما ذكرنا سابقاً في صلاحية الفقرات .

٢- صدق البناء : ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين.(Cronbach,1964,p.120) أي انه المدى الذي يمكن ان نقرر بموجبه ان المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً او خاصية معينة(Anastasi,1976,p.151)

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال المؤشرات الاتية :-

١- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

تعد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية انية من خلال ارتباطها بدرجات الافراد على الفقرات ،ومن ثم فان ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس نفس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية (Lindquist,1951,p.286). ولذلك فان الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً تمتلك صدقاً بنائياً .وفي ضوء هذا الاجراء عُد المقياس صادقاً بنائياً كون جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) حيث ان القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,٢٠) والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

قيم ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
١	٠,٥٦	٧	٠,٦٠
٢	٠,٥٨	٨	٠,٦٦
٣	٠,٦٨	٩	٠,٧١
٤	٠,٧١	١٠	٠,٦٨
٥	٠,٦٩	١١	٠,٧٣
٦	٠,٦٧		

٢- علاقة درجة الفقرة بالمجال

قامت الباحثة باستخدام هذا المؤشر للتأكد من ان فقرات كل مجال تعبر عنه ولتحقيق هذا الغرض تم حساب الدرجة الكلية ل(١٠٠) امرأة على وفق المجالات الثلاثة، وبعد ذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات النساء على كل فقرة من فقرات المجال الجسمي ودرجتهم الكلية على هذا المجال، وهكذا بالنسبة للمجالات الباقية، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة معنوياً حيث ان قيمة معامل الارتباط الجدولية (٠,٢٠) والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لكل مجال

الفقرات	المجال	معامل الارتباط
١	الجسمي	٠,٧٢
٢		٠,٦٩
٣		٠,٥٨

الفقرات	المجال	معامل الارتباط
١١		٠,٧٦
٤	النفسي	٠,٧٧
٥		٠,٨٠
٦		٠,٨٠
٧		٠,٤٩
٨		٠,٧٩
٩	المجرى البولي	٠,٨٠
١٠		٠,٨٧

٣- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية

ان ارتباطات المجالات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس هي قياسات اساسية للتجانس ، لانها تساعد في تحديد مجال السلوك المراد قياسه . ويتم استخراج هذا بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجات النساء ضمن اي مجال والدرجة الكلية للمقياس ، ولتحقيق ذلك واعتمادا على العينة السابقة وباستخدام معاملات ارتباط بيرسون ، اشارت النتائج الى ان معاملات ارتباط درجة اي مجال من مجالات المقياس الثلاثة بالدرجة الكلية له معاملات جيدة كما موضح في الجدول الاتي:-

جدول (٨)

معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية

المجالات	الكلية	النفسي	الجسمي	المجرى البولي
النفسي	٠,٨٦	١,٠٠٠	٠,٥٧	٠,٥٩
الجسمي	٠,٨٥	٠,٥٧	١,٠٠٠	٠,٦٠
المجرى البولي	٠,٨٣	٠,٥٩	٠,٦٠	١,٠٠٠

الاثبات :

هو الاتساق في نتائج المقياس والمقياس الثابت موثوق به ويعتمد عليه (Marshall, 1972, p.104) وقد تحققت الباحثة من ثبات المقياس الحالي باعتماد اسلوب اعادة الاختبار على عينة مكونة من ٢٠ امرأة من عينة البحث الاساسية ، حيث تم اعادة التطبيق على العينة بعد فترة اسبوعين من التطبيق الاول ، ثم تم استخراج معامل الارتباط للنساء بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني وقد بلغ (٠,٨١) .

الوسائل الاحصائية :

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
٢. الاختبار التائي لعينة ومجتمع .
٣. معادلة الوسط المرجح لفشر .
٤. معامل ارتباط بيرسون.
٥. تحليل التباين الاحادي

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها

١- التعرف على اتجاهات النساء نحو سن اليأس

كما يتضح في الجدول رقم (٩) ، قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي للعينة البالغ عددها (١٠٠) امرأة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٥٦,٦٦) اما الانحراف المعياري فقد كان (٩,٩٢) ، وقد استخرج المتوسط الفرضي وبلغت قيمته (٥٦) ولايجاد دلالة الفرق احصائياً تم اسخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع وقد بلغت قيمته المحسوبة (٠,٨٦) وعند مقارنة هذه القيمة مع القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٩٩) تحت مستوى دلالة (٠,٠٥) بلغت القيمة (١,٩٩) وكما يظهر فان القيمة المحسوبة اقل من الجدولية أي لا توجد فروق دالة بين المتوسطين مما يشير الى ان عينة البحث غير قادرة على تكوين اتجاه نحو موضوع البحث أي ليس لدى العينة رؤية واضحة بخصوص هذا الموضوع .

جدول (٩)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيم التائية لمقياس الاتجاه

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
١٠٠	٥٦,٦٦	٥٦	٩,٩٢	٠,٨٦	١,٩٩	٠,٠٥

ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب المنظور التفاعلي والذي يتفق على ان لنسق معتقدات المرأة عن نفسها ومفهومها لذاتها والمجال الحيوي المحيط بها من دور في ادراكها لذاتها وادراكها للكثير من الظواهر المحيطة بها ومن ضمنها الادراكات السلبية والايجابية عن فترة مهمة ومرحلة مهمة من حياتها وهي سن اليأس ، كذلك مالمثلثافة والحضارة وللشخصية التي تحملها المرأة من دور في نظرة المرأة نحو نفسها ونحو الكثير من الظواهر حولها ،وان المرأة لاتستجيب للمثيرات الخارجية والاضطرابات الداخلية كما هي وانما كما تدركها هي ظاهرة ،وان مفهوم سن اليأس هو حدث داخلي

بايولوجي ولكن يختلف ادراك المرأة لهذا الحدث حسب مفهومها لذاتها والخبرات التي مرت بها وانماط سلوكها وتصوراتها الخاصة بها في عالمها الذاتي تبعاً لادراكها .وان المرأة العراقية لم تستطيع ان تكون اتجاهات واضحة نحو ظاهرة سن اليأس فكانت اتجاهاتها حيادية ليست بالايجابية وليست بالسلبية وربما يعود ذلك الى عدم وجود رؤية واضحة وادراك واضح ومحدد لظاهرة مهمة في حياتها .ترى الباحثة ان ظهور مثل هذه النتيجة يرجع الى توافق المرأة مع واقعها البايولوجي وان حياتها تمتد لكونها انسان اكثر من خصوصيتها البايولوجية وان مجالات الحياة لم تكن ضيقة امامها لجعلها حبيسة دورها الجنسي .

٢- التعرف على الفروق في اتجاهات النساء نحو سن اليأس على وفق متغير الحالة الاجتماعية (متزوجة - غير متزوجة) .

بلغ عدد النساء المتزوجات (٨٥) امرأة اما غير المتزوجات فقد بلغ عددهن (١٥) امرأة قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي للمتزوجات وبلغ (٥٧,٠٧) بانحراف معياري قدره (٩,٧١) ، اما المتوسط الحسابي لغير المتزوجات فقد بلغ (٥٥,٦٦) بانحراف معياري قدره (١١,٣٦) ولايجاد دلالة الفرق تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فبلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٥٠٣) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٩) تحت مستوى دلالة (٠,٠٥) اتضح ان الفرق غير دال احصائياً أي لا توجد فروق في اتجاهات النساء المتزوجات وغير المتزوجات نحو سن اليأس كما يتضح في الجدول رقم (١٠) . وترى الباحثة ان تغيرات سن اليأس امر حتمي واكيد ولكن المعالم النفسية اللاحقة امر مغاير يتعلق ذلك بالتعامل مع سن اليأس قبل قدومه وبعد حدوثه ، فخسارة المرأة لدور الامومة يمكن تعويضها بامتلاك شعور الامومة بمعناه الشمولي ، عندما تمارس المرأة الهوايات التي تمتاز بالعطاء والبذل وتحقيق الادوار ذات الطابع الغيري

جدول (١٠)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيم التائية

لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الزوجية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة ت المحسوبة	القيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
متزوجات	٨٥	٥٧,٠٧	٩,٧١	٠,٥٠٣	١,٩٩	٠,٠٥
غير متزوجات	١٥	٥٥,٦٦	١١,٣٦			

كما يظهر من النتائج فان متوسط المتزوجات كان بالاتجاه الايجابي اما اتجاهات غير المتزوجات نحو سن اليأس فقد كانت سلبية ولكن عند ايجاد دلالة الفرق فلم يكن هناك فروق دالة بين المتزوجات وغير المتزوجات .

٣- التعرف على الفروق في اتجاهات النساء نحو سن اليأس على وفق متغير المرحلة (بلوغ سن اليأس ، عدم بلوغ سن اليأس)

بلغ عدد النساء اللواتي كن ضمن مرحلة سن اليأس (٦٦) امرأة بمتوسط حسابي (٥٦,٢١) وانحراف معياري (٩,٣٤)، وقد بلغ عدد النساء اللواتي لم يكن ضمن هذه المرحلة (٣٤) امرأة بمتوسط حسابي (٥٨,١١) والانحراف المعياري (١١,٠١) ولايجاد دلالة الفرق الاحصائي بين المتوسطين تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فبلغت القيمة التائية المحسوبة (- ٠,٩٠٨) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٩) تحت درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) اتضح ان الفرق غير دال احصائياً بين النساء ضمن مرحلة سن اليأس والنساء غير الداخلات ضمن هذه المرحلة مما يشير الى عدم وجود رؤية واضحة عن هذه الظاهرة فالاتجاهات متمركزة حول الوسط الفرضي وهي ليست اتجاهات سلبية او ايجابية وانما اتجاهات حيادية نحو سن اليأس . وترى الباحثة ان تغيرات سن اليأس امر حتمي واكيد ولكن المعالم النفسية اللاحقة امر مغاير يتعلق ذلك بالتعامل مع سن اليأس قبل قدومه وبعد حدوثه

جدول (١١)

يوضح المتوسطات والانحرافات والقيمة التائية لمتغير بلوغ المرحلة

او عدم بلوغ المرحلة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة ت المحسوبة	القيمة ت الجدولية	مستوى الدلالة
بلوغ المرحلة	٦٦	٥٦,٢١	٩,٣٤	٠,٩٠٨ -	١,٩٩	٠,٠٥
عدم بلوغها	٣٤	٥٨,١١	١١,٠١			

٤- التعرف على الفروق في اتجاهات النساء نحو سن اليأس على وفق متغير العمل (ربة بيت ، موظفة ، تدريسية جامعية)

لايجاد هذا الهدف تم توزيع عينة البحث وفق المهنة الى ثلاث مجموعات ،

ثم ايجاد المتوسط والانحراف المعياري لكل مجموعة وكما مبين في الجدول رقم (١٢)

المهنة	العدد	المتوسط	الانحراف
ربات بيوت	٤٣	٥٤,٥٣	٩,٢٥
موظفات	٣١	٥٦,٩٠	١٠,٣٣
تدريسيات	٢٦	٦٠,٦٥	٩,٦٨
الكلي	١٠٠	٥٦,٨٦	٩,٩٢

ولاختبار فيما اذا كانت هناك فروق دالة بين المجموعات الثلاث من حيث

الدرجة الكلية تم تطبيق تحليل التباين الاحادي والتوصل الى ماياتي كما في الجدول

رقم (١٣)

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدالة
بين المجموعات	٦٠٦,٧٤٨	٢	٣٠٣,٣٧٤	٣,٢١٦	٠,٠٥
داخل المجموعات	٩١٤٩,٢٩٢	٩٧	٩٤,٣٢٣		
الكلي	٩٧٥٦,٠٤٠	٩٩			

وللكشف عن مصادر الفروقات تم تطبيق المقارنات المتعددة وفق (LSD) والتوصل الى ان هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين ربات البيوت والتدريسيات ولصالح التدريسيات وكما موضح في الجدول (١٤)

جدول (١٤)

يوضح المقارنات المتعددة وفق LSD

العمل	متوسط الفروق	الخطا المعياري	الدالة
ربات البيوت	٢,٣٦٨-	٢,٢٨	٠,٣٠
موظفات	٦,١١٩-	٢,٤١	٠,٠١
ربات بيوت	٢,٣٦٨	٢,٢٨	٠,٣٠
تدريسيات	٣,٧٥٠-	٢,٥٨	٠,١٥
ربات بيوت	٦,١١٩	٢,٤١	٠,٠١
موظفات	٣,٧٥٠	٢,٥٨	٠,١٥

فقد كانت الفروق دالة احصائياً ولصالح تدريسيات الجامعة أي ان اتجاهات النساء من تدريسيات الجامعة كانت ايجابية نحو سن اليأس كما موضح في الجدول رقم (١٤) . مما يشير الى ان للتحصيل الدراسي والثقافة دور كبير في التفهم والادراك الذي تتوصل له المرأة عن كل مظهر ومرحلة من حياتها حيث ان النساء من تدريسيات الجامعة يدركن ان لكل مرحلة ايجابياتها وسلبياتها ويتضح ان لديهن

اتجاهات ايجابية فقد كونت هؤلاء النسوة هذه الاتجاهات .بينما لم تكن هناك فروق بين ربات البيوت والموظفات او بين الموظفات والتدريسيات وتوضح هذه النتيجة انه كلما ازداد تحصيل النساء ازدادت ثقافتهن وبالتالي زاد ادراكهن للكثير من القضايا الخاصة بهن حيث يتوقف رد فعل المرأة تجاه سن اليأس على شخصيتها وثقافتها واسلوب حياتها والمرأة المتعلمة تكون واعية ومستعدة للانفعالات النفسية وقادرة على تحويل هذه الانفعالات من سلبية الى ايجابية مفيدة والمرأة التي تجعل حياتها متوزعة حول العلم والعمل والقراءة والنشاطات المنزلية والاجتماعية والثقافية لاتعاني كثيرا في استقبال هذا التغيير الفسيولوجي في حياتها كما انها تتكيف بسرعة مع ضعفها الجسدي وشحوب جمالها فتزداد رعاية لزوجها الكهل واهتماما بمنزلها ورعاية لاولادها واحفادها وتنشئ صداقات جديدة تضيء على حياتها مزيدا من السعادة والرضى . وتنطبق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي تشير ان النساء ذوات المكانة الاجتماعية المرموقة لديهن اتجاهات وادراكات نحو سن اليأس تتسم بالاجابية .

- التعرف على الاعراض الاكثر شيوعاً لدى النساء العراقيات في فترة سن اليأس.

لاستخراج هذا الهدف استخدمت الباحثة الوسط المرجح لحساب كل عرض من الاعراض (١١) كما موضح في الجدول (١٥) وقد تم حساب هذه النسبة للنساء ضمن مرحلة سن اليأس فقط وبلغ عددهن (٦٦) امرأة من (١٠٠) امرأة أي حسب الاعراض للنساء ضمن مرحلة سن اليأس فقط .

جدول (١٥)

يوضح تسلسل كل عرض ونسبته

العرض	النسبة	محتواه
١١	%٧١,٥١	عدم الارتياح في المفاصل والعضلات والم المفاصل ، شكوى من الروماتيزم
٣	%٦٥,٤٥	مشكلات النوم
٢	% ٦٠	اضطراب القلب (نبضات غير منتظمة)
٤	%٦٠	المزاج الكئيب
٥	%٦٠	سرعة الانفعال
٦	%٦٠	القلق
٧	%٦٠	الاعياء البدني والعقلي
١	%٥٨	التعرق الشديد (الحمى)
٩	%٥٠,٦٠	مشكلات في المثانة
٨	%٤٧	مشكلات جنسية
١٠	%٤٣,٥١	جفاف المهبل

يتضح في الجدول (١٥) ان العرض رقم (١١) ومحتواه الالام في المفاصل وشكوى من الروماتيزم قد حصل على اعلى نسبة وقد كانت %٧١,٥١ ثم تلاه العرض رقم (٣) وحصل على نسبة %٦٥,٤٥ ومحتواه مشكلات النوم ثم تلتها الاعراض الاخرى بنسبة %٦٠ وهي اضطرابات القلب ، المزاج الكئيب ، سرعة الانفعال ، القلق ، الاعياء البدني ثم جاء العرض رقم (١) ومحتواه التعرق الليلي النسوية ونسبة %٥٨ وتلاه العرض (٩) ومحتواه مشكلات في المثانة وتلاه العرض (٨) ومحتواه المشكلات الجنسية بنسبة %٤٧,٧ وكان اخر الاعراض العرض (١٠) ومحتواه جفاف المهبل وكانت النسبة %٤٣,٥١ .

مما يتضح ان الاعراض التي تتميز بها مرحلة سن اليأس لدى النساء العراقيات هي الالام في المفاصل ومشكلات في النوم ان الاحداث التي مر بها شعبنا العراقي جعل مسؤولية المرأة كبيرة والادوار التي تتحملها عديدة فهي اب وام في نفس الوقت وهي ام وعاملة في ذات الوقت وهذا كله يؤدي بالتالي الى اعباء ليست نفسية واقتصادية فقط وانما جسدية (بدنية) تظهر على المرأة اثناء تقدمها بالسن شأنها شأن الرجل وكما قال تعالى بسم الله الرحمن الرحيم (وخلقناكم ضعفاً ومن بعد ضعف قوة ومن بعد قوة ضعفاً وشيبةً ومنكم من برد الى ارذل العمر فلا يعلم من بعد علم شيئاً) صدق الله العظيم .

وعند مقارنة العرض الاكثر حدة لدى النساء العراقيات مع اعراض النساء من ثقافات اخرى يتضح ان الاعراض الاكثر شيوعاً لدى النساء اليابانيات كانت تصلب الاكتاف ، الصداع ، البرودة ، اما في الفلبين فقد كان العرض الاكثر شيوعاً الصداع ، ثم الحمى الشديدة اما العرض الاكثر شيوعاً لدى النساء اللبنانيات فقد كان الاعياء وحدة الطبع والتهيج. اما النساء في نيجيريا فقد كانت الاعراض الاكثر شيوعاً لديهن (اللام المفاصل)

فيما كان العرض الاكثر شيوعاً لدى النساء العراقيات الالام المفاصل وشكوى من الروماتزم ومشكلات في النوم تتشابه الاعراض لدى النساء العراقيات مع الاعراض لدى النساء في نيجيريا ويتضح ان النساء في الثقافات العربية والافريقية تتحمل اعياء تفوق قدرتها بدنياً مع يؤدي الى كثرة شيوع هذه الاعراض لديها.والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

يوضح الاعراض لدى النساء من ثقافات مختلفة مع المصدر

البلد	العرض	المصدر
اليابان	صلابة الاكتاف	Melby ,2007,p.752
نيجيريا	الالام المفاصل	Okonofua ,etal,1990,p.341
الفلبين	الصداع ، الحمى الشديدة	Ramoso ,1994,p.40
لبنان	الاعياء ، حدة الطبع ، التهيج	Obermyer etal,1999,58
العراق	الالام المفاصل ، مشكلات النوم	الباحثة ٢٠٠٩

التوصيات :

١. ضرورة توجيه وسائل الاعلام لغرض توضيح اهمية كل مرحلة من مراحل الحياة وان لكل مرحلة ايجابياتها وسلبياتها وتوضيح مرحلة سن اليأس لدى النساء العراقيات

٢. قيام المؤسسات والمنظمات المسؤولة عن النساء بدورات ترشد فيها النساء.

المقترحات:

استكمالاً للفائدة المرجوه من البحث تقترح الباحثة ماياتي :-

١. القيام بدراسة مماثلة على عينات اكبر من العينة الحالية .
٢. دراسة اتجاهات النساء من المستويات الاقتصادية العالية ، المتوسطة و المنخفضة.

٣. دراسة الرضا عن الحياة لدى النساء قبل وبعد فترة سن اليأس.

٤-دراسة اتجاهات النساء قبل وبعد فترة سن اليأس

المصادر:

١. الالوسي ، وفاء طاهر (١٩٨٨) : مقياس اتجاهات الالباء نحو زيادة الانجاب ، جامعة بغداد ، كلية الاداب ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٢. توق ، محي الدين (١٩٨٠) : المستوى الاجتماعي والاقتصادي والترتيب الولادي وتأثيرها على النمو الخلقي عند عينة من الاطفال الاردنيين ، دراسة تجريبية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ٣ .
٣. الدوري ، اقبال احمد جمعة (١٩٩٧) : اثر برنامج ارشادي في زيادة مستوى دافع الانجاز لطالبات المدارس المهنية ، بغداد ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
٤. رؤوف ، عدنان ١٩٧٩ : حول علاقات العمل في المصنع تطورها ومحتواها واشكالها ، وزارة الاعلام ، سلسلة دراسات .
٥. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٤) : علم النفس الاجتماعي ، ط ٥ ، القاهرة ، عالم الكتب .
٦. السروري ، عبد فرحان (١٩٩٧) : اتجاهات طلبة جامعة صنعاء نحو تعليم المرأة وعملها ، بغداد ، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٧. سويف ، مصطفى (١٩٩٩) : علم النفس في حياتنا الاجتماعية ، ط ١ ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، سلسلة دراسات وبحوث علمية ، العدد ٢ .
٨. عيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٧٤) علم النفس بين النظرية والتطبيق ، الاسكندرية .
٩. الغريب ، رمزية (١٩٧٧) : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
١٠. مطرود ، مريم خلف (١٩٩٨) : اتجاهات الشباب نحو المسنين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، بغداد .
١١. الهاشمي ، عبد الحميد محمد (١٩٨٦) : المرشد في علم النفس الاجتماعي جدة ، دار الشروق .

١٢. يوسف ، مي محمود (١٩٩١): الشيخوخة دراسة طبية ،جنسية ،نفسية ،اجتماعية ، جامعة دمشق ، كلية الطب البشري.

1. Adlevcreutz . H, Hamalairén O, Gorbach S , Goldin B . (2001) : Dielatory phytoestrogens and the menopause in Japan . Lancet , 339.
2. Allen , M,j ,& yen , W . M (1979 : Introduction to measurement theory , California , book , Cole.
3. Anastasia , A (1976) : Psychological testing . 4th, New York , Macillan company.
4. Avis , NE & Crawford (2008) : Cultural differences in symptoms and Attitudes toward menopause . Menopause management, 17(3).
5. Avis NE , Mckinlay SM(1991) : A longitudinal analysis of women's attitudes toward the menopause : results from Massachusetts women's Health study . Matures,13.
6. Bajukaiye . O , & Serrel Pm (1986) : A survey of primenopausal symptoms in Nigeria , In :Noteovitz M , Van keep P, ends , The Climacteric in perspective , Boston , MTP, Press.
7. Barentsen R,Foekema . HA , Bezemer . W (1994) : the View of women aged 45-65 and their partners on aspects of climacteric phase of life . Eur . J obstet Gynecol Repord Biol 57.
8. Beyene Y (1986) : Cultural signifier and Physiological manifestations of menopause . A biocultural analysis . Cult Med psychiatry,10.
9. Bowles . C (1986) : Measure of attitude toward menopause using the Semantic differential model . Nurs Res ,35..
10. Busch H, Barth – Olodsson As, Rosenhogen (2003) A menopausal transition and psychological development , Menopause, 10.
11. Crawford Si (2007) : the roles of biologic and nonbiologic factors in cultural differences in vasomotor symptoms measured by surveys, Menopause, 14.

- 12.Cronbach , L.J .(1964) : Essential of psychology testing, New York , Harper Brothers.
- 13.Davis , DL,(1989) the new found land change of Life : insights into the medicalization of menopause cross cult Gerontol,3.
- 14.Ebel , R.L.(1972) : Essential of Educational measurement new jersey , prentice – Hill.
- 15.Flint , M (1975) : The menopause reward or punishment ? Psychosomatic, 16.
- 16.Ferguson KJ , Hoegh C johson S (19890 : Estrogen replacement therapy . A survey of women's ; knowledge and attitudes . Arch Intern med, 149.
- 17 .Freman EW & sheriff . K (2007) : Prevalence of hot flushes and nights sweats around the world : a systematic review . Climacteric , 10.
- 18.Gold – EB, Sternfeld , B.Kelsey JL (2000) : Relation of demographic and lifestyle factors to symptoms in a multi – racial / ethic population of women 40-55 , years age – Am . J.Epidemiol , 152.
- 19.Heinemann K , Aleyander R , Peter P (2004): The menopause rating scale (mrs) scale : A methodological review .Health and Quality of life outcome.
- 20.Hjell , L.Q & Ziegler , P.J (1981) : Personality Theories , mc Grew – Hill , New York.
- 21.Hunter MS(1990) Somatic experience of the menopause : a prospective study . Psychosomatic med, 52.
- 22.Kearns B (1082) : Perception of menopause by papago women :In: Voda AM.
- 23.Kelly , C.A (1955) : the psychology of personal cons tracts , New york , Norton & company .
- 24.Kerlinger , F.(1973) : Foundation of Behavioral Research new York , Holt Rinevart & Winston.
- 25.Kronenberg , F (1990) Hot flashes : epidemiology and physiology . Ann Ny Acad Sci , 592.

- 26.Lock M (1986) : Ambiguities of aging Japanese experience and perception of menopause cult med psychiatry : 10.
- 27.Lindezy , G , Thompson , R. & spring , B.(1998) : Psychology , New york , worth publishing – Inc.
- 28.Lindquist , F .(1951) " Educational measurement Washington , American coancilon Education .
- 29.Marshal , J . (1972) : Essentials testing , California Adelison – Wesley.
- 30.melby . Mk .(2007) : chilliness : a Vasomotor symptom in Japan – menopause , 14.
- 31.Obermeyer , CM (2000) : Menopause across Cultures : a review of the evidence . Menopause.7.
- 32.Obermeyer . Cm. Ghorayeb F,Reeynolds , R (1999) Symptom reporting around the menopause in Beirut , Lebanon , Maturitas , 15.
- 33.Okonofua , FE, Lawal . A.Bamgbose J K . (1990) : Features of menopause and menopausal age in Nigerian women , Qnt , J Gynaecol obster . 31.
- 34.Ramoso – Jalbuen a J.(1994) : Climacteric Filipino women : apreliminary survey in the Philippines – maturitas ,19.
- 35.Riley , A.J .(1991) : Sexuality and the menopause sexual and marital therapy . 6,135-145.
- 36.Rokeach , M (1968) : Beliefs , attitudes and Values : A theory of organization and change , san Francisco , Jossey Bass Publisher.
- 37.Rokeach , M(1973) : The nature of human values , the free press , New York.
38. Rokeach ,M(1976) : The natural of human Values & Value System in E.P Hollander & R.G Hunt , current perspective in social psychology ,university press, 4 th ed , New york.
- 39.Rokeach , M. (1985) . Inducing change & stability in belief system & personality structure, Journal of social issued, No .(1) .

40. Skultans V.(1970) : The symbolic significance of men strual tion and menopause . man,5.
41. Standing Ts & Glazer G.(1992) : Attitudes of low – in come clinic patients low and menopause Health care women Int,13.
42. Traindis , H.G (1972) : Attitude and attitude change , New york.
43. V Kakker ,D Kaur (2007): Assessment of variation in menopausal symptoms with age ,education and work status in north –indian sub population using menopause rating scale (mrs) ,India.
44. Wasti . S & Robinson . SC (1993) : Characteristics of in Karachi , Pakistan , Maturitas , 16.
45. Wright A.(1983) Across – Cultural Comparisons of Menopausal Symptoms , Anthropol , 7.
46. Wrightaman & Deaux (1981) : Social psychology in 80 's California , Brook , Cole publishing company.

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

تحية طبية

عزيزتي المرأة

تقسم حياتنا الى مجموعة من الفترات او المراحل ولكل مرحلة او فترة سلبياتها وإيجابياتها ، وانت في هذه المرحلة مرحلة سن اليأس وهي فترة طبيعية في حياة كل امرأة والمقصود هنا بسن اليأس هي فترة انقطاع الحيض لدى النساء ، تتوجه الباحثة اليك بالسؤال التالي : ماهي اتجاهاتك الايجابية او السلبية نحو هذه المرحلة من الناحية النفسية والعقلية والوجدانية والجنسية .

مثال : اعتقد ان سن اليأس هو تغير طبيعي في حياة كل امرأة .

او - اكره هذه الفترة لانها تنذرني في تقدم السن

-

-

-

-

-

-

الباحثة

د-مريم خلف مطرود

ملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة ...

تسعى الباحثة الى القيام بدراسة تستهدف التعرف على الاعراض والاتجاهات لدى النساء نحو سن اليأس ، ونظراً لما تتمتعون به من دراية وخبرة في هذا المجال تتوجه الباحثة اليكم بمجموعة من الفقرات تقيس الاتجاه نحو سن اليأس (menopause) تعرف الباحثة سن اليأس (بانه تغير طبيعي بايولوجي يحدث لدى النساء بعمر ٤٥ فاكثراً مما يؤدي الى انقطاع الطمث لدى النساء وهو ياس من الانجاب والاباطة وليس ياس من الحياة) .

اما الاتجاه نحو سن اليأس فهو (استعداد وجداني عقلي مكتسب يمثل مدى من القبول والرفض لدى النساء نحو سن اليأس) . اما بدائل المقياس فهي (موافقة ، مترددة ، غير موافقة)

شاكرين تعاونكم معنا

الباحثة

د.مريم خلف الشمري

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل

اعراض واتجاهات النساء العراقيات نحو سن اليأس د. مريم خلف الشمري

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اعتقد ان سن الياس خبرة مؤلمة للمرأة			
٢	اتوقع بعض المشكلات في هذه الفترة			
٣	تشعر النساء بالاكتئاب عند دخولهن سن الياس			
٤	اعتقد ان النساء تشعر بعدم الاهمية واللاجدوى بعد ان ينقطع عنهن الطمث			
٥	اعتقد ان الثقة بالنفس تتعزز بعد سن الياس			
٦	اعتقد ان النساء تشعر بحرية اكبر على عمل الاشياء بعد سن الياس			
٧	اعتقد ان لدى النساء القدرة على اختبار سن الياس دون مشكلات تذكر			
٨	اعتقد ان سن الياس هو شي ايجابي بالنسبة للمرأة			
٩	اؤمن ان الدخول في سن الياس لا يغير في حياة المرأة شيئاً			
١٠	ارى ان المرأة التي تتعرض الى مشكلات في سن الياس هي امراة لاتحسن استغلال وقتها			
١١	اشعر بالقلق حيال التغيرات الى تحصل في الذاكرة عند الدخول في سن الياس			
١٢	اشعر بالقلق حيال تصرف الجنس الاخر نحو المرأة بعد دخولها سن الياس			
١٣	تتجه الكثير من النساء الى بعض التصرفات غير المعقولة بعد سن الياس			
١٤	اعتقد ان سن الياس هو فترة غامضة في حياة كل امراة			
١٥	اود ان تخفي هذه الفترة من حياة كل امراة			
١٦	اجد ان المرأة في سن الياس تزداد حاجتها الجنسية بصورة ملحوظة			

اعراض واتجاهات النساء العراقيات نحو سن اليأس د. مريم خلف الشمري

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٧	اسوء شي في سن الياس هو فقدان من تحب			
١٨	ما اكرهه في سن الياس هو قلة الطاقة والحيوية			
١٩	اعتقد ان سن الياس يجعل المرأة تبدو اكبر سناً			
٢٠	يزعجني شعوري بالوحدة في سن الياس			
٢١	ينتهي قلق المرأة حيال موضوع الحمل في سن الياس			
٢٢	تشعر المرأة بانها غير منتجة في سن الياس			
٢٣	اعتقد ان سن الياس هو تغير طبيعي في حياة كل امرأة			
٢٤	تشعر المرأة براحة اكبر بعد انقطاع الحيض في هذه الفترة			
٢٥	اعتقد ان هناك متعة في الحياة الجنسية بعد سن الياس			
٢٦	اكره هذه الفترة لان فيها الكثير من الامراض والالام			
٢٧	اشعر ان سن الياس يفقد المرأة القدرة على الانتاج			
٢٨	اعتقد ان سن الياس يغير من المظهر الخارجي للمرأة			
٢٩	اعتقد ان سن الياس لا يغير شيء من حياتنا النفسية والاجتماعية			
٣٠	هناك ضوء احمر في هذه الفترة يقول انني اصبحت كبيرة بالسن			
٣١	اعتقد ان صحة النساء تسوء في سن الياس			

ملحق (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان آراء المحكمين

الاستاذ الفاضل المحترم

تسعى الباحثة الى القيام بدراسة تستهدف التعرف على (الأعراض والاتجاهات للنساء نحو سن اليأس) ، ونظراً لما تتمتعون به من دراية وخبرة في هذا المجال ، تتوجه الباحثة اليكم بمقياس يقيس اعراض سن اليأس وهو مقياس عالمي طبق بعدة لغات وتضع الباحثة بين ايديكم المقياس بصيغته المطبقة بالولايات المتحدة الامريكية وتضع معه الترجمة العربية لهذه الاعراض راجية بيان صدق هذه الترجمة (MRS) menopause – rating scale وتعديل ماترونه يحتاج الى تعديل .

الباحثة

د. مريم خلف مطرود الشمري

ت	الاعراض	التعديل
١	التعرق الشديد (الحمى العالية)	

٢	اضطراب القلب (شعور غير عادي بضربات القلب ونبضات غير منتظمة وتسارع ضربات القلب وانقباض القلب)
٣	مشكلات في النوم (صعوبة الاستغراق في النوم ، صعوبة النوم اثناء الليل ، الاستيقاظ مبكراً)
٤	المزاج الكئيب (الشعور بالاحباط الحزن ، ان تكون هلى وشك البكاء ، ضعف الدافعية ، التذبذب في المزاج)
٥	سرعة الانفعال (مشاعر تتطوي على الانفعال والعصبية ، توتر داخلي ، مشاعر عدوانية)
٦	القلق (ثمة شعور داخلي بعدم الارتياح والشعور بالهلع)
٧	الاعياء البدني والعقلي (تدني الاداء ، ضعف الذاكرة ، قلة التركيز ، كثرة النسيان)
٨	مشكلات جنسية (تغير في الرغبة الجنسية ، تغير في النشاط الجنسي ، والرضا عن الجنس)
٩	مشكلات في المثانة (صعوبة في التبول زيادة في الحاجة الى التبول ، سلس البول)
١٠	جفاف في المهبل (الاحساس بجفاف المهبل او وجود حرارة فيه ،صعوبة في ممارسة الجنس)
١١	عدم الارتياح في المفاصل والعضلات (الم في المفاصل شكوى من الروماتيزم)

Menopause Rating Scale (MRS)

Which of the following symptoms apply to you at this time? Please, mark the appropriate box for each symptom. For symptoms that do not apply, please mark 'none'.

Symptoms:

none mild moderate severe very severe
|-----|-----|-----|-----|

1. Hot flushes, sweating (episodes of sweating)	☐	☐	☐	☐	☐
2. Heart discomfort (unusual awareness of heart beat, heart skipping, heart racing, tightness)	☐	☐	☐	☐	☐
3. Sleep problems (difficulty in falling asleep, difficulty in sleeping through, waking up early)	☐	☐	☐	☐	☐
4. Depressive mood (feeling down, sad, on the verge of tears, lack of drive, mood swings)	☐	☐	☐	☐	☐
5. Irritability (feeling nervous, inner tension, feeling aggressive)	☐	☐	☐	☐	☐
6. Anxiety (inner restlessness, feeling panicky)	☐	☐	☐	☐	☐
7. Physical and mental exhaustion (general decrease in performance, impaired memory, decrease in concentration, forgetfulness)	☐	☐	☐	☐	☐
8. Sexual problems (change in sexual desire, in sexual activity and satisfaction)	☐	☐	☐	☐	☐
9. Bladder problems (difficulty in urinating, increased need to urinate, bladder incontinence)	☐	☐	☐	☐	☐
10. Dryness of vagina (sensation of dryness or burning in the vagina, difficulty with sexual intercourse)	☐	☐	☐	☐	☐
11. Joint and muscular discomfort (pain in the joints, rheumatoid complaints)	☐	☐	☐	☐	☐

Menopause Rating Scale (MRS): Evaluation Form

Once the MRS questionnaire is completed by the respondent, the following form can be used if an evaluation on paper is intended. However, we recommend a computerized evaluation.

The scoring scheme of the MRS scale is simple: The questionnaire has for each of the 11 item an option to check one of 5 degrees of severity of symptoms points of each of the items into the form below.

The composite scores for each of the three dimensions (sub-scales) is based on adding up the scores of the items of the respective dimensions. The composite score (total score) is the sum of the three dimension scores. The three dimensions, i.e. psychological, somato-vegetative, and urogenital subscale, and their corresponding question numbers are detailed in the form.

This form explains how the total sum-score and the sum-scores of the subscales are determined: Add up the severity scoring points from each of items belonging to one of the subscales (indicated by an arrow into a blank field) to get the sum-score for the respective subscale.

The "total score" is the sum of the sum-scores of the three subscales.

Question Number	Score	Psychological Subscale	Somatic Subscale	Urogenital Subscale
1	_____	_____ →		
2	_____	_____ →		
3	_____	_____ →		
4	_____	_____ →		
5	_____	_____ →		
6	_____	_____ →		
7	_____	_____ →		
8	_____	_____ →		
9	_____	_____ →		
10	_____	_____ →		
11	_____	_____ →		
Sum of scores in subscales		Sum-score PSYCH	Sum-score SOMAT	Sum-score UROGEN
Total sum of scores of all subscales = Total score:				

ملحق (٤)

عزيزتي المرأة ...

تستهدف الدراسة الحالية التعرف على اراءك نحو مرحلة مهمة من حياة كل امرأة وهي (سن الياس) لذا يرجى منك قراءة مجموعة الفقرات (العبارات) المعروضة امامك قراءة جيدة ثم تبيان مدى موافقتك على كل فقرة من خلال اختيار احد البدائل الثلاثة الموجودة امام كل فقرة حيث ان الخيارات هي (موافقة ، مترددة ، غير موافقة) ، على انه لا يوجد خيار صحيح واخر خطأ وانما الخيار الصحيح هو الذي يمثل ما تشعرين به انه ينطبق عليك ، وكون الهدف من الدراسة هو البحث لذا لا داعي لذكر الاسم .

يرجى الاجابة عن المعلومات ادناه :-

١. العمر

٢. المهنة : ربة بيت ، موظفة ، تدريسية

٣. هل انت في مرحلة سن الياس : نعم كلا

٤. متزوجة : نعم كلا

مع جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

ت	الفقرات	موافقة	متردة	غير موافقة
١	اعتقد ان سن الياس خبرة مؤلمة للمرأة			
٢	اتوقع بعض المشكلات في هذا السن			
٣	تشعر النساء بالاكتئاب عند دخولهن سن الياس			
٤	اعتقد ان النساء تشعر بعدم الاهمية واللاجدوى بعد ان ينقطع عنهن الطمث			
٥	اعتقد ان الثقة بالنفس تتعزز بعد سن الياس			
٦	اعتقد ان النساء تشعر بحرية اكبر على عمل الاشياء بعد سن الياس			
٧	اعتقد ان لدى النساء القدرة على اجتياز سن الياس دون مشكلات تذكر			
٨	اعتقد ان سن الياس هو شي ايجابي بالنسبة للمرأة			
٩	أؤمن ان الدخول في سن الياس لا يغير في حياة المرأة شيئاً			
١٠	ارى ان المرأة التي تتعرض الى مشكلات في سن الياس هي امراة لاتحسن استغلال وقتها			
١١	اشعر بالقلق حيال التغيرات الى تحصل في الذاكرة عند الدخول في سن الياس			
١٢	اشعر بالقلق حيال تصرف الجنس الاخر نحو المرأة بعد دخولها سن الياس			
١٣	تتجه الكثير من النساء الى بعض التصرفات غير المعقولة بعد سن الياس			
١٤	اعتقد ان سن الياس هو فترة غامضة في حياة			

ت	الفقرات	موافقة	متردة	غير موافقة
	كل امرأة			
١٥	اود ان تخفي هذه الفترة من حياة كل امرأة			
١٦	اجد ان المرأة في سن الياس تزداد حاجتها الجنسية بصورة ملحوظة			
١٧	اسوء شي في سن الياس هو فقدان من نحب			
١٨	ما اكرهه في سن الياس هو قلة الطاقة والحيوية			
١٩	اعتقد ان سن الياس يجعل المرأة تبدو اكبر سناً			
٢٠	يزعجني شعوري بالوحدة في سن الياس			
٢١	ينتهي قلق المرأة حيال موضوع الحمل في سن الياس			
٢٢	تشعر المرأة بانها غير منتجة في سن الياس			
٢٣	اعتقد ان سن الياس هو تغير طبيعي في حياة كل امرأة			
٢٤	تشعر المرأة بحرية اكبر بعد انقطاع الحيض في هذه الفترة			
٢٥	اكره هذه الفترة لان فيها الكثير من الامراض والالام			
٢٦	اشعر ان سن الياس يفقد المرأة القدرة على الانجاب			
٢٧	اعتقد ان سن الياس يغير من المظهر الخارجي للمرأة			
٢٨	اعتقد ان صحة النساء تسوء في سن الياس			

ملحق (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي المستجيبة :

بين يديك مجموعة من الاعراض ، المطلوب منك قراءتها بدقة وامعان ، ثم الاجابة عنها وذلك بوضع اشارة () امام البديل الذي ينطبق عليك ، مع قبول شكر الباحثة وتقديرها .

الباحثة

ت	للاعراض	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة معتدلة	بدرجة قليلة	ابداً
١	التعرق الشديد (الحمى العالية)					
٢	اضطراب القلب (شعور غير عادي بضربات القلب ونبضات غير منتظمة وتسارع ضربات القلب واتقباض القلب)					
٣	مشكلات في النوم (صعوبة الاستغراق في النوم ، صعوبة النوم اثناء الليل ، الاستيقاظ مبكراً)					
٤	المزاج الكئيب (الشعور بالاحباط الحزن ، ان تكون هلى وشك البكاء ، ضعف الدافعية ، التذبذب في المزاج)					
٥	سرعة الانفعال (مشاعر تتطوي على الانفعال والعصبية ، توتر داخلي ، مشاعر عدوانية)					
٦	القلق (ثمة شعور داخلي بعدم الارتياح والشعور بالهلع)					
٧	الاعياء البدني والعقلي (تدني الاداء ،					

ت	للاعراض	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة معتدلة	بدرجة قليلة	ابداً
	ضعف الذاكرة ، قلة التركيز ، كثرة النسيان)					
٨	مشكلات جنسية (تغير في الرغبة الجنسية ، تغير في النشاط الجنسي ، والرضا عن الجنس)					
٩	مشكلات في المثانة (صعوبة في التبول زيادة في الحاجة الى التبول ، سلس البول)					
١٠	جفاف في المهبل (الاحساس بجفاف المهبل او وجود حرارة فيه صعوبة في ممارسة الجنس)					
١١	عدم الارتياح في المفاصل والعضلات (الم في المفاصل شكوى من الروماتيزم)					

إعداد معلمي المواد الاجتماعية على وفق مفاهيم التربية العالمية

د . ليث حمودي إبراهيم التميمي

ملخص الدراسة .:

لقد غير السياق الجديد بمنظوره الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي وظيفة المعلم، واعدت مؤسسة لإنتاج المهارات والقدرات والكفايات الضرورية لسياق الألفية الثالثة، وتحدد هذه الوظيفة الإنتاجية من خلال اعداد المعلمين، ويعمل هذه الاعداد في تنمية القيم الأخلاقية والاتجاهات وطرائق التفكير بشكل يتفق مع التطورات العالمية . وبناء على متطلبات هذا السياق الجديد كان من الضروري تتغير الرؤية الى برامج إعداد المعلمين، وتحل محلها رؤية حديثة معاصرة بفلسفتها ومناهجها ومعاييرها.

ومن هذا جاءت تجربة التربية العالمية بوصفها كاتجاه تربوي يسعى إلى تبني اتجاهات تربوية تحمل رؤية معاصرة ومواكبة للتطورات والمستجدات ، فقد أكدت ضمن مناهجها التربوية على مسالة إعداد المعلم يمتلك كفايات تواكب مسالة التطور العالمي ، فالعملية التعليمية تبدأ من المعلم فلا فائدة من مناهج متطورة مع وجود معلم متخلف عن مسايرة التطورات العالمية ، يعاني النقص في الكفاءة المهنية والعلمية ، وبخاصة معلم المواد الاجتماعية ، فهو مطالب بإجادة كفايات تعليمية إضافية الى جانب الكفايات التي يشترك بها مع غيره من المعلمين ، فالمواد الاجتماعية بمختلف فروعها ، هي مواد تعالج ظواهر ومشكلات اجتماعية محلية وعالمية ذات إبعاد تاريخية وسياسية واقتصادية .

وبناء على ما تقدم ، هدفت الدراسة الحالية الى .:

- ١- توضيح مفهوم وأهداف التربية العالمية كاتجاه تربوي معاصر .
- ٢- معرفة دور مدرس المواد الاجتماعية على وفق منحى التربية العالمية .
- ٣- اقتراح تصور لإعداد معلمي المواد الاجتماعية على وفق منحى التربية العالمية.

وعرض الباحث ثلاث محاور أساسية يعتقد بان لها علاقة بتحقيق أهداف دراسته .:

- المحور الأول .: التربية العالمية اتجاه تربوي معاصر .
 - المحور الثاني .: معلمي المواد الاجتماعية والتربية العالمية .
 - المحور الثالث .: تصور مقترح لإعداد معلمي المواد الاجتماعية على وفق منحى التربية العالمية
- مشكلة الدراسة .:

لقد كانت للتطورات العالمية في العصر الحالي انعكاسات واضحة على النظم التربوية مما دعا اليونسكو الى تنظيم اجتماعين لهذا الغرض كان الأول في ألمانيا عام ١٩٨٨ والثاني في استراليا عام ١٩٩١، وذلك من اجل تطوير المناهج الدراسية ومراجعتها ، والى ضرورة إعداد معلم يتمكن يمتلك كفايات مهنية تحدد دوره في ضل هذه التطورات . (اليونسكو، ١٩٩١ ص ٤٣) . وكذلك عقدت العديد من المؤتمرات المحلية والعالمية لهذا الغرض ، منها مؤتمر جنيف عام ١٩٦٩ تحت شعار (تعزيز دور المعلمين في عالم متغير) ، ومؤتمر جامعة دمشق عقد تحت شعار (دور كليات التربية في تطوير التربية من اجل التنمية في الوطن العربي) عام ١٩٩٧ ، وكان احد توصياته إعداد وتكوين المعلمين وبما يتناسب مع التغيرات والتطورات العالمية.(أبو صافية، ١٩٩٣، ص٢٢) ، والمؤتمر الإقليمي عام ١٩٩٨ حول

التربية العالمية الذي عقد في بيروت بحضور عدد من ممثلين الدول العربية كسوريا ، وفلسطين ، ومصر وعمان ، وتونس ، واليمن ، والسودان ، والمغرب ، والعراق ، وألقيت محاضرات عن التربية العالمية وأهدافها التربوية ، ، ثم عرضت تجربة القطريين العربيين الأردن ولبنان حول تطبيق التربية العالمية. (بايك، ١٩٩٧، ص٢٠)

تعد التربية العالمية اتجاه تربوي يسعى إلى تبني اتجاهات تربوية معاصرة ومواكبة للتطورات والمستجدات التربوية التعليمية ، التي تحدث في إرجاع المعمورة والتي أصبحت بحق قرية صغيرة، فهي تربيته شاملة ومتوازنة لشخصية الفرد تعزز لديه الوعي الذاتي والوعي الوطني المحلي والعالمي ، من خلال تعلم ابتكاري واستكشافي يكون نشاطا المتعلم الحركي والفكري محور عمليتي التعليم والتعلم. (المعهد الدولي للتربية العالمية ١٩٩٣، ص٣٣)

لقد أكدت التربية العالمية في مناهجها التربوية على مسالة إعداد معلم يواكب تطورات العصر ، ويتميز بسعة الثقافة ويمتلك دراية كاملة وتمرسا بأساليب التربية الحديثة من خلال تمكنه من المهارات استعمال الأساليب التكنولوجية التي تأخذ بها عملية التربية في المجتمعات المتطورة، فالمعلم دورا حيويا في بناء المواطن وتشكيل اتجاهاته الوطنية والعالمية.(اسعد ، ٢٠٠٥، ص٢)

وبناء على ما تقدم يرى الباحث ان هذا النوع من الدراسات لن تحظى بالاهتمام الكافي بالرغم من أهميتها لان مؤسساتنا التربوية تعد ارض خصبة لمثل هذه الدراسات ، لمواجهة تغييرات العصر و التيارات الفكرية الوافدة وخاصة بعد الإحداث الأخيرة ، والتي يتحمل معلم المواد الاجتماعية جزء من المسؤولية لمواجهةها والتعامل معها باعتباره المنفذ الأول للمنهج الدراسي وهذا ما دفع بالباحث للإحساس والشعور بعرض اتجاه تربوي

معاصر وهو التربية العالمية لعله يفيد في إعداد معلمي المواد الاجتماعية .

مشكلة الدراسة : وبناء على ما تقدم تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي : **ما هو مدى اعتماد التربية العالمية كاتجاه تربوي ومعاصر في إعداد معلمي المواد الاجتماعية ، وللإجابة عن السؤال الرئيسي لا بد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية :**

١- ما أهمية التربية العالمية كاتجاه تربوي معاصر . ؟

٢- ما دور معلمي المواد الاجتماعية على وفق منحى التربية العالمية؟

٣- ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية وفق منحى التربية العالمية ؟

أهمية موضوع الدراسة

إن أهم ما يميز العصر الحالي بأنه عصر التبادلات السريعة والتغيرات المفاجئة وعصر الثورات المعرفية والثقافية والمعلوماتية وعصر العولمة) حتى أصبح العالم يطلق عليه بأنه قرية صغيرة ، وذلك لتطور وسائل الاتصال بكافة فروعها . ونحن نعيش في هذه المرحلة الخطيرة ، علينا مواجهه هذا التغير وتياره العاصف ، وان لانتظر إليه مجرد نظرة عابرة أو نتعامل معه بالشعارات والمقالات الترفعية ، فيجب أن نقود صراع حضاري تكون فيه التربية هي السبابة في مواجهة عملية التغير والتجديد العالمي ، فعزل التربية عن هذه التطورات سوف يفقدها جوهر وظيفتها ويجعلها عاما من عوامل التخلف بدلا من التطور .

ان المستقر للفكر التربوي يستطيع إدراك حقيقة التربية بأنها أداة التغير والتطور ، وهي أداة من الأدوات الرئيسية التي يستخدمها المجتمع في سبيل تقدمه ونموه وتطوره ، وبناء على ذلك تعتبر التربية ضرورة لبقاء المجتمعات واستمرار تطورها ، وعلى المجتمع أن يعيد قراءة حضارته بشكل ينسجم مع

المتغيرات ، ومن هذا المنطلق تبني الفكر التربوي العديد من الاتجاهات الحديثة والمعاصرة كالتربية العالمية ، و الدولية والسكانية ، والتربية البيئية او ، والتربية من اجل الوعي العالمي وغيرها . (فارعة ، ١٩٩٩ ، ص ٨٩)
إن تكوين فكرة التربية العالمية (**Global Education**) جاءت لتؤكد ضمان بقاء الإنسان على الأرض وذلك من خلال وعي الأفراد والجماعات والمجتمعات بإخطار هذه المتغيرات وبكافة المستويات المحلية والوطنية والعالمية ، وكذلك وعيهم في حل الصراعات في أطار التفاهم العالمي والتعاطف والسلام واحترام حقوق الإنسان والدفاع عن الحقوق المسلوبة ، لهذا سميت هذه التربية بتسميات متعددة كالتربية العالمية او التربية الشمولية ، والتربية الدولية ، والتربية من اجل السلام ، وتربية التفاهم العالمي . (بايك ، ١٩٩٧ ، ص ٤٥)

إن التربية العالمية تسير على وفق المبادئ التربوية لمنظمة اليونسكو العالمية ، والتي تأسست بعد الحرب العالمية الثانية ، لتدعيم مبادئ حقوق الإنسان وأدركها واحترمها . ولتحقيق التضامن الفكري والمعنوي بين بني البشر ، وان تمنع نشوب حرب عالمية جديدة ، وقد اشتركت العديد من المدارس في هذا المشروع التجريبي العالمي ، وبلغ عدد المدارس إلى ١٨٠٠ معهد ومدرسة موزعة على ٩٠ دولة افريقية وأوربية وأمريكا اللاتينية ، وهي دول ذات ثقافات ونظم اقتصادية واجتماعية متباينة ، وإحدى الأهداف الإستراتيجية لهذه المنظمة توفير التعلم لكافة المستويات ولجميع الدول وبخاصة دول عالم الثالث ، وعلى مدى الحياة لان التعلم هو أساس الازدهار الشخصي والنمو الاقتصادي والتلاحم الاجتماعي ، وتدعم المنظمة جميع المناهج الدراسية ، ومنها مناهج المواد الاجتماعية ، بغية تيسير التحولات الاجتماعية الكفيلة بإرساء القيم العالمية للعدالة والحرية والكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان ، من خلال توفير معلمين مدربين لهذا الغرض ،

،والإسهام في تطوير استراتيجيات تربوية وطنية وإقليمية وعالمية . (اليونسكو ، ١٩٩٤ ، ص ٩)

تهدف التربية العالمية إلى تغيير نوعي يعتمد على التفاعل والحوار والمناقشة ونمط التفكير الهادف لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها ، لذلك اقتضى الأمر إن تركز على كيفية تحقيق تعلم فعال لا على حشو المعلومات والأذهان ، كما تركز على مواصلة التعلم الذاتي وهو أساس التعلم المستمر . ومن سماتها البارزة كونها طريقة في التفكير تجمع اتجاهين هما الاتجاه الإنساني ويدور حول تربية ألنشي والأطفال لبناء مجتمع قاعدته سليمة ، والاتجاه الثاني باعتبارها إستراتيجية حديثة تؤمن بالتجديدات في أساليب التدريس والطرائق الحديثة في التعلم والتعليم وتطوير كفاءة المعلمين . (اليونيسيف ، ١٩٩٣ ، ص ٧)

لقد غير السياق الجديد بمنظوره الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي وظيفة المعلم ، واعتبرته مؤسسة لإنتاج المهارات والقدرات والكفايات الضرورية ، وبالأخص معلم المواد الاجتماعية ، فهو مطالب بإجادة كفايات تعليمية إضافية الى جانب الكفايات التي يشترك بها مع غيره من المعلمين ، فالمواد الاجتماعية بمختلف فروعها هي مواد تعالج ظواهر ومشكلات اجتماعية محلية وعالمية ذات إبعاد تاريخية وسياسية واقتصادية ، تهدف تعليم التلاميذ كيف يفكرون ويتعاملون مع مصادر المعرفة وكيف يكتسبون المهارات والقيم و الاتجاهات الايجابية . وبناء على متطلبات هذا السياق الجديد كان من الضروري إن تتغير الرؤية اتجاه برامج إعدادهم ، وتحل محلها رؤية معاصرة بفلسفتها ومناهجها ومعاييرها

(اللقاني ، ١٩٨٥ ، ص ١٩) .

أن مناهج المواد الاجتماعية بحكم طبيعتها مناهجها تبحث في قضايا ومسائل المجتمع وما يجري فيه من تفاعلات وما يعتريه من مشكلات ،

وتتناول العديد من المفاهيم مثل البيئة والطبيعية والمجتمع وارض ، واتصالهما معا ، لهذا أصبح العالم الذي نعيشه ، بما فيه من مظاهر بشرية وطبيعية مجال خصب للمناهج للدراسات الاجتماعية ، لكن مع الأسف إن المواد الاجتماعية تعتمد على أساليب تقليدية عفى الزمن عليها تعيق التفكير، وتدرس تدريس تقليدي دون ان تترك بصماتها على سلوك الطلبة ، وهذا يؤدي الى ضعف قوة تأثيرها وفقدان وظائفها العلمية من ناحية العمل والتفكير ، وقد يرجع البعض العيب في المواد الاجتماعية ذاتها ، لكن واقع الأمر هو العيب في أساليب تدريسها .

وبناء على ذلك فمعلم المواد الاجتماعية هو بحاجة الى هذا النوع من الإعداد قبل الخدمة لتكوين فكرة التربية العالمية بكل جوانبها المعرفية والوجدانية والسلوكية لتصبح جزء من تكوينه الشخصي الذي ينعكس على أدائه المهني . فالمعلم الكفوء يستطيع تطوير مستوى المناهج الدراسية حتى لو كانت المناهج متخلفة او تحتاج إلى تطوير، والعكس وهو الصحيح فالمناهج المتطور مع معلم غير كفوء يكون ذو أثره سلبي على هذه المناهج .

أهداف الدراسة: . تهدف الدراسة الحالية الى ما يأتي .:

١- توضيح مفهوم وأهداف التربية العالمية بوصفها اتجاها تربويا معاصرا.

٢- معرفة دور معلمي المواد الاجتماعية، على وفق منحنى التربية العالمية .

٣- اقتراح تصور لإعداد معلمي المواد الاجتماعية على وفق منحنى التربية العالمية .

تحديد المصطلحات

إعداد المعلمين .: وهي صناعة أولية للطالب المعلم من الناحية الثقافية والعلمية والتربوية كي يزاول مهنته ، تتولاه مؤسسات تربوية مختصة كمعاهد إعداد المعلمين ، او كليات التربية او غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعا لمرحلة التي يعد لها المعلم وكذلك تبعا لنوع التعلم

(بشارة . ٢٠٠٣ ، ص ٦١)

المواد الاجتماعية .: وهي المواد التي تدرس علاقة الإنسان بالبيئة التي يعيش فيها وما ينتج عنها من مشكلات مع التركيز على المشكلات الاجتماعية وتأثيرها على الإنسان . (اللقاني ، ١٩٨٥ ، ص ٧٨)

التربية العالمية .: (تعرفها سميحة المهرش وهي إحدى الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تهدف إلى إجراء تغير نوعي عند المعلم والمتعلم ، يعتمد التفاعل والحوار والمناقشة ونمط التفكير الخلاق ، يكون المتعلم محورا أساسيا فيه ، من خلال تعزيز شامل للوعي الذاتي والوطني والعالمي . (سميحة ، ٢٠٠٥) ، ص ٩٠)

محاور الدراسة

بعد الانتهاء من تحديد المشكلة وأهمية دراستها ، سوف يركز الباحث على ثلاث محاور أساسية يعتقد بان لها علاقة بتحقيق أهداف بحثه الحالي وكما يأتي .:

المحور الأول .: التربية العالمية كاتجاه تربوي معاصر

المحور الثاني .: معلمي المواد الاجتماعية والتربية العالمية .

المحور الثالث .: تصور مقترح لإعداد معلمي المواد الاجتماعية على وفق منحنى التربية العالمية

المحور الاول .: التربية العالمية كاتجاه تربوي معاصر .:

- الاستراتيجيات و الأهداف .:

تسعى هذه التربية على وفق فلسفتها إلى تحقيق أهداف و استراتيجيات تربوية لدى الطلبة وهي .:

١- تزويدهم بالمعارف الواضحة عن طبيعية أجزاء العالم الأخرى وإمكانياته ومشكلاته وأساليب مناهضة سكانه لظروف بيئاتهم ، ونوع النجاح الذي أحرزوه في إثناء السعي لتوفير حياة أفضل .

٢- الاقتناع بان الاختلاف في الظروف الطبيعية على المستوى العالمي يدعو إلى اختلاف الأنشطة البشرية والإنتاج ، وهذا بدوره يؤكد وحدة العالم وتكامله وضرورة تعاون شعوبه

٣- إدراك الطلاب التغيير الذي يحدث في البيئة والمجتمع وفي العالم ، وانعكاسات هذا التغيير على حاضرهم ومستقبلهم .

٤- تنمية مفهوم العدالة والرغبة في السلام وحق كل شعب في الحرية والاستقلال والتقدم ومعاداة الاستغلال والتفرقة من اجل الجنس أو الدين أو اللون .

٥- الاهتمام بتوفير حياة أفضل من خلال الاهتمام بالحاضر لتشكيل المستقبل الذي يقوم على الحرية والمساواة والعدل والكرامة والإنسانية واحترام حقوق الآخرين .

٦- توعية الطلاب لما يتوجب عليهم فعله لمساعدة الشعوب الأخرى التي تعاني من الظلم والاضطهاد والاحتلال لنيل حقوقهم .

٧- التعايش مع الثقافات الأخرى والعمل مع الأفراد والجماعات مهما كانت ثقافتها متباينة لضمان حياة أفضل للإنسانية .

٨- اكتساب مهارات الآخرين بإشكاله المختلفة من حديث وإصغاء وتعبير كتابي وتعبير بالصور والرسم وطرح الأسئلة التي تمكنهم من استكشاف الظواهر والكشف عن المشاعر والمعتقدات .

٩-احترام آراء وتقاليده واتجاهات الآخرين مهما كانت ، والإقرار بان عدة عقول أغنى من العقل الواحد مهما أوتي من قدرة .

١٠- إظهار الاقتناع بان التفاوض والحوار هما الوسيلة الأفضل للتوصل الى حلول مشتركة مقبولة . (فارعة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٤) (اسعد، ٢٠٠٥، ص ٣٨)

وفي وضوء ذلك لا بد من تحديد الأهداف المراد تحقيقها في العملية التربوية لتكون أهداف منهجية تسير بموجبها وهي:.

١- معرفة الطلاب بذواتهم وقدراتهم وإمكانياتهم وان يدرك النمط الثقافي والحضاري لبيئته وأسلوب حياته .

٢- يفهم المتعلم ان الأنظمة الحديثة تسير على وفق نظام منهجي فيه مدخلات وعمليات ومخرجات ، وان هذه الأنظمة تتغير وتتطور وتعتمد على بعضها البعض .

٣- إدراك المتعلم مفهوم التنمية ومعرفة الاتجاهات التربوية السائدة .

٤- تحليل المشكلات البيئية وكيفية علاجها واقتراح الحلول البديلة لها .

٥-وعي الطلبة أسباب النزاعات في المجتمع المحلي والعالمي ومعرفة الأساليب المناسبة للتعامل مع النزاعات وكيفية الحل .

٦-ومعرفة الطلبة والوجبات والحقوق والإعلان العالمي للحقوق الإنسان .

اما المهارات التي يجب ان يجدها المتعلم لتحقيق الأهداف المعلنة أعلاه هي:.

أ- قدرة المتعلم على تلقي المعلومات والتعبير عنها من خلال المهارات الاجتماعية والنفسية والحركية .

ب- النمو النفسي الحركي ، ويعني القدرة على التنسيق العقلي البدني وتوحيد العقل والجسم وتكاملهما .

ت- العلاقات بين الأفراد وتأثيرها في قدرة المتعلم على بناء الثقة وتعزيزها والانفتاح على الآخرين ومشاركتهم .

ث- التبصير وحسن التمييز وقدرة المتعلم على اتخاذ القرارات في جميع مجالات الحياة .

ج- التبصر والتوسع في قدرة المتعلم على التوسع في تفكيره على حل المشكلات . (اليونسكو، ١٩٩٥، ص١٦-١٧)

ويرى الباحث ان أهم بعد تربوي - اجتماعي - أخلاقي للتربية العالمية أهداف تتعلق بجانب تنمية الاتجاهات والقيم ، اذ أنها تعويد التلاميذ على احترام أراء ومعتقدات واتجاهات الآخرين وتقاليدهم بدل من التعصب والعنف ، وتقدير الذات ، وتنمية الرقابة الذاتية للسلوك ، واحترام كل أنواع الكائنات الحية ،، وكذلك تعود المتعلم على احترام الاعتماد المتبادل بين الدول ، وقبول الثقافات العالمية والتعامل مع المفيد منها .

٢- متطلبات التربية العالمية

أن البيئة الملائمة للتربية العالمية هي بيئة مرحبة مشجعة على التعليم وتراعي المسارات بين الجنسين وتتسم بالسلامة والأمان وتسرع عملية التعلم من خلال تقديم استراتيجيات ثابتة معقولة تتصف بما يلي:

- **بناء مدرسي** يتوافر فيه مساحات واسعة - ملاعب للأطفال مضاءة - مياه شرب نظيفة نقية غير ملوثة-قاعات مختبر، ومكتبة فيها مقاعد صحية وهود .

- **إدارة مدرسية** توفر مناخ يشجع المتعلمين بتجنب القمع والكبت والعنف النفسي ،و ينمي روح التواصل والتوافق بين المتعلمين والأهل والمعلمين .

-**ادارة صفية** توفير مناخ يشرك فيه المتعلم والمعلم بقضايا المجتمع ، وتعكس حاجات المتعلمين وتوفر لهم تعلم نشط وفعال.(عبد الله، ٢٠٠٥، ص٤٤)

٣- دواعي تبني منحى التربية العالمية

أزداد اهتمام التربويين في الوضعية الحالي للتربية للخروج من أفق التقليدية التي تحاصرها طوال الوقت إلى أفق الحداثة . فهناك تحديات عالمية تجابه

المجتمعات وعلى التربية يقع العبء في مواجهة هذه التحديات والتي يمكن إجمالها في الاتي .:

- ١-النمو الصناعي وافرازته من دون ضوابط والذي أدى إلى تخريب البيئة.
- ٢-التقدم السريع للتقنيات العلمية التي تؤدي الى ظهور طاقات علمية خطيرة تهدد صلب الوجود الإنساني ، كطاقات الهندسة الوراثية والدراسة المتصلة في الأعصاب .
- ٣-غياب روح التكامل بين البشر وانقلاب الأفراد إلى مجرد ذرات شاردة كل فرد يبحث عن مصلحته الخاصة ، وهذا أدى إلى زوال المصلحة العليا وهو الحفاظ على كيان الإنسان .
- ٤-مخاطر التجانس والاختلاف الثقافي والعنقي والطائفي ، الذي يؤدي إلى تنوع الثقافات بين الشعوب والعالم ، وقيام مشروع ثقافي يجمع الثقافات الأخرى من الأمور الصعبة في هذا اليوم
- ٥-الآثار المتناقضة للعولمة التي ترفع مستوى التبادل التجاري وتجعل العالم قرية صغيرة تتبادل بها البضائع والسلع والخدمات والأفكار لخدمة المصالح الرأسمالية وهذا يؤدي إلى تسطيح الثقافات الخاصة بالمجتمعات وتآكلها . (عبد الدائم ، ١٩٩٨ ، ص ٦٢)

٤- تجربة التربية العالمية في بعض البلدان

في الجمهورية السورية .: لقد دعمت منظمة اليونسكو تجربة التربية العالمية عام ١٩٩٦ بالتعاون مع وزارة التربية السورية في مدارس التعليم الأساس في محافظة دمشق وتضمن المشروع أربع مراحل رئيسة .:

المرحلة الاولى تم تحديد برنامج زمني يبدأ من كانون الأول ١٩٩٥ وحتى ١٩٩٧، وتم تشكيل عمل مركزي وإقامة ورش عمل بحضور مندوبين من

منظمة اليونيسيف ، وتركزت حول مضمون هذه التربية وإبعادها ، وتم وضع برنامج لتدريب المعلمين عليها ، وتم مناقشة الصعوبات التي تعترض عملية التطبيق الميداني .

المرحلة الثانية : في هذه المرحلة توسيع المشروع وتم إدخال القضايا البيئية والسكانية والصحية ، والتركيز على تفعيل دور الطلاب وتطوير طرائق التدريس وإعداد مناهج للتربية العالمية .

المرحلة الثالثة : تم توسيع هذه التجربة في الصفين الخامس والسادس ، وتم تحسين نوعية التعلم وإعداد كراس حول طرائق هذا النوع من التربية.

اما المرحلة الرابعة : فقد تميزت بمتابعة انجازات التربية العالمية التي تحققت في المراحل الثلاث ، وبينت لجنة العمل المشترك لتطوير هذا النوع من التربية استنادا على بعض الايجابيات التي تحققت المراحل أعلاه .

- اعتماد العمليات والأنشطة التعليمية للتلميذ في إنشاء الحصص الدراسية .
- تشجيع التلاميذ على اكتشاف مواقعهم ومعتقداتهم ومجتمعهم بالنسبة لمجتمعهم والبيئة والعالم ، وكذلك أكدت على تنمية المهارات والقيم ، جعلت الطالب هو الأساس في مناهجها .

اما الصعوبات تتركز في ما يأتي :

- ضعف الإمكانيات المادية لإقامة هذا النوع من التربية .
- الازدحام الشديد في الصفوف وعدم وجود الوقت الكافي للتعلم في المواد الدراسية والإعداد للدرس ، النقص في ثقافة المعلم ، وعدم وجود الجهاز الإداري المؤهل للانتقال إلى هذه النوع من التربية .

- عدم تقبل بعض المدرسين والمعلمين لهذه الطريقة وعدم وجود دليل واضح لتطبيق التربية العالمية في المدارس الابتدائية ، إضافة إلى نظم الامتحانات لا تقيس ما نادت به هذه التربية ، على الرغم من هذه المشكلات الا ان الجهود ما زالت تتابع لتطوير هذه التجربة ، كتوضيح مفاهيم التجربة العالمية

في ندوات إعلامية والمؤتمرات تخصصية ، وتخصيص شعبة في كل مدرسة للتربية العالمية . وتكثيف التعاون مع منظمة اليونسكو لتنفيذ البرنامج العالمي ليصل إلى جميع المراحل الدراسية .(اسعد ، ٢٠٠٥ ، ص ٦١-٦٢)

في المملكة الأردنية : دعمت منظمة اليونسيف المشروع التربوي العالمي في المدارس الأساسية من عام ١٩٩٣ الى ١٩٩٤ . وقد بدأت التجربة الأولى في منتصف العام الدراسي ٩٣ - ٩٤ وقد ضمت التجربة أربع مدارس ، وفي مواد العلوم والرياضيات والتربية الاجتماعية . أما التجربة الثانية كانت منتصف عام ٩٤ إلى ٩٥ وقد شارك في هذه التجربة عشرون مدرسا ، وفي مواد اللغة العربية والتربية الاجتماعية والرياضيات والعلوم . أما التجربة الثالثة فقد تم تطبيقها في منتصف عام ٩٥ - ٩٦ ولم تختلف هذه التجربة عن التجربة الثانية إلا في بعض النشاطات .

أما أهم الآثار التربوية لهذا المشروع التربوي :

- فضل اغلب المشاركين التعلم بأسلوب التربية العالمية على الأساليب الاعتيادية .
- وجد معظم الطلبة المشاركين إن نشاطات هذه التربية أحدثت تغييرات في مفاهيمهم ، ومعتقداتهم وإكسابهم اتجاهات ايجابية نحو التعلم من خلال وعي الطلبة بقدرتهم على التعلم وقدرتهم على الاتصال والتفكير والتعاون والحس بالمسؤولية ، ونبذ التعصب للرأي .
- أكدوا بعض التربويين على ضرورة التأكيد على نشاطات التربية العالمية وضرورة احتواء المناهج الدراسية عليها .
- لاحظ المعلمون ان نشاطات لها تأثير ايجابي على التعلم ساعدتهم في موضوع الإدارة الصفية الناجحة وعلى استعمال وسائل تعليمية ناجحة مع الطلبة .

- عبر المعلمون عن بعض الصعوبات إثناء تنفيذ التجربة مثل نقص المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ النشاطات ، وضعف ارتباط بعض النشاطات بالمناهج الدراسية ، إضافة إلى احتياجها إلى وقت وتحضير قبل التنفيذ .

وهكذا يتبين ان التربية العالمية كان لها اثار ايجابية في لفت أنظار المعلمين والتربويين حول مبادئ واهداف التي نادت بها التربية العالمية ، هذا ما دعي الى التوسع في التجربة لتشمل العديد من المواد الدراسية والمراحل والمدارس . (اسعد ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٩ - ٦٠)

في الجمهورية اللبنانية .: تشكل أول فريق عمل للتربية العالمية في لبنان عام ١٩٩٤ بدعم من منظمة اليونيسيف ، أفادت التجربة العالمية في لبنان طرح العديد من الخيارات والمقترحات التربوية التي تقدم للمتعلم جملة من القيم والمعارف والمهارات والمواقف والتي ان تمكن المتعلم من استخدامها في مجال التفكير العلمي .، وتم تطبيق المنهجية العالمية في المدارس التابعة لوزارة التربية اللبنانية ، وكذلك طبقت التجربة ثانوية الإمام على (عليّة السلام) في بيروت ، وقد اعتمدت منهج التربية العالمية في الصف الأول الأساسي ، وكان من نتائج التجربة على مدى ثلاث سنوات ، أصبح الطلبة أكثر تقبل للتعلم المناهج الدراسية ، وأصبح المعلمين يدركون دورهم على وفق هذا النموذج التربوي الجديد ، وتكونت لديهم اتجاهات ايجابية نحو المهنية ، لقد واجهت هذه التجربة العديد من الصعوبات تتمثل بقلّة الإمكانيات وعدم وجود تدريب مسبق . (اسعد ، ٢٠٠٥ ، ص ٦٣)

٥- العولمة والتربية العالمية

تحمل العولمة آراء ومعاني كثيرة وعديدة واتجاهات متباينة مما جعل هذا المصطلح يدخل فيه الكثير من الغموض والالتباس ، فقد عرف بتعريفات متعدد منها (تعميم الشيء وتوسيع دائرته ليشمل العالم كله من راس المال

والتسويق والمبادلات التجارية ولا اتصال وتوطيد الاستهلاك وخلق عادات استهلاكية على نطاق عالمي (الجابري ، ١٩٩٨ ، ص٢٧) ويرى آخرون إن العولمة (نزعة تتغذى من تراث الهمجية الرومانية القديمة ، إلا أنها تأخذ بعد المقنن يسمى بالرأسمالية تحتوي بها الولايات المتحدة سكان الأرض ليكون ولاية أمريكية ولكن لا يتمتع بحقوق الولاية) (إبراهيم ، ٢٠٠٤ ، ص ٣٠)

وهناك من ينصف العولمة ويقول أنها تتضمن معنى شامل جوهره يقوم على الانتقال من المجال الوطني او الإقليمي الى المجال العالمي او الكوني ، وليس الدولي فالدولي يعني وجود فواصل بين الدول والحواجز والعولمة تتجاوز تلك الحواجز (كنعان ، ٢٠٠٢ ، ص ٧) ان العولمة تقوم على سهولة انتقال الناس والمعلومات والسلع بين الدول وبدون حواجز ، ومعايير سهولة انتقالها يتوقف على مدى معايير جودتها ، وهذا يعني ان الدول والصناعية المتقدمة سوف تتمكن من نقل سلعها وصناعاتها وأفكارها وثقافتها ، وذلك لجودة معايير انتقالها والتي غالبا ما تكون مستتده على التطور الصناعي والتكنولوجي، والدول الفقير وهي النامية لا تستطيع تجاري عملية التبادل ، لعدم تكافؤ في مجال معايير الانتقال ، وهذا ما يزيد الطين بله فتصبح الدول الفقيرة أكثر فقرا وجهلا والدول الغنية أكثر تطورا وغناء (الجابري ، ١٩٩٨ ، ص ٦٨) .

والسؤال الذي يطرح نفسه ما هو الحل في مواجهة تغييرات العولمة فنحن سواء رفضنا العولمة او قبلناها فهي موجودة ونعيشها يوميا فالسلع والخدمات والأفكار والمعلومات تنتقل بدون حواجز بين الدول .

ان قضية التعامل مع ظاهرة العولمة هي قضية بالغة الأهمية والخطورة فالعولمة لها اثار سلبية وخطيرة على الهوية الثقافية للمجتمع اذ تنقلب القيم ويسري الخواء الروحي والفكري وتنحسر الهويات الثقافية الخاصة في ثقافة

نمطية وهي ثقافة العولمة، ويصبح عالم متعدد لصالح عالم أحادي الطرف ، وهي تختلف عن العالمية والتي معناها تحسن ظروف البشر في جميع دول العالم والمساواة بينهم أينما كانوا ، إما العولمة هي استغلال للناس أينما كانوا وضياح للهوياتهم الثقافية.

(ابراهيم ، ١٩٩٩، ص ٣٣)

لذا يرى الباحث على المجتمع أن يعيد قراءة حضارته بشكل ينسجم مع هذه المتغيرات ، والتي لها تأثير بالغ على كيان المجتمع ، وعلى التربية يقع العبء الأكبر في مواجهة تلك التبدلات والتغيرات وذلك بإيجاد أنظمة بديلة واستراتيجيات تربوية فعالة ، في دعم وتنظيم المناهج الدراسية ، منها اعتماد التربية العالمية باعتبارها إحدى الأنظمة والاستراتيجيات التربوية التي يمكن بواسطتها مواجهة العولمة حضاريا .

المحور الثاني: دور معلمي المواد الاجتماعية على وفق منحنى التربية العالمية

١ - الإدارة الصفية

إن من ابرز جوانب التربية المدرسية التي دعت إليها هذه التربية توفير إدارة صفية ديمقراطية بين المعلم والتلميذ يتم فيها إتاحة الفرصة للتعبير عن مشاعره وعواطفه في الطريقة التي يبدع فيها وانعكاس ما يتعلمه على معتقده وسلوكه (سميحة ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٣) فاهم وظيفة للتعليم هي المقدرة على انتقال اثر التعلم إلى المحيط البيئي ، فعندما يتعلم الطالب احترام أراء ومعتقدات وتقاليده غيره في قضية معينة ، سيعمم ذلك في احترام أراء الآخرين وهي وظيفة حيوية وفعالة للتربية .

وبما إن التربية العالمية اتخذت ديمقراطية التعلم كلفسفة لها فهي ترى ان المعرفة حق طبيعي للجميع التلاميذ وعلى المعلم تأمين وصول الخبرات التعليمية إلى جميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وسرعتهم في التعلم ومراعاة الفروق الفردية بينهم (خطيب ، ١٩٩٧ ، ص ٣٣) بمعنى اخر

ان اغلب الطلاب يصلون إلى مرحلة إتقان الأهداف الموضوعة بغض النظر عن سرعتهم الخاصة في التعلم، فالطلاب المتفوقين دراسيا والمتوسطين وبطئ التعلم يصلون إلى مرحلة إتقان أهدافهم التعليمية، وبهذه الطريقة يحقق جميع الطلاب الأهداف التعليمية بدون إخفاق، وهذا ما يكفل مبدأ تحقيق المساواة في التعلم وتحقيق ديمقراطية التعلم وستكون مدارسنا في المستقبل ومؤسساتنا التربوية بدون فشل لتلاميذها .

ان الإدارة الصفية على وفق مفهوم هذه النوع من التربية لا تتعرض مع مفهوم الديمقراطية بل على العكس فهذا المفهوم يعزز الديمقراطية ويبعد شبح الفوضى والتسلط ، فالإدارة من اجل النظام والنظام من اجل التعلم الفعال(ذي معنى) .

وعندما إجراء مقارنة بسيطة بين دور المعلم في التربية العالمية مع دوره في التربية التقليدية وجد الباحث ان هناك مزايا عديدة لصالح دوره في هذه التربية وكما يأتي:.

١- المعلم في التربية العالمية معلم ديمقراطي ، والمتعلم له الحرية في التعبير عن آرائه ، وله الحرية في الطريقة التي يتعلم فيها ، ويؤمن وصول المعارف بإشكالها المختلفة الى جميع الطلبة بغض النظر عن سرعتهم في التعلم . ، إما الموقف التقليدي المعلم سلطوي فردي لاستطيع الطالب ان يعبر عن آرائه وغالبا ما تفرض عليه طريقة او نسق معين في التعلم .

٢- ان مفهوم الانضباط في التربية العالمية يقع ضمن المهمات التعليمية ، وغاية الانضباط للوصول بالمتعلم الى الضبط الذاتي الموجه داخليا ، ليتعرف مسؤوليته وما يجب ان يفعله ضمن معايير سلوكية واضحة ومحددة . إما دورا لمعلم في التربية التقليدية هو بقاء الطلاب منهمكين ومشغولين في العمل طوال الوقت دون ترويح في ألوان النشاط الصفي خوفا من الفوضى وفقدان السيطرة عليهم .

٣- تحرر دور المعلم في التربية العالمية في كثير من الأعمال الروتينية غير التعليمية ويتوفر له الوقت لتوظيفه في الإعداد والإبداع ورعاية رغبات وحاجات المتعلمين. ويكون الطلاب منهمكين بعمل هادف مفيد ينير عقولهم وحواسهم أما الموقف التعليمي التقليدي فالأمر مختلف تماماً إذ أن خبرات المتعلم موجهة نحو أداء المعلم، الذي يكون فيه المدرس المصدر الوحيد للمعلومات وغالباً ما تكون الأهداف عامة لا يعرفها الطلاب.

٤- يستعمل المعلم في التربية العالمية أساليب وطرائق حديثة كالتعلم الذاتي والتعاوني والمبرمج بينما في التربية التقليدية يستعمل طرائق تقليدية كالمحاضرة والإلقاء اللفظي (الحشوة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٤)

٢- سمات معلمي التربية العالمية ومهامهم

ان نجاح التربية العالمية منوط بتحقيق مستويات تعليمية أكثر تقدماً وبتوفير معلمين أكفاء قادرين على إحداث تغييرات جوهرية في شخصيات طلبتهم ومدارسهم على حد السواء ، لذا فان المهام السلوكية المتوقعة من المعلم بشكل عام ومعلم المواد الاجتماعية بشكل خاص ، تتمثل بما يأتي:.

١- إقامة علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم تتميز بالحوار والتفاعل والرعاية وتبادل الخبرات بحيث تتعدى نقل المعرفة الى الطرف الآخر، وتمكين التلاميذ من الوسائل التي تفيدهم في تنظيم خبراتهم الشخصية .

٢- لم يعد دور المعلم مقتصر على نقل المعرفة وتمرير المعلومات بل أصبح دور المعلم منظماً للحصول عليها وإعطاء الطلاب نصيباً أكبر في التفكير والاستنتاج وحل المشكلات مما يحررهم من القوالب الجامدة والإحكام المسبقة .

٣- على الرغم من ان المعلم يأخذ مكاناً ريادياً في العملية التربوية الا انه لم يعد المصدر الوحيد للمعلومات بعد ثورة الاتصال والإعلام ، لذا يكون

أحد مهامه تدريب الطلاب على طرق الحصول عليها بالاعتماد على جهدهم الذاتي .

٤- أن التربية العالمية تؤكد على تدريب المعلم وتأهيله في إثراء الخدمة ليجدد معارفه باستمرار على وفق تطورات العصر الذي نعيشه ، فهو مطالب ان يخصص ٢٠% الى ٣٠% من وقته لتطوير القدرات المهنية .

٥- لكي يحقق المعلم في التربية العالمية عنصر الحداثة المهنية لابد من استعمال التقنيات الحديثة في عمله للوصول إلى المعلومات ومعالجتها، كي يستطيع نقل هذه المهارة الى تلاميذه ليتمكنوا من الحصول على المعلومة في إطار التربية المستمرة .

٦- إشعار التلاميذ بانعكاسات التكنولوجيا الحديثة على نوعية الحياة وخاصة بما يتعلق بتدهور الظروف البيئية كتلوث الهواء والماء والغذاء وأثرها على صحة الإنسان .

٧- على المعلم إن يجسد مبدأ الديمقراطية على ارض الواقع خلال تعامله مع تلاميذه ، وذلك من خلال تأمين وصول خبرات تعليمية لجميع الطلاب بدون استثناء ، لكي يمكن اكبر نسبة من التلاميذ من المعارف والمهارات الضرورية لمتابعة الدراسة دون إخفاق وتقادي الآثار السلبية للفشل الدراسي على شخصية التلميذ .

٨- إحدى المهام الرئيسة للمعلم يتجلى في التأكيد على مجموعة القيم التي تصلح للتربية الإنسانية وتدريب التلاميذ على بعض المهارات كالتواصل والتضامن والمساواة .:

- **فالتوصل** معناه تدريب التلميذ على فهم التعدد الثقافي وقبول الآخر وقبول التنوع والتعاون مع الآخرين من خلال الاستماع لهم والأخذ بآرائهم.

والمساواة هو حق يمتلكه كل إنسان في انتمائه للإنسانية بغض النظر عن انتمائه ومستوى تفكيره ولونه وانتمائه الأساسي .

والتضامن ، وفيه يدرب المعلم تلاميذه على احترام تقاليد الآخرين وعاداتهم واتجاهاتهم ، مهما كان نوعها وعدم الاستخفاف بها ، واحترام نتائج البحوث العلمية وان يدرب المعلم التلاميذ على التعاون ونبذ الأنانية .

(باكي ، ١٩٩٨ ، ص ٣٢) (بشارة ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٤)

- أساليب التربية العالمية وطرائقها

وهذه الاستراتيجيات والطرائق مواكبة للتطور التربوي في العالم ، تبعث النشاط في المتعلم وتنمي حواس المتعلم وتدخل الحيوية في الصف وخارجه وتجعل ما تعلمه المتعلم أكثر إثراء في سلوكه وهي تراعي الفروق الفردية وتهتم بالتقنيات التعليمية

ومن أهم هذه الطرائق :.

- **التعلم الذاتي** :. يعد التعلم الذاتي من احدث التطورات التي حصلت في المجال التربوي، ذلك بتقديمه صيغ وبني جديدة للتعلم بحيث يتعلم كل تلميذ بما يناسب قدراته وسرعته في التعلم ليضمن جميع الحقوق الفردية في التعلم .

- **التعلم التعاوني** الذي يقوم على تنظيم التفاعل داخل الصف اذ يتم تقسيم التلاميذ آلي مجموعات صغيرة تضم مستويات معرفية مختلفة يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين اربع آلي ست ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة ، وهذه الطريقة تزيد تحصيل التلاميذ وتخلق جو ايجابي لكنها تحتاج آلي مناخ صفي جيد وعدد تلاميذ قليل داخل الصف الواحد وهي طريقة جيدة يتعلم بموجبها كل تلميذ على وفق مقدرته الخاصة للتعلم ضمن المجموعة الواحدة .

- **طريقة العصف الذهني** وتعني استعمال الذهن في التصدي النشاط للمشكلات وذلك من خلال تحديد الموضوع وتقسيم المجموعة الي أعداد محدودة ، ثم الطلب آلي كل مجموعة كتابة الأفكار ، و الاجتماع لتقرير

الآراء المهمة ، ويجب على المعلم هنا أن يحترم أفكار الآخرين، وان يوفر قدر كبير من التسامح مع الأفكار الجديدة غير المألوفة ، وان يوفر جو من الأمن بعيد عن التحديد والخوف وان يوفر جو يشيع فيه مشاعر الاستمتاع بالانجاز المبدع ، وهذه الطريقة مهمة جدا لأنها تنمي قدرة التلميذ على التفكير وعلى دمج الأفكار وربطها فيما بينها كما تولد الحماسة للتعلم وتؤدي ألي تقدم التلاميذ بسرعة كما تنمي هذه الطريقة القدرات التخيلية لدى المتعلمين

- **طريقة حل المشكلة** وهي طريقة قائمة على أساس التفاعل بين المعلم والتلاميذ وتعني ربط المشكلات بالحياة اليومية ، وتكون المشكلات المطلوب حلها التي تقدمها المعلمة أو المعلم مشابهة ألي حد كبير للمشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية ، وتبدأ هذه الطريقة بالشعور بالمشكلة ثم تحديد المشكلة ثم جمع معلومات حول المشكلة ثم وضع حلول للمشكلة ثم اختبار الحلول ثم انتقاء الحل الأنسب والأفضل وهذه الطريقة مهمة جدا لأنها تثير دافعية التلاميذ ألي البحث الحقيقي وتنمي اتجاه التفكير العلمي عند التلاميذ وتدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.

- **طريقة المناقشة والحوار** : وهي طريقة المهمة جدا تقوم على أساس نشاط المعلم يتحدد فيها زمان ومكان المناقشة ثم يحدد موضوع المناقشة وأهدافه ، ثم اختيار المراجع المناسبة للمادة العلمية ، ثم تنظم مادة المناقشة تنظيما تربويا سليما من خلال كتابة عناصر الموضوع على السبورة وضبط الأمور داخل دائرة المناقشة وهناك مناقشة يديرها المعلم ويشارك فيها ومناقشة يديرها ولا يشارك فيها ومناقشة يديرها احد التلاميذ (عبد الله ، ٢٠٠٥ ، ص٤٤)

المحور الثالث تصور مقترح لإعداد معلمي المواد الاجتماعية علنوفق

مفاهيم التربية العالمية

ان المناهج التربوية الخاصة بإعداد المعلمين هي ذات فلسفة ونظرة حديثة ومعاصرة في التربية ، فاعلم مناهجها تنطلق من ثلاث استراتيجيات أساسية كمناهج عمل يستند عليها الإطار المرجعي للتصور المقترح لإعداد المعلمين وهي :.

- طبيعة العصر وما يطرأ عليه من تغيرات عالمية سريعة في العلم والمعرفة .

- الدور الذي يقوم به المعلم ليوكب التطورات السريعة .

- دور المتعلم وهو محور العملية التعليمية.(دوغلاس، ١٩٩١ ، ص٣١)

اعتمدت التربية العالمية الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم ، وذلك للتقدم الملموس الذي يشهده عصرنا الحالي عصر الألفية الثالثة في مجالات العلوم التربوية والنفسية والبيولوجية ، وكذلك لتأكيد دور التربية في تحقيق التقدم للمجتمعات ولقناعتها بالآثار البالغة ضعف أداء المعلمين المعتمدين على أساليب استنفدت مخزونها الفكري والعلمي ، ولذلك اعتمدت منهج النظم لأنه الأسلوب الذي يمكن ان تتأكد من تحقيق أهدافها التعليمية بدرجة عالية من الإتقان والجودة ، يتعامل هذا الأسلوب مع الوضع التعليمي أو التدريبي على انه نظام متكامل له عناصره ومكوناته وعملياته والتي يسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام . وهو تطبيقاً واضحاً لتكنولوجيا التعلم لأنه يعتمد أساساً على مبدأ تحليل النظم الذي يصنف العملية التعليمية الى (مدخلات) و(التي تتضمن المواد التعليمية، تحديد الأهداف، وخصائص المتعلمين (والعمليات) التي تتمثل بـ) التفاعلات والعلاقات بين المكونات الداخلية (والمخرجات) النتائج النهائية للعملية التعلم . ان تخطيط البرنامج التعليمي على وفق أسلوب النظم يتكون من عناصر وكل عنصر له وظيفة معينة ودور خاص في إطار النظم ولكنها تتفاعل في عملها وتشارك في تحقيق الأهداف المشتركة للنظام

وهذه العناصر أكدت عليها التربية العالمية ضمن مناهجها التعليمية . (اسعد ، ٢٠٠٥ ، ٧٥) وكما يأتي .:

أولاً / مدخلات .: وهي بداية العملية النظامية والتي تشكل المادة الأساسية اللازمة للتفاعل عناصر النظم ، وتشمل العناصر الآتية:

١- **أهداف الإعداد** .: تمثل النتائج والأهداف التربوية تسعى إلى تحقيقها ، ومفادها تكوين معلمين يتمتعون بكفايات أكاديمية ومهارات علمية وتقنية عالية واتجاهات نحو المهنة ويساعدون على تقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي والوطني والعالمي ، إستنادا الى معايير أخلاقية تتماشى مع طبيعة المهنة ومكانتها الاجتماعية .

ب - **المحتوى** .: ان محتوى التربية يؤكد على ضرورة ربط المقررات الدراسية بالأهداف المحددة ، وكذلك بالكفايات التي يتمتع بها المعلم ، إضافة مراجعة المحتوى الدراسي على وفق مقتضيات العصر وإدخال المستجدات التربوية التي تطرأ على الساحة وان محتوى المقرر الدراسي لإعداد و لتكوين المعلمين يشمل مواد **الثقافة العامة** ، **التخصص الأكاديمي** ، **مواد التخصص المهني** .

- **مقررات الثقافة العامة** تتيح لمعلم المواد الاجتماعية أنتاج ذهنيا يترك بصمة حقيقة في سلوك الطلبة ، المعلمين بحيث يتعدى التخصص الدقيق ، كمعرفة النظم التربوية العالمية والمشكلات التربوية الحديثة ، مثل المحافظة على البيئة والتربية الصحية والبيئة ، وحقوق الإنسان ، والديمقراطية ، والحوار وقبول آراء الآخرين .

- **مقررات التخصص الدقيق** في المواد الاجتماعية في مؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تكون لها علاقة مباشرة بما سيتم تدريسه في المدارس الثانوية .

- التخصص المهني في بعده النظري والعملية :. اذ يشمل البعد النظري علوم التربية بمختلف فروعها فلسفة التربية ، علم الاجتماع التربوي ، نظريات التعلم ، اقتصاديات التربية ، طرائق التدريس ، علم الفروق الفردية ، التعلم العلاجي ، تكنولوجيا الأهداف ، التعلم الذاتي وأساليبه ، طرائق استنباط المعرفة ، استعمال المعارف لحل المشكلات ، أساليب الكشف عن قدرات المتعلمين الخاصة ، طرق واستراتيجيات وضع المناهج الدراسية والخطط التعليمية ، طرائق البحث التربوي ، التربية من اجل الديمقراطية ، حقوق الإنسان ، التربية الدولية ، طرق تدريس العامة ، ، التقويم التربوي ، الإدارة التربوية ، التخطيط التربوي ،فروع علم النفس ذات العلاقة بالتربية كعلم النفس التربوي ، والنمو ، والتحليلي ، ولسريري ، والإرشادي .

البعد العملي ويشمل :.

- تكنولوجيا التعلم بمخلف مكوناتها و استعمال التقنيات الحديثة في إتقان التعلم ، التعلم عن طريق الحاسوب ، شبكات التعلم ، الاتصال عن بعد ، التعلم المصغر ، التعلم الذاتي .

تحليل المواقف التعليمية عن طريق شبكات الملاحظة ، والتفاعل الصفّي ومحدداته والتحكم فيه

- العمل ضمن فريق (التعلم التعاوني) واستخدام أسلوب المشروعات في التعلم .

-التدريب على مراعاة الفروق الفردية والتعلم العلاجي .

- الاستخدام العلمي لتكنولوجيا الأهداف عند وضع المناهج الدراسية والإعداد للتدريب .

- استخدام أساليب التقويم الحديثة و إعداد الاختبارات واستخدام النتائج .

ج - مؤسسات الإعداد :. أن هذه التربية تسير على وفق التوجهات العالمية الجديدة القائمة على متطلبات العصر الحالي في المجال التربوي

والتي تهدف نحو التوحيد في بين مؤسسات إعداد المعلمين الذين يعملون في كافة المراحل الدراسية كافة ، هذا ما استدعى إعدادهم جامعيًا بمدة لا تقل عن أربع سنوات جامعية ويمكن ان ترفع الى خمس سنوات حيث تخصص السنة الاخيره للتربية العملي ، حيث يتلقى بها التلاميذ العلوم النظرية والتطبيقية لإعدادهم مهنيًا . (بشارة ٢٠٠٣ . ٧٨)

ثانياً / العمليات : وهي بمثابة استراتيجيات البرنامج لإعداد المعلمين للوصول إلى الكفايات الأزمة للتربية العالمية ،

و لتحقيق المعارف النظرية التخصصية حول المادة الدراسية يمكن استخدام الاستراتيجيات وطرائق وتقنيات متنوعة كالمحاضرة عن طريق التعلم المباشر وبشرط ان تكون محاضرة تقدم بشكل فاعل كربط المحتوى بالأهداف ، واقتراح تمارين تطبيقية مناسبة والقيام بمرجعات أسبوعية او شهرية ، والقيام بالحلقات الدراسية وورش العمل ، واستعمال الحاسوب لتقديم دروس تقدم بالتعلم المبرمج ، واستخدام وسائل التعلم عن بعد بمختلف الأشكال .

ولتحقيق الجانب العملي للمواد التعليمية : يمكن استخدام البيئة المحطة الطبيعية والبشرية في بيئة تمثيلية لتلقي النظري بالتطبيق العملي . على وفق ثلاث مراحل :

- **مرحلة المشاهدة ،** اذ يشاهد التلاميذ دروسا لمعلمين متمرسين في مدارس تجريبية ملحقة بكلية التربية ليكتسبوا خبرات مهنية مبكرة .
- **مرحلة التطبيق الجزئي ،** باستعمال التعلم المصغر ، يتم من خلالها إتقان مهارات محددة تحت إشراف المدرس المشرف والزملاء .
- **مرحلة التدريب** لاكتساب المعارف العملية حول الممارسة الفعلية للتدريس في المدارس .من خلال تبادل الآراء مع الزملاء ، والاستفادة من المعلمين المتمرسين في المهنة وإجراء تقويم مستمر للطلاب من قبل المشرف ومدير المدرسة والمعلم الأقدم . (رشدي ٢٠٠٠ ، ص ٣٤).

ثالثا المخرجات. وهي تمثل أهم الكفايات التي يتمتع بها المعلم في ضوء التحولات الراهنة والمستقبلية ، بمعنى آخر هي الكفايات المستهدفة التي تشكل ملامح المعلم في التكوين الأولي ، ومن أهمها .:

- **كفاية التخطيط :** وتتمثل بما يأتي .:

- تحديد الأهداف السلوكية والعامة لمحتوى المادة التعليمية والتأكيد على الأهداف الوجدانية والمهارية والحركية .

- تحليل محتوى المادة العلمية إلى مكوناتها الأساسية .

- تحديد السلوك القبلي اللازم لتعلم الموضوع الجديد وعرض الخبرات التعليمية الملائمة والمرغوب فيها والمناسبة لمستويات الطلاب .

- استعمال الأساليب التعليمية والوسائل والأدوات والمواد التي يمكن توظيفها لتحقيق الأهداف الخاصة للتربية العالمية .

- توفير الشروط المادية والعقلية التي يسلكها التلاميذ والوسائل والأدوات والمواد التي سيوظفها لتحقيق أهداف التربية العالمية وتحديد المدة الزمنية لكل نشاط تعليمي وتعلمي .

- **الكفايات المهنية والعلمية :** وهي تتمثل بما يأتي .:

- التأكيد على إتقان محتوى المادة العلمية المراد إيصالها إلى التلاميذ .

- استعمال أساليب تدريسية وطرائق تسهل وصول المادة التعليمية وتتماشى مع فكرة التربية العالمية والإفادة من الدراسات الحديثة بما يتعلق بتطوير الكفاية المهنة والتعليمية

- تحديث معرفته بالمادة التربوية الجديدة ونتائج التجارب والبحوث مما له علاقة بعمله

- الالتزام بأخلاقيات مهنة التعلم ، وإظهار الحماسة في أداء العمل والإفادة من خبرات الآخرين .

- متابعة المشكلات الاجتماعية والثقافية في مجتمعه واكتساب الاتجاهات المهنية المرغوب فيها .

- المعرفة التامة بعلم نفس النمو ومراحل التطور الإدراكي والنفس حركي
الكفايات في مجال تكنولوجيايات التعلم .: وتشمل القدرة على استعمال تكنولوجيا التعلم بمختلف مكوناتها ، ومهارة استعمال التقنيات التربوية الحديث في التعلم وأساليب التكيف معها ، كالتعلم المصغر والمبرمج والتعاوني وتحليل المواقف الجديدة.

- **كفايات وجدانية .:** وترتبط بالجانب النفسي وصورة الذات ، وتشمل بناء اتجاهات ايجابية نحو المهنة وتنمية الرغبة نحوها ، وكذلك تشمل الانفتاح على المفاهيم الجديدة للتربية والتعليم والإنصات إلى حاجات الطلبة النفسية ، والقدرة على إدارة استراتيجيات متقدمة في التعلم كالتعلم التعاوني ، وحل المشكلات ، إضافة على الى القدرة بناء علاقات ايجابية مع الأطراف المشاركة في العملية التربوية . (حمود ، رفيقة سالم ، ص ٦٤)

التوصيات .:من خلال عرض مشكلة الدراسة وأهميها و المحاور الثلاث للتربية العالمية ، يقدم الباحث التوصيات الآتية .:

١- ضرورة إعداد المعلمين بشكل عام ومعلمين المواد الاجتماعية بشكل خاص للمرحلة المستقبلية وترسيخ إبعاد التربية العالمية وبما يتناسب مع تراثنا الاجتماعي وسياستا التربوية .

٢- التعاون وتبادل الخبرات مع بعض الدول العربية والعالمية والتي لها باع لمثل هذه التجربة ودعوتها للمشاركة في تطوير المناهج التربوية وكذلك مع المنظمات التربوية العالمية كمنظمة اليونسكو واليونسيف .

٣- ضرورة اعتماد الأهداف التربوية للتربية العالمية في برنامج إعداد مدرسي ومعلمي المواد الاجتماعية

٤- أهمية تضمين مفردات ومواد وكتب المناهج وطرائق تدريس المواد الاجتماعية في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين بمواصفات وأسس وأهداف التربية العالمية ، وتكون على شكلين هما - تكون ضمن أهداف المواد التربوية والتخصصية ويدرب الطالب المدرس او المعلم على مهارات التربية العالمية او تدرس كمادة مستقلة ضمن المواد التربوية

٥- عقد الدورات والندوات والمحاضرات للمدرسين او المعلمين في إثراء الخدمة لتوضيح مفاهيم التربية العالمية بهدف إكسابهم الكفايات الأزمنة لتطبيقها في المواقف الصفية

٦- التأكيد على الدراسات والبحوث العلمية التي تتأثر بالاتجاهات العالمية المعاصر وأثرها على المناهج الدراسية ، كالتربية الدولية والتربية العالمية ، والتربية السكانية ، والتربية الاجتماعية ، والتربية البيئية ، والتربية الصحية الخ .

الاقتراحات .: يقترح الباحث إجراء دراسات استكمالا لدراسته الحالية وكما يأتي .:

١-دراسة توضح دور التربية العالمية في دعم المناهج الدراسية في المواد الاجتماعية بشكل خاص ، والمناهج الدراسية بشكل عام .

٢-دراسة تكشف عن السمات الشخصية والمهنية لمعلم المواد الاجتماعية على وفق متطلبات التربية العالمية .

٣-دراسة تكشف عند دور التربية العالمية في توفير مؤسسات تعليمية ومدارس بدون فشل

٤- التأكد التجريبي لفعالية الطرائق والأساليب التي تستعملها التربية العالمية في تنمية التفكير العلمي او الإبداعي- الثقة بالنفس - انتقال اثر التعلم - والدافعية والانجاز نحو التعلم - الأداء المعرفي - التفكير الناقد - تنمية التفكير العلمي .

المصادر والمراجع

- ١- إبراهيم حسن محمد ، (٢٠٠٤) اتجاهات طلبة جامعة بغداد عن العولمة ، رسالة دكتوراه ، جامعة بغداد ، كلية التربية .
- ٢- اسعد فلوا ، (٢٠٠٥) فاعلية برنامج تدريبي في التعلم التعاوني على وفق مفاهيم التربية الشمولية ، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية ، عمان .
- ٣- . أبو صفية محمد اسعد (١٩٩٣) إرشادات حول تطوير المناهج والكتاب المدرسي في التربية العالمية ، دار العلم ، عمان .
- ٤- . (الاصفهاني ، الحسين بن محمد (١٩٩٧) مفردات ألفاظ القرآن ، دمشق ، دار القلم ، الطبعة الثانية
- ٥- اوتشيدا ادوارد وآخرون (١٩٩٨) إعداد التلاميذ لسلوك القرن الواحد والعشرين ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، دمشق . .
- ٦- بايك غراهام (١٩٩٧) منهجية التربية العالمية ، المركز التربوي للبحوث والإنماء ، بيروت .
- ٧- بيارد سعود (١٩٩٤) الثقافة العربية في مواجهة المتغيرات الراهنة ، مجلة الفكر العربي ، العدد ١٦ ، بيروت .
- ٨- بشارة جبرائيل . (٢٠٠٣) المعلم في مدارس المستقبل ، دار الرضا للنشر ط ١ ، سوريا ، دمشق .
- ٩- تيسير احمد (١٩٩٦) التعلم ذلك الكنز المكنون ، دار العلم للمعرفة ، بيروت .
- ١٠- حمود ، سالم سليم ، الاتجاهات العالمية في اعداد المعلمين وتدريبهم ، مجلة العربية للتربية ، المجلد السابع عشر ، العدد الاول .

- ١١- الحشوة ماهر (١٩٩٩) التربية الديمقراطية ، دار المورد ، رام الله ، فلسطين
- ١٢- الجابري محمد عابد (١٩٩٨) تكوين العقل العربي ، مطبعة الوحدة العربية ، بيروت
- ١٣- جماعة التطوير التربوي والعالمي (١٩٩٣) دليل المهارات الأساسية للتربية الشمولية للتدريب المعلمين . وزارة التربية ، الأردن .
- ١٤- الخطيب احمد ، وعاشور محمد ، (١٩٩٧) استراتجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الواحد والعشرين ، مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة اليرموك ، الأردن . ١
- ١٥- - دوغلاس ، م ، وندهام (١٩٩١) ، التربية للجميع ، منظمة الأمم المتحدة للتربية ، اليونسكو . عمان .
- ١٧- ديلور جاك وآخرون ، (١٩٩٦) التعلم ذلك الكنز المكنون ، مركز الكتاب
- ١٨- رشدي ، احمد سالم ، (٢٠٠١) ، المعلم ، كفاياته واعداه وفق مفاهيم التربية العالمية
دار الفكر العربي ، القاهرة .
- ١٩- الرميحي ، محمد (١٩٩٩) العولمة ، مجلة العربي ، الافتتاحية ، الكويت .
- ٢٠- زايجمونت ، باومن (٢٠٠٠) العولمة والآثار البشرية ، مجلة عالم الفكر ، العدد ٢٨
- ٢١- سميحة المهرش (٢٠٠٥) التربية العالمية وأثارها في مستقبل إباءنا ، مؤسسة الوحدة للطباعة ، دمشق .
- ٢٢- عبد الدائم عبد الله (١٩٩٨) دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية ، دار الطليعة ، بيروت .

- ٢٣ - عبد الله تيشوري (٢٠٠٥) التربية العالمية ما لها وما عليها ، مؤسسة الوحدة للطباعة والنشر ، دمشق .
- ٢٤ - اللقاني ، احمد حسين ، (١٩٨٥) الاتجاهات العالمية في أعداد معلم المواد الاجتماعية ، ط١ ، مؤسسة الخليج العربي للطباعة والنشر ، القاهرة .
- ٢٥ - فارعة حسن محمد (١٩٩٨) دراسات وبحوث في تكنولوجيا التعلم ، عالم الكتاب ؛ ط١ القاهرة .
- ٢٦ - كنعان احمد (٢٠٠٢) رؤية ودراية ميدانية حول العولمة والبحث العلمي ، مجلة المعلم ، العدد ٦٦ .
- ٢٧ - محمد سالم (١٩٩٨) من اجل التجديد في التربية ، مجلة العلوم الأساسية الجامعة المستنصرية ، العراق ، بغداد .
- ٢٨ - مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (١٩٩٥) ورشة العمل الإقليمية حول تهمين التعليم وإعداد المعلم ، بيروت .
- ٢٩ - يوسف عبد الله (١٩٩٥) كفايات المعلم وفق منحى التربية العالمية مجلة الفكر العربي الحديث ، العدد (٣٣) .
- ٣٠ - اليونسكو ، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (١٩٩١) ، الدراسة الثالثة ، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
- ٣١ - اليونسكو ، (١٩٩٥) ، مناهج التربية العالمية في الأردن ، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع منظمة اليونيسيف .
- ٣٢ - اليونيسيف (١٩٩٣) المعهد العالمي للتربية العالمية ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، عمان .

العنف الزوجي الموجه ضد الزوجات

م.د. خمائل خليل إسماعيل العبيدي

مشكلة البحث

ينطوي مفهوم العنف على مشكلة تتعدد ابعادها ويتداخل فيها العامل النفسي والبيولوجي والاجتماعي كما يضم سلسلة من الافعال التي تتراوح ما بين الضرر المادي والجسدي والاهانات النفسية وغيرها من اشكال الايذاء التي تنبسط على سلم طويل من الدرجات يبدأ بالتهديد والمساومة مارا بالتجريح والتجويع والاسكات والتكذيب والسب ثم القتل .

ومع ان العنف قديم قدم البشرية الا ان ظهوره بالمستوى والشدة التي نشهدها اليوم انما يأتي نتيجة لسياقات وظروف اجتماعية معينة سمحت بذلك ولعل الظرف الضاغط وما يتعرض له المجتمع العراقي من ازمات ومايتبعها من تغيرات عميقة تركت آثارها في بنية المجتمع ومنظومته القيمية والمعارية مايمثل بيئة مناسبة لتنامي العنف بكل مستوياته وفي المجالات كافة التي يتفاعل في اطارها الافراد ابتداء من الاسرة وانتهاء بالمجتمع . (رشيد ، ١٩٩٩ ، ص ١٦)

ويعد العنف الزوجي شكل من اشكال العنف واحدى المشكلات الشائعة في عصرنا والتي ما زالت المرأة تعاني منها رغم كل المفاهيم الحديثة التي تدعو الى الابتعاد عن العنف بأشكاله كافة والتي تعتبر العنف الزوجي احد المسببات التي تقود الى الاحباط والطلاق ودمار الاسرة والمجتمع وربما استطاعت الموروثات الاجتماعية ان تغذي قوة الذكر وسيطرته على المرأة وتدفعه الى التهجم عليها باعتباره رجلا قادرا على التصرف وفقا لما يشاء دون رادع يمنعه من ضرب زوجته واهانتها . (رامان ، ٢٠٠٥ ، ص ١)

ان شعور الزوجة بالعنف الموجه ضدها من اخطر العوامل وله ابعاد سلبية تؤدي الى اضطراب شخصيتها وتفككها وماله من اثار واضحة على سلامتها النفسية واستقرارها العاطفي واحترام آدميتها مما يؤدي الى انهيار الخلية الاولى (الاسرة) وبالتالي يؤثر في انهيار المجتمع بأكمله لما تمثله المرأة من دور مهم فيها ، وللوقوف على طبيعة هذه الظاهرة وآثارها السلبية على المرأة بشكل خاص والاسرة بشكل عام قامت الباحثة بتناول هذه المشكله ودراستها من اجل التوصل الى نتائج تحقق الاهداف التي سعت الباحثة من اجلها .

أهمية البحث

تتأتى اهمية هذه الدراسة من الخطورة التي تنطوي عليها ظاهرة العنف اذ يعد العنف شكلا من اشكال السلوك الانساني ويسهم في احد مظاهره بتقويض دعائم النظم الاجتماعية المستقرة القائمة على العدل والحكمة بوصفها سمات انسانية تضرب بجذورها اعماق النفس البشرية كما ويعد شكلا من اشكاله انتصارا للميول والرغبات والانانية والدونية في الانسان . (اسماعيل ، ٢٠٠٤ ، ص ٧)

وحتى اليوم لم يخل مجتمع من المجتمعات من مظاهر العنف ، سواء الظاهرة منها او تلك التي تكون في حالة مستترة فهو واقعه تاريخية ارتبط ظهورها بوجود الانسان وتطورت خلاله مسيرته البشرية ونمو الضمير الحضاري لبيتدأ بأشكال مختلفة منها ماهو مادي ومنها ماهو نفسي وفكري يشتمل على استلاب الوعي والضغط الفكرية (رشيد ، ١٩٩٩ ، ص ١)

شهد العقد الاخير من القرن المنصرم اهتماما مكثفا بقضية العنف ضد المرأة لم يشهده المجتمع الدولي من قبل وذلك بعد ان تزايدت حدته وتعددت اشكاله واصبح يهدد امن المرأة واستقرارها الاجتماعي والنفسي حيث تمتعن من خلاله آدميتها وكرامتها واحترامها لذاتها .

ويعد العنف الزوجي من اخطر اشكال العنف الموجه ضد المرأة لما لهذا الشكل من آثار ونتائج خطيرة على صعيد المرأة والاسرة تحديدا باعتبار الاسرة هي اساس الاستقرار والتكيف في الحياة الاجتماعية للفرد (ابو نجيلة ، ٢٠٠٥ ، ص ١)
فأن العلاقات الزوجية لاتقوم على العطاء والحب والعيش المشترك والسلوك التعاوني فقط ففي العلاقة الزوجية بين الرجل والمرأة ملامح متنوعة من السلوك العدواني ومن العنف تختلف في درجتها وشدتها وتكرارها واثارها من علاقة لآخرى ووفقا للظروف والبيئة والمحيط والثقافة التي تحيط بهذه العلاقة (المالح ، ٢٠٠٧ ، ص ١)

وتكمن خطورة العنف الاسري بشكل عام والعنف الزوجي بشكل خاص بأنهما ليس كغيرهما من اشكال العنف ذات النتائج المباشرة والتي تظهر في اطار العلاقات الصراعية بين السلطة وبعض الجماعات السياسية او الدينية بل ان نتائجه غير المباشرة المترتبة على علاقات القوة غير المتكافئة داخل الاسرة وفي المجتمع بصفة عامة غالبا مايحدث خلاا في نسق القيم واهتزازا في نمط الشخصية خاصة عند الزوجات والاطفال مما يؤدي في النهاية وعلى المدى البعيد الى خلق اشكال مشوهة من العلاقات والسلوك وانماط من الشخصية المتصدعة نفسيا وعصبيا (الهر ، ٢٠٠٨ ، ص ١٣)

وترى الباحثة انه اذا كنا بحاجة الى التكيف في مجالات الحياة المختلفة فأنا في اشد الحاجة الى التكيف في مجال الحياة الزوجية لان هذا التكيف يتيح للفرد ولجميع افراد الاسرة وبصفة خاصة الاطفال جوا صالحا لنموهم نموا سليما واشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية كما وان الحياة الزوجية تعد الخلية الاولى للمجتمع الامر الذي يجعل طبيعة الحياة الزوجية موضوعا له قيمته التطبيقية والنظرية في حياتنا اليومية .

وترجع أهمية الدراسة الحالية في احد جوانبها الى أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته وهو العنف الزوجي وكما تكمن أهميته في عدها من الدراسات النادرة التي تتناول بجرأة بحثية قضية العنف الزوجي ضد الزوجة في المجتمع العراقي وتخرجها من دائرة السكوت والصمت في ظل الكتمان والثقافة العربية والتي لازالت تنظر لقضية العنف الزوجي على انها قضية عائلية خاصة وبالتالي فإن هذه الدراسة تحاول ان تعكس مؤشرات انتشار العنف الزوجي كما تبرز أهمية الدراسة الحالية ايضا في توجيه انظار المؤسسات الحكومية وغير الحكومية والمنظمات النسائية وغيرها التي تهتم بقضية المرأة والعنف الزوجي ضد الزوجة الى مدى انتشار هذه الظاهرة .

ثالثا: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى :

١. بناء مقياس للعنف الزوجي الموجه ضد الزوجات .
٢. تعرف مستوى العنف الزوجي الموجه ضد الزوجات .
٣. تعرف الفروق في العنف الزوجي بين ذوي المستوى التعليمي العالي وذوي التعليم الواطئ .

رابعا : حدود البحث

يقتصرالبحث الحالي على الزوجات من سكنة مدينة بغداد وللمدة التي انجز فيها البحث.

خامسا : تحديد المصطلحات

أولا. العنف :

عرفه الشرييني ١٩٩١ :

الإكراه المادي الواقع على شخص لإجباره على سلوك أو التزام ما ، وبعبارة أخرى هو سوء استعمال القوة ، ويقصد به جملة الأذى والضرر الواقع على السلامة الجسدية للشخص (قتل - ضرب - جرح) .

(الشرييني ، ١٩٩١ ص : ٢٠) .

عرفه طه وآخرون ١٩٩٣

" هو السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه . وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن ، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثماراً صريحاً بدائياً ، كالضرب والتقتيل للأفراد ، والتكسير والتدمير للممتلكات ، واستخدام القوة ، وإكراه الخصم وقهره " . (طه وآخرون ١٩٩٣ : ص ٥٥١)

عرفه عيد ١٩٩٩ :

بأنه أي سلوك يؤدي إلى إيذاء شخص لشخص آخر ، قد يكون هذا السلوك كلامياً يتضمن أشكالاً بسيطة من الاعتداءات الكلامية مثل التهديد وقد يكون السلوك فعلياً حركياً كالضرب المبرح والاعتصاب والحرق والقتل ، وقد يكون كلاهما وقد يؤدي الى حدوث ألم جسدي أو نفسي أو اصابة أو معاناة أو كل ذلك .(عيد ، ١٩٩٩ ص: ٥٨)

اما التعريف النظري للعنف هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، قد يكون الأذى جسدياً أو نفسياً.

ثانيا . العنف الزوجي :

عرفته الامم المتحدة ١٩٩٣ :

تقليل الزوج من اهمية زوجته من خلال اطلاق بعض الالقاب عليها ونعتها بصفات لاتلق بكائن بشري ، فالسب والشتم والتهميش والهجر والاهمال كلها اشكال للعنف الزوجي .(رامان ، ٢٠٠٥ ص٢)

عرفته إجلال ١٩٩٩ :

تلك الأفعال التي تتضمن عنفاً جسدياً ضاراً موجهاً نحو النساء بوساطة أزواجهن ويشمل الإيذاء الجنسي والاعتصاب الزوجي . (إجلال ، ١٩٩٩:ص ٢٧).

عرفه سفيان ٢٠٠٥ :

يشير العنف الزوجي إلى أي فعل يقتصره الزوج وينجم عنه أو يحتمل أن ينجم عنه أذى أو معاناة نفسية أو جسمية أو مالية أو جنسية للزوجة، بما في ذلك التهديد باقتراف مثل هذا الفعل أو الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية". (أبو نجيلة ، ٢٠٠٥ ، ص ٣)

عرفته الهر ٢٠٠٨ :

كل سلوك يصدر في إطار العلاقة الأسرية بين الرجل والمرأة ، يسبب ضرراً أو آلاماً جسمية أو نفسية أو جنسية أو اقتصادية لأطراف تلك العلاقة. (الهر ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٥)

ومن خلال ماتقدم من تعاريف وما استنبطته الباحثة من استنتاج للعنف الزوجي تشتق الباحثة تعريفا نظريا لمصطلح العنف الزوجي بأنه :
هو اي عمل عنيف ينتج عنه اذى يشمل جسد الزوجة وهذا مايسمى بالعنف الجسدي او قد يمس ذاتها البشرية ويضرها وهو مايسمى بالعنف اللفظي او النفسي.
وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند اجابته عن فقرات مقياس العنف الزوجي الذي اعد لهذا الغرض .

الفصل الثاني الاطار النظري

مقدمة

العنف ظاهرة سلوكية قديمة عرفتھا المجتمعات البشرية منذ اقدم العصور ، فقد ارتبطت ظاهرة العنف بتاريخ المجتمع البشري منذ زمن قابيل وهابيل . وقد تغيرت اساليب التعبير عن العنف عبر المراحل التاريخية التي مرت بها التجمعات البشرية واتخذت صيغا واشكالا متعددة منها ما هو مادي ومنها ما هو معنوي . ولا يكاد اي مجتمع من المجتمعات يخلو من سلوك عنيف سواء بشكل مباشر او غير مباشر ، علني او مستتر .

والعنف بوصفه ظاهرة سلوكية سواء في بعدها الفردي او الاجتماعي فعل يندرج تحت انماط السلوك العدوانية وغير السوي . غير ان سببها لم يزل غير معروف على وجه الدقة . فلا زال المفكرين مختلفون حول اصل ظاهرة العنف بين من يرى ان جذرها يعود الى عمليات التنشئة والتربية والتعليم وبين من يرى انها من نواتج الفطرة والغريزة البشرية . (قاسم ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠٣)

اسباب العنف الزوجي:

عد العنف ضد المرأة ظاهرة كمية ذات حجم ملحوظ في اوساط المجتمعات البشرية كافة بغض النظر عن انتماءاتها الدينية أو القومية أو السياسية أو حتى الحضارية ، فهي ظاهرة كونية تنتشر في جميع البقاع الجغرافية الكونية في أي مكان على ارض كرتنا الأرضية ، وهي ظاهرة تاريخية حيث تمتد زمنياً إلى عمق التاريخ البشري وانبثاق المجتمع البشري وتكوين الأسرة الإنسانية باعتبارها الوحدة الأساسية لبناء المجتمع " (بو زبون، ٢٠٠٤، ص ٤٥)

ولا يمكن تفسير ظاهرة اجتماعية من دون تتبع جذورها داخل الاطر الثقافية التي افرزتها فالثقافة تؤثر في تشكيل شخصية الفرد وتحديد استجاباته على وفق منظومة من المعايير والقيم والاهداف التي تقرها هذه الثقافة او تلك فالعنف الزوجي له اسباب

تاريخية ثقافية تتعلق بمراحل التطور ومايسود فيه من مواقف واتجاهات تتضمن النظرة الدونية للزوجة والتي لاتعترف بأماكنياتها الحقيقية فهناك عدة اسباب لممارسة العنف ضد الزوجة :

١- تعد الثقافة عاملا مهما يؤثر في شكل وتوقيت العدوان والعنف ويمكن الاستدلال على هذه الخاصية من المجابهاة الطقوسية والاهانات العلنية امام الجمهور والسياقات السليمة التي تمتص العداء والكرهية (هانت وهيلتن، ١٩٨٨، ص ٢٤٨).

٢- ان الاسرة هي اللبنة الرئيسة والمدرسة الاولى التي تحتضن الطفل ، ومنها يتعلم مختلف الفنون ومهارات الحياة ، وهي التي تفرز سلوكه وتقوي ثقته بنفسه وتغرس فيه القيم والمبادئ الخيرة ، وللاسف الشديد فالاباء اول من يمارس العنف الاسري مع الابناء ، فهناك تباين واختلاف في عملية توزيع الادوار والمسؤوليات والمعاملة والحقوق ، فللذكر ميزات ليس من حق الانثى الحصول عليها والتمتع بها في السلوك والممارسة ، وفي بذل الجهد والعمل والخروج من المنزل وماشابه ذلك ، مما يؤدي الى عدم الاحترام في التعامل بين الجنسين ويدعم حالة من التمييز بينهما (ال فريد ، ٢٠٠٥ ، ص ٢) .

٣- اسباب تعليمية ، حيث ان عدم تركيز وسائل التربية والتعليم لأسس التنشئة الاجتماعية الصحيحة بشأن العلاقة بين الزوج والزوجة وضرورة الاحترام المتبادل والود والتعاون بينهما ومن منطلق تنمية الشخصية المتكاملة للفتى والفتاة على اساس احترام الذات يترك المجال مفتوحا لغرس المفاهيم الضارة لعقول الناشئة كما ان عدم تركيز هذه الوسائل على توضيح ظاهرة العنف الزوجي واسبابها وآثارها وكيفية معالجتها والتخلص منها يساهم بدوره باستمرار هذه الظاهرة .

٤- اسباب اعلامية ، حيث تقوم وسائل الاعلام ببث صور وممارسات العنف ضد النساء والمواد الاباحية اللثة اخلاقيا والتي تسيء للنساء مما يسهم في استمرار

وانتشار العنف من خلال التأثير السلبي على المرأة ، كما ان وسائل الاعلام تمثل مقوما اساسيا من مقومات التربية خاصة في الشباب وبقدر مالها من اثار ايجابية وانطلاقا من نشر الوعي والمعرفة والثقافة فانها لاتخلو من اثار سلبية تشجع على اقتراف العنف (البشر ، ٢٠٠٥ ، ص ٣) .

٥- ضعف الزوجة نفسها سبب في ممارسة العنف ضدها ، ضعفها في المطالبة بحقوقها الانسانية والعمل لتفعيل وتنامي دورها كزوجة وام ، كما ان سكوت الزوجات اللواتي يتلقين العنف بكل صمت وهزيمة ويتحملن معاناتهن خوفا على مستقبل الاسرة والاطفال . (يزيك والعلي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢)

اشكال العنف الزوجي :

اما اشكال العنف الزوجي فهي :

اولا : العنف الجسدي : هواي فعل من قبل الزوج يؤدي أو قد يؤدي إلى إيذاء الزوجة جسدياً ويتراوح هذا الإيذاء ما بين الإيذاء الخفيف والمتوسط والشديد ويشمل الضرب والصفع وشد الشعر والنهر والتعنيف ، وقد تؤدي الاساءة الجسدية الى حدوث اذى نفسي حيث يرى فولنغستاد (Follingstad) ان هذه الاساءة تكون ناتجة عن وجود سبب يعود اما للزوجة او الزوج (سلفتي ، ١٩٩٦ ، ص ٧) .

ثانيا : العنف النفسي : هو أي فعل يصدر من قبل الزوج يؤدي أو قد يؤدي إلى إيذاء الزوجة نفسياً ويشمل هذا الإيذاء، الإيذاء اللفظي والعاطفي وتصرفات العزل أو السيطرة أو التحكم أو الإكراه أو التهديد -الوعيد الجسدي للزوجة وهو الاكثر وجعا من العنف الجسدي في اغلب الحالات فالقصد منه الحط من قيمة الزوجة مما يشعرها بالخجل امام اولادها او اقاربها وهذا النوع من العنف يؤدي بالمرأة الى الانطواء وفقدان الثقة بالنفس مما يحطم شخصيتها وعندئذ تشعر انها انتهت كأ انسان فعال في اسرتها وفي المجتمع مما يمسح شخصيتها ويجعلها انسانيه تابعة للزوج

(ميخائيل ، ٢٠٠٥ ، ص ٢)

ثالثاً : العنف الجنسي : هو أي فعل يصدر من قبل الزوج يؤدي أو قد يؤدي إلى إيذاء الزوجة جنسياً وقد يتمثل هذا الفعل على سبيل المثال لا الحصر بإجبار الزوجة على الممارسة الجنسية في أوقات لا تحلو لها أو في أوقات مرضها أو بدفع الزوجة للقيام بأفعال جنسية مذلة أثناء الجماع أو بإجبار الزوجة على الإذعان لمطالبه وممارساته الجنسية الشاذة ، والعنف الجنسي نموذج قائم بذاته لشموله على قوة جسدية او معنوية ضاغطة من جانب ، وضرر جسدي ونفسي متحقق ليكون نتاج عنف بدني ونفسي في آن واحد . (ابو نجيلة ، ٢٠٠٥ ، ص ٢)

النظريات المفسرة للعنف الزوجي :

تناولت بعض النظريات والاتجاهات النفسية المتعددة تفسير ظاهرة العنف الزوجي منها :

١- نظرية التحليل النفسي:

أن مفهوم النزوة وبالذات النزوة العدوانية هو مفهوم مثبت بشكل جلي في التحليل النفسي وتشير موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى أن فرويد قد أشار إلى العدوان في نظريته الثانية في الغرائز والتي جاءت في كتاب "ما وراء مبدأ اللذة"(١٩٢٠) فهو منذ مراحله المبكرة يشير إلى العدوان. ويميل التحليل النفسي إلى اعتبار العدوان كل فعل أو دافع يهدف للهدم والتدمير ولا يخدم الدافع الغريزي للحياة سواء أكان موجها تجاه الموضوع أم الذات ، وفي متصل من البسيط إلى المركب والعضوي . (طه وآخرون، ١٩٩٣: ص ٤٧٩)

ويرى فرويد أن التحضر انضباط ذاتي كامل من جانب أعضاء المجتمع المتحضر ، ذلك الانضباط لا يجوز معه أن يكون لدى أحد أفرادهِ تصريحاً بتهديد الناس . ويرى فرويد أن البشر لم يخلقوا للحضارة كما لم تخلق الحضارة للبشر ، فهي تزججه وتخيفه عند كل منعطف من منعطفاتها وتؤدي إلى العصاب النفسي وتدمير الذات ، كما يرى فرويد أن البشر الأوائل قضوا أعمارهم يجرون بعضهم البعض من شعور رأسهم ،

ضارين أعداءهم بالهراوات ، وأن كوابح الإنسان المعاصر تمنعه من إتيان نفس السلوك وهو ما يصيبه بالعصاب والخلل النفسي .

كان (فرويد) يعتقد ان الطاقة العدوانية تولد باستمرار داخل كل شخص وانها اذا تركت تتنامى وتؤدي الى اتيان افعال تتسم بالعنف وان ما يكبح جماح الطاقة العدوانية لدى الفرد هو الضمير او الانا الاعلى فالانا الاعلى يمثل الرقيب النفسي والوازع الخلقي وقد لاحظ فرويد ان الشجار والعنف والقسوة كثيرا ماتكون واضحة جليلة في سلوك الاطفال فاستنتج بان الانا الاعلى ليس فطريا ولكنه ينمو عن طريق اساليب الوالدين في التربية والتنشئة الاجتماعية وعن طريق الثواب والعقاب يشعر الطفل بالكف عن الاعمال التي يستهجنها الكبار .

ونبه فرويد الى خطورة القمع والكبت القاسي الذي يؤدي الى ظهور العصابات واضطرابات الشخصية.(الحجامي ، ٢٠٠٧ ، ص ٦٠)

وان لنظرية فرويد دلالة عملية يؤشرها (ميغارجي) حين يرى ان غريزة العدوان تدل بشدة على ان العنف هو الشكل الطبيعي الذي يتخذه السلوك العدواني مالم توقفه قوى كابحة وبهذا اكد فرويد ضرورة تربية الطفل الى تعزيز الكوابح المضادة للعنف للتخفيف منه .

وضمن اطار التحليل النفسي ظهر تيار اخر وانشق عن الفرويدية الا ان اصحاب هذا التيار يختلفون عنها تماما ويسمون بالفرويديين الجدد واهمهم ادلر (Adler) وهورني (Horney) وفروم (From) فانهم يرون ان العقلانية في العدوان واضحة اكثر من اللاعقلانية وان الدوافع العدوانية ظاهرة صحية لانها تمثل تكيفا لحقائق البيئة ، ففي رايهم ان البيئة المحيطة والعوامل الحضارية لها دور كبير في بناء الشخصية وتفسير الاضطرابات النفسية فالشخصية في نظرهم محصلة للعلاقات الاجتماعية وان اي تهديد للعلاقة الطيبة بين الفرد والمجتمع يثير القلق والاضطراب لدى الفرد وفرويد يتفق معهم في هذا الا ان تفسير ذلك يختلف فيما بينهم لان فرويد

يرى ان ما يهدد العلاقات الطيبة متصل بالدوافع الجنسية في حين هورني تركز على الدوافع العدوانية بتأكيدھا على دور الحضارة والثقافة في تكوين ورسم مظاهر العنف وترى ان العدوان ليس فطرياً وانما هو وسيلة يحاول بها الفرد حماية نفسه . (الحجامي ، ٢٠٠٧ ، ص ٦١)

٢- نظرية التعلم الاجتماعي :

من أشهر المنظرين لهذا الاتجاه هما : (ألبرت بندورا) و (ريتشارد دولتز) افترضت هذه النظرية "بأن الأشخاص الذي يكتسبون العنف يتعلمونه بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى وأن عملية التعلم هذه تتم داخل الأسرة بحكم المؤثرات الخارجية سواء كانت موجودة في البيئة الثقافية الفرعية أو في البيئة الثقافية الأوسع ، فبعض الآباء مثلاً يشجعون ابناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف من جهة ويطالبونهم بأن لا يكونوا ضحايا للعنف في مواقف مغايرة من جهة أخرى" . ويرى (باندورا) أن طبيعة الرد على العدوان تتوقف على التدريب الاجتماعي الأول أو بصورة أكثر تحديداً تتوقف على تعزيز الإجراءات التي خبرها الشخص من قبل ومحاولة نمذجتها في تلك الصيغة العدوانية وهكذا يمكن للمرء طبقاً لنظرية التعلم الاجتماعي أن يصنع بسهولة طفلاً شديد العدوانية وذلك بمجرد أن يتعرف على نماذج عدوانية ناجحة بنتائجها وتكافئ الفرد المعتدي باستمرار على سلوكه العدواني.

ويطرح باندورا معنى العنف والعدوان من خلال التعلم الاجتماعي وذلك عن طريق المحاكاة والملاحظة . وبهذا فإن معظم أنماط السلوك الفردي في رأيه هي أنماط مكتسبة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه وبقدر ما يتم تعزيز هذه الاستجابة فإن ظهورها يصبح أكثر احتمالاً . (الهر ، ٢٠٠٨ ، ص ٥٠)

وتركز نظرية التعلم الاجتماعي على عدد من الجوانب منها :

١- العنف يبدأ بالاصل في العائلة ، اي علاقة الوالدين وطريقة تعاملهما وكيف يمكن ان يؤثر ذلك في المستقبل على الطفل وعلى تربيته وطريقة عقابه او ضربه .

٢- كما تنظر نظرية التعلم الاجتماعي الى ان العنف هو صفة شخصية حيث تركز على صفات الفرد وشخصيته وتاريخه السابق في العنف الجسدي وكيفية حل النزاعات في حالة وجود صراع .

٣- كما تركز على الضغوطات النفسية التي يواجهها الفرد وادمانه على الكحول وتعاطي المخدرات كطريقة للهروب من واقعه الذي لا يستطيع مواجهته .

٤- واخيرا تركز على المتغيرات الديمغرافية (العمر ، المستوى التعليمي ، الدخل) وترى هذه النظرية ان ظاهرة العنف الزوجي تنفرع منها ثلاث مشاكل يواجهها المجتمع :

أ: مشكلة طيبه ينتج عنها حالات سريره اوم اصابات او الموت .

ب: مشكلة قانونية فيها الفاعل هو الزوج ومن وقع عليه الفعل هو الزوجة .

ج: ومشكلة اجتماعية . (Bandura , 1986 , p : 103)

٣- نظرية الاحباط والعدوان :

ترى هذه النظرية ان العنف لا يشكل حالة فطرية وانما يأتي كرد فعل للاحباط الذي يتعرض له الفرد من البيئة الخارجية التي يعيش فيها .

وبحسب نظرية الدوافع فان الاحباط هو الدافع الرئيس من وراء العنف اذ انه بواسطة العنف يستطيع الفرد الذي يشعر بالعجز ان يثبت قدراته الخاصة (الحامي ، ٢٠٠٧ ، ص ٦٨)

وتقوم مفاهيم ومبادئ هذه النظرية على رفض فكرة غريزة الموت التي نادى بها فرويد وتعد أن العنف هو دائماً نتيجة للإحباط وأشهر من نادى بذلك (جون دولارد) و (نيل ميلر) حيث يرى هذان المنظران أن السلوك العدواني بمختلف أشكاله المعروفة ينجم عن شكل من أشكال الإحباط وتتناسب قوة التحريض على العنف تناسباً طردياً مع

مقدار الإحباط ويتناسب أيضاً كبح أي عمل عدواني تناسباً طردياً مع قوة العقاب المتوقع نتيجة التعبير عن ذلك العمل ، ثم يحدد هذان المفكران تلك العوامل المسببة للنفوت في كم الإحباط ومقداره وهي :

١. قوة التحريض على الرد المحبط .

٢. درجة الإعاقة التي حالت دون الرد المحبط.

٣. عدد سلاسل الردود المحبطة .

وترى هذه النظرية بشكل عام أنه إذا اعتبرنا قوة الإحباط ثابتة فإنه بقدر ما يكون توقع العقاب على عمل عدواني بعينه أكبر فإن الميل للقيام بذلك العمل يتناقص ، أما إذا افترضنا أن توقع العقاب ثابتاً فإنه بقدر ما تشدد قوة الإحباط تشدد امكانية حدوث العدوان .(بوزبون،٢٠٠٤، ص ٤١)

حاولت الباحثة الافادة من هذه النظريات في تفسير العنف كمحاولة لاعتماد احداها وترجح الباحثة نظرية (التعلم الاجتماعي) للاعتماد عليها وتبني مفاهيمها كمنطلقات اساسية لبحث العنف الزوجي الموجه ضد الزوجات ، فالنماذج المزدهمة داخل البيئة المحيطة بالفرد من كل الجهات ، حيث تقترض هذه النظرية بأن الاشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها انماط السلوك الاخرى وهذا يتم في الاسرة او ومن ثم في المجتمع ، وما للتنشئة من دور في تعلم بعض انواع السلوك ومنها العنف .

الفصل الثالث

منهجية البحث

تحقيقاً لاهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس للعنف الزوجي وسيتم فيما يأتي استعراض للاجراءات التي تم القيام بها في عملية بناء المقياس :

مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث الحالي من الزوجات من سكنة مدينة بغداد .

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (١٢٠) زوجة اختيروا عشوائيا من مجتمع البحث بواقع (٦٠) زوجة تحمل شهادة البكالوريوس فما فوق و (٦٠) زوجة تحمل شهادة الاعدادية فما دون.

اعداد الصيغة الاولى للمقياس :

لغرض اعداد فقرات مقياس العنف الزوجي اطلعت الباحثة على الادبيات والدراسات في مجال العنف بصورة عامة والعنف الزوجي بصورة خاصة وذلك لتهيئة الفقرات اللازمة له وصياغتها بشكل اولي بوصفها خطوة اساسية من خطوات بناء المقياس .

وبناء على ذلك واتساقا مع الاطار النظري الذي اعتمدته الباحثة في دراسة العنف الزوجي قامت الباحثة باعداد (٢١) فقرة تم توزيعها على مجالين بواقع (٨) فقرة للعنف الجسدي و (١٣) فقرة للعنف النفسي على ان مجموع فقرات المجالين انما يقيس العنف الزوجي .

واعتمدت الباحثة على المدرج الثلاثي للتقديروهي (دائما ، احيانا ، ابدا) وكانت الاوزان تتراوح من (1-3) اذ كانت الدرجة العليا في المقياس تؤثر على العنف الزوجي اما الدرجة الدنيا فيه فكانت تؤثر على عنف زوجي اقل.

استطلاع اراء الخبراء :

لبيان صلاحية كل فقرة في المقياس عرض المقياس بصيغته الاولى مع التعريف الذي تبنته الباحثة على مجموعة من الخبراء المتخصصين بعلم النفس . (ملحق رقم ١)

وبعد ان ابدى الخبراء استجاباتهم وملاحظاتهم على فقرات المقياس قامت الباحثة بتحليل هذه الاستجابات مستخدمة النسبة المئوية ، اذ قبلت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80 %) فأكثر من اراء الخبراء على انها فقرة صالحة وبذلك تأكدت الباحثة من صلاحية فقرات المقياس . (ملحق رقم ٢)

اجراءات تحليل الفقرات :

إن الغرض من هذا الاجراء هو التوصل إلى معرفة القوة التمييزية لفقرات المقياس، وتحديد الفقرات الضعيفة أو غير المميزة وكذلك معرفة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وبعد هذا الإجراء خطوة أساسية في بناء المقياس. اذ يشير إبل (Eble, 1972) إلى أن الهدف من هذا الإجراء هو الإبقاء على الفقرات المميزة وهي الفقرات التي تكون لها القدرة على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا من الأفراد في المفهوم الذي تقيسه الفقرة (Eble, 1972, P392)

وقد اختيرت عينة بصورة عشوائية من (١٢٠) زوجة. وعند تحليل الفقرات تم الاعتماد على اسلوبَي التمييز وهما:

أ. أسلوب المجموعتين المتطرفتين: تتطلب طريقة التحليل وفقاً لهذا الأسلوب القيام بالاتي:

١. استخراج الدرجة الكلية لكل استمارة.
٢. ترتيب الدرجات الكلية تنازلياً من أعلى إلى أوطأ درجة.
٣. اختيار الـ (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أعلى درجة في مقياس الطلاق العاطفي، و الـ (٢٧%) من الاستمارات التي حصلت على أدنى درجة في ذلك المقياس، وبما إن مجموع عينة التحليل بلغ (١٢٠) استمارة فقد كانت

نسبة الـ (٢٧%) هي (٣٢) استمارة في كل مجموعة، وبذلك فأن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل هي (٦٤) استمارة، وبعد أن حلت فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس، وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية والتي كانت عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦٢) تساوي (١,٩٩) وقد تبين إن جميع الفقرات كانت مميزة، وهذا ما موضح في الجدول (١).

جدول (١)

معاملات تمييز مقياس العنف الزوجي بأسلوب العينتين المتطرفتين

القيمة التائية المستخرجة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	التباين	المتوسط	التباين	المتوسط	
3.11	0.58	2.91	0.74	3.30	1
4.52	0.55	3.27	0.25	3.64	2
5.21	0.40	3.16	0.42	3.62	3
4.75	0.41	3.27	0.72	3.76	4
4.31	0.74	2.77	0.88	3.36	5
3.38	0.66	2.80	0.91	3.25	6
3.35	0.82	2.61	1	3.10	7
3.00	0.90	2.44	1.13	2.88	8
3.33	1.17	2.70	1.22	3.47	9
3.66	1.56	2.16	2.11	3.14	10
3.5	2.41	2.63	2.10	3.62	11
5.34	1.54	2.03	2.15	3.55	12
4.9	0.88	1.53	2.73	2.92	13
5.6	0.45	2.02	0.19	2.8	14
5.69	0.80	2.80	0.66	3.56	15

القيمة التائية المستخرجة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين	
4.73	0.60	3.12	0.51	3.65	16
5.93	0.54	2.04	1.17	2.90	17
5.08	0.57	2.95	0.65	3.53	18
5.50	0.77	2.65	0.66	3.30	19
5.57	0.66	2.88	0.56	3.55	20
5.50	0.45	3.02	0.40	3.57	21

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

يهدف هذا الأسلوب إلى إيجاد العلاقة الارتباطية بين متوسط درجات الاستجابة لكل فقرة والدرجة الكلية لجميع فقرات المقياس. وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية وقد طبق هذا الإجراء على نفس العينة التي خضعت للتحليل في المجموعتين المتطرفتين، وأظهرت نتائج تحليل الفقرات إن جميع الفقرات مميزة، وهذا ما يوضحه الجدول (٢)

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لمقياس العنف الزوجي

رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٣
٢	٠,٣٩
٣	٠,٣٦
٤	٠,٣٣
٥	٠,٣٠
٦	٠,٣٢
٧	٠,٢٠
٨	٠,٣٤
٩	٠,٢٩

٠,٣٥	١٠
٠,٣٨	١١
٠,٣٩	١٢
٠,٣٦	١٣
٠,٣١	١٤
٠,٢٣	١٥
٠,٣٥	١٦
٠,٣٧	١٧
٠,٢٩	١٨
٠,٣٠	١٩
٠,٣٣	٢٠
٠,٢٥	٢١

١- مؤشرات صدق مقياس العنف الزوجي:

يعد صدق المقياس من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس النفسية والمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما وضع من أجل قياسه وبالدرجة التي يكون فيها قادراً على تحقيق أهداف محددة (Ebel.1972.p.79) ومن أجل التحقق من توافر هذه الخاصية في المقياس الذي قامت الباحثة بأعداده فقد استعملت طريقتان لإيجاد صدق المقياس هما :

١- الصدق الظاهري Face validity

تعد طريقة عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية التي وضعت من أجلها من الطرائق المفضلة في قياس الصدق الظاهري وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس ملحق (1).

٢- صدق البناء construct validity

تحقق صدق البناء والاتساق الداخلي للمقياس من خلال معرفة معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس إذ تعد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الأفراد على الفقرات ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة

بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية في هذا البحث وبذا تحقق الصدق لاداة البحث الحالي .

٢- مؤشرات ثبات مقياس العنف الزوجي :

يقصد بثبات المقياس الاتساق في النتائج ويعد المقياس ثابتا اذا اعطى نتائج متسقة عند اعادة تطبيقه ، وقد استخرج الثبات لمقياس العنف الزوجي بطريقة اعادة الاختبار فقد جرى سحب عينة عشوائية مؤلفة من (20) زوجة اعيد عليها تطبيق المقياس بعد مضي اسبوعين من بداية التطبيق الاول اذ تشير الادبيات الى ان المدة بين التطبيق الاول والثاني تمتد بين اسبوع الى اسبوعين . وبعد ذلك اوجدت العلاقة بين درجات التطبيقين بأستعمال معامل ارتباط بيرسون ، اذ بلغ (0.79) وتعد هذه القيمة مقبولة لاغراض البحث العلمي ويمكن الركون اليها اذ يشير معامل الثبات العالي بطريقة اعادة الاختبار الى استقرار الافراد وعدم تذبذب استجاباتهم بين تطبيق واخر ومن ثم فهو يشير الى دقة المقياس (Adams.1964.p.58)

٣- التطبيق النهائي للمقياس :

اصبح مقياس العنف الزوجي الذي اعدته الباحثة مكونا من (١2) فقرة وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها عن كل فقرة من فقرات المقياس لذلك فأن اعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (63) درجة واقل درجة هي (21) . وبعد التحقق من القوة التمييزية وصدق وثبات المقياس وبهدف الاجابة عن تساؤلات البحث الحالي تم تطبيق المقياس على عينة البحث المؤلفة من (120) زوجة.

الوسائل الاحصائية :

استعملت في البحث الحالي الوسائل الاحصائية الاتية :

- ١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (الزوبعي ، 1981 ص 79) .
- ٢- الاختبار التائي لعينة واحدة (البياتي ، اثنلسيوس 1977 ص 274) .
- ٣- معامل ارتباط بيرسون (البياتي ، اثنلسيوس 1977 ص 181) .

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي ، وبعد اجراء تحليل البيانات التي تم الحصول عليها نتيجة تطبيق اداة البحث سوف يتم عرض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي على وفق اهدافه ومناقشة تلك النتائج على النحو الاتي :

اولا : بناء مقياس العنف الزوجي الموجه ضد الزوجات:

انجز هذا الهدف من خلال الاجراءات التي قامت الباحثة فيها باتباع جميع الخطوات العلمية في عملية بناء المقياس .

ثانيا : قياس العنف الزوجي الموجه ضد الزوجات:

لتحقيق هذا الهدف طبق المقياس الذي تم بناؤه على عينة البحث وبعد معالجة البيانات احصائيا لافراد العينة والبالغة (120) زوجة فكان المتوسط الحسابي (4.541) والانحراف المعياري (12.17) بينما كان المتوسط الفرضي (42) وبأستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة هي (33.7159) فتيبين ان الفرق دال عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (119) وهذا يعني ان افراد عينة البحث يعانون من عنف زوجي وجدول (5) يوضح ذلك .

جدول (3)

الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة البحث والمتوسط الفرضي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
120	4.541	12.17	42	33.7159	1.99	0.05
						دال

وتفسر هذه النتيجة بأن العنف الزوجي منتشر بأشكاله المختلفة في المجتمع العراقي بدرجة عالية وهي نتيجة غير مستبعدة ، تتعامل كل من ثقافة المجتمع وظروف التغير المنفلت على ابرازها .

وهذا ما اكدته الدراسات المحلية كدراسة جميل (٢٠٠٧) ودراسة صالح (٢٠٠٧) بان العنف منتشر بالمجتمع العراقي بصفة عامة والعنف ضد المرأة المتمثلة كزوجة وابنة بصفة خاصة ،

إن أغلب الدراسات تؤكد أن الرجل الذي يستخدم الضرب والمرأة التي تستسلم لعملية العنف ضدها من زوجها، فإنها عاشت علاقة أسرية في محيط أسرتها أو أسرته، كان الضرب هو لغة الحوار بين أبويها على سبيل المثال أو أحد أفراد أسرهم، ومن هنا نقول إن عملية التنشئة تلعب الدور الأكبر في سبب حدوث العنف الزوجي .
ثالثاً : تعرف الفروق في العنف الزوجي بين ذوي المستوى التعليمي العالي وذوي التعليم الواطئ .

لمعرفة الفرق في العنف الزوجي بين الزوجات على وفق مستوى التعليم قامت الباحثة بأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) للمقارنة بين ذوي التعليم العالي (بكالوريوس فما فوق) و ذوي التعليم الاوطأ (الاعدادية فما دون) وجدول (6) يوضح الفرق بينهما في العنف الزوجي .

جدول (4)

قيمة الاختبار التائي للفرق بين ذوي التعليم العالي والتعليم الوطئ في العنف الزوجي

البيانات	التعليم الواطئ	التعليم العالي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
			المستخرجة	الجدولية	
الوسط	52.14	37.16	6.722	1.99	دالة
التباين	206.511	197.242			

وعند مقارنة القيمة التائية المستخرجة مع القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) عند درجة حرية (118) وبمستوى دلالة (0.05) ظهر ان هناك فرقا على وفق متغير مستوى التعليم ولصالح ذوي التعليم الواطئ في العنف الزوجي .
وتفسر هذه النتيجة على ان ذوي مستوى التعليم الواطئ يتعرضون للعنف الزوجي اكثر من ذوي التعليم العالي وقد اشارت الدراسات الى ان مستوى التعليم يحدد استجابة الزوجة فالزوجة ذات التعليم العالي يلاحظ بان ردود افعالها واستجاباتها عقلانية وخالية من التعابير الخشنة والتعاملات الهجومية في المواقف الضاغطة مما يقلل من استثارة الزوج ضدها بمعنى ان التعامل السوي والهادئ يحتاج الى قدرة عالية على التحكم في الاحداث والسيطرة عليها وهذا يتطلب قدر من الثقافة يمثل التعليم اهم مصادرها .

التوصيات :

- ١- . بذل جميع الجهود الممكنة من دورات إرشادية وتثقيفية في تنظيم العلاقة الصحيحة بين الرجل والمرأة مما يدفع كلا الطرفين إلى تفهم احدهما الآخر وهذا قد يقلل من العنف بينهما .
- ٢- . أن العنف ضد الزوجة هو ليس مسألة عائلية تخص الزوجين فقط ، بل هو مسألة أو قضية مجتمع يجب أن تبحث بدقة لآثارها السلبية على الفرد المتمثل بالزوجة وعلى الأسرة ككل .
- ٣- توفير مراكز تثقيفية وتأهيلية للرجال العنيفين أو الذين يستخدمون العنف ضد الزوجة بشكل مؤثر لمساعدتهم على تخطي حالة الانفعال هذه بما يمكنهم من تجنب تكرار العنف ضد الزوجة أو أي فرد آخر في المجتمع الذي يعيشون فيه ، بما يساعد في المحافظة على الأسرة ككيان واحد.

- ٤- تدريب المتعاملين مع هذا الموضوع من نفسانيين وباحثين اجتماعيين في كيفية التعامل مع الأزمة التي تمر بها الزوجة المتعرضة للعنف لما له من أهمية في تقديم المساعدة والدعم النفسي لها مما يخفف من آثاره السلبية عليها .
- ٥- تشجيع الزوجات للوصول الى مستويات التعليم العليا لما يعود عليها وعلى أسرتهما بالفائدة.

المقترحات :

- ١- اجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على نطاق اوسع يشمل جميع محافظات القطر .
- ٢- اجراء دراسات اخرى تتناول علاقة العنف الزوجي بمتغيرات اخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل عمر الزوجة ، مهنة الزوجة ، المستوى الاقتصادي.

المصادر العربية :

- ابو نجيلة ، سفيان ابو محمد ، ٢٠٠٥ ، مستوى ومظاهر العنف الموجه ضد الزوجة وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والسياسية ، المؤتمر الثاني لبرنامج المشاركة المجتمعية لمناهضة العنف الاسري في المجتمع الفلسطيني .
- اجلال ، حلمي اسماعيل ، ١٩٩٩ ، العنف الاسري ، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة.
- اسماعيل ، غمار عادل ، ٢٠٠٤ ، اسباب استخدام العنف ضد الاطفال في الاسر السورية ، رسالة ماجستير في الاجتماع ، جامعة دمشق ، مجلة الابتسامة .
- ال فريد ، عالية ، ٢٠٠٥ ، صحو متأخرة لظاهرة العنف ضد المرأة ، مؤتمر البحرين حول مناهضة التمييز والعنف ضد المرأة ، مجلس التعاون العربي ، شبكة راصد الاخبارية .

- البشر ، خالد بن سعود ، ٢٠٠٥ ، افلام العنف والاباحة وعلاقتها بالجريمة ، ط ١ ، الرياض جامعة نايف للعلوم الامنية .
- بوزبون ، ٢٠٠٤ ، العنف الاسري وخصوصية الظاهرة البحرينية ، المركز الوطني للدراسات ، المنامة .
- البياتي ، عبد الجليل ، توفيق واثناسيوس ، زكريا زكي ، ١٩٧٧ ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد ، الجامعة المستنصرية .
- الحجامي ، بلقيس حمود كاظم ، ٢٠٠٧ ، بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
- رامان ، ال رشي ، ٢٠٠٥ ، العنف الزوجي ، المركز العربي حول العنف ضد المرأة .
- رشيد ، اسماء جميل ، ١٩٩٩ ، العنف الاجتماعي في دراسة لبعض مظاهره في العراق ، رسالة ماجستير،كلية الاداب ، جامعة بغداد .
- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون ، 1981 ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، الموصل ، مطبعة جامعة الموصل .
- سلفتي ، رنا فؤاد عيسى ، ١٩٩٦ ، العنف ضد النساء ، ظاهرة ضرب الزوجات ، رسالة ماجستير في علم الاجتماع غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد .
- الشربيني ، سيد كامل ، ١٩٩١ ، دراسة نفسية للاتجاه نحو العنف في الريف والحضر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية الاداب ، جامعة عين شمس .

- صالح ، عزت فتاح حمه ، ٢٠٠٧ ، العنف ضد المرأة في الحضارة الكردية ، بحث مقدم الى مؤتمر السليمانية الذي عقده بيت الحكمة بالتعاون مع جامعة السليمانية .
- طه ، واخرون ، ١٩٩٣ ، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، دار الصباح ، الكويت .
- عيد ، محمد فتحي ، ١٩٩٩ ، الاجرام المعاصر ، اكااديمية نايف للعلوم الامنية ، الرياض .
- قاسم ، رجاء محمد ، ٢٠٠٧ ، العنف ضد المرأة في ضوء مفاهيم النوع والفروق الفردية ، بحث مقدم الى مؤتمر السليمانية الذي عقده بيت الحكمة بالتعاون مع جامعة السليمانية .
- المالح ، حسان ، ٢٠٠٧ ، العنف الزوجي ، مشاكل الحياة الزوجية وحلولها ، مجلة الابتسامة .
- ميخائيل ، كاترين ، ٢٠٠٥ ، هل للعنف جذور في المجتمع العراقي ، موسوعة بلاد الرافدين .
- هانت ، سونيا وجنيفر هيلتن ، ١٩٨٨ ، نحو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية ، ترجمة قيس النوري ، بغداد ، دار الشؤون الثقافية .
- الهر ، قدرة عبد الامير ، ٢٠٠٨ ، العنف ضد الزوجة وعلاقته بالصحة النفسية لدى الزوجات العربيات المعنفات في مدينة مالو بالسويد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب والتربية في الاكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك .
- يزبك ، وسام ومها العلي ، ٢٠٠٥ ، العنف ضد المرأة ، جمعية تطوير دور المرأة ، نساء سورية .

المصادر الأجنبية:

- Adams , G.S.(1964) measurement and evaluation in education psychology and guidance . New York , Holt – Rinehart and Winston .
- Bandura ,A.1986.social foundation of though and action ,asocial cognitive theory ,new jersey, printive-hall .
- Ebel,L. (1972) Essentials of education measurement , New.Jersey prentice – HallL .

ملحق (1)

اسماء الخبراء اعضاء لجنة التحكيم لصلاحية فقرات مقياس العنف الزوجي:

- (1) الاستاذ الدكتورة بثينة منصور الحلو – كلية الاداب / جامعة بغداد .
- (2) الاستاذ المساعد الدكتورة بشرى كاظم – كلية التربية / الجامعة المستنصرية.
- (3) الاستاذ المساعد الدكتورة زينب عبد الحسين – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- (4) الاستاذ المساعد الدكتورة عفاف حسن شبر – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- (5) المدرس الدكتورة رنا عبد المنعم – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- (6) المدرس الدكتورة سحر هاشم – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- (7) المدرس الدكتورة سناء عبد الصاحب – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- (8) المدرس الدكتورة سهيلة عبد الرضا – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- (9) المدرس الدكتور فرحان محمد حمزة – كلية التربية / الجامعة المستنصرية .

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم النفسية والتربوية

مقياس العنف الزوجي

استبانة آراء الخبراء

الاستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة : -

تروم الباحثة القيام ببناء مقياس للعنف الزوجي الموجه ضد الزوجات ، وبعد ان اطلعت على عدد من المقاييس والادبيات والنظريات السابقة التي اهتمت بموضوع العنف عامة والعنف الاسري والزوجي بصورة خاصة حصلت الباحثة على عدد من الفقرات فضلا عن عدد من الفقرات حاولت الباحثة صياغتها وذلك من خلال استيعابها لمفهوم العنف الزوجي.

العنف الزوجي هو (اي عمل عنيف ينتج عنه اذى يشمل جسد الزوجة وهذا مايسمى بالعنف الجسدي او قد يمس ذاتها البشرية ويضرها وهو مايسمى بالعنف اللفظي او النفسي) .

علماً إن المقياس ثلاثي البدائل، وهذه البدائل هي: (دائماً ، أحيانا ، ابدأ) .

بالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية، لذا ترجو الباحثة التفضل بقراءة فقرات المقياس وتوضيح مدى صلاحيتها من خلال التأشير أمام كل فقرة وتعديل ما ترونه مناسباً علماً بأن فقرات المقياس.

مع التفضل بقبول فائق الشكر والتقدير

الباحثة

المجال الجسدي:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	يركمني لينفس عن غضبه .			
٢	يتصيد لي الأخطاء لابقاع الأذى الجسدي بي .			
٣	يضرمني ليأخذ النقود التي بحوزتي .			
٤	يتناول علي جسدياً بصورة مستمرة .			
٥	عندما يكون متوتراً يصفعني .			
٦	يرميني بأي شيء يقع في متناول يديه .			
٧	يهشم الأشياء العائدة لي انتقاماً مني .			
٨	يضرمني لائقه الأسباب .			

المجال النفسي:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	يسخر من جميع اقوالي وافكاري .			
٢	يهددني بأنه سيتخلى عني من اجل اخرى .			
٣	يتظاهر بالضجر عندما اتألم من مرض ما .			
٤	يحط من شأني امام الآخرين .			
٥	اعاني من اهماله لمعظم حقوقي .			
٦	يشعرنني بأنني لست مهمة في حياته .			
٧	يشبع رغباته رغما عني .			
٨	ينتقص من انوثتي عندما نكون معا .			
٩	علاقتنا الحميمة يسودها البرود .			
١٠	يردني بقسوة عندما اسأله شيئا ما .			
١١	يوقضني من نومي عنوة لالبي طلباته .			
١٢	ينفس عن مشكلاته بشتمي .			
١٣	عندما لايعجبه الطعام يرمي الطبق بوجهي .			

ملحق (3)

مقياس العنف الزوجي بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم النفسية والتربوية

عزيزتي ...

الفقرات التي أمامك مخصصة للبحث العلمي ، تفضلك بقراءتها والإجابة عليها بكل دقة بوضع علامة (/) أمام الفقرة التي تتناسب مع وضعك ومطابقته لك .

مع خالص تقديري

ملاحظة : يرجى تأشير المعلومة الآتية قبل الإجابة على الفقرات :

الشهادة حاصلة عليها :

أ بكالوريوس فما فوق

ب. اعدادية فما دون

الباحثة

ت	الفقرات	دائما	احيانا	ابدا
١	يسخر من جميع اقوالي وافكاري .			
٢	يهددني بأنه سيتخلى عني من اجل اخرى .			
٣	يركلني لينفس عن غضبه.			
٤	يتظاهر بالضجر عندما اتألم من مرض ما .			
٥	يحط من شأني امام الآخرين .			
٦	يتصيد لي الاخطاء لايقاع الاذى الجسدي بي.			
٧	اعاني من اهماله لمعظم حقوقي .			
٨	يشعرنني بأنني لست مهمة في حياته .			
٩	يضربنني ليأخذ النقود التي بحوزتي.			
١٠	يشبع رغباته رغما عني .			
١١	ينتقص من انوثتي عندما نكون معا .			
١٢	يتناول علي جسديا بصورة مستمرة.			
١٣	علاقتنا الحميمية يسودها البرود .			
١٤	يردني بقسوة عندما اسأله شيئا ما .			

ت	الفقرات	دائما	احيانا	ابدا
١٥	عندما يكون متوترا يصفعني .			
١٦	يوقضني من نومي عنوة لالبي طلباته .			
١٧	ينفس عن مشكلاته بشتمي .			
١٨	يهشم الاشياء العائدة لي انتقاما مني .			
١٩	يضربنى لاتفه الاسباب .			
٢٠	عندما لايعجبه الطعام يرمي الطبق بوجهي .			
٢١	يرميني بأي شيء يقع في متناول يديه.			

الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة

د. لمياء ياسين الركابي
د. مها مازن كامل

اهمية البحث والحاجة اليه

يعتقد الكثير من الناس ان التفكير الجيد لا يستقيم بغياب العاطفة ،ومن المؤكد ان العواطف القوية تلعب دورا كبيرا في التفكير بصورة سليمة ومع ذلك تظهر لنا التجارب الإكلينيكية ان التفكير الخالي من العفة لا يؤدي بالضرورة الى اتخاذ قرارات مرضية ان لم يكن مستحيلا ،اذن المشكلة لا تكمن في العاطفة في حد ذاتها بقدر ما يتعلق بتناسب العاطفة وملائمتها للموقف وكيفية التعبير عنها ،فليس المطلوب هو تنحية العاطفة بقدر محاولة إيجاد او خلق التوازن بين التفكير العقلاني والعاطفة .

والذكاء العاطفي هو شرط مسبق لتطوير ولتحقيق قدراتنا العقلية المتنوعة ونحتاج للتعرف على انفعالاتنا وإعطاء مشاعرنا وحاجاتنا الداخلية الوصف المناسب والتنمية الملائمة لتحقيق أهدافنا الحياتية بما يتناسب مع حاجاتنا ومشاعر الآخرين من خلال تهدئة انفعالاتنا الخاصة وصولا الى ارتياحنا الداخل(المالح،٢٠٠٧ص٢) اذ ان تنمية الذكاء العاطفي يكون اكثر فاعلية في القدرة المبكرة من عمر الإنسان لانه مرتبط بعمل الدماغ اذ وجد ان الجزء المتعلق بالذكاء العاطفي من الدماغ هو ما يطلق عليه مركز العاطفة التي ترتبط بشبكة من الأعصاب مع القشرة الجديدة التي تتم فيها عمليات التفكير ويكون الدماغ اكثر قابلية للتشكيل في المراحل الأولى ، ولذلك فأن التدريب على ردود الفعل الايجابية في التعامل مع الضغوط والانفعالات المختلفة يكون اسهل ، كما ان المهارات المتعلمة في هذه الفترة تستمر مع الشخص طوال

حياته ،ما يشجع على الاستثمار في هذا المجال ومن الضروري الاشارة الى ان هناك علاقة واضحة بين الذكاء العاطفي والذكاء الاكاديمي ، اذ ان تحقق الاول من شأنه ان يساعد على تنمية الثاني ، فعندما يتعرض الانسان لضغوطات نفسية كثيرة كالقلق والخوف فأن ذلك يؤدي الى ارهاق الذاكرة العاملة التي تلعب دورا اساسيا في عملية التعلم واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ومعالجتها ، وبالعكس ، اما البيئة الامنة المستقرة فمن شأنها ان توفر للذاكرة العاملة امكانية اكبر للتعلم واسترجاع المعلومات ومعالجتها وتخزينها مما يؤدي الى تعلم افضل (جابر، ٢٠٠١، ص١)

والدور الاساسي للقدرة العقلية وسمات الشخصية كمحددات للسلوك الإنساني كان وما يزال مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية ، وحديثا بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي كبنية نفسية يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني ويلقي هذا المفهوم اهتماما متزايدا في الفترة الأخيرة وبصفة خاصة تلك الدراسات التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية لقد كان المعتقد لدى علماء النفس ان النشاط العقلي يتميز او ينفصل عن الانفعالات الإنسانية في الفترات المبكرة اما الان فالعمليات الانفعالية يعتقد انها تتقاطع مع أنشطة التفكير العاطفي لذا فأن دراسة الانفعالات تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عامة(المالح، ٢٠٠٧، ص٦)

وتمتد جذور مفهوم الذكاء العاطفي الى مفهوم الذكاء الاجتماعي الذي اول من عرفه روبرت ثورنديك Robert Thorndike 1920 و الذي يشير الى القدرة على فهم و إدارة الآخرين للتصرف بحكمة ضمن العلاقات الإنسانية و منذ ذلك التاريخ فقد اوضح علماء النفس أنواع الذكاء التي صنفوها تحت ثلاثة مجموعات :

- الذكاء المجرد (القدرة على فهم الرموز اللفظية والرياضية والقدرة على التعامل معها) .
 - الذكاء الحسي (القدرة على فهم الأشياء الحسية او المادية و القدرة على التعامل معها) .
 - الذكاء الاجتماعي (القدرة على فهم الناس و الانتماء لهم) .
- اما الجذور الحديثة له فترجع الى كاردرن gardener عن الذكاءات المتعددة و رفضه لفكرة العامل العام و بصيغة خاصة مفهومه عن الذكاء الشخصي و الذكاء الاجتماعي وعلى الرغم من استخدام المصطلح في التراث النفسي منذ فترات طويلة فان مفهوم الذكاء العاطفي ظهر في دراسة Mayer and salovey 1990 وكذلك paniel go leman 1995

(سعادة، ٢٠٠٤، ص١)

ويذكر أوستن Austin 2005 ان زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء العاطفي قد يرجع الى سببين : الاول يكمن في فكرة اختلاف الأفراد للمهارات الانفعالية للقياس و التي تعتمد على الافكار إلهامه في حد ذاتها فهي تعد إيذانا بفتح منطقة جديدة تماما في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال المقاييس المعهودة للذكاء و الشخصية وثانيهما تكمن في اهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء العاطفي يتوقع ان ترتبط بالمواطنة الصالحة و العلاقات الشخصية بينما مهارات داخل الشخص كجزء من الذكاء العاطفي مثل تنظيم المزاج يتوقع ان ترتبط بارتفاع مستوى الرضا و انخفاض مستوى الضغوط و القلق

ولقد أكدت الدراسات في هذا المجال ان السمات المميزة للشخصية الإنسانية تنبأ بسمات الشخصية لدى الفرد من سن الرشد وكذلك هناك دراسات توضح مستوى

التوافق في الطفولة يعد من المنبئات القوية لسمات الشخصية في المراهقة المتأخرة وخاصة الانفعالية السالبة وهذه المتغيرات الشخصية في الطفولة تعد من المنبئات القوية بشخصية الفرد بعد ذلك ، وفي الآونة الأخيرة تزايد التأكيد الى الإسهام في تحسين الوظائف النفسية لدى الأفراد العاديين لايقل أهمية عن اكتشاف المشكلات السلوكية و النفسية و علاجها و ذلك من خلال ما يعرف علم النفس الايجابي انطلاقا من فرضية ان السعادة الوجدانية الذاتية لا تتحدد باختفاء مؤشرات المشكلات النفسية فقط و ان الارتقاء بالوظائف النفسية الإنسانية يسهم في زيادة التوافق و التكيف مع الحياة بصفة عامة و يسهم في التالي في زيادة الكفاءة المعرفية (Bastian et al – 2005)

وتؤكد العديد من الأدلة و النتائج البحثية التي اجريت في هذا الجانب على ان المهارات الانفعالية تعد مهمة للتوافق الاجتماعي وكذلك ان القدرة على إحداث نوع من التكامل بين المعلومات الانفعالية و القرارات المعرفية وغيرها من العمليات العقلية تيسر للأفراد التكيف مع الحياة و إدارتها بفعالية و كنتيجة مما سبق تحاول الدراسات و البحوث الكشف عن تأثير الذكاء العاطفي على الصحة النفسية للفرد و ذلك في ضوء احتمالية ان الانفعالات ربما تتوسط السلوك الذكي بتأثيرها على ردود الفعل الانفعالي و تفسير الفرد للمواقف التي يمر بها في حياته . فبنمو الفرد و تطوره تتطور لديه ردود الفعل الانفعالية و تتواكب مع أفكاره المركبة الناتجة عن ذلك التطور حتى تساعده في تطوير طرق اكثر منطقية لإدارة وظائفه الحيوية في الحياة لذلك تفترض معظم نماذج الذكاء العاطفي ان الفروق الفردية في تجهيز معالجة المعلومات الانفعالية من أهم المنبئات بالفروق الفردية في نجاح الأفراد في العديد من جوانب الحياة (Warwick-& Nettelbeck.2004).

وبالرغم من ان هذا الافتراض من اهم المبررات وراء شيوع مفهوم الذكاء الوجداني نظرا للاعتقاد في ان الذكاء العاطفي و المهارات المعرفية من المحددات الأقل أهمية للنجاح في التعامل مع بعض مشكلات الحياة اليومية كحل الصراعات و التعامل مع الآخرين والتعاون معهم و التوافق مع المواقف الجديدة و الطارئة و ان معظم هذه المشكلات اجتماعية في طبيعتها و يفترض ان الذكاء العاطفي يعد من المحددات الهامة للنجاح فيها الى ان الدراسات و البحوث التي تهدف الى التحقق من صحة هذه الافتراض نادرة اما الدراسات

والبحوث التي تناولت الذكاء العاطفي لدى لفرد بالتوافق ركزت معظمها على التوافق الاجتماعي و المدرسي و لذلك فعلاقة الذكاء العاطفي بالإبعاد الأخرى لم تتضح تماما وان المتغيرات الحياتية تعد متغيرات موقفية تختلف باختلاف مجالات الحياة لذا يجب دراستها في ضوء كل مايحيط بالفرد من أحداث . وهذا ماأشارت اليه دراسة اديمو 2005 adeyemo في كون الذكاء العاطفي كقدرة ، وكذلك الذكاء العاطفي كسمة واذا ماشارت اليه دراسة بيتر و فيور نم (petrides and furnham) ألى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني كسمة و سعادة وطيب الحال . اما نتائج دراسة اورد و روسم 2002 Oord & rossem أشارت الى ان المتغيرات هي المسؤولة عن الخبرة الاكبر من التباين في توافقه و تأثيره يفوق بكثير تأثيرات المتغيرات المتعلقة ببيئة المدرسة و دراستي 2005 exlremera & Fernandez و 2005 Austin الى وجود علاقة دالة إحصائيا لكل ابعاد الذكاء اعاطفي و الحالة المزاجية و سمات الشخصية و توجد كذلك العديد من البرامج التدريبية المعتمدة على التعلم الاجتماعي و الانفعالي .. ومع ذلك هناك العديد من المشكلات المتعلقة تحديد بنية الذكاء العاطفي وكيفية قياسه و خاصة مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة معتمدة على أسلوب التقدير الذاتي

و هو ما يستدعي التعرف على القدرة التنبؤية للمقاييس المختلفة للذكاء العاطفي ومدى تغير هذه القدرة بتغيير المتطلبات البيئية و النفسية (عيسى ، ٢٠٠٦، ص٤) وبجانب ما ذكر يتضمن الذكاء العاطفي حل المشكلات الانفعالية و في سبيل تحقيق ذلك لابد وان يكون لدى الفرد وعيا بانفعالاته و إدراك هذه الانفعالات و انفعالات الآخرين ، فالقدرة على ادراك الانفعالات الذاتية و الخاصة بالآخرين من المحتمل ان يجعل لافراد اقل قدرة على التعاطف و الفهم تجاه الآخرين وبالرغم ان التحقق من ذلك يعد من الادلة التي تدعم صحة افتراضات نموذج الذكاء العاطفي كقدرة فأن الدراسات و البحوث السابقة لم تحاول التحقق من ذلك بالرغم من التأكيد على ان الافراد محدودي القدرة على الوعي الانفعالي اقل من الآخرين في الجوانب الانفعالية الأخرى و ان الإدراك الانفعالي يعد من اسس تجهيز و معالجة المعلومات الانفعالية و ان النقص في القدرات الانفعالية بصفة عامة يعد محددات الاضطرابات الانفعالية الا ان الدراسات السابقة لم تحاول التعرف على الاهمية السليمة لكل بعد من ابعاد الذكاء الوجداني من جهة و بالنسبة للنواتج السلوكية الانفعالية المختلفة من جهه اخرى

(عيسى ، ٢٠٠٦، ص٥)

و تتمثل مشكلة البحث الحالي في التعرف على الذكاء العاطفي كقدرة وكذلك إبعاده المختلفة لدى طلبة الجامعة.

أهداف البحث يستهدف البحث الحالي الى

١. التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة
٢. التعرف على دلالة الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث)
٣. التعرف على دلالة الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير التخصص (علمي - انساني)

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد (الدراسات الصباحية) للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ من الذكور و الاناث و من التخصصات العلمية و الانسانية وفق المقياس المستخدم في البحث الحالي .

تحديد المصطلحات: سيتم تحديد اهم المصطلحات الواردة في البحث الحالي كالآتي

الذكاء العاطفي . Emotional Intelligence_ الذي عرفه دانيال جولمان ١٩٩٣ Danial Golman القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها، والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية وقد صنفها الى مجموعة من القدرات المصنفة ضمن بعدين رئيسيين اولهما البعد الشخصي intrapersonal alcompetencien وثانيهما البعد التفاعلي الاجتماعي intrapersonal ويشمل البعد الاول الوعي بالذات ادارة المشاعر و الدافعية ، اما البعد الثاني يشمل التعاطف و المهارات الاجتماعية "" وعرفه مايير وسولفي

Solveoy and mayer1990 : انه نوع من الذكاء الاجتماعي مرتبط بالقدرة على مراقبة الشخص لذاته و لعواطفه و انفعالاته و لعواطف و انفعالات الاخرين و التمييز بينهما و استخدام المعلومات الناتجة عن ذلك في ترشيد تفكيره و تصرفاته و قراراته .

: David Wechsler 1990

انه القدرة الشاملة على التصرف و على التفكير بعقلانية وعلى التعامل مع البيئة المحيطة . بالاستخدام الذكي للعواطف ، فالشخص يستطيع ان يجعل عواطفه تعمل من اجلة اولصالحة بأستخدامها في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرق ووسائل تزيد من فرص نجاحه ان كان في العمل او في المدرسة او في الحياة بصورة عامة (سعادة، ٢٠٠٤، ص٤).

التعريف النظري : بما ان الباحثان قد تبنيا وجهه نظر دانيال جولمان فأن تعريف جولمان للذكاء العاطفي هو التعريف النظري للبحث .

واجرائيا : هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس الذكاء العاطفي للبحث الحالي .

الاطار النظري

الذكاء العاطفي

تمثل العواطف والانفعالات جزءاً هاماً جداً وأساسياً من البناء النفسي للإنسان. وتعد المنظومة الوجدانية في تركيبه الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير، وهي تحدد معالم الشخصية الإنسانية منذ وقت مبكر في حياة الإنسان، حيث أن كم الألياف العصبية وعددها المتجه من المراكز الوجدانية للمخ إلى المراكز المنطقية يفوق كثيراً التي تسير في الاتجاه المعاكس ما الذي يعنيه هذا؟ يعني ذلك أن تأثير الانفعال والوجدان على السلوك والتعلم يفوق كثيراً تأثير العمليات المنطقية على السلوك والتعلم. إذن الوجدان والتفكير متداخلان تداخلاً وثيقاً. وحتى يتمكن الفرد من اكتساب معلومة ما أو خبرة من الخبرات فلا بد أن تتوافر له الظروف الآمنة البعيدة عن التهديد والقلق حتى يزداد تركيزه وتزداد قدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالي فهم الموقف والتعامل معه عقلياً ومنطقياً. وعندما تكون الخبرة مصحوبة بانفعال إيجابي كالفرح أو الإنجاز مثلاً يزداد إتقان المعلومة وحفظها وتخزينها في صورة واضحة يسهل استدعاؤها والاستفادة منها؛ وذلك لأن الناقلات العصبية في الدماغ البشري تفرز مواد كيميائية تعطي شعوراً بالراحة والمرح، وذلك مع الخبرة التي تعطي هذه الأحاسيس الإيجابية، فيسجل الدماغ هذه المعلومة، وكأنه يقول لنفسه: هذه المعلومة هامة احفظها وتذكرها واستخدمها مستقبلاً. وتعتبر هذه المشاعر الإيجابية التي ترافق الخبرة بمثابة مكافأة ذاتية للدماغ، وهي التي تدعو العقل مستقبلاً لممارسة أشكال التفكير المختلفة كالابتكار والاستكشاف والإنجاز؛ لأن المخ في هذه الحالة يكون آمناً. وإذا كانت الانفعالات المصاحبة للخبرة سلبية ومؤلمة كالتهديد والقلق والخوف، فإن المادة الكيميائية التي يفرزها الدماغ تجعل الفرد متحفظاً للرد بالمقاومة (مقاومة دخول المعلومة أو تعلم المهارة)؛ وذلك للمحافظة على نفسه، ويؤدي ذلك إلى مزيد من التوتر والقلق، وبالتالي يتدنّى الانتباه والتركيز والتعليم. ومن هنا كان الذكاء العاطفي هو أساس التنمية العقلية والاجتماعية والمعرفية للطفل.

"(صلاحي، ٢٠٠٢، ص ٢).

تنمية الذكاء العاطفي وقد أمكن تحديد مهارات الذكاء العاطفي التي بالامكان تنميتها على اساس: - الاهتمام بتمييز الانفعالات (تسميتها هل هو فرحان، سعيد ، خامل ، غاضب ، متوتر).

- التحكم بردود الفعل العفوية (عدم التسرع بإعطاء رد الفعل).

- التعامل مع الضغوط الحياتية.

- تفهم انفعالات الآخرين ووجهة نظرهم.

- تفهم معايير السلوك المقبول وغير المقبول.

- تطوير نظرة إيجابية واقعية تجاه الذات.

ما الذي تنتجه هذه المهارات الوجدانية؟ يؤكد دانيال على أن تنمية هذه المهارات تسفر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسؤولية وتأكيد الذات، والمتقنة والمتعاونة والقادرة على فهم الآخرين والقادرة على حل المشكلات، والقادرة على ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب واتزان المشاعر والسلوك والفكر مثل التعرف، والقادرة على التواصل الفعال وتوقع النتائج المترتبة على السلوك الجديد في النظر لهذه الأمور القديمة الجديدة أنها تحولت لنهج "الخطوة خطوة"، بمعنى أصبح كل منها يتحول لسلسلة من المهارات التي يمكن لكل فرد التدريب عليها بسياسة الخطوة خطوة؛ فالذكاء، التفكير، الإبداع، حل المشكلات صار كل ذلك مهارات يمكن إتقانها جميعا. ولكن كيف تحول الأمر؟ انه قد أسهمت دراسات الجهاز العصبي وتشريح المخ، وعلم النفس العصبي في التحول الكبير في النظرة للذكاء فقد أكدت قابلية المخ للتعديل الذاتي فينمو ويخبر من خلال التفاعل البيئي الثري، وهذا الثراء إنما يعني التنبيه والأمن

(جولمان ، ٢٠٠٨، ص ١٢)

وقد أحدثت هذه النتائج نقلة وتحول لمفهوم الذكاء من اعتباره قدرة عامة ثابتة (موروثة) إلى اعتباره إمكانية وطاقة دينامية نامية. وقد ظهرت بعض النظريات الحديثة ولعل أهمها -بالنسبة لفكرة الذكاء العاطفي- الدراسات التي أفادت بأن الذكاء ليس أحاديًا، بل متعددًا، وهذه النظرية (الذكاء المتعدد) توضح أن الفروق بين الأطفال

ليست في درجة ما يملكون من ذكاء وإنما نوعية هذا الذكاء، وقد توصل هوارد جاردنر إلى ثمانية أنواع من الذكاء:

١- الذكاء اللفظي (اللغوي). ٢ - الذكاء التحليلي - الرياضي. ٣ - الذكاء المكاني.

٤ - الذكاء الموسيقي - الإيقاعي. ٥- الذكاء الحركي - الجسدي. ٦ - الذكاء الاجتماعي (الخاص بالتعامل مع الآخرين). ٧- الذكاء الانفعالي الذاتي (الشخصي).

٨- الذكاء البيئي.(المالح، ٢٠٠٧، ص ١٢)

ثم تجيء نظرية الذكاء العاطفي (الوجداني) كالتقاء لبحوث ودراسات المخ التي أكدت أن المخ وجداني ينشطه الأمن ويحجمه التوتر، وتشير بحوث الذكاء العاطفي أن ٨٠% من إنجازات البشر مرجعها الذكاء العاطفي، بينما ٢٠% مرجعها الذكاء التحليلي. ويصنف سالوفي أنواع الذكاء الشخصي التي قدمها جاردنر في تحديد الاساسي للذكاء العاطفي والذي يشمل خمس مجالات فيها يعرف كل انسان عواطفه في:

- ١- الوعي بالذات self-awareness والتعرف على الشعور ما وقت حدوثه هو الحجر الاساس في الذكاء العاطفي و كيف تكون القدرة على رصد المشاعر من لحظة الى اخرى عاملا حاسما في النظرة السيكولوجية الثاقبة وفهم النفس كما ان عدم القدرة على ملاحظة مشاعرنا الحقيقية تجعلنا نقع تحت رحمتها فالاشخاص الذين يثقون بانفسهم هم من نعتبرهم افضل من يعيشون حياتهم لانهم يمتلكون حاسة واثقة في كل ما يتخذونه من قرارات مثل :- اختيار زوجاتهم ، او الوظيفة التي يشتغلونها .
- ٢- إدارة العواطف Feeling :- ان التعامل مع المشاعر لتكون مشاعر ملائمة قد تبنى على الوعي بالذات وهو القدرة على تهدئة النفس والتخلص من النقل الجامح والتهجم وسرعة الاستثارة ونتاج الفشل مع هذه المهارات العاطفية الأساسية ان من

يفتقرون الى هذه المقدرة يظل كل منهم في حالة عراك مستمر مع الشعور بالكآبة اما من يتمتعون بها فهم ينظرون من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة اكبر .

٣- **تحفيز النفس self-motivation** :- أي توجيه العواطف في خدمة هدف ما - وهو امر مهم يعمل على تحفيز النفس وانتباهها وعلى التفوق والإبداع أيضا ذلك لان التحكم في الانفعالات بمعنى تأجيل الإشباع ووقف الدوافع المكبوتة التي لاتقاوم أساس مهم لكل انجاز وكذلك القدرة على الانغماس في تدفق العواطف حين يستلزم ذلك التواصل الى أعلى اداء ونحن نجد أن إنتاج الأشخاص المتمتعين بهذه المهارة العاطفية على اعلى مستوى من الاداء كما انهم يتمتعون بالفعالية في كل ما يعد به أليهم .

٤- **التعرف على عواطف الآخرين او التقمص الوجداني (التعاطف Empathy)** وهو مقدرة اخرى تتأسس على الوعي بالانفعالات انه ((مهارة أنسانية)) جوهرية باعتبار ان له جذور للتقمص الوجداني والثنى الاجتماعي الذي يدفعه الانسان اذا كان عديم الشعور بالانفعالات الآخرين والاسباب التي تجعل التقمص الوجداني يدفع الانسان الى الايثار والغيرة فالاشخاص الذين يتمتعون بملكة التقمص الوجداني يكونون اكثر قدرة على النقاط الاشارات الاجتماعية التي تدل على ان هناك من يحتاج اليهم وهذا يجعلهم اكثر استعدادا لان يتولو المهمة التي تتطلب رعاية مثل :- مهن التعليم ، والتجارة ، والادارة .

٥- **توجيه العلاقات الإنسانية Humanity Relations** :- ان فن العلاقات بين البشر هو في معظمة مهارة في تطويع عواطف الآخرين والكفاءة الاجتماعية وعدمها والمهارات المميزة التي ستلزمها هذه الكفاءة هذه هي القدرات التي تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفعالية في عقد الصلات مع الآخرين ولا شك في ان المتفوقين في هذه المهارات يجدون التأثير بمرونة في كل شي يعتمد على التفاعل مع الناس انهم فعلا نجوم المجتمع . (جولمان ، ١٩٩٨، ص٦٨-٦٩)

إذن الأمر كله يصب في خانة التنمية الشخصية للتفاعل الإيجابي والتعايش مع الآخرين. وتجدر بنا الإشارة لنموذج السلوك الذكي الذي يتضمن ١٥ عملية عقلية معرفية ووجدانية -إذن العقل (معرفة ووجدان)-، وتتضمن هذه العمليات العقلية:

- ١- المثابرة. ٢- مقاومة الاندفاع. ٣- الاستماع بتفهم وتعاطف. ٤- مرونة التفكير.
- ٥- التفكير في التفكير. ٦- السعي نحو الدقة. ٧- لتساؤل. ٨- تطبيق الخبرات السابقة في مواقف جديدة. ٩- التعبير بدقة ووضوح عن التفكير. ١٠- استخدام كل الحواس.

١١ - الإبداع والخيال. ١٢ - الحماس للحياة. ١٣ - المخاطرة المحسوبة. ١٤ - المرح. ١٥- التفكير مع الآخرين.(صلاح، ٢٠٠٢، ص٣)

يجب أن نبحث سويًا عن طرق لنعلم بها أبناءنا هذه السلوكيات بالخطوات المتمثلة على : * حب. - الاحترام. - التقبل - بناء الثقة بالنفس والآخرين.

* إشاعة روح المرح والدعابة مع الآخرين. - بناء صورة إيجابية عن النفس.

* التشجيع على التعبير عن انفعالاته بدلاً من كبتها.

* ومحاولة الحوار الذي يشجّع على التكلم باستقاضة عما يشعر به؛ وذلك لأنه أثناء هذا الحوار يدرك أبعاد مشاعره بوضوح أكثر، ويصبح لديه مع الوقت قدرة على التحكم فيما يثير لديه هذا النوع من الانفعال؛ لأننا في الحقيقة حين نتحدث نبذو كما لو أننا ننظر من الخارج لما نقول (أي لما نفكر - لما نشعر).

ليتعرف بأمانة على نقاط قوته ونقاط ضعفه.

* لاستماع إلى الآخرين بفهم وتفهم، وذلك يسهم في تعميق الفكرة وصلها، فالطفل الذي يعود ويتدرب على حسن الاستماع للآخرين يستطيع أن يبني أفكارًا جديدة على أفكار الآخرين، كما يستطيع توضيح وشرح تلك الأفكار، إضافة لأن الاستماع إلى الآخرين ليتخلص من تركزه حول ذاته، فهو يبدأ في التعرف على مشاعر وأفكار الآخرين، ويبدأ في إدراك أن لهم من الأهمية مثل ما له، ولهم من الحقوق والواجبات

مثل ما له، ويمكنه ذلك من زيادة وعيه بالمشكلات، ويفتح مداركه لوجهات نظر وبدائل أخرى. ويمكنه ذلك من دخول عالم الآخرين دون تحيز.

* من كثر ما يفيد في تكوين نظرة إيجابية نحو الذات المعاملة الهادئة المتزنة، والتشجيع على ما يبديه من إيجابيات دون إفراط أو تقريط، كذلك مساعدة الطفل على إتقان مهارات مختلفة (رياضة - فنون - قراءة - ألعاب ...).

* تعويد الفرد على تسجيله انطباعاته، آرائه، خبراته، انتقاداته والمشاركة من قبل الأهل في ذلك، وربما كان ذلك مفيداً في نواح عدة (التعبير الجيد - الوعي بذاته * فرص للنقاش - الفهم المتبادل - الشجاعة في إبداء الرأي - متابعة تطور التفكير والمعرفة والوجدان لديه - وربطه بالكتابة وهي مهارة هامة جداً).

* تساعد الفنون على التطورات والنمو المتزن ، والأمر الهام هو التعبير في حد ذاته أي ممارسة الفن ذاته بغض النظر عن النتائج، فهو وسيلة للتعبير عما يجول بخاطره من أفكار ومشاعر وانفعالات. ولقد وجد علماء النفس علاقة بين أعمال الطفل الفنية والحاجات والرغبات اللاشعورية التي تؤثر في سلوكه وتوجهه؛ ولذا يسهم الفن في الصحة العقلية والنفسية، ويرفع عنه الضغوط، ويعطيه فرصة لإظهار المعاني التي لا يمكن أن يعبر عنها عن طريق اللغة (صلاح، ٢٠٠٢، ص ١)

الذكاء العاطفي كقدرة عقلية

على الرغم من ان عقد الثمانينات قد شهد زيادة غير مسبوقه من الإحياءات و الدراسات العلمية المتعلقة بعواطف الإنسان و التي أنجزت بفضل أساليب حديثة مثل التكنولوجيا الجديدة لتصور العقل و اصبح بالامكان ان ترى كيف تعمل هذه المجموعة المعقدة من خلايا العقل من الائناء التي تفكر فيها او تشعر او تتخيل او تحلم وهذه الفيض من البيانات العصبية البيولوجية يجعلنا ننقهم كيف تحركنا مراكز المخ الخاصة بالعاطفة فتشعر بالغضب والبكاء او ممارسة مشاعر الحب او الأفضل او الأسوأ هذا الوضوح يتعلق بنشاط العمليات العاطفية في قوتها و ضعفها ويضع

للبحث العلمي اسس حديثة من العلاج للازمات العاطفية. فالذكاء العاطفي صفة تجهيز و معالجة للمعلومات الانفعالية يتطلب ثلاث عمليات عقلية اساسية هي ادراك الانفعالات الذاتية و الخاصة بالآخرين الاستخدام التكيفي للانفعالات بفرض تحقيق الأهداف الذاتية وقد تبنى هذا الاتجاه كل من مايير و سالوفي & mayer salovey حيث يوصفها الذكاء العاطفي كقدرة من مجموعة القدرات العقلية و المرتبطة بتجهيز و معالجة المعلومات الانفعالية و تختص بصفة عامة بادراك الانفعالات و استخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير و الفهم الانفعالي و تنظيم و ادارة الانفعالات وهذه العلاقات تتصف بأنها واقعية وقابلة للتذكر و التخيل حيث تتكون تلك العلاقات من مجموعة من الدلالات ذات الطابع العاطفي و بالتالي يتمثل الذكاء العاطفي كقدرة على تذكر معنى الانفعالات و العلاقات بينها و استخدام تلك الانفعالات كأساس معرفي للاستدلال وحل المشكلات اكثر من ذلك استخدام هذه الانفعالات في تحسين الوظائف المعرفية ويذكر mayer ان مفهوم الذكاء العاطفي كقدرة ظهر من خلال البحوث و الدراسات في مجال المعرفة و الانفعالات و التي تهتم بصفة خاصة بكيفية تغير الانفعالات التفكير و العكس فالانفعالات والذكاء يمكن ان يمتزجا لتكوين منظومة تجهيز ومعالجة اكثر فاعلية

(جولمان، ٢٠٠٨، ص ١٤).

ستوى الاساسي في الترتيب الهرمي لقدرات الذكاء العاطفي يتمثل في الوعي الانفعالي الذي يتكون و ينمو من الطفولة المبكرة و المستوى الثاني يتمثل في تجهيز و معالجة المعلومات الانفعالية و الذي يتضمن القدرة على توفير الخبرات الانفعالية و الوعي العام و في المستوى الثالث يصبح الفرد اكثر قدرة على فهم الانفعالات و الاستدلال عليها و الذي يتضمن كيف و لماذا تنمو و تتطور الانفعالات و المستوى الاخير يتضمن اعلى درجات القدرة الانفعالية من حيث مستوى النمو و التي تتمثل في القدرة على ضبط و تنظيم الانفعالات و يتضمن على سبيل المثال القدرة على تهدئة

مشاعر الغضب و القلق داخل الفرد و داخل الآخرين . ويفرق نموذج mayer and salovey مايير وسالوفي عن وصف بنية الذكاء العاطفي كقدرة بين أمرين أولهما: التميز بين العمليات المعرفية cognitive process و المتمثلة في مراقبة الانفعالات و التمييز بينهما في مقابل العمليات السلوكية Behavioral process و التي يتم فيها الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير و الافعال الذي يتضمن النموذج ادراك الانفعالات و تقديرها و التعبير عنها تسهيل الانفعالات للتفكير فهم و تحليل و توظيف المعلومات الانفعالية وتنظيم الانفعالات و إدارتها كأبعاد للذكاء و يمكن ملاحظة ان التعبير عن الانفعالات و توظيف المعلومات الانفعالية يعكس العمليات السلوكية بينما الإدراك و تقدير الانفعالات وفهم الانفعالات و تسيير الانفعالات لعملية التفكير و تحليل المعلومات الانفعالية يعكس العمليات المعرفية (عبد الله، ٢٠٠٦، ص٤٨) وربما ان النمو المعرفي عند الانسان يعتمد في الاساس على ثلاثة عوامل هي : (الوراثة ، النضج او العمر، التجربة الحياتية) وبما انه يصعب علينا التحكم او التأثير في الوراثة او النضج من خلال التعلم فإنه يمكننا التأثير في العامل الاخير وهو التجربة الحياتي و الامر الثاني : يتمثل في التميز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات و المشاعر الذاتية في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات و مشاعر الاخر ويؤكد Mayer مايير بان إدراك الانفعالات و التعبير عنها و كفاءة استخدام الانفعالات من تحسين التفكير تعد منطقة متميزة نسبيا من منظومة تجهيز ومعالجة المعلومات و التي من المتوقع ان تعمل او تتحد مع منظومة الانفعالات و بالعكس ضبط و تنظيم الانفعالات لابد و ان نتكامل مع خطط الفرد و أهدافه الظاهرة

ويرى البعض ان الذكاء العاطفي مجموعة جزئية من الذكاء الاجتماعي و يتضمن القدرة على تحفيز الإنسان لمشاعره و مشاعر الآخرين و يستطيع فهم و تمييز انفعالات الاخرين و يستخدم هذه المعلومات لتوجيه التفكير و السلوك و

الاعتقاد لدى الفرد بأنه يستطيع اصلاح المواقف ذات المزاج السلبي الى الايجابي بينما يرى ماير و سالوفي انه يمكن اعتبار الذكاء الاجتماعي احد مكونات الذكاء العاطفي و ذلك لان الذكاء العاطفي يجمع بين الانفعالات الخاصة بالفرد و الانفعالات في السياق الاجتماعي (انعيم، ١٩٩٥، ص٦)

و تتمثل هذه القدرات بوصفها مكونات الذكاء المتفاعل بين الافراد وهذه القدرات هي :

1.تنظيم المجموعات تستلزم المهارة اللازمة لتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الافراد هذه هي القدرة العقلية التي يتمتع بها منتجو الاعمال و العسكريون و رؤساء المنظمات و الوحدات المختلفة المؤثرون في العاملين كما تراهم على ارض الملاعب مثل الطفل الذي يأخذ زمام القيادة بتحديد مركز كل طفل في الملعب .

2. الحلول التفاوضية : موهبه الوسيط الذي يمنع وقوع المنازعات او يستطيع ايجاد الحلول للنزعات تشب بالفعل .هؤلاء الوسطاء الذين لديهم هذه القدرة يتفوقون في عقد الصفقات و في قضايا التحكيم و التوسط في المنازعات و في السلك الدبلوماسي او التحكم القانوني الخ هؤلاء جميعا هم انفسهم من نجحوا و هم اطفال في حل الخلافات على ارض الملعب .

٣ . العلاقات الشخصية : لاشك ان موهبه روجر هي موهبه تعاطف و تواصل ، وهذا يسهل القدرة على مواجهه او التعرف على مشاعر الناس و اهتماماتهم بصورة مناسبة انه فن العلاقات بين البشر . هؤلاء الاشخاص نراهم اعضاء بارزين في الفرق الرياضية ، او ازواجا يعتمد عليهم او مديري شركات اعمال او معلمين ممتازين فالاطفال تظل علاقاتهم طيبة دائما مع كل الناس و يسهل عليهم مشاركتهم في اللعب و يشعرون بالسعادة و هم يفعلون ذلك ، ثمة استعداد من هؤلاء الاطفال ليكونوا

افضل من يقرأ عواطف البشر من خلال تعبيرات الوجوه وهم اكثر المحبوبين بين زملائهم في المدرسة.

٤. التحليل الاجتماعي : القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ، و معرفة اهتماماتهم و دوافعهم لمعرفة الناس . وكيف يشعرون بهم هذه القدرة تؤدي الى سهولة اقامة العلاقات الحميمة و الاحساس بالوثام و القدرة على التحليل الاجتماعي افضل تحليل و قد يصبح من يتمتع بهذه القدرة طبيبا او مستشارا و اذا ارتبطت بالمواهب الادبية فقد يصبح روائيا او مؤلفا دراميا موهوبا . اما اذا اجتمعت هذه المهارات معا فتصبح مادة لصقل و تهذيب العلاقات بين الناس بعضهم ببعض و هي المكونات الضرورية للجاذبية و النجاح الاجتماعي فهؤلاء المتمتعون بالكفاءة في الذكاء الاجتماعي يسهل عليهم الارتباط بالناس من خلال ذكائهم في قراءة انفعالات الناس و مشاعرهم ، و من السهل ان يكونوا قادة وواضعي نظم .

الدراسات السابقة

-دراسة السيد ابراهيم السمدوني ٢٠٠١ تناولت الدراسة الذكاء العاطفي و التوافق المهني للمعلم وبلغت عينة الدراسة ٣٦٠ مدرسا و توصلت النتائج ان الذكاء العاطفي يرتبط ارتباطا موثوق بالتوافق المهني العام .

- دراسة سحر فاروق عبد الفتاح ٢٠٠١ : هدفت الدراسة الى التحقيق من فاعلية برنامج تدريسي في الذكاء العاطفي ومدى تأثيره على التوافق لدى طلبة الجامعة و توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة موهبة بين الذكاء العاطفي والتوافق لدى الطالبات .

- فيما يخص دراسة فوقية محمد ٢٠٠١ هدفت دراستها الى معرفة العلاقة بين الذكاء العاطفي و التحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة و توصلت النتائج الى وجود فروق بين مرتفع و منخفض الذكاء العاطفي و التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني .

دراسة parker ٢٠٠١ :هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي كسمة وسوء التوافق الانفعالي و العينة متكونة من ٧٣٤ فرد. و اشارت النتائج أي ان الاناث اقل من الذكور في الاضطرابات الانفعالية . وكذلك وجود فروق بين الذكور و الاناث من الدرجة الكلية للذكاء العاطفي و بعد الذكاء الشخصي لصالح الاناث و ارتباط الذكاء العاطفي و ابعاده الفرعية بالتوافق الانفعالي لدى الافراد (عبد الفتاح ،٢٠٠١،ص١٦).

دراسة palmer ٢٠٠٢ : هدف الدراسة عن علاقة الذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي بالرضا عن الحياة لدى عينة من افراد المجتمع و توصلت الدراسة الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الرضا عن الحياة و بين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي بالنسبة للابعاد الفرعية ارتبطت ببعد وضوح الانفعالات الرضا عن الحياة .

دراسة leible& fsuell ٢٠٠٤ :هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الابعاد المتعددة للذكاء العاطفي والتوافق كما يقاس الاضطرابات الشخصية لدى طلاب الجامعة و التي تم تشخيصها عن طريق دليل التشخيص الاحصائي الرابع للاضطرابات العقلية وتم قياس الذكاء العاطفي بأستخدام استبيان الوعي الذاتي متعدد الابعاد multidimensional emotional awareness qusinnaure الذي اعده (snell) عام ١٩٩٩ و مقياس ما وراء المزاج و الذي اعده salovey في ١٩٩٥ و توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية سالية ودالة إحصائيا بين كل من وضوح الانفعالات و إصلاح المزاج و الانتباه الانفعالي م بين جميع الاضطرابات الشخصية

دراسة نصر محمود ٢٠٠٥ تناولت علاقة الذكاء العاطفي بالتحصيل من اللغة الانكليزية لتلاميذ الصف الثالث الاعدادي و بلغت العينة ١٥٠ تلميذ و تلميذة و توصلت النتائج ان الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل من اللغة الانكليزية و له تأثير

مباشر و غير مباشر على التحصيل حسب وجدانه يؤثر في تقدير الذات و موضع التحكم و هما بدورهما يؤثران ايجابيا في التحصيل الدراسي

(عيسى، ٢٠٠٦، ص ١٥)

مناقشة الدراسات السابقة :

من خلال العرض للدراسات السابقة يتضح ان الدراسات التي تمت الاشارة اليها تعطينا صورة على ان متغير الذكاء العاطفي من المتغيرات المهمة و التي لها علاقة مع متغيرات اخرى كالجنس و التحصيل و المهارات الاجتماعية و الرضا عن الحياة و الانفعالات و التي تشير هذه الدراسات الى ان هذه المتغيرات مهمة حيث أنها أشارت في نتائجها الى التباين فيما بينها ، حيث ان هناك دراسات أشارت الى وجود علاقة و اخرى لا ترى ذلك وهذا التباين يعطينا مبررا للبحث و الدراسة كون هذه المتغيرات تعتبر مهمة في عملية الدراسة و البحث فيها لذا جاءت هذه الدراسة في محاولة للتقصي و التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة

مناقشة الاطار النظري :

ان النظر الى ماذكر في الإطار النظري يظهر ان التفكير والانفعال جانبان مهمان في العملية المعرفية حيث ان هذه العلاقة تعكس أهمية كل منهما ولذا فإن الذكاء العاطفي يعطينا صورة خاصة عن أهمية البعد الوجداني وأثره على القدرات العقلية ، فالذكاء كقدرة عقلية تتأثر بالجانب الوجداني الأمر الذي يجعل الاهتمام متمركز الى هذه العلاقة ، فالعاطفة تمثل صورة من صور التفاعل مع الآخرين اذا أخذت بنظر الاعتبار بأن السلوك الإنساني بشكل عام متكون من ثلاث مكونات معرفية في الإرادة والمدركات والوعي ، مكون وجداني يمثل قيم واتجاهات واهتمامات وجدانية ، ومكون سلوكي يمثل جانبا تقييم عام ، فالارتباط والاندماج بين هذه المكونات يعطي تصورا عن شخصية الفرد ، ومن هنا جاء الاهتمام بهذا الجانب

الحيوي والمهم في بناء الشخصية الإنسانية وهذا ما عكس الآراء التي مثلت في هذا المجال وضمت الى وجهة نظر جولمان ومايير وسلوفي .

إجراءات البحث : تم إتباع الإجراءات الآتية :-

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة بغداد البالغ عددهم (٤١٥٥٥) للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) و من الذكور و الإناث و مختلف الاختصاصات للدراسة الصباحية وجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) يوضح عدد أفراد مجتمع البحث لطلبة جامعة بغداد

ت	الكليات	عدد الطلبة		المجموع
		ذكور	إناث	
١	كلية التربية للبنات	-	٢٨٧٧	٢٨٧٧
٢	كلية الآداب	١٤٦٤	١٥٧٦	٣٠٤٠
٣	التربية الرياضية	٣٠	١٢	٤٢
٤	الطب البيطري	٢٦٢	٢٢٢	٤٨٤
٥	العلوم الاسلامية	٤٨٩	٧٩٦	١٢٨٥
٦	الهندسة	١٤٠٩	١٥٢٩	٢٩٣٨
٧	الإدارة والاقتصاد	٣٠٤٩	١٥١١	٤٥٦٠
٨	الصيدلة	٢٨١	٨٢٢	١١٠٣
٩	القانون	٣٨١	٨٠١	١١٨٢
١٠	الإعلام	٨٣٦	٥٢٣	١٣٥٩
١١	التمريض	٣٧٩	٢٤٣	٦٢٢
١٢	الطب البيطري	٩٣٥	٨٨٥	١٨١٩
١٣	طب الأسنان	٣٤٣	٧١٠	١٠٥٣

ت	الكليات	عدد الطلبة		المجموع
		ذكور	إناث	
١٤	اللغات	٧١٢	١٠٣٤	١٧٤٦
١٥	الفنون الجميلة	٧٩٨	٣٤٩	١١٤٧
١٦	التربية ابن الهيثم	١٢٦٥	١٨٨٩	٣١٥٤
١٧	التربية الرياضية للبنات		٦٢٣	٦٢٣
١٨	طب الكندي	٣٠٩	٢٧٨	٥٨٧
١٩	هندسة الخوارزمي	١٦٣	١٥٣	٣١٦
٢٠	التربية ابن رشد	٢٠٩٢	٢٣٩١	٤٤٨٣
٢١	العلوم	٧٩٨	١٣٥٥	٢١٥٣
٢٢	العلوم للبنات	-	٢٦٢	٢٦٢
٢٣	الزراعة	٢٣٧٤	١٢٦٦	٣٦٤٠
٢٤	العلوم السياسية	٦٢٤	٤٥٦	١٠٨٠
المجموع		١٨٩٩٣	٢٢٥٦٢	٤١٥٥٥

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية حيث بلغت (١٢٠) طالب وطالبة بواقع ٦٠ طالب وطالبة ومن التخصصات المختلفة وكما موضح في جدول (٢)

جدول (٢) عدد الطلبة موزعة حسب الكليات

ت	الكليات	عدد الطلبة		المجموع
		ذكور	إناث	
١	كلية الآداب	١٥	١٥	٣٠
٢	كلية الهندسة	١٥	١٥	٣٠
٣	العلوم السياسية	١٥	١٥	٣٠
٤	كلية الفنون	١٥	١٥	٣٠
	المجموع	٦٠	٦٠	١٢٠

أداة البحث

لغرض التحقق من أهداف البحث الحالي ، فقد قامت الباحثتان ببناء مقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة وذلك بإتباع الخطوات الآتية :

١- تحديد تعريف مفهوم الذكاء العاطفي

قامت الباحثتان بالاطلاع على الادبيات والدراسات ذات العلاقة بالموضوع فضلا للاطلاع على المقاييس المتوفرة بغية الافادة منها، وتم صياغة الفقرات وتحديد البدائل المناسبة للاجابة عنها

٢- **تحديد المكونات :-** من خلال تعريف جولمان التزمت الباحثتان بالمكونات التي حددها للذكاء العاطفي وتتضمن الابعاد الاتية :

١. الوعي بالنفس self-awareness : هو التعرف على شعور ما وقت حدوثه و الثقة بالنفس لاتخاذ القرار و القدرة على رصد المشاعر من لحظة لآخرى.
 ٢. ادارة العواطف Feeling : هي القدرة على تهدئة النفس و التخلص من القلق الجامح و التهكم و سرعة الاثارة.
 ٣. تحفيز النفس self-matiavtion : توجيه العواطف في خدمة هدف ما و التحكم بالانفعالات و تأجيل الاشباع ووقف الدوافع المكبوتة التي لاتقاوم .
 ٤. التقمص الوجداني (التعاطف Empathy) : مهارة انسانية تدفع الانسان الى الايثار و الغيرة و القدرة على التقاط الاشارات الاجتماعية التي يحتاجها الآخرون .
 ٥. توجيه العلاقات الانسانية Humanity Relations: هي القدرات التي تكمن من وراء التمتع بالشعبية و القيادة و الفعالية في عقد الصلات مع الآخرين .
- ٣- صياغة الفقرات :- بعد ان تم تحليل تعريف الذكاء العاطفي الى مكوناته فقد صيغت الفقرات لكل مكون وقد روعي الاتي عند صياغتها :
- ان تصاع بلغة مفهومة
 - تجنب العبارات التي تحمل اكثر من فكرة واحدة او مفهوم مزدوج، وبلغت عدد فقرات المقياس بصورته الاولى (٥٠) فقرة موزعة على خمس مجالات لكل منها (١٠) فقرات
- ٤- إعداد البدائل :- تم استخدام طريقة ليكرت في تحديد بدائل الإجابة وهي خمس بدائل وذلك لدقة درجة اتجاه الفرد في موضوع البحث وسهولة البناء والتصميم (عس، ١٩٩٣، ص١٤٥)
- ٥- تعليمات المقياس فضلا عن توضيح طريقة الاجابه بوضع علامة (/) امام الفقرات تحت البدائل المناسبة مع تأكيد سريتها ،وانها تستخدم لاغراض البحث العلمي

٦- **تصحيح المقياس :-** لتصحيح المقياس فقد صيغت فقرات المقياس بالصيغتين السلبية والايجابية تبعا للمستجيب أما بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرات فهي (معظم الوقت ،اغلب الوقت ،أحيانا ،نادرا ،لايحدث أبدا)يقابلها سلم درجات (١،٢،٣،٤،٥،٦) ما يخص فقرات ذات المضمون الايجابي ،اما المضمون السلبي فيقابلها (١،٢،٣،٤،٥)

٧- **عرض الفقرات بصورته الاولى على الخبراء (صدق الظاهري) :-** يعد هذا النوع من الصدق اهم الخصائص التي ينبغي توافرها في اداة البحث حيث ان المقياس يعد صادقا اذا قيس ما وضع من اجله، والصدق الظاهري هو احد انواع الصدق اذ يعتمد المحكمين في ابداء رأيهم بالاداة (الامام،١٩٩٠،ص١٣٠)

وقد قامت الباحثتان بعرض الفقرات على مجموعة من الخبراء لغرض الحكم عل صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للمجال (ملحق ٤) ،وفي ضوء رأي الحكام تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٧٥% فأكثر وبناء على ذلك تم حذف (١٢) فقرة وكالاتي ، الوعي بالنفس (٥-١٠) إدارة العواطف (١٠،٢،٦،١٠) تحفيز النفس (٣،٥،٧) التعاطف(٧) توجيه العلاقات (٣،٧) وأصبح عدد الفقرات النهائية (٣٨)فقرة(ملحق ٢)

٨- **التحليل الإحصائي للفقرات :-** الهدف من هذا التحليل التحقق من صدق الخصائص السايكومترية للمقياس نفسه وهي من الخطوات الأساسية لبناء الأداة وقد طبق المقياس بصورته الأولى على (٢٠٠)طالب وطالبة واعتمدت كعينة لتحليل الفقرات ويؤكد (ننلي) بهذا الصدد ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد الفقرات يجب ان لا تقل عن نسبة ١:٥ لتقليل فرصة الصدفة في عملية التحليل

٩- **إجراء تحليل الفقرة :-** الهدف من هذا الإجراء الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس وقد تم استعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين حيث تم إتباع الخطوات الآتية :

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة

- ترتيب الاستثمارات من اعلى درجة الى اقل درجة
- تعيين ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على اعلى الدرجات في المقياس و٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على ادنى الدرجات والتي تمثلان مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن

ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين درجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقرة ، وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية ، اذ كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، باستثناء فقرتين وذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٣٦) فقرة وكما موضح في(ملحق ٣) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك

جدول (٣) يمثل القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء العاطفي

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
2.58	2.32	3.57	1.55	4.46	1
2.45	1.49	3.81	1.48	4.22	2
3.85	1.26	3.092	1.95	3.77	3
6.16	2.35	3.03	0.98	4.12	4
4.57	1.96	2.93	1.45	3.75	5
*1.25	1.85	3.55	2.12	3,23	6
4.48	2,80	3.129	1.35	4.009	7
3,25	1.62	3.61	1.02	4.12	8
4.94	2.04	3.51	0.95	4.34	9
2.52	2.05	3.66	1.43	4.12	10
*0.361	2.31	2.96	2.24	3.03	11
5.43	2.35	2.96	1.30	3.96	12

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
3.27	2.92	3.25	1.54	3.93	13
3.01	1.86	3.75	1.20	4.26	14
3.75	1.70	3.22	1.51	1.78	15
2.67	1.82	3.24	1.53	3.71	16
4.91	1.95	2.77	1.65	3.62	17
4.35	1.87	3.37	1.09	4.09	18
8.07	2.35	2.35	1.40	3.86	19
4.17	2.48	2.72	1.63	3.53	20
10.34	1.62	2.20	1.17	3.87	21
9.72	1.55	2.40	1.27	4.11	22
7.88	2.35	1.96	1.95	3.53	23
4.004	1.80	3.05	1.89	3.78	24
2.67	1.52	3.68	0.98	4.09	25
3.63	1.57	3.25	1.39	3.86	25
4.82	1.91	3.37	1.01	4.16	26
4.78	1.63	3.46	1.08	4.22	27
2.57	1.95	3.09	2.27	3.60	28
6.21	1.72	2.69	1.72	3.80	29
6.04	2.25	2.60	1.96	3.75	30
12.01	1.38	2.18	1.36	4.10	31
8.78	1.52	2.53	1.38	3.94	32
6.29	1.51	2.57	2.01	3.71	33

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
11.91	1.14	2.13	1.28	3.96	34
12.98	1.29	2.57	1.15	4.05	35
12.98	1.29	2.83	1.01	4.19	36
12.07	1.46	2.04	1.30	3.98	37
4,87	2.43	1.34	1.54	3.69	38

مؤشرات صدق المقياس وثباته

اولا -الصدق Validity : يعد الصدق من الخصائص الأساسية في بناء

المقاييس التربوية والنفسية والمقياس الذي ثبت صدقه هو المقياس الصالح لقياس السمة التي وضع من اجلها المقياس (إبراهيم، ١٩٨٧، ص١١) وقد تحقق في المقياس الحالي انواع الصدق الآتية :

- الصدق الظاهري Face Validity : وهذا الصدق تحقق في المقياس

الحالي عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس للحكم على الخاصية التي يراد قياسها

- صدق البناء Construct Validity : وهو مدى قدرة المقياس على كشف

السمة او أي ظاهرة سلوكية معينة ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس او مدى تضمنه بناء نظريا او صفة معينة وقد

تحقق هذا النوع من المقياس بإتباع مايلي

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية :-

يعد مؤشر صدق البناء هو معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية ، اذ استعمل

معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من الفقرات

المقياس والدرجة الكلية ، وقد كانت معاملات الارتباط دالة معنويا عند مستوى ٠,٠٥ وكما وموضح في جدول (٤)

جدول (٤) يمثل معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة الفقرة في

المقياس

الفقرة	معاملات الارتباط	الفقرة	معاملات الارتباط	الفقرة	معاملات الارتباط	الفقرة	معاملات الارتباط
١	0.32	11	0.61	21	0.76	31	0.66
٢	0.29	12	0.58	22	0.33	32	0.68
٣	0.43	13	0.33	23	0.32	33	0.71
٤	0.52	14	0.36	24	0.29	34	0.81
٥	0.67	15	0.46	25	0.49	35	0.72
٦	0.63	16	0.86	26	0.39	36	0.73
٧	0.77	17	0.40	27	0.50	37	0.81
٨	0.82	18	0.30	28	0.52	38	0.74
٩	0.56	19	0.69	29	0.31		
١٠	0.62	20	0.76	30	0.37		

علاقة درجة الفقرة بدرجة المكون :-

وهنا تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال ولتحقيق ذلك حسبت الدرجة الكلية لإفراد العينة على وفق المجالات وبعد ذلك تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على وفق كل فقرة من فقرات كل مجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال

جدول (٥)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمجال الوعي بالذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.48	٥	0.52
٢	0.32	٦	0.42
٣	0.46	٧	0.36
٤	0.66	٨	0.39

جدول (٦)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمجال إدارة العواطف

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.43	٤	0.45
٢	0.51	٥	0.65
٣	0.33	٦	0.64

جدول (٧)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمجال تحفيز النفس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.73	٥	0.45
٢	0.94	٦	0.43
٣	0.76	٧	0.25
٤	0.46		

جدول (٨)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمجال التعاطف

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.65	٦	0.98
٢	0.63	٧	0.86
٣	0.46	٨	0.73
٤	0.73	٩	0.64
٥	0.28		

جدول (٩)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمجال توجيه العلاقات الإنسانية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	0.65	٥	0.89
٢	0.66	٦	0.76
٣	0.74	٧	0.74
٤	0.83	٨	0.73

علاقة درجة المكون بالدرجة الكلية للمقياس :-

تم التحقق من ذلك من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين درجات الافراد على كل مكون والدرجة الكلية للمقياس وجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

معاملات الارتباط لكل مكون بالدرجة الكلية للمقياس

ت	المجال	معامل الارتباط
١	الوعي بالنفس	0.55
٢	أدارة العواطف	0.67
٣	تحفيز النفس	0,45
٤	التعاطف	0.35
٥	توجيه العلاقات الإنسانية	0.69

ثانيا - الثبات : **Reliability** - ويعني ان يكون المقياس موثوقا به ويعتمد عليه وان المقياس الثابت لا تتغير نتائجه لو أعيد تطبيقه مرة أخرى وقد استخرج الثبات للمقياس الحالي وفق الآتي

اسلوب اعادة الاختبار :- ويتم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال حساب الارتباط بين درجات مجموعة من الطلبة على المقياس بعد تطبيقه مرتين وبفاصل زمني بين التطبيقين الاول والثاني (عودة ، ٢٠٠٥، ص٤٣٠) وذلك طبق المقياس على عينة بلغت (٨٠) طالب وطالبة وأعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين ثم استخدم معامل بيرسون لحساب العلاقة بين التطبيقين حيث بلغ معامل الثبات (٨٠ ، ٠)

عرض النتائج وتفسيرها : حاول البحث الحالي التحقق من الاهداف الاتية :-

١. التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة : - اظهر

التحليل الاحصائي للبيانات بان متوسط العينة بلغ (٥ ١٥٨.) بأنحراف

(٤، ١٣) . اما المتوسط الفرضي فقد بلغ (١١١) ، ولغرض معرفة دلالة

الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة . حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (38,93) عند مستوى دلالة (0,05) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1,96) ظهر ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) وكما موضح في الجدول (١١)

جدول (١١)

يمثل الوسط الفرضي ووسط العينة والقيمة التائية لمستوى الذكاء العاطفي

القيمة الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	وسط العينة	العينة
١,٩٦	38,93	١٣,٤	١١١	١٥٨,٥	١٢٠

٢- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس (ذكور -إناث) اظهر التحليل الإحصائي للبيانات بان متوسط العينة للذكور بلغ (١٢٦,٢) بانحراف (١٤,١) . اما متوسط العينة للإناث بلغ (١٢٨,٢) بانحراف (١٢,٣) ، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٢١) عند مستوى دلالة (0,05) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1,96) ظهر ان الفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) وكما موضح في الجدول (١٢)

جدول (١٢)

يمثل وسط العينة والقيمة التائية لمستوى الذكاء العاطفي للجنس (ذكور -اناث)

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
ذكور	٦٠	١٢٦,٢	١٤,١	٤,٢١	١,٩٦
اناث	٦٠	١٢٨,٢	١٢,٣		

يتضح من الجدول اعلاه ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الذكاء العاطفي والتي توصلت الى تفوق الاناث على الذكور في هذا المجال ، وهذا يعود الى التركيب السيكولوجي لكلا الجنسين ، علاوة الى الجانب الاجتماعي من عادات وتقاليدها يسير عليها كل مجتمع

٣- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير التخصص (علمي - إنساني) اظهر التحليل الإحصائي للبيانات بان متوسط العينة بلغ للتخصص العلمي (١٣٣,٦) بانحراف (١٠,٨) . اما متوسط العينة للتخصص الانساني بلغ (١٣٢,٨) بانحراف (٩,٦) ، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٣٧) عند مستوى دلالة (0,05) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ظهر ان الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) وكما موضح في الجدول (١٢)

جدول (١٢)

يمثل وسط العينة والقيمة التائية لمستوى الذكاء العاطفي للتخصص (علمي - إنساني)

القيمة الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	وسط العينة	التخصص	العينة
١,٩٦	١,٣٧	١٠,٨	١٣٣,٦	علمي	٦٠
		٩,٦	١٣٢,٨	إنساني	٦٠

يتضح من الجداول اعلاه انه لاتوجد فروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة ويمكن ان يعزى وفق التخصص الامر الذي يمكن تفسيره بأن الجانب الوجداني بأخذ حيزا كبيرا من تفكير الانسان بغض النظر عن مجال تخصصه وبالتالي ينعكس في طبيعة تماثلة مع الموقف الانفعالي الذي يقود الى الترابط بين الجانب المعرفي الانفعالي في الشخصية بشكل عام.

التوصيات في ضوء نتائج البحث الحالي نوصي بالاتي

- ١- تفعيل دور الارشادي في مجال التربية اذ يساعد الذكاء العاطفي في كيفية التعامل والتعبير عن الانفعالات وتنظيمها
- ٢- توجيه الطلبة للرؤى الحديثة لمثل هذه المهارات والتي يمكن تضمين (الذكاء العاطفي) في النهج الدراسي والاهتمام بتحسينه للارتقاء بمستوى العملية التعليمية وتطورها
- ٣- التأكيد على دور الاسرة الاكبر في تشكيل هذه المهارة لكي لايتعارض مع الدور الذي يلعبه العاملين في مجال التعليم
- ٤- الاهتمام ببرامج التي تهدف الى توعية الاناث وما تحدث من تغيرا ومستجدات سيكولوجية ومجتمعية
- ٥- توعية الاسرة بفائدة الحوار مع بناتهن ، والتوعية بكيفية التعامل والتكيف مع التغيرات والتطورات التي تحدث لهن

المقترحات في ضوء نتائج البحث الحالي نوصي بالاتي

- ١- اجراء دراسة للتعرف على مستوى الذكاء العاطفي وعلاقتة بسمات الشخصية
- ٢- اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي وانماط التفكير
- ٣- اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي واساليب المعاملة
- ٤- اجراء دراسة لتنمية الذكاء العاطفي لمواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة
- ٥- اجراء دراسة تتبعية لتطور الذكاء العاطفي عبر المراحل التعليمية المختلفة
- ٦- ضرورة تصميم برامج ارشادية في الذكاء العاطفي للعاملين في مجال التربية
لتعرفهم باهمية هذه المهارة وكيفية المساعدة لتحسينة

الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة

ملخص

استهدف البحث دراسة الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة اذ بلغ حجم العينة ١٢٠ طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد للدراسات الصباحية وقد تم بناء مقياس الذكاء العاطفي وفقا لوجهة نظر جولمان وتالف المقياس من (36) فقرة بصيغته النهائية وتم استخراج الخصائص السايكومترية له وتوصلت الدراسة إلى ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى من الذكاء العاطفي أعلى من المتوسط الفرضي وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الجنس (الذكور - الإناث) لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية من حيث التخصص (علمي ، أنساني)

Emotional Intelligence of University Students

Abstract: This research aims at studying Emotional Intelligence in University Students. The sample of this research consists of (120) students (males & females) of Baghdad University. Emotional intelligence scale has been built according to Goleman's point of view which consists of 37 items.

The researcher has used statistical methods, and multiple regression analysis. The research outcomes revealed that there is a significant statistical difference between males and females in emotional intelligence.

المصادر

١. ابراهيم ، عبد الستار (١٩٨٧) اسس علم النفس ، دار المريخ ، الرياض
٢. الامام ، مصطفى (١٩٩٠) القياس والتقويم ، جامعة بغداد
٣. انعيم ، غدير ، ١٩٩٥ : الذكاء العاطفي تجربته ورؤيته ، رؤى تربوية ، العدد الثاني والعشرون
٤. جولمان ، دانييل ، ترجمة ليلى الجبالي ، مراجعة محمد يونس (١٩٩٨) الذكاء العاطفي ، سلسلة عالم المعرفة
٥. عبد المجيد ، سحر فاروق (٢٠٠١) تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة / كلية التربية / جامعة عين شمس
٦. عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٣) برنامج القياس والتقويم جامعة بغداد

٧. عودة ،احمد سلمان (٢٠٠٥) القياس والتقويم في العملية التدريسية ،دار الأمل ،عمان ،الأردن
٨. عيسى ،جابر محمد عبد الله ،رشوان ،ربيع عبده احمد (٢٠٠٦) الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال ،مجلة دراسات ،كلية التربية ،جامعة حلوان ،مجلد ١٢ ،عدد ٤
٩. سعادة،خليل ،(٢٠٠٤) الذكاء العاطفي بين النظرية والتطبيق ،نيسان ،ديوان العرب
١٠. صلاح ، نيفين عبد الله (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني نظرية قديمة حديثة وص ٢، وموقع Islam Online .net
١١. المالح،قريضة حسان -----، اختبار الذكاء الانفعالي/العاطفي – اختبارات نفسية (الانترنت)
12. Bastian,V.Burns N.&Nettebeck,T.(2005) Emotional Intelligence Predicts Life Skills ,but not as well as personality and cognitive Abilities .personality and individual differences ,39 1135-1145
13. Go leman ,D.(200) Emotional Intelligence New York ,Bantam, Books.
14. Warwick,J,&Nettelbeck,T,(2004) Emotional Intelligence is personality and individual Differences 37,1091-1100
15. Mayer,J,Salovey P,Caruso,D&Sitarenion,G(2001) Emotional Intelligence and Standard Intelligence . Emotions ,1,3,232-242

ملحق (١)

آراء الخبراء حول صلاحية فقرات الذكاء العاطفي

كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الاستاذ الفاضل

الاستاذة الفاضلة

تحية طيبة

تروم الباحثتان القيام بالدراسة الموسومة (الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة) وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، تم وضع تعريف دانيال جولمان للذكاء العاطفي (وهي قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين واستغلال هذا المعلومات لتوجيه سلوكه وتفكيره).

وقد تم تحديد مكونات الذكاء العاطفي بـ (الوعي بالذات ، ادارة العواطف ، تحفيز النفس ، التقمص الوجداني (التعاطف) ، توجيه العلاقات الانسانية)

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة علمية نعرض على حضراتكم الفقرات الخاصة بذلك ، يرجى بيان رأيكم بخصوص مدى ملائمة وضوح هذه الفقرات وذلك بوضع اشارة (/) امام البدائل (صالحة ، غير صالحة ، التعديل المقترح) علما ان البدائل المستخدمة في المقياس هي (معظم الوقت ، اغلب الوقت ، احيانا ، نادرا ، لا يحدث ابدا)

شاكرين تعاونكم

مقياس الذكاء العاطفي بمكوناته
 الوعي بالنفس :- هو التعرف على شعور ما وقت حدوثه والثقة بالنفس لاتخاذ القرار
 والقدرة على رصد المشاعر من لحظة لآخرى

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	لا اشعر بالراحة في المواقف التي تكون محبطة وليس الحياة لدى القدرة على مواجهتها			
٢	اشعر بالقلق وسرعة الاستثارة لاسباب لا افهمها			
٣	اشعر بعدم قدرتي على مواجهة الصعوبات لاسباب لا اعرفها			
٤	لا اشعر بالرضا عندما تصاحبني متاعب تحول بيني وبين القدرة على التفكير			
٥	اشعر بالضيق احيانا بدون اسباب موجهه			
٦	اشعر بأنني اميل الى الاستقلال بالرأي			
٧	اشعر بالضيق والكدر واستطيع السيطرة عليه			
٨	استطيع التحكم في التقلبات الانفعالية والمزاجية وتوظيفها للصالح الشخصي دون تضحية بصالح الآخرين			
٩	اشعر ان التصريح عن المشاعر يقلل من احتمال سوء الفهم			
١٠	اشعر اني استطيع ان اتصدى للاخطار والامتحان الخارجي			

ادارة العواطف : هي القدرة على تهدئة النفس والتخلص من القلق الجامح والتهكم
وسرعة الاستشارة ونتائج الفشل

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اشعر لدي الثقة في نفسي لتحملي المسؤولية والاستقلال في تصرفاتي وأرائي للآخرين			
٢	احتاج القدرة دفع خارجية لكي اتمكن من ممارسة اعمالى بنجاح			
٣	استطيع ان اواجه بعض المواقف الصعبة بثقة			
٤	اتفهم العلاقات الانسانية الفعالة مع الآخرين			
٥	استطيع التحكم في انفعالاتي اتجاه الآخرين			
٦	عندما اشعر بالانزعاج لا اعرف من ازعجني وما هو ذلك الشيء			
٧	استطيع توجيه انفعالاتي وضبطها في المواقف الحرجة			
٨	اشعر بالحرج والارتباك عندما يتوقع مني ان اظهر عواطفى			
٩	استطيع ان اعالج انفعالاتى ومواجهتها في المواقف الصعبة			
١٠	تأثني حالات مزاجية اشعر فيها اننى قوى وقادر وكفاء			

تحفيز النفس :- توجيه العواطف في خدمة هدف ما والتحكم بالانفعالات وتأجيل الاشباع ووقف الدوافع المكبوتة التي لا تقاوم

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	انظر الى الحياة بتأؤل وإيجابية رغم الصعوبات			
٢	احتاج الى الحب والتقدير من الذين يعرفونني او المقربين الي			
٣	عندما اشعر على انجاز امر ما او هدف معين ،تأثيني عقبات تمنعتي من الوصول الى اهدافي			
٤	اشعر ان حبي للعمل يجعلني ابدع فيه			
٥	لست راضيا عن عملي الا اذا امتدحه شخص ما			
٦	اميل للعمل في كل جد ومثابة			
٧	احترم الاخرين واعمل على تقديرهم وتقديم المساعدة لهم			
٨	احتاج الى الدعم والا سناد من الاخرين لنجاحي في عملي			
٩	احتاج الى مساعدة الاخرين عندما اقوم بعمل شاق			
١٠	احتاج في بعض المواقف الى الاستقلالية في الحكم والرأي وفهم الاخرين عند قيامهم بعمل ما			

التعاطف : هي مهارة (قدره) انسانية تدفع الانسان الى الايثار والغيرة والقدرة على التقاط الاشارات الاجتماعية التي يحدث بها الآخرون

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	لاستطيع التوقف عن التفكير في مشكلاتي وخاصة الاجتماعية منها			
٢	اشعر بعدم قدرتي عن التعبير عن مشاعري واحاسيسي بسهولة			
٣	اشعر بالحب والتقدير من الاشخاص الذين اعرفهم			
٤	اشعر بالراحة في المواقف التي تتطلب مساعدة الآخرين لتحقيق بعض الاعمال			
٥	اشعر بالتعاطف مع الآخرين خاصة في اوقات ضيقهم			
٦	احتاج الى تعاطف الآخرين الآخرين معي وتفهيمهم لمشاعري			
٧	انني اقلق عل امور لايفكر فيها الآخرون بدافع الغيرة			
٨	اتقهم مبدأ ما يواجهني من الأم وآمال للحصول على فرض النجاح			
٩	اتقهم العلاقات الانسانية الفعالة مع الآخرين			
١٠	احتاج الى الحب والعطف في مواقف الحزن والالام			

توجيه العلاقات الانسانية : هي القدرات التي تكمن من وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفعالية في عقد الصلات مع الاخرين

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اشعر بالعزلة عن الاخرين بدون سبب			
٢	احتاج الى مسادة الاخرين عندما اقوم بعمل شاق			
٣	كل شخص لديه مشاكلات واشياء خاطئة كثيرة لاستطيع مواجهتها ولا احب نفسي فيها			
٤	احتاج الى بعض المواقف الاستقلالية في الحكم والراي وفهم الاخرين			
٥	اشعر اني اتفهم المشكلات بين الاشخاص واستطيع الوصول لحل هذه الخلافات بينهم			
٦	احترم الاخرين واعمل على تقديرهم وتقديم المساعدة لهم			
٧	من السهل تكوين الاصدقاء والمحافظة عليهم			
٨	اشعر ان تفهمي لمشاعر الاخرين هي اهم وسائل التعاطف واكساب الثقة لهم			
٩	اشعر بالراحة عندما اعمل على بناء ارضية صلبة مشتركة			
١٠	استطيع ادارة العلاقات وبنائها بكفاءة			

ملحق (٢)

مقياس الذكاء العاطفي بصورته الأولية

عزيزي الطالب -----

عزيزتي الطالبة -----

تحية طيبة

بين يديك فقرات تمثل مواقف خاصة بمقياس الذكاء العاطفي ، يرجى الاجابة عنها بدون ترك واحدة بوضع اشارة (/) امام البدائل التي تراها مناسبة ، وتأكد ان اجابتك لاغراض البحث العلمي ،لذا لاداعي لذكر الاسم

شاكرين تعاونكم

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	احيانا	نادرا	لا يحدث ابدا
١	لا اشعر بالراحة في المواقف التي تكون محبطة وليس الحياة لدى القدرة على مواجهتها					

الصيغة الاولى لمقياس الذكاء العاطفي

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	أحياناً	نادراً	لا يحدث أبداً
١	لا اشعر بالراحة في المواقف التي تكون محبطة وليس الحياة لدى القدرة على مواجهتها					
٢	اشعر بالقلق وسرعة الاستثارة لاسباب لا افهمها					
٣	اشعر بعدم قدرتي على مواجهة الصعوبات لاسباب لا اعرفها					
٤	لا اشعر بالرضا عندما تصاحبني متاعب تحول بيني وبين القدرة على التفكير					
5	اشعر بأنني اميل الى الاستقلال بالرأي					
6	اشعر بالضيق والكدر واستطيع السيطرة عليه					
7	استطيع التحكم في التقلبات الانفعالية والمزاجية وتوظيفها للصالح الشخصي دون تضحية بصالح الآخرين					
8	اشعر ان التصريح عن المشاعر يقلل من احتمال سوء الفهم					
9	استطيع ان اواجه بعض المواقف الصعبة بثقة					
0١	اتقهم العلاقات الانسانية الفعالة مع الآخرين					
1١	استطيع التحكم في انفعالاتي اتجاه الآخرين					
2١	استطيع توجيه انفعالاتي وضبطها في المواقف الحرجة					

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	أحيانا	نادرا	لا يحدث أبداً
31	اشعر بالحرج والارتباك عندما يتوقع مني ان اظهر عواطفني					
41	استطيع ان اعالج انفعالاتي ومواجهتها في المواقف الصعبة					
15	انظر الى الحياة بتفاؤل وايجابية رغم الصعوبات					
16	احتاج الى الحب والتقدير من الذين يعرفونني او المقربين الي					
17	اشعر ان حبي للعمل يجعلني ابدع فيه					
18	اميل للعمل في كل جد ومثابرة					
19	احتاج الى الدعم والاسناد من الآخرين لنجاحي في عملي					
20	احتاج الى مساعدة الآخرين عندما اقوم بعمل شاق					
21	احتاج في بعض المواقف الى الاستقلالية في الحكم والرأي وفهم الآخرين عند قيامهم بعمل ما					
22	لاستطيع التوقف عن التفكير في مشكلاتي وخاصة الاجتماعية منها					
23	اشعر بعدم قدرتي عن التعبير عن مشاعري واحاسيسي بسهولة					
24	اشعر بالحب والتقدير من الاشخاص الذين					

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	أحيانا	نادرا	لا يحدث أبداً
	اعرفهم					
25	اشعر بالراحة في المواقف التي تتطلب مساعدة الآخرين لتحقيق بعض الاعمال					
26	اشعر بالتعاطف مع الآخرين خاصة في اوقات ضيقهم					
27	احتاج الى تعاطف الآخرين الآخرين معي وتقهمهم لمشاعري					
٨2	اتقهم مبدأ ما يواجهني من الآم وآمال للحصول على فرض النجاح					
٩2	اتقهم العلاقات الانسانية الفعالة مع الآخرين					
٠3	احتاج الى الحب والعطف في مواقف الحزن والالم					
١3	اشعر بالعزلة عن الآخرين بدون سبب					
٢3	احتاج الى مسادة الآخرين عندما اقوم بعمل شاق					
33	احتاج الى بعض المواقف الاستقلالية في الحكم والراي وفهم الآخرين					
34	اشعر اني اتقهم المشكلات بين الاشخاص واستطيع الوصول لحل هذه الخلافات بينهم					
35	احترم الآخرين واعمل على تقديرهم وتقديرهم المساعدة لهم					
36	من السهل تكوين الاصدقاء والمحافظة عليهم					

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	أحيانا	نادرا	لا يحدث ابداً
37	اشعر ان تقهمي لمشاعر الاخرين هي اهم وسائل التعاطف واكساب الثقة لهم					
38	اشعر بالراحة عندما اعمل على بناء ارضية صلبة مشتركة					

ملحق (٣)

مقياس الذكاء العاطفي بصورته النهائية

عزيري الطالب -----

عزيرتي الطالبة -----

تحية طيبة

بين يديك فقرات تمثل مواقف خاصة بمقياس الذكاء العاطفي ، يرجى الاجابة عنها بدون ترك واحدة بوضع اشارة (/) امام البدائل التي تراها مناسبة ، وتأكد ان اجابتك لاغراض البحث العلمي ،لذا لاداعي لذكر الاسم ، وادناه مثال بوضح لك كيفية الاجابة

شاكرين تعاونكم

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	احيانا	نادرا	لا يحدث ابدا
١	لاشعر بالراحة في المواقف التي تكون محببة وليس الحياة لدى القدرة على مواجهتها					

الصيغة النهائية لمقياس الذكاء العاطفي

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	أحيانا	نادرا	لا يحدث أبداً
١	لا أشعر بالراحة في المواقف التي تكون محبطة وليس الحياة لدى القدرة على مواجهتها					
٢	أشعر بالقلق وسرعة الاستثارة لأسباب لا أفهمها					
٣	أشعر بعدم قدرتي على مواجهة الصعوبات لأسباب لا أعرفها					
٤	لا أشعر بالرضا عندما تصاحبني متاعب تحول بيني وبين القدرة على التفكير					
5	أشعر بأنني أميل إلى الاستقلال بالرأي					
6	استطيع التحكم في التقلبات الانفعالية والمزاجية وتوظيفها للمصالح الشخصي دون تضحية بمصالح الآخرين					
7	أشعر أن التصريح عن المشاعر يقلل من احتمال سوء الفهم					
8	استطيع أن أواجه بعض المواقف الصعبة بثقة					
9	أتفهم العلاقات الانسانية الفعالة مع الآخرين					
10	استطيع توجيه انفعالاتي وضبطها في					

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	أحيانا	نادرا	لا يحدث ابداً
	المواقف الحرجة					
1١	اشعر بالحرج والارتباك عندما يتوقع مني ان اظهر عواطفني					
2١	استطيع ان اعالج انفعالاتي ومواجهتها في المواقف الصعبة					
13	انظر الى الحياة بتفاؤل وإيجابية رغم الصعوبات					
14	احتاج الى الحب والتقدير من الذين يعرفونني او المقربين الي					
15	اشعر ان حبي للعمل يجعلني ابدع فيه					
16	اميل للعمل في كل جد ومثابرة					
17	احتاج الى الدعم والاسناد من الآخرين لنجاحي في عملي					
8١	احتاج الى مساعدة الآخرين عندما اقوم بعمل شاق					
19	احتاج في بعض المواقف الى الاستقلالية في الحكم والرأي وفهم الآخرين عند قيامهم بعمل ما					
20	لاستطيع التوقف عن التفكير في مشكلاتي وخاصة الاجتماعية منها					
21	اشعر بعدم قدرتي عن التعبير عن مشاعري واحاسيسي بسهولة					

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	أحيانا	نادرا	لا يحدث ابداً
22	اشعر بالحب والتقدير من الاشخاص الذين اعرفهم					
23	اشعر بالراحة في المواقف التي تتطلب مساعدة الآخرين لتحقيق بعض الاعمال					
24	اشعر بالتعاطف مع الآخرين خاصة في اوقات ضيقهم					
25	احتاج الى تعاطف الآخرين الآخرين معي وتفهمهم لمشاعري					
26	اتفهم مبدأ ما يواجهني من الآم وآمال للحصول على فرض النجاح					
27	اتفهم العلاقات الانسانية الفعالة مع الآخرين					
8٢	احتاج الى الحب والعطف في مواقف الحزن والالم					
29	اشعر بالعزلة عن الآخرين بدون سبب					
30	احتاج الى مسادة الآخرين عندما اقوم بعمل شاق					
31	احتاج الى بعض المواقف الاستقلالية في الحكم والراي وفهم الآخرين					
32	اشعر اني اتفهم المشكلات بين الاشخاص واستطيع الوصول لحل هذه الخلافات بينهم					
33	احترم الآخرين واعمل على تقديرهم وتقديم					

ت	الفقرات	معظم الوقت	اغلب الوقت	أحيانا	نادرا	لا يحدث ابداً
	المساعدة لهم					
34	من السهل تكوين الاصدقاء والمحافظة عليهم					
35	اشعر ان تفهمي لمشاعر الاخرين هي اهم وسائل التعاطف واكساب الثقة لهم					
36	اشعر بالراحة عندما اعمل على بناء ارضية صلبة مشتركة					

ملحق (٤)

اسماء الخبراء (المحكمين)

١. ا.د. إبراهيم عبد الخالق رؤوف /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية / الجامعة المستنصرية
٢. ا.م.د. صنعاء يعقوب خضير /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية /الجامعة المستنصرية
٣. ا.م.د. حيدر كريم سكر / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية/ الجامعة المستنصرية
٤. ا.م.د. محمد سعود صغير /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية /الجامعة المستنصرية
٥. ا.م.د. محمود كاظم محمود / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية /الجامعة المستنصرية
٦. ا.م.د. نبأ عبد الحسين /كلية التربية للبنات /قسم علم النفس / جامعة بغداد
٧. م.م.د. عامرة خليل العامري /كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية /قسم رياض الأطفال / جامعة بغداد
٨. م.م.د. خالدة عبد الحسين /معهد فنون تطبيقية / هيئة المعاهد

أسباب انخفاض الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية
في كلية التربية / جامعة البصرة
وسبل معالجتها

م. د نداء محمد باقر الياسري
م. د سناء عبد الزهرة الجمعان

المبحث الأول

أولاً: مشكلة البحث

تلعب العوامل الفكرية دوراً كبيراً في الدافعية وإليها يرجع الكثير من أسباب الاختلاف بين مستويات الطلبة، فهناك فرق كبير بين دافعية طالب يعرف بأن العلم والمعرفة والمهارة التي اكتسبها في الجامعة سيستخدمها ويستفيد منها في الوظيفة التي سيوظف بها، وبين دافعية طالب آخر هدفه أن يحصل على شهادة جامعية فحسب. وقسم العلوم التربوية والنفسية أحد الأقسام التابعة لكلية التربية، والذي يعاني أكثر طلبته من عدم الرغبة في تخصصهم (انخفاض دافعتهم نحو تخصصهم) ولكون الباحثان تدريسيّتان في هذا القسم فقد لاحظتا بشكل مباشر هذا السلوك الذي يظهر عند الطلبة من خلال شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرّحان وعدم المشاركة في الأنشطة التربوية ، مما حفّز الباحثتين على بحث الحالة من أجل الوصول إلى الأسباب التي أدّت إلى انخفاض دافعية الطلبة وإيجاد السبل الكفيلة لحلّها لوضعها بيد المسؤولين عن اتخاذ القرار.

ثانياً: أهمية البحث والحاجة إليه

إنّ الاستقرار المهني في العمل يؤثر كثيراً على الاستقرار النفسي، حيث يسهم ذلك الاستقرار في إشباع الكثير من الحاجات النفسية والمادية، لذا فالاختيار الصحيح للمهنة يؤدي بالفرد إلى التوافق النفسي، ليس في مجال العمل فحسب وإنما في مجال

حياته بصفة عامة، وحب المهنة يدعو الإنسان إلى المتابعة، وهذه بدورها تحقق التفوق والإبداع، وبدون ذلك لا يتحقق النجاح، بل إن العمل في مهنة ما بدون حب أو رغبة تكون نتيجته الفشل، فكثيراً من المهن الفكرية أو الإدارية يفشل أصحابها لأنهم التحقوا بها وهم لا يحملون الرغبة التي يتحقق من خلالها الإبداع. هذا ويبدأ اختيار المهنة في فترة مبكرة من المراحل الدراسية. يتساءل الكثير من الطلاب عن التخصص.. ما الذي يتناسب ويتفق مع ميوله وقدراته؟ وهل اختياره للتخصص سيكون صحيحاً؟ وهل سيحقق أحلامه وطموحاته التي خطط لها؟ وكمن طالب مقبل على التخرج لا يعلم كيف أو من أين يبدأ بعد التخرج؟ وكيف يحصل على الوظيفة التي تتناسب مع ما يملك من خبرات ومهارات واستعدادات؟

وجد علماء النفس والتربية أن كثيراً من هذه المشكلات ترجع إلى انعدام أو انخفاض الدافعية للتعلم. لذا فقد اتخذت الدافعية حيزاً كبيراً في الحديث عن الشخص المنتج غير المنتج، فأصبحت المؤسسات التربوية والاقتصادية والصناعية تتكلم عن الدافعية كعنصر ضروري لتنشيط عملية الإنتاج. قد يختلف شخصان في أسباب تباين قدرتهما الإنتاجية وتأتي الدافعية ضمن الأسباب الرئيسية لهذا التباين والإخلاف.

لقد لوحظ في الآونة الأخيرة أن هناك انخفاض في مستوى وفاعلية الطلبة الجامعيين بشكل عام وفي قسم العلوم التربوية والنفسية بشكل خاص من حيث إنهم يفتقرون إلى الحماس والإيجابية اللازمة للعمل الجامعي المنتج الذي يرتبط بطبيعة الدافعية لدى الطلبة.

وإذا كانت الدراسة الجامعية تحتاج إلى درجة عالية من النشاط والجهد لينهي الطالب هذه المرحلة بنجاح وينتهي لحياة العمل؛ لذا سيكون إتمام المرحلة الجامعية مرهوناً بالقدرات العقلية للطلاب وبالمستوى الدافعي لديه، من هنا فإننا كثيراً ما نجد بعض المتعلمين (الطلبة) منخفضي القدرات ورغم ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عال، ونرى متعلمين آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي

منخفض، وغالباً ما يكون العامل المسئول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتحصيل. (السنيدي، الدافعية والتعلم) نقلاً عن الزهراني، منتدى الشرقية.

وليس من الثابت أن نجد كل المتعلمين (الطلبة) مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية للتعلم، وهذا ما يجب أن يعرفه الآباء والمربون في الميدان التربوي حيث يرغبون دائماً أن يجدوا الطالب مهتماً بالدراسة ويميل إليها ويعتبرونه شيئاً هاماً يجب أن يقوم به الطالب.

وفي مثل هذه النظرة من التربويين والآباء تجاه الطلبة ما يجعل الطالب يشعر بالإحباط أو عدم الرضا عن الدراسة لدرجة أنه يريد أن يتركها نهائياً ولا يكمل تعليمه، وهذا ما جعل الاهتمام بالدوافع والتعرف عليها وكيفية استثارته مهم جداً لإنجاح العملية التعليمية.

وتتركز أهمية البحث الحالي من خلال المظاهر الآتية :

١. إن ما يبذل من جهد في فهم دوافع الطلاب نحو التعلم يُعد من مؤشرات نجاح التربويين عامة.

٢. تزايد أعداد الطلاب الذين يدخلون قسم العلوم التربوية لمجرد أخذ الشهادة والانتهاء من الدراسة ولا يكون لديهم دافع أو رغبة للدراسة بشكل جدي حتى يحققوا أهدافهم التي رسموها.

٣. السعي لتحقيق العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم .

٤. أهمية الدوافع ودورها في ميدان التوجه والعلاج النفسي لما لها من دور في تفسير استجابات الأفراد وأنماط سلوكهم.

٥. التحصيل الدراسي، حيث أن ارتفاع أو انخفاض الدافعية، له علاقة بالتحصيل الدراسي فكلما ارتفعت الدافعية نحو التحصيل ارتفع التحصيل، وكلما انخفضت الدافعية انخفض التحصيل (الترتوني، ٢٠٠٣، ص ٤-١).

٦. من أهمية الدوافع في سلوك الأفراد بصورة عامة وسلوك الطلبة بشكل خاص، فان قلبي الدافعية منهم يصبحون مثار شغب وسخرية داخل قاعة الدراسة.
 ٧. الاختيار الصحيح للمهنة كونه يؤدي بالفرد للتوافق النفسي ليس في مجال العمل فحسب وإنما في مجال حياته بصفة عامة (دري فيون، ١٩٩٨، ص ٣٥)
 ٨. الدخول إلى مهنة ما لا يرافقها الحب والرغبة مصير صاحبها الفشل المهني.
- ثالثاً: أهداف البحث

١. التعرف على أسباب انخفاض مستوى الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية وسبل معالجتها.
 ٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية تجاه تخصصهم وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).
- رابعاً: حدود البحث
- يقتصر البحث الحالي على طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية/ جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

خامساً: تحديد المصطلحات

الدافعية **Motivation**: يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختلّ، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية (قطامي وعدس، ٢٠٠٢، ص ١٩٥).

الدافعية للتعلم: هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال (السيد، الدافعية للتعلم، ٢٠٠١-٢٠٠٢، نت).

انخفاض الدافعية للتعلم: هو السلوك الذي يظهر فيه الطلبة شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرхан وعدم المشاركة في الأنشطة التربوية والتعليمية. (الزهراني، الدافعية نحو التعلم، ص ٥-٩).

http://www.kam.s.edu.sa/qstaz/u_utadreeb/daf3ia.htm

التعريف الإجرائي لانخفاض الدافعية: عدم رغبة طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في تخصصهم والذي يتضح من الدرجة التي حصل عليها الطالب الذي يطبق عليه مقياس انخفاض الدافعية.

التعريف الإجرائي لقسم العلوم التربوية والنفسية: هو أحد أقسام كلية التربية يقبل أدنى المعدلات من الطلبة المقبولين في كلية التربية ويدرس به الطلبة مختلف المواد التربوية والنفسية. ويتخرج الطلبة في هذا القسم إما مرشدين تربويين أو مدرسين في معاهد المعلمين وحسب الحاجة.

المبحث الثاني

الدافعية

يشير مصطلح الدافعية **Motivation** إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة الاتزان عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي (قطامي وعدس، ٢٠٠٢، ص ١٩٥) تحريكه وتنشيطه وتوجيهه، ومن ثم المحافظة على استدامة النشاط إلى حين إشباع الحاجة.

إننا لا نستطيع أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا ما عرفنا منبهات البيئة وحدها وأثرها على الجهاز العصبي بل لا بد أن نعرف شيئاً عن حالته الداخلية، كأن نعرف حاجاته، ميوله، واتجاهاته وما يعتلج نفسه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف هذه العوامل مجتمعة هي ما تسمى (بالدوافع) (الترتوني، ٢٠٠٤، ص ٤٠١).

كما يعرف الدافع على أنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠) كذلك هو القوة التي تدفع الفرد ليقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط والفعالية (Petri & Govern, 2004, P.62.70).

وهناك علاقة بين الحافز (In Centive) وبين الدافع (Motive) حيث يعرف الباعث أو الحافز بأنه الموضوع الخارجي الذي يدفع الفرد للقيام بسلوك معين للتخلص من حالة التوتر، بينما يعني الدافع ما يوجه سلوك الفرد نحوه أو بعيداً عنه لإشباع حاجة أو تجنب أذى (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠).

وإذا كانت الدافعية هي تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية أو (النفسية) له؛ فإن العوامل التي تدفع الطالب للتقدم في تحصيله ينبغي أن تكون (قطامي وقطامي، ٢٠٠٢، ص ٩٧):

١. الشعور بالحاجة أو الأهمية.
 ٢. القوة التي تحكم الفرد (داخلية أو خارجية).
 ٣. كون المتعلم رهناً (Pawn) للظروف أو فاعلاً (Origin) في تشكيلها .
 ٤. طموح المتعلم وأفكاره.
 ٥. ميوله.
 ٦. اتجاهاته وقيمه وقناعاته.
 ٧. مفهوم المتعلم لذاته.
 ٨. التوقعات.
- ولأهمية وجود الهدف في سلوك الإنسان فإننا ينبغي أن نأخذ هذا بنظر الاعتبار في معرفة ما إذا كانت هناك دافعية في سلوك الطالب أم لا للاستدلال على وجود هدف لديه أم لا، فقد يجلس الفرد على طاولة وقتاً معيناً ويتناول ورقة وقلماً ويكتب صفحة أو أكثر ويضعها في مغلف ثم يضع عليه طابعاً بريدياً ويرسله في البريد، لا شك أن كل هذه الأفعال قد حدثت بسبب وجود هدف عند الإنسان ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث هذا. (علاونة، ٢٠٠٤، ص ٩٢).
- الدافعية وعلاقتها بالتعلم
- إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها، مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالمتعلمون (الطلاب) الذين لا يتمتعون بدافعية عالية قد يصبحون مثار شغب داخل الفصل وبالتالي لا يمكنهم التعلم لأنهم لا يملكون تصوراً" عن أهدافهم داخل الفصل الدراسي وبالتالي فإنهم لا يملكون دوافعاً لتحقيقها.

هذا وتعد الحاجات الأساسية دوافع قوية لدى الإنسان وهي تمثل الطاقة التي توجه السلوك نحو غرض معين علماً أن السلوك المعقد لا ينبعث من حاجة واحدة أي أن أساسه لا يكون حاجة واحدة، فمثلاً الطالب الذي يقوم بتحرير مجلة المدرسة قد

يقضي وقتاً طويلاً في مطالعة الصحف وفي كتابة المقالات ويمضي في ذلك ساعات طويلة بعد المدرسة وهذا النشاط قد يكون مرتبطاً بإشباع عدة حاجات مثل الحاجة إلى النجاح والتقدير والحاجة إلى الشعور بالأهمية والحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الإنجاز. (الزهراني، ٢٠٠٤، ص ٢-٩).

الدافعية والطالب الجامعي

وبما أن الفرد جزء من المجتمع، فإن الدافعية تكون إما ذاتية تتعلق بشخصية الفرد وتكوينه المعرفي والعقلي، أو خارجية تخص البيئة والمجتمع والمؤسسات التعليمية، وبذلك فإن الدافعية تنشط . Activate. السلوك وتوجهه . Direct.

ويعتقد عدد من علماء النفس بأن الدافعية الذاتية أكثر أهمية من الدافعية الخارجية. وفيما يخص الطالب فإنه من الضروري أن نعرف ما إذا كانت لديه أهداف (واضحة ومحددة جيداً) أم لا وما إذا كان ناضجاً للحصول على معدل يناسب اختصاصه أم لا، فهناك فرق كبير بين دافعية طالب يعرف بأن العلم والمعرفة والمهارة التي اكتسبها في الجامعة سيستخدمها ويستفيد منها في الوظيفة التي سيتعين بها، وبين دافعية طالب آخر هدفه أن يحصل على شهادة جامعية.

وتلعب العوامل الفكرية دوراً كبيراً في الدافعية وإليها يرجع الكثير من أسباب الاختلاف بين مستويات الطلبة، فالطالب الذي لديه ثقة عالية بقدراته ويتوقع النجاح دائماً تكون دافعيته نحو التعلم عالية.

وقد أكدت الدراسات الحديثة خطأ الاعتقاد القائل: بأن الذكاء والجانب العقلي هو العامل الرئيسي في المستوى الدراسي. فهي تشير إلى العوامل النفسية ومنها الثقة بالنفس والشعور بالأمن النفسي والتكيف داخل الجامعة، لذا فإنها أكثر أهمية في (التحصيل) من عامل الذكاء.

كذلك فقد كشفت الدراسات عن أن المكافأة الخارجية تؤدي أحياناً إلى خفض الدافعية نحو الإنجاز. فقد كشفت إحدى الدراسات عن أن الطلبة الذين لديهم رغبة قوية في الفن والذين لا يتوقعون مكافآت خارجية، يقضون وقتاً أطول فينتجون أعمالاً فنية أكثر

جودة موازنة بأقرانهم الذين يتوقعون مكافآت خارجية. والمشكلة المتعلقة في المكافأة بوصفها حافزاً، هي أن الطالب قد يدركها بوصفها سبباً في سلوك الإنجاز، أكثر منها سبباً يتعلق في الشخصية.

والجديد الذي لا يعرفه الكثيرون، أن العوامل النفسية والمعرفية لدى الأشخاص الذين يتمتعون بدافعية؛ تزيد في نشاط كيميائية الدماغ، وتعمل على إطلاق هرمونات الدوبامين مثلاً، وتجعل الطالب يشعر باللذة والسعادة والمتعة في مواصلة التعلم وحب العلم.

أما العوامل الخارجية التي تؤدي إلى انخفاض الدافعية لدى طلبة الجامعة فهي تخلف محتوى المناهج الدراسية، والطرائق التقليدية في التدريس وما يصاحبها من ملل وسوء الأداء والروتين المتعب والإدارة المتذبذبة ونظام التعليم المعتمد (حسين ، صالح قاسم، الدافعية نحو التعلم، ٢٠٠٧، ص ٢٠٨).

وتتجلى آثار انخفاض الدافعية في عدم إبداع الطالب وتكاسل المدرس، وبالتالي عدم رقي المجتمع، أما مظاهرها الملموسة عند الطلبة فهي تشتت الانتباه والانشغال بأمور الآخرين وإزعاجهم.

دراسات سابقة

أولاً- دراسة عبد الوهاب وآخرون (١٩٨٥)

"مدى الاهتمام بالعلوم التربوية والنفسية في كلية التربية وأقسام إعداد المدرسين في جامعة بغداد"

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب عدم الاهتمام بالعلوم التربوية والنفسية في كلية التربية وأقسام إعداد المدرسين بجامعة بغداد.

بلغت العينة (٢٨٧) طالب وطالبة من الصفوف الرابعة من أقسام كلية التربية (٧٧) طالب وطالبة من كلية التربية الرياضية و(١٧٩) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة في كليات (الإدارة، الاقتصاد، أكاديمية الفنون الجميلة، كلية الزراعة) و (٢٥) مدرس ومدرسة من مدرسي المواد التربوية والنفسية و(١٣) مدرس ومدرسة وهم جميع

تدريسي العلوم التربوية والنفسية في أكاديمية الفنون الجميلة والإدارة والاقتصاد وكلية الزراعة. وبذلك أصبح عدد أفراد العينة من الطلبة (٥٤٣) وعدد أفراد العينة من التدريسيين (٣٨). وتوصلت الدراسة إلى تحديد بعض الأسباب ووضع عدد من المقترحات في ضوء ماتوصلت له من النتائج.

ثانياً- دراسة العمر (١٩٨٧)

"دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت"

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الدافعية لدى الطلبة الجامعيين وفيما إذا كانت هناك فرق بين الكليات العلمية والكليات الإنسانية. إذ بلغت العينة (٢٣٥) طالب وطالبة من جامعة الكويت طُبّق عليهم مقياس الدافعية للكليات الجامعية يتكون هذا المقياس من (٢٠٠) سؤال تتعلق بستة مجالات عن مجالات الدافعية وهي:

١. الاستجابة غير الشائعة.
٢. الدافعية الداخلية.
٣. إعلاء الذات.
٤. توجيه الفرد.
٥. نقص الأهداف.
٦. الاختلاف الجنسي.

أظهرت النتائج عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية والنظرية في المقاييس الثلاثة (الدافعية الداخلية وإعلاء الذات ونقص الأهداف) وكما أكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ودرجات الطالبات في المقاييس المستخدمة بالرغم من وجود مؤشرات لهذه الفروق في الدافعية الخارجية، ونقص الأهداف حيث كان متوسط الطالبات في المقاييس أعلى من متوسط الطلبة.

ثالثاً- دراسة: خليل انشاصي (٢٠٠٣) الموسومة بـ "ظاهرة تدني دافعية التعلم ودور الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة".

تهدف الدراسة إلى تقصي دور الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب من الناحية الدراسية، والتعرف على أسباب تدني دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب، والبحث عن حلول مناسبة. وقد وظف الباحث العديد من الأدوات الخاصة بمتغيرات الدراسة بالرجوع لدراسات سابقة وظفت الأدوات مشابهة.

إن كثيراً من مشكلات الطلبة تنجم عن الشعور بانخفاض اعتبار الذات، فالشعور الذي يحمله الطلبة نحو أنفسهم يُعد أحد المحددات المهمة للسلوك، كما إن شعور الطالب بأنه شخص بلا قيمة يفتقر إلى احترام الذات، يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه، كما يؤدي ذلك إلى قيام الطالب بإحداث مشاكل سلوكية في الصف وداخل وخارج مكان الدراسة بشكل عام، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي، مما يزيد الأمر تفاقمًا بما يتركه من أثر سيء على المعلم والطلاب الآخرين.

وعادة ما تقاس قيمة قوة الدافعية للتعلم والأداء الدراسي في مكان الدراسة وفي العلاقات الاجتماعية، ففي مجتمع كمجتمعنا يهتم بالتحصيل الأكاديمي ويعتبر الكفاءة والإنتاجية النسبية مؤشرات لقيمة الشخص في المجتمع.

إن الطلبة الذين يفتقرون إلى الثقة بالذات، يلاحظ عليهم عدم التشاؤم، ويفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير دوماً بشكل خاطئ، فهم يستسلمون بسهولة، وغالباً ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفات سلبية مثل "مقصر" و "سيء" و "عاجز" ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة، حيث يتوجهون بسلوك انتقامي نحو الآخرين أو نحو أنفسهم.

ولهذا فإن مثل هؤلاء الطلاب الذين يعانون من مشكلة تدني الدافعية التعليمية غالباً ما يكونوا سيئي التكيف النفسي والاجتماعي في المدرسية، وخارجها، إضافة إلى افتقارهم إلى المستوى المتوقع من الإنجاز والتحصيل الدراسي، مما يتطلب من المعلمين والمرشدين التربويين والأهالي التدخل لمساعدتهم على إعادة الاعتبار لذواتهم، وتنمية الثقة بأنفسهم وتقوية دافعيتهم للدراسة، كما توجد علاقة وثيقة ما بين اعتبار الذات والدافع للإنجاز المدرسي، فغالباً ما يكون الطلاب متعطشين للتعلم والتحصيل، وهذه الرغبة في الأداء الجيد تسمى دافعية الإنجاز.

وتؤدي الدافعية المرتفعة للتحصيل والرغبة في النجاح إلى مزيد من المثابرة أكثر مما تؤدي إليه الرغبة في تجنب الفشل، أما نقصان الدافعية للإنجاز المدرسي فيؤدي إلى ضعف التحصيل.

ومن أسباب تدني دافعية الإنجاز تدني تقدير الذات، حيث يعتقد طلاب المدارس أنهم غير قادرين على التعلم ويميلون إلى التقليل من قيمة قدراتهم والشعور بعدم الكفاءة في التحصيل الدراسي.

ومما تقدم من الدراسات فإن الباحثان استفادتا من أهدافها و أساليب جمع البيانات فيها واختيار العينات والوسائل الإحصائية المتبعة ، فمن ناحية الأهداف فإن كل الدراسات هدفت التعرف على مستوى الدافعية وأسباب انخفاضها كما في دراسة أنشاصي ٢٠٠٣ ، والعمر ١٩٨٧ ، فيما اهتمت دراسة عبد الوهاب وآخرون ١٩٨٥ مع الدراستين السابقتين في الأهداف التي انحصرت في التعرف على أسباب تدني الدافعية عند الطلبة، واختلفت معهم في أنها حددت طلبة الصفوف المنتهية من كلية التربية ، في حين اختارت الدراستين الأخريين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية، فيما اختارت الدراسة الحالية طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية .

إن الدراسات السابقة اتفقت في بعض الوسائل الإحصائية واختلفت في البعض الآخر ، فيما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام الاختبار التائي والوسط المرجح والوزن المئوي.

المبحث الثالث

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية، جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ والبالغ عددهم (١٤٤) جدول (١)

جدول (١)
مجتمع البحث

المرحلة	ذكور	إناث	المجموع
الأولى	١٢	٣٣	٤٥
الثانية	١٧	٣١	٤٨
الثالثة	٤	٢٣	٢٧
الرابعة	٥	١٩	٢٤
المجموع	٣٨	١٠٦	١٤٤

عينة البحث / العينة الأساسية

بعد تحديد مجتمع تم اختيار عينة عشوائية من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية حيث بلغت عينة البحث الأساسية (٨٠) طالب وطالبة وقد روعي في اختيار العينة التمثيل المتوازن من حيث الجنس والقسم والمرحلة وما حصل قليلاً من التباين كان بسبب ظروف الامتحانات لذلك جاءت المجاميع كالآتي:

جدول (٢)

مجتمع البحث

المرحلة	ذكور	إناث	المجموع
الأولى	٧	٩	١٦
الثانية	١١	٢٨	٣٩
الثالثة	١	٧	٨
الرابعة	٤	١٣	١٧
المجموع	٢٣	٥٧	٨٠

يشير جدول (٢) إلى عينة البحث موزعة حسب متغير المرحلة والجنس. وكانت العينة تمثل ٥٥% من مجتمع البحث. وهذا يعني انه يمكن اعتماد استجابات أفراد العينة في تحقيق أهداف البحث الحالي وتصميم النتائج التي سيتم التوصل إليها على المجتمع الكلي.

الصيغة الأولية لأداة البحث

١- إعداد الفقرات وصياغتها

لغرض التعرف على أسباب انخفاض مستوى الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية كان من الضروري توزيع استبيان استطلاعي على طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية بعد أن تمت مقابلتهم مباشرة ومعرفة أعداد غير الراغبين (ذوي الدافعية المنخفضة)، وكان الاستبيان يحمل السؤال الآتي:

ما أسباب عدم رغبتك (انخفاض دافعتك) في تخصصك؟

وبعد أن تم تفرغ استجابات الطلبة وأضيف إليها بعض الفقرات المشتقة من الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع. أصبح الاستبيان الأولي يضم (٣٠) فقرة موزعة على مقياس ثلاثي الأبعاد (موافق جداً، موافق، لا أوافق)

٢- صدق الفقرات وصلاحياتها

لتحقيق صدق المحتوى والصدق الظاهري تم عرض الأداة على عدد من المحكمين والخبراء في قسمي العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي لغرض تقويمها وإبداء آرائهم في مدى مطابقتها للغرض الذي وضعت من أجله والتأكد من صلاحيتها أو عدم صلاحيتها في قياس أسباب انخفاض الدافعية وذلك وضع إشارة (✓) أمام الفقرة والحقل المخصص لها فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة أو إنها بحاجة إلى تعديل، والتعديل المقترح.

وقد أبدى المحكمون صلاحية جميع الفقرات عدا واحدة منها واقتراح بعض التعديل على بعضها.

وبذلك تكون الباحثتان قد أبقتا على تسع وعشرين فقرة من أصل ثلاثين . ملحق (٢)
إن الحكم الصادر منهم يُعتبر مؤشراً على صدق الأداة.

٣- منهج بناء الأداة

أ- التطبيق النهائي لأداة البحث

بعد أن حصلت جميع الفقرات على الصدق الظاهري وصدق المحتوى قامت
الباحثتان بتطبيقها على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٨٠) طالب وطالبة حيث
قامتا بتوضيح هدف البحث

ب- تصحيح الأداة

أي الحصول على الدرجة الكلية النهائية للمستجيب وذلك من خلال مجموع
الدرجات التي يحصل عليها كل طالب وطالبة من خلال اجابته على فقرات الأداة وقد
أعطيت قيم الدرجات من (٣-١) لهذه البدائل وقد تراوحت درجات المستجيبين ما بين
(٤٢-٧٢) بينما تنحصر الدرجة النظرية ما بين (٣٠-٩٠) درجة

ثبات الأداة

يعرف الثبات بأنه اتفاق النتائج مع نفسها إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف
متماثلة، ولحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثتان طريقة التجزئة النصفية. حيث
تم تطبيق المقياس على (٣٠) طالب وطالبة من غير عينة البحث وبصورة عشوائية
وقسمت فقرات الأداة إلى فقرات زوجية وفردية حيث تسمح هذه الطريقة بالتكافؤ بين
الفقرات الزوجية والفردية وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة (معامل ارتباط
بيرسون) وهي أكثر معاملات الارتباط استعمالاً وشيوعاً. وبلغ معامل الارتباط بين
نصفي الاختبار ٥٠% وبعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان براون) أصبح معامل الثبات
(٦٦%) وهو معامل ثبات مقبول للاختبارات والمقاييس النفسية ويشير (إبراهيم،
١٩٨٩) بأن معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه يكون (٩٣،٦٢) .

تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث الرئيسية بعد تعريفهم بهدف الدراسة.

الوسائل الإحصائية

١. الوسط المرجح
٢. الوزن المئوي
٣. الوسط الحسابي
٤. الانحراف المعياري
٥. التباين
٦. الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين غير متساويتين في العدد.
٧. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات.
٨. معادلة سبيرمان براون لتعديل الثبات.

المبحث الرابع

لقد أظهرت النتائج وجود عدد من الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية وكما هو مبين في الجدول (٣)

جدول (٣)

يشير جدول (٣) إلى الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات أسباب انخفاض الدافعية مرتبة تنازلياً.

الترتيب	الأسباب	الوزن المئوي	الوسط المرجح
١	عدم دراستي لأي مواد نفسية أو تربوية في المراحل الدراسية السابقة.	٩١%	٢,٧٤
٢	القيمة العلمية للقسم منخفضة كونه يقبل أوطأ المعدلات.	٨٦%	٢,٦
٣	صعوبة إيجاد وظيفة مستقبلاً.	٨٠%	٢,٤١
٤	عدم مراعاة رغبي بالقبول جعلني أكره هذا التخصص.	٧٩%	٢,٣٧
٥	عدم وجود مواد تربوية ونفسية تدرس في المدارس الثانوية يجعلني أشعر بعدم أهمية تخصصي.	٧٨%	٢,٣٤
٦	الآخرون في التخصصات الأخرى أكثر حظاً مني.	٧٦%	٢,٣
٧	عدم امتلاكي لأي معلومات مسبقة عن القسم.	٧١%	٢,١٣
٨	عدم فهم الآخرين لطبيعة تخصصي تقلل رغبتني فيه.	٧٠%	٢,١١
٩	الدراسة في هذا القسم أقل من مستوى قدراتي.	٦٦%	١,٩٨
١٠	الدراسة في هذا القسم لا تؤدي إلى تطوير شخصيتي.	٦٦%	١,٩٨
١١	رغبتني في التعيين كمدرس وليس كمرشد تربوي.	٦٦%	١,٩٨
١٢	رغبتني في التخصص في أحد المواد الاجتماعية (التاريخ أو الجغرافية).	٦٦%	١,٩٨
١٣	رغبتني في التخصص في اللغة العربية أو اللغة الانكليزية.	٦٥%	١,٩٧
١٤	عدم إثارة المدرسين في المراحل السابقة انتباهي إلى أهمية العلوم التربوية.	٦٢%	١,٨٨
١٥	الإعلان عن تخصصي يثير لوم وانتقاد الآخرين لي.	٥٩%	١,٧٨

الوزن المئوي	الوسط المرجح	الفقرات	ألتسلسل بالمقياس
٥٩%	١,٧٨	كثرة التعليقات الساخرة التي يطلقها طلبة الأقسام الأخرى على طلبة هذا القسم.	١٦
٥٩%	١,٧٨	سماعي إن بعض التدريسيين في هذا القسم غير أكفاء.	١٧
٥٦%	١,٦٨	سماعي عن ضعف إدارة القسم في حل مشاكل الطلبة.	١٨
٥٣%	١,٦٢	متطلبات العصر الحديث لا تحتاج تخصصي.	١٩
٤٨%	١,٤٥	تخصصي هذا لا يحقق طموحاتي .	٢٠
٤٧%	١,٤٢	سماعي عن قدم بعض المناهج وبعدها عن الواقع.	٢١
٤٧%	١,٤٣	المواد الدراسية لهذا التخصص لا تثير انتباهي.	٢٢
٤٤%	١,٣٢	سماعي إن بعض التدريسيين في هذا القسم أشداء في تعاملهم .	٢٣
٤٣%	١,٣	عدم وجود القسم في محافظتي ليتمكنني الانتقال إليه فيما بعد.	٢٤
٤٣%	١,٣	التخصص في قسم العلوم التربوية والنفسية يحتاج إلى قدرات خاصة.	٢٥
٤٠%	١,٢٢	الدراسة في هذا القسم لا تحظى باهتمام العائلة.	٢٦
٣٧%	١,١١	التخصص في هذا القسم يحتاج إلى متابعة يومية مقارنة بالأقسام الأخرى.	٢٧
٣٧%	١,١٢	عدم ترغيب التدريسيين لي جعلني أكره هذا التخصص.	٢٨
٣٦%	١,٠٨	انعدام رغبة أصدقائي في هذا القسم جعلني لا أرغب به أيضاً.	٢٩

وتشير النتائج الموضحة في الجدول أن حدة المشكلة في انخفاض الدافعية كانت بسبب عدم دراسة الطلبة لأي مواد نفسية وتربوية في المراحل الدراسية السابقة حيث كان الوسط المرجح لهذه الفقرة (٢,٧٤) والوزن المئوي (٩١ %) كما أن انخفاض

القيمة العلمية للقسم حسب نظر الطلبة كونه يقبل أوطاً المعدلات أخذت المرتبة الثانية بالنسبة لحدّة مشاكل انخفاض الدافعية بوسط مرجح مقداره (٢,٦) ووزن مئوي مقداره (٨٦ %) وهذا يعني أن آلية قبول الطلبة في الأقسام حسب المعدلات التي يحصل عليها الطالب في الإعدادية وما يؤدي به الأمر إلى أن تأخذ بعض الأقسام المعدلات العالية لتكون بذلك أقسام القمة وبعض الأقسام المعدلات الواطئة كقسم العلوم التربوية والنفسية ليكون بذلك من الأقسام الواطئة على الأقل من وجهة نظر الطلبة وبالتالي يؤدي إلى انخفاض دافعية الطلبة المقبولين به. بالإضافة إلى أن صعوبة إيجاد وظيفة مستقبلاً تشكل مشكلة حقيقية بالنسبة لطلبة قسم العلوم التربوية والنفسية التي نالت وسطاً مرجحاً مقداره (٢٠.٤١) ووزن مئوي مقداره (٨٠ %) خصوصاً أن تعيينهم يكون كمرشد تربوي أو كمعلمين في المعاهد أمراً صعباً ليس خريجي الأقسام الأخرى، كما نالت فقرة (عدم مراعاة رغبتني في القبول جعلني أكره هذا التخصص) وسطاً مرجحاً مقداره (٢٠.٣٧) ووزناً مئوياً مقداره (٧٩ %) مما أصبح لهم سبباً في انخفاض دافعتهم نحو تخصصهم قسم العلوم التربوية والنفسية، فيما نالت الفقرة الخامسة في الأهمية (عدم وجود مواد تربوية ونفسية تدرس في المدارس الثانوية يجعلني أشعر بعدم أهمية تخصصي) وسطاً مرجحاً مقداره (٣٤) ووزناً مئوياً مقداره (٧٨ %) ، أن شعور الطلبة في قسم العلوم التربوية والنفسية بأن الطلبة الذين قبلوا في الأقسام الأخرى أكثر حظاً منهم جعلهم يشعروا بسوء الحظ وبالتالي إلى انخفاض دافعتهم نحو تخصصهم ؛ قد نال الأهمية السادسة وبوسط مرجح مقداره (٢٠.٣) ووزن مئوي مقداره (٧٦ %) . فيما نالت الفقرة السابعة في الأهمية وسطاً مرجحاً مقداره (٢٠.١٣) ووزناً مئوياً مقداره (٧١ %) والتي تشير إلى عدم امتلاك الطلبة أية معلومات مسبقة عن القسم، أما الفقرة الثامنة والأخيرة (عدم فهم الآخرين لطبيعة تخصصي تقلل رغبتني فيه) فقد نالت (٢٠.١١) وسط مرجح و (٧٠ %) مما يكشف الحالة النفسية عند الطلبة والمتعلقة بتكوين مفهوم الذات السلبي

الناتج عن مفاهيم خاطئة من الآخرين لقد شكلت هذه الأمور حدة المشكلة لأنها ألثمان فقرات المهمة التي زادت عن الوسط الفرضي يساوي (٢)، أما الفقرات التي وقعت تحت الوسط الفرضي، فإن ما جاء فيها من أسباب ؛ كان له الأثر في انخفاض الدافعية ولكنه لم يصل الحد الفرضي، ولكنها على الرغم من ذلك فإنها تؤثر بنسب متفاوتة في خفض دافعية الطلبة، منها إحساس الطالب بأن هذا التخصص أقل من مستوى قدراته ولا يؤدي إلى تطوير شخصيته ورغبته في التعيين كمدرس وليس كمرشد تربوي ورغبته في تخصص آخر من المواد الاجتماعية أو اللغة الانكليزية أو اللغة العربية وعدم إثارة المدرسين في المراحل السابقة انتباهه إلى أهمية العلوم التربوية والنفسية وكثرة التعليقات الساخرة التي يطلقها طلبة الأقسام الأخرى على تخصصه وسماعه عن وجود مدرسين ضعفاء علمياً وتربوياً في هذا القسم إضافة إلى ضعف إدارة القسم على حل مشاكل الطلبة، وهذا يعني أن سمعة المدرسين العلمية والتربوية وسمعة إدارة القسم في قدرتها أو ضعفها في حل مشاكل الطلبة لها أثر في دافعية الطلبة ارتقاعها أو ضعفها كما أن شعور الطالب بأن هذا التخصص لا يحقق طموحه بالإضافة إلى قدم المناهج وبعدها عن الواقع بنظر الطالب بسبب سماعه عنها كل هذه الأسباب أثرت على الطالب وبالتالي إلى ضعف دافعيته كما أن طلبة المحافظات يرون من جانبهم عدم وجود القسم في محافظاتهم لينتقلوا إليه بعد نجاحهم في السنة الأولى أسوةً بالأقسام الأخرى، كما انه عدم اهتمام العائلة بالاختصاص الذي ينتمي إليه ابنها كان سبباً في انخفاض دافعية الطالب.

كل هذه الأسباب وغيرها تركزت عندها مشكلة انخفاض الدافعية، فلإيجاد الحلول لهذه المشكلة يجب القضاء على سبب من هذه الأسباب بإيجاد الحلول له والتي سنضعها بالتوصيات لتكون بيد المسؤولين عن اتخاذ القرار .

أما ما يتعلق بالهدف الثاني من البحث : ألتعرف عما إذا كانت هناك فروق في الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية تجاه تخصصهم وفق متغير الجنس

(إناث، ذكور)؛ فإن النتائج أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٢) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٤٣٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٣٩) ودرجة حرية (٧٨) ولكن هناك دلالة على وجود تدني في الدافعية عند طلبة القسم بغض النظر عن الجنس، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

دلالة الفروق لمتغير الجنس

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٢
				المحسوبة	الجدولية		
ذكور	٢٣	٦٥,٢١٧	١٠,٦٧	٠,٤٣٤	٢,٣٩	٧٨	غير دال
إناث	٥٧	٦٤,١٤٠	٩,٨٥				

الاستنتاجات

١. إن هناك عدد من الأسباب في انخفاض الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية أشدها حدّة عدم دراسة الطلبة لمواد تربوية ونفسية في المراحل السابقة حيث بلغ الوسط المرجح للفقرة ٢,٤٧ والوزن المئوي ٩١% وأقلها حدّة عدم رغبة الأصدقاء في هذا التخصص حيث بلغ الوسط المرجح للفقرة ١,٠٨ والوزن المئوي ٣٦%.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض مستوى الدافعية حسب متغير الجنس (الذكور والإناث).

التوصيات

١. استحداث الحصص الدراسية التي يفتقدها الطلبة في الإعدادية مثل مادة حول علم النفس والإرشاد التربوي والفلسفة ليتعرف الطالب على هذه

التخصصات ويفضّل أن يدرسها الطالب في المرحلة المتوسطة والإعدادية،
ليضمن الطلبة فرص عمل والحصول على وظيفة.

٢. تفعيل دور المرشد التربوي في المدارس الثانوية لتحديد تخصصات الطلبة
المستقبلية على أساس الرغبة والقدرات.

٣. ينبغي أن يتعامل التدريسيون ذوي الخبرة الطويلة في مجال التدريس الجامعي
مع الطلبة الجدد لامتلاكهم الأساليب التربوية الجيدة من خلال ممارساتهم
التربوية وبالتالي يصبحون عوامل جذب للقسم، ولهذا التخصص.

المقترحات

١. بناء برامج إرشادية لإثارة الدافعية لدى الطلبة نحو تخصصهم (العلوم التربوية
والنفسية).

٢. إجراء دراسة حول دافعية الطلبة في المرحلة الرابعة نحو تخصصهم (العلوم
التربوية والنفسية).

٣. إجراء دراسة حول دافعية خريجي العلوم التربوية والنفسية نحو مهنتهم بعد
ممارسة المهنة.

٤. الكشف عن مستوى الدافعية في الجامعات العراقية لتشخيص أسباب
انخفاضها واقتراح سبل معالجتها عن طريق توظيف عدد من الرسائل
الجامعية (ماجستير . دكتوراه) في بحوث التخرج لدراسة هذه الموضوعات.

المصادر

١. إبراهيم، محمد عبد القادر وآخرون (١٩٨٩)، القياس في التربية، دار الفكر
للنشر والتوزيع، الأردن.

٢. الترتوني، محمد عوض (٢٠٠٣)، الدافعية عمّان، الأردن،

نت. www.minshawi.com

٣. الزهراني، أنور عبد الله، الدافعية نحو التعلم، العدد التاسع، نشرة تربوية للآباء والمعلمين.

٤. زيدان، محمد وآخرون (١٩٨٣)، التعلم نفسياً وتربوياً، ط٢، مكتبة دار الفؤاد، الرياض.

٥. السنيد، عبد الرحمن (٢٠٠٣) الدافعية نحو التعلم، الانترنت.

٦. الشاصي، خليل، ظاهرة تدني دافعية التعلم والإرشاد التربوي في استشارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة، غزة، فلسطين.

<http://qaaaag.com/vb.showthread.php?t=29234>

٧. صالح قاسم حسين، (٢٠٠٧) الدافعية نحو التعلم والتعليم، العدد ٢٠ ص ٢٠٨.

<http://www.ahewar.org/deby.com>mentsaboutyourarthcleat/s-how-art-asp?aid>

٨. عبد الوهاب، خوله وخضير؛ بهاء الدين (١٩٨٥) مدى الاهتمام بالعلوم التربوية والنفسية في كلية التربية وأقسام إعداد المعلمين في جامعة بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ١٩.

٩. علاوة، شفيق (١٩٨٣) علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١٠. العمر، بدر عمر (١٩٨٧)، دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت.

١١. فرج، صفوت، (١٩٨٠)، القياس النفسي، ط١، جامعة القاهرة، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر.

١٢. قطامي، يوسف وعدس؛ عبد الرحمن (٢٠٠٢)، علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

١٣. قطامي، يوسف وقطامي؛ نايفة الصفي (٢٠٠٠)، سيكولوجية التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

14. Petri, H, and govern; J, (2004), (motivation: theory), research and application, Thomson wadsworth, Australia.

الملاحق

الملحق (١)

المحكمين حسب الدرجة العلمية

١. أ.م.د. تحسين مبارك الكيم	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
٢. أ.م.د. عياد إسماعيل	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
٣. أ.م.د. شذى عبد اللطيف	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
٤. أ.م.د. هناء عبد النبي	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
٥. م.د. سناء عبد الزهرة	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
الجمعان	
٦. م.د. عبد الكريم زاير	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
الموزاني	
٧. م.د. عفيفة طه	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
٨. م.د. علي شنان	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
٩. م.د. نضال عيسى	كلية التربية/ قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
١٠. م.م. نبيل كاظم	كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

الملحق (٢) المقياس بصورته النهائية

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	لا أوافق
١.	عدم وجود القسم في محافظتي ليتمكنني الانتقال إليه فيما بعد			
٢.	عدم امتلاكي لأي معلومات مسبقة عن القسم			
٣.	عدم دراستي لأي مواد نفسية أو تربوية في المراحل الدراسية السابقة			
٤.	رغبتي في التعيين كمدرس وليس كمرشد تربوي			
٥.	التخصص في قسم العلوم التربوية والنفسية يحتاج إلى قدرات خاصة			
٦.	القيمة العلمية للقسم منخفضة كونه يقبل أوطاً المعدلات			
٧.	صعوبة إيجاد وظيفة مستقبلاً			
٨.	متطلبات العصر الحديث لا تحتاج تخصصي			
٩.	تخصصي هذا لا يحقق طموحاتي			
١٠.	المواد الدراسية لهذا التخصص لا تثير انتباهي			
١١.	الآخرون في التخصصات الأخرى أكثر حظاً مني			
١٢.	الدراسة في هذا القسم لا تحظى باهتمام العائلة			
١٣.	الإعلان عن تخصصي يثير لوم وانتقاد الآخرين لي.			
١٤.	كثرة التعليقات الساخرة التي يطلقها طلبة الأقسام الأخرى على طلبة هذا القسم.			
١٥.	عدم فهم الآخرين لطبيعة تخصصي تقلل رغبتي فيه.			
١٦.	رغبتي في التخصص في اللغة العربية أو اللغة الانكليزية			
١٧.	عدم إثارة المدرسين في المراحل السابقة انتباهي إلى أهمية العلوم التربوية			
١٨.	التخصص في هذا القسم يحتاج إلى جهد ومتابعة يومية مقارنة بالأقسام الأخرى			

ت	الفقرة	موافق جداً	موافق	لا أوافق
١٩.	عدم مراعاة رغبتي بالقبول جعلني أكره هذا التخصص			
٢٠.	سماعي أن بعض التدريسيين في هذا القسم غير أكفاء			
٢١.	سماعي أن بعض التدريسيين في هذا القسم أشداء في تعاملهم			
٢٢.	الدراسة في هذا القسم لا أجدها تؤدي إلى تطوير شخصيتي			
٢٣.	عدم ترغيب التدريسيين لي جعلني أكره هذا التخصص			
٢٤.	انعدام رغبة أصدقائي في هذا القسم جعلني لا أرغب به أيضاً			
٢٥.	عدم وجود مواد تربوية ونفسية تدرس في المدارس الثانوية يجعلني اشعر بعدم أهمية تخصصي			
٢٦.	الدراسة في هذا القسم أقل من مستوى قدراتي			
٢٧.	سماعي عن ضعف إدارة القسم في حل مشاكل الطلبة .			
٢٨.	سماعي عن قدم بعض المناهج وبعدها عن الواقع			
٢٩.	رغبتي في التخصص في أحد المواد الاجتماعية (التاريخ أو الجغرافية)			

لُعب الأطفال دراسة تربوية فقهية

م.م. أسعد الطيف جاسم الفهداوي

المقدمة

الحمد لله وحده ، والصلاة والسلام على رسول الله ، محمد النبي الخاتم (p) وعلى
اله وصحبه أجمعين ..
أما بعد :

فقد ختم الله (Y) رسالاته للناس برسالة نبيه الكريم محمد (p) مما يعني أن
البشرية انتهت في رقيها وحضارتها إلى ما جاء به (p) وهذا يقود - بدوره - إلى أن
تكون كل المحاولات في الرقي والعمران التي يراد لها الرشد - ومنها الفائدة - مستندة
ومعتمدة على شريعته ، بحيث لا تخرج عنها ولا تخالفها ، بل تحاول التقيد بها
والالتزام بما دلت عليه .

وإن الحديث عن اللعب حديث مهم تتبع أهميته من أهمية اللعب في حياة
الأطفال وما له من دور فاعل ومؤثر في نمو حياتهم وتكوين شخصيتهم، ومن أجل
بيان موقف الشرع منه والتأكيد على أن الشريعة الإسلامية السمحاء راعت هذا الجانب
من حياة أبنائها ، وكما نعلم بان الأصل في العبادات التوقيف ، وإتباع ما جاء فيها
على النحو الذي جاء، بينما الأصل في الأمور العادية المبادرة الإنسانية المنطلقة من
الإباحة الشرعية لكل ما يفيد من غير ضرر، ولاشك أن الرسول (p) قد اتبع أساليب
تربوية هي في القمة السامقة ، أما الوسائل فلاشك أنها كانت مرتبطة أو محكومة
بظروف المجتمع وإمكاناته وتقدمه التقني ، وعلى ذلك فلا يمتنع - الآن - أضافه

وسيلة تناسب العصر وتقدمه في تطبيق أسلوب أو منهج نبوي ، وإدخال السرور على نفسية الطفل والترويح عنه مطلب مشروع بلا شك ، واللعب الهادف أحد الوسائل التي تستخدم في ذلك ، ولكن لا ينبغي أن يقتصر دور اللعب على الترويح وإدخال السرور ، بل إن اللعب له أغراضه التربوية التي تعمل على بناء شخصية الطفل في جوانبها المتعددة ، فهو يقوي جسمه وينمي تفكيره كما إنه يساعد على تحمل المشاق ، وكذلك التدريب على بعض الأمور . وكان المسلمون يستعينون باللعب لتعويد الأطفال على الصبر على الجوع ، وكذلك على تعليم البنات رعاية الأولاد وغيرها . ولما في هذا الموضوع من أهمية عن مدى عناية الإسلام بالطفل كان سبب اختياري لهذا الموضوع ينبع من هذه الأهمية . وهذا ما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع ، الذي أسميته ((لُعب الأطفال / دراسة تربوية فقهية)) وقد اقتضى الموضوع أن تكون عناصره على النحو الآتي :

المقدمة : نبذة عن الموضوع وأهميته وسبب اختياره .

المبحث الأول : تعريف اللعبة لغة واصطلاحاً وأهم النظريات .

المبحث الثاني : فوائد وأهمية لعب الأطفال في التربية وتنمية المهارات .

المبحث الثالث :الحكم التكليفي وآراء العلماء .

الخاتمة : وفيها خلاصة البحث ونتائجه .

المصادر .

المبحث الأول تعريف اللعبة وأهم النظريات

أولاً: تعريف اللعبة لغة واصطلاحاً .

اللعبة لغة :- لَعِبَ (يَلْعَبُ) (لَعِباً) (بفتح اللام و كسر العين) و(اللَّعْبَةُ وزن غرفة :اسم منه يقال لمن (اللَّعْبَةُ) وفرغ من (لُعْبَتِهِ) وكل ما يلعب به فهو (لُعْبَةٌ) مثل الشطرنج والدمية ونحوها يلعب بها ^(١) . وفي التنزيل العزيز: { أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ } ^(٢) .
أما اصطلاحاً:- لَعِبَ : جمع لُعْبَةٍ وهي جرم يلعب به . واللُّعْبَةُ : التمثال ، وكلُّ مَلْعُوبٍ به فهو لُعْبَةٌ ؛لأنه اسم ^(٣).

تعرض كثير من الباحثين لتعريف اللعب، وقد جاءت هذه التعريفات على اختلافها ذات سمات مشتركة تتركز في النشاط والدافعية وسنعرض جانباً منها يكفي لإعطاء صورة واضحة عن هذا المظهر من مظاهر نشاط الطفل .

يقول ((Good)) اللعب ((انه نشاط موجه (directed) أو غير موجه (free) يقوم به الأطفال من أجل تحقيق المتعة والتسلية ويستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية)) ^(٤) .
أما ((شابلون)) فيقول : هو ((نشاط يمارسه الناس أفراداً أو جماعات بقصد الاستمتاع ودون أي دافع آخر)) ^(٥) .

أما ((عدس ومصلح)) فيعرفان اللعب على أنه:- ((استغلال طاقة الجسم الحركية في جلب المتعة النفسية للفرد ولا يتم اللعب دون طاقة ذهنية)) ^(٦) .
يعرف ((بياجيه)) اللعب بأنه: ((عملية تمثل (Assimilation) تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد . فاللعب والتقليد والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء العقلي والذكاء)) ^(٧) .

وتقول: ((كاترين تايلور)) عن اللعب: ((أنفاس الحياة بالنسبة للطفل أنه حياته وليس مجرد طريقة لتمضية الوقت وإشغال الذات فاللعب للطفل هو كالتربية والاستكشاف والتعبير الذاتي والترويح والعمل للكبار))^(٨). ومن ذلك كله نخلص إلى أن اللعب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتربية وفي هذا يشير ((روسو)) ((على أنه أسلوب مهم في التربية ووسيلتها لإعداد الكائن الحي للعمل الجدي في المستقبل))^(٩).

ثانياً: أهم النظريات في اللعب.

شغلت ظاهرة اللعب عند الأطفال كثيراً من العلماء والباحثين في مختلف العصور فتأملوا هذه الظاهرة عند الإنسان والحيوان وحاولوا أن يفسروها فوضعوا عدة نظريات منها نظرية الطاقة الزائدة (شيلر) ، والنظرية الإحصائية أو نظرية الإعداد للحياة المستقبلية (كارل غروس)، والنظرية التخليصية (ستانلي هول)، والنظرية التنفسية (فرويد)، ونظرية النمو الجسمي (دي كارت) ومن أهم هذه النظريات :

- نظرية جان بياجيه في اللعب :-

وخلاصة نظرية جان بياجيه ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتفسيره لنمو الذكاء. ويميز جان بياجيه أربع فترات كبرى في النمو العقلي لسنا بصدد الإسهاب فيها حيث يرى بياجيه أن الطفل حديث الولادة لا يدرك العالم في حدود الأشياء الموجودة في الزمان والمكان فإذا بنينا حكماً على اختلاف ردود الأفعال عند الطفل فان الزجاجة الغائبة عن نظره هي زجاجة مفقودة إلى الأبد وحين يأخذ الطفل في الامتصاص لا يستجيب لتبنيه فمه وحسب بل يقوم بعملية المص وقت خلوه من الطعام ولا يعد هذا لعباً حتى ذلك الوقت لأنه يواصل لذة الطعم . ويرى بياجيه اللعب بأنه مظهر من مظاهر التمثل الذي يعني تكراراً لعمل ما بقصد التلاؤم وتقويته ويقول إن الطفل في الشهر الرابع يتناسق النظر واللمس عنده ويتعلم أن دفع الدمية المعلقة في سريره يجعلها

تتأرجح وإذا ما تعلم الطفل عمل شيء ما فانه يعيد هذا العمل مراراً وهذا اللعب ابتهاج لأنه سبب نابع من تكرار الأفعال التي يتم التحكم بها^(١٠).

• نظرية فيجو تسكي في اللعب :-

يرى فيجو تسكي أن الطفل الصغير يميل إلى إشباع حاجاته بصورة فورية ويصعب عليه تأجيل هذا الإشباع لفترة طويلة . ولكن مع تقدم الطفل في العمر ودخوله في سن ما قبل المدرسة فإن كثيراً من رغباته تظهر تلقائياً ويعبر عنها من خلال اللعب. وإن لعب الطفل في هذه المرحلة هو دوماً التحقيق التخيلي والوهمي للطلبات التي لا يمكن تحقيقها. فالمخيلة في هذه الحال تشكيل جديد ليس له وجود في وعي الطفل الصغير جداً وإنما يمثل نموذجاً إنسانياً خاصاً للنشاط الواعي. فاللعب التخيلي إذلاً لا يعد نمطاً من أنماط اللعب وإنما هو اللعب ذاته حيث يبدع الطفل فيه موقفاً تخيلياً من ذخيرته الفكرية، ويرى فيجو تسكي أن اللعب دوراً رئيساً في نمو الطفل ، فالنشاط التخيلي وإبداع الأهداف وصوغ الدوافع الاختيارية كل ذلك يظهر من خلال اللعب ويجعله في أعلى مراحل نمو ما قبل المدرسة .و يرى أن اللعب يحتوي على الميول النمائية كلها ويسهم في تحقيق ما يأتي :

١ - التفكير المجرد:

إذ يعد اللعب مرحلة ممهدة لا بد منها لتنمية التفكير المجرد وعندما يكبر الطفل فإن الفرصة تصبح متاحة أمامه لاستخدام اللعب دون وعي وفي مرحلة ما قبل المدرسة ينقلب اللعب إلى عمليات داخلية وفكر مجرد .

٢ - ضبط الذات:

إن التزام الطفل بقواعد اللعب وأنظمتها يوفر له متعة قصوى حيث يحول الالتزام دون تحقيق رغباته المباشرة وبذلك يتعلم الطفل أن يسيطر على حوافزه ويضبطها .

٣ - اللعب نشاط رائد لا مجرد نشاط سائد :

إذ بفضل هذه القوة النمائية يتجاوز الطفل من خلال اللعب عمره الواقعي ولهذا يعد اللعب أفضل مجال نمائي حيوي للطفل . إنه بهذا حقل النمو ومختبره الأمثل . وإنه يرفض بالمقابل عد اللعب نشاطاً غير هادف إذ يرى أن الطفل يشبع من خلال اللعب حاجات وحوافز معينة تتغير من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى^(١١) .

المبحث الثاني

فوائد وأهمية لعب الأطفال في التربية وتنمية المهارات .
اهتم العلماء كثيرا في بيان آثار اللعب في حياة الأطفال ، وقالوا: للعب أهمية في النمو العقلي للطفل وتكوين شخصية الطفل . وسنوضح فيما يأتي فوائد اللعب من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والتربوية .

١- من الناحية الجسمية :

اللعب نشاط حركي ضروري في حياة الطفل لأنه ينمي العضلات ويقوي الجسم ويصرف الطاقة الزائدة عند الطفل، ويرى بعض العلماء أن هبوط مستوى اللياقة البدنية وهزال الجسم وتشوهات هي بعض نتائج تقييد الحركة عند الطفل ، فمن خلال اللعب يحقق الطفل التكامل بين وظائف الجسم الحركية والانفعالية والعقلية التي تتضمن التفكير، ويتدرب على تذوق الأشياء ويتعرف على لونها وحجمها وكيفية استخدامها^(١٢).

٢- من الناحية العقلية :

اللعب يساعد الطفل على أن يدرك عالمه الخارجي وكلما تقدم الطفل في العمر استطاع أن ينمي كثيراً من المهارات في أثناء ممارسته للألعاب وأنشطة معينة. ويلاحظ أن الألعاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف والتجميع وغيرها من أشكال اللعب الذي يميز مرحلة الطفولة المتأخرة تثري حياته العقلية بمعارف كثيرة عن العالم الذي يحيط به^(١٣).

٣- من الناحية الاجتماعية :

إن اللعب يساعد على نمو الطفل من الناحية الاجتماعية ففي الألعاب الجماعية يتعلم الطفل النظام ويؤمن بروح الجماعة واحترامها ويدرك قيمة العمل الجماعي والمصلحة العامة . وإذا لم يمارس الطفل اللعب مع الأطفال الآخرين فإنه يصبح أنانياً ويميل إلى العدوان ويكره الآخرين لكنه بوساطة اللعب يستطيع أن يقيم

علاقات جيدة ومتوازنة معهم وأن يحل ما يعترضه من مشكلات (ضمن الإطار الجماعي) وأن يتحرر من نزعة التمرکز حول الذات^(١٤).

٤- من الناحية الخلقية :

يسهم اللعب في تكوين النظام الأخلاقي المعنوي لشخصية الطفل . فمن خلال اللعب يتعلم الطفل من الكبار معايير السلوك الخلقية كالعدل والصدق والأمانة وضبط النفس والصبر . كما أن القدرة على الإحساس بشعور الآخرين تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته ، وإذا كان الطفل يتعلم في اللعب أن يميز بين الواقع والخيال فإن الطفل من خلال اللعب وفي سنوات الطفولة الأولى يظهر الإحساس بذاته كفرد مميز فيبدأ في تكوين صورة عن هذه الذات وإدراكها على نحو متميز عن ذوات الآخرين رغم اشتراكه معهم بعدة صفات^(١٥).

٥- من الناحية التربوية :

لا يكتسب اللعب قيمة تربوية إلا إذا استطعنا توجيهه على هذا الأساس لأنه لا يمكننا أن نترك عملية نمو الأطفال للمصادفة ، ويتحقق النمو السليم للطفل بالتربية الواعية التي تضع خصائص نمو الطفل ومقومات تكوين شخصيته في نطاق نشاط تربوي هادف .

وخلاصة الأمر يجب تنظيم نشاط اللعب على أساس مبادئ التعلم القائم على حل المشكلات وتنمية روح الابتكار والإبداع عند الأطفال^(١٦).

وقد عرف علماء الإسلام أهمية اللعب فقال الإمام الغزالي (ت ٥٠٥ هـ) : ((وينبغي أن يؤذن له بعد الفراغ من المكتب (كُتَاب تحفيظ القرآن) أن يلعب لعباً جميلاً يستقرغ إليه تعب الكُتَاب بحيث لا يتعب في اللعب ، فان منع الصبي من اللعب وإرهاقه بالتعليم دائماً يميّت القلب ويبطل ذكاءه وينغص العيش عليه حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأساً))^(١٧) .

فاللعب - إذن - يهيئ الطفل للتكيف في المستقبل من خلال الاستجابات الجديدة التي يقوم بها أثناء لعبه ، ولذا لا ينظر إلى اللعب الآن على أساس أنه مضيعة للوقت ولكن على أساس أنه ضروري لنمو الطفل ، والآباء الذين يحرمون أطفالهم من اللعب في البيت أو خارجه إنما يحرمون الطفل من حاجاته الأساسية للنمو، وظاهرة اللعب كنشاط حيوي ليس قاصرا على الإنسان فحسب ولكنها موجودة أيضا لدى الصغار في جميع الحيوانات لتستكشف من خلاله إمكانياتها وقدراتها ومن ثم تتمكن من تحديد نوع العمل الذي تحبه ويمكنها من الاستقلال بذاتها في نهاية الأمر^(١٨).

المبحث الثالث الحكم التكليفي وآراء العلماء للعب الأطفال

ورد في هذا الموضوع أحاديث منها :

حَدِيثُ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ: ((كُنْتُ أَلْعَبُ بِالْبَنَاتِ عِنْدَ النَّبِيِّ (ﷺ) وَكَانَ لِي صَوَاحِبٌ يَلْعَبْنَ مَعِي، فَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) إِذَا دَخَلَ يَتَقَمَّعْنَ مِنْهُ، فَيُسْرِبُهُنَّ إِلَيَّ، فَيَلْعَبْنَ مَعِي))^(١٩). وفي رواية لمسلم ((كنت أَلْعَبُ بِالْبَنَاتِ فِي بَيْتِهِ وَهُنَّ اللَّعِبُ))^(٢٠).

وَفِي رِوَايَةٍ قَالَتْ: ((قَدِمَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) مِنْ غَزْوَةِ تَبُوكٍ أَوْ حَيْبَرَ ، وَفِي سَهْوَتِهَا سِتْرٌ ، فَهَبَّتْ رِيحٌ ، فَكَشَفَتْ نَاحِيَةَ السِّتْرِ عَنْ بَنَاتٍ لِعَائِشَةَ لُعِبَ ، فَقَالَ : مَا هَذَا يَا عَائِشَةُ ؟ قَالَتْ : بَنَاتِي . وَرَأَى بَيْنَهُنَّ فَرَسًا لَهَا جَنَاحَانِ مِنْ رِقَاعٍ ، فَقَالَ : مَا هَذَا الَّذِي أَرَى وَسَطَهُنَّ ؟ قَالَتْ : فَرَسٌ . قَالَ : وَمَا هَذَا الَّذِي عَلَيْهِ ؟ قَالَتْ : جَنَاحَانِ . فَقَالَ : فَرَسٌ لَهُ جَنَاحَانِ ؟ قَالَتْ : أَمَا سَمِعْتَ أَنَّ لِسُلَيْمَانَ خَيْلًا لَهَا أَجْنَحَةٌ ؟ قَالَتْ : فَضَحِكَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) حَتَّى رَأَيْتُ نَوَاجِدَهُ))^(٢١) .

عَنِ الرُّبَيْعِ بِنْتِ مُعَوِّذٍ الْأَنْصَارِيَّةِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أَنَّهَا قَالَتْ : ((أُرْسِلَ رَسُولُ اللَّهِ (ﷺ) غَدَاةَ عَاشُورَاءَ إِلَى قُرَى الْأَنْصَارِ الَّتِي حَوْلَ الْمَدِينَةِ : مَنْ كَانَ أَصْبَحَ صَائِمًا فَلْيُتِمَّ صَوْمَهُ ، وَمَنْ كَانَ أَصْبَحَ مُفْطَرًا فَلْيُتِمَّ بَقِيَّةَ يَوْمِهِ . فَكُنَّا بَعْدَ ذَلِكَ نَصُومُهُ وَنُصُومُ صِبْيَانِنَا الصِّغَارَ مِنْهُمْ إِنْ شَاءَ اللَّهُ ، وَنَذْهَبُ بِهِمْ إِلَى الْمَسْجِدِ ، فَتَجْعَلُ - وَفِي رِوَايَةٍ : فَتَصْنَعُ - لَهُمُ اللَّعْبَةَ مِنَ الْعِهْنِ، فَإِذَا بَكَى أَحَدُهُمْ عَلَى الطَّعَامِ أَعْطَيْنَاهُ إِيَّاهُ حَتَّى يَكُونَ عِنْدَ الْإِفْطَارِ))^(٢٢) .

اختلاف العلماء في لعب البنات والأطفال

هل تباح أم لا ؟ على ثلاثة أقوال :

القول الأول : هو مذهب جمهور العلماء من المحدثين والفقهاء .

يجوز اتخاذها مستدلين بالأحاديث السابقة ومن النظر قالوا: إن اتخاذ لعب البنات يعتبر حاجة ماسة وأمرًا لا بد من وجوده وذلك من أجل تدريب البنات على تربية أولادهن في المستقبل وتدبير شؤون بيوتهن ولأن في ذلك إدخال الفرح والسرور على قلوب الأطفال واستئناسهم بها وذلك يعود على قوة نموهم وحسن نشأتهم البدنية والعقلية. ولأن هذه التماثيل ليست محلاً للتعظيم بل إنها عرضة للإهانة في كل لحظة من اللحظات فهي لعبة كاسمها ومن ثم لا يخشى من وجود هذا النوع أن يكون طريقاً وذريعة للوثنية والشرك^(٢٣).

فقد ترجم ابن حبان في صحيحه ذكر الإباحة لصغار النساء * اللعب باللعب وان كان لها صور^(٢٤).

وترجم النسائي في السنن الكبرى إباحة الرجل اللعب لزوجته بالبنات^(٢٥). وترجم أبو داود: باب اللعب بالبنات^(٢٦). وهو مذهب الحنفية والمالكية والشافعية^(٢٧). وقال القاضي عياض : ((فيه جواز اللعب بهن وتخصيصها من الصور المنهي عنها لهذا الحديث ولما في ذلك من تدريب النساء في صغرهن على النظر لأنفسهن وبيوتهن وأبنائهن وقد أجاز العلماء بيعهن وشراءهن^(٢٨). وتابعه النووي في شرح مسلم فقال: يستثنى من منع التصوير ما له ظل ، ومن اتخذه لعب البنات، لما ورد من الرخصة في ذلك وهذا يعني جوازها ، سواء أكانت اللعب على هيئة تمثال إنسان أم حيوان، مجسمة أو غير مجسمة، وسواء أكان له نظير في الحيوانات أم لا ، كفرس له جناحان))^(٢٩). وقال القرطبي من المالكية: ((وقد استثنى من هذا الباب - يعني التصوير - لعب البنات لما ثبت عن عائشة رضي الله عنها أن النبي (ﷺ) تزوجها

وهي بنت سبع سنين وزفت إليه وهي بنت تسع ولعبها معها ومات عنها وهي بنت ثمانى عشرة سنة ((^(٣٠)).

وعنها أيضا قالت: كنت ألعب بالبنات عند النبي (ﷺ) وكان لي صواحب يلعبن معي فكان رسول الله (ﷺ) إذا دخل ينقمعن منه فيسر بهن إلي فيلعبن معي^(٣١).

وقد علل المالكية والشافعية والحنابلة هذا الاستثناء لصناعة اللعب بالحاجة إلى تدريبهن على أمر تربية الأولاد. وهذا التعليل يظهر فيها لو كانت اللعب على هيئة إنسان ، ولا يظهر في أمر الفرس الذي له جناحان ، ولذا علل الحلبي بذلك وبغيره ، وهذا نص كلامه ، قال : للصبايا في ذلك فائدتان : أحدهما عاجلة والأخرى آجلة . فأما العاجلة ، فالاستئناس الذي في الصبيان من معادن النشوء والنمو. فان الصبي أن كان انعم حالا وأطيب نفسا واشرح صدرا كان أقوى وأحسن نموا ، وذلك لأن السرور يبسط القلب، وفي انبساطه انبساط الروح ، وانتشاره في البدن، وقوة أثره في الأعضاء والجوارح .

وأما الآجلة فإنهن سيعلمن من ذلك معاجلة الصبيان وحبهم والشفقة عليهم ، ويلزم ذلك طبائعن ، حتى إذا كبرن وعاین لأنفسهن ما كن تسرين به من الأولاد كن لهم بالحق كما كن لتلك الأشباه بالباطل^(٣٢).

وقال الحافظ في الفتح : استدل بهذا الحديث على جواز اتخاذ صور البنات واللعب من أجل لعب البنات بهن وخص ذلك من عموم النهي عن اتخاذ الصور وبه جزم عياض ونقله عن الجمهور وأنهم أجازوا بيع اللعب للبنات لتدريبهن من صغرهن على أمر بيوتهن وأولادهن^(٣٣).

القول الثاني :

أنه لا يجوز اتخاذ الصور إلا أن تكون مقطوعة الرأس أو بلا رأس وهو قول الحنابلة أو ناقصة عضو لا تبقي الحياة بدونه^(٣٤).

القول الثالث :

أنه يحرم مطلقاً اختاره المنذري، والبيهقي وابن الجوزي وابن بطلال .
وقالوا: أن جوازها كان أولاً ثم أن الأحاديث الواردة بإباحة لعب البنات منسوخة بالأحاديث التي وردت بعموم النهي عن الصور والتصوير^(٣٥).
وأجيب : أن دعوة النسخ معارضة بمثلها ، وانه قد يكون الإذن باللعب لاحقاً .
على أن في حديث عائشة - رضي الله عنها - في اللعب ما يدل على تأخره ، فان فيه أن ذلك كان عند رجوع النبي (ﷺ) من غزوة تبوك، فالظاهر انه كان متأخراً وبأن دعوى النسخ تفتقر إلى ثبوت النسخ، وتقدم المنسوخ ولا يمكن ثبوت ذلك بالاحتمال المجرد. وعدم التمكن من الجمع بين الدليلين المتعارضين فإن أمكن الجمع فلا يصار إلى النسخ^(٣٦).

ويقول الدكتور عبد الكريم زيدان: ((والراجح في لعب الأطفال عدم اشتراط كونها ناقصة غير تامة الخلقة ، لان الأحاديث الشريفة لم يرد فيها ما يدل على اشتراط هذا الشرط ، بل إن فيها ما يدل على خلافه ، ففي حديث عائشة - رضي الله عنها - الذي رواه أبو داود انه كان بين لعب عائشة فرس له جناحان، مما يدل على أن هذا الحيوان كان تام الخلقة وإنما زيد فيه جناحان ، لما ذكرته عائشة ، من انه كان لسليمان خيل لها أجنحة . ثم إن كمال تحصيل المقصود من إباحة اللعب للأطفال عدم اشتراط هذا الشرط في لعبهم وإباحة هذه اللعب غير مقصورة على الإناث فقط على ما أرى ، اذ لا وجه لهذا الاختصاص بهن وهذا المعنى يوجد في الصغار عموماً الإناث منهم والذكور . ويمكن أن يقال إن لعب الصغار الذكور ينبغي أو يستحسن أن تكون مما يناسب الذكور وغرائزهم ، ويساعد على تدريبهم فيما هم قائمون إليه وما يحتاجون التدريب عليه من وقت صغرهم باعتبارهم ذكورا ، كما يلاحظ في لعب الإناث ما يناسبهن ويساعد على تدريبهن باعتبارهن من الإناث))^(٣٧).

وقد ذهب بعض المعاصرين إلى ترجيح لعب الأطفال إلا أنه قيد ذلك بكونها من الخرق والعهن والصوف فإن كانت من البلاستيك فلا تجوز والذي يظهر والله أعلم أن مادتها ليست هي السبب في الرخصة حتى يقال: إن كانت من شكل العرائس الموجودة الآن فهي حرام وإن كانت من غير شكل العرائس فهي حلال وإنما لحظ الشارع حاجة الطفل إلى هذا النوع من اللعب بصرف النظر عن مادة صنعها ثم لو كان هذا مؤثراً لجاء الشارع في تقييده بأن تكون من الخرق أو من العهن فهذا بيان واقع لا يقيد النصوص (٣٨).

وقد كان السلف - رضوان الله تعالى عليهم - يقدرون أهمية اللعب بالنسبة للأطفال فلم يمنعوهم منه ، بل كانوا يمنعون من ينهاهم عنه فعن الحسن ((أنه دخل منزله وصبيان يلعبون فوق البيت ، ومعه عبد الله ابنه فنهاهم ، فقال الحسن : دعهم فإن اللعب ربيعهم)) (٣٩) .

وبهذا ينتهي الكلام في هذا البحث عن لعب الأطفال ، وبيان أهمية وفوائد اللعب في حياة الأطفال ، والذي سبق الكلام على مشروعيته وإباحته وهذا ما ذهب إليه جمهور العلماء من هذه الأمة قال تعالى : { وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا } (٤٠). والوسطية في كل شيء أي بعيد عن الإفراط والتفريط والإسلام حينما شرع الوسطية كفل للجميع حق الإنسانية في الحياة ، ولهذا أقرّ النبي (ﷺ) بعض الأعمال والوسائل التربوية بهدف إدخال السرور والبهجة والسعادة على الإنسان كما في السبق والعدو والمصارعة وتعلم السباحة والرماية وغيرها من وسائل الترويح المشروعة وفق الضوابط التي حددها الشرع .

الخاتمة

١- تم التعرف على ما هو اللعب لغة واصطلاحاً وبيان التعاريف المعاصرة بهذا الشأن .

٢- وعرفنا أن ظاهرة اللعب شغلت العلماء قديماً وحديثاً وحاولوا أن يفسروا هذه الظاهرة ولذلك وضعوا العديد من النظريات المختلفة في تفسير هذه الظاهرة . ومن هذه النظريات نظرية (شيلر) الطاقة الزائدة، ونظرية(كارل غروس) الإعداد للحياة المستقبلية ، ونظرية (ستانلي هول) التلخيصية، ونظرية (فرويد) التنفسية ، ونظرية (دي كارت)النمو الجسمي ، ونظرية (جان بياجيه)، ونظرية (فيجو تسكي) وغيرها كل هذه النظريات حاولت تفسير اللعب ونخلص من هذا كله إلى أن اللعب يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتربية وانه أسلوب مهم في التربية ووسيلتها لإعداد الكائن الحي للعمل الجدي في المستقبل .

٣- وعرفنا أن اللعب أهمية كبرى في تربية وتنمية المهارات من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والتربوية . واللعب مدخلٌ أساسيٌّ لنموّ الطفل، عقلياً ومعرفياً، وليس لنموه اجتماعياً وانفعالياً فقط، ففي اللعب يبدأ الطفل في التعرف على الأشياء وتصنيفها، ويتعلم مفاهيمها، ويعمّم فيما بينها على أساس لغوي، وهنا يؤدي نشاط اللعب دوراً كبيراً في النموّ اللغوي للطفل، وفي تكوين مهارات الاتصال لديه.

٤- وقد أكدت هذه الدراسة على ما تضمنه الإسلام من سماحة واعتدال في هذا الجانب المهم من حياة الطفل وذكرنا أحاديث لها علاقة باللعب وأهميته ، وعرفنا آراء العلماء في ذلك وبيان الرأي الراجح للجمهور الذين هم أعلم الناس

بهذا الدين ودلالاته على الأحكام ، والذين اقتدوا بمنهج النبي (ﷺ) وأصحابه ، ولذلك فإن الرسول (ﷺ) لم يمنع الصبيان من هذا النوع من اللعب لما رأيهم يلعبون لما في المنع من آثار سيئة على انبساط النفس ونشاطها ، يقول أنس(ﷺ): ((مر بي النبي(ﷺ) وأنا ألعب مع الصبيان فسلم علينا ثم دعاني فبعثني إلى حاجة له))^{٤١}. فالرسول(ﷺ) رأيهم يلعبون فلم ينههم أو يعنفهم لعلمه (ﷺ) بأهمية اللعب عند الصبيان في هذه المرحلة بل سلم عليهم زيادة منه في مؤنسنتهم .

الهوامش:

- (١) - كتاب العين ١٤٧/٢ ، لسان العرب ٧٣٩/١ ، المصباح المنير ٥٥٤/٢ ، تاج العروس ٩٤٠/١ ، المعجم الوسيط ٨٢٧/٢ .
- (٢) - يوسف / ١٢ .
- (٣) - معجم مقاييس اللغة ص ٩٢١ .
- (٤) - قاموس التربية / تأليف : ((Good)) ص ٥٧ .
- (٥) - قاموس علم النفس ص ١١٥ .
- (٦) - رياض الأطفال / تأليف : عدس ومصلح ص ٦٨ .
- (٧) - سيكولوجية الذكاء / تأليف : جان بياجيه ، ص ٤٨ .
- (٨) - ينظر سيكولوجية اللعب / تأليف : - د - سوزانا ميلر . ص ٦٦ .
- (٩) - التربية / تأليف : جان جاك روسو ، ترجمة : عادل زعيتر ص ٥٦ .
- (١٠) - ينظر سيكولوجية اللعب / تأليف : د . سوزانا ميلر ، ترجمة د. حسن عيسى ، الناشر المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت ١٩٨٧ ، ص ٥٢ وما بعدها .

- (١١) - التفكير واللغة / تأليف : فيفوتسكي ل.س : ترجمة / د . طلعت منصور
ص٤٦ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٦٧ .
- (١٢) - سايكولوجية اللعب والتربية الرياضية / تأليف: ليلي يوسف ص٧ ، ينظر :
قضايا اللهو والترفيه بين الحاجة النفسية والضوابط الشرعية / تأليف: مادون رشيد
ص٨٨ - ٩٠ - ٩٣ .
- (١٣) - تطور نمو الطفل عند بياجيه / تأليف : يعقوب غسان ص٧٦ ، سيكولوجية
اللعب / تأليف سوزانا ميلر ص١٠ .
- (١٤) - رأي في فلسفة اللعب / تأليف : نجم الدين السهرودي ص٢٠ ، علاج
الأطفال باللعب / تأليف : كلارك . مستاكس ، ترجمة د- عبد الرحمن سيد
سليمان ، ص١١ ، دار النهضة العربية - مصر . فن تربية الأولاد في الإسلام
/ تأليف : محمد سعيد مرسي ١ / ١٧٢ .
- (١٥) - سيكولوجية اللعب / تأليف : سوزانا ميلر ص١١ ، فن تربية الأولاد في
الإسلام / تأليف : محمد سعيد مرسي ١ / ١٧٢ .
- (١٦) - فلسفة اللعب / تأليف : محمد الحمامي ص٥٧ ، التعلم ونظرياته / تأليف
عادل فاخر ص٦٩ ، نحو تربية إسلامية راشدة / تأليف : محمد بن شاكر
الشريف ص٤٧ .
- (١٧) - إحياء علوم الدين للغزالي ٣ / ٧٣ .
- (١٨) - فن تربية الأولاد في الإسلام ج ١ / ١٧١ تأليف / محمد سعيد موسي ،
الطبعة الأولى ١٩٩٨ ، نحو تربية إسلامية راشدة / تأليف : محمد بن شاكر
الشريف ص٤٧ .
- (١٩) - صحيح البخاري ٥ / ٢٢٧٠ . غريب الحديث: اللعب بالبنات: البنات : التماثيل
التي يلعب بها الصبايا ، يَنْقَمَعَنَّ: تعني دخلن البيت وتغيبن ؛ ويقال للإنسان : قد
انقمع وقمع إذا دخل في الشيء أو دخل بعضه في بعض ؛ قال الأصمعي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية ٤٢٣ العدد (٦٦)

ومنه سمي القَمْعُ الذي يُصَبّ فيه الدهن وغيره لأنه يُدْخَل في الإناء يقال منه : قَمَعْتُ الإناء أَقْمَعُهُ قَمْعًا ، فَيُسَرِّيَهُنَّ : يرسلهن من السَرَب وهو جماعة النساء . ينظر: الفائق في غريب الحديث: ١ / ١٣١ ، غريب الحديث لابن سلام: ٤ / ٣١٥ ، الفائق : ١ / ١٣١ .

(٢٠) - صحيح مسلم ١٨٩٠/٤ .

(٢١) - سنن أبو داود ٧٠١ / ٢ - تحقيق عزت عبيد دعاس ، وإسناده صحيح . غريب الحديث: سهوتها: السهوة: بيتٌ صغيرٌ منحدرٌ في الأرض قليلاً شبيه بالمُحْدَع والخِرْزَانَة . وقيل هو كالصُفَّة تكون بين يَدَي البيت . وقيل شبيه بالرقِّ أو الطاقِ يُوضَع فيه الشيءُ ، رِقَاع: جمع رقعة وهي قطعة من ورق أو جلد يكتب فيها، قال الحربي: قَوْلُهُ : يَرْقَعُ ثَوْبَهُ : رَقَعَ ثَوْبَهُ رَقْعًا وَرَقَعْتُهُ تَرْقِيعًا وَالْفَاعِلُ رَاقِعٌ . وَالثَّوبُ مَرْقُوعٌ وَالرُّقْعَةُ قُطِيعَةٌ يُرْقَعُ بِهَا وَالْجَمِيعُ رِقَاعٌ ، نواجذه: بذال معجمة هي هنا الأضراس والأنياب وقيل المضاحك والنواجذ أيضا أواخر الأسنان وهي أضراس العقل ، قال ابن الجوزي :وقال علي عليه السلام إن الملكين على ناجذي العبد يكتبان قال ثعلب النواجذ في قول علي الأنياب وهو أحسن ما قيل في النواجذ لأن الخبر أن ضحك رسول الله كان التبسم . ينظر: النهاية في غريب الأثر: ٢ / ٤٣٠ ، غريب الحديث للحربي: ٣ / ١٠٣٠ ، مشارق الأنوار: ٤/٢ ، غريب الحديث لابن الجوزي: ٢/٣٩٣ .

(٢٢) - رواه مسلم ٧٩٨/٢ ، صحيح ابن حبان ج ٨/٣٨٥ ، قال شعيب الأرئوط : إسناده صحيح على شرط مسلم . ينظر: غريب الحديث: اللعبة من العهن هو الصوف الملون ، وقال ابن الجوزي: ((ففي الحديث كنا نصوم صبياننا يوم عاشوراء ونجعل لهم اللعبة من العهن نلهم قال الزجاج العهن الصوف وقال ابن قتيبة هو الصوف المصبوغ وفي هذا الحديث تريج الصبيان بالنفل إلى

زمان فعل الواجب ((. ينظر: مشارق الأنوار : ١٠٤/٢ ، كشف المشكل : ٤/٤٧٢.

(٢٣) - ينظر حكم الإسلام في وسائل الإعلام ص/ ٦٥ ، وتربية الأولاد في الإسلام ص/ ٩٠٢ ، وكتاب أحكام التصوير في الشريعة الإسلامية ص/ ١٠ ، مجلة البحوث الإسلامية ١١/٢٧٦.

(٢٤) - صحيح ابن حبان ١٧٤/١٣ . * والمراد بصغار البنات من كان غير بالغ منهن . وقال الخطابي : وإنما ارحص لعائشة فيها لأنها إذ ذاك كانت غير بالغ . قال ابن حجر : وفي الجزم به نظر ، لكنه محتمل ، لان عائشة رضي الله عنها كانت في غزوة خيبر بنت أربع عشرة ، وأما في غزوة تبوك فكانت قد بلغت قطعا (ينظر فتح الباري ١٠/٥٢٧) . فهذا يدل على أن الترخيص ليس قاصرا على من دون ذلك البلوغ منهن ، بل يتعدى إلى مرحلة ما بعد البلوغ ما دامت الحاجة قائمة لذلك . (الموسوعة الفقهية ١٢/١٢١) .

(٢٥) - السنن الكبرى للنسائي ٣٠٥/٥ .

(٢٦) - سنن أبي داود ٢/٧٠٠ .

(٢٧) - ينظر المحلى ٢٦/٩ ، إكمال المعلم ٤٤٧/٧ ، وشرح النووي على مسلم ٨٢/١١ ، فتح الباري ١٠/٥٢٧ ، عمدة القارئ ١٧٠/٢٢ ، وشرح المنهاج ٢١٤/٣ ، أسنى المطالب ٢٢٦/٣ ، مغني المحتاج ٢٤٤/٣ ، تحفة المحتاج ٤٣٤/٧ ، نهاية المحتاج ٣٧٦/٦ ، فيض القدير ٥١٨/١ ، حاشيتا قليوبي وعميرة ٣/٣٩٨ ، نيل الاوطار ٣٥٩/٦ ، إعانة الطالبين ٣/٣٦٣ ، شرح السيوطي لسنن النسائي ١٣١/٦ ، الفقه على المذاهب الأربعة ٤٠/٢ .

(٢٨) - إكمال المعلم ٤٤٧/٧ ، عون المعبود ١٣/١٩١ ، تحفة الأحوذى ٣٥٠/٥ .

(٢٩) - شرح النووي على مسلم ٨٢/١١ ، وشرح المنهاج ٢١٤/٣ .

(٣٠) - تفسير القرطبي ١٤/٢٧٤ .

- (٣١) - صحيح البخاري ٢٢٧٠/٥.
- (٣٢) - المنهاج في شعب الإيمان للحلي - الملاعب والملاهي ٩٧/٣، الدسوقي ٣٣٨/٢.
- (٣٣) - فتح الباري ٥٢٧/١٠، ينظر أسنى المطالب ٢٢٦/٣، حاشيتا قليوبي وعميرة ٣٩٨/٣، تحفة المحتاج ٤٣٤/٧، نهاية المحتاج ٣٧٦/٦، إعانة الطالبين ٣٦٣/٣.
- (٣٤) - ينظر فتح الباري ٥٢٧/١٠، كشف القناع ٢٨٠/١ الآداب الشرعية لابن مفلح ٥٠٩/٣.
- (٣٥) - ينظر سنن البيهقي ٢١٩/١٠، فتح الباري ٣٩٥/١٠، إرشاد الساري ١٣٦/١٣، شرح ابن بطلال ٣٠٤/٩، شرح الكرمانى ٦/٢١، الآداب الشرعية ٥٠٩/٣، تحفة الاحوذى ٣٥٠/٥.
- (٣٦) - الموسوعة الفقهية ١١٢/٢، أحكام التصوير في الشريعة الإسلامية ص ١٠.
- (٣٧) - المفصل / تأليف : الدكتور عبد الكريم زيدان ٤٦٠/٣.
- (٣٨) - ينظر الحلال والحرام ليوסף القرضاوي ص ١٠٠، المفصل في أحكام المرأة ٤٦١/٣، أطفال المسلمين كيف رباهم النبي صلى الله عليه وسلم/ تأليف : جمال عبد الرحمن ص ٦٧.
- (٣٩) - العيال لابن أبي الدنيا ٧٩١/٢.
- (٤٠) - البقرة/ ١٤٣.
- ٤١ - مسند احمد ٢٥٣/٣. تعليق شعيب الأرناؤوط : إسناده صحيح على شرط مسلم.
- المصادر

• القرآن الكريم

- ١- إحياء علوم الدين /تأليف : محمد بن محمد الغزالي أبو حامد ، الناشر : دار المعرفة - بيروت .
- ٢- أحكام التصوير في الشريعة الإسلامية /تأليف: عبد الرحمن عبد الخالق ، الطبعة الثانية ، ١٤١٥هـ، الكويت .
- ٣- إرشاد الساري لشرح صحيح البخاري/ لأبي العباس شهاب الدين أحمد ابن محمد القسطلاني (ت٩٢٣هـ). (دار الكتاب العربي بيروت- لبنان ، طبعة بالأوفست عن الطبعة السابعة،المطبعة الأميرية ببولاق -مصر/١٣٢٣ هـ).
- ٤- أسنى المطالب شرح روض الطالب / تأليف : زكريا بن محمد بن زكريا الأنصاري ، زين الدين أبو يحيى السنيكي (المتوفى : ٩٢٦هـ) .
- ٥- أصول التربية المثالية / جان جاك روسو ؛ دراسة و تحليل و نقد و تعليق محمد عطية الابراشي ، الناشر ، القاهرة : دار الكاتب العربي ، ١٩٦٧.
- ٦- أطفال المسلمين كيف رباهم النبي الأمين (صلى الله عليه وسلم) /تأليف :جمال عبد الرحمن .
- ٧- إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين لشرح قرّة العين بمهمات الدين/ لأبي بكر ابن السيد محمد شطا الدميّاطي ت(١٣٠٢ هـ)، (دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت).

- ٨- إكمال المعلم بفوائد مسلم / تأليف : أبي الفضل عياض بن موسى بن عياض
اليحصبي ، (ت ٥٤٤ هـ) ، تحقيق: الدكتور - يحيى إسماعيل .
- ٩- الآداب الشرعية والمنح المرعية / تأليف: محمد بن مفلح بن محمد المقدسي ،
الناشر - عالم الكتب
- ١٠- التعلم ونظرياته / تأليف : عاقل فاخر ، الطبعة الخامسة ، دار العلم للملايين
، بيروت ، ١٩٨١ .
- ١١- التفكير واللغة / تأليف : فيفوتسكي ل. س ، ترجمة : د. طلعت منصور ،
مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٧ .
- ١٢- الجامع الصحيح المختصر / تأليف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري
الجعفي ، الناشر : دار ابن كثير ، الطبعة الثالثة ، ١٤٠٧ - ١٩٨٧ - بيروت
تحقيق : د. مصطفى ديب البغا أستاذ الحديث وعلومه في كلية الشريعة - جامعة
دمشق .
- ١٣- الحلال والحرام في الإسلام / تأليف : الدكتور. يوسف القرضاوي ، الطبعة:
الخامسة عشرة ، المكتب الإسلامي للطباعة والنشر .
- ١٤- العين/ لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي ت(١٧٥ هـ)، حققه د.
مهدي المخزومي و د. إبراهيم السامرائي ،(دار ومكتبة الهلال).
- ١٥- الفقه على المذاهب الأربعة / تأليف : عبد الرحمن الجزيري .

١٦- الفائق في غريب الحديث/ تأليف: محمود بن عمر الزمخشري ت(٥٣٨هـ)، حققه علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم ، (الطبعة الثانية، دار المعرفة - لبنان).

١٧- الكواكب الدار (شرح الكرمانى على البخارى) / تأليف : الكرمانى ، الطبعة المصرية ١٣٥٦ هـ - ١٩٣٧ م .

١٨- المجتبى من السنن الشهير بسنن النسائي/لأبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي ت(٣٠٣هـ)، (الطبعة الثانية، حققه عبد الفتاح أبو غدة ،ومعه شرح السيوطي لسنن النسائي، لجلال الدين السيوطي ت(٩١١هـ)، مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب / ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م).

١٩- المحلى/ لأبي محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهري ت(٤٥٦هـ)، حققته لجنة إحياء التراث العربي، (دار الآفاق الجديدة - بيروت)

٢٠- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي / لأحمد بن محمد بن علي المقرئ الفيومي ت(٧٧٠هـ)، (المكتبة العلمية - بيروت).

٢١- المعجم الوسيط / مجمع اللغة العربية - القاهرة - الطبعة الثانية - الناشر - دار المعارف - القاهرة - ١٩٨٠.

٢٢- المفصل في أحكام المرأة والبيت المسلم في الشريعة الإسلامية /تأليف: د.عبد الكريم زيدان، (الطبعة الثالثة، مؤسسة الرسالة/١٤٢٠-٢٠٠٠هـ).

٢٣- المنهاج في شعب الإيمان / تأليف : للإمام أبي عبد الله الحلي ، تحقيق: حلمي محمد فوده ، دار الفكر ، ط ١ ، ١٣٩٩ هـ .

- ٢٤- النهاية في غريب الحديث والأثر/ لأبي السعادات المبارك بن محمد الجزري
ت(٦٠٦هـ)، حققه طاهر أحمد الزاوي و محمود محمد الطناحي، (المكتبة العلمية -
بيروت / ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م).
- ٢٥- الموسوعة الفقهية الكويتية / وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - الكويت -
الطبعة الثانية - ١٤٠٤ هـ .
- ٢٦- تحفة المحتاج إلى أدلة المنهاج / عمر بن علي بن احمد الوادياشي
الأندلسي، تحقيق عبدالله بن عساف اللحياني - ١٤٠٦ هـ ، ط١، دار حراء - مكة
المكرمة .
- ٢٧- تحفة الأحوزي بشرح جامع الترمذي / تأليف : محمد عبد الرحمن بن عبد
الرحيم المباركفوري أبو العلا ، الناشر : دار الكتب العلمية - بيروت .
- ٢٨- تطور نمو الطفل عند بياجيه / تأليف : غسان يوسف ، الطبعة الأولى ، دار
الكتاب اللبناني ، بيروت ، سنة ١٩٧٣.
- ٢٩- تاج العروس من جواهر القاموس/لأبي الفيض محمد بن محمد بن محمد ابن
عبد الرزاق الحسيني الزبيدي، الملقب بمرتضى ت(١٢٠٥ هـ)، حققه مجموعة من
المحققين ، دار الهداية.
- ٣٠- جامع البيان عن تأويل آي القرآن/ لأبي جعفر محمد بن جرير بن يزيد ابن
خالد الطبري ت(٣١٠هـ)، (دار الفكر - بيروت / ١٤٠٥هـ).

- ٣١- حكم الإسلام في وسائل الإعلام / تأليف : عبدالله ناصح علوان ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠١.
- ٣٢- حاشية الدسوقي على الشرح الكبير/ لمحمد بن أحمد بن عرفه الدسوقي ت(١٢٣٠هـ)، (دار الفكر - بيروت).
- ٣٣- حاشيتا قليوبي وعميرة على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين /تأليف : شهاب الدين أحمد بن أحمد بن سلامة القليوبي (ت ١٠٦٩) ، دار الفكر: لبنان / بيروت .
- ٣٤- رأي في فلسفة اللعب / تأليف: نجم الدين السهرودي ، بغداد ، الدار العربية للطباعة ، سنة ١٩٧٧.
- ٣٥- رياض الأطفال / محمد عبد الرحيم عدس، عدنان عارف مصلح؛ تقديم عمر جبرين ، الناشر عمان : دار الفكر، ١٩٩٩.
- ٣٦- سايكولوجية اللعب /تأليف : د. سوزانا ميلر ، ترجمة : د. حسن عيسى ، مراجعة : د. محمد عماد الدين إسماعيل ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت ، سنة ١٩٨٧.
- ٣٧- سايكولوجية اللعب والتربية الرياضية /تأليف: ليلي يوسف ، مصر ، مكتبة الطبع والنشر الأنجلو المصرية ، ١٩٦٢.

٣٨- سيكولوجية الذكاء / تأليف : جان بياجيه ، ترجمة : سيد محمد غنيم ، دار المعرفة ، القاهرة ، ١٩٧٨ .

٣٩- سنن أبي داود / للإمام سليمان بن الأشعث أبي داود السجستاني الأزدي ت(٢٧٥هـ) . حققه محمد محي الدين عبد الحميد ، (دار الفكر، بيروت - لبنان).

٤٠- سنن النسائي الكبرى / تأليف : أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي ، الناشر : دار الكتب العلمية - بيروت الطبعة الأولى ، ١٤١١ - ١٩٩١ ، تحقيق : د.عبد الغفار سليمان البنداري ، سيد كسروي حسن .

٤١- سنن البيهقي الكبرى/لأبي بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي ت(٤٥٨هـ)، حققه محمد عبد القادر عطا ، (مكتبة دار الباز - مكة المكرمة / ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م).

٤٢- شرح السيوطي لسنن النسائي/ تأليف : عبد الرحمن ابن أبي بكر أبو الفضل السيوطي ، الناشر : مكتب المطبوعات الإسلامية - حلب ، الطبعة الثانية ، ١٤٠٦ - ١٩٨٦ ، تحقيق : عبد الفتاح أبو غدة .

٤٣- شرح النووي المسمى(المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج)/ لأبي زكريا يحيى بن شرف بن مري بن حسن الحزامي الحوراني النووي ت (٦٧٦هـ)، حققه خليل مأمون شياح،(الطبعة الثانية عشر، دار المعرفة، بيروت-لبنان/١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م).

٤٤- شرح صحيح البخاري لابن بطلال / تأليف : أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك بن بطلال القرطبي ، تحقيق : ياسر بن إبراهيم - إبراهيم الصبيحي ، الناشر : مكتبة الرشد .

٤٥- صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان / لأبي حاتم محمد بن حبان بن أحمد التميمي البستي ت (٣٥٤هـ)، حققه شعيب الأرناؤوط ، (الطبعة الثانية، مؤسسة الرسالة - بيروت / ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م).

٤٦- صحيح مسلم / لأبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (٢٦١هـ)، حققه محمد فؤاد عبد الباقي، (دار إحياء التراث العربي - بيروت).

٤٧- علاج الأطفال باللعب / تأليف : كلارك . موستاكس ، ترجمة : الدكتور . عبد الرحمن سيد سليمان ، دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٩٠ م.

٤٨- عمدة القاري شرح صحيح البخاري / لبدر الدين محمود بن أحمد العيني ت (٨٥٥هـ)، (دار إحياء التراث العربي - بيروت).

٤٩- عون المعبود شرح سنن أبي داود / لأبي الطيب محمد شمس الحق العظيم آبادي ت (١٣١٠هـ)، (الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية - بيروت ١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م).

٥٠- غريب الحديث/ تأليف: القاسم بن سلام الهروي أبو عبيد، دار النشر: دار الكتاب العربي - بيروت - ١٣٩٦، الطبعة: الأولى، تحقيق: د. محمد عبد المعيد خان .

٥١- غريب الحديث/ تأليف: إبراهيم بن إسحاق الحربي أبو إسحاق، دار النشر: جامعة أم القرى - مكة المكرمة - ١٤٠٥، الطبعة: الأولى، تحقيق: د. سليمان إبراهيم محمد العايد .

٥٢- غريب الحديث/لأبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد بن علي بن الجوزي ت(٥٩٧هـ)، حققه الدكتور عبد المعطي أمين القلعجي ، (الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان / ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م).

٥٣- فتح الباري بشرح صحيح البخاري/ لأحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت (٨٥٢ هـ) موافقة لترقيم وتبويب محمد فؤاد عبد الباقي، مع تعليقات العلامة عبد العزيز بن عبد الله بن باز، اعتنى به محمود الجميل، (الطبعة الأولى، مكتبة الصفا، القاهرة/ ١٤٢٤هـ-٢٠٠٢م).

٥٤- فلسفة اللعب / تأليف : محمد الحماحمي ، بغداد ، مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩٩.

٥٥- فن تربية الأولاد في الإسلام / تأليف : محمد سعيد مرسي ، الطبعة الأولى ، الناشر - دار التوزيع والنشر - سنة ١٩٩٨.

٥٦- فيض القدير شرح الجامع الصغير/ لزين الدين محمد عبد الرؤوف المناوي ت(١٠٣١هـ)، (الطبعة الأولى، المكتبة التجارية الكبرى - مصر / ١٣٥٦هـ).

٥٧- قاموس التربية /تأليف : ((Good))، سنة النشر ١٩٧٠.

٥٨- قضايا اللهو والترفيه بين الحاجة النفسية والضوابط الشرعية/ تأليف : مادون رشيد ، طبع دار طيبة ، الطبعة الأولى ١٤١٩ هـ ، الرياض .

- ٥٩- كشف القناع عن متن الإقناع/ لمنصور بن يونس بن إدريس البهوتي ت(١٠٥١هـ) ، حققه هلال مصيلحي مصطفى هلال، (دار الفكر - بيروت / ١٤٠٢هـ).
- ٦٠- كشف المشكل من حديث الصحيحين/ لأبي الفرج عبد الرحمن ابن الجوزي ت(٥٩٧هـ)، حققه علي حسين البواب ، (دار الوطن - الرياض / ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م).
- ٦١- لسان العرب/ لمحمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري ت(٧١١هـ)، (الطبعة الأولى، دار صادر - بيروت).
- ٦٢- مجلة البحوث الإسلامية /مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد - الرياض .
- ٦٣- مسند الإمام أحمد بن حنبل/ لأبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني ت(٢٤١هـ)، مؤسسة قرطبة - مصر).
- ٦٤- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج/ تأليف : شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب الشربيني ، ت(٩٧٧هـ)، (دار الفكر - بيروت).
- ٦٥- مقاييس اللغة / تأليف : أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى : ٣٩٥هـ) المحقق : عبد السلام محمد هارون ، الناشر : اتحاد الكتاب العرب ، الطبعة : ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢م.
- ٦٦- مشارق الأنوار على صحاح الآثار/لأبي الفضل القاضي عياض بن موسى بن عياض اليحصبي السبتي المالكي ت(٥٤٤هـ)، (المكتبة العتيقة ودار التراث).
- ٦٧- نحو تربوية إسلامية راشدة - من الطفولة حتى البلوغ - / تأليف: محمد بن شاکر الشريف ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م ، مكتبة الملك فهد الوطنية.

- ٦٨- نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج /تأليف: شمس الدين محمد بن أبي العباس احمد بن حمزة بن شهاب الدين الرملي الشهير بالشافعي الصغير ، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م ، دار الفكر للطباعة ، بيروت .
- ٦٩- نيل الاوطار من أحاديث سيد الأخيار شرح منتقى الأخبار/تأليف: محمد بن علي بن محمد الشوكاني ت(١٢٥٥هـ) ،الناشر : إدارة الطباعة المنيرية .

((بناء اختبار تحصيلي في الكيمياء للصف
الرابع الاعدادي للفرع العلمي))

م.م. عادل حسن زامل

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى بناء اختبار تحصيلي في الكيمياء للصف الرابع الاعدادي - الفرع العلمي يتصف بالصدق والثبات والموضوعية .

اشتملت عينة الدراسة (٢٢٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم من ثمان مدارس (ثانوية واعدادية) من مدارس بغداد النهارية - الكرخ والرصافة وبطريقة عشوائية لغرض تطبيق فقرات الاختبار . حيث تضمنت خطة الدراسة :

- أ- تحديد مجالات المحتوى على اساس فصول معينة من الكتاب المدرسي .
- ب- تم اعداد فقرات الاختبار وشمل الاختبارات الموضوعية (الاختبار من متعدد).
- ج- اعداد اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (٤٠) فقرة موزعة على المفاهيم الكيمياوية للصف الرابع الاعدادي - الفرع العلمي .
- د- ايجاد صدق الاختبار وذلك بعرضه على لجنة محكمين مؤلفة من اساتذة جامعين ومدرسين .

هـ- استخراج مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقد تراوحت مستويات الصعوبة بين (٦٧%-٢٢%) وبمتوسط مقداره (٤٧,٥) .

و- ايجاد قوة تمييز فقرات الاختبار حيث تراوحت بين (٠,٢٣ - ٠,٦٥) .

ز- ايجاد معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٧%) .

ووضع الباحث التوصيات والمقترحات لمدرسي الكيمياء وذلك بتحديد المفاهيم الكيمياوية ومدى مناسبتها للمرحلة المتوسطة والمرحلة الاعدادية من خلال بناء ادوات واختبارات لقياس مدى قدرة التلاميذ على استيعاب المفاهيم الكيمياوية المحددة لهذه الدراسة لتلك المراحل التعليمية وقد اوصى الباحث تطبيق الاختبار على عينات اخرى تشمل مختلف المدارس الاعدادية في القطر وبذلك لاقتصار البحث الحالي على عينة من مدارس امانة بغداد .

اهمية البحث والحاجة اليه :

ان التعليم يواجه حالياً على مستوى العالم فترة تغيير وتكيف لا مثيل لها نتيجة تقدمه نحو مجتمع يعتمد على المعرفة (مجتمع التعليم) القائم على اكتساب المعارف وتحديثها واستعمالها بسبب التطور الهائل في مجال العلوم ... وهذا يتم من خلال التربية العلمية والتكنولوجية التي تؤدي الى تكوين مجتمع علمي يعتمد على العلم والمنهج العلمي في تعاملاته حيث اصبحت تشكل ركناً اساسياً في المناهج التربوية لمختلف المراحل الدراسية .

وان هذا المفهوم الحديث يتضمن العمليات العقلية التي يستعملها العلماء في اكتشاف المعلومات العلمية وتنظيمها اضافة الى نتائج البحث العلمي (٦ص٥) .

وكذلك تهتم بميول الطلبة واتجاهاتهم ومهاراتهم اليدوية والفكرية (١٨:ص٥٦٢)

وبعد اتساع نطاق العلم وقاعدته اصبحت موضوع الاهتمام بالتربية العلمية اكثر اثاراً لدى الدول المتقدمة ، لذا اقتضى بالدول النامية ان تولي اهتماماً كبيراً بالتربية لكي تلحق بركاب الحضارة التي وصلت اليها الدول المتقدمة لذا نرى الاقطار العربية

تسعى دائماً للتطور والتقدم لكي تحتل المكانة المناسبة لها بين دول العالم (٥:ص١٣) .

ومما يؤكد ذلك ما جاء من توصيات المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب عام ١٩٦٨ ، فقد اوصى المؤتمر ((بضرورة العناية بالتربية العلمية نظرياً وعملياً في جميع مراحل التعليم)) (٩:ص٥٤) وكذلك توصيات مؤتمر اتحاد المعلمين العرب الذي عقد في ١٩٦٥ بمدينة الاسكندرية لدراسة تطوير تدريس العلوم في الوطن العربي ، إذ قرر المؤتمر (ان العلوم بمادتها وطريقتها هي اهم السبل لحل مشكلات الامة العربية ، تلك المشكلات المرتبطة بزيادة الدخل ورفع مستوى المعيشة وتحسين المستوى الصحي والتعمير واللاحاق بالركب العالمي لمسايرته في مختلف الميادين (١٠:ص٥٥) .

وفي القطر العراقي اكدت الحلقة الدراسية الاولى لتخطيط السياسة التربوية فيه على التربية العلمية إذ جاء ضمن مقرراتها وجوب (تنمية الاتجاهات العلمية والاخذ بأسلوب التفكير العلمي . (٨:ص١١) .

ان الاهتمام بالتربية العلمية في قطرنا العراقي اصبح الزامياً بعد التوسع الحاصل في الجانب العلمي والتطبيقي ، ويجب ان يترجم هذا الى واقع علمي ملموس في مؤسساتنا التعليمية وفي كافة مراحلها ، وهذا يتطلب تحسين برامج العلوم وطرائق تدريسها كوسائل لتحقيق اهداف تدريس العلوم ولمعرفة مدى نجاح هذه الوسائل التربوية في تحقيق اغراضها لا بد من الاهتمام بتطوير الوسائل المستعملة لدينا في التقويم (٣:ص٥) لانه عنصر اساسي في العملية التربوية ولا يمكن الاستغناء عنه (اذ ان التقويم هو الوسيلة التي من خلالها يمكن التعرف على مدى فاعلية الوسائل المستخدمة وملاحظة النواحي التي تتطلب تعديلاً وتطويراً. (١:ص١٦٤) .

ويقول وايلز ان التقويم عملية تصدر منها احكاماً تستعمل كأساس للتخطيط وانها عملية تشتمل على تحديد الاهداف وتوضيح الخطط واصدار الاحكام على الادلة ومراجعة الاساليب والاهداف في ضوء هذه الاحكام . (٣:ص٧)

ولكي يكون التقويم قائماً على اسس علمية فلا بد له من الاعتماد على وسائل تتصف بالصدق والثبات والموضوعية ومن ابرز هذه الوسائل الاختبارات التحصيلية المقننة حيث يقول أيل بهذا الصدد ((ان اي قياس للتحصيل التربوي يجب ان يكون صادقا وثابتا وموضوعيا)) . (٦:ص٥٢)

وقد عمت الاختبارات المدارس الامريكية منها اختبارات كاليفورنيا التحصيلية واختبارات ستانفورد التحصيلية واختبارات أيوا التحصيلية وهذه الاختبارات تستخدم في تحديد المواد التي ينجح فيها الطالب ، كما تستعمل ايضاً في تحديد الاعداد التي يحتمل ان تنجح فيها فهي بطريق غير مباشر تدل على الاستعدادات والقدرات العقلية المتصلة بالمواد الدراسية . (٣:ص١٦٤) وعلى الرغم من هذا الاستعمال الواسع للاختبارات واعتبارها اداة في اي التقييم والقياس ، وفي تطوير جوانب العملية التربوية المختلفة وخاصة عملية تطوير المناهج وتحسينها ، فان مدارسنا في القطر العراقي تكاد تخلو من الاختبارات ، وبناءً على ذلك قام الباحث ، ببناء اختبار تحصيلي في موضوع الكيمياء للصف الرابع الاعدادي - الفرع العلمي يتصف بالصدق والثبات والموضوعية يمكن الاستفادة منه في تقويم تحصيل الطلبة ، أملاً ان يكون هذا البحث عوناً للباحثين ولكل العاملين في حقل التربية والتعليم .

وقد تم اختيار الصف الرابع الاعدادي كمجال لهذا البحث لكون هذا الصف يمثل بداية مرحلة دراسية جديدة بالنسبة للطالب ، ولكونهم درسوا حصيلة كبيرة من المفاهيم الكيمياوية كذلك اختلاف طبيعة المنهج عن منهج الدراسة المتوسطة من حيث التطبيق والمضمون .

هدف البحث :-

يهدف البحث الى بناء اختبار تحصيلي في الكيمياء للصف الرابع الاعدادي الفرع العلمي يتصف بالصدق والثبات والموضوعية .

حد ود البحث :-

يقتصر هذا البحث على :-

١- بناء اختبار تحصيل طلبة الصف الرابع الاعدادي الفرع العلمي لمفاهيم الكيمياء الموجودة في الفصول الثاني والثالث والرابع والخامس والسادس من الكتاب المدرسي المقرر للصف الرابع الاعدادي الفرع العلمي، الطبعة العشرون ٢٠٠٨ م .

٢- طلاب وطالبات الصف الرابع الاعدادي الفرع العلمي لثمانية مدارس نهائية في امانة بغداد / الرصافة والكرخ وبواقع ٤ مدارس بنين و ٤ مدارس بنات .
(ملحق ١)

تحديد المصطلحات:-

استعملت في هذا البحث بعض المصطلحات منها :-

١- الاختبار : يعرفه كرونباخ بانه طريقة او اجراءات منظمة لمقارنة سلوك شخصين او اكثر . (١٦:ص٢١)

يعرفه الباحث اجرائياً : هو طريقة موضوعية واجراءات منظمة لقياس قدرات الطلبة في بعض المفاهيم الكيمياوية الموجودة في كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي - الفرع العلمي .

٢- التحصيل : يعرفه كود بانه كفاءة الاداء في مهارة ما ، او في معلومات معينة .
(١٤:ص٧)

يعرفه الباحث اجرائياً : هو الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي لمفاهيم الكيمياء للصف الرابع الاعدادي - الفرع العلمي .

٣- المفهوم : يعرف بانه صورة عقلية تنتج من تجريد الفكرة او الخاصية المشتركة من متعلقاتها الخاصة (٤:ص٦)

و يعرفه الباحث اجرائياً : بانه فكرة تختص بظاهرة معينة او علاقة او استتساخ عقلي يعبر عنها عادة بواسطة كلمة من الكلمات او مصطلح معين او عبارة من العبارات الكيميائية الموجودة في كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي مثل المول ، الفلز ، الزمرة ، الدورة الخ

الدراسات السابقة

١- دراسة العجيلي : (١٩٧٦)

استهدفت هذه الدراسة الى بناء اختبار تحصيلي في العلوم للصف الخامس الابتدائي يتصف بالصدق والثبات والموضوعية على وفق الاهداف الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم . وقد استعان الباحث في تعيين اوزان الاهداف السلوكية بلجنة تحكيمية تألفت من (٨) اساتذة جامعيين متخصصين في تدريس العلوم والتقويم والقياس والمناهج ، حيث إذ تألفت الصيغة الاولى للاختبار من (١٩٢) فقرة موزعة على الاهداف السلوكية الثلاثة ومجالات المحتوى ، وبعد التجربة الاستطلاعية لتطبيق فقرات الاختبار اختار الباحث اثنتي عشرة مدرسة من مدارس بغداد لاعداد الصيغة النهائية للاختبار ، حيث إذ بلغ عدد افراد العينة الذين اجابوا عن كل اختبار فرعي ما بين (٤٣٥-٤٤٩) تلميذاً وتلميذة ، وقد تراوحت مستويات الصعوبة لفقرات الاختبار الكلي بين (١١%-٩٢%) وبمتوسط قدره (٥٦,٠٨%) اما قوة تمييز فقرات الاختبار فقد تراوحت بين (١٢%) و (٧٣,٥%) وبمتوسط قدره (٤٤,٦٢%) وتم الاستعانة بجداول فلانجات لاستخراج فعالية كل اختبار من الاختبارات الخاطئة حيث إذ عد ا لاختبار الخاطئ غير فعال اذا كان معامل ارتباط بالدرجة الكلية اكثر من (٠,٠٥) اما معامل الثبات فقد بلغ (٠,٠٨٦) . (٧:ص٣٥)

٢-دراسة عبد الجبار توفيق وآخرون . (١٩٧٩)

استهدفت هذه الدراسة الى بناء اختبار تحصيلي في الرياضيات الحديثة للصف الاول الابتدائي ، حيث إذ اعتمد في بناء الاختبار على الفئات الثلاثة الاولى من تصنيف

بلوم (BLOOM) في المجال الذهني وهي المعرفة والفهم والتطبيق ، وقد استعان الباحثون بلجنة استشارية في تحديد الانماط السلوكية ومجالات المحتوى واوزان كل منها في جدول مواصفات الاختبار ، وفي ضوء هذا الجدول تم تحليل محتويات كتاب الرياضيات الحديثة للصف الاول الابتدائي ومرشد تدريسه لاستخراج قائمة الاهداف السلوكية . ثم اجريت تجربة استطلاعية للاختبار في مدرستين حيث إذ وزعت فقرات الاختبار الى ثلاث مجموعات مكونة بذلك ثلاث اختبارات فرعية ، ومن ثم طبق الاختبار على ٩ مدارس ابتدائية في مدينة بغداد / الكرخ والرصافة . وصحح الاختبار على اساس اعطاء علامة واحدة لكل فقرة صحيحة وصفر للجواب الخاطئة وللقرات المتروكة ، وبعد استبعاد استمارات التلاميذ الذين لم تكن لهم درجات كاملة للاختبارات الفرعية الثلاث اصبح عدد التلاميذ الذين ادخلت درجاتهم في التحليل الاحصائي (٣٢٢) تلميذا وتلميذة .

وقد تراوحت مستويات صعوبة فقرات الاختبار الكلي بين (٠,٩٧-٠,٠٦) وبمتوسط مقدار (٠,٦٠) ثم استعملت الطريقة التي تتخذ الدرجة الكلية محكماً للتمييز بين التلاميذ ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل الواطئ ، وكانت قوة تمييز فقرات الاختبار الكلي تتراوح بين (صفر-٠,٩٤) وبمتوسط مقداره (٠,٤٩) ، وباستعمال معادلة كودر-جاردسون / ٢٠ تم استخراج معاملات ثبات اختبار المجموعات الثلاث المذكورة اعلاه وكانت (٠,٥٨,٠,٩١,٠,٩٥) على التوالي وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٦)(٢:ص١٩)

{ومن الدراسات والبحوث الاجنبية التي اجريت هي:}

١- الاختبار المسحي في مبادئ العلوم (١٩٦٥)

Survey test in introductory science :culifornia survey series.

وضع هذا الاختبار للصفوف (٩،٨،٧) وقد خصصت فقراته لقياس تعلم الحقائق في مادتي علوم الحياة والعلوم الفيزيائية ، ويحتوي الاختبار على (٦٥) فقرة ، اربعون منها من نوع الاختبار من متعدد ، والباقية من نوع الخطأ والصواب ، وقد حدد وقت الاجابة على الاختبار بـ (٢٣ دقيقة) وقد اعتمد صدق الاختبار على تقويم مجموعة من المحكمين لفقراته وكان اولئك المحكمين من المشرفين والمدرسين ، واساتذة الكليات ، كما استعملت معادلة كودر- ريجاردسون / ٢١ في حساب معاملات الثبات وكانت قيمتها : ٠,٨٣ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٤ ، للصفوف ٩،٨،٧ على التوالي (١٣:ص١١٦٢-١١٦٤).

٢- دراسة تبسون ويونك (١٩٧١)

هدفت الدراسة الى ايجاد اداة لتقدير الاداء الذهني في موضوع علوم الحياة لطلبة المدرسة الثانوية، ولهذا الغرض صيغت (٤٢ فقرة) من نوع اختيار من متعدد ، بوبت في ضوء مخطط مشابه لتصنيف بلوم في المجال الذهني :-
وطبقت الاداة على عينة الدراسة المختارة عشوائياً من الطلبة الذين درسوا علوم الحياة على يد المدرسين المشاركين في الدورة الصيفية في جامعة (أيوا) Iowa لعام ١٩٦٨/٩٦٩ .

وقد تم حساب مستوى صعوبة الفقرة بقسمة عدد الاجابات الصحيحة على العدد الكلي للطلبة ، وتراوحت مستويات الصعوبة بين (صفر - ٠,٨٩) كما استعملت إذ طريقة التجزئة النصفية في تقدير قوة تمييز الفقرة ، حيث حسبت الفروق بين نسب الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا (٥٠%) ونسب الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا (٥٠%) وقد تراوحت قوة التمييز بين (٠,١٠ - ٠,٧٩) . وحسب من هذا التطبيق ايضا ثبات الاداة باستعمال معادلة كودر- ريجاردسون المعدلة ، اذ بلغ (٠,٨٦) ، كما حسب الصدق التلازمي للاداة باستعمال احد اختبارات ايوا Iowa للنمو التعليمي . (١٢:ص٢١-٢٢٤)

٣- دراسة كلاين (١٩٧١)

وضع كلاين اختبار تحصيلي يتألف من ٥٤ على وفق فقرة وفق تصنيف بلوم في المجال الذهني للتحقق مما اذا كان التعليم الذاتي كل المشكلات المختبرية من قبل الطلبة يتم بنفس الكفاءة التي يتعلم فيها الطلبة الموجهين من قبل المدرس وللتحقق من صدق فقرات الاختبار فقد عرضت على ثلاثة محكمين ، وطلب من كل منها اعطاء وزن من (١- ٦) كل فقرة حسب ترتيب الاهداف الستة التي يتضمنها ذلك التصنيف وحسب معدل اوزان المحكمين لكل فقرة اختبار ثم طبق الاختبار على عينة الدراسة المؤلفة من (٩٧) طالباً من طلبة الدراسة المتوسطة . ثم حلت فقراته والدرجة الكلية للاختبار فتراوحت بين (٠,٢٢-٠,٦٢) ثم استخراج مستوى صعوبة الفقرة من قسمة عدد الاجابات الصحيحة فيها على العدد الكلي للطلبة . وقد تراوحت مستويات الصعوبة بين (٠,٢٧-٠,٨٦) وحسب معامل ثبات الاختبار بطريقة (هويت) وبلغت قيمته (٠,٨١) وبخطأ معياري للقياس مقدار (٣,١٦) . (١٧:ص٢٦٣)

٣- دراسة هيني Haney (١٩٧١)

استهدفت هذه الدراسة الى بناء اختبار جماعي غير لفظي لمفاهيم اطفال المدرسة الابتدائية عن الحيوانات بحيث يمكن استعمالها في الدراسات المقارنة لطرائق التدريس ، وقد اختيرت قائمة من المفاهيم المتعلقة بالحيوانات من مراجعة سلسلة من الكتب المدرسية المتعلقة بالموضوع وعلى اساس قائمة المفاهيم تحت صياغة فقرات اختبار من نوع الاختيار من متعدد وتمثل الفقرات مجاميع من صور الحيوانات ، يجيب عنها التلاميذ بالتأشير على الاجابات الصحيحة بعد سماعهم لتعليمات الاختبار . وقد اعطيت فقرات الاختبار الى اربعة من مدرسي الاحياء للتحقق من صدقها ، كما اجريت مقابلات فردية من (٤١) طفلاً . من الصف الاول وحتى الصف السابع للتعرف على ما يشوب الفقرات من غموض ، ومدى ملائمتها لمستواهم ، ثم طبق الاختبار المؤلف من (٤٨) فقرة على (٧٩٦) تلميذاً في الصفوف (٣- ٦) من اربع

مدارس ابتدائية في ولاية ويسكونسن ، وقد صحت اجابات التلاميذ على الاختبار وذلك باعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة فصفر للاجابة الخاطئة او الفقرة المتروكة وبعد تحليل الفقرات احصائيا حذف ثمان منها وعدل بعضها على اساس مستويات الصعوبة وقوة التمييز .

ثم طبقت الصيغة النهائية للاختبار على (٥٦٥) تلميذاً في الصفوف (٣-٦) من اربع مدارس في نفس الولاية .

وقد استخرج الصدق البنائي *construd validity* لهذا الاختبار من حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة من هؤلاء التلاميذ في الاختبار وبين العمر الزمني والجنس واختبار تحصيل في العلوم ، واختبار تحصيل في العلوم واختبار اخر في المهارات الاساسية ، وكانت معاملات الارتباط (٠,٣٤) ، (٠,٠٨) ، (٠,٣٣) ، (٠,٤٨) على التوالي . وحسب معامل ثبات الاختبار لكل صف ولمجموع التلاميذ باستعمال معادلة كودر-ريجاردسون / ٢٠ ، وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٤٤ - ٠,٥٣) وباخطاء معيارية للقياس تراوحت بين (٢,٦٣ - ٢,٨١) كما استخدمت طريقة التجزئة النصفية للاختبار في حساب معامل ثباته لمجموع التلاميذ ، حيث بلغ (٠,٦٢) بعد تصحيحه بمعادلة سييرمان - براون . (١٦:ص ٨٣ - ٩١) .

مناقشة الدراسات السابقة

يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة انها صممت من اجل بناء اختبارات تحصيلية ، يتفق هذا مع البحث الحالي حيث تم الاكتفاء ببناء اختبار تحصيلي في الكيمياء . وسناقش الباحث تلك الدراسات في ضوء الخطوات التي استلزمها عملية بناء الاختبار فيها .

١-اعتمدت بعض الدراسات السابقة في عملية صياغة فقرات الاختبار على الجانب السلوكي وجانب المحتوى كما في دراسة " العجيلي" حيث اتخذ كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي اساسا للمحتوى وتصنيف بلوم في المجال الذهني اساس للجانب السلوكي بينما اقتصر الاختبار المسحي في مبادئ العلوم وكذلك دراسة " هيني " على جانب المحتوى وهذا ما يتفق مع البحث الحالي الذي اعتمد على جانب المحتوى ايضاً حيث إذ اتخذ المفاهيم الكيماوية الواردة في الفصول (٢- ٦) من كتاب الصف الرابع الاعدادي العام اساساً لذلك .

٢-يتضح من الدراسات السابقة ان جميعها اتخذت من فقرات الاختبار من متعدد اسلوباً لبناء اختباراتهما ، وقد اتفق مع البحث الحالي مع الدراسات السابقة في هذا الجانب حيث إذ اعتمد على هذا النمط من الفقرات في بناء الاختبار .

٣-يستنتج من ملاحظة الدراسات السابقة ان الطريقة المفضلة في تقديم قوة تمييز الفقرة هي بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار . وقد اعد فلانجات جداول خاصة لتقدير معاملات الارتباط .وقد استعملت هذه الجداول في البحث الحالي . اما الطريقة التي استخدمت في الدراسات السابقة لتقدير مستوى صعوبة الفقرات ، فهي بقسمة مجموع الاجابات الصحيحة على العدد الكلي ، وقد اتبعت هذه الطريقة في البحث الحالي ايضاً .

٤-وفيما يتعلق بصدق الاختبار فقد اهتمت جميع الدراسات التي اشارت الى هذا الموضوع بتحقيق صدق المحتوى بشكل رئيسي ، وقد استعمل البعض منها اضافة

الى ذلك ، الصدق البنائي ، وقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث اعتماده على صدق المحتوى .

٥- ان معظم الدراسات السابقة استعملت معادلة كودر- ريجاردسون ، وفي البحث الحالي بطريقة التجزئة النصفية باستعمال معاملات ارتباط " بيرسون " و ثم تصحيحه بمعادلة " سبيرمان براون " في حساب ثبات الاختبار .

اجراءات البحث

تحديد مجالات المحتوى :

استعمل في البحث الحالي كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي الفرع العلمي (الطبعة العشرون ٢٠٠٨ م) اساساً للمحتوى ، واتخذت المفاهيم المتضمنة في الفصول من الثاني الى السادس مجالات رئيسة للمحتوى إذ يشير ثورندايك وهيجن الى امكانية تحديد مجالات المحتوى على اساس فصول معينة من الكتاب المدرسي او من دليل المنهج . (١٥ : ص ٤٠) .

اعداد فقرات الاختبار :

تحديد نوع الفقرات :-

تشمل الاختبارات ، الموضوعية على ثلاثة انواع من الاختبارات ، وهي الاختيار من متعدد ، والخطأ والصواب ، والمطابقة . وقد فضل الباحث في هذا البحث نوع واحد فقط من الاختبارات ، وهو الاختيار من متعدد وذلك تكون فقرات هذا النوع من الاختبارات من افضل انواع فقرات الاختبارات الموضوعية . إذ انها تتصف بالصدق والثبات والموضوعية وكذلك يمكن من خلالها قياس مهارات وعمليات عقلية متعددة كالفهم والاستدلال واصدار الاحكام وادراك العلاقات والتطبيق . (١٩ : ص ٢٤٢) .

صياغة فقرات الاختبار :-

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً مؤلفاً من (٤٠) فقرة موزعة على المفاهيم الكيمائية التي تضمنتها الفصول (الثاني - السادس) من كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي الفرع العلمي (ملحق ٢) حيث احتوت كل فقرة من هذه الفقرات على اربعة اختبارات وقد روعي في صياغة هذه الفقرات ان يكون الاسلوب بسيطاً وملائماً لمستوى الطلبة كما روعي فيها ايضاً ان تكون شاملة لمفاهيم الكيمياء الواردة في الفصول الخمسة الاولى من الكتاب وهي :

- ١- المفاهيم الاساسية في الكيمياء - الفصل الثاني
- ٢- الغازات - الفصل الثالث
- ٣- المعادلات والحسابات الكيميائية - الفصل الرابع
- ٤- البناء الالكتروني والجدول الدوري - الفصل الخامس
- ٥- الاواصر الكيميائية - الفصل السادس

صدق الفقرات :

تم عرضها على لجنة محكمين * مؤلفة من اساتذة جامعيين ومدرسين وقد اعطيت لكل منهم استمارة مبيناً فيها المفاهيم التي تضمنتها الفصول الخمسة من الكتاب والتي تضمنها البحث ، وكذلك نسخة الاختبار وطلب منهم مطابقة فقرات الاختبار مع المفاهيم الكيمائية مع ملاحظة صياغة الفقرات من حيث كونها مناسبة ومع مستوى طلبة الصف الرابع الاعدادي ، وكذلك اسلوب الصياغة . مع وضع علامة (✓) على

*تألفت لجنة المحكمين من :-

١. الدكتور فاضل سليم استاذ مساعد - كلية التربية (ابن الهيثم) - كيمياء صناعية / جامعة بغداد
٢. الدكتور رعد مهدي استاذ مساعد - معهد اعداد المعلمين الكرخ / طرائق تدريس الكيمياء
٣. السيدة ندى احمد محمد مدرسة / كلية بغداد / المديرية العامة للتربية بغداد / الرصافة
٤. السيد خطاب عبد الواحد عبد الجبار مدرس / اعدادية خالد بن الوليد للبنين/المديرية العامة للتربية بغداد/ الرصافة

الفقرة الصالحة وعلامة (x) على الفقرة غير الصالحة مع اعطاء بديل مناسب لكل فقرة غير صالحة وعلى اساس ذلك تم تعديل بعض فقرات الاختبار من حيث الصياغة وجعلها اكثر مناسباً لمستوى الطلبة ، حيث اعتبرت موافقة ثلاثة من المحكمين على كل فقرة صادقة وبالاستفادة من البديل المعطى لكل فقرة غير صالحة إذ عدت من المحكمين تحت صياغة هذه الفقرات وعرضت مرة اخرى الى اللجنة ، وبذلك يكون الاختبار صادقاً ظاهرياً ومن حيث المحتوى . (ملحق ٣)

اعداد تعليمات الاختبار

بعد الصياغة النهائية للاختبار وضعت صيغة لتعليمات الاجابة عن الاختبار ، إذ تضمنت طريقة الاجابة عن فقراته ، وقد روعي في صياغة التعليمات ان تكون مفهومة وواضحة للطلاب . وقد تم شرح الغرض من البحث قبل توزيع الاسئلة واستمارة الاجابة * (ملحق ٤) . وهنا لم تجرى مقابلات فردية للتعرف عن مواطن الضعف والغموض في التعليمات لكون العينة التي تجرى عليها الاختبار متقدمة في العمر والمرحلة الدراسية وان التعليمات وطريقة الاجابة كانت مفهومة جداً ، إذ لم يثار اي غموض او سؤال عن ذلك .

اختيار العينة :

تم اختيار ثمان مدارس (ثانوية واعدادية) من مدارس بغداد / الكرخ والرصافة / النهارية وبطريقة عشوائية وبواقع (٤ مدارس بنين) و (٤ مدارس بنات) لغرض تطبيق فقرات الاختبار ، إذ بلغ عدد افراد العينة (٢٢٥) طالباً وطالبة كما موضحة في الملحق (١) .

* الاجابة تمت على استمارة منفصلة عن كراسة الاختبار نفسها .

تطبيق الاختبار*

تم تطبيق الاختبار وبإشراف الباحث نفسه مع مساعدة مدرس الكيمياء في المدرسة ، اذ وزع كراسة الاسئلة مع استمارة للجواب على الطلبة ، وبعد شرح الغرض من البحث وطريقة الاجابة طلب منهم تدوين المعلومات الشخصية ، وبعد ذلك طلب منهم ان يبدأوا بالاجابة عن فقرات الاختبار موضحاً لهم عدم وجود وقت محدد لهذه الاجابة ، كما اتيح لهم فرصة الاستفسار عن اي غموض يجدونه في تلك الفقرات . كما ان الحد الاقصى للوقت الذي استغرق للاجابة عن الاختبار كان (٤٠) دقيقة اما قوة تمييز الفقرات فان زيادتها تجعل الاختبار التحصيلي جيداً بشكل ، ويعد "Ebel" الفقرة التي تقع درجة تمييزها دون الـ (٠,٢٠) ضعيفة ويفضل تعديلها او استبعادها من الاختبار (١٤:٣٩٩) . (ملحق ٥)

مستوى صعوبة فقرات الاختبار :-

قدر مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار بحساب نسبة الاجابات الصحيحة عنها في المجموعتين العليا والدنيا وتم الاعتماد على جداول "فلاناجات " في حساب مستوى صعوبة فقرات الاختبار الكلي وقد تراوحت مستويات الصعوبة بين (٦٧%- ٢٢%) وبمتوسط مقداره (٤٧,٥) و تم استبعاد الفقرات التي مستوى صعوبتها اقل من (٠,٢٠) .

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار

حللت فقرات الاختبار لاستخراج مستوى صعوبة كل فقرة وقوة تمييزها ، وقد رتبته درجات افراد عينة الاختبار تنازلياً واختير منها اعلى وأوطأ (٢٧%) ، اذ بلغ عدد افراد كل من المجموعتين العليا والدنيا (٦١) فرد ، واستعملت المجموعتان العليا والدنيا كمحكمات في التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار اذ يعد مستوى صعوبة الفقرة

* طبق الاختبار بدون تنبيه مسبق للمدارس .

وقوة تميزها من المؤشرات المهمة لتقويم فقرات الاختبار والحكم على جودتها وبالتالي اتخاذ القرار بشأن تضمينها في الاختبار الى جانب تحليل محتوياتها ، فالفقرات الصعبة جداً والبسيطة جداً غير قادرة على التمييز بين ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل الواطئ من الطلبة .

ويشير بعض خبراء التقويم والقياس الى انه ((يمكن الحصول على انتشار جيد لنتائج الاختبار اذا تراوحت مستويات صعوبة فقراته بين (٢٠ - ٨٠%) وبمعدل يقترب من (٥٠ - ٦٠%))) (١٣ : ص ٦٦)

قوة تمييز فقرات الاختبار :-

يقصد بقوة تمييز فقرة الاختبار ((مدى قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الاشخاص فيما يخص السمة التي تقيسها تلك الفقرة)) (١٩:ص ٤٥٠)

وهناك عدة طرائق لاستخراج معامل تمييز الفقرات ولعل اكثرها استعمالاً في الاختبارات التحصيلية هي الطريقة التي تتخذ الدرجة الكلية محكاً للتمييز بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل الواطئ .

وقد تم الاعتماد على جداول فلاناجات في استخراج قوة تمييز فقرة الاختبار بين (٢٣،٠ - ٦٥،٠) ، وبصورة عامة فان هذه النسبة تعد جيدة وعلى هذا الاساس فقد استبعد الباحث الفقرات التي قوة تميزها اقل من (٢٠،٠) في الاختبار الحالي .

ثبات الاختبار :

طبق الاختبار على (٢٢٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الاعدادي العام في ثمان مدارس اختيرت بطريقة عشوائية من المدارس الاعدادية والثانوية في مدينة بغداد/ الكرخ والرصافة بهدف حساب معامل الثبات .

حيث تم استخراجها بطريقة التجزئة النصفية وباستعمال معاملات ارتباط " بيرسون " و تم تصحيحه بمعادلة " سبيرمان براون " وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٧). (١١ : ص ٨٤) .

النتائج

لقد اتبع الباحث في معرفة نتائج البحث ما يأتي :

- ١- تصحيح الاجابات
- أ- اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة عن كل فقرة اختيارية .
- ب- اعطاء صفر للاجابة الخاطئة .
- ج- عوملت الفقرات المتروكة او التي لها اكثر من اجابة واحدة معاملة الاجابات الخاطئة باعطائها صفراً.
- د- عدم اعطاء اجزاء من الدرجة فالاجابة اما صحيحة واما خاطئة ولا شيء بينهما .
- ٢- جمع اخطاء الطلبة الحادثة عن كل فقرة من فقرات الاختبار ضمن العينة كلها للاستفادة منها في الوقوف على الاسباب التي يمكن علاجها من الجهات المعنية في وزارة التربية وهي :
- ١- بعض المدرسين لا يستعملون الكتاب المقرر بل يلخص المادة للطلبة عندئذ يقومون بحفظ المادة التي تتضمن مفاهيم بدون فهم .
- ٢- ضعف تكامل مفاهيم الكيمياء مع مفاهيم الكتب السابقة في الكيمياء .
- ٣- عدم التدرج اللولبي للمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية .
- ٤- قيام مدرسين غير تربويين بتدريس الكيمياء اي خريجي كلية العلوم التي تدرس الجوانب الاكاديمية البحتة .

التوصيات :

- ١- اعادة تقييم منهج الكيمياء الحالي المخصص لدراسة طلاب الصف الرابع الفرع العلمي من اجل ان يكون ملائماً للمستوى الادراكي للمتعلم .
- ٢- اقامة دورات تدريبية لمدرسي الكيمياء في المدارس الاعدادية لكيفية استخدام نظرية التعلم لبياجه ومضامينها في عملية التعلم والتعليم التدريسية .
- ٣- استخدام هذا النوع من الاختبارات التحصيلية التي تعد جزءاً مكملًا لتدريس العلوم لكي يكون المدرس وواضع المنهج على علم بالمفاهيم التي يدركها الطالب والمفاهيم التي لا يدركها .
- ٤- تشجيع الطلبة على التوجه العلمي وحثهم على القيام بالانشطة العلمية وتحت اشراف المدرسين .

المقترحات :

- في ضوء الاجراءات التي تم بموجبها اعداد فقرات هذا الاختبار وكذلك النتائج التي تم الحصول عليها يقترح الباحث ما يأتي :
- ١- بغية استكمال الفائدة من الاختبارات يقترح اعداد اختبارات تحصيلية تنسجم مع الدراسات الاخرى التي تعتمد على جانب المحتوى بالاضافة الى جانب الاهداف السلوكية للفصول (٢ - ٦) من كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي / العلمي ، وكذلك اختبارات تحصيلية للفصول الباقية من نفس الكتاب .
 - ٢- يقترح توسيع تطبيق هذا الاختبار ليشمل عينة اكبر من مدارس بغداد ، ويفضل توسيع ذلك الى باقي محافظات القطر .
 - ٣- وضع واعداد اختبارات اخرى في الكيمياء للمراحل الدراسية الاخرى من المدارس الثانوية (المتوسطة والاعدادية) انسجاما مع التطور الحاصل في المناهج الدراسية .
 - ٤- تضمين فقرات الاختبار في كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي / العلمي .
 - ٥- القيام بدراسات مماثلة عن فصول دراسية اخرى .

المصادر العربية

- ١- تايلور ، رالف . اساسيات المناهج ، ترجمة احمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٢ .
- ٢- توفيق ، عبد الجبار واخرون ، بناء اختبار تحصيلي في الرياضيات الحديثة للصف الاول الابتدائي ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، مركز البحوث التربوية والنفسية - جامعة بغداد ، العدد الاول / ١٩٧٩ ، ص ١٩ .
- ٣- الجبوري ، حنان عيسى . التقويم والقياس في التربية والتعليم ، بغداد ، ١٩٧٠
- ٤- الخزرجي ، هاني جاسم . محاضرات في الرياضيات التربويه ، معهد التدريب والتطوير التربوي ، بغداد ١٩٨٦ (مطبوع بالرونيو).
- ٥- الديب ، فتحي و ابراهيم بسيوني عميرة . تدريس العلوم والتربية العلميه ط٢ القاهرة ، دارالمعارف بمصر ، ١٩٧٠ .
- ٦- الشطب ، نجلاء احمد ، بناء اختبار تحصيلي للمفردات اللغوية للصف الاول المتوسط . كلية التربية - جامعة بغداد ، رسالة ماجستير ، ١٩٧٩ . (مطبوع بالرونيو) .
- ٧- العجيلي ، صباح حسين ، بناء اختبار تحصيلي في العلوم للصف الخامس الابتدائي . كلية التربية - جامعة بغداد ، رسالة ماجستير ، ١٩٧٦ . (مطبوع بالرونيو) .
- ٨- العراق - وزارة التربية والتعليم ، المجلس الاعلى للتخطيط التربوي . مقررات الحلقة الدراسية لتخطيط السياسة التربوية . بغداد ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٠ .
- ٩ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الامانة العامة / الادارة الثقافية / المؤتمر الثالث لوزارة التربية العرب ، الكويت ، ١٩٦٨ ، ص ٥٤ .

١٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الامانة العامة لجامعة الدول العربية ، المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب ، الاسكندرية ، ١٩٧٢ ، ص ٥٠٥ .

المصادر الاجنبية

- 11- Adams,G.S, measurement and Evaluation in Educational psychology and quidence ,new York ,Holt,Rinehart and Winston , Inc , 1964 .
- 12- Benson , Bernard W. and linda h. young. " The Development and Implementation of instrument to Assess Cognitive performance in high school Biology". Journal of Researh in scienceTeaching , val .8 , No.3 1971 , pp 211 -224 .
- 13- Buros , Oscar Krisen (ed) , The sixth Mental measurement xearbook . new Jersey , The Gryphon press , 1965 .
- 14- Ebel , Robert h . Essentials of Educational measurement . 2nd ed . Englewood Qliffs , N.J. , Prentice . Hall ,1972 .
- 15- Gega , peter , C . , science in Elementry Educational . 2nd ed .New york , wiley 1970 .
- 16- Gronbach , Lee . J. Essentials of psychological Testiy London , Harperd Raw , 1964 .
- 17- Kline , Arlyn A . "Astudy of Relation ship between self – Directed and teacher – Directed English Grade Students involver in anopen – Ended supplementary Essp haboratory Block " , Journal of Researh in scienceTeaching , val .8 , No.3 , 1971.
- 18- KLOPFER , heopold E. " Evaluation of hearing in science " , in Benjamin S. Bloom , J. Thomas Hastings and George F . Madans , Hand book on formative and shmmative Evaluation of Students Learning - New york , MC Graw - Hill , 1971 ,PP 559 – 641 .
- 19- Stanley , Julian C . and Kenneth Hopkins . Educational and psychological measurement and Evaluation , 5th ed .

ملحق (١)

يبين اسماء المدارس التي طبق فيها الاختبار مع عدد افراد عينة كل مدرسة

- ١- الاعدادية المركزية للبنات / تربية الرصافة / ١ ٤١ طالبة .
 - ٢- اعدادية النيل للبنين / تربية الرصافة / ١ ٢٧ طالباً .
 - ٣- اعدادية النضال للبنين / تربية الرصافة / ٢ ٣٣ طالباً .
 - ٤- اعدادية ٣٠ تموز للبنات / تربية الرصافة / ٢ ٢٤ طالبة .
 - ٥- ثانوية حلب للبنات / تربية الكرخ / ٢ ٣٨ طالبة .
 - ٦- اعدادية العامل للبنين / تربية الكرخ / ٢ ٢٩ طالباً .
 - ٧- ثانوية العراق الجديد للبنين / تربية الكرخ / ٢ ١٨ طالباً .
 - ٨- ثانوية المنهل للبنات / تربية الكرخ / ٢ ١٥ طالبة .
- بلغ عدد افراد العينة الكلي ٢٢٥ فرداً

ملحق (٢)

المفاهيم الكيمياوية التي تضمنتها الفصول من (الثاني - السادس) من كتاب الكيمياء المعتمد في بناء الاختبار التحصيلي .

الاستاذ الفاضل :

١- يروم الباحث تطبيق اختبار تحصيل في الكيمياء على طلبة الصف الرابع الاعدادي لمعرفة مدى فهم الطلبة لبعض المفاهيم المتضمنة من الفصول (٢،٣،٤،٥،٦) من كتاب الكيمياء للصف الرابع الاعدادي الفرع العلمي وقد اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد حولها المفاهيم .

الكثافة ، الوزن المكافي ، الجدول الدوري ، رمز لويس ، الصيغة الوضعية ، الصيغة الجزيئية ، الحجم ، الضغط ، درجة الحرارة ، الوزن الجزيئي ، التكافؤ ، المول ، عدد افوكادرو ، الحجم المولي ، المعادلة الكيميائية ، الكسر المولي ، مستويات الطاقة ، الغاز الحقيقي ، الغاز المثالي ، الضغط الجزئي ، الضغط الكلي ، الترتيب الالكتروني ، عدد التأكسد ، الكهروسلبية ، جهد التأين ، الحجم الذري ، الالفة الالكترونية ، الفلز ، الزمرة ، الدورة ، الخواص اللافلزية ، الاصرة الكيمياوية ، النظائر ، الحرارة النوعية ، ونظراً لما نعهده فيكم من دراية وخبرة في هذا الموضوع ، نرجو تفضلكم بدراسة الاختبار المرفق ووضع علامة (✓) على السؤال الصالح وعلامة (X) على السؤال غير الصالح مع اعطاء البديل المناسب . وتقبلوا فائق الشكر والامتنان .

ملحق (٣) يبين تعليمات الاختبار والصيغة الاولى للاختبار

عزيزي الطالب :-

بعد كل سؤال مما يأتي اربعة اجابات ، منها اجابة واحدة صحيحة فقط . والمطلوب منك وضع علامة X على الاجابة الصحيحة من الحقل المخصص للسؤال في استمارة الاجابة المرفقة .

الاسئلة :-

١- كثافة الزئبق اكبر من كثافة الالمنيوم وذلك لان :-

أ- كتلة وحدة الحجم من الزئبق اقل من كتلة وحدة الحجم نفسها من الالمنيوم .

ب- الزئبق من الدورة السادسة .

ج- الزئبق من المواد السائلة .

د- كتلة وحدة الحجم من الزئبق اكبر من كتلة وحدة الحجم نفسها من الالمنيوم.

٢- قوى التجاذب بين الجزيئات تكاد تكون معدومة في :

أ- الغاز الحقيقي

ب- الزئبق

ج- بخار الماء

د-الغاز المثالي

٣- نظائر العنصر الواحد :

أ- ذرات بها نفس العدد من النيوترونات

ب- ذرات بها نفس العدد من البروتونات

ج- لها اعداد ذرية مختلفة

د- لها اعداد كتلية متساوية

٤- ان الصيغة التي تمثل الصيغة الجزيئية للمركب هي :

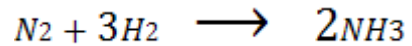
أ- F2

ب- N2

ج- Co

د- لا يوجد جواب

هـ- من المعادلة التالية :-



وعند ثبوت الضغط ودرجة الحرارة فان ١,٥ لتر من غاز النيتروجين يتفاعل مع حجم

معين من غاز الهيدروجين ليكون :-

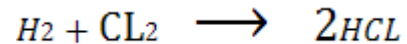
أ- $23_{10} \times 6$ لتر من الامونيا

ب- ٣ لتر من الامونيا

ج- $23_{10} \times 6$ لتر من الامونيا

د- ١,٥ لتر من الامونيا

٦- من المعادلة التالية :-



وعند ثبوت الضغط ودرجة الحرارة فان $23_{10} \times 6$ جزيئة من غاز الهيدروجين

يتفاعل مع كمية من غاز الكلور ليكون :-

أ- جزيئة من HCL $23_{10} \times 12$

ب- جزيئة من HCL $23 - 10 \times 12$

ج- جزيئة من HCL $23 - 10 \times 6$

د- جزيئة من HCL ٩٦٥٠٠

٧- ان تكافؤ عنصر الكبريت في جزيئة المركب CO 2 هو :

أ- ثنائي

ب - احادي

ج - سداسي

د - رباعي

٨ - ان عدد ذرات الهيدروجين في ٠,٥ مول من PH_3 يساوي :-

أ - $23 \times 10 \times 9$

ب - $23 \times 10 \times 0,5$

ج - $23 \times 10 \times 3$

د - $23 - 10 \times 3$

٩ - وزن جزيئة واحدة من المركب CH_4 يساوي :-

أ - $23 - 10 \times 5,32$ غم

ب - $23 - 10 \times 6$ غم

ج - $23 - 10 \times 2,66$ غم

د - $23 \times 10 \times 2,66$ غم

١٠ - ان تكافؤ فلز وزنه المكافئ ٥٢ وحرارته النوعية ٠,٠٣١ يساوي :-

أ - ٢

ب - ٤

ج - ٤

د - ٢

١١ - سائل عديم اللون يستعمل كوقود للصواريخ صيغته الوضعية (NO_2) وزنه

الجزيئي (٩٢) صيغته الجزيئية هي [$14=\text{N}$, $16=\text{O}$]

أ - $\text{N}_2 \text{O}_4$

ب - NO_3

ج - $N_2 O_3$

د - NO

١٢ - نظائر العنصر الواحد :

أ- ذرات بها نفس العدد من النيوترونات

ب- ذرات بها نفس العدد من البروتونات

ج- لها اعداد ذرية مختلفة

د- لها اعداد كتلية متساوي

١٣ - المستوى الذي له اعلى طاقة هو :

أ - $3p$

ب - $2S$

ج - $4d$

د - $5S$

١٤ - تزداد السالبة الكهربائية للعناصر الرئيسة :

أ - بتناقص العدد الذري في الزمرة

ب - بتناقص العدد الذري في الزمرة

ج - بزيادة العدد الذري في الزمرة

د - بزيادة العدد الذري في الدورة ثم تقل تدريجياً حتى نهاية الدورة .

١٥ - عدد الالكترونات في مستوى الطاقة الخارجي للهالوجينات هي

أ - ٦ ب - ٧ ج - ٨ د - ٩

١٦ - المركب الذي يحتوي على رابطة تساهمية ثنائية :

أ - CaCl_2

ب - HCl

ج - CO_2

د - Na_2O

١٧ - ان ضغط الغاز هو القوة التي يسلطها الغاز على جدران الوعاء الذي يحويه مقسوماً على : -

أ - حجم الوعاء

ب - ارتفاع الوعاء

ج - المساحة السطحية للوعاء

د - حجم الجزيئة الواحدة من الغاز

١٨ - عند ثبوت درجة الحرارة فان حجم كتلة معينة من الغاز :-

أ - تتغير طردياً تبع الضغط المسلط عليه

ب - تتغير عكسياً تبع الضغط المسلط عليه

ج - تتغير طردياً مع مربع الضغط المسلط عليه

د - لا تتغير بتغير الضغط المسلط عليه

١٩ - يزداد انحراف سلوك الغازات الحقيقية من الغازات المثالية كلما :-

أ - قل الضغط

ب - زاد الضغط

ج - قلت درجة الحرارة

د - ب و ج معاً

٢٠ - المعادلة الكيميائية تعطينا معلومات عن :

أ - سرعة التفاعل

ب - ظروف التفاعل

ج - طبيعة المواد المتفاعلة والنواتج

د - ميكانيكية التفاعل

٢١ - عدد جزيئات غاز الهيدروجين في ٢٢,٤ لتر منه تحت ظ. ق. يساوي :

أ - جزيئة $23 \times 10 \times 6$

ب - جزيئة $23 - 10 \times 6$

ج - جزيئة $23 \times 10 \times 22,4$

د - جزيئة ٢٢,٤

٢٢ - عدد المولات الموجودة في ٣٢ غم من غاز الميثان CH_4 يساوي :

أ - ٢ مول

ب - ٣٢ مول

ج - ٢٢,٤ مول

د - ١٦ مول

٢٣ - ان عدد مولات غاز كبريتيد H_2S الموجودة في ٦ لتر منه تحت ظ. م. تساوي :

أ - ٠,٢٦٨ مول

ب - ٠,٦٢٨ مول

ج - ٦ مول

د - ٠,١٣٤ مول

٢٤ - كثافة النتروجين (وزنه الجزيئي ٢٨) تحت ظ . ق تساوي :-

أ - ٢٨ غم / لتر

ب - $23 - 10 \times 6$ غم / لتر

ج - ٢٢٤٠٠ غم / لتر

د - ١,٢٧ غم / لتر

٢٥ - مزيج من غازات الهليوم والنيون والاركون والكربتون في اناء سعته ٤٠ لتر

وبدرجة ٢٥ م 5 ، فاذا كان الضغط الجزيئي لهذه الغازات ١٣,٦ ، ١٢,٩ جو على

التوالي ، فان الضغط الكلي للمزيج يساوي : -

أ - ١ جو

ب - ٧٦٠ جو

ج - ٤٠ جو

د - ٢٢,٤ جو

26 - الترتيب : يمثل الترتيب الالكتروني لآذرة العنصر : -

أ - 11Na

ب - 12Mg

ج - 8O

د - 17Cl

٢٧ - عدد تأكسد Cr في المركب K_2CrO_7 يساوي :-

أ - ٤ -

ب - ٦ +

ج - ١١

د - ٢ +

٢٨ - تزداد كهروسلبية الذرات $9\text{F}, 8\text{O}, 7\text{N}$ وحسب التسلسل : -

أ - $F > O > N$

ب - $N > O > F$

ج - $N > F > O$

د - $O > N > F$

٢٩ - تقل الصفة الفلزية للعناصر Li , Be , N وحسب التسلسل :-

أ - $Be < N < Li$

ب - $Li < N < Be$

ج - $N < Be < Li$

د - $Be < Li < N$

٣٠ - يزداد جهد التأين للعناصر N , O , F وحسب التسلسل :-

أ - $F > O > N$

ب - $F > N > O$

ج - $N > F > O$

د - $O > F > N$

٣١ - يكون ترتيب زيادة الحجم الذري للذرات F , Cl , Br وحسب التسلسل

:-

أ - $Br > Cl > F$

ب - $F > Br > Cl$

ج - $Cl > F > Br$

د - $Br > F > Cl$

٣٢ - عدد الالكترونات الموجودة في الغلاف الخارجي لذرة عنصر ^{20}Ca يساوي

:

أ - ٨ إلكترونات

ب - ٦ إلكترونات

ج - ١٠ إلكترونات

د - ٢ إلكترون

٣٣ - عدد الالكترونات الموجودة في الغلاف الخارجي للأيون $^{15}\text{P}^{3+}$ يساوي :-

أ - ٥ إلكترونات

ب - ١١ إلكترون

ج - ٢ إلكترون

د - ٣ إلكترونات

٣٤ - يقع العنصر ^{16}S في الزمرة :

أ - الخامسة من الجدول الدوري .

ب - السادسة من الجدول الدوري .

ج - الثانية من الجدول الدوري .

د - الثالثة من الجدول الدوري .

٣٥ - يقع العنصر ^{14}Si في الدورة :

أ - الثالثة من الجدول الدوري .

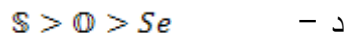
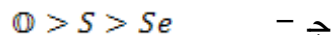
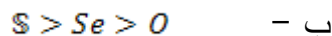
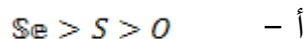
ب - الثانية من الجدول الدوري .

ج - الرابعة من الجدول الدوري .

د - الأولى من الجدول الدوري .

٣٦ - تزداد الالفة ^{34}Se , ^{32}S , ^{36}S الالكترونية للعناصر وحسب

التسلسل :-



٣٧ - تعد الفلزات جيدة التوصيل الكهربائي وذلك لان :-

أ - ذرات الفلزات تساهم بالكترونات لتكوين اواصر تساهمية .

ب - ذراتها مشحونة بشحنات مختلفة .

ج - إلكترونات التكافؤ للذرات تشارك في المشبك البلوري وتصبح الالكترونات ملكا لجميع الذرات .

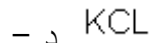
د - ذراتها كبيرة الحجم .

٣٨ - ان المركب الذي فيه اصرة تساهمية مستقطبة هو :-

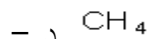
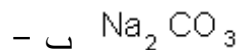
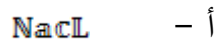


ب -

ج -



٣٩ - ان المركب الذي فيه اصرة ايونية هو :-



- ٤٠ - تنشأ الاصرة التناسقية بين الذرات إذا :-
 أ- شاركت كل ذرة عنصر بالكترون واحد فقط.
 ب - انتقل إلكترون من ذرة عنصر الى ذرة عنصر آخر .
 ج - كانت كهروسلبية الذرات المتحدة واطئة .
 د - شاركت احدى الذرات بزواج حر من الالكترونات مع ذرة تحتوي على اوربتال فارغ في غلافها الخارجي .

ملحق (٤)

يبين ورقة الاجابة على فقرات الاختبار

رقم السؤال	حروف الاجابة	رقم السؤال	حروف الاجابة
١	أ ب ج د	٢	أ ب ج د
٣	أ ب ج د	٤	أ ب ج د
٥	أ ب ج د	٦	أ ب ج د
٧	أ ب ج د	٨	أ ب ج د
٩	أ ب ج د	١٠	أ ب ج د
١١	أ ب ج د	١٢	أ ب ج د
١٣	أ ب ج د	١٤	أ ب ج د
١٥	أ ب ج د	١٦	أ ب ج د
١٧	أ ب ج د	١٨	أ ب ج د
١٩	أ ب ج د	٢٠	أ ب ج د

بناء اختبار تحصيلي في الكيمياء للصف الرابع الاعدادي للفرع العلمي...م.م. عادل حسن فرمان

رقم السؤال	حروف الاجابة	رقم السؤال	حروف الاجابة
٢١	أ ب ج د	٢٢	أ ب ج د
٢٣	أ ب ج د	٢٤	أ ب ج د
٢٥	أ ب ج د	٢٦	أ ب ج د
٢٧	أ ب ج د	٢٨	أ ب ج د
٢٩	أ ب ج د	٣٠	أ ب ج د
٣١	أ ب ج د	٣٢	أ ب ج د
٣٣	أ ب ج د	٣٤	أ ب ج د
٣٥	أ ب ج د	٣٦	أ ب ج د
٣٧	أ ب ج د	٣٨	أ ب ج د
٣٩	أ ب ج د	٤٠	أ ب ج د

ملحق (٥)

يبين صعوبة فقرات الاختبار وقوة تمييزها .

قوة التمييز	مستوى الصعوبة	%للإجابات في ٢٧%الدنيا	%للإجابات في ٢٧%العليا	تكرار الاجابات في ٢٧%الدنيا	تكرار الاجابات في ٢٧%العليا	فقرة الاختبار
0,15	54	٤٥,٩٠	٦٠,٦٦	٢٨	37	١*
0,39	30	١٣,١١	٤٥,٩٠	٨	28	٢
0,20	24	١٦,٣٩	٣١,١٥	١٠	19	٣*
0,43	38	١٨,٠٣	٥٩,٠٢	١١	36	٤
0,28	39	٢٦,٢٣	٥٢,٤٦	١٦	32	٥
0,48	35	١٣,١١	٥٥,٧٤	٨	34	6
0,45	7	—	١٣,١١	—	8	٧*
0,30	6	١,٦٤	٩,٨٣	١	6	٨*
0,06 -	12	١٣,١١	٩,٨٣	٨	٦	9*
0,23	29	١٩,٦٧	٣٩,٣٤	١٢	٢٤	١٠
0,34	30	١٤,٧٥	٤٤,٢٦	٩	٢٧	١١
0,25	42	٢٩,٥١	٥٤,٩٨	١٨	٣٣	١٢
0,26	15	٨,١٩٦	٢٢,٩٥	٥	١٤	13*
0,18	19	١٣,١١	٢٤,٥٩	٨	١٥	14*
0,31	54	٣٩,٣٤	٦٨,٨٥	٢٤	٤٢	١٥
0,38	35	١٨,٠٣	٥٢,٤٦	١١	٣٢	١٦

بناء اختبار تحصيلي في الكيمياء للصف الرابع الاعدادي للفرع العلمي...م.م. عادل حسن فرمان

قوة التمييز	مستوى الصعوبة	%للإجابات في ٢٧%الدنيا	%للإجابات في ٢٧%العليا	تكرار الاجابات في ٢٧%الدنيا	تكرار الاجابات في ٢٧%العليا	فقرة الاختبار
0,35	45	٢٧,٨٧	٦٢,٣٠	١٧	٣٨	١٧
0,32	44	٢٧,٨٧	٥٩,٠٢	١٧	٣٦	١٨
0,27	43	٢٩,٥١	٥٥,٧٤	١٨	٣٤	١٩
0,25	٥٥	٤٢,٦٢	٦٥,٥٧	٢٦	٤٠	٢٠
0,19	٢٠	١٣,١١	٢٦,٢٣	٨	١٦	21*
0,42	٣١	١٣,١١	٤٩,١٨	٨	٣٠	22
0,38	١٦	٤,٩٢	٢٦,٢٣	٣	6١	23*
0,47	30	٩,٨٣	٤٩,١٨	٦	٠3	24
0,53	٢٨	٦,٥٦	٤٩,١٨	٤	٠3	25
0,48	٤٤	١٩,٦٧	٦٧,٢١	١٢	٤١	26
0,29	١٥	٦,٥٦	٢٢,٩٥	٤	١٤	27*
0,32	٤٤	٢٧,٨٧	٥٩,٠٢	١٧	٣٦	28
0,38	٥٣	٣٤,٤٣	٧٢,١٣	٢١	٤٤	٢٩
0,26	٧	٣,٢٨	١١,٤٨	٢	٧	30*
0,38	٥٧	٣٧,٧٠	٧٥,٤١	٢٣	٤٦	31

بناء اختبار تحصيلي في الكيمياء للصف الرابع الاعدادي للفرع العلمي...م.م. عادل حسن فرمان

قوة التمييز	مستوى الصعوبة	%للاجابات في ٢٧%الدنيا	%للاجابات في ٢٧%العليا	تكرار الاجابات في ٢٧%الدنيا	تكرار الاجابات في ٢٧%العليا	فقرة الاختبار
0,47	٥٦	٣٢,٧٩	٧٨,٦٩	٢٠	٤٨	٣٢
0,24	10	٤,٩٢	١٤,٧٥	٣	٩	33*
0,49	٥٨	٣٤,٤٣	٨١,٩٧	٢١	٥٠	34
0,23	٥٣	٤٠,٩٨	٦٣,٩٣	٢٥	٣٩	35
0,20	٣٥	٢٦,٢٣	٤٤,٢٦	١٦	٢٧	٣٦*
0,55	٥١	٢٢,٩٥	٧٨,٦٩	١٤	٤٨	37
0,31	٢٢	١١,٤٨	٣٢,٧٩	٧	٢٠	٣٨
0,42	٥٧	٣٦,٠٧	٧٧,٠٥	٢٢	٤٧	٣٩
0,65	٦٧	٣٧,٧٠	٩٥,٠٨	٢٣	٥٨	٤٠

أثر طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية

م . م . علي داود جوامير

مستخلص البحث

إن طريقة المناقشة من الطرائق الفاعلة التي تجعل من الطالب مركزا في عملية التعليم والتعلم والتي من خلالها يتعاون المدرس والطلبة في تحضير مادة الدرس والبحث عنها ، ويتم فيها تبادل الأفكار وأستقصاء الحلول للمشكلات المختلفة ويكتسب الطلبة خلالها أفكار وأتجاهات الجماعة والقدرة على التعبير وقوة الحجة وأستخدم المنطق والقدرة على التفاهم والأقناع ، فضلا عن انها تغرس في الطلبة عادات السلوك الجيد وتقيم بينهم وبين مدرسمهم علاقات الود والتواضع والاحترام المتبادل وتنمي فيهم الجرأة والثقة بالنفس وتقدير النظام والقانون والتماسك من أجل تحقيق أهداف المجتمع .

إن قانون المرافعات المدنية هو القانون الذي ينظم قواعد التقاضى أمام المحاكم وينظم شؤونها فتتناول مواده كافة القواعد المتعلقة بكيفية الإجراءات المتبعه والشروط الواجب توافرها عند رفع الدعوى وكذلك تنظيم أختصاصات المحكمة وطرق الإعتراض على الأحكام ، فهو ينظم قيام الدعوى بدأ من رفع الدعوى و تبليغ الخصم إلى كيفية تقديم أدلة الإثبات و صدور الحكم و تمييزه .

أجريت الدراسة الحالية (أثر طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية) على طلبة كلية القانون / الجامعة المستنصرية ، اذ بلغت عينة البحث (١٠٧) طالبا وطالبة ،منهم (٥٣) طالبا درسوا

مادة اختصاص المحاكم بطريقة المناقشة الجماعية (شعبة أ) ، و (٥٤) طالبا وطالبة درسوا المادة ذاتها بالطريقة الالقائية (شعبة ب) ، وبعد قيام الباحث بالتكافؤ بين مجموعتي البحث من حيث (التحصيل ، ودرجات الطلبة في الاختبار القبلي) ، وبأستخدام الاختبار التائي ووسائل إحصائية أخرى، تبين للباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين . أذ قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي بعدي، مكونا من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد انتهاء التجربة ، وكان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية، لذا رفضت فرضية البحث الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بطريقة المناقشة ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالطريقة الالقائية وبهذا يتبين لنا إن استخدام طريقة المناقشة يزيد من تحصيل الطلبة بدرجة أكبر من استخدام الطريقة الالقائية في التدريس وأهم أستنتاجات البحث الاتي هي:

- أثر طريقة المناقشة الجماعية في زيادة تحصيل الطلبة في المادة ، فضلا عن انها أكثر ملائمة وأنسجاما مع المبادئ التربوية الحديثة التي تدعو الى جعل الطالب محور العملية التعليمية .

- نمت لدى الطلبة أساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المدرس والطلبة وساعد هذا الأسلوب على تعويد الطلبة على معالجة المواقف التي ستواجههم مستقبلا في العمل القضائي ، كما نمت لدى الطلبة عادات عقلية مهمة مثل الانتباه ودقة الملاحظة والبحث والأستنباط .

الفصل الاول :

اولا : مشكلة البحث : تُعد الطريقة التدريسية ركنا من أركان العملية التعليمية ، فقد أجمع المربون على انه من الصعب وضع قواعد ومبادئ عامة وثابتة ليلتبعها المدرسون في التدريس ، فالعملية التعليمية هي تفاعل بين المدرس والطالب والمدرسة والبيئة ، لذا تختلف طرائق التدريس باختلاف هذه المتغيرات ، مما يلاحظ على التعليم في مؤسساتنا التربوية والتعليمية انه لازال يتبع الطرائق التقليدية في التعليم والتي تركز على الحفظ والتلقين وإستظهار المعلومات لغرض النجاح في الامتحانات . تحتل التربية والتعليم بكل مراحلها ومستوياتها مكانة بارزة في أهتمام المجتمعات البشرية ، وهي في جوهرها نشاط أنساني يتميز بغايات أنسانية هدفها إيصال الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات والمهارات والعادات للأنسان المتعلم ، فالأنسان المتعلم هو وسيلة التنمية وغايتها ، وبناء الامم الحديثة يعتمد الى حد كبير على تطوير الفرد وتنظيم النشاط البشري ، لذا فان النمو الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمعات مرهون بمدى تقدم نظامها التعليمي (بدرخان ٢٠٠٥: ص ٩).

إن التدريس الناجح هي عملية تواصل أنساني مباشر بين طرفين (معلم ومتعلم) والتدريس هو عملية اختبار دائمية تتفتح من خلالها قدرات المتعلم الذاتية والمعرفية وباستمرارها يحصل التحول النوعي بصورة تدريجية (الموسوي ٢٠٠٥: ص٧٧) . ان الهدف الاساس للمادة الدراسية هو تطوير قابليات الانسان لمواجهة متطلبات الحياة ، والمنهج الدراسي ليس مجرد المعلومات او المواد الدراسية النظرية ، انما هو أوسع من ذلك فهو يشمل المعلومات والمهارات التعليمية والتطبيقات والقيم والاتجاهات وطرائق التفكير وأساليب التصرف ونواحي النشاط التي تتوافر للطالب داخل الصف وخارجه وتتحقق عن طريقه أهداف التعليم (العبيدي ٢٠٠٣: ص ٨٧) وتتميز المناهج القانونية بالدراسة النظرية أكثر من الجانب العملي ، ومن المناهج التي لها تأثير كبير في مستوى خريجي كلية القانون هو مادة قانون المرافعات المدنية .

إن قانون المرافعات المدنية هو القانون الذي ينظم قواعد التقاضي أمام المحاكم وينظم شؤونها فتتناول مواده كافة القواعد المتعلقة بكيفية الإجراءات المتبعة والشروط الواجب توافرها عند رفع الدعوى وكذلك تنظيم اختصاصات المحكمة وطرق الاعتراض على الأحكام ، فهو ينظم قيام الدعوى بدءاً من رفع الدعوى و تبليغ الخصم إلى كيفية تقديم أدلة الإثبات و صدور الحكم و تمييزه ، كذلك فقد إهتم قانون المرافعات المدنية بالعديد من ضمانات التقاضي الأساسية التي تضمن حسن سير العدالة، ومن أهمها مراعاة إحترام حقوق الدفاع، فنصّ على العديد من القواعد التي تكرّس هذه الحقوق بشكل فعال ، فقانون المرافعات المدنية يوضح الطريقة الإجرائية لكافة إجراءات التقاضي أمام المحاكم المدنية ويوضح الإجراءات والقواعد المتبعة لكافة إجراءات التقاضي لتطبيق القانون المدني والتجاري والاحوال الشخصية، دون الجرائم الجزائية والجنايات ، إذ توضح الطريقة الإجرائية لها أمام المحاكم المختصة بقانون يسمى قانون اصول المحاكمات الجزائية (الريان ، ٢٠٠٨ : ص ١).

ونظرا لما يمثله قانون المرافعات المدنية من تأثير على مستوى وكفاءة خريجي كلية القانون باعتباره القانون الذي يحدد الاجراءات الواجبة الإتباع عند رفع الدعوى والسير بها لحين صدور الحكم وأكتسابه درجة البتات ، لذا فان الباحث يرى ضرورة الأهتمام بتدريس هذه المادة وأستخدام أساليب وطرائق حديثة تنمي مهارات وقدرات الطلبة في هذا المجال والابتعاد عن الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس هذه المادة لكون هذه المادة الأساس الذي يعتمد عليه رجال القانون في عملهم . وتبرز مشكلة البحث الحالي بالآتي :

أ - الضعف الواضح لدى خريجي كلية القانون في معرفة قواعد وأجراءات التقاضي امام المحاكم .

ب - ان الطريقة التقليدية (الألقائية) هي السائدة في تدريس هذه المادة وفي باقي المواد القانونية ، اذ تبين للباحث من خلال توجيهه استبانة مفتوحة لتدريسيي كلية

القانون بأن الطريقة المتبعة في التدريس في أغلب المواد القانونية هي الطريقة التقليدية (اللقائية) ، (ملحق ١) .

ثانيا : أهمية البحث :

من الضروري لكل من يقوم بالتدريس من أن يلم بطرائق التدريس وأساليبه ، إذ أن ألامامه بهذه الطرائق وأدراكه لهذه الأساليب يجعل تعليمه مؤثرا وفعالا . إذ أن العملية التعليمية تقوم على ثلاث أركان أساسية هي (المدرس ، المنهج ، الطالب) فضلا عن الوسيلة التي ينساب عبرها المنهج وخبراته وتسمى طريقة التدريس ، ويستخدمها المدرس لنقل المعارف والمهارات والعلوم الى المتعلم ، إذ هي الاداة الناقلة للعلم والمهارة للمتعلم فكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي كانت الاهداف المتحققة عبرها أوسع وأكثر فائدة (الموسوي، ٢٠٠٥: ص٨٣) . وتُعرف طريقة التدريس بأنها النظام الذي يسير عليه المدرس فيما يليقه من دروس وما يبعثهم الى تحصيله من مهارات ونشاط حتى يكتسبوا الخبرة النافعة والمهارة اللازمة والمعلومات المختلفة دون إسراف في الوقت او الجهد وبشكل يقربهم من الاغراض السامية التي ترمي اليها المؤسسة التربوية والتعليمية (آل ياسين ١٩٧٤: ص٧٥) . إن أهمية الطريقة التدريسية بالنسبة للمدرس تعينه على الوصول الى أهدافه بوضوح وبتسلسل منطقي محرزا عن طريقها اقتصادا في الوقت والجهد ، مما يجعله قادرا على المطاولة والاحتفاظ بحيويته وطاقته لافادة الآخرين بفاعلية أكبر . اما أهميتها بالنسبة للطلبة ، فانها تتيح لهم إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج كما انها توفر لهم فرصة الانتقال المنظم من فقرة الى أخرى بوضوح تام وخاصة بعد تعرفهم على الأسلوب التعليمي الذي يعتمد عليه المدرس في تدريسه فيتحقق الأتصال بين المدرس وطلبته . اما من حيث أهميتها للمادة الدراسية فان الهدف الاساس من التعليم هو نقل المادة التعليمية او المعلومات او المعارف او العلم او المهارات الى الطلبة للأسهام في تحقيق الأهداف المرجوة (الموسوي، ٢٠٠٥ : ص٨٧) . ان اختيار الطريقة التدريسية الجيدة ، تتيح الفرص الكثيرة والمتنوعة امام الطلبة للافادة منها عن طريق الاستخدام الامثل لحواسهم وأبرز

نشاطاتهم ومنحهم حرية التعبير وأستقلال الرأي وتشجيعهم على التفكير وأثارة أهتمامهم وميولهم (الطشاني، ١٩٩٨: ص ٢٩) . وقد تكون هناك طريقة من الطرائق فاعلة وناجحة في موقف تعليمي معين ،وغير فاعلة في موقف اخر وما يتناسب مع مدرس قد لا يتناسب مع مدرس اخر (دندش ، ٢٠٠٢ ، ص ١٧٣).

أن طريقة المناقشة من الطرق الفاعلة التي تجعل من الطالب مركزاً في عملية التعليم والتعلم ، ومن خلالها يتعاون المدرس والطلبة في تحضير مادة الدرس والبحث عنها ، ويتم فيها تبادل الأفكار وأستقصاء الحلول للمشكلات المختلفة ويكتسب الطلبة خلالها أفكار وأتجاهات الجماعة والقدرة على التعبير وقوة الحجة وأستخدم المنطق وسلوكا طبيعيا في التفاهم والاقناع ، فضلا عن انها تغرس في الطلبة عادات السلوك الحيد وتقيم بينهم وبين مدرسههم علاقات الود والتواضع والاحترام المتبادل وتنمي فيهم الجرأة والثقة بالنفس وتقدير النظام والقانون والتماسك من أجل تحقيق أهداف المجتمع (الطشاني ، ٢٠٠٢: ص ٢٤٣) . وبذلك فهي تختلف عن الطريقة التقليدية (الألقائية) اذ عرفها العاني ، بانها أقدم الطرائق المعروفة ، ويكون المدرس فيها محور العملية التعليمية ودوره هو الدور الرئيس ، الذي يهيئ الدرس ويعدده ليلقيه على طلبته ، ويكون دور الطالب فيها مقتصر على الأستماع والمشاركة وتدوين الملاحظات (العاني ، ١٩٧٨: ص ٧٠) . ومما يؤخذ على هذه الطريقة انها لا تهتم بشخصية الطالب لانها تركز أهتمامها على المادة ويكون دور الطالب فيها أتكاليا ولا تأخذ بالاعتبار الأهتمام بالجوانب النفسية والعاطفية والمهارية إذ تركز على الجانب المعرفي فقط (محمود ١٩٩٦:ص ٣٨).

أن حاجة الإنسان للقانون تنبع عن حقيقة كون الفرد كائنا أجتماعيا بطبعه ، اذ لا يتمكن من العيش الا ضمن مجتمع يضمه مع أبناء جنسه ويستلزم عيش الإنسان في المجتمع وجود العديد من المصالح والعلاقات بين أفرادها، وهي علاقات اذا لم يتوافر قواعد لتنظيمها يكون لها أثر سيء على النظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي ، أذ يلجا كل شخص الى محاولة تنظيم علاقاته وفق هواه مع كل ما جلبت

عليه النفس البشرية من حب الذات والأثرة والطمع ، ومن هذا المنطلق أستلزم ضرورة وجود قواعد تحكم تصرفات أفرادها والتنسيق بين مصالحهم وحسم الخصومات.(النداوي ، ١٩٩٠: ص ١١) أذ لم يكن الانسان في العصور الأولى ، قد عرف إجراءات التحقيق والمحاكمة بالشكل المعروف حاليا ، وانما كان الفرد يتولى بنفسه رد الاعتداء الموجه ضده ولم تكن هناك إجراءات خاصة بذلك ، الا إن نتيجة للتطور الذي أصاب الحياة ، وتركز السلطة بيد الطبقة الحاكمة في المجتمع، لذا أصبح أمر معاقبة الجاني بيد الجماعة (العكيلي، ١٩٨٨: ص ١٠)، لذا فان تحقيق العدل من وظائف الدولة الاساسية بصورة يتمكن معها كل ذي حق من نيل حقه بواسطة التنظيمات القضائية المختلفة (النداوي، ١٩٩٠: ص ١١). وقد ترتب على هذا أن أصبح القانون عنصر التوازن الذي يحتاجه المجتمع لكفالة أمنه الاجتماعي والتعبير عن وحدته ، لان القواعد القانونية ترمي الى إقامة التوازن بين العديد من الحريات المتعارضة ومختلف المصالح المتضاربة بغية تحقيق العدل والاستقرار والنظام في المجتمع (النداوي ١٩٨٤ : ص ٣) .

من المسلم به إن قانون المرافعات المدنية يطبق على الدعاوي المدنية بمعناها الواسع الذي يشمل جميع الدعاوي المدنية والتجارية والأحوال الشخصية ودعاوى العمل وغيرها من دعاوى الحقوق الذي ينظمها القانون الخاص بفروعه المختلفة (سيف ١٩٦٩: ص ٢٤) ، أذ ان قانون المرافعات يعنى بتنظيم السلطة القضائية وترتيبها وبيان أختصاص المحاكم المختلفة ، والأجراءات الواجب أتباعها أمامها ، إذ يبدو للوهلة الأولى أن فائدة قانون المرافعات المدنية لا تظهر الا في الحالات التي يقوم فيها نزاع بين شخصين او اكثر ، الواقع ان هذه النظرة قاصرة ولا تصور الحقيقة كاملة ، فللقانون المرافعات فائدته حتى في الحالات التي لا يقوم فيها نزاع ، فهو من العوامل الهامة على شيوع السلام بين الناس وأطمئنانهم على حقوقهم وبالتالي له تأثير على الحياة الاقتصادية والاجتماعية في البلد وذلك من خلال علم الافراد انه ان لم

يحترم حقوق غيره ، فان هناك وسائل نظمها قانون المرافعات كفيلة بأكراهه على احترام حقوق الآخرين (سيف ١٩٦٩:ص ٩) .

ان لقانون المرافعات المدنية أهمية قصوى ، اذ لا يكفي تعيين القضاة للفصل في الخصومات ثم إطلاق الحرية لهم للحكم دون مراعاة إجراءات معينة بل لابد لتحقيق العدالة طبقا للقانون من وجود قواعد للمرافعات ، تبين إجراءات التقاضي وتحدد طرائق الطعن وتكفل حق الدفاع ، إذ يجب ان يخضع الحاكم والمحكوم الى قواعد معينة للتقاضي تحول بقدر الامكان دون الوقوع في الخطأ (النداوي، ١٩٨٨: ص١٩) وقد دلت التجارب القضائية على ان الاستغناء عن قواعد المرافعات يوقع الفوضى ، ويقيم صرح المظالم ، ويجر الى إوخم العواقب ، مما تقدم يتبين ان قواعد قانون المرافعات مما لا يمكن الاستغناء عنه (العشماوي، ١٩٥٧: ص ١٤) اذ ان قانون المرافعات يسعى لتطبيق القانون بأسلوب يتسم بتكافؤ الفرص امام الخصوم في الادعاء والدفع ، بوجود قاض يلزمه القانون بتوخي تحقيق العدل من خلال تتابع زمني ومنطقي لقواعد التقاضي (النداوي ١٩٨٨: ص١٩) ، ويتميز قانون المرافعات المدنية بانه قانون شكلي لان كل من المدعي والمدعى عليه ورجال القضاء ملزمون باتباع إجراءات او طرق شكلية خاصة محددة أثناء رفع الدعوى، وفي أثناء سير الخصومة (حافظ، ١٩٧٢: ص ٢١) .

وتكمن أهمية البحث من خلال :

- أهمية قانون المرافعات المدنية في تحقيق العدالة وسير القضاء وفض المنازعات بين الخصوم ، وتأثير هذه المادة في مستوى خريجي كلية القانون الذين يرمون العمل في المجال القضائي.

- أهمية طرائق التدريس المتبعة في حصول الطلبة على المعلومات والخبرات والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة ، ونظراً لأهمية طريقة المناقشة في التدريس ارتأى الباحث إجراء دراسة تتناول أثر طريقة المناقشة في تدريس مادة قانون المرافعات المدنية.

ثالثاً : هدف البحث :

يرمي البحث الحالي لمعرفة أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلبة كلية القانون في مادة قانون المرافعات المدنية .

رابعاً : حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الرابعة في كلية القانون في الجامعة المستنصرية ، الذين يدرسون مادة قانون المرافعات المدنية للعام الدراسي ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨ ، من خلال تدريس الفصل الاول من الباب الثاني المتعلق باختصاص المحاكم العراقية ويشمل : (الاختصاص القضائي الدولي للمحاكم العراقية ، الاختصاص الولائي الوظيفي ، الاختصاص النوعي للمحاكم العراقية ، الاختصاص المكاني -المحلي - للمحاكم العراقية) .

خامساً : فرضية البحث :

ليس هناك فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية (الألفائية) .

سادساً : تحديد المصطلحات :

١- طريقة المناقشة :

- عرفها دنيا عام ١٩٨٢ : بأنها الطريقة التي يثير فيها المدرس مشكلة ذات صلة بالموضوع ، ثم تدور بينه وبين الطلبة أسئلة يكون الهدف منها عرض الدرس وشرحه وتوضيحه (دنيا ، ١٩٨٢ : ص ٩٠) .
 - عرفها دروزه عام ٢٠٠٠ : بأنها الطريقة التي يقوم فيها المدرس بتقسيم طلبة الصف الى مجموعات صغيرة ، ثم يطرح عليهم موضوعا او سؤالا او قضية ، ويطلب منهم مناقشتها وأبداء الرأي فيها ، ثم محاولة التوصل الى حلها (دروزه ، ٢٠٠٠ : ص ١٩١) .
 - عرفها الخوالدة عام ٢٠٠١ : بأنه تبادل للأفكار والآراء بين طرفين او أكثر بتعمق وأستقصاء للوصول الى الحقائق (الخوالدة ، ٢٠٠١ : ص ٣١٣) .
- التعريف الاجرائي لطريقة المناقشة الجماعية : بأنها الطريقة التي يشترك فيها المدرس مع الطلبة في عرض موضوع الدرس ومناقشته وتبادل الآراء والأسئلة والأجابة عن الاستفسارات ، بهدف تحقيق أهداف تدريس المادة .
- 1-التحصيل :
- عرفها **Good** عام ١٩٧٣ : بأنها المعلومات التي أكتسبت او مدى ألتقان الأداء من معارف او مهارات معينة او محددة (**GOOD , 1973 , P 41**) .
 - عرفها علام عام ٢٠٠٠ : بأنها درجة الأكتساب التي يحققها الفرد او مستوى النجاح الذي يحزره، او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تعليمي او تدريب معين (علام، ٢٠٠٠ : ص ٣٠٥) .
- التعريف الإجرائي للتحصيل : هو مجموع المعلومات والخبرات والمهارات التي يحصل عليها الطلبة بعد أنتهاء مدة التجربة .

٢- قانون المرافعات المدنية :

❖ عرفها جلاسون عام ١٩٣٧ : بأنها تلك القوانين التي ترسم سبيل الألتجاء

الى القضاء وسبيل ألتخاذ الأجراءات على وجه عام **GLASSON ,1925 , P (3)**.

❖ عرفها القشطيني عام ١٩٧٦ : بأنه ذلك الفرع من القانون الذي ينظم القضاء ويحكم أجراءات التقاضي (القشطيني ، ١٩٧٦ : ص ٣) .

❖ عرفها العريان عام ٢٠٠٨ : هو القانون الذى ينظم قواعد التقاضى أمام المحاكم وينظم شؤونها فتتناول مواده كافة القواعد المتعلقة بكيفية الإجراءات المتبعه والشروط الواجب توافرها عند رفع الدعوى وكذلك تنظيم أختصاصات المحكمة وطرق الإعتراض على الأحكام (العريان:ص ١).

التعريف الاجرائي لقانون المرافعات المدنية : هي المادة المقررة لطلبة المرحلة الرابعة من كلية القانون ، وتتضمن مجموعة من القواعد القانونية التي تنظم سير القضاء في دعاوى المدنية والتجارية والأحوال الشخصية ، وتحدد إجراءات التقاضي أمام المحاكم ، لتمكين الافراد من التمتع بحقوقهم .

الفصل الثاني :

اولا : جانب نظري :

طريقة المناقشة : هي إحدى طرائق التدريس المهمة المتبعة منذ القدم ، وتقوم في جوهرها على الحوار ، وتسمى أيضا بالطريقة الحوارية ، حتى أن البعض ينسبها إلى سقراط . وهذه الطريقة يمكن أن تستخدم الأسئلة فيها أثناء إدارتها ، ولكنها ليست هي الأساس فيها (سلمان ، ١٩٩٠ : ص ٢٥) ، من خلال طريقة المناقشة يتم تبادل الرأي بين الطلبة والأساتذة وبين الطلبة أنفسهم لتعزيز وترصين ما يقدم لهم من معارف ، إضافة إلى كونها حافزا أو مجالا لتنمية تفكير الطالب الجامعي وتطويره ، ومن خلال هذه الطريقة يمكن ان يتعرف الأستاذ على مدى نجاحه في التدريس وهل فهم طلبته المادة الدراسية ام لا ، واين تقع مكانن الضعف وأين تبرز نواحي القوة ، ومما ينبغي أن يراعى في هذه الطريقة ، أن يبتعد فيها النقاش العلمي عن أن يكون مجرد حديث غير هادف بين مجموعة ، أو مجرد جدل ، بل ينبغي أن يكون نقاشا هادئا هادفا ، يتقدم الطلاب من خلاله نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة ، يخطط لها المدرس سلفا ، كذلك فإن المناقشة ليست مجرد مجموعة من الآراء التي يلقيها أصحابها عفويا ، وإنما يجب أن يسبقها القراءة والتحضير اللازم ، وأن المدرس عندما يتبعها فإنما يستثير طلبته نحو أستغلال ذكائهم وقدراتهم في كسب المعرفة ، أو أكتسابها ، وهذا المعنى في حد ذاته يحمل في طياته ميزة ، أنه يكافئ صاحبه في الحال ، لأنه يشعر أنه قد حقق ذاته، وأكدها بين زملائه (الموسوي ، ٢٠٠٥ : ص ١٠٩ - ١١٠) ، ان طريقة المناقشة تتفق هي ودعوة التربية الحديثة في جعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، وعندما يكون الطالب محورا للعملية التعليمية، فان ذلك يعد من الأسس والمبادئ التي تجعل طرائق التدريس ناجحة (مجاور ، ١٩٦٩ : ص ٣٣).

شروط طريقة المناقشة وإجراءاتها : هناك عدد من الشروط والأجراءات التي يتوجب على المدرس أخذها في حال إختياره لطريقة المناقشة، فعلى المدرس أن يحدد نوعية

الموضوع الذي يريد تدريسه ، وهل يصلح لأن يتبع في أدائه أسلوب المناقشة أم لا ، فبعض الموضوعات قد لا يصلح أداؤها بطريقة المناقشة، إذ بعد تعيين الموضوع المطروح للمناقشة ، ينبغي على المدرس أن يخبر طلبته به ، كي يبدأوا قراءاتهم عن الموضوع ، ليكونوا خلفية معقولة عنه . وينبغي أن يخصص المدرس في البداية جزءا قليلا من وقت المناقشة لتوضيح موضوعها ، والأفكار الرئيسة فيها ، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها . إذ قد يكتشف المدرس أن هناك بعض الطلبة الذين يريدون أن يسيطروا على جو المناقشة ، بسبب شخصياتهم القوية ، أو لقراءتهم كثيرا عن الموضوع ، وهنا على المدرس ألا يحبطهم أو يكتبهم ، وإنما عليه أن يضع من الضوابط ما يوقفهم عند حد معين حتى لا يضيعون فرص الاستفادة على الآخرين . وعلى المعلم أن يكون حريصا على أن تسير المناقشة في الطريق الذي رسمه لها مسبقا بحيث تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف التي رسمها لها قبل الدرس ، ومن المستحسن أن يلخص المدرس من حين لآخر ما وصلت إليه المناقشة ، وفي نهاية المناقشة يأتي دور المدرس في ربط جميع الخيوط التي دارت حولها المناقشة إلى بعضها البعض ، بحيث تتضح أمام الطلبة وحدة الموضوع وتماسكه ، وأستنتاج الأهداف العامة التي وضعت له أصلا لتحقيقها (الموسوي ، ٢٠٠٥: ص ١١٠-١١٢) (الياسين، ١٩٧٤: ص ١١٥-١١٦).

مزايا طريقة المناقشة :

إن من أهم مزايا طريقة المناقشة هي تدريب الطلبة على طرق التفكير السليمة ، وثبات الآثار التعليمية ، وأكتساب روح التعاون والديمقراطية ، وأساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المدرس والطلبة، والطلبة بعضهم البعض الآخر ، و يساعد هذا الأسلوب على تعويد الطلبة على مواجهة المواقف، وعدم الخوف أو الترحج من إبداء آرائهم ، وينمي فيهم هذا الأسلوب عادة احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم ، كما تعود الطلبة عادات عقلية مهمة مثل حصر ذهن والقدرة على الانتباه ودقة

الملاحظة وحضور البديهة والبحث والتحقيق والتحليل والاستنباط (عبيدات ، ١٩٨٩ : ص ١٢٦) (ال ياسين ، ١٩٧٤ : ص ١١٠ - ١١٢) .

سلبيات طريقة المناقشة :

إن لكل طريقة تدريسية نواحي إيجابية وأخرى سلبية، وتتمثل أبرز سلبيات طريقة المناقشة فيما إذا لم يضبط المدرس إدارة الحوار والنقاش بين الطلاب ، فإن الدرس سوف يتحول إلى مكان للفوضى يتحدث فيه الجميع كما يشاء . وإذا لم يطلب المدرس من طلابه قراءة الموضوع مسبقا ، فإن درسه سوف يتحول إلى مجموعة من المهارات الفارغة ، لأنها ستكون مناقشات بلا أساس . وقد يسرق عنصر الوقت المتكلمين لكثرة عددهم . وإذا لم يهتم المدرس بتسجيل الأفكار المهمة التي ترد أثناء المناقشة في الوقت المناسب ، فإنها قد تضيع وتضيع الفائدة المرجوة منها . (ال ياسين ، ١٩٧٤ : ص ١٠٧)

أهم اساليب المناقشة :

أ) أسلوب الندوة : تتكون من مقرر وعدد من الطلبة لا يزيد عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية الطلبة، ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع . وبعد أنتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها ويطلب من بقية الطلبة توجيه الأسئلة التي ثارت في نفوسهم إلى أعضاء الندوة، وقد يوجه المقرر إليهم أسئلة أيضا ، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة. لهذا نرى مهمة المقرر ليست سهلة ولهذا نرى ان المدرس غالبا مايكون هو المشرف والمقرر لهذا الضرب من المناقشة في حال عدم توافر طالب يمتلك القدرة على القيام بهذه المهمة (الامين ، ١٩٨٥ : ص ١١٨) .

ب) المناقشة الجماعية الحرة : وفي هذه الطريقة يقوم المدرس الذي يقع عليه القسط الأكبر في إدارة النقاش بالتخطيط للمناقشة ، اذ يطلع عليها الطلبة مسبقا ويتفق معهم حول موضوع النقاش ، كما يقوم المدرس بتزويد الطلبة بمعلومات عن أهم المصادر والمراجع التي تتعلق بموضوع المناقشة ، وبعد تهيئة جميع المستلزمات يقوم المدرس

بتصدر الصف ويبدأ بتوجيه الاسئلة التي تثير أنتباه الطلبة وتكيرهم وتحملهم على طرح الأسئلة ليتحول الصف الى شعلة نشاط وتعاون تدور فيه المناقشة بشكل ودي وديمقراطي(آل ياسين ١٩٧٤: ص ١٣٣-١٣٥).

ج (المناقشة الثنائية : وتكون فيه المناقشة بين اثنين من الطلبة وفيها يجلس طالبان امام طلبة الفصل ، ويقوم أحدهما بدور السائل ، والآخر بدور المجيب ، او قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة بالموضوع ، اذ يتم النقاش حول موضوع معين يستمر الجدال فيه بين الاثنين الى ان يتم التوصل الى نتيجة ترضي الطرفين وتكون مقبولة لديهم ولدى الطلبة (حمدان ، ١٩٨١ : ص ٤٨١) .

و (حلقة المناقشة : تتكون هذه الطريقة من ثلاثة أو أربعة طلبة او اكثر ، إذ يجلسون امام الصف يناقشون موضوعا معيناً أمام باقي الطلبة في الصف ، بحيث يناقش كل منهم جانباً من جوانب الموضوع سبق الاتفاق عليه ، ويكون المشرف في اكثر الاحيان المدرس او طالب يمتلك القدرة والقبالية على إدارة مثل هكذا مناقشة وعندما يفرغ أعضاء حلقة المناقشة من طرح آرائهم وتعليقاتهم حول جوانب الموضوع ، يقوم المشرف بفسح المجال أمام بقية الطلبة للاشتراك بالمناقشة وتوجيه الاسئلة وبعد ذلك يقوم المشرف بتلخيص الآراء والافكار التي تم عرضها وتلخيص النتائج (السامرائي ، ١٩٩٤: ص ٣٨) .

ثانيا : دراسات سابقة :

حاول الباحث الاطلاع على الدراسات السابقة المتوافرة التي لها علاقة بموضوع بحثه ، فلم يجد دراسة تناولت أثر طريقة المناقشة في تدريس مادة قانون المرافعات المدنية او اي مادة قانونية اخرى ، مما اضطره الى إستعراض بعض الدراسات التي تناولت طريقة المناقشة كطريقة تدريسية لمواد أخرى ، إذ افاد الباحث من هذه الدراسات في التصميم التجريبي للبحث ومنهجيته والوسائل الإحصائية المستخدمة فضلا عن كيفية عرض وتحليل وتفسير النتائج .

دراسة الخرجي ١٩٨٥ :

إجريت هذه الدراسة في كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد ، ورمت الى معرفة أثر طريقة المناقشة الاجتماعية في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافية ، أذ بلغ عدد افراد العينة (١١٣) طالبا من طلبة محافظة بغداد ، (٥٦) منهم درسوا بطريقة المناقشة الاجتماعية و(٥٧) الآخرين درسوا بطريقة التدريس التقليدية (الالقائية) . قام الباحث بعملية التكافؤ بين مجموعتي البحث من حيث المدرس الذي قام بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة ، والعمر الزمني بالأشهر ، ودرجات الطلبة في مادة الجغرافية للفصل الاول ونصف السنة للعام الدراسي (١٩٨٣ - ١٩٨٤)، أستخدم الباحث الاختبار التائي (Te Test) للكشف عما اذا كانت نتائج البحث تؤيد فرضية البحث ام ترفضها وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة الاجتماعية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بطريقة التدريس التقليدية (الالقائية) ولصالح المجموعة التجريبية .

أستنتج الباحث ان طلاب الرابع الاعدادي العام الذين يدرسون مادة الجغرافية بطريقة المناقشة يزداد تحصيلهم المعرفي عن أقرانهم الذين درسوا بالطريقة الالقائية . وقد أنتهى البحث الى توصيات منها الأكثر من أساليب المناقشة الصفية (الخرجي ، ١٩٨٥:ص ٥١-٧٦) .

دراسة والكر عام ١٩٨٦ :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بوسطن ، ورمت الى معرفة أثر طريقتي المحاضرة والمناقشة في النجاح القرائي وأتجاهات المراهقين من ضعيفي القدرة على التعلم ، تكونت عينة البحث من (١٥) مراهقا ، أذ أستخدم الباحث طريقة المحاضرة لتطویر مهاراتهم ، اما المناقشة فقد أستخدمها لتأكيد المشاركة الفعالة للطلبة في المناقشات الشفوية مع المدرس ومع أقرانه ، وتمت دراسة أثار كل من الطريقتين فيما يتعلق بالتغير الحاصل في مجال القراءة ونشاطات الطالب ، وتم قياس نجاح الطالب في

القراءة بأجراء اختبار (المحتوى الادبي) في نهاية كل خمسة أسابيع من التعليم وتم قياس الاتجاهات باستعمال أستاننتين، الاولى بعد خمسة أسابيع والاخرى بعد عشر أسابيع من التعليم .

اما نتائج الدراسة فقد توصلت الى ان هناك فوائد متفاوتة مشتقة في كل من الطريقتين ، إذ ان طريقة المحاضرة قد أثرت بصورة ايجابية في التذكر الحرفي والأستيعاب للطلبة العاجزين عن التعلم واثرت هذه الطريقة بصورة سلبية في فهم الطلبة لذاتهم ، اما طريقة المناقشة فقد أثرت بصورة ايجابية في مفردات الطلبة وتعبيراتهم المكتوبة وكذلك أثرت هذه ايجابيا في مفردات فهم الطلبة للذات ، وبرغم مميزات كلتا الطريقتين ، فان الطلبة اظهروا انهم يفضلون طريقة المناقشة (WALKER ,1986, P 42) .

دراسة السامرائي ١٩٨٧ :

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ، جامعة بغداد ورمت الى معرفة أثر استخدام المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ ، تكونت عينة البحث من (١١٨) طالبا تم اختيارهم عشوائيا وقد وزعوا بطريقة عشوائية على مجموعتين ، مجموعة تجريبية بلغ عددها (٥٩) طالبا درسوا بطريقة المناقشة الجماعية ، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٥٩) طالبا درسوا بطريقة المحاضرة ، كأفأ الباحث بين أفراد المجموعتين في متغيرات التحصيل الدراسي ، والعمر الزمني ، والدخل الشهري ، ومهنة الاب او ولي الامر وكذلك الام ، والمستوى التعليمي للاب والام . استخدم الباحث اختبارا بعديا مكونا من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، بعد ان أستخرج الصدق والثبات له وأستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في المعالجات الأحصائية .

أما النتائج التي توصلت اليها الدراسة بانه لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط تحصيل أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي الذي طبق في نهاية التجربة ، وفي ضوء النتائج التي حصل عليها الباحث

أستنتج انه ليس هناك طريقة أفضل من طريقة ، فلكل طريقة محاسنها ونواحي قصورها ووقع تأثيرها السلبي والأيجابي (السامرائي ،١٩٩٤:ص ١-٨٧) .

دراسة العزاوي عام ٢٠٠٢ :

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ورمت الى معرفة أثر طريقة المناقشة الجماعية مع أسلوب الاحداث الجارية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية . تكونت عينة البحث من (٤٩) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط وقد أختيرو بطريقة عشوائية ، قام الباحث بعملية التكافؤ في متغيرات (العمر الزمني ، درجات مادة الجغرافية للصف الاول المتوسط ، ودرجات نصف السنة للصف الثاني المتوسط ودرجات اختبار الذكاء) . أعد الباحث اختبارا تحصيليا من نوع الاختبار (الأختبار من متعدد) كما أستخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، إذ أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية الاولى ومستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، (العزاوي ،٢٠٠٢:ص ٤٥-٦٨).

موازنة الدراسات السابقة :

١- ان الدراسات التي أستعرضها الباحث هي دراسات تجريبية ، أستهدفت المقارنة بين طريقتين تدريسييتين، كذلك الدراسة الحالية رمت الى معرفة أثر طريقة المناقشة الجماعية في تدريس المجموعة التجريبية ، وأستخدم الطريقة الالقاءية في تدريس المجموعة الضابطة .

٢- تباينت الدراسات السابقة في المرحلة التي طبقت فيها ، أذ طبقت دراسة الخزرجي على المرحلة الاعدادية ، ودراسة السامرائي والعزاوي على المرحلة المتوسطة ، اما دراسة والكر فقد طبقت على الطلبة المراهقين ، بينما طبقت الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الجامعية ، كما تميزت هذه الدراسة بكونها طبقت على طلبة كلية القانون .

٣- أختلفت الدراسات السابقة في عدد افراد عينتها ،أذ بلغت (١١٣) طالبا في دراسة الخزرجي ، و (١٥) طالبا في دراسة والكر ، و (١١٨) طالبا في دراسة السامرائي

، و (٤٩) طالبا في دراسة العزاوي ، بينما بلغت العينة في هذه الدراسة (١٠٧) طالبا وطالبة .

٤- اما بالنسبة لأداة البحث فان الدراسات السابقة بينت بان الباحثين قد قاموا بأعداد اختبار تحصيلي لغرض معرفة أثر الطرائق التدريسية في تحصيل الطلبة ، وكذلك الدراسة الحالية .

٥- تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصل اليها الباحثين ، أذ توصلت دراسة الخزرجي ودراسة والكر ودراسة العزاوي الى ان الطلبة الذين يدرسون بطريقة المناقشة يزداد تحصيلهم عن أقرانهم الذين يدرسون بطرائق اخرى ، اما دراسة السامرائي فقد أستنتج انه ليس هناك طريقة أفضل من طريقة ، فكل طريقة محاسنها ونواحي قصورها ووقع تأثيرها السلبي والأيجابي .

الفصل الثالث

منهجية البحث وأجراءاته :

اولا : التصميم التجريبي : إن التصميم التجريبي عبارة عن مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة (داود ، ١٩٩٠ : ص ٢٥٦) وإذا أحسن الباحث وضعه وصياغته فإنه يضمن الهيكل السليم والأستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحق وتوصله الى نتائج يمكن التعويل عليها في الاجابة عن الاسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه (الزوبعي ، ١٩٨١ : ص ١٠٢) .

قد أعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا لمجموعتين ، المجموعة الاولى (المجموعة التجريبية) وتدرس مادة قانون المرافعات المدنية / أختصاص المحاكم العراقية بطريقة المناقشة الجماعية ، والمجموعة الثانية (المجموعة الضابطة) وتدرس المادة ذاتها بالطريقة التقليدية (الالقاءية) ، كما موضح في الجدول (١) .

جدول (١)

التصميم التجريبي

نوع المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	طريقة المناقشة الجماعية	التحصيل
المجموعة الضابطة	الطريقة الالقاءية	

ثانيا : مجتمع البحث وعينته : من متطلبات البحث الحالي أختيار إحدى كليات القانون لأجراء التجربة ، إذ ان هناك ثلاث كليات رسمية للقانون في محافظة بغداد ، هي كلية القانون جامعة النهرين ، وكلية القانون جامعة بغداد ، وكلية القانون الجامعة المستنصرية ، وقد أختار الباحث إحدى هذه الكليات عشوائيا ، وهي كلية القانون في الجامعة المستنصرية لأجراء تجربة البحث . إذ ان البحث يقتصر على طلبة المرحلة الرابعة وأختار الباحث عشوائيا شعبتين هما شعبة (أ) وشعبة (ب) . إذ تطلب البحث الحالي أختيار مجموعتين أحدهما تجريبية (شعبة أ) تدرس مادة اختصاص المحاكم العراقية من كتاب قانون المرافعات المدنية بطريقة المناقشة الجماعية ، واخرى

ضابطة (شعبة ب) تدرس المادة ذاتها بطريقة التدريس التقليدية (الألقائية) . اذ بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية الاولى (٥٣) طالبا وطالبة ، بينما بلغ عدد طلبة المجموعة الضابطة الثانية (٥٤) طالبا وطالبة . كما موضح في الجدول (٢) .

جدول (٢)

يبين اعداد طلبة المجموعة التجريبية والضابطة .

الجامعة / الكلية	المرحلة	الشعبة	نوع المجموعة	عدد الطلبة
المستنصرية / كلية القانون	الرابعة	أ	المجموعة التجريبية	٥٣
المستنصرية / كلية القانون	الرابعة	ب	المجموعة الضابطة	٥٤

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث : للوصول الى تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق إجراء التجربة ، قام الباحث بعملية التكافؤ في عاملي التحصيل ودرجات الطلبة في الاختبار القبلي لما لها من تأثير في نتائج البحث الحالي .

أ- التحصيل : أعتمد الباحث على معدل درجات الفصل الدراسي الاول للطلبة في مادة قانون المرافعات المدنية لطلبة المرحلة الرابعة في كلية القانون/ الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨ . وعند المقارنة بين متوسط المجموعتين تبين ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (٦٦,٣٥٤) درجة ، والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (٦٤,٩٥١) ، وبأختبار الفرق بين المتوسطين بأستخدام الأختبار التائي ، تبين ان القيمة التائية غير دالة أحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لطلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) وكما موضح في الجدول (٣).

جدول (٣)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الفصل الاول في مادة قانون المرافعات المدنية للمجموعتين التجريبية والضابطة .

ت	المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
١	التجريبية	٥٣	٦٦,٣٥٤	١٦,٨٧٤	٢٩٠,٧٥٠	٠,٦٣	لا توجد دلالة عند مستوى ٠,٠٥
٢	الضابطة	٥٤	٦٤,٩٥١	١٤,٥٧٩	٢٢١,١١٧		

ب- تكافؤ المجموعتين من حيث درجات الطلبة في الاختبار القبلي : لتكون المجموعتان (التجريبية والضابطة) متكافئتين في مقدار المعلومات عن المادة الدراسية ، قام الباحث بتطبيق اختبار قبلي على كلتا المجموعتين قبل البدء بأجراء التجربة (ملحق ٢) ، وعند المقارنة بين متوسط المجموعتين ، ظهر ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٨,١١٧) درجة ، والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (١٧,٣١٤) درجة ، وباختبار الفرق بين المتوسطين وباستخدام الاختبار التائي تبين ان القيمة التائية غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، كما في الجدول (٤).

جدول (٤)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي .

ت	المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة الاحصائية
١	التجريبية	٥٣	١٨,١١٧	٢,٥١٢	٧,١٣٥		لا توجد دلالة عند مستوى ٠,٠٥
٢	الضابطة	٥٤	١٧,٣١٤	٢,٤٢١	٦,٦٦٠	١,٦٢١	

من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة من حيث (تحصيل الطلبة ، ودرجات الأمتحان القبلي) إذ ان الفروق الظاهرة غير دالة أحصائيا .

رابعاً : اعداد الخطة التدريسية :

إن أعداد الخطط التدريسية من متطلبات التدريس الناجح وعليه فقد أعد الباحث خطط تدريس ملائمة لتدريس مادة قانون المرافعات المدنية / اختصاص المحاكم العراقية في ضوء المحتوى التعليمي والأهداف العامة للمادة (ملحق ٣) ، بطريقة المناقشة الجماعية للمجموعة التجريبية، وبالطريقة التقليدية (الالقائية) للمجموعة الضابطة ، وبعد عرضها على الخبراء والمختصين لآراءهم وملاحظاتهم ، اذ تم تعديل الخطة بناء على ما أبداه الخبراء من ملاحظات .

خامساً : أسلوب اجراء التجربة :

بعد أستكمال متطلبات التجربة باشر الباحث بتطبيق بحثه على طلبة المرحلة الرابعة في كلية القانون، ولمدة ست اسابيع ، اعتباراً من ٢٣/١٢/٢٠٠٧ ولغاية ٣١/١/٢٠٠٨ ، إذ قام الباحث نفسه بتدريس المجموعة التجريبية بطريقة المناقشة الجماعية ، وقام بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية (الألقائية) وفقاً للخطط الدراسية الموضوعة من الباحث . (ملحق ٥ و ٦)

سادساً : أداة البحث :

أ- بناء الأختبار التحصيلي : يقصد بالأختبار ذلك الإجراء المنظم الذي يرمي الى تحديد مقدار ما تعلمه الطالب في موضوع ما (البجة ، ٢٠٠٠:ص١٦٠) ، اذ يتطلب البحث الحالي القيام ببناء اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة لكل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، ونظراً لعدم وجود اختبار تحصيلي جاهز في مادة قانون المرافعات المدنية ، اتجه الباحث نحو بناء أختباره التحصيلي في ضوء محتوى المادة المقررة بعد ان قام بصياغة أهداف تدريس المادة ثم عرضها على عدد من أصحاب الخبرة والاختصاص والعاملين في المجال القانوني والقضائي لآراءهم وملاحظاتهم . أعد الباحث فقرات أختباره التحصيلي بالطريقة الموضوعية

لأنها من اكثر الأختبارات ثباتا في صدق أحكامها فضلا عن موضوعيتها وشمولها للمادة الدراسية واقتصادها في الوقت (الخالدة، ٢٠٠١:ص٣٧) وقد صاغ الباحث فقراته بصيغة الاختيار من متعدد ، وذلك لأنها أكثر شيوعا وأستعمالا (لندفل، ١٩٨٦:ص١٠٢) ، أذ بلغ عدد فقرات الاختبار (٢٠) فقرة ، وأعطى الباحث درجة لكل فقرة صحيحة في الاختبار ، إذ تبلغ مجموع درجة الاختبار (٢٠) درجة .

ب : صدق الاختبار : أن صدق الاختبار يعني مقدرة على قياس ماوضع من أجله او السمة المراد قياسها (داود ، ١٩٩٠: ص١١٨) ، ويعد الاختبار صادقا عندما يقيس مدى تحقيق الأهداف الدراسية التي وضع من أجلها (داود ، ١٩٩٠: ص١٩٩) ، ولكي يتحقق الباحث من صدق الاختبار الذي وضعه ، وكونه محققا للأهداف ، قام بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من أصحاب الخبرة والأختصاص في كلية القانون وكلية التربية/قسم العلوم التربوية والنفسية ، لبيان رأيهم وملاحظاتهم حول سلامة الفقرات وصياغتها ، وبعد تعديل بعض الفقرات كان مجموع الفقرات (٢٠) فقرة تغطي محتوى المادة الدراسية ، ملحق (٤) .

ج : ثبات الاختبار : يقصد بثبات الاختبار اعطاء ذات النتائج إذا ما أعيد تطبيقه مرتين متتاليتين على ذات الافراد (الغريب ، ١٩٧٧:ص٥٨) ، ويذكر أبو حطب ان ثبات الاختبار يعني عدم تناقض الاختبار مع نفسه او وقته في القياس (ابو حطب ، ١٩٧٧:ص٤٩) . أذ أستخرج الباحث معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار ذاته على عينة الطلبة نفسها بعد مرور أسبوعين من الاختبار الاول ، اذ يشير ادامز الى ان الفترة الزمنية بين التطبيق الاول والثاني يجب ان لا تتجاوز أسبوعين او ثلاثة (AdamS,1960, P 85) ، إذ بلغت نسبة معامل الثبات (٠,٧٩) .

سابعا : الوسائل الاحصائية : أستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي ومعادلة سييرمان براون لتصحيح معامل ثبات الاختبار التحصيلي ، ومعادلة الاختبار التائي (TE-TEST) للمقارنة بين متوسطي تحصيل الطلاب في كلتا المجموعتين .

الفصل الرابع :

اولا : عرض النتيجة : قام الباحث في هذا الفصل بتحليل نتائج البحث عن طريق حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين (المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة) في الأختبار التحصيلي البعدي، ويتضح من نتائج الأختبار البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) ، إن متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (٢٥,٤٦٥) ، والتباين (٢٥,٤٦٨) ، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٢,٤٧٦) والتباين (٢٧,١١٤) ، وعند أخضاع نتائج المجموعتين الى أختبار الفروق بين المتوسطين الحسابيين على وفق معادلة الأختبار التائي، كانت القيمة المحسوبة (٣,٧٣٤)، أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية (١١٣) ، كما موضح في الجدول (٥).

كان هذا الفارق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية ، لذا ترفض فرضية البحث الصفرية التي تنص على انه لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بطريقة المناقشة ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون بالطريقة الألقائية وبهذا يتبين لنا ان استخدام طريقة المناقشة يزيد من تحصيل الطلبة بدرجة أكبر من استخدام الطريقة الألقائية في التدريس.

جدول (٥)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية ودرجة الحرية لدرجات الطلبة في الاختبار البعدي .

ت	المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة الاحصائية
							المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية	٥٣	٢٥,٤٦٥	٣,٢٧٣	٢٥,٤٦٨	١١٣	٣,٧٣٤	١,٩٩٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢	الضابطة	٥٤	٢٢,٤٧٦	٢,٨٠٤	٢٧,١١٤				
	المجموع	١٠٧							

تفسير نتيجة البحث :

- ان الطلبة الذين درسوا بطريقة المناقشة الجماعية مع الباحث وشاركوا في شرح مادة قانون المرافعات المدنية ، كان إنتباههم ومتابعتهم لمادة الدرس أكثر من طلبة المجموعة الثانية الذين درسوا بالطريقة الألقائية بالرغم من محاولات الباحث المستمرة في إثارة إنتباه الطلبة نحو المادة وأستخدام وسائل إيضاح ووسائل تعليمية ، اذ كان موقف الطلبة في المجموعة الضابطة أتكاليا ، بعكس المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة .

- تفوق الطلبة في المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة المناقشة الجماعية على أقرانهم الطلبة الذين درسوا بالطريقة الألقائية ، ونستنتج من ذلك فاعلية أثر طريقة المناقشة في التدريس وأثرها في تحصيل الطلبة ، وبذلك تتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة الخزرجي ودراسة والكر ودراسة العزاوي ، واختلفت مع نتائج دراسة السامرائي .

ثانيا : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

الاستنتاجات :

❖ أثر طريقة المناقشة الجماعية في زيادة تحصيل الطلبة في المادة ، فضلا عن أنها أكثر ملائمة وأنسجاما مع المبادئ التربوية الحديثة التي تدعو الى جعل الطالب محور العملية التعليمية .

❖ نمت لدى الطلبة أساليب العمل الجماعي والتفاعل بين المدرس والطلبة وساعد هذا الأسلوب على تعويد الطلبة على معالجة المواقف التي ستواجههم مستقبلا في العمل القضائي ، كما نمت لدى الطلبة عادات عقلية مهمة مثل الأنتباه ودقة الملاحظة والبحث والأستنباط .

التوصيات :

❖ التأكيد على استخدام طريقة المناقشة في التدريس أو طرائق تدريس حديثة لما لها من أثر واضح في تحصيل الطلبة.

❖ التأكيد على استخدام وسائل إيضاح ووسائل تعليمية ترتبط بالواقع العملي لتدريس المادة من خلال عرض وقائع دعاوي قضائية حقيقية أمام الطلبة والإجراءات المتبعة في رفع الدعوى القضائية وربطها بالحياة المهنية.

❖ ربط الدراسة النظرية مع الواقع العملي من خلال إجراء زيارات ميدانية للطلبة الى المحاكم ، للاطلاع عن كثب عن كيفية سير العمل القضائي .

المقترحات :

- إجراء دراسة لمعرفة أثر طريقة المناقشة في تدريس مادة قانون العقوبات .
- إجراء دراسة لمعرفة أثر طريقة الاستكشاف في تدريس مادة اصول المحاكمات الجزائية .

- إجراء دراسة لمعرفة أثر طريقة حل المشكلات في تدريس مادة القانون الدولي العام .

المصادر

- ١- أبو الضبعات ، زكريا اسماعيل ، طرائق تدريس اللغة العربية ، الاردن ، عمان ، دار الفكر ، ٢٠٠٧م .
- ٢- أبو حطب ، فؤاد ، القدرات العقلية ، ط ١ ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .
- ٣- آل ياسين ، محمد حسين ، مبادئ في طرائق التدريس العامة ، ط ٤ ، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٧٤م .
- ٤- الأمين ، شاكر محمود واخرون ، اصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية لمعاهد اعداد المعلمين ، ط ٧ ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٨٥ م .
- ٥- البجة ، عبد الفتاح حسن ، اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الاساسية الدنيا ، الاردن ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ م .
- ٦- بدرخان ، سوسن ، التربية المهنية ، مناهج وطرائق التدريس ، الاردن، عمان ، دار جرير ، ٢٠٠٥ م .
- ٧- حافظ ، ممدوح عبد الكريم ، شرح قانون المرافعات المدنية رقم ٨٣ لسنة ١٩٦٩ ، ط ١ ، ج ١ ، بغداد ، مطبعة الازهر ، ١٩٧٢ م .
- ٨- حمدان ، محمد زياد ، التربية العملية الميدانية ومفاهيمها وكفاياتها وممارستها ، ط ١ ، مؤسسة الرسالة ، بيروت، ١٩٨١ م .
- ٩- الخزرجي ، صباح ظاهر نصيف ، أثر استخدام طريقة المناقشة الاجتماعية في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ،كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٨٥ م .
- ١٠- الخوالدة ، ناصر احمد ، ويحيى اسماعيل عبيد ، طرائق تدريس التربية الاسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية ، دار حنين للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ م .
- ١١- داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن ، مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠ م .

- ١٢- دروزه ، افنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، عمان ، الاردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ م .
- ١٣- دندش ، فايز مراد ، والامين عبد الحفيظ ، دليل الى التربية واعداد المعلمين ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، ٢٠٠٢ م .
- ١٤- دنيا ، محمد طنطاوي ، استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٢ م .
- ١٥- الزوبعي ، عبد الجليل ، ومحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١ م .
- ١٦- السامرائي ، قصي محمد ، أثر استخدام طريقتي المناقشة والالقاءية مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمين ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٤ م .
- ١٧- السعدي ، ساهر عباس قنبر ، مهارات التدريس والتدريب عليها ، نماذج تدريبية على المهارات ، ط ١ ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٤ م .
- ١٨- سلمان ، سامي سوسة ، أصول تدريب المواد الاجتماعية ، معهد التدريب والتطوير التربوي ، مكتبة المنتصر للطباعة ، بغداد ، ١٩٩٠ م .
- ١٩- سيف ، رمزي ، الوسيط في شرح قانون المرافعات المدنية والتجارية ، ط ٨ ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٩ م .
- ٢٠- الطشاني ، عبد الرزاق الصالحين ، طرق التدريس العامة ، ط ١ ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا ، ١٩٩٨ م .
- ٢١- العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، بغداد ، مطبعة الادارة المحلية ، ١٩٧٨ م .

- ٢٢- عبيدات ، سليمان احمد ، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية ، ط ٢ ، عمان ، الدار الاهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ م .
- ٢٣- العبيدي ، محمد جاسم ، والحداد احمد محمد ، المنهج المدرسي ، ط ١ ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا ، ٢٠٠٣ م .
- ٢٤- العريان ، حسام ، شرح نظام المرافعات الشرعية السعودي ، بحث منشور في الانترنت ، عنوان الموقع **www. Ksa-law.com** ، ٢٠٠٨ م .
- ٢٥- العزاوي ، محمد جواد كاظم سبتي ، أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية مع اسلوب الاحداث الجارية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الجغرافية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٢ م .
- ٢٦- العشماوي ، محمد عبد الوهاب ، قواعد المرافعات في التشريع المصري والمقارن ، ج ١ ، المطبعة النموذجية ، مصر ، ١٩٥٧ م .
- ٢٧- العكيلي ، عبد الامير ، وسليم ابراهيم حربة ، شرح قانون اصول المحاكمات الجزائية ، ج ١ ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٨٨ م .
- ٢٨- علام ، صلاح الدين محمود ، القياس والتقويم التربوي النفسي ، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ م .
- ٢٩- الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلوالمصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .
- ٣٠- القشطيني ، سعدون ناجي ، شرح أحكام المرافعات ، دراسة تحليلية في شرح قانون المرافعات المدنية العراقي ، ج ١ ، ط ٢ ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٧٦ م .
- ٣١- لندفل ، س ، م ، أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل ، المؤسسة الوطنية للطباعة ، بيروت ، ١٩٨٦ م .
- ٣٢- مجاور ، صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩ م .

- ٣٣- محمود ، صباح واخرون ، طرائق تدريس الجغرافية ، ط ١ ، الاردن ، دار الامل للنشر والتوزيع، ١٩٩٦ م.
- ٣٤- مسلم ، احمد ، قانون القضاء المدني - المرافعات او اصول المحاكمات المدنية، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٦٦ م .
- ٣٥- الموسوي ، عبد الله حسن ، الدليل الى التربية العملية ، الاردن ، اربد، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٥ م.
- ٣٦- الندايي ، ادم وهيب ، المرافعات المدنية ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٨٨ م .
- ٣٧- الندايي ، ادم وهيب ، أحكام قانون التنفيذ ، دراسة تحليلية مقارنة في شرح قانون التنفيذ العراقي رقم ٤٥ لسنة ١٩٨٠ ، ط ١ ، مطابع جامعة بغداد ، ١٩٨٤ م .
- ٣٨- الندايي ، ادم وهيب ، الموجز في قانون الاثبات ، بغداد ، مطابع التعليم العالي ، ١٩٩٠ م .

39- Adams, G , Measurement and evaluation in education psychology and guidance , New York , Holt ,1960 .

40- Glasson , Tissieretmarl , Traite de procedure , 3eme . Ed , 1925.

41- Good , G ,V , Dictionary of education , 3 rd , ed , New York , MC graw – Hell , 1973 .

42- Walker , Carol , A, Effects of lecture teaching method on the reading success and attitudes of bright learning disabled adolescents (secondary) . Dissertation abstracts international , A, VOL ,NO ,4 ,A,1986.

الملاحق

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية – ابن رشد

م/ استبانة مفتوحة لمعرفة طريقة التدريس

تحية طيبة ...

اساتذتي الافاضل المحترمون

يروم الباحث اجراء دراسة لمعرفة اثر طريقة المناقشة في تدريس مادة قانون المرافعات المدنية . اذ يرجو الباحث معرفة طرائق التدريس المتبعة من قبلكم في التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة لغرض انجاز بحثه . يرجى كتابة الخطوات التي تسرون بموجبها اثناء عملية التدريس ، علما ان اجاباتكم لن يطلع عليها سوى الباحث ولن تستخدم سوى لاغراض البحث العلمي .
شاكرا تعاونكم خدمة للعملية التعليمية .

الباحث / م . م . علي داود جوامير

ملحق (٢)

فقرات الاختبار القبلي المعد للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المعلومات السابقة

س ١ : املاء الفراغات الاتية بالعبارات الصحيحة المناسبة :

١- يعتبر قانون المرافعات ----- المصدر الرئيس لقوانين المرافعات

المدنية في الدول العربية .

- ٢- في حال كون نص القانون غامض ، فيصار الى وسائل ----- ،
وليس الامتناع عن تطبيقه .
- ٣- في حال فقدان نص من قانون المرافعات المدنية فيصار الى تطبيق المادة الاولى
من قانون ----- .
- ٤- يتنحى القاضي عن نظر الدعوى ----- اذ كان له او لزوج له او
لاصوله او فروعه مصلحة في الدعوى القائمة.
- ٥- من ضمانات صحة التقاضي ان تكون المرافعة ----- .
- ٦- يختلف قانون المرافعات المدنية عن قانون اصول المحاكمات الجزائية من ----
----- و ----- .
- ٧- لقد حدد الفقيه الروماني كايوس ثلاث صفات لقبول الدعوى هي -----
و ----- و ----- .
- ٨- اذا لم يوجد نص تشريعي يمكن تطبيقه ، حكمت المحكمة بمقتضى -----
----- .
- ٩- يقصد بتنحي القاضي ، هو منعه من نظر الدعوى ، وذلك في حالتين هما ، --
----- و ----- .
- ١٠- ان الدعاوى التي لا تقبل الاستئناف يمكن تمييزها لدى محكمة -----
----- بصفتها التمييزية.
- س٢ : ضع علامة صح امام العبارة الصحيحة () وعلامة غلط (×) امام
العبارة الخاطئة :
- ١- أجاز قانون المرافعات نقل الدعوى المدنية من محكمة الى اخرى بقرار من
محكمة الاستئناف ولاسباب قانونية .
- ٢- يوصف قانون المرافعات المدنية بانه قانون شكلي فقط .
- ٣- لا يسمح القانون بالشكوى من القضاة في حال ارتكابه اي خطأ اثناء تاديتة
لواجبه القضائي .

- ٤- ان قانون المرافعات المدنية هو المرجع لكافة قوانين المرافعات والاجراءات ، اذا لم يكن فيها نص يتعارض معه صراحة.
- ٥- أوجب القانون ان يتمتع القاضي جوازا عن نظر الدعوى ، اذا كان زوجا او صهرا او قريبا لاحد الخصوم الى الدرجة الرابعة .
- ٦- ان القضاء الجنائي لايمارس الا بناء على طلب المدعي امام القضاء .
- ٧- يشترط في قاضي محكمة الاحوال الشخصية ان يكون القاضي مسلما .
- ٨- القرابة المباشرة هي الرابطة ما بين اشخاص يجمعهم اصل مشترك دون ان يكون احدهما فرعاً للآخر .
- ٩- ان اصطلاح القاضي قد يقصد به المحكمة او التنظيم الوظيفي الذي يباشر من خلاله القاضي وحده او مع غير مهمة القضاء .
- ١٠- تنتظر محكمة المواد الشخصية في قضايا الاحوال الشخصية للمسلمين الاجانب .

ملحق (٣)

الاهداف العامة التي صيغت لمادة اختصاص المحاكم

- ١- أبرز أهمية موضوع اختصاص المحاكم وبيان معنى الاختصاص ، وأختصاص المحاكم في القضايا التي يجوز الفصل فيها ، وبيان أهميته بالنسبة للطلبة وتأثيره في مجال العمل القانوني والقضائي .
- ٢- التعرف على الأختصاص القضائي الدولي للمحاكم العراقية ، وأختصاص المحاكم في حال كان المدعى عليه عراقيا او اجنبيا موجودا في العراق ، او اذا كان موضوع التقاضي عقدا تم ابرامه في العراق اوكان واجب التنفيذ فيه .
- ٣- التعرف على الأختصاص النوعي لمحاكم الدرجة الاولى ، وأختصاص محكمة البداية والدعاوى التي تنظرها محكمة البداية بدرجة اخيرة وقابلة للتمييز امام محكمة الاستئناف ، والدعاوى التي تنظرها بدرجة اولى وقابلة للاستئناف والتمييز .
- ٤- التعرف على أختصاصات محكمة العمل ، والدعاوى والمنازعات المدنية والجزائية المنصوص عليها في قانون العمل وقانون التقاعد والضمان الاجتماعي .
- ٥- التعرف على أختصاصات محكمة الاحوال الشخصية وما تشمله من دعاوى الزواج والمهر والنفقة والنسب والحضانة والفرقة والطلاق والفسخ والولاية والوصاية والقيومة وغيرها من احكام الحجر واحكام المفقود واثبات الوفاة .
- ٦- التعرف على الأختصاص النوعي لمحكمة الاستئناف ، ويشمل أختصاصين الاول أختصاص استئنافي والثاني أختصاص تمييزي .
- ٧- التعرف على الأختصاص النوعي لمحكمة التمييز والاحكام والقرارات التي يجوز تمييزها.
- ٨- التعرف على الأختصاص المكاني، ومعرفة الأختصاص المكاني في دعاوى الحق العيني العقاري ، والأختصاص المكاني في دعاوى الدين والمنقول ، والأختصاص المكاني في دعاوى الأحوال الشخصية.

ملحق (٤)

فقرات الاختيار البعدي للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء التجربة

س/ ضع دائرة حول الاجابة الصحيحة من الاختيارات الاربع :

- ١- ان قانون المرافعات المدنية هو مجموعة من القواعد القانونية التي تبين :
 - أ - التنظيم الاداري للدولة.
 - ب- التنظيم التشريعي للدولة .
 - ج- التنظيم القضائي للدولة.
 - د- التنظيم السياسي للدولة .
- ٢- ان قانون المرافعات ينظم الاجراءات الواجبة الاتباع في القضايا المدنية والقانون الذي ينظم الاجراءات في الجنايات والجرح هو :
 - أ - قانون العقوبات العام.
 - ب- قانون اصول المحاكمات الجزائية.
 - ج- قانون التنفيذ .
 - د - القانون المدني .
- ٣- ان من أهداف قانون المرافعات المدنية هو :
 - أ- تبسيط الشكلية في العمل القضائي.
 - ب- التركيز على الشكلية في العمل القضائي.
 - ج- تحقيق القضاء العادل دون اهتمام للوقت .
 - د- عدم منح القاضي الحرية في تطبيق القانون .
- ٤- تسري ولاية المحاكم المدنية على :
 - أ- الاشخاص المعنوية فقط .
 - ب- اشخاص القانون الدولي فقط .
 - ج- الاشخاص الطبيعية والمعنوية .
 - د- الاشخاص الطبيعية فقط .
- ٥- لا يجوز للمحاكم ان تمتنع عن الحكم بحجة :
 - أ- كثرة الادلة المتوافرة .
 - ب- في حال تعدد الشكاوي .
 - ج- عدم حضور المدعى عليه .
 - د- غموض القانون .

٦- يكون الاخ بالنسبة لاخته قريبا من الدرجة :

- أ- الثالثة .
ب- الرابعة .
ج- الثانية .
د- الاولى .

٧- يكون ابن العم بالنسبة لابن عمه قريبا من الدرجة :

- أ - الرابعة .
ب- الثالثة .
ج- الاولى .
د- الثانية .

٨- ان اخ الزوجة بالنسبة للزوج يعتبر قريبا من الدرجة :

- أ- الثالثة .
ب - الاولى .
ج- الثانية .
د - الرابعة .

٩- ان الهيئة القضائية العليا في البلاد التي تمارس الرقابة القضائية هي :

- أ- محكمة الاستئناف .
ب- محكمة البداية .
ج- محكمة التمييز .
د- محكمة الاحوال

الشخصية ١٠- يكون الاختصاص القضائي الدولي للمحاكم العراقية اذا كان :

- أ - المدعى عليه اجنبيا موجودا في العراق . ب- اجنبيا موجود في دولة ثالثة .
ج- عراقيا موجود في دولة اجنبية . د- اجنبيا موجود في دولته الاصلية .

١١- تقام الدعاوى المتعلقة بالعقار في :

- أ- محل اقامة المدعى عليه .
ب- محل اقامة المدعي .
ج- في محكمة وجود العقار .
د- في اي محكمة ذات اختصاص .

١٢- تقام الدعاوى المتعلقة بالمنقولات في :

- أ - محكمة موطن المدعي .
ب- محكمة موطن المدعى عليه .
ج- في محكمة الاحوال الشخصية .
د - في محكمة العمل .

١٣- لم يستثنى القانون من ولاية القضاء :

- أ- اعمال السيادة .
ب- الدعاوى المتعلقة بالجنسية .
ج- الدعاوى المقامة على من يتمتعون بالحصانة الدبلوماسية . د - دعاوى الاحوال الشخصية للاجانب .

١٤- نص القانون على منع المحاكم من النظر في دعاوى معينة هي :

- أ- الدعاوى المتعلقة بالعمل .
ب- الدعاوى المتعلقة بتطبيق قانون الخدمة المدنية .

- ج- الدعاوي المتعلقة بالاحوال الشخصية . د- الدعاوي المتعلقة بالجنايات .
- ١٥- يقصد بالاختصاص النوعي للمحاكم :
- أ- تحديد المحاكم التي يتوجب رفع الدعوى اليها عند تعدد المحاكم . ب- سريان ولاية المحاكم على جميع الاشخاص الطبيعية والمعنوية .
- ج- منع النظر في قضايا معينة . د - تحديد ولاية المحاكم في النظر في نوع معين من الدعاوي .
- ١٦- ان من اهم اختصاصات محكمة البداة هو النظر في دعاوي :
- أ - دعاوى الميراث والوصية والتركة . ب- دعاوى الديون والمنقولات والعقارات
- ج- دعاوى الزواج والطلاق . د- دعاوى الوصاية والحجر والقوامة .
- ١٧- ان دعاوى الاحوال الشخصية تقام في :
- أ - محل إقامة المدعى عليه . ب- محل إقامة المدعي .
- ج- أقرب محكمة بداءة . د- محكمة الاستئناف .
- ١٨- ان محكمة الاستئناف هي من محاكم الدرجة :
- أ- الدرجة الثالثة . ب- الدرجة الثانية .
- ج- الدرجة الاولى . د- الدرجة الرابعة .
- ١٩- تشمل محاكم الدرجة الاولى في العراق :
- أ- محكمة التمييز . ب- محكمة الاستئناف .
- ج- المحكمة الاتحادية . د- محكمة البداة والاحوال الشخصية .
- ٢٠- ان قانون المرافعات مع قانون اخر مرتبط به يمثل تنظيما شاملا للقضاء المدني في
- سكونه وحركته وهذا القانون :
- أ- قانون الاثبات . ب- قانون التنظيم القضائي .
- ج- قانون التنفيذ . د- القانون المدني .

ملحق(٥)

الخطة التدريسية التي طبقت على المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية (المحاضرة الثالثة).

اليوم والتاريخ : / / الموضوع :
الاختصاص النوعي للمحاكم العراقية .
المرحلة : الرابعة
شعبة : (أ)

الهدف : توضيح الاختصاص النوعي لمحاكم الدرجة الاولى من خلال الاتي :
بيان محاكم الدرجة الاولى .
توضيح الاختصاص النوعي لمحكمة البداية والدعاوى التي تُنظر امامها .
معرفة الدعاوى التي تنظرها محكمة البداية بدرجة اخيرة وغير قابلة للاستئناف .
معرفة الدعاوى التي تنظرها محكمة البداية بدرجة اولى وتكون قابلة للاستئناف والتمييز .

التقنيات التربوية : ان الطريقة المتبعة في التدريس هي طريقة المناقشة والوسائل المستخدمة هي:
نماذج من دعاوى وقرارات قضائية .
السبورة لتدوين النقاط والملاحظات المهمة .

مراجعة للدرس السابق : قبل التطرق لموضوع الدرس الجديد يقوم التدريسي بتهيئة اذهان الطلبة للدرس من خلال مراجعة الموضوع السابق ، اذ يوضح التدريسي للطلبة موضوع المحاضرة السابقة التي تناولنا فيها موضوع الاختصاص الولائي للمحاكم

العراقية ، وكيف ان ولاية القضاء تسري على جميع الاشخاص الطبيعية والمعنوية ،
الا ما استنتني بقانون .

المقدمة : يقوم التدريسي بأثارة دوافع الطلبة من خلال ابراز اهمية الاختصاص
النوعي للمحاكم العراقية وربطها بالمواضيع السابقة . اذ ان المقصود بالاختصاص
النوعي للمحاكم ، هو ان تنتظر المحكمة في نوع معين من القضايا . وهو بذلك مكمل
لكل من الاختصاص القضائي للمحاكم العراقية على الاشخاص الموجودين في العراق
، والاختصاص الولائي (الوظيفي) ويسري على جميع الاشخاص الطبيعية والمعنوية
دون استثناء ، الا ما استنتني بقانون .

مادة الدرس : بعد أثارة دوافع الطلبة للموضوع الجديد (الاختصاص النوعي للمحاكم
العراقية) يسأل التدريسي الطلبة ما المقصود بالاختصاص النوعي ؟
طالب يجيب : المقصود به هو تحديد ولاية المحكمة .
طالبة اخرى تجيب : هو تحديد ولاية المحكمة في النظر في دعاوى معينة .
طالبة اخرى تجيب : هو تحديد ولاية المحكمة في النظر بدعاوى معينة ، وتكون
ملزمة بمراعاة قواعده ، وليس لها الخروج عنها.
التدريسي يسأل : هل يجوز نقل دعوى معينة من محكمة معينة الى محكمة اخرى
باتفاق الطرفين المتخاصمين؟

طالبة تجيب : كلا لا يجوز ذلك ، لانها من النظام العام .
طالب اخر يجيب : لا يجوز ذلك ، اذ ان المحكمة ملزمة بمراعاة قواعد الاختصاص
النوعي ويقع باطلا كل اتفاق يخالف ذلك .

التدريسي يسأل : ماهي انواع المحاكم ؟
طالب يجيب : هي محاكم درجة اولى ودرجة ثانية ومحكمة التمييز .
طالب يسأل : ماهي محاكم الدرجة الاولى
طالب اخر يجيب : هي محكمة البداء والاحوال الشخصية .

طالبة اخرى تجيب : محكمة العمل ايضا من محاكم الدرجة الاولى .
التدريسي يسأل : هل هناك محاكم اخرى من الدرجة الاولى ؟ لا احد من الطلبة
يجيب .

التدريسي يضيف : ان محاكم الدرجة الاولى هي (محكمة البداءة ، محكمة الاحوال
الشخصية ، محكمة المواد الشخصية ، المحكمة الادارية ، ومحكمة العمل) .
التدريسي يسأل : ماهي محكمة الدرجة الثانية ؟

طالبة تجيب : المقصود بمحكمة الدرجة الثانية هو محكمة الاستئناف وهي اعلى من
محاكم الدرجة الاولى وتتنظر في الدعاوى التي صدرت من محاكم الدرجة الاولى
بصفقتها الاستئنافية .

طالب اخر يضيف : اما محكمة التمييز فهي اعلى جهة قضائية تمارس الرقابة على
اعمال القضاء بعد محاكم الدرجة الاولى ومحكمة الاستئناف .

التدريسي يسأل : ما المقصود بالاختصاص النوعي لمحكمة البداءة ؟
طالب يجيب : ان هناك نوعين من الدعاوى التي تنظرها محكمة البداءة ، النوع الاول
من الدعاوى يقبل الطعن بطرق الاستئناف ، والبعض الاخر لايقبل الطعن .
طالبة اخرى تجيب: ان الدعاوى التي لا تقبل الاستئناف يمكن تمييزها لدى محكمة
الاستئناف بصفقتها التمييزية.

طالب اخر يضيف : ان الدعاوى التي تنظرها المحكمة بدرجة اولى تكون قابلة
للاستئناف والتمييز .

طالب يسأل : كيف نفرق بين الدعاوى التي تنظرها المحكمة بدرجة اولى والدعاوى
التي تنظرها المحكمة بدرجة اخيرة.

طالبة تجيب :من خلال نص القانون على نوع الدعاوى التي تنظرها المحكمة بدرجة
اولى والدعاوى التي تنظرها بدرجة اخيرة .

التدريسي يؤيد ماقالته الطالبة ، ويسألهم ماهي انواع الدعاوى التي تنظرها المحكمة
بدرجة اخيرة ؟

طالب يجيب : ان دعاوى الدين والمنقول اذا كانت قيمتها اقل من الف دينار ، فانها تميز لدى محكمة الاستئناف بصفته التمييزية .

طالب اخر يجيب : ان دعوى تخلية المأجور ايضاً غير قابلة للاستئناف ، وانما تمييز لدى محكمة الاستئناف بصفته التمييزية .

طالبة اخرى تضيف : ان دعاوى الحيازة وطلب التعويض ، تميز لدى محكمة الاستئناف بصفته التمييزية .

التدريسي يؤكد ماقاله الطلبة ، ويسأل هل ان دعوى ازالة الشيوخ في العقار والمنقول قابلة للاستئناف .

طالبة تجيب : ان دعوى ازالة الشيوخ في العقار والمنقول مهما كانت قيمتها ، تنظرها محكمة البداية بدرجة اخيرة ، اي غير قابلة للاستئناف ، وانما تمييز لدى محكمة الاستئناف بصفته التمييزية .

التدريسي يؤكد اجابة الطالبة ويسأل الطلبة هل هناك دعاوى اخرى ؟

طالب يجيب : نعم هناك الدعاوى المستعجلة التي يخشى عليها من فوات الوقت بشرط عدم المساس باصل الحق ، وكذلك دعاوى الرسوم .

التدريسي يضيف : ان كل الدعاوى التي ذكرتموها صحيحة ، ويضاف لها قضايا الحجر على المدين المفلس ودعاوى اصدار القسامات النظامية فيما يتعلق بحقوق انتقال الاراضي الاميرية فضلا عن دعاوى الاستملاك ودعاوى طلب تنفيذ الاحكام الاجنبية . اذ ان كل الدعاوى التي ذكرت غير قابلة للاستئناف وانما تمييز لدى محكمة الاستئناف بصفته التمييزية .

احد الطلبة يسأل : هل ان غصب الاثاث الزوجية هي من اختصاصات محكمة البداية او محكمة الاحوال الشخصية .

طالبة تجيب : ان دعاوى غصب الاثاث الزوجية من اختصاص محكمة الاحوال الشخصية .

طالبة اخرى تجيب : بان دعاوى غصب الاثاث الزوجية من اختصاص محكمة البداية .

التدريسي يجيب : ان دعاوى غصب الاثاث الزوجية من اختصاص محكمة البداية اذا لم ينصرف ذلك الى اثبات عقد الزواج ، وبخلافه تعتبر من اختصاص محكمة الاحوال الشخصية .

التدريسي يسأل : هل ان دعاوى تصحيح الاسم والعمر تقام امام محكمة البداية ام محكمة الاحوال الشخصية .

طالبة تجيب : ان هذه الدعاوى تقام امام محكمة البداية .

التدريسي يقوم بتوزيع نماذج من الدعاوى القضائية والقرارات الصادرة من محكمة البداية على الطلبة ويطلب تمريرها على بعضهم البعض والاطلاع عليها وتصوير نسخ منها ، ويقوم التدريسي اثناء اطلاع الطلبة على الدعاوى والقرارات بتلخيص وتسجيل النقاط المهمة التي نوقشت على السبورة ، وهي اهم الدعاوى التي تنظرها محكمة البداية بدرجة اخيرة ، اي تكون قابلة للتمييز امام محكمة الاستئناف بصفتها التمييزية فقط. وبعد الانتهاء من كتابة الدعاوى والمسائل التي تنظرها محكمة البداية ، يطلب التدريسي من الطلبة الذين لم يشاركوا في المناقشة بقراءتها من السبورة ومناقشة زملائهم فيها .وبعد انتهاء المناقشة بين الطلبة.

التدريسي يسأل : ماهي الدعاوى التي تنظرها محكمة البداية بدرجة اولى وتكون قابلة للاستئناف والتمييز ؟

طالب يجيب : ان هذه الدعاوى تشمل الدعاوى التي تزيد قيمتها عن الف دينار . طالب اخر يجيب : ان دعاوى الافلاس وما ينشأ عن الافلاس وفق الاحكام المقررة في قانون التجارة تنظرها محكمة البداية بدرجة اولى ، اي تكون قابلة للاستئناف والتمييز .

طالبة اخرى تجيب : ان دعاوى تصفية الشركات وما ينشأ عن التصفية وفق الاحكام المقررة في قانون الشركات ، تنظرها المحكمة بدرجة اولى وتكون قابلة للاستئناف والتمييز .

يؤيد التدريسي كلام الطالبة، ويسأل هل ان دعوى الاعالة من اختصاص محكمة البداية وبأي درجة تنظرها المحكمة ؟

طالبة تجيب : بانه ليس من اختصاص محكمة البداية .

وطالب اخر يجيب : انها من اختصاص محكمة البداية وتنظرها المحكمة بدرجة اولى وتكون قابلة للاستئناف والتمييز .

وطالبة اخرى تجيب : بانها من اختصاص محكمة البداية وتنظرها المحكمة بدرجة اخيرة ، اي انها تميز امام محكمة الاستئناف بصفتها التمييزية .

يؤكد التدريسي مآقالته الطالبة الاخيرة ، ويخرج قرارا تمييزا صادرا من محكمة الاستئناف بصفتها التمييزية ويطلب من الطالبة الاطلاع عليه ، ويقوم التدريسي في هذه الاثناء بتلخيص الملاحظات المتعلقة بالدعاوى التي تنظرها محكمة البداية بدرجة اولى على السبورة .

التقويم : بعد انتهاء موضوع الدرس يقوم التدريسي و بربط موضوعات الدرس وتلخيصها للطلبة ومن ثم توجيه بعض الاسئلة التقويمية المختصرة عن موضوع المناقشة للتعرف على مقدار ما استوعبه الطلبة من موضوع الدرس . وبعد الانتهاء من ذلك يسأل الطلبة التدريسي لتوضيح بعض المسائل العالقة او المسائل الغامضة المتعلقة بموضوع الدرس .

وقبل انتهاء الدرس يقوم التدريسي بتحديد موضوع الدرس القادم والذي يشمل موضوعي :

الاختصاص النوعي لمحكمة العمل .

الاختصاص النوعي لمحكمة الاحوال الشخصية .

اهم المصادر والمرجع : يبين التدريسي اهم المصادر التي يمكن للطلبة الاطلاع عليها في موضوع الدرس وهي :

- ١- النداوي ، ادم وهيب ، احكام قانون التنفيذ ، دراسة تحليلية مقارنة في شرح قانون التنفيذ العراقي رقم ٤٥ لسنة ١٩٨٠ ، ط ١ ، مطابع جامعة بغداد ، ١٩٨٤ .
- ٢- القشطيني ، سعدون ناجي ، شرح احكام المرافعات ، دراسة تحليلية في شرح قانون المرافعات المدنية العراقي ، ج ١ ، ط ٢ ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٧٦ .
- ٣- مسلم ، احمد ، قانون القضاء المدني - المرافعات او اصول المحاكمات المدنية، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٦٦ .

ملحق(٦)

الخطة التدريسية التي طبقت على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية
(اللقائية) (المحاضرة الثالثة).

اليوم والتاريخ : / / الموضوع :

الاختصاص النوعي للمحاكم العراقية .

المرحلة : الرابعة

شعبة : (أ)

الهدف : توضيح الاختصاص النوعي لمحاكم الدرجة الاولى من خلال الاتي :
بيان محاكم الدرجة الاولى .

توضيح الاختصاص النوعي لمحكمة البداية والدعاوى التي تنتظر امامها .

شرح الدعاوى التي تنتظرها محكمة البداية بدرجة اخيرة وغير قابلة للاستئناف.

شرح الدعاوى التي تنتظرها محكمة البداية بدرجة اولى وتكون قابلة للاستئناف
والتمييز .

التقنيات التربوية : ان الطريقة المتبعة في التدريس هي طريقة اللقائية والوسائل
المستخدمة هي :

نماذج من دعاوى وقرارات قضائية .

السبورة لتدوين النقاط والملاحظات المهمة .

مراجعة للدرس السابق : قبل التطرق لموضوع الدرس الجديد يقوم التدريسي بتهيئة
اذهان الطلبة للدرس من خلال مراجعة الموضوع السابق ، اذ يوضح التدريسي للطلبة
موضوع المحاضرة السابقة التي تناولنا فيها موضوع الاختصاص الولائي للمحاكم

العراقية ، وكيف ان ولاية القضاء تسري على جميع الاشخاص الطبيعية والمعنوية ، الا ما استثنى بقانون .

المقدمة : يقوم التدريسي بتهيئة اذهان الطلبة للدرس الجديد من خلال ابراز اهمية الاختصاص النوعي للمحاكم العراقية وربطها بالمواضيع السابقة . اذ ان المقصود بالاختصاص النوعي للمحاكم ، هو ان تنظر المحكمة في نوع معين من القضايا . وهو بذلك مكمل لكل من الاختصاص القضائي للمحاكم العراقية على الاشخاص الموجودين في العراق ، والاختصاص الولائي (الوظيفي) ويسري على جميع الاشخاص الطبيعية والمعنوية دون استثناء .

مادة الدرس :

اولا : بعد الانتهاء من مقدمة الدرس يبدأ التدريسي بشرح المقصود بالاختصاص النوعي للمحاكم العراقية ، وانواع المحاكم العراقية ، ومحاكم الدرجة الاولى وما تشمله من محكمة البداية والاحوال الشخصية ومحكمة العمل ومحكمة المواد الشخصية والمحكمة الادارية ، مع ذكر محكمة الدرجة الثانية وهي محكمة الاستئناف واخيرا محكمة التمييز . مع تدوين النقاط المهمة على السبورة .

ثانيا : يبدأ التدريسي بشرح الدعاوى التي تقام امام محكمة البداية وتنقسم الى قسمين ، القسم الاول التي تنظرها المحكمة بدرجة اخيرة ويجوز الطعن فيها عن طريق التمييز امام محكمة الاستئناف ، اذ يذكر التدريسي جميع انواع هذه الدعاوى ، وبعدها يقوم التدريسي بشرح النوع الثاني من الدعاوى التي تنظرها المحكمة بدرجة اولى ويمكن الطعن فيها عن طريق الاستئناف والتمييز .

ثالثا : بعد الانتهاء من تقديم الدرس يقوم التدريسي بتلخيص النقاط المهمة في الدرس ، وبعدها يقوم بتوزيع القرارات والدعاوى القضائية المتعلقة بموضوع الدرس ليطلع عليها الطلبة ، وبعدها يقوم التدريسي بتشجيع الطلبة للمشاركة من خلال الاجابة او السؤال .

رابعا : يقوم التدريسي بتوجيه اسئلة مختصرة للطلبة عن موضوع الدرس لمعرفة مقدار ما استوعبه الطلبة من موضوع الدرس .

خامسا : قبل انتهاء الدرس يقوم التدريسي بتحديد موضوع الدرس القادم والذي يشمل موضوعي :

الاختصاص النوعي لمحكمة العمل .

الاختصاص النوعي لمحكمة الاحوال الشخصية .

اهم المصادر والمرجع : يبين التدريسي اهم المصادر التي يمكن للطلبة الاطلاع عليها في موضوع الدرس وهي :

١- الندائي ، ادم وهيب ، احكام قانون التنفيذ ، دراسة تحليلية مقارنة في شرح قانون التنفيذ العراقي رقم ٤٥ لسنة ١٩٨٠ ، ط ١ ، مطابع جامعة بغداد ، ١٩٨٤ .

٢- القشطيني ، سعدون ناجي ، شرح احكام المرافعات ، دراسة تحليلية في شرح قانون المرافعات المدنية العراقي ، ج ١ ، ط ٢ ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٧٦ .

٣- مسلم ، احمد ، قانون القضاء المدني - المرافعات او اصول المحاكمات المدنية، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٦٦ .

abstract

The Code of Civil Procedure is the law governing the rules of litigation before the courts and regulating the affairs of its articles deal with all the rules on how the procedures and conditions must be met when a lawsuit as well as the organization and methods of the jurisdiction of the Court to object to provisions. It is regulated by the case appeared to raise the case and how the communication of the

adversary the provision of evidence and the verdict and distinguished, well, it also stimulated the Code of Civil Procedure of the many fundamental judicial guarantees which ensure the proper administration of justice, and most importantly respect for the rights of the defense, calling for many of the norms that perpetuate these rights effectively, Code of Civil Procedure to clarify how procedure for all proceedings before the civil courts and explains the procedures and rules for all proceedings for the application of civil law, commercial and personal status.

Of the modalities of the actors that make the student center in the process of teaching and learning (the way of discussion) in which the teacher and students collaborate in the preparation of the lesson, Search, and exchange ideas and explore solutions to various problems which the students will acquire the group's ideas and trends and the ability to express and the strength of the argument and the logic used and behavior in a natural understanding and persuasion, as well as instilling in students the habits of good conduct and evaluate them and the friendly relations between the teacher and humility, mutual respect and develop in them the courage and self-confidence and appreciation of

law and order and coherence in order to achieve the goals of the community.

The current study was conducted (Effecting the method of discussion in the collection of students in the Faculty of Law of the Code of Civil Procedure) to the students of the Faculty of Law / University of Mustansiriya, with the sample search (107) students, of whom (53) students studied the way the courts of the jurisdiction of the discussion way (Division A), and (54) students studied the same article the by the way of lecturing (Division B), and after a researcher parity between the two sets of search terms (the achievement , and the degree of tribal students in the test, used by Te test and other statistical means, and determines that there are differences statistically significant between the two groups. The researcher tested achievement building dimensions, composed of (20) a type of multiple choice, and show a statistically significant difference after the end of the experiment, which was the difference for the experimental group which studied the way the discussion, therefore, rejected the hypothesis of zero search which states that there is no statistically significant differences between the average collection of students who are studying the way discussion and the average collection of

students who are studying the way of lecturing, This shows us that the discussion way over the use of a method to collect the students from the greater use of lecturing in the way of teaching and the most important research findings are the following:

- The impact of the discussion in a way to increase the collection of students in the article, as well as being more appropriate and in line with the guideline principles of modern education, which calls for making the student the focus of the educational process.**
- Has developed methods for students of collective action and interaction between teacher and students and has helped this method to get students to respond to the positions that are facing them in the future, the judicial function, which also promises students the habits of mental function such as attention and accuracy of research, observation and inference.**

أثر استعمال التغذية الراجعة في الاداء التعبيري لطلاب الصف الرابع الاعدادي

اعداد
م. د . حسن خلباص حمادي

مشكله البحث :

كثير من الجهود بذلت لخدمة لغتنا والاهتمام بها ، ولكن لاتزال هناك الكثير من الصعوبات التي يمر بها الطالب المتعلم للغة العربية في مدارسنا وهذا يؤدي الى نفور الطلبة لتعليم الفقه ، ومن الجدير بالذكر ان هؤلاء لا يحسنون التعبير عن افكارهم ومعانيهم ، فاصبحوا عاجزين عن نقل صوت هذه اللغة الى العالم على الرغم من ان اللغة العربية تمتلك مميزات لاتحصى بها اكثر اللغات الاخرى (النبيتي ، ص ٩٥ ١٩٨٥ .)

ان تعلم التعبير وطرح موضوعاته يعد مشكلة من مشكلات تعلمه وتعليمه ، فهذا يحدد المتعلم والمعلم في كيفية اختيار الموضوعات وكيفية تسلسل الفكره ، واسلوب اللغة و الإملاء ، ورداءه الخط ، وفي بعض الاحيان يقف الطالب حائرا في طرح افكاره مكتوبة وقد يكتب الطالب كلاما غير مما هو يريد ان يوصل للمقابل من عجزه في التعبير الصحيح(عصر ٢٠٠٥ ص ٢٥١) ويمكن ان نجد ذلك من الاطلاع على دفاتر الطلبة للتحقق من هدف هذه المسألة ، والتمعن في اجابتهم يرى مدى الترددي في المستوى العام ويجد كيف يخونهم التعبير لكثرة الافكار في الذهن ، وتعسف في الافصاح عن هذه الافكار بالشكل الصحيح .

فلاحظ اخراج هذه الافكار ، جملا و عبارات مبعثرة فضلا عن الاختلال (بالف باء) قواعد النحو و الصرف (الصافي ١٩٨٥ ص ٢٠٠٤) اذ ان مشكلة تدريس التعبير كشفت في المنظمة العربية للتربية و الثقافه و العلوم من خلال نتائج الاستفتاء الذي وجه الى جهات متخصصة في الاقطار العربية عام ١٩٧٤ عن ضعف الطلبة في التعبير التحريري و الشفهي للمراحل الدراسية كافه (المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، ١٩٨٣ ، ص ٢٢٩).

والجدير بنا ان نحلل هذه المشكله التي طغت على كثير من طلبتنا من الابتدائيه وحتى مراحل متقدمه من الدراسة ، ونجد السبيل من تذليل هذه الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الطالب ، وجزء منها يتحملها المعلم والجزء الاخر من اختيار الطريقة من تدريس التعبير والاهتمام بالحصص التي وضعت لهذا الدرس وفي ذلك الحفاظ على اسلوب الطالب ولغته وكيفية اختياره الصحيح للجمل والتراكيب مراعيًا في ذلك القواعد النحوية والصرفية بأقل تقدير .

ومن يؤيد ذلك ، الاصوات التي تؤكد وجود مشكلات في التعبير و تدريسه ومن هذه الاصوات

ذكر (قرطوش) : " بعد تصنيف المواد و حسب صعوبتها و سهولتها ظهر ان ماده التعبير تأتي على رأس المواد التي يعطيها المدرسون و الطلبة " (قرطوش خالد ، ١٩٨٣ ، ص٥٨)

ويقول مجاور " ان معظم التلاميذ يبدون ضعفاً في عملية التعبير مما سبب مشكلة لها خطورتها بالسنة لاهم عملية من عمليات الاتصال.(مجاور، محمد صلاح الدين علي، ١٩٦٩، ص٢٢٢)

وقال هنداي " نرى تدريس التعبير علة العلل في المدرسة " (هنداي

خليل)

اهمية البحث :

ان اللغة العربية اطلق عليها تسميات عدة ، وما وجدناه في الادبيات فقالوا عنها : لغة الاعراب ولغة الإعجاز ، واللغة الخالدة ، واللغة الفصحى ، ولغة الضاد وما تكتنزه اللغة العربية من شعر ونثر تتعق به حضارتها الاسلامية ، فهي لغة الادباء ، والأجداد ، ولغة الدين الاسلامي، والذي جب علينا اتقانها والحفاظ عليها ، فذلك من واجبات المعلم لانها لغة القرآن الكريم ، وهذا تمثيل حب للغة العربية لانها تاريخ العرب ، والعرب تاريخها .

إذ ان في هذا قول لابي منصور الثعالبي يبين ذلك " ان من احب اللغة احب العرب ، ومن احب العرب احب اللغة العربية التي بها نزل افضل الكتب على افضل العجم و العرب ومن احب العربية عني بها و ثابر عليها وصرف همته اليها " (الثعالبي ابو منصور، ص ٢ ب ت)

ومن ذلك اختيار الباحث مادة التعبير لدراسته هذه ، ولاهميته في حياة الفرد أولاً ، وبعد حصاد الثقافة اللغوية ثانياً وهو ما يحمل الطالب الى التفكير والتحليل والابتكار ، ويفتح امامه مجالا واسعا للابداع ، وهو الغرض الاسمى من الثقافة الادبية لما له من اثر تربوي و اجتماعي .

فمتى ما يكون الانسان متقن من التعبير يكون اتصاله بالبيئة وبما يحيط به كبيراً و منتجاً، ومستقيماً بما يقرأ ويسمع ويكتب ويساعد التعبير على منح المتعلم قوة من تبادل الاراء ومناقشاً قوياً في التصور ، وداركاً للواقع متفهماً اليه .

فالتعبير " درس من صميم الحياة مادة ووسيلة " (الطاهر، ١٩٦٩، ص ٤٩) وهو وسيلة اتصال الفرد بغيره ، وأداة فعالة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد والجماعات ، وهو عامل من اهم عوامل تلبية حاجات التربية القومية ، وإيقاظ العواطف وتنبيه القلوب ، واللغة تمتلك من التعبير المؤثر ، والتصور البارع

تستطيع ان تحقق هذه الغايات ففي الشعر والخطب والمقالات والقصص والانشيد ،
صيحات تهز القلوب والشعور والوجدان .

(ابراهيم ، ١٩٧٠ ، ص ٢٢٥)

وتأتي أهمية التعبير اجتماعياً ايضاً بتدوين العلوم والمعارف المختلفة في
سائر المهن الرسمية وغيرها من الاعمال الخاصة والعامة ، فالكتابة مهارة عملية في
اساسها (مهارة عضلية - عصبية)

تتطلب توافق في الجهد العضلي والعقلي لانتاج اشكال من الرموز على وفق
القواعد المتفق عليها . (حماش، ١٩٨٥ ، ص ٢٣)

ولاننسى اهمية التعبير في أتاحة الفرصة للمدرس ان يقف على مواطن القوة
والضعف في تعبير طلبته ومحاولة توجيههم والرفع من مستواهم اللغوي .(الهاشمي ،
١٩٨٥ ، ص ٢-٣) من خلال ذلك يتمكن المعلم من معرفة طلبته والاعتناء بالطالب
الموهوب والتميز ادبياً عنايةً خاصةً ، وفي الوقت نفسه يحاول ان يعالج أي ضعف
عند الطلبة الضعفاء في التعبير ، وتعويد الطالب بعمل فكري يمثل تفكيره و مشاعره
وابتكاراته في اختيار الاسلوب وترتيب الكلمات ضمن قوانين قواعد اللغة ، والصرف
وهذا كله لا يكون الا بنهج أسلوب خاص ورعاية الدرس والتعبير من قبل المعلم
وسلوك طرائق التدريس محاولة لإيصال الفكرة الى الطالب .

وعلى المدرسة ان تعنى بذلك لحاجة الطلبة اليه في الاجابة عن الاسئلة ،
وفي كتابة التقارير والبحوث والملحقات ، وشرح وتحليل الابيات الشعرية و نثرها
(الدجيلي، ١٩٥٥ ، ص ١٢٦)

ولقدرة العربية على التعبير هي التي جعلتها تظل لغة الدروس والأدب ،
والفكر ، والسياسة ، والبحث ، خلال العصور وما زالت العربية تدعو اهلهما للسهر
على خدمتها وفاء لحقها ، ورعاية لها ، لئلا ينزلقوا نحو السهولة فيعتمدوا انماط لغوية

بسيطة مشوهة لان اللهجات العامية تنشأ لقانون الجهل .
(العزوي ، ١٩٨٨ ، ص ٢٤٦)

والمعلم الناجح هو الذي يستطيع ان يعدل من اساليب التفكير الطالب ،
ومساعدته في تصحيح أغلاطه بحيث يصل في النهاية الى نتيجة سليمة .(نادر
ومحمد، ١٩٦٨، ص ١٢٤)

وكيف ان يحقق المعلم ذلك وإحداث هذا التصحيح في تفكير الطالب ، فاذن
هناك عدد من الاجراءات التي تؤدي الى تحقيق الغاية المذكورة ، وفي مقدمة تلك
الاجراءات التي من شأنها تحسين الاداء التعليمي للمعلم استعمال التغذية الراجعة التي
لها القابلية تحديد وتطوير كفاءة الطالب فضلاً على انها تمكنه من تحديد أغلاطه
وإصلاحها بنفسه. (Gibson.J , 1980 , P.144)

علما ان مصطلح التغذية الراجعة (Feed back) استخدم اولاً في علوم
الفيزياء والهندسة مقصوداً به ارجاع قسم من مخرجات النظام الى مدخلاته يقصد
التصحيح ، ثم استعمال المصطلح في العلوم الاجتماعية والتربوية .

وقد ارتبط مفهوم التغذية الراجعة من علم النفس التربوي بقوانين الاثر عند
ثورنديك وتناولته نظريات التعلم تحت مصطلح التعزيز اذ أجريت البحوث التجريبية
على بعض الحيوانات باستعمال مبدأ التعزيز ، وان النتائج التي ترتبت على ذلك قد
شجعت تعميمها مباشرة على المستوى الانساني (ابو حطب ،

فؤاد وامال صادق ، ١٩٨٤ ، ص ٣٩٥)

اما اصحاب نظرية الجشطالت فانه يختلف عن موقف السلوكيين الذين يرون
ان التغذية الراجعة المؤجلة تؤدي الى تعلم أفضل واستبقاء اكثر من التغذية الراجعة
الفورية . (Kippel , G. M. 1975 , P. 256 , 260)

وفي المهمات التي يسهل الاحتفاظ بمعلوماتها قد يكون من المفيد استعمال
التغذية الراجعة المؤجلة لعدة ساعات او حتى ايام لانها تجبر المتعلم على اعادة حل

الاسئلة في فكرة ، ويمكن القول ان استعمال التغذية الراجعة المؤجلة امر ممكن ، اذ لم يتذكر المتعلم المهمة التي قام بها . (تريفز ، ١٩٧٩ ، ص ٣٤٦)
والتغذية الراجعة من اكثر الممارسات التي يقوم بها المعلم والطلبة ، داخل الصف بوصفها اداة تعليمية يمكن من خلالها تحقيق نتائج تربوية مرغوب فيها ، فهي تثبت المعاني ، وتصحح الأغلط وتهذب الفهم ، وتعزز ما هو صحيح من الإجابات ، وتعديل ما هو غلط منها ، ثم الارتفاع بالمستوى التحصيلي النهائي .

وان للتغذية الراجعة من العملية التعليمية دورا مباشرا في عملية التقويم (التحصيل)، لمستوى اداء الطلبة اذ انها تعزز الاستجابة لدى الطلبة ذوي التحصيل المتدني ، الى ان لكل طالب يحصل على تغذية راجعة بحسب مستواه وتحصيله النهائي وهذا ما يبينه دراسة كل من : (داود ، ١٩٧٦ ، ص ١٢) (راجحة ، ١٩٨١ ، ص ١٠٢) (القواسمة ، ١٩٨٤ ، ص ٩٤) (التشريفات، ١٩٩٢ ، ص ٤) (الراوي ، ١٩٩٦ ، ص ٨٧) .

وقد يلجأ المعلم الى التغذية الراجعة ابتداء من اللحظة الاولى من تنفيذ الدرس (بعد بدء الدرس وقبله) وكذلك في اثناء سير الدرس بفعالياته وانشطته ثم في اثناء عملية التقويم القبلي ، والاثناي ، والبعدي

(الحيلة ،محمد محمود ،٢٠٠٨، ص ٣٨١)

وتتجلى اهمية البحث الحالي من خلال ما ياتي :

١. ان أهمية استعمال الاساليب الحديثة في تدريس الطلبة ينعكس على نهوضهم بمستوى التعليم في المرحلة الاعدادية.
٢. أهمية التعبير في الصف الرابع العام ، اذ من خلاله ويمكن تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة لبناء ثقافة الطلبة في هذه المرحلة .
٣. اطلاع المعلمين على مفهوم التغذية الراجعة ومحاولة تطبيقها على الطلبة مما ينعكس على اداء طلبتهم في التحصيل.

٤. اهمية المرحلة الاعدادية.

٥. امكانية افادة الجهات المختصة من نتائج البحث.

هدف البحث

يرمي البحث الحالي الى معرفة اثر استعمال التغذية الراجعة في الاداء التعبيري لطلاب الصف الرابع الاعدادي.

فرضيه البحث :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط الاداء التعبيري المجموعة التجريبية الذين يتلقون " التغذية الراجعة " ومتوسط الاداء التعبيري لطلاب المجموعة الضابطة الذين لا يتلقون تغذية راجعة.

حدود البحث :

١- طلاب الصف الرابع الاعدادي / والثانوية النهارية في بغداد -للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

٢- الفصل الدراسي الاول للعام ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

٣- عدد من موضوعات التعبير التحريري.

تحديد المصطلحات :

أولاً: التغذية الراجعة :

١. عرفها : الغريب ١٩٧١ :

انها مصطلح يستخدم لوصف نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين او اكثر من الاحداث حيث تستطيع استجابة معينة ان تثبت نشاطاً ثانوياً لاحقاً " المثير " الذي يوتربشكل رجعي في الاستجابة السابقة ومن ثم يعيد توجيهه اذا حاد من الهدف " (الغريب ،١٩٧١، ص ٤٥١)

٢- عرفها قاموس التربية:

بانها شعار المتعلم ان كانت استجابته صحيحة ام خاطئة يقصد مساعدته على التعليم. (الخولي .محمد علي ، ١٩٨١، ص ١٧٨)

٣- عرفها ابو زينة :

انها تزود المتعلم بالمستوى الذي وصل اليه والذي يقارن اداءه الفعلي مع الاداء القياسي لمساعدته في تحسين ادائه وانجازه ان كان بحاجة لذلك . (ابو زينه ، ١٩٩٥ ، ص ٥٤)

٤- عرفه السفاسفة:

انها اعلام المتعلم بنتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير ادائه بشكل مستمر لمساعدته في تثبيت ذلك الاداء اذا كان يسير في الاتجاه الصحيح او تعديله اذا كان بحاجة للتعديل . (السفاسفة ، ٢٠٠٠ ، ص ٩٠)

اما التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة :

اسلوب يستعمل لتوجيه طلاب المجموعة التجريبية وتعديل الاجابات الخاطئة وتصحيحها من خلال اعلامهم بمدى صحتها ، وتحسين الاجابات الصحيحة نحو الافضل

ثانيا الأداء التعبيري :

١- عرفه الهاشمي :

أنجاز الطلبة اللغوي الكتابي عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للافصاح عن الافكار والمشاعر بأسلوب سليم وقياس هذا الانجاز وفقاً لفقرات معيار يعتمد في التصحيح. (الهاشمي ، ١٩٩٣ ، ص ٣٣)

٢- عرفه زاير :

" الانجاز اللغوي الكتابي لطالبات عينه البحث في التعبير بأسلوب سليم عن افكارهن واحاسيسهن في موضوع التعبير المختار وقياس هذا الانجاز وفقاً لمحاكاة التصحيح المعتمد ويعبر عنه بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبارات المتسلسلة المستخدمة في البحث . (زاير، ١٩٩٧، ص ٤٢)

٣- عرفه الراوي ١٩٩٥ :

بانه ما ينجزه الطالب بطريقة تحريرية للتعبير عن موضوع مطلوب يعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المتسلسلة .(الراوي، ١٩٩٥، ص٣٢)
التعريف الإجرائي للأداء التعبيري :

كل ما ينجز من قبل الطلاب كتابياً وبأسلوب صحيح وسليم وضمن قوانين والقواعد النحوية والصرفية ، وتسلسل افكاره واحاسيسهم ومشاعرهم و وضع علامات او درجات تخضع لمحاكاة التصحيح وضمن اختبارات متتاليه خلال البحث.

رابعا : المرحلة الاعدادية

حدد نظام المدارس الثانوية المرحلة الاعدادية كالآتي :

" يكون التعليم على مرحلتين متتابعتين ، متوسطة واعدادية ومدة كل منها ثلاث سنوات. (جمهورية العراق و وزارة التربية، ١٩٧٧، ص ٨٨)
واستناداً الى ذلك ان مرحلة الاعدادية هي المرحلة الثالثة من سلم النظام التعليمي في العراق بعد مرحلتي الابتدائية والمتوسطة وتتكون المرحلة الاعدادية من التعليم العام من الصف الرابع الاعدادي العام والصف الخامس الاعدادي بفرعين العلمي والادبي والصف السادس الاعدادي بفرعيه .

الفصل الثاني دراسات سابقة

أولاً: دراسات عربية

١. دراسة عزيز باقر علي فياض ١٩٨٢ . كلية التربية جامعة المنصورة
لقد أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر كلية التربية ، جامعة المنصورة ،
واستهدفت التعرف على تأثير مستويين من التغذية الراجعة " الفورية والمؤجلة " على
مستوى التحصيل الدراسي، ١٩٨٣
وقد تكونت عينة البحث من (١٥٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة
من كلية التربية جامعة المنصورة بأقسامها الثلاثة العلمية (الرياضيات ، الكيمياء ،
علوم الأحياء)
وأستخدم الباحث المنهج التجريبي ، إذ قسمت عينة البحث الى مجموعتين ،
الاولى مرتفعة التحصيل الدراسي وتضم (٧٥) طالباً وطالبة ممن تؤهلهم درجاتهم
ليكونوا ضمن اعلى (٢٠%) من مجموع افراد العينة من الاقسام الثلاثة والثانية
منخفضة التحصيل الدراسي (٧٥) طالباً وطالبة والذين تؤهلهم درجاتهم ضمن أدنى
(٢٠%) من مجموع افراد العينة من ألقسام نفسها .
وكل من المجموعتين أعلاه تم تقسيمها ألى ثلاث مجموعات تتألف من
(٥) طلاب وطالبات

أ- مجموعة تجريبية اولى يحصل أفرادها على تغذية راجعة فورية .

ب- مجموعة تجريبية ثانية يحصل أفرادها على تغذية راجعة مؤجلة.

ج - مجموعة ضابطة لا يحصل أفرادها على تغذية راجعة .

وباستعمال تحليل التباين والاختبار التالي أظهرت النتائج التالية :

أ- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات
المجموعات التي حصلت على مستويات مختلفة من التغذية الراجعة الفورية

والمؤجلة وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية

ب- وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسط درجات بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي حصلت على تغذية راجعة فورية وبين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية الثانية التي حصلت على تغذية راجعة مؤجلة ولصالح المجموعة التجريبية الاولى (الفياض. ١٩٨٣ ص ١٣٢)

٢. دراسة سامي محمود علي أبو بيه ١٩٨٣، مصر

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية سنة ١٩٨٣، قسم اللغة العربية وهدفت الى الاجابة عن الاسئلة الآتية :

أ- هل أن التغذية الراجعة لها تأثير في سلوك الأفراد وما نوعية هذا التأثير ؟

ب- ما أفضل اساليب التغذية الراجعة التي تؤدي الى أفضل أداء ؟

وقد تكونت عينه البحث من (١١٧) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة قسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة المنصورة اعتمد الباحث المنهج التجريبي مستعملاً خمس مجموعات ، اربع مجموعات فيها تجريبية تحصل على تغذية راجعة بأساليب مختلفة ، ثلاثة فيها مكتوبة (مؤجلة ، فورية ، مرحلية) وواحدة (لفظية) ومجموعة خامسة ضابطة لا يحصل أفرادها على تغذية راجعة .

وباستعمال تحليل التباين ، والاختبار التائي ، واختبار لوكسن للمقارنة بين تكرارات المجموعات التجريبية وقد اشارت النتائج الى:

أ- ان هناك تحسن طرأ على أداء كل من الطلاب والطالبات داخل كل مجموعة

من المجموعات الاربع للتجريبية التي قدمت لها التغذية الراجعة .

ب - لم يتأثر أداء كل من الطلبة و الطالبات داخل المجموعه الضابطة .

وبالمقارنة بين متوسط المجموعات التجريبية الاربع أظهرت النتائج:

أ- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية .

ب- عدم وجود فروق بين التغذية الراجعة اللفظية والمكتوبة . (أبو بيه ، ١٩٨٣ ، ص ٦٥-٦٩)

٣- دراسة باسمة جميل توشي ١٩٩١م العراق

اجريت الدراسة في العراق / محافظة الموصل ، وهدفت الى المقارنة بين اثر اسلوبي التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في ماده الكيمياء ، بلغت عينة البحث (٥٧) طالبة اختيرت من متوسطتي نينوى والحدباء للبنات ، وزعت عشوائيا الى مجموعتين .
أ- المجموعه الاولى تقدم لها تغذية راجعة فورية.

ب- المجموعه الثانية تحصل على تغذية راجعة فورية لمدة ثلاثة الى أربعة ايام .
وقد اخضعت الباحثة عيناتها الى اختبار تحصيل متنوع من اختيار من متعدد وملئ الفراغات وسؤال اعتمد على مستوى الاستيعاب والتطبيق ، وذلك بعد مرور (١٤) حصة دراسية على التجربة .

وباستعمال (T-Test) أظهرت النتائج كما يأتي :

أ- لا فروق دالة أحصائيا بين متوسط تحصيل الطالبات اللاتي تلقين تغذية راجعة فورية ، وبين متوسط تحصيل الطالبات اللاتي تلقين تغذية مراجعة مؤجلة .

ب- لا فروق دالة احصائيا عند مستوى (٥ ،٠٠٠) بين متوسط تحصيل الطالبات ذوات التحصيل العالي اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط تحصيل طالبات الفئة ذاتها من اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة.

ج- وجود فروق ذلت دلالة احصائية عند مستوى (٥ ،٠٠٠) بين متوسط التحصيل المتوسط اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسطة تحصيل الطالبات الفئة ذاتها من اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة لصالح مجموعة التغذية الراجعة المؤجلة.

د- لافروق دلالة إحصائية عند مستوى (٥ ،٠٠٠) بين متوسط تحصيل الطالبات ذوات التحصيل المنخفض اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط تحصيل طالبات الفئة ذاتها من اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة (ثوني ١٩٩١ ص ١٢٠٩)

٤- دراسة عفاف السيد ونادية سلطات ١٩٩١/مصر

أجريت هذه الدراسة في مصر في محافظة الإسكندرية للتعرف على اي انواع التغذية الراجعة الذاتية الأكثر تأثيراً في التحصيل الدراسي (البصرية ، الفورية ، البصرية المؤجلة)، السمعية والبصرية الفورية ، السمعية والبصرية المؤجلة ، وبلغت عينة البحث (٨٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بمدرسة متوسطة الرملية الثانوية للبنات .

الباحثتان قسمتا عينتهما الى خمس مجاميع بالشكل الآتي :

- أ- المجموعة التجريبية الأولى : تعرف الطالبات على النتائج ذاتياً عن طريق عرض نموذج مصور لطريقه الأداء (بصرية فورية).
- ب- المجموعة التجريبية الثانية : يتم عرض نموذج مصور لطريقة الاداء مع تأخير تقديم النتائج لهن (بصرية مؤجلة لأسبوع).
- ج- المجموعة التجريبية الثالثة: يحصلن الطالبات على تغذية راجعة عن سماعهن لطريقة أداء المهارة من المدرسة مع عرض نموذج مصور لطريقة أداء المهارة وبشكل فوري (سمعياً بصرية فورية).
- د- المجموعة التجريبية الرابعة : يحصلن الطالبات على تغذية راجعة عن سماعهن لطريق أداء المهارة من المدرسة مع عرض نموذج مصور لطريقة أداء المهارة وبشكل مؤجل (سمعياً بصرية مؤجلة لأسبوع)
- هـ- المجموعة الضابطة : التي لا تقدم لها تغذية مراجعة لقد اشارت النتائج الى تفوق المجموعة التي تحصل على تغذية راجعة سمعية بصرية مؤجلة لأسبوع على بقية المجاميع التجريبية، والمجموعة الضابطة تفوق المجاميع الحاصلة بأي نمط من الأنماط على المجموعة الضابطة التي لم تقدم لها تغذية راجعة (السيدة نادية ١٩٩٩ ص ٣٤٣).

ثانيا : الدراسات الاجنبية:

١. دراسة ١٩٨٨ Head أمريكا .

أجريت هذه الدراسة في جامعة (كاليفورنيا) واستهدفت على مدى تأثير التغذية الراجعة المؤجلة والفورية في الاستبقاء المؤجل لطلبة المرحلة الرابعة من كلية التربية في مادة علم النفس التربوي .

تكونت عينه البحث من (٢٢) طالباً جامعياً قسموا الى ثلاث مجموعات :

- أ- المجموعة الأولى : حصلت على تغذية راجعة فورية .
 - ب- المجموعة الثانية : حصلت على تغذية راجعة مؤجلة الى (٤) أيام.
 - ج- المجموعة الثالثة : وهي ضابطة لم تقدم لها أي تغذية راجعة .
- أشترك الطلبة في اختبار تحصيلي متنوع بعد ثلاثة أسابيع و أظهرت النتائج المحللة بواسطة تحليل التباين ما يأتي:
- أ- تفوق المجموعة الحاصلة على التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة على المجموعة الضابطة.
- ب- عدم وجود فروق دالة أحصائيا بين المجموعتين الحاصلة على التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة (A1،Head . ١٩٨٩ P2134)

٢. دراسة ١٩٩٨ Seito ألمانيا .

أجريت هذه الدراسة في جامعة (مينشن) في ألمانيا.

هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام التغذية الراجعة في تحصيل التلاميذ في مادة العلوم عن طريق تزويدهم بها في التجارب العلمية التي تجرى في المختبرات والتعرف على أثر التغذية الراجعة في تعلم المهارات المختبرية .

تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط ، وقسموا الى أربع مجاميع ثلاث منها تجريبية :

أ- المجموعة الأولى : حصلت على التغذية الراجعة بعد ٣٠ دقيقة من المختبر.

ب-المجموعة الثانية : حصلت على التغذية الراجعة بعد يوم واحد.

ج-لمجموعة الثالثة : حصلت على التغذية الراجعة بعد أربعة أيام.

د- المجموعة الرابعة : مجموعة ضابطة

واستعمل الباحث اختبارين مختلفين للتعرف على أثر هذه الاستراتيجية أولهما اختبار تحصيل في المادة ، والثاني عبارة عن استمارة تقويم لأدائهم المختبري وأستعمال تحليل التباين للمقارنة بين المجاميع وقد خرج بنتائج :

١- عدم وجود فروق بين المجاميع الأربع في التحصيل الدراسي النهائي في الاختبار التحصيلي.

٢- أما استمارة تقويم الأداء المختبري قد تفوق طلاب المجموعة الحاصلة على تغذية راجعة بعد ٣٠ دقيقة على بقية المجاميع (Saito.1998، 16-70 : P)

٣. دراسة Mitchell 1994 استراليا .

أجريت هذه الدراسة في جامعة (أوسيلاند) في استراليا وهدفت الى التعرف على أيهم أكثر تأثيرا التغذية الراجعة الفورية مع اختبار الاستبقاء الفوري أم التغذية الراجعة لمدة أسبوع مع اختبار للاستبقاء الفوري المؤجل لمدة أسبوع .

تكونت عينة البحث من (٣٠) تلميذاً في الصف السادس الابتدائي في مادة علم الاجتماع وقسموا الى مجموعتين وكما يأتي :

أ- المجموعة الأولى: حصلت على تغذية راجعة فورية مع اختبار استبقاء فوري.

ب-المجموعة الثانية : حصلت على تغذية راجعة مؤجلة لمدة اسبوع مع اختبار استبقاء فوري.

درست هذه العينة لفصل دراسي ، قدم لهم اختبار تحصيلي عد من الباحث T.Test لمعالجة البيانات ، وقد اشارت النتائج الى تفوق المجموعة تجريبية الاولى الحاصلة على تجربة فورية مع اختبار استبقاء فوري على المجموعة التجريبية الثانية.

ج- المجموعه الثانيه: حصلت على تغذية راجعة مؤجلة لمدة اسبوع مع اختبار وأستبقاء مؤجل.

درست هذه لفصل دراسي ، قدم لهم أختبار تحصيلي اعد من الباحث ، واستعمل الباحث T.Test لمعالجة البيانات ، وقد اشارت النتائج الى تفوق المجموعه التجريبية الاولى الحاصلة على تجربه فورية مع اختبار استباق فوري على المجموعه التجريبية الثانيه. (www. Mitchell . com)

مناقشة الدراسات السابقة وتوضيح اهم مؤشراتها ودلالاتها

من خلال هذا العرض للدراسات السابقة تبين لنا مدا اهتمام الباحثين العرب وغيرهم بموضوع التغذية الراجعة ، وفي هذا يحاول الباحث مناقشة الدراسات السابقة والتعرف على اوجه التشابه والاختلاف في ما بينها وبين البحث الحالي وكالاتي :

١ - الأهداف :

تباين الدراسات السابقة في اهدافها فبعضها هدفت الى معرفة اثر الزمن الذي تقدم فيه التغذية الراجعة مع اختبار للاستبقاء على التحصيل الدراسي سواء كان الاستبقاء فورياً ام مؤجلاً كدراسة (Michell-1994) في حين نجد دراسة (السيد ونادية -١٩٩٩) قد ادخلت التغذية الراجعة الى المجال المهاري ، اما دراسة (Headet 1998) و (توشي ١٩٩١) فهدفت الى التعرف على اثر استعمال التغذية الراجعة في التحصيل ، وتختلف هذه الدراسات في اهدافها بحسب غرض الباحث من دراسته ، اما البحث الحالي يرمي الى معرفة الاداء التعبيري للطلاب.

٢ - ماده البحث :

اختلفت المادة الدراسية من باحث لآخر فقد دخلت الى ميدان التربية في مواد دراسية مختلفة منها اجريت على مواد علم النفس التربوي قبل دراسة (الفياض ١٩٨٣) (Headte 1988) ومنها أجريت على مواد علمية مثل (توشي ١٩٩١) ومنها

أجريت في مجال المهارات الحركية مثل (السيد ونادية ١٩٩٩) . والبحث الحالي مادته هي التعبير .

٣ - اختيار العينة :

تباين افراد العينة وهذا ما لاحظته الاعداد مابين (٢٢) طالبا كدراسه (Headte . A1.1988) وهناك ما اقتصر على الذكور (1994- Michell) أو على الاناث مثل دراستي (توشي ١٩٩١ والسيد و نادية ١٩٩٩) وعلى الرغم من ذلك في اختلاف من حيث عدد وجنس العينة لم يؤثر في نتائج الدراسات لهذا لم يجد الباحث مانعاً في اختيار عينة من الذكور فقط.

٤ - المرحلة الدراسية :

ان لكل مرحلة معينة صفات ، فنجد ان الدراسات السابقة كانت موجهة نحو التعليم الجامعي مثل (Headet 1998) والمرحلة الثانويه مثل (توشي ١٩٩١) و (السيد ونادية ١٩٩٩) وهناك دراسة شملت الدراسة الابتدائية مثل دراسة (Mitchell. 1994) اما البحث الحالي فقد شمل المرحلة الاعدادية.

٥ - الوسائل الاحصائية :

ان الدراسات السابقة فقد استعمل معظمها تحليل التباين في الاختبار التائي (T.Test) ووسائل احصائية لاستخراج النتائج كونها هذه الوسائل ملائمة مع التصميم التجريبي لتلك الدراسات ماعدا دراسة (السيد ونادية ١٩٩٩) لم تذكر الوسيلة الاحصائية التي تم استخراج النتائج منها

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهجية البحث :

اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثه ، لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج ، والمقصود من مصطلح "تجريبي" تغير شيء وملاحظة أثر التغيير في شيء آخر (أبو حويج : ٢٠٠٢ ، ص ٥٩) .

ثانياً : التصميم التجريبي Experimental Design

التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ، والتجربة تعني : تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث ، أي أن التجربة تغيير مقصود بحد ذاته ، يُحدثه الباحث عمداً في ظروف الظاهرة المراد دراستها ، و يُعدّ التصميم التجريبي أولى الخطوات التي ينفذها الباحث ، فلا بدّ من أن يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به ، لضمان سلامته ، ودقة نتائجه (عبد الرحمن و زنكنة : ٢٠٠٧ ، ص ٤٨٧) .

وعلى وفق الخصائص السابقة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة و جزئية مهما اتُخذت فيها من إجراءات بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية والنفسية ، وأحد الأسباب الرئيسة لذلك أنّ الإنسان هو محور القياس في هذه العلوم ، وهو دائم التغيير وأحياناً يصعب إخضاعه للضبط (علام : ٢٠٠٦ ، ص ٢٤) ، لذلك اعتمد الباحث على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ملائم لظروف البحث ف جاء التصميم على ما في جدول (١) .

جدول (١)
التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	التغذية الراجعة	الاداء التعبيري
الضابطة	-	

ثالثاً : مجتمع البحث وعيّنته :

يقصد بمجتمع البحث الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها ، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفرادها، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها "معالم المجتمع " (أبو حويج : ٢٠٠٢ ، ص ٤٤) .

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطلات الصف الرابع الاعدادي في مدارس الثانوية والاعدادية النهارية لمحافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ واختار الباحث قصدياً اعدادية المقدام للبنين التابعة لمديرية بغداد الرصافة / ١ لقربها من سكنه ، واحتوائها على عدداً كافٍ من صف الرابع الاعدادي ولتعاون ادارتها مع الباحث ، ومنها اختار الباحث اعدادية المقدام للبنين وفيها (٢) شعب للصف الرابع العام ، وبالتوزيع العشوائي مثلت شعبة (ب) المجموعة التجريبية ، ومثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة وقد بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (٣٢) طالباً ، وعدد طلاب المجموعة الضابطة (٣٢) طالباً .

وبعد استبعاد الطلاب الراسبين البالغ عددهم (٤) طلاب ، أصبح المجموع النهائي للطلبة (عينة البحث) (٦١) طالباً. أما سبب استبعاد الطلاب الراسبين فهو امتلاكهم خبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرّس في أثناء التجربة وقد تؤثر في المتغير التابع (الاداء التعبيري) ، وفي دقة النتائج ، علماً أنّ الباحث استبعد نتائج الطلاب الراسبين من التكافؤ الإحصائي والنتائج النهائية فقط ، إذ أبقى عليهم في داخل الصف حفاظاً على النظام الدراسي . وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	القاعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٢	١	٣١
الضابطة	ج	٣٢	٢	٣٠
المجموع		٦٤	٣	٦١

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحث قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طلاب مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها ، وهذه المتغيرات هي :

١. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور . (ملحق ١)
 ٢. التحصيل الدراسي للآباء .
 ٣. التحصيل الدراسي للأمهات .
 ٤. درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق . (ملحق ٢)
- وقد حصل الباحث على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً ، من سجلات المدرسة بمساعدة الإدارة ، ومن الطلاب أنفسهم من طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت بينهم ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة:
١. العمر الزمني محسوباً بالشهور:

بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٢٠٠،٢٥٨) شهراً ، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٢٠١،٧٦٦) شهراً ، وعند استعمال

الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٦٦٣) ، أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وبدرجة حرية (٥٩) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٢٠٠,٢٥٨	٨,٩٩٩	٥٩	٠,٦٦٣	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٢٠١,٧٦٦	٨,٧٥٦				

٢. التحصيل الدراسي للآباء :

يبدو من الجدول (٤) أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء * ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستخدام اختبار مربع كاي ، إن قيمة (كا٢) المحسوبة (٠,٩٩٦) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٩,٤٨٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٤).

الجدول (٤)

* . دمجت الخليتان (أمي) و (يقرأ ويكتب) في خلية واحدة ، لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) وبذلك أصبح عدد الخلايا (٥) ودرجة الحرية (٤) .

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث

وقيمة (كا ٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	نم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						قيمة (كا ٢)		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
		م	م	م	م	م	م	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١							٠,٩٩٦		غير دالة
الضابطة	٣٠							٠,٤٨٨		

٣. التحصيل الدراسي للأمهات :

يبدو من الجدول (٥) ، أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات * ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستخدام اختبار مربع كاي ، إن قيمة (كا ٢) المحسوبة (٠,٧١٠) أصغر من قيمة (كا ٢) الجدولية (٩,٤٨٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٤).

** . دمجت الخليتان (أمي) و (يقرأ ويكتب) في خلية واحدة ، لكون التكرار المتوقع اقل من (٥) وبذلك أصبح عدد الخلايا (٥) ودرجة الحرية (٤) .

الجدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث

وقيمة (٢كا) المحسوبة والجدولية

المجموعة	العينة	مستوى التحصيل الدراسي						قيمة (٢كا)		الدالة الإحصائية مستوى (٠,٠٥)
		م	تقار	تدائية	متوسطة	إعدادية	جامعة	سوية	الفرق	
التجريبية	٣١							٠,٧١٠	٩,٤٨٨	غير دالة
الضابطة	٣٠									

٤. درجات الطلاب لمادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق .

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٦٩,٨٣٨) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٧١,٣٠٠) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٤٤٤) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وبدرجة حرية (٥٩) . وهذا يدلّ على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق في المرحلة الثانية . و جدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية للعام

الدراسي السابق ٢٠٠٧-٢٠٠٨

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٦٩,٨٣٨	١٢,٩٢٠	٥٩	٠,٤٤٤	٢,٠٠٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٧١,٣٠٠	١٢,٨٠١				

خامساً : ضبط بعض المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلا أنّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبي يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها ؛ لان الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ، ومعقدة ، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الرشيدى، ٢٠٠٠: ص١٠٧).

زيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في خمسة متغيرات قد يكون لتداخلها تأثير مشترك مع المتغير المستقل في المتغير التابع ، حاول الباحث قدر الإمكان تقادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات :

١. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث ، الفيضانات ، الأعاصير ، الحوادث الأخر كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يُعرقل سير التجربة) ، ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يُعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل ، لذا يمكن القول : إنَّ أي أثر لهذا العامل أمكن تقاويه .

٢. الاندثار التجريبي :

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) ، أو انقطاعهم في أثناء التجربة ، مما يؤثر في النتائج (عبد الرحمن و زنكنة : ٢٠٠٧ ، ص ٤٧٩) ، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرياً أم انقطاعاً ، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث ، وبنسبة ضئيلة جداً ، ومتساوية تقريباً في المجموعتين ، في أثناء تطبيق التجربة .

٣. العمليات المتعلقة بالنضج :

ويقصد بها التغيرات البيولوجية والفسولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري ، وهذا التغيير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه (ملحم : ٢٠٠٠ ، ص ٣٩٨) .

ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث إذ بدأت التجربة ٥/١٠/ ٢٠٠٨ ، وانتهت في يوم ١٥/١/ ٢٠٠٩ ، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإنَّ هذا النمو يتساوى فيه طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة .

٤. الفروق في اختيار المجموعتين :

حاول الباحث - قدر المستطاع - تفادي أثر هذا المتغير من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في خمسة متغيرات ، يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع .

٥. أداة القياس :

استعمل الباحث أداة موحدة لقياس الأداء التعبيري ومهارات ما بعد المعرفة عند طلاب مجموعتي البحث ، إذ أعدّ سلسلة اختبارات تحصيلية لأغراض بحثه لتطبق على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في نهاية كل موضوع.

٦. أثر الإجراءات التجريبية :

أ. سرية البحث :

حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة ، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ب. الوسائل التعليمية :

عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تُعين على التعلم وتساعد على فاعليته ، وبمقدار ما تسمح للمتعلم باستعمال هذه الوسائل (دندش : ٢٠٠٣ ، ص ٤١) ، لذلك كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل ، السبورة ، والأقلام الزيتية ، والموضوعات المقرر تدريسها .

ج. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم ٢٠٠٨/١٠/٥ ، وانتهت في يوم ٢٠٠٩/١/١٥ .

د. إجراء التجربة :

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درّس الباحث طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسه لتلافي أثر هذا المتغير ،

وهذا يضيفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لأنَّ أفراد مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج الى المتغير المستقل ، وقد تُعزى الى تمكن أحد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو الى صفاته الشخصية مثل نشاطه أو دافعيته أو رغبته في تدريس مادته أو الى غير ذلك من العوامل .

هـ. توزيع الدروس :

ضبط الباحث هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

توزيع دروس التعبير بين طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الدرس	الساعة
التجريبية	الأحد	الأول	٨,١٥
الضابطة		الثالث	١٠,٠٠

سادساً: تحديد المادة العلمية

التعبير ليس له مادة محددة يلتزم بها المدرسون ، وإنما هناك توجيهات عامة وضعتها وزارة التربية تؤكد أهمية هذه المادة ولكنها لم تقدم موضوعات مقررّة يختار منها المدرسون، والزمته إعطاء ما لا يقل عن ثمانية موضوعات في أثناء العام الدراسي (وزارة التربية ، ١٩٩٠ ، ص ٢١) .

وأعدّ الباحث إستبانة ضمت (١٠) موضوعات تعبيرية ، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لاختيار (٤) موضوعات منها لتكون الموضوعات

التعبيرية التي سيكتب فيها طلاب مجموعتي البحث في أثناء التجربة لقياس الأداء التعبيري . فوق الاختيار اربعة موضوعات تعبيرية .

سابعاً / إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبتة لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها . (جامل : ٢٠٠٢ ، ص ٢٣) ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّ الباحث خططاً تدريسية لتدريس التعبير لطلاب مجموعتي البحث على وفق التغذية الراجعة فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية ، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة . وقد عرض الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

ثامناً / أداة البحث :

تصحيح موضوعات التعبير التحريري :

محكات التصحيح :

اعتمد الباحث على محكات تصحيح جاهزة لتصحيح كتابات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لتكون أداة لقياس أدائهم التعبيري ، لأهمية ذلك في الوصول الى نتائج دقيقة، وللحدّ من الذاتية التي تتصف بها اختبارات اللغة ولاسيما التعبير ، وتجعل مجموعة من المصححين قد يختلفون في تقدير الدرجة عند تصحيحهم موضوعاً تعبيرياً موحداً ، والمحكات التي اعتمد عليها الباحث في بحثه

الحالي هي محكات تصحيح الهاشمي التي بناها عام ١٩٩٤ (الملحق ٣) ، وقد اعتمد الباحث على هذه المحكات للأسباب الآتية :

- ١- إنّ المحكات حديثة نسبياً فقد بنيت عام ١٩٩٤ .
- ٢- أنها استعملت في كثير من الدراسات السابقة التي تناولت الأداء التعبيري .
- ٣- بُنيت لقياس الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الإعدادية .
- ٤- تتسم بالصدق والثبات .
- ٥- موافقة عدد من الخبراء والمتخصصين بطرائق تدريس اللغة العربية على استعمالها لأغراض البحث الحالي .

ثبات التصحيح :

لإجراء ثبات التصحيح على وفق محكات التصحيح المعتمدة في البحث الحالي ، صحح الباحث كتابات (٣٠) طالبا من مجتمع البحث نفسه ، إذ كتب طلاب شعبة أخرى من شعب المدرسة الذي أجريت فيه التجربة في الموضوع الآتي : وقد استخرج الباحث نوعين من الاتفاق هما : الاتفاق عبر الزمن ، والاتفاق مع مصحح آخر . وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات بين محاولتي الباحث عبر الزمن (٨٥ ، ٠) وكانت المدة بين المحاولتين عشرة أيام وهي مناسبة . أما معامل الارتباط بين الباحث ومصحح آخر (*) دربه الباحث على التصحيح على وفق محكات التصحيح المعتمدة فكان (٨٢ ، ٠) ويُعدّ معامل الثبات جيداً في التصحيحين ، لأنّ الاختبارات غير المقننة إذا بلغ معامل ثباتها (٦٠ ، ٠) فأكثر تعد جيدة. (ملحم:٢٠٠٢، ص٢٤٣-٢٤٤)

كيفية التصحيح :

* - المصحح الآخر هو السيد (عمار جبار عيسى) ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية .

بعد انتهاء طلاب مجموعتي البحث من كتابة الموضوع المحدد، وجمع الدفاتر، يجري التصحيح في خارج الصف على وفق محكات التصحيح المعتمدة والموضحة فقراتها للطلاب قبل الكتابة في الموضوع الأول، ويتولى الباحث التصحيح بنفسه، ويبدأ بقراءة كتابات الطلاب لتحديد الحد الأعلى من الأخطاء على وفق محكات التصحيح، ويوزع الدرجة عليها.

وقد اعتمد الباحث على أسلوب التصحيح المرمز في عملية تصحيح كتابات الطلاب: لأنه ينمي النشاط الذهني للطلاب، والبحث عن الصواب بأنفسهم، ولأنّ الغاية من التصحيح إصلاح المُعَبَّر وليس إصلاح التعبير، ومن المبادئ المقررة الثابتة "لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه" (البجة: ٢٠٠٥، ص ٢٣٧)، فضلاً عن إثبات نجاح هذا الأسلوب بالتجربة، إذ أثبتت دراسة الهاشمي (١٩٩٤) جدواه في تصحيح التعبير التحريري لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وقد اتفق الباحث مع طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل كتابة الموضوع الأول على رموز معينة، منها:

- م = خطأ إملائي .
- ن = خطأ نحوي .
- خ = خطأ في الخط .
- غ = فكرة مغلوطة .
- ك = ركافة في الأسلوب .
- ق = خطأ في علامات الترقيم .
- ل = خطأ لغوي .
- ع = خطأ عامي .
- ط = خطأ علمي .

فمثلاً لو كتبت إحدى الطلاب :

قال الشاعر السياب -

عيناكي غابتى نخلين ساعة السحر

او شرفتاني راحا ينئى عنهما القمرو

فالتصحيح يكون على وفق ما يأتي :

قال الشاعر السياب :-

عيناكي غابتى نخلين ساعة السحر

او شرفتاني راحا ينئى عنهما القمرو

وبعد إعادة الدفاتر مصححة في درس التعبير التالي يؤكد الباحث على

الطلاب ضرورة البحث عن الصواب وكتابته للإفادة منه في كتابة الموضوعات

اللاحقة ، وقبل الشروع بتصحيح الموضوع الجديد يراجع الباحث أخطاء الطلاب في

الموضوع السابق ومحاولتهم تصويبها .

تاسعاً : الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتيجة البحث :

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: T-tes

٢. اختبار مربع كاي : (كا٢)

٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson):

٤- معادلة كرونباخ - ألفا Crounbach Alpha Equation :

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها لمعرفة أثر التغذية الراجعة في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع العام ومعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي مجموعتي البحث ، للتثبت من فرضية البحث وعلى النحو الآتي :

أولاً : عرض النتيجة:

بعد تحليل النتائج ، اتضح أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التعبير باستعمال التغذية الراجعة بلغ (٦٦,٤٨٣) ، وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة التعبير بالطريقة التقليدية (٦١,٤٠١) ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث ، ظهر أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٥٩) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٣,٢٨٦) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) .

وجداول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

نتائج الاختبار التائي بين مجموعتي البحث في الأداء التعبيري

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	القيمتان التائيتان		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٦٦,٤٨٣	٦,٦٦٧	٣,٢٨٦	٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	٦١,٤٠١	٧,٩٩٢			

ثانياً : تفسير النتيجة

في ضوء النتيجة التي تم عرضها ، ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التعبير بالتغذية الراجعة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا التعبير بالطريقة التقليدية ، ويرى الباحث أنّ سبب ذلك قد يعود إلى :

١. أنّ التدريس باستعمال التغذية الراجعة أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تدريس مادة التعبير ، لأنها تزود الطالب بثروة لغوية كثيرة وجديدة تعينه على إجادة التعبير ، إذ إنّ عملية الإبداع في الكتابة لا تأتي من فراغ ، بل لابد من وجود مؤثر ، وهذا المؤثر هو التدريس باستعمال التغذية الراجعة ؛ فاستعمالها يُمكن الطالب من معرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة ، فهي تُثير عاطفة الطالب وتنمي خياله وتولّد عنده القدرة على تمييز الكلام الحسن من الرديء .

٢. أنّ التدريس باستعمال التغذية الراجعة ، والحرص على جودة الأداء والنطق السليم في أثناء الانتقال بين كلمات الطلاب ، وتمثل المعاني والفهم والتلخيص ، واستنباط الأحكام السامية ، ينعكس إيجاباً على كتابة الطلاب ، فتناول الموضوع ، وتحليله وتلخيصه من طريق التفكير في جزئياته ، كل هذا يزود الطلاب بالأفكار والأساليب اللغوية التي تعينهم على الكتابة بلغة صحيحة خالية من الخطأ .

٣. أنّ التدريس باستعمال التغذية الراجعة بما تحويه من صورٍ فنيةٍ وخيالية ، ربما حفزت الطلاب إلى ممارسة عملية التفكير بجدية أكبر ، فرسّخت الأفكار في نفوسهم بنحوٍ عفوي ، وبالنتيجة زادت من أدائهم التعبيري .

ثالثاً : الاستنتاجات :

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :
- ١- إنّ التدريس باستعمال التغذية الراجعة يمكن الطلاب من الأداء التعبيري والإجادة فيه.
 - ٢- إنّ التدريس باستعمال التغذية الراجعة يوسّع من خيال وفكر الطلاب ويساعد على نموه .
 - ٣- إنّ اعتماد معيار دقيق للتصحيح يُبعد المصحح عن الذاتية ويجعل تصحيحه أكثر موضوعية.

رابعاً : التوصيات

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث ، يوصي الباحث بما يأتي :
- ١- اعتماد التدريس باستعمال التغذية الراجعة عند تدريس مادة التعبير .
 - ٢- ضرورة وضع منهج محدد لمادة التعبير أسوة بباقي فروع اللغة العربية .
 - ٣- عدم لجوء مدرسي اللغة العربية إلى استغلال درس التعبير لأغراض القواعد والأدب.

خامساً : المقترحات

- استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية ، يقترح الباحث ما يأتي :
- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة المتوسطة .
 - ٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد دراسية أخرى .

المصادر

١. ابراهيم ، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ٥ ، دار المعارف بمصر ١٩٧٠ م .
٢. أبو بية ، سامي محمد علي . بعض مستويات التغذية الراجعة واثرها على الأداء العلمي لطلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، ع ٦ ، ج ٤ ، ١٩٨٣ .
٣. ابو زينة ، فريد ايمان الزعل . اثر استراتيجيات العلاج التشكيلي في تدريس الرياضيات على تعلم الطلبة في المرحلة الاعدادية ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، م ٢١ ، ٩٨٥ .
٤. توشي ، باسمه جميل . اثر استخدام التغذية الفورية والمؤجلة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الموصل ، ١٩٧١ .
٥. ثعالبي ابو منصور ، كتاب فقه اللغة وسر العربية ، دار مكتبة الحياة بيروت لبنان ، ص (٢)
٦. جمهورية العراق ، وزارة التربية . نظام المدارس الثانوية رقم ٢ سنة ١٩٧٧ المعدل ، مطبعة وزارة التربية بغداد ١٩٧٧ .
٧. حماش ، خليل ابراهيم ، دراسة مقارنة لتدريس اللغتين العربية والانكليزية ، المعلم الجديد العدد ٢ بغداد ١٩٨٥ .
٨. حيلة ، محمد محمود ، تصميم التعليم نظرية وممارسة ، كلية التربية جامعة اليرموك ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان العبدلي ٢٠٠٨ .
٩. خولي ، محمد علي . قاموس التربية ، ط ١ بيروت دار العلم للملايين ، ١٩٨١ .

١٠. راوي ، احمد بحر هويدي . اثر استخدام الرسوم في الاداء التعبيري لدى طلاب الصف الاول المتوسط . رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة بغداد ١٩٧٥.
١١. زاير ، سعد علي . اثر التعبير الحر والموجه في الاداء التعبيري لطالبات المرحلة الاعدادية دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ١٩٩٧.
١٢. سفاضة ، محمد ابراهيم . التغذية الراجعة والادارة الصفية ، رسالة المعلم بديل العديدين الاول والثاني ، م ٤٠ ، عمان الاردن ٢٠٠ م .
١٣. سمارة ، عزيز واخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ٢ دار الفكر للنشر والتوزيع عمان ١٩٨٩ م .
١٤. سيد ، عفاف ، ونادية سلطان ، دراسة تجريبية لتحديد التغذية الاكثر فعالية على تعليم مهارات التمرير في كرة الطائرة لتلميذات المرحلة الثانوية ، رسالة الماجستير ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية مصر ١٩٩٩ .
١٥. عزاوي ، نعمه رحيم . من قضايا تعلم اللغة، رؤيه جديدة ، مطبعة وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد ١٩٨٨ م .
١٦. غريب ، رمزية . التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية ، ط ٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧١ .
١٧. قرطوش ، خالد : اصول تدريس التعبير والقصص ، مجلة التربية ، العدد ٦١ مؤسسة دار العلوم والطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة ١٩٨٣.
١٨. مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية ، ط ١ ، دار المعارف بمصر ١٩٦٩.
١٩. ملحم ، سامي محمد : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، ط ٢ ، ٢٠٠٢.

٢٠. نادر ، سعد عبد الوهاب ، ومحمد صابر مسلم . الجديد في تدريس العلوم . بغداد ، جامعة بغداد ١٩٦٨ .
٢١. هاشمي ، عابد توفيق . طرائق تدريس الانشاء معهد التدريب والتطوير التربوي ، بغداد ١٩٨٥ .
٢٢. هاشمي ، عبد الرحمن علي . دراسة مقارنة ، اثر أسلوب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الاعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، جامعة بغداد ١٩٩٤ .
٢٣. أبو حويج ، مروان . البحث التربوي المعاصر ، دار اليازوري للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢ .
٢٤. اجيلي ، حسن . اصول التربية الثانوية ، ط ٤ مطبعة الرابطة ، بغداد ١٩٨٥ .
٢٥. بجة ، عبد الفتاح حسن : أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، ٢٠٠٥ .
٢٦. جامل ، عبد الرحمن عبد السلام . طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢ .
٢٧. داوود . ماهر محمد ، مجيد مهدي محمد . اساسيات في طرائق التدريس العامة ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩١ .
٢٨. دندش ، فايز مراد . اتجاهات جديدة في المناهج وطرائق التدريس ، ط١، دار الوفاء للطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٣ .
٢٩. راجحه ، عدنان يوسف . اثر التغذية الراجعة عن طريق الاختبارات الصعبة على التحصيل في الرياضيات للصف الاول والثاني ، رساله الماجستير الجامعه الاردنيه الهاشميه ، الاردن ، ١٩٨١ .

٣٠. راوي ، صباح ، اثر استخدام الاهداف السلوكية المتبعة والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي عند تدريس مادة التاريخ لطلبة الرابع الاعدادي ، اطروحة دكتوراه . كلية التربية ابن رشد ، ١٩٩٦ .
٣١. رشدي ، بشير صالح . مناهج البحث التربوي - رؤية تطبيقية مبسطة ، ط١ ، دار الكتاب الحديث ، بيروت ، ٢٠٠٠ .
٣٢. شريقات عدنان عودة ، اثر أنماط التغذية الراجعة الاعلامية التصحيحية و التعزيزية على التحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير ، جامعه اليرموك ، عمان الاردن ، ١٩٩٢ .
٣٣. طاهر ، علي جواد . تدريس اللغة العربية في مدارس ألتوسطة و الثانوية ، مطبعة النعمان ، النجف الاشرف ، ١٩٦٩ ، ص ٤٩ .
٣٤. عبد الرحمن ، أنور حسين ، وعدنان حقي زنكنة . الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، شركة الوفاق للطباعة ، بغداد ، ٢٠٠٧ .
٣٥. علام ، صلاح الدين محمود . الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٦ .
٣٦. فياض - عزيز باقر علي . مستويات التغذية الراجعة وعلاقتها بمستويات التحصيل لدى طلاب كلية التربية ، رسالة ماجستير ، جامعة المنصورة ، القاهرة ١٩٨٥ .
٣٧. قواسمه ، عبد الرحيم . اثر التغذية الراجعة في الواجبات البيئية على التحصيل في الرياضيات ، رسالة ماجستير ، جامعه اليرموك ، الأردن ، ١٩٨٤ .
٣٨. ملحم ، سامي محمد . القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط١ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٠ .

٣٩. منظمه العربية للثقافه والعلوم ، تطوير مناهج القواعد التحريرييه و الاساليب

التعبيرييه في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، تونس ، ١٩٨٣ ، ص

٢٢٩.

٤٠. هنداوي، خليل . تيسير الأنشاء ، ط ١٠ ، دار الشرق العربي بيروت ، د ت .

٤١. وزارة التربية . منهج الدراسة الإعدادية في العراق ، مطابع وزارة التربية رقم ٣ ،

بغداد ، ١٩٩٠.

٤٢. الشبكة الدولية للمعلومات www.Mitchell.com

43.Gibson . J ، psychology for the classroom ، znded . prtice –

hall INC ،Englwood c liff ، New jersey 1980.

44.Head l . Qt . al .Three midels of information food back andinresity ، detagad retention journal of instructional psycoioyy.nol.15 no.1. 1988.

45.Kippel.G،M.in formation feed back need achievement and retention . The Journal of Educational Research . Vol . 68 No . 7 . P 256 – 290 1975 .

ملاحق البحث

ملحق (١)

الأعمار الزمنية لطالبات مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

ت	التجريبية	الضابطة	ت	التجريبية	الضابطة
١	١٩١	١٩٨	١٧	١٩٠	١٩٠
٢	١٩٨	١٩٨	١٨	٢٠٩	١٩٨
٣	٢١١	٢١٤	١٩	١٩٥	٢٠٠
٤	١٨٤	٢١٢	٢٠	٢٠٤	٢١٤
٥	٢١٢	١٩٦	٢١	٢١٠	٢١٣
٦	١٩٦	١٩٩	٢٢	١٨٨	٢٠٨
٧	١٩٩	٢١٠	٢٣	١٩١	١٩٨
٨	٢٠٦	٢٠٨	٢٤	١٩٨	١٩٢
٩	١٩٤	٢٠٩	٢٥	٢١١	١٩٨
١٠	١٨٥	٢١٦	٢٦	١٩٣	٢١٠
١١	٢٠٧	١٨٢	٢٧	١٩٦	١٩٦
١٢	١٩٥	٢٠٤	٢٨	١٩٨	١٩٨
١٣	٢٠٠	١٩٨	٢٩	٢١٢	١٩٧
١٤	١٩٢	١٩٨	٣٠	٢١٠	١٩٨
١٥	٢١٥	٢١٤	٣١	٢١٠	
١٦	٢٠٨	١٨٧			

ملحق (٢)

الأعمار الزمنية لطالبات مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

ت	التجريبية	الضابطة	ت	التجريبية	الضابطة
١	٥٧	٥٩	١٧	٥٢	٦٥
٢	٦٣	٦٥	١٨	٧١	٦٣
٣	٦٠	٦٣	١٩	٦٥	٥٦
٤	٧٢	٨٦	٢٠	٦٣	٥٢
٥	٦٥	٦١	٢١	٩٣	٩٢
٦	٧٠	٦٢	٢٢	٨٧	٦٥
٧	٨٠	٥٨	٢٣	٧٢	٧٩
٨	٧٠	٥١	٢٤	٥٧	٨١
٩	٩١	٨٠	٢٥	٥٥	٨٤
١٠	٨٣	٩٠	٢٦	٥٣	٩٢
١١	٥٠	٨٤	٢٧	٨٦	٧٤
١٢	٨١	٨٩	٢٨	٩٢	٧٣
١٣	٧٠	٨٢	٢٩	٨٢	٦٠
١٤	٥٧	٧١	٣٠	٨٥	٨٣
١٥	٦٣	٦٠	٣١	٦٠	
١٦	٦٠	٥٩			

ملحق (٣)

محكات التصحيح

اسم المجال	فقرات التصحيح	١٠	١٠	١٠	١٠	المجال		الملاحظات
						الشكل	المضمون	
أ. الشكل	١-الخلو من الأخطاء الإملائية	١٠						
	٢-الخلو من الأخطاء النحوية	١٠						
	٣-جودة الخط	٥						
	٤-تنظيم الصفحة	٥						
	٥-فنية التعبير	١٥						
ب.المضمون	١-وضوح الأفكار	١٠						
	٢-صحة الأفكار	٥						
	٣-الإنتماء بالموضوع	١٠						
	٤-الاستشهاد	١٠						
	٥-دقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى	١٠						
	٦-تدرج العرض ابتداءً من المقدمة وانتهاءً بالخاتمة	١٠						
المجموع		١٠						

(محكات تصحيح الهاشمي)

(١٠ درجات)

١- الخلو من الأخطاء الإملائية

يتمثل ذلك في :

❖ الصحة والكفاية التامة في قواعد الإملاء المتفق عليها في اللغة العربية .

توزيع الدرجة :

توزع الدرجات العشر على عدد الأخطاء الإملائية في الموضوع المشتغل

على أكبر عدد من الأخطاء في الصفحات المكتوبة ، لتحديد الدرجة التي تُخصم عن كل خطأ ، ويُحتسب الخطأ المكرر مرة واحدة .

(١٠ درجات)

٢- الخلو من الأخطاء النحوية :

يتمثل ذلك في :

❖ الصحة والكفاية التامة في قواعد النحو والصرف .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تُخصم عن كل خطأ نحوي أو صرفي ، يتّبع المصحح الأسلوب نفسه المُتَّبَع في الفقرة الأولى .

٣- جودة الخط : (٥ درجات)

يتمثل تجويد الخط في :

❖ حسن رسم الحروف .

❖ الاستقامة في الكتابة على السطر .

❖ وضع النقاط في أماكنها .

❖ انسجام حروف الكلمة بعضها مع بعض من حيث الصغر والكبر .

❖ انسجام الكلمات بعضها مع بعض من حيث الصغر والكبر .

توزيع الدرجة :

تعطى لكل عنصر من العناصر الخمسة السابقة درجة واحدة .

٤- تنظيم الصفحة : (٥ درجات)

يتمثل ذلك في :

❖ نظافة الصفحة .

❖ مراعاة نظام الفقرات .

❖ مراعاة استعمال علامات الترقيم .

توزيع الدرجة :

تعطى درجة واحدة لكل من العنصرين الأول والثاني ، وثلاث درجات

للعنصر الثالث. أي نصف درجة لكل علامة من علامات الترقيم الستة الآتية :

(الفاصلة ، والنقطة ، علامة الاستفهام ، وعلامة التعجب ، والنقطتان ،
وعلمة التنصيص).

٥- فنية التعبير : (١٥ درجة)

يتمثل ذلك في اشتغال الموضوع على ألوان من الفنون البلاغية الثلاثة :
البيان ، والبديع ، والمعاني .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تعطى لكل جملة بليغة مطابقة لمقتضى الحال يتبع
المصحح الأسلوب نفسه المتبع في الفقرة الأولى .

٦- وضوح الأفكار : (١٠ درجات)

يتمثل ذلك في :

❖ فهم القارئ للمراد من الكلام المكتوب .

❖ خلو الموضوع من التناقض .

❖ تفصيل الأفكار بتفاصيل ملائمة .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تُخصم عن كل فكرة غير واضحة يتبع المصحح
الأسلوب نفسه المتبع في الفقرة الأولى .

٧- صحة الأفكار : (١٠ درجات)

يتمثل ذلك في خلو التعبير من الحقائق غير الصحيحة تاريخياً وعلمياً .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تُخصم عن كل فكرة غير صحيحة يتبع المصحح
الأسلوب نفسه المتبع في الفقرة الأولى .

٨- الإلتزام بالموضوع : (٥ درجة)

يتمثل ذلك في :

❖ انتماء الأفكار للموضوع .

❖ خلو الموضوع من الاستطراد المخل بوحدة الموضوع .

❖ الإبتعاد عن الحشو واللغو .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تخصم عن كل فكرة غريبة عن الموضوع يتَّبَع المصحح الأسلوب نفسه المُتَّبَع في الفقرة الأولى .

٩- الإستشهاد : (١٠ درجات)

يتمثل ذلك في الإقتباس من القرآن الكريم ، والتضمين من الحديث الشريف والموروث الأدبي ، شعراً ونثراً .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تعطى لكل استشهاد يعزز الفكرة ، يتَّبَع المصحح الأسلوب نفسه المُتَّبَع في الفقرة الأولى ، وبعد أقصى خمسة استشهادات للموضوع كله .

١٠- دقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى : (١٠ درجات)

يتمثل ذلك في :

❖ اختيار المفردة الأكثر ملاءمة للمعنى وتنوعها .

❖ الإبتعاد عن الألفاظ العامية .

توزيع الدرجة :

لتحديد الدرجة التي تخصم عن كل لفظة لم يوفق الطالب في اختيارها يتَّبَع المصحح الأسلوب نفسه المُتَّبَع في الفقرة الأولى .

١١- التدرج في العرض إبتداءً من المقدمة وانتهاءً بالخاتمة : (١٠ درجات)

يتمثل ذلك في :

❖ حُسن التمهيد : - ٣ درجات -

ويكون بمقدمة تُثير القارئ ، وتُعدّ ذهنه في قليل من الألفاظ والتراكيب .

❖ حُسن العرض : - ٤ درجات -

ويكون بالتقديم المنتظم لأفكار الموضوع وقيام بعضها على بعض فلا تحس

بوجود فجوات ، ومن دون تكرار مغل للفظ والمعنى .

❖ حُسن الختام : - ٣ درجات -

ويكون بنهاية توجز في أسطر معدودة ما أراد الكاتب أن يبرزه ويصل إليه

أثر استعمال بعض أنماط التغذية الراجعة في
التحصيل والاحتفاظ نحو مادة تاريخ الحضارة العربية
الإسلامية لدى طالبات الصف الثالث في معهد
إعداد المعلمات

م. م. زينب علي دارا

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استعمال بعض أنماط التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في التحصيل والاحتفاظ نحو مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات للتحقق من هدف البحث أشتقت الباحثة الفرضيات الآتية :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين (تغذية راجعة مؤجلة) .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة .

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة ومتوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة .

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة .

ولتحقيق ذلك أختير عشوائياً عينة ممثلة للمجتمع الأصلي بلغت (٨٦) طالبة في معهد إعداد المعلمات / الرصافة الثانية في محافظة بغداد كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في الذكاء والتحصيل الدراسي لمادة التاريخ للعام السابق الصف الثاني واختارت التصميم التجريبي ذو ضبط جزئي مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة وصاغت (٩٠) هدفاً سلوكياً وأعدت اختباراً مكوناً من (٦٥) فقرة وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق) استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان . براون وسائل إحصائية لتحليل النتائج .

أما أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي زودت بتغذية راجعة فورية والمجموعة التجريبية الثانية التي زودت بتغذية راجعة مؤجلة على المجموعة الضابطة التي لم تزود بأي تغذية راجعة . وفي ضوء نتائج

الدراسة أوصت الباحثة بضرورة تأكيد المشرفين التربويين أثناء زيارتهم للمدرسين والمدرسات على ضرورة استعمال أنماط التغذية الراجعة في أثناء التدريس واقترحت إجراء دراسة مماثلة في متغيرات أخرى كالتفكير الناقد أو الاستدلالي أو الابتكاري .

الفصل الأول

مشكلة البحث :

تبلورت مشكلة البحث لدى الباحثة عند زيارتها إلى معهد إعداد المعلمات وسؤالها مدرسات مادة التاريخ حول مدى استعمالهم لأنماط التغذية الراجعة في الصف ، فكانت أغلب إجاباتهم بالنفي ، ذكروا أن السبب هو قلة درايتهم وخبرتهم ومعلوماتهم لأنماط التغذية الراجعة بالإضافة إلى ضيق وقت الدرس وأن دورهم يقتصر في إجراء الامتحانات الشهرية والفصلية التي يجرونها لطلابهم ثم تصحيح الأوراق الامتحانية وإعادةتها للطلّبات أو الاكتفاء بإبلاغهم عن درجاتهم دون مناقشتهم في الأخطاء التي وقعوا فيها ، إن المدرسات يجهلن أن للتعليقات والملاحظات المقدمة عن طريق نمط التغذية الراجعة المستعمل يختصر في تعريف المتعلم بالاستجابات الخاطئة لديه لكي لا يستمر في تعلمه الخاطئ وأيضاً من أجل رفد المتعلم بمواقع الاستجابات الصحيحة في أدائه سيؤدي إلى تثبيتها والاحتفاظ بها والسبب الآخر الذي دفع الباحثة لإجراء هذا البحث هو عدم إجراء دراسة تجريبية حسب علم الباحثة عينتها معهد إعداد المعلمات الصف الثالث لذلك ارتأت الباحثة أن تختبر تجريبياً مدى فاعلية استعمال بعض أنماط التغذية الراجعة في رفع مستوى التحصيل والاحتفاظ بالمادة.

تتلخص مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

ما أثر استعمال بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ نحو مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات.

أهمية البحث :

تشكل التغذية الراجعة حلقة رئيسة في عملية التعليم والتعلم لا يمكن أغفالها مهما تنوعت طرائق وأساليب التدريس لأنها تساهم في إرتقاء العملية التعليمية على اختلاف مستوياتها إلى منهجية نظامية ذات خطط وأهداف مدروسة (٣٨ : ١٧٧) وللتغذية الراجعة دور في مساعدة المشرفين والمعلمين والمتعلمين والإدارة التربوية أن يحددوا من خلال ما تزودهم به التغذية الراجعة من تشخيص دقيق لمستوى الأداء ونوعية المجالات التي يحصل فيها التقدم في التعلم والتي تعاني من الخلل أن هذه الحيوية التي تتصف بها التغذية الراجعة تؤكد أن أي خطط تربوية تغفلها هي محاولات تعتقد إلى المعايير الدقيقة التي يتم الاعتماد عليها لاتخاذ القرارات الصحيحة وبناء برامج التطوير والتعديل المستنيرة لأن التغذية الراجعة تقود التعلم نحو الإتقان (٣١ : ١٩) والتغذية الراجعة لها دور في إعلام المتعلم نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن أدائه بشكل مستمر بمساعدته في تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل أن حصول المتعلم على معرفة توفيقه وبخاصة في أداء عمل ما له دوراً كبيراً في زيادة دافعيته ورفع كفايته خصوصاً إذا كانت هذه المعلومات تبرز جودة أدائه (٤٠ : ٨) . إن نمط التغذية الراجعة المستعمل يعرف المتعلم بالاستجابات الخاطئة لديه لكي لا يستمر في تعلمه الخاطئ ويبين الاستجابات الصحيحة في أدائه مما سوف يعززها ويثبتها ، وينمي لديه القدرة على استرجاعها عندما تطلب منه في مواقف تعليمية مشابهة (٢٥ : ٥٣) . اختارت الباحثة نمطين من التغذية الراجعة (الفورية والمؤجلة) لمعرفة مدى فاعليتهما في التحصيل والاحتفاظ بالإضافة إلى تباين نتائج الدراسات السابقة كدراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) التي أكدت أن التغذية الراجعة المؤجلة تكون أكثر فعالية من التغذية الراجعة الفورية لأن المؤجلة تعطي المتعلم فرصة للتفكير في أدائه وتحليله لأكتشاف خطأه ، كما تؤمن له فرصة الراحة ليصبح أكثر استعداداً لتقبل التغذية الراجعة (٢٩ : ص ٢٣) .

أما دراسة (السعدي ، ٢٠٠٨) أكدت أن التغذية الراجعة الفورية أكثر فاعلية في تحسين الأداء وتصحيحه من التغذية الراجعة المؤجلة لأن الأسراع بتقديم التغذية الراجعة يحفظ اهتمام الطالبات بالمادة الدراسية ويدفعهن إلى تحسين أدائهم والعمل بشكل فوري على تصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها في الاختبار المقدم لهن بعد انتهاء الدرس كما أنها تشوق الطالبات للدرس المقبل (٢٠ : ٩٣) .

تختلف فاعلية أنماط التغذية الراجعة باختلاف طبيعة المهمة التعليمية ، فمثلاً يكون نمط التغذية الراجعة الفورية في بعض المهمات التعليمية ذا أثر أكبر في رفع مستوى التحصيل عندما تتميز المهمة التعليمية بأنها مرتبطة بالأجزاء بشكل لا يحتمل أن تنقطع التغذية الراجعة ولو لثانية واحدة عن المتعلم وذلك لأنه سوف يفقد إمكانية تحقيق الاستجابات التالية عندما تكون استجابته خاطئة وإذا حصل أن تقدم من خلال استجابة تالية فإنه سوف ينحرف عن المسار الصحيح للتعلم وأحياناً تكون التغذية الراجعة المؤجلة ذات أثر أكبر بحيث أنها تعطي الطرف الآخر (المستقبل) فرصة كافية للتفكير في عمله وتحليله واكتشاف خطئه والتعرف على أسبابه كما تؤمن له فرصة الراحة فيصبح أكثر استعداداً لتقبل التغذية الراجعة التصحيحية (٣١ : ٦) .

تلخص الباحثة أهمية البحث بالآتي :

١. أهمية مادة التاريخ حيث أنها حظيت بقله عدد البحوث والدراسات لمعرفة أثر أنماط التغذية الراجعة في تحسين تعلمها ولم تجري على حد علم الباحثة دراسة أو بحث عينتها معهد إعداد المعلمات المرحلة الثالثة لذلك ارتأت الباحثة أن تجري بحث تجريبي لمعرفة مدى فاعلية استعمال نمطين من التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في رفع مستوى التحصيل والاحتفاظ بالمادة لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في الصف الثالث .

٢. هذا البحث يمثل إستجابة لتوصيات الدراسات السابقة التي أجريت أكدت على ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول مدى فاعلية أنماط التغذية الراجعة كدراسة (الراوي ، ١٩٩٦) و (العزاوي ، ٢٠٠٦) و (السعدي ، ٢٠٠٨) .
٣. التأكيد تجريبياً من مدى فائدة استعمال أنماط التغذية الراجعة (الفورية والمؤجلة) في التدريس وتأثيرهم إيجابياً في رفع مستوى تحصيل طالبات معهد إعداد المعلمات والاحتفاظ بالمادة لمدة أطول .
٤. تتطلع الباحثة إلى أن توجه نتائج بحثها الإدارات التربوية إلى ضرورة بناء برامج تأهيلية للمدرسين ، تدريبهم على استعمال أنماط التغذية الراجعة في التدريس .
٥. تأمل الباحثة أن تضيف نتائج بحثها معلومات جديدة تؤكد أهمية استعمال التغذية الراجعة في التدريس مما قد يساعد على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسساتنا التعليمية نحو استعمال أنماط التغذية الراجعة .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استعمال بعض أنماط التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في التحصيل والاحتفاظ نحو مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات .

فرضيات البحث :

للتحقق من هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين (تغذية راجعة فورية) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين (تغذية راجعة مؤجلة) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين (تغذية راجعة فورية) ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين (تغذية راجعة مؤجلة) .
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة .
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة ومتوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة .
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط

درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة .

حدود البحث :

١. عينة من طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات الرصافة الثانية للعام الدراسي ٢٠٠٨ . ٢٠٠٩ .

٢. الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المخصص تدريسه من قبل وزارة التربية في القطر كافة لطالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات .

٣. الشهرين الأولين من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨ . ٢٠٠٩ .
تحديد المصطلحات :

١. الأثر : هي النتيجة التي تترتب على حادث أو ظاهرة في إطار سببي (٢٨: ١٠٨١).

٢. التغذية الراجعة : بأنها عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظم ومستمر من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل ، وثبيت الاستجابات التي تكون صحيحة (٣٣ : ١٠٢)

التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة :

أسلوب تستخدمه الباحثة لتحسين عملية التعلم لدى الطالبات من خلال إعلامهم مدى صحة استجاباتهم أو أخطائهم وتصحيحها بأنفسهم بعد إعطائهم اختبار قصير يتم في نهاية الدرس وتختلف وقت إعطاء التغذية الراجعة حسب النمط المستعمل وتعتمد الباحثة في بحثها هذا على نمطين هما :

أ . التغذية الراجعة الفورية :

هي تعقب السلوك الملاحظ مباشرة ن وتزود المتعلم بالمعلومات أو التوجيهات والأرشادات اللازمة لتعزيز السلوك وتطويره وتصحيحه (٣٩ : ١٢) .

التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة الفورية :

تزويد الطالبات كتابياً بالإجابات النموذجية وبشكل فوري بعد الإنتهاء من الإجابة عن اختبار تحريري يقدم لهنّ في نهاية كل درس تتلقى تغذية راجعة فورية تكتب الباحثة الإجابات الصحيحة على السبورة وتطلب من الطالبات تصحيح الإجابات الخاطئة لديهم .

ب . التغذية الراجعة المؤجلة :

هي المعلومات التي تعطي للمتعم بعد مرور فترة زمنية على استكمال الأداء وقد تطول هذه الفترة أو تقصر بحسب الظروف (٧ : ٢٦٠) .

التعريف الإجرائي للتغذية الراجعة المؤجلة :

تزويد الطالبات كتابياً بالإجابات النموذجية بعد مرور يومين من إجاباتهم عن أسئلة الاختبار التحريري المقدم لهنّ في نهاية كل درس ويتم فيه تثبيت الاستجابة الصحيحة وتصحيح الخاطئة منها .

٣. التحصيل : يشير إلى المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه وتبين أدائه الحقيقي في أي مجال دراسي معين (١٨ : ١٨) ، (٢٢ : ٤) .

التعريف الإجرائي للتحصيل :

مجموع الدرجات التي ستحصل عليها طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات عينة البحث في الاختبار التحصيلي الذي ستعده الباحثة لأغراض هذا البحث .

٤. الاحتفاظ : هو مقدار المعلومات المحتفظ بها لدى الطلبة للموضوعات التي درست خلال مدة التجربة ، يقدر بدرجات الاختبار التحصيلي الذي يعاد تطبيقه بصورة مكافئة للصورة الأولى بعد مرور أسبوعين (١٧ : ٣٤) .
التعريف الإجرائي للاحتفاظ :

هو الأثر المتبقي من التعلم الذي أكتسبته طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات خلال مدة التجربة في مادة تاريخ الحضارة العربية مقاساً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي البعدي الذي يعاد تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول .

٥. معهد إعداد المعلمات : مؤسسة تربوية تعمل على إعداد معلمين ومعلمات يقبل الطالب في هذا المعهد بعد انتهاء الدراسة المتوسطة على وفق ضوابط معينة ومدة الدراسة فيه خمس سنوات في السنة الأولى والثانية والثالثة تكون الدراسة عامة أما السنة الرابعة والخامسة فيكون توزيع الطلبة بحسب الاختصاصات المقررة من وزارة التربية (٦ : ٧) .

٦. مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية : مادة دراسية تاريخية مقررة من قبل وزارة التربية في القطر كافة، يتناول الجوانب المختلفة للحياة الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والفنية لعصور ما قبل الإسلام ثم ما تلا ذلك في زمن الرسول (صلى الله عليه وسلم) ثم في عهود الخلفاء الراشدين والأمويين والعباسيين وتتراوح عد صفحاته (٢١٨) وألفه مجموعة من المؤلفين هم: الدكتور فوزي رشيد محمد والدكتور عبد القادر سلمان المعاضيدي وآخرون الطبعة الخامسة سنة ١٩٩٧م.

الفصل الثاني خلفية نظرية

التغذية الراجعة :

ظهر مفهوم التغذية الراجعة أثناء الحرب العالمية الثانية نتيجة للأبحاث التي عملت على تدريب الجنود على الآلات الحربية الحديثة ويعتبر وينر (Wiener) أول من وضع هذا المصطلح في عام ١٩٤٨ ، حيث لاحظ أوجه الشبه الكبيرة بين عمليات التحكم في الآلات التكتيكية من جهة وعمليات الضبط عند الإنسان من جهة أخرى ، ثم استخدم التغذية الراجعة في مجالات متعددة ، فمثلاً في علم النفس الاجتماعي تعتبر الابتسامة التي تقابل بها ابتسامتك تغذية راجعة اجتماعية (٢٦ : ٢٣) .

وفي ميدان سيكولوجيا التعلم يستعمل التغذية الراجعة لوصف نوع من التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأحداث حيث يستطيع حدث معين (استجابة المتعلم) بعث نشاط آخر ناتج عنه (تقويم الاستجابة) والذي يؤثر بدوره بأثر رجعي على النشاط أو الاستجابة السابقة فيعيد توجيهه إذا حاد عن الهدف . واعتبرت التغذية الراجعة في مجال التعلم من بين أهم العوامل المؤثرة فيه لقدرتها على تمكين المتعلم من إدخال التعديلات اللازمة على استجاباته التي يصدرها ، بحيث تصبح تلك الاستجابات بفضل التغذية الراجعة أكثر اقتراباً من الاستجابات المعيارية المراد تحقيقها (المنصور ، ٢٠٠١ ، ص٥٨) فالتغذية الراجعة تساهم في تحقيق أعلى مستويات التعلم المتقن ، وذلك بما تقدمه للمتعلم عبر أنماطها المتعددة ، وما يبني في ضوء كل نمط من إجراءات تقويمية وتعليمية متنوعة ، تقدم من خلالها جملة من المعارف والمبادئ يراعى في تقديمها طبيعة المادة التعليمية ، وخصائص المتعلمين ، وما بينهم من فروق فردية إضافة إلى الوقت المناسب ، والوسيلة الملائمة لتقديم هذه المعلومات للمتعلم (٢٥ ، ٥٣) .

الغرض من تقديم المدرس للتغذية الراجعة :

١. التأكيد على صحة الأداء ، أو السلوك المرغوب فيه ، مع مراعاة تكراره من قبل الطلاب ، لتحديد أداء ما على أنه غير صحيح وبالتالي عدم تكراره من الطلاب في حجرة الدراسة .
٢. يقدم المدرس معلومات يمكن استخدامها لتصحيح أو تحسين أداء ما .
٣. توجيه الطالب لكي يكتشف بنفسه المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح أو تحسين الأداء .
٤. زيادة الشعور بالسعادة (الشعور الإيجابي) المرتبط بالأداء الصحيح كي تتولد لدى الطالب الرغبة لتكرار الأداء وزيادة الشعور بالثقة بالنفس وهذا ما يعرف بالثناء .
٥. زيادة الشعور بالخجل ، أو الخوف (الشعور السلبي) كي لا يعتمد الطالب إلى تكرار تصرف ما ، وهو ما يعرف بعدم القبول وهذان النوعان موجهان لتعزيز أو تغيير مشاعر الطالب (٤٠ : ٨) .

شروط التغذية الراجعة :

١. أن ترتبط التغذية الراجعة بالأهداف التعليمية لأنها تصحح وتعزز المحاولات المبذولة لتحقيق تلك الأهداف .
٢. أن تقدم التغذية الراجعة للمتعلم في ضوء حاجته الفعلية إلى تلقي نمط ما من أنماطها ، وذلك ما سوف يدفعه نحو إنجاز مستويات متقدمة من التعلم .
٣. تخصيص نوع الوسيلة المناسبة التي ستقدم من خلالها التغذية الراجعة حيث تختلف الوسيلة باختلاف المحتوى العلمي الذي تتضمنه رسالة التغذية الراجعة فالمعارف والحقائق والمفاهيم والمبادئ يتم تقديم التغذية الراجعة المتضمنة عليها الأمثلة التوضيحية والملاحظات المكتوبة أو الشفوية أما المهارات الحركية المعقدة فيصلح أن تقدم التغذية الراجعة المرتبطة بها من خلال

التوضيح العملي التطبيقي من قبل المعلم أو عن طريق الأفلام المتلفزة (٣ : ص ٢٦) .

٤. لابد أن تختلف لغة التخاطب التي تستخدم لإيصال التغذية الراجعة من قبل المدرس للمتعلم الطبيعي لتصحيح أخطائه في الاختبار التحصيلي عن لغة التخاطب بين المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم (٥ : ٣١) .
حسب رأي الباحثة على المدرس أن يتابع باستمرار مدى استفادة المتعلم من نمط التغذية الراجعة الذي يزوده به بهدف التركيز على النمط الأكثر فاعلية الذي أدى إلى رفع مستوى التحصيل وأن تكون التغذية الراجعة من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها .

خصائص التغذية الراجعة :

- وقد ذكرتها دراسة العاني على النحو الآتي :
١. توجيهية تؤدي إلى تصحيح استجابات المتعلم بنفسه للحصول على استجابات تالية صحيحة في ضوء تشخيصه لأخطائه .
 ٢. دافعية تساهم في إثارة دافعية المتعلم في بذل الجهد من أجل تعلم أفضل والبحث والاكتشاف عن الحلول الصحيحة .
 ٣. تعزيزية تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة (٣٠ : ص ١٠) .
- أنماط التغذية الراجعة :

هناك أنماط متعددة للتغذية الراجعة من حيث :

١. وسيلة الحصول عليها (اللفظية ، المكتوبة ، المرئية) .
٢. مصدرها (داخلية ، خارجية) .
٣. طريقة تلقيها (الحسية ، المعلوماتية) .
٤. زمن تقديمها (الفورية ، المؤجلة) .
٥. اتجاهها (الموجبة ، السالبة) .

٦. دورها الوظيفي (الإعلامية ، التصحيحية ، التفسيرية ، التعزيزية) .
(42 : p. 14) , (43 : p. 49)
اختارت الباحثة لإجراء بحثها أنماط التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها (الفورية والمؤجلة) من أجل معرفة أيهما أكثر فاعلية في التحصيل والاحتفاظ بالمادة وكذلك بسبب تباين نتائج الدراسات السابقة (كدراسة العزاوي) ، التي أكدت أن التغذية الراجعة المؤجلة تكون أكثر فاعلية من الفورية لأن المؤجلة تعطي المتعلم فرصة للتفكير في عمله وتحليله واكتشاف خطأه (٢٩ : ٢٣) ، أما (دراسة السعدي) أكدت أن التغذية الراجعة الفورية أكثر فاعلية في تحسين الأداء وتصحيحه من التغذية الراجعة المؤجلة لأن الإسراع بتقديم التغذية الراجعة يؤدي إلى احتفاظ الطالبات بالمادة الدراسية وأكثر فهما لأخطائهن وتصحيحها بشكل فوري (٢٠ : ٩٣) . لذلك رغبت الباحثة أن يكون محور بحثها حول هذين النمطين للتعرف على أثرهما في تحصيل واحتفاظ عينة البحث بالمادة الدراسية.

إجراءات التغذية الراجعة عن طريق الاختبارات التحصيلية :

١. إجراء اختبار قصير للمتعلم بعد الانتهاء من الدرس يتألف من أسئلة شاملة تغطي موضوع الدرس للتعرف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية .
 ٢. إعادة أوراق الاختبار بعد تصحيحها إلى الطلبة بالسرعة الممكنة لكي لا يفقدوا إلمامهم بالأهداف السلوكية التي تم إعلامهم بضرورة تحقيقها بعد الانتهاء من تنفيذ الدرس .
 ٣. كتابة ملاحظات عن أسئلة الاختبار والإشارة إلى أسس تصحيح كل سؤال على نحو واضح إن ما يكتبه المدرس من ملاحظات عن الأخطاء التي وقع فيها الطلبة يخبرهم بما يجب أن يكون الجواب الصحيح (٢٥ : ٦٠) .
- التغذية الراجعة وعلاقته بالتحصيل :**

لقد بدأت المؤسسة التعليمية تواجه في النصف الثاني من القرن العشرين تحديات كبيرة تمثلت بثورة الانفجار المعرفي والسكاني مما دفع المؤسسات التعليمية

إلى تفعيل إمكاناتها المادية والبشرية كافة من أجل تهيئة المتعلم من الناحية الإدراكية والأنفعالية كي لا يعزل عما يشهده العالم من تطور علمي متسارع وقد كان من ضمن خططها وبرامجها هو الاستفادة مما توصلت إليه التربية المعاصرة من استراتيجيات وأساليب وطرق تدريس حديثة تهدف إلى إعداد المتعلم وقد كان من بين أهم المبادئ الحديثة التي استخدمتها في تحسين المؤسسة التعليمية مبدأ التغذية الراجعة والذي طور من أجل رفع مستوى تحصيل المتعلمين الدراسي سعياً وراء التحقيق الأمثل للأهداف التربوية المحددة بدقة (٢٥ : ٥٣) .

تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للمتعلم وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير إيجابي في زيادة تحصيل الطلبة ومن بين هذه الدراسات دراسة (ستراويتز) التي توصلت إلى أن الطلبة الذين تلقوا تغذية راجعة يكون لديهم قدرة على التذكر أكثر من زملائهم الذين لا يتلقون تغذية راجعة لأنها توضح للمتعلم مستويات تقدمه في التحصيل بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله وتعد التغذية الراجعة من أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردى (٣٩ : ٣) .

التحصيل والاحتفاظ :

مستوى التحصيل يتأثر بدوافع وعوامل متعددة مثل المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية بالنسبة للعامل التربوي تعتبر المدرسة هي أهم مؤسسة اجتماعية خارج العائلة تؤثر في التحصيل وفي حجم الدوافع المحفزة عليه ونوعها حيث يتأثر الطالب بمدى فاعلية تواصله مع محيطه المدرسي من إدارة مدرسية ومدرسين وزملاء . بحيث كلما أتفقت هذه العناصر المحيطة بالطالب فأن ذلك سيعود بآثار إيجابية كثيرة على تحصيله ومن أكثر جوانب البيئة المدرسية تأثيراً في التحصيل هي التي ترتبط بخصائص المتعلمين من ناحية كمية ما لديهم من معلومات ذات

علاقة بموضوع التعلم ونوعيتها وأيضاً بمستوى الثقة بالنفس وتقدير الذات لديهم ومن ناحية أخرى بعضها ما يتعلق بخصائص المدرسين مثل درجة صدق المادة العلمية وحجم المبادئ التربوية النفسية التي يتقنوها وأيضاً مدى قدرتهم على إدارة الفصل الدراسي من حيث طبيعة تعاملهم من الطلاب ووسائل وطرائق تنفيذهم للمقررات الدراسية (٣٣ : ٢) أن التحصيل الدراسي يتأثر بكل من الوقت المخصص لتدريس مادة ما والوقت الذي يحتاج إليه الطالب لتعلم تلك المادة (١٦ : ٢٥٢) . ويعرف الاحتفاظ بأنه الأثر المتبقي عن الخبرة الماضية والمكون لأساس التعلم والتذكر ، والاحتفاظ هو معرفة المعلومات التي يستطيع الطلبة تذكرها واسترجاعها بعد مرور مدة معينة من الزمن هنالك صلة وثيقة بين الذاكرة والتعلم فكل تعلم يتضمن ذاكرة فإذا لم نتذكر شيئاً من خبراتنا السابقة لن نستطيع تعلم أي شيء ومن العوامل التي تؤثر بالاحتفاظ هي أن الدرس الذي يحدث له تعلم زائد يحتفظ الطالب به أفضل من درس آخر قام المتعلم بمجرد تعلمه والمراجعة أو إعادة التدريس تعزز عملية الاحتفاظ بالمادة وأن وجود الروابط الداخلية وتنظيم المادة المتعلمة وصلتها بالمتعلم نفسه تسهل التعلم وسهلة للاحتفاظ (١٢ : ٤٨) .

دراسات سابقة :

١. دراسة الراوي (١٩٩٦) :

أجريت هذه الدراسة بكلية التربية/ ابن رشد بجامعة بغداد ورمت إلى معرفة أثر استعمال الأهداف السلوكية المسبقة والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي عند تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الرابع الإعدادي العام ، اختار الباحث عشوائياً ثانوية ابن خلدون للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة الأنبار ، بلغت العينة (١٠٩) طالبة موزعين إلى أربعة مجموعات ثلاث منها تجريبية ، الأولى درست باستعمال الأهداف السلوكية المسبقة والتغذية الراجعة اللفظية والثانية باستعمال الأهداف السلوكية المسبقة والثالثة باستعمال التغذية الراجعة اللفظية النهائية بنوعيتها

الإيجابية مثلاً (إجابة ممتازة ، شكراً لك ، أحسنت إجابتك أفضل إجابة من حيث الدقة) ، أما السلبية مثلاً (إجابة خاطئة ، راجعي الموضوع ... الخ) أما المجموعة الرابعة ضابطة لم تزود بالتغذية الراجعة ، درس الباحث عينة الدراسة بنفسه بطريقة واحدة هي المحاضرة مع أسلوب الاستجواب وصاغ (٥٦٠) هدفاً سلوكياً ضمن المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم (تذكر ، فهم ، تطبيق) وأعد اختباراً تحصيلياً تألف من (٥٧) فقرة اختيار من متعدد استعمل الباحث تحليل التباين والاختبار التائي وكانت النتائج تفوق المجموعات الثلاث التجريبية الأولى التي درست باستعمال الأهداف السلوكية المسبقة والتغذية الراجعة اللفظية والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الأهداف السلوكية المسبقة والمجموعة التجريبية الثالثة درست باستعمال التغذية الراجعة اللفظية على المجموعة الضابطة .

وتفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال الأهداف السلوكية المسبقة والتغذية الراجعة اللفظية على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الأهداف السلوكية المسبقة . وفي ضوء نتائج الدراسة ، أوصى الباحث باستعمال الأهداف السلوكية المسبقة وأنماط التغذية الراجعة في تدريس مادة التاريخ ، وتدريب مدرسي مادة التاريخ على كيفية تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب

أما أهم مقترحات الباحث فهي : إجراء دراسة حول أثر استعمال التغذية الراجعة المكتوبة بأنواعها منها (التعليق على الإجابات ، توقيع المدرس على الواجبات البيتية ، تصحيح الأخطاء ... الخ) في التحصيل الدراسي والاستبقاء (١١ : ٦٧ . ٢) .

٢. دراسة العزاوي (٢٠٠٦) :

أجريت الدراسة بالمعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية ورمت إلى معرفة أثر استعمال أسلوبيين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل مادة التاريخ لدى

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، اختارت الباحثة قصدياً مدرسة موسى بن نصير الابتدائية المختلطة التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الأولى ، بلغت العينة (٨١) تلميذ وتلميذة موزعين إلى ثلاث مجموعات أثنان منها تجريبية الأولى تتلقى تغذية راجعة فورية ، أما المجموعة الثانية تتلقى تغذية راجعة مؤجلة بعد يومين ، أما المجموعة الثالثة كانت ضابطة لم تزود بأي تغذية راجعة .

درست الباحثة مجموعات الدراسة الثلاثة بنفسها بالطريقة الإلقائية مع أسلوب الاستجواب وصاغت (٤٥) هدفاً سلوكياً على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (التذكر ، الفهم ، التطبيق) وأعدت اختباراً تحصيلياً اختيار من متعدد تألف من (٤٥) فقرة استعملت الباحثة مربع كاي ومعامل سبيرمان براون وتحليل التباين والاختبار التائي وكانت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى التي زودت بتغذية فورية والمجموعة التجريبية الثانية التي تتلقى تغذية راجعة مؤجلة على المجموعة الضابطة التي لم تزود بأي تغذية راجعة وتفوق المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت تغذية راجعة مؤجلة بعد يومين على المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا تغذية راجعة فورية وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة ضرورة تأكيد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية على استعمال التغذية الراجعة ، واقتрحت إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى (٢٩ : ٧٣).

٣. دراسة السعدي (٢٠٠٨) :

أجريت الدراسة في كلية التربية

الأساسية التابعة للجامعة المستنصرية ورمت إلى معرفة أثر استعمال أسلوبين للتغذية الراجعة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط اختارت الباحثة قصدياً ثانوية الانتصار للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الأولى ، بلغت العينة (١٠٨) طالبة موزعين إلى ثلاث مجموعات أثنان تجريبيتان الأولى تتلقى تغذية راجعة فورية والمجموعة التجريبية الثانية تتلقى تغذية

راجعة مؤجلة بعد يومين ، أما المجموعة الثالثة كانت ضابطة لم تزود بأي تغذية راجعة درست الباحثة مجموعات الدراسة بنفسها بطريقة المحاضرة وأسلوب الاستجواب وصاغت (٤٥) هدفاً سلوكياً على وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (تذكر ، فهم ، تطبيق) وأعدت اختباراً في أكتساب المفاهيم التاريخية تألف من (٥٠) فقرة اختيار من متعدد استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي ومعادلة كيودر ريتشاردسون ومعادلة سبيرمان براون والاختبار التائي وكانت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين الأولى التي تلقت تغذية راجعة فورية والمجموعة التجريبية الثانية التي تلقت تغذية راجعة مؤجلة على المجموعة الضابطة التي لم تزود بالتغذية الراجعة وتفوق المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت تغذية راجعة فورية على المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت تغذية راجعة مؤجلة . وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة استعمال أنماط التغذية الراجعة في تدريس مادة التاريخ وإقامة دورات تدريبية للمدرسين لتدريبهم على كيفية استعمال أنماط التغذية الراجعة ، واقترحت إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية مختلفة ومتغيرات أخرى منها تنمية المهارات والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة (٢٠ : ٩٧.٢).

مناقشة الدراسات السابقة (مؤشرات ودلالات) :

١. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فبعضها يبحث عن أثر استعمال الأهداف السلوكية المسبقة والتغذية الراجعة اللفظية (الإيجابية والسلبية) في التحصيل كدراسة (الراوي ، ١٩٩٦) ، أما دراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) هدفها معرفة أثر استعمال التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في التحصيل الدراسي ، أما دراسة (السعدي ، ٢٠٠٨) هدفها معرفة أثر التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها أما البحث الحالي فيهدف إلى معرفة أثر استعمال بعض أنماط التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في التحصيل والاحتفاظ .

٢. اتبعت الدراسات السابقة المنهج التجريبي والبحث الحالي سوف يتبع نفس المنهج .
٣. أجريت الدراسات معظمها في محافظة بغداد ، عدا دراسة (الراوي ، ١٩٩٦) أجريت في محافظة الأنبار ، أما البحث الحالي سوف يكون في محافظة بغداد .
٤. تراوح عدد أفراد العينات الأساسية في الدراسات السابقة بين أكبر عينة في دراسة (الراوي ١٩٩٦) حيث بلغت (١٠٩) وأصغر عينة في دراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) حيث بلغت (٨١) تلميذ وتلميذة .
٥. تناولت الدراسات السابقة مراحل دراسية مختلفة إذ أجريت دراسة (الراوي ، ١٩٩٦) في المرحلة الثانوية ، أما دراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) في المرحلة الابتدائية ، أما دراسة (السعدي ، ٢٠٠٨) المرحلة المتوسطة ، أما الدراسة الحالية سوف تطبق في إحدى معاهد إعداد المعلمات في الرصافة الثانية.
٦. كانت الأداة المستعملة في بعضها اختبارات تحصيلية من اختيار من متعدد كدراسة (الراوي ، ١٩٩٦) ، ودراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) ، أما دراسة (السعدي ، ٢٠٠٨) أعدت اختبار من اختيار من متعدد لأكتساب المفاهيم التاريخية ، أما البحث الحالي سوف تعد الباحثة اختبار تحصيلي بعدي من اختيار من متعدد في نهاية التجربة .
٧. أتقنت بعض الدراسات في زمن تقديم التغذية الراجعة كدراسة (الراوي ، ١٩٩٦) قدم تغذية راجعة لفظية إيجابية والسلبية في نهاية الدرس ، أما دراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) ودراسة (السعدي ، ٢٠٠٨) قدمت تغذية راجعة فورية بعد الانتهاء من اختبار قصير في نهاية الدرس ، وقدمت تغذية راجعة

مؤجلة بعد يومين من إجراء اختبار قصير في نهاية شرح الدرس ، أما البحث الحالي سوف تقدم التغذية الراجعة الفورية بعد نهاية شرح الدرس ، أما التغذية الراجعة المؤجلة تقدم بعد يومين .

٨. أعتمدت بعض الدراسات السابقة على متغير الجنس إناث فقط كدراسة (الراوي ، ١٩٩٦) و (السعدي ، ٢٠٠٨) عدا دراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) كانت العينة من الذكور والإناث أما البحث الحالي سوف تعتمد على الطالبات فقط .

٩. استخدمت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متعددة منها تحليل التباين والاختبار التائي ومعامل سبيرمان براون ومعادلة كيودر ريتشارد سون ومعامل تولي .

١٠. أجمعت نتائج الدراسات السابقة على أهمية استعمال أنماط التغذية الراجعة في التدريس لكنها تباينت على تفوق نمط معين من التغذية الراجعة على نمط آخر كدراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت تغذية راجعة مؤجلة ليومين على المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت تغذية راجعة فورية ، أما دراسة (السعدي ، ٢٠٠٨) أشارت إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي زودت بتغذية راجعة فورية على المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت تغذية راجعة مؤجلة ليومين ، أما البحث الحالي فأن نتائجه سوف يتم عرضها في الفصل الرابع .

١١. أغلب الدراسات قام الباحثون هم بتدريس مجموعات الدراسة والبحث الحالي سوف تقوم الباحثة بتدريس مجموعات البحث بنفسها .

١٢. أغلب الدراسات صاغت أهدافاً سلوكية وفق المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم في المجال المعرفي (تذكر ، فهم ، تطبيق) والبحث الحالي سوف ينتهج نفس الصياغة .

أما جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

هو إطلاع الباحثة على بعض المصادر التي تتعلق ببحثها وكيفية صياغة المشكلة وأهميتها واختيار العينة ، وإعداد الأداة وتطبيقها والإفادة من المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تلك الدراسات والاطلاع على النتائج والتوصيات التي توصلت إليها وتقديم تفسير أكثر شمولاً لنتائج البحث الحالي .

الفصل الثالث إجراءات البحث

أوّ : التصميم التجريبي :

يعد اختيار التصميم التجريبي من الخطوات الأولى التي ينبغي على الباحث تنفيذها ، لأن الاختيار السليم للتصميم ، يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة يعول عليها في الإجابة عن مشكلة البحث والتحقق من فرضياتها (١٩ : ١٠٢) ، أستعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لثلاث مجموعات ، أثنتان تجريبية المجموعة التجريبية الأولى تزود بتغذية راجعة فورية والمجموعة التجريبية الثانية تزود بتغذية راجعة مؤجلة ، أما المجموعة الثالثة ضابطة لا تزود بأي تغذية راجعة . جدول (١).

جدول (١) : التصميم التجريبي

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	التغذية الراجعة الفورية	التحصل والاحتفاظ
التجريبية الثانية	التغذية الراجعة المؤجلة	
الضابطة	لا تزود بأي تغذية راجعة	

ثانياً : مجتمع البحث :

يشمل طالبات معهد إعداد المعلمات الصباحي للصف الثالث في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨ . ٢٠٠٩ التابع لمديرية تربية بغداد الرصافة الثانية.

ثالثاً : عينة البحث :

أختارت الباحثة معهد إعداد المعلمات الصباحي في بغداد الجديدة قصدياً لأستعداد إدارة المعهد التعاون مع الباحثة ولأنه يضم سبع شعب للصف الثالث تم اختيار ثلاث شعب منها بصورة عشوائية فوق الاختيار على شعبة (ج) لتكون المجموعة التجريبية الأولى التي تزود بتغذية راجعة فورية وشعبة (أ) المجموعة

التجريبية الثانية التي تزود بتغذية راجعة مؤجلة ليومين وشعبة (د) المجموعة الضابطة لا تتلقى تغذية راجعة بلغ حجم عينة البحث (٨٦) ، جدول (٢) .

جدول (٢) : عينة البحث

المجموعات	عدد الطالبات	عدد الطالبات المستبعدات	العدد النهائي بعد الاستبعاد
المجموعة التجريبية الأولى	٣٣	١	٣٢
المجموعة التجريبية الثانية	٣٢	٣	٢٩
المجموعة الضابطة	٣٠	٥	٢٥
المجموع الكلي	٩٥	٩	٨٦

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث :

قامت الباحثة بإجراء تكافؤ للمجموعات الثلاث في المتغيرات التي تعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة والمتغيرات هما:

١. الذكاء :

استعملت الباحثة اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لكونه من الاختبارات التي تم تقنينها على البيئة العراقية (٨ : ٦-١) ، طبقتها الباحثة على عينة البحث وباستعمال تحليل التباين الأحادي ظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢ ، ٨٣) جدول (٣) .

جدول (٣) : نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٥٠,٩٩	٢	٢٥,٥٠	٠,٦٢	٣,١١
داخل المجموعات	٣٣٩٢	٨٣	٤٠,٥١		
مستوى الدلالة	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)				

٢. التحصيل السابق (الدرجة النهائية) لمادة التاريخ للعام السابق :

حصلت الباحثة على الدرجات النهائية لمادة تاريخ الوطن العربي للصف الثاني من خلال إطلاع الباحثة على سجلات المعهد وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وباستعمال تحليل التباين الأحادي أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢ ، ٨٣ ، جدول (٤) .

جدول (٤) : نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات عينة البحث في التحصيل السابق لمادة التاريخ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٢٥,٤	٢	٦٢,٧١	٠,٥٦	٣,١١	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
داخل المجموعات	٩٢٥٠,٥	٨٣	١١١,٤٥			

خامساً : المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعات البحث وهي الفصول الثلاث الأولى من مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسها لطلبة الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمين في القطر كافة للعام الدراسي ٢٠٠٨ . ٢٠٠٩ ، جدول (٥) .

جدول (٥)

محتوى الفصول الثلاث الأولى من مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين والمعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٨ . ٢٠٠٩

الفصول	الموضوعات	عدد الصفحات
الأول	الحضارة العربية القديمة وأنتشارها في الوطن العربي	١٥٦
الثاني	النظام السياسي في الدولة العربية الإسلامية (نظام الخلافة)	٥٧.١٨
الثالث	النظام القضائي	٦٧.٦٠

سادساً : المدرسة :

قامت الباحثة بنفسها بتدريس مجموعات البحث الثلاث وفق الخطط التدريسية التي أعدتها لكل موضوع.

سابعاً : صياغة الأهداف السلوكية .:

الهدف السلوكي هو عبارة عن كل ما يستطيع المتعلم أن يظهره من القدرات والمهارات والميول والرغبات والاتجاهات بعد تعلمه لمجموعة من المفاهيم والمبادئ والحقائق في فترة زمنية قصيرة نسبياً تقدر بحصة دراسية مدتها (٤٥) دقيقة ، وقد تمدد لتصل إلى (٩٠) دقيقة كما في المحاضرات الجامعية (٩ : ٥٩) .

تم صياغة الأهداف السلوكية للفصول الثلاث الأولى المقرر تدريسها للمجموعات الثلاث حيث اعتمدت الباحثة على المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (تذكر ، فهم ، تطبيق) ولغرض التحقق من صحة صياغتها قامت بعرضها على مجموعة من الخبراء ملحق (١) وأبدوا عدداً من الملاحظات والآراء منها تعديل بعض الفقرات لتصبح أكثر دقة ووضوحاً وبعد إجراء التعديلات وتغيير بعض الأفعال السلوكية واعتمدت على موافقة (٨٠%) من الخبراء معياراً لصلاحيّة الفقرة وهذا ما أكدّه بلوم إذ عدّ نسبة الاتفاق البالغة (٧٥%) فأكثر وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (٩٠) هدف سلوكي ملحق (٢) .

ثامناً : الخطط التدريسية :

يعد التخطيط المسبق أساساً لأي نشاط تعليمي هادف ، تعرف الخطة التدريسية بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات العملية والتدابير التي يتخذها المدرس قبل تنفيذ الدرس ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل (٢٣ : ٨٤) .

تاسعاً : أداة البحث (الاختبار التحصيلي . البعدي) :

يشير الاختبار التحصيلي إلى مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عنها ، وهي تمثل عينة من السلوك ويستخدم في قياس مدى ما يحققه الطلبة في مجال إنجاز المواد الدراسية وما يتم اكتسابه من معلومات وقدرات واتجاهات ومهارات في نهاية الخبرة التعليمية (١٨ : ١٨) أعدت الباحثة اختبار تحصيلي مكون من (٦٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداده :

أ . إعداد خارطة اختبارية :

يمكن تعريف الخارطة الاختبارية بأنه عبارة عن مخطط تفصيلي يتضمن العناوين الرئيسية لمحتوى المادة الدراسية ونسبة التركيز وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء منها (٢٧ : ٨٠) . ومن فوائد الخارطة الاختبارية يعطي صدق الاختبار لأنه يجبر الباحث على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة ويمنع وضع اختبارات الحفظ غيبياً ويشعر الطالب بأن وقته لم يضيع سدى في الاستعداد للاختبار لأنه غطى جميع أجزاء المادة ويعطي كل جزء من المادة وزنه الحقيقي وذلك بالنسبة للزمن الذي أتفق في تدريسه وكذلك حسب أهميته (١ : ٦٠) .

أعدت الباحثة خارطة اختبارية شملت توزيع الفقرات الاختبارية على وفق أهمية الفصول الثلاثة التي شملتها التجربة والأهداف السلوكية إذ حددت أهمية الفصول اعتماداً على الحصص المستغرقة علماً أن وقت الحصة الواحدة (٤٥) دقيقة

أما أهمية أوزان الأهداف فقد حددت في ضوء الأهداف السلوكية بحسب مستويات (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، جدول(٦) .

جدول (٦) : الخريطة الاختبارية

ت	الفصول المحتوي	عدد الحصص	متوسط الوقت بالدقيقة	نسبة أهمية الفصول المحتوي	الأهداف السلوكية لكل محتوى			عدد فقرات الاختبار لكل مستوى			المجموع
					تذكر	فهم	تطبيق	تذكر	فهم	تطبيق	
١	الأول	٤	٩٠	١٨,٨	٩	٣	٥	٦	٣	٣	١٢
٢	الثاني	١٢	٢٧٠	٦٢,٢	٢٧	١٧	١٢	٢١	١٠	١٠	٤١
٣	الثالث	٤	٩٠	١٨,٨	٨	٣	٦	٦	٣	٣	١٢
المجموع		٢٠	٤٥٠	%١٠٠	٤٤	٢٣	٢٣	٩٠	١٦	١٦	٦٥
بنسبة أهمية المحتوى					٤٩,٥	٢٥	٢٥,٥				

ب. صدق الاختبار :

يقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (١٣ : ١١٣) وأفضل وسيلة للتأكد من صدق الاختبار عرضه على عدد من الخبراء لأبداء آرائهم ومقترحاتهم من حيث سلامة بناء الفقرات وشمولها لمحتوى المادة وتغطيتها للأهداف السلوكية والمستوى الذي تقيسه كل فقرة عرضت الباحثة فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء ملحق(١) وقد حصلت جميع الفقرات موافقتهم مع تعديل بعض الفقرات التي عدت صالحة أيضاً بعد تعديلها ، ملحق (٤) .

ج . التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو لمعرفة صعوبة أو سهولة كل فقرة ومدى فعاليتها وقدرتها في التمييز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها سواء كان تحصيل أو سمة شخصية كما يمكن الكشف عن مدى فعالية البدائل الخاطئة في الفقرات التي تتطلب الاختيار من متعدد (٢ : ١٠٦ . ١٠٧) .

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات معهد إعداد المعلمات/ المستنصرية الواقع في حي المستنصرية التابع للرصافة الأولى بلغ عددها (٦٠) طالبة وبعد تصحيح فقرات الاختبارات رتبت الدرجات تنازلياً واختيرت (٢٧%) العليا

و (٢٧%) الدنيا لتمثالا المجموعتين المتطرفتين في حساب صعوبة الفقرة وقوة تميزها وكانت درجات المجموعة العليا بين (٤٢,٦٢) درجة بينما أنحصرت درجات المجموعة الدنيا بين (٢٢,٣٦) درجة وقد تراوح مستوى الصعوبة بين (٣٩,٢) و (٧٩,٤) ويستدل من ذلك أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة إذ يرى ملحم أن الاختبار يعد جيداً إذ كان مستوى صعوبة فقراته تتراوح ما بين (٠,٢٥ . ٠,٧٥) (٣٤: ٢٧١) كما تراوحت قوة التمييز بين (٠,٣٠ . ٠,٦٠) وهي تقع ضمن النسبة المقبولة إذ يرى أبيل أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٣٠%) فأكثر (١٩ : ص ٨٠) أما ثبات الاختبار يقصد به أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الطلبة ويقاس إحصائياً بمعامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني (١٠ : ١٢٨) ولحساب الثبات استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية للاختبار وفيها يتم تجزئة الاختبار إلى جزئين متكافئين ويضم أحد الجزئين الفقرات الفردية ويضم الجزء الثاني الفقرات الزوجية وتحصل الطالبة على درجة عن كل جزء منهما وهكذا يصبح كل جزء وكأنه صورة مكافئة للاختبار (٣٥ : ص ١٢٢) تم حساب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ (٠,٧٨) وبعد تصحيحه بمعادلة سييرمان براون أصبح (٠,٨٤) وهو معامل ارتباط جيدة بالنسبة للاختبارات الغير المقننة التي يتراوح معامل الارتباط للاختبار الثابت فيها ما بين (٠,٧٠ . ٠,٩٠) (٢٢ : ١٢٠) .

عاشراً : تطبيق التجربة :

١. بدأت التجربة في الفصل الدراسي الأول بتاريخ ١٣/١٠/٢٠٠٨ واستمرت لغاية ١٣/١/٢٠٠٩ قامت الباحثة بتدريس مجموعات البحث بنفسها بطريقة واحدة استعملت طريقة المحاضرة ، وأسلوب الاستجواب المجموعة التجريبية الأولى تزود بالتغذية الراجعة الفورية حيث بعد الانتهاء من شرح الدرس

تخضع لاختبار قصير يحتوي موضوعات الدرس وإعطاء وقت للإجابة (٥) دقائق بعد الانتهاء من المدة المحددة للإجابة تتلقى تغذية راجعة فورية تكتب الباحثة الإجابات الصحيحة على السبورة وتطلب من الطالبات تصحيح الإجابات الخاطئة لديهم ثم تجمع الأوراق من الطالبات للتأكد من أنهم جميعاً زودوا بتغذية راجعة فورية ، أما المجموعة التجريبية الثانية تتبع نفس الخطوات عدا أنها تزود بتغذية راجعة مؤجلة بعد يومين ، أما المجموعة الثالثة هي ضابطة تتبع نفس الخطوات السابقة عدا أنها لم تزود بأي نوع من التغذية الراجعة تسحب الأوراق منهم دون أن يتعرفوا على إجاباتهم سواء أكانت صحيحة أم خاطئة .

٢. طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على مجموعات البحث الثلاث يوم ٢٠٠٩/١/١٣ وعند تصحيح الإجابات خصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة فالدرجة العليا للاختبار (٥٠) درجة والدرجة الدنيا للاختبار (صفر) وزبعد تصحيح الإجابات كانت درجات الطالبات ، ملحق (٥) .

٣. بعد مرور أسبوعين أعادت الباحثة تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعات البحث الثلاث لمعرفة مدى احتفاظ الطالبات بالمادة وأتبعته الإجراءات نفسها التي اتبعتها عند تطبيق الاختبار التحصيلي للمرة الأولى وبعد تصحيح الإجابات كانت درجات الطالبات ، ملحق (٦) .

إحدى عشر : الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين استعمل لإجراء التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في متغير الذكاء والدرجة النهائية للطالبات في مادة التاريخ للعام الدراسي السابق .

$$= \frac{\frac{(1)}{n^2} + \frac{(1)}{n^2} - \frac{(n-1) \cdot (n-1) + (n-1) \cdot (n-1)}{(n+1)^2}}{1}$$

(٤ : ٢٦٠)

٢. معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

$$= \frac{n \cdot \text{مج س} - \text{ص} (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[n \cdot \text{مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [n \cdot \text{مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

(٣٥ : ١٦٨)

٣. معادلة سبيرمان . براون :

استعملت في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار ودرجات الفقرات الفردية والزوجية :

$$\text{رث} = \frac{r^2}{r^2 + 1}$$

(١٥ : ٦٧)

الفصل الرابع

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها :

عرض النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي البعدي بعد إجراء اختبار التحصيل البعدي لطالبات مجموعات البحث الثلاث صحت الإجابات عن فقرات الاختبار تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبار أظهرت النتائج جدول (٧) .

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
التجريبية الأولى	٤٤,٣	٣,٣	٣٢
التجريبية الثانية	٣٩,٧	٣,٣	٢٩
الضابطة	٣١,٨٤	٢,٧	٢٥

ولمعرفة معنوية الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي جدول (٨) .

جدول (٨) : نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	
				المحسوبة	الجدولية
بين المجموعات	٢٢١٨,٦	٢	١١٠٩	١٠,٨٧٢	٣,٠٧
داخل المجموعات	٨٥٢٥	٨٣	١٠٢		
المجموع الكلي	١٠٧٤٤	٨٥	١٢١١		

نلاحظ من الجدول (٨) أن القيمة الفائية المحسوبة (١٠,٨٧٢) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية التي تساوي (٣,٠٧) عند مستوى (٠,٠٥) وقد استعملت الباحثة طريقة شيفيه لمعرفة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه الفروق وبيان دلالتها إحصائياً وفيما يلي النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي البعدي وبحسب الفرضيات الثلاثة الأولى جدول (٩) .

جدول (٩)

قيم شيفيه للمقارنة بين متوسطات طالبات مجموعات البحث الثلاثة في الاختبار التحصيلي

المقارنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الدرجة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
التجريبية الأولى والضابطة	١٠,٧	٢,٤٧
التجريبية الثانية والضابطة	٤,١٦	
التجريبية الأولى والتجريبية الثانية	١,٥	

يتضح من نتائج الجدول (٩) ما يأتي :

١- الفرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة في الاختبار . عند المقارنة بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة التجريبية الأولى وبين المجموعة الضابطة ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٠,٧) وهي اكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٢,٤٧) ،

٢. الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة في الاختبار ، ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٤,١٦) وهي أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٢,٤٧) .

الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة في الاختبار ظهر أن الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١,٥) أقل من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٢,٤٧) .

ثانياً : عرض النتائج في متغير الاحتفاظ بالمادة :

بعد أن أعادت الباحثة تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعات البحث الثلاث بعد مرور اسبوعين من تطبيق الاختبار للمرة الأولى لقياس أحتفاظ الطالبات تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طالبات المجموعات الثلاثة في الأحتفاظ ، جدول (١٠) .

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطالبات مجموعات البحث

الثلاث في الاحتفاظ

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
التجريبية الأولى	٤٣,٥	٣,١٤	٣٢
التجريبية الثانية	٣٩,٥	٣,٢٧	٢٩
الضابطة	٣١,٦	٢,٦٩	٢٥

ولاختبار معنونة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث استعملت الباحثة تحليل التباين الأحادي ، جدول (١١) .

جدول (١١) : نتائج تحليل التباين الأحادي لطالبات مجموعات البحث الثلاث في

ألاحتفاظ بالمادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
بين	٢٠١٩	٢	١٠٠٩,٥	المحسوبة	الجدولية	(٠,٠٥)
				١٠,٨٥٤	٣,٠٧	

المجموعات					
داخل المجموعات	٧٧٧٥	٨٣	٩٣		
المجموع الكلي	٩٧٩٥	٨٥			

يبين الجدول (١١) أن القيمة الفائية المحسوبة (١٠,٨٥٤) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعات الثلاث في الاحتفاظ ولأختبار الفروق بين المتوسطات وتحديد أي المجموعات يختلف متوسط احتفاظها اختلافاً ذا دلالة إحصائية استخدمت الباحثة طريقة شيفيه وظهرت النتائج جدول (١٢)

جدول (١٢) :

قيم شيفيه للمقارنة بين متوسطات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاحتفاظ

المقارنة بين المجموعات	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الحرجة عند مستوى دلالة ٠,٠٥
التجريبية الأولى والضابطة	١٠,٨	٢,٤٧
التجريبية الثانية والضابطة	٤,٥	
التجريبية الأولى والتجريبية	١,٣	

		الثانية

يتضح من الجدول (١٢) ما يأتي :

الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقين تغذية راجعة ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١٠,٨) وهي أكبر من قيمة شيفيه الجدولية البالغة (٢,٤٧) .

الفرضية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي تلقين تغذية راجعة مؤجلة وبين المجموعة الضابطة اللواتي لا يتلقون تغذية راجعة ظهر أن الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (٤,٥) وهي أكبر من قيمة شيفيه الجدولية (٢,٤٧) .

الفرضية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يتلقين تغذية راجعة فورية ومتوسط درجات احتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يتلقين تغذية راجعة مؤجلة ظهر أن الفرق بينهما ليس بذي دلالة إحصائية ، إذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (١,٣) وهي أقل من قيمة شيفيه الجدولية (٢,٤٧) .

ثانياً : تفسير النتائج :

أ . أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى اللواتي تلقين تغذية راجعة فورية وتفوق المجموعة التجريبية الثانية اللواتي تلقين تغذية راجعة مؤجلة على

طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل والاحتفاظ حسب الفرضية الأولى والثانية والرابعة والخامسة يمكن تفسير ذلك لأن طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية أطلعوا على إجاباتهم الخاطئة مما قلل من ظهورها وأطلعوا على إجاباتهم الصحيحة مما عزز فرص تكرارها عكس المجموعة الضابطة اللواتي لم يتلقين أي تغذية راجعة عند تقديم الاختبار القصير الذي قدمته الباحثة بعد نهاية الدرس.

ب . أظهرت النتائج بحسب الفرضية الثالثة والسادسة أن الفرق ليس بذي دلالة بين المجموعة التجريبية الأولى اللواتي تلقين تغذية راجعة فورية والمجموعة التجريبية الثانية اللواتي تلقين تغذية راجعة مؤجلة في التحصيل والاحتفاظ ترجح الباحثة السبب لأن التغذية الراجعة بنوعها الفورية والمؤجلة يؤديان الغرض نفسه في زيادة التحصيل والاحتفاظ بالنسبة للتغذية الراجعة الفورية أدت إلى معرفة الطالبات فوراً لأخطائهن والعمل على تصحيحها وأدت إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتلافي الاستجابات الخاطئة ، أما التغذية الراجعة المؤجلة تجعل الطالبة تعيد حل أسئلة الاختبار مرة أخرى لكي تتعرف على أخطائها وبالتالي بعد يومين ستحصل على تغذية راجعة من قبل الباحثة التي تصحح لها الخطأ وتنتهي على الإجابة الصحيحة وساعد ذلك إلى احتفاظ الطالبات بالمادة.

ج . لم تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (العزاوي ، ٢٠٠٦) التي أكدت نتائجها إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية الذين تلقوا تغذية راجعة مؤجلة بعد يومين على المجموعة التجريبية الأولى الذين تلقوا تغذية راجعة فورية ولم تتفق مع نتائج دراسة (السعدي ، ٢٠٠٨) التي أكدت تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت تغذية فورية على المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت تغذية راجعة مؤجلة .

ثالثاً : الاستنتاجات :

١. إن استعمال أنماط التغذية (الفورية والمؤجلة) يؤدي إلى زيادة تحصيل الطالبات بمادة التاريخ .
٢. التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة لهما دوراً في احتفاظ المادة في ذهن الطالبات مدة أطول .
٣. تؤدي التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة إلى زيادة دافعية الطالبات نحو مادة التاريخ وتشويقهم للدرس .

رابعاً : التوصيات :

١. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين للمدرسين بضرورة كتابة الملاحظات والتعليقات على أوراق الاختبارات بحيث يطلع الطلبة على إجاباتهم الخاطئة لكي يقلل ظهورها ولكي يطلع الطلبة على إجاباتهم الصحيحة مما يعزز فرص تكرارها .
٢. ضرورة إجراء اختبارات قصيرة في نهاية كل درس مع الأسراع بتصحيحها وإرجاعها للطلبة ليتسنى لهم معرفة نتائج أدائهم .
٣. إعداد كراس يتضمن أنماط التغذية الراجعة ووقت وكيفية استعمالها في الدرس لما لها من أهمية في العملية التعليمية .

خامساً : المقترحات :

١. إجراء بحث مماثل في متغيرات أخرى كالتفكير الناقد أو الاستدلالي أو الابتكاري .
٢. إجراء بحث يتناول أنماط أخرى من التغذية الراجعة كاللفظية والمكتوبة وتأثيرهما في تنمية الاتجاه نحو مادة التاريخ .
٣. إجراء بحث مماثل في مستويات معرفية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم .

المصادر :

أولاً : المصادر العربية :

١. إبراهيم ، عاهد ، وآخرون ، مبادئ القياس والتقييم في التربية ، دار عمار ، الأردن ، ١٩٨٩ م .
٢. الإمام ، محمد مصطفى ، وآخرون ، التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث لعلمي ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠ م .
٣. بلقيس ، أحمد ، التغذية الراجعة وتطبيقاتها في تنظيم التعليم وترشيده ، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٨ م .
٤. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، أثناسيوس ، زكريا ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ م .
٥. الجياد ، وفاء ، أثر استخدام التغذية الراجعة ووضوح الأهداف على الأداء والتحصيل وتنمية الميول العلمية في مادة العلوم لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة ، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز ، المدينة المنورة ، ٢٠٠٠ م .
٦. جمهورية العراق ، وزارة التربية ، المؤتمر التربوي التاسع ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٥ م .
٧. الحيلة ، محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان ، ١٩٩٩ م .
٨. الدباغ ، فخري ، وآخرون ، اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (القياس العراقي) ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٣ م .
٩. دروزة ، أفنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها علمياً ، ط١ ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .
١٠. الدليمي ، أحسان عليوي ، القياس والتقويم في العملية التعليمية ، ط٢ ، مكتبة أحمد الدباغ ، بغداد ، باب المعظم ، ٢٠٠٥ م .

١١. الراوي ، صباح عبد الستار أحمد ، أثر استخدام الأهداف السلوكية المسبقة والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي عند تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الرابع الإعدادي لعام ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٦ (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
١٢. الربيعي ، شذى قاسم نفل ، أثر ثلاثة أساليب علاجية في تحصيل طلاب الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٣ م ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
١٣. ربيع ، محمد شحاته ، قياس الشخصية ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط٢ ، ٢٠٠٩ م .
١٤. رجب ، مصطفى ، القياس والتقويم التربوي ، وزارة التربية ، مديرية الإعداد والتدريب ، دمشق ، ٢٠٠١ م .
١٥. رؤوف ، إبراهيم عبد الخالق ، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية ، ط١ ، دار عمار ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١ م .
١٦. الريماوي ، محمد عودة ، سايكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية ، ط١ ، المركز العربي للمطبوعات ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٤ م .
١٧. زاير ، سعد علي ، أثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية ، كلية التربية / ابن رشد . جامعة بغداد ، ٢٠٠٠ م ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
١٨. زكريا ، ريماء عبد الله ، تقويم التحصيل في اللغة العربية بالاختبارات الموضوعية المصححة يدوياً أو بالحاسوب مقارنة بالاختبارات المقالية ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ٢٠٠٧ م (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

١٩. الزوبعي ، عبد الجليل ، وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، دار الكتب ، جامعة الموصل ، ١٩٨١م .
٢٠. السعدي ، ابتهاج سهيل محمود ، أثر استعمال اسلوبين للتغذية الراجعة في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٨ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٢١. السعدي ، أمين علي ، أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن ، ١٩٨٩ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٢٢. سمارة ، عزيز ، وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٢ ، دار الفكر ، عمان ، ١٩٨٩م .
٢٣. الصراف ، قاسم علي ، القياس والتقويم في التربية والتعليم ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، ٢٠٠٢ م .
٢٤. الصقرات ، خلف علي ، تقويم أداء الطالبات / المعلمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة ، للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في جامعة مؤتة ، الأردن ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ٢٠٠٦ م (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٢٥. صوالحة ، محمد أحمد ، علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ م (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٢٦. طه ، فرح ، وآخرون ، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، ط١ ، دار سعاد الصباح ، الكويت ، ١٩٩٣م .

٢٧. الظاهر ، زكريا محمد ، وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ١ ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩ م .
٢٨. عبد الحميد ، جابر ، كفاي ، علاء الدين ، معجم علم النفس والطب النفسي ، ج ٣ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٠ م .
٢٩. العزاوي ، أوراس عزيز ظاهر ، أثر استعمال اسلوبين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل مادة التاريخ لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية لاتحاد التربويين العرب في العراق ، ٢٠٠٦ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٣٠. العاني ، أيناك فصيح علي داود ، أثر نوع التغذية الراجعة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٣١. القلا ، فخر الدين ، التغذية الراجعة في التعليم الصفي ، مجلة المعلم العربي ، ١٤ ، وزارة التربية ، الجمهورية العربية السورية ، دمشق ، ١٩٩٣ م .
٣٢. مرعي ، توفيق أحمد ، الحيلة ، محمد محمود ، المناهج التربوية الحديثة ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط ٤ ، ٢٠٠٤ م .
٣٣. المقطري ، أمين علي ، أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن ، ١٩٨٩ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٣٤. ملحم ، سامي محمد ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .
٣٥. منسي ، محمود عبد الحليم ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية ، ط ١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ١٩٨٦ م .

٣٦. منصور ، عبد المجيد ، وآخرون ، علم النفس التربوي ، ط٣ ، الرياض ، السعودية ، ٢٠٠١ م .

٣٧. الأنصاري ، بدر محمد ، قياس الشخصية ، ط١ ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، ٢٠٠٠ م .

٣٨. هوفر ، كنيث ، دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية ، ترجمة يوسف شيش ، ط١ ، دار السلام ، دمشق ، ١٩٨٨ م .

ثانياً : مصادر الانترنت :

٣٩. دليل المعلم ،مجلة تربوية ثقافية جامعة ، بدون تاريخ :
<http://www.angelfire.com/mn/almealem/asaleeb.html>

٤٠. زياد ، سعد محمد ، التغذية الراجعة ، بدون تاريخ.
<http://www.drmosad.com/index.p5.htm>.

٤١. المنتدى التربوي ، التغذية الراجعة ، بدون تاريخ .
http://form.moe.gov.com.moeoman/vb/show_thread.php/t=84718,2-7.

ثالثاً : المصادر الأجنبية :

42. Koka,A.Hein V. Pereptions Of teacher's Feed back and Learning environment as predictors Of intrinsic Motivation in physical education university of tartu, Estonia Vol Issue 4, p.333.
43. Parringen , C. and Ghosaon , B. Effects of Type and Combination Of Feedback , Upon eoneeptual Learing by Children, Implication Research in Aceademic Learning, Review of Educational Reasearch , 1979 .

ملحق (١)

الخبراء الذين أستعانت بهم الباحثة بشأن صلاحية الأهداف السلوكية والخطط التدريسية والاختبار التحصيلي مرتبة حسب اللقب العلمي

ت	الأسماء	التخصص	الجامعة/ الكلية / المعهد
١	أ.م.د. حزام عثمان يوسف	طرائق تدريس التاريخ	المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية

٢	أ.م.د. داود عبد السلام صبري	مناهج وطرائق تدريس عامة	بغداد / التربية / ابن رشد
٣	أ.م.د. شذى قاسم نفل	طرائق تدريس التاريخ	بغداد / الجامعة المفتوحة
٤	م.د. أشواق نصيف جاسم	طرائق تدريس الجغرافية	التربية / جامعة ديالى
٥	م.د. أقبال مطشر عبد الصاحب	طرائق تدريس الجغرافية	المستتصرية / التربية
٦	م.د. بشائر مولود	طرائق تدريس التاريخ	بغداد/ مركز البحوث التربوية والنفسية
٧	م.د. سحر عبد الصاحب	علم النفس التربوي	المستتصرية/ التربية
٨	م. مها فاضل عباس	طرائق تدريس التاريخ	بغداد / الأمانة العامة للمكتبة المركزية

ملحق (٢)

الأهداف السلوكية لمواضيع تجربة البحث بالنسبة لمجموعات البحث وبصيغتها النهائية

الفصل الأول : الحضارة العربية القديمة وانتشارها في الوطن العربي (ص ٦-١٥)

ت	الأهداف السلوكية :	المستويات
	جعل الطالبة قادرة على أن:	
١	تعرف تل العبيدية.	تذكر
٢	تسمي المكان الذي عثر فيه على أول الهياكل للإنسان الحديث (العاقل).	تذكر
٣	تبرهن على وحدة المقومات الحضارية للوطن العربي .	تطبيق
٤	تعرف مسلة حمورابي.	تذكر
٥	تؤشر على الخريطة في أي قسم من العراق ظهرت الكتابة.	تطبيق
٦	تثبت أولوية الكتابة المسمارية كأساس لكل خطوط العالم.	تطبيق
٧	توضح المعتقدات الدينية التي تقوم عليها العبادة في العراق القديم.	فهم
٨	تعرف قصة (فقير نفر).	تذكر
٩	تربط بين أشكال الديمقراطية السومرية وبين الديمقراطية الحالية.	تطبيق
١٠	توضح العلاقة بين سكان الرافدين وظهور نظام السجلات والوثائق ز	فهم
١١	تذكر أول من اخترع أوراق البردي.	تذكر
١٢	تقرر بين الأطوار التي مرت بها الكتابة.	فهم
١٣	تعرف عصور ما قبل التاريخ.	تذكر
١٤	تسمي مجالس المحاربين.	تذكر
١٥	تعرف المعاجم اللغوية.	تذكر
١٦	تذكر لغة سكان أبلأ في سوريا.	تذكر
١٧	تلخص بأسلوبها الخاص أهم العلوم التي وضع أسسها العراقيون.	تطبيق
الفصل الثاني (النظام السياسي في الدولة العربية الإسلامية) (نظام الخلافة) من ص(١٨-٥٧)		
١٨	تعرف القبيلة.	تذكر
١٩	تعلل عدم ظهور مبدأ الوراثة في المشيخة.	فهم
٢٠	تربط بين المظاهر الديمقراطية في الحياة القبلية قبل الإسلام ويعد ظهور الإسلام.	تطبيق

٢١	تعطي مثلاً عن الانتخاب الحر في الوقت الحاضر.	تطبيق
٢٢	تعرف مجلس الملاء.	تذكر
٢٣	تعلم تسمية الأهلون في مكة بالجماعة.	فهم
٢٤	توضح انتخاب أبو بكر (رض) يتفق مع التقاليد العربية.	فهم
٢٥	تفسر تسمية أبو بكر (رض) نفسه خليفة رسول الله.	فهم
٢٦	تقارن بين البيعة الخاصة والبيعة العامة.	فهم
٢٧	تكشف عن سياسة أبو بكر الصديق (رض) من خلال خطبته.	تطبيق
٢٨	تربط بين مجلس الشورى وما يمثله في الوقت الحاضر.	تطبيق
٢٩	تربط بين صفات من ينتخب رئيس للقبيلة قديماً وحديثاً.	تطبيق
٣٠	تشرح صلاحيات وزير التقويض.	فهم
٣١	تعرف أبي لؤلؤة فيروز الفارسي.	تذكر
٣٢	تسمي عاصمة الدولة العربية الإسلامية في عهد الخليفة علي بن ابي طالب (رض).	تذكر
٣٣	تسمي أول من تولى الخلافة في العصر الأموي.	تذكر
٣٤	تعرف مبدأ الوراثة.	تذكر
٣٥	تذكر عاصمة الدولة العربية الإسلامية في العصر الأموي.	تذكر
٣٦	تلخص بأسلوبها الخاص خصائص الخلافة في العصر الأموي.	تطبيق
٣٧	تكشف عن الدور الذي لعبته القبائل الشامية في انتخاب الخليفة.	تطبيق
٣٨	تقارن بين العصر العباسي الأول والعصر العباسي المتأخر.	فهم
٣٩	تحدد المدة الزمنية للعصر العباسي الأول.	تذكر
٤٠	تعين على خارطة مكان الخطبة الافتتاحية للخليفة العباسي الأول أبو العباس.	تطبيق
٤١	تعلم أنتقال عاصمة الخلافة في عهد الخليفة المتوكل إلى دمشق .	فهم
٤٢	تميز بين الحاجب والحرس.	فهم
٤٣	تذكر سنة سقوط بغداد على يد المغول.	تذكر
٤٤	تلخص بأسلوبها الخاص الآثار السيئة لتقريب الأتراك من الخلفاء.	تطبيق
٤٥	تحدد الفترة الزمنية لعصر أمرة الأمراء.	تذكر
٤٦	تعدد مميزات الخلافة في عصر أمرة الأمراء.	تذكر
٤٧	تربط بين ضعف الخلافة العباسية وظهور الإمارات المستقلة.	تطبيق

٤٨	تذكر المدة الزمنية لعصر التسلط البويهي.	تذكر
٤٩	تعرف الوزير أبي أيوب المورياني.	تذكر
٥٠	تعدد مييزات الخلافة في فترة التسلط البويهي.	تذكر
٥١	تعدد انجازات الخليفة العباسي الناصر لدين الله.	تذكر
٥٢	تعلل بقاء منصب الخلافة بيد العباسيين في العهد البويهي.	فهم
٥٣	تشرح قضاء الخليفة هارون الرشيد على نفوذ البرامكة.	فهم
٥٤	تعلل خضوع الوزارة في العصر العباسي الثاني لأسر معينة.	فهم
٥٥	تعلل ضعف الوزارة في عهد التسلط البويهي.	فهم
٥٦	تفسر انتحار الوزير المطهر بن عبد الله في عهد عضد الدولة.	فهم
٥٧	توازن بين وزارتي التفويض والتتفيذ.	فهم
٥٨	تعدد واجبات وزير التتفيذ في العصر السلجوقي.	تذكر
٥٩	ترتبط بين اسم وزير التفويض سابقاً مع اسمه في الوقت الحاضر.	تطبيق
٦٠	تعدد صلاحيات الوزير في العصور العباسية المتأخرة.	تذكر
٦١	تذكر اختصاصات الوزير في العهد السلجوقي.	تذكر
٦٢	تعدد شارات الخلافة العباسية.	تذكر
٦٣	تعرف الوزارة.	تذكر
٦٤	تذكر السنة التي قضى فيها الخليفة هارون الرشيد على نفوذ البرامكة.	تذكر
٦٥	تبين صلاحيات الوزير في عصر الخليفة أبو جعفر المنصور.	فهم
٦٦	تسمي الخليفة العباسي الذي ظهرت الوزارة في عصره أوج قوتها.	تذكر
٦٧	تعرف وزارة التفويض.	تذكر
٦٨	تعدد ضوابط مجلس الشورى التي صورها الخليفة عمر بن الخطاب (رض).	تذكر
٦٩	تشرح مظاهر الوزارة في عصر السيطرة البويهية.	فهم
٧٠	تسمي الوزير الذي لقب بذئ الرياستين.	تذكر
٧١	تذكر السنة التي قتل فيها الخليفة العباسي المتوكل.	تذكر
٧٢	تعطي مثالاً من القرآن الكريم حول منصب الوزير.	تطبيق
٧٣	تعدد أسباب الاستقرار السياسي في عهد الخليفة المهدي.	تذكر

الفصل الثالث (النظام القضائي) من ص ٦٠ - ٦٧

الأهداف السلوكية جعل الطالبة قادرة على أن :	
٧٤	تبيين أقسام الشرطة في ألأندلس. فهم
٧٥	تعدد الصفات الواجب توفرها في القاضي. تذكر
٧٦	تربط بين منصب قاضي القضاة وما يمثّلها في الوقت الحاضر. تطبيق
٧٧	تكتب بأسلوبها الخاص العلاقة بين الشرطة والنظام القضائي. تطبيق
٧٨	تربط بين وظيفة وكلاء القاضي مع ما يمثّلها في الوقت الحاضر. تطبيق
٧٩	تذكر الخليفة الراشدي الذي فصل بين القضاء والأمانة. تذكر
٨٠	تشرح المصادر التي تساعد القاضي في إصدار أحكامه. فهم
٨١	تسمي القاضي الذي سجل سجلاً بالمواريث. تذكر
٨٢	تعرف الحاجب. تذكر
٨٣	تعدد مهام صاحب الشرطة في مصر. تذكر
٨٤	تسمي الشرطة الوسطى. تذكر
٨٥	تعرف الحسبة. تذكر
٨٦	تعرف القائد إيتاخ. تذكر
٨٧	تعلل اتخاذ القاضي الشهود العدول. فهم
٨٨	تلخص بأسلوبها الخاص العوامل التي ساعدت على استحداث وظيفة الحسبة. تطبيق
٨٩	تربط بين القضاء في زمن هارون الرشيد والقضاء في الوقت الحاضر. تطبيق
٩٠	تربط بين مهمات وواجبات المحتسب قديماً والوقت الحالي. تطبيق

ملحق (٣)

أنموذج خطة تدريسية (رقم واحد) طبقت على المجموعة التجريبية الأولى التي زودت بتغذية راجعة فورية

المادة : تاريخ الحضارة العربية الإسلامية	المعهد إعداد المعلمات / بغداد الجديدة
الموضوع: الحضارة العربية القديمة وانتشارها في الوطن العربي	المرحلة الثالثة
/ عصور ما قبل التاريخ / الكتابة وعصر فجر السلاسل (العصور القديمة) من ص ٦ . ص ١٠	شعبة : ج
	التاريخ : / / ٢٠٠٩.٢٠٠٨

أولاً : الهدف العام : إطلاع وتبصير الطالبات على جوانب الحضارة العربية لعصور ما قبل الإسلام.

ثانياً : الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تعرف عصور ما قبل التاريخ .
٢. تعرف تل العبيدية.
٣. تسمي المكان الذي عثر فيه على أول الهياكل للإنسان الحديث (العاقل).
٤. تبرهن على وحدة المقومات الحضارية للوطن العربي .
٥. تفرق بين الأطوار التي مرت بها الكتابة.
٦. تؤثر على الخريطة في أي قسم من العراق ظهرت الكتابة .

ثالثاً : الوسائل التعليمية :

١. السبورة والطباشير لتسجيل الملاحظات .
٢. خريطة الوطن العربي .

رابعاً : المقدمة أو التمهيد : بما أن الموضوع الجديد يمثل الموضوع الأول أي

الدرس الأول من مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية القديمة فيجب إعطاء نبذة عن المادة السابقة في الصف الثاني وهو مادة تاريخ العراق المعاصر مستخدمة الالتقاء وبعد أن تتأكد الباحثة أن المعلومات السابقة تذكرتها الطالبات ، فأن موضوع الدرس الجديد تثبته على السبورة .

خامساً : تقديم الدرس :

تبدأ الباحثة بعرض الموضوع بعد تسجيل النقاط الرئيسة على السبورة ثم تتناول الدرس مستعملة المحاضرة مصحوبة بأستجواب هادف على وفق مقتضيات الدرس . ثم تقوم الباحثة باستعراض الخريطة الخاصة بالوطن العربي لكي تؤثر الطالبات على أماكن الدول التي ضمت موضوع الدرس ثم تتناولها بسؤال الطالبات ما المقصود بتل العبيدية ؟ وبعدها تحصل على الإجابة من قبل إحدى الطالبات وهكذا بقية أجزاء الدرس وفي آخر الدرس تقوم الباحثة بعمل ملخص سريع للدرس. سادساً : التقويم :

تقوم الباحثة بتقويم أداء الطالبات من خلال أدائهم لاختبار قصير في نهاية الدرس يتضمن مواضيع الدرس بعد إعطاء زمن للإجابة لا يزيد عن (٥) دقائق ثم تقوم بعرض الإجابة الصحيحة على السبورة بخط واضح وتطلب من الطالبات التأكد من إجاباتهم بأنفسهم وتصحيح الخاطئة . سابعاً : الواجب البيتي :

تحضير الدرس القادم من (ص ١٠ . ١٣) (الدولة ونظام الحكم ، التعليم ، الآداب ، المعتقدات الدينية ، التنظيمات الاجتماعية والقوانين) .

أنموذج خطة تدريسية (رقم ٢) طبقت على المجموعة التجريبية الثانية التي زودت بتغذية راجعة مؤجلة

معهد إعداد المعلمات / بغداد الجديدة
المادة : تاريخ الحضارة العربية الإسلامية
المرحلة الثالثة
الموضوع: الحضارة العربية القديمة وانتشارها في
الوطن العربي / عصور ما قبل التاريخ / الكتابة
شعبة : أ
التاريخ : / / ٢٠٠٨.٢٠٠٩
وعصر فجر السلاات (العصور القديمة) من
ص ٦. ص ١٠

- أولاً : الهدف العام : ما ورد في الأنموذج (١)
 - ثانياً : الأهداف السلوكية : ما ورد في الأنموذج (١)
 - ثالثاً : الوسائل التعليمية : ما ورد في الأنموذج (١)
 - رابعاً : المقدمة ما ورد في الأنموذج (١)
 - خامساً : عرض الدرس : ما ورد في الأنموذج (١)
 - سادساً : التقويم :
- تقوم الباحثة بتقويم أداء الطالبات من خلال إجراء اختبار قصير لهنّ مدته (٥) دقائق يحتوي مواضيع الدرس وبعد إنتهاء الوقت المحدد للإجابة تسحب الباحثة أوراق الاختبار من الطالبات لتوزيعها لهن في بداية الدرس التالي بغية تزويدهم بتغذية راجعة مؤجلة وبنفس الأسلوب المتبع في المجموعة التجريبية الأولى .
- سابعاً : الواجب البيتي :
- ما ورد في الأنموذج رقم (١)

أنموذج خطة تدريسية (رقم ٣) طبقت على المجموعة الضابطة التي لم تزود بأي نمط من التغذية الراجعة

المادة : تاريخ الحضارة العربية الإسلامية
الموضوع: الحضارة العربية القديمة وانتشارها في الوطن العربي / عصور ما قبل التاريخ / الكتابة وعصر فجر السلالات (العصور القديمة) من ص ٦.ص ١٠

معهد إعداد المعلمات / بغداد الجديدة
المرحلة الثالثة
شعبة : د
التاريخ : / / ٢٠٠٨ . ٢٠٠٩

- أولاً : الهدف العام : ما ورد في الأنموذج (١)
 - ثانياً : الأهداف السلوكية : ما ورد في الأنموذج (١)
 - ثالثاً : الوسائل التعليمية : ما ورد في الأنموذج (١)
 - رابعاً : المقدمة ما ورد في الأنموذج (١)
 - خامساً : عرض الدرس : ما ورد في الأنموذج (١)
 - سادساً : التقويم :
- تقوم الباحثة بتقويم أداء الطالبات من خلال إجراء اختبار قصير لهنّ مدته (٥) دقائق يحتوي مواضيع الدرس وبعد إنتهاء الوقت المحدد للإجابة تحسب الباحثة أوراق الاختبار من الطالبات دون أن يتعرّفن الطالبات على إجاباتهم أي دون أن يزودوا بأي نمط من انماط التغذية الراجعة .
- سابعاً : الواجب البيتي :
- ما ورد في الأنموذج رقم (١)

ملحق (٤)

الأختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية :

١. يقع تل العبيدية في : أ. دمشق ، ب. الجزائر ، ج. فلسطين ، د. الأردن .
٢. أول الهياكل للإنسان الحديث (العاقل) عثر عليها في الطبقات العليا من : أ. كهف عدلون ، ب. تل العمارنة ، ج. تل مريخ ، د. جبل الكرمل .
٣. تسمى العصور التي عاش فيها الإنسان قبل أن يعرف الكتابة بالعصور : أ. الوسطى ، ب. المظلمة ، ج. ما قبل التاريخ . د. ما قبل الإسلام
٤. إن مجالس المحاربين ساهمت في بروز قادة متميزين ظهرت في المدن : أ. السومرية ، ب. البابلية ، ج. الكنعانية ، د. الأكديّة .
٥. من القصص الأدبية العراقية الفريدة التي وجدت في تركيا قصة : أ. أدبا ، ب. الألياذة ، ج. فقير نفر ، د. أدونيس .
٦. إن اللغة التي تكلم بها سكان أبلّا في سوريا هي اللغة : أ. الأكديّة ، ب. السومرية ، ج. الآشورية ، د. العيلامية .
٧. يرجع الفضل إلى أبتكار نظام دور السجلات والوثائق إلى بلاد : أ. النيل ، ب. الرافدين ، ج. اليمن ، د. المغرب العربي
٨. مرت الكتابة بسلسلة من الطوار كان أولها : أ. صورية ، ب. أبجدية ، ج. مقطعية ، د. رمزية .
٩. يمكن البرهنة على وحدة المقومات الحضارية للوطن العربي من خلال : أ. تعدد الصناعات الفخارية ، ب. تنوع الصناعات الفخارية ، ج. تشابه الصناعات الفخارية ، د. تميز الصناعات الفخارية .
١٠. ظهرت الكتابة في العراق بالقسم : أ. الغربي ، ب. الشرقي ، ج. الشمالي ، د. الجنوبي .
١١. إن أساس كل خطوط الكتابة في العالم هي الكتابة :

- أ . الهيروغليفية ، ب . الصورية ، ج . الرمزية ، د . المسمارية .
- ١٢ . أقدم التشريعات في التعامل الإنساني واحترام حقوق الإنسان وجدت مدونة في :
- أ . مسلة حمورابي ، ب . المعابد ، ج . الأهرامات ، د . الزقورة .
- ١٣ . إن المجلس الذي يجتمع فيه الشيوخ وأصحاب النفوذ في مكة قبل الإسلام يسمى :
- أ . الملأ ، ب . المنبر ، ج . المقصورة ، د . عكاظ .
- ١٤ . إن مفهوم الوزارة أصلها :
- أ . عربي ، ب . فارسي ، ج . لاتيني ، د . أغريقي .
- ١٥ . سقطت بغداد على يد المغول سنة :
- أ . ٤٥٠ هـ ، ب . ٦٥٦ هـ ، ج . ٥٦٠ هـ ، د . ٦٠٠ هـ .
- ١٦ . انتقلت عاصمة الخلافة العربية الإسلامية في عهد الخليفة علي بن أبي طالب (رض) إلى :
- أ . دمشق ، ب . يثرب ، ج . الكوفة ، د . بغداد .
- ١٧ . أول من تولى الخلافة في العصر الأموي هو الخليفة :
- أ . معاوية بن أبي سفيان ، ب . خالد بن يزيد ، ج . معاوية الثاني ، د . سليمان بن عبد الملك .
- ١٨ . سمي العصر العباسي الأول بالعصر الذهبي ويمتد من سنة ١٣٢ هـ إلى سنة :
- أ . ٢٣٧ هـ ، ب . ٢٤٧ هـ ، ج . ٢٥٧ هـ ، د . ٢٦٧ هـ .
- ١٩ . إن الذي طعن الخليفة عمر بن الخطاب (رض) هو أبو لؤلؤة فيروز وهو من أصل :
- أ . فارسي ، ب . عربي ، ج . تركي ، د . رومي .

٢٠. أوجد معاوية بن أبي سفيان مبدءاً جديداً على الخلافة ، هو :
أ . الانتخاب ، ب . التعيين ، ج . الشورى ، د . الوراثة .
٢١. تمكن البويهيين من دخول بغداد سنة :
أ . ٣٣١ هـ ، ب . ٣٣٢ هـ ، ج . ٣٣٤ هـ ، د . ٣٣٥ هـ .
٢٢. أول شارات الخلافة وأقدمها هي :
أ . الخاتم ، ب . الخطبة ، ج . المقصورة ، د . المنبر
٢٣. أمتاز الخليفة العباسي المهدي بالله بأنه كان قديراً من الناحية :
أ . السياسية والإدارية ، ب . الاقتصادية ، ج . الدينية ، د . الاجتماعية
٢٤. كانت عاصمة الدولة الأموية هي :
أ . مكة ، ب . الفسطاط ، ج . الكوفة ، د . دمشق
٢٥. قتل الخليفة العباسي المتوكل من قبل الأتراك سنة :
أ . ٢٤٤ هـ ، ب . ٢٤٥ هـ ، ج . ٢٤٦ هـ ، د . ٢٤٧ هـ
٢٦. الوزير الذي سمي ذو الرياستين في عهد الخليفة المأمون هو :
أ . محمد بن فرات ، ب . فضل بن سهيل ، ج . يحيى البرمكي ،
د . آيان بن صدفة .
٢٧. إن الفترة الزمنية لعصر أمرة الأمراء بدأت من سنة ٣٢٤ هـ إلى :
أ . ٣٣٤ هـ ، ب . ٣٣٣ هـ ، ج . ٣٣١ هـ ، د . ٣٣٠ هـ .
٢٨. من مميزات الخلافة في عصر أمرة الأمراء هي :
أ . استقرار النفوذ التركي ، ب . تفكك الدولة الإسلامية ، ج . استمرار ظاهرة
قتل الخلفاء ، د . كل ما ذكر .
٢٩. قضى الخليفة العباسي هارون الرشيد على نفوذ البرامكة سنة :
أ . ١٨٥ هـ ، ب . ١٨٦ هـ ، ج . ١٨٧ هـ ، د . ١٨٩ هـ .
٣٠. استحدث الخليفة العباسي الناصر لدين الله نظام :

- أ . المجاهدين ، ب . المحاربين ، ج . الفتوة ، د . الصوافي .
- ٣١ . من الوزراء الذين شغلوا الوزارة مع مهمة الدواوين في عهد الخليفة أبو جعفر المنصور هو :
- أ . أبو أيوب المورياني ، ب . يحيى البرمكي ، ج . أبو سلمة الخلال ، د . ابان بن صدفة .
- ٣٢ . من صلاحيات الوزير في العصور العباسية المتأخرة هي :
- أ . النظر في جميع الدواوين ، ب . استقبال أمراء البلاد المجاورة ، ج . استعراض الجيوش في المناسبات ، د . كل ما ذكر .
- ٣٣ . أن سبب بقاء البويهيون على نظام الخلافة هو :
- أ . لإعطاء حكمهم صفة الشرعية ، ب . للقضاء على نفوذ الأتراك ، ج . لأغراض اقتصادية ، د . لخوفهم من الخليفة العباسي .
- ٣٤ . من واجبات وزير التنفيذ :
- أ . النظر في المظالم ، ب . حق تعيين الولاة ، ج . تنفيذ أوامر الخليفة ، د . تدبير أمر الحرب .
- ٣٥ . أول ظهور لمبدأ الوراثة في الحكم ظهر في العصر :
- أ . الراشدي ، ب . الأموي ، ج . الفاطمي ، د . العباسي
- ٣٦ . كانت صلاحيات الوزير في عهد الخليفة أبو جعفر المنصور لا يتعدى عمله التنفيذ وأبداء النصيح بسبب :
- أ . أنشغال الخليفة ، ب . كثرة سفر الخليفة ، ج . قوة وحزم الخليفة ، د . مرض الخليفة .
- ٣٧ . أمتازت الوزارة في العصور العباسية المتأخرة ظهور عدد من نواب الوزراء لمساعدة الوزير كان عددهم في زمن الخليفة الناصر :
- أ . عشر نواب . ب . خمسة نواب ، ج . أربعة نواب ، د . تسعة نواب .

٣٨. من أهم مظاهر الوزارة في عهد السيطرة البويهية هي :
أ . شيوع مصادرة ممتلكات الوزراء بعد عزلهم .
ب . التلقيب بالألقاب الطويلة والرنانة .
ج . توسعت صلاحيات الوزير منها قيادة الجيوش .
د . كل ما ذكر .
٣٩. أن الوزير الذي أنتحر في عهد الأمير البويهى عضد الدولة هو :
أ . المطهر بن عبد الله ، ل . أبي الفتح بن العميد ، ج . المهلبى ،
د . ابن بقية .
٤٠. انحصرت الوزارة في العصر العباسي الثاني في أسر معينة منها :
أ . آل خاقان ، ب . آل الفران ، ج . آل وهب ، د . كل ما ذكر
٤١. بسبب كره الخليفة العباسي المتوكل للأتراك نقل العاصمة من سامراء إلى:
أ . بغداد ، ب . الفسطاط ، ج . دمشق ، د . مكة
٤٢. المؤسسة التي يكون للوزير سلطة مطلقة في الحكم تدعى :
أ . الحسبة ، ب . القضاء ، ج . وزارة التقويض ، د . الشرطة
٤٣. سمي أبو بكر الصديق (رض) نفسه خليفة الرسول (ص) السبب :
أ . لأنه سيسير على سنة الرسول (ص) ، ب . نشوء نظام الوراثية ، ج . نزل
الوحي عليه ، د . لأنه يخلف رسول الله في النبوة .
٤٤. مجلس الشورى يشبه في الوقت الحاضر مجلس :
أ . المحافظة ، ب . الوزراء ، ج . البرلمان ، د . المحلي
٤٥. من أهم مواصفات من ينتخب رئيس للقبيلة قديماً وحديثاً هو :
أ . الكرم والشجاعة والحكمة ، ب . التجربة والحلم ، ج . كبر سنه ومن أهل
النفوذ ، د . كل ما ذكر .
٤٦. يعتبر وزير التقويض في الوقت الحاضر بمثابة :

- أ. وزير المالية ، ب. وزير الخارجية ، ج. وزير الداخلية ، د. وزير العدل .
٤٧. كان لتقريب الأتراك آثار سيئة على الخلافة لأنهم :
أ. عناصر غير متحضرة ، ب. بدو العجم ، ج. لأنهم جهلة بالسياسة والإدارة ، د. كل ما ذكر .
٤٨. من أهم السمات الديمقراطية في الحياة القبلية قبل الإسلام وعند مجيء الإسلام:
أ. الشورى في الحكم ، ب. انتخاب شيخ القبيلة ، ج. الوراثة في الحكم ، د. التحالف مع البلاد المجاورة .
٤٩. أدى تفكك الدولة العربية الإسلامية في عصر أمرة الأمراء إلى :
أ. ظهور الإمارات المستقلة ، ب. نشوب الحروب ، ج. تدهور الوضع الاقتصادي ، د. نشر الدين الإسلامي .
٥٠. تلتقي الانتخابات بطابعها القديم والحديث بأنها كانت :
أ. مباشرة ، ب. تعرف آراء الناخبين ، ج. انتخابات زعماء ، د. كل ما ذكر .
٥١. منصب الوزير في العهد الحالي يماثله في العصر الأموي :
أ. الوزير ، ب. الحاجب ، ج. الكاتب ، د. القاضي
٥٢. لعبت القبائل الشامية دوراً كبيراً في انتخاب الخليفة في العصر :
أ. الأموي ، ب. الراشدي ، ج. العباسي ، د. الفاطمي
٥٣. من خصائص الخلافة في العصر الأموي هو :
أ. أن الوراثة لم تتقيد بأن يتبع الأب ابن أباه ، ب. الخليفة يكون من أبوين حريين عرييين ، ج. نضج ولي العهد وبلوغه سن الرشد ، د. كل ما ذكر .
٥٤. الحسبة هو منصب :
أ. ديني ، ب. اجتماعي ، ج. اقتصادي ، د. كل ما ذكر .

٥٥. العسس هم :
- أ. أصحاب الشرطة ، ب. حراس الليل ، ج. العسكر ، د. النوبة.
٥٦. أن القاضي الذي سجل سجلاً للمواريث هو :
- أ. فضالة بن عبيد ، ب. أبي أدريس الخولاني ، ج. سليم بن عنبر ، د. عبد الله بن عامر.
٥٧. يسمى القاضي في الأندلس بقاضي :
- أ. الجماعة ، ب. العامة ، ج. الخليفة ، د. الأمراء
٥٨. أول من خصص راتباً للقاضي هو الخليفة :
- أ. علي بن أبي طالب (رض) ، ب. عثمان بن عفان (رض) ، ج. عمر بن الخطاب (رض) ، د. أبو بكر الصديق (رض) .
٥٩. يقوم بواجبات المحتسب في الوقت الحاضر :
- أ. الشرطة ، ب. القاضي ، ج. المحامي ، د. وزارة التجارة .
٦٠. يختارهم القاضي بنفسه معروفين بالصدق ويستدعيهم متى شاء يطلق عليهم أسم :
- أ. محاضر الجلسات ، ب. أمناء القاضي ، ج. الشهود العدول ، د. حاجب القاضي .
٦١. يطلق على وكلاء دار القاضي في الوقت الحاضر اسم :
- أ. المحامين ، ب. الشهود ، ج. الكاتب ، د. المعقب
٦٢. من أهم صفات القاضي أن يكون :
- أ. حراً ، ب. بالغاً ، ج. مسلماً ، د. كل ما ذكر .
٦٣. أن منصب قاضي القضاة الذي أحدثه الخليفة هارون الرشيد هو في العصر الحالي بمثابة وزير :
- أ. العدل ، ب. الخارجية ، ج. الداخلية ، د. التخطيط

- ٦٤ . المصدر الذي يستعين به القاضي في إصدار أحكامه :
أ . الاجتهاد في الرأي ، ب . التقاليد القديمة ، ج ، التراث الثقافي ،
د . القرآن الكريم .
- ٦٥ . قسمت الشرطة أيام الدولة العباسية إلى الشرطة الصغرى والكبرى في بلاد:
أ . الأندلس ، ب . العراق ، ج . المغرب ، د . مصر .

ملحق (٥)
درجات طالبات مجاميع البحث في التحصيل

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٣٩	٣١	٣٥
٢	٤٧	٣٦	٢٨
٣	٤١	٥٥	٣١
٤	٥١	٤٦	١٨
٥	٥٤	٣٨	١٧
٦	٤٦	٤٢	٢٨
٧	٦٠	٣٦	٣٥
٨	٣٦	٢٥	٤٠
٩	٤٨	٢١	٢٠
١٠	٥٤	٤٢	٢٨
١١	٥٧	٥١	٢٧
١٢	٦٢	٢٠	٣٢
١٣	٤٨	٣٢	٣٦
١٤	٣٩	٣٧	٣٠
١٥	٤٠	٥٧	٣٥
١٦	٢٩	٤٦	٤٥
١٧	٣٠	٥٩	٤٠
١٨	٤٦	٢٢	٢٠
١٩	٢٢	٤٣	٣٠
٢٠	٢٨	٣٩	٣٠
٢١	٥٧	٤٠	٣٥
٢٢	٤٨	٣٠	٣٨
٢٣	٥٠	٤٦	٤٥
٢٤	٤٢	٥١	٤٣
٢٥	٤٣	٢٩	٣٠
٢٦	٣٦	٦٢	
٢٧	٢٥	٤٨	

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
٢٨	٤٨	٣٧	
٢٩	٤٠	٣١	
٣٠	٥١		
٣١	٦٣		
٣٢	٤٠		

ملحق (٦)
درجات طالبات مجاميع البحث في الاحتفاظ

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الأولى	ت
٤٠	٣٠	٤٦	١
٣٤	٣٤	٤٨	٢
٣٧	٥٢	٣٧	٣
١٩	٤٦	٥٢	٤
١٦	٣٨	٦١	٥
٢٦	٣٦	٥٧	٦
٣٢	٤١	٤٩	٧
٣٢	٢٤	٥٠	٨
٢٠	٢٢	٥٢	٩
٢٧	٤١	٣٧	١٠
٢٦	٥٢	٣٨	١١
٣١	٢٣	٤٠	١٢
٣٦	٣٤	٤٧	١٣
٣٠	٣٨	٥١	١٤
٣٦	٥٩	٥٣	١٥
٤٢	٤٥	٦٠	١٦
٣٩	٥٧	٢٩	١٧
٢١	٢٣	٤٦	١٨
٣٠	٤١	٣٠	١٩
٣٢	٤٠	٥٧	٢٠
٣٤	٤١	٢٦	٢١
٣٨	٣٢	٢٩	٢٢
٤٢	٤٦	٣٦	٢٣
٤٢	٥١	٤٥	٢٤
٣٠	٢٧	٣٩	٢٥
	٦١	٣٢	٢٦
	٤٧	٤١	٢٧

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
٢٨	٥٢	٣٥	
٢٩	٢٨	٣٢	
٣٠	٣٢		
٣١	٤٢		
٣٢	٥٢		

الرديف في الشعر الفارسي وألفاظ الـرديف في شعر حافظ الشيرازي

م . م . حسن علي صفر

المقدمة

الرديف و الفاظه في اللغة الفارسية

لا يخفى على دارس اللغة لاي امة من الامم أن يهمل في دراسته الشعر لتلك الامة فدراسته الشعر وبيان نظمه و تاريخ عظماء الشعراء قد يحدد مكانة وحضارة الامم احيانا كما له من اهمية عظيمة في بيان الادب الراقي وتصويره لتاريخ الشعوب في احداثه ومتغيرات السياسة احيانا و الاجتماعية والاقتصادية فأذا اردت ان تعرف تاريخ امة ارجع الى شعرائها وما كتبوا

سأحاول في هذه المقدمة البسيطة أن اوجز اهمية هذا البحث كما له من مشروعية المنافسة في نوع من انواع الشعر الذي تتبارى به الشعوب العربية والايروانية والهندية والافغانية على حد سواء نبين فيه قدم هذا النوع من الكتابات انه (الرديف) ومن خلال بحثي هذا ابين اهمية الـرديف في الشعر الفارسي من جميع النواحي الادبية والاجتماعية والـرديف هو العبارة أو الكلمة أو احيانا أكثر من كلمة مستقلة في اللفظ وتاتي دانما بعد القافية بمعان متكرر.

وهذا يضيف الى الشعر جمالية رائعة تميزه على باقي انواع الشعر وهذا النوع من الشعر هو ايضا له نوع اكثر تحديدا في نظما وهو الشعر الغزلي وهذا لايعني انه لم ينظم بباقي الانواع الا انه في الشعر الغزلي له لحن خاص واختيار للالفاظ الجميلة التي تتناسب مع الغزل والذي كلنا نعرف خصائصه الجميلة فن الحب و العشق وألوان

الحياة المتعددة لقد بينت في هذا البحث السباق الحثيث لاسبقية نظم الرديف في الشعر العربي والفارسي والهندي بالتحديد الا ان هذا النوع انحصر فقط بين الادب العربي والفارسي وكان للفرس سبق بهذا النوع من الشعر وذلك لنظمهم نسبة كبيرة من الأشعار وخاصة كبار الشعراء وكما هو مبين في الارقام المذكورة داخل البحث وتواريخها لقد كان لهذا النوع من الشعر فوائد كثيرة اهمها الفوائد الموسيقية وخاصة في الشعر الغزلي حيث كان اختيار الالفاظ وخاصة في اللغة الفارسية والذي له ترنيمة غنائية رائعة في نظمه وقراءته ووقعها على الصورة الغنائية الرائدة في الشعر الفارسي اما الفائدة الثانية وهي ايجاد التركيبات اللفظية و المجازية التي لها التأثير الكبير في اللغة الفارسية وكذلك أَلفاظ الاستعارة في نظم الشعر الرديف وهذا كان له الاثر البالغ في ان يتوسع مثل هذا النوع من الشعر طبعاً هناك الالفاظ المحبوبة الذي يقال عنه بالفارسية (حاجب) ؟ أو المتترقي العربية وهي عبارة عن لفظة او كلمة تاتي قبل القافية وتكون مستترة و قد بينا هذا بالامثلة و طبعاً ذكرنا انواع الرديف في اللغة الفارسية فهو مشهور كما قلنا في الغزل اولاً و يجب ذكر بعض هذه الارقام التي تبين ذلك فمن تقريبا ٣٠٠ قصيدة غزل في ديوان خاقاني هناك فقط ٢٢ قصيدة غزلية لم تنظم بالرديف اما في القرن السابع فالشاعر سعدي له ٥٨٠ قصيدة غزل تقريبا تسعون منها بدون رديف وهناك لحافظ تقريبا نفس حدود الشاعر سعدي فله ٥٥٠ قصيدة غزل ٧٩ منها بدون رديف و في ديوان بابا فغايني ٦٢٠ قصيدة غزلية فقط ١٤٥ اقصيداً لم يستعمل فيها الرديف طبعاً هذا في القرن التاسع .

ومن هذا يظهر لنا تكامل الغزل مع الرديف واهميته في نظم الغزليات ويظهر في بحثنا هذا ان الى حدود القرن الرابع الهجري لم يكن الرديف له اهمية بالغة الا انه بعد ذلك تدريجياً بدأ يكون له موقع مهم جداً وكذلك في انواع الرباع والمثنوي وغيرها نرجو ان نوفق في اظهار أحد أهم المعالم الثقافية في الشعر الفارسي واهميته البالغة وذلك لما اهتم به النعراء الكبار وجعلوا منه رمزاً للشعر الفارسي الجميل و عكس مة من عكس مات التطور الثقافي لهذه الامة بسم الله الرحمن الرحيم

پیشگفتار

در این موضوع بحث به شرح کامل کوشش کردم بیک از انواع شعر فارسی ردیف میگوید. یکی از انواع نظم شعر نه فقط در زبان ادبی فارسی بس عربی و هندی هم بود .

و در آغاز تعریف شعر ردیف در هر کشور مشهورترین به نظم این شعر توخیم است. و جانب دوم دیگر مبارزه در ادب فارسی و عربی در این نوع از شعر فارسی نشان داد و نقش یا آثار نویسندگان شعرای ایران به عدد اشعار اون را در ردیف اظهار کرد و سودهای این شعر ردیف و شعر غزل و در انواع دیگر از شعر مثل رباعی و مثنوی در نظم اون بود است. البته تعریف شعر ردیف این واژه های از وزن و قافیه تکرار میکند. بس معنای هم در ابیات شعری مختلف است .

و برای تا میدانیم این نوع از شعر باید نمونه های از اشعار و تا میتوانستیم واژه های ردیف هم ببینید آنتخاب ما بشاعر بزرگ حافظ شیرازی و اشعار اون در ردیف به دست شما تصرف کرد .

فکر میکنم ردیف طک از شعر مهمترین برای تاریخ کشور چون که این نوع خیلی قشنگترین شعر از غزل و رشته های شعر دیگر و شاعر میتوانی در میان این نوع از شعر شرح حال عشق و طبیعت و موضوعات دیگر مهارت اظهار کرد .

البته در این بررسی در هر اعلام و مشهورتر اگر در کشور عربی و ایرانی باید ابراز است و حتماً تأثیر عربی در شعر فارسی حاضر است بس شعرای ایرانی باید هم فراموش نکردند .

ودواین و اشعار اون خیلی زیاد است و نقش انها را در ادب فارسی و عربی هم موجود است. و محاولت در پایان بحث توجه به شعر حافظ شیرازی واژه های ردیف در این شعر ابراز امیدوارم این بحث با نتیجه پایان سودی های به هر دنبال هم در ادبیات و شعر ردیف و واژه های این شعر حاصل کرد.

بحث بعنوان ردیف و لفظه های آن در شعر فارسی

ردیف را چنین تعریف کرده اند عبارتست از (کلمه یا بیشتر مستقل باشد در لفظ و بعد از قافیا اصلی بیک معنی تکرار یابد).
مثلا در این ابیات خاقانی^(۱) :

جراغ کیان کشه شد کاش من
بمرکش چراغ سخن کشمن
گرم قوتمتیء چراغ فلك "
به آسیب يك دم زدن کشتمی
گرم دست رفتی بشمشیر صبح
اجل را بدست زمن کشتمی من

(کشتمی) که س از قافیه ها تکرار شده "ردیف خوانده می شود در دانه المعارف اسلام ردیف را چنین تعریف کرده اند • (ردیف نوعی از بحراست با تفعیلا ت طولانی (hypermeter) یعنی چیزی که بعنوان ردیفی پشت سر قافیه می آید. در حقیقت ردیف مقطع آخری بیت است که میان دو روی قرار می گیرد روی اول وروی جدید گاهی ردیف از يك پسوند suffix مفرد یا مرکب که دارای يك یا چند مقطع جداکنه است تشکیل می شود. قدمای عروضیات "يك از اجزای ردیف را بنام خاصی خوانده اند مثك (وصل) را بر لاحقه نخستین و (خروج) را بر دومی و (مزید) را بر سومی و (نایره) را بر چهارمی اطلاق کرد اند ردیف در عروض فارسی و ترکی با ابیات قصیده تکرار می شود البته آنحه نویسندگان دانه المعارف به حساب ردیف آورده اند و از قول عروضیات بدان نام مزید و و خروج و نایره داده اند در حقیقت همان حروف قانیه است و میدا است کا قافیا چیزی است جدا از روی به معنی مستقل گر چه از این نظرکه آن حروف پس از حروف اصل قافیه که روی باشد تکرار می شود . در حقیقت نوعی ردیف به حساب می آیند.

بدايات رديف

سابقه رديف

از بررسی شعرهای فارسی و عربی و ترکی بخوبی دانسته می شود که رديف خاصه ایرانیان و اختراع ایشان است زیرا تا آنجا که می دانیم در این سه زبان رديف وجود دارد اما در هیچ کدام به اهمیت و سابقه فارسی نیست. در زبانهای اروپایی تا آنجا که نویسنده این سطور جستجو کرده است. (یعنی در انگلیسی و فرانسه و کتابهای این که درباره شعر و شاعری وصول آن نکارش یافته) اثری از رديف نیافته است. ممکن است بصورت استثنایی یا تصادفی

در زبانهای دیگر نیز گاه دیده شود تحقیق درین باره مجالی دیگر می طلبد که در این لحظه هنگام آن نیست. تنها چیزی که قابل یا دآوری است این است که بعضی از مترجمان شعرهای

فارسی گاهی که خواسته اند شکل شعر را به خوانندگان اروپا ئی نشان دهند سعی کرده اند رديف را بدون رعایت قافیه در نظر گیرند ولی هیچ گاه با توفیق همراه نبوده است. یکی از متکلفانه ترین این گونه گوششهای تا جایی که نکارنده بیاد دارد. در ترجمه ای است که یکی از مترجمان حافظ بزبان انگلیسی انجام داده و تمام رديفها را عیناً ترجمه کرده است و در پایان مصراعها. در مواردی از شعر انگلیسی که کوینده چیزی شبیه به (دور) یا (رديف گونه) را خواسته تکرار کند قافیه در آن رعایت نشده مثل شعر معروف ((غراب)) اثر ادگار الن پو که در آن عبارت ((هر کز)) در فاصله هر چند مصراع تکرار می شود زبانهای فارسی و عربی جای آن هست که مسأله رُف مورد بررسی قرارگیرد از آنچه در دانه المعارف اسلام نوشته شده است^(۲) دانسته می شود که رديف در ادبیات ترکی تا پیش قرن ۱۳ میلادی سابقه ندارد و پیدا است که از ادب فارسی بدانجا راه یافته زیر را شعر ترکی در

حقیقت تقلید شعر فارسی است هم از نظر نوع مضامین و هم از نظر قافیه وردیف دیگر خصوصیات. وزن شعر ترکی نیز همان وزن شعر فارسی است.

اما در عربی. نوشته اند که ردیف در شعر قدیم عرب وجود دارد البته بصورت ساده و ابتدایی اگر چه بنام دیگر خوانده شده ولی اگر بطور دقیقی بررسی کنیم می توانیم مدعی شویم که ردیف در شعر عربی تقریباً وجود ندارد زیرا تا آنجه که در دیوانها ی شعر عرب دیده شده چیزی که بشود نام ردیف بر آن اطلاق کرد نمی توان یافت.

البته در ادب معاصر عرب نوعی ردیف مشاهده می شود و اما در حقیقت قبل از آن قافیه را رعایت نمی کنند و نمی توان نام ردیف بر آن اطلاق کرد مانند آنچه در قصیده معروف ((الست ادری)) ابلیا ابو ماضی (۱۸۸۹-۱۹۵۷) شاعر معروف ((رابطه قلمیه)) دبدبه می شود که ((الست ادری)) به صورت ردیف در پایان بعضی مصراعها تکرار می شود و شبه است بیکی از شعرهای منسوب با یزید بسطامی^(۳) که ((انت)).

در آن ردیف قرار گرفته و قافیه ها عبارتند از ۰ دمت ، قلت ، کنت و اگر از لحاظ تاریخی هم نگاه کنیم آن قطعه یا یزید از نخستین نمونه های ردیف در عرب است:

أشار بسری الیک حتی

فنینت عنی ودمت انت

محوت اسمی و رسم جسمی

سالت عنی فقلت انت

فانت تسلو خیال عینی

محبتی درت کنت انت

در مقام العلوم سکاکی هم می توان آن نمونه ای یافت که اینک از نظر اهمیتی که دارد نقل می شود ، شعر از سکاکی مفتاح العلوم^(۴) است

حتام تتكر قدري ، ايها الزمن ؟
بغياً و توغي صندري ، ايها الزمن ؟
اما يهملك شيء غير عذرك بي ؟
ماذا استقدت بغدري ايها الزمن ؟
قل لي الى كم ارى الاحداث ترشقني؟
قد يحل صبري اتدري ايها الزمن ؟
ارى بدوراً لا قوام طلعت لهم
الا طلوع لبدري ايها الزمن ؟

که میبیم با رعایت قافیا بدري ، قدري ، صدری کلمه ((ايها الزمن)) را به صورت رديف تا پایان قطعه تکرار کرده است شاعر ایراتی دیگری که چند قصیده و قطعه یا رديف به عربی سروده است خاقانی است. در دیوان او قصیده ای ۶۸ بیت با تجدید مطلع به رديف ((بغداد)) و قافیه ماء و لقاء و هواء وجود دارد که مطلع آن این است:

امشرب الخضر ماء بغدا
ونار موسى لقاء بغداد
وی همحنین قصیده ای با رديف ((ارض العراق)) و غزلی با رديف ((اليمن)) دارد که مطلع آن چنین است
کم غزال صجال اليمن
مهجتی مرعی غزال اليمن
وی همحنین به قصیده ای از زمخشری^(۵) ((۴۶۷-۵۳۸)) در مدح علاء الدولة والی خوارزم اشاره میکند که رديف آن ((علاء الدولة)) است.
الفضل خصلة علاء الدولة
والمجد اثلة علاء الدولة

وهمان است که رشید وطواط در حدائق السحر^(٦) نقل کرد. ومی گوید: و عرب را ردیف نیست مکر محدثان که به تکلف بگویند و فخر خوارزم زمخشری را قطعه ای دیدم در مدح خوارزمشاه و لقب معروف او را ردیف کرده بر منوال عجم قدیمترین نمونه ای که از ردیف در زبان عربی با رعایت قافیه کامل دید ام این رباعی ابو العباس محمد بن ابراهیم کاتب با خرزی است از شعرای خراسان در پایان قرن چهارم و آغاز قرت پنجم که صاحب دمبه القصر ان نقل کرده است^(٧).

قدھا ضن فراقه قفاری ،والله

و استهلك هجره قراری ،والله

اذری الدم لیلی ونهاری ،والله

لم یغن عت الهوی حذاری ،والله

وحسن بن علی یا خرزی پدر مطلق د مبة القصر نیز که شاعران پایان قرن چهارم و نیمه اول قرن پنجم است گفته است.

اعطتك یا بدر عنان القلب

لازلت اری هواك شان القلب

لو لم یکن الصدرصوان القلب

انزلتک والله مکان القلب

مؤلف غصن البان^(٨) که اساس کنارش از آزاد بلکرامی است در باب ردیف گوید: وشاعران ایرانی ردیف را دارند که يك یا چند کلمه است که بعد از روی تکرار می شود وسبب زیبایی شعر است وبگونه خلخالی است برای افکار (به جنبه موسیقی ردیف کا مثل خلخال صدا ایجاد می کند نظر دارد) و از رهگذار ردیف است که وزن شعر فارسی به انواع و اقسام که حد و حصری ندارند می رسد. و در شعر عربی ردیف وجود ندارد اگر چه بعضی از ایشان به تکلف ردیف آورده اند اما جلوه ای از آنگونه که در شعر فارسی دارد ندارند و موجب این امر چیزی نیست جز ویژگیهای زبان. وی همحنین به دیوان مردفی به عربی از آزادی بکرامی اشاره میکند

اینهاست نمونه های موجود از ردیف به معنی دقیق کلمه در زبان عربی که تا اکنون مشاهده شده است و میداست که نفلید از نعر فارسی است زیرا کویندگان آنها همه یا ایرانی ویا متأثر از شعر ایرانی بوده اند نویسندگان دانه المصارف اسک نیز خود به این موضوع توجه داشته اند وگفته اند ردیف بطورخاص از ابداعات ایرانیان به شمار می رود در ادبیات صوفیانه عرب در ادوار متأخر نمونه هایی از ردیف بی قافیه می توان یافت که ان را (دور) می خوانند مثل دور (ساقی یا ساقی) در شعر عبد الغنی نابلس^(۹) (۱۱۴۳-۱۰۵۰ هجری قمری) که کلی تر از ردیف است و شبیه است به آنچه گاه در شعرهای عربی دیوان الشمس مولانا دیده می شود مثل تکرار (لا تظلمونا) در این غزل :

یا کالیمینا یا حاکمینا

یا مالکینا لا تظلمونا

یاذا الفضائل زهر الشمال

سیف الدلائل لا تظلمونا

ردیف در شعر سانسکریت وهندی که با زبان فارسی از يك خانواده است ووجود دارد وصاحب تحف الهند در بحث از قافیه که انرا به زبان سانسکریت تک Tuk می گویند فصلی پرداخته در باب ردیف که انرا تکانت Tukanta می خوانند ان را چنین تعریف می کند(یک کلمه بود یا بیشتر که بعد از تک یعنی قافیه به یک معنی تکرار یابد وآنرا به عربی ردیف کویند ووقوع ان در شعر لازم است و ان را محض جهت زیست کلام آوردندو چون درکلام واقع شود تکرار ان در همه تک ها یعنی مصرعها - واجب بود واختلاف ان به هیچ وجه جایز نیست) نکته قابل یاد اوری این است که تحقیق شود آیا ردیف در سنت دیرینه شعر سانسکریت بوده یا از طریق شعر فارسی واردشعر ان زبان شده است قدر مسلم این است که در یکی از کهنترین ترجمه های شعر سانسکریت به عربی در قرن سوم نمونه ای از نوعی

ردیف دیده می شود در پایان نسخه ای از تاریخ جرجان^(۱۰) آمده است که (خرداد ما را محمد بن حمدون به چند واسطه که گفته. در سال ۳۳۳ در مسجد عمان از دینوری شنیدم که گفت: از ابو الحسن محرر بن جعفر شنیدم که گفت : وجدت ببلد الهند حجراً منقوشاً بالعبرانية ببلد سرندیب يقال:

اهبط آدم

انا الموجود فاطلي تجديد

فان تطلب سواء فلا تجديد

تجدین این تطلین عتیداً

قرباً منك فاطلي تجديد

تجدین فی سواد اللیل عندي

قرباً منك فاطلي تجديد

تا اخراين مقطع بی قافیه که نشان می دهد شعر سانسکریت نوعی ردیف داشته و نیز نشان مدهد که صوتیه مسلمان در قرن سوم از معارف هندی در حوزه تصوف جرد داشته اند اصولاً چنانکه پس از این خواهیم دید ردیف چیزی است که با زبان فارسی يك نوع پیوستگی طبیعی دارد اما در عربی جنبه صنعت خواهد داشت و برای همین است که مبینیم ردیف مورد توجه شاعران قرار نگرفته و در ترکی نیز شکست خورده و از قرن ۱۹ به بعد شعرا ردیف را کنار گذاشته اند و البته این کار به تاثیر شعر فرانسه بوده است اما در زبان فارسی از قدیمترین روز گاران ردیف بصورت مشخص و بر جسته ای در شعر فارسی وجود داشته است حتی پیش از آنکه شعر به زبان ادب بوجود آمده باشد در ترانه های عامیانه ردیف را بصورت بارز و مشخص می توانیم ردیف را بصورت بارز و مشخص می توانیم مشاهده کنیم از جمله در شعر معروف مردم خراسان در هجو اسد بن عبدالله که داری ردیف است اگر چه قافیه های آن درست نیست.

ز ختلان آمذيه

برو تباه آمذيه

أواره نزار آمذيه

خشك نزار آمذيه

که قافیه ها جنبه صوتی و هماهنگی در مصوتها دارند و در حروف مشترک نیستند مثل دیگر قافیه های شعر عامیانه که پس از این درباره آنها بحث خواهیم کرد^(۱۱).

سودهای ردیف

ردیف باید یکی از نعمتهای بزرگ شعر فارسی دانست در صورتکه بلای جان معانی و احساسات شاعر نباشد زیرا از چند جهت به شعر زیبایی و اهمیت می بخشد از نظر موسیقی • چنانکه دیدیم ردیف در حقیقت برای تکمیل قافیه بکار می رود و بطور قطع می توان و بطور قطع می توان ادعا کرد که حدود هشتاد در صد غزلیات خوب زبان فارسی همه دارای ردیف هستند و اصولاً غزل بی ردیف به دشواری موفق می شود و اگر غزلی بدون ردیف زیبایی و لطفی داشته باشد کاملاً جنبه استثنایی داری برای نمونه دو غزل از يك شاعر در يك وزن می آوریم تا موضوع روشن شود.

غزل يك:

پیش صبا فشار کنم جان شکوفه وار

کو عقد عنبرین شکوفه کنه نثار

ای مرد با شکوفه چه سازم طریق انس

این بس مرا که دیه ه من شر شکوفه دار

جانم شکوفه وار شکافان شد از هوس

چون حبله شکوفه براند اخت نو بهار

غزل دو :

ای باد بوی یوسفا دلها بمارسان
یکه نو بر از بهار دل ما بمارسان
از زلف او چو برسر زلفش گذر کنی
پنهان بد زد مویی و پیدا بمارسان
گر آفتاب زردی از آنسو گذشته ای
پیغام آن ستارمه رعنا به مارسان
ای نازنیش کبوتر از انجا ست برج تو
گر هیچ نامه آری از انجا به مارسان
ای هدهد سحر گهی از دوست نامه ای
بستان ، ببند برسی و عمدا به مارسان^(۱۲)

آنکه به جنبه معنوی شعرها نظر داشته باشیم تفاوت موسیقایی دو شعر را بخوبی احساس می کنیم و می بینیم که غزل دومی بعلت داشتن ردیف از نظر موسیقایی چه اندازه غنی است گر چه در شعر قبلی هم باید توجه داشت که موسیقی داخلی شعر مقداری از خشکی بی ردیف شعر را ان میان برده و رعایت کلمه شکوفه که در مصراع آمده وبا دیگر (سین) و (شین) های ابیات ترکیب شده خود مقدار زیادی در آهنگ شعر مؤثر است.

از نظر ایجاد ترکیبات و مجازهای بدیع در زبان یکی از نقشهای ردیف تاثیری است که در ایجاد تعبیرات خاص زبان شعر و توسعه مجازها و استعاره ها دارد مثلا بسیاری چیزها را که در زبان معمول نمی توان (ریخت) خاقانی در این شعر (ریخته) است و اتفاقاً خوب و موفق از کار در آمده و می شود در نثر هم آنرا بکار برد بی آنکه دیگر مساله التزام ردیف در کار باشد مثلا (شکر ز آور یخته) در این شعر:

طاق ابروانرا مش گزین در حسند طاق و جفت کین

بر زخمهء سحر آفرین شکر ز آنوا ریخته
و یا (شنیدن باد سرد) و یا (شنیدن بانك شش دانه تسبیح ثریا و دم عنقا)
واز همه مهتر. از (رنك فقر) (آوازتیرا) شنیدن در این بیت
فقر تیکوست به رنك ار چه آواز بد است
عامه زین رنگ هم آواز تبرا شنوند
حاجب: در دنبالهء بحث از ردیف یاد آوری چند نکته در باب حاجب که آنهم
نوعی از ردیف است بی جانمی نماید. حاجب عبارتست از کلمه ای که قبل از
قافیه می آید و به قول صاحب درءه نجفی آنرا شعرا مستحسن می شمارند و اینگونه
قافیه را محبوب می نامند^(۱۳).

هر چند رسد هر نفس از یار غمی
باید نشود رنجه دل یار غمی
باید نشود رنجه دل از یار دمی
و اگر این حاجب میان دو قافیه _ باشد در نهایت حسن خوا هد بود چنانکه
امیر مغری در این رباعی آورده

أي شاه زمان بر آسمان داری تخت
سست است عدو تا تو کمان داری سخت
حمله سك آوری و گران داری رخت
پیری توبه تدبیر و جوان داری بخت
عثمان مختاری این کار را با ردیف یا با حاجب مرکبی (سلطان ملك
ارسلان) در يك قطعه رعایت کرد ه است^(۱۴):

فلك از برای سلطان ملك ارسلا ن گراید
جز خاك پای سلطان ملك ارسلا ن نیابد
وگر آفتاب گویا و خرد پذیر گردد
هزار ثنای سلطان ملك ارسلا ن نماید

و ادیب صابر نیز در در قطعه ای گفته است^(۱۵):

مدحتت را خلق دایم بر زیان دارد زیر

همنت همواره سوی آسمان دارد گذر

حاسدت را با نحوست همعنان دارد قضا

نا صحت را با سعادت همقران دارد قدر

اما اینکار با اینکا (شعرا آنرا مستحسن) شمرده اند کار لغوی است و در حقیقت یکی از همان صنعت‌های بیهود بدیع است که میشود آنرا نوعی التزام دانست که در حد معینی وجای خاصی قرار می‌گیرد و هیچکدام از دو خصوصیتی را که در اهمیت ردیف شمردیم ندارد ولی عیب‌های آنرا دارد یعنی مانع آزادی و استقلال اندیشه شاعر می‌شود اما هیچ زیبایی و لطفی جز زیبایی در حد بازی با کلمه - به شعر نمی‌بخشد. حاجب نیز از خصایص شعر فارسی است. صاحب غصن البان^(۱۶) گوید و حاجب از خصایص شعر فرس است و هم او گوید که در شعر عربی نبوده او نخستین بار آزاد آن را در شعر عربی بکار گرفته است و آزاد خود گوید:

مرا قصیده ای است که مطلع آن صاحب اتفاق افتاده

نار الزناد مذیبة فولذا

نار الوداد مذیبة افلاذا

وندیم که کسی قبل در شعر عربی حاجب به کار برده باشد و چنانکه خود گفته این حاجب هم فقط در مطلع قصیده و بر حسب تصادف وجود آمده است قابل یا دآوری است که در شعر هندی و سانسکریت حاجب وجود دارد. صاحب تحفه الهند در دنبال بحث از ردیف که آن را تکانت می‌گوید نوشته است (تاکد و آن يك کلمه بود یا بیشتر که بیش از تك یعنی قافیه به يك معنی تکرار یابد حنانکه تکانت بعد از تك وان را به عربی حاجب نامد و تکرار ان مستحسن بود).

ردیف در انواع شعر فارسی

اگر بخواهیم بترتیب اهمیت موضوع را بررسی کنیم باید از غزل شروع کنیم زیرا در حقیقت ردیف جزئی از شخصیت غزل است و همانطور که پیش از این اشارت رفت غزل موفقی که ردیف نداشته باشد کم داریم و اگر گاهی شاعران بزرگ خواسته اند غزل بی ردیف بگویند موسیقی ردیف را از رهگذری دیگر در شعر ایجاد کرده اند چنانکه سعدی در این^(۱۷) :

بگذار تا بگیریم چون ابریر بهاران
کز سنگ نا له خیزد روز وداع باران

که قافیه را بصورت اعنات یا لزوم ما لا یلزم آورده و در حقیقت نوعی ردیف را در آن لحاظ کرده است صاحب مخزن الغریب در باب خواجه حسن دهلوی می گوید. وی را در غزل طریق خاص است اکثر قافیه های تنگ و ردیف های غریب و بحرهای خوشایند که اصل در شعر خاصه در غزل ملاحظه ایتهاست در اختیار کرده است. از میان تقریباً ۳۰۰ غزل در دیوان خاقانی ۲۲ غزل بدون ردیف است و میانگین کاراو ۱۳/۶ می شود^(۱۸).

در قرن هفتم سعدی در طیباتش که تقریباً ۵۸۰ غزل است ۹۰ غزل بی ردیف دارد که میانگین آن ۶/۴ می شود^(۱۹) .

حافظ در حدود سعدی است و اندکی کم ردیف تر یعنی تقریباً ۵۵۰ غزل او ۷۵ غزل بی ردیف دیده می شود که میانگین آن ۷/۴ می شود^(۲۰) .

در قرن نهم و اوایل قرن دهم بابا فغانی را اگر ملاك کار قرار دهیم می بینیم به کمترین عدد می رسیم زیرا در دیوان فغانی از میان تقریباً ۶۲۰ غزل او فقط ۱۵ غزل بدون ردیف است و میانگین در حدود ۴/۱۳ دارد که حد اقل بی ردیف بودن است^(۲۱).

البته این يك بررسی اجمالی است و نمی توان هیچکدام از این شاعران را نمودار کامل دوره خودش به حساب آورده ولی تا حدودی شاید بتوان چنین حدس زد

و می تواند این شمارش تا اندازه ای نظر ما را دربارهٔ ارتباط رديف با سير تكاملی غزل تاييد كند.

در مورد قصيده نيز ميتوان گفت كه اگر چه از نظر رديف به پايه اهميت غزل نمی رسد اما بتدريج سير طبيعي آن با رديف همراه است و چنانكهديديم در قرن چهارم اكثر قصايد و در حدود ۷۰٪ آنها بدون رديف بودند اما در قرنهای بعد ترتيب اين نسبت كم می شود و بر مقدار قصايد مردف افزوده می گردد مثلاً از ۱۵۰ قصيدهٔ خاقانی ۱۰۰ تا مردف است^(۲۲) ومعدل قصايد بی رديف او ۱/۵ است در صورتيكه از شصت قصيدهء عنصری پانزده مردف است ومعدل آن را ۴ می شود .

رباعي كه از همان آغاز مردف بود و كمتر رباعي بی رديف - خوب و موفق - در زبان فارسي می توان يافت رباعيهای خوب و موفق تقريباً همه دارای رديفند البته باز هم با در نظر گرفتن موارد استثنائي بعضی رباعيهای بطوري مردف است كه فقط يك كلمه برای قافيه در آن باقي مانده مانند رباعي فيض كاشانی^(۲۳):

با من بودی منت نمی دانستم

يا من.....

تا من.....

ورباعيهای ديگري در المعجم جامی هم رباعي يی دارد كه تقريباً تمام كلمات آن رديف است.

من در غم هجر و دل به دیدارتو خوش

تن در غم هجر و دل به دیدار تو خوش

تا کی چشم سر شك حسرت ايزد

اندر غم هجر و دل به دیدار تو خوش^(۲۴)

قطعه ها وضعشان متفاوت است و حكم قاطع نمی توان بر آنها صادر كرد .

مثنوی : در مورد مثنوی باید یاد آور شد که در موارد لازم یعنی جاهای که شعر احتیاج به موسیقی بیشتری داشته ان ردیف بیشتر استفاده کرده اند مثلاً^(۲۵):

در مثنوی مولانا در قسمت آغاز کتاب که جنبه شعری و عاطفی فوق العاده ای دارد از ۵۰ بیت ۱۳ بیت از آن بی ردیف است و در موارد یکه مطلبی را می خواهد منظوم کند بی آنکه به جنبه های عاطفی و شعری توجه داشته باشد ۰ اغلب از این میزان یعنی زیادی ابیات مردف کاسته می شود و در مثنوی نیز شاعران استاد و بزرگ جایی که خواسته اند از موسیقی کلام برای تاثیر در عواطف و احساسان خواننده استفاده کنند نقش عجیب و مؤثر ردیف را نادیده نگرفته اند و از آن سودها جسته اند در خمسه نظامی نیز این خصوصیت دیده می شود و مثلاً در داستان غزل خواندن مجنون برای لیلی که موضوع جنبه غنایی و عاطفی دارد در ۵۰ بیت کمتر از ۱۵ بیت بی ردیف است ولی در قسمت اول کتاب در برهان بر حدوث آفرینش در پنجاه بیت بیش از ۳۰ بیت بی ردیف است.

در مورد پیوستگی ردیف و موضوع و پیوستگی قافیه و ردیف از نظر ساختمان صوتی باید دقت شود و این نکته گاهی از نظر بلاغی سخت قابل دقت است مثلاً در این قصیده دکتر حمیدی :

درخت زرد شد و آسمان به قبر نشست
هوا دژم شد و دیمه جای تیر نشست
بهار آمد و گل طرف جو یبار نشست
بنغمه مرغ خوش آوا به شاخسار نشست^(۲۶)

قافیه و ردیف در قصیده اول از نظر صوتی مناسبتر انتخاب شده است و در قصیده دوم بعکس هماهنگی میان حرکات مصوتهای قافیه با مفهوم ردیف دیده نمی شود زیرا مصوت ای در قصیده اول خود یکنوع حالت فرود آمدن و آرامش را که با نشستن ساز کار است می رساند در صوتی که در قصیده دوم کشش در

شاخسار یکنوع حالت حرکت بوی بلندی را می رساند وبا نشست در ردیف قرار گرفته بد رستی نمی خواند بلکه با آن نوعی تضاد دارد

نمونه^۶ از اشعار حافظ شیرازی در شعر ردیف وواژه های آشکاری

نمونه^۷ از اشعار حافظ شیرازی در شعر ردیف :

صلاح کار کجا ومن خراب کجا بین تفاوت ره کز کجاست تا به کجا
دلم ز صومعه بگرفت و خرقه^۸ سالوس کجا ست دیرمغان و شراب ناب کجا
چه نسبت به رندی صلاح و تقوی را سماع وعظ کجا نغمه^۹ رباب کجا
ز روی دوست دل دشمنان چه در یابد چراغ مرده کجا شمع آفتاب کجا
ردیف در این شعر : (کجا)

ص ۶۷۶ واژه ردیف در این شعر (زندند)

دو شما دیدم که ملائک^{۱۰} در میخانه زندند گل آدم بسر شتند و به پیمانه زندند
ساکنان حرم ستر وعفاف ملکوت با من راه نشین باده مستانه زندند
آسمان با را ماننت نتوانست کشید قرعه^{۱۱} کار به نام من دیوانه زندند

ص ۶۸۵

نقدها را بود آیا که عیاری گیرند تا همه صومعه داران پی کاری گیرد
مصلحت دید من آنست که یاران همه کار بگذارند وخم گرمه یاری گیرند
ص ۶۹۰

واژه های ردیف در این شعر (گیرند)

دلا بسوز تو کارها یکند تیار نسیم شبی دفع صد بلا یکند
عتاب یار پری چهره عاشقانه بکش که یک کرشمه تلافی صد جفا یکند^(۲۷)

ص ۷۳۳

بود آیا که در میکره ها یگشایند گر از کار فروبسته ما یگشایند

اگر از بهر دل زاهد خود بین بستند دل قوی دار که از بهر خدا بگشایند
واژه های ردیف در این شعر (بگشایند)

ص ۷۳۸

سالها دفتر مادر گرو صهبا بود رونق میکده از درس و دعای ما بود
تیکی پیر مغانین که چو ما برمستان هرچه کردیم به چشم کرمش زیبا بود
واژه های در این شعر (بود)

ص ۱۱۸

صبا بلطف بگو آن غزال رعنا را که سر بکوه و بیابان تو داده ای ما را
شکر فروش که عمرش دراز باد چرا تققدی نکند طوطی شکرخا را
غرور حسنت اجازت مگرداد ای گل که پرشی نکنی عندلیب شیدا را
به خلق و لطف توان کرد صید اهل نظر به بند و دام نگیرند مرغ دانا را
وزن وقافیه و ردیف دارد. های ردیف در این شعر (را)

ص ۱۴۸

رونق عهد شبابست دگر بستان را می رسد مژده گل بلبل خوش الحان را
ای صبا گر به جوانان چمن باز رسی خدمت ما برسان سرو و گل و ریحان را
گر چنین جلوه کند مغبچه باد فروش خاکروب در میخانه کنم مژگان را
ای که برمه کشی از غیر سارا چوگان مضطرب حال مگردان من سر گردان را^(۲۸)
وزن و قافیه و ردیف دارد. وواژه ها ردیف در این شعر (را)

ص ۱۶۸

خمی که ابروی شوخ تو در کمان انداخت به قصد جان من زار نا توان انداخت
نبود نقش دو عالم که رنگ الفت بود زمانه طرح محبت نه این زمان انداخت
به یک کر شمه که نرگس به خود فروش کرد فریب چشم توحید فتنه در جهان انداخت
شراب خورده و خوی کرده می روی به چمن که آب روی تو آتش در ارغوان انداخت
واژه های ردیف در این شعر (انداخت)

ص ۱۷۸

سینه از آتش دل غم جانا نه بسوخت آتش بود درین خانه که کاشانه بسوخت
تتم از واسطه دوری دلبر بگذاخت جانم از آتش مهر رخ جانا نه بسوخت
سوز دل بین که زبس آتش اشکم دل شمع دوش بر من ز سر مهر چو بروانه بسوخت
آشنائی نه غریبست که دلسوز منست چون من از خویش برفتم دل بیگانه سوخت

واژه های ردیف در این شعر (بسوخت) .

ص ۲۸۴

گل در بر می در کف و معشوق بکامست سلطان جهانم به گنین روز غلا مست
گو شمع میارید در این جمع که امشب در مجلس ما ماه رخ دوست تما مست
در مذهب ما باده حلاست و لیکن بی روی تو ای سرو گل اندام حرامست مست
گوشم همه بر قول نی و نغمه چنگست چشمم همه بر لعل لب و گردش جامست مست

وزن وقافیه و ردیف دارد . واژه های ردیف در این شعر (مست)

ص ۳۱۸

دل سرا برده محبت اوست دیده آینه دار طلعت اوست

من که سر در تیاورم به دور کون گردنم زیر بار منست اوست
تو وطوبی و ما وقامت بار فکر هر کسی به قدر همت اوست
گر من آلتوده دامنم چه عجب همه عالم گواه عصمت اوست (۲۹)

واژه های ردیف در این شعر (اوست) .

ص ۳۲۱

آن سیه چرده که شیرینی عالم با اوست چشم میگون لب خندان دل خرم با اوست
گر چه شیرین دهنان پا دشما نند ولی بر او سلیمان زمانست که خاتم با اوست
واژه های ردیف در این ابیات (با اوست)

ص ۳۳۵

روی تو کسی ندید و هزارت رقیب هست در غنجه ای هنوز وحدت عندلیب هست
گر آمدم به کوی تو چندان غریب نیست چون من داران دیار هزاران غریب هست
در عشق خانقاه و حزابات فرق نیست هر جا که هست پر تو روی جیب هست
آنجا که کار صومعه را جلوه می دهند ناقوس دیر راهب و نام صلیب هست

واژه های ردیف در این شعر (هست) .

ص ۳۴۵

خوشر ز عیش و صحبت و باغ و بهار چیست
ساقی کجاست گر سبب انتظار چیست

هر وقت خوش که دست دهد مغتتم شما را

کسی را وقوف نیست که انجام کار چیست

یوند عمر بسته به مؤنست هر شما دار

غمخور خویش باش غم روزگار چیست (۳۰)

واژه های ردیف در این شعر (چیست) .

ص ۳۸۰

حاصل کار گه کون و مطان این همه نیست

باد پیش آر که اسباب جهان این همه نیست

از دل و جان شرف صحبت جانان غرضست

غرض اینست و گرنه دل و جان این همه نیست

منست سدره و طوبی پی سایه مکش

که چو خوش بنگری ای سرور و این همه نیست

دولت آنست که بی خون دل آید به کنار

ورنه با سعی و عمل باغ جنان این همه نیست

واژه های ردیف در این شعر (این همه نیست) .

ص ۴۰۲

ساقی بیار باده که ماه صیام در ده قدح که موسم ناموس و نام رفت

رفت عزیز رفت بیا تا قضا کنیم مری که بی صد خور صراحی و جام رفت

مستم کن آنچنان که ندانم ز بیخودی در عرصه خیال که آمدم کدام رفت

بر بوی آنکه جرعه جامت به مارسد در مصطبه دعای تو هر صبح وشام رفت

واژه های ردیف در این شعر (رفت) .

ص ۴۱۵

ساقی بیا که یار زرخ پرده بر گرفت کار چراغ خلوتیان باز در گرفت
آن شمع سر گرفته دگر چهره بر فروخت وین پیر سالخورده جوانی ز سر گرفت
آن عشوه داد عشق که مفتی ز ره برفت وان لطیف کرد دوست که دشمن حذر گرفت (۳۱)
واژه های ردیف در این شعر (گرفت) .

ص ۴۲۷

شنیده ام سخنی خوش که پیر کنعان گفت فراق یار نه آن می کند که میتوان گفت
حدیث هول قیامت که گفت واعظ شهر کنا یتیمست که از روزگار هجران گفت
نشان یارسفر کرده از که پرسم باز که هر چه گفت برید صبا پریشان گفت
فغان که آن مه نا مهربان گسل یترک صحبت یاران خود چه آسان گفت

واژه ها ی ردیف در این شعر (گفت)

ص ۴۹۳

همای اوج سعادت به دام ما افتد اگر ترا گوزی بر مقام ما افتد
حباب واربر اندازم از نشاط کلاه اگر ز روی تو عکس به جام ما افتد
شبی که ماه مراد از افق شود طالع بود که پرتو نوری به بام ما افتاد
به بارگاه تو چون باد را نباشد بار کی اتفاق مجال سلام ما افتد

واژه های ردیف در این ابیات (مافتد)

ص ۵۲۱

روشنی طلعت تو ماه <u>ندارد</u>	پیش تو گل رونق گیاه <u>ندارد</u>
کوشه ابرویست منزل جانم	خوشر از ین گوشه پاد شاه <u>ندارد</u>
تا چه کند بارخ تو دود دل تو	آینه دانی که تاب آه <u>ندارد</u>
شوخی نرگز نگر که پیش تو بشکنت	چشم دریده ادب نگاه <u>ندارد</u>
واژه های ردیف در این شعر (ندارد)	

ص ۵۸۸

ساقی ار باده از ین دست به جام اندازد
عارفان را همه در شرب مدام اندازد
ور چنین زیر خم زلف نهد دانه خال
ای بسا مرغم خرد را که به دام اندازد
ای خوشا دولت آن مست که در پای حریف
سرو دستار نداند که کدام اندازد
زاهد خام که انکار می و جام کند
پخته گردد چو نظر بر می خام اندازد (۳۲)

واژه های ردیف در این شعر (اندازد)

ص ۵۹۳

دمی با غم به سر بردن جهان یکسر نمی ارزد به من بفروش دلف ماکزین بهتر نمی ارزد
به کوی می فروشانش بجای می بر نمی گیرند زهی سجاده تقوی که یک ساغر نمی ارزد
رقیبم سر ز نشها کرد کز این باب رخ برتاب چه افتاد این سرما را که خاک در نمی ارزد
شکوه تاج سلطانی که بیم جان درود رجست کلاهی دلکش است اما به ترک سر نمی ارزد
واژه های ردیف در این شعر (نمی ارزد)

ص ۶۱۰

من و انکار شراب این چه حکایت باشد غالباً این قدردم عقل و کفایت باشد
تا به غایت ره میخانه نمی دانستم ورنه مستوری ما تابه چه غایت باشد
زاهد و عجب و نماز و من و مستی و نیاز تا ترا خود ز میان با که عنایت باشد

واژه های ردیف در این شعر (باشد)

ص ۶۴۰

ستاره ای بدرخشید و ماه مجلس شد دل رمیده ما را رفیق و مونس شد
نگارمن که به مکتب نرفت و خط ننوشت به غمزه مسئله آموز صد مدرس شد
به بوی او دل بیمار عاشقان چو صبا فدای عارض نسرين و چشم نرگس شد
به صدر مصطبه ام می نشاند اکنون دوست گدای شهر نگه کن که میر مجلس شد (۳۳)

واژه های ردیف این شعر (شد)

ص ۶۵۳

صبا به تهنیت پیر می فروش آمد که موسم طرب و عیش و ناز و نوش آمد
هوا مسیح نفس گشت و باد نافه گشای درخت سبز شد و مرغ در خروش آمد

واژه های ردیف در این ابیات (آمد)

ص ۶۶۴

رسید مژده که ایام غم نخواهد ماند چنان نماند چنین نیز هم نخواهد ماند
من ارچه در نظر یار خاکسار شدم رقیب تیز چنین محترم نخواهد ماند
واژه های ردیف در این ابیات (نخواهد ماند)

ص ۶۶۷

حسب حالی ننوشتی و شد ایامی چند
محرمی کو که فرستم به تو پیغامی چند
ما بدان مقصد عالی نتوانیم رسید
هم مگر پیش نهد لطف شما گامی چند
چون می از خم به سبورت و گل افکند نقاب
فرصت عیش نگه دار و بزنی جامی چند
قند آمیخته با گل نه علاج دل ماست
بو سه ای چند بر آمیز به دشنامی چند (۳۴)
واژه های ردیف در این شعر (چند)

ص ۷۷۴

ساقی حدیث سرو و گل ولاله می رود

وین بحث با ثلاثه غساله می رود

می ده که نو عروس چمن حد حسن یافت

کار این زمان ز ضعت دلاله می رود

واژه های ردیف در این شعر (می آید)

ص ۷۹۰

گفتم غم تو دارم گفتا غمت سر آید گفتم که ماه من شو گفتا اگر بر آید
گفتم ز مهر ورزان رسم وفا بیاموز گفتا ز خو بر وی ان این کار کمتر آید
واژه های ردیف در این ابیات (آید)

ص ۸۱۷

بوی خوش تو هر که زیبای صبا شنید
از یار آشنا سخن آشنا شنید
ای شاه حسن چشم به حال گدا فکن
کاین گوش بس حکایت شاه و گدا شنید
واژه های ردیف در این ابیات (شنید)

ص ۸۲۶

یوسف گم گشته باز آید به کنعان غم مخور
کلبه احزان شود روزی گلستان غم مخور
غمیدیه حالت به شود دل بد مکن
وین سر شوریده باز آید به سامان غم مخور (۳۵)

واژه های ردیف در این ابیات (مخور)

ص ۸۵۸

گلعداری ز گلستان جهان ما را بس زین چمن سایه آن سرو روان ما را بس
من و هم صحبتی اهل ریا دورم باد از گرانان جهان رطل گران ما را بس
واژه های ردیف در این ابیات (ما را بس)

ص ۸۶۰

دارم از زلف سیاهش گله چندان که می پرس
که چنان زو شده ام بی سرو سامان که می پرس
کسی به امید وفا ترک دل و دین نکند
که چنانم من از ین کرده پیمان که می پرس
واژه های ردیف در این ابیات (که می پرس)

ص ۱۰۵۶

صوفی بیا که خرقه سالوس بر کشیم
وین نقش زرق را خط بطلان به سر کشیم
نذر و فتوح صومعه در وجه من نهیم
دلق ریا به آب خرابات بر کشیم
فردا اگر نه روضه رضوان به ما دهند
غلان زروضه حور ز جنت به در کشیم
بیرون جهیم سر خوش و از بزم صوفیان
غارت کنیم باده و شاهد به بر کشیم (۳۶)

با ورقیها وحواشی

۱. دیوان خاقانی، خاقانی افضل الدین، به تصحیح ضیاء الدین سجادی، تهران، کتاب فروش زوار، اریخ مقدمه، ۱۳۳۸.
۲. دائرة المعارف الاسلامیة، یصدرها بالغة العربیة، احمد الشنتاوی، القاهرة، ۱۳۵۲ - ۱۹۳۳.
۳. مناهج التوسل في مباہج الترسل، عبد الرحمن بن البسطامی، مطبعة الجوائب، قسطنطينیة، ۱۲۹۹ هـ. ق.
۴. مفتاح العلوم، ابو یعقوب السکاکی، مصر، ۱۹۳۳.
۵. الکشاف عن حقایق غوامض التنزیل، محمد بن عمر الزمخشري، مصر، ۱۹۴۷.
۶. حدائق السحر، رشید الدین وطواط، بتصحیح عباس اقبال اشتیانی، ضمیمه دیوان رشید وطواط، بکوشش، سعید نفیسی، طهران، بارانی، ۱۳۳۹.
۷. دمية القصر وعصرة اهل العصر، ابو الحسن علي البخارزی، تحقیق محمد التونجي، تاریخ مقدمه ۱۳۹۱، - ۱۹۷۱، جاب بغداد، تحقیق سامي مكی العاني، ۱۳۹۱ - ۱۹۷۱.
۸. غصن البان المورق لمحسنات البیان، محمد صديق خان بهادر، مطبعة الجوائب، ۱۲۹۶.
۹. دیوان عبد الغني النابلسي، القاهرة.
۱۰. تاریخ جرجان او کتاب معرفة علماء جرجان، حمزة بن يوسف سهمی، حيدر آباد، دکن، ۱۳۶۹ - ۱۹۵۰.

١١. همان منبع.
١٢. ديوان خاقاني، افضل الدين خاقاني، بتصحيح ضياء الدين سجادي، طهران، كتاب فروشي زوار، تاريخ مقدمه، ١٣٣٨، ص ٦١٧
١٣. دره نجفي، ميرزا اقا سردار نجفقلي، بمبيء، ١٩١٥
١٤. ديوان عثمان مختاري، عثمان مختاري، بتصحيح جلال الدين همائي، طهران، بنكاه ترجمه ونشي كتاب، ١٣٤١
١٥. ديوان اديب صابر، صابر ترمذي اديب، جاب على قويم، تهران، ١٣٣٤، وجاب محمد على ناصح، تهران، ١٣٤٣
١٦. غصن البان المورق بحسنات البيان، محمد صديق بهادر، مطبعة الجوائب، ١٣٩٤
١٧. كليات سعدى، سعدى، جاب امير كبير، از روى جاب فروغى، بكوشش بهاء الدين خرمشاهى، تهران، ١٣٥٦، ص ٢٥٦
١٨. ديوان خاقاني، افضل الدين خاقاني، تصحيح، ضياء الدين سجادي، تهران، كتاب فروشي زوار، تاريخ، ١٣٣٨
١٩. كليات سعدى، سعدى، جاب امير كبير، از روى فروغى، بكوشش بهاء الدين خرمشاهى، تهران، ١٣٥٦
٢٠. ديوان حافظ، جاب علمى.
٢١. ديون با فغانى شيرازى، فغانى شيرازى، بكوشش احمد سهيلي خوانسارى، تهران، كتابخانه علميه اسلامى، ١٣١٦
٢٢. ديوان خاقاني، افضل الدين خاقاني، بتصحيح ضياء الدين سجادي تهران، كتاب فروشي زوار، تاريخ مقدمه، ١٣٣٨
٢٣. زبدة التواريخ، ابو القاسم عبد الله بن على كاشانى، بخش فاطميان ونزاريان، بكوشش، محمد تقى دانش بزوه، تهران، مؤسسه مطالعات وتحقيقات فرهنگى، ١٣٦٦
٢٤. حدائق البلاغة، شمس الدين فكرى، جاب كلكتا، ١٨١٤

۲۵. تذکره هفت آسمان، مولانا قاسم کاهی در رساله قافیه نوشته که شعرا گفته اند در غزل ردیف زیباست و در مثنوی عکس آن مراجعه شود به (تذکره هفت آسمان)، تألیف مولوی اقا احمد علی احمد، جاب کلکتا، ۱۸۷۳، اوفست، تهران، ۱۹۶۵، کتابخانه اسدی.

۲۶. خمسه نظامی کنجوی، نظامی کنجوی، از روی جاب وحید دستگردی امیر کبیر، تهران، ۱۳۳۵

۲۷. حافظ نامه، شرح الفاظ- اعلام....، بخش اول، نوشته بهاء الدین خرمشاهی، تهران، ۱۳۸۵.

حافظ نامه، بخش دوم.

۲۸. همان منبع.

۲۹. همان منبع.

۳۰. همان منبع.

۳۱. همان منبع.

۳۲. همان منبع.

۳۳. همان منبع.

۳۴. همان منبع.

۳۵. همان منبع.

۳۶. همان منبع.

نتیجه این بحث

این بحث برای ابراز اهمیت شعر ردیف در ایران و همه منطقه مجاور آن را مثل عراق و افغانستان و پاکستان و هند می دونی یک از انواع قشنگترین شعر ایرانی و آنکه شعر ردیف میگویند. و بسیار شاعران از ایران و کشورهای دیگر هم نظم شعر به این نوع بنویسید.

البته شاعر بزرگ حافظ شیرازی یکی از مشهورترین و حاصل بشهرت جهانی بود.

ویک نقطه دیگر مهم است در این موضع نقش اشعار ایرانی در شعر ردیف و نشان داد و چند شعرای ایران قصائد ردیف نویسند است .

وعلاوه بر آن در این بحث موضع که شعر ردیف در ایران ومخصوص در غزل زیادتیر بر هر کشور مجاور نوشته بود نتیجه رسیدم و موضع دیگر باید نشان داد .

اقدام هر کشور عراق و ایران و هند به شعر ردیف به کشور آن منسوب کرده است و به این موضع بحث شرح کامل توضیح است .
البتة نقش و کتابهای و دواوین ایرانی خیلی زیاد به نوع ردیف به دست ما هست .

و پایان نتیجه در این بحث ردیف یکی از مهمترین شعر و من میخواستم این امراظهار کرد و تا میبینم تفاوت حضارت فرهنگی و چطور به این نقش ادبی نگهدار است و چند نوع در شعر مثل مثنوی و رباعی هم به ردیف نظم کرد .
آمیدوارم در این بررسی میتوانی که شواهد و اثار و نمونه های شعر ردیف در زبان فارسی نشان دادم. و تا میتوانستیم توضیح فرق نوع ردیف از انواع نظم شعر دیگر است .

المصادر

۱. دره نجفی / نجفقلی میرزا، ص ۹۴

۲. دائرةالمصارف اسلام - ترجمه عربی - ج دهم - (درامی -زیتون)

۳. ترجمه دیوان حافظ توسط John Payne که در عینا شکل غزل فارسی ردیف و قافیہ سراسری رعایت شدہ و تحت عنوان ذیل نشر یافتہ است .

-The Poems of Shemseddin Mohammed Hafiz of shiraz.

Printed by E.J. Brill, Leyden (Holand) MDCCCL.

۴. سکاکی / مفتاح العلوم / چاپ مصر / ۱۹۳۷ / ص ۲۷۲ .

۵. دیوان خاقانی چاپ دکتر سجادی صفحات ۹۵۰، ۹۶۴، ۹۶۵ دیده شود .

۶. سبحة المرجان في اثار هندوستان ، آزاد بلگرامی - چاپ بمبئی ۱۳۰۳ . ص ۱۳۳

۷. حدائق السحر جب اقبال خمیمہ دیوان رشید وطواط چاپ نفیسی ص ۶۹۹

۸. دمیة القصر ابو الحسن باخرزی چاپ ۲۵ / ص ۹۲۱-۹۳۳ بهادر حدیق خان .

۹. غصن البان چاپ الجوائب / ۱۲۹۶ ص ۶

۱۰. دیوان عبد الغنی ناباس ج ۱ / ۱۷ و ج ۲ / ص ۶۶-۳۳۳-۳۹۵-۳۶۱ دیده شدہ .

۱۱. دیوان کبیر ج ۱ ص ۱۶۷ .

۱۲. تاریخ جرجان / کتاب معرفۃ علماء جرجان لابن القاسم حمزة بن یوسف بن ابراهیم السهمی چاپ حیدر اباد ۱۳۶۹ / ۱۹۵۰ ص ۵۱۶ .

۱۳. وزن شعر اکثر خانلری ص ۳۰ .

۱۴. تاریخ دکتر صفا ج اول ص ۱۴۴

۱۵. تحف الهند / ۲۶۳

۱۶. حدائق البک غۃ شمس الدین فکری ص ۳۵۸

۱۷. خمسۃ نظامی چاپ وحید امیر کبیر ۱۳۳۵ ص ۵۷۶

۱۸. حافظ نامہ (شرح ألفاظ ؛ اعلام) بخش اول / نوشتہ بهاء الدین خرمشاهی تهران ۱۳۸۵ .

گفتگو در غزلیات انوری بررسی وتحلیل

م. عقیل عبد الحسین محمد

محاورة وگفتگو یکی از شیوه های هنری ادب بشمار می رود که شاعران در آن می توانند مقاصد و آرزوها و پوشیده های روانی و فکری خود را بیان کنند زیرا که شیوه گفتگو، تصاویر و تعبیراتی دارد که زیبایی هنری را در (زبان شعر) * و ژرفا و اصالت تجربیات هنری شعر را منعکس می کند، نیز در آن، اندیشه های شگفت و نیکو و لذت بخش ظاهر می شوند لذا این شیوه شایسته مطالعه و تحلیل می باشد، و این گونه مطالعات در ادبیات فارسی نیازی به بحث و بررسی بیشتری دارد.

این بررسی، شگرد توصیفی و تحلیلی را در پیش گرفت که بر اساس مطالعه و بیان نمودن آنچه در آنست از ویژگیهای شعری و ارزشهای هنری صورت می گیرد، بنا بر این پژوهنده مطالعه روش گفتگو را در چکامه های (اوحید الدین انوری) * برگزید تا از شکلهای گفتگو و عناصر هنری آن سخن بگوید لذا این بررسی در برگزیده پیشگفتار و تمهید و مباحث مطالعه و نتیجه گیری شده است، تمهید برای معرفی نمودن مفهوم (گفتگو) از لحاظ (لغت و اصطلاح) است، و در مبحث اول (شکلهای گفتگو) از مهمترین چارچوب هایی که گفتگو در آن آشکارست سخن رانیدیم، و آن را بر دو نوع تقسیم نمودیم:

۱. گفتگوی مستقیم.

۲. گفتگوی پوشیده و پنهان.

اما مبحث دوم (طرفهای گفتگو) بر چهار بخش هستند:

۱. گفتگو با نفس.

۲. گفتگو با طرفهای تخیلی (فرض شده).

۳. گفتگو با شخصیت های واقعی.

۴. گفتگو با غیر عاقل.

سپس نتیجه گیری و خلاصه می آیند، و در اینجا باید ذکر شود که پژوهشگر از این شگرد بعنوان راهی عملی آشکار بهره برد که میان چارچوب بیرونی و درونی گفتگو را گرد آورد، این شگرد از پایان نامه ای * استوار و تیزبین به زبان عربی ستانده شده و بمثابهٔ زمینه ای خوب بوده که پژوهنده را در ساختن و پدید آوردن اندیشه ای نو و دیدگاهی هویدا کمک کرده است.

مدخل

رابطهٔ گفتگو با غزل

معنی گفتگو در لغت ((مراجعة الكلام في المخاطبة))^(۱) یعنی ((بازگویی کلام در با هم گفتگو کردن است))، اما معنی آن در اصطلاح: گفتار بین شخصیت های نمایشنامه یا داستان است. گفتگو ممکن است میان اشخاص داستان رد و بدل شود یا در ذهن شخصیت واحدی رخ دهد یعنی بطور يك جانبه ادا شود که آن را تك گوئی درونی (Interior Monologue) می نامند^(۲). لذا می توان گفت که گفتگو وسیله ای از وسایل نشان دادن حوادث داستانی بشمار می رود.

معنی غزل در لغت عرب: سخن گفتن با زنان و عشق بازی و حکایت کردن از جوانی و محبت و ورزیدن و وصف زنان بکار رفته است، اما در زبان فارسی اصطلاح غزل بر اشعار غنایی به چند معنی اطلاق شده است:

۱. تا اواخر قرن پنجم، غزل به معنی مقطعات چند بیتي ملحون مرسوم بوده است که در اوایل مقید به وزن رباعی بوده سپس غزل عبارت شده است از

چند بیتى (معمولاً حدود هفت بیت) متحد الوزن که دو مصراع بیت اول با مصراع های دوم در ابیات بعد هم قافیه هستند.

۲. غزل به معنی تغزل قصیده یعنی تشبیب (یاد ایام جوانی کردن است) یا نسیب (غزل گفتن و شرح احوال عاشق و معشوق را بیان داشتن است) که در مقدمه قصیده خوانده می شد، این مقدمه در مدح معشوق و توصیف زیبایی های طبیعت و وصف مجلس بزم واز این قبیل است گفته می شود این بخش همانست که بعدها به صورت مستقل به غزل تبدیل گردید.
۳. غزل به معنی شعر عاشقانه.
۴. غزل به معنی مصطلح (عارفانه).

پژوهشگران برای تغزل و غزل تفاوت هایی برشمرده اند بدین شرح:

غزل	تغزل
در غزل اکثر ابیات لا اقل ظاهراً ربطی به هم ندارند.	الف) جنبه روایی و وحدت موضوع دارد و غالباً در آن يك امر توصیفی یا عشقی به صورت پیوسته ای بیان می شود.
غالباً عشق معنوی و آسمانی است و معشوق جنبه تقدس دارد.	ب) عشق مطرح همیشه مادی و زمینی و معشوق دارای حقیقت اجتماعی است.
از هجران و فراق و اندوه سخن می رود.	ج) غالباً وصال و شادی و شادکامی مطرح است.
اما قهرمان غزل معشوق است.	د) قهرمان تغزل عاشق است.

هـ) دارای سطح لفظی است که با دانستن لغات، ابیات تغزل قابل فهم است.	علاوه بر معنای ظاهری يك معنای باطنی نیز وجود دارد.
و) برون گرایانه است.	غزل درون گرایانه است.
ز) زبان تغزل، به سبك خراسانی است.	زبان غزل مشتمل بر خصوصیات سبك عراقی است.
ح) تغزل حماسی است.	غزل غنایی است.
ط) تغزل عقل گراست.	غزل عشق گراست ^(۳) .

از آنچه که گذشت می توان به این نتیجه رسید که چون گفتگو محاوره ای است میان دو طرف یا بیشتر، و غزل در سوی مادی آن و تغزل: سخن گفتن با زنان و توصیف نمودن زیبایی های آنان و شرح احوال عاشق و مدح معشوق است پس رابطه میان آن دو هویداست، نیز غزل گاهی در برگیرنده نقل حوادث داستانی واقعی یا تخیلی می باشد، و چون گفتگو یکی از وسایل نشان دادن داستان بنابراین گاهی شاعر از مساله توصیف شخصیت های داستان خود برای پیشبرد و تغییر حوادث آن بهره می برد که بر اثر این، روش داستانی در شعر غزل از گفتگو در اختلاف بخش ها و شکل های آن سرشار شده است، و شاعر ما (انوری) در این صحنه، سطل خود را پایین فرستاد همانند دیگر شاعران عرب و عجم است.

نقش های گفتگو

۱. تکان و پیشبرد دادن حوادث و پرده برداری از شخصیت ها و ابعاد آنان^(۴).
۲. تأکید بر ارزش های ذاتی و بیان کردن عقیده های شخصی^(۵).
۳. تصاویر و تعبیراتی که روش گفتگو بدان آراسته می شود، زیبایی هنری زبان شعر را منعکس می کند^(۶).
۴. گفتگو، بساوشی تفصیلی را به حوادث می افزاید^(۷).
۵. چکامه بعلت کار برد روش گفتگو، ثروتمندتر و تواناتر در گنجایش و برداشتن عقیده ها و مواضع می باشد^(۸).
۶. نوعی از شگفتی و لذت بخشی به دریافت کننده می بخشد^(۹).
۷. شاعر تلاش می کند که دریافت کننده را با وی در تأثر شدید خود که او را بر این ساختار داستانی وادار کرد، شریک بسازد^(۱۰).

بخش اول

شکل های گفتگو

أولاً: گفتگوی مستقیم

این گونه گفتگو متکی بر صیغه هایی که بر گفتار و ساختن محاوره تأکید می نماید مانند صیغه های افعال گفتار در جمله های خبری است ((گفت، گفتم...)).

انوری می گوید:

گفتم: آخر جان به از زر، گفتم: به لا جرم کار تو چون زر می کند
دیوان انوری؛ ص ۵۲۵
وصیغه های پرسشی مانند ((پرسید، پاسخ دادم....))، نیز می گوید:

خواجه، سلام عليك، درد مرا چاره چیست ؟

مرهم زخم وصال از تب خون خواره چیست ؟

همان؛ ص ۴۹۷

وصیغه های امر از قبیل ((بگو، بزن ...))، که در جای دیگر می گوید:

بیا، که با سر زلف تو کارها دارم ز عشق روی تو در سر خمارها دارم

همان؛ ص ۵۴۸

ودیده می شود که ما بین صیغه های مختلف پدیده ای هست نظیر تداخل

صیغه های ندا ونهی:

ای بت یغما، دلم یغما مکن شادی جان مرا شیدا مکن

همان ؛ ۵۶۱

این صیغه ها روش گفتگوئی را آسان و آشکار می کند، و نقش کلیدی دارد که محاوره را آغاز و افتتاح می نماید، و گوش دریافت کننده را متوجه می کند، و زنگ آغاز گفتگو را می کوبد، و آن گفتگو میان دو شخص یا بیشتر بطور مستقیم رخ می دهد، و به نظر می آید که برخی از شخصیت ها نقش مهمی در روش گفتگو دارد مثل معشوق هنگام حضور او، و یار یا برادر در حال مشارکت وجدانی و همدردی و تسلیت گفتن او با شاعر است.

ثانیاً: گفتگوی پوشیده و پنهان

آن است که سخن گوینده پنهان، بودن آن را کشف می کند بوسیله تشخیص دریافت کننده از راه شناختن نوع کلمه یا جمله، و تولیدی که در جریان سخن شعر بوجود می آورد، و این گفتگو بر چند نوع تقسیم می شود:

الف) پاسخ دادن به پرسشی احتمالی، فرضی

گاهی گفتگو بعنوان پاسخی برای پرسشی تقدیر شده می آید، و این پرسشی پنهان، بوسیله شناختن نوع کلمه یا جمله شناخته می شود، و در چنین گفتگو چیزی دیگر بجز صدای شاعر شنیده نمی شود گویی که شاعر از پرسش های پنهان پاسخ می دهد، و می توان آن پرسش ها را از راه پاسخ های ظاهر شناخته شد، و دریافت کننده می تواند - با کمی دقت و تأمل - طرف گفتگو کننده را مشخص کند خواه آن طرف، خود شاعر باشد و یا سخن گوینده برونی دیگر از راه تقدیر کردن پرسش هائی که از شاعر پرسیده شده پس از خواندن پاسخ ها^(۱)، مانند بیت زیر است:

من بحالی دیگرم از عشق او هر لحظه ای

زانکه او در حسن هر لحظه بحالی دیگرست

دیوان؛ ص ۹۴

بطوریکه می توان پرسش بیت بالا را تقدیر کرد به این شکل:

پرسنده: حالِ تو چطور است؟

شاعر: من بحالی دیگرم از عشق او هر لحظه ای.....

پرسنده: آیا مرا دوست داری ؟

شاعر: يعلم الله، که دوستدار توام عاشق زار بی قرار توام

همان؛ ۵۴۳

پرسنده: چرا طریق مانی و آزر گرفتی ؟

شاعر: زیهر عاشقی در بت پرستی طریق مانی و آزر گرفتم

دیوان؛ ۵۴۵

پرسنده: کجا می روی ؟

شاعر: می روم هر جا و می خواهم مراد عاقبت نومید باز آیم همی

همان؛ ۵۷۸

گاهی شاعر به پرسش قناعت می کند و جواب نمی خواهد:

کردیم به پرسشی قناعت زین بیش نمی کنم گرانی

همان؛ ۵۷۹

ب) جواب دادن به گفتاری یا کاری مشخص

سبک این گفتگو پس از يك رفتار یا گفتار می آید لیکن این رفتار یا گفتار بطور مفصل بیان نمی شود بلکه بدان اشاره ای ساده و تند نشان داده می شود بطوریکه درونمایه آنرا از راه پاسخ دادن شاعر شناخته می شود^(۱۲)، و ممکن است دلیلی را از اشعار انوری بر این می آوریم هنگامیکه وی به برادر پاسخ داده که در طی این ابیات برای ما آشکار می گردد که برادر یا یار از شاعر پرسش کرده

پیرامون عشق و حال او، وسطح و اندازه بهره عشق، و آنچه که شاعر از آن بدست آورده است، و این درونمایه را می توان در این ابیات دید:

ای برادر، عشق سودایی خوشست دوزخ اندر عاشقی جایی خوشست
در بیابان رهروان عشق را ز آب چشم خویش دریایی خوشست
غمگنان را هر زمان در کنج عشق یاد نام دوست صحرایی خوشست
با خیال روی معشوق، ای عجب جام زهر آلود حلوایی خوشست
عمر ما در رنج چون امروز ودی بر امید بوی فردایی خوشست

همان؛ ص ۹۴

گاهی شاعر به کسانی ملامت کننده که او را بعلت عاشقی سرزنش نمودند، پاسخ می دهد، تا از عشق و معشوق خویش دفاع کند که می گوید:

عتابِ دوستان يك سو نهادم کتابِ عاشقی از سر گرفتم

دیوان؛ ۵۴۵

ج) آنچه که در لابلای آن پاسخی را بر می دارد

این گونه گفتگو در روش پرسش تقریری پدید می آید و آن اینست که مخاطب را بر اقرار و اعتراف به امری که در نزد متکلم مستقر شد، وادار کردن، و این روش در لابلای خود پاسخی را بر می دارد بگونه ای که نیاز به ذکر آن نباشد یعنی نیاز به پاسخ ندارد بطوریکه محاوره گسیخته می آید^(۱۳)، انوری می گوید:

بد خوی تری، مگر خبر داری ؟ کامروز طراوت دگر داری
یا می دانی که در دل وچشمم پیوند جمال بیشتر داری
روزی که بدست ناز برخیزی دانم ز نیاز من خبر داری
در پرده دل چوهم تویی آخر از راز دلم چه پرده برداری؟

همان؛ ص ۵۷۵

د) آنچه که به پاسخ نیازی ندارد

آن است که آشکارانه به صورت گفتگوی درونی (گفتگو با خود) پدید می آید بطوریکه به پاسخ نیازی ندارد چونکه به شخصیت های گوناگون برای روا کردن محاوره احتیاج ندارد بلکه به همان شخص متکلم اکتفا می کند، و این گفتگو بمثابة يك صدای درونی است که به سوی بیرون روی می آورد و بطور گفته ای یا فراخوانی به مشارکت وهمدردی می باشد^(۱۴).

شاعر ما در این گونه گفتگو می گوید:

بدیدم جهان را نوایی ندارد	جهان در جهان آشنایی ندارد
بدین مایه زر بیش در خیمه منگر	که در اندرون بورایی ندارد
بعمری از آن خلوتی دست ندهد	که بیرون ازین چیز جایی ندارد
بنا در اگر بازی راست بازد	نباشد که با آن دغایی ندارد
نیاید بسنگی در، انگشت پایی که	با او در آن دست وپایی ندارد
بمعشوق نتوان گرفتن کسی را	که تا اوست با کس وفایی ندارد
بکش، انوری، دست از خوان گیتی	چنین چرب و شیرین ابایی ندارد

دیوان؛ ۵۰۷

بخش دوم

طرفهای گفتگو

دیدیم که گفتگو میان دو طرف (متکلم ومخاطب) با بیشتر رخ می دهد، واین امر در داستان به نام گفتگوی برونی فاش وآشکار است، اما در شعر وبعثت ذاتی وغنایی* آن، گفتگوی برونی سست می باشد وبجای آن، گفتگوی درونی فرا می رسد وغالباً در شعر، گفتگو تنها از يك متکلم صادر می شود زیرا که در بسیاری از چکامه ها صدایی دیگر غیر از صدای شاعر شنیده نمی شود هنگامیکه شاعر از احساسات ورنج های درونی خود سخن می راند وصدای دیگر به او پاسخ نمی دهد، حتی اگر دو طرف گفتگو آنجا باشند، گفتگو در اغلب صورتِ مناجات (راز و نیاز کردن) به خود می گیرد یعنی ردّ و بدل از طرف (مخاطب) وجود ندارد، واین امر بیشتر به شعر نزدیک می باشد تا به داستان، لذا می توان گفت که (صدای یگانه) در گفتگوی شعری ظاهر می باشد بر عکس داستان که صداهای گوناگون دارد، ولی این پدیده شامل همهٔ متون شعری نیست بلکه گاهی دیده می شود که طرف دوم (مخاطب) با شاعر ردّ و بدل می کند که بنابراین، گفتگو از درون به برون منتقل می شود. بویژه اگر بدانیم که غزل انوری این صفت ها را در پیش می گیرد:

۱. دوری از موضوع ومطلب فردی واندیشه های ساده وسطحی.
۲. تدارك برای تصویر و بیان احساس وعشق ژرف عاطفی واجتماعی.
۳. کوشش برای توصیف موضوع غزل با شمول وکلّیت بیشتر است.
۴. احساس وعشق عاطفی که در غزل های انوری توصیف می شود يك احساس همگانی شود که ارضای جمعی القا کرده است یا پیامی جمعی یا اجتماعی به همراه دارد.

۵. شاعر تجربه یا خاطره ای با رنگ و خصلت تعمیم یافته، وصیقل پذیرفته توصیف می کند، یعنی غزل انوری بیشتر جنبه خصوصی، شخصی، انفرادی ندارد، و خواننده اغلب خود را به حد کافی با شاعر هم-احساس می داند و به تعبیری با او در غزل های خود ((شریک)) می شود.

۶. غزل انوری را می توان چرخشی در سرودن عشق عاطفی دانست؛ اندیشه ها و تصویرهای غزل خود رنگ عام دارد^(۱۵).

بنابراین که قبلاً گفته شد، می توان مخاطبی را حتی در گفتگوی درونی از راه مناجات پیدا کرد، و این مخاطب گاهی به شخصی واقعی و حاصل تجربه شخصی شاعر محدود و منحصر نباشد بلکه این مخاطب گاهی کسی تخیلی و زاینده تأثرات ذهنی شاعر می باشد یا آن مخاطب همان نفس شاعر است و معادل آن مانند یار و برادر و معشوق غایب یا چیزهایی غیر ناطق نظیر اطلال و پرندگان و غیره، لذا می توان گروه بندی را برای مخاطب در غزلیات انوری گذاشت از لحاظ سطح نزدیکی آن به صدای یگانه ((صدای شاعر)) از این قرار است:

۱. سخن گفتن شاعر با نفس خود:

شاعر - بیشتر گاهی - با نفس خود سخن می راند، و این گفتگو سه شیوه به خود گرفته است:

الف) تجرید: ((این است که شاعر خود را مخاطب قرار دهد و با خود سخن بگوید، و تجرید نوعی آشنایی زدایی در زبان و کاری است بدیع و زیبا و در مواردی حدیث نفس یا وصف حال شاعر است))^(۱۶)، انوری می گوید:

بر دهر مساز، انوری، کاری کین کار نه پایدار می بینم

دیوان انوری؛ ص ۵۵۶

ب) مجاز مُرسَل^(۱۷): گاهی شاعر بر مجاز مرسل تکیه می کند تا بر نفس خود دلالت کند بطوریکه جزئی را از خود ذکر می نماید مانند ((دل، چشم، جان))

و منظور او کَلّ نفس خود است، و این گفتگو داخل نفس بشری و در ضمن چارچوب يك شخصیت صورت می گیرد لذا صدایی تأثیرکننده ای دیگر بجز صدای خود شاعر شنیده نمی شود، می گوید:

صبر کن ای دل که این بیداد هجران بگذرد

راحت تن چون که بگذشت آفت جان بگذرد

همان؛ ص ۵۰۹

و در جای دیگر می گوید:

دیده بر روی تو خون افشان بماند دل زسودی تو سرگردان بماند

چاره دل صبر دانستی ولیک صبر در کار غمت حیران بماند

گر چه بی درمان نماند هیچ درد با دلم درد تو بی درمان بماند

دیوان؛ ص ۵۱۹

ج) التفات: تغییر سخن از متکلم به غایب یا مخاطب یا بر عکس، یا از غایب به مخاطب یا از مخاطب به غایب است، غرض از التفات ایجاد غرابت و آشنایی زدایی است و از میان بردن حالت یکنواختی، التفات توجه برانگیز است و خواننده و شنونده را تکان می دهد و هشیار می سازد و موجب توجه بیشتر او به کلام می گردد^(۱۸). انوری می گوید:

یار با من چون سر یاری نداشت ذره ای در دل وفاداری نداشت

عاشقان بسیار دیدم در جهان هیچ کس را کس باین خواری نداشت

جان بترك دل بگفت از بیم هجر طاقت چندین جگر خواری نداشت

دل زی صبری همی زدلاف عشق گفت: دارم صبر، پنداری نداشت

تا پدید آمد شراب عشق تو هیچ عاشق برگ هشیاری نداشت

بار وصلش در جهان نگشاد کس کندرو از هجر سرباری نداشت

درد چشم من فزون شد بهر آنک توتیای صبر و بیداری نداشت

همان؛ ص ۴۹۹-۵۰۰

انوری در بیت اول با یار غایب سخن می گوید و او را سرزنش می کند. در بیت دوم پیرامون عاشقان و مقایسه ای میان آنان و یار خود سخن می راند. در بیت سوم دربارهٔ جان، و در بیت چهارم پیرامون دل سخن می گوید. در بیت پنجم یار را مخاطب قرار می دهد و در بیت ششم پیرامون وصال یار غایب سخن می گوید، اما در بیت هفتم دربارهٔ درد چشم خود سخن می گوید.

۲. سخن راندن با شخصیتی فرض شده (تخیلی وهمی).

شاعر از نفس خود دور می شود و شخصیت هائی وهمی را در گفتگوی خود به میان می آورد مانند برادر یا رفیق. و گفتگو با آن بعنوان:
(الف) وسیله ای برای بیان گروهی از حالاتی که خود شخصیت در آن ظاهر می شود، به کار می رود.

(ب) کشفی از روابطی که میان شخصیت و دیگران است^(۱۹).

لذا می بینیم انوری گفتگو را با دوست بکار می برد تا روابط خود را با معشوق و یار خود کشف کند بطوریکه از راه این گفتگو توانست غم ها و احساسات و عواطف جوشیده و سرازیر شدهٔ خود را نمایاند. در بعضی از غزلیات خود می گوید:

ای برادر، عشق سودایی خوشست دوزخ اندر عاشقی جایی خوشست

در بیابان رهروان عشق را ز آب چشم خویش دریایی خوشست

غمگنان را هر زمان در کنج عشق یاد نام دوست صحرایی خوشست

با خیال روی معشوق، ای عجب جام زهر آلود حلوایی خوشست

عمر ما در رنج چون امروز ودی بر امید بوی فردای خوشست

دیوان انوری؛ ص ۴۹۴

۳. گفتگو کردن با شخصیتی واقعی.

این شخصیت با شخصیت تخیلی (فرض شده) فرق دارد از لحاظ اینکه هستی مشخص و شناخته در واقعیت دارد، و مهمترین شخصیت معشوق است، و گفتگو با این شخصیت دو شکل به خود می گیرد:

اولاً: گفتگوی مستقیم:

در این شکل گفتگو می توان شخصیت معشوق را طبق نقش خود به چند نوع تقسیم بندی کرد:

الف) شخصیت منفی: بطوریکه نقش آن در گفتگو ناپویا می باشد و بجز خاموشی و گوش دادن ندارد بگونه ای که گفتگو در این شکل از درون به برون منتقل می شود اما از لحاظ درونمایه هیچ فرقی میان آن دو پدید نمی آید، و شاعر هنگامیکه با این شخصیت غایب یا دور از وی گفتگو می کند بر صفات مادی (بعد برونی آن) تأکید می ورزد و اهمیت نشانه های شکل و شمایل و زیبایی چهره در این است که این شمایل بمثابه وسیله ای است که این شخصیت را به ذهن دریافت کننده نزدیک می کند بطوریکه احساس می نماید که آن جلوی وی می باشد و حس واقعیت آن را درک می کند لذا شاعر بیشتر اوصاف معشوق ((شکل برونی آن)) را تشریح نمود^(۲۰) مانند:

- روی:

ای روی خوب تو سبب زندگانیم	یک روز وصل تو طرب جاودانیم
جز با جمال تو نبود شادمانیم	جز با وصال تو نبود کامرانیم

دیوان؛ ص ۵۵۸

- زلف:

ای زلف تو تکیه کرده بر دوش	وی جعد تو حلقه کرده بر گوش

همان؛ ص ۵۴۰

- چشم:

به دو چشم تو که تا زنده ام تو خداوندی ومن بنده ام
همان؛ ص ۵۴۴

- لب:

زلف تو تکیه بر قمر دارد لب تو طعنه بر شکر دارد
همان؛ ص ۵۰۶

گاهی شاعر از تشبیهات حسّی گوناگون بهره می جوید:

رنگ عاشق چو زعفران باشد هر که عاشق بود چنان باشد
روی فارغ دلان به رنگ بود رنگ غافل چو ارغوان باشد
همان؛ ص ۵۱۴

با قد تو قد سرو خم دارد چون قد تو باغ سرو کم دارد
دایم چو قلم بتارکم پویان زان قامت و قد چون قلم دارد
دیوان؛ ص ۵۰۶

نرگس چشم و سرو قامت تو زینت بوستان بخواهد برد
همان؛ ص ۵۰۹

خط تو بر خد تو چو برسیم پای مور

زلف تو بر رخ تو چو بر می پر غراب

همان؛ ص ۴۸۸

ب) **شخصیت مثبت:** نقشی پویا در گفتگو دارد بطوریکه آن شخصیت با شاعر در امری مشخص ردّ و بدل می کند، و این شکل گفتگو ((گفتگوی برونی)) را می گویند، و شاعر گاهی اوصاف حسّی ((برونی)) معشوق را ذکر نمی نماید بلکه نیز صفات نفسانی او را یاد می کند، و نام معشوق را در این گونه گفتگو در شعر خود ایراد می آورد^(۲۱)، و ما هر چه خواندیم - لا اقل - در غزلیات انوری نتوانستیم این گونه گفتگو ببینیم، و به این نتیجه رسیدیم که انوری احتمالاً معشوقه واقعی نداشته

باشد یا - لا اقل - نمی خواست نام او را در اشعار خود ذکر نماید بر عکس بعضی از شاعران عرب که به نام معشوق خویش بارها تصریح می کنند و با او در اموری گوناگون سخن می گویند مانند جمیل بئینه، کثیر عَرّه و غیره که نام معشوق با نام خود شاعر (عاشق) مقرون شده است.

ثانیاً: گفتگوی غیر مستقیم:

گاهی نقش شخصیت میان شخصیت های دیگر متلاشی می شود و می توان این امر را در شخصیت ((فرستاده)) ملاحظه شد بطوریکه گفتگو که فرستاده بعنوان طرفی در نقل آن می باشد به مخاطب اصلی بطور مستقیم تقدیم می شود گویا که فرستاده که به وظیفه نقل نمودن درون های نفسانی شاعر را به معشوق وی پرداخته هیچ نقشی در این مکالمه بجز صفت گوش دادن ندارد^(۲۲)، یعنی خود فرستاده بعنوان مخاطب مورد نظر شاعر نبوده بلکه معشوق مخاطب اصلی می باشد که گفتگوی شاعر (متکلم) به وی تقدیم شده است و بدین شکل شخصیت فرستاده در شخصیت مخاطب (معشوق) - با آنکه اهمیت آن در نقل نامه، و حضور آن در حال غیاب معشوق - متلاشی می شود. و انوری تلاش می کرد که گفتگو میان خود و معشوق بطور مستقیم باشد بدون اینکه فرستاده نامه شاعر را رساند، می گوید:

امشب من وتو ومی لعل وسرود رود بی زحمت رسول وفرستادن پیام

دیوان انوری؛ ص ۵۴۲

و شاعر گاهی بعضی از عناصر طبیعت (متحرك یا صامت) را تشخیص می کند تا به وظیفه ((نامه رسانی)) میان عاشق (شاعر) و معشوق (مخاطب اصلی) بپردازد، و این روش وسیله ای است از وسایل باهم گفتگو کردن میان شاعر و معشوق خود بشمار می رود. انوری با فاخته گفتگو می کند بعنوان شخصی غریب که اندوه های شاعر را شنید و با وی در این احساسات و عواطف مشارکت می کند

ولی هدف شاعر از این گفتگو معشوق اصلی خویش است، شاعر می خواست دردها و اندوه های خود به معشوق رسد، می گوید:

از سر دل سوزگی فاخته آمد به من

داد مرا از سخن شربت انده گوار

گفت: باحوال خویش سخت فرومانده ای

گفتم: تدبیر؟ گفت: یافتن غمگسار

گفت: در اندوه خویش شهنهء کار تو کیست؟

گفتم: صبرست، گفت: صبر کند زیر بار

گفت: نپنداشتم کار ترا پر خلل

گفتم: شکرست، گفت: شکر بسی کشت زار

همان؛ ص ۵۳۷

انوری نیز به ((باد صبح دم)) روی می آورد تا به وظیفهء فرستادن پیام وی

را به معشوق پردازد، می گوید:

ای باد صبح دم، خبری ده به یار من کز هجر او شدست بژولیده کار من

همان: ص ۵۶۲

۴. صحبت کردن با غیر عاقل:

شعر از بدو پیدایش معمولاً دورنمایهء آن توصیف شب، ماه، نسیم، باد، اطلال (آثار خانه ها و آبادیها)، روزگار و غیره بود، و اگر چه این اشیا یا موضوعات گوش و جواب نمی دهند بلکه شعرا با آن ها گفتگو می کنند گویا که کلام آنان را بفهمند یعنی شاعران تلاش می کنند که این اشیا را از مرتبهء موضوعات به مرتبهء

موجودات زنده، زیرك وآگاه بالا می برند بطوریکه این اشیا را بمثابة ذوات عاقل را قرار می دهند، وبه راستی این ذوات مخاطب، در داخل ذات شاعر وجود دارند و مرهون فضای شعر می باشند، و شاعر در گفتگوی خود با غیر عاقل، ویژگی های انسانی را بر اشیای حسّی و امور معنوی از قبیل حواس و رفتارها و کردارها و نقش ها و افکار و احساسات و عواطف می گستراند، و می توان این اشیا را بر دو قسم تقسیم بندی کرد:

ألف) محسوسات:

بیشتر اشیا که به شاعر جز نفس و حواس خود ارتباط دارند، محیط زیست و طبیعت است، و او در گفتگوی خود با عناصر گوناگون طبیعت تلاش می کند به آن ها صفت تشخیص ((آدم گونگی)) می افزاید، یعنی ((گوینده عناصر بی جان یا امور ذهنی را به رفتاری آدمی وار بیارید))*، و ((مکان)) به شکل های طبیعی و تصاویر مادّی گوناگون آن، از عناصر طبیعت است، و مهمترین جاها که شاعر به آن توجه ویژه ای می نماید، منزل است و آنچه به آن پیوند دارد مانند کوی، اطلال، ربع، دمن و غیره، و شاعر در اوقات سختی و تنگی به آن جاها پناه می برد زیرا که آن ها عالم اول آدمی است و بدون آن ها آدمی بعنوان موجودی پراکنده می شود یعنی اطلال عبارت از سنگ های کهنه و ویران شده نیستند بلکه موضعگیری های نفسانی تیز و دقیقند که آدمی در آن با ذات خود می ایستد پس از گم کردن انتظام و هماهنگی خود با آنچه به وی احاطه می کند، مکان سَمْبُل نا امید و نگرانی^(۲۳) و اندوه و سوز عشق است هنگامیکه معشوق از شاعر دور می شود یا وصال را قطع می کند، انوری در این معنی می گوید:

بر سر کوی او شبی گذرم	که حمایت کند سگ عسسم
محرم رُسته لبش بشدم	تا نگفتم طفیلی مگسم
گفتمش: دل وصال می طلبد	راستی من هم اندرین هوسم

گفت: با دل بگو که: حالی نیست ما حضر جز بهجر دست رسم

دل مرا گفت: هم به از هیچی رایگان هجر یافتم، نه بسم

دیوان انوری؛ ص ۵۵۱

((باد)) از میان عناصر صامت طبیعت است که شاعر به آن روی می آورد و با آن گفتگو می کند که قبلاً به این معنی اشاره نمودیم، نیز پرنده ((فاخته)) که شاعر پیش آن، عواطف و احساسات خود را کشف می نماید همانگونه که قبلاً توضیح دادیم، شاعر نیز بعضی از محسوسات را مانند ((باده)) می ستاید بعنوان پناهی که وی را از غم روزها نجات می دهد، شاعر می گوید:

در پناه باده شو، چون انوری از غم ایام بگریز، ای غلام

همان؛ ص ۵۴۳

ب) معنویات:

در حالیکه شاعر در گفتگوی خود با اشیای حسی - جامد یا متحرك - به ((تشخیص)) می پردازد، در گفتگو با معانی ذهنی، صفت ((تجسد)) یا ((تجسم)) به آنها می افزاید که معنی ((تجسد)): نقل معانی از چارچوب مفاهیم به چارچوب مادی حسی است، اما معنی ((تجسم)) رساندن آن معانی به مرتبه آدمی در قدرت و توانایی خود است بطوریکه شاعر تصوّر می کند که این معانی مانند جانان و کسان که می تواند به آنها روی می آورد و با آنها گفتگو می کند^(۴). و ((زمان)) یکی از آن معانی بشمار می رود که شاعر به آن اهمیت ویژه ای داده است، و مفهوم زمان در برگیرنده ((دهر)) به پایان که اول و آخر ندارد یعنی به صفت نا معین آن، و وابسته های آن مانند روزها، شب ها، ماه ها و سال ها است.

روز و شب چارچوبی زمانی است که موضع گیری های معین را از زندگی شاعر در پیش می گیرد، و اگر چه این موضع گیری ها در سطح تأثیر آن در حال

شاعر واحساسات خود اختلاف دارند، دو امری متضاد را فرض می کنند، یکی از آنها: غم است، ودیگری: شادی، واین دو متضاد بمثابهء دوگانه ای برابر بشمار می رود بطوریکه نمی توان شاعر را در حال اندوه دایم یا در حال خوشحالی دایم دید، واگر کفّه یکی از آن ها پایین بیاید، کفّه دیگر به بالا می رود وهمینطور، ووقتیکه اندوه بر روحیهء شاعر چیره می شود، احساس وی به زمان منفی می باشد، یعنی زمان را به صفت سیاهی وگوشه گیری وبدشگونی توصیف می نماید، وعکس آن نیز درست است، وشاعران در حالیکه زمان را منفی یا مثبت توصیف می نمایند بر ((مجاز عقلی)) * تکیه می کنند زیرا که زمان فاعلی واقعی نبوده، ونمی تواند به کردارها پردازد بلکه همهء افعال وکردارها را دربرمی گیرد لذا آن ها به زمان نسبت داده می شوند که در نتیجه مانند باعث آن می گردد^(۲۰).

انوری بر این عقیده است که روزگار مصیبت های دردناک بر وی چیره ساخت زیرا که روزگار میان شاعر ومعشوق خود جدا کرده است، واین امر باعث می شد که شاعر بیداد وآزار روزگار را تصویر می کشد واحساسات منفی خود را آشکار می سازد، ودر صفت ظلم وستم، معشوق خود ا مانند روزگار می داند، در این معنی می گوید:

معشوقه به رنگ روزگارست با گردش روزگار یارست
برگشت چو روزگار واین نیز نوعی زجفای روزگارست

دیوان انوری؛ ص ۴۹۲

((بخت)) از معنویات دیگری است که انوری نگاهی سیاه را به آن نشان داده وبا یار نا موافق مقرون کرده است که می گوید:

بختی، نه بس مساعد، یاری چنانکه دانی بس راحتی ندارم، باری، زندگانی

ای بخت نامساعد، آخر تو خود چه چیزی؟ ای یار ناموافق، آخر تو با که مانی؟

همان؛ ص ۵۷۹

شاعر نیز از (هجر)) بعنوان وسیله ای است برای ابراز احساسات و تأثرات خود بهره برد که می گوید:

دردم فزود ودست به درمان نمی رسد صبرم رسید وهجر به پایان نمی رسد

همان؛ ص ۵۱۳

نیز در جای دیگر می گوید:

منمای درد هجر ازین بیشتر، که دانی از حد گذشت و طاقت ازین بیشتر ندارم

دیوان؛ ص ۵۵۰

باز انوری پیرامون معنویات دیگری مانند ((عشق)) سخن می گوید، واز آن شکایت می کند زیرا که وی را بسیار به درد آورد، می گوید:

عشق تو، بی روی تو، درد دلیست قصه عشق تو مشکل مشکلیست

بی تو در هر خانه دستی بر سری وز تو در هر کوی پایی در گلیست

بر در بت خانه حسنت کنون دست حق در زیر سنگ باطلیست

شادی وصلت به هر دل کی رسد؟ تاترا شکرانه هر غم دلیست

حاصلم در عشق تو بی حاصلیست هیچ تاوان نیست، زیبا حاصلیست!

از تحیر هر زمانی در رهت روی امیدم به دیگر منزلیست

کشتی بر خشک می ران، انوری کآخر این دریای غم را ساحلیست

همان؛ ص ۴۹۷

نتیجه گیری

با توجه به دلایل وشواهد ارائه شده می توان به این نتایج رسید:

۱. انوری همه صیغه ها و شکل های گفتگو را بکار برد، وبا اطرافی گوناگون سخن گفت، واین دلیلی است بر مهارت و هنری وی است.
۲. گفتگو با نفس و برادر و رفیق و اطلال از چارچوب گفتگوی درونی ((Monologue)) که از يك طرف می آید، خارج نمی شود بطوریکه صدای درونی شاعر همان صدای یگانه ای است که محاوره را اجرا می کند، واز راه آن، احساسات و عواطف و اندیشه های گوناگون ظاهر می شود.
۳. شاعر، بسیاری از معانی ذهنی و اشیاء حسی ((جامد یا متحرك)) تشخیص یا تجسد یا تجسم کرده است بطوریکه به آن ها صفاتی معنوی و انسانی افزود واین امر برای کشف نمودن آن ها یا از بهر بیان کردن حالتی نفسانی مشخص می باشد.
۴. ویژگی غم بر غزلیات شاعر تسلط یافت بعلت دوری شدن معشوق یا امتناع و بخل او در وصال یا بسبب سرزنش کنندگان و رشک برندگان است که بنا بر این، اندوه ها و دردها را به دل خود برد، این آگاهی عشق بمتابۀ نگاهی درونی مهمی در ساختن این جنبه از شخصیت شاعر یعنی ((احوال نفسانی)) خود شده است زیرا که ساختار درون شخصیت، نقشی مهمی در اجرا کردن گفتگو دارد.
۵. معشوق انوری خواه حقیقی و حاصل تجربه شخصی و خواه پیامد تأثری اجتماعی باشد، صرفاً تخیلی و زاییده تأثرات ذهنی شاعر نیست بلکه حال شاعر نیز در آن نقش بسته است.
۶. غزلیات انوری غزلیات احساسی عاطفی بوده؛ ارزشهای اخلاقی و اجتماعی زمان را با توجه به برداشت عاطفی از کمال و جمال عینی برانداز می کند، نه مجازی و ماورایی (عرفانی) است.

۷. غزل شاعر بیشتر جنبهٔ خصوصی، شخصی، انفرادی ندارد، و خواننده اغلب خود را به حدّ کافی با شاعر هم - احساس می‌داند و به تعبیری با او در غزل های خود ((شریک)) می‌شود.
۸. رَقّت الفاظ و لطافت معانی از مشخصات عمدهٔ غزلیات اوست.
۹. یگانگی موضوعی و وحدت موضوع و مضمون در غزلیات او دیده می‌شود.
۱۰. انوری بسیار از بیان و بدیع در غزلیات خود بهره برد.

یادداشت ها

- * زبان شعر: در شعر، زبانی ویژه ای به کار می‌رود که ویژگیهای معینی دارد که شعر را از نثر بجز در بعضی از ویژگیهایی که هر دو شعر و نثر در آن مشترکند، جدا می‌کند، و می‌توان این ویژگیها را در موارد ذیل خلاصه کرد:
- (۱) موافقت و سازگاری شدن لفظ با معنی.

(۲) لفظ بر طبق معنی ساخته می شود بدون اینکه افزونی و لغو وحشو در آن می باشد.

(۳) زبان شعر دارای موسیقی لفظی است که در القاء و الهام معانی دیگر غیر از معانی اصلی الفاظ کمک می کند.

(۴) در زبان شعر، شیوه های طلب مانند پرسش، ندا، تعجب، امر و نهی بکار می رود.

(۵) این زبان بر وزن و موسیقی و آهنگ تکیه می کند.

(۶) قافیه، جزئی متمم برای زبان شعر و سلسله آهنگ موسیقی بشمار می رود چونکه آن سلسله نزد قافیه منتهی و در بیتی دیگر از نو آغاز می شود.

(۷) الفاظ زبان شعر دارای مدلول های گسترده اند و به مدلول های فرهنگ محدود نمی شوند.

(۸) بیشتر در زبان شعر، مجاز و تصویر و کنایه و آرایه های بلاغی و بدیعی بکار می رود.

(۹) کلمه ها سیستم ویژه ای در ترتیب آن از لحاظ تقدیم و تاخیر و حذف و ایجاز از بهر معنی و موسیقی به خود می گیرد.

ن. ك: العبيدى، جمال نجم؛ لغة

الشعر (إطروحة دكتوراه)؛ كلية الآداب،

جامعة بغداد، حزيران ۱۹۸۲م؛ ص ۳۰-

۳۳.

* (أوحد الدين، على بن وحيد الدين محمد بن اسحق ابیوردی) شاعر بزرگ و استاد ایرانی در قرن ششم هجری (قرن دوازدهم میلادی) است. تحصیلاتش در علوم ادبی و عقلی زمان خاصه حکمت و ریاضیات و نجوم بود، و از جمله

پیروان ومدافعان ابن سینا است، برای وفاتش سال ۵۸۳ هجری = ۱۱۸۷ میلادی درست تر بنظر می آید.

ر.ك.: انوری؛ دیوان؛ بكوشش سعید نفیسی، تهران:

مؤسسه مطبوعاتی پیروز، اسفند ماه ۱۳۳۷،

مقدمه دیوان ص يك وصفحه های بعدی. نیز ن.

ش.: صفا، ذبیح الله؛ گنج سخن، ج ۱، چ ۲، تهران:

سازمان (ابن سینا) چاپ وپخش کتاب، اسفند

۱۳۳۹ ه؛ ص ۳۱۶.

* ناصر، محسن حبیب؛ الحوار في شعر العصر العباسي حتى سنة ۲۴۷ هـ

(رسالة ماجستير)؛ كلية الآداب، جامعة بغداد، ۱۴۲۸ هـ - ۲۰۰۷ م.

۱. الأزهری، ابو منصور محمد بن أحمد؛ تهذيب اللغة؛ تح عبد الله دریش،

ج ۵، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، [بدون تاریخ]؛ ص ۲۲۷،

۲. ن. ك.: داد، سیما؛ فرهنگ اصطلاحات ادبی، چ ۳، تهران: انتشارات

مروارید، ۱۳۸۵ ه؛ ص ۴۰۶،

۳. ر.ك.: همان؛ ص ۳۵۰-۳۵۱، ۳۷۶،

۴. مصطفى، فائق، وعبد الرضا علي؛ في النقد الادبي الحديث منطلقات

وتطبيقات، ط ۱، جامعة الموصل: مديرية دار الكتب للطباعة والنشر،

۱۹۸۹ م؛ ص ۱۱۷،

۵. ناصر، محسن حبیب؛ الحوار في شعر العصر العباسي حتى سنة ۲۴۷ ه؛

ص ۱۲،

۶. همان؛ ص ۱،

۷. ر.ك.: همان؛ ص ۱۷،

۸. همان؛ ص ۱۲.

۹. همان؛ ص ۳۳۹ - ۳۵۸.

۱۰. ر.ک.: عزر، حاکم حبیب؛ ملامح السرد القصصي في الشعر العربي قبل الاسلام (رسالة ماجستير)؛ كلية الآداب، جامعة بغداد، ربيع الثاني ۱۴۰۷ هـ، كانون الاول ۱۹۸۶ م؛ ص ۱۷۴.

* شعری را غنایی گفته اند که همراه با نوعی چنگ اجرا می شده است، درونمایهٔ این شعر نه عمل است نه روایت بلکه تصویر و تلقین احوال و ادراکات نفسانی و احساسات شخصی است، موضوع آن حاکی از عواطف گوینده ای است که لزوماً خود شاعر نمی باشد به اعتبار این که شاعر فردی است از اجتماع، روح او نیز در برابر بسیاری از مسایل با تمام جامعه اشتراك موضع دارد.

ر.ک.: ۱. داد، سیما؛ فرهنگ اصطلاحات ادبی؛

ص ۳۱۶.

۲. ذو الفقاری، حسن، و غلامرضا عمرانی،

وفریده کریمی موغاری؛ زیان و ادبیات فارسی

عمومی، چ ۵۶، تهران: نشر چشمه،

۱۳۸۶؛ ص ۶۵

۱۱. ر.ک.: ناصر، محسن حبیب؛ الحوار في شعر العصر العباسي حتى سنة

۲۴۷ هـ؛ ص ۸۲ - ۸۳

۱۲. ر.ک.: همان؛ ص ۸۴

۱۳. ن. ش.: همان؛ ص ۹۳. ومطلوب، احمد؛ معجم المصطلحات البلاغية

وتطورها، ج ۱، بغداد: مطبعة المجمع العلمي العراقي، ۱۴۰۳ هـ -

۱۹۸۳ م؛ ص ۱۹۰

۱۴. ن. ش.: ناصر، محسن حبیب؛ الحوار في شعر العصر العباسي حتى سنة ۲۴۷ هـ؛ ص ۹۵
۱۵. ر.ك.: عبادیان، محمود؛ تكوين غزل ونقش سعدی، چ ۱، تهران: نشر هوش و ابتکار، ۱۳۷۲؛ ص ۷۸-۷۹-۸۰
۱۶. وحیدیان، تقی؛ بدیع از دیدگاه زیبایی شناسی، چ ۲، تهران: (سمت)، ۱۳۸۵؛ ص ۱۰۲
۱۷. ر.ك.: الجرجاني، عبد القاهر؛ اسرار البلاغة؛ راجعه وعلق عليه عرفان مطرجي، ط ۱، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية للطباعة والنشر، ۱۴۲۷ هـ- ۲۰۰۶ م؛ ص ۳۱۶-۳۱۷
۱۸. ن. ش.: وحیدیان، تقی؛ بدیع از دیدگاه زیبایی شناسی؛ ص ۹۹. و ر.ش.: شمیسا، سیروس؛ نگاهی تازه به بدیع، چ ۳، تهران: میترا، ۱۳۸۶؛ ص ۱۶۴
۱۹. ر.ك.: ناصر، محسن حبیب؛ الحوار في شعر العباسي حتى سنة ۲۴۷ هـ؛ ص ۱۲۵
۲۰. ن. ش.: همان؛ ص ۱۳۹-۱۴۰
۲۱. ر.ش.: همان؛ ص ۱۴۵
۲۲. نیز ن. ك.: همان؛ ص ۱۴۷
- * داد، سیما؛ فرهنگ اصطلاحات ادبی؛ ص ۱
۲۳. ر.ك.: ناصر، محسن حبیب؛ الحوار في شعر العصر العباسي حتى سنة ۲۴۷ هـ؛ ص ۱۵۷-۱۵۸
۲۴. ن. ش.: همان؛ ص ۱۷۳؛ نیز ر.ك.: شمیسا، سیروس؛ نگاهی تازه به بدیع؛ ص ۱۰۱-۱۰۲

* مجاز عقلی و آن نسبت دادن چیزی است به چیزی که از آن نیست مثل
إِسْنَاد ((دل دادن)) به جهان این نوع مجاز را جگمی، إسْنَاد مَجَازِی،
وَمَجَازِ إسْنَادِی هم می گویند.

داد، سیما؛ فرهنگ اصطلاحات ادبی؛

ص، ۴۲۷

۲۵. ر.ک.: ناصر، محسن حبیب؛ الحوار في شعر العصر العباسي حتى سنة
۲۴۷ هـ؛ ص ۱۷۵-۱۷۷.

فهرست مآخذ

فارسی

-انوری؛ دیوان؛ بکوشش سعید نفیسی، تهران: مؤسسه مطبوعاتی پیروز،
اسفند ماه ۱۳۳۷ هـ.

-داد، سیما؛ فرهنگ اصطلاحات ادبی، چ ۳، تهران: انتشارات مروارید،
۱۳۸۵ هـ.

- ذو الفقاری، حسن، و غلامرضا عمرانی، وفریده کریمی موغاری؛ زبان و ادبیات فارسی عمومی، چ ۵۶، تهران: نشر چشمه، ۱۳۸۶ هـ.
- شمیسا، سیروس؛ نگاهی تازه به بدیع، چ ۳، تهران: میترا، ۱۳۸۶ هـ.
- صفا، ذبیح الله؛ گنج سخن، چ ۲، تهران: سازمان (ابن سینا) چاپ و پخش کتاب، اسفند ۱۳۳۹ هـ.
- عبادیان، محمود؛ تکوین غزل و نقش سعدی، چ ۱، تهران: نشر هوش و ابتکار، ۱۳۷۲ هـ.
- وحیدیان، تقی؛ بدیع از دیدگاه زیبایی شناسی، چ ۲، تهران: (سمت)، ۱۳۸۵ هـ.

عربی

- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد؛ تهذيب اللغة؛ تح عبد الله دريش، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، [بدون تاريخ].
- الجرجاني، عبد القاهر؛ اسرار البلاغة؛ راجعه وعلق عليه عرفان مطرجي، ط ۱، بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية للطباعة والنشر، ۱۴۲۷ هـ - ۲۰۰۶ م.
- العبيدي، جمال نجم؛ لغة الشعر (إطروحة دكتوراه)؛ كلية الآداب، جامعة بغداد، حزيران ۱۹۸۲ م.
- عزر، حاكم حبيب؛ ملامح السرد القصصي في الشعر العربي قبل الاسلام (رسالة ماجستير)؛ كلية الآداب، جامعة بغداد، ربيع الثاني ۱۴۰۷ هـ، كانون الاول ۱۹۸۶ م.
- مصطفى، فائق، وعبد الرضا علي؛ في النقد الادبي الحديث منطلقات وتطبيقات، ط ۱، جامعة الموصل: مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، ۱۹۸۹ م.

- مطلوب، احمد؛ معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، ج ١، بغداد: مطبعة
المجمع العلمي العراقي، ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م.
- ناصر، محسن حبيب؛ الحوار في شعر العصر العباسي حتى سنة ٢٤٧
هـ(رسالة ماجستير)؛ كلية الآداب، جامعة بغداد، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م.

الخلاصة

يعد الحوار واحداً من الاساليب الفنية في الادب يعبر فيها الشعراء عن مكنوناتهم
لما يمتاز به هذا الاسلوب من صور وتعبيرات تعكس الجمال الفني في ((لغة الشعر))
ولما تعكسه أيضاً من عمق واصالة التجربة الفنية لدى الشعراء لذا أثرنا في هذه الدراسة
الموسومة بـ((الحوار في غزليات الانوري)) ان نبحت في اسلوب الحوار عند الشاعر
الايراني ((اوحد الدين الانوري ، م. ٥٨٣ هـ)) في جزء من ديوانه وهي ((الغزليات))،
وتوفر المبحث الاول على دراسة اشكال الحوار وهي:
- الحوار الصريح أو الظاهر والذي يتم بصيغ معينة مثل: قال وقلت، سأل
وأجبت....

- الحوار المضمّر الذي يكون إما جواباً عن سؤال افتراضي أو جواباً عن قولٍ أو فعلٍ معين.

- ما كان يحمل في طياته الجواب.

- ما كان غنياً عن الجواب اصلاً كونه حواراً مع الذات.

اما المبحث الثاني فقد تناول الاطراف التي يتم بينها الحوار وهي أربعة اقسام:

- الحوار مع الذات - الحوار مع اطراف وهمية- الحوار مع شخصيات حقيقية- والحوار مع اشياء أو موضوعات غير عاقلة كالليل والنسيم والاطلال والزمان والطير والحظ والفراق والعشق. وقد خلصت الدراسة الى نتائج من اهمها ان الحوار مع النفس والاخ والصاحب والطلل لا يخرج عن اطار الحوار الداخلي الذي يأتي من طرف واحد إذ يكون الصوت الداخلي للشاعر هو الصوت الوحيد في اجراء الحوار ومن خلاله تبرز الاحاسيس والافكار المختلفة، كما ان الشاعر شخّص كثيراً من المعاني الذهنية والاشياء الحسية ((الجامدة أو المتحركة)) بما اصفاه عليها من صفات معنوية وانسانية لبيان حالة نفسية معينة، وقد غلب طابع الحزن على غزليات الشاعر بسبب بعد الحبيبة أو تمنّعها وبخلها في الوصال أو بسبب العاذلين مما جعله يحمل في قلبه الهموم والآلام، كما أن غزلياته عاطفية اعتمدت الكمال والجمال العيني لا الماورائي (العرفاني)، وليس لغزلياته ايضاً جانب خاص أو شخصي أو فردي، ويشعر القارئ أنه يشارك - الى حد كبير - الشاعر في غزلياته.

Investigating Students' Perception of Their Teachers' Classroom Teaching Behaviours

Dr. Salam H. Abbas

Abstract

This exploratory study aims at investigating Iraqi university students' perception of their teachers' classroom teaching behaviours. This may promote students' situation as an active part in education, and consolidate teachers' awareness of their students' preferences and perception. To this end, a sample of 150 students at the College of Education/Ibn Rushd – Department of English is selected. Data are collected from the students in the sample through a survey questionnaire developed by the researcher for this purpose. The questionnaire consists totally of 55 items. They are divided into three sections, namely, personal behaviours, pedagogical behaviours and evaluative behaviours. After statistical treatment of the data, result analysis shows different students' perceptions of different classroom teaching behaviours.

The results of this study revealed that, generally speaking, students have negative perception of their teachers' evaluative behaviours and most of the pedagogical behaviours. To a certain extent, results show positive perceptions of students with regard to their teachers' personal classroom behaviours.

Section One: Introduction

In recent years, language teaching has focused on the learning process and learner rather than the teaching of language and teacher. The emphasis is not only on extending class activities in which the learner is the main participant, but also on giving students opportunities, being the main target of education, to be an active part of the educational process as a whole for it is found that "students' input on the teaching – learning process is paramount as it is their education that is at stake"(Mentkowski, 2001:231). Therefore, research on students' preferences, thinking and perception functions as a mirror that can be used by both teachers and students to self-reflect on their learning and teaching and, hence, reinforcing their understanding of education and increasing its outcomes. The present study is an attempt to take a step in this direction.

The Problem of the Study & its Significance

The significance of language teacher's role has become disputable in language classes regardless of the level of education. All educational policies, curriculum, and instruction are interpreted and enacted by classroom teachers who serve as the human point of contact with students, so all other influences on the quality of education are mediated through classroom teacher's behaviours (Sanders & Rivers, 1996: 35).

As it has always been clear that there is a link between classroom teacher's teaching behaviours and students' learning, recent researches particularly demonstrate the importance of that link. Furthermore, much of the related literature indicates that instructor's overall effectiveness

depends mainly on a combination of his/her instructional behaviours (Centra, 1993:52). So, classroom teaching behaviours have become the basic indication for realizing, and then, reforming the quality of education. One important aspect to depend on when making judgment in this regard is how students perceive these teaching behaviours (Bradley, 2005: 21). Accordingly, any attempt for reforming education should include investigation of students' perception of their teachers' instructional behaviours as an important step to achieve this reformation.

In Iraq, reforming language teaching, mainly through promoting language teacher education, has increasingly become a national need (UNESCO fact sheet, 2003). Such a study is likely to provide a clear description of college of education students' perception of their instructors' classroom teaching behaviours which may serve as a useful mirror that provide valuable data for reforming EFL teacher education.

This study is also likely to be beneficial for the instructors at the Iraqi colleges of education to understand their students' formation of attitudes and interpretations and the factors affecting this formation.

The aims

The study aims at

1. Investigating the classroom teaching behaviours of instructors at the Department of English/ College of Education from the perspective of their EFL students.
2. Comparing three sets of classroom teaching behaviours of instructors namely, personal, pedagogical, and evaluative.

Limits of the Study

This study is limited to investigating classroom teaching behaviours of instructors at the Department of English/ College of Education- Ibn Rushd from the perspective of their 2nd, 3rd, and 4th year students at the morning classes during the academic year 2008-2009.

Section Two: Theoretical Background Classroom Teaching Behaviours (CTBs):

It is commonly known that the quality of education in general, and language education in particular, is directly affected by the quality and nature of classroom teaching behaviours (hence forth CTBs). Therefore, the research on classroom teaching has been for a long period of time the main way for any attempt to improve education. To justify this situation, C.M. Clark (1995:3) states that "teachers are the human point of contact with students. All other influences on the quality of education are mediated by who the teacher is and what the teacher does".

Language teachers, through desirable classroom behaviours, have the potential to foster the quality of EFL education by bringing life to the programmer and motivating their students through curiosity and self-directed learning. Deficient CTBs , in contrast, are likely to degrade the quality of language education. For example, research has demonstrated that many over- controlling CTBs such as imposing strict deadlines, strict surveillance, and giving firm directives undermine intrinsic motivation and suppress students' autonomous learning (Deci & Williams, 1996:53).

However, students' motivation and attitudes towards learning is strongly affected by the classroom climate which is, in turn, directly shaped and influenced by the CTBs. Accordingly, being equipped with pedagogical professional

teaching skills and knowledge is not enough to create the positive classroom learning climate. Other important features as being warm, supportive, understanding, relaxed, having a sense of organization and humor, and showing care and respect are equally important in this regard (Kumaravadivelue, 1992: 44). This idea is stressed by many research studies which also come up with a conclusion that students who feel comfortable with their teachers are obviously better in learning (Kelley & Whatley, 1981:26).

Many theories, assumptions, and hypotheses that are concerned with promoting students learning have particularly assumed that CTBs have pivotal effects on students' success in learning. The most popular of these are:

-Humanistic Approach to EFL

One of the influential contemporary orientations in language learning is the Humanistic Approach according to which a student learns because s/he is inwardly driven to learn, and, therefore, stresses the significance of the 'inner world' of learners. It regards individual students' thoughts, feelings, emotions, beliefs, attitudes, etc, as vital factors that may affect learning in particular and individual's overall development in general (Bloom,1976:19).

Humanists believe that the foreign language teachers, through their CTBs, should try their best to minimize their students' negative feelings such as anxiety and inattentiveness which are seen as serious obstacles of learning to implement a positive inner drive towards language learning. Teachers are supposed to create a supportive psychological atmosphere for the learners so they can study independently, non-defensively and therefore, effectively. According to this approach, the teacher's attitude to each student contributes to a good and

healthy atmosphere. A 'good' teacher, then, should be sympathetic and treat every individual equally. The teacher's expectation and confidence in his/her students, mediated through his/her CTBs, may encourage them to work harder and achieve greater success. In contrast, the ignorance the teacher shows consciously or unconsciously may do harm to students' self-image, for teaching, after all, does not mean merely being effective in the classroom, rather it means "connecting with students, caring about their learning process, and wanting to be successful and engaged in the learning process" (Lei, 2007:13). Accordingly, this approach highlights the need to unite the cognitive and affective domains to ensure effective learning.

TEFL pedagogy, however, has been much impacted by the Human Approach for the last three decades

(Tu, 2004:139).

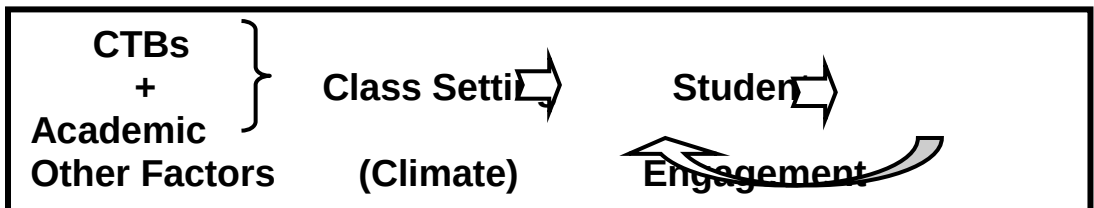
-Students' Engagement

It is one of the well-agreed upon pre-requisite of effective language learning. It simply refers to students' feelings of belonging to the educational institution setting and valuing the outcomes that this institution will provide and, therefore, positively participate in learning activities in as well as outside the classroom. Inattentiveness, disruptive acts, refusing to do or complete assigned work, or giving responses that are off-topic are all indicators of students' disengagement (Maehr & Midgley: 1996:21).

Related literature suggests that student's engagement in class learning activities, which is an important dimension of classroom social climate that promotes students' academic motivation, does not depend solely on their cognitive abilities, but is greatly influenced by several motivational and affective factors such as anxiety and self-

esteem (Walker, 1997:133). Though many of these factors are beyond the control of the classroom teacher, research has shown that these factors are found to be mainly activated by classroom environment, a basic element of which is the CTBs (Kubanyiova, 2005). It has been found also that students' motivation and engagement in particular can be affectively promoted by classroom teachers, and that "certain practices do work to increase time spent on task; and that these are ways to make assigned work more engaging and more effective for students"(Anderman & Midgley:1998). Even students' inner factors that may play into their level of engagement in learning such as their perception about their own abilities and their interpretation of success and failure are seen to be greatly affected by classroom teacher's behaviours (Lumsden, 1994:2). It is believed that through certain practices , teachers can promote their students' self esteem and reshape their negative perception of their capabilities. Finally, Sanders & Rivers (1996:19) have found a strong correlation between CTBs and students engagement. See figure (1) below.

Figure (1)
Relationship between CTBs and students engagement



-Affective Filter Hypothesis

In this hypothesis, Stephen Krashen explains how affective factors in EFL students relate to their learning/acquisition of language. He assumes that certain emotions, such as anxiety, self-doubt, and more boredom that may be provoked by CTBs interfere with the process of learning/acquiring a foreign language. These emotions function as a 'filter' between the teacher and the students. This 'filter' controls how much 'input' the learner comes into contact with, and how much 'input' is converted into 'intake'. It is 'affective' because the factors which determine its strength are related to learner's motivation, self-confidence, or anxiety state (See Figure 2 below). So, learners with high motivation and self-confidence and with low anxiety have low filters and so obtain and let in plenty of input. On the other hand, learners with low motivation, little self-confidence, and high anxiety have high filters and so receive little input and allow even less in (Lightbown&Spada,1999:39).

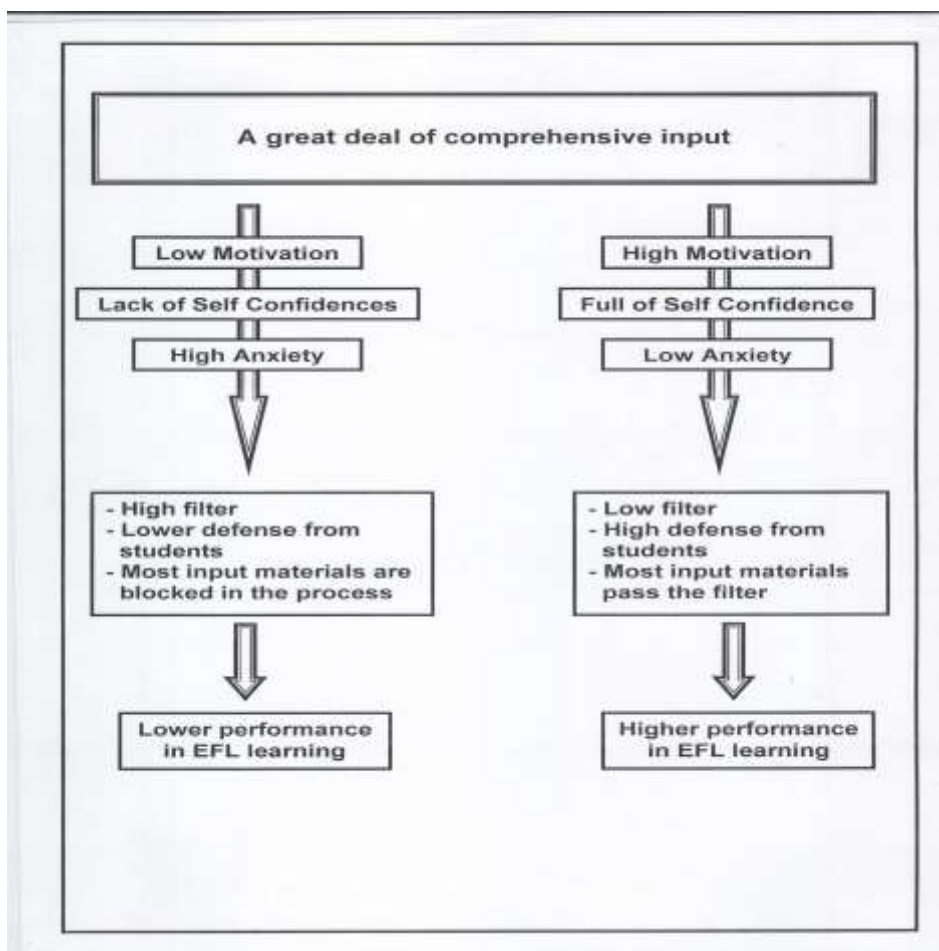
However, affective factors in foreign language learning are divided into two types: one is individual factors including anxiety, inhibition, extroversion-introversion, self esteem and motivation, etc.; the other is rational factors comprising empathy, classroom transaction, cross-cultural process, and so on (Wang, 2005:15).

This hypothesis is adopted by many scholars in the field of TEFL to justify why some EFL students learn and others do not in the same educational setting.

The practical application of this hypothesis, as explained by Krashen is that "our pedagogical goals should not only include supplying comprehensive input, but also creating a situation that encourages a low filter" and "the effective language teacher is someone who can

provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation" (Krashen, 1983: 32)

Figure (2): Affective filter hypothesis



-Theory of Immediacy and Clarity

This theory stresses the importance of CTBs as they influence how students feel about the learning process as well as their overall satisfaction and achievement.

Immediacy refers to teacher's traits that influence the perception of psychological and physical closeness between teacher and his/her students. According to this theory, teachers with immediacy trait may be more effective in facilitating their students' learning. They usually use words such as 'trust', 'respect', 'connect', and they reveal optimistic opinions of their students and show high expectations of their learning which is likely to develop a close and trusting relationship with their students (Cranton, 2001: 31).

Behaviours that promote immediacy in class can be divided into verbal and nonverbal ones. Examples of verbal behaviours include the use of present tense verb, speaker self-disclosure, humor, and inclusiveness that may be suggested by the use of such words as 'we' instead of 'I' or 'you'. Head nods, smiles, enthusiasm, a relaxed appearance, and eye contact are examples of behaviours that are likely to promote nonverbal immediacy (Gorham, 1988:13).

Clarity, on the other hand, refers to "the process by which an instructor is able to effectively stimulate the desired meaning of course content in the minds of students through the use of appropriately-structured behaviours" (Hativa, 1998:357). A teacher's clarity has always been associated with his/her ability to stimulate students' interest. Learning is to be facilitated through the teacher's employment of organizational and presentation behaviours. Examples of such behaviours are providing advanced lecture organizers, clear identification of main points and the related subordinate points, and lecture summaries (Ibid:359).

A teacher's trait of clarity has been found to associate with his/her being able to solicit questions from students, provoke class discussion, provide accurate illustrative

examples, adopt clear and concise language when teaching, and stay on topic without significant digression (Gorham, 1988:15).

Generally speaking, immediacy and clarity traits have been reported by Titsworth (2001:246) to associate with "higher student ratings of faculty, greater students satisfaction with instruction and increased students achievement in the classroom".

Students' Perception of CTBs:

The fact that research into classroom teaching has been the main concern of educational research since 1930s highlights the importance of investigating the CTBs. One way of accomplishing this investigation is to define students' perception about their teachers' classroom behaviours, and therefore, has been the core of much research for many years (Acikogz, 2005: 103). Checking students' perceptions of their classroom learning setting in general has been found most critical to the learning process because "it is their perception that will influence their learning outcomes" (Ginsberg, 2007: 5). Moreover, Fraser (1989:308) reports that "understanding students' perception has the potential to increase teachers' effectiveness in controlling specific students' behaviours". He also states that scientific identification of students' perceptions of classroom environment provides an effective method for consolidating students' learning.

In addition to that, building bridges from learning to teaching, i.e., from learners to teachers, is also an abiding concern for educators as they move from student learning, as a starting point, to rethink teaching (Mentkowski, 2001: 232). So it becomes disputable that students' perception of their teachers' teaching plays a vital role in their acquisition of skills and interpretation of knowledge (Johnson, 1995:

30). Accordingly, the evaluation of university instructors by their students becomes a well –established procedure in many European and North American universities

(Ryan, 1998).

Related research has provided evidence of positive relationships between students' perceptions of classroom environment in general and learning outcomes. In this regard, Kifer (1973:47) has found that students' perceptions of their classroom teaching/learning setting are independent variables that explain substantial variance in their learning outcomes after controlling for their background characteristics. Marsh (1992:38), on the other hand, asserts that there is "a positive relationship between students' perceptions of classroom environment and the dependent variables of academic achievement, social studies attitudes, and motivation.

Research on students' perception of their teachers' CTBs in particular suggests that university students' evaluation surveys are generally consistent, though their responses might be, to a certain extent, affected by their biases. Yet, "a contention is made through out the literature that students evaluation surveys are generally valid" (Marsh & Roche, 1997:188). Literature in this area suggests also that an instructor's tendency of awarding his/her students (strict or lean) is the most influential factor that is likely to affect students' perception of that instructor's CTBs. When investigated by Nelson & Lynch (1984:25), they found that grading do not have a significant impact on students' evaluations of their instructors' characteristics and teaching behaviours.

In Iraq, English is solely learnt in classrooms and, therefore, the classroom teacher is the direct organizer of class and provider of language knowledge and practice.

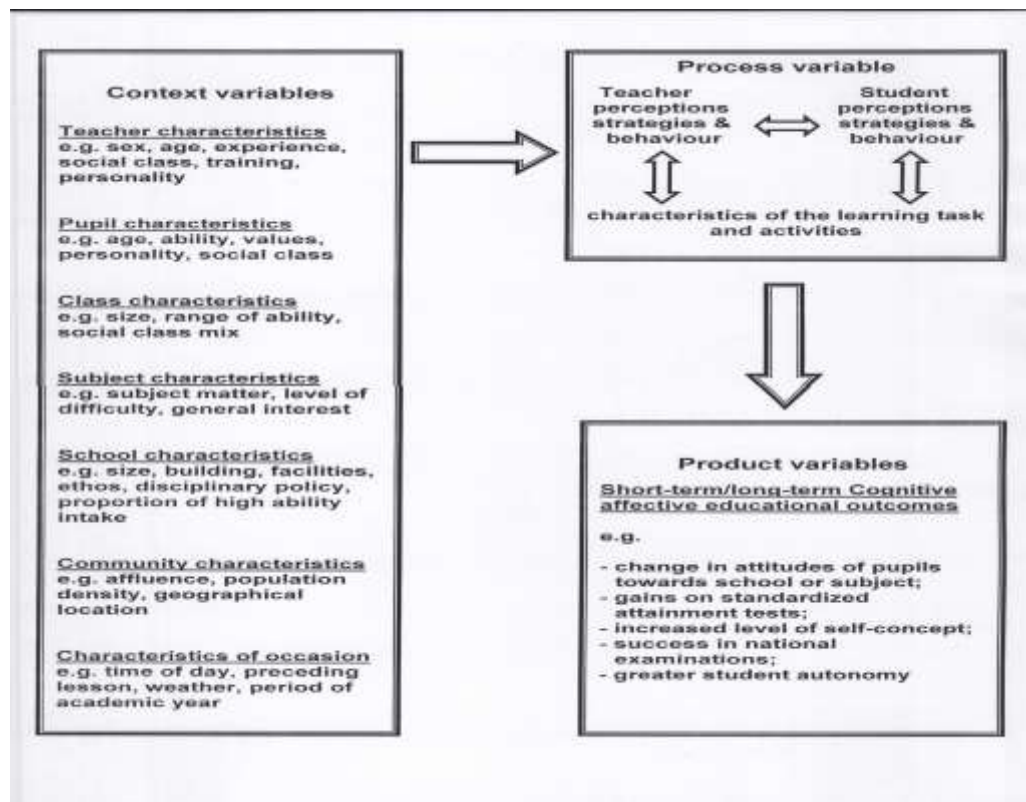
Accordingly, EFL teachers' CTBs affect their students in Iraq more than those in any other country with a different situation of English.

At the Colleges of Education, the situation is even more critical. The aim of the preparation programmes of these colleges is teaching how to teach from the perspective of teachers and learning how to teach from that of students. Literature and research in education suggest that the second is greatly affected by the first (Marriott, 2001: 31).

Effective Teaching and CTBs

Many scholars have attempted to elucidate their understanding and find an accurate definition of effective teaching and its requirements as being critical for students learning especially in professional fields such as teacher training and education. They have mostly come up with a remarkably similar definition of effective teaching in which they stress the significance of teacher's own personal traits and professional qualifications represented by various teaching behaviours and techniques that s/he usually adapts in class (Hammond, 2007).

In his view of effective teaching, Kariacou (1986: 9) believes that research on this area of education has focused fairly and squarely on classroom activities and in particular on interaction between teacher and students being exclusively mediated through teacher's CTBs. He suggests three classes of variables (shown in figure 3) that are likely to affect and/or determine effective teaching (Ibid: 10-11). Teacher's CTBs, however, form a bulk component in these classes.

Figure (3): Variables affecting effective teaching

Effective teaching, then, is more associated with teacher's CTBs than the educational system as a whole or policies related to education. Accordingly, Dunne & Wragg (1994:2) state that effective teaching requires in particular teachers who have "a wide of subject knowledge and a large repertoire of professional skills", they should also be "keen and enthusiastic, well organized, firm but fair, stimulating, know their stuff, and are interested in welfare of their students".

A similar set of personal and professional traits are suggested by Parrott (1982: 3) as a set of indicators of

effective teaching. Being enthusiastic , warm, understanding, imaginative, and having skills of praising and encouraging his/her students, clear presentation, and responding to students' feelings are all reliable indicators of effective classroom teaching.

Though personal and professional qualities are, in general, closely associated with effective classroom teaching, there is a tendency in the related literature to emphasize the direct CTBs of teachers as being correlated to students' achievement and success in learning (Creemers, 1994: 44). On this base, Eggen & Kauchak (1997: 588) define classroom teacher's effectiveness as "the set of teacher behaviours that is associated with high student achievement". Effective teaching, then, places teacher's CTBs as the overpowering element in the success of the teaching / learning process.

At the college level, the significance of instructor's CTBs is greater, as they remarkably affect students' performance in their future career. When this career is teaching, i.e., at the colleges of education, instructors' CTBs significance is even greater, for research has proved that student teachers' perceptions of effective teaching, and so, the teaching behaviours they are likely to adapt in their future teaching settings are greatly affected by their instructors' CTBs(Arends,1991: 31).

Teacher Role & Teacher CTBs

The role of classroom teacher has been, and will always be, one of the main topics to deal with in TEFL literature. The term 'role' is defined as "the manner in which a person actually carries out the requirements of his position" (Davis, 1964: 90). Teacher role should be realized, then, within its sociological frame as it is acted through a set of teacher's

expected or desired behaviours. Moreover, teacher role is, to a certain extent, determined by the degree of interaction and/or relationships with personnel and/or groups holding expectations for this role (Taylor, 1978:39).

However, teacher's success in accomplishing his/her role among faculty staff, students, and society beyond school community depends much on what sort of a person s/he is, which is , in turn, shown through the way s/he normally behaves and develops the different sides of his/her personality. Those qualities and behaviours are most influential in the teaching/learning process

(Stevens, 1980: 40).

Teacher role is known to be as a multi-phased one, i.e. a classroom teacher is likely to perform differently in one lesson period depending on the different teaching activities that s/he is supposed to conduct and direct. Accordingly, s/he should be able to smoothly switch between these different phases which means showing various sets of behaviours (Harmer, 2001:63). Playing the role of a parent, counselor, controller, learning facilitator, evaluator, resource, and organizer depends heavily on personal and professional characteristics of a classroom teacher. These characteristics may also determine his/her conformation to other important aspects of school administration & organization, timetable, and curriculum on the one hand, and to increasing pressure arises from the growing number of students, parental pressures ,and wide ranging changes in curriculum and methods of teaching on the other. To be successful in achieving his/her ultimate aim, i.e. students learning, a classroom teacher has to take full account of all the phases of his/her role (Wright, 1987: 45).

Section Three: Procedures and Methodology

Population and Sample

In this study, the population includes all Iraqi colleges of education students at the departments of English. The sample is limited to 150 students of both genders from the 2nd, 3rd, and 4th year levels (50 students from each) at the Department of English- College of Education/ Ibn Rushd – University of Baghdad. The subjects of the sample are randomly chosen after the exclusion of repeaters and newcomers.

The rationale for excluding 1st year students from the sample stems from the idea that the present study deals with students' perceptions which involves the formulation of attitudes and making judgments about their instructors' behaviours. 1st year students , however, have been studying at the target department for about only three months and such a time period is by no means enough to formulate accurate perceptions and make reliable judgments.

Data Collection Instrument

To achieve the aims of this study, the survey instrument utilized is a questionnaire. A questionnaire is one of the basic means of data collection for specific purposes. It usually takes the form of a list of questions or statements to which the target respondents are asked to give written responses ranging from check marks to extensive written statements. A questionnaire may enable researchers to elicit different types of feelings, beliefs, experiences, attitudes, and perceptions of different slices of community (Sax, 1979:244). The questionnaire in this study consists of three main categories with 55 items in total. The first part is related to the classroom personal behaviours of instructors, the second to the pedagogical ones, and the

last part is concerned with the evaluative behaviours.(See Table 1 below).

Table 1
Categorization of Questionnaire Items

Items	Categories	No. of Items
1-13	Instructors' Personal Behaviours	13
14-48	Instructors' Pedagogical Behaviours	35
49-55	Instructors' Evaluative Behaviours	7

The questionnaire has been developed by the researcher drawing on:

- previous studies
- consultation of specialist in the field, and
- related theoretical literature.

Face Validity

Validity is an important aspect to be secured in any research instrument. It refers to "the degree to which a research instrument measures what it purports to measure"(Borg & Gall, 1983:173). One of the best ways of checking face validity of the research instrument is by exposing its items to a jury of experts to evaluate and judge their relevance and appropriateness (Ebel, 1972:552). Accordingly, to ensure the validity of the questionnaire in this study, its initial version which included 57 items along with its response scale was exposed to a jury that consists of specialists in TEFL and Educational Statistics (See Appendix 2), English Language and Linguistics, and Educational Statistics. Mostly all of the jury members agree on the relevance and appropriateness of 55 items of the questionnaire. Only two items have been described as

'inappropriate'. These two items are excluded from the final version of the questionnaire shown in Appendix 1.

The jury helped also eliminate some unintended complexity and imprecision in the wording of a number of items.

Pilot Administration of the Instrument

A group of 30 students were randomly selected from the three grades of the Department of English included in the sample in order to conduct a pilot administration of the questionnaire. This procedure aims at;

- checking the clarity of the items
- estimating the time allotted for responding to the 55 items, and
- computing the reliability coefficient of the questionnaire.

The administration of the pilot study had been done on 3.3.2009 and, as a result, showed no ambiguity concerning the questionnaire items. The time required for the pilot subjects to respond to the questionnaire items has been found to range from 40-60 minutes. So the average length of time needed for working out the questionnaire is 50 minutes.

Reliability of the Instrument

Reliability is a basic feature of any good data collection instrument. It refers to the stability of scores achieved from one measurement to another (Anastasia, 1982: 31). Reliability provides consistency which, in turn, makes validity possible and indicates how much confidence can be placed in the achieved results (Gronlund, 1976: 105).

To test the reliability of the questionnaire, the method of test-retest is used. So the questionnaire has been re-administered to the same group of pilot study after about two weeks. The results of the two administrations have been statistically treated by using Pearson Correlation Coefficient Formula. The reliability coefficient has been

found to be 0.85 which is considered high and acceptable since it is above 0.50 (Mehrens and Lehmann, 1991:113).

Final Administration of the Instrument

The final version of the questionnaire has been administered to the subjects of the sample of this study on 21.4.2009.

Scoring Procedures

The questionnaire items are intended to be answered according to a five point scale (always, often, frequently, sometimes, never). The marks are assigned as follows;

always = 5

often = 4

frequently =3

sometimes =2 , and

never=1

Statistical Methods

Due to the fact that this study is a descriptive exploratory survey in nature, the obtained results have been treated and analyzed with descriptive statistical procedures. Accordingly, the following statistical methods are used:

- Pearson Correlation formula is used to calculate the reliability correlation coefficient of the two sets of scores of the pilot study and reliability administration of the checklist.

$$r = \frac{N \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

X= the first set of scores

Y= the second set of scores

N= number of the sample

- Fisher Formula of Weighted Mean (WM) is used to find out the degree of power of the items.

$$WM = \frac{f_1 \times 5 + f_2 \times 4 + f_3 \times 3 + f_4 \times 2 + f_5 \times 1}{\text{Total F}}$$

Where;

f₁=Frequency of the first level (always)

f₂=Frequency of the second level (often)

f₃=Frequency of the third level (frequently)

f₄=Frequency of the fourth level (sometimes)

f₅=Frequency of the fifth level (never)

F= Total Frequency

- Weighted Percentile is used to find out the percentage of each item.

$$WP = \frac{WM}{\text{Total Score}} \times 100$$

Where;

WM = Weighted Mean

Total Score = the highest score in the scale (5).

According to the formula adopted, items that get a minimum weighted mean (3.00) and a minimum weighted percentile (60%) are regarded as receiving positive

perception. Items with less than the above mentioned standards are regarded as receiving negative perception.

Result Analysis

Weighted Mean and Weighted Percentile have shown the frequency and degree of power of all checklist items in the three sections.

1st Section: Personal Behaviours

Table (2) shows the checklist items in the first section which is concerned with teachers' personal behaviors and their ranks.

Table (2) personal CTBs

Item No.	always	often	frequently	sometimes	never	Weighted mean	Weighted percentile	Rank order
1	103	26	19	2	0	4.53	90.67	1
2	32	40	48	24	6	3.45	69	3
3	62	49	11	19	9	3.91	78.13	2
4	32	48	32	31	7	3.45	69	3
5	9	16	39	56	40	2.52	50.4	10
6	8	33	32	69	8	2.32	46.4	11
7	15	23	57	46	9	2.93	58.6	8
8	25	19	27	47	32	2.72	54.4	9
9	24	40	39	36	11	3.2	64	6
10	28	25	49	23	25	3.05	61	7
11	15	35	62	19	19	3.05	61	7
12	38	31	29	43	9	3.31	66.2	5
13	29	43	36	32	10	3.33	66.6	4

As shown in table (2), items 1, 2, 3, and 4 occupy the first three rank orders. They are found to have weighted

means ranging from 4.53 and 3.45. This indicates that generally speaking, students have high positive perception about their teachers' clarity of voice, speaking speed, relaxation and self confidence, and organization of class. In contrast, items 5, 6, and 8 come at the end of the rank order as their weighted means are found to be 2.52, 2.32, and 2.72 respectively. These items are related to teachers' being fair with their students, respecting their viewpoints, and being able to hold their interest.

2nd Section: Pedagogical Behaviours

Table (3) illustrates the data related to items in the second section of the checklist which are related to teachers' pedagogical behaviours.

Table (3) pedagogical CTBs

Item No.	always	often	frequently	sometimes	never	Weighted mean	Weighted percentile	Rank order
1	49	41	37	17	6	3.73	74.6	1
2	1	21	21	42	65	2.007	40.14	16
3	16	42	41	32	19	3.027	60.54	5
4	20	33	40	48	9	3.05	61	3
5	7	11	17	51	64	1.97	39.4	17
6	16	21	27	56	30	2.58	51.6	8
7	5	13	27	29	76	1.95	39	18
8	49	26	23	51	2	3.48	69.6	2
9	30	21	31	46	22	2.94	58.8	6
10	32	64	35	19	0	3.73	74.6	1
11	3	22	31	64	30	2.45	49	9
12	0	2	13	37	98	1.46	29.2	22
13	11	23	20	40	56	2.29	45.8	12
14	0	0	6	45	99	1.38	27.6	23
15	0	0	0	11	139	1.07	21.4	30
16	1	7	22	51	69	1.8	36	19
17	6	9	27	40	68	1.97	39.4	17

Item No.	always	often	frequently	sometimes	never	Weighted mean	Weighted percentile	Rank order
18	2	3	7	19	119	1.33	26.6	24
19	7	16	21	39	67	2.05	41	14
20	0	0	1	3	146	1.03	20.6	31
21	6	6	17	33	88	1.73	34.6	20
22	11	13	29	58	39	2.33	46.6	11
23	0	0	0	23	127	1.15	23	27
24	3	0	43	57	47	2.03	40.6	15
25	0	16	34	30	70	1.97	39.4	17
26	0	0	2	9	139	1.09	21.8	29
27	0	1	0	13	136	1.11	22.2	28
28	19	24	28	47	32	2.67	53.4	7
29	26	34	37	25	28	3.03	60.6	4
30	15	12	27	56	40	2.37	47.4	10
31	0	3	9	16	124	1.3	26	25
32	0	0	4	2	144	1.07	21.4	30
33	2	5	14	29	100	1.53	30.6	21
34	15	11	28	42	54	2.27	45.4	13
35	0	0	2	27	121	1.21	24.2	26

Items number 1, 3, 4, 8, 10, 29 occupy the first five ranks with weighted mean ranging from 3.73 to 3.027 indicating that students at the department of English have high positive perception of their teachers' with respect to keeping class discipline, reviewing previous lesson items, adopting suitable method of teaching, emphasizing pronunciation and meaning of new vocabulary items, and being successful in facilitating language learning. The second five ranks are occupied by items 6, 9, 11, 28, and 30 with weighted mean ranging from 2.94 to 2.37 showing that students' perception, to certain extent, is positive regarding their teachers' ability to check students' comprehension, encouraging class interaction, provoking students' self reflection, keeping students always active through out the lesson, and presenting language aspects in context.

Items number 15, 20, 23, 26, 27, and 32 come at the last five ranks in this section. Their weighted means are found to be ranging from 1.15 to 1.03. This indicates students' quite negative perception of their teachers' project-based teaching, attention to students' self reflection on learning, employment of teaching aids, use of authentic materials, encouraging peer correction and individual and/or mutual presentations.

Items number 12, 14, 18, 31, and 35 the weighted mean of which are between 1.45- 1.21 occupy the five ranks before the last showing also negative perception of students. These items refer to teachers' behaviours that promote students' practice of extra curricula activities, pair and group work, students' exploration and development of effective learning strategies, exposing students to language used by native speakers, and being resourceful occupy

3rd Section: Evaluative Behaviours

This section consists of seven items. Table (4) shows the data related to these items along with their ranks.

Table (4) evaluative CTBs

Item No.	always	often	frequently	sometimes	never	Weighted mean	Weighted percentile	Rank order
1	17	28	27	42	36	2.65	53	2
2	27	33	23	37	30	2.93	58.6	1
3	0	0	4	16	130	1.16	23.2	5
4	16	15	23	39	57	2.29	45.8	4
5	0	0	1	2	147	1.03	20.6	7
6	0	0	6	9	135	1.14	22.8	6
7	14	21	32	44	39	2.51	50.2	3

No Item in this section reaches or exceeds weighted mean of 3.00. generally, this shows students' negative perception of their teachers' evaluative behaviours.

Items number 1, 2, and 7 come at the first three ranks with weighted means 2.65, 2.93, and 2.51 respectively. These items are related to teachers' use of different evaluative techniques, procedures in which teaching and testing are integrated, and evaluation of students continually. Also quite negative perception of students concerning their teachers' behaviours that are likely to encourage students' self correction, recognize the potentials of individual students, and provoke feedback from students is illustrated by items 3, 5, and 6 with the lowest weighted means of 1.16, 1.03 and 1.14 respectively.

All Sections

When comparing the weighted mean of the three sections of the checklist, it is found that students' perception of their teachers' personal behaviours is positive. This section comes at the first rank order with weighted mean (3.23). It is followed by the second section (pedagogical behaviours) with weighted mean (2.05). The third section (evaluative behaviours) comes last with a low weighted mean (1.95). See Table (5).

Table (5) All sections

field	always	often	frequently	sometimes	never	WM	WP	Rank
personal	32	33	37	34	14	3.23	64.67	1
pedagogical	10	14	21	34	71	2.05	41.07	2
evaluative	10	14	17	27	82	1.95	39.07	3

Conclusions

Investigating CTBs is one of the helpful steps in evaluating and reforming language education. One important phase in this process is to define students' perception of their teachers' CTBs. This importance stems from the idea that students' perception definitely affects their learning outcomes. Moreover, research proves that the opportunity to be heard raises students' own awareness about their own learning experience and the teaching process.

On the other hand, definition of students' perception of CTBs is likely to help teachers reconsider their teaching behaviours and employ more effective suitable ones. Moreover, understanding students' perception about CTBs may also enable teachers understand some of their students' behaviours and ultimately control and/or eliminate the undesired ones.

Since it is likely to influence students' engagement as well as achievement in the process of language teaching, teachers should work hard on understanding, then, improving their students' perceptions regarding the process of teaching/learning in general and the classroom teaching behaviours in particular. This can be achieved by continual investigation of students' preferences, beliefs, attitudes etc, and allow students to reflect on their educational situation and express themselves freely in class.

Students in this study show , somehow, negative perception regarding CTBs that are related to modern trends in language teaching such as the ones expressed in items number 5, 6, (personal), 20, 15, 26, 27, 23, 35, 31, etc. This shows that teachers need to update their knowledge of new strategies and procedures in language teaching and that more attention to students as an active

element in language education should be paid through self-reflection and other student-based activities.

Students' perception of their teachers' evaluative behaviours is found obviously negative. It is concluded, then, that teachers need particularly to improve their skills and update their knowledge in using different suitable effective evaluative classroom procedures and alternative language assessments that might attract the attention of students and help securing their engagement in the educational process.

Bibliography

- Acikogz, Firat (2005). "A study on teacher characteristics and their effects on students attitudes". **The Reading Matrix**, Vol.5 No. 2 (pp.103-115).
- Anastasia, A. (1982). **Psychological Testing**. New York: Macmillan Pub. Co.
- Arends, R. I. (1991). **Learning to Teach**. New York: McGraw Hill.
- Bloom, B. S. (1976). **Human Characteristics and School Learning**. New York: McGraw-Hill.
- Bradley, Kelly D. (2005). "An analysis of low-to moderate items versus a high inference item". **Journal of College Teaching & Learning**, Vol.2 No.8 (pp.19-25).
- Centra, J. A. (1993). **Reflective Faculty Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, C. M. (1995). **Thought of Teaching**. London: Cassell.
- Cranton, P. (2001). **Becoming an Authentic Teacher in Higher Education**. Malabar: Krieger Publishing.
- Creemers, Bert P. M. (1994). **The Effective Classroom**. London: Cassell.
- Davis, K. (1964). **Human Society**. New York: Macmillan Co.

Deci, E.L. & Williams, G. C. (1996). **Need of Satisfaction and the Self-Regulation of Learning**. New York : Plenum.

Dunne, R. & Wragg, T. (1994). **Effective Teaching**. New York : Rontledge.

Ebel, R. L. (1972). **Essential of Education Measurement**. New Jersy. Printice Hall Inc.

Fraser, B. J. (1989). "Twenty years of classroom climate work: progress and prospects". **Journal of Curriculum Studies**, Vol.12 No.4 (pp.307-327).

Ginsberg, S. M. (2007). "Shared characteristics of college faculty who are effective communicators". **The Journal of Effective Teaching**, Vol.7 No.2 (pp.3-20).

Gorham, J. (1988). " The relationship between verbal teacher immediacy behaviour and students learning". **Journal of Communication Education**, Vol.37 (pp.41-53).

Gronlund, Norman E. (1976). **Measurment and Evaluation in Teaching**. New York: McGraw-Hill Book Co.

Harmer, J. (2001). **The Practice of Language Teaching**. Edinburgh: Longman.

- Hativa, N. (1998). "Lack of clarity in university teaching".
Journal of Higher Education,
Vol.36 No.3 (pp.353-381).
- Krashen, S. D. (1983). **Principles and Practices in
Second Language Acquisition**.
Oxford : Pergamon
- Kumaravadivelue, C. (1992). " Microstrategies for the
second / foreign language teacher".
Modern Language Journal , Vol.76
(pp.41-49).
- Kyriacou, Chris (1986). **Effective Teaching in Schools**.
Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Lei, Qin (2007). " EFL teachers' factors and students'
affect". **China Education Review**,
Vol.4 No.3 (serial No.28).
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). **How Languages are
Learned**. Oxford: OUP.
- Maehr, M. & Midgley , C. (1996). **Transforming School
Culture**. Boulder-Colorado : West
view Press.
- Marriott, G. (2001). **Observing Teachers at Work** .
Oxford: H. E. Publishers.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997). "Making students'
evaluations of teaching effectiveness
effective". **Journal of American
Psychologists**, Vol.52 No.11
(pp.187-197).

Marsh, H.W. (1992). "Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept". **Journal of Educational Psychology**, Vol.84 No.1 (pp.35-42).

Mehrens, William A. & Irvan J. Lehmann (1991). **Measurment and Evaluation in Education**. New York: Winston Inc.

Mentkowski, Marcia (2001). "Learning that Lasts". **The Journal of General Education** , Vol.50 No.3 (pp.230-233).

Nelson, J.P. & Lynch , K.A. (1984). "Grade inflation, real income, simultaneity, and teaching evaluations" **Journal of American Psychologists** , Vol.15 No. 7 (pp.21-37).

Perrott, Wlizabeth (1982). **A Practical Guide to Effective Teaching**. London: Longman.

Ryan, Stephen M. (1998). "Student evaluation of teachers". **The Language Teacher Online** 22.09

<http://www.jalt.publications.org/tit/files/98/sept/ryan.html>.(8.12.200)

Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). " Cumulative and residuel effects of teachers on future student academic achievement".

Journal of Personnel Evaluation,
Vol.1 No.1 (pp.57-67).

Sax, Gilbert (1979). **Foundations of Educational Research.** New Jersey: Prentice Hall Inc.

Strevens, P. (1980), **Teaching English as an International Language: From Practice to Principle.** Oxford: Pergamon

Taylor, W. (1978). **Research and Reform in Teacher Education.** Windsor: NFER

Titsworth, B. S. (2001). "The effect of teacher immediacy , use of organizational lecture cues, and students' notetaking on cognitive learning". **Journal of Communication Education**, Vol.50 No.4 (pp.283-297).

Tu, C. H. (2004). "The relationship of social presence and interaction in online classes". **Journal of Distance Education**, Vol.16 No.3 (pp.131-150).

Wggen, P. & Kuchak, D. (1996). **Educational Psychology: Classroom Connection.** New York: Macmillan CP Co.

Wright, T. (1987). **Roles of Teachers and Learners.** Oxford: OUP.

Appendix

The final version of the checklist

	Items	always	often	frequently	sometimes	N ever
1. Personal Behaviour						
1	Having a clear voice.					
2	Speaking to students at a reasonable speed.					
3	Being relaxed and confident in front of his students.					
4	Directing class promptly and in a well-organized way					
5	Respecting students' points of view					
6	Having the ability to hold interest of students.					
7	Using non-verbal communication appropriately.					
8	Being fair with the students.					
9	Having the ability to analyze and deduce.					
10	Being punctual.					
11	Showing concern and respect for students					
12	Being Accessible.					
13	Being enthusiastic about teaching and about the subject s/he teaches.					
2. Pedagogical Behaviour						
1	Keeping his class in good discipline.					
2	Giving the aims of each activity before introducing it.					
3	Reviewing previous lesson items.					
4	Using appropriate method of teaching.					
5	Varying his/her instructional techniques.					
6	Encouraging students to express themselves freely.					
7	Enabling students to practice some interesting activities.					
8	Emphasizing the pronunciation and meanings of new words, or phrases.					

	Items	always	often	frequently	sometimes	N ever
9	Checking students' comprehension.					
10	Making extensive use of the lesson time.					
11	Keeping the students always active through the lesson.					
12	Enabling students to practice co- and extra curricula activities.					
13	Using activities in which language skills are integrated.					
14	Using pair/group work.					
15	Introducing authentic materials.					
16	Enabling students' develop creative & critical thinking skills.					
17	Adapting teaching techniques that appeal to students' individual differences.					
18	Enabling students explore & develop effective learning strategies.					
19	Conducting class discussions.					
20	Encouraging students to do individual & mutual presentations.					
21	Adapting task-based language teaching					
22	Conducting activities that involve students' reflections.					
23	Assigning certain projects to be done by students.					
24	Relating the items being taught to students' real life.					
25	Conducting activities that enable students use the language communicatively.					
26	Using a variety of teaching aids.					
27	Allowing students to express their own interpretations concerning different elements in their learning.					

	Items	always	often	frequently	sometimes	N ever
28	Encouraging interaction among students					
29	Facilitating language learning.					
30	Teaching language aspects in context.					
31	Exposing students to language used by native speakers.					
32	Encouraging peer correction and observation.					
33	Conducting a variety of activities in one lesson period.					
34	Providing students with supplementary materials.					
35	Being resourceful (using extra current materials to enrich the course s/he teaches.					
3. Evaluative Behaviour						
1	Integrating testing and instruction.					
2	Using different techniques of assessment.					
3	Encouraging students' self-correction.					
4	Providing frequent corrective feedback.					
5	Requesting feedback from students to assess and improve his/her teaching.					
6	Recognizing and encouraging the potentials of each student.					
7	Evaluating students' progress continually.					

Appendix 2

Jury Members

	Academic Degree	Name	Specialization
1	Prof.	Safaa T. Karma	Ph.D. in Educational Statistics
2	Asst.Prof	Abdul hamid N. Saad	Ph.D. in ELT
3	Asst.Prof	Abdul karim F. Jamil	Ph.D. in Applied Linguistics
4	Asst.Prof	Fatin K.	Ph.D. in ELT
5	Asst.Prof	Shaimaa A. Albakri	Ph.D. in ELT
6	Instructor	Yasin M. Ali	Ph.D. in Educational Statistics

**Имена прилагательные с суффиксом (-
аст|ый) в современном русском языке**

م.م. أشواق محمد مطلق

خلاصة البحث

الصفات ذات اللاحقة (-аст-) في اللغة الروسية المعاصرة

الكلمة في اللغة الروسية تنقسم الى اجزاء صرفية وكل جزء منها يمتلك معنى . واجزاء الكلمة هي الجذر والذي يعد الجزء الرئيسي في الكلمة وفيه يكمن معنى الكلمة الاساسي ، والسابقة هي الجزء الذي يأتي قبل الجذر في حين ان اللاحقة هي الجزء الذي يأتي بعد الجذر. وقد تناولنا في بحثنا هذا اللاحقة. فالكلمة في اللغة الروسية قد تمتلك لاحقة او اثنين او ثلاثة: وهذه اللاحقة قد تكون لاحقة اشتقاقية اي تستخدم لتكوين كلمات جديدة منفصلة او قد تكون لاحقة صرفية اي تستخدم لتكوين اشكال الكلمة. ويمكن القول ان غالبية اللواحق في اللغة الروسية لواحق اشتقاقية. كما وتساعد اللاحقة في تكوين اشكال قواعدية للكلمة مثل الاسم والفعل والصفة. وقد اقتصر بحثنا بالحديث عن اللاحقة (-аст-) وذلك رغبة منا في توضيح اهمية تأثير هذه اللاحقة على معنى الصفة، ومن ثم فقد حاولنا توضيح معاني الصفات التي تمتلك اللاحقة (-аст-) وايجاد معاني جديدة لمثل هذه الصفات. وتطرقنا خلال الدراسة الى ان علماء اللغة الروسية قد اعطوا معاني عدة للصفات التي تمتلك اللاحقة (-аст-) مثل فينوكرادوف الذي قال بأن الاسم مع اللاحقة (-аст-) يكون صفة اما بمعنى شيء ما كبير او شيء يمتلك صفة مميزة. اما شفيدوفا فقد قالت بأن

الصفة مع اللاحقة (-аст-) تصف بقوة المميزات الداخلية للكلمة المعبر عنها. وكذلك باريكينا ودوبروفولسكابا فقد ذكران الصفات مع اللاحقة (-аст-) تمتلك معنى أعلى درجات التميز.

وفي بحثنا هذا قمنا بحصر الصفات ذات اللاحقة (-аст-) الموجودة في قاموس اللغة الروسية المتكون من أربعة أجزاء تحرير يفكينيفا وإيراد أصل الصفة ومعناها مع اللاحقة ومن ثم اعطينا أمثلة مختارة عن استخدام الصفات ذات اللاحقة (-аст-) في الأدب الروسي.

وقد توصلنا خلال البحث إلى النتائج التالية:

١) الصفات ذات اللاحقة (-аст-) تمتلك أحياناً معنى شيء ما كبير مثل:

Бокастый	ذو جنب كبير
Бородастый	ذو لحية كبيرة
Брыластый	ذو شفاه متدلّية (للكلاب)
Брюхастый	ذو بطن كبيرة
Гривастый	ذو عرف كبير
Грудастый	ذو صدر كبير
Губастый	غليظ الشفتين
Зобастый	ذو حوصلة ضخمة
Кадыкастый	ذو تقاحة ادم كبيرة
Клыкастый	ذو أنياب كبيرة
Лобастый	كبير الجبين
Мордастый	ذو وجه كبير عريض
Мурластый	ذو محيا ضخم قبيح
Носастый	ذو أنف كبير

Рогастый ذو قرون كبيرة

Усастый ذو شوارب كبيرة

Ушастый ذو اذن كبيرة

Хвостастый ذو ذنب كبير

Чубастый ذو ناصية كبيرة

Щекастый ذو وجنة كبيرة

٢) وقد تمتلك الصفات ذات اللاحقة (-аст-) في احيان اخرى معنى اعطاء الشيء صفة مميزة، مثل:

Бровастый ذو حواجب كثيفة

Вихрастый ذو خصل

Горластый ضجّاج، صارخ

Коренастый قوي الجذر، قصير القامة وعريض المنكبين

Кочкастый غير مستوي، مغطى بالنتوءات

Мосластый ذو عظم فخذ بارز

Патластый كث الشعر او الوبر

Ребрастый ذو ضلع او حافة بارزة، غير مستوي

Скуластый ذو عظم وجنة بارز

Цветастый ملون او منقوش

٣) والبعض الاخر من الصفات ذات اللاحقة (-аст-) تمتلك المعنيين السابقين ، مثل:

Глазастый واسع العينين وحاد البصر

Головастый ذو رأس كبير وذكي

Зубастый ذو اسنان كبيرة حادة وسليط اللسان

Пузастый ذو كرش كبير وذو بطن مدورة منخفضة

Рукастый ذو يد طويلة وماهر

٤) اضافة الى المعاني المتقدمة، فإن هناك معاني اخرى للصفات ذات اللاحقة (-
аст-) ، مثل:

أ- الصفة (голенастый) بالاضافة الى معناها طويل الساقين تطلق هذه الصفة
كأسم لنوع من الطيور له سيقان طويلة.

ب- الصفة (очкастый) تستخدم بمعنى ذونظارات او ذو نظارات كبيرة وكذلك
بمعنى حامل النظارات.

ج- الصفة (хохластый) تملك معنى ذو الذوائب ومعنى اشعث.

د- الصفة (языкастый) بالاضافة الى معنى حاد اللسان او يتحدث بجرأة، تطلق
على الشيء الذي يمتلك شكل اللسان (السنة اللهب او النار).

هـ- الصفة (мышастый) تعطي معنى اللون الرصاصي.

و- الصفة (сучкастый) تطلق على الشخص الذي يملك الكثير من اناث الكلاب
البيتية.

ز- الصفة (трубастый) هي اسم صخرة للزينة على شكل حمامة.

Слово в русском языке делится на морфологические морфемы. Каждая морфема обладает определенным значением. Морфемы слова корень главная часть слова и в нём заключено основное значение слова, приставка – это часть слова, которая стоит перед корнем, и суффикс – это часть слова, стоит после корня.

В энциклопедии “Русский язык” отмечено, что “суффикс (от лат. Suffixus – прикреплённый) - аффикс, находящийся в составе простой основы между корнем и флексией” [Энциклопедия 2003, с.547]. Слово может, имеет один суффикс (дом-ик), два (хор-ист-ка) и три (устар-е-л-ость)

Суффикс может быть словообразовательным (служащим для образования новых отдельных слов) и словоизменятельным (служащим для образования форм слова). Большинство суффиксов в русском языке является словообразовательными.

Основное свойство суффикса как словообразовательного средства заключается в том, что суффикс присоединяется не к целому производящему слову, а к концу производящей основы.

При помощи суффиксов от одной основы могут образовать слова разных грамматических типов, так, например: слово **писать** – глагол, слова **писатель, писательница, писание** – существительные, слова **писательский, писанный** – прилагательные.

Суффикс используется при образовании слов разных частей речи, особенно суффиксы имён существительных и прилагательных.

В именах прилагательных представлены следующие способы словообразования: суффиксальный способ, префиксальный, сложение, сращение, а также смешанные

способы: префиксально-суффиксальный, суффиксально-сложный, сращение в сочетании с суффиксацией.

Данная работа посвящена объяснению важности воздействия суффикса (-аст-) на значение прилагательных и значения прилагательных с суффиксом (-аст-).

Значимость работы определяется наличием новых значений прилагательных с суффиксом (-аст-).

В лингвистических трудах по словообразованию современного русского языка существуют немало мнений и взглядов о сущности и значении суффикса (-аст-), где В. В. Виноградов писал: “Посредством суффикса (-аст-) от основ имен существительных образуются качественные прилагательные со значением: имеющий что-либо, что является особенно характерным или выдающимся признаком, а также усиленным оттенком излишка какой-нибудь приметы” [Виноградов 1960, с.334].

По этим словам в Русской грамматике приводя, что “прилагательные с суффиксом (-аст-) имеют значение, характеризующийся интенсивно выраженным внешним признаком,

Названным мотивирующим словом” [Русская грамматика 1980, с.287].

По определению А.Н.Барыкины и В.В.Добровольской: “прилагательные с суффиксом (-аст-) имеют значение высокой степени признака” [Барыкина и Добровольская – 2002, с.16].

В этой работе, приводя, производящая база и значение прилагательных с суффиксом (-аст-) .

1) бок –

а) правая или левая сторона туловища, тело.

б) одна из сторон предмета, кроме передней и задней, а так же кроме верха и низа.

бокастый – с большими широкими боками.

2) борода –

а) волосяной покров на нижней части лица у мужчин.

б) у некоторых животных и птиц: пучок длинных волос или перьев у шеи и на груди.

бородастый – с большой бородой.

3) бровь – дугообразная полоска волос над глазной впадиной.

бровастый – с густыми бровями.

4) брылы – толстые, отвислые губы у некоторых пород собак.

брыластый – с большими отвислыми губами (о собаке).

5) брюхо – живот животного и живот человека.

брюхастый – с большим брюхом.

6) вихор – хрю, клок, прядь торчащих волос.

вихрастый – с вихрам, в парень.

7) глаз – орган зрения а также само зрение.

глазастый –

а) с большими глазами, с глазами навывкате.

б) с острым зрением зоркий.

в) бросающийся в глаза, имеющий яркий узор, яркую расцветку.

8) голень – часть ноги от колена до стопы.

голенастый –

а) с длинными тонкими голеньям

б) в значении существительного, голенастые: название отряда птиц, имеющих длинные ноги, клюв и шею, к которому относятся цапля, журавль, кулик и др.

9) голова – часть тела человека (или животного) состоящая из черепной коробки и лица (у животного морды).

головастый –

а) с большой головой.

б) умный, сообразительный.

10) горло – передняя часть шеи, заключающая в себе начало пищевода и дыхательных путей.

горластый – обладающий громким, крикливым голосом.

- 11)** грива – длинные волосы на щеке некоторых животных.
гривастый – с большой длинной гривой.
- 12)** грудь –
а) верхняя часть стороны туловища, а так же полость в этой части тела.
б) одна из двух молочных желез женщины.
грудастый – с большой (широкой, высокой) грудью.
- 13)** губа – одна из двух кожно-мышечных складок, образующих края рта.
губастый – с большими толстыми губами.
- 14)** зоб –
а) у птиц, насекомых, моллюсков: расширенная часть пищевода, где накапливается и предварительно обрабатывается пища.
б) болезненно увеличенная щитовидная железа, а также ожирение шеи под подбородком.
зобастый – с большим зобом.
- 15)** зуб – костное образование
зубастый –
а) с большими острыми зубами.
б) язвительно-насмешливый, дерзкий и острый на язык.
- 16)** кадык – небольшой выступ впереди на шее у мужчин, утолщение щитовидного хряща гортани.
кадыкастый – с большим кадыком.
- 17)** клык –
а) зуб, находящийся между резцами и предкоренными зубами (у млекопитающих и человека).
б) зуб больших размеров, выступающий из полости рта наружу и служащий для нгидания и защиты (у кабана, слона, и других животных).
клыкастый – с большими клыками.
- 18)** корень –
а) подземная часть растения, служащая для укрепления его в почве и всасывания из неё воды и питательных веществ.

б) внутренняя, находящаяся в теле часть волоса, зуба, ногтя.

в) начало, источник, истоки чего-нибудь.

г) в языкознании: основная, значимая часть слова, выделяемая в нем после отделения окончания, приставок и суффиксов.

коренастый –

а) крепкого сложения, невысокий и широкоплечий.

б) с крепкими корнями.

19) кочка – бугорок на низменном или болотистом месте, поросший травой или мхом.

кочкастый – покрытый кочками; неровный, бугристый

20) лоб – верхняя лицевая часть черепа.

лобастый – с большим лбом.

21) морда –

а) передняя часть головы животного.

б) тоже, что лицо.

мордастый – с большой толстой мордой.

22) мосол – кость, преимущественно бедренная, а также вообще выступающая кость.

мосластый – с выдающимися мослом.

23) мурло – некрасивая физиономия, морда.

мурластый – с большой некрасивой физиономией, мордой.

24) мышь – небольшой грызун, с острой, мордочкой, усыками и длинным хвостом .

мышастый – о масти животных: серый, цвета мыши.

25) нос – орган обоняния, находящийся на лице человека, на морде животного.

носастый – с большим носом.

26) очки – оптический прибор из двух линз, а также защищающих глаза стекол, прозрачных пластин, вмонтированных в полумаску.

очкастый –

а) в очках или в больших очках.

б) носящий очки.

27) патлы – длинные, непричесанные, растрепанные пряди волос, космы.

патластый – с патлами; косматый.

28) пузо – живот, брюхо.

пузастый –

а) с большим животом, брюхом.

б) низкий и широкий с выступающими округлыми.

29) ребро –

а) узкая дугообразная кость, идущая от позвоночника к грудной кости.

б) узкий край или узкая сторона какого-л. предмета.

ребрастый –

а) с выступающими ребрами.

б) неровный, с параллельными выступами.

30) рог – вырост (парный или непарный) из костного вещества на черепе у некоторых животных, а также вырост на голове у некоторых насекомых, моллюсков.

рогастый – с большими рогами.

31) рука – одна из двух верных конечностей человека от плеча до кончиков пальцев, а также от запястья до кончиков пальцев.

рукастый –

а) с длинным, большим руками.

б) умелый, а также деловой, предприимчивый

32) скула – парная лицевая кость под глазницей, а также соответствующее место на лице под глазом.

скуластый – с широко поставленными выпуклыми скулами

33) сучка – самка домашней собаки, а также других животных сем.

сучкастый – имеющий много сучков.

34) труба – длинный, полный предмет или устройство, обычно круглого сечения, предназначенные для прохода жидкости, пара, газа и.т.п.

трубастый – декоративная порода голубей.

35) усы –

а) волос над верхней губой.

б) у некоторых животных: жесткие волосы над верхней губой (у птиц, жесткие короткие перья в углах клюва).

усастый – с большими усами.

36) ухо – орган слуха, а также наружная часть его.

ушастый – с ушами или с большими ушами.

37) хвост – придаток (обычно подвижный) на задней части тела животного или вообще задняя суженная часть тела животного.

хвостасть – с большим хвостом.

38) хохол – торчащий клоч волос или перьев (на голове).

хохластый –

а) имеющий хохол, хохолок.

б) лохматый, всклокоченный.

в) как составная часть некоторых ботанических и зоологических названий.

39) цвет – световой тон чего-н., окраска.

цветасть – с пёстрым, ярким узором из цветов.

40) чуб – прядь волос, спадающая на лоб у мужчины.

чубастый – с чубом, с большим чубом.

41) щека –

а) боковая часть лица от скулы до нижней челюсти; передняя боковая часть морды, головы животного.

б) боковая плоская часть чего-н.

щекастый – с большими щеками, толстолицый.

42) язык – подвижный мышечный орган в полости рта, воспринимающий вкусовые ощущения, у человека участвующий так же в артикуляций.

языкастый –

а) острый на язык, говорящий бойко, смело.

б) имеющий вид, форму языка (об огне, пламени).

Имя прилагательное как часть речи обозначает непроцессуальный признак (качество, свойство), широко употребляется в речи. Как выше отмечено, прилагательные с суффиксом (-аст-) имеют несколько значений. Мы цитируем некоторые примеры употребления прилагательных с суффиксом (-аст-) в речи и разделим эти прилагательные на три группы:

1) первая группа включает в себя прилагательные, имеющие что-нибудь большое.

2) вторая группа содержит прилагательные имеющий выделенный признак, выделенное свойство.

3) в третьей группе есть прилагательные имеющие различные значения.

Литературные иллюстрации избраны из художественной литературы известных русских писателей, поэтов и литераторов.

Первая группа

1) Неприятные лица просвечивали в сигаретном дыму, **брыластые**, сытые, деловые.

[Макаров Анатолий – Пальто из скупки]

2) Красивый такой, **брюхастый**; отличный мужчина.

[Лесков Н. С. – Воительница]

3) Один из самых маленьких сосунков, чёрный, **головастый**, с удивленно торчащей между ушами челкой и хвостиком.

[Толстой Л. Н. – Холстомер]

4) Только одна старая караковая **гривастая** кобыла приложила ухо и быстро повернулось задом.

[Толстой Л. Н. – Холстомер]

5) Бездумно следить за проплывающими в блеклой синеве белыми, **грудастый** облаками.

[Шолохов Михаил – Судьба человека]

6) Здравствуйте! – иронически воскликнул будущий архиерей, человек с головою негра, - купчавый, толстогубый, **зубастый**.

[Горький М. – Мои университеты]

7) Он был совсем не такой, как длинный, худой и романтический Сильвестр, - плотный, широкоплечий и **лобастый**, как щенок – бульдожка.

[Устинова Татьяна – Саквояж со светлым будущим]

8) Гремя медным ошейником, **мордастый** пес, собака – страшилище вошел вослед за ним.

[Гоголь Н. В. – Мёртвые души]

9) Этот молодой **очкастый** блондин пришёл в мир лечить – совершенствовать человечество.

[Ткаченко Анатолий – Буркало]

10) Рубчатый пояс подпирал выпуклую грудь, на солнце тускло мерцал его **ушастый** шлем.

[Толстой А. – Аэлита]

11) Молоденький **щекастый** солдатик повел в самый последний подъезд.

[Донцова Дарья – Несекретные материалы]

Вторая группа

1) На гулянках, в костюме, он был строгим и красивым... Синеглазый, **бровастый** и словно городской.

[Екимов Борис – Ночь проходит]

2) Подобралась дружная ватага; десятилетний сын нищей мордовки Санька Вяхирь, мальчик милый, нежный и всегда спокойно веселый; безродный Кострома, **вихрастый**, костлявый с огромным чёрными глазами.

[Горький М. – Детство]

3) Наташка – солдатка, Анютка – **глазастая**, Грушка Полубеньева.

[Лесков Н. С. – Житие одной бабы]

4) Ладно, не тяни,- поморщился Волынский, догадавшийся, что **головастый** грамотей чего-то удумал.

[Нагибин Юрии – Квасник и Буженинова]

5)– Утром нас будил золотой **горластый** петух.

[Горький М. – В людях]

6) Но Чакалкин и мужиков не миловал, рога сворачивал самым **зубастым**.

[Екимов Борис – Ночь проходит]

7) В полумраке лестничной клетки маячила невысокая **коренастая** фигура.

[Донцова Дарья – Лампа разыскивает алладина]

8) В приемную входит дьячок Вонмигласов, высокий **коренастый** старик в коричневой рясе и с широким кожаным поясом.

[Чехов А. П. – Хирургия]

9) Похоже, тут не Самсонкино дельце, выше бери... - Петров – Дробняк потер **мослатые** красные руки.

[Тендряков Владимир – Чистые воды Китежа]

10) На ней был изображен Тимофей Кураюков, плечистый стражник со сверкающим в форменном картузе и с расчесанной бородой, недвижимый, **скуластый**, взглядом бесцветных глаз.

[Бабель Исаак – Письмо]

11) Глаза вбирали в себе расписанные **цветастыми** узорами миски и тарелки тонкие глечики и макитры, крученые куманцы и веселые барыльца...

[Гончар Олесь – Таврия]

Третья группа

1) Вставай, сокол ясный! Вставай, ворон **голенастая**! Полно носом – то водить!

[Лесков Н. С. – Житие одной бабы]

Здесь прилагательное “голенастая” употребляется в значении существительного название отряда птиц.

2) Бычки вокруг меня для норядку ходят, **мышастые** бычки серого цвета.

[Бабель Исаак – Жизнеописание павличенки, Матвея
Родионыча]

Прилагательное “мышастые” имеет значение серый, цвета
мышы.

Таким образом прилагательные с суффиксом (-аст-) могут иметь значение что-нибудь большое как: (**бокастый, бородастый, брыластый, брюхастый, гривастый, грудастый, губастый, зобастый, кадыкастый, клыкастый, лобастый, мордастый, мурластый, носастый, рогастый, усастый, ушастый, хвостастый, чубастый, щекастый**) и выделенный признак или выделенное свойство как: (**бровастый, вихрастый, горластый, коренастый, кочкастый, мосластый, патластый, ребрастый, скуластый, цветастый**). Некоторые прилагательные с суффиксом (-аст-) могут иметь значение что-нибудь большое и значение выделенный признак или выделенное свойство, как: (**глазастый, головастый, зобастый, пузастый, рукастый**). Наряду с бывшими значениями мы нашли другие значения так как:

– Прилагательное “**голенастый**” наряду, со значением имеющий длинные тонкие голени употребляется в значении существительного, название отряда птиц, которые имеют длинные ноги.

– “**Очкастый**” имеет значение кто носящий очки наряду со значением кто имеющий большие очки.

– “**Хохластый**” в дополнение к значениям имеющий хохол и лохматый обладает значениям составная часть некоторых ботанических и зоологических названий.

– Прилагательное “**языкастый**” имеет значение острый на язык, а также имеющий что-либо вид языка.

– “**Мышастый**” употребляется в значении серый, т.е. цвет мышы.

– Прилагательное “**сучкастый**” имеющий значение обладание кого-либо много самка домашней собаки.

– Прилагательное “*трубастый*” употребляется в значении декоративная порода голубей.

Литература

- 1) Барыкина А. Н., Добровольская В. В. “Как образуются прилагательные”. Санкт-Петербург: “Златоуст”, 2002.
- 2) Виноградов В. В. . Грамматика русского языка, том 1, – М., 1966.
- 3) Гоголь Н. В. . Мёртвые души . “Детская литература”, 1969.
- 4) Горький М. . Детство. В людях. Мои университеты. – М., “Правда”, 1983.
- 5) Донцова Дарья. Лампа разыскивает алладина. Иронический детектив – М., 2005.
- 6) Донцова Дарья. Несекретные материалы. Иронический детектив – М., 2003.
- 7) Евгеньева А. П. . Словарь русского языка в четырех томах. Академии наук СССР. Русский язык – М., 1981 – 1984.
- 8) Бабель Исаак. Избранные произведения. М., 2005.
- 9) Кузнецова А. И., Ефремова Т. Ф. . Словарь морфем русского языка. М., “Русский язык” 1986.
- 10) Лесков Н. С. . Избранные произведения . том 1 .Петрозаводск 1952.
- 11) Шолохов Михаил. Судьба человека. М., “Детская литература”, 1975.
- 12) Гончар Олесь. Таврия. Советский писатель . М., 1959.
- 13) Повесть 86. М., “Современник”, 1987.
- 14) Рассказ 87. М., Современник, 1988.
- 15) Устинова Татьяна. Саквояж со светлым будущим. Русский бестселлер – М., 2006.
- 16) Толстой А. . Аэлита. “Советская Россия” . М., 1977.
- 17) Толстой Л. Н. . Рассказы. Калининградское книжное издательство 1976.

- 18) Чехов А. П. . Избранные произведения в трех томах – том 1. М., 1966.
- 19) Шведова Н. Ю. . Русская грамматика – том 1 . “Наука” М., 1980.
- 20) Энциклопедия “ Русский язык “. М., 2003.

محتويات العدد ٦٦

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	الرسالة البريدية كسمة حضارية في المجتمع	أ.م.د. حسين علي البديري	٣٦-١
٢.	أثر أنموذجي ميرل-تينسون وكلوزمايرالتعليميين في اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها	أ.م.د. شذى عادل فرمان م.د. صباح جليل خليل الوندائي	١١٩-٣٧
٣.	تمكن طلبة الماجستير في التخصصات التربوية والنفسية من تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لبحثهم	م.د. منتهى مطشر عبد الصاحب	١٣٧-١٢٠
٤.	تطور مفهوم الجندر لدى أطفال ما قبل المدرسة	م.د. نهلة نجم الدين مختار احمد مناف فتحي عبد الرزاق	١٩٣-١٣٨
٥.	اعراض واتجاهات النساء العراقيات نحو سن الياس	د. مريم خلف مطرود الشمري	٢٥٩-١٩٤
٦.	إعداد معلمي المواد الاجتماعية على وفق مفاهيم التربية العالمية	د. ليث حمودي إبراهيم التميمي	٢٩٢-٢٦٠
٧.	العنف الزوجي الموجه ضد الزوجات	م.د. خمائل خليل اسماعيل العبيدي	٣٢٥-٢٩٣
٨.	الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة	د. لمياء ياسين ألركابي د. مها مازن كامل	٣٧٩-٣٢٦
٩.	أسباب انخفاض الدافعية لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية / جامعة البصرة وسبل معالجتها	م.د. نداء محمد باقر الياسري م.د. سناء عبد الزهرة الجمعان	٤٠٦-٣٨٠
١٠.	لُعب الأطفال دراسة تربوية فقهية	م.م. أسعد الطيف جاسم الفهداوي	٤٣٦-٤٠٧
١١.	((بناء اختبار تحصيلي في الكيمياء للصف الرابع الاعدادي للفرع العلمي	م.د. عادل حسن زامل	٤٧٣-٤٣٧
١٢.	أثر طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلبة كلية القانون في مادة	م.م. علي داود جوامير	٥٢٥-٤٧٤

ت	البحث	الباحث	الصفحة
	قانون المرافعات المدنية		
١٣.	أثر استعمال التغذية الراجعة في الاداء التعبيري لطلاب الرابع الاعدادي	م.د. حسن خلباص	٥٧١-٥٢٦
١٤.	أثر استعمال بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ نحو مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثالث في معهد إعداد المعلمات	م. زينب علي دارا	٦٣٦-٥٧٢
١٥.	الرديف في الشعر الفارسي وألفاظ الرديف في شعر حافظ الشيرازي	م. م. م. حسن علي صفر	٦٧٠-٦٣٧
١٦.	گفتگو در غزلیات انوری بررسي وتحليل	م. عقيل عبد الحسين محمد	٧٠٢-٦٧١
١٧.	Investigating Students' Perception of Their Teachers' Classroom Teaching Behaviours	Dr. Salam H. Abbas	٧٣٩-٧٠٣
١٨.	<i>Имена прилагательные с суффиксом (- аст/ый) в современном русском языке</i>	م.م. أشواق محمد مطلق	٧٥٦-٧٤٠