

مجلة
العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٠

العدد ٦٩

الهيئة الاستشارية
الاستاذ الدكتور : سعيد جاسم الاسدي
الاستاذ الدكتور : وهيب مجيد الكبيسي

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مكمة مةمصة

رقم الايداع في المكة الوطنفة ببغداد ٢٦٢
لسنة ١٩٧٨ / ISSN 2077 – 8694

رئفس التفرفر
ألاستاذ المساعء الدكتور : سناء مفل ففصل

الهفة الاءارفة		
رئفساً	كامل علوان الزبفءف	الاستاذ الدكتور
	صبف شهاب مء	الاستاذ الدكتور
		عضوا
عضوا	لفلف عبء الرزاق نعمان	الاستاذ الدكتور
عضوا	صاحب عبء مرزوك	الاستاذ الدكتور
عضوا	سناء مفل ففصل	الاستاذ المساعء الدكتور

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوآ

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوآ
عضوآ

كلمة العدد

يصدر العدد (٦٩) 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

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات
التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات

أ.د. عبد الخالق عبد الجبار
النقيب
د. نضال متي بطرس

المستخلص:

يهدف البحث إلى اقتراح مقياس لمؤشر تقدير كفاءة كلفة كفاية فاعلية النفقات التعليمية المتعلقة بنسبة الهدر الناتجة عن أعداد التسرب من بين المسجلين وأعداد الراسبين من بين المشاركين في الامتحانات الوزارية لمراحل التعليم العام (السادس الابتدائي ، الثالث متوسط ، السادس الأدبي والسادس العلمي) وذلك من خلال احتساب مستويات النجاح النوعي لتحقيق الدراسي باعتباره احد مصادر الهدر التي لا تقل أهمية عن المصادر التقليدية المذكور وذلك في عينة ضمن حدود مديرية تربية الكرخ الثالثة في ضوء نتائج الامتحانات الوزارية للعام الدراسي (2007) ، وذلك لرفد العملية التعليمية بمؤشر يأخذ بعين الاعتبار فاعلية النفقات التعليمية في تحقيق المستوى النوعي لتحقيق المعرفي عموماً وباختيار مادة الرياضيات لإجراء عملية الترجيح . وقد اتضح بأن نسبة الهدر بأعداد الناجحين بالترجيح بمستويات النجاح لمواد الرياضيات لمراحل التعليم العام هي على درجة متماثلة مما يؤكد حالة عدم التحيز في اعتمادنا لتلك المادة في إجراء عملية الترجيح ، كما أشرت نتائج تقدير نسب صافي الهدر بكلفة كفاية التعليم ما بين نسب كلف الكفاءة والكفاية غير المرجحة والمرجحة بمادة الرياضيات بترتيب المرحلة الابتدائية بالمرتبة الأولى يليها المرحلة المتوسطة بالمرتبة الثانية ويليهما الإعدادي العلمي بالمرتبة الثالثة وأخيراً قد سجلت المرحلة الإعدادية الأدبي المرتبة الرابعة والأخيرة في هذا المجال .

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة إليه :

يُعد هذا البحث إحدى الدراسات الرائدة في مجال تقويم العملية التعليمية من خلال اقتراح مقياس لتقدير كفاءة كلفة كفاية النجاح النوعي لمستوى تحصيل طلبة مراحل التعليم العام على عموم كافة المواد الدراسية بترجيح مستوى النجاح النوعي في مواد الرياضيات ، والتي تتعلق بمدى فاعلية النفقات التعليمية في تحقيق مستوى نوعية التحصيل المعرفي للطلبة .
وبرغم أن البحث هو محاولة لمعرفة كلفة كفاية النفقات التعليمية ارتباطاً بما هو متحقق من نسب الهدر المتمثلة بنسب التسرب ونسب الرسوب لكل مرحلة من مراحل التعليم العام ، فقد تم الأخذ بالاعتبار نسب الهدر الناتجة عن انخفاض مستويات النجاح النوعي في تلك المراحل باعتبارها أحد أهم مصادر الهدر من خلال قياس مدى مساهمتها بارتفاع نسب الهدر في كلفة كفاية النفقات التعليمية والتي لم تعتمد في الدراسات السابقة (حسب إطلاعنا) .
من جانب آخر ، فقد تم اعتماد مادة الرياضيات لترجيح نسب الكفايات النوعية لمستويات التحصيل الدراسي لتقدير نسب الهدر نتيجة لانخفاض مستويات النجاح النوعي بدلاً من اعتمادنا لكافة المواد الدراسية لكل مرحلة لاعتبارات عديدة ، أهمها هو لما تتصف به تلك المادة من خصوصية بالمقارنة ببقية المواد الدراسية الأخرى بكونها تشكل الأساس الذي يستند إليه الطالب في خلق قدراته على التفكير المنطقي والحسي والوجداني الخ ، الأمر الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقدير مستوى النجاح النوعي المتحقق لديه بتعميم ذلك على مستوى أعداد الناجحين الكلي بكافة المواد الدراسية . إن الإجراءات المتبعة تُعد محاولة جديدة في أسلوب قياس كفاية الكلفة التعليمية ارتباطاً بمدى ما تحقق من مستوى في نسب الهدر (التسرب و الرسوب)

بالإضافة إلى الانخفاض في التحصيل النوعي بترجيح مادة الرياضيات .
وبهذا تكون الإجراءات ذات فائدة في إغناء أساليب قياس كفاءة و كفاية كلفة
النفقات التعليمية (كمأ ونوعاً) من الناحية النظرية ، كما إن هذه الإجراءات
تُزود الباحثين بأسلوب جديد لإجراء قياس صافي نسب الهدر لتلك النفقات [4] .
المخلافي ، ١٩٩٨ ، ١٦٧ [4] .

تكم الأهمية التطبيقية للبحث من خلال تقدير أعداد الطلبة الناجحين
النوعي عموماً بترجيح مستوى النجاح النوعي المتحقق في مادة الرياضيات ،
كذلك فقد تضمن البحث على دراسة مستوى تحصيل الطلاب المتحقق قياساً
لما ينبغي أن يتحقق استناداً إلى مؤشرات الكلفة ، وبذلك يمكن أن تكون
النتائج ذات فائدة للهيئات التعليمية والإدارية في مديريات التربية على عموم
العراق ، وفي تربية بغداد - الكرخ الثالثة على وجه التخصيص ، وذلك
محاولة لإعادة النظر في هذا الجانب الحيوي من جوانب تقويم العملية
التعليمية ، بغية رفع كفاية التعليم فيها .

ومن جانب آخر ، فإن قياس صافي نسب الهدر المتحققة في ضوء
قياس صافي كلفة كفاية التعليم بالترجيح بمادة الرياضيات ، يُعد من بين
المؤشرات المهمة والتي يمكن اعتمادها من قبل الجهات ذات العلاقة
بالتخطيط التربوي كأساس لاتخاذ القرارات اللازمة لتهيئة المستلزمات المادية
والبشرية (الكمية والنوعية) لتجاوز حالات الهدر المتحققة فيها .

هدف البحث:

يهدف البحث إلى اقتراح مقياس لمؤشر تقدير كفاءة كلفة كفاية فاعلية
النفقات التعليمية المتعلقة بنسبة الهدر الناتجة عن أعداد التسرب من بين
المسجلين وأعداد الراسبين من بين المشاركين في الامتحانات الوزارية لمرحل

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

التعليم العام (السادس الابتدائي ، الثالث متوسط ، السادس الأدبي والسادس العلمي) وذلك من خلال تقدير صافي نسب الهدر لتلك النفقات نتيجة لانخفاض مستويات التحصيل الدراسي للنجاح النوعي في تلك المراحل بترجيح مادة الرياضيات .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي:

- ١- مديرية تربية بغداد . الكرخ الثالثة لطلبة مراحل التعليم العام (السادس الابتدائي ، الثالث متوسط ، السادس الأدبي ، السادس العلمي) .
- ٢- نتائج الامتحانات الوزارية لكافة المواد عموماً (المسجلين ، المشاركين ، الناجحين) وأعداد الناجحين في مادة الرياضيات مصنفة بحسب المستويات النوعية للنجاح وللدورين الأول والثاني للعام الدراسي (2007 - 2008) (*)

تحديد المصطلحات :

الكفاءة : هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات باستخدام عدد محدود من المدخلات [Adams , 1971 p.47] [10] .
وتعرف الكفاءة إجرائياً بمدى قدرة النظام التعليمي على تخريج أكبر قدر ممكن من الطلبة المقبولين في المدة الزمنية المقررة والمسموح بها [المخلافي ، ١٩٩٨ ، ص ١٧] [4] .

الكفاية : تعريف الكفاية الاقتصادية للتعليم بأنها العلاقة بين المصروفات الموجهة لتحقيق مستوى تعليمي معين والنتائج

(*) تحددت عينة البحث بإحدى السنوات للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ م من مديرية تربية بغداد - الكرخ الثالثة قصداً وذلك لتوفر البيانات الخاصة بموضوع البحث .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

الاقتصادية التي تتحقق نتيجة لهذا المستوى

التعليمي [Liberska , 1974, P.18] [12] .

وهناك من يرى أن الكفاية هي القدرة الفعلية المتحققة لانجاز شيئاً ما
في ضوء معطيات معيار محدد يؤشر المجال الحقيقي لكافة النتائج
الاحتمالية المتوقعة [النقيب ، ١٩٩٢] [5] .

وتعرف الكفاية إجرائياً بأنها مدى ما تحققه النفقات التعليمية للأغراض
التي وجهت من أجلها، والمتمثلة بتحقيق مستوى تحصيلي معين لدى طلبة
مراحل التعليم العام [الصوفي ، عبد المجيد - 1986] [3]، والذي يُعبر عنه
بدرجات تحصيل الطلاب ، وهي من درجة (٥٥) حداً أدنى للكفاية وحتى
الدرجة (٩٥) وهو الحد الأعلى لها في الامتحانات الوزارية للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨ م) في مديرية تربية بغداد/ الكرخ الثالثة .

❖ الكفاية النوعية إجرائياً :

تعرف بأنها تلك الكفاية التي تتعلق بمدى ما يتحقق من مستوى تحصيلي
نوعي من خلال فاعلية النفقات التعليمية في تحقيقها لمستوى نوعية
التحصيل المعرفي للطلبة .

❖ الكفاية الكلية إجرائياً :

تعرف بأنها متوسط ما تحقق من الكفايات لمختلف مراحل التعليم العام
في مادة الرياضيات للسنة الدراسية (٢٠٠٧ . ٢٠٠٨ م) لتربية بغداد .
الكرخ الثالثة .

❖ نسبة الهدر :

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

وتصنف إلى ثلاثة أصناف حسبما هي واردة في هذا البحث والتي

تؤشر الجانب النظري المقترح وكما يأتي :

- نسبة الهدر بـ (التسرب) : وهي النسبة المئوية لأعداد
المتسربين (التاركين) من بين الطلبة المسجلين في المرحلة
الدراسية قبل بلوغهم فترة تحديد حق المشاركة في الامتحانات
النهائية [2] .

- نسبة الهدر بـ (الرسوب) : وهي النسبة المئوية لأعداد الطلبة
الراسبين من بين الطلبة المشاركين (الممتحنين) في المرحلة
الدراسية للامتحانات النهائية وللدورين الأول والثاني [2] .

- نسبة الهدر بـ (بالنجاح النوعي) : وهي النسبة المئوية
لانخفاض الكفاية النوعية لمستوى التحصيل من خلال طرح قيمة
الكفاية النوعية المتحققة لمرحلة التعليم العام من الواحد الصحيح
[6].

❖ التحصيل الدراسي :

عرفه وبستر [Webster:1971] [13] : الأداء الذي يقدمه
الطالب في موضوع دراسي (نوعاً وكماً) في غضون مدة معينة .

عرفه كود [Good : 1973] [11] : بأنه مدى الإتقان في أداء
المهارات أو المعارف المكتسبة .

❖ مراحل التعليم العام : وتشمل المراحل الدراسية التالية :

- ١- المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها (٦) سنوات .
- ٢- المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها (٣) سنوات بعد الابتدائية .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

٣- المرحلة الإعدادية ومدة الدراسة فيها (٣) سنوات بعد
المتوسطة .

[وزارة التربية /التشريعات التربوية /

١٩٧١] [8] .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة :

أولاً - دراسة خزل وصباح / ١٩٨٦ [7] :

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل ١٩٨٦ ، وسعت إلى معرفة الكفاية النوعية لكلفة التعليم، استناداً إلى مدى تحقيق الكلفة لمستوى التحصيل النوعي للطلاب، وتحدد البحث بكلية العلوم . جامعة الموصل بكافة أقسامها وصفوفها ولجميع المواد الدراسية، للعام الدراسي ١٩٧٨ - ١٩٧٩ بفصليه الأول والثاني ، وقد جمعت البيانات من السجلات الرسمية الخاصة بنتائج امتحانات الطلاب للسنة الدراسية ١٩٧٨ - ١٩٧٩ ، في تصنيف يشمل خمس فئات لنتائج كل فئة من الفئات بكلفة المادة المعنية ثم يضرب الناتج بنسبة كفاية تلك الفئة، ثم تجمع المبالغ التي تقابل الكفاية المتحققة لجميع الفئات لاستخراج الكفاية الكلية لتلك المادة.

توصلت الدراسة إلى أن الكفاية الكلية المتمثلة بالمستوى التحصيلي النوعي المتحقق لدى ،الطلاب لكلفة التعليم في كلية العلوم بلغت (٦٧٠, ٦٩٤, ٨١٩) مليون ديناراً من كلفة كلية قدرها (٥٣٠, ٨٠٧, ٢٩٢) مليار ديناراً، وبمعدل (٥٧٩, ٥٤١) ألف ديناراً للطلاب الواحد من أصل (٩٢٧) ألف دينار كلفة كلية للطلاب الواحد في هذه المؤسسة . وبذلك حققت هذه المؤسسة كفاية نسبتها (٥٩,٥٧ %) .

ومن ضمن التوصيات التي أوصى بها الباحثان: إجراء دراسات تربط بين الكفاية النوعية والكفاية الكمية للنفقات التعليمية لإعطاء صورة أكثر كمالاً في معرفة الكفاية الحقيقية للنفقات التعليمية، كذلك فقد أوصيا بإجراء دراسات على نسب الأهدار الذي يحصل في النفقات التعليمية نتيجة

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

انخفاض مستوى تحصيل الطلاب [خزل وصباح: ١٩٨٦ ص ٦٥ .
٨٦] [7] .

ثانياً - البياتي / ١٩٨٧ [1] :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الداخلية لأكاديمية الفنون
الجميلة - جامعة بغداد من خلال التعرف على تطور أعداد الطلبة المقبولين
الجدد فيها واتجاهات تطوّرهم حسب النوع ولكل أقسامها للسنوات
(١٩٦٧ - ١٩٨٦) ، كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على تطور أعداد
الخريجين من خلال تقدير عدد السنوات التي يحتاجها الطالب للتخرج
والتعرف على معامل الكفاءة الداخلية للأكاديمية لأربعة عشر فوجاً .
ومن بين أهم النتائج التي توصل إليها هي :

- نسبة المدخلات إلى المخرجات بلغت (85.7 %) لعام
١٩٧٠-١٩٧١ وتطورت لتصل إلى (95.4 %) لعام
١٩٨١-١٩٨٢ .

- بلغت مجموع السنوات الطلابية المهددة (٨٧٥) سنة
واستخدمت (٩١٤٣) سنة طلابية لتخريج (٢٠٦٧)
خريجاً وخريجة وبلغ المتوسط العام لعدد السنوات الطلابية
اللازمة لتخريج طالب واحد (٤,٤) سنة طلابية .

- معامل الكفاءة للمقبولين في سنة الأساس (1967-1968) بلغ
(٩٥ %) ، في حين بلغ هذا المعامل في سنة الهدف (1980-
1981) ما قيمته (٨٤ %) وعلى مستوى الكلية بشكل عام
(٩٠ %) .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار -د. نضال متي

ثالثاً- المخلافي / ١٩٩٨ [4] :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الداخلية والخارجية لكلية التربية
- جامعة تعز (اليمن) لكافة التخصصات فيها للأعوام الدراسية (١٩٨٥ -
١٩٩٥) من خلال العديد من المؤشرات المتعلقة بالكفاءة الداخلية متمثلة
بتطبيق طريقة إعادة تركيب الفوج الافتراضي بالاعتماد على معدلات التدفق (نجاح ، رسوب ، تسرب) ، كذلك بتطبيق طريقة متابعة الفوج الطلابي
الحقيقي . ومن بين أهم النتائج التي تم التوصل إليها هي ما يأتي :

- بلغ معامل الكفاءة الداخلية لكلية للعام الدراسي ١٩٩١-١٩٩٢
باستخدام طريقة متابعة الفوج الحقيقي (0.89) من خلال
نسبة أهدار الرسوب بمعامل (0.07) وتسرب بمعامل 0.04 .

- بلغ عدد المقاعد الدراسية المهذرة (٧٠٤) مقعداً منها بسبب
الرسوب (422) مقعداً ومنها (٢٨٢) مقعداً بسبب
التسرب .

رابعاً - دراسة النقيب وآخرون / ١٩٩٢ [5] :

هدفت الدراسة إلى موضوع تقدير الكفاية النوعية لمستوى التحصيل
الدراسي لطلبة المعهد الطبي الفني / بغداد من خلال قياس كلفة كفاية
المادة الدراسية الواحدة وصولاً إلى كلفة كفاية المرحلة الدراسية لكل قسم
علمي وعلى مستوى المعهد ككل بمرحلتيه الدراسية وعلى عموم كافة الأقسام
العلمية فيه وقد تم جمع البيانات من سجلات نتائج الامتحانات للعام الدراسي
١٩٩٠ - ١٩٩١ وللدورين الأول والثاني . كما اختصت الدراسة بعدد الطلبة
المسجلين من المرشحين للقبول المركزي لنفس العام الدراسي المذكور . من

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

جانب آخر ، فقد اشتملت هذه الدراسة على عملية احتساب التكاليف المتحققة
خلال الفترة كإضافة حصة تكاليف الهيئة من المعهد من خلال ارجحية أعداد
الطلبة المرشحين للقبول فيه من بين كافة الطلبة المرشحين للقبول في هيئة
التعليم التقني .

هذا وقد تم اعتماد المستويات النوعية للنجاح المتحقق في المادة
الدراسية أساسا للوصول إلى مؤشر الكفاية النوعية من خلال تقدير مركز
الفئة للإشارة إلى تلك المستويات وكما يأتي :

- ١- مستوى راسب من خلال التقدير (صفر) .
- ٢- مستوى مقبول من خلال التقدير (٥٥) .
- ٣- مستوى متوسط من خلال التقدير (٦٥) .
- ٤- مستوى جيد من خلال التقدير (٧٥) .
- ٥- مستوى جيد جداً من خلال التقدير (٨٥) .
- ٦- مستوى امتياز من خلال التقدير (٩٥) .

وقد توصلت الدراسة إلى تأشير الانخفاض النوعي لمستوى التحصيل
الدراسي على عموم المعهد مع وجود فروق معنوية ما بين الأقسام العلمية
في تحقيق ذلك بمستوى دلالة (٠,٠٥) . [النقيب : ١٩٩٢] [5].

خامساً - دراسة النقيب وبطرس / ٢٠٠٨ [6]:

هدف البحث إلى قياس مؤشر الكفاية النوعية لمستوى التحصيل
الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة مراحل التعليم العام (السادس الابتدائي ،

الثالث متوسط ، السادس الأدبي والسادس العلمي) ضمن حدود مديرية تربية الكرخ الأولى في ضوء نتائج الامتحانات الوزارية للعام الدراسي (2003 - 2004) وذلك لرفد العملية التعليمية بمؤشر يأخذ بعين الاعتبار فاعلية النفقات التعليمية في تحقيق المستوى النوعي للتحصيل المعرفي دون الأخذ بالاعتبار نسب الهدر الناجمة عن أعداد التسرب والرسوب في تلك المراحل . وفي ضوء ذلك اتضح بأن مستوى كفاية النفقات التعليمية في ضوء مستوى نوعية التحصيل هي على درجة متماثلة في عموم مراحل التعليم العام في تلك المادة (الرياضيات) وكما أشرت نتائج نسب الكفايات النوعية لمستوى التحصيل الدراسي ونسب الهدر المتحققة في ضوء نتائج التعليم العام في مادة الرياضيات بأنها شكلت شكلاً نمطياً معيناً مما يعكس ذلك اثر استخدام طرائق تقليدية في التعليم بكافة مراحله المختلفة . وقد تبين عند ترتيب المراحل الدراسية حسب المتحقق من نسب الكفاية النوعية للنجاح على المستوى العام ، أتضح بأن المرحلة الإعدادية - الفرع العلمي تأتي بالمرتبة الأولى تليها المرحلة المتوسطة ثم المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية (الفرع الأدبي) بالمرحلة الأخيرة .

مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

من خلال مراجعة ما جاءت به كافة الدراسات السابقة المذكورة وغير المذكورة في تناولها لموضوع تقويم فاعلية العملية التعليمية نرى أنها تصنف إلى صنفين من الدراسات وكما يأتي :

الصنف الأول : قد تناول موضوع عملية التقويم من خلال قياس مؤشرات الكفاءة الداخلية والخارجية وقياس كل ما يتعلق بعدد المقاعد الدراسية المطلوبة وبعدها السنوات اللازمة للتخرج بمتابعة الفوج الافتراضي الذي يأخذ

بالاعتبار نسب الرسوب والتسرب المسجلة عند كل مرحلة من مراحل التعليم
موضوع التقويم دون الأخذ بالاعتبار مستوى نوعية التحصيل المعرفي
المتحقق من مرحلة دراسية إلى أخرى .

الصنف الثاني : قد تناول موضوع التقويم من خلال قياس فاعلية
الكفاية النوعية لكلفة التعليم وبدء من المادة الدراسية الواحدة و المرحلة
الدراسية وصولاً إلى كافة المراحل عموماً والتي تتعلق بمدى فاعلية النفقات
التعليمية في تحقيق مستوى نوعية التحصيل المعرفي للطلبة دون الأخذ
بالاعتبار نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة أثر أعداد التسرب
والرسوب من تلك النفقات .

وفي الدراسة الحالية فقد تم تصنيف نسب الهدر إلى ثلاثة أصناف
والتي توضح الجانب النظري المقترح
(نظرية البحث) وكما يأتي :

- نسبة الهدر بـ (التسرب) : وهي النسبة المئوية لأعداد
المتسربين (التاركين) من بين الطلبة المسجلين في المرحلة
الدراسية قبل بلوغهم فترة تحديد حق المشاركة في الامتحانات
النهائية [2] .

- نسبة الهدر بـ (الرسوب) : وهي النسبة المئوية لأعداد الطلبة
الراسبين من بين الطلبة المشاركين (الممتحنين) في المرحلة
الدراسية للامتحانات النهائية وللدورين الأول والثاني [2] .

- نسبة الهدر بـ (بالنجاح النوعي) : وهي النسبة المئوية
لانخفاض الكفاية النوعية لمستوى التحصيل من خلال طرح قيمة
الكفاية النوعية المتحققة لمرحلة التعليم العام من الواحد الصحيح
[6] .

وبذلك يتضح بأن الدراسة الحالية قد مزجت ما بين صنفَي الدراسات
السابقة من خلال اقتراح مقياس لتقدير كفاءة كلفة (كفاية) النفقات التعليمية

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل طلبة مراحل التعليم العام بالترجيح
في مادة الرياضيات ، وهي لأول مرة (بحسب إطلاعنا) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث :

لأجل تحقيق هدف البحث ينبغي معرفة :

نسب الهدر الناتجة عن عدم المشاركة في الامتحانات الوزارية ولكل مرحلة من مراحل التعليم العام ، كذلك نسب الهدر الناتجة عن أعداد الرسوب في الدورين الأول والثاني لتلك المراحل في تربية بغداد- الكرخ الثالثة بالإضافة إلى معرفة نسب الهدر لتلك المراحل بأعداد الناجحين في مادة الرياضيات مصنفة بحسب مستويات النجاح النوعي وللدورين الأول والثاني وتقدير الأعداد المرجحة للنجاح النوعي في تلك المادة ، كذلك التعرف على مجمل المصروفات المتحققة خلال الفترة متمثلةً بالنفقات والرواتب . ولأجل تحقيق ذلك تم جمع البيانات اللازمة للحصول على التقديرات الأنفة الذكر وكما يأتي :

أولاً - جمع البيانات :

جمعت البيانات لأعداد الطلاب المسجلين في بدء العام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) من مديرية التخطيط التربوي لتربية بغداد / الكرخ الثالثة .

الجدول (١) يوضح أعداد الطلاب المسجلين والمشاركين والناجحين للعام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) لمراحل التعليم العام (الابتدائي ، المتوسط ، الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي) واحتساب نسب التسرب والرسوب لتلك المراحل بالإضافة إلى أعداد الناجحين في مادة الرياضيات مصنفة بحسب مستويات النجاح النوعي وللدورين الأول والثاني وتقدير الأعداد المرجحة للنجاح النوعي في تلك المادة .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

الجدول (١)

أعداد الطلاب المسجلين والمشاركين والناجحون للعام الدراسي (٢٠٠٧ -

٢٠٠٨ م) لمراحل التعليم العام

ونسب التسرب والرسوب لكافة المواد الدراسية ونسب النجاح النوعي لمادة

الرياضيات

المرحلة الدراسية	متوسط الدرجات	الناجحين				% المتحقق	% نسبة الهدر النوعي	نسبة الهدر		الناجحين	نسبة الهدر	
		الدور الأول	الدور الثاني	الدورين	النوعي			المسجلين	% التسرب		% الرسوب	الكلية
الابتدائي	0.55	52 11	97 8	6189	3403. 95	0.677622284	0.322377716	16514	المشارك ون 16077	14709	1368	0.1093
	0.65	23 70	61 1	2981	1937. 65							
	0.75	22 04	43 7	2641	1980. 75							
	0.85	14 95	39 7	1892	1608. 2							
	0.95	11 71	13 2	1303	1237. 85							
	المجموع		1500 6	1016 8.4					0.026 462		0.085 091	
المتوسطة	0.55	19 30	76 4	2694	1481. 7	0.668401432	0.331598568	13758	المشارك ون 9580	6155	3425	0.5526
	0.65	10 63	54 9	1612	1047. 8							
	0.75	94 3	28 7	1230	922.5							
	0.85	63 7	17 5	812	690.2							
	0.95	25	10	358	340.1							

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

المرحلة الدراسية		متوسط الدرجات		الناجحين				% المتحقق	% نسبة الهدر النوعي	أعداد	نسبة الهدر	الناجحين	نسبة الهدر	
				الدور الأول	الدور الثاني	الدورين	النوعي						المسجلين	% التسرب
			5	3	المجموع		4482.3	6706			0.303678		0.357516	
الإعدادي الأدبي		0.55	328	201	529	290.95	0.64163034	0.35836966	2782	المشاركون 2221	636	1585	0.7714	
		0.65	195	135	330	214.5								
		0.75	90	79	169	126.75								
		0.85	58	35	93	79.05								
		0.95	15	11	26	24.7								
		المجموع		1147	735.95				0.201653	0.713643				
الإعدادي العلمي		0.55	648	548	1196	657.8	0.697505292	0.302494708	3880	المشاركون 3203	1445	1758	0.6296	
		0.65	391	265	656	426.4								
		0.75	349	215	564	423								
		0.85	284	186	470	399.5								
		0.95	256	165	421	399.95								
		المجموع		3307	2306.65				0.174485	0.54886				

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

حيث تم تقدير مستويات النجاح في مادة الرياضيات لجميع مراحل
التعليم العام بموجب التصنيف المعتمد والذي يشمل خمس فئات، هي كما
يأتي :

الفئة الأولى: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (الامتياز) ٩٠ - ١٠٠
بتقدير (٩٥ %) .

الفئة الثانية: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (جيد جداً) ٨٠ - ٨٩ بتقدير
(٨٥ %) .

الفئة الثالثة: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (جيد) ٧٠ - ٧٩ بتقدير
(٧٥ %) .

الفئة الرابعة: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (متوسط) ٦٠ - ٦٩ بتقدير
(٦٥ %) .

الفئة الخامسة: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (مقبول) ٥٠ - ٥٩
بتقدير (٥٥ %) .

كما جمعت البيانات الخاصة بالرواتب والنفقات الأخرى المتحققة فعلاً
خلال السنة المالية من ٢٠٠٨/١/١ ولغاية ٢٠٠٨/١٢/٣١ . والتي تم إعادة
تصنيفها للمراحل الدراسية المتوسطة والإعدادي الأدبي والإعدادي العلمي في
ضوء أعداد الطلبة المسجلين في تلك المراحل .

ثانياً - تصنيف البيانات وحساب الكفاية :

حسبت الكفاية النوعية لمستوى التحصيل النوعي للطلبة عن طريق
تحويل مستوى التحصيل النوعي إلى تقديرات كمية تتمثل بمبالغ نقدية في
ضوء الافتراض الآتي:

بما أن الطالب الذي يحصل على درجة ما ضمن حدود معينة يُعبر عنها بمستوى تحصيلي نوعي معين، إذ يمكن التعبير عن هذا المستوى التحصيلي النوعي بالدرجة نفسها التي تقابله ، وعلى سبيل المثال إذا حصل الطالب على درجة ما بين (٨٠ - ٨٩) فيُعبر عن تحصيله النوعي بمستوى (جيد جداً) ويمكن أن يعبر عن هذا المستوى بتقدير نقطي كمي هو (٨٥) ويمكن استخدام التقدير النقطي الكمي (Estimation by point) بدلاً عن المستوى النوعي الذي يقابله في الحسابات الكمية بكونه يمثل قيمة متوسط الفترة المذكورة وهو أفضل تقدير غير متحيز للتعبير عنها . [Fellen , 1957] [10] .

... في ضوء هذا السلم واعتماداً على الافتراضات المسبقة ، فقد عوضت المستويات النوعية بتقديرات كمية (فئات) الدرجات المقابلة للمستويات النوعية ، وجرى مقابلة كل فئة من تلك الفئات بدرجات الكفاية المعبر عنها بمبالغ نقدية ، فئة (٩٠ - ١٠٠) تقابلها درجة كفاية نوعية محققة بنسبة (٩٥%) أي أن الطالب الذي حصل على درجة ما ضمن هذه الفئة حقق فائدة من الكلفة التعليمية بنسبة (٩٥%) وكذا الحال فيما يخص الفئات الأخرى ، فئة (٨٠ - ٨٩) تقابلها كفاية بنسبة (٨٥%) وفئة (٧٠ - ٧٩) تقابلها بنسبة (٧٥%) وفئة (٦٠ - ٦٩) تقابلها بنسبة (٦٥%) وفئة (٥٠ - ٥٩) تقابلها كفاية بنسبة (٥٠%) أما الفئة التي تقع دون درجة النجاح (٥٠) فتعد كفايتها صفرًا (ليس لها كفاية) إذ أنها لم تحقق فائدة ما من الكلفة التعليمية ، فالطالب الراسب سوف يعيد المادة التي رسب فيها في سنة دراسية لاحقة .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

ثالثاً - حساب كفاية كلفة المرحلة الدراسية :

- ١- يضرب اعداد الطلبة الناجحين في الدورين الأول والثاني عند كل فئة من فئات مستويات التحصيل النوعي لمادة الرياضيات ، ثم تجمع النواتج المتحققة لجميع الفئات لاستخراج أعداد الطلبة الناجحين المرجحة بمستويات النجاح النوعي ، ثم تحتسب النسبة المئوية لكفاية التحصيل لأعداد الناجحين الكلي بترجيح النجاح النوعي في الرياضيات من خلال قسمة أعداد الطلبة الناجحين المرجحة بمستويات النجاح النوعي إلى أعداد الطلبة الناجحين في الدورين غير المرجحة وضرب الناتج بـ (١٠٠ %) .
- ٢- لحساب نسبة الهدر في ضوء كفاية التحصيل يتم طرح ناتج الكفاية النوعية لكل مرحلة من القيمة (١٠٠) باعتبارها تمثل أقصى كفاية نوعية ممكنة التحقق من جهة وهي أقصى قدرة لتحقيق الهدف من العملية التعليمية من جهة أخرى .
- ٣- لحساب كلفة كفاية التحصيل في المرحلة الدراسية يتم من خلال ضرب قيمة نسبة كفاية التحصيل في الكلفة الكلية للمرحلة .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها :

أولاً : يتضمن الجدول (٢) على عرض نتائج أعداد (المسجلين ، المشاركين ، الناجحين) لمراحل التعليم العام للعام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) ، كذلك احتساب نسب الهدر بأعداد (التسرب والرسوب) الكلي ، بالإضافة إلى كفاية كلفة التعليم بأثر أعداد التسرب والرسوب من الناتج الكلي للنفقات المتحققة خلال الفترة (٢٠٠٧/١/١ - ٢٠٠٧/١٢/٣١) ، بالإضافة إلى نسبة الهدر لكفاية كلفة مراحل التعليم العام بأثر أعداد التسرب والرسوب .

الجدول (٢)

أعداد (المسجلون ، المشاركون ، الناجحون) لمراحل التعليم العام ونسب الهدر (التسرب والرسوب) وكفاية كلفة التعليم وكلفة الهدر لمراحل التعليم العام للعام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) بأثر نسبتي التسرب والرسوب

مرحلة التعليم العام	المسجلون	المشاركون	الناجحون	نسبة الهدر الرسوب والتسرب	كفاية كلفة التعليم العام بأثر أعداد التسرب والرسوب	كلفة الهدر لمراحل التعليم العام بأثر أعداد التسرب والرسوب
الابتدائي	16514	16077	14709	0.1093012	49.369053	6.0582733
المتوسطة	13758	9580	6155	0.5526239	13.317196	16.450145
الإعدادي الأدبي	2782	2221	636	0.7713875	1.3760742	4.6431687
الإعدادي العلمي	3880	3203	1445	0.6275773	3.126458	5.2684603

لقد شكلت نتائج كلفة الهدر لمراحل التعليم العام بأثر أعداد التسرب والرسوب (32.43) مليار دينار من مجموع النفقات الكلية ، بمتوسط عام قدرة (8.105) مليار دينار وبانحراف معياري قدرة (5.594) مليار دينار . من جانب آخر ، ومن خلال نتائج الجدول (١) يتضح بأن نسبة الهدر (التسرب والرسوب) بأعداد طلبة مراحل التعليم العام قد بلغت بالمتوسط (51.52 %) وبانحراف معياري قدرة (28.54 %) ، ومسجلة ارتفاعاً كبيراً لنسبة الهدر الناتجة عند مرحلة الإعدادي الأدبي ، ثم تليها مرحلة الإعدادي العلمي ، ومن ثم تليها المرحلة المتوسطة ، وأخيراً فقد سجلت المرحلة الابتدائية أدنى مستواً من نسبة الهدر بأعداد التسرب والرسوب . كما سجلت نتائج كلفة الهدر الناتجة عن أعداد التسرب والرسوب لمراحل التعليم العام عموماً (32.42) مليار دينار عراقي ، مشكلةً نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المذكور و بضمنها الرواتب الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات عن تحقيق الأهداف المطلوبة .

ثانياً : يتضمن الجدول (٣) على عرض نتائج تقديرات أعداد الناجحين بترجيح النجاح النوعي في مادة الرياضيات لمراحل التعليم العام ، كذلك احتساب نسب الهدر بأعداد الناجحين الكلي في ضوء ذلك بالإضافة إلى كلفة كفاية النجاح النوعي و كلفة الهدر من الناتج الكلي للنفقات المتحققة خلال الفترة (٢٠٠٧/١/١ – ٢٠٠٧/١٢/٣١) بترجيح النجاح النوعي في الرياضيات .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

الجدول (٣)

تقدير كلفة الهدر بترجيح النجاح النوعي في الرياضيات

مراسل الاملل الللل	أءاء الاللل بترلل الاللل النوعل فل اللللل	نسب الاللل بأءاء الاللل الللل النوعل بالترلل فل اللللل	الكلف الللل لللل بالللل	كلف كفاة الاللل النوعل بترلل مادة اللللل بالللل	كلف الاللل بترلل الاللل النوعل فل اللللل بالللل
الابللل	9967	0.322378	55.427326682	37.558776	17.868551
اللللل	4114	0.331599	29.767341770	19.896521	9.8708208
الإءاءل الأءلل	408	0.358370	6.019242972	3.8621269	2.1571161
الإءاءل العلمل	1008	0.302495	8.394918307	5.8554975	2.5394208

لقل شكلل نلالل نسب الاللل بأءاء الاللل النوعل الللل بالترلل
فل مادة اللللل علل مسؤل كافة مائل الاملل العام بالملسل (32.87
%) وبانللاف معلال (% 2.32) وبفارق للر معنول علل مسؤل الالة
(0.05) ما بلل نلالل نسب الاللل بأءاء الاللل الللل النوعل بالترلل فل
اللللل بالملللة بالقلمة الملسللة بافلرلضها قلمة الاللل لإلراء للل
الملللة ، كذلل قلل سللل عمللة الللل علل مرللة الإءاءل الأءلل ارلللأ
نسبلأ لنسبة الاللل اللاللة بالملللة بما هو ملللل بقللة مائل الاملل العام
الألرل ، ثم لللها المرللة الملسللة ومن ثم لللها المرللة الابللللة ، وألرأ
قلل سللل مرللة الإءاءل العلمل أءلل مسؤلأ من نسبة الاللل بأءاء

الناجحين الكلي النوعي بالترجيح بمادة الرياضيات . كما سجلت نتائج كلفة الهدر الناتجة عن عملية الترجيح لإعداد الناجحين بمادة الرياضيات لمراحل التعليم العام (32.44) مليار دينار عراقي ، مشكلةً نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المذكور و بضمنها الرواتب الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة وذلك بافتراض استبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب من تلك النفقات .

ثالثاً : يتضمن الجدول (٤) على عرض لنتائج صافي الكلفة الكلية باستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب منها ، ونتائج صافي الكلفة الكلية للمرحلة بالمليار باستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب والنجاح النوعي منها ، كذلك على نتائج صافي كلفة الهدر الناتجة عن عملية ترجيح النجاح النوعي في الرياضيات بمجمل النفقات الخاصة بالفترة (٢٠٠٧/١/١ - ٢٠٠٧/١٢/٣١) .

الجدول (٤)

تقدير صافي كلفة الهدر بالنجاح النوعي لكل المواد بترجيح النجاح النوعي
بالرياضيات

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

صافي الهدر بالكلفة الكلية الناتجة عن عملية الترجيح بالمليار دينار	صافي الكلفة الكلية للمرحلة بالمليار بإستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب والنجاح النوعي بالمليار دينار	صافي الكلفة الكلية للمرحلة بالمليار بإستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب بالمليار دينار	مراحل التعليم العام
15.915497	33.453557	49.369053	الابتدائي
4.415969	8.9012274	13.317196	المتوسطة
0.4931437	0.8829305	1.3760742	الإعدادي الأدبي
0.9457379	2.1807201	3.126458	الإعدادي العلمي

لقد شكلت نتائج صافي الكلفة الكلية للمرحلة الواحدة بإستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب و أعداد الطلبة نتيجةً للانخفاض مستوى النجاح النوعي بالمتوسط (16.79) مليار دينار وبانحراف معياري (22.34) مليار دينار على اختلاف مراحل التعليم العام ، حيث يلاحظ الارتفاع الحاد بقيمة مؤشر التشتت نتيجةً لارتفاع قيمة صافي كلفة كفاية التعليم في المرحلة الابتدائية مقارنةً ببقية مراحل التعليم العام الأخرى ، كذلك فقد سجلت نتائج صافي كلفة الهدر الناتجة عن عملية الترجيح أعلى مستوى لها عند مرحلة التعليم العام الابتدائي ، ثم يليها مرحلة التعليم العام المتوسط ومن ثم تليها مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي أدنى مستوى من نسبة الهدر بأعداد الناجحين الكلي النوعي بالترجيح بمادة الرياضيات . كما سجلت نتائج كلفة الهدر الناتجة عن عملية الترجيح لإعداد الناجحين بمادة الرياضيات

لمراحل التعليم العام (21.77) مليار دينار عراقي ، مشكلةً نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى خمس المبالغ المصروفة لتغطية كلفة كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المذكور و بضمنها الرواتب الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة بمستوى النجاح النوعي وذلك بافتراض استبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب من تلك النفقات .

رابعاً : يتضمن الجدول (٥) على عرض لنتائج النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من إجمالي المصروفات السنوية (النفقات الكلية) ، ونتائج النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من إجمالي المصروفات السنوية (النفقات الكلية) أيضاً ، كذلك على نتائج صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة لمراحل التعليم العام للسنة الدراسية ٢٠٠٧-٢٠٠٨ .

الجدول (٥)

صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير
المرجحة

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق طلبية مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

مرآل التعليم العام	النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات %	النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات %	صافي الفرق (الهدر) للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة %
الابتدائي	89.07	60.35	28.72
المتوسطة	44.74	29.90	14.84
الإعدادي الأدبي	22.86	14.67	8.20
الإعدادي العلمي	37.24	25.98	11.26

لقد شكلت نتائج النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات بالمتوسط (48.48 %) وبانحراف معياري قدرة (28.54 %) على اختلاف مراحل التعليم العام ، حيث يلاحظ الارتفاع الحاد بقيمة مؤشر التشتت نتيجة لارتفاع النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات في المرحلة الابتدائية مقارنةً ببقية مراحل التعليم العام الأخرى ، كذلك فقد سجلت نتائج صافي النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات عند مرحلة التعليم العام المتوسط ومن ثم تليها مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي أدنى مستوىً من النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات . كما سجلت نتائج النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات بالمتوسط (32.73 %) وبانحراف معياري قدرة (19.52 %) على اختلاف مراحل التعليم العام ، حيث

يلاحظ الارتفاع الحاد بقيمة مؤشر التشتت نتيجة لارتفاع النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات في المرحلة الابتدائية مقارنةً ببقية مراحل التعليم العام الأخرى ، كذلك فقد سجلت نتائج صافي النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات عند مرحلة التعليم العام المتوسط ومن ثم تليها مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي أدنى مستوىً من النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات، مشكلةً نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المذكور و بضمنها الرواتب الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة بمستوى النجاح النوعي .

كذلك فقد سجلت نتائج صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات عند مرحلة التعليم العام أعلى مستوىً لها عند التعليم العام الابتدائي ومن ثم تليها المرحلة المتوسطة ون ثم مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي أدنى مستوىً من صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة بمستوى النجاح النوعي .

الفصل الخامس

الاستنتاجات :

١- شكلت نتائج أعداد التسرب والرسوب نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المبحوثة و بضمنها الرواتب

الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، كذلك فقد بلغت نسبة الهدر نتيجة لأعداد التسرب والرسوب إلى النصف من المجموع الكلي للطلبة المسجلين الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات عن تحقيق الأهداف المطلوبة .

٢- سجلت نتائج نسب الهدر بأعداد الناجحين النوعي الكلي بالترجيح في مادة الرياضيات على مستوى كافة مراحل التعليم العام باستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب منها بمقدار الثلث من بين أعداد الناجحين الكلي وبفارق غير معنوي عند مستوى الدلالة المعتمد ما بين نتائج نسب الهدر بأعداد الناجحين الكلي النوعي بالترجيح في الرياضيات بالمقارنة بالقيمة المتوسطة بافتراضها قيمة الهدف لإجراء تلك المقارنة مما يؤثر نمطية التعليم السائدة في مادة الرياضيات على عموم مراحل التعليم العام .

٣- سجلت نسبة الهدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام بالترجيح النوعي لنسب النجاح لتصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المبحوثة وتحت استبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب منها ، وإلى خمس المبالغ المصروفة لتغطية كلفة كافة النفقات المسجلة بأثر أعداد التسرب والرسوب ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة.

عند ترتيب المراحل الدراسية حسب المتحقق من صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات فإن مرحلة التعليم العام الابتدائي قد سجلت أعلى مستواً وبفارق

كبير بالمقارنة ببقية مراحل التعليم العام الأخرى ، ثم تليها المرحلة المتوسطة
ومن ثم مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي
أدنى مستواً من صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام
المرجحة وغير المرجحة .

التوصيات:

١- نتيجةً لتماثل نسب الهدر بأعداد الناجحين الكلي النوعي بالترجيح في
مادة الرياضيات الأمر الذي يعكس نمطية تدريس تلك المادة على
عموم مراحل التعليم العام ، مما يدعو إلى ضرورة الابتعاد عن
نمطية التعليم السائدة حالياً من خلال الارتقاء بقدرات المدرسين
التدريسية بالاعتماد على طرائق التدريس الحديثة . بغية الإقلال من
نسب الهدر الحاصل في كلفة الكفايات النوعية للتعليم بكافة مراحله
.

٢-نوصي بالتوجه الجاد إلى فتح معهد متخصص لتطوير تدريس
الرياضيات والعلوم في العراق لغرض الارتقاء بقدرات المدرسين
التدريسية من خلال الابتعاد عن نمطية التعليم السائدة حالياً . بغية
الإقلال من نسب الهدر الحاصلة في كفاءة كلفة كفاية النفقات
التعليمية بكافة مراحلها .

المقترحات :

- ١- إجراء عملية الترجيح للنجاح النوعي باعتماد كافة المواد الدراسية في كل
مرحلة من مراحل التعليم العام .
- ٢- إجراء دراسة مماثلة على باقي مديريات التربية في القطر العراقي لمعرفة
كفاية النفقات التعليمية ارتباطاً بالمستوى التحصيلي المتحقق لدى طلبتها

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

وبأثر نسب الهدر المتحققة (التسرب ، الرسوب ، النجاح النوعي) في
مراحل التعليم العام .

المصادر :

أ- العربية :

- ١- البياتي ، نجم عبدالله عسكر ، " الكفاءة الداخلية لأكاديمية الفنون
الجميلة للسنوات الدراسية ١٩٦٧- ١٩٨٦ " ، رسالة ماجستير ،
أكاديمية الفنون الجميلة - جامعة بغداد (١٩٨٧) .
- ٢- الراوي ، مسارع ، " مشكلة الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين"
، مركز البحوث التربوية النفسية ، جامعة بغداد ، ص ٥ ، (١٩٦٩) .
- ٣- الصوفي ، عبد المجيد . " الأساليب الإحصائية في تقويم العملية
التعليمية " دراسات دورية ، المعهد العربي للتدريب والبحوث
الإحصائية ، الجامعة العربية ، (١٩٨٦) .
- ٤- المخلافي ، سلطان سعيد ، " الكفاءة الداخلية والخارجية لكلية
التربية " ، جامعة تعز ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية
ابن رشد ، جامعة بغداد (١٩٨٨) .
- ٥- النقيب ، عبد الخالق عبد الجبار وآخرون . " الكفاءة النوعية لكلفة
التعليم في المعهد الطبي التقني - بغداد في ضوء مستوى تحقيق
الطلبة "، ملحق البحوث التقنية (١٩٩٢) ، بموجب كتابة موافقة
النشر ١٠٥٩ المرقم والمؤرخ في ١٢/١٢/ ١٩٩٢ .
- ٦- النقيب ، عبد الخالق عبد الجبار وبطرس ، نضال متي . " الكفاءة
النوعية لكافة تعليم مادة الرياضيات في ضوء مستوى تحقيق طلبة

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

مراحل التعليم العام " مجلة البحوث التقنية ، المجلد (٢١) العدد (٥)
ص ١١٧-١٣٠ ، (٢٠٠٨) .

٧- خزعل، جمال أسد وصباح حنا هرمز . " الكفاية النوعية لكلفة
التعليم في كلية العلوم في ضوء مستوى تحصيل الطلبة - جامعة
الموصل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد السابع ، ، بغداد
(١٩٨٦) .

٨- وزارة التربية ، " المجموعة الكاملة للتشريعات التربوية " ، قانون
وزارة التربية ، المادة الخامسة ، رقم ١٢٤ لسنة ١٩٧١ المعدل .

ب-الأجنبية :

- 9- Adams , Don , " Education in national development " ,
London Kegum paul , (1971) .
- 10- Fellen .W. , "An Introduction to probability theory and
its application " ., Vol. (1) , 2nd ed. , John Wiley ,
New York , (1957) .
- 11- Good , G.v, " Dictionary of Education " , Mc Graw
Hill book Co. 3rd ed. U.S.A (1973) .
- 12- Liberska. B , " problemy Efeky wnosci wyzsze myks Z
talccenia, wavs Z awa , (1974) .
- 13- Webster , (1971), third new international dictionary
of the English language un Abridged eith seven
language dictionary vol . L.A to G . USA .

مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون ومعوقات استخدامها

المدرس المساعد عدنان غركان جبر

الفصل الأول

مشكلة البحث

لا تزال ظاهرة الجريمة تشغل بال العديد من المفكرين في المجتمع الإنساني وأصبحت الزيادات المطردة في معدلات الجريمة هاجسا للقائمين على رسم السياسة الاقتصادية والاجتماعية حيث تشير الإحصاءات ان حجم الجريمة بين عامي ١٩٧٥ و ١٩٨٠ زاد في العالم بمعدل ٣٣ % وان حجم جرائم العنف تضاعف وكذا جرائم السرقة ارتفعت معدلاتها الى ثلاثة أضعاف (السراج ، ١٩٩٤ ، ص١٣) (عوض ، ١٩٩٠ ، ص٧٠) .

وتشير الإحصاءات الجنائية عن اتجاهات الجريمة والصادرة عن هيئة الأمم المتحدة إن حجم الجريمة بأنواعها كافة على المستوى الدولي في تصاعد مستمر بـ ٢٣ % للفترة من (١٩٨٠ - ١٩٨٥) مقارنة بـ ١١ % للفترة من (١٩٧٥ - ١٩٨٥) وكانت هذه الزيادة قد تركزت في جرائم المخدرات والسرقة بالإكراه والغش والاحتيال والاعتداء والسرقة والقتل العمد (البداينة، ١٩٩٠، ص١٠).

وفي الربع الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي ظهرت أنواع جديدة من الجرائم كالجرائم الاقتصادية والجرائم الواقعة على البيئة وجرائم خطف الطائرات والاعتداء على وسائل النقل وجرائم المخدرات وجرائم الإرهاب بصورة متعددة ، وأصبح العالم يتسم بطابع الجريمة المنظمة والتي تتجاوز آثارها الحدود الجغرافية للدول وصار تأثيرها يصل الى العديد من المجتمعات نتيجة للتطور الهائل في وسائل الاتصالات والمواصلات والعلاقات السياسية والاقتصادية والاحتكاك بين شعوب العالم .

ولقد شعرت حكومات العالم ومنظماته الدولية بهذا الخطر فأضحي العالم يواجه مشكلة تزايد الجرائم ، الامر الذي أثار تلك الدول والمنظمات ودعاها للمضي في مواجهة هذه المشكلة ووضع سياسات واستراتيجيات وخطط دولية ووطنية للحد من تزايدها وآثارها الاقتصادية والاجتماعية .

والعراق عضو من أعضاء المجتمع الدولي وجزء من العالم يواجه ما تواجهه الدول من أزمات ويتأثر بدوره بما يحدث فيه ، فعلى الصعيد الداخلي اتخذت الحكومة العراقية أساليب وطرق عديدة لمكافحة الجريمة وطبقت الأحكام وشددت على الجناة في العقوبات وسنت العديد من القوانين والأنظمة والتعليمات وأدخلت العديد من الأساتذة والمختصين في القانون دورات لتعليم الأساليب الحديثة في منع نشوء الجريمة واستعملت الأساليب التعليمية الحديثة من خلال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في لضمان عدم نقشي الجريمة ولتحقيق الأمن والاستقرار في المجتمع .

أما على الصعيد الدولي فقد ابرم العراق العديد من الاتفاقيات الثنائية والدولية لمكافحة الجريمة بشتى صورها وأنواعها المختلفة ودعا إلى عقد المؤتمرات الدولية وتبني إستراتيجية عالمية لمكافحة الجرائم ولا سيما الجريمة المنظمة ، كما شارك في العديد الندوات على المستوى الإقليمي والدولي لمنع الجريمة ويسعى دوما الى الاستفادة من البحوث والدراسات التي تطرح لحل المشاكل الاجتماعية .

ان استعمال الوسائل التعليمية يعد أساساً في كل عملية تعلم ، فهي تعزز مدلولات الألفاظ التي قد يصعب على المتعلمين إدراكها ، وتوصل الحقائق بوقت قصير وبجهد قليل مما لو اعتمد المدرس على الطرح النظري وحده .

ويواجه الطلبة في كليات القانون في أثناء تعلم المواد الدراسية مشكلات عدة منها ، قلة استعمال الوسائل التعليمية ، فالمنهج الدراسي يكاد يكون المصدر التعليمي الوحيد الذي يعتمد عليه الطالب في أثناء تعليمه .

وقد أثبتت الإحصائيات التربوية أن التعلم بالوسائل التعليمية يساعد على تعليم عدد أكبر من المتعلمين وإكسابهم عدداً من المهارات والمعارف ويوفر ما لا يقل عن (٣٠ - ٤٠ %) من وقت التعلم من دون الوسائل التعليمية .
كل ذلك شجع الباحث على إجراء هذا البحث خدمة للبحث العلمي ، ويمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية :-

- ١- مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون من وجهة نظر مدرسي القانون ومدرساتها.
- ٢- مدى استعمال مدرسي كليات القانون ومدرساتها الوسائل التعليمية ان توافرت .
- ٣- ما هي معوقات استعمال الوسائل التعليمية على ما يراه مدرسو القانون ومدرساتها سواء كانت مرتبطة بالوسائل التعليمية أم بالمدرس أم بالدورات التدريبية المخصصة لهم .

أهمية البحث والحاجة اليه

إن التحديات التي يواجهها العالم بسبب الثورة العلمية والتكنولوجية والانفتاح العلمي عن طريق شبكات الاتصال والمعلومات التي كسرت العوائق ، سهلت التواصل بين الشعوب وظاهرة " العولمة " التي نقلتنا من التركيز على المحلي والوطني الى المجتمع العالمي ، والتغير السريع الذي طرأ على جميع نواحي الحياة الاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية، يجعل من الواجب على المؤسسات التعليمية الأخذ بوسائل التعليم الحديثة، لتحقيق اهدافها ومواجهة هذه التحديات ، وقد أضاف التطور العلمي ، والتكنولوجي كثيراً من الوسائل التعليمية الجديدة يمكن الاستفادة منها في تهيئة مجالات الخبرة للمتعلمين ، حتى يحصل إعداد الفرد لدرجة عالية من الكفاية تؤهله لمواجهة تحديات العصر ، وتجعله قادراً على استعمال التكنولوجيا في التعليم بشكل فاعل .

ولقد تطور مفهوم الوسائل التعليمية ، وأتسع ليشمل وسائل الاتصال الفردية والجماعية ، وأصبحت بذلك جزءاً متكاملًا في العملية التعليمية ، ولها دور كبير في تحقيق أهداف التعليم العامة منها والخاصة ، وانطلاقاً مما سبق يصبح استعمال الوسائل التعليمية بعامه ، والتكنولوجيا في التعليم بخاصة خاضعاً لمبادئ التخطيط العلمي المنهجي النظمي ، وكان لأعمال (كومنيس) عام ١٦٠٠ م أهمية في تطور الوسائل التعليمية إذ نادى بتعليم الأشياء من خلال الحواس لذا فإن الأشياء الحقيقية والتوضيحات يجب أن تستعمل كركيزة للتعليم الشفوي ، والمكتوب . وفي عام ١٦٥٠ م ألف (كومنيس) أول كتاب موضح بالرسومات أسماه " العالم المرئي في صور " وكان تأثير أفكار (كومنيس) في الناحية التعليمية والعلمية قليلاً . وفي بداية عام ١٨٠٠ م تأثر حقل التعليم بأفكار (جون بستالوزي) بالدفاع عن التعليم عن طريق الحواس ، وفي عام ١٩٠٨ م استعمل مصطلح التعليم المرئي ، إذ قامت شركة بطبع كتاب يدعى (التعليم المرئي مرشد المعلمين للشرائح المضئية ، والصور الحسية) . وفي الأربعينيات من القرن العشرين تم اختراع الحاسوب الذي كان له الفضل في تطور الحياة المعرفية ، وتقدمها بشكل سريع جداً حيث ان التطور الذي واكب الحياة منذ بدء الخليقة حتى الأربعينيات من القرن العشرين ، كان أقل بكثير من التطور الذي حدث على الحياة منذ الأربعينيات من هذا القرن حتى يومنا هذا ، وقد أصبح الحاسوب من أساسيات التعليم في الدول المتقدمة ، وفي بعض دول العالم الثالث . (الحيلة ، ٢٠٠١ ، ص ١٧ - ١٩)

ولما كانت أهداف التربية تؤكد النمو العقلي والانفعالي والروحي والجسمي والاجتماعي فإن الاعتماد على طرائق التدريس التقليدية والاقتصادية على مواد ووسائل التعلم اللفظية غير كافية ومناسبة لتحقيق تلك الأهداف . (البايوي ، ١٩٩٧ ، ص ٥)

ومن هنا فان المدرس كان ينظر إلى الوسائل التعليمية بانها إضافة للمنهج وليست جزءاً منه ، لذلك لم يكن هناك ما يبرر إنفاق الوقت والجهد والمال لإنتاج مثل هذه

الوسائل ، او استعمالها ، ومن ثم لم يكن يخطط لاستعمالها - ان استعملت - ويأتي هذا الاستعمال عشوائياً.

لهذا كله نجد ان التربية الحديثة أخذت تهتم بالتخطيط للدرس ، والتخطيط لاستعمال الوسائل التعليمية التي أصبحت جزءاً أساسياً من المنهج . (سلامة، ٢٠٠١، ص ٩٥)

وتؤدي التقنيات التربوية دوراً في تحقيق الأهداف التعليمية وقد صنف (بلوم) الأهداف التعليمية الى ثلاثة مجالات هي :

المجال المعرفي ، والمجال الانفعال ، والمجال الحركي ، ودور الوسائل التعليمية في تحقيق هذه الاهداف هو المساعدة على عرض الحقائق العقلية على ما هي عليه ، أو تعمل على توضيحها وتبسيطها ، وتسهم الوسائل في تكوين المفاهيم والأسس ، بما لها من إمكانات عرض الأشخاص والأشياء ، والمواقف ، والعمليات التي تمثلها وتوضحها : الحاضر منها والماضي ، القريب والبعيد ، السريع والبطيء ، الصغير والكبير .

والوسائل التعليمية ضرورية لتزويد المتعلم بالمواقف والأنشطة التي تسمح له بالملاحظة والاستعمال وهذان الأمران (الملاحظة والاستعمال) ضروريان لتعليم كثير من المهارات العقلية مثل (مهارة الاستنباط والاستقراء ، وحل المشكلات ، والتحليل ، والنقد) .

وتتيح الوسائل التعليمية للدارس فرص التمرين اللازمة لاكتساب المهارات الحركية المختلفة وإتقانها مثل (مهارة الرسم ، ومهارة الكتابة، ومهارة الألعاب الرياضية بأشكالها كلها ، ومهارة الطباعة ... الخ) .

وأثبتت الوسائل التعليمية فعاليتها في تكوين الميول والاتجاهات بما تمتلكه من مؤشرات (أشكال ، وألوان ، وأصوات ، وحركات) . (سلامة، ١٩٩٨، ص ٣٢٧) ولما كان المنهج يستند إلى أركان أساسية مهمة منها (الكتاب المدرسي ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية) فان كل تطوير يحصل في المنهج

لا بد وأن يتأثر به أركانه ، لذا لا بد ان تتم عملية التغيير في البنى والأساليب التربوية من خلال الاعتماد على الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة التي تعد الحجر الأساس في تطوير المنهج بعناصره كافة .

وأكد ذلك (رونتري Rowntree) في قاموس التربية إذ قال " يتوقف نجاح العملية التعليمية على إشراك أكبر عدد ممكن من أدوات التعلم والمعرفة " . فالعملية التي تشترك بها حواس الإنسان وعقله وقلبه وروحه تكون بلا شك أكثر فعالية في المتعلم وفي تنمية ملكاته المعرفية من العملية التي لا يشترك فيها سوى العقل ، وأن المنهج الذي يستعمل الوسائل والتقنيات التربوية يسهم في تسهيل عملية التعلم وإثرائها وجعلها أكثر فاعلية لأنها ذات آثار ملموسة في الكثير من مظاهر عملية التعلم ، وقد شهد القرن العشرون تطوراً كبيراً في مجال صناعة الوسائل والتقنيات التربوية لأنها تشكل عنصراً مهماً في عملية التعليم والتعلم ، وهذا يقتضي الاستعمال الأمثل للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية المتاحة ، فضلاً عن ذلك أدى تقدم العلوم والتكنولوجيا إلى ظهور أنواع جديدة من الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية أثرت في زيادة عددها من ناحية وأدخلت تحسينات عديدة في طرائق إنتاجها واستعمالها من ناحية أخرى ، لذلك فإن العصر الحالي يمتاز بوفرة الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية ، ونتيجة لكثرتها وتنوعها فأنها صنفّت وقسمت الى مجموعات ، فقد تقسم على أساس الهدف منها أو على أساس ما تحتاج اليه من أجهزة أو الحاسة التي تخاطبها أو نوع الخبرة التي تقدمها .

وفي بغداد عام ١٩٧٩ عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ندوة إدارة برامج

الوسائل التعليمية والتقنية والتربوية وقد أوصت في تقريرها توصيات عديدة منها :

١- تحديد مفهوم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية على أنه عملية منهجية في عملية التعليم والتعلم .

٢- الإفادة من الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية والمعدلة لتناسب البيئة .

٣- تصميم برامج للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في مراكز التقنيات التربوية التابعة للجامعات العربية على ان تكون البرامج المستعملة من تراثنا وبيئتنا العربية .

وقد اختار الباحث المرحلة الجامعية / مدرسي كلية القانون ومدرساتها ميداناً لبحثهما لان مدرسي القانون ومدرساتها يشكلون عنصراً من العناصر البارزة وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير للعملية التربوية ، فحين يتسلح المدرسون في المؤسسات التعليمية جميعها وبخاصة مدرسي القانون ومدرساتها بقناعة صادقة بالأهمية التربوية للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية واستعمالها ويلم بالدور الخطير الذي أدته في تخطي الكثير من الصعوبات والمعوقات التي واجهت التربية في انحاء العالم المختلفة . وما يمكن أن تؤديه لنا ونحن في بداية عهد النهوض . فأن ذلك يشكل استكمالاً لجوانب أعداده فضلاً عن إلى الجوانب الاخرى التي اكتسبها . (الباوي ، ١٩٩٧ ، ص ٦-٧)

مرامي البحث :

يرمي البحث الحالي الى :-

- ١- تعرف مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون في بغداد من وجهة نظر مدرسي القانون ومدرساتها .
- ٢- تعرف معوقات استعمال الوسائل التعليمية المرتبطة بالوسائل التعليمية والمدرس والدورات التدريبية .
- ٣- تنمية معارف مدرسي القانون ومدرساتها في المرحلة الجامعية نحو الوسائل التعليمية وأهميتها في التعليم والتعلم .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :-

- ١- كليات القانون في محافظة بغداد .
- ٢- مدرسي القانون ومدرساتها للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) .

تحديد المصطلحات :

أ- الوسائل التعليمية :

١- عرفها (الحيلة ٢٠٠١) هي : " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم ، وتقتصر مدتها ، وتوضيح المعاني ، وشرح الأفكار ، وتدريب التلاميذ على المهارات ، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات والميول " . (الحيلة ، ٢٠٠١ ، ص ٢٥)

٢- وعرفها (سلامة ٢٠٠١) بأنها : " جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة " . (سلامة ، ٢٠٠١ ، ص ٤١)

٣- وعرفها (سيد منصور ٢٠٠٢) بأنها : " ما تتدرج تحت مختلف الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي ، بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين . (سيد منصور ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٢)

التعريف الاجرائي :

تلك الوسيلة التي يستخدمها المدرس لتحسين الأداء وترفع من فاعليته وتعمق من درجة افادة الطلبة منه بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة للدرس وعادة يطلق كلمة وسيلة تعليمية على المواد التي تساعد المدرس في تدريسه منها الأفلام المسجل عليها المادة التعليمية ، النماذج ، الصور والعينات .

ب- الشرائح التعليمية :

عرفت الشرائح تعريفات كثيرة منها :-

١- وعرفها (حمدان ١٩٥١) بأنها : " عبارة عن رسوم أو صور ثابتة مطبوعة بشكل انفرادي في إطارات بلاستيكية أو من الزجاج " . (حمدان ، ١٩٥١ ، ص ١٤٣)

- ٢- عرفها (القاسمي ١٩٧٠) بأنها : " عبارة عن صور شفافة ملونة أو غير ملونة تتوفر في الأسواق بأحجام مختلفة أكثرها تلك التي بحجم (٢×٢) بوصة والتي تؤخذ بالة تصوير قياس (٣٥ ملم) .(القاسمي، ١٩٧٠، ص ١٠٢)
- ٣- وعرفها (الكلوب ١٩٨٤) بأنها : " عبارة عن شرائح أو صور مرئية ثابتة على شريحة فيلمية شفافة ومثبتة داخل إطار وتكون على احجام مختلفة وأكثرها شيوعاً (٢×٢ أنج) " (الكلوب ، ١٩٨٤ ، ص ٩٨)

كلية القانون :

هي احد الكليات التابعة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومدة الدراسة فيها اربع سنوات .

الفصل الثاني

الوسائل التعليمية :

أصبح انتشار (الوسائل التعليمية) مصطلحاً واستعمالاً مألوفاً عند معظم فئات المجتمع المثقف منها وغير المثقف ، العاملة في نطاق التعليم أم غير العاملة، ولما للوسائل التعليمية من دور وأهمية في ميدان التدريس فأن جميع المؤسسات التعليمية وعلى كافة مستوياتها أصبحت توجه جزءاً كبيراً من اهتماماتها لتوفير الوسائل ، والتأكيد على ضرورة استخدامها والإفادة منها في عملية التدريس .

لكن المتتبع لنوعية ومدى استيعاب مفهوم " الوسائل التعليمية " لدى الغالبية العظمى ممن يبدون اهتماماً وحماساً لها ، سيجد ان فهم ماهية الوسيلة يحتاج الى تصحيح وبلورة في كثير من الاحيان ، إلى جانب ضرورة توضيح الرؤية لعمليتي الاختيار والاستخدام في المواقف التعليمية .

لكل مشكلة أسباب ، والطريق الصحيح للوصول إلى حلها يبدأ بمعرفة الأسباب، ومشكلة الوسائل التعليمية التي تحدثنا عنها تتركز أسبابها في " أخطاء " لا بد من أزاحتها عن الطريق حتى نتمكن من تحقيق الأبعاد التربوية ونرتقي بتدريسنا بصورة مستمرة .

المقصود بالوسيلة التعليمية :

شاع بين كثيرين من الناس وخاصة العاملين في مجال التعليم (إداريون ، موجهون ، مدرسون) أن الوسيلة التعليمية عبارة عن لوحة من الفلين أو الورق المقوى تكتب عليها عبارات أو رسومات أو قواعد علمية أو ربما قصيدة شعرية ، وتعد بحيث تتوفر لها الصفات الفنية من حيث اللون والتصميم والاخراج ويختار لها أجمل مكان في داخل غرفة الصف ، أو ممرات المؤسسة التعليمية .

وتتطور الفكرة أحياناً لدى هؤلاء " المهتمين " ليحولوا الوسيلة إلى قطعة فنية رائعة ومجسمة بهدف وضعها في مكان بارز بالمؤسسة التعليمية ويبدو من هذه الصورة أن الوسيلة التعليمية والهدف منها لا يتعدى حدود " الزينة " لغرفة الدراسة أو الممرات ، او غرف كبار المسؤولين بالمؤسسة التعليمية .

تذكر معظم الكتب المتخصصة في هذا المجال تعريفات عدة عن الوسائل التعليمية ، وهي في الحقيقة تكمل بعضها ولا تناقض كبير بينها ، ولكن أن وجد تعريف بينها بدون إخلال في حدودها وتفصيلاتها فهو الأولى بالتركيز عليه . وقد ذكر كتاب " دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية " لمؤلفه د. (صبحي حمدان أبو جلاله) بأنها : " تلك الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتحسين الأداء وترفع من فاعليته ، وتعمق من درجة استفادة التلاميذ منه بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة للدرس " .

وعادة ما يطلق كلمة وسيلة على المواد التي تساعد المدرس في تدريسه ومنها الأفلام المسجل عليها المادة العلمية ، والنماذج والصور والعينات ، أما الأجهزة فتشمل جميع الأجهزة المستعملة في عرض المواد التعليمية .

وقد تدرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها وسائل الإيضاح ، والوسائل البصرية ، والوسائل السمعية ، والوسائل المعنية ، والوسائل التعليمية ، وحدث تسمية لها تكنولوجية التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة . (سلامة ، ٢٠٠١ ، ص ٢١)

دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم :

يمكن للوسائل التعليمية أن تلعب دوراً هاماً في النظام التعليمي ، ورغم أن هذا الدور أكثر وضوحاً في المجتمعات التي نشأ فيها هذا العلم ، كما يدل على ذلك نمو المفاهيم للمجال من جهة ، والمساهمات العديدة لتقنية التعليم في برامج التعليم والتدريب كما تشير إلى ذلك أدبيات المجال ، ألا أن هذا الدور في مجتمعاتنا العربية عموماً لا يتعدى الاستعمال التقليدي لبعض الوسائل - أن وجدت - دون التأثير المباشر في عملية التعليم وافتقاد هذا الاستعمال للأسلوب النظامي الذي يؤكد عليه المفهوم المعاصر لتقنية التعليم .

ويمكن ان نلخص الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم بما يأتي :-

١ - إثراء التعليم

(منذ حركة التعليم السمعي والبصري) ومروراً بالعقود التالية أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة . أن هذا الدور للوسائل التعليمية يعيد التأكيد على نتائج الأبحاث حول أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية ولا ريب أن هذا الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمؤسسة التعليمية تشكل تحدياً لأساليب التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة .

٢ - اقتصادية التعليم

ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته . فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة والجهد والمصادر .

٣ - تساعد الوسائل التعليمية على استثارة اهتمام التلميذ واشباع حاجته للتعليم

يأخذ التلميذ من خلال استعمال الوسائل التعليمية التي تثير اهتمامه وتحقيق اهدافه . وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها اقرب الى الواقعية اصبح لها معنى ملموساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ الى تحقيقها والرغبات التي يتوق الى اشباعها .

٤ - تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله اكثر استعداداً للتعليم

هذا الاستعداد الذي اذا وصل اليه الطالب يكون تعلمه في افضل صوره . ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سينمائي حول بعض الموضوعات تجعله أكثر استعداداً للتعليم .

٥ - تساعد على اشتراك حواس المتعلم جميعها

ان اشتراك الحواس جميعها في عمليات التعليم يؤدي الى ترسيخ وتعميق هذا التعليم والوسائل التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواسي المتعلم ، وهي بذلك تساعد على ايجاد علامات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ ، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعليم .

٦- تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية

والمقصود باللفظية استعمال المدرس الفاظاً ليس لها عند الطالب الدلالة التي لها عند المدرس ، ولا تحاول توضيح هذه الالفاظ المجددة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن التلميذ ، ولكن إذا تنوعت هذه الوسائل فان اللفظ يكتسب ابعاداً من المعنى تقترب به من الحقيقة الامر الذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الالفاظ في ذهن كل من المدرس والتلميذ.(الصالح ،١٩٨٥، ص٤٣)

قواعد اختيار الوسائل التعليمية

إن الاستعمال الصحيح للوسائل التعليمية يتطلب خطوات ضرورية يتبعها المدرس، فلا بد له من حسن اختيار واعداد الوسائل التعليمية قبل استعمالها كما انه لا يكتمل استعمالها بطريقة صحيحة متتابعة إلا بتقويمها ومتابعتها أولاً بأول ، وهذا يتطلب من المدرس مراعاة قواعد معينة عند استعماله للوسائل لاختيار وانتاج المواد التعليمية أي ان اختيار الوسائل التعليمية يسير على وفق تعليمي متكامل ولكي يحسن المدرس أو الاستاذ اختيار الوسيلة المناسبة عليه اتباع ما يأتي :

- أ- ان تكون للوسيلة وظيفة اساسية وذات صلة وثيقة بالدرس .
- ب -عدم ازدحام الدرس الواحد بالعديد من الوسائل .
- ج- ان تتوافق الوسيلة مع الهدف المراد تحقيقه .
- د- ان تكون الوسيلة صادقة المضمون ، أي ان تكون كاملة وشاملة للموضوع وان تكون صحيحة من الناحية العلمية .
- هـ- ان تكون الوسيلة في حالة جيدة وصالحة للاستعمال .

و- ان تكون الوسيلة في مستوى نضج التلاميذ . (أبو جلاله، ١٩٩٠، ص ٣٠٧-٣٠٨)

ـ مراحل الاعداد (قبل استعمال الوسيلة)

أ- تحديد الوسيلة المناسبة .

ب- التأكد من توافرها .

ج - التأكد من امكانية الحصول عليها .

د- تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة .

هـ- تهيئة مكان عرض الوسيلة .

و- تهيئة أذهان التلاميذ . (ابو جلاله ، ١٩٩٠ ، ص ٣١١)

ـ مراحل استخدام الوسائل التعليمية

وتعد هذه المرحلة مهمة لمواجهة الطلبة بالوسيلة التعليمية وكيفية تعلمها ومن اهم

الاعتبارات التي ينبغي على المدرس مراعاتها في مرحلة استعمال الوسيلة ما يأتي:

أ- التمهيد لاستعمال الوسيلة .

ب - عرض الوسيلة في المكان المناسب .

ج- استعمال الوسيلة في التوقيت المناسب .

د- عرض الوسيلة بأسلوب شيق ومثير .

هـ - التأكد من رؤية المتعلمين للوسيلة وتفاعلهم معها خلال عرضها . و- إتاحة

الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استعمال الوسيلة .

ز - عدم التطويل في عرض الوسيلة تجنباً للملل .

ح- عدم الايجاز المخل في عرض الوسيلة .

ط- عدم ازدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل .

ي- الاجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة .

- مرحلة التقويم (بعد الانتهاء من استعمال الوسيلة)

لا تنتهي مهمة الوسيلة بمجرد الانتهاء من استعمالها ، لان القيمة الحقيقية لا تظهر إلا عن طريق التطبيق الفعلي ، ولا يمكن التخطيط لاستعمال الوسيلة إلا بالتقويم ويكون جانبان :

أ- تقويم الوسيلة : التعرف على مدى فاعليتها في تحقيق أهداف الدرس الذي وضعت لأجله ومعرفة جوانب الفشل .

ب- تقويم إفادة الطلاب : وتعني مدى ما اكتسبه الطلاب من معارف ومعلومات ومهارات ، ومدى الحاجة لاستعمالها .

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

أولاً / مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الحالي من مدرسي كلية القانون ومدرساتها في المرحلة الجامعية في محافظة بغداد ، البالغ عددهم (٩٧) مدرسا ومدرسة موزعين على الجامعات ، وعلى ما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١)

مجتمع البحث

ت	الجامعة	العدد الكلي	النسبة المئوية
١	بغداد	٤٢	%٤٠
٢	المستنصرية	٥٥	%٦٠
	المجموع	٩٧	% ١٠٠

ثانياً / عينة البحث :

اختار الباحث كلية القانون / جامعة بغداد (٢٥) مدرسا ومدرسة من مدرسي القانون ومدرساتها نظرا لتقارب النسب المئوية لإعدادهم ، بواقع (١٣) مدرسا ، و(١٢) مدرسة ، فأصبح العدد الكلي للعينة (٢٥) مدرسا ومدرسة يشكلون نسبة (٢٥ %) من المجتمع الكلي ، وعلى ما هو موضح في جدول (٢)

الجدول (٢)

عينة البحث

ت	الجامعة	العدد		العدد	النسبة المئوية
		النسبة المئوية	المدرسات	النسبة المئوية	الكلية
١	بغداد	٤٠ %	١٤	٣٥ %	٤٢
٢	المستنصرية	٦٠ %	٢٣	٦٥ %	٥٥
	المجموع	١٠٠ %	٣٧	١٠٠ %	٩٧

ثالثا / اداة البحث :

اعد الباحث استبانة رئيسة تضم ثلاث استبانات فرعية استنادا الى الخطوات الاتية :

١-الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي

٢- توجيه استبانة مفتوحة الى عينة استطلاعية تكونت من (١٠) مدرسا ومدرسة في القانون ، تحتوي ثلاثة اسئلة هي :

- السؤال الاول : ما الاجهزة التي ينبغي توافرها في المدرسة المتوسطة لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد القانونية ؟
- السؤال الثاني : ما المواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد القانونية ؟
- السؤال الثالث : ما المعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كلية القانون ؟ (ملحق ١)

٣- مقابلة (٥) من تدريسي مادة طرائق التدريس في كليات التربية لاجل التعرف على الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها

في تحقيق اهداف تدريس المواد القانونية ، فضلا عن تعرف بعض المعوقات التي تحول دون استعمال الوسائل التعليمية في كلية القانون عند تدريس المواد الدراسية

٤- من خلال الخطوات السابقة واعتمادا على خبرة الباحث المتواضعة في طرائق تدريس القانون ومناهجه ، اعد الباحث ثلاثة استبانات على النحو الاتي :

- **الاستبانة الاولى** : تتعلق بمدى توافر الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية . وتكونت من (٣٢) فقرة .

- **الاستبانة الثانية** : تتعلق بمدى استعمال الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية . وتكونت من (٣٢) فقرة .

- **الاستبانة الثالثة** : تتعلق بالمعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كلية القانون. وتكونت من (٢٥) فقرة .

٥ - وضع الباحث أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة الاولى اربعة بدائل متدرجة للإجابة تبين مدى الاجهزة والمواد في المدرسة وهي (متوافرة وصالحة للاستعمال) ، و (متوافرة وغير صالحة للاستعمال) ، و (غير متوافرة) ، و (لا ادري) . واعطيت لها الدرجات الاتية :

- (متوافرة وصالحة للاستعمال) ثلاث درجات . - (متوافرة وغير صالحة للاستعمال) درجتان .

- (غير متوافرة) درجة واحدة . - (لا ادري) صفر .

ووضع امام كل فقرة من فقرات الاستبانة الثانية خمسة بدائل متدرجة للإجابة تبين استعمال المدرس او الكلية للاجهزة والمواد في الكلية وهي (دائما) ، و (غالبا) ، و (احيانا) ، و (نادرا) ، و (لم استعملها ابدا) . واعطيت لها الدرجات الاتية :

- (دائما) خمس درجات . - (غالبا) اربع درجات .
 - (احيانا) ثلاث درجات . - (نادرا) درجتان .
 - (لم استعملها ابدا) درجة واحدة .
- في حين وضع كل فقرة من فقرات الاستبانة الثالثة خمسة بدائل متدرجة للإجابة تبين مدى شعور المدرس او الكلية بالمعوق وهي (بدرجة كبيرة جدا) ، و (بدرجة كبيرة) ، و (بدرجة متوسطة) ، و (بدرجة قليلة) ، و (بدرجة قليلة جدا) . واعطيت لها الدرجات الاتية :
- (بدرجة كبيرة جدا) خمس درجات . - (بدرجة كبيرة) اربع درجات . - (بدرجة متوسطة) ثلاث درجات .
 - (بدرجة قليلة) درجتان . - (بدرجة قليلة جدا) درجة واحدة .
- ٦ - صدق الاستبانة :

يعرف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لاجله (المليجي ، ٢٠٠٠ ص ٣٨٩) ، وتختلف أنواع مؤشرات الصدق باختلاف الظاهرة المقاسة ، والصدق الذي يناسب مثل هذه الأداة هو الصدق الظاهري الذي يعتمد على عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لتقرير مدى صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه ، لذلك عرض الباحث أداته على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والتربية وعلم النفس والقانون بلغ عددهم (١٠) خبراء (الملحق ٢) وقد أبدى الخبراء آرائهم ومقترحاتهم في حذف بعض الفقرات وإدماج بعضها المتشابه وإضافة وحذف بعض الكلمات ليكتمل بناء الفقرة ، واعتمد الباحث موافقة (٧٥ %) من الخبراء دليلاً على صلاحية الفقرة ، وبذلك اصبح عدد فقرات استبانة (٧٢) فقرة ، بواقع (٢٧) فقرة لاستبانة توافر الاجهزة والمواد التعليمية توزعت على مجالين الاول مجال الأجهزة تكون من (١٢) ، فقرة والآخر مجال المواد التعليمية تكون من (١٥) فقرة ، و (٢٧) فقرة لاستبانة استعمال الاجهزة والمواد التعليمية توزعت على مجالين الاول مجال الأجهزة تكون من (١٢) ، فقرة والآخر مجال المواد التعليمية

تكون من (١٥) فقرة ، و (١٨) فقرة لاستبانة المعوقات ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

عدد فقرات الاستبانة قبل عرضها على الخبراء وبعده

المجال	عدد الفقرات بصيغتها الأولى	عدد الفقرات المستبعدة	عدد الفقرات النهائي
مجال توافر الاجهزة	١٥	٣	١٢
مجال توافر المواد التعليمية	١٧	٢	١٥
مجال استعمال الاجهزة	١٥	٣	١٢
مجال استعمال المواد التعليمية	١٧	٢	١٥
مجال المعوقات	٢٥	٧	١٨
المجموع	٨٩	١٧	٧٢

٧ - تجريب الاستبانة للتثبت من وضوح الفقرات للمستجيبين :

من اجل التثبت من وضوح فقرات الأداة وتعليماتها قبل التطبيق النهائي ، فقد طبقها الباحث على (٥) مدرسين ، وقد تبين ان الفقرات واضحة لديهم ، وان متوسط وقت الإجابة هو (٤٠) دقيقة .

٨ - ثبات الاداة :

من اجل تعرف ثبات الاستبانة طبق الباحث على (٢٠) مدرسا ومدرسة ثم أعاد تطبيقها بعد اسبوعين ، وعند استعمال معامل ارتباط بيرسون اتضح ان المعاملات جميعها كانت مقبولة اذ تراوحت بين (٠,٦٨) و (٠,٨٠) . والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

معاملات ثبات الاستبانة

المعاملات	المجال
٠,٦٩	مجال توافر الاجهزة
٠,٧١	مجال توافر المواد التعليمية
٠,٦٨	مجال استعمال الاجهزة
٠,٧٢	مجال استعمال المواد التعليمية
٠,٨٠	مجال المعوقات
٠,٧٢	الكلي

٩- الاداة بصيغتها النهائية :

- اصبحت الاداة في صيغتها النهائية مكونة من ثلاثة استبانات على النحو الاتي :
- الاستبانة الاولى : تتعلق بالاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية . وتكونت من (٢٧) فقرة توزعت على مجالين الاول مجال الاجهزة وتكون من (١٢) فقرة ، والآخر مجال المواد التعليمية وتكون من (١٥) فقرة .
 - الاستبانة الثانية : تتعلق باستعمال الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية . وتكونت من (٢٧) فقرة توزعت على مجالين الاول مجال الاجهزة وتكون من (١٢) فقرة ، والآخر مجال المواد التعليمية وتكون من (١٥) فقرة .
 - الاستبانة الثالثة : تتعلق بالمعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كلية القانون . وتكونت من (١٨) فقرة . (الملحق ٣) .

رابعا / الوسائل الاحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية في اجراءات البحث وتحليل النتائج

:

١ - معامل ارتباط بيرسون .

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

$$\{ n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \} \{ n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2 \}$$

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٢٨٣)

٢ - معامل حدة الصعوبة .

$$\frac{(1 \times 3) + (2 \times 2) + (3 \times 1)}{\text{الحدة} = \text{مج ت}}$$

(Fischer , 1955 , P: 154)

٣ - الوزن المنوي :

الوسط المرجح

$$\text{الوزن المنوي} = \frac{\text{الدرجة القصوى}}{100 \times}$$

الدرجة القصوى

(الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٧٦)

الفصل الرابع

نتائج البحث

بعد تطبيق الاستبانة على عينة البحث ، فرغ الباحث الإجابات في أوراق خاصة أعدت لهذا الغرض ، ومن ثم استعمل الوسائل الإحصائية الملائمة فتوصل إلى النتائج الآتية :

نتائج الهدف الأول :

تعرف مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون في بغداد من وجهة نظر المدرسين والمدرسات . وبعد تفريغ البيانات واستخراج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية توصل الباحث الى ما موجود في جدولي (٥) و (٦) .

الجدول (٥)

استجابات عينة البحث عن مدى توافر الأجهزة في الكليات

الوزن المئوي	الوسط المرجح	التكرارات				الفقرات الأجهزة	ت في الاستبانة	الترتبة	ت
		متوسط	متوسط	متوسط	متوسط				
٨٤,٤ %	٢,٥٣	٢٠	١٩	١٤	١٨٧	مسجل كاسيت	٨	١	١
٦٥,٥٩ %	١,٩٧	٣٣	٦٨	١٢	١٢٧	التلفاز	٧	٢	٢
٤٦,٥٢ %	١,٣٩	٤١	٧٨	٢٥	٩٦	كاميرا تصوير فوتوغرافي	١٢	٣	٣
٤٥,٢٧ %	١,٣٥	٧٦	٥٥	٥٦	٥٣	الفديو سي دي C D	١	٤	٤
٤٢,٠٨ %	١,٢٦	٨٧	٦٥	٢٦	٦٢	حاسوب) (كمبيوتر)	١٠	٥	٥
٣٣,٣٣ %	١	٣٥	١٨٢	١٠	١٣	العارض فوق الرأس O H	٢	٦,٥	٦

الوزن المئوي	الوسط المرجح	التكرارات				الفقرات الاجهزة	ت في الاستبانة	الترتبة	ت
		لا يذكر	يذكر بشكل ضعيف	يذكر بشكل متوسط	يذكر بشكل ممتاز				
						P			
٣٣,٣٣ %	١	٢	٢٣٦	٢	-	عرض الشرائح	٥	٦,٥	٧
٣٣,١٩ %	٠,٩٩	٥٤	١٧٠	٩	١٧	عرض الأفلام الثابتة	٤	٨	٨
٣٢,١٩ %	٠,٩٨	٥	٢٣٣	٢	-	عرض الصور المتحركة	٣	٩	٩
٣٢,٥ %	٠,٩٧	١٦	٢١٦	٦	٢	عرض الأفلام المتحركة	١١	١٠	١٠
٣١,٣٨ %	٠,٩٤	٣٩	١٨٥	٧	٩	الفيديو	٦	١١	١١
٣٠,٨٣ %	٠,٩٢	١٠٢	٨٥	٢٢	٣١	كاميرا تصوير فيديو	٩	١٢	١٢

اولا- استجابات عينة البحث عن مدى توافر الاجهزة في المدارس :

- ١- تبوأَت الفقرة (مسجل كاسيت) المرتبة الاولى من حيث توافر الاجهزة في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٥٣) ، وكان وزنها المئوي (٨٤,٤ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية وذلك لتوافر جهاز مسجل الكاسيت في غالبية الكليات ان لم يكن كلها ، وذلك لحاجة الادارة والمدرسين والمدرسات اليه في التدريس او لقضاء اوقات الفراغ ، او لسماع الاخبار والتقارير وغير ذلك .
- ٢- جاءت الفقرة (التلفاز) في المرتبة الثانية من حيث توافر الاجهزة في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٩٤) ، وكان وزنها المئوي (٦٥,٥٩ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تكون شبه طبيعية لاسباب الواردة في الفقرة الاولى نفسها .

٣- جاءت الفقرة (كاميرا تصوير فوتوغرافي) في المرتبة الثالثة من حيث توافر الاجهزة في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٣٩) ، وكان وزنها المئوي (٤٦,٥٢ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى حاجة عدد من الكليات الى الكاميرا للتصوير في بعض المناسبات او لتصوير الطلبة والمدرسين والمدارس انفسهم أي ان توافرها كان لاغراض شخصية ويدل على ذلك نسبتها التي كانت دون الوسط .

٤- جاءت الفقرة (الفيديو سي دي C D) في المرتبة الرابعة من حيث توافر الاجهزة في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٣٥) ، وكان وزنها المئوي (٤٥,٢٧ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى الاسباب الواردة في الفقرة الثالثة وان النسبة المئوية كانت دون الوسط على الرغم من اهمية هذا الجهاز في التعليم ، فضلا عن حداثة في علوم التكنولوجيا ، وما يمكن ان يؤديه من دور في تحسين العملية التعليمية .

وحلت الفقرات الثمانية الاخرى في المراتب الدنيا وكانت نسب توافرها دون الوسط وهذا دليل على ان الاجهزة التي تساعد في تطوير العملية التعليمية غير متوفرة في الكليات مما يعطي انطبعا على تدني المستوى التعليمي لطلبتنا لان توافر هذه الاجهزة يساعد على تحسين مستويات الطلبة لاسيما في المرحلة الجامعية الذين تستهويهم مثل هذه الاجهزة وتجعلهم يقبلون على التعلم بشكل افضل وهذا ما اثبتته العديد من الدراسات التربوية والنفسية التي اجريت في هذا المجال لاسيما اجهزة الحاسوب ، والعارض فوق الراس ، واجهزة عرض الصور الافلام الثابتة والمتحركة .

الجدول (٦)

استجابات عينة البحث عن مدى توافر المواد التعليمية في الكليات

ت	٢	١	الفقرات	التكرارات	الوسط	الوزن

المؤي	المرج	لا ادي	في متوافرة	مؤافرة صالح	مؤافرة وصالح	المواد التعليمية			
%٩٨,٣٣	٢,٩٥	-	-	١٢	٢٢٨	سبورة طباشيرية	١٣	١	١
%٨٧,٩١	٢,٦٣	٧	٢١	٢٤	١٨٨	صور وملصقات	١١	٢	٢
%٨٢,٥	٢,٤٧	٢٤	١٣	٢٨	١٧٥	أشرطة تسجيل	١٤	٣	٣
%٨٠	٢,٤	٢٠	٢٦	٣٢	١٦٢	أشكال ورسومات إيضاحية	٧	٤	٤
%٧٣,٦	٢, ٢	٣٨	٣٧	٢	١٦٣	نماذج ومجسمات	٦	٥	٥
%٦٦,٦٧	٢	٧١	٦٥	١٧	١٢٧	لوحات تعليمية	٨	٦	٦
%٦٤,٠٢	١,٩٢	٧٦	٥٩	٣٣	١١٢	أقراص ليزيرية	١٥	٧	٧
%٤٨,٠٥	١,٤٤	٤٣	١١٦	١٣	٦٨	الشفافيات	١	٨	٨
%٤١,٨	١,٢٥	٥٢	١٢٧	٩	٥٢	شرائح	١٠	٩	٩
%٣٨,٦١	١,١٥	٥٥	١٣٥	٧	٤٣	شاشات عرض	٩	١٠	١٠
%٣٤,٣٣	١,٠٣	٥٥	١٤٨	١١	٢٦	أفلام تعليمية ثابتة	٤	١١	١١
%٣٣,٥٧	١,٠١	٧٤	١٢١	٢	٣٣	أفلام تعليمية متحركة	٥	١٢	١٢
%٣١,١١	٠,٩٣	١١٥	١١٠	٩	٦	حقائب تعليمية	٢	١٣	١٣
%٣٠,٨٣	٠,٩٢	٥	٢٣١	-	٤	أشرطة فيديو	١٢	١٤	١٤
%٢٠,٢٨	٠,٦١	١٨	٢٢٢	-	-	برامج الحاسب التعليمية	٣	١٥	١٥

ثانيا : استجابات عينة البحث لمدى توافر المواد التعليمية في الكلية :

١- تبوأَت الفقرة (سبورة طباشيرية) المرتبة الاولى من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٩٥) ، وكان وزنها المؤوي (

٩٨,٣٣ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية جدا لان السبورة الطباشيرية هي الوسيلة الاكثر انتشارا من غيرها في الكليات كافة وان المدرس لاسيما مدرس القانون لا يستغني عن استعمال هذه الوسيلة وذلك لتعوده مع طلبته على كيفية استعمالها ، فضلا عن ان استعمالها لا يحتاج الى تقنية حديثة او تعلم من قبل الطلبة .

٢- تبوأَت الفقرة (صور وملصقات) المرتبة الثانية من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٦٣) ، وكان وزنها المئوي (٨٧,٩١ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى تكليف المدرسين للطلبة بعمل صور وملصقات خاصة وجلبها لاسيما في المناسبات من محلات بيعها للزينة والجمالية اكثر من استعمالها لغرض عملية التعليم .

٣- جاءت الفقرة (أشرطة تسجيل) المرتبة الثالثة من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٤٧) ، وكان وزنها المئوي (٨٢,٥ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى ما ذكر في الفقرة الاولى اعلاه فضلا عن توافر مسجل الكاسيت وبالضرورة توافر الاشرطة .

٤- جاءت الفقرة (أشكال ورسومات إيضاحية) المرتبة الرابعة من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٤) ، وكان وزنها المئوي (٨٠ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى ما ذكر في الفقرة الثانية اعلاه .

٥- جاءت الفقرة (نماذج ومجسمات) المرتبة الخامسة من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٢) ، وكان وزنها (٧٣,٦ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية حالها حال نتيجة الفقرتين الثانية والرابعة اعلاه.

الهدف الثاني :

تعرف مدى استعمال الوسائل التعليمية مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم للمواد الدراسية في المرحلة الجامعية ، وبعد تقريغ البيانات واستخراج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية توصل الباحث الى ما موجود في جدولي (٧) و (٨) .

الجدول (٧)

مدى استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأجهزة في أثناء التدريس

الوزن المئوي	الوسط المرجح	التكرارات					الفقرات الأجهزة	الترتيب الاستبانة	الترتبة	ت
		١- استعملها	٢- لا	٣- نادر	٤- بعض	٥- دائم				
٢٣,٠٨%	١,١٥	٢١٩	٥	١٦	-	-	العارض فوق الرأس O H P	٢	١	١
٢٢,٢%	١,١١	٢٢٤	٤	١٢	-	-	عرض الأفلام الثابتة	٤	٢	٢
٢٢%	١,١٠	٢٢٦	٢	١٢	-	-	عرض الشرائح	٥	٣	٣
٢١,٨%	١,٠٩	٢٢٧	٤	٩	-	-	عرض الصور المتحركة	٣	٤	٤
٢١,٦%	١,٠٨	٢٢٩	٢	٩	-	-	التلفاز	٧	٥	٥
٢١,٤%	١,٠٧	٢٣٠	٢	٨	-	-	عرض الأفلام المتحركة	١١	٧	٦
٢١,٤%	١,٠٧	٢٣٠	٢	٨	-	-	مسجل الكاسيت	٨	٧	٧
٢١,٤%	١,٠٧	٢٢٩	٥	٦	-	-	حاسوب (كومبيوتر)	١٠	٧	٨
٢١%	١,٠٥	٢٣٢	٣	٥	-	-	الفديو سي دي C D	١	٩	٩
٢٠,٤%	١,٠٢	٢٣٥	٥	-	-	-	الفديو	٦	١٠	١٠

ت	الترتيب	الترتيب في الاستبانة	الفقرات الاجهزة	التكرارات					الوسط المرجح	الوزن المئوي
				١	٢	٣	٤	٥		
١١	١١,٥	١٢	كاميرا تصوير فوتوغرافي	-	-	-	-	-	١	٢٠%
١٢	١١,٥	٩	كاميرا تصوير فيديو	-	-	-	-	-	١	٢٠%

اولا : استجابات مدرسي القانون ومدرساتها عن مدى استعمال الأجهزة في أثناء التدريس :

١- تبوأَت الفقرة (العارض فوق الرأس O H P) المرتبة الاولى في استعمال الاجهزة في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,١٥) ، وكان وزنها المئوي (٢٣,٠٨ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى سهولة استعمال هذا الجهاز وان غالبية التدريسيين تدربوا على هذا الجهاز ، فضلا عن توافره في مختبرات الكليات كلها قبل الوقت الحالي .

٢- تبوأَت الفقرة (عرض الأفلام الثابتة) المرتبة الثانية في استعمال الاجهزة في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,١١) ، وكان وزنها المئوي (٢٢,٢ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة لا تشير الى استعمال هذا الجهاز من مدرسي القانون ومدرساتها بشكل واسع لان النسبة المئوية كانت دون الربع وهذا بدوره يدل على ان مدرسي اللغة العربية لا يستعملون هذا الجهاز تقنية علمية في اثناء تدريسهم في اقسام كلية القانون.

٣- تبوأَت الفقرة (عرض الشرائح) المرتبة الثالثة في استعمال الاجهزة في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها

المرجح (١,١٠) ، وكان وزنها المئوي (٢٢ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة كسابقتها وتشير الى اهمال استعمال مدرسي القانون ومدرساتها لهذا الجهاز المهم في عملية التدريس .

٤- تبوأ الفقرة (عرض الصور المتحركة) المرتبة الرابعة في استعمال الاجهزة في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٠٩) ، وكان وزنها المئوي (٢١,٠٨ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية لان غالبية الاجهزة من هذا النوع ان توافرت فهي في غرفة المختبر وينحصر استعمالها لمدرسي المواد العلمية لاسيما مادة الاحياء ، او في غرفة الادارة للزينة فقط ولا يستطيع أي مدرس ان يستعمله وذلك لالقاء الشرط عليه مسبقا بتحمل مسؤولية عطله ، او فقدان بعض قطعه .

الجدول (٨)

مدى استعمال مدرسي القانون ومدرساتها المواد التعليمية في أثناء التدريس

الوزن المئوي	المرجح	التكرارات					الفقرات الاجهزة	الترتيب في الاستبانة	الرتبة	ت
		١	٢	٣	٤	٥				
١٠٠%	٥	-	-	-	-	٢٤٠	سبورة طباشيرية	١٣	١	١
٤٤,٩١%	٢,٢٤	٨٩	٢٢	١١٨	٣	٨	أشكال ورسومات إيضاحية	٧	٢	٢
٤٠,١٧%	٢,٠١	١١٨	١٧	٩٦	٣	٦	الشفافيات	١	٣	٣
٣٢,٦٦%	١,٦٣	١٥٢	٢٨	٥٦	٤	-	لوحات تعليمية	٨	٤	٤
٣٠,٨٣%	١,٥٤	١٦٦	٢٣	٤٦	٥	-	نماذج ومجسمات	٦	٥	٥
٢٧,٣٣%	١,٣٦	١٨٩	١٤	٣٧	-	-	صور وملصقات	١١	٦	٦

٧	٧	١٤	أشرطة تسجيل	-	-	٣٣	١٣	١٩٤	١,٣٢	٢٦,٥٨%
٨	٨	٩	شاشات عرض	-	-	٣٥	٨	١٩٧	١,٣٢	٢٦,٥%
٩	٩	١٠	شرائح	-	٢	٣٠	٣	٢٠٥	١,٢٨	٢٥,٧٥%
١٠	١	٤	أفلام تعليمية ثابتة	-	-	٢١	٣	٢١٦	١,١٨	٢٣,٧٥%
١١	١	٥	أفلام تعليمية متحركة	-	-	١٨	٥	٢١٧	١,١٧	٢٣,٤١%
١٢	١	١٥	أقراص ليزرية	-	-	١١	٣	٢٢٦	١,١٠	٢٣,٠٨%
١٣	١	١٢	أشرطة فيديو	-	-	٨	٣	٢٢٩	١,١١	٢٢,٣٣%
١٤	١	٢	حقائب تعليمية	-	-	١١	١	٢٢٨	١,٠٩	٢١,٨%
١٥	١	٣	برامج الحاسب التعليمية	-	-	-	٨	٢٣٢	١,٠٣	٢٠,٦%

ثانيا : استجابات مدرسي القانون ومدرساتها عن مدى استعمال المواد التعليمية في أثناء التدريس :

١- تبوأَت الفقرة (سبورة طباشيرية) المرتبة الاولى في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (٥) ، وكان وزنها المئوي (١٠٠ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية جدا بسبب توافر هذه الوسيلة في جامعات العراق كافة وان مدرسي المواد كلهم ، ومنهم مدرسي القانون ومدرساتها يستعملونها بسهولة استعمالها وان الطالب تعود عليها ، فضلا عن انها سهلة الاستعمال يكتب عليها المدرس او الطالب وكأنه يكتب في دفتره ولا تحتاج الى تقنية او تعلم اسلوب معين لكيفية استعمالها .

٢- جاءت الفقرة (أشكال ورسومات إيضاحية) المرتبة الثانية في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٢٤) ، وكان وزنها المئوي (٤٤,٩١ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة لا تلبي الطموح لان نسبتها المئوية دون الوسط ، وما استعمالها من قبل عدد من المدرسين الا لتوافرها في الكلية او لتكليف الطلبة بجلب غالبيتها او عملها .

٣-جاءت الفقرة (الشفافيات) المرتبة الثالثة في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٠١) ، وكان وزنها المئوي (٤٠,١٧ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة تشير الى استعمال عدد لا باس به لهذه المادة في العملية التعليمية وما ذلك الا لتوافرها وسهولة استعمالها ، وامكانية عملها من المدرس او الطالب فهي لا تتطلب جهدا كبيرا .

٤-جاءت الفقرة (لوحات تعليمية) المرتبة الرابعة في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٦٣) ، وكان وزنها المئوي (٣٢,٦٦ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة تشير الى استعمال نسبة تقرب من الثلث بهذه المواد وان السبب في ذلك قد يعود الى توافرها في الكلية .

٥-جاءت الفقرة (نماذج ومجسمات) المرتبة الخامسة في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٥٤) ، وكان وزنها المئوي (٣٠,٨٣ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة كسابقتها من حيث الاستعمال وسببه .

الهدف الثالث :

تعرف معوقات استعمال الوسائل التعليمية المرتبطة بالوسائل التعليمية والدورات التدريبية من وجهة نظر مدرسي القانون ومدرساتها ، وبعد تقرير البيانات

واستخراج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية توصل الباحث الى ما موجود في
الجدول (٩) .

الجدول (٩)

المعوقات التي تواجه مدرسي القانون ومدرساتها في استعمال الوسائل التعليمية

ت	الرتبة	ن في الاستبانة	الفقرات المعوقات	التكرارات					الوسط المرجح	الوزن المئوي
				ترتبة قليلة جدا	ترتبة قليلة	ترتبة متوسطة	ترتبة كبيرة	ترتبة كبيرة جدا		
١	١	٤	خوف المدرسين من الفوضى وعدم الانتظام في أثناء الوسائل التعليمية	٢١٣	١٦	٨	٢	١	٤,٨٢	٩٦,٥%
٢	٢	٩	كثرة عدد دروس المدرس وبالنتيجة قلة توافر الوقت لتحضير الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لإجراء الأنشطة التعليمية	٢٠٨	١٧	٦	٥	٤	٤,٧٥	٩٥%
٣	٣	١٠	عدم توافر الوسائل التعليمية وقت الحاجة إليها	٢٠٩	١٢	٧	٣	٩	٤,٧٠	٩٤,٠٨%
٤	٤	١١	عدم صلاحية استعمال عدد من الأجهزة التعليمية	١٨٨	٢٧	٧	٨	١٠	٤,٥٦	٩١,٢٥%
٥	٥	١٢	عدم توافر المواد اللازمة لعمل الوسائل التعليمية	١٧٢	٢٩	١١	٧	٢١	٤,٣٥	٨٧%
٦	٦	١٣	عدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستعمال الفعال للوسائل التعليمية وإجراء النشاطات التعليمية	١٦٤	٢٥	١٢	١٧	٢٢	٤,٢١	٨٤,٣٣%

مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون ومعوقات استخدامها..د. عدنان غركان جبر

ت	الرتبة	ت في الاستبانة	الفقرات المعوقات	التكرارات					الوسط المرجح	الوزن المئوي
				بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا		
٧	٧	١٨	عدم وجود التسهيلات المادية في المدرسة مثل التوصيلات الكهربائية ووسائل التعليم وشاشات العرض	١٦١	٢١	١٢	٢٠	٢٦	٤,١٢	%٨٢,٥٨
٨	٨	٣	تكليف المدرسين بأعمال إدارية إضافية يعيق من استعماله للوسائل التعليمية وإجراء الأنشطة	١٥١	٢٣	١٠	٢٦	٣٠	٣,٩٩	%٧٩,٩١
٩	٩	١٤	عدم وجود غرفة خاصة (مختبر) لاستعمال الوسائل التعليمية	١٤٨	٢١	١٣	٢٥	٣٣	٣,٩٤	%٧٨,٨٣
١٠	١٠	٦	عدم توافر الكهرباء وانقطاعها المفاجئ الكثير الدائم	١٤٣	٢٢	١٥	٢٧	٣٣	٣,٨٩	%٧٧,٩١
١١	١١	٧	قلة تركيز دورات تدريب المدرسين على الجانب العملي	١٣٢	١٢	٢٥	٣٠	٤١	٣,٦٨	%٧٣,٦٦
١٢	١٢	٢	قلة تعرف المدرسين بالمواد أو الأجهزة التعليمية المتوفرة في المدرسة	١٣٤	٨	١٧	٢٥	٥٦	٣,٥٧	%٧١,٥٨
١٣	١٣	١٦	الوسائل التعليمية المتوفرة قديمة الصنع ولا تواكب التطورات التكنولوجية الحديثة	١٢٧	١٥	١٦	٢١	٦١	٣,٥٢	%٧٠,٥

ت	الرتبة	ت في الاستبانة	الفقرات المعوقات	التكرارات					الوسط المرجح	الوزن المئوي
				درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً		
١٤	١٤	١٥	صعوبة نقل المواد التعليمية والأجهزة إلى القاعات الدراسية	١٢٣	١٦	١٦	١٩	٦٦	٣,٤٦	٦٩,٢٥%
١٥	١٥	١	قلة تدريب المدرسين على تنفيذ النشاطات العلمية واستعمال المواد والأجهزة اللازمة	١١٥	١٩	١٤	١٧	٧٩	٣,٣٥	٦٧,١٦%
١٦	١٦	٥	الخوف من إجراء النشاط أمام الطلبة	١٠٣	٢٣	١٥	١٤	٨٥	٣,١٨	٦٣,٧٥%
١٧	١٧	٨	صعوبة فهم المدرسين للغة تعليمات الأجهزة والمواد التعليمية	٨٧	٣١	١٦	١٢	٩٤	٣,٠٢	٦٠,٤١%
١٨	١٨	١٧	عدم ملائمة الوسائل التعليمية في تدريس المناهج	٦٨	١٢	٢٤	٢٧	١٠ ٩	٢,٥٩	٥١,٩١%

١- تبوأَت الفقرة (خوف المدرسين من الفوضى وعدم الانتظام في أثناء الوسائل التعليمية) المرتبة الاولى في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٨٢) ، وكان وزنها المئوي (٩٦,٥ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تكون طبيعية لان غالبية طلبة لم يتعودوا الدراسة باستعمال وسائل التعليم الحديثة وهذا ما اشارت اليه نتائج الهدفين الاول والثاني ، وان المدرس قد لا يستطيع ضبط النظام في داخل الصف الذي قد يتحول الى قاعة مفاجآت من الطلبة الذين سوف يستفسرون ويسالون عن الاجهزة والوسائل اكثر من اسئلتهم عن محتوى الموضوع الدراسي المراد تعليمه لهم .

٢- تبوأَت الفقرة (كثرة عدد دروس المدرس وبالنتيجة قلة توافر الوقت لتحضير الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لإجراء الأنشطة التعليمية) المرتبة الثانية في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٧٥) ، وكان وزنها المئوي (٩٥ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى اختيار غالبية ادارات الكليات ومدرسيها من مدرسي القانون ومدرساتها ، فضلا عن ثقل كاهل مدرس اللغة العربية بدروس فروع القانون مما يضطره الامر الى عدم التفكير باستعمال الوسائل التي تاخذ منه وقتا وعبئا وجهدا مضافا .

٣- جاءت الفقرة (عدم توافر الوسائل التعليمية وقت الحاجة إليها) المرتبة الثالثة في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٧٠) ، وكان وزنها المئوي (٩٤,٠٨ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية لان الوسائل التعليمية غير متوفرة وان توافرت فهي في الاغلب اما في غرفة المختبر او في غرفة الادارة وان المدرس لا يستطيع الحصول عليها وقت يريد ان يستعملها في التدريس .

٤- جاءت الفقرة (عدم صلاحية استعمال عدد من الأجهزة التعليمية) المرتبة الرابعة في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٥٦) ، وكان وزنها المئوي (٩١,٢٥ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة تشير الى عائق موجود فعلا في الكليات لان غالبية الوسائل المتوفرة هي عاطلة ولا تصلح للاستعمال التعليمي ، فضلا عن بعد عدد من الوسائل - التي ان توافرت - عن تدريس موضوعات القانون.

٥- جاءت الفقرة (عدم توافر المواد اللازمة لعمل الوسائل التعليمية) المرتبة الخامسة في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٣٥) ، وكان وزنها المئوي (٨٧ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة تشير الى عدم توافر المواد التي يمكن بواسطتها صناعة بعض الوسائل التعليمية الممكنة من قبلهم او من الطلبة .

٦- جاءت الفقرة (عدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستعمال الفعال للوسائل التعليمية وإجراء النشاطات التعليمية) المرتبة السادسة في المعوقات ، اذ

بلغ وسطها المرجح (٤,٢١) ، وكان وزنها المئوي (٨٤,٣٣ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية لان غالبية القاعات التدريسية المتوفرة هي عبارة عن غرف اعتيادية لا تتوفر فيها ما يمكن من استعمالها غرفة للوسائل التعليمية مثل الكهرباء او الستار او غير ذلك .

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحث ان يستنتج ما يأتي :

- ١- ان الاجهزة التي تستعمل وسائل تعليمية في تدريس المواد الدراسية غير متوفرة في كليات القانون .
- ٢- ان المواد التعليمية التي تستعمل في الوسائل التعليمية في تدريس المواد الدراسية غير متوفرة في كليات القانون .
- ٣- ان مدرسي القانون ومدرساتها لا يستعملون الوسائل التعليمية في اثناء تدريسهم للمواد الدراسية الخاصة بالقانون بما يتناسب مع تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة من ان استعمال الوسائل التعليمية في التدريس يزيد من تحصيل الطلبة ، وينمي لديهم الاتجاهات الايجابية نحو دراسة المادة .
- ٤- ان هناك عدد من المعوقات التي تقف حائلا دون استعمال مدرسي القانون ومدرساتها للوسائل التعليمية .

التوصيات :

استنادا الى نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

- ١- تزويد الجامعات بالاجهزة والمواد التعليمية الحديثة تواكبا مع ما يحدث من تطورات في مجال التكنولوجيا والتعليم .
- ٢- الاهتمام بالمختبرات الخاصة بالوسائل التعليمية .
- ٣- تخصيص قاعات عرض ومشاهدة وتزويدها بما يلزم من اجهزة وكوادر .
- ٤- عقد دورات تدريبية لمدرسي القانون ومدرساتها لكيفية استعمال الوسائل التعليمية التربوية في اثناء التدريس .

- ٥- الاهتمام بتعليم الحاسوب بوصفه جهازاً حديثاً اثبتت فاعليته في عدد من الدراسات في مساعدته على زيادة التحصيل الدراسي .

المقترحات :

- في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث فإنه يقترح اجراء الدراسات الاتية:
- ١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كليات اخرى .
- ٢- دراسة موازنة لتعرف العلاقة بين توافر الوسائل التعليمية ومدى استعمالها من مدرسي القانون ومدرساتها .

المصادر

- القران الكريم

١. ابو جلاله ، صبحي حمدان . دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية ، ١٩٨٩ .
٢. — . استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، ط ١ ، ١٩٩٠ .
٣. البداينة ، ذياب ، واقع وآفاق الجريمة في المجتمع العربي ، الرياض ، ١٩٩٩ .
٤. الباوي ، عباس عبد . اثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية، اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، ١٩٩٧ .
٥. حمدان ، محمد زياد . الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٧ .
٦. الحيلة ، محمد محمود . تصميم وانتاج الوسائل التعليمية ، ط ١ ، دار الفكر ، الاردن ، ٢٠٠١ .
٧. السراج ، عبود ، ملاحم الجريمة في الوطن العربي ، الرياض ، ١٩٩٤ .

٨. سلامة ، عبد الحافظ . مدخل الى تكنولوجيا التعليم ، ط٢ ، دار الفكر ، الاردن ، ١٩٩٨ .
٩. — . الوسائل التعليمية والمنهج ، ط١ ، ٢٠٠١ .
١٠. الصالح ، بدر . تقنية التعلم (مفهوماتها ودورها في تحسين عملية التعليم والتعلم) ، ١٩٨٥ .
١١. عوض ، محمد محي الدين ، مكافحة الجريمة ، الرياض ، ١٩٩٠ .
١٢. القاسمي ، علي محمد . مفهوم التربية الاسلامية وطرائق التدريس ، ط١ ، دار المنار للطباعة والنشر والتوزيع ، دولة الامارات العربية ، ١٩٧٠ .
١٣. الكلوب ، بشير عبد الرحيم . استخدام الاجهزة في عملية التعليم والتعلم ، ط٢ ، مكتبة المحتسب ، الاردن ، ١٩٨٤ .
١٤. المليجي ، حلمي . علم النفس المعاصر ، بيروت ، دار النهضة ، ط٨ ، ٢٠٠٠ .
١٥. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطابع مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
١٦. الغريب ، رمزية . التقويم والقياس النفسي التربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- 14- Fischer , Eugcnce , C.H National . Surver Wilber . A. and other . The Beginning teacher . Henry Rolt Newyork ,1955

الملاحق

ملحق (١)

الاستبانة المفتوحة

السؤال الاول : ما الاجهزة التي ينبغي توافرها في كليات القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية ؟

السؤال الثاني : ما المواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كليات القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية ؟

السؤال الثالث : ما المعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كليات القانون ؟

الباحث المدرس المساعد

عدنان غركان جبر

ملحق (٢)

اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث

ت	الاسم	اللقب العلمي	الاختصاص
١	أ . د ابتسام محمد فهد	استاذ	تقنيات تربوية
٢	أ . د كامل ثامر الكبيسي	استاذ	قياس وتقويم
٣	أ . د فاروق علي العزاوي	استاذ	طرائق تدريس اللغة العربية

٤	أ . م . د . سعد علي زاير	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	أ . م . د . سليم الالوسي	استاذ مساعد	تقنيات تربوية
٦	أ . م . د . علي محمد عبود	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	أ . م . د . رحيم علي صالح	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية
٨	أ.م.د محمد انور السامرائي	مدرس	قياس وتقويم
٩	د . هادي نعيم المالكي	مدرس	القانون الدولي
١٠	د . حسين علي محسن	مدرس	القانون الجنائي

(الملحق ٣)

الاستبانة الاولى تتعلق بالاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كليات القانون

لاجل استعمالها في تحقيق الاهداف التدريسية .

ت	الفقرة	مدى توافق الاجهزة الاتية			
		متوافر وصالح للاستعمال	متوافر وغير صالح للاستعمال	غير متوافر	لا ادري
١	الفديو سي دي C D				
٢	العارض فوق الرأس O H P				
٣	عرض الصور المتحركة				
٤	عرض الأفلام الثابتة				
٥	عرض الشرائح				
٦	الفديو				
٧	التلفاز				
٨	مسجل كاسيت				
٩	كاميرا تصوير فيديو				

١٠	حاسوب (كمبيوتر)			
١١	عرض الأفلام المتحركة			
١٢	كاميرا تصوير فوتوغرافي			

ت	الفقرة	مدى توافق المواد الاتية			
		متوافرة وصالح للاستعمال	متوافرة وغير صالح للاستعمال	غير متوافرة	لا ادري
١	الشفافيات				
٢	حقائب تعليمية				
٣	برامج الحاسب التعليمية				
٤	أفلام تعليمية ثابتة				
٥	أفلام تعليمية متحركة				
٦	نماذج ومجسمات				
٧	أشكال ورسومات إيضاحية				
٨	لوحات تعليمية				
٩	شاشات عرض				
١٠	شرائح				
١١	صور وملصقات				
١٢	أشرطة فيديو				
١٣	سبورة طباشيرية				
١٤	أشرطة تسجيل				
١٥	أقراص ليزيرية				

الاستبانة الثانية : تتعلق باستعمال الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كليات القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية .

ت	الفقرة	مدى استعمالك الاجهزة الاتية				
		دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا استعمالها ابداً
١	الفديو سي دي C D					
٢	العارض فوق الرأس O H P					
٣	عرض الصور المتحركة					
٤	عرض الأفلام الثابتة					
٥	عرض الشرائح					
٦	الفديو					
٧	التلفاز					
٨	مسجل الكاسيت					
٩	كاميرا تصوير فيديو					
١٠	حاسوب (كومبيوتر)					
١١	عرض الأفلام المتحركة					
١٢	كاميرا تصوير فوتوغرافي					

ت	الفقرة	مدى استعمالك المواد الاتية				
		دائما	غالبا	احيا نا	نادرا	لا استعمالها ابداً
١	الشفافيات					
٢	حقائب تعليمية					
٣	برامج الحاسب التعليمية					
٤	أفلام تعليمية ثابتة					
٥	أفلام تعليمية متحركة					
٦	نماذج ومجسمات					

ت	الفقرة	مدى استعمالك المواد الاتية				
		دائما	غالبا	احيا نا	نادرا	لا استعملها ابداً
٧	أشكال ورسومات إيضاحية					
٨	لوحات تعليمية					
٩	شاشات عرض					
١٠	شرائح					
١١	صور وملصقات					
١٢	أشرطة فيديو					
١٣	سبورة طباشيرية					
١٤	أشرطة تسجيل					
١٥	أقراص ليزيرية					

الاستبانة الثالثة : تتعلق بالمعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كليات القانون.

ت	الفقرة	الى أي درجة يتمثل المعوق الاتي				
		درجة كبيرة	درجة كبيرة	درجة	درجة قليلة	درجة قليلة
١	قلة تدريب المدرسين على تنفيذ النشاطات العلمية واستعمال المواد والأجهزة اللازمة					
٢	قلة تعرف المدرسين بالمواد					

ت	الفقرة	الى أي درجة يتمثل المعوق الاتي				
		درجة قليلة	درجة قليلة	درجة	درجة كبيرة	درجة كبيرة
	أو الأجهزة التعليمية المتوافرة في الكلية					
٣	تكليف المدرسين بأعمال إدارية إضافية يعيق من استعماله للوسائل التعليمية وإجراء الأنشطة					
٤	خوف المدرسين من الفوضى وعدم الانتظام في أثناء الوسائل التعليمية					
٥	الخوف من إجراء النشاط أمام الطلبة					
٦	عدم توافر الكهرباء وانقطاعها المفاجئ الكثير الدائم					
٧	قلة تركيز دورات تدريب المدرسين على الجانب العملي					
٨	صعوبة فهم المدرسين للغة تعليمات الأجهزة والمواد التعليمية					

ت	الفقرة	الى أي درجة يتمثل المعوق الاتي				
		درجة قليلة	درجة قليلة	درجة	درجة كبيرة	درجة كبيرة
٩	كثرة عدد دروس المدرس وبالنتيجة قلة توافر الوقت لتحضير الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لإجراء الأنشطة التعليمية					
١٠	عدم توافر الوسائل التعليمية وقت الحاجة إليها					
١١	عدم صلاحية استعمال عدد من الأجهزة التعليمية					
١٢	عدم توافر المواد اللازمة لعمل الوسائل التعليمية					
١٣	عدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستعمال الفعال للوسائل التعليمية وإجراء النشاطات التعليمية					
١٤	عدم وجود غرفة خاصة (مختبر) لاستعمال الوسائل التعليمية					
١٥	صعوبة نقل المواد التعليمية					

ت	الفقرة	الى أي درجة يتمثل المعوق الاتي				
		درجة قليلة	درجة قليلة	درجة	درجة كبيرة	درجة كبيرة
	والأجهزة إلى القاعات الدراسية					
١٦	الوسائل التعليمية المتوافرة قديمة الصنع ولا تواكب التطورات التكنولوجية الحديثة					
١٧	عدم ملائمة الوسائل التعليمية في تدريس المناهج					
١٨	عدم وجود التسهيلات المادية في المدرسة مثل التوصيلات الكهربائية ووسائل التعليم وشاشات العرض					

الاسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمور المرضى عن زيارة العيادات النفسية

أ.م. دكتور اسماعيل طه عبد

(ملخص)

في المجتمعات المتقدمة هناك اهتمام كبير في العيادات النفسية وتردد المواطنين عليها امر طبيعي وضروري لأنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه وإعادة بناء تنظيم الشخصية كونها تساعد الفرد على ان يحيا حياة مشبعة بالأمل ونحو غد مشرق تسوده روح المحبة والتعاون وايجاد نوع من التوافق الشخصي والاجتماعي والشعور بالسعادة مع ذاته ومع الآخرين وهذا ما تسعى اليه العيادات النفسية . اما في المجتمعات التي فيها الوعي الثقافي ضعيف هناك عزوف كبير التردد على العيادات النفسية .

في الاطار النظري تطرقت الدراسة الى تطور الصحة النفسية والعلاج النفسي بتأريخ طويل يرجع الى الاف السنين وكان انشاء أول مستشفى للأمراض العقلية في (القدس) عام ٤٩٠ بعد الميلاد ، ومن اهم اعلام العرب هم : الطبري والرازي وابن سينا والكندي الذي استخدم الموسيقى في علاج المرضى .وشهد القرن التاسع عشر نموا في التفكير الطبيعى امتد أثره ليشمل التغير الجذري في تطور الطب العضوي، وتشمل ايضا دراسة الامراض النفسية والعقلية ووضع العلاج المناسب لها .وبرزت مدارس كثيرة تمثل اتجاهات متعددة ومن هذه الاتجاهات اتجاه التحليل النفسي وابرز اعلام هذه النظرية هو العالم فرويد الذي اهتم بأعماق الشخصية . وتطرقت الدراسة في إطارها النظري الى مناقشة ظاهرة عزوف أولياء الأمور زيارة العيادات النفسية والى اهم العوامل المؤدية لها .

وأستعرض الباحث دراسات سابقة ، تعرضت للموضوع وتمحورت حول أهم العوامل التي تؤثر في ظهور هذه الظاهرة .

وفي منهجية البحث وإجراءاته : عرض الباحث المنهجية والأساليب التي استخدمت في انجاز هذا البحث وفقا للإجراءات العلمية المتبعة.فضلاً عن إجراءات اختبار العينة الرئيسة او الاساسية للبحث التي طبقت على أولياء أمور المرضى والكشف عن الفرق بين عينة أولياء أمور المرضى وعينة الاطباء النفسيين في تحديد اسباب العزوف عن زيارة العيادات النفسية في مدينة بغداد وإجراءات تطبيق الإستمارة والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات ثم تحليل النتائج ،وتم اختيار عينة البحث بإتباع أسلوب العينة القصدي .وخرج الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات التي من شأنها ان تقيد الدارسين والباحثين في دراساتهم وبحوثهم في المستقبل ... ومن الله التوفيق .

Abstract

There is great interest with the psychological clinics in the progressing societies, and the visit of such places is something natural and necessary because it helps the person to change his behavior and to rebuild his personality organization because it helps the individual to live a life filled of hope towards shinning future filled with the spirit of love and cooperation and to find a kind of personal and social conform and to feel happy with himself and the others. In the societies which have a weak cultural awareness the

People do not want to visit the psychological clinics. At the theoretical field the study discuss the development of the psychological health and psychological treatment in along time back to the thousands of years. The first hospital was built at Al-Quads in490A; D.The most important Arab psychiatrists are Al Tabery Al Razy Ibn Sina and Al Kenndy who used the music in the treatment of the patients for the first time. The 19th century witnessed a big growing in the natural thinking and expanded to include the radical changes in the development of the medicine of organic. The study is also including the study of psychological and mental diseases and put the suitable treatment for them. Fraud is one of the important psychiatrists who deal with the depth of personality.

The study deals with the reasons behind the refusing of parents to visit the psychological clinics and the elements which lead to this phenomenon. The researcher displayed and concentrates on in the same subject in the pervious studies.

In the methodical of the study the researcher displayed the methodical approaches and its procedures which used to complete this search according to the scientific ways also the using of the main sample test of the search which applied on the patient parents and to discover the difference between the sample of patient parents and the sample of the psychiatrists to

discover the reasons behind the refusing of visit the psychological clinics in Baghdad, and the means of application of forms which used for the data treatment and then analysis the results. The researcher found in his search many of suggestions which can be useful for other researchers in their studies in the future.

مقدمة :

كل شيء يسير في تطور . والتطور نلاحظه في الحياة ، وبخاصة في الحياة المعاصرة ، التي يجمع الناس على انه حقيقة لاجدال فيها . تتغير الأرض وتتطور ويتغير معها الإنسان كذلك على نسقه الجسمي والنفسي والاجتماعي الخاص به . ومع ذلك فأن الحياة المعاصرة تتسم بانتشار السلوك اللاجتماعي ، وتزخر بالإضطرابات والأمراض النفسية والعصبية في مراحل عدة ، مثل مرحلة المراهقة . ومرحلة الشباب بل وحتى مرحلة الشيخوخة ويتم كل هذا داخل المؤسسات التعليمية والاجتماعية أى في ميدان الحياة الواسع العريض .

وأدت هذه المشكلات النفسية والاجتماعية الى ما لا يحمد عقباه في دوران الحياة اليومية. فنتجت وأنتجت مشكلات أخرى ، كسوء التوافق النفسي ، والتكيف الاجتماعي . وكان لابد من حل هذه المشكلات الحيوية ، التصدي للدراسات الأكاديمية والتجريبية التي تبحث في ماهية الإنسان ، كما رافقها اتساع كبير في الإهتمام ببناء الشخصية المتزنة العاقلة ، والتركيز على أهداف الصحة النفسية السوية . وقد حدد هذا المنهج العلمي في التفكير الغاية والهدف في كثير من دول العالم .

وزودت الطبيعة الإنسان والحيوان على حد سواء بقدرات نفسية وإنفعالات تنعكس بصورة مختلفة عندما يحيط به الخطر أو تحقق به الآزمات سواء أكان ذلك فيما يظهره على الدماغ والقلب والوجه والعيون وجميعها ذات هدف وتأثير معنوي قوي لحماية الذات وإرهاب الخصم أو الانسحاب والهرب وتجنب الخطر .

وإهتدى الانسان الى هذه الظواهر ووظفها لمصلحته واستفاد منها سواء كان ذلك بتودده لعائلته وللأقوياء من أقرانه أو بالتهديد والتكيل بأعدائه من البشر أو من الحيوانات المفترسة . وهكذا تطورت مع الزمن هذه الظاهرة لتتحول الى مدارس خاصة للسحر وكشف الغيب واللجوء الى عيادات متنوعة اتقاءً لغضبها وشرها أو

كسبا لرضاها فخاف الشمس وتودد للقمر وارتعد من الرعد والرياح والزلازل ... فأتخذ محلات للعبادة وصنع تماثيل للالهة التي عبدها وتودد اليها .

وكان الإعتقاد السائد في المجتمعات القديمة أن المرض النفسي والسلوك الشاذ نتاج لعوامل غامضة قادرة على أن تؤثر في الانسان تأثيرا ملحوظا ، وكان هذا الاعتقاد يتصور وجود أرواح أو شياطين لها القدرة على أن تنفذ الى الجسم البشري وتسيطر عليه وتوجهه وجهات معينة ، وأن علاجه كان يتم اما باخراج الارواح الشريرة أو الشياطين ، أو بالسيطرة

عليها وطردها ولذلك ارتبط العلاج بجميع اشكاله بكثير من الطقوس والسحر ، والتعاويذ ، يمارسها كهنة او سحرة او عرافين ، وهذا النوع من العلاج عرفته مجتمعات الفراعنة ، والبابليين وكذلك استخدام العلاج في الصين ومصر الدعاء في الصلوات من أجل المضطربين، (الدسوقي، ١٩٧٤م ص ٤٥٠).

وإنه لمفيد بل قد أصبح من الضروري للطبيب العام والاختصاصي والمدرس والأستاذ والمتقف أن يلم الماما جيدا بالجوانب النفسية والعقلية للانسان ، حيث غدا علم النفس يحظى بأهمية كبيرة في شتى مجالات الحياة في التربية والتعليم والعمل والقوات المسلحة بل حتى في علاقاتنا الانسانية مع بعضنا البعض.

ويبرز دور علم النفس بشكل جلي وواضح في التطبيقات الطبية وفي مختلف فروعها واختصاصاتها ويكون أكثر وضوحا ودقة وتأثيرا في معالجة الأمراض النفسية والعقلية سواء أكان ذلك على المريض نفسه أو على أقاربه وذويه.

وبشكل أكثر دقة وتأثير يأتي دور العيادات النفسية ، نظراً لأهمية الكبيرة لهذا النوع من العيادات في حياتنا وظروفنا التي نمر بها خاصة بعد الاحتلال لما جلبه من خراب ودمار وتأثيرا ذلك على مرضانا وجرحانا وما تلعبه العيادات النفسية من تأثير إيجابي في سرعة شفائهم وعلاجهم وتخفيف ما يشعرون به من

اعراض وعلامات مرضية حيث تستطيع العيادات النفسية ان تلعب دورا كبيرا في مساعدة الاطباء الاختصاصيين بعلم النفس وربما لغير الاختصاصيين .
هذا وقد تضمن هذا البحث أربعة فصول تناولنا في الاول الاطار النظري للبحث ، في حين خصص الثاني للدراسات السابقة أما الثالث فقد خصص لإجراءات الدراسة الميدانية وتناولنا في الرابع عرض وتحليل النتائج والتوصيات والمقترحات كما تضمن هذا البحث قائمة المصادر والملاحق .

الباحث

الفصل الاول

أهمية البحث والحاجة إليه

إن تحديد مشكلة البحث يعتبر من الخطوات الإجرائية الأساسية لأي بحث ، هي كالعمود الفقري مهمة في خطوات البحث ككل ، فمشكلة البحث توجه الباحث إلى صياغة أهدافه وطرح تساؤلاته وتوقع فرضياته وأختيار وتطبيق أساليب إحصائية معينة وتبلورت مشكلة البحث في إطارها العام من خلال معايشتنا لواقع المجتمع الحالي . إتضح لنا ان هناك مشكلة تحتاج الى دراسة علمية وموضوعية دقيقة ، تدور هذه المشكلة حول عزوف أولياء أمور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية.

هذه المشكلة تتبع أساسا من مشاكل الحياة اليومية ، لأننا نعيش في عالم وفي عصر أصبح يطلق عليه عصر القلق عصر مليء بالصراعات والمشاكل ، عصر الخوف من المجهول .

إن كل هذه الامور تتطلب إعداد الفرد وإمداده بالمعلومات اللازمة حتى يستطيع أن يتكيف مع مشكلاته ومشاكل هذا العصر ، ويتغلب عليها من أجل تحقيق سعادة الفرد وبشعوره وإرادته ليحصل على التوافق بين رغباته وحاجاته من جهة وبين قيم المجتمع وإعتباره من جهة أخرى وتمتعه بصحة نفسية سليمة . ولأن هذا العصر جعل حياتنا في المستوى المادي أسهل وأيسر وحل لنا المشاكل المادية فإنه خلق مشاكل وأمراض نفسية . فالحياة العصرية أصبحت معقدة وسريعة ومتغيرة . ومن هنا فالمواطن رغم عنه سوف يجد نفسه في قلق وتفكير وعدم الأمان برغم من التقدم المادي ، إلا أن هذا أوجد مشاكل التغير في البناء القيمي للأسرة ، وتغير بناء الأسرة أدى الى تفكك الكثير منها وإنحدارها نحو التعاسة والبؤس وأصبحوا بأمس الحاجة الى العلاج النفسي لأعادتهم الى العيش بعيدين عن الاضطرابات النفسية .

إن الهدف من إنشاء العيادات النفسية هو مساعدة الفرد على تعديل سلوكه وإعادة بناء تنظيم الشخصية بحيث تساعد الفرد على أن يحيا حياة مشبعة بالأمل ونحو غد

مشرق تسوده روح المحبة والتعاون وإيجاد نوع من التوافق الشخصي والإجتماعي للفرد ، والشعور بالسعادة مع ذاته ومع الآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته الى أقصى حد ممكن ، وقادرا على مواجهة مطالب الحياة ، بحيث يعيش في سلام وطمأنينة .

وهذا ما تسعى اليه العيادات النفسية. من هذا كله جاء اختيارنا لهذه المشكلة التي سنوليها الإهتمام بالبحث والدراسة .

هدف البحث :

يستهدف البحث الكشف عن:

١- الأسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمور المرضى عن زيارة العيادات النفسية .

٢- الفرق بين عينة اولياء امور المرضى النفسانيين وعينة الاطباء النفسانيين في تحديد اسباب العزوف عن زيارة العيادات النفسية

حدود البحث

عينة قصديه من الأطباء النفسانيين وأولياء أمور المرضى في مدينة بغداد الكرخ والرصافة للعام الدراسي ٢٠٠٦ .

٢ تحديد المصطلحات

يعد تحديد المصطلحات والمفاهيم الغامضة ذات المعاني المستخدمة إحدى الوظائف الجوهرية التي تسلط الضوء على تحديد المفهوم في هذا البحث حيث لوحظ أن هناك تطابقا في بعض المصطلحات من حيث المضمون واختلاف في الاسلوب لذا وجب التحديد .

١ عزوف : يعرفه الطاهر الزاوي على انه :

عزوف عزفت نفسي عنه تعزف عزوفا زهدت فيه وأنصرفت عنه .

- ٢ المرض لغويا : ويعرفه الطاهر الزاوي على انه :
هو أظلام الطبيعة واضطرابها بعد صفاتها واعتدالها .
- ٣ العيادة النفسية : يعرفها حامد زهران سنة ١٩٨٠م على انها :
هي مؤسسة اجتماعية تستهدف معونة الأفراد ، كبارهم وصغارهم على حل مشاكلهم التوافقية المختلفة النفسية والمهنية والأسرية والاجتماعية.
- ٤ الامراض النفسية : يعرفها الدكتور محمد خليفة بركان . على انها مجموعة من الاضطرابات الشاذة ، التي لا يكون لها اسباب عضوية ، وانما تعتبر مظاهر خارجية لحالات المريض بها لايزال متصلا بالحياة الواقعية .
- اما الباحث يعرف المصطلحات التي ورد ذكرها من خلال تلك التعريفات منها:
- ١ العزوف : الانصراف عن الشيء، وعدم الرغبة فيه .
- ٢ العيادة النفسية : هي مشفى تربوي ، يهدف الى إعادة التوازن النفسي عند المريض ذاتيا واجتماعيا .
- ٣ المرض النفسي : وهو المرض الذي ترجع أسبابه الى اسباب نفسية بحتة اي انها امراض وظيفية يرجع سببه الى سؤ التكيف مع البيئة الاجتماعية .

الفصل الثاني

الاطار النظري

الأمراض النفسية والعقلية قديمة قدم الانسانية وقد مر تطور الصحة النفسية والعلاج النفسي بتاريخ طويل يرجع إلى الاف السنين ، وزداد إهتمام الناس يوما بعد يوم بعلم النفس ، وبالأخص فيما يتعلق بحياتهم ومشاعرهم . وما يعانونه من انعكاسات الحياة ومشكلاتها . التي أخذت تزداد باستمرار بازدياد معطيات الحضارة وما رافقها من تحولات اجتماعية واتجاهات نفسية . فظهرت من خلال ذلك مصطلحات شاع إستعمالها بين الناس على مختلف مستوياتهم في الثقافة والاختصاص ، كالعقد النفسية . والانهيال العصبي ، والقلق، والإحباط ، والكبت . وغيرها . ومن المفيد هنا نستعرض هذا التطور .

تعود الجذور التاريخية لما نسميه الآن بالصحة النفسية والأمراض النفسية والعلاج النفسي الى الحضارات العالمية القديمة خاصة المصرية ايام الفراعنة والسومرية والبابلية بالعراق والحضارات الصينية والهندية القديمة وكان الإعتقاد السائد في ذلك الوقت وقبل الميلاد ان سبب الأمراض النفسية والعقلية وجود أرواح أو شياطين لها القدرة على أن تنفذ الى الجسم اليشري وتسيطر عليه وتوجهه وجهة معينة . وكان المريض يعاني الأمرين من طرق العلاج البدائية مثل عزله بعيدا عن الناس وربطه تحت الشمس أو تكييله بالسلاسل لكي لا يؤذي الناس وأحيانا رجمه بالحجارة وضربه بالسياط أو البصق عليه لإخراج الجن أو الشياطين من داخله أو بواسطة تجويعه أو حرقه بالساحات العامة لتخليص الناس من شره (العوادي، قاسم هادي. ١٩٨٨ص١٩).

ارتبط العلاج بجميع اشكاله بكثير من الطقوس والسحر ، والتعاويذ ، يمارسها كهنة أو سحرة أو عرافين ، (وهذا النوع من العلاج عرفته مجتمعات الفراعنة ،

والبابليين . وكذلك إستخدام العلاج في الصين ومصر يستخدم الدعاء في الصلوات من أجل المضطربين .(الدسوقي جمال، ١٩٧٤م ص ٤٥٠).

وفي مرحلة نشوء الأديان كان رجال الدين يأخذون المريض الى المعابد ليخرونه أو يقرأون عليه التعاويذ ، وكان القدماء المصريين أول من ميزوا المريض العقلي ومارسوا معالجة المصابين على اساس عقلاني وفي زمن الحضارة اليونانية والرومانية ، نمت المعرفة على اساس العمليات العقلية . وافترض ابو قراط وجود اربعة عناصر تمثل الاختلاط الرئيسية في الجسم وهي : الدم والبلغم ، والمرارة الصفراء، والمرارة السوداء . وتمخض عن هذه الاخلاط خمسة انماط للشخصية . فهي اما أن تتوازن عند السوي وأما أن يغاب إحداها فيكون نمطا من الانماط الاربعة المرضية الدموي والبلغمي والصفراوي والسوداوي. وقال ابو قراط أن الدماغ هو مكان العقل ويتركز فيه العقل المعرفي وإن المرض العقلي ينتج عن مرض الدماغ كما لاحظ دور الوراثة والاستعداد الفطري في نشوء الامراض العقلية والنفسية وقدم نظرية الاخلاط وعلاقتها بالمزاج .وقال ان الاضطراب فيها مسؤول عن المرض العقلي .(اميمن عثمان علي، ٢٠٠٠م، ص٥٣).

وفي الهند قدم شاركا (٤٠٠ سنة ق.م) نظرية مماثلة عن اخلاط ثلاثة وناقش افلاطون العقل البشري ووجه العناية الى المعاملة الانسانية والفهم اللازم لعلاج المرضى وناقش ارسطو كذلك العقل والكائن البشري جالين (٢٠٠ سنة ق.م) علم الاعصاب التجريبي ودرس تشريح الانسجة العصبية واوضح ضرورة وجود اصابة عضوية في المرض العقلي .

في لندن عام (١٥٤٧ م) تم إنشاء أول مصحة يقيد المرضى فيه بالسلاسل ، وكانوا يعرضون للسياح للفرجة مقابل مبلغ زهيد من المال ، وكانت هذه المصحات غير مريحة وتعم فيها الفوضى . في الولايات المتحدة كان المرضى يعالجون بتحطيم إرادتهم ، وإحدى هذه الطرق وضع المريض في صندوق يشبه التابوت مزود بفتحات

يدخل فيها الهواء ، ثم يغمر في الماء حتى يتوقف ظهور فقاعات الهواء ، وبعد ذلك يخرج الصندوق وتبذل محاولة لإعادة المريض الى وعيه .(عبد الخالق، ١٩٩١م،ص٥٥٤).

تعتبر العصور الوسطى عصورا مظلمة بالنسبة للعلاج النفسي فقد عاد العلاج الى سابق عهده في العهود القديمة ،قد اتسم بالغلظة والقسوة ،بأستثناء العصور الوسطى الاسلامية . حتى بدأت حركة الاصلاح عام ١٧٤٥ / ١٨٢٦ الذي استطاع أن يحدث تغيرا ملموسا من طبيعة المعاملة السيئة التي كان يلقاها المرضى ، فلم يعد المريض النفسي يلقي بالسلاسل بمعزل عن الآخرين ، ولم يعد يضرب أو يحرق كما كان ، بل حاول البحث عن الوسائل الانسانية تعيد ارتباطه بالواقع بشكل ايجابي فعال .

وفي القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر ظهر الفكر الحديث وزاد التقدم وظهرت اشكال جديدة من العلاج النفسي ، وظهرت حركة انسانية في انجلترا على يد (وليام يتوك) وفي الوقت ذاته قادت هذه الحركة في أمريكا (دور ثيادكس) عام ١٨٠٢/١٨٨٧م،(شليدون كاشدان) . (محاضرات الاستاذ بوبكر المنصوري،سنة ١٩٩٥).

وبدأ الاهتمام والنظرة الإنسانية للمرضى العقلين وأقيمت المستشفيات وتحسنت بيئتها من الرعاية والعلاج ورفعت عن المرضى السلاسل وتحرروا من الزنزانات في فرنسا و إنجلترا والمانيا وأمريكا وأتيحت لهم فرص التنزه والترفيه والعمل وتحسنت معاملتهم . واهتمت الحركة بمستوى المعيشة داخل المستشفى وحولت نشاطها نحو السجون والمستشفيات فأصبحت تدرس بعض الأساليب في سجون النساء ، وقد تأثرت بالمعاملة القاسية التي تتلقاها المرأة ، فقد كرست لإصلاح السجون والمستشفيات النفسية والعقلية وتمكنت من إنشاء حوالي ٣٢ مستشفى في امريكا ومستشفين في كندا ، كما تولت إصلاح الملاجيء والمستشفيات في اسكتلندا .

وكان إنشاء أول مستشفى للأمراض العقلية في (القدس) عام ٤٩٠ بعد الميلاد وفي العالم العربي والإسلامي ازدهرت علوم الطب والعلاج . ومن أهم أعلام العرب هم : الطبري والرازي وابن سينا والكندي الذي إستخدم الموسيقى في علاج المرضى وتأثر العرب بروح الإسلام في رعايتهم للمرضى العقلين وإقامة المستشفيات ودور المرضى وكانت المعاملة في تلك المستشفيات في أول الأمر مماثلة لما كان يحدث في أوربا حيث كانوا يعاملون بكل قسوة واحتقار . وعندما جاء الاسلام انكر العادات السيئة واعتبرها شركا لأن ذلك ينطوي على نسبة التأثير لغير الله ومع ذلك لم يستطيع الأسلام بتعاليمه القضاء على هذه العادات ، التي مازالت مستمرة حتى وقتنا الحاضر . فالعامة من أفراد الشعب لا يزالون يستخدمون التمايم وقيمون حفلات الزار ويعالجون عن طريق تحضير الأرواح . ويمكن تفسير نجاح مثل هذه الاساليب احيانا عامل إichاء ذاتي له نفس قوة التأثير في النفس .

والجدير بالذكر إن الإسلام الذي أنكر مثل هذه الأعمال ، اتى بما هو اهم منها هو الاستفسار بالقرآن الكريم حيث اشتمل القرآن الكريم على اشارات ذات اهمية ، أثرت في اتجاهات العرب نحو المرض العقلي بقوله تعالى (وننزل من القرآن ما هو شفاء ورحمة للمؤمنين ولا يزيد الظالمون الا خسارا) سورة الاسراء الآية ٨٢ . وقوله تعالى (يأيها الناس قد جاءكم موعظة من ربكم وشفاء لما في الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين) سورة يونس الآية ٥٦/٥٧ .

وكذلك ركز الرسول صلى الله عليه وسلم على العلاقة بين العوامل البيكولوجية والأمراض العضوية ، كما بين الرسول صلى الله عليه وسلم فائدة كل من العمل والقرآن .

فمن الواضح أن اتجاه المجتمع نحو المرضى النفسانيين في هذا العصر كان اتجاهها انسانيا متسامحا لقوله تعالى (الا بذكر الله تطمئن القلوب) سورة الرعد الآية ٢٨ .

الصحة النفسية

كل شيء يسير في تطور ، والتطور نلاحظه في الحياة ، وبخاصة في الحياة المعاصرة ، التي يجمع الناس على أنه حقيقة لاجدال فيها . تتغير الأرض وتتطور ، ويتغير معها الإنسان كذلك على نسقه الجسمي والنفسي والاجتماعي الخاص به . ومع ذلك ، فإن الحياة المعاصرة تتسم بانتشار السلوك الإجتماعي ، وتزخر بالاضطرابات والأمراض النفسية والعصبية في مراحل عدة ، مثل مرحلة المراهقة ومرحلة الشباب ، بل وحتى مرحلة الشيخوخة . ويتم كل هذا داخل المؤسسات التعليمية والاجتماعية أي في ميدان الحياة الواسع العريض .

وقد أدت هذه المشكلات النفسية والاجتماعية إلى ما لا يحمد عقباه في دوران الحياة اليومية . فنتجت وأنتجت مشكلات أخرى ، كسوء التوافق النفسي ، والتكيف الاجتماعي . وكان لابد لحل هذه المشكلات الحيوية ، التصدي للدراسات الأكاديمية والتجريبية التي تبحث في ماهية الإنسان ، كما رافقها اتساع كبير في الاهتمام ببناء الشخصية المتزنة العاقلة ، والتركيز على أهداف الصحة النفسية السوية . وقد حدد هذا المنهج العلمي في التفكير الغاية والهدف عند كافة الشعوب التي تسعى الى تحرير أبنائها من كافة الضغوط النفسية . وجعلت الغاية من الدراسة العلمية هي بناء الإنسان ، المتمتع بشخصية قوية ، وصحة نفسية سوية .

الصحة النفسية :

يتضمن كل تعريف للصحة النفسية أعراض الصحة النفسية ومظاهرها في رأي صاحبه الذي قد يكون متأثراً بمدرسة أو مذهب أو نظرية في علم النفس . لذا فقد ذهب البعض إلى البحث عن الصحة النفسية في التناسق العام بين الوظائف النفسية ، فقيام هذه الوظائف بعملها قياماً كاملاً ومتناسقاً ، دليل على أن الصحة النفسية سوية . كما يعرفه هادفيلد (Hadfield) إذ يقول إن الصحة النفسية تعبير كامل عن الطاقات الموروثة الفطرية والمكتسبة ، وهي تعمل بتناسق لتحقيق هدف او غاية .

فإذا طرأ على عمل هذه الطاقات ما يعطل تناسقها أو يعوق عملها ككل فإن الاضطراب النفسي واختلال التوازن في الصحة النفسية أمر يعتبر واقعاً لامفر منه . واعتمد البعض الآخر في بحثه عن مظاهر الصحة النفسية على عدد من المعايير أو الشروط إذا توافرت في شخص ، يعد هذا الشخص متمتعاً بصحة نفسية . وإذا غابت عنه انتفت عنده الصحة النفسية وإذا لم يتوافر معيار أو شرط منها فإنه دليل على عدم توازن الصحة النفسية ، ودليلاً على نقصها عند ذلك الشخص . . (الآلوسي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٩)

الدراسات السابقة

لقد كشفت لنا الدراسات السابقة سواء كانت العربية ام الاجنبية الاسباب الحقيقية المؤدية الى معرفة أسباب عزوف أولياء أمور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية والتي استفدنا منها كثيرا في توجيه الاستمارة الاستبائية في الجانب الميداني في صياغة فرضية البحث الاساسية وسنقوم بعرض الخلاصة لكل دراسة وسنبدا بالدراسات العربية ونتبعها بالدراسات الاجنبية.

الدراسات العربية

١ دراسة الدكتور أحمد عكاشة ١٩٩٠م :

أشار الدكتور أحمد عكاشة في كتابه الطب النفسي المعاصر على أن هناك العديد من المرضى يترددون على كافة العيادات الطبية ويعانون من أعراض والآم جسمية ، وينتقلون من طبيب الى آخر دون معرفة التشخيص الحقيقي ، وتوضح لنا التقارير أن حوالي ٤٠% من المرضى الذين يترددون على الأطباء يعانون من مرض العصاب .

وقام (وايت) عام ١٩٥٢م ببعض الأبحاث بشأن هذا الموضوع وهو أحد الممارسين العاملين في بريطانيا ، ووجد أن ٢١% من مرضاه يعانون من العصاب ، وكذلك ١٠% يعانون من أمراض سيكوسوماتية ، وتعتبر هذه النسبة قليلة حيث أن الوعي الطبي هناك يتيح لهؤلاء المرضى أن يلجأوا للعلاج التخصصي ، ولكن هذه النسبة تزيد في مصر زيادة واضحة إذ أن مستوى التعليم ، ومدى أنتشار الوعي الطبي وخاصة في الناحية النفسية متخلف ، مما يؤدي إلى تدهور بالغ في الصحة النفسية للفرد ،

وفي إحدى الأحصائيات التي قام بها أحمد عكاشة وجد أن نسبة المرضى العصابين الذين يترددون على الأطباء حسب تخصصاتهم كالآتي : حوالي (٤٠ % بين أطباء القلب و ٣٠ % ٤٠ % بين أطباء الصدر و ٥٠ % ٦٥ % بين

أطباء الجهاز الهضمي و ٢٠ ٣٠ % بين أطباء أمراض النساء و ١٠ ١٥ % بين أطباء الجراحة و ٧٠ % بين أطباء الأعصاب)، وذلك لعدم وعي الفرد في مصر بالفرق بين طب الجهاز العصبي والنفسي والعقلي ، ويلجأ هؤلاء المرضى لكافة الأطباء يشكون من أعراض عامة مثل الأرق والتهاب المعدة وسوء الهضم وضعف عام وغيرها من الأمراض . كما تدل الابحاث أن حوالي ٧٠% من مرضى النفس والعقل يتجهون إلى الممارس العام قبل معاودتهم للطبيب النفسي . (عكاشة، ١٩٨٠م ص ٩٠) .

الدراسات الأجنبية

دراسة سليتروشليدين ١٩٦٢ ١٩٦٩ م :

وجد أن نسبة القلق في التوائم المتشابهة تصل إلى ٥٠% ، وأن حوالي ٦٥% يعانون من بعض سمات القلق ، وقد اختلفت النسبة في التوائم غير المتشابهة إلى ٤% فقط أما سمات القلق فظهرت في ١٣% من الحالات . لذا فالوراثة تلعب دوراً هاماً في الاستعداد للمرض وتزيد نسبة أعراض القلق في النساء عنها في الرجال ، والقلق من أكثر الأمراض شيوعاً في العالم أجمع .

وجد الكتور أحمد عكاشة أن حوالي ٢٠% من جميع المرضى المترددين على عيادة الطب النفسي بمستشفى عين شمس يعانون من القلق النفسي وهي أعلى نسبة فيما يخص جميع الأمراض المختلفة النفسية والعقلية .

الفصل الثالث (إجراءات البحث)

مجتمع البحث : يشتمل مجتمع البحث مجموع العيادات النفسية في مدينة بغداد للعام ٢٠٠٨ والبالغة (١٠) عيادات.

عينة البحث : تحقيقا لهدف البحث ، في الكشف عن اسباب عزوف اولياء امور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية اختار الباحث عينة البحث بالاسلوب القصدي ،على وفق الخطوات الاتية :

١- حدد الباحث اولياء امور المرضى النفسانيين في مدينة بغداد والذين تم اختيارهم خلال زيارة (٥) عيادات في جانب الكرخ و (٥) عيادات بجانب الرصافة و بلغ عددهم (٤٠) مريضا .

٢- حدد الباحث قصديا الاطباء النفسانيين في مدينة بغداد / الكرخ والرصافة وبلغ عددهم (١٠) أطباء نفسانيين وكما هو موضح في الجدول (١)

جدول (١)

عينة البحث

العينة	المجموع	النسبة
اولياء امور المرضى	٤٠	٠,٨٠
الاطباء النفسانيين	١٠	٠,٢٠
المجموع	٥٠	٠,١٠٠

أداة البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث تطلب الأمر إعداد إستبيان مفتوح تم من خلال اختيار عينة عشوائية قصدية شملت (٢٠) من أولياء أمور المرضى ، و (٥) من الأطباء النفسانيين المشرفين على العيادات النفسية في مدينة بغداد / الكرخ و /

الرصافة ملحق (١) ومن خلال إستجابات العينة تم الحصول على مجموعة من الفقرات بلغت (٢٣) فقرة ملحق (٢) وبعد أن تم إعداد صياغة الفقرات بصورتها الرئيسية عرضت على مجموعة من الأساتذة^١ من إختصاصات علم النفس لمناقشتها من حيث ملائمة موضوعها وصياغتها اللغوية ، ونتيجة لأستجاباتهم بقيت (٢٠) فقرة بعد الحذف والدمج والتعديلات التي أجريت على الفقرات ملحق (٣) وقد حصلت الفقرات التي أدرجت بالمقياس في ضوء ملاحظات الخبراء على نسبة اتفاق بين (أكثر من ٨٠ %) .

الصدق :

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الأهتمام بها في بناء المقاييس ، والمقياس الصادق في هذا المقياس الصالح لقياس السمة التي وضع من أجل قياسها ، والغرض معرفة صدق فقرات القياس أستخدم الصدق الظاهري ، وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى الذي تم التوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس المقياس للسمة المقاسة ، وتحقق هذا الأسلوب من الصدق في هذا البحث أستخدم ما تم عرض فقراته على مجموعة من الخبراء ذوي الأختصاصات كما تم ذكره سابقا . وبذلك تم اعداد استبيان مغلق يتكون من (٢٠) فقرة وامام كل فقرة ثلاثة بدائل (موافق ، لاادري ، غير موافق) .

الوسائل الأحصائية :

- ١- معادلة فيشر (الوسط لمرجح) لبيان قوة الفقرات.
- ٢- مربع كاي لغرض التعرف على دلالة الفروق بين أستجابات أولياء الأمور وبين الأطباء النفسيين .

^١ * الخبراء هم :

١ أ.د. حسين نوري الياسري
٢ أ.د. شاكر مبدر جاسم
٣ أ.م.د. ليلى يوسف الحاج ناجي
٤ أ.م.د. جواد فهد المالكي
٥ أ.م.د. طالب ناصر حسين
٦ أ.م.د. بشرى احمد
٧ أ.م.د. ماجدة عبد الاله الخرجي

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم في هذا الفصل عرض مفصل للنتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم تفسيرها على وفق ما تم ذكره في الاطار النظري، وكما هو موضح ادناه:

١-الكشف عن الأسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمور المرضى عن زيارة العيادات النفسية استعمل الباحث معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي وتبين ان السبب الاول للعزوف هو (ضعف الوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي) حيث حصل على اعلى وسط مرجح واعلى وزن مئوي وهو (١,٩٥) و (٩٧,٥ %) وكما هو موضح في الجدول (٢). والسبب الثاني كان قلة وبعد العيادات عن بعض المناطق والتي كان وزناها المئوي (٨٢,٥ %) ،وبعدها (عدم وجود وعي المجتمع بأساليب العلاج النفسي) و وزنها المئوي (٨٢,٥ %)،وحصلت الفقرة (مشاعرالحرج والدونية لدى المريض عند زيارته العيادات النفسية) على وزن مئوي (٨٢,٥ %)، (وغموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية) كان وزنها المئوي (٧٨,٥ %).

ان الفقرات الخمس التي حصلت على أعلى وزن مئوي تشير بمضمونها إلى طبيعة الثقافة والموروث الاجتماعي السائد في المجتمع والتي تدفع باتجاه التخوف والحذر من مراجعة العيادات النفسية .

وكذلك يشير الجدول (٢) إلى إن اقل وزنا مئويا كان للفقرة التي مضمونها (قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي) والفقرة (طول مدة العلاج النفسي) حصلت على (٤٥ % و ١٢,٥ %) على التوالي.

جدول (٢)

اسباب عزوف اولياء الامور عن مراجعة العيادات النفسية

ت	الاسباب	الوسط المرجح	الوزن المئوى
١.	ضعف الوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي	١,٩٥	%٩٧,٥
٢.	قلة وبعد العيادات عن بعض المناطق	١,٦٥	%٨٢,٥
٣.	عدم وعي المجتمع اساليب العلاج النفسي	١,٦٥	%٨٢,٥
٤.	مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادة النفسية	١,٦٥	%٨٢,٥
٥.	غموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية	١,٥٧	%٧٨,٥
٦.	ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية	١,٥٥	%٧٧,٥
٧.	الوصمة المرتبطة بالمريض المتردد على العيادة النفسية	١,٥٢	%٧٦,٢٥
٨.	العلاج داخل المشفى مكلف ماديا	١,٤٢٥	%٧١,٢٥
٩.	الخلط بين العلاج النفسي والعلاج العقلي	١,٣٧	%٦٨,٧٥
١٠.	ضعف قناعة بعض أولياء الأمور بدور العيادات النفسية	١,٣٢٥	%٦٦,٢٥
١١.	ضعف القناعة الكاملة بالدواء المصروف من العيادة النفسية	١,٢٧	%٦٣,٧٥
١٢.	التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي	١,٢٥	%٦٢,٥
١٣.	الإيمان بأن العلاج بالشعوذة والسحر أفضل وأسرع من العيادات	١,٢٥	%٦٢,٥
١٤.	فقدان الأمل في العلاج والشفاء	١,٢٢٥	%٦١,٢٥
١٥.	عدم تحمل الأسرة ابتعاد المريض عنهم	١,١	%٥٥
١٦.	الاعتقاد السائد بأن المرض النفسي يرجع إلى قوة خارجية لدى بعض الناس	١,٠٤	%٥٢,٣٨
١٧.	قلة وجود الأطباء المتخصصين الأكفاء بالعلاج النفسي	١	%٥٠
١٨.	الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات	٠,٩٢٥	%٤٦,٢٥
١٩.	قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي	٠,٩	%٤٥
٢٠.	طول مدة العلاج النفسي	٠,٢٥	%١٢,٥

٣- الكشف عن الفروق في تحديد أسباب العزوف عن زيارة العيادات

النفسية بين عينة اولياء امور المرضى النفسانيين وعينة الاطباء

النفسانيين

جدول (٣)

أسباب عزوف عن مراجعة العيادات النفسية من وجهة نظر أولياء الأمور والأطباء النفسانيين

ت	أسباب العزوف عن مراجعة العيادات النفسية	أولياء الأمور				الأطباء النفسانيين				قيمة مربع كاي المحسوبة
		موافق	لايوافق	لايوافق	موافق	موافق	لايوافق	لايوافق	موافق	
١	طول مدة العلاج النفسي	٣٢	٦	٢	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	٣٨,٣
٢	فقدان الأمل في العلاج والشفاء	٢١	٧	١٢	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	١٠,٣
٣	ضعف قناعة بغض أولياء أمور المرضى بدور العيادات النفسية	٢١	١١	٨	٤٠	٨	٠	٢	١٠	٢٤,٤
٤	قلة وجود الأطباء النفسانيين الأكفاء بالعلاج النفسي	١٧	٨	١٥	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	١١,٤٩
٥	الاعتقاد السائد بان المرض النفسي يرجع إلى قوة خارجية	١٤	١٦	١٠	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	٧٥,١٥
٦	ضعف القناعة بالدواء المصروف من العيادات النفسية	٢٢	٧	١١	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	١٧,١٥
٧	الوصمة المرتبطة بالمرضى المتردد على العيادات النفسية	٢٤	١٠	٦	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	٤,٣٨
٨	التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض	٢٤	٢	١٤	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	٤,٢٨

الاسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمور المرضى عن زيارة العيادات النفسية.م.د. إسماعيل طه عبد

ت	أسباب العزوف عن مراجعة العيادات النفسية	أولياء الأمور				الأطباء النفسيين				قيمة مربع كاي المحسوبة
		موافق	لا ادري	غير موافق	مجموع	موافق	لا ادري	غير موافق	مجموع	
	النفسي									
٩	الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات والعيادات النفسية	١٧	٣	٢٠	٤٠	٠	١٠	١٠	١٠	٨,٢٢
١٠	عدم تحمل الأسرة ابتعاد المريض عنهم	٢١	٢	١٧	٤٠	٠	١٠	١٠	١٠	١١,٦
١١	قلة وبعد العيادات النفسية عن بغض المناطق	٣٢	٢	٦	٤٠	٤	٠	٦	١٠	٢,٩٣
١٢	العلاج داخل العيادة مكلف ماديا	٢٨	١	١١	٤٠	١	٠	٩	١٠	١١,٠٢
١٣	ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية	٣١	٠	٩	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	٢٠,٣٧
١٤	عدم وعي المجتمع لأساليب العلاج النفسي	٢٦	١٤	٠	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	٤,٨٥
١٥	الخلط بين مفهومي العلاج النفسي والعلاج العقلي	١٨	١٩	٣	٤٠	٨	٠	٢	١٠	٦,٨٤
١٦	مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادات النفسية	٣١	٤	٥	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	١,٧٣
١٧	قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي	١٦	٤	٢٠	٤٠	٢	٠	٨	١٠	٣,١٥
١٨	قلة الوعي الثقافي العام	٢٣	١٢	٥	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	٤,٤٣

ت	أسباب العزوف عن مراجعة العيادات النفسية	أولياء الأمور				الأطباء النفسيين				قيمة مربع كاي المحسوبة
		م.م.م.م.	م.م.م.م.	م.م.م.م.	م.م.م.م.	م.م.م.م.	م.م.م.م.	م.م.م.م.	م.م.م.م.	
	بأهمية العلاج النفسي									
١٩	غموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية	٢٦	١١	٣	٤٠	١	٠	٩	١٠	٤٢,٨٦
٢٠	الإيمان إن العلاج بالشعوذة أفضل وأسرع من العيادات النفسية	٢٣	٤	١٣	٤٠	٠	١	٩	١٠	٦,١٨

يتبين من الجدول (٣) للفقرة الأولى وهي : (طول مدة العلاج النفسي) أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي : (٣ . ٣٨ < ٥,٩٩) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . اذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أولياء المرضى والأطباء ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد إتفاق بين أولياء الأمور والأطباء إذ كانت نسبة الأجابة (٣٢) ولي أمر و (٠) الأطباء إذ يرى الأولياء بأن مدة العلاج النفسي الطويلة تكون سببا في عزوفهم عن مراجعة العيادات النفسية لأنهم يرون أن العلاج النفسي ليس كالعلاج العضوي فالعلاج العضوي يحسم بالأدوية والعمليات الجراحية ولكن العلاج النفسي يأخذ وقتا طويلا يستغرق عدة سنوات وقد يأتي يأتي بنتائج إيجابية أو لا يأتي . أما الأطباء يروا أن السبب ليس سببا قويا للعزوف عن مراجعة العيادات النفسية لأن طول مدة العلاج تتوقف على حالة المريض .

و يتضح من الجدول (٣) الفقرة : (فقدان الأمل في العلاج والشفاء)

أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي : $10,3 < 5,99$ أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية .

إذن نرفض الفرضية الصفرية أي يكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء الأمور والأطباء ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد إتفاق بين أولياء الأمور والأطباء النفسانيين فأولياء الأمور يروا بأن فقدان الأمل في العلاج والشفاء يعتبر سببا لعزوفهم عن مراجعة العيادات النفسية أما الأطباء فيرون عكس ذلك تماما لأن هذا يرجع إلى عدم الأهتمام بالمرضى منذ بداية المرض النفسي .

الفقرة : (ضعف قناعة بعض أولياء امور المرضى بدور العيادات النفسية)
يتضح أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($24,4 < 5,99$) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية ، إذن تقبل القيمة الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين يرون أن ضعف القناعة يضعف قناعة أولياء امور المرضى بدور العيادات النفسية ويعد سببا للعزوف عن مراجعة العيادات النفسية لأن ذلك راجع إلى عدم الوعي بدور العيادات النفسية .

الفقرة : (قلة وجود الأطباء المتخصصين الأكفاء بالعلاج النفسي)
 $11,49 < 5,99$) أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد إتفاق بين العينتين حيث يرى أولياء الأمور بأن قلة وجود الأطباء الأكفاء بالعلاج النفسي يجعلهم بعزوفهم عن مراجعة العيادات .

بينما الأطباء النفسانيين يعتقدون أن عدد الأطباء النفسانيين يغطون الحالات التي تراجعهم ، ويبدو أن عدد المترددين من المرضى يتناسب مع عدد الأطباء في حين أن عدد المرضى غير المترددين على العيادات هو أكثر بكثير من المترددين وهذا ما

تبينه الدراسة من خلال أستجابات أولياء الأمور بأن هناك عزوف عن مراجعة المرضى للعيادات النفسية .

الفقرة: (الاعتقاد السائد بأن المرض النفسي يرجع إلى قوة خارجية)

يتضح ان القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي (١٥,٧٥ < ٥,٩٩) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية بين دلالة إحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين . حيث يرى أولياء الأمور بأن المرض النفسي يرجع الى قوة خارجية ليست بيد الإنسان . بينما يرى الأطباء وهم الفئة المثقفة في المجتمع بأن المرض النفسي لا يرجع إلى قوة خارجية بل إلى الظروف المحيطة بالمرض سواء كانت هذه الظروف أقتصادية أو مادية أو دينية والتي قد تكون سبب للمرض النفسي .

الفقرة: (ضعف القناعة بالدواء المصروف من العيادات النفسية)

يتضح ان القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي (١٧,١٥ < ٥,٩٩) أي القيمة المحسوبة أكبر من الجدولية . إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور المرضى ولأطباء النفسيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين المجانين حيث يرى أولياء أمور المرض بأن ضعف القناعة بالدواء المصروف من العيادات النفسية يعتبر أحد الأسباب للعزوف عن مراجعة العيادات النفسية .

بينما يرى الأطباء بأن ذلك ليس بسبب العزوف لأن أي طبيب يصف الدواء للمريض يكون على ثقة تامة بأن هذا الدواء سوف يأتي بنتيجة إيجابية ولو بسيطة .

الفقرة : (الوصمة المرتبطة بالمريض المتردد على العيادات النفسية)

إن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي (٤,٣٨ > ٥,٩٩) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية ، إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك

فروق ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين ترى أن هذا بسبب قوي للعزوف لأنه يرجع إلى اسلوب التفكير غير العلمي لبعض الافراد في المجتمع الذي نعيش فيه .

الفقرة : التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي
أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية ($4,28 < 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين . ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين أن التحفظ و الخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي يعتبر سببا للعزوف وهذا يرجع إلى عدم الثقة في من يخرجون من العيادات النفسية فيعتبرون ذلك سببا للعزوف .

الفقرة :الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات والعيادات النفسية
أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($8,22 < 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، إذن نرفض القيمة الصفرية إي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ويبدو من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين حيث يرى أولياء أمور المرضى أن الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات لأن المريض يكون تحت رقابتهم . أما الأطباء فيرون عكس ذلك تماما أي أن رعاية المستشفيات أفضل من رعاية الأسرة أذ يكون المريض في المستشفيات النفسية تحت أيدي خبيرة ويكونوا تحت أشرف طبي أفضل .

الفقرة : (عدم تحمل الأسرة أبتعاد المريض عنهم) أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($11,6 < 5,99$) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، إذن نرفض الفرضية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى ولأطباء النفسانيين . ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين

إذ يرى أولياء أمور المرضى بأن الحنان الزائد ومشاعر الأبوة تقف حائلا دون ذلك لأن من مصلحة المريض يجب زيادة العيادات النفسية .

الفقرة : (قلة وبعد العيادات النفسية عن بعض المناطق)

أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($293 > 0,99$) أي القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية ، إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسيين ، ويبدو من خلال عدم وجود فروق أن هناك اتفاق بين العينتين إذ يروا أن عدد العيادات النفسية قليلة جدا وهذا سببا للعزوف .

الفقرة : (العلاج داخل العيادات مكلف مادياً)

أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($13,02 < 0,9$) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . إذن نرفض القيمة الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين إذ يرى أولياء أمور المرضى أن العلاج يحتاج ذلك إلى أموال وهم من أصحاب الدخل المتوسطة فيعتبروا ذلك سببا للزوف أما الأطباء فيرون عكس ذلك تماما لأن ما يهمهم هو حالة المريض بالدرجة الأولى .

الفقرة : (ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية)

أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($20,37 < 0,99$) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين . إذ يرى أولياء أمور المرضى أن كثرة أشغالهم تمنعهم من زيارة العيادات النفسية . أما الأطباء النفسيين

يرون عكس ذلك إذ يجب على الأسرة الأهتمام بمريضها الذي يكون في أمس الحاجة للعلاج النفسي .

الفقرة : (عدم وعي المجتمع لأساليب العلاج النفسي)
أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($4,85 > 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية .

إذن تقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ويبدو من خلال عدم وجود فروق بين العينتين أن هناك اتفاق بينهما إذ ترى كل من العينتين أن هذا السبب راجع إلى عدم الإهتمام الكافي بأهمية العلاج النفسي .

الفقرة : (الخلط بين مفهومي العلاج النفسي والعلاج العقلي) أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($6,84 < 5,99$) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، إذن نرفض القيمة الصفرية أي نكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين مفهومي العلاج النفسي والعلاج العقلي إذ يعتبر هذا السبب من أسباب العزوف أما الأطباء يرون عكس ذلك لأن هذا راجع إلى عدم الفرق بين طب الجهاز العصبي والنفسي والعقلي فيلجأ المرضى إلى كافة الأطباء يشكون من أعراض عامة .

الفقرة : (مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادات النفسية)
أن القيمة المحسوبة مع الجدولية هي ($1,73 > 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية . إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جدولية جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين إذ يوجد اتفاق بين العينتين وهذا يرجع إلى أن الناس أو

أسر المرضى أصبحوا يخافون على أنفسهم وعلى أولادهم من أن يوصفون بالمرض العقلي أو الجنون .

فقرة : (قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي)

إن القيمة المحسوبة والقيمة الجدولية هي ($3,15 > 0,99$) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية . إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين أي هناك إتفاق بينهم على أن قلة وصعوبة الحصول على الدواء للعلاج النفسي يجعلهم يعزفون عن مراجعة العيادات النفسية لأن الأدوية تكون قد تكون مهدئات ليس أكثر .

الفقرة: (قلة والوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي)

يتضح أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($4,43 > 0,99$) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية ، إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين أي هناك إتفاق بينهم إذ يرون أن قلة الوعي الثقافي وتخلف أفراد المجتمع والجهل بالأمور النفسية وانتشار العادات والتقاليد والأفكار الخرافية والطقوس الدينية يجعلهم لا يولون العيادات النفسية أي أهتنام .

الفقرة : (غموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية

يتضح أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($42,86 < 0,99$) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق بأنه لا يوجد أتفاق بين العينتين إذ يرى أولياء أمور المرضى غموض المرض النفسي يعتبر سبب في العزوف لأنه قد يكون المرض

النفسي في البداية على شكل نوبات يأتي بعض الاحيان وليس دائما . أما الأطباء فلا يوافقون على ذلك لأنه يجب على الأسرة بأن تراجع العيادات النفسية إذا أحست بأن مريضها ليس طبيعيا .

الفقرة : (الأيمان أن العلاج بالشعوذة أفضل وأسرع من العيادات النفسية)
أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($6,18 < 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من الجدولية ، إذن نرفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق بأنه لا يوجد اتفاق بين العينتين إذ يرى أولياء أمور المرضى بأن العلاج بالشعوذة أسرع من العيادات النفسية لإعتقادهم بأن المرض النفسي راجع إلى ارواح شريرة أو بفعل جان .

أما الأطباء يرون عكس ذلك إذ يروا أن العلاج في العيادات والمستشفيات النفسية أفضل من السحر والشعوذة لأن المرض النفسي ناتج عن تطور الحضارة والأحباط والمتغيرات الاجتماعية والمدنية والمشاكل المادية .

الفصل الخامس (التوصيات والمقترحات)

في ضوء ما تقدم من نتائج توصل الباحث الى التوصيات الآتية :

التوصيات:

- ١ تثقيف الأسر في مد الجسور مع العيادات النفسية .
- ٢ التخطيط المستقبلي لزيادة عدد العيادات النفسية .
- ٣ العمل على زيادة الاطباء النفسيين والمتخصصين في العلاج النفسي .
- ٤ العمل على التعامل الإنساني مع المريض وأحترامه .
- ٥ العمل بمختلف الوسائل على تغيير النظرة السلبية لمراجعة العيادات النفسية .
- ٦ عدم التأكيد على حالة المريض والمبالغة فيها :
- ٧ العمل على توعية وأرشاد المواطنين بأهمية ومراجعة العيادات النفسية .
- ٨ العمل على توعية المواطنين بالإستمرار على أستعمال الوصفة الطبية للمريض حسب توجيهات الطبيب النفسي .
- ٩ التأكيد على التعاون لإيجابي المستمر بين أسرة المريض والعيادة النفسية .
- ١٠ - تفعيل دور وسائل الإعلام في توضيح أهمية العلاج في العيادات النفسية .

المقترحات:

- ١- اجراء دراسة لاحقة على عينة كبيرة .
- ٢- إجراء دراسة مماثلة على عينة من شرائح مختلفة من المجتمع العراقي.
- ٣- إجراء دراسات حول علاج أسباب العزوف عن العيادات النفسية.

المصادر

- ١ أبو النيل ، محمود السيد ، الأمراض السايكوسوماتية ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ١٩٨٤م .
- ٢ بركات ، محمد ، عيادات العلاج النفسي ، مكتبة الأنجلو ، الطبعة الثانية ، لات .
- ٣ الألوسي ، جمال حسين ، الصحة النفسية ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩٨م .
- ٤ الدسوقي ، جمال ، الطب العقلي والنفسي ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٤ .
- ٥ الدباغ ، قحري ، أصول الطب النفسي ، ط٢ ، جامعة الموصل ، ١٩٧٧م .
- ٦ الزراد ، فيصل ، علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية ، دار العلم للملايين ، الطبعة الثانية ، ١٩٨٨م .
- ٧ العوادي ، قاسم ، هادي ، مبادئ الطب النفسي العسكري والسريري ، ط١ ، ١٩٨٨
- ٨ أميمن ، عثمان ، علي ، ٢٠٠٠م
- ٩ الياس ، رعد ، علاج الامراض النفسية ، مجلة علوم ، العدد ٨٩ ، ١٩٩٧م .
- ١٠ زهران ، حامد ، التوجيه والارشاد النفسي ، عالم الكتب ١٩٨٠م .
- ١١ الزاوي ، طاهر ، مختار القاموس ، الدار العربية للكتاب ، لات ،
- ١٢ عبد الخالق ، احمد ، أسس علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، ط٣ ، ١٩٩١
- ١٣ عبد القادر ، حامد ، العلاج النفسي قديما وحديثا ، دار أحياء الكتب العربية ، ط٣ ، ١٩٩١،
- ١٤ عيسوي ، عبد الرحمن ، الأعصاب النفسية والذهان العقلية ، دار المعرفة ، ط١ ، ١٩٩٤م .
- ١٥ عباس ، فيصل ، أشكال المعالجة النفسية ، دار المسيرة ، ط١ ، ١٩٨٣م .
- ١٦ عكاشه ، أحمد ، الطب النفسي المعاصر ، مكتبة النجلو ، ١٩٩٢ .
- ١٧ فائق ، أحمد ، مدخل الى علم النفس ، مكتبة الانجلو ، ١٩٧٢م .
- ١٨ فهمي ، مصطفى ، الإنسان وصحته النفسية ، مكتبة الانجلو ، لات .

- ١٩ كاشدان ، شلدون ، علم نفس الشواذ ، ترجمة احمد سلامه ، مكتبة أصول علم الفن الحديث ، ط١ ١٩٨٤م .
- ٢٠ كوليز ، أم ، المدخل الى علم النفس المرضي الأكلينيكي ، ترجمة أحمد عبد الخالق ، دار المعرفة
- ٢١ محمد ، محمود ، علم النفس المعاصر في ضوء الاسلام ، دار الشروق ، ط١ ١٩٨٤ .
- ٢٢ المنصوري ، أبو بكر ، محاضرات في الصحة النفسية ، ١٩٩٦ .
- ٢٣ مجلة التربية المعاصرة ، العدد ١٦ ، ١٩٨٨م .
- ٢٤ مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٢٣ ، ١٩٩٤م .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

جامعة بغداد

كلية تربية البنات

قسم علم النفس

استبيان مفتوح

حضرة الطبيب :

حضرة ولي الأمر :

يستهدف الباحث إجراء دراسة عن عزوف أولياء أمور المرضى النفسانيين عن
مراجعة العيادات النفسية . ولما كانت هذه الدراسة تستهدف البحث العلمي والوصول إليه ،
لغرض معالجة إحدى المشاكل الاجتماعية السلبية ... يرجى ذكر الأسباب مع التقدير .
الأسباب وراء عزوف أولياء أمور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية هي :

١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

جامعة بغداد
كلية تربية البنات
قسم علم النفس

استبيان رأي الخبراء لمعرفة أسباب عزوف أولياء أمور المرضى

عن

مراجعة العيادات النفسية

الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم

يحاول الباحث بهذه الدراسة التعرف على أسباب عزوف أولياء أمور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية ، ونظرا لاحتكامك في مجال البحث العلمي أرجو التفضل بإبداء الرأي في مدى صدق وصلاحيّة الفقرات التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة ... لذا أرجو أن تقيموا كل فقرة من الفقرات الآتية ، بوضع علامة (صح) أمام الفقرة إذا كانت صالحة أو وضع علامة (خطأ) أمام العبارة غير الصالحة ووضع التعديل الذي تراه منسجما مع ذلك .

شكرنا وتقديرنا على تعاونكم معنا ... ومن الله التوفيق .

الباحث

الاستبيان

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	طول مدة العلاج النفسي			
٢	فقدان الأمل في العلاج والشفاء			
٣	ضعف قناعة بعض أولياء الأمور بدور العيادات النفسية			
٤	الأعتقاد السائد بأن المرض النفسي يرجع إلنقوة خارجية لدى بعض الناس			
٥	قلة وجود الأطباء المتخصصين الأكفاء بالعلاج النفسي			
٦	ضعف القناعة الكاملة بالدواء المصروف من العبادة النفسية			
٧	العلاج بالسحر والشعوذة أفضل من العبادة النفسية			
٨	النظرة السلبية لدى بعض الناس تجاه المريض المتردد على العيادة النفسية .			
٩	التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي			
١٠	تأخر حركة العيادات النفسية في العراق			
١١	الرعاية الأسرية افضل من رعاية المستشفيات النفسية			
١٢	قلة وجود العيادات النفسية عن أغلب			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
	المناطق			
١٣	العيادات النفسية الخاصة مكلفة ماديا			
١٤	ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية			
١٥	عدم وعي المجتمع اساليب العلاج النفسي			
١٦	الخلط بين العلاج النفسي والعلاج العقلي			
١٧	عدم تحملا الأسرة ابتعاد المريض عنهم			
١٨	مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادات النفسية			
١٩	قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي			
٢٠	عدم الوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي			
٢١	أحيانا تكون حالته طبيعية لا ندعو الذهاب إلى العيادة النفسية			
٢٢	مقاومة الأطباء العيادات النفسية ظنا منهم تدخل في دائرة اختصاصهم			
٢٣	الفكر الحضاري المتدني للمجتمع الذي			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
	يعيش فيه المريض			

الاستبيان

ت	الفقرات	موافق	لا أدري	غير موافق
١	طول مدة العلاج النفسي			
٢	فقدان الأمل في العلاج والشفاء			
٣	ضعف قناعة بعض أولياء الأمور بدور العيادات النفسية			
٤	الأعتقاد السائد بأن المرض النفسي يرجع إلى القوة خارجية لدى بعض الناس			
٥	قلة وجود الأطباء المتخصصين الأكفاء بالعلاج النفسي			
٦	ضعف القناعة الكاملة بالدواء المصروف من العبادة النفسية			
٧	الوصمة المرتبطة بالمريض المتردد على العيادة النفسية			
٨	التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي			
٩	الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات			
١٠	عدم تحمل الأسرة ابتعاد المريض عنهم			
١١	قلة وبعد العيادات عن بعض المناطق			

ت	الفقرات	موافق	لا أدري	غير موافق
١٢	العلاج داخل المستشفى مكاف ماديا			
١٣	ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية			
١٤	عدم وعي المجتمع اساليب العلاج النفسي			
١٥	الخلط بين العلاج النفسي والعلاج العقلي			
١٦	مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادة النفسية			
١٧	قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي			
١٨	عدم الوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي			
١٩	غموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية			
٢٠	الإيمان بأن العلاج بالشعوذة والسحر أفضل وأسرع من العيادات			

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة قسم اللغة الكردية

أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد كلية التربية ابن رشد	أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد كلية التربية ابن رشد

مشكلة البحث:

تكمن المشكلة في الطرائق التدريسية التي يتبعها التدريسي الجامعي في
تدريس المواد التربوية في قسم اللغة الكردية وتبدو انها تعتمد على الحفظ والتلقين
والتركرار، وهذه الطرائق لاتصل إلى الهدف المراد تحقيقه في أذهان الطلبة المتضمن
جلب انتباههم وتحريك مشاعرهم،

ومن خلال النتائج التي حصل عليها طلبة الصف الثالث في قسم اللغة
الكردية لاحظ الباحثان أن هناك تدني في مستوى تحصيلهم فضلا عن الشكوى
والتذمر من تدريسي القسم والذي عبروا به للباحثين إنشاء لقائهم فضلا عن كون
الباحثين قاما بتدريس الصف الثالث في الكلية ولاحظا ذلك الانخفاض.

ويعتقد الباحثان أن أسباب هذا التدني منها ما يعود إلى الطريقة التدريسية
المتبعة، مما يعني انخفاض درجات الطلبة في مادة الكتاب والمنهج المدرسي، لذا
يرى الباحثان أن البحث تجريبيا في طرائق التدريس سوف يعالج جانباً مهماً من
المشكلة.

أن انصراف الطلبة عن حفظ مادة طرائق التدريس، وقد يرجع السبب في وجود هذه الظاهرة إلى أن الطالب يعدّ الحفظ أصعب العمليات الذهنية، إذ أن الذهن يعاني في الحفظ كثيراً من المشقة والحفظ يحسّ الطالب انه مقيّد محروم من الحرية والانطلاق (الهاشمي، ١٩٩٣، ص ٢٥-٤٢).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة علمية جادة تعني بتقديم أساليب جديدة في التدريس لتحل محل الأساليب التقليدية التي أصبحت غير قادرة على تلبية حاجة المجتمع في تنشئة وتربية أجيال على وفق الأهداف المرسومة.

تتركز مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:

هل أن التدريس بطريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة يزيد من تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة قسم اللغة الكردية ؟

أهمية البحث:

التربية وسيلة الإنسان في نقل موارثه الاجتماعية من جيل إلى جيل آخر وهي الأداة الفاعلة في تغيير الفرد والمجتمع والدولة، فلولا التربية ما وصلت إليه المجتمعات من تقدم معرفي وتكنولوجي سريع يتناسب وتفكير الإنسان المعاصر (الجعفري، ١٩٩٣، ص ١١).

تعد اللغة أهم مبتكرات الإنسان الحضارية لولا اللغة لما استطاع البشر الحفاظ على الثقافة والتراث، إن لكل مجتمع بشري لغته الخاصة به، وإن كل لغة هي تعبير حضاري لثقافة معينة.

اللغة وسيلة التعليم والتعلم، الوسيلة التي يكتسب بها الفرد الخبرات والمعارف والمهارات والحقائق العلمية من المدرسة، كما أنها وسيلة التربية والتنقيف خارج المدرسة في الأسرة والمجتمع.

لذا يعد المنهج وسيلة التربية الفاعلة في تحقيق أهدافها، إذ يشكل نقطة الاتصال بين التدريسي وطلبه ومن دونها لا يمكن للتدريسي في تحقيق أهداف العملية التدريسية، وعليه لابد أن يكون المنهج متطوراً ونامياً ومتجدداً، يقوم على أسس سليمة نابعة من واقع مجتمعنا ويستلهم كل جديد ويعمل على الإسهام في تنمية المجتمع وتطويره وتحديثه بما يمكنه من الانطلاق نحو آفاق المستقبل المشرق (رمضان، ١٩٨٨، ص٨) ولابد لكل منهج من طريقة تدريسية ملائمة ومناسبة لتحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها .

وتؤدي الطريقة التدريسية مكانة مهمة في المنهج، فلها النصيب الأكبر مما يلقيه أي عنصر آخر من عناصره، إذ يتأثر المنهج بشكل أو بآخر بطريقة التدريس التي يتبعها المدرس ولقد أشار (ريان) إلى (أن المنهج وطرائق التدريس متداخلان مترابطان غير قابلين للانفصال) (ريان، ١٩٧٢، ص١٨).

فأهمية طريقة التدريس تنطلق من كونها وسيلة في ترجمة أهداف المنهج التدريسي المتمثل بالمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والقيم التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها (الأمين، ١٩٨٦، ص١٠٣).

لذا فإن المدرس الناجح يهتم بالاختيار الأمثل للطريقة المناسبة للتدريس، فهو يهتم بإكساب المفاهيم الأساسية والمهارة في التفكير وقدر كبير من المعرفة وبتوافق الشخصية وتربية الانفعالات وإكساب الاتجاهات المرغوب فيها للطلبة (جابر، ١٩٦٧، ص٤٧-٤٨).

فلا تكفي غزارة العلم رغم أهميتها لإيصال المادة الدراسية إلى عقول الطلبة وقلوبهم بفهم سليم ومشوق، ما لم يعلم المدرس الطرائق والأساليب التي تعينه في التدريس (الهاشمي، ١٩٩٣، ص٤٣).

ويرى الباحثان أن الطريقة الناجحة التي تساعد التدريسي الجامعي في الوصول إلى الهدف في أقل وقت وأيسر جهد، مع إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على العمل الإيجابي والمشاركة الفاعلة في الدرس وتثبيت فهمهم للمادة فهماً قوياً ويرون كذلك أن أهمية استحداث طرائق وأساليب متعددة للتدريس ضرورة لا بد منها لتعطي فاعلية عالية أكثر من الطرائق والأساليب التقليدية التي يكون فيها المدرس محور النشاط في العملية التعليمية، في حين تؤكد الطرائق والأساليب الحديثة على وجوب مشاركة الطلبة في النشاط وعلى ضرورة اهتمام المدرس باستجاباتهم وتشجيعهم بأن يكونوا إيجابيين لا سلبيين و متفاعلين مع المحاضرات التي يقدمها المدرس (مرسي، ١٩٨٥، ص ١٨٠-١٨١).

ومن هذه الطرائق التي تجسد هذا الدور في التدريس، هي طريقة المناقشة، إذ تعد من الطرائق الفاعلة في التدريس، فهي تنمي معلومات الطلبة وثقافتهم وتحثهم على البحث والإطلاع وتكسبهم مهارة المبادأة والجرأة، وتعودهم التعبير عن رأيهم وحسن عرض وجهة نظرهم وتبادل وجهات النظر واحترام رأي الآخرين، وان استعمال الأسئلة والإجابات يشد انتباه الطلبة نحو الدرس ويشعرهم بأثر مساهمتهم فيه (شحاتة، ١٩٩٣، ص ٣٤).

وقد استخدم الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) طريقة المناقشة بكثرة في تربية المخاطبين وتوجيههم وإعدادهم إعداداً إسلامياً صحيحاً، إذ هي طريقة تدفع بالمتعلم إلى المشاركة والتوجيه والأسئلة والاستماع والفهم والتساؤل عما لا يدركه من حقائق، ولا يمكن أن يكون المتعلم فيها سلبياً، ومصدقاً لما يسمعه دون فهم أو إدراك (العاني، ١٩٩٥، ص ٣٧٣).

لذا تعد هذه الطريقة من الطرائق التي تعين التدريسي على تبادل الآراء بينه وبين طلبته، ومن خلالها يتعرف التدريسي على مدى استيعاب طلبته للموضوع ويستطيع من خلالها أن يحسّن أسلوب أدائه وتطوير صياغة أسئلته. ويرى الباحثان أن طريقة المناقشة بأساليبها المختلفة من أكثر الطرائق المحبذة في التدريس، لما تحدثه من تفاعل فكري واجتماعي بين التدريسي الجامعي وطلابه، وبين الطلاب بعضهم مع بعض.

وتعد هذه الطريقة من الطرائق الجيدة التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكاً إيجابياً في العملية التدريسية في التدريس الجامعي، وفيها يشترك التدريسي الجامعي مع طلبته في طرح المادة التدريسية لمناقشتها وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها، وينظر إلى المناقشة بوصفها طريقة تدريس شائعة في التدريس الجامعي، لذا يتطلب أن يكون التدريسي الجامعي على درجة كبيرة من الخبرة والثقافة في طرح المادة التدريسية والمواقف التعليمية المختلفة ومناقشتها.

وحدد نيكول (Nichol et al., 1982, P.40) خمسة أساليب للمناقشة هي المدرس بمفرده، والمدرس وشخص آخر أو مجموعة جديدة، والمدرس والصف، وطالب مع طالب، ومناقشة المجموعات (التفاعل بين الطلبة).

ويأتي أسلوب المجموعات الصغيرة من بين الأساليب الفعّالة في طريقة المناقشة ويؤكد ذلك العديد من الباحثين منهم كوزما وآخرون (Kozam et al., 1978, P.233)، إذ يقولون "أن مناقشة الفريق الصغير من أكثر التقنيات المستخدمة بشكل واسع في التعليم العالي، إذ تؤدي دوراً مهماً في التدريس الصفّي. ويبدو إن هذه الطريقة تسمح لهم بالمشاركة الفعّالة في التعلم وكذلك تساعد أن يسأل الطالب ويعبر ويجب بينما طريقة المحاضرة تقوم بإيصال المعرفة والإصغاء فقط.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

وتبرز أهمية البحث الحالي في الكشف عن أثر المناقشة بأسلوب المجموعات
الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثالث في قسم اللغة
الكردية التي تتضمن أسلوباً غير مستعملاً في تدريسهم فضلاً عن اختبار مدى
ملائمة هذه الطريقة تجريبياً.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام طريقة المناقشة بأسلوب
المجموعات الصغيرة في تحصيل طلبة الصف الثالث قسم اللغة الكردية (بكلية
التربية/ابن رشد-جامعة بغداد) واحتفاظهم في مادة المنهج والكتاب المدرسي الكردية
قياساً بالطريقة التقليدية (المحاضرة) في التدريس.

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

- ١- طلبة الصف الثالث في قسم اللغة الكردية بكلية التربية-ابن رشد، جامعة
بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.
- ٢- قياس التحصيل والاحتفاظ بها.
- ٣- تدريس موضوع "التقويم والكتاب المدرسي" ضمن مادة المنهج والكتاب
المدرسي المقرر على طلبة قسم اللغة الكردية في السنة الثالثة (الفصل
الدراسي الأول).

تحديد المصطلحات:

١- المناقشة:

عرّفها (جرادات وآخرون، ١٩٩٠) بأنها:

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

"طريقة التعليم الجمعي التي تعتمد على مشاركة معلم وطلبتة في غرفة صفه، وتشمل
فعاليتها أمثلة التعليم الجمعي المختلفة هي أسئلة وأجوبة إلى توجيه من المعلم، وقيام
المعلم بدور المشرف على التعليم الذاتي من الطلبة" (جرادات، ١٩٩٠، ص ٧٧).
عرّفها (السكران، ١٩٩٥) بأنها:

"المحادثة التي تدور بين المعلم وطلابه في موقف تعليمي وتعتمد على الحوار والجدل
بطرح سؤال ثم جواب" (الحافظ، ١٩٩٥، ص ١٢).
التعريف الإجرائي للمناقشة: هي طريقة تدريسية تقوم على إثارة تفكير طلبة الصف
الثالث قسم اللغة الكردية حول موضوع تربوي ومركز بصيغة أسئلة يدور حولها
النقاش من أجل اكتساب المعرفة واستيعابها...
٢- المجموعات الصغيرة:

عرّفها (حمدان، ١٩٨١) بأنها:
"إحدى أساليب المناقشة ويتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين (٥-١٣)، يقوم المعلم في
هذا الأسلوب بتقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة تتولى كل مجموعة مناقشة مشكلة
أو موضوع معين، أو ناحية منه، ثم تعرض ما تتوصل إليه من حلول أو تفسيرات
على مجموع الصف" (حمدان، ١٩٨١، ص ٤٨٢).

عرّفها (جال، 1986, Gall) بأنها:
"عملية يجتمع فيها فريق صغير (٦-١٠) للاتصال مع بعضهم البعض مستخدمين
الكلام والإصغاء وعملية غير لفظية من أجل إنجاز الأهداف التعليمية المطلوبة
(Gall, 1986, P.1423).

أما التعريف الإجرائي للمجاميع الصغيرة الخاص بالبحث الحالي:

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

"أسلوب تدريسي يقوم على تقسيم طلبة المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات بواقع (٦-٧) طلاب لكل مجموعة يجلسون بشكل دائري، وتقوم كل مجموعة بالإجابة عن الأسئلة الخاصة بالمناقشة باعتمادها على المنهج المقرر.

٣- التحصيل:

عرّفه (علام، ٢٠٠٠) بأنه:

"درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرز، أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي، أو تدريبي معين" (علام، ٢٠٠٠، ص ٣٠٥).

عرّفه (أبو جادو، ٢٠٠٣) بأنه:

"محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المتعلم، وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات" (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ٤٢٥).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

هو مجموعة المعلومات والمعارف التي يكتسبها طلبة المرحلة الثالثة (عينة البحث) ويقاس بدرجة الطالب الكلية التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان لأغراض البحث الحالي.

٥- الاحتفاظ:

عرّفه (رزوق، ١٩٧٧) بأنه:

"الأثر الثابت الذي يبقى بعد التجربة أو الخبرة" (رزوق، ١٩٧٧، ص ١٧).

وعرّفه (عاقل، ١٩٨٨) بأنه:

"بقاء فعل المتعلم أو خبرة خلال مدة لايجري فيها أي تدريب (عاقل، ١٩٨٨، ص ٣٣٣).

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد

التعريف الإجرائي للاحتفاظ:

قدرة طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في استمرارية استخدامهم للمعرفة
التي اكتسبوها بعد فترة ثلاثة أسابيع من تدريسهم للمادة المقررة.
طلبة قسم اللغة الكردية:

ويقصد بهم في البحث الحالي: طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية في
كلية التربية-ابن رشد بجامعة بغداد الذين تعد لغتهم الأم اللغة العربية، ويتعلمون اللغة
الكردية التي تعدّ اللغة الثانية بالنسبة لهم.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحثان الدراسات السابقة بدءاً من الدراسات العربية ثم الأجنبية على
وفق التسلسل الزمني:
أ- الدراسات العربية:

١- دراسة السامرائي (١٩٨٧):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في
تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة التاريخ العربي الإسلامي مقارنةً بأثر
الطريقة التقليدية في تحصيلهم وشملت عينة البحث (١١٨) طالباً، (٥٩) فهم درسوا
بطريقة المناقشة الجماعية وهم المجموعة التجريبية و(٥٩) طالباً درسوا بالطريقة
الإلقائية (التقليدية) وهم المجموعة الضابطة، أجري التكافؤ بين أفراد المجموعتين في
جملة متغيرات، وتوصلت الدراسة إنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
المجموعتين (التجريبية والضابطة).

٢- دراسة إبراهيم (١٩٩٩):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة
في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين/جامعة

الموصل، تناولت التجربة بأكمله والبالغ (٤٠) طالباً وطالبة، (٢٠) طالباً وطالبة لكل
مجموعة، وأجري التكافؤ بين المجموعتين وفق عددٍ من المتغيرات، وأعدَّ الباحث
الاختبار التائي كوسيلة إحصائية لتكافؤ مجموعتي البحث.

وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة
باستخدام المجموعات الصغيرة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية
(المحاضرة) في التحصيل والاحتفاظ وفي المستويين التذكري والاستيعابي (إبراهيم،
١٩٩٩، ص ١٣١-١٦٠).

ب- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة جناحي (W.J. Gnagey, 1962):

استهدفت هذه الدراسة مقارنة أثر طريقة المناقشة المجموعة الصغيرة مقابل
جلسات المناقشة بقيادة المدرس في تحصيل واستيعاب الطلبة في علم النفس التربوي،
تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية، وقسموا
على صفتين هما (أ، ب)، إذ قسم الطلبة على مجموعات تضم تسعة أو عشرة،
وتتكون هذه المجموعات من طالب واحد بمستوى (A) وأربعة طلاب بمستوى (B)
وثلاثة أو أربعة بمستوى (C) وطالب واحد بمستوى (D)، ثم نظمت اختبارات
موضوعية لقياس مستوى التحصيل، وقد استخدم الباحث مربع كاي في المعالجات
الإحصائية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
المجموعتين في التحصيل، لم تظهر نتائج البحث فروقاً ذات مغزى بالنسبة لاستيعاب
الطلبة من ناحية الفهم والناحية العملية والمتعة التي يحصلون عليها من الدرس مع
ميل ضعيف لصالح المجموعة التي يقودها المدرس (Gnagey, 1982, P.28-30).

٢- دراسة فيتزجيرالد (J.D. Fitzgerald, 1977):

هدفت هذه الدراسة إلى عقد مقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية هي طريقة المناقشة وطريقة المحاضرة، وطريقة المحاضرة الموجهة، لتعليم مدرسي المستقبل وتدريبهم على طريقة التدريس الاستقصائي في موضوع الدراسات الاجتماعية والتربوية، بلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالباً، ضمت أربع مجموعات، ثلاث تجريبية، وواحدة ضابطة، بواقع (٣٠) طالباً لكل مجموعة، أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس جانب المعرفة، واستخدم اختبار تحليل التباين، وتوصلت الدراسة أن الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة والمحاضرة حصلوا على نتائج أفضل بكثير من الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طريقتي المحاضرة الموجهة وطريقة المناقشة (Fitzgerald, 1977, P.62-72).

تعليق الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في متغيرات البحث التي أجرتها وكذلك في عيناتها والنتائج التي توصلت إليها واتفقت جميع الدراسات على اتباعها المنهج التجريبي وهذا ما سارت عليه الدراسة الحالية.

الإطار النظري

طريقة التدريس وأساليبه:

الطريقة في الصحاح وتاج العروس هي: المذهب والسيرة والمسلك وجمعها طرائق، فالطريقة بمعناها الضيق عبارة عن خطوط محددة يتبعها المدرس لتحفيظ التلاميذ أكبر قدر ممكن من المادة العلمية التي تتصف بالجفاف والجمود. أما الطريقة بمعناها الحديث أو الواسع فإنها لا تنفصل عن المادة الدراسية وهنا تكون الطريقة وسيلة تخطيط وتنفيذ في مواقف الحياة الطبيعية بحيث تكون غرفة الصف جزء من الحياة وفي سياقها ينمو الطالب فيها بتوجيه من المدرس وإرشاده (الموسوي، ١٩٩٢، ص ١٨-١٩).

وتعد الطرائق والأساليب التدريسية التي يتبعها المدرس من أهم جوانب العملية التعليمية، إذ إن أفضل طرائق التدريس هي تلك التي تؤدي إلى تعلم أفضل. وتعرف طريقة التدريس بأنها "الخطوة التي تترجم الأهداف والمحتويات والوسائل إلى خبرات تعليمية يمارسها المدرس وخبرات تعليمية يمارسها الطالب لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم" (ابو جادو، ١٩٩٧، ص ٥٨).

إن على عضو هيئة التدريس أن يراعي قسماً من المعايير عند اختيار أسلوب التدريس الجامعي، مراعيّاً المستوى التعليمي الجامعي، ومستوى الطلبة ونوعيتهم، والأهداف التعليمية المنشودة، والغايات المرسومة، وطبيعة المادة الدراسية، فضلاً عن حجم الصف وعدد طلبته، وخلفية التدريسي الجامعي (زيتون، ١٩٩٥، ص ١٧٠).

إن هناك طرائق وأساليب عديدة في التدريس الجامعي ومهما اختلفت طرائق وأساليب التدريس الجامعي فهي بوجه عام تتركز في ثلاث استراتيجيات عامة، الأولى: تركز على التدريسي الجامعي، والثانية: تركز على الطالب وتفعيل دوره، أما الثالثة: تركز على التفاعل المشترك بين التدريسي الجامعي والطالب، ومن الطرائق

الشائعة في التدريس الجامعي: المناقشة، والمحاضرة، والندوة، والاستقصاء، وحل
المشكلات، والرحلات الميدانية وغير ذلك (زيتون، ١٩٩٥، ص ١٧١).
طريقة المناقشة:

تعرف هذه الطريقة بالطريقة الحوارية أو الطريقة المباشرة، وربما استمدت
معناها من طريقة الحوار التي ابتدعها واعتمدها الفيلسوف اليوناني سقراط، وهي تعتمد
على النقاش والحوار الهادف للوصول إلى نتائج معينة تكسب رضا المناقشين
وعمادها المشاركة الفعلية المنظمة للطلبة وتحت إشراف مدرّسهم وتوجيهه وقد يتولى
التدريسي الجامعي المناقشة أو يكلف المتميزين من طلبته أو مجموعة منهم لإدارتها
وفقاً لخطة يضعها على أن يبقى وفي جميع الأحوال مصدراً للتوجيه والإرشاد
والإشراف والتنظيم (الموسوي، ١٩٩٢، ص ٢٧).

وطريقة المناقشة هي من الطرائق التي يتعاون من خلالها التدريسي الجامعي
والطلبة في تحضير مادة الدرس والبحث عنها ويتم فيها تبادل الأفكار واستقصاء
والحلول للمشكلات المختلفة ويكتسب الطلبة خلالها قيماً وأفكاراً واتجاهات الجماعة
(الطشائي، ١٩٨٨، ص ٢٤٣) للمناقشة أساليب عدة منها ما يأتي:-

١- أسلوب الندوة:

وهو أسلوب في المناقشة يضم مجموعة صغيرة من الطلبة (عدهم ستة)
يجلسون على شكل نصف دائرة أمام الطلبة ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يتولى
إدارة الندوة والإشراف عليها. ويقوم بعرض موضوع المناقشة وتوجيه الأسئلة لأعضاء
الندوة فيما يخص القضايا المطروحة للنقاش، وفي نهاية المناقشة يعطي المقرر
المجال لطلبة الصف بتوجيه الأسئلة والاستفسارات وطرحها ويتولى المشرف الإجابة
عنها، أو يتولى الإجابة عنها أحد أعضاء الندوة، وإعطاء خلاصة بالنتائج التي يتم
التوصل إليها (الأمين، ١٩٨٦، ص ١١٨-١١٩).

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد

٢- المناقشة الثنائية:

يكون هذا الأسلوب من المناقشة يدور بين اثنين أمام طلبة الصف أحدهما
يطرح الأسئلة والآخر يجيب عنها وهو أسلوب يتسم بالطابع الجدلي في الغالب
(حمدان، ١٩٨١، ص ٤٨١).

٣- مناقشة فيليبس:

ينسب هذا الأسلوب إلى واضعه (Donald Philips)، يكتب المدرس أو
الطالب موضوع المناقشة على السبورة، ويتم بعدها اقتراح عناصر الموضوع وكتابتها،
ثم يقسم الطلبة على مجموعات تحتوي كل مجموعة على ستة طلبة، ويجلس كل
ثلاثة مواجهين للثلاثة الآخرين، وينتخب كل مجموعة قائداً يقود المناقشة في
الجماعة، وآخر يسجل العناصر الرئيسة لعرضها على الصف كله، ويبحث كل
مجموعة عنصراً من عناصر الموضوع، ويحدد وقتاً للمناقشة، ثم يعلن المدرس أو
الطالب (القائد) للمجموعة الكبيرة، انتهاء الوقت المخصص لمناقشة العنصر، ويطلب
تقرير من كل جماعة فرعية وتكتب النقاط الرئيسة على السبورة، ثم يجتمع مسجلو
الجماعات الفرعية لصياغة تقرير عام، يعرض على الصف كله للمناقشة تمهيداً
للموافقة النهائية (ريان، ١٩٩٣، ص ٣١١-٣١٢).

٤- حلقة المناقشة (السمبوزيوم):

يتكون هذا النوع من المناقشة من مجموعة صغيرة (ستة طلاب) يجلسون
على شكل نصف دائرة أمام الطلاب ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يتولى إدارة
الندوة أو الإشراف عليها. ويعرض كل جزء منها للدراسة التي أعدها وبعد أن يكمل
كل عضو الجزء المخصص له من الموضوع يقوم الطلاب الآخرين بتوجيه الأسئلة
وفي ختام المناقشة يقدم المشرف عرضاً مركزاً للأفكار والآراء التي عرضها المناقشون
والنتائج التي توصلوا إليها على طلبة الصف (شحاتة، ١٩٩٣، ص ٣٤).

٥- المجموعات الصغيرة:

يتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين (٥-١٣) طالب يتولى كل منها مناقشة مشكلة أو موضوع معين ثم تعرض النتائج التي توصلوا إليها خلال المناقشة من حلول وتفسيرات على طلبة الصف جميعهم (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٨٤).

٦- مناقشة المنتديات:

يضم هذا النوع عدد قليل من الطلبة أربعة مثلاً، حيث يقدم موجزاً لوجهات نظر مختلفة، حول موضوع معين، حيث يوجه كل واحد منهم الأسئلة لغيره، ثم يوجه القائد أسئلة للطلبة ويوجه كل سؤال لمتحدث معين، ثم يلخص القائد الآراء التي ذكرت (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٨٤).

٦- الأسلوب الحر في المناقشة الجماعية:

وفي هذا الأسلوب تسند قيادة الصف إلى المدرس حيث يقوم بتوجيه إلى الطلبة وذلك لإثارة تفكيرهم وحثهم على تبادل الأسئلة والأجوبة فيما بينهم، حيث يخلق المدرس جواً ديمقراطياً مما يتحول الصف إلى مجموعة متفاعلة بين سائل ومجيب، وبين مبتكر ومبدع، ثم يجلس الطلبة على شكل دائرة يكون للمدرس مكان فيها، حيث ان واحد منهم يسأل ويناقش ويعرض رأيه فضلاً عن دوره في ضبط الصف (آل ياسين، ب.ت، ص ١٣٣-١٣٥).

٧- اللجان:

يتراوح عدد أعضائها ما بين (٣-١٢) طالباً، حيث ينظم الطلبة إلى هذه اللجنة بحسب ميولهم، بعد طرح الموضوع على الصف ومناقشته يقسم على أجزاء تتولى كل لجنة دراسة جانب من الموضوع ثم يطرح الموضوع كله بعد الانتهاء من دراسة أجزائه على الصف. يقوم الطلبة بربط الأجزاء ويعد المدرس هو الذي يشرف على هذه اللجان ويقوم بتنسيق أعمالها (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٨٣).

محاسن طريقة المناقشة:

- ١- غرس روح التعاون والتفاهم والانسجام وروح المسؤولية أيضاً.
 - ٢- خير وسيلة لتدريب الطلبة على الكلام والمحادثة.
 - ٣- إن هذه الطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
 - ٤- انها وسيلة لتحفيز الطلبة على العمل وتشجيعهم على التعلم من الآخرين.
 - ٥- تبعد الملل والسأم والضجر عن الطلبة نظراً للفعاليات التي يؤدونها.
 - ٦- تنمي الجرأة الأدبية والشجاعة على إبداء الرأي وذكر المعلومات الدقيقة.
- (جامل، ٢٠٠٠، ص ١٣١-١٣٢)

مآخذ طريقة المناقشة:

- ١- تحتاج إلى وقت وحصص كثيرة لكي يصل الطلبة إلى اتفاق تام على صياغة المعلومات، ووضع المعلومات العلمية بصورتها النهائية.
 - ٢- حدوث بعض المشكلات الانضباطية بين الطلبة.
 - ٣- استغلال وسيطرة عدد معين من الطلبة على سير المناقشة.
 - ٤- التشعب والخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة مما يؤدي إلى تشويش تسلسل أفكار الطلبة للسير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.
- (السامرائي، ٢٠٠٠، ص ٦٤)

طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية أو الإخبارية:

تعد المحاضرة من أقدم الطرائق التدريسية المستخدمة في التدريس، وهي من الطرائق التي يكون محورها المعلم سميت بالطريقة الإلقائية لأن المدرس يلقي فيها

المادة الدراسية على طلبته ليتلقوها منه وسميت بالطريقة الإخبارية؛ لأن المعلم يخبر طلبته بما لديه عن موضوع ما من آراء وحقائق أو مادة علمية (السامرائي، ٢٠٠٠، ص ١٥).

مفهوم طريقة المحاضرة (الإلقاء):

"إحدى طرائق التدريس المستخدمة على المستوى الجامعي غالباً إذ يقوم التدريسي بإلقاء المحاضرات على الطلبة في موضوع أو حقل معين، ويقتصر دور الطلبة على الإصغاء وتدوين الملاحظات" (رزوق، ١٩٧٧، ص ١٩١).

ويحدها بدوي على أنها طريقة القائية تستند إلى العرض الشفهي للمادة من دون أن يتاح للطلبة فرصة مناقشتها أو توجيه الأسئلة فيها (بدوي، ص ٣٥).

ويوضحها مطاوع بأنها الطريقة التي يقوم فيها المحاضر بإلقاء المعارف والمعلومات على الطلبة سواء أكانت أخباراً عن أحداث أم وقائع بأسلوب إخباري، في حين يظل الطلبة في موقف سلبي يتلقون المعلومات جاهزة دون أية فعالية أو نشاط (مطاوع، ١٩٨٢، ص ٢٧).

فالمحاضرة بمضمونها التعليمي التدريسي محورها المدرس بالذات، أن يكون صوته الأكثر سماعاً، وتتضمن هذه الطريقة إيصال وتزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات.

أنواع المحاضرة:

١- المحاضرة الرسمية (المحاضرة الطويلة):

تأخذ هذه النوع من المحاضرة الفترة الزمنية للحصة جميعها أو معظمها، وهي سهلة التنظيم، ومنطقية لنقل المعلومات، واقتصادية في الوقت والمال، كما وتعتبر ضرورية عندما يتم تطبيقها من جانب المعلمين لتشجيع التعلم عند الطلبة (مطام، ١٩٨٢، ص ٢٧).

يمكن تطبيق هذه الطريقة إذا كان عدد الطلبة كبيراً ونقل المعلومات إليهم تكون قليلة الجدوى كما تؤدي إلى انشغال أذهان الطلبة عن متابعة المحاضرة، وعلاوة على الملل الذي يسيطر على الطلبة (الكلزة، ص ٧٩).

٢- المحاضرة غير الرسمية (المحاضرة القصيرة):

وتمثل هذه المحاضرة عرض شفوي قصير من جانب المعلم ثم التخطيط له مقدماً من أجل تزويد الطلبة بمعلومات ومعارف، أو توضيح بعض النقاط التي ربما تقف حجر عثرة أمام سير عملية التفكير التأملي عند المتعلمين (Hoover, 1978, P.331).

يمكن استخدام هذه الطريقة في تقديم موضوع جديد أو تلخيص مشكلة معينة، ويمكن

استخدامها لفترات زمنية متفاوتة، ومن مآخذ هذه الطريقة أقل تنظيمياً من المحاضرة الطويلة، وذلك نتيجة المشاركة الفعلية من جانب الطلبة، ويمكن معالجة هذه المشكلة من جانب المحاضر الناجح (Rothwell, 1984, P.46).

محاسن طريقة المحاضرة- الإلقاء:

للمحاضرة محاسن ومزايا عدة يمكن إيجازها بما يأتي:-

- ١- تعمل على الاقتصاد في الوقت والمال.
- ٢- تستخدم في الصفوف التي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلبة.

- ٣- توفر للمدرس فرصة استثمار حاسة السمع لدى الطلبة من أجل عرض الموضوعات والأفكار وفهمها.
- ٤- تنمي مهارة الإصغاء والانتباه والاستماع لدى الطلبة.
- ٥- توفير عنصر الإثارة والتشويق لدى الطلبة، فإنها تكون محاضرة مثيرة ومفيدة وناجحة.
- ٦- تغرس فيهم روح الصبر وضبط النفس.
مأخذ طريقة المحاضرة:
من مأخذ طريقة المحاضرة ما يأتي:-
 - ١- تعود الطلبة على مهارة الإصغاء والاستماع.
 - ٢- لا تراعي فيها الفروق الفردية بين الطلبة.
 - ٣- تتطلب الكثير من الجهد من المدرس خلال الدرس، وذلك عن طريق الاستمرار بتقديم الموضوع.
 - ٤- تبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والإبداع.
 - ٥- تنثير الملل والضجر في نفوس الطلبة لقلة الأنشطة التعليمية فيها.
 - ٦- لا تشجعهم على التفكير والتحليل والاستنتاج.
 - ٧- تغرس فيها روح الاعتماد والاتكال على المدرس في حصولهم على معلومات المادة.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً- التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي بمثابة المفهوم الذي يسترشد به الباحثان إلى الأسس
التجريبية التي تحدد معالم التجربة (رؤوف، ٢٠٠١، ص ١٧٩)، فالتصميم التجريبي
يعد مخططاً على وفقه يجري تنفيذ العمل المزمع إجراءه (داود، عبد الرحمن، ١٩٩٠،
ص ٢٥٦).

وقد اختار الباحثان تصميم المجموعة المتكافئة ذات الضبط الجزئي من نوع
الاختبار البعدي.

إذ وفق هذا التصميم ستكون مجموعة تجريبية تدرس بطريقة المناقشة بأسلوب
المجموعات الصغيرة والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً- مجتمع البحث وعينه:

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع طلبة الصف الثالث في اللغة الكردية والذين
يدرسون مادة المنهج والكتاب المدرسي للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩، إذ بلغ عدد
طلاب وطالبات الصف الثالث (١٠٠) طالب وطالبة منهم (٣٥) طالباً و(٦٥)
طالبة.

عينة البحث:

نظراً لكون مجتمع البحث يتوزعون في شعب بواقع (٥٠) طالب وطالبة
ولغرض الدقة في المكافئة، اختار الباحثان (٤٠) طالباً وطالبة من كل شعبة لتكون
شعبة (أ) المجموعة التجريبية وشعبة (ب) المجموعة الضابطة ويتوزعون على (٣٠)
طالبة في كل مجموعة و(١٠) طلاب في كل مجموعة ليكون عند أفراد المجموعة
التجريبية (٤٠) طالباً وطالبة ويقابلها نفس العدد في المجموعة الضابطة.

ثالثاً- تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة:

١- العمر الزمني:

حسب العمر الزمني للطلبة بالأشهر واعتمد على هوية الأحوال المدنية المثبتة في ملفات الطلبة وجرى الحساب بالأشهر لإجراء عملية المكافئة، وبلغ متوسط الشهور للمجموعة التجريبية (٢٤٦,٢٠) وبانحراف معياري مقداره (٦,١٧). أما المجموعة الضابطة فبلغ متوسط أعمارهم بالشهور (٢٤٦,٢٩) شهراً وبانحراف معياري مقداره (٦,١٢). وعند إجراء المقارنة بين المجموعتين باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر انه غير دال إحصائياً، مما يستدل على تكافؤ المجموعتين والجدول (١) يوضح خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

الجدول (١)

خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
الضابطة	٤٠	٢٤٦,٢٩	٦,١٢	١٠,١٣	١,٩٨٠ عند مستوى
التجريبية	٤٠	٢٤٦,٢٠	٦,١٧		٠,٠٥ وبدرجة حرية ٧٩

٢- الذكاء:

استعمل الباحثان اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لكونه جرى تطبيقه في البيئة العربية وتقنية (الدباغ، ١٩٨٣، ص ١-٦٠)، فضلاً عن كونه اختبار غير لفظي وأظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في اختبار رافن

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
الضابطة	٤٠	٣٠,٩٠	٩,٣٩	١,٣٣	١,٩٨٠ عند مستوى
التجريبية	٤٠	٢٨,٨٠	١٠,٥١		٠,٠٥ وبدرجة حرية ٧٩

٣- دافع الإنجاز الدراسي:

لغرض تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير طبق الباحثان مقياس دافع الإنجاز
الدراسي الذي اعتمده علي حمد الله مجيد ١٩٩٠ على طلبة كلية التربية (مجيد،
١٩٩٠، ص ٧٠-١٢٦) والذي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، والمقياس
طور من قبل باحثين في دراسات مختلفة ويتكون المقياس من (٤٠) فقرة تدرج
خماسي ونظرياً أقل درجة فيه تساوي (٤٠) درجة وأعلى درجة (٢٠٠) درجة بمتوسط
نظري مقداره ١٢٠ درجة، ووجد الباحثان ان المجموعتين متكافئتان والجدول (٣)

يوضح خلاصة الاختبار التائي.

الجدول (٣)

خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في دافع الإنجاز

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدالة الإحصائية
الضابطة	٤٠	١٧٥,١١	١٨,٢٢	٠,٠٤	١,٩٨٠	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٤٠	١٧٤,٩٨	١٨,٣٤			٠,٠٥ عند مستوى وبدرجة حرية ٧٨

ضبط المتغيرات الدخيلة:

١- اختيار أفراد العينة:

وقد تمت السيطرة على هذا العامل بالاختيار العشوائي فضلاً عن التكافؤ الإحصائي في العمر الزمني والذكاء.

٢- الاندثار التجريبي (الانقطاع عن التجربة):

لم تسجل حالات تذكر في هذا المتغير، إذ كان الغياب قليل جداً ويكاد يكون متساوياً في كلا المجموعتين.

٣- النضج:

إن المرحلة العمرية التي أجريت التجربة تكاد تكون مرحلة استقرار النمو إلى حدٍ ما ولم يطرأ على أفراد المجموعتين تغيرات تذكر كما إن التجربة تجري في وقت واحد ومدة زمنية واحدة.

٤- أثر الإجراءات التجريبية:

اتفق الباحثان أن يكون أحدهما يقوم بتدريس كلا المجموعتين وذلك لضبط الإجراءات واتفقا على من يقوم بالتدريس أن يتعامل بنفس الحماس لكلا المجموعتين للحد من هذه الآثار.

٥- المادة العلمية:

حدد الباحثان المادة العلمية التي سيقوم أحدهما بتقديمها في التجربة معتمداً على الكتاب المقرر لهذه المادة واستشار الباحثان عدداً من الخبراء المتخصصين حول المادة الدراسية الملائمة للتجربة.

٦- أداة القياس:

استعمل الباحثان أداة قياس موحدة لكلا المجموعتين (الاختبار التحصيلي) وقد روعي فيها الصدق والثبات.

٧- توزيع الحصص الدراسية:

قام الباحث المكلف بإجراء التجربة بتدريس الطلبة لكلا المجموعتين وبواقع محاضرتين اسبوعياً لكل مجموعة في يوم الاثنين والثلاثاء على أن تكون المحاضرة الأولى للمجموعة التجريبية والثانية للمجموعة الضابطة حين تدريسها يوم الاثنين وبالعكس المجموعة الضابطة تكون الأولى والمجموعة التجريبية تكون الثانية يوم الثلاثاء، لتكافؤ الوقت بين المجموعتين في التدريس.

٨- مكان إجراء التجربة:

جرت التجربة في قسم اللغة الكردية في القاعات المخصصة للتدريس وهي قاعات متساوية من حيث المساحة وعدد المقاعد والظروف الفيزيائية من إضاءة وتهوية.

٩- المدة الزمنية:

كانت المدة الزمنية للتجربة واحدة لكلا المجموعتين، إذ بدأت التجربة يوم ٢٠٠٨/١/١ وانتهت التجربة يوم ٢٠٠٩/١/١٥.

١٠- سرية التجربة:

لضمان سلامة التجربة حرص الباحثان على سريتها بالاتفاق مع إدارة القسم لكون التجربة يقوم بها أحد الباحثين وكونه تدريسي منسب للقسم، فإن شعور الطلبة بأنهم في موقف تجريبي غير واضح لهم.

رابعاً - تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثان قبل بدء التجربة المادة العلمية التي يدرسها الباحث الذي سيقوم بالتجربة وقد تضمنت (التقويم والكتاب المدرسي).

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

خامساً - صياغة الأهداف السلوكية:

قام الباحثان بإعداد (٤٠) هدفاً سلوكياً موزعاً على ثلاث مستويات (تذكر، فهم، تطبيق) جرت موافقة خمسة محكمين عليها واعتبروها كافية لتغطية المادة الدراسية.

سادساً - إعداد الخطط التدريسية:

جرى إعداد الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية التي ستدرس بطريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة وبالمقابل خطط دراسية للمجموعة الضابطة.

سابعاً - إعداد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي:

بلغ عدد فقرات الاختبار (٣٠) فقرة اختبارية وقام الباحثان بما يأتي:

١- الخارطة الاختبارية وفقرات الاختبار:

في ضوء المادة التي تقرر تدريسها في التجربة، أمكن صياغة (٤٠) هدفاً سلوكياً وكما مبين أدناه.

المادة العلمية	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع
المنهج	١٥	١٠	١	٢٦
التقويم	١٣	١٠	١	٢٤
المجموع	١٨	٢٠	٢	٤٠

وفي ضوء الخارطة الاختبارية اختير ٧٥% من الأهداف لتشكّل (٣٠) فقرة

اختبارية.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

٢- صدق الفقرات:

عرض الباحثان فقرات الاختبار (الملحق ١) على (٥) محكمين وجرى قبول الفقرة التي تحصل على موافقة ٨٠% من المحكمين وفي ضوء ذلك تم قبول جميع الفقرات وأصبحت الصورة الأولية للمقياس.

٣- وضوح التعليمات والفقرات:

لغرض معرفة مدى وضوح تعليمات تطبيق الاختبار التحصيلي والوقت المخصص للإجابة، جرى تطبيق الاختبار على (١٠) طلاب في الصف الثالث قسم اللغة الكردية من غير المشتركين في التجربة وظهر أن التعليمات والفقرات واضحة وبلغ متوسط الوقت (٣٠) دقيقة.

٤- تحليل الفقرات:

لغرض تحديد الفقرات المميزة طبق الاختبار على (١٠٠) طالب وطالبة في قسم اللغة العربية وذلك لكون مجتمع البحث الحالي صغير جداً واختير مجتمع بحث آخر يتشابه مع مجتمع البحث في الصف الدراسي والمادة الدراسية والعمر وبعد الانتهاء من التطبيق أجرى الباحثان تصحيح استجابات أفراد العينة وقام بترتيبها تنازلياً واختير ٢٧% من الاستجابات العليا لتمثل المجموعة العليا بواقع (٢٧) استمارة ونفس الإجراء للمجموعة الدنيا للاستجابات التي حصلت على أوطأ الدرجات وبلغ (٢٧) استمارة أيضاً وقام الباحثان بحساب:

أ- صعوبة الفقرات:

جرى حساب معامل الصعوبة لأفراد المجموعة العليا والدنيا وظهر ان معامل الصعوبة يتراوح من (٠,٢٩-٠,٦٩) ويرى بلوم ان الاختبار يعد جيداً إذا بلغ مستوى الصعوبة لفقراته من (٠,٢٠-٠,٨٠) (Bloom, 1972, P.66).

ب- القوة التمييزية:

حسب الباحثان معامل تمييز الفقرات بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا وتبين أن جميع الفقرات مميزة، إذ تراوح معامل التمييز من (٠,٣٠-٠,٥٨)، وبهذا الصدد يشير (Ebel, 1972, P.406) ان الفقرات يعد تمييزها جيداً إذ بلغ معامل التمييز من (٠,٣٠-٠,٥٨) فأكثر.

ج- الثبات:

قام الباحثان باختيار (٢٠) طالباً وطالبة من غير أفراد المجموعة التجريبية وجرى تطبيق الاختبار التحصيلي عليهم وتم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ وبلغ (٠,٨٤) (السيد، ١٩٧٩، ص ٢٣٢).

ثامناً- إجراءات تطبيق التجربة:

بعد أن استكمل الباحثان متطلبات التجربة جميعاً، باشر الباحث الأول بتطبيقها في ١٠/١٢/٢٠٠٨ وأنهيت التجربة في ١٤/١/٢٠٠٩ وجرى تدريس المجموعة التجربة بطريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة، أما المجموعة الضابطة فجرى تدريسها بالطريقة التقليدية.

تاسعاً- تطبيق الاختبار التحصيلي:

قبل نهاية التجربة بأسبوع جرى تبليغ المجموعتين ان هناك اختبار سيجري لهم في المواضيع التي درسوها خلال المدة الماضية والتي تمثل درجته بمثابة اختبار للفصل الأول.

وقاما الباحثان بتطبيق الاختبار (الملحق ١) في نفس الوقت على المجموعة التجريبية والضابطة وبعد الانتهاء من التطبيق جرى تصحيح استمارات الاستجابة بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة صفر للإجابة الخاطئة.

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد أن طبق الباحثان الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من التجربة، استخرجا المتوسط الحسابي لكل مجموعة على حدة وباستعمال الاختبار التائي لعينتين غير مستقلتين (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٧٦)، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٨,٨٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨٠) عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية (٧٨) وهذا يعني أن المجموعة التجريبية أكثر تفوقاً وتحصيلاً من المجموعة الضابطة والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في الاختبار التحصيلي

المجموع	العدد	الوسـط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٠	١٦,٤٤	٣,١٧	٨,٨٤	دالة عند مستوى
التجريبية	٤٠	١٢,٠٢	٣,١٣		٠,٠٥ وبدرجة حرية ٧٨

تفسير النتائج:

يمكن أن تعزى أسباب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
للأسباب الآتية:

- ١- التدريس بطريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة يشعر الطلبة بدورهم الإيجابي في الدرس.
- ٢- زيادة الألفة بين طلبة المجموعة التجريبية لوجود حالات من التنافس الإيجابي بين المجموعات.

- ٣- شعور الطلبة بأسلوب حديث للتدريس مما زاد من المهارات اللغوية لديهم والقدرة على التعبير (عفانة، والخزدار، ٢٠٠٧، ص ٢٠٧)، مما يزيد من مفرداتهم اللغوية التي تساعدهم مستقبلاً حين ترجمة النصوص من اللغة الكردية إلى اللغة العربية؛ لأن زيادة المفردات اللغوية تجعل مرونة عند الطالب في اختيار الكلمات عند الترجمة للنصوص المكتوبة أو المنطوقة.
- ٤- انتقلت الدراسة الحالية مع دراسة (السامرائي، ١٩٨٧، وإبراهيم، ١٩٩٩).

الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثين أن يستنتجوا ما يأتي:-
- ١- شعور الطلبة عند التدريس بطريقة المناقشة باستعمال المجموعة الصغيرة بأنهم مسئولون عن إنجاز موضوع الدرس باتجاه تحقيق الأهداف، يؤدي إلى التعلم بفاعلية أكثر من الطريقة الاعتيادية.
 - ٢- إن استعمال طريقة المناقشة يعتمد على نشاط الطلبة بالدرجة الأساس.
 - ٣- صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات في التأكيد على جعل الطالب محور العملية التدريسية، ويؤكد على أن مشاركة الطالب الفاعلة في عملية التعلم، وهذا ما أكدته طريقة المناقشة.
 - ٤- إن طريقة المناقشة تزود الطلبة بالأفكار والمعاني الجديدة، وتنمي قدراتهم على الفهم والنقد والتحليل والتفسير.
 - ٥- إن استخدام طريقة المناقشة باستعمال المجموعات الصغيرة زادت فاعلية التدريس وخلق جو من التنافس الإيجابي وعزز الثقة بالنفس.
 - ٦- ظهور زيادة في تحصيل المجموعة التجريبية ويبدو واضحاً في متوسط الدرجات التي حازت عليها في الاختبار التحصيلي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي فإن الباحثان يوصي
بالآتي:-

- ١- ضرورة اعتماد طريقة تدريس المناقشة الجماعية في تدريس المناهج وطرائق
تدريس وخاصة اللغة الكردية.
- ٢- العمل على تدريب الملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية استعمال
طريقة المناقشة، وعدم الاقتصار على طرائق التدريس التي تعتمد الحفظ
والتلقين.
- ٣- تقليل عدد الطلاب في كل صف إلى (٢٥) طالباً وطالبة ليتسنى إشراك
جميع الطلبة في الوقت المخصص للدرس.

المقترحات:

يقترح الباحثان ما يأتي:-

- ١- إجراء بحوث ودراسات أخرى لدراسة أثر طرائق تدريس يكون فيها المتعلم
محور العملية التعليمية والمعلم ميسر ومرشد للتأكد من أثرها في تنمية
وتطور طرائق تدريس اللغة الكردية.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى، لمعرفة أثر استعمال طريقة
المناقشة في تحصيل الطلبة في مادة المناهج وطرائق التدريس.
- ٣- إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر استعمال طرائق واستراتيجيات تدريسية
أخرى مع طريقتي المناقشة والمحاضرة للتثبت من أثرها في التحصيل في
مادة طرائق التدريس.

المصادر

- ١- إبراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩)، أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين/جامعة الموصل، مجلة مركز البحوث النفسية، جامعة قطر، س٨، ع٨٥، ١٩٩٩.
- ٢- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣)، علم النفس التربوي، ط٣، دار الميسرة، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ٣- أبو جادو، ميلود وآخرون (١٩٩٧)، المنهج التربوي المكونين في التربية الإسلامية واللغة العربية، منشورات.
- ٤- الأمين، شاكر محمود وآخرون (١٩٨٦)، أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية معاهد إعداد المعلمين، ط٨، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- ٥- بدوي، محمد عبد الخالق، وكامل بنفلي، التربية وطرق التدريس، مكتبة العلوم، دمشق، بدون تاريخ.
- ٦- جابر، جابر عبد الحميد وعائف حبيب (١٩٦٧)، أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد.
- ٧- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٠)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٨- جرادات، عزت وآخرون (١٩٩٠)، التدريس الفعّال، ط٤، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد

٩- الجعفري، ماهر إسماعيل وآخرون (١٩٩٣)، فلسفة التربية، وزارة التعليم
العالي والبحث العلمي، مديرية دار الكتب، كلية التربية، جامعة بغداد،
بغداد.

١٠- الحافظ، محمود (١٩٩٥)، أثر استخدام المناقشة في التجارب المختبرية
على تنمية التفكير الناقد لطلبة كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة،
كلية التربية، جامعة الموصل.

١١- حمدان، محمد (١٩٨١)، التربية العملية الميدانية، مؤسسة الرسالة، بيروت.

١٢- حمدان، محمد زياد (١٩٨١)، التربية العملية الميدانية ومفاهيمها وكفاياتها
وممارساتها، مؤسسة الرسالة، بيروت.

١٣- — (١٩٨٨)، التدريس المعاصر وتطورات وأصوله وعناصره وطرقه، دار
التربية الحديثة، عمان، الأردن.

١٤- داود، عزيز حنا، عبد الرحمن، أنور حسين (١٩٩٠)، مناهج البحث
التربوي، دار الحكمة، بغداد.

١٥- الدباغ، فخري (١٩٨٣)، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، جامعة
الموصل، الموصل.

١٦- رزوق، أسعد (١٩٧٧)، موسوعة علم النفس، مراجعة: عبد الله عبد الدايم،
المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

١٧- رمضان، كافية وعزت عبد الموجود (١٩٨٨)، تقويم المناهج وطرق التدريس
وتقنيات التعليم في الكويت، الكويت.

١٨- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (٢٠٠١)، التصاميم التجريبية في الدراسات
النفسية والتربوية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

١٩- ريان، فكري حسن (١٩٧٢)، المناهج الدراسية، علم الكتب، القاهرة.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

- ٢٠- (١٩٩٣)، التدريس أهدافه وأساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.
- ٢١- السامرائي، قصي محمد لطيف (١٩٨٧)، أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني في مادة التاريخ، جامعة بغداد، كلية التربية-ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٢٢- السامرائي، هاشم وإبراهيم القاعد وآخرون (٢٠٠٠)، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط٢، دار الأمل، عمان، الأردن.
- ٢٣- الطشائي، عبد الرزاق الصالي (١٩٩٨)، طرق التدريس العامة، ط١، دار الكتب الوطنية، بنغازي.
- ٢٤- عفانة، عزو إسماعيل، الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٧)، التدريس بالذكاءات المتعددة، دار الميسرة، عمان.
- ٢٥- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٢٦- الكلزة، رجب أحمد، حسين علي مختار، المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط٣، مكة المكرمة، المكتبة القنصلية، ١٤١٥هـ.
- ٢٧- مرسي، محمد عبد العليم (١٩٨٥)، المعلم والمناهج وطرق التدريس، ط١، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.
- ٢٨- مطاوع، إبراهيم عصمت، وواصف عزيز (١٩٨٢)، التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت.
- ٢٩- الموسوي، عبد الله حسن (١٩٩٢)، أسس التدريس الناجح، مكتبة القوشي، بغداد.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

٣٠-مجيد، علي حمد الله (١٩٩٠)، مستوى دافع الإنجاز الدراسي لطلبة كلية

التربية بالجامعات العراقية، جامعة صلاح الدين، كلية التربية (رسالة
ماجستير غير منشورة).

٣١- الهاشمي، عابد توفيق (١٩٩٣)، طرق تدريس التربية الإسلامية، ط٤،
مطبعة مؤسسة الرسالة، بيروت.

٣٢- آل ياسين، محمد حسين (ب ت)، مبادئ في طرق التدريس العامة، ط١،
المكتبة العصرية، بيروت.

33- Bloom, B.S. and Others (1971), Handbook on Formative
Summative Evaluation of Students, Cearing, New York,
McGraw-Hill.

34- Eble, R.L.(1972), Essentials of Educational Measurement,
New Jersey, Prentical-Hill.

35- Fitzgerald, John Daniel (1978), A Comparison of Three
Methods of Teaching Prospective Teacher about Inquing
International A.Vol. 38, No.12, June.

36- Gnagey, William J. (1962), The Comparative Effects of
Small-Group Vs Teacher-Led Discussion Sessions upon
Student Achievement in Educational Psychology, The
Journal of Educational Research, Vol.56, No.1, Sep.

37- Kozma, R.B. Belle L.W Williams G.W (1978),
Instructional Techniques in Higher Education, New
Jersey.

38- Rothwell Easton, C. (1984), The Importance of Teaching
New Haven, Connecticut, The Hazen Foundation.

الملحق (١)

جامعة بغداد

كلية التربية/ابن رشد

قسم اللغة الكردية

عزيزي الطالب - عزيزتي الطالبة

تحية طيبة..

بين يديك (٣٠) فقرة اختبارية تدور حول موضوعات المنهج والكتاب المدرسي التي درستها، المطلوب منها الإجابة عن جميع فقرات الاختبار بدقة، إذ ستجد أنماط متنوعة من الأسئلة الموضوعية المطلوب منك ذكر الإجابة الصحيحة وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة وفي حالة تركك لفقرة - فقرات الاختبار تعطى درجة صفر وكذلك للإجابة الخاطئة، أما الإجابة الصحيحة تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

أرجو لكم إجابة متميزة

الباحثان

السؤال الأول/أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها:

- ١- يعرف كتاب يتناول مادة دراسة محدودة وفق نسق خاص لغرض الانتفاع بها في مستوى تعليمي محدد.
- ٢- يساعد الكتاب المدرسي على تنمية للطلاب المتمثلة بالفهم والموازنة والنقد.
- ٣- توفير فرصة الحداثة في المعلومات تمثل أساس يقوم عليه الكتاب المدرسي.
- ٤- تبصير الطالب بواقعه يمثل أساس
- ٥- إثارة وتوسيع وتعميق فكر الطالب تمثيل أساس يقوم عليه الكتاب المدرسي.
- ٦- يخضع تأليف الكتاب إلى التكليف أو المسابقة أو
- ٧- يُعرف التقويم من قبل على انه جمع واستخدام المعلومات لإصدار قرار بشأن البرامج التربوية.
- ٨- حينما يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج والوقاية فيعني ان التقويم عملية
- ٩- تسمى الوظيفة التي يستفيد من نتائج التقويم في إجراء الأبحاث المعتمدة على أسس علمية سليمة بالوظائف.....
- ١٠- الجوانب التي تكون في ذهن القائم بعملية التقويم هي: لماذا نقوم؟ ومن يقوم؟ و.....

السؤال الثاني/ضع دائرة حول الحرف الذي يقابل الإجابة الصحيحة مما يأتي:

١- اهتمام الدول المتقدمة تربوياً بالكتب الدراسية والإشراف على تأليفها يدل بوضوح
على:

أ- أهميتها ب- طباعتها ج- مفرداتها د- تدريسها

٢- يشهد الكتاب في البلاد العربية من حيث:

أ- التأليف ب- الإخراج ج- التوزيع د- كل ما ذكر صحيح

٣- تجريب الحلول المقترحة في خطوات التقويم لاتعدو أن تكون:

أ- نتائج ب- افتراضات ج- أسباب د- مقدمات

٤- إن عملية التقويم لاتنتهي بانتهاء تنفيذ:

أ- المنهج ب- المقترحات الجديدة ج- المدرس للدرس د- الامتحان

٥- بعد تحديد المجالات التي سيشملها التقويم تأتي مرحلة اختيار مناسب من:

أ- مدرسين ب- مناهج ج- اختبارات د- صفوف

٦- إن تحديد الأهداف الخطوة الأولى في سبيل:

أ- إصدار أحكام ب- تهيئة مستلزمات ج- كتابة الأهداف د- كل ما ذكر صحيح

٧- التقويم الذي يقوم على أساس احترام شخصية الطالب ويشارك في إدراك غايته
وقبول نتائجه يمثل عملية:

أ- هادفة ب- مستمرة ج- ديمقراطية د- متكاملة

٨- التقويم عملية شاملة يعني ارتباطه بجميع:

أ- الطلاب ب- المدرسين ج- الأهداف د- الصفوف

٩- السمات التي يتضمنها التقويم من صدق وثبات وموضوعية يدل على انه عملية:

أ- علمية ب- اقتصادية ج- تعاونية د- كل ما ذكر خطأ

- ١٠- من الوظائف التعليمية للتقويم:
 - أ- تهيئة معلومات
 - ب- التغذية الراجعة للمتعلم
 - ج- حصول على معلومات
 - د- الإفادة من نتائجه
- ١١- قيمة المنهج بالنسبة للتقويم تعد:
 - أ- أهمية
 - ب- وظيفة
 - ج- أسلوب
 - د- طريقة
- ١٢- نتائج التقويم تفيد في تصحيح:
 - أ- الأسئلة
 - ب- المسار
 - ج- الامتحان
 - د- الكراسات
- ١٣- العالم الذي عرف التقويم على انه إصدار حكم على قيمة الشيء هو:
 - أ- بلوم
 - ب- ريمرز
 - ج- ثورنडाيك
 - د- كل ما ذكر خطأ

السؤال الثالث/ضع علامة (صح) أمام العبارة الصحيحة و(خطأ) أمام العبارة الخاطئة:

- ١- يتحقق تطوير أو تعديل المنهج بتقويم المنهج نفسه.
- ٢- اتساق التقويم مع أهداف المنهج ليس ضرورياً عند تقويم المنهج.
- ٣- تفسير البيانات في المنهج هو تنظيم وترتيب في ضوء معايير مقبولة.
- ٤- المدرسة ليست المكان الوحيد الذي تتم فيه التربية.
- ٥- المدرس كان ولا يزال له أدوار رئيسية في تخطيط المنهج.
- ٦- تخضع المناهج الدراسية في بعض المستويات التعليمية لطبيعة فلسفة المجتمع.
- ٧- تخضع الثقافة لقانون التغير المادي وغير المادي.

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق.

الدكتور
نصيف جاسم عبيد الخزرجي
التميمي
م . م
محسن علي محمد

الفصل الأول

مشكلة البحث

يعد العصر الذي نعيشه الآن عصر التدفق المعرفي ،والمتغيرات المتسارعة والمتلاحقة ،وتعجز المعرفة وسرعة انتقالها وتداولها.

فالمعلم أساس نجاح العملية التعليمية وركيزتها الاساسيه في مراحلها المختلفة فأفضل المناهج والكتب والمقررات والنشاطات المدرسية قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن المعلم جيد الإعداد ويمتلك كفايات التعليمية يترجمها الى سلوك وخبرات تعليمية لدى تلاميذه. ولكي يجسد المنهج محتواه ،ووسائله، وتقنياته، وطرائقه فلا بد ان تتال طرائق التدريس القسط الوافر من الاهتمام بالاعتماد على استراتيجيات حديثة في مواجهة التغيرات الحاصلة في البيئة التعليمية المحيطة بها .وتشير الأدبيات إلى أن هناك اهتماما متزايدا بطرائق التدريس الحديثة في تدريس المواد الدراسية المختلفة ،إذ أصبحت الأهداف الراهنة لتدريس هذه المواد لا تقتصر على الجانب المعرفي بل تعدته إلى الجوانب الأخرى الوجدانية والمهارية مما يدعو إلى تبني هذه التوجهات الحديثة في تدريس مختلف المواد الدراسية ولمختلف المراحل الدراسية .وعلى الرغم من إن أسلوب التعلم الذاتي كما يعتقد البعض يتيح الفرصة المطلقة للمتعلم في إن يتعلم ويكتسب الخبرات، إلا إن المعلم يبقى دوره الإشرافي في تنظيم ومتابعة عمل المتعلم ليحقق التعلم الذاتي أهدافه بصورة دقيقة. إذ إن اكتساب الطالبة (المطبعة)

مهارات وخبرات فن التدريس في مرحلة الإعداد ربما يمكنها من الإلمام بها بحيث تتكون عندها القابلية على استخدام الطرائق التدريسية التي تتلائم مع الموقف التعليمي سواء كان ذلك التلائم يتعلق بالتلاميذ أم بطبيعة المادة الدراسية. ولعل تدريب الطالبة (المطبعة) على ممارسة الطرائق التدريسية المختلفة والأساليب التي يمكن إن تمارس وفقا لبنيتها الشخصية، أو الإستراتيجية التي تمارسها تدريباً بصورة منفردة أو ضمن مجموعات صغيرة بأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه يعد من الوسائل المناسبة لتحقيق نمو مهني وتكوين مهارة وكفاءة تدريسية عند الطالبة (المطبعة) قبل ممارستها للتطبيق الفعلي. (دمعة، ١٩٨٧، ص ١١٣).

ولما كان المعيار (المحك) هو كفاية المعلم وتمكنه في مساعدة المتعلمين وتمكينهم مما يدرسونه أو ما يرومون تعلمه لذا فإن معيار تحقيق الكفايات الادائية هو قدرة المعلم على أداء سلوكه المطلوب. لقد شخص الباحثان المشكلة من خلال خبرتهما في قطاع التربية والتعليم سواء في الثانويات أو معاهد إعداد المعلمين والمعلمات واطلاعهما على عدد من المشكلات التي تواجه الطالبة (المطبعة) أثناء مرحلة التطبيق وهذا ما أكدته عدد من الدراسات السابقة في هذا المجال منها دراسة (الموسوي، ١٩٨٢) ودراسة (سهلاني، ١٩٨٣) فقد وجدوا ضعفاً في إعداد الطالبة (المطبعة) في العراق الذي لا يفي بإعداد معلم ناجح، إذ يفتقر إلى التقنيات والأساليب الحديثة، ويتصف بقلّة التفاعل بين المعلم والطالب ضمن النشاط الحاصل في الصف، إما (الموسوي، ١٩٩٣) فقد بين إن السبب الأساسي في ضعف الأداء التدريسي هو عدم الربط بين الجانب النظري والجانب العملي وربط الإعداد الأولي بالتدريس أثناء الخدمة. (الركابي، ٢٠٠١، ص ٢)

لذا أقدم الباحثان على القيام ببحث تجريبي لأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه لتدريب الطالبة(المطبعة)على ممارسة بعض الاستراتيجيات الحديثة التي تكون الطالبة(المطبعة)في فترة التطبيق بأمس الحاجة إليها.

أهمية البحث :-

إن المعلم هو حجر الزاوية في إي نشاط تربوي وان فعاليته ونجاح إي نظام تربوي يعتمد أساسا على نوعية المعلمين وهذا ما أكده التربويين ،إذ قيل إذا أحببت ان تعرف ثقافة بلد من البلدان فانظر إلى معلميهـا.(حمادنه،٢٠٠١،ص٢٤)

ويرى الباحثان أن المكانة التي أعطيت للمعلم جعلت منه رائدا وقائدا ومرشدا وقوة حسنة يحتذى به لذا ينبغي ان تكون برامج إعدادة قبل الخدمة وفي إثائها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية المفيدة النافعة وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعيه خاصة تناسب هذا الدور ومستلزمات التطور الحديث في إدامة التعليم ومحتواه واساليبه.ويرى (راشد،١٩٩٦)إن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفاية من أهم مقومات التربية المعاصرة ،فقد لوحظ إن الاهتمام بمهارات التدريس من أهم ملامح هذه الحركة حيث أصبح الإعداد المهني للتدريس يعني اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها المعلم في أصول مهنته ليتمكن من أداء دوره الفعال والناجح في عملية التدريس ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا يتعلق في علوم التربية وعلم النفس وجانبا عمليا يتعلق بالتدريب العملي الميداني حيث يوضع الطالب (المطبق) بمواجهة الواقع التعليمي ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة. (راشد،١٩٩٦،ص٧٩).

ان معرفة المعلم لطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية

التعليم مشوقة وممتعة للطلبة ، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية.

(مرعي والجله، ٢٠٠٢، ص ٢٥).

ولكي يتحقق الهدف الأساسي في إعداد المعلم فلا بد إن يتم التخطيط المسبق والمحكم لكل عمليات وإجراءات إعداد المعلم بما يجعلها في حالة من التفاعل الايجابي بين مكونات الإعداد النظري وممارسة التطبيق الفعلي والعملي لهذه المكونات لان التطبيقات التدريسية تشكل ركنا أساسيا ومهما في برامج الإعداد إذ أنها تفسح المجال للطلبة (المطبقين) للاطلاع على الأنشطة التي تجري في المدرسة كافة والمشاركة الفعالة فيها ، إن هذه المشاركة تعد تدريباً ميدانياً لهم

(علي ، ١٩٨٧ ، ص ١٣٣).

ويعد التعلم الذاتي بعدا إنسانيا يتمثل في إن العلاقات الإنسانية الايجابية تعين الإنسان على النمو ويجب إن تقوم عملية التعلم على مبادئ العلاقات الإنسانية ومفاهيمها بدلا من مبادئ ومفاهيم المادة الدراسية والعمليات المعرفية ، ودور المعلم في التدريس يكون الموجه الذي يعين المتعلم على اختيار ما يتعلمه متى وكيف ، وكذلك تكوين علاقات شخصية مع المتعلمين من اجل تحقيق نموه .

(ناصر وخينات ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٠٩-٢١٠)

ولما كانت مرحلة التطبيق سواء كان الزمن المخصص لها في نظام أعداد المعلمين في العراق قصيرا أم كافيا والتي تعد جزء من مرحلة الإعداد الكاملة من اجل تدريب الطالبة (المطبقة) على المهارات التدريسية والكشف عن جوانب القوة والضعف في مدة التدريب والتطبيق وتطويرها لسنوات قادمة. لذا فان الاستقصاء الموجه يضع المتعلم في مواقف لم يعتدها ولم تكن عنده الخبرة السابقة فيها ويجعل المتعلم يعتمد على نفسه خاصة بأسلوب التعلم الذاتي ، في الوقت نفسه يتلقى توجيهها من المعلم . ولعل

القصور البادي في مهارات التدريس لدى الطلبة(المطبقين)يعد دليلا على عدم كفاية اساليب الاعداد وضعف برامج التدريب في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وسبب ذلك حسب راي الباحثان يعود الى اقتصاره على الزيارات الميدانية وعدم التدريب على المهارات التدريسية ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية الحديثة وإهمال التقنيات.

وبذلك أصبحت عملية أعداد المعلم القائم على الكفايات من الأمور المهمة جدا في الأوساط التربوية فقد عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات، وحلقات المناقشة أخذت على عاتقها التأكيد على أهمية الكفايات التعليمية وسبل تطويرها والعمل على إعداد المعلمين في ضوءها ومن هذه المؤتمرات مؤتمر (القاهرة ،٧٢) الذي أوصى بضرورة رفع مستوى أعداد المعلم وزيادة مهاراته وكفاياته المهنية ،ودعا المؤتمر العام لليونسكو في دورته الحادية والعشرين المنعقدة في بلغراد بين شهري أيلول وتشرين أول عام ١٩٨٠ إلى الاهتمام بإعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأوصى بإيجاد سياسة شاملة لتدريبهم وتشجيع برامج الإعداد المبكرة التي تنمي كفاياتهم

(الركابي، ٢٠٠١، ص٤).

وفي الدوحة عام ١٩٨٤ عقدت ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي للمدة بين (٧-٩)كانون الثاني ، ١٩٨٤ وأكدت ضرورة العناية بالجانب التطبيقي ومراعاة توازنه مع الجانب النظري . (مكتب التربية العربي، ١٩٨٥، ص ١٠-١١).

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالحاجة إلى تطوير برامج التربية العملية الحالية وتحديثها بما ينسجم مع فلسفة التربية الحديثة وواقع المدارس العراقية وتضمنها استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسه يدرّب الطلبة (المطبقين)عليها.

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات (المطبقات) لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق.

فرضيات البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات كفاية طالبات (المطبقات) اللواتي تدرين على ممارسة استراتيجيات تدريسية قبل التطبيق وبين متوسط درجات الطالبات (المطبقات) اللواتي لم يتدرين.

حدود البحث

١- عينة من طالبات الصف الخامس /معهد أعداد معلمات الدجيل /صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

٢- الفصل الدراسي الثاني.

تحديد المصطلحات

١- التعلم الذاتي:-

(بأنه:-) تزويد كل طالب بخبرات تعليمية ملائمة لقدراته Jorolimek,1982 عرفه (يمكنه من العمل على تحقيق أهداف تربوية مهمة))

(Jorolimek,1982,114).

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه:-((نشاط تعليمي ينمي إمكانيات الطالبة (المطبقة)وقدراتها ذاتيا باستخدام أساليب وتقنيات وبرامج تعليمية مختلفة لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة)).

٢- الاستقصاء:-

عرفه (الحيله، ١٩٩٩) بأنه:- ((نوع من التعلم يجعل المتعلم يفكر وينتج مستخدماً معلوماته وقابلياته في عمليات عقلية وعملية تنتهي بالوصول الى النتائج . (الحيله، ١٩٩٩، ص ٣٧٣).

٣- الاستقصاء الموجه:-

عرفه (نشوان، ١٩٨٨) بأنه (ما يقوم به المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه أو ضمن خطه بحثيه أعدت مقدماً . (نشوان، ١٩٨٨، ص ٨٢).

٤- الكفايات التعليمية:

عرفها العبيدي (٢٠٠٣):- بأنها ((المادة الدراسية التي يفترض إن يمتلكها المعلم في العملية التدريسية ويعكسها بشكل سلوكي أثناء التدريس))

(العبيدي، ٢٠٠٣، ص ٧)

ويعرفها الباحثان إجرائياً ((مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة (المطبقة) في استمارة الملاحظة المستخدمة في البحث الحالي والتي أعدت لهذا الغرض))

٥- الطالبة المطبقة :

عرفها (عبد الرحمن ، ١٩٧٩): بأنه ((كل طالب في المعهد أو كلية إعداد المعلمين يذهب إلى مدرسة معينة اثنا فترة التربية العملية)) (الركابي، ٢٠٠١، ص ٨) ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: ((هي الطالبة التي لا تزال في المرحلة الخامسة من معاهد إعداد المعلمين وتمارس التدريس أثناء فترة التطبيق)).

٦- إستراتيجية التدريس:

عرفها (أبو عميره ، ٢٠٠٠): بأنها ((مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل ، بحيث تساعده على تحقيق أهداف المقرر أو الموضوع، وتشتمل على عدة عناصر من بينها تنظيم الدرس والتمهيد له بإثارة دافعية التلاميذ ، وتحديد الأنشطة التعليمية وتحديد الموقف المخصص لها ، ونوع التفاعل الذي يمكن ان

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

يحدث داخل الفصل ، والطريقة التي سيتبعها المعلم إنشاء التدريس ، وأساليب التقويم التي ستتبع. (أبو عميره ، ٢٠٠٠، ص٧٧).

وعرفها الباحثان إجرائيا بأنها :- (مجموعة الإجراءات والخطوات والمهارات التي تقوم بها الطالبة (المطبقة) إنشاء عملية التدريس وبشكل منتظم ومتسلسل كي تساعد تلاميذها في تحقيق الأهداف المحددة للموضوع الذي تدرسه).

٧- التطبيق :-

عرفها (دمعه ، ١٩٨٧) : بأنه ((نشاط تعليمي يمارسه الطالب(المطبق) داخل صف من الصفوف وذلك بتدريسه موضوعا أو أكثر من الموضوعات الدراسية في مجال تخصصه العملي لعدد من الطلبة في صف معين لمرحلة من مراحل الدراسة)).
(دمعه ، ١٩٨٧ ، ص ١١)

٨- معاهد إعداد المعلمين والمعلمات :

عرفها (الشمري ، ١٩٨٩) : بأنها ((مؤسسات تربوية تتولى إعداد المعلمين والمعلمات ، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد دراسة المتوسطة.
(الشمري ، ١٩٨٩، ص ٥١)

الفصل الثاني

أخلفيه النظرية:

تغير النظرة إلى إستراتيجية التدريس:

بعد إن كانت المحاضرة الإلقائية هي السمة الغالبة في التدريس شاع ما يطلق عليه التدريس التفاعلي

(Interactive) الذي يعتمد على توفير التغذية الراجعة (Feed - back) للطلاب ليتعرف على نتائج سلوكه العلمي بهدف تطوير الأداء وترقيته ، كما بدا العالم كله يذهب إلى استراتيجيات الكشفية (Discovery) والبحثية (Inquiry) وحل المشكلات (problem solving) وقد يتم تنفيذ اي مما سبق باستخدام التعلم التعاوني (cooperative) أو بجهد الطالب منفرد (Individually) كما قد تم اعتمادا على تعلم الطالب ذاتيا (self learning) او غير ذلك . وفي هذا كله فان دور المعلم لا بد ان يتضمن دفع طلابه إلى ألتحوص والتدقيق والتحليل والتفسير لما يتفاعل من مادة علمية واسباب هذا التفاعل فيما يطلق عليه بفلسفة ما وراء المعرفة أو ما وراء الإدراك (metagacognition) محاولة لتعليمهم كيف يتعلمون وحدهم . (مصطفى ، ١٩٩٩، ص١٢٨)

التعلم الذاتي

إن التعلم الذاتي هو عملية إجرائية هادفة ومقصودة ،يحاول المتعلم إن يكتسب بنفسه اكبر قدر من المعرفة والمبادئ والاتجاهات والمهارات والقيم ، مستخدما التقنيات التكنولوجية الحديثة سواء كانت برنامجا أو أجهزة. (العبيدي ، ٢٠٠٤، ص١٧٣)

إذ إن تفريد التعلم تغيير منهجي يهدف إلى الاهتمام بالمتعلم والتركيز عليه في عمليتي التعليم والتعلم، وتصميم برامج المجموعات من الطلبة بحيث يترك أمر تقدمهم إلى قدراتهم الفردية وسرعتهم الذاتية . (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢ ، ص ٩٦) .

مبادئ التعلم الذاتي

١- مراعاة الفروق الفردية: كل متعلم له سمات وخصائص تميزه عن غيره لذا فان التعلم الذاتي يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في عمليات التعلم والاكتساب.

٢- مراعاة السرعة الذاتية للطلبة : نظرا لوجود ظاهرة الفروق الفردية ،فهذا يعني عدم تساوي هؤلاء الطلبة من حيث سرعة التعلم إذ نجد سريع التعلم وبطيئ التعلم ومتوسطي التعلم أيضا . ويعمل التعلم الذاتي على مساعدة الطلبة على التعلم وفقا لسرعتهم الذاتية .

٣- التفاعل الايجابي بين المتعلم والموقف التعليمي : يعمل التعلم الذاتي على تفعيل المشاركة الايجابية للطلبة في عملية التعلم وعلى تنويع المصادر لتشمل الكتب والنشرات والمجلات والأفلام. (الزغلول والمحاميد ، ٢٠٠٧ ، ص٢٢٣)

أهمية التعلم الذاتي

يكتسب التعلم الذاتي أهمية في التربية من نواحي عدة ، ومن بين ذلك انه يساعد في بلوغ الأهداف التربوية الآتية:-

١- إعداد الأبناء للمستقبل المجهول للحياة في عالم غير عالمنا.

٢- توليد اهتمامات جديدة عند المتعلم .

٣- اثارة الدافعية للتعلم .

٤- التدريب على المهارات التي يراها ضرورية .

٥- تغطية المعرفة الأساسية للمعرفة اللاحقة .

٦- التدريب على حل المشكلات .

٧- إيجاد بيئة خصبة للإبداع .

٨- تنمية اتجاهات ايجابية نحو التعلم .

٩- تعويد المتعلم الاعتماد على الذات. (الخليلي وعبد اللطيف ،١٩٩٦، ص٢٢٠) ويرى الباحثان إن التعلم الذاتي يمكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة وإعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعليمهم بأنفسهم وحل مشكلاتهم .

ادوار المعلم في إستراتيجية التعلم الذاتي:

يختلف دور المعلم في ظل أسلوب التعلم الذاتي عن الأساليب التقليدية والتي تركز على نقل المعرفة وتلقينها وتدريب المتعلمين على استرجاعها، ففي أسلوب التعلم الذاتي يكون للمعلم ادوار متعددة منها .

- ١- التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم .
- ٢- تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين .
- ٣- وضع خطط للدراسة الفردية وتطويرها .
- ٤- تشخيص المواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين .
- ٥- مساعدة المتعلمين على اكتساب بعض المهارات الأساسية لحل المشكلات التي تواجههم .

- ٦- تخطيط الصف الدراسي والحصص الدراسية وتنظيمها لخلق بيئة ملائمة للتعلم.
- ٧- تعزيز ذاتية الفرد حيث يساعد الطالب (المعلم) على التخلص من الخجل والرهبة والخوف من المعلم او من زملائه أو من الموقف التعليمي ذاته باستعادة ثقته بنفسه .
- ٨- زيادة العلاقة الحسنة بين المعلم والطالب وجعلها عامل مشجع للتعلم .

- ٩- توفير الوسائل والمعلومات اللازمة لمساعدة الطالب على التعلم وتقويم تعلمه ذاتيا . (الخطيب ،١٩٨٦، ص١٢٧) (احمد العلي ، ١٩٨٧ ، ص٤١)

ومن خلال ذلك يمكن القول ان دور المعلم في التعلم ينحصر في تهيئة الموقف التعليمي ومنظوميته على نحو يستثير دوافع المتعلم الى التعلم ويزيد من قدرته في

الاعتماد على نفسه في تعلمه متفاعلا مع مصادر الخبرة المختلفة ويوفر له قدر اكبر من المشاركة الفعالة في اختيار مادة تعلمه ويعينه على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على تقويم مدى تقدمه نحو تحقيق الاهداف المنشودة .

(منى ، ١٩٩٩ ، ص١٧٧)

مفهوم الكفاية :

هي القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الاداء (التميمي ، ٢٠٠٥ ، ص٣١) ويرى (شيشوم ، ١٩٨٣) بان الكفاية هو توفير ما يعطي المهمة حقها في الاداء من امتلاك المعرفة الضرورية والمهارات والقدرات اللازمة لبلوغ مستوى مقبول في الاداء . (شيشوم ، ١٩٨٣ ، ص٢١)

وفي مجال التربية يعرفها (الدريج ، ٢٠٠٠) على أساس أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ، ويتكون محتواها من معارف ومهارات واتجاهات واستعدادات متداخلة ومتكاملة بشكل مركب ، وقد يقوم الشخص الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها . (الدريج ، ٢٠٠٠ ، ص١٦١) ومن خلال تحليل مختلف التعاريف التي قدمت للكفايات نجد أنها مفهوم متلون يدل على تنوع وتعدد المفاهيم فهو يدل على الفهم السلوكي والذهني والمعرفي . أي أنها جملة من السلوكيات وسلسلة من الأعمال والنشاطات القابلة للملاحظة والقياس .

اداء المعلم والكفايات التعليمية :

ان اعتماد التدريس بالكفايات يمر عبر تجزئة الكفايات الى مهارات وقدرات تترجم الى نشاطات قابلة للملاحظة والقياس ، ذلك ان نموذج التدريس الهادف في صيغته السلوكية والاجرائية اصبح عاجزا في السنوات الاخيرة عن حل كثير من المشكلات في الحقل التعليمي وبشكل خاص الصيغة الاجرائية للاهداف التربوية وفي الفصل

المصطنع الذي يتم بين ما هو عقلي وما هو مهاري وبين ما هو وجداني في شخصية المعلم . (الدريج ، ٢٠٠٠، ص ٥٠)

لذا فان تكامل مكونات الشخصية الانسانية من معرفة وعمل وانفعالات ودوافع هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات التي تواجهها في الحياة التربوية . وترتبط هذه القدرات بسلوك محدد بمختلف جوانب الشخصية . فتعليم المعارف يعني قدرة معرفية ، وتعليم اساليب العمل يتطلب قدرة مهارية ، واكتساب الاتجاهات والانفعالات هو قدرة وجدانية .

شروط الكفاية :

١- ان تكون ذات صلة بالاعمال التي تؤدي في ظلها ليكون من يمتلكها قادرا على حل المشكلات المتعلقة بها .

٢- لا تخرج تلك الاعمال عن معايير التي وضعتها الجماعة نفسها ، لذلك كلما تطابقت معايير الشخص المعني في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه المؤسسة كانت النتائج افضل .

٣- لا تقتصر على فئة او شريحة محددة بل تهم نتائج العمل جميع المعنيين بالامر .

٤- إن تكون تلك النتائج مفيدة وملائمة للوسط الذي يوجد فيه العمل وان ترتبط الكفاية بالماضي وتتطلع الى المستقبل . (بوز ، ٢٠٠٤ ، ص ١١٣)

أنواع الكفايات :

أظهرت بعض الدراسات المتعلقة بالكفايات عددا من التصنيفات الخاصة بها فقد حدد (الخطيب ، ١٩٩٤) الكفايات الواجب توفرها ب(الفكرية ، المهنية ، الشخصية ، الإنسانية والإبداعية) . (الخطيب ، ١٩٩٤ ، ص١٤) وهناك الكفايات التعليمية وهي قدرة المعلم على تنفيذ المهارات داخل غرفة الصف ، مثل تنفيذ خطة الدرس او حسن التصرف او سرعة البديهة وقوة الملاحظة والتمكن من طرائق التدريس وغيرها خلال تنفيذ المهارة (ياسين ، ٢٠٠٣ ، ص٤) وقد اعتمد البحث الحالي تطبيق بعض الكفايات التعليمية التي يفترض إن تمتلكها المعلمة (المطبقة) مثل كفايات استخدام التقنيات التربوية وكيفية طرح الأسئلة والتخطيط للدرس لأنها كفايات أساليب التدريس ويفترض بالمعلمة إن تكتسب تلك المهارات .

دراسات سابقة :

: (Hatti & others, 1982) ١- دراسة هاتي وآخرون

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى تقويم الكفايات المهنية للطلبة في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي في عاملين رئيسين :

١- التحضير والإعداد للدرس .

٢- العرض وتقويم الدرس .

اعد المشرفون على التطبيق استمارة تضمنت عشرين فقرة بصيغة أسئلة استهدفت الفقرة الأولى تعريف التقويم العام للنمو المهني لكل طالب في مرحلة الإعداد المهني ويتم تقديرها على وفق مقياس متدرج (فوق المتوسط ،مقبول ،دون الوسط ، يحتاج إلى مساعدة أكثر) وفي ما يتعلق بالفقرات الباقية أعدت وفق المقياس (فوق الوسط ، مقبول ، دون الوسط) كما تضمنت الاستمارة حقول تسمح لمشرفين بتسجيل ملاحظاتهم حول جوانب القوة والضعف التي يلاحظونها عند الطلبة كما تضم

الاستمارة سؤالاً محدد تتم الإجابة عنه بعد الممارسة الثانية للتطبيق والسؤال هو هل تفرح إن تضم هذا الشخص إلى ملاكك ؟

تمثلت عينة البحث بالطلاب الذين يحصلون على درجة دبلوم تربية جميعاً بعد إكمالهم التطبيق العملي لسنتين دراسيتين وبلغت عينة الدراسة (٧٥٦) طالباً منهم (٣٠٤) طالباً يتم إعدادهم لمرحلة التعليم الابتدائي (٤٥٢) طالباً يتم إعدادهم لمرحلة التعليم الثانوي .

أظهرت النتائج وجود فرق بين سنتي التطبيق فالمطبّقون للمرحلة الثانوية تميزوا بحسن الإعداد للدرس والتهيئة له كما وإنهم يمتلكون مهارات جيدة ويتقنون اختيار المادة التي تناسب قدرات التدرّج في عرض المادة الدراسية.

(هاتي وآخرون ، ١٩٨٢ ، ص٣٧٦)

٢- دراسة (نشوان ، ١٩٨٨) :

هدفت الدراسة تعرف اثر استخدام التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه في تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض .

اختار الباحث عينة دراسته من مدرستين حكوميتين ومدرسة خاصة بواقع ثلاثة صفوف تجريبية تمثل الأول والثاني والثالث المتوسط وثلاثة صفوف أخرى مماثلة تمثل المجموعة الضابطة ،وبذلك أصبح عدد صفوف المجموعة التجريبية (٩ صفوف) والمجموعة الضابطة (٩ صفوف) أيضا .بلغ مجموع أفراد المجموعة التجريبية (٢٠٣) طالب ، (١٣٧) طالب من المدرستين الحكوميتين و(٦٦)طالب من المدرسة الخاصة بينما بلغ عددا افراد المجموعة الضابطة (٢٠٦) طالب ، (١٤٠)طالب من المدرستين الحكوميتين و(٦٦)طالب من المدرسة الخاصة .واعد الباحث ورقة عمل لتعلم ثلاثة مفاهيم علمية في كل صف إي لكل صف مفهوم علمي واحد وبنيت الورقة على أساس الاستقصاء الموجه ، وتم بناء اختيار تحصيلي لكل صف من الصفوف

الثلاثة لقياس تحصيل الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم التحقق من صدقه وثباته .توصلت النتائج إلى:

- ١- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل .
- ٢- إن طلاب المجموعة التجريبية استطاعوا التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه وفهم المفاهيم العلمية موضوع البحث. (نشان، ١٩٨٨، ص٢٢-١٨٣)
- ٣- دراسة (جري، ٢٠٠٤):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى :

- ١- تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية .
 - ٢- تقويم أداء معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة .
 - ٣- اقتراح برنامج لتطوير أداء معلمي التاريخ على ضوء نتائج التقويم.
- تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلما ومعلمة في المدارس الابتدائية اختيروا بالطريقة العشوائية ،اعد الباحث استمارة ملاحظة تضمنت (٧٠) كفاية موزعة بين (٩) مجالات وتم استخراج صدقها وثباتها .
- استخدم الباحث معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتقدير أهمية الكفايات التعليمية بحسب أداء المعلمين والمعلمات .

أسفرت نتائج البحث عن مايتي :

- ١- تحديد عدد الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية .
- ٢- إن أداء معلمي مادة التاريخ في مجال الكفايات لعلاقات إنسانية وإدارة الإرشاد النفسي والتوجه التربوي ومجال كفايات الخصائص الشخصية ومجال كفاية تنفيذ

الدرس كان مقبولا ،إما أدائهم في المجالات الأخرى كالتقويم واستثارة الدافعية والنمو المهني والوسائل التعليمية فقد كانت دون المستوى المطلوب .

٣- بلغ عدد الكفايات غير المتحققة (٣٦) كفاية وهي تشكل نسبة مقدارها (٥١,٤٣) للمجموع الكلي لاستمارة الملاحظة بينما بلغت الكفايات المتحققة (٣٤) وهي تشكل نسبة مقدارها (٤٨,٥٧) من المجموع الكلي لاستمارة الملاحظة .
وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث إن أداء معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية لم يرتقي الى المستوى المقبول للمهام الموكلة إليهم .

(جري ، ٢٠٠٤ ، ص ١-٣)

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

أولاً/ التصميم التجريبي

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي سيؤديها الباحث ، وقد اختير التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ، لأنه أكثر التصاميم خدمة لإغراض البحث الحالي ، والشكل (١) يوضح ذلك

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	أسلوب التعلم الذاتي	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

الشكل (١)

ثانياً /مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من طالبات المرحلة الخامسة في معهد إعداد معلمات الدجيل /صلاح الدين البالغ عددهن (٦٥) طالبة موزعات على ثلاثة أقسام :
قسم اللغة العربية والاجتماعيات (٢٦) طالبة ،وقسم اللغة الانكليزية (١٩) طالبة ،
وقسم الرياضيات والعلوم (٢٠) طالبة ،وتم اختيار طالبات قسم الرياضيات والعلوم البالغ عددهن (٢٠) طالبة قصديا لكون الباحثان اختصاص رياضيات وعلوم(الفيزياء) مكلفان بالإشراف على الطالبات(المطبقات) إنشاء التطبيق ،وبصورة عشوائية تم اختيار (١٠)طالبات من المجموعة التجريبية و(١٠) طالبات من المجموعة الضابطة وكما موضح بالجدول (١) أدناه.

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

جدول (١)

أعداد الطالبات (المطبقات) في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	عدد الطالبات
المجموعة التجريبية	١٠
المجموعة الضابطة	١٠

ثالثا/ تكافؤ مجموعتي البحث

على الرغم من إتباع الأسلوب العشوائي في اختيار مجموعتي البحث ألا إنهما حرصا على إجراء التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث وهي :

١- العمر الزمني .

٢- متوسط درجات الفصل الدراسي الأول لجميع المواد الدراسية للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩.

رابعا / أدوات البحث

أولا / الاستراتيجيات التدريسية :- اختار الباحثان ثلاث استراتيجيات تدريسية لتدريب الطالبات (المطبقات) على استخدامها إنشاء التدريس خلال فترة التطبيق وهذه الاستراتيجيات هي :

١- إستراتيجية التدريس باستخدام الوسائل التعليمية .

٢- إستراتيجية التدريس باستخدام الأسئلة.

٣- إستراتيجية التخطيط للدرس .

وقد قام الباحثان بصياغة أهداف سلوكية تتدرب عليها الطالبات قبل ممارستهن للتدريس إنشاء التطبيق لأنها تسمح بتقويم كفاءة التدريس وفعاليته بطريقة محدده

واضحة ،كما أنها سهلة القياس ويعبر عنها بنتائج قابلة للقياس والتكميم . (جابر ، ١٩٨٣ ، ص ٩٢)

وتم عرضها على عدد من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (٣). للتثبيت من صحة صياغتها ومدى صلاحيتها ، وبلغ عدد الأهداف السلوكية (١٠) هدف لكل إستراتيجية بصيغتها النهائية ملحق (١) .

ثانيا /استمارة الملاحظة :

تعد الملاحظة المباشرة الوسيلة الأكثر ملائمة لقياس فعالية المتعلم وتحليل سلوكه (الزويبي ، ١٩٨١ ، ص ٢٠٦)

ومن اجل ملاحظة كفاية الطالبة (المطبقة) لاستخدام الاستراتيجيات التي تدرب عليها قبل التطبيق ،قام الباحثان بإعداد استمارة الملاحظة للأهداف السلوكية التي تم إعدادها وضعت ثلاث بدائل لكل سلوك من اجل إن يستخدمها المشرف لملاحظة كفاية الطالبة (المطبقة) ، وهذه البدائل (جيد ،وسط ، مقبول) وتم عرضها على الاختصاصيين في طرائق التدريس ملحق (٣) وقد عدت بصيغتها النهائية ملحق (٢).

وتم التأكد من صدق صحتها وصلاحيتها بالاعتماد على آراء الاختصاصيين باعتباره صدق ظاهري حيث يشير (Ebel ,1972) إلا إن أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للأداة هو قبول عدد من المتخصصين لها بتقدير صلاحية تلك الأداة لقياس الصيغ المراد قياسها (Ebel,1972,p.555)لمعرفة ثبات استمارة الملاحظة قام الباحثان بتسجيل الملاحظات حول كفاية طالبات المجموعة التجريبية أثناء مدة التدريب على ممارسة التدريس باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الثلاث وتم حساب معامل ارتباط بين درجتي الملاحظتين للباحثين إذا بلغ (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد من وجهة نظر الاختصاصيين.

ثالثا / تطبيق استمارة الملاحظة :

في بداية شهر نيسان ٢٠٠٩ اجتمع الباحثان بطالبات المجموعة التجريبية البالغ عددهن (١٠) طالبات وتم توزيع الاستراتيجيات التدريسية الثلاث والأهداف السلوكية وأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه بعد كتابتها على شكل ورقة عمل تعتمد عليها الطالبة (المطبعة) والسير بخطوات منتظمة ومتسلسلة بدءا بتحديد الإستراتيجية التدريسية التي اختار الباحثان ثلاث منها ، وصياغة أهداف سلوكية لكل إستراتيجية يجب إن تحققها الطالبة (المطبعة) نتيجة لقيامها بالأنشطة التعليمية بأسلوب التعلم الذاتي . ومن خلال ممارستها للتدريس لما تعلمته إنشاء قيامها بالأنشطة التعليمية ، تلقى تغذية راجعة من الباحثين وإعادة التدريب من اجل الإتقان والكفاية وبالتالي يتم تقويم الطالبة (المطبعة) من قبل الباحثين باستخدام استمارة الملاحظة .

كما تم توضيح أهداف التجربة وأهميتها بالنسبة لهن كطالبات (مطبقات) إنشاء التطبيق ، وكيفية الاستفادة منها اثناء عملهن كمعلمات في المدارس الابتدائية ومناقشة السير بخطوات التدريب على ممارسة التدريس ، وكذلك تدريبهن وإشراف الباحثين وخلال شهر نيسان ٢٠٠٩ على الاستراتيجيات الثلاث واستغرقت فترة التدريب أسبوعا واحدا لكل إستراتيجية وأهدافها السلوكية ، بعد ذلك تمت ممارسة بعض الأنشطة بأسلوب التعلم الذاتي وقيام كل طالبة (مطبعة) بممارسة تدريسية إمام زميلاتهن الطالبات (المطبقات) والباحثين وتتلقى التوجيهات من الباحثين كتغذية راجعة من اجل تطوير كفاية التدريس عندها . وكان الباحثان مرجعا للطالبات (المطبقات) للاستفسار والمناقشة عن بعض الأمور التي تحتاج إلى التوجيه فيها . وعند المباشرة في التطبيق تسير الطالبات (المطبقات) في المجموعة التجريبية في تدريسهن بأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه .

إما المجموعة الضابطة والبالغ عددها (١٠) طالبات فقد باشرن بالتطبيق من دون إعدادهن وتدريبهن كما تم لزميلاتهن الطالبات (المطبقات) في المجموعة التجريبية وبعد (١٠) أيام من بدء التطبيقات التدريسية للطالبات (المطبقات) قام الباحثان بزيارة واحدة لكل طالبة (مطبقة) من طالبات المجموعة التجريبية والضابطة كل على انفراد من اجل إعطائهن الدافعية وتهيئة الظروف النفسية لهن . وبعد شهر واحد قام الباحثان كل على انفراد بزيارة واحدة أيضا لكل طالبة (مطبقة) من طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وتسجيل الملاحظة المعدة لهذا الغرض .

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

- ١- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل ثبات استمارة الملاحظة .
- ٢- الاختبار الثاني (t - test) لعينتين مستقلتين (القاضي وآخرون ،٢٠٠٣، ص٢٩٢)

الفصل الرابع النتائج وتفسيرها :

تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، إذ تصبح الفروق دالة عندما تكون القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية وغير دالة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية . ولما كانت فرضية البحث تنص على انه (لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط كفاية الطالبات (المطبيقات) اللواتي تدرين على ممارسة استراتيجيات تدريسية قبل التطبيق وبين متوسط درجات الطالبات (المطبيقات) اللواتي لم يتدرين وبعد تصحيح استمارات الملاحظة في الاختبار ألبعدي كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧٢,٣) والانحراف المعياري (٨,٧٥٦)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٦١) والانحراف المعياري (٩,٦٨٥) ، ملحق (٤) وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث في الاختبار ألبعدي كما موضح في الجدول (٢) أدناه .

جدول (٢)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة الجدولية	درجة الحرية
المجموعة التجريبية	١٠	٧٢,٣	٨,٧٥٦	٦,١١٨	١٨
المجموعة الضابطة	١٠	٦١	٩,٦٩٥		

الجدول أعلاه يبين إن القيمة التائية المحسوبة (٦,١١٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,١٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا دال إحصائيا وبذلك نرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة إي تفوق الطالبات (المطبقات) اللواتي تدرين على ممارسة استراتيجيات تدريسية قبل التطبيق على الطالبات (المطبقات) اللواتي لو يتدربن .

استنتاجات

- في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحثان ما يأتي :
- ١- اكتساب الطالبات (المطبقات) اللواتي تدرين بأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه كفايات تدريسية إنشاء التدريب .
 - ٢- يعتبر أسلوب التعلم الذاتي بإشراف المدرس أسلوبا مفضلا على أسلوب التدريس التقليدي لأنه يحرر الطالبة من الاعتماد على المدرس ويتيح لها الفرصة لاستخدام إمكانياتها في التعلم .

توصيات

- ١- إجراء دراسة حول أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه لتنمية كفايات الطالبات (المطبقات) في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ممارسة استراتيجيات تدريسية غير التي تناولها البحث الحالي .
- ٢- إجراء دراسة حول أسلوب التعلم الذاتي في استخدام الاستقصاء الموجه لتنمية كفاية الطلبة (المدرسين) في كليات التربية

المقترحات

- يقترح الباحثان ما يأتي :
- ١- تهيئة مختبرات تحتوي على أنواع مختلفة من التقنيات التي تسهم في نجاح تطبيق أسلوب التعلم الذاتي في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات .

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

٢- استخدام استراتيجيات تدريسية أخرى لغرض تزويد المعلمات (المطبات) بمختلف المهارات التدريسية التي تجعل منهن معلمات ناجحات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

المصادر

١- المصادر العربية

- ١- ابو عميرة ،محبات ، ٢٠٠٠ ، تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب
- ٢- احمد عبد الله العلي ، ١٩٨٧ ، التعليم الذاتي بين النظرية والتطبيق ، رسالة الخليج العربي ، ط ١ ، الكويت ،
- ٣- بوز ، كهيلا ، ٢٠٠٤ ، الادارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها ، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية
- ٤- التميمي ، عواد جاسم محمد ، ٢٠٠٥ ، الكفايات دليل العاملين في ميدان التربية والتعليم ، وزارة التربية ، بغداد
- ٥- جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٨٣ ، التقويم التربوي والقياس النفسي ، ط ١ ، مصر ، دار النهضة العربية .
- ٦- جري ، خضر عباس ، ٢٠٠٤ ، " تقويم اداء معلمي التاريخ في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتطويرهم " كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ، رسالة ماجستير غير منشورة
- ٧- حمادنة ، اديب ذياب سلامة ، ٢٠٠١ ، " تقويم اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في الاردن في ضوء كفاياتهم التعليمية وبناء برنامج لتطويره " كلية التربية - ابن رشد ، جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

٨- الحيلة ، محمد محمود ، ١٩٩٧ ، التصميم التعليمي (نظرية وممارسة) بغداد

، دار المسيرة

٩- الخطيب ، رداح ، واخرين ، ١٩٩٤ ، تطوير ومعايرة الكفايات للقائد الاداري

او المؤسسات الادارية ، جامعة اليرموك ، اربد مركز الاستشارات التربوية
وخدمة المجتمع

١٠- الخطيب ، محمد الشحات ، ١٩٨٦ ، التعلم الذاتي الجماعي بين النظرية

والتطبيق ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٢٠ لسنة ٧

١١- الخليلي ، خليل يوسف وعبد اللطيف حسين حيدر ، ١٩٩٦ ، تدريس العلوم

في مراحل التعليم العام ، ط١ ، الامارات العربية المتحدة ، دار العلم للنشر
والتوزيع

١٢- القاضي ، دلال وآخرون ، ٢٠٠٣ ، الاحصاء للداريين والاقتصاديين ، عمان

، دار الحامد للنشر والتوزيع

١٣- دمعة ، مجيد ابراهيم ، ١٩٨٧ ، التطبيق العملي او التربية العلمية في التدريس

، حولية كلية التربية ، العدد الخامس ، السنة الخامسة ، جامعة قطر

١٤- الدريج ، محمد ، ٢٠٠٠ ، الكفايات في التعليم ، سلسلة المعرفة للجميع ،

العدد ١٦

١٥- راشد ، علي ، ١٩٩٦ ، اختيار المعلم واعداه ودليل التربية العملية ، القاهرة

، دار الفكر العربي

١٦- الركابي ، رائد بايش ، ٢٠٠١ ، " بناء برنامج لتدريس الطالبة \ المدرسة

على طرائق التدريس واستراتيجياته وأساليبه وأثرها في أدائها التدريسي

وتحصيل طالباتها " ، بغداد ، كلية التربية - ابن الهيثم ، اطرحه دكتوراه غير

منشورة

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

- ١٧- الزغلول ، عماد عبد الرحيم و شاكر عقلة المحاميد ، ٢٠٠٧ ، سكولوجية التدريس الصفي ، ط، عمان ، الاردن، دار المسيرة للنشر
- ١٨- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم و حمد احمد الغنام ، ١٩٨١ ، مناهج البحث في التربية، ج١ ، جامعة بغداد
- ١٩- الشمري ، جاسم حسن عبد ، ١٩٨٩ ، " التنشئة السياسية لطلبة معاهد اعداد المعلمين في العراق " جامعة بغداد - كلية التربية -ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة
- ٢٠- شيمشوم ، مارغريت واخرين ، ١٩٨٣ ، العاملون في التقنيات التربوية - بحث في مدخل الكفايات ، ترجمة امين فارس ملمس ، المركز العربي للتقنيات التربوية ، المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم ، دار القبس ، الكويت
- ٢١- العبيدي ، غانم سعيد وحنان الجبوري ٢٠٠٣، التقويم والقياس في التربية والتعليم ، ط١، مطبعة شفيق ، بغداد
- ٢٢- العبيدي ، محمد جاسم ، ٢٠٠٤، تقريد التعليم والتعلم المستمر ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ،الاردن
- ٢٣- موفق حياوي علي ، ١٩٨٧ ، اراء كلية التربية جامعة الموصل بالتطبيقات التدريسية ، حولية كلية التربية ، العدد الخامس ، السنة الخامسة ، جامعة قطر
- ٢٤- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٥ ، وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج العربي المنعقدة في الدوحة من ٧ - ٩ يناير ١٩٨٤ ، مطابع مؤسسة الفهد ، الدوحة ، قطر
- ٢٥- مرعي توفيق احمد ومحمد محمودا لحيلة، ٢٠٠٢، طرائق التدريس العامة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن .

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

٢٦- مصطفى عبد السميع محمد ، ١٩٩٩ ، تكنولوجيا التعليم - دراسات عربية ،

ط١ ، مركز الكتابة للنشر ، القاهرة

٢٧- منى ، عبد الهادي سعودي ، ١٩٩٩ ، فعالية برنامج قائم على التعلم الذاتي

في تنمية فهم بعض مستحدثات التكنولوجيا البيولوجية والقيم والاتجاهات نحوها

لدى الطالبة المعلمة ، مجلة التربية العملية ، الجمعية المصرية للتربية

العلمية ، المجلد الثاني ، العدد الاول ، فبراير

٢٨- ناصر ، حمد طاهر وخنيات ، محسن مهدي ، ٢٠٠٣ ، استراتيجية تدريس

مادة التاريخ باستخدام الحقائق التعليمية لتحقيق التعلم الذاتي ، مجلة كلية

التربية الاساسية ، العدد السابع والثلاثون ، الجامعة المستنصرية ، بغداد

٢٩- نشوان ، يعقوب حسين ، ١٩٨٨ ، اثر استخدام طريقة التعلم الذاتي

بالاستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة

المتوسطة بمدينة الرياض ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد السادس

والعشرون ، السنة الثامنة

٣٠- ياسين ، نوال حامد ، ٢٠٠٣ ، تقويم مهارات معلمات الاطفال (بالعاصمة

المقدسة) مجلة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية ، المجلد الخامس عشر

، العدد (١)

٢- المصادر الأجنبية :

30- Ebel Robert , Essentials , of Education measurement ,
2nd ed. , prentice – Hall , New jersey

31- Jorolimak John 1982 , social studies in element Aryl
education , ed macmillan publishing co , New York ,

32- Hattie , Tohnoet , al . 1982 " Assessment of student
by super vising teachers" , Journal of educational ,
psychology , vol. 74 , No 5 .

ملحق رقم (١)

الاستراتيجيات التدريسية

إستراتيجية التدريس باستخدام الوسائل التعليمية :

تستطيع الطالبة (المطبقة) أن :

- ١- تنظم السبورة قبل البدء بالدرس.
- ٢- تختار الوسيلة التعليمية التي تناسب موضوع الدرس .
- ٣- تكتب ملخصا للدرس على السبورة .
- ٤- ترسم مخططا للدرس على السبورة .
- ٥- تشرح الدرس باستخدام صور فوتوغرافية اثناء الدرس .
- ٦- تعرض نماذج مجسمة لها علاقة بالدرس.
- ٧- تعرض بعض الشفافيات الخاصة بالدرس على الجهاز العارض (O.h.p)
- ٨- تشرح الموضوع بعد سماعه من خلال مسجل بالكاسيت .
- ٩- تستخدم الفيديو لعرض جانب من موضوع يتطلب ذلك إنشاء الدرس .
- ١٠- تدرب التلاميذ على استخدام الوسائل التعليمية إنشاء الدرس .

إستراتيجية التدريس باستخدام الأمثلة :

تستطيع الطالبة (المطبقة) أن :

- ١- تقدم أسئلة تتعلق بأهداف الدرس .
- ٢- تعرض أسئلة ذات إجابات قصيرة .
- ٣- تختار التلاميذ عشوائيا للإجابة عن الأسئلة .
- ٤- تعزز إجابة التلميذ حول السؤال الذي يعرفه .
- ٥- تعرض السؤال ثم تنتظر قليلا ليفكر التلميذ للإجابة عليه.
- ٦- تعطي تغذية راجعة للتلميذ الذي يخطئ في إجابته .

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

٧- تثير دافعية التلاميذ لطرح الأسئلة .

٨- تشارك جميع التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة .

٩- تقدم أسئلة في نهاية الدرس يجيب عليها التلاميذ .

١٠- تعطي أسئلة كواجب بيتي .

إستراتيجية التخطيط للدرس

تستطيع الطالبة (المطبعة) أن :

١- تكتب عنوان الدرس على السبورة بشكل واضح .

٢- تحسن التمهيد للدرس بأسلوب شيق ومثير .

٣- تحدد الأفكار والمفاهيم الرئيسية المنظمة للدرس .

٤- تحسن وضع خطة يومية متكاملة وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة .

٥- تحسن توزيع الوقت وفقا لخطوات الدرس .

٦- تلتزم بالتحضير المسبق بموضوع الدرس .

٧- تراعي المستويات المختلفة للتلاميذ عند الإعداد والتدريب .

٨- تصوغ أهداف بشكل سلوكي محدد قابل للقياس .

٩- تستخدم اللغة العربية الفصحى أثناء الدرس .

١٠- تغني مادة الدرس بالأمثلة والأسئلة التوضيحية،.

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

ملحق رقم (٢)

استمارة الملاحظة

اسم المدرسة : الصف الذي تدرس فيه :

اسم الطالبة (المطبعة) : المادة التي تدرسها :

إستراتيجية التدريس باستخدام الوسائل التعليمية

ت	الكفاية	الممارسات		
		جيد	وسط	مقبول
١	تختار الوسيلة تناسب مع موضوع الدرس			
٢	تضع وسيلة تعليمية في المكان المناسب بحيث يشاهدها جميع التلاميذ			
٣	تؤكد من صلاحية الوسيلة التعليمية للاستخدام			
٤	تجعل الوسيلة التعليمية عامل مشوق للتلاميذ			
٥	تشارك التلاميذ في اختيار الوسيلة التعليمية			
٦	تهتم بمتابعة بعض المطبوعات التي تخص الوسيلة التعليمية			
٧	تقوم بإعداد بعض الوسائل التعليمية في مجال اختصاصها			
٨	تستخدم الوسائل التعليمية الحديثة لجهاز العرض والفيديو			
٩	تدرب التلاميذ على استخدام الوسيلة التعليمية			
١٠	إنشاء الدرس			
	تكتب ملخص للدرس			

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

إستراتيجية التدريس باستخدام الأسئلة :

ت	الكفاية	الممارسات مقبول جيد	وسط
١	تقدم أسئلة تتعلق بأهداف الدرس		
٢	تعرض أسئلة ذات إجابات قصيرة		
٣	تعرض سؤال ثم تنتظر قليلا ليفكر		
٤	التلاميذ في الإجابة عليه		
٥	تختار التلاميذ عشوائيا للإجابة على الأسئلة		
٦	تعزز إجابة التلميذ حول السؤال الذي يعرفه		
٧	تثير دافعية التلاميذ بطرح الأسئلة		
٨	تقدم أسئلة في نهاية الدرس يجيب عليها		
٩	التلاميذ		
١٠	تشارك جميع التلاميذ في الإجابة عن تعطي تغذية راجعة للتلميذ الذي يخطئ في إجابته تعطي أسئلة كواجب بيتي .		

إستراتيجية التخطيط للدرس

ت	الكفاية	الممارسات

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

مقبول جيد	وسط	
١	تكتب عنوان الدرس على السبورة بشكل واضح .	٢
٣	تحسن وضع خطة يومية متكاملة تبين فيها أهداف الدرس.	٤
٥	تحقق الترابط بين الخطة اليومية والفصلية	٦
٦	وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة	٧
٧	التمهيد للدرس بأسلوب شيق ومثير .	٨
٨	تلتزم بالتحضير المسبق بموضوع الدرس .	٩
٩	تراعي الفروق الفردية .	١٠
١٠	تحسن توزيع الوقت وفقا لخطوات الدرس.	
	تستخدم اللغة العربية الفصحى أثناء الدرس .	
	تتيح للتلاميذ الفرصة لطرح الأسئلة والمناقشة.	
	تغني مادة الدرس بالأمثلة والشواهد التوضيحية التي لها علاقة بالدرس ومن واقع التلاميذ..	

ملحق رقم (٣)

قائمة بأسماء الخبراء

نوع الاستشارة

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

أ- الاستراتيجيات التدريسية .

ب- استمارة الملاحظة .

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل	أ	ب
١	أ.د. قصي محمد السامرائي	طرائق اجتماعيات	جامعة تكريت	-	-
٢	أ.م.د. ماجد إبراهيم الباوي	طرائق فيزياء	جامعة بغداد	-	-
٣	م.د. حيدر غزل نزال	طرائق تاريخ	الجامعة المستنصرية	-	-
٤	م.د. صباح ظاهر نصيف	طرائق جغرافية	تربية صلاح الدين	-	-
٥	م.د. ثاني حسين خاجي	طرائق فيزياء	تربية ديالى	-	-
٦	م.د. رفاة عزيز كريم	طرائق رياضيات	الجامعة المستنصرية	-	-
٧	م.د. جلال شفته	طرائق فيزياء	جامعة ذي قار	-	-
٨	م.م. نوري صالح جاسم	طرائق رياضيات	تربية صلاح الدين	-	-
٩	عامر خلف ياسين	طرائق فيزياء	تربية صلاح الدين	-	-

ملحق رقم (٤)

درجات الاختبار ألبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

ت	التجريبية الدرجة	الضابطة الدرجة

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

١	٧٥	٦٤
٢	٨١	٦١
٣	٧٢	٦٢
٤	٨٤	٧١
٥	٥٨	٧٨
٦	٦٦	٥٢
٧	٧١	٤٨
٨	٧٦	٥٠
٩	٨٠	٦٥
١٠	٦٠	٥٧

فاعلية اسلوبين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط

أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

الفصل الاول

اهمية البحث والحاجة اليه :-

تحاول المجتمعات الانسانية أن تقدم لاجيالها افضل انواع التعليم من خلال عمليات التربية التي تحاول اعادة النظر في مناهج تعليمها واهدافها واساليب التدريس وطرائقه لمواكبة التغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية . (حجي ، ٢٠٠٠ ، ص١٩) ، التي نتجت عن الثورة المعلوماتية التي اثرت في حجم المعرفة في العلوم الانسانية بنحو عام والمواد الاجتماعية بنحو خاص (اللقاني ، ١٩٩٠ ، ص١٤٧) ويمكن تحديد الخطوات الاولى لمشكلة البحث من خلال طبيعة الجغرافية التي تتسم بحكم طبيعة القضايا التي تتناولها ، طبيعية كانت ام بشرية ، بانها ذات ابعاد زمانية ومكانية في آن واحد ، مما يتطلب ايجاد انماط من السلوك المعرفي يتسم بالتفاعل المستمر لينسجم مع أي تطور معلوماتي في هذه المادة ، (اللقاني والجواد ، ١٩٩٩ ، ص٢١) ، وفي هذا الصدد يؤكد (Joyce 1980) ، بان المعلومات زادت بشكل كبير ، إذ لم يعد باستطاعة المتخصص نفسه الاحاطة بالمعرفة في حقل اختصاصه ، لذا دعت الحاجة الى تحديد اعداد المهمة وتنظيمها بشكل عناصر قليلة نسبياً ويكون تدريسها ذا فاعلية عالية . (Joyce , 1980 , P.52) ، وترى الباحثة بان الاتجاه نحو تدريس المفاهيم هو الحل الامثل لمواكبة الثورة المعلوماتية وتزايد المعرفة .

ان تعلم المفاهيم واستعمالها في العملية التعليمية اصبح محل اهتمام بالغ ومتزايد من قبل المهتمين بميدان التعليم والتعلم ، وذلك لان انواع التعلم والتفكير تستند على المفاهيم ، التي توسع افاق المعرفة ، وتسهل عملية الاتصال وتبادل المعلومات مع الآخرين على نحو سريع وفعال (نزال ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٧) ، فالانسان في وقتنا الحاضر لا يحتاج الى حقائق ومعلومات مفككة سرعان ما تفقد معناها وقيمتها ، وانما يحتاج الى تلك الافكار والمفاهيم التي تشكل اساساً لفهم الحقائق وتطوير المعرفة ، ووسيلة للتفكير ، والفهم والتعامل مع المستجدات .

(Al – mekhalfi , 1986 , P. 164) .

لقد ظهرت فكرة استعمال المفاهيم كعناصر لتنظيم المنهج ، وانتشرت انتشاراً واسعاً ، وحظيت بدعم وتأييد الكثير من العاملين في المجال التربوي (Klausmier , 69 , P. 1975) ، اذ اصبح تعلمها من بين الاهداف العامة لجميع المراحل الدراسية . (William , 245 , P. 1975) .

وقد اشار (ابو جلاله ٢٠٠١)، الى اهمية دراسة المفاهيم ، كونها وسيلة تستعمل في تنظيم محتوى المادة التعليمية ، حيث يزودنا المحتوى بالخبرات التعليمية التي تعطي المفاهيم معنى حقيقي ، فهي مهمة في عملية تنظيم الخبرات العقلية المباشرة وغير المباشرة. (ابو جلاله ، ٢٠٠١ ، ص ٤٤٤) .

اما (برونر) فقد اكد بان تعلم المفاهيم يجعل المادة العلمية اكثر سهولة في تعلمها واستيعابها ، وهذا يعني بان تعلم المفاهيم هي الطريق الاسلام في زيادة التحصيل لدى المتعلم ، كما يساعد المتعلم عن طريق المفاهيم بالاحتفاظ بالمادة العلمية لمدة اطول وذلك من خلال تنظيمها في اطار هيكل مفاهيمي ، كما انها الاسلوب الوحيد لزيادة فاعلية التعلم وانتقال اثره لمواقف وظروف جديدة ، فالاهتمام بالمفاهيم يضيق من الفجوة بين المعرفة السابقة والمعرفة اللاحقة .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ص٩٢) .

ويضيف (سعادة واليوسف ١٩٨٨) بان دراسة المفاهيم تساعد على تنظيم عدد كبير من المواقف والمدرجات الحسية ، وحل بعض الصعوبات التعليمية التي تواجه المتعلم في اثناء الانتقال من صف لآخر ، وذلك لأن ما يتعلمه الآن سيكون اساساً يرتكز عليه في ما يأتي لاحقاً من المعرفة . (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ص٩٥) .

ومن هنا جاءت نظرة المتخصصين بتطوير مناهج الجغرافية الى علم الجغرافية بانه يتكون من صورة هرمية تبدأ بقاعدة متسعة من المعارف والحقائق التي تجمع وتصنف في ضوء خصائصها المشتركة لتكون ما يعرف بالمفاهيم .

(اللقاني وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص١٦٢) .

وعلى مدرسي الجغرافية ان يحرصوا على جعل تعلم المعارف والمعلومات على نحو مترابط ومتكامل ، بحيث يتمكن الطالب من كشف العلاقات والارتباطات بينها مما يجعل تعلمها قائماً على الاستبصار وادراك العلاقات .

(الامين ، ١٩٩٢ ، ص٢٤) .

ومن هذه النظرة الحديثة للجغرافية ومناهجها ، اصبحت المفاهيم من اكثر جوانب تعلمها اهمية وفائدة في الحياة المعرفية ، فهي تصنف البيئة وتقلل تعقدها . (Bruner , 1960 , p.85) ، كما أنها تساعد الطالب على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة ، وذلك بتصنيفها الى أجزاء يمكن التحكم بها . (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص٣١٥) .

وقد أكد (banks) بان الجغرافية مفتاح العلوم لأهميتها في بناء الأبعاد العقلية والاجتماعية والشخصية والوجدانية للمتعلم من خلال ابراز مفاهيمها ودراساتها التي تتناول أهم المشكلات العالمية وإيجاد الحلول المناسبة لها .

(محمود وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠) .

إن المتعلمين يحتاجون أنماطاً متنوعة من الأساليب التدريسية للوصول الى
مرحلة اتقان التعلم (الخطيب : ١٩٨٧ : ص ٦٠) ، ويمكن القول بان التغذية
المرتدة (Feed back) من أكثر الأساليب والممارسات التدريسية التي يقوم بها
المعلمون داخل حجرات الدراسة باعتبارها أداة تعليمية يمكن من خلالها تحقيق نتائج
تربوية مرغوب فيها (مرزوق ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢) .

ينتمي مفهوم التغذية المرتدة في البحوث التجريبية الى مجال معرفة النتائج (Know ledge of results) (محمد ومحمد ، ١٩٩٠ ص ١٧٨) إذ تفسر طبيعة
عملية التغذية المرتدة بكونها نوعاً في المعلومات التي تقدم الى المتعلم بعد الانتهاء
من استجابة ونشاطه وقد أدى ترادف المفهومين واستخدامهما بالتبادل ابتداء في عام
١٩٣٠ الى تناول دراسة التغذية المرتدة تحت فرض معرفة النتائج إذ ابتدأت بقانون
الأثر عند ثورنديك الذي يعني أن معرفة النتائج يؤثر في التعلم ، فمن خلالها يتحسن
التعلم أو الأداء وبدونها يتدهور التعلم أو الأداء .

وقد أكد (Cilifford 1981) ذلك حيث قال ، بان التغذية المرتدة ومعرفة
النتائج مفهومان يعبران عن فكرة وظاهرة واحدة ، وهي أن المتعلم يعتمد على توجيه
وتقويم خارجي ، فالمعلومات الخارجية تنبؤه بمدى نجاحه في التعلم أو الأداء (الازير
جاوي ، ١٩٩١ ، ص ١٧٦) .

وينظر بعض علماء النفس أمثال (Eysenck) و (smith) الى معرفة
النتائج بأنها تأييد (confirmation) دقة أو عدم دقة الاستجابة (مرزوق
، ١٩٨٦ ، ص ٣٢) كما أن معرفة النتائج تعمل كمكافأة فضلاً عما يكتسب الفرد في
معلومات ، لذا اعتبر الكثير من أصحاب النظريات أن للتغذية المرتدة وظيفة تدعيمية
تعزيزية ، وبالتالي فهي شكل من أشكال التعزيز (مرزوق ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢) ، تمثل

التغذية المرتدة روح النظم ذات الضبط الذاتي والأساس في التطوير المستمر للنظام التربوي حيث وصفها (Rowntree) بانها " الدم الحي للمتعلم " وهي تتخلل العملية التربوية من خلال ثلاث محاور هي المنهج ، والمدرس ، والطالب ، فاستخدامها يساعد على ديمومة النظام وتحقيق متطلبات العملية التربوية واحتياجاتها من حيث الوسائل والأساليب، لأنها تسمح باجراء التعديلات اللازمة لاي انحراف قد يحدث في مخرجات العملية التعليمية عن المعدل المطلوب ، أما بالنسبة للمنهج الدراسي فهي تعالج نقاط الضعف والخلل فيه من خلال استعمالها بعد استطلاع آراء المدرسين ونتائج الطلبة والبحوث التي تجري حول المناهج (توشي ، ١٩٩١ ، ص ٢٤) .

تلعب التغذية المرتدة دوراً فاعلاً في حدوث عملية التعلم لدى المتعلم لأنها تعد عاملاً أساسياً في استشارة دافعية نحو البحث والاكتشاف عن استجابات توافقية وإبقائها ، أو تجنب استجابات مغلوطة ومحاولة اطفائها

(الأذير جوي ، ١٩٩١ ، ص ١٧٥) .

وقد أكد (skinnar 1954)، بان اعلام المتعلم بنتائج أدائه السابق له أهمية ، فالفرد يتعلم أو يغير سلوكه عن طريق ملاحظة لنتائج السلوك الذي يقوم به ، كما يرى بان معرفة النتائج تزيد من تكرار مثل هذا السلوك حيث أطلق على ذلك مدعّمات (مرزوق ، ١٩٨٦ ، ص ٣٣) .

وتبرز أهمية التغذية المرتدة من خلال المحور الآخر للعملية التعليمية ، ألا وهو المدرس ، حيث أكد (مرزوق ١٩٨٦) بانها ذات دور كبير في تعديل السلوك التدريسي للمعلم ، وزيادة تفاعله مع تلاميذه . (مرزوق ، ١٩٨٦ ، ص ٣٤) ، وأكدته (الجمل ١٩٧٨) حيث أظهرت دراستها فاعلية أساليب التغذية المرتدة في تغيير أسلوب المدرس في أثناء الخدمة (الجمل ، ١٩٧٨ ص ١٤٥) .

ولا تقتصر أهمية التغذية المرتدة عند هذا الحد ، بل أن الكثير من الباحثين
اهتم بدراساتها واستعمالها نظر لوظائفها النفسية الباعثية (Incentive) ، والتعزيزية
(Rein For cement) ، والإخبارية (In formative) ، ويشير الأثر التعزيزي
الى دور معرفة النتائج في إحداث تغيرات سلوكية شبه دائمة ، كما أنها تقوي
الاستجابة وتسمح للفرد بتصحيح الاستجابة الخاطئة في المحاولات التالية ، وهذا ما
أكده (Kulhary 1977)، حيث أكد بان التغذية المرتدة تؤدي وظيفة لها أهميتها في
تصحيح الاستجابات الخاطئة . (مرزوق ، ١٩٨٦ : ص ٣٤) .

أما (أبو حطب وصادق ١٩٨٦) ، فقد أكدوا بانها تقوم بوظيفة زيادة احتمال
أن يتحول المتعلم الى الاستجابة الصحيحة بعد أدائه المبدئي غير الصحيح . (أبو
حطب وصادق ، ١٩٨٦ ص ٣٩٩) .

يذهب الكثير من العلماء الى أن التغذية المرتدة أنواع ، فقد ميز (John
Annet 1964) بين نوعين من التغذية المرتدة (داخلية - Intrinsic) ، ويقصد
بها المعلومات التي يحصل عليها الطالب من خلال الأعمال ، على سبيل المثال
عندما يجيب الطالب على أكثر من عشرين سؤالاً من أصل خمسة وعشرين اجابة
صحيحة ، فان هذه الاجابة تمثل تعزيزاً داخلياً ، أما النوع الثاني فهو تغذية مرتدة
خارجية (Extrinsic) ، ويقصد بها المعلومات التي يقدمها المعلم للطالب بهدف
زيادة فاعلية وكفاءته على سبيل المثال ، عندما يشير المعلم بان اجابة الطالب
بالاتجاه غير الصحيح ، يعني أن التغذية المرتدة التي يزود بها المتعلم من المعلم
نفسه ، أو قد تأتي من المهمة أو العمل ذاتها (محمد ومحمد ١٩٩٠ ، ص ١٨٠)

أما (Holding 1970) فقد صنفها الى (متزامنة - نهائية) بحسب
تزامنها مع الاستجابة ، (مباشرة ، مؤجلة) بحسب الفترة الزمنية بين حدوث
الاستجابة وتقديم التغذية المرتدة (لفظية ، غير لفظية) بحسب شكل المعلومات ، (

منفصلة ، تراكمية) بحسب توزيع التغذية المرتدة ، بالإضافة الى مقدار معلومات
التغذية المرتدة ، كما يمكن أن تكون فردية أو جماعية .
(الازير جاوي ، ١٩٩١ ص ١٧٩) (مرزوق ، ١٩٨٦ ص ٣٣) .

وأخيرا صنفها (Owen 1978) الى تغذية مرتدة توجيهية تؤدي الى
تصحيح استجابات المتعلم بنفسه للحصول على استجابات تالية صحيحة في ضوء
تشخيصية لأخطائه ، وتغذية مرتدة دافعية تستثير دافعية المتعلم في بذل جهد
متواصل من أجل تعلم وأداء أفضل ، وتغذية راجعة تقويمية تخبر المتعلم بموقع
مستواه الدراسي بين زملائه في الصف ومدى تقدمه على وفق الأهداف المراد تحقيقها
من المادة الدراسية ، وأخيرا تغذية مرتدة تعزيزية تستخدم في تثبيت الاستجابات
الصحيحة . (الازير جاوي ، ١٩٩١ ، ص ١٧٥-١٧٦) .

لقد حظيت التغذية المرتدة بالدراسة والاهتمام من قبل الكثير من الباحثين ،
فقد قام (Sassenrath et. al 1968) بدراسة هدفت معرفة أثر التغذية المرتدة
الفورية المؤجلة للامتحان في الاستبقاء الفوري والمؤجل لمدة اسبوعين ، وتوصلت الى
تفوق المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة على المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة
في الاستبقاء المؤجل في أسئلة الاختيار من متعدد ، أما أسئلة الفراغات فلم تظهر
فروق بين المجموعتين كما لم تظهر فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في
الاستبقاء الفوري في كلا النوعين من الأسئلة . (Sassenrath , 1968 , p.226) .

أما (Kippel 1975) فقد توصل في دراسة لبيان أثر تباين زمن اعطاء
التغذية المرتدة الاخبارية في الاستبقاء ، وأثر التحصيل اللازم في الاستبقاء ، الى
تفوق المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة لمدة يوم واحد على المجموعة التي
تلقت تغذية مرتدة فورية في اختبار الاستبقاء ، بينما لم تظهر فروق دالة بين

المجاميع التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة لمدة يوم ولمدة يومين
(Kippel , 1975 . p.256) .

وفي دراسة قام بها (Joseph Maguire 1982) هدفت معرفة الفرق في
مستوى المهارة الحسابية بين مجموعة تلقت تغذية مرتدة اخبارية مؤجلة بعد يوم واحد
من الاختبار ومجموعة تلقت تغذية مرتدة اخبارية فورية بعد الاختبار مباشرة ،
وتوصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة يعزى لزمان تقدم التغذية
المرتدة (Joseph , 1982 p. 360) .

وقد راجع (Kulik & Kulik 1988) حوالي ثلاثة وخمسين دراسة بحثت
أثر توقيت التغذية المرتدة على التعلم ، وقد خلص هذان الباحثان أثر مراجعتهم
الشمولية للدراسات ذات العلاقة الى " أن الرسالة التي تتطوي عليها البحوث التربوية
واضحة ، وهي أن المعلمين الذين يؤمنون أن تساعد الامتحانات الطلبة على التعلم
يجب عليهم أن يمكنوهم من الحصول على التغذية المرتدة بأسرع وقت ممكن من
الاجابة عن الأسئلة ، أما تأخر التغذية المرتدة في المواقف التعليمية فنادر ما يقود
الى نتائج إيجابية . (الخطيب ، ١٩٩٣ ، ص٢٢٥) .

بينما قام (sassenrathd yonge 1968) ، (Markowitz Renner
1964) باستعراض الكثير من الدراسات التي تتأخر فيها التغذية المرتدة دون تأثير
يذكر على التعلم بل هناك حقيقة أخرى ، إذ ظهر في بعض الأحوال أن تأخير
التغذية المرتدة قد يكون أكثر فائدة (تريفرز ، ١٩٧٩ ، ص٣٤٦ ،) .

يتضح من العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت زمن تقديم التغذية
المرتدة الى عدم اتساق النتائج التي توصلت اليها ، مما اصبح مبرراً لإجراء البحث
الحالي ، اضافة الى غياب البحوث العراقية - على حد علم الباحثة - التي عالجت

موضوع التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة وأثرها في اكتساب المفاهيم الجغرافية
واستبقائها .

مشكلة البحث :

مشكلة البحث من وجهة نظر الباحثة تبرز في :

١- تبرز أهمية طرق التدريس الحديثة في كونها تسهم أسهاماً فاعلاً في تنمية
المفاهيم الجغرافية لدى الطلبة ، تلك المفاهيم التي ترتبط بالبيئة الطبيعية
والاجتماعية التي يعيشون فيها ولكونها ذات صلة بحياتهم اليومية ، ولكن
الملاحظ اختلاف الأساليب والطرق في تدريس المفاهيم داخل غرفة الصف ، من
معلم لآخر ، بل من مفهوم لآخر لدى المعلم نفسه ، وغالبا ما يبدي المعلمون
صعوبة كبيرة في تسويق اختياراتهم للأسلوب أو الطريقة التي يستعملونها في
تدريس مفهوم معين ، مما يقلل من فاعليتها في تعلم المفهوم .

٢- أوضحت الأدبيات التربوية وجود الكثير من التصورات المفاهيمية الخاطئة لدى
الطلبة في المدارس ، وهي تؤثر سلباً على تعلمهم للمعرفة العلمية الصحيحة ،
لأنها تعوق الفهم الصحيح لديهم ، ما يؤدي الى انخفاض تحصيلهم الدراسي (
زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٠٥) وترى الباحثة بإمكانية استبعاد هذه التصورات
الخاطئة من خلال تزويد الطلبة بالتصورات العلمية الصحيحة (تغذية مرتدة) ،
فهناك معاناة حقيقية لطلبتنا في المراحل الدراسية المختلفة ، وهذه المعاناة تتجلى
من خلال عدم توجيههم الى كيفية معالجة أخطائهم ، والسبب قد يعود الى عدم
أدراكهم مواضع تلك الأخطاء ، وكيفية تصحيحها ، وهذا ما يشعرون بالقلق تجاه
المادة التي يدرسونها ، وقد ينبع ذلك من وجهة نظرنا من عدم مراعاة بعض
مدرسينا للفروق الفردية بين الطلبة ، فالمدرسون لا يتفرغون لهم ولا يمنحونهم

الوقت الكافي الذي يتيح لهم التصرف على أخطائهم التي قد تتراكم وتحدث خلافاً
في التعلم لديهم .

٣- تباين نتائج البحوث والدراسات حول زمن تقديم التغذية المرتدة (الفورية ،
والمؤجلة) وعلى هذا الأساس سيتحرى البحث الخوض في هذا الموضوع .

هدف البحث :

يهدف البحث الى معرفة فاعلية أسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب
طالبات الصف الأول المتوسط للمفاهيم الجغرافية واستبقائها .

ولأجل التحقق من هدف البحث وضعت الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

- لا توجد فروق دالة احصائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة
التجريبية الأولى اللواتي يدرسون بأسلوب التغذية المرتدة المؤجلة وطالبات
المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بأسلوب التغذية المرتدة الفورية .
- لا توجد فروق دالة احصائية في استبقاء المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة
التجريبية الأولى اللواتي يدرسن بأسلوب التغذية المرتدة المؤجلة وطالبات المجموعة
التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بأسلوب التغذية المرتدة الفورية .

حدود البحث :

يقتصر البحث على :

- طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في
مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٦ - ٢٠٠٧)
- المفاهيم الجغرافية الواردة في الفصول الثلاثة الأولى في كتاب مبادئ الجغرافية
العامة المقرر من وزارة التربية ، ط٢٣ ، والمطبوع في ٢٠٠٤ .
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٦ - ٢٠٠٧) .

تحديد المصطلحات :

حددت الباحثة المصطلحات الواردة في عنوان البحث ، التي من الضروري

تحديدتها وهي :

١- التغذية المرتدة Feed back

عرفها :

- (قاموس التربية ١٩٨١) بانها : " إشعار المتعلم إن كانت استجابته صحيحة أم خاطئة بقصد مساعدته على التعلم " . [الخولي ، ١٩٨١ ، ص ١٧٨] .

٢- (تشايلد ١٩٨٣) بانها : " حصول الفرد على معلومات تعينه على معرفة مدى توفيقه أو نجاحه في أداء مهمة ما " . (تشايلد ، ١٩٨٣ ، ص ٦٠) .

٣- (الحيلة ٢٠٠٢) بانها : " اعلام المتعلم بنتيجة تعلمه ، سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة ، إيجابية ، أم سلبية " بمعنى آخر فهي عبارة عن اتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحاً أو خاطئاً . (الحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٨٩) .

وتعرفها الباحثة اجرائياً : اعلام الطالبات - عينة البحث - بنتيجة استجاباتهن عن الأسئلة التقويمية التي تقدم نهاية كل حصة ، حيث تثبت الاستجابات الصحيحة وتعزز ، وتصحح استجابات الخاطئة ، سواء من قبل المدرسة أو الطالبات .

- تعرف التغذية المرتدة الفورية لاغراض البحث :

" الأسلوب الذي تعتمده الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية من عينة البحث ويتم فيه تصحيح الاستجابات الطالبات الخاطئة وتثبيت الاستجابات الصحيحة وتعزيزها فوراً ، بعد اجابتهن عن الأسئلة المعطاة لهن نهاية كل حصة دراسية "

كما تعرف :

- التغذية المرتدة المؤجلة :

" الأسلوب الذي تعتمد الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى من عينة البحث ، ويتم فيه تصحيح استجابات الطالبات الخاطئة وتثبيت الاستجابات الصحيحة وتعزيزها في الحصة القادمة (بعد ٣ - ٤ أيام من اجابتهن عن الأسئلة المعطاة لهن نهاية كل حصة دراسية " .

٣- الاكتساب Acquisition

عرفه :

- (أبو حطب وصادق ١٩٩٦) بانه " عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكية أو للصفات المميزة لمجموعة من المثيرات ، وتندمج هذه الصفات لتشكيل الصورة الذهنية للمفهوم " (أبو حطب وصادق ، ١٩٩٦ ، ص ٣٢) .

- (قطامي ١٩٩٨) بأنه " كمية المثيرات التي يمكن للشخص أن يكتسبها في ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها " (قطامي ، ١٩٩٨ ، ص ١٠٦) .

- (أبو جادو ٢٠٠٣) بانه " أولى مراحل التعلم التي يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزء من حصيلته السلوكية " . (أبو جادو ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٢٤) .

وتعرفه الباحثة اجرائياً : " قدرة طالبات الصف الأول المتوسط - عينة البحث - على معرفة وفهم تطبيق المفاهيم الجغرافية الواردة ضمن الفصول الخاضعة لتجربة البحث ، مقاسا بالدرجات التي يحصلن عليها في اختبار الاكتساب الذي أعدته الباحثة والذي سيطبق نهاية تجربة البحث .

٤- المفهوم الجغرافي Geographical Concept

- عرفته (الحسو ١٩٩٤) بانه : " فكرة جغرافية تختص بظاهرة معينة أو علاقة أو استنتاج عقلي يعبر عنها بوساطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين أو عبارة من العبارات " (الحسو ١٩٩٤ ، ص ٣١٥) .
- (اللقاني والجواد ١٩٩٩) : " تصور عقلي مجرد يعطي لفظاً أو اسماً ليُدل على ظاهرة جغرافية ، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة " (اللقاني والجواد ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٣) .
- تعرفه الباحثة اجرائياً : " كل التصورات العقلية للظواهر الجغرافية طبيعية كانت ام بشرية التي تكتسبها طالبات عينة البحث والتي تتضمنها الفصول الثلاثة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط للمادة الخاضعة لتجربة البحث .

الاستبقاء : Retention

عرفه :

- (Webster 1971) بانه " قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات ، واستمرارية استخدامها بعد تعرضه للخبرات لأجل الاسترجاع أو إعادة التعلم " . (Webster , 1938 , p. 1971) .
- (محمود ١٩٨٤) بانه " حفظ الخبرات السابقة تحصيلها وابقاؤها كامنة لحين الحاجة الى الانتفاع بها بعد مدة تتقضي بين اكتساب الموضوع واستعادته مرة أخرى " (محمود ، ١٩٨٤ ، ص ٥٨٧)

تعرفه الباحثة اجرائياً :

- " كل ما يتبقى من مفاهيم جغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط - عينة البحث - مقاساً بالدرجات التي يحصلن عليها بعد استجابتهن لاختبار اكتساب

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

المفاهيم الجغرافية الذي يعاد عليهن بعد (٢١) يوماً من تطبيقه
الأول ، دون تعريضهن لأي خبرات تدريسية في موضوع البحث في الفترة الزمنية
الفاصلة " .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

لم تعثر الباحثة على دراسات تجمع بين المتغير المستقل (التغذية المرتدة)
والمتغير التابع اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها ، لذا عمدت الى عرض
الدراسات التي جعلت عليها وقد قسمتها على محورين :

١- دراسات أجنبية .

أ- دراسة (English 1966) :- اجريت في الولايات المتحدة وهدفت الى معرفة
أثر كل من التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة لمدة ساعة أو يومين أو اسبوع في
التعلم ذي المعنى .

بلغت العينة (٨٨٥) طالباً في كلية التربية في جامعة اريزونا ، وقد اظهرت
النتائج تفوق اسلوب التغذية المرتدة المؤجلة على اسلوب التغذية المرتدة الفورية ، كما
ظهران التغذية المرتدة المؤجلة لمدة ساعة واحدة أكثر فاعلية من التغذية المرتدة لمدة
أسبوع ، كما ظهران التغذية المرتدة المؤجلة لمدة يومين أكثر فاعلية من التغذية
المرتدة الفورية والتغذية المرتدة المؤجلة لمدة اسبوع .
(English , 1966 , p.6 70) .

ب- (Beck & Lindsey 1979) :- اجريت في الولايات وهدفت الى معرفة أثر
التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة في الاستبقاء المتأخر .

عينة الدراسة بلغت (٢٢) خريجاً من جامعة لويزيانا ، قسموا على
مجموعتين تجريبيتين ، زودت الأول تغذية مرتدة فورية في حين زودت الأخرى بتغذية
مرتدة مؤجلة لمدة اسبوع . دلت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين
المجموعتين . (Beck & Lindsey , 1979 p. 283) .

ج- دراسة (Head , et . al , 1988) :-

هدفت الى معرفة أثر التغذية المرتدة الفورية المؤجلة في الاستبقاء المؤجل لفئة الجامعة ، العينة تكونت من (٢٢) طالبا جامعيًا قسموا على ثلاث مجاميع ، اثنتان تجريبيتان وثالثة ضابطة وقد دلت النتائج على تفوق مجموعة التغذية المرتدة المؤجلة على المجموعة الضابطة في الاستبقاء المؤجل بينما لم تظهر فروق دالة بين مجموعتي التغذية المرتدة الفورية والضابطة ، كما لم تظهر فروق دالة بين مجموعتي التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة . (Head , et . al , 1988 , p. 34) .

- دراسات عربية

أ- دراسة (توشي ١٩٩١) أجريت في مدينة الموصل وهدفت المقارنة بين أثر اسلوبي التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ، ومعرفة أثر كل منهما في فئات الطالبات (عالية ومتوسطة ومنخفضة) .

عينة الدراسة بلغت (٧٥) طالبة من الثاني المتوسط قسمت على مجموعتين تجريبيتين ، وقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة فورية والمجموعة التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة في التحصيل الكلي والتحصيل لدى الطالبات في المستوى العالي والواطي ، بينما تفوقت المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة على المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة فورية في التحصيل في المستوى المتوسط . (توشي ، ١٩٩١ ، ص ١ - ١٣٠) .

ب- دراسة (الحسو ١٩٩٤) :-

أجريت في مدينة الموصل وهدفت معرفة أثر أسلوبين من التغذية المرتدة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية .

عينة البحث بلغت (٧٦) طالبة من الصف الثاني المتوسط وزعت على مجموعتين درست احدهما بالتغذية المرتدة الفورية ، في حين درست الثانية بالتغذية المرتدة المؤجلة ، وقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين تعزى لأسلوب تقديم التغذية المرتدة . (الحسو ،

١٩٩٩ ، ص ٤٥ - ٦٢) .

ج- دراسة (الخاقاني ١٩٩٩) :-

اجريت في مدينة كركوك ، العراق وهدفت الى معرفة أثر اسلوبي تصحيح الأخطاء المباشر والمؤجل في التحصيل القرائي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مجالات (صحة القراءة ، السرعة ، الفهم) بلغت العينة (١٠٠) طالب وطالبة قسموا على مجموعتين تجريبيتين ، احدهما تدرس بتصحيح الأخطاء المباشر والأخرى بالتصحيح المؤجل ، وقد دلت النتائج تفوق المجموعة التي درست بالتصحيح المؤجل في سرعة القراءة (الخاقاني ، ١٩٩٩ ، ص ٢ - ٦٢) .

د- دراسة (الانباري ٢٠٠٤) :-

اجريت في بابل / العراق ، وهدفت أثر اسلوبي تصحيح الاخطاء المباشر والمؤجل في التحصيل القرائي لمهارات (سرعة القراءة ، صحة القراءة ، الفهم) لتلامذة الخامس الابتدائي عينة الدراسة بلغت (١٠٣) تلميذ وتلميذة قسموا على مجموعتين تدرس احدهما بالتصحيح المباشر في حين تدرس الأخرى بالتصحيح المؤجل .

وقد دلت النتائج ، وجود فروق دالة احصائياً بين الاسلوبين ولمصلحة الأسلوب المؤجل (الانباري ، ٢٠٠٤ ، ص هـ - ز) .

مؤشرات من الدراسات السابقة . ارتأت الباحثة أن توازن بين الدراسات السابقة ودراستها الحالية في بعض المحاور وكما يأتي :

- ١- جميع الدراسات السابقة استعانت المنهج التجريبي في تحقيق أهداف بحثها وكذلك الدراسة الحالية .
- ٢- استهدفت أغلب الدراسات التعرف على أثر تباين زمن التغذية المرتدة على المتغيرات التابعة عدا دراسة ابي الهيجاء حيث استعمل تباين عدد الاختبارات النهائية التي تتعرض لها المجاميع كمتغير مستقل آخر في الدراسة ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يخص المتغير المستقل وهو تباين زمن تقديم التغذية المرتدة .
- ٣- المتغيرات التابعة في الدراسات تباينت ما بين التحصيل الدراسي كما في (توشي ١٩٩١) ، (الحسو ، ١٩٩٤) أو التحصيل القرائي لمهارات (سرعة القراءة ، صحة القراءة ، الفهم) أو التعلم ذي المعنى كما في دراسة (English 1966) أوفي الاستبقاء المتأخر كما في دراسة (Beck & Lindsey 1974 ، ودراسة (Head , et . al 1988) أما الدراسة الحالية فدرست أثر التغذية المرتدة بنوعيتها الفوري والمؤجل في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها .
- ٤- جرت بعض الدراسات على المرحلة الجامعية كما في (English 1966) (Beck & Lindsey 1979) (Head et . al 1988) . ودراسات جرت في المرحلة الابتدائية (الانباري ٢٠٠٤) ، أو المرحلة المتوسطة ، (توشي ١٩٩١) ، (الحسو ١٩٩٤) ، (الخاقاني ، ١٩٩٩) وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في كونها جرت في المرحلة المتوسطة .
- ٥- تراوحت عينة الدراسات ما بين (٨٨٥) طالباً و (٢٢) طالباً ومن كلا الجنسين ، في حين بلغ عدد أفراد عينة البحث الحالي (٦٩) طالبة .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

٦- في أغلب الدراسات أعطيت تغذية مرتدة بشكل فوري ومؤجل لمدة تتراوح بين يوم
واحد واسبوع واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (توشي ١٩٩١) و (الحسو
١٩٩٤) في اعطاء التغذية المرتدة المؤجلة وامدها (٣ - ٤) ايام .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

تمثلت اجراءات البحث باختيار التصميم التجريبي ، وتحديد العينة ، وأجراء التكافؤ ، وبناء أداة البحث ، واختيار الوسائل التعليمية وكما يلي :

١- التصميم التجريبي :

استخدم تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي ، وهذا التصميم يعتمد مجموعتين تجريبيتين ، الأولى تدرس باستعمال التغذية المرتدة المؤجلة ، والثانية تدرس باستعمال التغذية المرتدة الفورية وكما في الشكل .

المجموعة	المتغير المستقل	نوع الاختبار	المتغير التابع ١	المتغير التابع ٢
التجريبية الأولى	تغذية مرتدة مؤجلة	بعدي	اكتساب المفاهيم	استبقاء المفاهيم
التجريبية الثانية	تغذية مرتدة فورية	بعدي	اكتساب المفاهيم	استبقاء المفاهيم

في نهاية تجربة البحث تتعرض مجموعتي البحث لاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية ، لقياس أثر المتغيرين المستقلين في المتغير التابع الأول (اكتساب المفاهيم) ، ثم يعاد تطبيق الاختبار نفسه بعد (٢١) يوماً من تطبيقه للمرة الأولى ، لقياس أثر المتغيرين المستقلين في المتغير التابع الثاني (استبقاء المفاهيم) .

٢- عينة البحث :

وقع الاختيار قصدياً على ثانوية المحمرة للبنات ، لأجراء تجربة البحث فيها ، وهي إحدى الثانويات النهارية للبنات ، تابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الأولى (قضاء الاعظمية / الراشدية) للمبررات الآتية :

- كون المدرسة من مستوى أوسط من الناحية العلمية من بين المدارس التابعة لهذه المديرية .
 - تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة مما يسهل نجاح التجربة .
 - كون المدرسة تضم شعباً للصف الأول المتوسط لا تقل عن ثلاث ، مما يسهل على الباحثة فرصة اختيار عينة الطالبات ومكافئتها .
- عينة الطالبات :

بعد أن تم اختيار عينة المدارس ، تم عشوائياً اختيار شعبتين من الصف الأول المتوسط لتكونا عينة للبحث فكانت شعبتا (أ ، ج) ، وبالطريقة العشوائية وزعت الشعب على المجاميع التجريبية ، حيث أصبحت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الأولى وعدد طالباتها (٣٨) وتلقت تغذية مرتدة مؤجلة ، في حين أصبحت شعبة (ج) المجموعة التجريبية الثانية وعدد طالباتها (٣٧) وتلقت تغذية مرتدة فورية وقد تم استبعاد الطالبات الراسبات من كلتا الشعبتين احصائياً * ومن هنا اصبح عدد الطالبات (٣٥) طالبة من شعبة (أ) و (٣٤) طالبة من شعبة (ج) والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

توزيع اسلوبي التغذية المرتدة على مجموعتين البحث

المجموعة	اسلوب التغذية	الشعبة	مجموع الطالبات	الراسبات	عدد طالبات التجربة
التجريبية الأولى	مؤجلة	أ	٣٨	٣	٣٥
التجريبية الثانية	فورية	ج	٣٧	٣	٣٤
المجموع			٧٥	٦	٦٩

ومن أجل تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين ، تم إجراء التكافؤ الاحصائي في بعض المتغيرات التي تعتقد الباحثة بانها قد تؤثر في نتائج البحث وهي (العمر الزمني ، درجات مادة الجغرافية النهائية في السنة السابقة ، درجات اختبار الذكاء ، التحصيل الدراسي للام والاب)، وقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T - test) لمعالجة بيانات المتغيرات الثلاثة الأولى ، في حين اعتمدت مربع كاي (كا^٢) في معالجة بيانات تحصيل الام والاب والجداول ، (٢) (٣) (٤) توضح ذلك .

الجدول (٢)

المتغيرات التي كوفئت بها مجموعتي البحث

المتغيرات	المجموعة التجريبية = 35 الأولى		المجموعة التجريبية = 34 الثانية		القيمة التائية المحسوبة *
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
العمر الزمني	147. 5	101. 34	148. 1	103 . 12	0. 0243
درجات مادة الجغرافية النهائية للسنة السابقة	69. 548	94. 237	72. 571	99. 843	0. 1294
اختبار الذكاء	31. 532	75. 193	29. 931	90. 152	0. 08066

* اخذت القيمة المطلقة لـ (t) الجدولية وهي (2. 00) ، لا توجد فروق دالة احصائياً .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

الجدول (٣)

تحصيل الأب :

المجموعة	ابتدائية ومتوسطة	اعدادية ودبلوم	بكالوريوس وعليا	المجموع	درجة الحرية	قيمة كالمحسوبة	قيمة الجدولية
التجريبية الأولى	٥	٢٣	٧	٣٥	٢	٠,٥١	٥,٩٩
التجريبية الثانية	٧	١٨	٩	٣٤			
المجموع	١٢	٤١	١٦	٦٩			

الجدول (٤)

تحصيل الأم

المجموعة	ابتدائية ومتوسطة	اعدادية ودبلوم	بكالوريوس وعليا	المجموع	درجة الحرية	قيمة ك ^٢ كالمحسوبة	قيمة ك ^٢ الجدولية
التجريبية الأولى	٥	١٢	١٧	٣٥	٢	٤,١٨	٥,٩٩
التجريبية الثانية	٥	١٤	١٦	٣٤			
المجموع	١٠	٢٦	٣٣	٦٩			

دمجت الخلايا (ابتدائية ومتوسطة) ، (اعدادية ودبلوم) ، (بكالوريوس وعليا) كون التكرار المتوقع أقل من (٥) .

أدوات البحث :

١- تحديد المادة العلمية :

حددت المادة العلمية وهي الفصول الثلاثة الأولى من كتاب (مبادئ الجغرافية العامة) للصف الأول المتوسط ، وهي :
الفصل الأول - الأرض وشكلها

الفصل الثاني - أغلفة الأرض

الفصل الثالث - الطقس والمناخ

٢- تحديد المفاهيم الجغرافية :

قامت الباحثة بتحليل المادة الخاضعة لتجربة البحث ، إذ استخرجت المفاهيم الرئيسية والفرعية المتضمنة فيها ، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس ، حيث بلغت (٧٧) مفهوماً . (الملحق ١) .

٣- صياغة الأهداف السلوكية :

اعتمدت الباحثة الأهداف العامة لمادة الجغرافية للمرحلة المتوسطة والمقرة من وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج (جمهورية العراق ، ١٩٩٢ ، ص٤)، وقد تم صياغة الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف التي تخص الصف الأول المتوسط وتحديداً للفصول الثلاثة الخاضعة لتجربة البحث .

اعتمد في صياغة الأهداف على المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) ، وهي مستويات شائعة الاستعمال ، كونها سهلة القياس ، ولكون عينة البحث من الفئة العمرية التي تتلاءم مع هذه المستويات ، إذ يؤكد (العاني ١٩٨٩) بأنها من أكثر المستويات ملائمة لخصائص النمو العقلي لطالبات المرحلة المتوسطة.(العاني ، ١٩٨٩ ، ص٦٠ - ٦٦). والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

فاعلية اسلوبين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

جدول المواصفات للمادة المشمولة بتجربة البحث

الفصول	عدد الحصص	كتوسط الوقت	%	المستويات للاهداف			المجموع	%
				معرفة	فهم	تطبيق		
١	٤	١٨٠	٢٦,٦	٦	٥	٥	١٦	٢٦,٦
٢	٤	١٨٠	٢٦,٦	٥	٥	٥	١٥	٢٥
٣	٧	٣١٥	٤٦,٦٦	١٢	٩	٨	٢٩	٤٨,٣
المجموع	١٥	٦٧٥	%١٠٠	٢٣	١٩	١٨	٦٠	%١٠٠

بلغ عدد الأهداف (٦٠) هدفا سلوكيا ، تم عرضها على عدد من المتخصصين في الجغرافية وطرائق تدريسها وفي القياس والتقويم (الملحق ٢)، لإبداء آراءهم وملاحظاتهم حول شموليتها وسلامة صياغتها . (الملحق ٣) .

٣- إعداد الخطط التدريسية :

اعدت الباحثة خطأً تدريسية يومية لمجموعتي البحث في ضوء الأساليب التدريسية المعتمدة مع مجموعتي البحث التجريبتين ، بلغ عددها الكلي (٢٤) خطة تدريسية يومية ،منها (١٢) خطة يومية على وفق اسلوب التغذية المرتدة المؤجلة ، تدرس بها طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، و(١٢) خطة يومية على وفق اسلوب التغذية المرتدة الفورية ، تدرس بها طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، عرضت نماذج منها على عدد من المتخصصين في طرائق التدريس (الملحق ٢) ، واجريت عليها بعض التعديلات وفقاً لملاحظاتهم .

٤- إعداد اختبار اكتساب المفاهيم :

تطلب الباحث إعداد اختبار اكتساب للمفاهيم الجغرافية يقيس أثر كل من أسلوب التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة في اكتساب الطالبات للمفاهيم واستبقائها، وقد تألف الاختبار من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، ذات الأربع بدائل ، لأنها من أكثر الاختبارات قدرة على قياس النواتج العلمية للمستويات العقلية المختلفة ، فضلاً عن كونها تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية في التصحيح . (عبد الهادي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠٧) . (الملحق ٤) .

وقد صاغت الباحثة اعتماداً على جدول المواصفات الخارطة الاختبارية التي حددت لها عدد فقرات الاختبار وفق المستويات التي تقيسها اهدافها السلوكية، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

الخارطة الاختبارية

الفصول	عدد الفقرات في كل مستوى			مجموع الفقرات	%
	معرفة	فهم	تطبيق		
١	٣	٣	٢	٨	٢٦,٦
٢	٣	٢	٢	٧	٢٣,٣
٣	٦	٥	٤	١٥	٥٠
المجموع	١٢	١٠	٨	٣٠	%١٠٠
	%٤٠	%٣٣,٣	% ٢٦,٦	%١٠٠	

أ- صدق الاختبار : Test validity

يعني قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه . (داود وحسين ، ١٩٩٠ ، ص ١١٨) ولمعرفة الصدق الظاهري للاختبار ، عرض على مجموعة من المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وفي الجغرافية ، بلغ عددهم (١٤) خبيراً ، اعتمدت الباحثة درجة موافقتهم على فقرات الاختبار بنسبة (٨٠ %) فما فوق لقياس صلاحية فقراته ، وعلى أساس ملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات ، وبهذا تحققت سمة الصدق فيه .

ب- التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

طبق الاختبار على عينة تطابق عينة البحث التجريبية في مواصفاتها ، بلغت (١٥٠) طالبة من الصف الأول المتوسط في ثانوية الانتصار للبنات التابعة لقضاء الاعظمية ، ومن خلال التطبيق الاستطلاعي تعرفت الباحثة على :

- زمن الاجابة المستغرق ، حيث بلغ متوسط (*) الوقت المستغرق (٤٠) دقيقة .
- وضوح الفقرات من حيث الصياغة .
- وضوح التعليمات الخاصة بالاختبار .

تحليل فقرات الاختبار Test Item Analysis

قامت الباحثة بتصحيح اجابات طالبات العينة الاستطلاعية ، ورتبت درجاتهن تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة ، ثم اختارت نسبة (٢٧ %) من طالبات المجموعة العليا (الطالبات اللواتي حصلن على أعلى درجة) ، (٢٧ %) من طالبات المجموعة الدنيا (الطالبات اللواتي حصلن على أدنى درجة) ، لأنها

(*) متوسط الوقت = زمن أول طالبة + زمن ثاني طالبة + زمن ثالث طالبة + ... الخ

أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من العينة الكلية لدراسة الخصائص
السايكومترية . (عودة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٨٥) .

وعلى هذا بلغت العينة الكلية (٨٠) * طالبة ضمن المجموعتين العليا والدنيا
، وقد عولجت البيانات احصائيا كما يلي :

١- معامل السهولة / صعوبة الفقرات **

تراوح معامل السهولة للاختبار ما بين (٠,٤٥ - ٠,٧٢) وباستخراج
معامل الصعوبة للفقرات ، كانت ما بين (٠,٢٨ - ٠,٥٥) ملحق (٥) وهي
فقرات مقبولة ضمن هذه النسبة ، إذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبار يعد جيداً
إذا كانت نسبة سهولة فقراته بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) .
(بلوم وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ١١٧) .

٢- قوة تمييز الفقرات :

يقول (عودة ٢٠٠٢) بأنه القدرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات
العليا ، والمستويات الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار . (عودة ، ٢٠٠٢ ،
ص ٢٩٣) وعند حساب قوة تمييز الفقرات كانت تتراوح بين (٠,٣٢) و (٠,٦٧)
ملحق (٥) واعتماداً على هذه النسبة تعد فقرات الاختبار مميزة ، إذ أشار (أبو السل

* عند استخراج النسبة : $٢٧ \times ١٥٠ = ٤٠$ طالبة في المجموعة العليا ، وبنفس الطريقة نحدد
طالبات

— المجموعة الدنيا ، وبذلك يكون مجموعهما (٨٠) طالبة .

** معامل السهولة ، نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة في عينة ما ، معامل
الصعوبة فتم حسابه بطريقة (١- معامل السهولة) . (أبو السل ، ٢٠٠٢ ، ص ١٣٩) .

(٢٠٠٢) ، بان الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (٢٥ , ٠) تعد فقرة مقبولة ومميزة
(أبو السل ٢٠٠٢ ، ص ١٤٢) .

ثبات الاختبار :

نعني بالثبات اتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو كررت مرة أو عدة مرات (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص ١١٤) ولتحقيق الثبات استعملت الباحثة طريقة التجزأة النصفية ، حيث اعتمدت درجات العينة الاستطلاعية في ثانوية الانتصار للبنات ، فقسمت فقرات الاختبار الى فقرات زوجية وفردية ، ثم استخرجت معامل ارتباط بيرسون بينها ، وقد بلغ (٧٢ , ٠) ، وعند تعديلها بمعادلة سبيرمان براون ، بلغ معامل الثبات (٨٣ , ٠) ، وهو معامل ثبات جيد ، إذ اشار كرونلند (Gronlund 1981) الى أن الاختبارات غير المقننة تعد جيدة إذا كان معامل ثباتها يتراوح بين (٦٠ , ٠ - ٨٥ , ٠) (Gronlund 1981 , p. 114) .

تطبيق التجربة :

١- بدأت تجربة البحث يوم الاثنين (٢ / ١٠ / ٢٠٠٦) ، درست المجموعتان المشمولتان بتجربة البحث بالطريقة الاعتيادية ، عدا الاختلاف في زمن تقديم التغذية المرتدة ، فالمجموعة التجريبية الأولى حصلت على تغذية مرتدة مؤجلة ، إذ تزود بالاسئلة نهاية الدرس بعد اكمال الشرح ، لتقوم الطالبات بالاجابة عليها على الأوراق ، ثم تجمع الاجابات ، على أن توزع بداية الدرس اللاحق لكي يتم تصحيحها من قبل الطالبات أو المدرسة ثم تدون الاجابات على السبورة ، مع الاخذ بنظر الاعتبار قيام الطالبة المخطئة بتصحيح خطأها بنفسها ، أما إذا كانت الاجابة صحيحة فسوف تعزز من قبل المدرسة ، باستعمال كلمات الشكر والثناء ، وهكذا تستمر العملية ، فالفارق الزمني لتزويدهن بالتغذية المرتدة (٣ - ٤) ايام .

أما المجموعة التجريبية الثانية والتي درست بالتغذية المرتدة الفورية ، فتحصل عليها نهاية الدرس ، بعد اكمال الشرح تزود بالاسئلة للاجابة عليها ، وتكون اجابة الطالبات على الأوراق ، ثم تزود بتغذية مرتدة مباشرة تصحح اجابة الطالبات من قبل المدرسة أو الطالبات ثم تدون على السبورة ، مع الأخذ بنظر الاعتبار قيام الطالبة المخطئة بتصحيح خطأها بنفسها كما في الاسلوب الأول ، وتعزز الاجابة الصحيحة من قبل المدرسة باستعمال المدح والثناء . وهكذا تستمر العملية .

٢- استمرت تجربة البحث حوالي (٣ أشهر) ، وبانتهاءها طبق اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية على مجموعتي البحث في آن واحد ، في يوم الاثنين (٦ / ١٢ / ٢٠٠٦) ، وبعد (٢١) يوماً اعيد تطبيق الاختبار على عينة البحث مرة أخرى ، في يوم الاربعاء (٢٧ / ١٢ / ٢٠٠٦) لقياس استبقاء المفاهيم الجغرافية .

الوسائل الاحصائية :

اعتمدت الباحثة في تحقيق هدف البحث وفرضياته عدداً من الوسائل هي :

١- مربع كاي (كا^٢) في تكافؤ مجموعتي البحث في تحصيل الام والاب . (البياتي ، ١٩٧٧) .

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t. test) في تكافؤ مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني ، درجة مادة الجغرافية للسنة السابقة ، اختبار الذكاء) ، وفي معاملة بيانات اختبار الاكتساب للمفاهيم الجغرافية واختبار استبقائها . (ملحم ، ٢٠٠٥)

٣- معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون لتحقيق الثبات بطريقة التجزئة النصفية (عبد الهادي ٢٠٠٢) .

٤- معامل السهولة / الصعوبة ، معادلة تمييز الفقرة ، لتحقيق التحليل الاحصائي لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية . (عبد الهادي ، ٢٠٠٢) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها :

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة وفقاً لهدف البحث وفرضياته من خلال مقارنة نتائج المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية واختبار استبقائها ، وتفسير النتائج في ضوء الادبيات والدراسات السابقة ، وكما يلي :

استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين ، في معاملة نتائج البحث وقد توصلت الى :

أ- لا فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠ , ٠٥) في اكتساب المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن بالتغذية المرتدة المؤجلة وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بالتغذية المرتدة الفورية ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لاكتساب طالبات مجموعتي البحث للمفاهيم

الجغرافية

ت	المجموعة	عدد افرادها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية الأولى	٣٥	٢٦ .٥٣١	٧ .٣١٠٨	٦٧	٠.٣٣٠٣	٢,٠٠٠	غير دالة
٢	التجريبية الثانية	٣٤	٢٤ .٣٢٤	٦ .٤٣٩٤				عند مستوى ٠ , ٠٥

من ملاحظة الجدول (٧) ، ورغم تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى في متوسط الاكتساب ولكن هذا التفوق ليس بذي دلالة احصائية ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١ . ٣٣٠٣) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) .
أن نتيجة عدم وجود الفروق بين طالبات المجموعتين جاءت مؤيدة لما طرحه المتخصصون ، في الميدان التربوي ، من خلال تأكيدهم عدم وجود أفضلية لاسلوب على آخر ، فكل الاسلوبين له ايجابياته وسلبياته ، إذ يحقق كل منهما نتائج في جوانب معينة قد لا يحققها الاسلوب الآخر ، فقد تكافأ في هذه الدراسة الاسلوبين كلاهما من حيث تأثيرهما في اكتساب الطالبات للمفاهيم ، وهذا يعود الى فاعلية التغذية المرتدة بأسلوبيهما المؤجل والفوري فالتغذية المرتدة المؤجلة ، تعمل على زيادة التعلم ، لأنها تعطي للمتعلم الفرصة في أن يفكر بالاسئلة ملياً ، ويبذل جهداً عقلياً لاعادة الحل في فكره مما يحثه على تقبل الاستجابات الصحيحة بفعل التغذية المرتدة المؤجلة (تريفرز ، ١٩٧٩ ، ص ٣٤٦) .

أما التغذية المرتدة الفورية فانها تعزز الاستجابات الصحيحة مباشرة لدى المتعلمين ، وقد ايد اصحاب النظريات السلوكية مثل (هول ١٩٥٢) ، (سكرن ١٩٥٤) ، (سينسر ١٩٥٦) استعمال التغذية المرتدة الفورية ، إذ اكدوا بان التعلم افضل عندما تتبع الاستجابة الصحيحة تعزيزاً أو تغذية مرتدة فورية (Joseph , 1982 p. 362) ، كما أنها تشبه اسلوب المراجعة الذي يستخدمه المدرس في نهاية المادة التي يعلمها لمعرفة مدى فهم الطالب للمادة (مصطفى ، ١٩٩٣ ص ٣٠٣) ، ويمكن القول بان التغذية المرتدة بما تزوده للمتعلمات من معلومات إضافية ، تصحيحية تعمل على تقوية عملية التعلم ، فهن في حالة الاجابة الخاطئة يبحثن عن الاجابة الصحيحة ، ويعززنها ويستبعدن الاجابة الخاطئة .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

وجاء نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج كل من دراسة (توشي ١٩٩١) ، (الحسو) (Beck & Lindsey 1974) .
وتعارضت مع نتائج دراسة (الخاقاني ١٩٩٩) و(الانباري ٢٠٠٤) (English 1966) .

ب- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠ , ٠٥) في الاستبقاء للمفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن بالتغذية المرتدة المؤجلة وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بالتغذية المرتدة الفورية والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لاستبقاء طالبات مجموعتي البحث للمفاهيم

الجغرافية

ت	المجموعة	عدد افرادها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية الأولى	٣٥	٢٣. ٥١٧٢	٤٢١٦ ١١.	٦٧	٢ . ٨٧٣٢	٢. ٠٠٠	دالة احصائيا عند مستوى (٠. ٠٥)
٢	التجريبية الثانية	٣٤	. ٦٤٢٨ ٢٠	٣٠٠٨ ٢٣.				

من ملاحظة الجدول (٨) تفوقت طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن بالتغذية المرتدة المؤجلة في استبقاء المفاهيم الجغرافية ، على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بالتغذية المرتدة الفورية ، حيث بلغت القيمة

- (التائية المحسوبة (٢,٨٧٣٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .
- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الى كون التغذية المرتدة المؤجلة تحقق تعلماً أفضل واستبقاء اكبر فهي تتيح للطالب فهم اسباب اخطائه بسبب نسيان الاجابات الخاطئة عند تأجيل التغذية المرتدة مما يقلل تداخل المعلومات عند تعلم الاستجابات الصحيحة وهذا ما أكد عليه اصحاب نظرية الجشتالت في افضلية التغذية المرتدة المؤجلة لأنها تحقق تعلماً افضل واستبقاء أكبر (Kippel , 1975 p. 256) .
- ويمكن أن تجبر التغذية المرتدة المؤجلة الطالب على أن يتمرن على الاجابة الصحيحة مرة أخرى مما يسهل الاحتفاظ بالمعلومات حولها (تريفرز ، ١٩٧٩ ص٣٤٦) وتعارضت النتائج مع دراسة (Head , et. al 1988) .

الفصل الخامس

تعرض الباحثة في هذا الفصل أهم الاستنتاجات التي ترتبت على نتائج
البحث ، وأهم التوصيات وعدداً من المقترحات ، وكما يلي .
الاستنتاجات :

- في ضوء نتائج البحث ، توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية:
- أن استعمال التغذية المرتدة ذا أثر إيجابي في تدريس الجغرافية العامة للصف
الأول المتوسط ، إذ أنها حققت الأهداف التعليمية والسلوكية التي حددتها الباحثة
في تجربة بحثها ، بغض النظر عن أسلوبها الفوري أو المؤجل .
 - فاعلية التغذية المرتدة المؤجلة تكافئ فاعلية التغذية المرتدة الفورية ، من حيث
المساهمة الإيجابية في مساعدة الطالبات على اكتساب المفاهيم الجغرافية .
 - فاعلية التغذية المرتدة المؤجلة على المدى البعيد ، إذ تفوقت على التغذية المرتدة
الفورية في استبقاء المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى .
 - أن استعمال التغذية المرتدة بنوعها زادت من مستوى الدافعية لدى طالبات
مجموعتي البحث ، فهي قد جعلت كلا من الطالبات والمدرسة في حركة دائبة
مستمرة لتحقيق الأهداف التعليمية العلمية .

التوصيات :-

- التأكيد على استعمال التغذية المرتدة بنوعها الفوري والمؤجل في عملية التعليم
والتعلم .
- محاولة المدرسين المزاوجة بين النوعين ، مع التأكيد على ضرورة استعمال التغذية
المرتدة الفورية والمؤجلة بصورة متكافئة مع جميع الطالبات لتعويدهن على تصحيح
اخطاءهن ، وتلافي الاستجابات الخاطئة وتصحيح الاستجابات الصحيحة وتعزيزها .

المقترحات :

- تقترح الباحثة اجراء دراسات مماثلة
- في مواد ومراحل دراسية أخرى .
 - تستخدم اساليب أخرى للتغذية المرتدة (لفظية ، غير لفظية) ، (منفصلة ، تراكمية) الخ .
 - تأخذ بنظر الاعتبار متغيرات لم تتعرض لها الدراسة ، كالجنس ، المرحلة الدراسية .
 - تأخذ بنظر الاعتبار أثرها في تنمية المهارات الجغرافية ، أنواع من التفكير كالاستدلالي ، الناقد الخ .

" قائمة بمصادر البحث ومراجعته "

العربية والاجنبية

- ١- أبو جادو ، صالح محمد علي. علم النفس التربوي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠٠٣ .
- ٢- أبو جلاله ، صبحي حمدان . المناهج الميسرة لمراحل التعليم الأساسي ، ط١ مكتبة الفلاح للنشر ، الكويت ، ٢٠٠١ .
- ٣- أبو حطب ، فؤاد وآمال صادق . علم النفس التربوي ، ط٥ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
- ٤- — . علم النفس التربوي ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ، ١٩٨٦ .
- ٥- أبو السل ، محمد عبد الكريم . قياس وتقويم تعليم الطلبة ، ط١ ، دار الفرقان ، ٢٠٠٢ .
- ٦- الازير جايوي ، فاضل محسن . أسس علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، ١٩٩١ .

- ٧- الأمين ، شاكر محمود . أصول تدريس المواد الاجتماعية ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٢ .
- ٨- الانباري ، علي عباس حسين . أثر اسلوبي تصحيح الاخطاء المباشر والمؤجل في التحصيل القرائي لتلامذة الصف الخامس الابتدائي ، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ٢٠٠٤ .
- ٩- بلوم، بنيامين وآخرون . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون ، نيويورك ، دار ماكجروهيل للنشر ، ١٩٨٣ .
- ١٠- تريفرز . علم النفس التربوي ، ترجمة موفق الحمداني وحمد دلي الكربولي ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٧٩ .
- ١١- تشايلد ، دينيس . علم النفس والمعلم ، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون ، دار هولت سوندرز ليمتد ، مؤسسة الاهرام ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- ١٢- توشي ، باسمة جميل . أثر استخدام التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ، جامعة الموصل ، ١٩٩١ (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ١٣- الجمل ، نجاح يعقوب ، فاعلية التغذية الراجعة في تغيير اسلوب المعلم أثناء الخدمة باستخدام نظام فلاندرز العشري ، مجلة دراسات (العلوم الانسانية) ، مجلد (٥) ، عدد (٢) ، ١ ، ١٩٧٨ ، ص ١٤٥-١٧٠ .
- ١٤- جمهورية العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج ، ورقة عمل تطوير المناهج الجغرافية ، ١٩٩٢ .
- ١٥- حجي ، احمد اسماعيل ، صعوبات تدريس مادة السياسة الخارجية من وجهة نظر التدريسيين في الجامعات العراقية ومقترحات علاجها - المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية ٢٠٠٣ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

- ١٦- الحسو ، ثناء يحيى قاسم ، أثر استخدام السلوبيين من التغذية الراجعة في
تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية ، مجلة التربية والعلم
، جامعة الموصل ، كلية التربية ، عدد ٢٤ ١٩٩٩ .
- ١٧- — ، أثر استخدام النشاطات اللاصفية في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات
الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية ، مجلة الاستاذ ، عدد ٤٩ ٢٠٠٤
ص ٣١٥ - ٣٣٢ .
- ١٨- الحيلة ، محمد محمود ، مهارات التدريس الصفّي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع
والطباعة ، ط ١ ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٢ .
- ١٩- — ، التصميم التعليمي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٩٩٩ .
- ٢٠- الخاقاني ، سعد علوان ، أثر اسلوبي تصحيح الاخطاء المباشر والمؤجل في
التحصيل القرائي لطلبة الصف الثاني المتوسط ، جامعة بغداد ، كلية التربية (
أبن رشد) ، ١٩٩٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ٢١- الخطيب ، جمال ، تحليل تجريبي لأثر بعض عناصر خطة كيلر على تحصيل
الطلبة في مساق جامعي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد (٢٨) ، ك ٢
١٩٩٣ ، ص ٢٢٣-٢٣٥ .
- ٢٢- الخطيب ، احمد ، التعلم المفرد ، مجلة التربية ، عدد (٤٦) ، ١٩٨٧ ، قطر
، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة العلوم ، ص ٥٨ - ٦٣ .
- ٢٣- الخولي ، محمد علي ، قاموس التربية ، ط ١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ،
١٩٨١ .
- ٢٤- داود ، عزيز حنا و أنور حسين ، مناهج البحث التربوي ، مطابع دار الحكمة ،
جامعة بغداد ، ١٩٩٠ .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

٢٥- زيتون ، حسن حسين ، استراتيجيات التدريس ، رؤية معاصرة لطرق التعليم
والتعلم ، ط١ ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ .

٢٦- سعادة ، جودت احمد ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، دار العلم للملايين ،
بيروت ، ١٩٨٤ .

٢٧- سعادة ، جودت احمد وجمال يعقوب اليوسف ، تدريس مفاهيم اللغة العربية
والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ، ط١ ، دار الجيل للنشر ، بيروت ،
١٩٨٨ .

٢٨- شكري ، حامد نزال ، اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في
دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقررة للعام
الدراسي (٩٩ - ٢٠٠٠) وأثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك ، مجلة
دراسات العلوم التربوية ، ع (١) ، مجلد (٢٩) الاردن ، ٢٠٠٢ .

٢٩- العاني ، أنور حسين ، علاقة خبرة المدرس وتأهيله التربوي لفهم الطلبة لبعض
المفاهيم الفيزيائية ، جامعة الموصل ، ١٩٨٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة)
.

٣٠- عبد الهادي ، نبيل ، القياس والتقويم في المجال التدريسي الصفّي ، ط٢ ، دار
المسيرة للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢ .

٣١- عودة ، احمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٥ ، دار الأمل
، عمان ٢٠٠٢ .

٣٢- عيسوي ، عبد الرحمن محمد - القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، ط١ ،
دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٧٤ .

٣٣- قطامي ، يوسف ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي ، ط١ ، دار الشروق
للنشر والتوزيع عمان ، الاردن ، ١٩٩٨ .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

- ٣٤- اللقاني ، احمد حسين وآخرون ، تدريس المواد الاجتماعية ، ج ١ ، عالم الكتب
، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- ٣٥- اللقاني ، احمد حسين وعودة عبد الجواد ، اساليب تدريس المواد الاجتماعية ،
عالم الكتب القاهرة ، ١٩٩٩ .
- ٣٦- محمد ، داود ماهر ومجيد مهدي محمد ، اساسيات في طرائق التدريس العامة ،
مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٩٠ .
- ٣٧- محمود ، محمد مهدي ، دراسة تجريبية عن أثر بعض المتغيرات على عمليات
التذكر ، مجلة آداب المستنصرية ، عدد (٣) ، ١٩٨٤ .
- ٣٨- مرزوق ، مرزوق عبد المجيد احمد ، مستوى اداء المتعلم في ضوء استخدام
التغذية الراجعة ووضوح الأهداف ، رسالة الخليج العربي ، عدد (٣١) ، سنة (١٠)
، ١٩٨٦ ، ص ٣١-٥٧ .
- ٣٩- مصطفى ، عبد العزيز عبد الكريم ، التعلم الحركي في ضوء نظرية معالجة
المعلومات ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد (٢٨) ، ك٢ ، ١٩٩٣ ،
ص ٣٠٣ .
- ٤٠- ملح ، سامي محمد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط ٣ ، دار
الميسرة ، عمان ٢٠٠٥ .

41- Al- Mekhlafi , M .s .s " Relevance in education and the
curriculum , PHD . thesis , Institute of Education , university
of London , 1986 , p. 164 .

42- Beck , F. W & Lixndsey , J . D , " Effects of immediate
information feed back and delayed information feed back of
delayed retention , The Journal of Educafional Research R .

F, psychology Applied to teaching 3rd . ed , Houghton Mifflin company , 1978 .

- 43- English , R. A , " The effect of immediate and delayed feed back on retention of subject matter , Dissertation Abstracts Inter national , The Humanities and social science , vol . 27 , No – 3 – 4 , pp- 670 – 671 , 1966 .
- 44- Gronland , Norman E. " Measurement and Evaluation in teaching , Macmillan , 4th ed , Macmillan p. blushing co. Inc , New York , 1981 .
- 45- Head , L. Q. , et . Al , " Three Modes of information feed back and University students delayed retention , Journal of instructional psychology , vol . 15 , No . 1 , pp. 34 – 36 , 1988 .
- 46- Joseph , C . H & Maguire , T . o . " The Interaction between time of feed Back and academic self – Conception level of per for mance in Arithmetics skill , The Journal of Educational Research , vol . 75 , No. 6 , pp.360 – 365 , 1982 .
- 47- Joyce , P . B . Anal Wail Marsha . " Models of Teaching " , 3rd . ed , prentice – Hall , New Jercey , 1980 .
- 48- Kippel , G . M , " In formational feed back , need Achievement and retention " , Journal of Educational Research , vol . 68, No . 7, pp. 256 – 260 , 1975 .
- 49- Klausmier , J . H . " Learning and human abilities , " New york , 1975.

- 50- Sassenrath , J . M . et . Al , " Immediate and delayed feed back of Examination and immediate and delayed retention , California Journal of Educational Research , vol , xix , No . 5, PP. 226 – 230 , 1968 .
- 51- Webster , New International Dictionary of English Language , F- and – c – co Chicago , vol . 1 and 3 , 1971 .
- 52- William , L. Goodwin & Herbert J. Klausmier facilitating student Learning : An introduction to education psyching , Har perand Row Publisher inc New york .

ملحق (١)

المفاهيم الواردة في الفصول الخاضعة لتجربة البحث ونسبها المئوية

الفصول	المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	عددتها	%
ف ١	الجغرافية	الجغرافية الطبيعية ، الجغرافية البشرية	٢	٨ , ٣
	الكون	الفضاء ، المجرة ، النجوم ، المجموعة الشمسية	٤	١٦ , ٦
	المجموعة الشمسية	الكواكب ، الشمس ، الأقمار ، الكويكبات ، الشهاب ، النيازك ، المذنبات	٧	٢٩ , ١
	الأرض	شكل الأرض ، دوائر العرض ، خط الاستواء مدار السرطان ، مدار الجدي ، الدائرة القطبية الشمالية ، الدائرة القطبية الجنوبية ، القطب الشمالي ، القطب الجنوبي ، خطوط الطول ، خط كرنج .	١١	٤٥ , ٨
			٢٤	%١٠٠
ف ٢	أغلفة الأرض	الغلاف الصلب ، الغلاف المائي ، الغلاف الغازي ، الغلاف الحيوي	٤	٢٠
	اليابسة	القارات ، النصف الشمالي ، النصف الجنوبي ، الجزيرة ، شبه الجزيرة .	٥	٢٥
	المياه	المحيطات ، البحار ، البحار الخارجية ، البحار الداخلية ، البحار المغلقة المضائق .	٦	٣٠
	التضاريس	الجبال ، التلال ، السهول ، الهضاب ، الوديان .	٥	٢٥
			٢٠	%١٠٠
ف ٣	العمليات الجوية	الطقس ، المناخ ، الحرارة ، الضغط الجوي ، الرطوبة ، الرياح ، المطر ، التكاثف .	٨	٢٤ , ٢
	المناطق الحرارية	المنطقة الحارة ، المنطقة المعتدلة ، المنطقة الباردة .	٣	٩ , ٠
	الضغط الجوي	الضغط الجوي	١	٣ , ٠٣
	الرياح	العواصف ، النسيم ، الرياح العامة ، الرياح الموسمية ،	٦	١٨ , ١

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

		الرياح اليومية ، الرياح المحلية .		
٩ ,٠	٣	التجارية ، العكسية ، القطبية .	الرياح العامة	
٦ ,٠٦	٢	نسيم البر والبحر ، نسيم الجبل والوادي .	الرياح اليومية	
١٥ ,٥	٥	درجة التكاثف ، بخار الماء ، الامطار التصاعدية ، الامطار الاعصارية ، الامطار التضاريسية .	الرطوبة والامطار	
٩ ,٠	٣	التيارات البحرية ، الغطاء النباتي ، المسطحات المائية .	عوامل المناخ	
٦ ,٠٦	٢	الانواء الجوية ، مقاييسها .	الانواء الجوية	
%١٠٠	٣٣			

ملحق (٢)

السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات بحثها

ت	الإسماء	اللقب العلمي	التخصص	المفاهيم	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	اختبار اكتساب المفاهيم
١	اياذ عاشور الطائي	استاذ	جغرافية	×	×	×	×
٢	بدر جدوع المعمري	استاذ	جغرافية	×	×	×	×
٣	كامل ثامر الكبيسي	استاذ	قياس وتقويم		×		×
٤	جبار خلف الحارثي	استاذ مساعد	ط.ت التاريخ	×	×	×	×
٥	جبار رشك شناوة	استاذ مساعد	ط.ت التاريخ	×	×		×
٦	سعاد محمد صبري	استاذ مساعد	ط.ت التاريخ	×	×	×	
٧	سعد علي زاير	استاذ مساعد	ط.ت اللغة العربية	×			×
٨	صبحي ناجي الجبوري	استاذ مساعد	ط.ت الجغرافية	×	×	×	
٩	محسن حسين مخلف	استاذ مساعد	ط.ت اللغة العربية		×	×	×
١٠	نجدت عبد الرؤوف	استاذ مساعد	ط.ت الجغرافية	×	×	×	×
١١	هناء خضير جلاب	استاذ مساعد	ط.ت التاريخ		×		×

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

ت	الإسماء	اللقب العلمي	التخصص	المفاهيم	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	اختبار اكتساب المفاهيم
١٢	بلاسم كحيط الكعبي	مدرس	طب.ت الجغرافية	×	×	×	×
١٣	ياسين حميد عيال	مدرس	قياس وتقويم		×		×

ملحق (٣)

الأهداف السلوكية للمادة المشمولة بتجربة البحث (ف ١ ، ف ٢ ، ف ٣)

ف ١ : الارض ، شكلها ، حركتها

الاهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن :

ت	الهدف السلوكي	مستوى الهدف
١	تعرف الجغرافية .	معرفة
٢	تمثل باسهامين للعرب في مجال الجغرافية .	تطبيق
٣	تميز بين مفاهيم الجغرافية الطبيعية من مجموعة مفاهيم تعرض عليها.	فهم
٤	تعرف المجموعة الشمسية باسلوبها الخاص .	فهم
٥	ترتب بجدول الكواكب بحسب بعدها عن الشمس .	تطبيق
٦	تعدد خصائص الكواكب .	معرفة
٧	تستنتج بالبراهين على كروية الأرض .	فهم
٨	تقارن بين حركتي الأرض اليومية والسنوية .	فهم
٩	تحدد موعد الاعتدال الربيعي .	معرفة
١٠	تعرف دوائر العرض .	معرفة
١١	تعرف خطوط الطول .	معرفة
١٢	تحدد عدد دوائر العرض .	معرفة
١٣	توظف معرفتها بخطوط الطول في تحديد الوقت لمنطقة ما .	تطبيق
١٤	تعين خطوط الطول ودوائر العرض الرئيسة على خارطة العالم .	تطبيق
١٥	تعلل شروق الشمس على الاجزاء الشرقية من الكرة الارضية قبل الاجزاء الغربية .	فهم

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

ت	الهدف السلوكي	مستوى الهدف
١٦	تعتمد على خطوط العرض في تحديد المناخ في منطقة ما من الكرة الارضية .	تطبيق
ف ٢ :		
١٧	تعدد أغلفة الكرة الارضية .	معرفة
١٨	تعرف الغلاف الصخري .	معرفة
١٩	تعرف الغلاف المائي .	معرفة
٢٠	تعرف الغلاف الغازي .	معرفة
٢١	تعرف الغلاف الحياتي .	معرفة
٢٢	نقارن توزيع اليابس بين نصفي الكرة الارضية الشمالي والجنوبي .	فهم
٢٣	تصمم جدولاً يوضح الفروق بين المحيطات والبحار .	تطبيق
٢٤	تميز بين البحار الداخلية والخارجية .	فهم
٢٥	تحدد اكبر المحيطات على الخارطة .	تطبيق
٢٦	تؤشر البحار المغلقة على خارطة العالم .	تطبيق
٢٧	تلخص أنواع التضاريس على سطح الكرة الأرضية .	فهم
ت	الهدف السلوكي	مستوى الهدف
٢٨	تستنتج من دراستها أكثر المناطق ازدحاماً بالسكان على سطح الأرض .	فهم
٢٩	تعرف السهول بأسلوبها الخاص .	فهم
ف ٣ :		
٣٠	تعرف الطقس .	معرفة
٣١	تعرف المناخ .	معرفة
٣٢	تميز بين الطقس والمناخ .	فهم
٣٣	تعدد العوامل المؤثرة في المناخ .	معرفة
٣٤	ترسم المناطق الحرارية على سطح الارضية .	تطبيق
٣٥	تعرف الضغط الجوي .	معرفة
٣٦	تحدد المصدر الرئيسي للحرارة على سطح الارض .	معرفة
٣٧	تستنتج اسباباً لتباين الضغوط على سطح الكرة الاضية .	فهم
٣٨	توضح العلاقة بين الضغط الجوي والرياح .	فهم

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

ت	الهدف السلوكي	مستوى الهدف
٣٩	تعرف الرياح بأسلوبها الخالص .	فهم
٤٠	تستنتج نوع الامطار عندما تلتقي كتلة رياح دافئة رطبة مع كتلة رياح باردة .	فهم
٤١	تصوغ تعريفاً للرياح المحلية بلغتها الخاصة .	فهم
٤٢	تأخذ اسباب حدوث ظاهرة نسيم الجبل والوادي .	فهم
٤٣	توضح بالرسم ظاهرة نسيم البر والبحر .	تطبيق
٤٤	تعرف الرطوبة .	معرفة
٤٥	تعرف المطر .	معرفة
٤٦	تعرف التكاثف .	معرفة
٤٧	تستنتج ماهية وجود ذرات من الثلج في الصباح الباكر على سطوح الاجسام الصلبة .	فهم
٤٨	تحدد اسباب سقوط المطر .	معرفة
٤٩	تعدد أنواع المطر .	معرفة
٥٠	توضح الامطار التضاريسية بالرسم .	تطبيق
٥١	تستنتج معلوماتها في الحكم على نوع الامطار التي تسقط على سفوح جبال لبنان .	تطبيق
٥٢	توضح حدوث الامطار الاعصارية .	فهم
٥٣	تعرف التيارات البحرية .	معرفة
٥٤	توضح بامثلة تاثير الطقس على اعمال السكان اليومية .	تطبيق
٥٥	تعرف الانواء الجوية .	معرفة
٥٦	تفسر حالة الطقس في ضوء قراءتها للنشرة الجوية في احدى الصحف .	تطبيق
٥٧	ترسم جهاز قياس اتجاه الرياح .	تطبيق
٥٨	ترسم مخطط لجهاز قياس الرطوبة .	تطبيق

ملحق (٤)

اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية

ثانوية :

اسم الطالبة :

الصف والشعبة :

التاريخ :

تعليمات

عزيزتي الطالبة :

الاختبار الذي بين يديك يتكون من (٣٠) سؤال ولكل سؤال (٤) إجابات
واحدة منها صحيحة ، أقرئي كل موقف بسؤال بدقة ، واختاري الاجابة التي ترينها
صحيحة ، برسم دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة ، والمثال
الاتي يوضح طريقة الاجابة .

مثال :

يقع العراق في الجزء الجنوبي الغربي من قارة :

أ- آسيا

ب- افريقيا

ج- استراليا

د- اوربا

مع امنياتي بالنجاح

مدرسة المادة

- ١- الجغرافية علم يدرس :
 - أ- الاحداث الطبيعية والسياسية في المجتمع .
 - ب- السكان ونشاطهم الاجتماعي والاقتصادي .
 - ج- الارض وظواهرها الطبيعية والبشرية .
 - د- توزيع الظواهر كالجبال والسهول والبحار والمحيطات .
- ٢- يطلق على مجموعة الكواكب السيارة والاقمار والكويكبات والمذنبات والشهب مفهوم :
 - أ- النجوم .
 - ب- المجموعة الشمسية .
 - ج- الكون .
 - د- المجرة .
- ٣- خطوط الطول هي أصناف دوائر وهمية نرسمها على سطح الارض لتحديد :
 - أ- الظواهر الجوية .
 - ب- الزمن .
 - ج- الطقس .
 - د- المناخ .
- ٤- عدد الكواكب التي تدور حول الشمس :
 - أ- سبعة .
 - ب- ثمانية .
 - ج- تسعة .
 - د- عشرة .
- ٥- من الشكل الاتي ، الحرف الذي يحدد زمن حدوث الاعتدال الربيعي :

- أ-
ب-
ج-
د-
- ٦- الخط الوهمي الذي يقسم الكرة الأرضية الى نصفين شمالي وجنوبي هو :
أ- الجدي .
ب- كرنتش .
ج- السرطان .
د- الاستواء .
- ٧- البحار الداخلية ، مسطحات مائية محاطة بالمياه من جهاتها الاربع وليس لها
منفذ خارجي ، ومن امثلتها البحر :
أ- المتوسط .
ب- العربي .
ج- الاحمر .
د- الميت .
- ٨- تعامد الشمس على دائرة خط الاستواء غير ثابت بسبب :
أ- كروية الارض .
ب- ثبات مصدر الحرارة (الشمس) .
ج- ميلان محور الارض .
د- طول خط الاستواء .
- ٩- سطح الارض المتكون من جبال وسهول وهضاب يمثل مفهوم :
أ- اغلفة الارض .

ب- الطقس .

ج- التضاريس .

د- المناخ .

١٠- إذا كانت الرياح هابة من الجهة الشمالية الشرقية الى الجهة الجنوبية الغربية

فانها تسمى بالرياح :

أ- الجنوبية .

ب- الشمالية .

ج- الجنوبية الغربية .

د- الشمالية الشرقية .

١١- المصدر الرئيسي الذي يزود الارض بالحرارة هو :

أ- الشمس .

ب- الحرائق .

ج- البراكين .

د- باطن الارض .

١٢- تصل الحرارة بكميات كبيرة الى الارض عندما يكون الجو :

أ- مشبعاً ببخار الماء .

ب- كثير الغبار .

ج- صافياً .

د- ملبداً بالغيوم .

١٣- عندما ترتفع درجة الحرارة لمعظم أيام السنة نقول بان المنطقة الحارة محصورة

بين :

أ- خط الاستواء ومدار الجدي .

- ب- خط الاستواء ومدار السرطان .
- ج- مداري السرطان والجدي .
- د- مدار السرطان والدائرة القطبية الشمالية .
- ١٤- إذا ارتفعت درجة الحرارة يتمدد الهواء مما يشغل حيزاً أكبر ينتج عن ذلك :
- أ- توازن في الضغط الجوي .
- ب- تخلخل في الضغط الجوي .
- ج- ارتفاع في الضغط الجوي .
- د- انخفاض في الضغط الجوي .
- ١٥- تتكون منطقة ضغط منخفض حول دائرة عرض 60° شمالاً وجنوباً بسبب وجود تيارات هوائية :
- أ- صاعدة .
- ب- هابطة .
- ج- متوازنة .
- د- صاعدة وهابطة .
- ١٦- ينتج عن حركة الارض اليومية حول نفسها من الغرب الى الشرق ، انحراف الارض الى :
- أ- يمين اتجاهها في نصف الكرة الشمالي والجنوبي .
- ب- يمين اتجاهها في نصف الكرة الشمالية ويسار اتجاهها في النصف الجنوبي .
- ج- يسار اتجاهها في النصفين الشمالي والجنوبي .
- د- يسار اتجاهها في نصف الكرة الشمالي ويمين اتجاهها في النصف الجنوبي .
- ١٧- الرياح التي تهب من اليابس تسبب :
- أ- الامطار .

ب- الاعاصير .

د- الجفاف .

د- الغبار .

١٨- الرياح العامة تهب بانتظام :

أ- لعدة ايام من السنة .

ب- لعدة اشهر من السنة .

ج- لعدة ساعات .

د- على مدار السنة .

١٩- نطلق على بخار الماء الموجود في الهواء :

أ- ضباب .

ب- رطوبة .

ج- مطر .

د- ندى .

٢٠- تسبب التيارات البحرية القادمة من الشمال انخفاض في درجة حرارة السواحل

المارة فيها بسبب :

أ- قدومها من مناطق باردة .

ب- ذهابها الى مناطق باردة .

ج- انخفاض درجة حرارتها اثناء عبورها الى هذه المناطق .

د- تحملها ببخار الماء .

٢١- يبلغ مقدار الضغط الجوي عند مستوى سطح البحر :

أ- ٧٦ ملم .

ب- ٧٦ سم .

ج- ٧٦٠ ملم .

د- ٧٦٠ سم .

- ٢٢- يحدث التطرف الحراري عندما تكون المنطقة :
- أ- بعيدة عن تأثير البحار والمحيطات .
 - ب- ذات رطوبة في الجو .
 - ج- واقعة تحت تأثير البحار والمحيطات .
 - د- ذات ارتفاعات عالية .
- ٢٣- يرشدنا علم الأنواء الجوية الى الظواهر الجوية :
- أ- قبل حدوثها .
 - ب- أثناء حدوثها .
 - ج- بعد حدوثها .
 - د- قبل وأثناء حدوثها .
- ٢٤- لقياس اتجاه الرياح نستخدم :
- أ- الثرموكراف .
 - ب- المايكروكراف .
 - ج- الانيمومتر .
 - د- دوارة الرياح .
- ٢٥- يمثل الشكل التالي أمطار :
- أ- تصاعدية .
 - ب- تضاريسية .
 - ج- اعصارية .
 - د- تنازلية .
- ٢٦- العلم الذي يدرس الظواهر الجوية في مكان وزمان ما ، وينبئنا بحدوثها قبل مدة من الزمن هو علم :
- أ- الفلك .
 - ب- التنجيم .
 - ج- الانواء الجوية .

د- الطقس والمناخ .

٢٧- من الشكل ، الحرف الذي يحدد موقع الارض ضمن المجموعة الشمسية هو :
أ-

ب-

ج-

د-

٢٨- في احدى الرحلات الترفيهية الى احدى الدول المدارية الواقعة على مدار الجدي ، وكانت الشمس عمودية على مدار السرطان ، يمكن أن نستنتج بان الفصل
هناك :

أ- صيفاً .

ب- شتاءً .

ج- ربيعاً

د- خريفاً .

٢٩- نسيم البر والبحر ، رياح يومية محلية تحدث في المناطق :

أ- الجبلية المرتفعة .

ب- الداخلية .

ج- الساحلية

د- الساحلية والداخلية .

٣٠- إذا كانت الساعة في مدينة بغداد الواقعة على خط طول (٤٠ شرقاً) هي
السادسة عصرًا فان الوقت في مدينة لندن الواقعة على خط طول صفر يمثل
الحرف :

ملحق (٥)

القيم الاحصائية لمعاملات السهولة والصعوبة وقوة التمييز لفقرات الاختبار البعدي
لاكتساب المفاهيم

تسلسل الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	قوة التمييز
١	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٤٢	١٨	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٣٥
٢	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٢٠	١٩	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٥٢
٣	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٤	٢٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٤٠
٤	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٣٧	٢١	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٦٧
٥	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٤٧	٢٢	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٤٥
٦	٠,٦٢	٠,٣٨	٠,٣٠	٢٣	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٣٥
٧	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٤٥	٢٤	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٧
٨	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٤٥	٢٥	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٥
٩	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٦٠	٢٦	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٣٠
١٠	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٤٥	٢٧	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٤٠
١١	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٣٢	٢٨	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٢
١٢	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٧	٢٩	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٥٢
١٣	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٣٧	٣٠	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٣٥
١٤	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٤٥				
١٥	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٤٢				
١٦	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٥٢				
١٧	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٣٧				

عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة

د. حيدر سكر

مشكلة البحث

ان العقل الة التفكير ، استعملته او لم تستعمله فان وظيفته التفكير ، وان الفرضية التي تقف وراء الة التفكير هي ان الفرد يولد ولديه الاستعداد العام للتفكير ، وبذلك اختلف الانسان عن غيره من الكائنات الاخرى .

ان مهمة البيئة الموجهة نحو هدف ادارة العقل وتدوير عملياته وتفعيلها هو اعمال العقل ، وهذا يتطلب تحديد مواد اعمال العقل وتشغيله وطالما انه الة فهو يحتاج الى وقود فليس هناك الة تعمل من دون وقود .

ان وقود الة العقل خبرات يتفاعل معها الفرد فتتطور عملياته وسرعته وتنظيمه ومواقف ومشكلات تتطلب حلا ومعالجة، وتحدد خصائص الة عقل الفرد بخصائصه الشخصية ومكوناته وبرمجيته التي تتفاعل مع البيئة فيترتب على هذا التفاعل ظهور افكار ، نظريات ، مفاهيم ، اساليب حل ، معالجات ذهنية ، اعمال يدوية روتينية ام ابداعية .

ان مهمة التربية ومهمة التعلم ومهمة النجاح تتطلب ان يتدرب الفرد على زيادة استثمار طاقاته العقلية وتوظيف كل الظروف المحيطة والمواد والادوات من اجل فهم امكانيات جسمه وعقله وحواسه من اجل اعمال الذهن والوصول الى عادات عقل متقدمة .

ان عادات العقل نامية ، تتطور ويمكن ان تصل الى صورة مهارة الية بوعي وتحكم وتخطيط وتعديل مستمر ويمكن ان تصل الى ذلك اذا توافر التدريب المناسب والاستعداد لذلك مع هدف واضح محدد.

وان تطوير عادات العقل تستحق من الانسان ان يحب نفسه ويحترم عقله ويقدر شخصيته ويسعى نحو اتخاذ قرارات ناجحة ان يعمل ويتدرب لكي يصل الى عقل جديد بعادات عقل اكثر فاعلية وكفاءة .

من هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الاجابة عن التساؤل الاتي :

ما هي عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة .

اهمية البحث

ان الفرد يولد وهو مجهز بالاستعداد والامكانيات والقدرات الكامنة التي تنمو مع العمر ، وتزداد وتتطور بعقل الممارسة والتعلم والتكرار بوعي . ويختلف الافراد بكفاءاتهم الممثلة بعادات العقل ، وتتحدد هذه القدرات المتطورة بمدى استفادة الفرد من الترتيب الذي يقدم له في تعلم التفكير وممارسته ، واتقان الياته وهذا يظهر الفرق بين المفكر الخبير والمفكر المبتدىء

ان عادة العقل تفكير منظم ، مرتب ، يتضمن اليات واستراتيجيات مربوطة بهدف تم التخطيط لتحقيقه بوعي ، وان هذه العادة تقود الذكاء باتجاه معين واستخدام امكانياته وقدراته وموجوداته وبرمجيته للوصول الى هدف .

والعادة Habit هي مكون ادائي ظاهر او خفي في وضع مكونات ذكاء الفرد ومعالجاته وامكانياته وتفاعلها معا للوصول الى ذلك الاداء الذي تحدد وفقه المستوى والمكونات ومعايير النجاح ومؤشراته . وعادة العقل مهارة يمكن التدريب على ادائها وممارستها الى ان تصل الى مرحلة العادة ، ونحن نستخدم العادة عادة لتحقيق الراحة

والروتين والسهولة ،والعادة تتطلب مواد وادوات وممارسات واداءات ، وهي في العادة متجددة، متطورة، نامية ، غنية ، ثم تتطور الى عادة مزدهرة باداءات ظاهرة وخفية متجددة ، وتطلب العادة عمليات ذهنية ، متفاعلة يوظف فيها الذكاء قدراته وامكانياته للوصول الى اداء ، وتحتاج الى مستوى اتقان محدد حتى تسمى عادة وان مكونات العادة تتظافر معا في منظومة على صورة اداءات ناجحة تسهم كل عناصرها معا في تنظيم يسهم في تطور وفاعليتها في اداء ماهر . (قطامي ، ٢٠٠٥، ص١٤) .

ومن هنا فان تفكير الحياة اليومية العادية هو تفكير نمطي عادة لايؤدي بنا الى نمو يذكر خبراتنا ومعلوماتنا ، في حين ان التفكير الماهر يؤدي بنا الى نمو في خبراتنا ومعرفتنا ، اذ يتمخض عنه فهم عميق لظواهر حياتنا وتوصلنا لاستنتاجات واستدلالات جديدة واصدارنا لقرارات حكيمة ولتقييمات سديدة وانتاج افكار او منتجات جديدة ، و هنا يذكر "زيتون ٢٠٠٣" ان مجتمع الراشدين يقوم بتحطيم قدرات الاطفال على التفكير والابداع حينما يقدم لهم الاشياء الجاهزة التي يظن انها تقيدهم وهي لاتخرج عن دائرة انشغالات الكبار ولااعتبار فيها لحاجات الاطفال المتطورة او اهتماماتهم المتجددة (زيتون ، ٢٠٠٣، ص٨٨) .

لذلك حينما يدرب الطفل على ادارة عجلة ذهنه ، وزيادة سرعة هذه العجلة لكي يستطيع مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي فاننا نحقق توليف شخصية مكيفة ، سوية تشعر بالثقة والامن وهي تسير في ممرات القرن الحادي والعشرين (قطامي ، ٢٠٠١، ص١١) .ومن هنا تكمن اهمية البحث الحالي في حداثة هذا المفهوم (عادات العقل) وكذلك في اهمية التبصر في المفاهيم العقلية والابتعاد عن تناولها في اختبارات الذكاء المتعارف عليها ، واهمية اخرى يمكن ذكرها في اعداد صيغة لقياس مثل تلك القدرات مما يتيح للباحثين استخدامه مستقبلا .

اهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي الى الاتي :

١. التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة .
 - ٢ . التعرف على دلالة الفروق في مستوى عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور . اناث) .
 - ٣ . التعرف على دلالة الفروق في مستوى عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي . انساني) .
- حدود البحث :** يقتصر البحث الحالي على طلبة الجامعة المستتصية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ من الذكور والاناث ومن التخصصات العلمية والانسانية الدراسة الصباحية .

تحديد المصطلحات : تم تحديد المصطلحات في البحث الحالي كالآتي :

تعريف قطامي ٢٠٠٥: هي القدرة على الاداء باقصى درجة من الاتقان والمهارة (قطامي ٢٠٠٥، ص ١١) .

يذكر نوفل (٢٠٠٦) عدة تعريفات لعادات العقل منها

تعريف هوريسمان Horseman هي عملية تطويرية تتابعية يؤمل في النهاية تقود الى انتاج الافكار وحل المشكلات وتتضمن ميولا واتجاهات وبالتالي فهي تقود الفرد الى انماط من تفضيلات مختلفة ولذا فالفرد انتقائي في تصرفاته العقلية بناءا على ميوله واتجاهاته وقيمه .

اما فيورشتين وانيس Ennis&Feuerstein فيعرفان عادات العقل بانها مجموعة من الاختيارات حول نمط العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف ما وفي الوقت نفسه المحافظة على هذا الاستخدام .

اما كوستا وكاليك Costa&Kellick فيعرفان عادات العقل بانها نزعة الفرد الى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما ، عندما تكون الاجابة او الحل غير متوافر في ابنيته المعرفية ، اذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير ، او لغز ،

او موقف غامض ، ان عادات العقل تعني ان تشير الى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الاجابة (نوفل ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٤)

التعريف النظري : بما ان الباحث قد تبنى وجهة نظر كوستا وكاليك فان التعريف النظري للبحث الحالي هو نفس تعريف كوستا وكاليك المذكور في اعلاه .
التعريف الاجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس عادات العقل المستخدم في الدراسة الحالية .

الاطار النظري

ظهر في امريكا في نهاية العقد الاخير من القرن العشرين اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث يدعو المربين التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية . وقد ظهر هذا الاتجاه في غمرة الاهتمام بتنمية التفكير وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد ، والتفكير الابداعي ، وحل المشكلات ، وتطبيقات نواتج ابحاث الدماغ . وقد ركز اصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التفكيرية اصبحت فيما بعد تعرف باتجاهات العادات العقلية او نظرية العادات العقلية Habits of Mind . ويعد هذا الاتجاه الجديد تراجعا في بعض جوانب فلسفة جون ديوي التربوية ، التي تبنتها التربية الامريكية في القرن العشرين تلك الفلسفة التي تؤمن بالتغيير في كل شيء بحيث يكاد المرء لا يرى ثوابت تربوية فيها ، ولعل الثابت الوحيد فيها هو التغيير . تدعو العادات العقلية الى الالتزام بتنمية عدد من الاستراتيجيات الذهنية اطلق اسم العادات العقلية والعادة كما هو معروف شيء ثابت متكرريعتمد عليه الفرد ، حيث ان العادات العقلية تستند الى وجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها الى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم . من هذا المنطلق جاءت دعوة التربية الحديثة لان تكون العادات العقلية مثل عادات الاكل والشرب والنوم ، فكما يعتاد المرء على الاستيقاظ من النوم مبكرا فينبغي ان يعتاد على

استعمال الاستراتيجيات العقلية قبل ان يقوم باي عمل من اعماله (نوفل، ٢٠٠٦، ص ٣٣) .

بدأت فكرة ادخال عادات العقل في سلسلة اظهرها (ارثر كوستا Costa) عام ١٩٨٧ وقد ترتب على تعاون ارثر كوستا وبيننا كالليك ان طور ادلة لتطوير عادات العقل . ان فكرة السلسلة تستند الى مجموعة من الافتراضات تشكل الاساس النظري للتدرب على عادات العقل وتدريبه للوصول بالعقل وتدريبه للوصول بالعقل ذا فاعلية عالية يمتلك عادات ذهنية متقدمة وفق اقصى اداء وهذه الافتراضات هي :

- العقل الة التفكير يمكن تشغيلها بكفاءة عالية .

- يمكن تعليم العقل للوصول الى نتائج تشغيل الذهن وادارته .
- يمكن تحديد مجموعة من العادات والمهارات للوصول الى اعلى كفاءة في الاداء في كل عادة

- يمكن تحقيق المهارات والعادات الذهنية ضمن مواقف تدريبية حياتية .
- يمكن تحديد عادات العقل تحديدا دقيقا للوصول الى اداءات محددة لكل مهارة تظهر على صورة اداء ملاحظ وقابل للقياس .

عادات العقل Mind Habits

قام كوستا وكالليك Costa and Killick بتحديد ستة عشر عادة ذهنية قابلة للتعلم والتدريب ظهر كثير منها في كتاب (Developing Mind) لكوستا عام ١٩٨٥ في مجموعة اصدارات (ASCD) ، وقد امكن تحديد العقل بقائمة مستندة الى النظرية التي تم تبنيها وهي النظرية المعرفية التي تفترض ان البنى المعرفية لدى المتعلم تتحدد بمرحلته النمائية التي تحدد مستوى العمليات الذهنية التي يمكن ان يجريها ، وافترض عمليات التعديل المعرفي في كل مرة يواجه فيها المتعلم خبرات تخل استقراره الذهني وتدفع كفاحه للوصول الى حالة التوازن المعرفي .وعادات العقل وفق نموذج كوستا هي

- ١- المثابرة persisting : من طبيعة الافراد الاكفاء انهم ملتزمون بالمهمة الموكولة اليهم الى حين ان تكتمل ولايستسلمون بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عملهم .
٢. التحكم بالتهور managing impulsivity : من صفات الافراد المتصفين بحل المشكلات انهم متانون ويفكرون قبل ان يقدموا على عمل ما وبالتالي فهم يؤسسون رؤية لخطه عمل او هدف او اتجاه قبل ان يبدوا
٣. الاصغاء بتفهم وتعاطف listening to others with understanding and empathy : يمضي الناس ذوو الفعالية العالية جزءا كبيرا من وقتهم وطاقاتهم في الاصغاء .
٤. التفكير بمرونة thinking flexibility : الافراد المرنون لديهم القدرة على تغيير ارائهم عندما يتلقوا بيانات اضافية ويعملون في مخرجات وانشطة متعددة في ان واحد ويعتمدون على ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حل المشكلات .
٥. التفكير حول التفكير thinking about thinking meta cognition : من طبيعة الناس الاذكياء انهم يخططون لمهاراتهم التفكيرية واستراتيجياتهم ويتاملون فيها ويقيمون جودتها .
٦. السعي نحو الدقة striving for accuracy and precision : الافراد الذين يقدرون الدقة ياخذون وقتا كافيا لتفحص منتجاتهم حيث تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم الالتزام بها يراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم اتباعها وكذلك المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من نتائجهم النهائية توائم تلك المعايير مواءمة تامة .
٧. التساؤل وطرح المشكلات questioning and problem : من خصائص الانسان المميزة نزوعه وقدرته في العثور على مشكلات ليقوم بحلها ويعرف الافراد الفاعلون الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات وطرح الاسئلة التي من شأنها ان تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لايعرفون .

٨. تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة applying past knowledge to new situation : الافراد الازكياء يتعلمون من التجارب فعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجأون الى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم .
٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة thinking and communicating with clarity and precision : تلعب مقدرة المرء على تهذيب اللغة دورا هاما في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير الناقد الذي يشكل القاعدة المعرفية لاي عمل ذي فاعلية ومن شان اثراء تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في ان واحد معا ان ينتج تفكيراً فاعلاً فاللغة والتفكير امران متلازمان حيث يعتبران وجهان لعملة واحدة .
١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس gathering data through all senses : يدرك الافراد الازكياء ان جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية واولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة اكثر مما يستوعب الآخرون .
١١. الابداع ، الخيال والتجديد creating imagining and innovating : معظم الافراد لديهم الطاقة لتوليد منتجات وحلول واساليب جديدة وذكية بارعة اذا ما هئنت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات ومن طبيعة الافراد الخلاقين انهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متحسين الامكانيات البديلة من زوايا عدة .
١٢. الاستجابة بدهشة ورهبة respnding with wonderment andawe : الطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يسعون ويبحثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وتقديمها للآخرين باستقلالية تامة ويستخدمون عبارات تدل على استقلاليتهم .

١٣. الاقدام مخاطرةمسؤولة taking responsible risks: يظهر الطلبة نوع من المخاطرة في عملهم وذلك من اجل تجريب استراتيجيه واسلوب تفكير جديد لاول مرة كما انهم على استعداد للقيام باختبار فرضية جديدة لو كان الشك ينتابهم حيالها.
١٤. ايجاد الدعابة finding humer: ان الدعابة تحرر الطاقة على الابداع وتثير مهارات التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقرون بالحدز والعتور على علاقات جيدة والتصور البصري وعمل التشابهات ولدى الافراد ذوي المقدرة على الانخراط في الدعابة القدرة على ادراك الاوضاع مع موقف مناسب واصيل ومثير للاهتمام .
١٥. التفكير التبادلي thinking interdependents: يدرك الافراد المتعاونون اننا سويا اقوى كثيرا فكريا وماديا من أي فرد منا لوحده ولعل اهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو القدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الاخرين .
- ١٦- التعليم المستمر learning continuosly: الافراد الاذكياء يظلون دائما مستعدين للتعلم المستمر فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر كما يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة ويدركون تماما ان الخبرة ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوى العمل التالي والاكثر تعقيدا.
- وحتى تتحقق عادات تشغيل الذهن وادارته وتقييم ادائه وتعديل مهاراته الذهنية يتوقع تحقق الجوانب التالية :
- الاستعداد الدائم للتعلم
 - الانفتاح على الخبرات المختلفة
 - احترام طاقة الذهن
 - التعلم والتفكير اسمى ما في الذهن (قطامي ، ٢٠٠٥، ص١٩) .
- مناقشة الاطار النظري :

من خلال عرض الاطار النظري في اعلاه يتضح ، ان عادات العقل تستند الى اساس معرفي وعملياتي وذهني ادائي ،وان العادة نظام معرفي يتطلب محتوى ومعرفة ،وتتطلب عمليات ذهنية متفاعلة ،يوظف فيها الذكاء قدراته وامكانياته للوصول الى اداء ،وتتطلب مستوى اتقان محدد حتى تسمى عادة ، وان الافراد يختلفون في مستوى اتقانهم لعادة العقل ، وان هذه العادات مبنية وفق النظرية المعرفية التي تستند على اساس الخبرات التي يكتسبها الناس وكيفية معالجتها وتنظيمها وجعلها جزءا من شخصيته ومن هنا جاء تبني الباحث لوجهة نظر كوستا اعتمادا في كونها تنطلق من الوجهة المعرفية التي تعتمد على البناء المعرفي والخبرات وامكانية توظيفها في مواجهة المشكلات وهذا ماينطبق على ما يمثله النمو المعرفي لطلبة الجامعة والخبرات الي يحملونها واساليب تعاملهم مع مشكلاتهم.

الدراسات السابقة:

نظرا لحدثة موضوع عادات العقل فثمة قلة على صعيد الدراسات المتوفرة في هذا المجال ومن الدراسات التي امكن الحصول عليها :

دراسة نوفل ٢٠٠٦ التي هدفت الى استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الاردن ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطبيق مقياس عادات العقل المكون من (٨٠) فقرة تمثل ١٦ عادة من عادات العقل وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٣٤ طالبا وطالبة وقد اظهرت نتائج هذه الدراسة ان اكثر عادات العقل شيوعا لدى الطلبة هي على الترتيب : التحكم بالتهور ، المثابرة ، الكفاح من اجل الدقة ، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر ، التفكير التبادلي ، والاصغاء بفهم وتعاطف ، كما اظهرت عدم وجود فروق في اكتساب عادات العقل تعزى للجنس .

ويشير (نوفل ٢٠٠٦) في دراسته اعلاه الى عدد من الدراسات منها دراسة ميدنك 1996 Mednic التي اهتمت بالاتجاهات العالمية لتعليم الاطفال في القرن

الحادي والعشرين واستقصاء خصائص المعلمين لهذا القرن فقد بينت ان الاطفال بحاجة ماسة الى تعلم الفنون الحرة والخبرات العقلية وعادات العقل والقلب ودراسة جولدنبيرغ 1999 Goldenberg التي درست عادات العقل كمنظم للمناهج حيث بينت الدراسة ان هناك طرقا خاصة في تعليم الرياضيات خاصة فيما يتعلق بالتفكير الجاد ودراسة ميدنك ١٩٩٩ التي اهتمت بالاتجاهات العالمية لتعليم الاطفال في القرن الحادي والعشرين واستقصاء خصائص المعلمين لهذا القرن فقد بينت ان الاطفال بحاجة ماسة الى تعلم الفنون الحرة والخبرات العقلية وعادات العقل والقلب (نوفل ٢٠٠٦)

اجراءات البحث : قام الباحث بالاجراءات الاتية

مجتمع البحث : تالف مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ حيث بلغ عددهم (١٩٨٥٢) طالبا وطالبة موزعين على (١١) كلية منها (٦) كليات ذات اختصاصات انسانية و(٥) كليات ذات اختصاصات علمية والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١) يمثل مجتمع البحث

الكلية	الذكور	الاناث	المجموع
الادارة والاقتصاد	٤١٨	٩٥١	١٣٦٩
التربية	١٩٥٧	١٧٧١	٣٧٢٨
التربية الاساسية	١٦١٧	٢٩٠٠	٤٥١٧
القانون	٥٨٨	٤٢٢	١٠١٠
العلوم السياسية	٢٢٢	١٥٨	٣٨٠
الاداب	١٧٩٤	١٨٢٦	٣٦٢٠
طب الاسنان	١٤٢	٢٤١	٣٨٣
الصيدلة	١٦٢	٢٩١	٤٥٣

الكلية	الذكور	الاناث	المجموع
العلوم	٨٢٥	٩٢٤	١٧٤٩
الهندسة	٦٥١	٧٤٩	١٤٠٠
الطب	٥٥٠	٦٩٣	١٢٤٣
المجموع	٨٩٢٦	١٠٩٢٦	١٩٨٥٢

عينة البحث : تألفت عينة البحث الحالي من (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من كليات التربية والاداب والعلوم والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢) يمثل عدد افراد العينة موزعين حسب الجنس

الكلية	ذكور	اناث	المجموع
التربية	٢٠	٢٠	٤٠
الاداب	١٥	١٥	٣٠
العلوم	١٥	١٥	٣٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

اداة البحث : من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي تم اعداد مقياس عادات العقل وذلك وفقا للاطار النظري الذي تبناه الباحث وذلك بعد اتباع الخطوات الاتية :

خطوات بناء المقياس :

١. **تحديد تعريف مفهوم عادات العقل :** قام الباحث بالاطلاع على الاطار النظري للموضوع بغية الافادة منه في تحديد تعريف مفهوم عادات العقل ووفقا لوجهة نظر كوستا وكاليك المتبناة في هذا البحث فقد تم تعريف عادات العقل " بانها نزعة الفرد الى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما عندما تكون الاجابة او الحل غير متوافر في ابنيته المعرفية اذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير او لغز او

موقف غامض فهي تعني او تشير الى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الاجابة "

ب . تحديد مكونات عادات العقل : يشير كل من كوستا وكاليك الى ان هناك " ١٦ " عادة عقل يمكن توضيحها كالآتي :

١. المثابرة **persisting** : من طبيعة الافراد الكفاء انهم ملتزمون بالمهمة الموكولة اليهم الى حين ان تكتمل ولايستسلمون بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عملهم .

٢- التحكم بالتهور **managing impulsivity** : من صفات الافراد المتصفين بحل المشكلات انهم متانون ويفكرون قبل ان يقدموا على عمل ما وبالتالي فهم يؤسسون رؤية لخطه عمل او هدف او اتجاه قبل ان يبداوا

٣. الاصغاء بتفهم وتعاطف **listening to others with understing and empathy** : يمضي الناس ذوو الفعالية العالية جزءا كبيرا من وقتهم وطاقاتهم في الاصغاء .

٤. التفكير بمرونة **thinking flexibility** : الافراد المرنون لديهم القدرة على تغيير ارائهم عندما يتلقوا بيانات اضافية ويعملون في مخرجات وانشطة متعددة في ان واحد ويعتمدون على ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حل المشكلات .

٥- التفكير حول التفكير **thinking about thinking meta cognition** : من طبيعة الناس الانكفاء انهم يخططون لمهاراتهم التفكيرية واستراتيجياتهم ويتاملون فيها ويقيمون جودتها

٦- السعي نحو الدقة **striving for accuracy and precision** : الافراد الذين يقدرون الدقة ياخذون وقتا كافيا لتفحص منتجاتهم حيث تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم الالتزام بها يراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم اتباعها وكذلك المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من نتائجهم النهائية توائم تلك المعايير مواءمة تامة .

٧. التساؤل وطرح المشكلات **questioning and proplem** : من خصائص الانسان المميزة نزوعه وقدرته في العثر على مشكلات ليقوم بحلها ويعرف الافراد الفاعلون الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات وطرح الاسئلة التي من شأنها ان تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لا يعرفون .
٨. تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة **applying past knowledge to new situation**: الافراد الازكياء يتعلمون من التجارب فعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجأون الى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم .
٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة **thinking and communicating with clarity and precision** : تلعب مقدرة المرء على تهذيب اللغة دورا هاما في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير الناقد الذي يشكل القاعدة المعرفية لاي عمل ذي فاعلية ومن شان اثرء تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في ان واحد معا ان ينتج تفكيرا فاعلا فاللغة والتفكير امران متلازمان حيث يعتبران وجهان لعملة واحدة .
١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس **gathering data through all senses** : يدرك الافراد الازكياء ان جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية واولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة اكثر مما يستوعب الاخرين .
١١. الابداع ، الخيال والتجديد **creating imagining and innovating** : معظم الافراد لديهم الطاقة لتوليد منتجات وحلول واساليب جديدة وذكية بارعة اذا ما هيئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات ومن طبيعة الافراد الخلاقين انهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الامكانات البديلة من زوايا عدة .

١٢- الاستجابة بدهشة ورهبة **responding with wonderment andawe** :

الطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يسعون ويبحثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وتقديمها للآخرين باستقلالية تامة ويستخدمون عبارات تدل على استقلاليتهم .

١٣. الاقدام مخاطرةمسؤولة **taking responsible risks**: يظهر الطلبة نوع من

المخاطرة في عملهم وذلك من اجل تجريب استراتيجيه واسلوب تفكير جديد لاول مرة كما انهم على استعداد للقيام باختبار فرضية جديدة لو كان الشك ينتابهم حيالها .

١٤. ايجاد الدعابة **finding humer**: ان الدعابة تحرر الطاقة على الابداع وتثير

مهارات التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقرون بالحدز والعثور على علاقات جيدة والتصور البصري وعمل التشابهات ولدى الافراد ذوي المقدرة على الانخراط في الدعابة القدرة على ادراك الاوضاع مع موقف مناسب واصيل ومثير للاهتمام .

١٥. التفكير التبادلي **thinking interdependents**: يدرك الافراد المتعاونون

اننا سويا اقوى كثيرا فكريا وماديا من أي فرد منا لوحده ولعل اهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو القدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين .

١٦- التعليم المستمر **learning continuosly**: الافراد الانكباء يظلون دائما

مستعدين للتعلم المستمر فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر كما يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة ويدركون تماما ان الخبرة ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوى العمل التالي والاكثر تعقيدا.

ج . صياغة الفقرات : بعد ان تم تحديد تعريف مفهوم عادات العقل فقد تم اعداد

وصياغة الفقرات وفي ضوء مكونات عادات العقل المشار اليها في اعلاه فقد تم صياغة الفقرات بواقع (٤) فقرات لكل مكون وقد روعي في ذلك الاتي :

- ان تصاغ بلغة مفهومة

- تجنب العبارات التي تحمل اكثر من فكرة واحدة
- تكون مختصرة بقدر تسمح به المشكلة المدروسة ولا تثير تاثيرات انفعالية لدى المستجيب تدفع به الى اعطاء معلومات كاذبة (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٥٩). وبذلك بلغت عدد فقرات المقياس بصورته الاولى (٦٤) فقرة والملحق (١) يوضح ذلك
- د . اعداد بدائل الاجابة : لقد تم استخدام اسلوب ليكرت في تحديد بدائل الاجابة وذلك لدقة درجة اتجاه الفرد في موضوع البحث وسهولة البناء والتصميم (عدس ، ١٩٩٣ ، ص ١٤٥).
- وتم وضع اربع بدائل للاجابة (موافق عاى الاطلاق ، موافق الى حد ما ، غير موافق الى حد ما ، موافق على الاطلاق) .
- هـ . اعداد تعليمات المقياس: تم وضع تعليمات الاجابة بطريقة بسيطة ومفهومة فضلا عن توضيح طريقة الاجابة على الفقرات بوضع علامة () امام الفقرة تحت البديل المناسب مع تأكيد سرية الاجابة وان تكون لكل الفقرات وانها تستخدم لاجراض البحث العلمي .
- و . طريقة تصحيح المقياس : لتصحيح المقياس يتطلب الاجابة عن احد البدائل الاتية (موافق عاى الاطلاق ، موافق الى حد ما ، غير موافق الى حد ما ، غير موافق على الاطلاق) .
- وتعطى الدرجات (١،٢،٣،٤) .
- ز . وضوح التعليمات والفقرات : لغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات قام الباحث بعرضها على (٢٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية وقد تبين من خلال التطبيق ان التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة وقد استغرق متوسط وقت الاجابة (٤٠ دقيقة) .
- ح . عرض المقياس بصورته الاولى على الخبراء (الصدق الظاهري)

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات فقد تم عرضها بصورتها الاولية على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس * لتحديد مدى صلاحية الفقرات حيث بلغت الفقرات (٦٤) فقرة وفي ضوء اراء المختصين تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر وبناءا على ذلك فقد تم حذف سبع فقرات وبهذا يكون المقياس بصورته الاولية مؤلف من (٥٧) فقرة كما في الملحق (٢).

—
* اسماء الخبراء

١.١. د. قبيل كودي حسين

١.٢. د. نادية شعبان مصطفى

١.٣. د. م. صنعاء يعقوب خضير

١.٤. د. م. محمد سعود صغير

١.٥. د. م. ماجدة هليل شغيدل

ط. التحليل الاحصائي للفقرات : لقد طبق مقياس عادات العقل بصورته الاولية على (٤٠٠) طالب وطالبة واعتمدت هذه العينة لاغراض تحليل الفقرات ويؤكد (ننلي) في هذا الصدد ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد الفقرات يجب ان لا تقل عن نسبة ١:٥ لعلاقة ذلك بتقليل فرصة الصدفة في عملية التحليل ولما كان العدد المستخدم في هذا البحث يجعل نسبة عدد الافراد الذين اجري عليهم التحليل الى عدد الفقرات اكثر من ١:٥ فانه يعد منسجما مع العدد الكلي للفقرات . وان الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياس وقد تم استعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه اجراء لتحليل الفقرات وكما ياتي :

- المجموعتين المتطرفتين : لغرض اجراء التحليل بهذا الاسلوب تم اتباع الخطوات الاتية :

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة

- ترتيب الاستمارات من اعلى درجة الى اقل درجة

- تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس و ٢٧%

من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا تمثلا مجموعتين باكبر حجم واقصى تمايز ممكن ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة . وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) وقد كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء الفقرات (٥٢,٤٧) وبذلك اصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٥٥) فقرة وكما موضح في الملحق (٣) والجدول (٣)

جدول (٣) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس عادات العقل

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٣,٧٨	١,٣٤	٢,٧٤	١,٢٤	٦,٧٣
٢	٤,٣٤	٠,٩٨	٢,٩٨	١,٢٦	٩,٤٥
٣	٣,٩٢	١,٢١	٢,٤٧	١,٢٢	٩,٦٧
٤	٤,٠٧	١,٢٠	٣,٢٦	١,٢٨	٥,٣٢
٥	٤,١٥	١,١٦	٣,٠٥	١,١٥	٧,٥٢
٦	٣,٨٠	١,٩٠	٣,٠٣	١,٢١	٤,٥٤
٧	٣,٧١	١,٣٤	٢,٤٨	١,١٥	٨,١٠
٨	٣,٧٩	١,٣٩	٢,٤٣	١,٢٤	٨,٧٢
٩	٤,٢٥	١,١١	٣,٣٧	١,٢٢	٥,٩٩

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١٠	٣,٦٣	١,٣٦	٢,٨٥	١,٣٩	٤,٨٩
١١	٣,٢٥	١,٤٥	٢,٩٧	١,٣٦	٣,٤١
١٢	٤,٤٤	٠,٨٤	٤,١٦	١,١٧	٢,٠٥
١٣	٣,٦١	١,٢١	٢,٩٥	١,١٨	٤,٤٤
١٤	٤,٥٦	٠,٨١	٤,١٣	١,٢٠	٣,١٥
١٥	٤,٣٠	٠,٩٥	٣,٦٠	١,١٦	٥,٠١
١٦	٣,٧٨	١,٣٨	٢,٩٦	١,٤٣	٥,٠٨
١٧	٣,٦٦	١,٣٠	٢,٧٤	١,٢٦	٥,٩٨
١٨	٤,٢٥	١,١٣	٣,٦٠	١,٣١	٤,٣٢
١٩	٣,٦٤	١,٤٠	٢,٩٦	١,٤١	٤,٢١
٢٠	٤,٦٤	٠,٧٢	٤,١٩	١,١٤	٣,٤٣
٢١	٣,٩٠	١,٣٢	٣,٣٧	١,٤٤	٣,٣١
٢٢	٢,٩١	١,٤٥	٢,٣٣	١,١٦	٣,٧٣
٢٣	٤,٥٨	٠,٨٦	٤,٠٣	١,٠٧	٤,١١
٢٤	٣,٦٣	١,٤٤	٢,٦٤	١,٣٣	٦,١٨
٢٥	٣,٤٤	١,٣٥	٢,٥٩	١,٢٨	٥,٥٤
٢٦	٣,٣٧	١,٥٤	٢,٤٧	١,٣٤	٥,٥١
٢٧	٤,٢٦	١,٠٩	٣,٥٦	١,٢٤	٤,٧٦
٢٨	٤,٦٦	٠,٦٩	٣,٦٩	١,٢٥	٧,٩٢
٢٩	٤,٨٤	٠,٤١	٤,١٣	١,٠٩	٧,١٣
٣٠	٤,٩٠	٠,٣٠	٤,٠٧	١,١٦	٨,١٩
٣١	٤,٦٣	٠,٨٢	٣,٤٣	١,٢٧	٩,١٧
٣٢	٤,٤٣	١,٠٩	٢,٦٥	١,٤٠	١١,٦٦
٣٣	٤,٧٩	٠,٥٦	٤,٢٤	٠,٩٧	٥,٦٥

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٣٤	٤,٩١	٠,٣١	٣,٨٥	١,٢٦	٩,٥٠
٣٥	٤,٩٩	٠,١٧	٤,٢٥	١,٢٦	٦,٧٢
٣٦	٤,٧٤	٠,٦٨	٣,٢٣	١,٢٢	١٢,٦٠
٣٧	٤,٧٢	٠,٥٩	٣,٩١	١,١١	٧,٥٢
٣٨	٤,٦٨	٠,٧١	٣,٢٠	١,٢٨	١١,٨٣
٣٩	٤,٨٩	٠,٣٦	٣,٥٠	١,٣١	١١,٩٢
٤٠	٤,٧٧	٠,٦١	٣,٧٩	١,٠٦	٨,٣٧
٤١	٤,٥٥	٠,٩٧	٣,١٠	١,٣٩	٩,٩٣
٤٢	٤,٥٤	٠,٩٨	٢,٣٢	١,٩٢	١٦,٠٦
٤٣	٤,٨٥	٠,٥٦	٣,٧٩	١,٠٦	١٠,٣٣
٤٤	٣,٩٧	١,٣٣	٢,٣٩	١,٣٥	٩,٧١
٤٥	٤,٣٩	١,١٦	٢,٣٩	١,٢٦	١٣,٦٤
٤٦	٤,٨٥	٠,٤٦	٣,٩١	١,١٤	٨,٩٢
٤٧	٤,٢٧	٠,٩٥	٤,٠٨	١,٠١	* ١,٤١
٤٨	٤,٨٩	٠,٣٤	٣,٧٥	١,٠٧	١١,٨١
٤٩	٤,٥٧	٠,٨٥	٢,٧٤	١,٢٠	١٤,٥٣
٥٠	٤,٦٤	٠,٩٧	٤,٢٤	١,٠٩	٣,٢٣
٥١	٤,٨٨	٠,٣٣	٣,٧٢	١,١٩	١٠,٨٩
٥٢	٤,٠٢	١,٣٦	٤,١٥	٠,٩٨	* ٠,٨٨
٥٣	٤,٤٨	٠,٩٤	٢,٥٤	١,٢٨	١٤,٢٧
٥٤	٤,٢١	١,٢١	٢,٤٠	١,٢١	١٢,٤٠
٥٥	٤,١٨	١,٠٩	٣,٤١	١,١٩	٥,٣٠
٥٦	٤,٠٦	١,٢٠	٣,٦١	١,١٦	٥,٨٥
٥٧	٢,٩١	١,٤٥	٢,٣٣	١,١٦	٣,٧٣

الخصائص السايكومترية للمقياس :

الصدق : VALIDITY

يعد الصدق من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية والمقياس الذي يثبت صدقه هو المقياس الذي يقيس السمة التي وضع من اجلها (ابراهيم، ١٩٩٧، ص ١١)

وقد تحقق في المقياس الحالي انواع الصدق الاتية :

- الصدق المنطقي : LOGICAL VALIDITY وقد تحقق هذا الصدق من

خلال تعريف المفهوم المراد قياسه وتصحيح الفقرات وتوزيعها بشكل منطقي

- الصدق الظاهري FACE VALIDITY يعد الصدق الظاهري الاشارة الى ما

يبدو ان المقياس يقيس ما وضع من اجله اي مدى ما يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون المقياس متفق مع الغرض منه . وهو المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها (الامام ، ١٩٩٠، ص ١٣٠) . وقد تحقق هذا النوع من الصدق في هذا المقياس عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها .

- صدق البناء CONSTRUCT VALIDITY

ويقصد به مدى قدرة المقياس على كشف السمة او اي ظاهرة سلوكية معينة ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس اي مدى تضمينه بناءا نظريا محددا او صفة معينة وقد تم استخراج مؤشرات تدل على هذا الصدق من خلال الاتي :

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية : يعد معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية مؤشرا لصدق البناء ولقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية

بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة

والجدول (٤) يوضح ذلك

الجدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢	٣١	٠,٥١
٢	٠,٤٦	٣٢	٠,٥٢
٣	٠,٣٤	٣٣	٠,٥٩
٤	٠,٦٣	٣٤	٠,٦٠
٥	٠,٤٣	٣٥	٠,٦١
٦	٠,٦٢	٣٦	٠,٤٨
٧	٠,٣٧	٣٧	٠,٥٨
٨	٠,٥٨	٣٨	٠,٤٩
٩	٠,٦٨	٣٩	٠,٦٤
١٠	٠,٥١	٤٠	٠,٧٠
١١	٠,٣٩	٤١	٠,٥٥
١٢	٠,٥٦	٤٢	٠,٥١
١٣	٠,٥١	٤٣	٠,٦٣
١٤	٠,٤٤	٤٤	٠,٤٩
١٥	٠,٤٣	٤٥	٠,٥٤
١٦	٠,٥٦	٤٦	٠,٢٣
١٧	٠,٢٤	٤٧	٠,٣٤

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١٨	٠,٥٧	٤٨	٠,٣٢
١٩	٠,٥٤	٤٩	٠,٣٣
٢٠	٠,٦٧	٥٠	٠,٢٦
٢١	٠,٢٤	٥١	٠,٣٦
٢٢	٠,٣٣	٥٢	٠,٤٩
٢٣	٠,٤٥	٥٣	٠,٦٦
٢٤	٠,٢٨	٥٤	٠,٦١
٢٥	٠,٣٩	٥٥	٠,٦٩
٢٦	٠,٧١	٥٦	٠,٧٧
٢٧	٠,٧٦	٥٧	٠,٣٧
٢٨	٠,٦٥		
٢٩	٠,٥٤		
٣٠	٠,٤٨		

علاقة الفقرة بدرجة المكون : وهنا تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون ولتحقيق ذلك حسبت الدرجة الكلية لافراد العينة على وفق المكونات الستة عشر وبعد ذلك تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على وفق كل فقرة من فقرات كل مجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال والجداول من (٥ الى ١٩) توضح ذلك

الجدول (٥) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون المثابة

الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٩
٢	٠,٥٨

٣	٠,٤٦

جدول (٦) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التحكم بالتهور

الفقرة	معامل الارتباط
٤	٠,٤٢
٥	٠,٤٨
٦	٠,٣٩

جدول (٧) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون الاصغاء بتقهم وتعاطف

الفقرة	معامل الارتباط
٧	٠,٣٩
٨	٠,٥٣
٩	٠,٤٤

جدول (٨) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التفكير بمرونة

الفقرة	معامل الارتباط
١٠	٠,٣٤
١١	٠,٥٢
١٢	٠,٤١
١٣	٠,٣٥

جدول (٩) يوضح العلاقة بين درجة الفقرة بدرجة مكون التفكير حول التفكير

الفقرة	معامل الارتباط
١٤	٠,٦٢

١٥	٠,٤٣
١٦	٠,٦٤
١٧	٠,٥٦

جدول (١٠) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون السعي نحو الدقة

الفقرة	معامل الارتباط
١٨	٠,٥٨
١٩	٠,٤٦

جدول (١١) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التساؤل وطرح المشكلات

الفقرة	معامل الارتباط
٢٠	٠,٤٢
٢١	٠,٤٨
٢٢	٠,٣٩

جدول (١٢) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون تطبيق المعارف السابقة في

مواقف جديدة

الفقرة	معامل الارتباط
٢٣	٠,٣٩
٢٤	٠,٥٣
٢٥	٠,٤٤
٢٦	٠,٣٧

جدول (١٣) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التفكير والتواصل بوضوح ودقة

الفقرة	معامل الارتباط

٢٧	٠,٣٤
٢٨	٠,٥٢
٢٩	٠,٤١
٣٠	٠,٣٥

جدول (١٣) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون جمع البيانات باستخدام جميع الحواس

ت	معامل الارتباط
٣١	٠,٦٢
٣٢	٠,٤٣
٣٣	٠,٦٤
٣٤	٠,٥٦

جدول (١٤) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون الابداع الخيال والتجديد

الفقرة	معامل الارتباط
٣٥	٠,٣٩
٣٦	٠,٥٨
٣٧	٠,٤٦
٣٨	٠,٣٥

جدول (١٥) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون الاستجابة بدهشة ورهبة

الفقرة	معامل الارتباط
٣٩	٠,٣٥
٤٠	٠,٤٨
٤١	٠,٣٩

جدول (١٦) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون الاقدام على مخاطرة مسؤولة

الفقرة	معامل الارتباط
٤٢	٠,٣٩
٤٣	٠,٥٣
٤٤	٠,٤٤
٤٥	٠,٣٧

جدول (١٧) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون إيجاد الدعاية

الفقرة	معامل الارتباط
٤٦	٠,٣٤
٤٧	٠,٥٢
٤٨	٠,٤١
٤٩	٠,٣٥

جدول (١٨) يوضح العلاقة بين درجة الفقرة بدرجة مكون التفكير التبادلي

الفقرة	معامل الارتباط
٥٠	٠,٦٢
٥١	٠,٤٣
٥٢	٠,٦٤
٥٣	٠,٥٦

جدول (١٩) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التعليم المستمر

الفقرة	معامل الارتباط
٥٤	٠,٣٩
٥٥	٠,٥٨

٥٦	٠,٤٦
٥٧	٠,٣٥

الثبات RELIABILITY

الثبات يعني ان يكون المقياس موثوقا به ويعتمد عليه وان المقياس لا تتغير نتائجه لو اعيد تطبيقه مرة اخرى . وقد استخرج الثبات في المقياس الحالي وفق الاتي :

١. اعادة الاختبار : يتم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الافراد على المقياس بعد تطبيقه مرتين وبفاصل زمني بين التطبيقين الاول والثاني (عودة ، ٢٠٠٥، ص ٤٣٠) .

وفي الدراسة الحالية طبق المقياس على عينة بلغ عددها (٨٠) طالب وطالبة واعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور اسبوعين ثم حسبت العلاقة بين التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) .

٢- معامل الفا كرونباخ : يعتمد هذا الاسلوب الاتساق في اداء الافراد الفرد من فقرة الى اخرى ويشير الى الدرجة التي تشترك بها جميع فقرات المقياس في قياس خاصية معينة عند الفرد (ثورندايك ، ١٩٨٩، ص ٧٩) .

واستخرج معامل الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل باستعمال معادلة الفا كرونباخ لدرجات افراد العينة وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩)

الوسائل الاحصائية : تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج
- معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية
- علاقة درجة الفقرة بدرجة المكون
٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج
- القوة التمييزية لفقرات المقياس
٣. معادلة الفا كرونباخ لاستخراج الثبات
٤. اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق وفقا لمتغيرات البحث

عرض النتائج وتفسيرها :

حاول البحث الحالي التحقق من الاهداف الاتية :

١. التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة .

لغرض التحقق من هذا الهدف تم استخراج الاوساط الحسابية والانحراف المعياري لكل عادة من

عادات العقل حيث اظهر التحليل الاحصائي للبيانات بان عادات العقل كالاتي :

بلغ المتوسط الحسابي لمكون المثابرة (٣,٤١) بانحراف معياري بلغ (٠,٦٩)

اما مكون

التفكير حول التفكير بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٩) بانحراف معياري (٠,٧٦) اما

مكون التعلم المستمر بلغ متوسطه الحسابي (٣,٣٢) بانحراف معياري (٠,٨٢١) .

اما مكون الاستجابة بدهشة بلغ متوسطه الحسابي (٣,٢٧) بانحراف معياري (٠,٧٧) والمتوسط الحسابي لمكون التفكير بمرونة (٣,٢٦) اما الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٦) اما مكون التفكير التبادلي بلغ متوسطه الحسابي (٣,٢٥) بانحراف معياري (٠,٨٢) . اما المتوسط الحسابي لمكون التفكير والتواصل بوضوح ودقة بلغ (٣,١٩) بانحراف معياري (٠,٨٠٣) اما مكون تطبيق المعارف السابقة بلغ المتوسط

الحسابي (٣,٢٤) بانحراف معياري (٠,٧٩) اما المتوسط الحسابي لمكون الاقدام مخاطرة مسؤولة بلغ (٣,١٧) بانحراف معياري (٠,٩٠) اما مكون جمع البيانات بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٥) بانحراف معياري (٠,٧٩) اما المتوسط الحسابي لمكون الابداع والخيال بلغ (٣,٠٩) بانحراف معياري (٠,٨٦) ومكون الاصغاء بتقهم بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٧) بانحراف معياري (٠,٩١) اما مكون السعي نحو الدقة بلغ متوسطه الحسابي (٣,٠٤) بانحراف معياري (٠,٩٦) اما المتوسط الحسابي لمكون التساؤل وطرح المشكلات بلغ (٣,٠٠٦) بانحراف معياري (٠,٥٢) . اما التحكم بالتفكير بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٦) بانحراف معياري (٠,٩٤) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمكون ايجاد الدعابة (٢,٩٤) بانحراف معياري (٠,٩١) . والجدول (٢٠) يوضح ذلك

الجدول (٢٠) يوضح توزيع عادات العقل وفقا للوسط الحسابي والانحراف المعياري

ت	العادة العقلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	المثابرة	٣,٤١	٠,٦٩	الاولى
٢	التفكير حول التفكير	٣,٣٩	٠,٧٦	الثانية
٣	التعلم المستمر	٣,٣٢	٠,٨٢	الثالثة
٤	الاستجابة بدهشة	٣,٢٧	٠,٧٧	الرابعة
٥	التفكير بمرونة	٣,٢٦	٠,٧٦	الخامسة
٦	التفكير التبادلي	٣,٢٥	٠,٨٢	السادسة
٧	تطبيق المعارف السابقة	٣,٢٤	٠,٧٩	السابعة
٨	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	٣,١٩	٠,٨٠	الثامنة
٩	الاقدام مخاطرة مسؤولة	٣,١٧	٠,٩٠	التاسعة
١٠	جمع البيانات	٣,١٥	٠,٧٩	العاشرة

١١	الابداع والخيال	٣,٠٩	٠,٨٦	الحادية عشر
١٢	الاصغاء بتفهم	٣,٠٧	٠,٩١	الثانية عشر
١٣	السعي نحو الدقة	٣,٠٤	٠,٩٦	الثالثة عشر
١٤	التساؤل وطرح المشكلات	٣,٠٠٦	٠,٥٢	الرابعة عشر
١٥	التحكم بالتهور	٢,٩٦	٠,٩٤	الخامسة عشر
١٦	ايجاد الدعابة	٢,٩٤	٠,٩١	السادسة عشر

ان النظر الى الجدول اعلاه يتضح ان المتوسطات الحسابية لعادات العقل قد تراوحت بين (٣,٤١ - ٢,٩٤) وقد جاءت عادة المثابرة بالترتيب الاول الامر الذي يمكن ان يعزى الى ان طلبة الجامعة لديهم القدرة على ايجاد البدائل عند مواجهة الصعوبات والعديد من الاستراتيجيات التي توصل الى الحل ولديهم القدرة على تطوير نظام خاص بهم في فهم المشكلة .

٢ . التعرف على دلالة الفروق في مستوى عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور . اناث) .

للاجابة على هذا الهدف تم ترتيب عادات العقل الشائعة لدى كل من الذكور والاناث واستخدام اختبار (ولكوكسن Wil-Coxon) للعينات المستقلة . والجدول (٢١) يوضح ذلك

جدول (٢١) يوضح ترتيب عادات العقل وفقا لمتغير الجنس

الرقم	عادات العقل	الرتبة	
		ذكور	اناث
١	المثابرة	١	١
٢	التحكم بالتهور	٢	٣
٣	الاصغاء بتفهم وتعاطف	٤	٢
٤	التساؤل وطرح المشكلات	٣	٥
٥	الاستجابة بدهشة ورهبة	١٦	١٦

٦	الاقدام مخاطرة مسؤولة	١٣	١٠
٧	التفكير حول التفكير	١٢	٩
٨	التعلم المستمر	٧	٧
٩	ايجاد الدعابة	٨	١٥
١٠	الابداع والخيال	٦	١٢
١١	تطبيق المعارف السابقة	٥	١١
١٢	جمع البيانات	٩	١٣
١٣	السعي نحو الدقة	١٤	٤
١٤	التفكير التبادلي	١١	٨
١٥	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	١٠	١٠
١٦	التفكير بمرونة	١٥	١٤

ولمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والاناث على مقياس العادات تم استخدام اختبار ولكوكسن للعينات المستقلة والجدول (٢٢) يوضح ذلك

جدول (٢٢) يوضح قيمة ولكوكسن تبعا لمتغير الجنس

مجموعات المقارنة	قيمة Z	مستوى الدلالة
الذكور والاناث	٨,٣٨	٠,٠٥

يتضح من الجدول اعلاه انه ليس هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث الامر الذي يمكن تفسيره على اساس ان طلبة الجامعة لديهم خبرات كافية تجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات التي تواجههم

٣- التعرف على دلالة الفرق في مستوى عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي - انساني) .

للإجابة على هذا الهدف تم ترتيب عادات العقل الشائعة لدى كل من العلمي والانساني واستخدام اختبار (ولكوكسن Wil.Coxon) للعينات المستقلة . والجدول (٢٣) يوضح ذلك

جدول (٢٣) يوضح ترتيب عادات العقل وفقا لمتغير التخصص

الرقم	عادات العقل	الرتبة	
		علمي	انساني
١	المثابرة	١	٥
٢	التحكم بالتهور	٦	١
٣	الاصغاء بفهم وتعاطف	٢	٦
٤	التساؤل وطرح المشكلات	٣	٤
٥	الاستجابة بدھشة ورھبة	٨	٢
٦	الاقدام مخاطرة مسؤولة	٤	٧
٧	التفكير حول التفكير	٥	٨
٨	التعلم المستمر	٧	١٠
٩	ايجاد الدعابة	١٦	٣
١٠	الابداع والخيال	٩	١٦
١١	تطبيق المعارف السابقة	١٠	١١
١٢	جمع البيانات	١٣	١٢
١٣	السعي نحو الدقة	١٢	١٣
١٤	التفكير التبادلي	١١	١١

١٥	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	١٤	٩
١٦	التفكير بمرونة	١٥	١٥

ولمعرفة دلالة الفروق بين العلمي والانساني على مقياس العادات تم استخدام اختبار ولكوكسن للعينات المستقلة والجدول (٢٤) يوضح ذلك

جدول (٢٤) يوضح قيمة ولكوكسن تبعا لمتغير التخصص

مجموعات المقارنة	قيمة Z	مستوى الدلالة
العلمي والانساني	٨,٤٦	٠,٠٥

يتضح من الجدول اعلاه انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية يمكن ان تعزى لمتغير التخصص الامر الذي يمكن تفسيره على اساس ان المناهج الدراسية المتضمنة لكلا التخصصين لا ياذان بنظر الاعتبار مثل تلك العادات العقلية وبالتالي قد تكون غير متضمنة في مثل تلك المناهج

التوصيات : في نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي :

١. تاهيل المدرسين تاهيلا معاصرا مواكبا لمتطلبات العصر

٢. الوعي بخصائص المتعلم نمائيا لاستثمارها وفق الاصول

٣. جعل الجو الصفي دافئا وداعم عاطفيا للطلبة

المقترحات : في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث الاتي:

١. اجراء دراسة مماثلة على طلبة لمرحلة الاعدادية

٢. بناء برنامج تدريبي مبني على عادات العقل لتنمية مهارات التفكير الناقد

٣. اجراء دراسة عن عادات العقل وعلاقته ببعض المتغيرات التي لم يتناولها البحث

الحالي

المصادر :

١. الامام ، مصطفى (١٩٩٠) : القياس والتقويم ، جامعة بغداد
٢. ابراهيم ، عبد الستار (١٩٨٧) علم النفس ، دار المريخ ، الرياض
٣. ثورندايك ، روبرت (١٩٨٩) ترجمة ، عبدالله الكيلاني ، عبد الرحمن عدس ، القياس والتقويم ، دار الكتاب الاردني ، عمان
٤. عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٣) : برنامج القياس والتقويم في التربية ، جامعة القدس المفتوحة
٥. زيتون ، حسن (٢٠٠٣) : تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ، عالم الكتب ، القاهرة
٦. قطامي ، يوسف (٢٠٠٥) : ٣٠ عادة عقل ، ديبونو للطباعة والنشر ، عمان
٧. قطامي ، نايفة (٢٠٠١) : تعليم التفكير للمرحلة الاساسية ، دار الفكر ، عمان
٨. ملحم ، سامي (٢٠٠٠) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة ، عمان
٩. نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٦) : عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن ، مجلة المعلم / الطالب ، العددان الاول والثاني ، عمان

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/ اراء الخبراء لمقياس عادات العقل

الاستاذ الفاضل — المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث القيام بالدراسة الموسومة (عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة) وبعد الاطلاع على الادبيات والاطر النظرية الخاصة بالموضوع فقد تم تعريف عادات العقل وفقا لوجهة نظر " كوستا وكاليك ٢٠٠٤ " حيث يعرفان عادات العقل " بانها نزعة الفرد الى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما عندما تكون الاجابة او الحل غير متوافر في ابنيته المعرفية اذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير او لغز او موقف غامض فهي تعني او تشير الى توظيف السلوك الذكي عندما لايعرف الفرد الاجابة " ويشيران الى ان هناك "١٦" عادة عقل هي " المثابرة ، التحكم بالتهور ، الاصغاء بتقهم وتعاطف ، التفكير بمرونة ، التفكير حول التفكير ، السعي نحو الدقة ، التساؤل وطرح المشكلات ، تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة ، التفكير والتواصل بوضوح ودقة ، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس ، الابداع

الخيال والتجديد ، الاستجابة بدهشة ورهبة ، الاقدام على مخاطر مسؤولة ، ايجاد الدعابة ، التفكير التبادلي ، التعليم المستمر " وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية . نضع بين ايديكم فقرات تمثل عادات العقل يرجى بيان رايكم حول مدى ملائمتها ووضوحها وذلك من خلال وضع اشارة () امام البديل (صالحة ، غير صالحة ، التعديل المقترح) علما ان بدائل الاستجابة في المقياس هي (موافق على الاطلاق ، موافق الى حد ما ، غير موافق الى حد ما ، غير موافق على الاطلاق)

شاكرين تعاونكم

الباحث

ا. م . د. حيدر كريم سكر

١. المثابرة persisting : من طبيعة الافراد الكفاء انهم ملتزمون بالمهمة الموكولة اليهم الى حين ان تكتمل ولايستسلمون بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عملهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	استمر بالعمل على المهمة حتى تكتمل			
٢	امتلك القدرة على تحليل المهمة او المشكلة			
٣	امتلك القدرة على المحافظة الذهنية على الاستمرار في خط التفكير الموجه نحو المهمة			
٤	لدي القدرة على مراجعة المهمة وتقلبها في أي مرحلة للوصول الى احسن اداء			

٢. التحكم بالتهور managing impulsivity : من صفات الافراد المتصفين بحل المشكلات انهم متانون ويفكرون قبل ان يقدموا على عمل ما وبالتالي فهم يؤسسون رؤية لخطه عمل او هدف او اتجاه قبل ان يبدوا

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اشعر ان ذهني ليس ملكي			
٢	اشعر دائما بالتعب وعدم الجدوى لما اصل اليه			
٣	ارى بان التامل في النتائج عملية ذهنية مملة			
٤	علي اغتنام الفكرة التي تخطر على البال لانها فكرة مصفاة			

٣. الاصغاء بتفهم وتعاطف listening to others with understanding and empathy : يمضي الناس ذوو الفالية العالية جزءا كبيرا من وقتهم وطاقتهم في الاصغاء .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اطيل الاستماع والتفكير فيما يقوله الآخرون			
٢	لدي القدرة على اعادة صياغة افكار الآخرين بهدف فهمها			
٣	أؤمن بان الصمت سيد الكلام			
٤	لدي القدرة على قراءة ما بين السطور لافكار الآخرين			

٤. التفكير بمرونة thinking flexibility: الافراد المرنون لديهم القدرة على تغيير ارائهم عندما يتلقو بيانات اضافية ويعملون في نخرجات وانشطة متعددة في ان واحد ويعتمدون عى ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حل المشكلات .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	حينما اقرا اقفز دائما الى ما وراء الجملة			
٢	اترك باب ذهني مفتوحا دئما			
٣	اعالج مالدي من معلومات اكثر من مرة			
٤	اقدر افكار الاخرين			

٥. التفكير حول التفكير thinking about thinking meta cognition : من طبيعة الناس الاذكياء انهم يخططون لمهاراتهم التفكيرية واستراتيجياتهم ويتاملون فيها وقيمون جودتها .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اخطط لتحقيق ما اريد تحقيقه			
٢	اقوم مدى تحقيقي للهدف ودرجته			
٣	اربط الافكار معا واوسع معرفتي حول تعليمي			
٤	انقل ما اتعلمه الى مواقف معرفية ومهاراتية جديدة			

٦. السعي نحو الدقة striving for accuracy and precision : الافراد الذين يقدرن الدقة ياخذون وقتا كافيا لتفحص منتجاتهم حيث تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم الالتزام بها يراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم اتباعها وكذلك

المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من نتائجهم النهائية توائم تلك المعايير موافقة تامة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اشعر بالسعادة حينما اتحدى نفسي واتغلب عليها			
٢	يزعجني اني لم استطع الوصول الى المعيار الذي اضعه لنفسي			
٣	عندما اكتب شيئاً اقول لنفسي ان ما اكتبه اصبح قديماً			
٤	اعتقد بان هذا ليس مستوي الحقيقي			

٧. التساؤل وطرح المشكلات questioning and proplem : من خصائص

الانسان المميزة نزوعه وقدرته في العثور على مشكلات ليقوم بحلها ويعرف الافراد الفاعلون الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات وطرح الاسئلة التي من شأنها ان تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لايعرفون .

	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اتساءل لكي اكون موجود			
٢	اتساءل لكي اشعر بمجالي ومكاني وزماني			
٣	اتساءل لكي اعرف ما يدور في ذهني واذهان الآخرين			
٤	اتساءل لاولد بدائل واختيارات جديدة			

٨. تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة applying past knowledge to new situation: الافراد الازكياء يتعلمون من التجارب فعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجأون الى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	ابحث عما يذكرك به الموقف لدي عند مواجهة مشكلة ما			
٢	اطبق ما اعرفه على مواقف جديدة اتعرض لها			
٣	الماضي خبرة مخزنة ولا انتكر لها			
٤	ابحث عما يشبه هذا الموقف لدي عند مواجهة مشكلة معينة			

٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة thinking and communicating with clarity and precision : تلعب مقدرة المرء على تهذيب اللغة دورا هاما في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير الناقد الذي يشكل القاعدة المعرفية لاي عمل ذي فاعلية ومن شان اثرات تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في ان واحد معا ان ينتج تفكيرا فاعلا فاللغة والتفكير امران متلازمان حيث يعتبران وجهان لعملة واحدة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	لدي القدرة في التحدث عن خبراتي باقل قدر ممكن من الكلمات			
٢	اعبر عما افكر به بكلمات مصحوبة بانفعالات			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
	بسيطة ومفهومة			
٣	اعتقد بان التفكير الواضح يتم التعبير عنه بكلمات واضحة			
٤	استعمل امثلة حسية لتوضيح فكري بغض النظر عن مستوى السامع			

١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس gathering data through all senses : يدرك الافراد الانكفاء ان جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية واولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة اكثر مما يستوعب الاخرين .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	احل الاشياء المسموعة والمرئية والملموسة والمشمومة معا لايجاد علاقة معرفية			
٢	اتعامل مع البيئة كميدان معرفي مفتوح			
٣	لدي القدرة في التعرف على أي القنوات الذهنية اكثر مناسبة للعمليات المعرفية			
٤	لدي القدرة على المعالجة المعرفية الذهنية للمدخلات البيئية			

١١. الابداع ، الخيال والتجديد creating imagining and innovating : معظم الافراد لديهم الطاقة لتوليد منتجات وحلول واساليب جديدة وذكية بارعة اذا ما هئئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات ومن طبيعة الافراد الخلاقين انهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متحسين الامكانيات البديلة من زوايا عدة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	لدي القدرة في تصور حل المشكلة قبل ممارستها حلها			
٢	اتصور الاشياء واراها محاكاة لافكاري التي لم تظهر			
٣	لدي القدرة على توليد افكار جديدة غير معروفة من قبل			
٤	اعتقد بانني منفتح على عدد كبير من البيانات			

١٢. الاستجابة بدهشة ورهبة respnding with wonderment andawe : الطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يسعون ويبحثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وقديمها للاخرين باستقلالية تامة ويستخدمون عبارات تدل على استقلاليتهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اجد متعة في حل المشكلات التي تتحدى قدراتي			
٢	اكون محبا للاستطلاع لتقصي اسباب ما يحدث امامي			
٣	اشعر بنوع من التحدي للمشكلات التي تحتاج لجهد ذهني			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
٤	اجد نوع من التسلية الذهنية عند تولد حل لمشكلة ما			

١٣. الاقدام مخاطرةمسؤولة taking responsible risks: يظهر الطلبة نوع من المخاطرة في عملهم وذلك من اجل تجريب استراتيجيات واسلوب تفكير جديد لاول مرة كما انهم على استعداد للقيام باختبار فرضية جديدة لو كان الشك ينتابهم حيالها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اعتقد بان المخاطرة والفشل تساعد على معرفة الحكمة والصواب			
٢	اشعر بان للشك واليقين نفس القيمة			
٣	اعتقد بان الفشل خطوة من خطوات النجاح			
٤	ارى بان المخاطرة تقود شخصية صلبة متحدية			

١٤. ايجاد الدعابة finding humer: ان الدعابة تحرر الطاقة على الابداع وتثير مهارات التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقرون بالحدز والعثور على علاقات جيدة والتصور البصري وعمل التشابهات ولدى الافراد ذوي المقدرة على الانخراط في الدعابة القدرة عى ادراك الالواضع مع موقف مناسب واصيل ومثير للاهتمام .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اعتقد بان الاحساس بالدعابة يزيد من نشاطي التعليمي			
٢	ارى بان الدعابة تولد افكار ووظائف ذهنية جديدة			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
٣	عادة ما اسخر من نفسي عند العبث مع الآخرين			
٤	لدي القدرة في التلاعب بالافكار والصور لتصبح فكاهية			

١٥. التفكير التبادلي thinking interdependents: يدرك الافراد المتعاونن اننا
سويا اقوى كثيرا فكريا وماديا من أي فرد منا لوحده ولعل اهم التوهات في عصر ما
بعد اصناعة هو القدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أؤمن بمقولة نحن بدلا من انا			
٢	اعتقد من الافضل التفاعل والتعاطف مع الآخرين			
٣	اطوع تفكيري لكي يتوافق مع الآخرين			
٤	اميل الى ان اشارك الآخرين تفكيرهم وانجازاتهم			

١٦- التعليم المستمر learning continuously: الافراد الانكياء يظلون دائما
مستعدين للتعلم المستمر فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم
والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر كما
يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة ويدركون تماما ان الخبرة
ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوزى العمل التالي والاكثر تعقيدا.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اعتقد بان التعلم العميق يوصل الى الحقيقة			
٢	استفسر واتطلع للاجابات بنفسي			

٣	ارى بان عدم المعرفة هي مشروع لمعرفة جديدة		
٤	اشعر دائما بانني بحاجة الى التعلم		

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (٢)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

المقياس بصورته الاولى

تحية طيبة

بين يديك فقرات تمثل مواقف حياتية وتعليمية مختلفة يرجى قرائتها والاجابة عن كل الفقرات وذلك بوضع اشارة () امام البديل الذي تراه ينطبق عليك وعدم ترك اي فقرة بدون اجابة وتأكد بانه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة وانما هي لاغراض البحث العلمي لذا لاداعي لذكر الاسم

مثال :

ت	الفقرات	موافق على الاطلاق	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
	اشعر ان ذهني ليس ملكي				

الباحث

ا. م. د. حيدر كريم سكر

	الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
١	استمر بالعمل على المهمة حتى تكتمل				
٢	امتلك القدرة على تحليل المشكلة				
٣	امتلك القدرة على الاستمرار في خط التفكير الموجه نحو المهمة				
٤	اشعر بالتعب وعدم الجدوى لما اصل اليه				
٥	ارى بان التأمل في النتائج عملية ذهنية مملة				
٦	اغتنم الفكرة التي تخطر على بالي لانها فكرة مصفاة				
٧	اطيل الاستماع والتفكير فيما يقوله الآخرون				
٨	أؤمن بان الصمت سيد الكلام				
٩	اترك باب ذهني مفتوحا				
١٠	اعالج مالدي من معلومات اكثر من مرة				
١١	اقدر افكار الآخرين				
١٢	اخطط لتحقيق ما اريد تحقيقه				
١٣	اتأمل بمدى تحقيقي للهدف وجودته				
١٤	اربط الافكار معا واوسع معرفتي حول تعليمي				

الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
١٥				انقل ما اتعلمه الى مواقف معرفية ومهاراتية جديدة
١٦				يزعجني اني لم استطع الوصول الى المعيار الذي اضعه لنفسي
١٧				عندما اكتب شيئا اقول لنفسي ان ما اكتبه اصبح قديما
١٨				اتساءل لكي اكون موجودا
١٩				اتساءل لكي اعرف ما يدور في ذهني واذهان الآخرين
٢٠				اتساءل لاولد بدائل واختيارات جديدة
٢١				ابحث عما يذكرني به الموقف لدي عند مواجهة مشكلة ما
٢٢				اطبق ما اعرفه على مواقف جديدة اتعرض لها
٢٣				الماضي خبرة مخزنة استعين بها
٢٤				ابحث عما يشبه هذا الموقف لدي عند مواجهة مشكلة معينة
٢٥				لدي القدرة في التحدث عن خبراتي باقل قدر ممكن من الكلمات
٢٦				اعبر عما افكر به بكلمات مصحوبة بانفعالات بسيطة ومفهومة
٢٧				اعتقد بان التفكير الواضح يتم التعبير عنه بكلمات واضحة
٢٨				استعمل امثلة حسية لتوضيح فكريتي للآخرين

غير موافق على الإطلاق	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق جدا	الفقرات	
				احل الاشياء التي استقبلها باستخدام الحواس	٢٩
				اتعامل مع البيئة كميدان معرفي مفتوح	٣٠
				استطيع التعرف على اكثر القنوات الذهنية مناسبة للعمليات المعرفية	٣١
				لدي القدرة على المعالجة المعرفية الذهنية للمدخلات البيئية	٣٢
				لدي القدرة في تصور حل المشكلة قبل ممارستها حلها	٣٣
				اتصور الاشياء واراها محاكاة لافكاري التي لم تظهر	٣٤
				لدي القدرة على توليد افكار جديدة غير معروفة من قبل	٣٥
				اعتقد بانني منفتح على عدد كبير من البيئات	٣٦
				اشعر بنوع من التحدي للمشكلات التي تحتاج لجهد ذهني	٣٧
				اجد نوعا من التسلية الذهنية عند تولد حل لمشكلة ما	٣٨
				اعتقد بان المخاطرة والفشل تساعد على معرفة الحقيقة	٣٩
				اشعر بان للشك واليقين نفس القيمة	٤٠
				اعتقد بان الفشل خطوة من خطوات النجاح	٤١
				ارى بان المخاطرة تبني شخصية صلبة متحدية	٤٢
				اعتقد بان الاحساس بالدعابة يزيد من	٤٣

غير موافق على الاطلاق	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق جدا	الفقرات	
				نشاطي التعليمي	
				ارى بان الدعاية تولد افكار ووظائف ذهنية جديدة	٤٤
				عادة ما اسخر من نفسي عند العبث مع الاخرين	٤٥
				لدي القدرة في التلاعب بالافكار والصور لتصبح فكاهية	٤٦
				اؤمن بمقولة نحن بدلا من انا	٤٧
				اعتقد من الافضل التفاعل مع الاخرين	٤٨
				اطوع تفكيري لكي يتوافق مع الاخرين	٤٩
				اميل الى ان اشارك الاخرين تفكيرهم وانجازاتهم	٥٠
				اعتقد بان التعلم المستمر يوصل الى الحقيقة	٥١
				استفسر واتطلع للاجابات بنفسي	٥٢
				ارى بان قلة المعرفة هي مشروع لمعرفة جديدة	٥٣
				اشعر بانني بحاجة الى التعلم	٥٤
				اشعر بالسعادة حينما اتحدى نفسي واتغلب عليها	٥٥
				اجد متعة في حل المشكلات التي تتحدى قدراتي	٥٦
				لدي القدرة على اعادة صياغة افكار الاخرين بهدف فهمها	٥٧

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (٣)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

المقياس بصورته النهائية

تحية طيبة

بين يديك فقرات تمثل مواقف حياتية وتعليمية مختلفة يرجى قرائتها والاجابة عن كل الفقرات وذلك بوضع اشارة () امام البديل الذي تراه ينطبق عليك وعدم ترك اي فقرة بدون اجابة وتاكّد بانّه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة وانما هي لاغراض البحث العلمي لذا لاداعي لذكر الاسم

مثال :

ت	الفقرات	موافق على الاطلاق	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
	اشعر ان ذهني ليس ملكي				

الباحث

١. م . د. حيدر كريم سكر

	الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
١	استمر بالعمل على المهمة حتى تكتمل				
٢	امتلك القدرة على تحليل المشكلة				
٣	امتلك القدرة على الاستمرار في خط التفكير الموجه نحو المهمة				
٤	اشعر بالتعب وعدم الجدوى لما اصل اليه				
٥	ارى بان التأمل في النتائج عملية ذهنية مملة				
٦	اغتنم الفكرة التي تخطر على بالي لانها فكرة مصفاة				
٧	اطيل الاستماع والتفكير فيما يقوله الآخرون				
٨	أؤمن بان الصمت سيد الكلام				
٩	اترك باب ذهني مفتوحا				
١٠	اعالج مالدي من معلومات اكثر من مرة				
١١	اقدر افكار الآخرين				
١٢	اخطط لتحقيق ما اريد تحقيقه				
١٣	اتامل بمدى تحقيقي للهدف وجودته				
١٤	اربط الافكار معا واوسع معرفتي حول تعليمي				
١٥	انقل ما اتعلمه الى مواقف معرفية				

الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
ومهاراتية جديدة				
١٦ يزعجني اني لم استطع الوصول الى المعيار الذي اضعه لنفسي				
١٧ عندما اكتب شيئا اقول لنفسي ان ما اكتبه اصبح قديما				
١٨ اتساءل لكي اكون موجودا				
١٩ اتساءل لكي اعرف ما يدور في ذهني واذهان الاخرين				
٢٠ اتساءل لاولد بدائل واختيارات جديدة				
٢١ ابحت عما يذكرني به الموقف لدي عند مواجهة مشكلة ما				
٢٢ اطبق ما اعرفه على مواقف جديدة اتعرض لها				
٢٣ الماضي خبرة مخزنة استعين بها				
٢٤ ابحت عما يشبه هذا الموقف لدي عند مواجهة مشكلة معينة				
٢٥ لدي القدرة في التحدث عن خبراتي باقل قدر ممكن من الكلمات				
٢٦ اعبر عما افكر به بكلمات مصحوبة بانفعالات بسيطة ومفهومة				
٢٧ اعتقد بان التفكير الواضح يتم التعبير عنه بكلمات واضحة				
٢٨ استعمل امثلة حسية لتوضيح فكرتي للاخرين				

الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
٢٩ احل الاشياء التي استقبلها باستخدام الحواس				
٣٠ التعامل مع البيئة كميدان معرفي مفتوح				
٣١ استطيع التعرف على اكثر القنوات الذهنية مناسبة للعمليات المعرفية				
٣٢ لدي القدرة على المعالجة المعرفية الذهنية للمدخلات البيئية				
٣٣ لدي القدرة في تصور حل المشكلة قبل ممارستها حلها				
٣٤ اتصور الاشياء واراها محاكاة لافكاري التي لم تظهر				
٣٥ لدي القدرة على توليد افكار جديدة غير معروفة من قبل				
٣٦ اعتقد بانني منفتح على عدد كبير من البيانات				
٣٧ اشعر بنوع من التحدي للمشكلات التي تحتاج لجهد ذهني				
٣٨ اجد نوعا من التسلية الذهنية عند تولد حل لمشكلة ما				
٣٩ اعتقد بان المخاطرة والفشل تساعد على معرفة الحقيقة				
٤٠ اشعر بان للشك واليقين نفس القيمة				
٤١ اعتقد بان الفشل خطوة من خطوات النجاح				
٤٢ ارى بان المخاطرة تبني شخصية صلبة				

الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
متحدية				
٤٣ اعتقد بان الاحساس بالدعابة يزيد من نشاطي التعليمي				
٤٤ ارى بان الدعابة تولد افكار ووظائف ذهنية جديدة				
٤٥ عادة ما اسخر من نفسي عند العبث مع الاخرين				
٤٦ لدي القدرة في التلاعب بالافكار والصور لتصبح فكاهية				
٤٧ اعتقد من الافضل التفاعل مع الاخرين				
٤٨ اطوع تفكيري لكي يتوافق مع الاخرين				
٤٩ اميل الى ان اشارك الاخرين تفكيرهم وانجازاتهم				
٥٠ اعتقد بان التعلم المستمر يوصل الى الحقيقة				
٥١ ارى بان قلة المعرفة هي مشروع لمعرفة جديدة				
٥٢ اشعر بانني بحاجة الى التعلم				
٥٣ اشعر بالسعادة حينما اتحدى نفسي واتغلب عليها				
٥٤ اجد متعة في حل المشكلات التي تتحدى قدراتي				
٥٥ لدي القدرة على اعادة صياغة افكار الاخرين بهدف فهمها				

أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية

أ.د. صاحب عبد مرزوك
إسراء عباس هادي

الفصل الاول التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

الحداثة تتمثل في التعبير عن الظواهر الحضارية التي يتعرض لها مجتمعنا في كافة المجالات وقد ظهرت ملامح الحداثة في مختلف المناحي وبمختلف أشكالها وبذا يستلزم ها الأمر ضرورة تنمية هذا المفهوم في شخصية الفرد في مجتمعنا حيث يتعرض الى مجموعة من التغيرات الاجتماعية في الوقت الحالي .

ومن خلال معايشة الباحثة لعينة البحث ومن خلال خبرتها في مجال الإرشاد النفسي و التربوي لاحظت ان هناك أعداد كبيرة من الطالبات يجهلن مفهوم الحداثة وعليه فإن تحديد سمة الحداثة بات ضروري لمعرفة توافر هذه السمة في شخصية الطلبة والعمل على تنميتها بما يتناسب والإطار المرجعي لتراثنا وذلك لمواكبة التطورات والمستجدات الحضارية خدمة لصالح الامة والبلد والفرد والمجتمع معاً.

ونظراً لعدم توافر برنامج إرشادي لتنمية سمة الحداثة (على حد علم الباحثة) معد على طالبات المرحلة الإعدادية في العراق وتوظيفه في تكوين الشخصية الحديثة المبدعة التي لها القدرة الذاتية للتعامل مع متغيرات الحياة الحديثة في كافة المجالات ومن هنا تبرز مشكلة هذا البحث في عدم توافر برنامج إرشادي لتنمية سمة الحداثة يتناسب والبيئة العراقية على الرغم من أهميتها لاسيما في المرحلة الراهنة وتنبؤ

المشكلة في الإجابة على التساؤل التالي : هل للبرنامج الإرشادي سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية .

أهمية البحث :

الحداثة ظاهرة عالمية كونها نزعة طاغية في العصر الحديث وردت تحت تسمية الحداثة العالمية (العولمة) حيث أخذت مدولان الأول يدل على الانفتاح وحرية التفكير ومتابعة الوقائع المكتشفة في مختلف المجالات والابتعاد عن الكسل والرتابة أما الثاني فيدل على سطحية التفكير وحب التغيير لأجل التغيير ونبذ الماضي دون حكم او تفكير مسبق (سلاح شور ، ٢٠٠٤ : ٢) .

ويعد مفهوم الحداثة من المفاهيم المعقدة والمتشابكة إذ أنه يتضمن تفاعل العديد من الخصائص العقلية والوجدانية لدى الفرد لذلك فقد تعددت الآراء في بحث هذا المفهوم من حيث طبيعته وتطوره والشخصية من هذا المنظور تعتبر نتائجاً لسني حياة الفرد وتجاربه وقيمه وتقاليده واتجاهاته (عباس ، ١٩٨٢ : ١١) .

وقد بذلت جهود كثيرة من قبل العلماء والباحثين لدراسة شخصية الفرد ومكوناتها من سمات وخصائص واتجاهات متضمنة في شخصية الانسان الحديث إذ ان الحداثة عملية متجددة باستمرار لذلك فهي لم تحض بقسط كافٍ من التأمل والدراسة بغية التعرف على العوامل المسؤولة الكامنة في الفرد والتي تكون مسؤولة عن الحداثة في شخصية الفرد (عاسف ، ١٩٩٩ : ١٤٣) .

إن التعليم يجب ان لا يقتصر على إتقان المادة العلمية فحسب وإنما استخدام العملية التعليمية والتعليمية وتوظيفها في تكوين الشخصية الحديثة والمبدعة والتي لها القدرة الذاتية للتعامل مع متغيرات الحياة الحديثة في كافة المجالات (الحديثي ، ٢٠٠٠ : ٨٨) .

ويتميز العصر الحالي بالتفجر المعرفي الشامل والتغيرات السريعة التي تطرأ على كافة مناحي الحياة ولمواكبة ذلك لابد من ان تقوم المؤسسات التربوية بإعداد مجلة العلوم النفسية والتربوية ٣١٠ العدد (٦٨)

الاجيال إعداداً سليماً يتناسب مع متطلبات تختص بالجانب السلوكي في شخصية الفرد (Raijput,1996:4) .

حيث يعد التعليم بمختلف مراحله الدراسية من اهم العوامل المؤدية الى بناء المجتمع وترسيخ أسس تقدمه نظراً لما له من فوائد مباشرة للفرد والمجتمع على حد سواء (الخولي ، ١٩٨٨ : ٢٤٥) .

وقد ادركت العديد من الدول أهمية القوى البشرية وخصوصاً قطاع الشباب وما لهذا القطاع من اثر فعال في حداثه المجتمع لذا اصبحت تلك الدول تعد الخطط بغية تطوير طاقات هذا القطاع وتوظيفها على وفق حاجات ومتطلبات المجتمع الآن ومستقبلاً .

وتتأتى مثل هذا الإهتمام بهذه الشريحة في كونها تمثل القاعدة الاساس في المجتمع التي تتقبل التغيير وتسهم في إحداث التغيرات الحضارية وتعمل على رفع مستوى المجتمع وافرادها (خضير وخشمان ، ١٩٩٧ : ١٩٥) .

فالمرحلة الاعدادية تمثل فترة الاعداد الجاد للمواطنة وفترة تحقيق الاهداف الرئيسية لتربية الناشئة ومرحلة تعليمية مهمة بالنسبة لتحقيق الاهداف العامة للتربية في اي مجتمع من المجتمعات فهي تعد الكفايات المتوسطة لمزاولة الاعمال والوظائف الصغيرة وتهيأ الطلبة من ذوي الاستعدادات المناسبة لمتابعة التعليم في الجامعات والمعاهد .

فالمرحلة الاعدادية تستطيع من خلال مواقفها ومواردها التعليمية التي تنمي في طلبتها قيماً يحرص المجتمع على غرسها فيهم وهي تستطيع إذ ذاك ان تعالج ما يصطلح عليه (راعي القيم) والذي يعاني منه الطلبة في المرحلة الاعدادية (الفخري ، ١٩٨٢ : ٢٩١) .

وعلى النظام التربوي أمام هذه المسؤولية ان يعمل على إيجاد اساليب متطورة تهدف الى رعاية الفرد وتوجيهه وارشاده بشكل يضمن مصلحتهم ومصلحة المجتمع

وكانت خدمات الارشاد والتوجيه هي احدى هذه الاساليب والممرسات التربوية التي تهدف الى الاهتمام بالفرد بوصفه عنصراً في المجتمع ورعايته للوصول اقصى غايات النمو (الزبون ، ١٩٩٦ : ٢٩) .

وبناء على ما تم عرضه يمكن إيجاز اهمية البحث الحالي في جانبين :

الجانب النظري :

١. قلة البحوث المتخصصة التي تناولت موضوع الحداثة على حد علم الباحثة .

٢. تنمية سمة الحداثة وما لها من دور في تكوين الشخصية الحديثة القادرة على التعامل مع متغيرات الحياة الحديثة في كافة المجالات .

٣. يتناول البحث طالبات المرحلة الاعدادية حيث تمثل هذه الفئة شريحة مهمة في المجتمع

الجانب التطبيقي :

١. يزود المرشد التربوي ببرنامج ارشادي يمكن تطبيقه على طلبة المرحلة الاعدادية .

اهداف البحث :

يهدف الباحث الحالي الى :

١. قياس الحداثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

٢. بناء برنامج إرشادي لتنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

٣. تعرف اثر البرنامج الارشادي في تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضية الآتية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات الحداثة بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي .

حدود البحث :

يتحدد البحث بطالبات المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩)

تحديد المصطلحات :

البرنامج الإرشادي :

عرفة الجاني ١٩٩٢ ((تصميم مخطط على اسس علمية سليمة يحتوي على مجموعة من الخدمات لحل المشكلات التي يواجهها الطلبة في المجالات المختلفة الاقتصادية والدراسية والنفسية والاجتماعية الامر الذي يؤدي الى نجاحهم الدراسي وتوافقهم مع البيئة)) (الجاني، ١٩٩٢ : ١٥) .

عرفه الخالدي ٢٠٠٢ : ((إنه تخطيط منظم للنشاطات والفعاليات التي تقدم للأفراد المسترشدين وفقاً لحاجاتهم بهدف تحقيق تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لديهم)) (الخالدي ، ٢٠٠٢:٣٥) .

عرفته شعبان ٢٠٠٤ : ((مجموعة من الانشطة المخططة يسودها جو من الاحترام والتقدير تهدف الى مساعدة الافراد على التعامل مع مشكلاتهم وتدريبهم على اتخاذ القرارات المناسبة وايجاد الحلول اللازمة وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتعديل اتجاهاتهم)) (شعبان ، ٢٠٠٤ : ١٩) .

التعريف النظري للبرنامج الارشادي ((هو مجموعة من الجلسات الإرشادية التي تحتوي على عدد من الانشطة والاستراتيجيات في ضوء واسس علمية بهدف تنمية الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية))

الحداثة :

عرفه المهنا ١٩٨٨ : ((ذلك الوعي المتجدد بمتغيرات الحياة والمستجدات الحضارية والانسلاخ من اغلال الماضي وهي استجابة حضارية للقفز على الثابت وتأكيد مبدأ استقلالية العقل الانساني تجاه تجارب سابقة)) (المهنا ، ١٩٨٨ : ٦)
عرفه تورين ٢٠٠٠ ((انقلاب على كل ماهو تقليدي وساكن في الحياة باتجاه البحث عن افق افضل للفرد والمجتمع لتصبح فكرة تقود الى نظام اجتماعي عقلاني)) (تورين ٢٠٠٠ : ١١٥)

عرفه الطريا ٢٠٠١ ((تفاعل الفرد مع حاجات العصر ومتطلباته قائم على استخدام العقل وفق منطق العصر)) (الطريا ، ٢٠٠١ : ١٤)

وقد تبنت الباحثة تعريف ((سلاح شور ٢٠٠٤)) للحداثة كتعريف نظري للبحث الحالي (هي سمة ثابتة نسبياً تظهر على شكل وعي متجدد بمتغيرات الحياة والمستجدات الحضارية ولاذي يحدد سلوك الفرد في ميادين الحياة المختلفة ويظهر ذلك من خلال قدرته على التكيف والتفاعل مع مستجدات العصر في مختلف ميادين الحياة) (سلاح شور ، ٢٠٠٤ : ١٣)

المرحلة الاعدادية:

تعريف وزارة التربية (١٩٧٧) :

(هي مؤسسات تربوية تقبل الطلبة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المدارس المتوسطة مدة الدراسة فيها ٣ سنوات بعد الدراسة المتوسطة ومهمة هذه المؤسسات تمكين الطلبة من بلوغ مستوى اعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتوهمهم في الدخول الى الجامعات)

الفصل الثاني الإطار النظري ودراسات سابقة

الإرشاد والبرامج الإرشادية :

يعتبر الإرشاد فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي ويقوم على أساس نظريات علمية تستند إلى مناهج البحث العلمي التجريبي والوصفي في علم النفس (المعروف ، ١٩٧٨ : ١٩) .

ويعد الإرشاد العملية التي تهدف إلى مساعدة المسترشد على أن يساعد نفسه من خلال فهم نفسه وتوجيه شخصيته تحقيق التوافق مع بيئته وفهم إمكاناته على خير وجه ويصبح أكثر نضجاً وأكثر قدرة على التوافق النفسي في المستقبل ()
الاحرس وآخرون ، ٢٠٠٢ : ٨٨) .

إن التغيرات الاجتماعية السريعة وما يصاحبها من معوقات ومشكلات تربوية ونفسية واقتصادية واجتماعية وانعكاس هذه المشكلات على الأفراد في كيفية مواجهتها كان لابد أن يشكل الجانب النفسي أحد جوانب العملية التربوية التي تقدمها المؤسسات التربوية والاجتماعية لجميع الأفراد بما فيها الأسوياء والمضطربين انفعالياً وسلوكياً لتحقيق الصحة النفسية فالإرشاد هو عملية تعلم وتعليم تساعد الفرد على فهم نفسه وجوانب شخصيته وتساعد على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بدقة وموضوعية حتى يستطيع أن ينمو نمواً شخصياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً ويتم من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي لذلك يقوم بالعملية الإرشادية وصولاً إلى تحقيق الغاية المرجوة (الداهري ، ٢٠٠٥ : ٢٠٧) .

والبرنامج الإرشادي برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً بجميع من تضمهم المؤسسة (كالمدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق وتحقيق التوافق النفسي داخل تلك المؤسسة وخارجها .

فالبرنامج الإرشادي عنصر مهم وجوهري في العملية التربوية ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من اللفة والمحبة والاحترام فضلاً عن قدرتها في مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهه من ازمت ومشاكل في جوانب الحياة التي اعدت لها تلك البرامج الإرشادية (الامياري ، ٢٠٠٢ : ٣٠) .

ويقوم بناء البرامج الإرشادية على اساس مبدأ مساعدة الناس لأنفسهم وتنمية التعبير عن ذواتهم وتطويرها (مؤيد ، ١٩٩٣ : ٢١) .

ويأتي الاهتمام ببرامج الارشاد التربوي نتيجة التطورات المهمة التي حدثت في مجال الاهداف التربوية بضرورة الاهتمام بتنمية شخصيات الطلبة من نواحيها الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية (الحياي ، ١٩٨٩ : ٤٠٥)

لقد سعت الكثير من بلدان العالم والبلاد العربية الى إدخال برامج التوجيه والارشاد في وزاراتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة في تدريب المعلمين كما أدخلت بعض الجامعات العربية هذا التخصص في كلياتها التربوية مدفوعة بالنجاح التي حققتها الجامعات الاخرى في مجال التوجيه والارشاد (ملحم ، ٢٠٠٨ : ١٦٥) .

الإرشاد بالواقع :

الارشاد الواقعي هو احد الاتجاهات الحديثة في الارشاد ويعد من الاتجاهات العقلانية طور من قبل وليم جلاسر الذي ولد عام ١٩٢٥ في مدينة كليفلاند ولاية أوهايو (الداهري، ٢٠٠٥ : ٥٢٧) .

تهدف العملية الإرشادية في الارشاد الواقعي الى تحقيق اكبر قدر من المسؤولية عند الفرد والمسؤولية هنا تعني اشباع الفرد لحاجاته الخاصة مع السماح للآخرين بأشباع حاجتهم وتهدف الى تزويد المسترشد بالمهارات المختلفة والتي تمكنه من التعايش والاندماج مع الآخرين ومواجهة الواقع الذي يعيشه وتهدف الى خلق فرد يسيطر على ظروفه ويمتلك المهارات العلمية التي من شأنه ان تعينه على اتخاذ القرارات وحل مشاكله المخلقة ومن ثم تعليمه الطريقة المثلى في الحياة .

ويعد منهج جلاسر في الارشاد والعلاج النفسي منهجاً تعليمياً يؤكد على الحوار العقلاني بين المرشد والمترشد ويقوم المرشد بموجبه بتوجيه اسئلة تتعلق بحياته الحالية وميوله وسلوكياته مع التركيز على السلوكيات الصحيحة والناجحة وذلك لكي يحقق المسترشد اعلى مستوى من الوعي بسلوكه مما يمكنه من اصدار احكام قيمة على سلوكه ومن ثم تطوير خطة تتضمن سلوكات اكثر مسؤولية (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦٨) .

قدم جلاسر ثمانية مبادئ تشكل نواة نظرية الارشاد بالواقع واساساً لها وهي مفيدة للمسترشد كخطوات عامة في عملية الارشاد ويجب ملاحظة ان هناك درجة من التفاعل والتعاون بين هذه المبادئ :-

١. الاندماج الشخصي مع المسترشد : إن أهمية الاندماج هو مساعدة الفرد على تحقيق حاجاته الاساسية من الحب والشعور بالقيمة والأهمية وفي الارشاد الواقعي يجب على المرشد ان يكون دافئ ومتفهماً ومهتماً فهذه الصفات الثلاثة تعد حجر الزاوية في الارشاد النفسي الناجح (الشناوي ، ١٩٩٤ : ٢٣٣) .

٢. التركيز على سلوك المسترشد بدلاً من التركيز على المشاعر والتركيز على الحاضر بدلاً من التركيز على الماضي : إن المسترشد الذي يعاني من مشاعر القلق سوف لن يسأل عن اسباب شعوره ولكن الارشاد بالواقع سوف يحث الفرد على ان يحدد سلوكاته التي تسبب هذه المشاعر ويهتم كذلك بالحاضر اكثر من الماضي لان الماضي لايمكن تغييره وكل ما يمكن تغييره هو الحاضر والمستقبل (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦١) .

٣. تقييم السلوك : تقرر نظرية الارشاد بالواقع أن كل فرد عليه ان يحكم على سلوكه الخاص وان يزن هذا السلوك وان يحكم حكماً تقييمياً على ما يأتي به من اعمال وما تسهم به هذه الاعمال والتصرفات في فشله (الشناوي ، ١٩٩٤ : ٢٣٧) .

٤. التخطيط لأجل سلوك مسؤول : عندما يقرر المسترشد ان سلوكه سيء وانه يرغب في ان يكون سلوكه اكثر مسؤولية يركز المرشد على ان يساعد المسترشد في ان يضع خطة واقعية لتغيير سلوكه الى سلوكات اكثر مسؤولية ويجب ان يتأكد المرشد من انه هذه الخطة لا تفوق امكانات وقدرات المسترشد وان تكون الخطة مكتوبة ومرنة وقابلة للتغيير (Corey,1990p302)

٥. الالتزام : وهو الحصول من المسترشد على تأكيد بان يلتزم بالخطة الارشادية ان تم وضعها بالمشاركة من المرشد وهذا التأكيد يكون شفويًا ومكتوبًا (الرشدي والسهل ، ٢٠٠٠ : ٥٤٤) .

٦. رفض قبول الاعذار : قد تقبل الخطط لكن المرشد يجب ان يوضح للمسترشد بان الاعذار غير مقبولة وهو شكل من خداع الذات التي قد تعطي راحة مؤقتة ولكنها تقود في المستقبل الى الفشل وينبغي على المرشد ان لا يشدد على جوانب فشل المسترشد او يلومه على فشله (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦٣) .

٧. إبعاد العقاب : العقاب هو اي إجراء يسبب الالم النفسي او الجسدي ويهدف العقاب الى تغيير السلوك غير المرغوب فيه ولكن يرى جلاسر ان العقاب لا يؤدي الى تعديل السلوك بل على العكس فإنه يعيق الاندماج بين المرشد والمسترشد (جلاسر ، ١٩٦٩ : ٥٧) .

٨. عدم اليأس : الخطوة الاخيرة في الارشاد بالواقع هي عدم الاستسلام مهما كانت النتائج (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦٠) .

وعليه فان المرشد يقوم بافهام المسترشد بأن الإرشاد لا يجعل الافراد سعداء ولكن ايضا يعمل على تغيير السلوك وجعل الافراد اكثر تحملاً للمسؤولية مما يؤدي الى تحقيق السعادة فالعملية الارشادية في الارشاد بالواقع تهدف الى تحقيق قدر من المسؤولية عند الفرد والمسؤولية من وجهة نظر الواقعية هي عملية اشباع الفرد لحاجاته الخاصة مع السماح للآخرين باشباع حاجاتهم بسلام اي اشباع الحاجات

بطريقة لاتحرم الآخرين من قدرتهم على تحقيق حاجاتهم كما تهدف الى تزويد المسترشد بمهارات مختلفة تمكنه من التعايش والاندماج مع الآخرين ومواجهة الواقع الذي يعيشه وتهدف الى خلق فرد يمتلك المهارات العلمية التي من شأنها ان تساعده على اتخاذ القرارات وحل المشاكل المختلفة ومن ثم تعليمه الطريقة المثلى في الحياة .
(العزة و عبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦٨) .

إن المرشد الواقعي يجب ان يكون مسؤولاً وانسانياً وشاعراً وحساساً كي يستطيع تحقيق الاندماج الجيد والمناسب مع المسترشد والذي ينطوي بدوره على علاقة إنسانية صادقة بحيث ان المسترشد ربما للمرة الاولى في حياته يشعر ان شخصاً ما يهتم به ويرغب بمساعدته في اشباع حاجاته وخاصة الحاجة الى الحب والامن (الخوaja ، ٢٠٠٢ : ٣١٩) .

وقد استعملت الباحثة اسلوب الارشاد الواقعي في البحث الحالي للأسباب التالية :
١. سهولة استعمال اسلوب الارشاد الواقعي كأحد الاساليب الارشادية المستعملة في العملية الارشادية .

٢. يعد احد اساليب الارشاد والعلاج النفسي المعرفي الحديثة والتي اثبتت الدراسات والبحوث فاعليتها مثل دراسة (سعيد ٢٠٠١) (التميمي ٢٠٠٤) (البياتي ٢٠٠٨)

٣. بساطة المفاهيم التي تقوم عليها هذه النظرية والوضوح المنطقي لهذه المفاهيم .
٤. الاسس والاساليب التي يستعملها المرشد لها جانب عقلاني وهي واضحة للمرشد ولاتوجد فيها جوانب رمزية او غامضة (الشناوي ، ١٩٩٦ : ٢٤٥) .

الحداثة :

استعمل لفظ الحداثة modern منذ القرن العاشر في المساجلات الفلسفية والدينية وله مدلولان احدهما ضمني والذي يقصد به الانفتاح وحرية فكرية ومعرفة احداث الوقائع المنكشفة في مختلف المجالات ، وغياب الكسل والرتابة ، أما المدلول الثاني
مجلة العلوم النفسية والتربوية ٣١٩ العدد (٦٨)

فهو يقصد به خفة وسطحية التفكير وحب التغيير لأجل التغيير والميل الى الاهتمام بالانطباعات الراهنة للحكم على الماضي بلا تفكير فيه (عويادات ، ١٩٩٦ : ٨٢٢) وبذا نرى ان الحديث (الحداثة) يتضمن معنيين هما المدح والذم فهو يستعمل كمدح لوصف شخص متفتح التفكير ، مدرك لما يلائم روح العصر في الافكار والمذاهب ، ومحيط بما يتوصل إليه العلم من حقائق واكتشافات اما المعنى الذي يتضمن الذم فهو لوصف الشخص قليل الخبرة ، يبنى آراءه على اساس ظواهر الامور والاشياء ، بدون تفكير عميق ، سريع التأثر بالامور الحديثة دون تفكير ، والمعرض عن القديم لمجرد قدمه (عبد الرحمن ، ٢٠٠٠ : ٩٦) (صليبا ، ١٩٨٢ : ٤٥٤) .

وخير وسيلة للجمع بين محاسن القديم والحديث ان يتصف اصحاب الحديث بالاصالة والعراقة والقوة والابتكار ، وان اصحاب القديم كل ما يلائم العصر من الاساليب والتقاليد البالية (صليبا ، ١٩٨٢ : ٤٥٤) .

إن مصطلح الحداثة يشير الى ظاهرة ثقافية طبعت التفكير البشري والسلوك الانساني على مستوى الافراد والجماعات وارتبطت دوماً بآخر مستجدات مراحل تاريخ الحضارة البشرية ككل في مختلف الميادين (المراكش ، ١٩٩٢ : ١٨) .

فقد استعمل مصطلح الحداثة للتعبير عن العصرية والتي تعني كل ما هو عصري وحديث في الوقت الحالي (ابو مهره ، ١٩٩٩ : ٤٧) .

كما واستعمل للتعبير عن العولمة وهو نظام عالمي يعيشه العالم ويسمى (الحداثة العالمية) (طرابيشي ، ٢٠٠٠ : ١٠٥)

واستعمل مصطلح الحداثة ايضاً للتعبير عن النهضة حيث انها من العوامل المؤدية الى التغيير الحضاري في مختلف مجالات الحياة (فرج ، ١٩٨٠ : ٤) .

وللحداثة مجموعة من الاسس الفكرية العامة تستند عليها ، وقد اطلق عليها (المعتقدات الرئيسية للحداثة) وقد حددت تلك الافكأ والمعتقدات للتعرف على كيفية

التعامل مع تغييرات العصر ومستحدثاته لتحقيق اكتساب سمة الحداثة ويمكن توضيح هذه الأفكار والمعتقدات بالنقاط الرئيسية الآتية :-

- أ. الإيمان بمفهوم التقدم العلمي :- وتستند هذه الفكرة على ان الافراد يكتسبون سمات او خصائص الحداثة بالتدرج وترتبط هذه الفكرة بنمو المعرفة العلمية واثرها على التقدم الاجتماعي لتحقيق الحداثة الشاملة بواسطة الجهود العلمية وما توصل إليه العقل البشري من تطور علمي وتقني واجتماعي وحضاري .
- ب. الايمان بالكليات : اي الايمان بعمومية وشمولية قوانين الطبيعة ، ان الاعتقاد باهمية رؤية الاشياء والظواهر بنظرة شاملة وكلية ومترابطة تؤدي الى ظهور النظريات في كافة المجالات العلمية وكذلك الإيمان والوثوق بقدرة الانسان على تحقيق السمو العقلائي في هذا العالم في كافة المجالات العلمية .
- ت. الايمان بالانتظام وبقابلية التنبؤ بالظواهر الطبيعية او عموميتها بعد معرفة القوانين التي تسيروها . وذلك من خلال تثبيت قواعد العلوم الفيزيائية والعلوم الاجتماعية (عايش ، ١٩٩٧ : ٨٤) .

نظرية انكلس وسمث Inkeles and smith :

وقد قدمت هذه النظرية من قبل العالمان (الكس انكلس) و (ديفيد سمث) وقد توصلا الى هذه النظرية من خلال دراستهما لإتجاهات الشخصية في ست دول نامية وتؤكد هذه النظرية على اهمية العوامل النفسية والاجتماعية والتربوية في تكوين الشخصية الحديثة واتجاهاتها ، لذا فقد ادت الى فتح المجال للباحثين لدراسة اتجاهات الحداثة في الشخصية بوصفها مجموعة من الاستعدادات الموجه لسلوك الافراد واستجاباتهم تجاه المواقف المختلفة (الطريا ، ٢٠٠١ : ٣٠)

وللعنصر البشري اهمية كبيرة في تحديث المجتمع وتطويره وذلك من خلال ما يكتسبه الفرد من عادات وخبرات عن طريق التنشئة الاجتماعية وساليب التنشئة المتبعة معه ، حيث يكتسب الفرد الخبرات منذ السنين الاولى من حياته عن طريق

مجلة العلوم النفسية والتربوية ٣٢١ العدد (٦٨)

الأسرة والأقران والمدرسة والجامعة حيث انها تهدف الى تحديث عقولهم مما يساعد ذلك على صقل شخصياتهم واعدادهم اعداد يتناسب مع المرحلة الجديدة من الناحية النفسية والاجتماعية والتربوية والعلمية وتؤكد هذه النظرية على اهمية دور مؤسسات المجتمع كافة وبالتحديد المؤسسات التعليمية لتحديث عقول الافراد وشخصياتهم وتحويلها من الجمود الى المرونة ، حيث ان الفرد يواجه باستمرار مرحلة من التغيير الحضاري في كافة مجالات الحياة وتؤكد هذه النظرية على اهمية دور وسائل الاتصال كونها تزود الفرد بمعلومات حضارية وحددت هذه النظرية مجموعة من خصائص الشخصية الحديثة باعتبارها من نتائج خبرات الحياة وهي :

- تقبل الخبرة الجديدة والمبتكرات الحديثة .
- التوجه نحو الحاضرة والمستقبل اكثر من الماضي.
- التوجه نحو التخطيط .
- القدرة على تحديد مصيره بنفسه وعدم ارجاعه للقضاء والقدر .
- قبول تكوين الآراء للقضايا التي خارج نطاق حياته .
- الاعتراف بكرامة الآخرين .
- الاعتراف بحقوق المرأة في التعليم والعمل .
- الكفاءة في السيطرة على البيئة بدلاً من الخضوع لها . (Inkeles and smith , 1958 ;42)

وقد فسرت هذه النظرية العمليات التي يتم بواسطتها تكييف الافراد مع متغيرات العصر من خلال ما يكتسبونه من متغيرات وهذه العمليات هي :-
الكفاءة:

وهي صفة من صفات الشخصية الحديثة وتتحقق عند الفرد خلال المشاركة الفعالة في العديد من الخبرات ونجاحه فيها الامر الذي يؤدي بالتدرج الى اكتساب خبرات واكتساب المهارة الشخصية والكفاءة الذاتية في التعامل مع مواقف اخرى
مجلة العلوم النفسية والتربوية ٣٢٢ العدد (٦٨)

متشابهة مما يؤدي تكرار الاستجابة الى حصول النتائج نفسه ، لذلك تسعى المؤسسات التربوية ومن خلال مناهجها الى اعداد الطلبة ومساعدتهم على اكتساب خبرات تساعدهم على تكوين شخصياتهم وتنمي لديهم الثقة بالنفس ، وتساعدهم على تعميم السلوك الناجح على مختلف المواقف التي يتعرضون لها في الحياة .

التمثيل:

تسعى المؤسسات التعليمية الى توجيه اتجاهات الطلبة وتنظيم استجاباتهم ازاء المواقف والاحداث التي يواجهونها سواء داخل المؤسسة التعليمية او خارجها فالمدرسة مثلاً تدرب المتعلم وفق مناهجها الخاصة والمختلفة على القيام بواجباتها المدرسية والاجتماعية بشكل سليم وتعمل على تنظيم استجاباتهم في مختلف جوانب الحياة مثل البيع والشراء والمأكل والمشرب .

النمذجة :

تؤكد نظرية (انكلس وسمث) على اهمية دور المؤسسات التعليمية في تحديث عقول الطلبة وصقل شخصياتهم فالمؤسسة التعليمية تحاول ان تغرس ثقافة المجتمع في نفوس الطلبة وذلك بقصد تمكن الطلبة من التكيف والانسجام مع المجتمع والتغيرات الحضارية التي تطرأ على مختلف المجالات وعملية النمذجة تعتبر احدى العمليات المساعدة والتي من خلالها يتعلم الطلبة الكثير من السلوكيات المرغوبة فيها والتي يراد تعزيزها عند الطلبة وذلك من خلال مناهجها التربوية والاجتماعية والعلمية المختلفة وتقديم المعلومات اليهم ، فمثلاً في المدرسة قد يعتبر الطالب (الاستاذ) انموذجاً ليقترن به لذلك يحاول تقليد سلوك الاستاذ في المواقف التي واجهه الاستاذ ومن خلال الانموذج المتمثل بالاستاذ يتم توجيه سلوك الطالب لإكتساب اتجاهات سليمة (Inkeles & smith 1976 ; 133-143)

دراسات سابقة :

دراسة الشيخ وصليبي ١٩٨٦ : هدفت الدراسة التعرف على اثر الجامعة لتنمية الحداثة لدى طالباتها وقد بلغت عينة البحث (٥٩٤) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية وقد استعمل الباحثان مقياس (انكليس وسمث) لتحقيق اهداف البحث بعد ترجمته وتكييفه الى البيئة الاردنية ، وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها ان اتجاهات طلبة الصف الرابع كانت اكثر حداثة من اتجاهات طلبة الصف الاول ، كما تفوق طلبة التخصصات العلمية في نمو اتجاهاتهم مقارنة باتجاهات طلبة الاختصاصات الانسانية .

دراسة سلاح شور ٢٠٠٤ :

هدفت الدراسة الى بناء مقياس الحداثة لدى طلبة الجامعة وبلغت عينة البحث ٤٥٠ طالب وطالبة بأسلوب المرحلة العشوائي من طلبة جامعة بغداد ومن المرحلة الاولى حتى الرابعة ، يتكون المقياس من ١١ مكون سلوكي وعدد فقراته ٦٨ فقرة تمت صياغتها على شكل مواقف لفظية لكل موقف ٣ بدائل الاول يقيس الحداثة بدرجة كبيرة ويعطي درجة ٢ و الثاني يقيس الداعة بدرجة متوسطة ويعطي درجة ١ والثالث لايمثل سمة الحداثة ويعطي صفر ، وجاءت النتائج ان ظهرت سمة الحداثة واضحة عند طلبة جامعة بغداد وذلك من خلال الفرق بين متوسط درجات الافراد في عينة اشتقاق المعايير على مقياس الحداثة وبين المتوسط النظري البالغ ٦٨ درجة .

دراسة البياتي (٢٠٠٨) :

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الشخصية الديمقراطية في معاهد اعداد المعلمات وبناء برنامج ارشادي لتنميتها واثر البرنامج في تنميتها بلغت عينة البحث (٤٠٠) طالبة من معاهد اعداد المعلمات ، واعتمدت الباحثة مقياس العنبركي للشخصية الديمقراطية ، واعدت برنامج ارشادي يتكون من ١٤ جلسة ارشادية وفق نظرية الارشاد بالواقع ، وجاءت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة

الضابطة بطريقة دالة احصائياً مما يدل على ان للبرنامج الارشادي اثر في تنمية الشخصية الديمقراطية .

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

١. **الاهداف** :هدفت احدى الدراسات السابقة الى بناء مقياس الحداثة لدى طلبة الجامعة مثل دراسة (سلاح شور ٢٠٠٤) بينما هدفت الدراسة الاخرى الى تعرف اثر الجامعة في تنمية سمة الحداثة لدى طلبتها مثل دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) وتعرف اثر برنامج ارشادي في تنمية الشخصية الديمقراطية مثل دراسة (البياتي ٢٠٠٨) .

أما البحث الحالي فيهدف الى تعرف سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية ولناء برنامج ارشادي لتنمية سمة الحداثة وتعرف اثر البرنامج الارشادي .

٢. **العينة** : تراوح عدد افراد العينة في الدراسات السابقة بين (٤٠٠-٥٩٤) حيث شملت الذكور والاناث ومن طلبة الجامعة مثل دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) بينما اقتصرت العينة على الاناث من طالبات معاهد المعلمات مثل دراسة (البياتي ٢٠٠٨) .

أما عينة البحث الحالي فكانت (١٠٠) طالبة من الإناث فقط من طالبات المرحلة الاعدادية .

٣. **أدوات البحث** : في دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) قام الباحث بتكييف مقياس (انكلس وسمث) على البئة الاردنية وتطبيقه على عينة البحث بينما في دراسة (سلاح شور ٢٠٠٤) قمت الباحثة ببناء مقياس الحداثة وتطبيقه على طلبة الجامعة ، أما دراسة (البياتي ٢٠٠٨) قامت الباحثة بتبني (مقياس العنكي ٢٠٠٦) . للشخصية الديمقراطية وبناء برنامج ارشادي لتنمية الشخصية الديمقراطية. أما البحث الحالي فقد قامت الباحثة بتبني مقياس

(سلاح شور ٢٠٠٤) وبناء برنامج إرشادي لتنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية .

٤. **النتائج :** بالنسبة للدراسات السابقة التي هدفت الى قياس سمة الحداثة مثل دراسة (سلاح شور ٢٠٠٤) فكانت النتائج ظهور سمة الحداثة وبشكل واضح لدى طلبة الجامعة ، أما دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) التي هدفت الى التعرف على اثر الجامعة في تنمية سمة الحداثة لدى الطلبة فكانت نتائجها ان اتجاهات الحداثة لدى طلبة الصف الرابع اكثر حداثة من اتجاهات الصف الاول . أما دراسة (البياتي ٢٠٠٨) والتي هدفت الى تعرف اثر برنامج إرشادي في تنمية الشخصية الديمقراطية لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات فكانت نتائجها ان للبرنامج الإرشادي اثر ايجابي في تنمية الشخصية الديمقراطية . أما نتائج البحث الحالي فأشارت نتائج المسح الأولي الى انخفاض مستوى الحداثة لدى عينة البحث لذلك ستقوم الباحثة ببناء البرنامج الإرشادي بهدف تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية وسوف تحاول الباحثة توفير كل العوامل التي تساعد على نجاح البرنامج الإرشادي .

الفصل الثالث

منهجية البحث:

أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية وعليه فأن المنهج المناسب لاجراءات هذا البحث هو المنهج التجريبي لأنه يتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها وهو ملائم لاجراءات البحث الحالي.

والبحث التجريبي احد انواع البحوث التربوية واكثرها دقة (الزوبعي، ١٩٨١:

٨٧).

التصميم التجريبي :

يتوقف نوع التصميم التجريبي على طبيعة مشكلة البحث والظروف الخاصة بالعينة التي يختارها الباحث، وينبغي الاعتراف منذ البدء ان البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط لأن توافر درجة كاملة من ضبط المتغيرات امر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة (الزوبعي، ١٩٨١:

٥٨).

لذا اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائم لظروف البحث الحالي فجاء التصميم كما موضح بالجدول (١).

الجدول (١)

التصميم التجريبي

المجموعة التجريبية	الاختبار القبلي	البرنامج الإرشادي	الاختبار البعدي
المجموعة الضابطة			الاختبار البعدي

ويتطلب هذا البرنامج الخطوات الآتية :

١. انتقاء ٢٠ طالبة بصورة عشوائية من طالبات الصف الرابع الإعدادي بعد إجراء الاختبار القبلي ولكونهن من الحاصلات على درجة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ ٦٦ درجة .
٢. توزيع افراد العينة إلى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة.
٣. إجراء التكافؤ الاحصائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات.
٤. تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية في حين تبقى المجموعة الضابطة بدون برنامج اشادي.
٥. إجراء اختبار بعدي لمعرفة الفروق ودلالاتها بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الرابع الإعدادي في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وقد بلغ مجموع الطالبات (٣٠٨٢٢) موزعات على المديرية العامة لتربية بغداد الستة كما موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢)

حجم مجتمع البحث (طالبات الصف الرابع الإعدادي في بغداد)
 موزعة حسب المديرية العامة للتربية الستة

ت	المديرية العامة لتربية بغداد	اعداد طالبات الصف الرابع الإعدادي
١.	الرصافة الأولى	٥٧٥٣
٢.	الرصافة الثانية	٦٨٦٢
٣.	الرصافة الثالثة	٤٠٣٩
٤.	الكرخ الأولى	٣٧٧٠
٥.	الكرخ الثاني	٦٤٤٣

٣٩٥٥	الكرخ الثالث	٦.
٣٠٨٢٢	المجموع	

عينة البحث :

بما أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على سمة الحداثة وبناء برنامج إرشادي وتطبيقه للتعرف على أثره في تنمية سمة الحداثة لذا تطلب تحقيق ذلك اختيار عينة من (١٠٠) طالبة لتطبيق مقياس الحداثة حيث تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة لغرض بناء البرنامج الإرشادي .

ولغرض تطبيق البرنامج الإرشادي اختارت الباحثة اعدادية الحرية للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثالثة الواقعة في مدينة الحرية وقد اختارت الباحثة هذه المدرسة للأسباب الآتية:

١. موافقة ادارة المدرسة على تقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق البرنامج الإرشادي.
٢. توفر المكان المناسب لتطبيق البرنامج الإرشادي متمثلاً بمكتبة المدرسة التي تحتوي على اثاث مناسب وسبورة.

وقد اختارت الباحثة (٢٠) طالبة من الذين حصلوا على درجات اقل من المتوسط الفرضي لمقياس الحداثة والبالغ (٦٨) درجة وتقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة بواقع (١٠) طالبات في كل مجموعة والجدول (٣) يوضح ذلك :

الجدول (٣)

عينة البحث

المجموعة التجريبية	١٠ طالبات
المجموعة الضابطة	١٠ طالبات
المجموع	٢٠ طالبة

تكافؤ المجموعتين:

تم مكافئة مجموعتي البحث قبل بدء التجربة في عدد من المتغيرات والعوامل التي قد تتعرض لها التجربة وتؤثر في السلامة الداخلية والخارجية وتمت المكافأة في عدد من المتغيرات هي :

١. التكافؤ في درجات مقياس الحداثة في الاختبار القبلي :

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحداثة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي تم استعمال اختبار مان وتني للعينات المتوسطة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط رتب العينة عند هذا المتغير وقد تبين ان القيمة المحسوبة تساوي (٣١,٥) وهي غير دالة لانها اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢٣) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائيا بين المجموعتين على هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتين على المقياس والجدول (٤) يوضح ذلك :

الجدول (٤)

المتغير	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتني		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولة*	
الاختبار القبلي للحداثة	التجريبية	١٠	١٢٣,٥	١٢,٣٥	٣١,٥	٢٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	٨٦,٥	٨,٦٥			

* قيمة مان وتني الجدولية تساوي ٢٣ عند مستوى ٠,٠٥

٢. تكافؤ المجموعتين بالتسلسل الولادي :

لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تسلسل الطالبة بين أفراد أسرتها تم استعمال اختبار (سميرنوف-كولموجوروف) وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (٠,٨٩٤) وهي أصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (١,٣٦) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً بين المجموعتين بما يدل على أن المجموعتين متكافئتي والجدول (٥) يوضح ذلك :

الجدول (٥)

المتغير	المجموعة	العدد	التسلسل الولادي				قيمة K سيمرنوف		مستوى الدلالة ٠,٠٥
			الاول	الثاني	الثالث	الرابع	المحسوبة	الجدولية	
التسلسل الأول	التجريبية	١٠	١	٣	١	٥	٠,٩٨٤	١,٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٢	٦	٠	٢			

تكافؤ العمر الزمني بالشهور :

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط رتب اعمار المجموعتين التجريبية والضابطة عند هذا المتغير استعملت الباحثة اختبار مان وتني للعينات المتوسطة وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (٤٦) وهي غير دالة لأنها اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢٣) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين من حيث العمر والجدول (٦) يوضح ذلك :

الجدول (٦)

أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية
 أ.د. صاحب عبد مرزوك - إسراء عباس هادي

المتغير	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتتي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولة*	
العمر بالشهور	التجريبية	١٠	١٠١	١٠,١	٤٦	٢٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠٩	١٠,٩			

* قيمة مان وتتي الجدولية تساوي ٢٣ عند مستوى ٠,٠٥

تكافؤ المجموعتين في المستوى التحصيلي للأب :

لمعرفة دلالة الفرق بين المستوى التحصيلي للأب لطالبات المجموعتين
 التجريبية والضابطة استعملت الباحثة اختبار سيمرنوف - كولموجوروف وتبين القيمة
 المحسوبة تساوي ٠,٦٧ وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة ١,٣٦ عند مستوى
 دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة
 في هذا المتغير مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين والجدول (٧) يوضح ذلك :

الجدول (٧)

المتغير	المجموعة	العدد	المستوى التحصيلي للأب				قيمة K سيمرنوف		مستوى الدلالة ٠,٠٥
			الاول	الثاني	الثالث	الرابع	المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي لأب	التجريبية	١٠	١	٣	٣	٢	٠,٦٧١	١,٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٥	١	٢	٢			

تكافؤ المجموعتين في المستوى التحصيلي للأم :

لمعرفة دلالة الفرق بين المستوى التحصيلي للأُم لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تم استعمال اختبار سيمرنوف - كولموجوروف وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي ٠,٢٢٤ وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة ١,٣٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٧)

المتغير	المجموعة	العدد	المستوى التحصيلي للأُم				قيمة K سيمرنوف		مستوى الدلالة ٠,٠٥
			الاول	الثاني	الثالث	الرابع	المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي للأُم	التجريبية	١٠	١	٥	٢	٢	٠,٢٢٤	١,٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٠	٥	٣	٢			

أداتا البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي لابد أن تتوافر لدى الباحثة اداتان الأولى مقياس الحداثة والثانية بناء برنامج ارشادي لتنمية سمة الحداثة.

مقياس الحداثة :

لقد تبنت الباحثة مقياس الحداثة المعد من قبل (سلاح شور ٢٠٠٤) وفيما يأتي وصفا للمقياس :

١. وضعت الباحثة تعريفاً لمفهوم الحداثة هو (سمة ثابتة نسبياً تظهر على شكل وعي متجدد بمتغيرات الحياة والمستجدات الحضارية والذي يحدد سلوك الفرد في ميادين الحياة المختلفة ويظهر ذلك من خلال قدرته على التكيف والتفاعل مع مستجدات العصر في مختلف ميادين الحياة).

٢. أعدت الباحثة ١١ مكوناً سلوكياً لكل مكون مجموعة من الفقرات صاغتها بأسلوب المواقف اللفظية كل منها يمثل موقفاً مع ثلاث بدائل البديل الأول يقيس الحداثة بدرجة كبيرة ويعطى ٢ درجة والبديل الثاني يقيس الحداثة بدرجة متوسطة ويعطى ١ درجة والبديل الثالث لا يمثل سمة الحداثة ويعطى صفر .

٣. يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي ١٣٦ درجة التي تمثل أعلى الدرجات وأقل درجة يحصل عليها هي صفر والتي تمثل أدنى درجة.

٤. يتمتع المقياس بثبات جيد عن طريق المؤشرات التي استخرجت للمقياس في إعادة الاختبار ومعادلة الفا كرونباخ.

خصائص المقياس السيكمترية :

تشير أدبيات القياس النفسي إلى عدد من الخصائص القياسية (السيكمترية) التي يمكن أن تستعمل كمؤشرات لدقة المقاييس، إذ يكاد يجمع علماء القياس النفسي والمتخصصون فيه على أن خاصيتي الصدق والثبات هي من أهم الخصائص السيكمترية للمقياس النفسية على الرغم من أن الصدق أهم من الثبات لأن المقياس الصادق يكون بطبيعته ثابتاً، في حين أن المقياس الثابت قد لا يكون صادقاً، إذ قد يكون متجانساً ومتسقاً في فقراته لكونه يقيس خاصية أو سمة أخرى غير التي أعد لقياسها (فرج، ١٩٨٠: ٣٣).

صدق المقياس :

الصدق الظاهري : تم عرض المقياس ملحق (١) على عدد من الخبراء ملحق (٢) للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس وطلب منهم الحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس سمة الحداثة وملائمته لعينة البحث الحالي وما يرويه مناسباً من تعديلات (إعادة صياغة، دمع، حذف، إضافة) للفقرات وقد أعطى الخبراء

ملاحظاتهم التي تم في ضوءها حذف بعض الفقرات وتعديل بعض آخر منها ملحق
 (٣) والجدول (٩) يوضح ذلك :

الجدول (٩)

قيمة مربع كاي لمعرفة اراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الوعي البيئي

رقم الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقون	قيمة مربع كاي الحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨ .	١٠	١٠	٠	١٠	٣,٨٤	دالة
٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٦، ٦٧	١٠	٩	١	٦,٤		دالة
٢٤، ٤٠	١٠	٨	٢	٣,٦		غيردالة

ومن خلال الجدول يتضح أن ٦٦ فقرة حصلت على درجة أعلى من قيمة مربع كاي الجدولي البالغة ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وحصلت ٢ فقرة على درجة أقل من قيمة مربع كاي الجدولي وتم رفعها من المقياس لذلك أصبح المقياس بعد تحقيق الصدق المنطقي يتكون من ٦٦ فقرة .

ثبات المقياس :

يعد الثبات أحد المؤشرات الدالة على دقة المقياس واتساق فقراته وما ينبغي قياسه (Coroker, 1986, P.125) .

ويشير الثبات أيضاً إلى دقة المقياس وإلى درجة استقراره عبر الزمن فهو يعبر عن مدى الاتساق والتكرار في قياس المفهوم أو الظاهرة المدروسة (صلاح، ٢٠٠٢: ٣٥٩) ولا بد للاختبار أن يكتسب سمة الثبات، إذ يعد الثبات صفة من صفات الاختبار الجيد (دوران، ١٩٨٥ : ١٣٢) (راهي، ٢٠٠٨ : ٧٨) .
وللحصول على الثبات اعتمدت الباحثة طريقتين هما :

١. **طريقة إعادة الاختبار :** إن معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة يسمى معامل الاستقرار، يكون فيها إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة زمنية (Zeller & caumines : 1985, 52) .

وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني ، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس مرة ثانية على عينة الثبات البالغ عددها ٣٠ طالبة وعوملت درجات التطبيقين (بمعامل ارتباط بيرسون) فكان معامل الارتباط ٠,٨٤ وهو معامل ثبات جيد في ضوء الدراسات السابقة.

٢. **طريقة الفا كرونباخ :** تعد معامل من أكثر الطرق شيوعاً إذ تمتاز بإمكانية الوثوق بنتائجها وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار أن كل فقرة عبارة عن مقياس بذاته وتؤشر معامل الثبات على اتساق أداء الأفراد أي التجانس بين فقرات المقياس وتعطي هذه

الطريقة الحد الاعلى الذي يمكن ان يصل اليه معامل الثبات (عودة، ١٩٩٨ : ٣٥٤-٣٥٥) .

وتم حساب الثبات بهذه الطريقة حيث بلغ ٠,٧٨ وهو مؤشر ارتباط جيد للثبات كما اكدت غالبية الدراسات السابقة .

البرنامج الارشادي :

قامت الباحثة ببناء وتخطيط البرنامج الارشادي وفق نظام (التخطيط والبرمجة والميزانية) ويعد هذا النظام احد الاساليب الادارية الفعالة في التخطيط اذ يسعى للوصول الى اقصى حد من الفعالية باقل التكاليف (الدوسري، ١٩٨٥ : ٢٤٢) وبناء على هذا النظام تكون الخطوات المتبعة في البرنامج الارشادي على النحو الاتي : ١ . تحديد الاحتياجات ٢ . اختيار الاولويات ٣ . تحديد الاهداف ٤ . اختيار الانشطة ٥ . تقويم نتائج البرنامج .

وقد مر اعداد البرنامج بالخطوات الاتية :

١ . تحديد الاحتياجات :

تم اعتماد نتائج تطبيق الاختبار القبلي على مقياس الحداثة المعد لأغراض البحث الحالي كمؤشرات لتحديد حاجات الطالبات من لال الطالبات على المقياس اذ يكون ترتيب الفقرات تصاعدياً من ادنى درجة الى اعلى درجة حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة كما هو موضح في الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	رتبة الفقرة	تسلسل الفقرة في المقياس
٠,٥٠٩٦	٠,٢٧٠	تعتقد من الضروري ان يكون توجيه الابناء قائما على ان : أ. رأيه متفق مع رأي الجماعة ب. يكون له رأي خاص ج. ان يميل الى ما تقتضيه الظروف	١	٦٨
٠,٥٥	٠,٣٧٠	قد يختلف الافراد في استعدادهم للتضحية بانفسهم من اجل سعادة وبقاء افراد اخر يعتقدون باهميتهم وضرورتهم لذا فأنتك قد : أ. تجد من الخطأ أن تهلك حياتك من اجل الآخرين ب. قد تجد نفسك مضطرا لان تقدم حياتك من اجل الآخرين ج. تجد مبررا لان تقدم حياتك من اجل الآخرين	٢	٦٧
٠,٥١٠٤	٠,٩٣٠	اذ كان بإمكانك التأثير في السياسة التربوية للمدارس فانك قد تفضل ان: أ. تشجيع دراسة الموسيقى والفنون الجميلة ب. شجع الطلبة على انتقاد القضايا السلبية في المجتمع ج. تزود المدارس بالمختبرات والمعدات الفنية	٣	٣١
٠,٥٩٣	٠,٤٦٠	عندما يخسر شخص غني كل ما يملك بصفقة تجارية وهو ذو سمعة واسعة وجيدة وله مكانة مرموقة في المجتمع، ولكي يعيش هو وعائلته، فانك تعتقد ان عليه	٤	٣٣

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		: أ. يطلب المساعدة من اصدقائه ومن الذين كان له فضل عليهم ب. يقبل بمهنة بسيطة لكي يعول نفسه وافراده عائلته ج. لا يظهر للناس انه محتاج حفاظاً على كرامته		
٢٢	٥	تقع عادة مسؤولية تصريف شؤون البيت على عاتق اسرتك لهذا فأنتك تفضل أن : أ. تسهم في حمل بعض تلك المسؤولية ب. تتحمل عنه تلك المسؤولية بمفرده ج. تتجنب التدخل في مسؤوليته هذه	٠,٤٧٠	٠,٥٩٣٨
٣٤	٦	باعتقادك ان عملية الاستنساخ البشري قد تعد امرا : أ. مفيدا وله فوائد كثيرة ب. ضارا بالقيم والاعراف الانسانية ج. لا بأس به في بعض الحالات	٠,٤٩٠	٠,٥٩٤٥
٣٨	٧	عندما تعرض عليك مشكلة معقدة فانك قد : أ. تحاول تجنبها كي لا تتعب ذهنك ب. تستمر بالتفكير فيها لحلها ج. تطلب من الآخرين حلها	٠,٥٠٠	٠,٥٩٤٥
٢٦	٨	باعتقادك ان الشخص الذي يؤمن بالمثل (اصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب) هو : أ. شخص قوي الايمان ب. شخص مبذر	٠,٥٣٠	٠,٥٧٦٥

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ج. شخص لا يحسن تقدير الامور		
٢٥	٩	عندما تريد ان تتحدث عن بعض المشاعر والرغبات العاطفية التي قد يعارضها كثير من الناس، فأنت قد : أ. تتحدث عنها دون خجل او ارتباك . ب. يبدو عليك الخجل والارتباك عندما تتحدث عنها ج. تجد صعوبة في التحدث عنها امام الآخرين	٠,٥٤٠	٠,٦١٠٠
٣٥	١٠	في نظرك ان تحقيق ما يأمل الفرد يتوقف على : أ. الحظ الكبير فقط ب. السعي والمثابرة ج. مساعدة الآخرين له	٠,٥٥٠	٠,٥٩٢٤
٢١	١١	حينما تكون جالسا في حفلة جميلة ومريحة، وتذكر بان لك عملاً ينبغي أن تقضيه في هذا الوقت، فأنت قد تجد نفسك : أ. ميالاً لترك الحفلة وانت تحس برغبة البقاء ب. قادرا على ترك الحفلة رغم شعورك بالسعادة فيها ج. تبقى في الحفلة وتؤجل انجاز العمل الى وقت اخر	٠,٥٦٠	٠,٦٨٦٣
٣٢	١٢	اذا لم يسمح المدرس بدخول طالب الى قاعة الدرس لانه تاخر عن موعد الدرس بعشرة دقائق. فانك قد تعتقد : أ. عدم دخوله للدرس ليس مهما جدا ب. ان المدرس محق في اجراءه	٠,٥٦٠	٠,٧٩٥٤

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ج. ان معاملة المدرس جافة مع الطلبة		
٢٣	١٣	الانترنت نظام عالمي للمعلومات باعتقادك انه: أ. يستفاد منه في بعض الاحيان ب. سلبياته اكثر من ايجابياته ج. يستفاد منه في اغلب الاحيان	٠,٥٧٠	٠,٨١٩
٦	١٤	ان الاهتمام بامور الآخرين بدرجة كبيرة يمكن ان تعدها: أ. من متطلبات وجود الفرد في المجتمع ب. اعباء تثقل كاهل الفرد ج. مضیعة للوقت لانها امور ثانوية	٠,٦٥٠	٠,٦٢٥٦
٣٩	١٥	افترض ان بلدك قد تعرض لعدوان من بلد اخر وان بلدك قد كسب الحرب لذلك يجب ان يعامل اسرى البلد المعتدي: أ. بقسوة وفضاضة ب. برحمة ولين ج. بعدم الاهتمام بهم	٠,٦٥٠	٠,٨٥٧٢
٣٠	١٦	اذا وجت دان العناوين في الصفحة الرئيسية في الجريدة، فأنت قد تفضل أن : أ. محكمة التمييز تعارض احدى الاحكام ب. خبر عن احدى الفنانات ج. اكتشاف نظرية علمية جديدة	٠,٦٨٠	٠,٨٣٩٤
٢٨	١٧	إذا كنت تقود فريق عمل معين وإذا حددت لهم عمل معين	٠,٦٩٠	٠,٨٣٧٢

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		لكنهم طلبوا منك تغيير العمل لكونه متعباً فأنت في مثل هذه الحالة قد تفضل: أ. تأجيل تنفيذ العمل لحين اقناعهم ب. رفض طلبهم والأمر بتنفيذ الواجب ج. تأخذ برأيهم وتترك لهم حرية العمل		
١٠	١٨	إذا اتصل بك صديق وانت تريد الخروج من البيت لأنك على موعد مع شخص آخر وأخبرك بأنه سيقوم بزيارتك، ثم تأخر عليك فأنت قد : أ. تخرج من البيت ولا تنتظره لأنه تأخر ب. تنتظره دون ان تشعر بالضجر ج. تلوم نفسك على الانتظار وتشعر بعدم الارتياح من تأخره	٠,٦٩٠	٠,٩٦١٠
١٢	١٩	يعتبر جهاز الحاسوب من مستجدات العصر والتي تعتبر بنظرك: أ. ضرورية في اغلب الاحيان ب. لا يمكن الاستغناء عنها بتاتا ج. غير ضرورية ويمكن الاستغناء عنها في اغلب الاحيان	٠,٧١٠	٠,٧٦٣٩
٢٧	٢٠	تعتقد ان على الفرد ان : أ. يتمسك بعاداته وتقاليده مهما كانت الاوضاع ب. يتحرر من المعتقدات والافكار القديمة كلها ج. يتبنى افكارا جديدة تنمي شخصيته	٠,٧١٠	٠,٨٥٦٢

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٦	٢١	إذا توقعت ان حديث زميلك مع زميل اخر يتعلق بك، فأنك قد: أ. تحاول ان تركز انتباهك كي تسمع ما يتحدثون به عندك ب. تضطر ان تسمع ما يقولون عندك ج. تفضل ترك المكان دون الاستمات اليهم	٠,٧٢٠	٠,٧٤١٨
٩	٢٢	تنتقد الاخرين على: أ. ماضيهم وما فيه من زلات ب. فشلهم في حياتهم الاجتماعية ج. تمسك بالروتين والعادات المتعارف عليها	٠,٧٤٠	٠,٨٤٨
٤	٢٣	عند الملمات والشدائد يلجأ الإنسان الى الاوليات والتبرك بهم وتقديم النذور لهم، فأنت تعتقد : أ. ان لاحدهم افضلية على الاخرين ب. انها فقط حاجات نفسية ج. انهم جميعا يريدون الحاجات	٠,٧٥٠	٠,٧٨٣٣
٣٧	٢٤	في اعتقادك ان العمل مفيد للانسان لأنه قد : أ. يغنيه عن سؤال الناس ب. يشعره باهميته وانسانيته في المجتمع ج. يؤدي الى زيادة الانتاج في المجتمع	٠,٧٧٠	٠,٨٣٩١
٢	٢٥	باعتقاد ان الاسلام : أ. فضل الرجل على المرأة في المجالات كافة ب. ساوى بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات	٠,٧٨٠	٠,٨٥١٠

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ج. اعطى لكل من الرجل والمرأة ما يلائمه من الواجبات		
١١	٢٦	باعتقاد ان على الفرد ان : أ. يقدس افكار وتقاليد امته ومجتمعه ب. يتحرر من بعض افكار وتقاليد التي لا تتوافق مع العصر ج. يساير افراد مجتمعه حتى وان لم يقتنع بافكارهم وتقاليدهم	٠,٧٨٠	٠,٨٣٥٢
٤١	٢٧	يستحسن في رايك ان يقضي الشخص الذي يعمل طول ايام الاسبوع يوم عطلته الاسبوعية فيه : أ. قراءة الكتب الحديثة المختلفة ب. الحفلات وحضور المسرحيات ج. البيت للراحة والاستجمام	٠,٨٠٠	٠,٨٠٤٠
٦٠	٢٨	اعتقد ان على الرجل أن : أ. يقوم ببعض الاعمال المنزلية في بعض الاحيان ب. ان يقوم بكل الاعمال المنزلية اذا سئحت له الفرصة ج. لا يقوم باي عمل منزلي من اختصاص المرأة	٠,٨١٠	٠,٨٠٠١
٦٢	٢٩	عندما يحاول احدالمدرسين ان يتدخل في شؤونك الخاصة من خلال ابداء بعض الملاحظات والتوجيهات لك، فأنتك قد لا تجد : أ. اعتراضا من هذا التدخل	٠,٨٣٠	٠,٨١٧١

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ب. ضررا من هذا التدخل ج. ارتياحا من هذا التدخل		
٧	٣٠	بعض الناس يشعرون بالخوف عندما يفكرون بالمستقبل، فبماذا تشعر أنت : أ. اخاف من المستقبل ب. لا اشعر بشيء ج. انتظر المستقبل بتفاؤل	٠,٨٤٠	٠,٨٠٠
٦٦	٣١	عندما تجد نفسك بحاجة الى تنفيذ رغبة معينة لا تتوافق مع ميول غالبية الناس فمن الافضل ان : أ. لا تهتم بمعارضة الآخرين ب. لا تجعل الآخرين يعرفون بها ج. لا تصرح بذلك امام الآخرين	٠,٨٤٠	٠,٧٧٤٨
٦١	٣٢	ان القنوات الفضائية والاجهزة التقنية قد يكون استخدامها : خطرة على القيم والمبادئ الاجتماعية المتعارف عليها سلبياتها اكثر من ايجابياتها مفيدة اذا ما استرشد استخدامها	٠,٨٥٠	٠,٧٨٣٣
٨	٣٣	اذا كنت تشاهد برامج التلفاز، وكان على احدى قنواتها مباراة بكرة القدم، وعلى قناة اخرى فلم مسلي، وعلى قناة اخرى تقرير عن احد المبتكرات الجديدة في مجال التقنيات، فان تفضل : أ. مشاهدة الفلم المسلي	٠,٨٥٠	٠,٨٨٠٤

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ب. مشاهدة التقرير عن المبتكر الجديد ج. مشاهدة مباراة كرة القدم		
٦٤	٣٤	يرى البعض ان التخطيط قبل البدء باي عمل اوم شروع شرط ضروري للنجاح في هذا العمل لذا فانك تعتقد : أ. ان التخطيط مفيد في بعض الاحيان ب. انها عملية مجهد ومضيق للوقت ج. انها فكرة جيدة في بداية القيام باي عمل	٠,٨٦٠	٠,٨٠٤٢
٢٩	٣٥	تتوقع في المستقبل ان : أ. يزيد منغصات الحياة والالم النفسي ب. يضعف الاعراف والعادات الاجتماعية الجيدة ج. يظهر مبتكرات مفيدة لخدمة الانسانية	٠,٨٦٠	٠,٨٩٤٩
٣	٣٦	عندما تكون مع اهلك في السوق وتريد ان تشتري حاجة لنفسك فانك تفضل أن : أ. تعتمد على اهلك في اختيار النوعية المناسبة ب. تحديد بنفسك النوعية الملائمة ج. تستشير اهلك في اختيار النوعية المناسبة	٠,٨٤٠	٠,٨٣٦٧
٦٣	٣٧	اذا اقرت الدولة تحديد حجم الاسرة وبينت الاسباب والوسائل فانك تعتقد ان على الناس ان يسمعا : أ. وصايا الدين ب. نصائح الوالدين والكبار ج. ارشادات الدولة	٠,٨٨٠	٠,٧٩٤٩

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٨	ان الدراسات التي يقوم بها العلماء والباحثين في مجال المورثات الجينية تعد بنظرك دراسات : أ. مفيدة ب. مفيدة احيانا ج. غير مفيدة بتاتا	٠,٨٨٠	٠,٨٩٠٨
٥	٣٩	باعتقادك ان الطبيعة البشرية أ. قابلة للتغير بتغير الظروف ب. ثابتة لا تتغير مهما تغيرت الظروف ج. قابلة للتغير في بعض الجوانب	٠,٩٠٠	٠,٨٤٦
٤٨	٤٠	باعتقادك ان ممارسة الفنون مثل الموسيقى والنحت والرسم هي : أ. مفيدة في شغل اوقات فراغ الفرد ب. امور مضيغة للوقت ج. امر ضروري لتطور المجتمع	١,٠١٠	٠,٨٧٠٣
٦٥	٤١	باعتقادك ان الدين يهتم بالجانب أ. الروحي في الحياة ب. المادي والروحي معا ج. المادي في الحياة	١,٠٥٠	٠,٧١٥٩
٤٤	٤٢	يرأيك ان عمل المرأة خارج البيت يؤدي الى أ. زيادة المشاكل الاسرية ب. زيادة دخل الاسرة ج. تقدم المجتمع اجتماعيا واقتصاديا	١,٠٦٠	٠,٨٣٨٧

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٥	٤٣	عند مشاهدة الافلام فانك تفضل مشاهدة افلام : أ. المطاردات ب. علمية وثقافية ج. افلام مسلية	١,١٣٠	٠,٧٨٦٦
٥٠	٤٤	في نظرك ان الشخص الذي يسخر من الاخرين هو شخص : أ. غير مهذب اخلاقيا ب. غير سوي انفعاليا ج. اعتيادي وطبيعي	١,١٣٠	٠,٧٨٦٩
٥٣	٤٥	باعتقادك ان المرأة مؤهلة لن تعمل في : أ. بعض المجالات المهنية ب. كل المجالات المهنية ج. مجال اسرتها فقط	١,١٣٠	٠,٨٧٢١
٤٣	٤٦	عندما تقل رغبتك في اتمام العمل الذييجب ان تنجزه في وقت معين فانك قد : أ. تحاول انجازه وانت تشعر بالملل ب. تفضل تركه بعد ان قلت رغبتك فيه ج. تتمكن من الاستمرار بالعمل رغم قلة رغبتك فيه	١,١٤٠	٠,٧٦٥٦
٥١	٤٧	تفضل ان تقضي اجازة عطلة الصيف بـ: أ. الاشتراك في احدى الدورات العلمية ب. التدريب على عمل تجاري ج. الذهاب الى منطقة سياسية	١,١٥٠	٠,٧٧٠٣

أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية
 أ.د. صاحب عبد مرزوك - إسراء عباس هادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٠	٤٨	باعتقادك ان الشخص الذي يمنع ابنته او اخته من التعليم فذلك بسبب: سوء حالته الاقتصادية ضعف مستواه الثقافي تمسكه بتقاليد تمنع تعليم الفتاة	١,١٥٠	٠,٧٩٦١
٤٦	٤٩	ان التزام الفرد ببعض العادات والتقاليد ضرورية في نظرك لانها: أ. محلة ومحرمة من قبل الدين ب. بسبب رقابة المجتمع على سلوك الفرد ج. نافعة للفرد والمجتمع معا	١,١٧٠	٠,٧٥٢٨
٥٥	٥٠	اذا كنت في منطقة اوم دينة لاهلها عادات وتقاليد تختلف كثيرا عن عاداتك وتقاليدك فمن الافضل ان : أ. لا تسايهم بعاداتهم وتقاليدهم ب. لا تبدي اية معارضة لعاداتهم وتقاليدهم ج. لا تقتنع بعاداتهم وتقاليدهم	١,١٨٠	٠,٨٣٣٣
٥٨	٥١	تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن : أ. الادب والشعر والفن ب. انواع الحكومات وسياساتها ج. طرق واساليب جديدة لتربية طفلك	١,٢٠٠	٠,٧٩١
٥٢	٥٢	بتصورك ان الشخص الذي يمنع ابنته او اخته عن تكوين علاقة زمانة مع الجنس الاخر في العمل او في الجامعة هو شخص :	١,٢٠٠	٠,٨١٦٥

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		أ. ملتزم خلقيا ب. متخلف التفكير ج. حريص على سمعته		
٤٢	٥٣	ان عدم السماح للمرأة بالعمل بالدوائر والمؤسسات يعني ان هذا المجتمع: أ. يغلب عليه طابع ديني ب. ليس لديه مجالات لعمل المرأة ج. متخلف فكريا وثقافياً	١,١٢٠	٠,٧٠٠
٤٩	٥٤	عندما تتعرض لمشكلات خاصة في حياتك الاعتيادية فانك عادة: أ. تحاول ان تحلها بمفردك بالاعتماد على خبراتك الماضية ب. تتركها للوقت فهي كفيلة بحل كل مشكلة ج. تبعض عن اساليب جديدة لحل المشكلات	١,٢١٠	٠,٧١٤٨
٥٧	٥٥	اذا كانت درجاتك في الامتحان في مادة معينة اقل من المستوى المطلوب مهما بذلت من جهود فانك قد : أ. تكره دراسة هذه المادة ب. تقتنع بالدرجة التي حصلت عليها ج. تستخدم اساليب جديدة في مذاكرة هذه المادة	١,١٢٠	٠,٧٨٢٣
٤٧	٥٦	عندما تقتنع بحاجة تشتريها ل كاسرتك وينتقدها اصدقائك فانك قد: أ. تبقى مصرا على اقتناعا كيبها	١,٢٢٠	٠,٧٠٤٦

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ب. تجد ان قناعتك بها اخذت ثقل ج. تغير قناعتك بها حالا		
٥٩	٥٧	اذا كنت جالسا مع احد زملائك فتكلم عن الجوانب السلبية في شخصية زميل غائب فانك قد أ. تهتم برأيه وتبادلته الحديث ب. تتبهنه تدافع عن الزميل الغائب ج. لا تتجاوب معه طالما الامر لا يعينك	١,٢٥٠	٠,٧٤٣٦
٥٦	٥٨	باعتقادي ان كلمة السحر تعني أ. قوة خارقة ب. كذب وخداع ج. براعة ومهارة	١,٢٥٠	٠,٧٧٠٣
١٣	٥٩	ان الهدف من الجمعيات الدينية في الوقت الحالي باعتقادي يجب ان يكون : أ. تشجيع العبادة والقيام بالشعائر الدينية ب. تنمية الايثار وفعل الخير بين الناس ج. تكوين جماعات تعمل في خدمة مصالح هذه الجمعيات	١,٣٢٠	٠,٧٣٦٩
٥٤	٦٠	في اعتقادي ان الدين يحث على تعليم : أ. الاولاد فقط ب. البنات في بعض الاحيان ج. الاولاد والبنات على حد سواء	١,٣٤٠	٠,٦٦٩٩
١٥	٦١	اذا اراك احد الافراد حقيبة فارقة ثم، فأجأك بوجود	١,٣٨٠	٠,٦٣٢٠

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اشياء لم تكن موجودة فيا بعد وقت قليل، فبرايك ان هذا الفرد يملك : أ. قوة خارقة ب. براعة ج. سرعة الحركة		
١٦	٦٢	اذا فشلت في تنفيذ خطة ما، فانك من الافضل ان : أ. تستبدل الهدف بهدف اكثر ملائمة لامكانياتك ب. تحاول معرفة اسباب فشل تنفيذ الخطة ج. تحاول تنفيذ الخطة نفسها في وقت اخر	١,٣٨٠	٠,٦٣٢٠
١٧	٦٣	عندما يتصرف احد اصدقائك تصرفاً خاطئاً فانك: لا تصارحه باخطائه كي لا تجرح مشاعره تبين له اخطائه بطريقة غير مباشرة تذكر له اخطائه بصراحة حتى وان كان ذلك قاسياً عليه	١,٤٠٠	٠,٦١٩٥
١٩	٦٤	اذا قمت بزيارة احد المعارض فانك تفضل مساهدة أ. المنتجات الصناعية الحديثة ب. الاكسسورات التجميلية ج. الكتب المختلفة	١,٦٥٠	٠,٥٣٨٨
١٤	٦٥	عندما تتعرض لمشكلات خاصة في حياتك الاعتيادية فانك عادة: أ. تطلب معاونة الاخرين في معالجتها ب. تنتظر رأي الاخرين في معالجتها	١,٦٥٠	٠,٥٩٢

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٨	٦٦	ان الذي يشغل تفكيرك اكثر هو : أ. المستقبل ب. الحاضر ج. الماضي	١,٧٠٠	٠,٥٠٢

٢. تحديد الاوليات :

حددت الاوليات عن طريق ترتيب فقرات المقياس تصاعديا (كما موضح سلفا) اذ عدت الفقرة التي حازت على وسط حسابي اقل من (١) هي بمثابة حاجة تؤدي الى تنمية سمة الحداثة وقد تبين أن هناك (٤٩) فقرة تمثل كل فقرة حاجة من الحاجات التي يحتاج اليها افراد العينة في تنمية سمة الحداثة، وكما موضح في الجدول (١١) .

الجدول (١١)

تحويل الفقرات الى مواضيع للجلسات وحسب اولوياتها

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
١.	- تعتقد من الضروري ان يكون توجيه الابناء قائما على ان.. - عندما تريد ان تتحدث عن بعض المشاعر والرغبات العاطفية التي قد يعارضها كثير من الناس فانك قد ... - اذا توقعت ان حديث زميلك مع زميل اخر يتعلق بك فانك قد ... - عندما يحاول احد المدرسين ان يتدخل في شؤونك	استقلال الفكر والفعل عن الاخرين

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
	الخاصة من خلال ابداء بعض الملاحظات والتوجيهات لك فانك قد لا تجد - عندما تجد نفسك بحاجة الى تنفيذ رغبة معينة لا تتوافق مع ميول غالبية الناس فمن الافضل ان ... - عندما تكون مع اهلك في السوق وتريد ان تشتري حاجة لنفسك فانك تفضل ان ...	
٢.	- قد يختلف الافراد في استعدادهم للتضحية بانفسهم من اجل سعادة وبقاء افراد اخرين يعتقدون باهميتهم وضرورتهم لذا فانك قد ... - في نظرك ان تحقيق ما يأمل الفرد قد يتوقف على ... - باعتقاد ان الاسلام ... - ان القنوات الفضائية والاجهزة التقنية قد يكون استخدامها ...	توظيف التراث العربي الاسلامي في التعامل مع ضرورات الحياة
٣.	- اذا كان بإمكانك التأثير في السياسة التربوية للمدارس، فانك قد تفضل ان ... - تنتقد الآخرين على ...	اتخاذ المواقف الناقدة تجاه الاساليب السلبية القديمة
٤.	- عندما يخسر شخص غني كل ما يملك بصفقة تجارية، وهو ذو سمعة واسعة وجيدة وله مكانة مرموقة في المجتمع، ولكي يعيش هو وعائلته فانك تعتقد ان عليه ... - تقع عادة مسؤولية تصريف شؤون البيت على اسرتك	الشعور بالقدرة على التغيير الاجتماعي

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
	لهذا فانك تفضل ان .. - باعتقادك ان على الفرد ان ... - اعتقد ان على الرجل أن ... - يرى البعض ان التخطيط قبل البدء باي عمل او مشروع شرط ضروري للنجاح في هذا العمل، لذا فانك تعتقد ...	
٥.	- باعتقادك ان عملية الاستنساخ البشري قد تعد .. - الانترنت نظام عالمي للمعلومات باعتقادك انه ... - يعتبر جهاز الحاسوب من مستجدات العصر والتي تعتبر بنظرك... - ان الدراسات التي يقوم بها العلماء والباحثين في مجال المورثات الجينية تعد بنظرك دراسات ...	التفاعل الواعي مع مستجدات العصر
٦.	- عندما تعرض عليك مشكلة معقدة فانك قد ... - تعتقد ان على الفرد ان ...	التحرر من الجمود الفكري
٧.	- باعتقادك ان الشخص الذي يؤمن بالمثل (اصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب) هو ... - عند الملمات والشدائد يلجأ الإنسان إلى الأولياء والتبرك بهم وتقديم النذور لهم، فان تعتقد ... - في اعتقادك ان العمل مفيد للإنسان لأنه قد ... - اذا اقرت الدولة تحديد حجم الاسرة وبينت الاسباب والوسائل فانك تعتقد ان على الناس ان يسمعوا ...	النظر الى بعض الامور بمقاييس حديثه

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
٨.	- حينما تكون جالسا في حفلة جميلة ومريحة، وتذكر بان لك عملاً ينبغي ان تقضيه في هذا الوقت، فانك قد تجد نفسك.. - اذا لم يسمح المدرس بدخول طالب إلى الدرس لأنه تأخر عن موعد الدرس بعشرة دقائق، فأنت قد تعتقد ... - اذا اتصل بك صديق وانت تريد الخروج من البيت لانك على موعد مع شخص اخر واخبرك بأنه سيقوم بزيارتك، ثم تأخر عليك فانك قد :	ادراك اهمية الوقت
٩.	- ان الاهتمام بامور الآخرين بدرجة كبيرة يمكن ان تعدها... - افترض ان بلدك قد تعرض لعدوان من بلد اخر وان بلدك قد كسب الحرب لذلك يجب ان يعامل اسرى البلد المعتدي .. - اذا كانت تقود فريق عمل معين واذا حددت لهم عمل معين لكنهم طلبوا منك تغيير العمل لكونه متعباً فانك في مثل هذه الحالة قد تفضل ..	مراعاة حقوق الآخرين في مختلف المواقف
١٠.	- اذا وجدت هذه العناوين في الصفحة الرئيسية في الجريدة، فأنت تفضل اولا قراءة ... - يستحسن في رأيك ان يقضي الشخص الذي يعمل طوال ايام الاسبوع يوم عطلة الاسبوعية في ... - اذا كانت تشاهد برامج التلفاز ، وكان على احدى قنواتها	المتابعة المستمرة للمستجدات في مجالات مختلفة

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
	مباراة بكرة القدم، وعلى قناة أخرى فلم مسلي، وعلى قناة أخرى تقرير عن إحدى المبتكرات الجديدة في مجال التقنيات فانك تفضل :	
١١.	- بعض الناس يشعرون بالخوف عندما يفكرون في المستقبل، فبماذا تشعر أنت ... - تتوقع في المستقبل أن ...	التوجه نحو المستقبل والحاضر أكثر من الماضي

٣. تحديد الاهداف :

قامت الباحثة بتحديد الاهداف العامة للبرنامج الارشادي على وفق الحاجات التي شخّصت ولتحقيق ذلك حددت الاهداف لكل جلسة ارشادية بحيث تتسجم مع موضوع الجلسة .

٤. اختيار الأنشطة :

تم تحديد الأنشطة بناء على استراتيجيات الارشاد بالواقع وهي :

١. تقديم الموضوع : تقوم المرشدة بتعريف افراد المجموعة التجريبية على موضوع الجلسة ومدى اهميته وكيفية تطبيقه في الحياة الواقعية (Okun, 1982: 128).
٢. المسؤولية : ويقصد بها القدرة على الوفاء بالحاجات الشخصية بطريقة مقبولة وان الافراد محاسبون على سلوكهم الشخصي، ويتم توضيح ذلك بتقديم مواقف سلوكية مسؤولة على شكل اسئلة وامثلة يتفق محتواها مع موضوع الجلسة الارشادية (الطيب، ١٩٨٩ : ٨٨) .

٣. الخطوات الواقعية لتعلم السلوك : ويقصد بها توضيح الخطوات التي يتم بها تعلم السلوك الواقعي، حيث تحددها المرشدة مع كتابتها على السبورة ومناقشتها مع افراد المجموعة وتتناسب هذه الخطوات مع موضوع الجلسة .

٤. الصحيح : (سؤال من الواقع) : وتتضمن هذه الاستراتيجية طرح عدة افكار من الواقع المدرسي على شكل امثلة واسئلة ذات علاقة بموضوع الجلسة وتطلب من المسترشدة ان تصدر حكما على سلوكها تأكيداً لمسؤوليتها عن سلوكها (الرشيدي، ٢٠٠٠ : ٥٦٣) .

٥. الفعالية والمرح : ويتم في هذه الاستراتيجية توزيع الطالبات إلى مجموعتين وتطلب منهن ان تخبر كل طالبة زميلتها عن فقرة او موضوع ذات علاقة بموضوع الجلسة الارشادية، أو السماح لاحدى الطالبات بسرد مزحة او موقف طري من حياتهن الواقعية وله صلة بموضوع الجلسة.

٦. اعادة التعلم : وتقوم المرشدة باعادة ما تم تعلمه خلال الجلسة الارشادية من موضوعات وخبرات ومناقشة الموضوعات ذات العلاقة بالجلسة وعلى المرشدة اعطاء وقت طويل لهذه الفقرة قياسا الى الفقرات الاخرى.

٧. الواجب البيتي : ويتم باعطاء الواجبات البيتية لافراد المجموعة الارشادية حول الموضوعات التي تعلموها في الجلسة الارشادية لاستخدامها في الحياة الواقعية واليومية من اجل معرفة مدى التزامهن بالسلوك الصحيح الذي تعلمنه في الجلسة السابقة وذلك من خلال التدوين في كراس المعلومات.

٨. التقويم الذاتي : على كل فرد من افراد المجموعة الارشادية ان يحكم على سلوكه الخاص (اصدار حكم ذاتي) ويزن سلوكه ويحكم حكماً تقييمياً فيما اذا كان سلوكه يتصف بالمسؤولية ومدى استفادته من الجلسة الارشادية في الحياة الواقعية (الشناوي، ١٩٩٤ : ٢٣٧) .

٥. تقويم البرنامج الارشادي :

لغرض التحقق من البرنامج الارشادي ونجاحه في تحقيق الأهداف التي اعد من اجلها، لجأت الباحثة إلى الإجراءات التقويمية الآتية :

- أ. التقييم التمهيدي : وهي الاجراءات التي تقوم بها الباحثة قبل المباشرة بتنفيذ البرنامج الارشادي والمتمثلة باجراءات الاختبار القبلي واجراءات التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج .
- ب. التقييم البنائي : وهو اجراء عملية التقييم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه اسئلة للمسترشدات لتحديد مدى الاستفادة من الجلسة واعطاء الواجبات البيتية ومناقشتها في الجلسات الارشادية.
- ج. التقييم النهائي : وهي اجراءات الاختبار البعدي لتحديد التغيير الحاصل في مستوى الحداثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية الخاضعات لجلسات البرنامج الارشادي وذلك من خلال مقارنة درجاتهم على مقياس الحاة قبل المباشرة بالبرنامج الارشادي وبعد الانتهاء منه.

بناء البرنامج الارشادي :

- بعد قيام الباحثة بالخطوات السابقة قامت باعداد البرنامج الارشادي بصيغته الاولى مستندة الى نظرية (الارشاد بالواقع) وقد مر اعداد البرنامج بالخطوات الاتية:
1. الاطلاع على ما توفر للباحثة من ادبيات واطر نظرية ودراسات سابقة في مجال بناء وتطبيق البرامج الارشادية للاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي.
 2. قامت الباحثة بتوزيع مفردات الجلسات الارشادية للبرنامج على مدار مدة البرنامج اذ بلغ عدد الجلسات (١٣) جلسة ومدة الجلسة (٤٥) دقيقة.
 3. اعدت الباحثة مقترح محتوى جلسات البرنامج الارشادي لتنمية الحداثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية بصيغته الاولى وفق نظرية (ولي جلاس) وتم عرضه على الخبراء المختصين بالارشاد النفسي والتوجيه التربوي لابداء ارائهم حول :
- مدى ملائمة الاسلوب للهدف الرئيس للبحث .
 - مدى مناسبة الجلسات الارشادية (الحاجات) في أسلوب الارشاد الواقعي .
 - صلاحية الاستراتيجيات المستعملة .

- الحكم على صلاحية الأنشطة المقدمة .
- اضافة ما يروونه مناسباً للضافة .
- ٤. بعد الاخذ بملاحظات الخبراء على مقترح محتوى جلسات البرنامج الارشادي واجراء التعديلات عليه، اصبح برنامج جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية.

تنفيذ البرنامج :

تم تنفيذ البرنامج في يوم الاحد الموافق ٢٩/٣/٢٠٠٩ بواقع (١٣) جلسة ثلاث جلسات في الاسبوع على المجموعة التجريبية وانتهى البرنامج يوم الاحد الموافق والجدول (١٢) يوضح ذلك .

حددت الباحثة يوم الاثنين الموافق ٢٧/٤/٢٠٠٩ لاجراء الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الحداثة كما هو موضح في الجدول (١٢) .

الجدول (١٢)

الجلسات الارشادية وموضوعاتها وتاريخ انعقادها

الجلسة	التاريخ	الموضوع
الأولى	٣/٢٩	التمهيد للبرنامج
الثانية	٤/١	استقلال الفكر والفعل عن الآخرين
الثالثة	٤/٢	توظيف التراث العربي الاسلامي في التعامل مع ضرورات الحياة

الجلسة	التاريخ	الموضوع
الرابعة	٤/٥	اتخاذ المواقف الناقدة تجاه الأساليب السلبية القديمة
الخامسة	٤/٨	الشعور بالقدرة على التغيير الاجتماعي
السادسة	٤/٩	التفاعل الواعي مع مستجدات العصر
السابعة	٤/١٢	التحرر من الجمود الفكري
الثامنة	٤/١٥	النظر الى بعض الامور بمقاييس حديثة
التاسعة	٤/١٦	ادراك اهمية الوقت
العاشر	٤/١٩	مراعاة حقوق الآخرين في مختلف المواقف
الحادية عشر	٤/٢٢	المتابعة المستمرة للمستجدات في مجالات مختلفة
الثانية عشر	٤/٢٣	التوجه نحو المستقبل والحاضر اكثر من الماضي
الثالثة عشر	٤/٢٦	الاختتام

الوسائل الاحصائية :

تمت الاستعانة في هذا البحث بالوسائل الاحصائية الاتية :

١. اختبار مربع كاي للتحقق من صلاحية فقرات وقياس الحداثة من خلال اراء الخبراء.
٢. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الثبات بطريقة اعادة الاختبار.
٣. معادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات.
٤. الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف مستوى الحداثة .
٥. اختبار مان وتني لتحقيق فرضية البحث، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير مقياس الحداثة في الاختبار القبلي، ومتغير العمر.

٦. اختبار سميرنوف-كولموغوروف لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات تسلسل الطالبة بين افراد اسرتها، التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم.
- وتم تحليل جميع البيانات اعلاه باستعمال الحاسب الالى وباعتماد الحقيبة الاحصائية في برنامج (SPSS).

الفصل الرابع عرض النتائج

أولاً : تحقيقاً للهدف الأول :

من أهداف البحث الحالي والذي يهدف إلى (تعرف الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية) .

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الحداثة على طالبات الصف الرابع الإعدادي والبالغ عددها (١٠٠) طالبة وللتعرف على مستوى الحداثة استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) والجدول (١٢) يوضح ذلك :

الجدول (١٢)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية*	
الحداثة	١٠٠	٦١,٧٧	٦,٧٢٥٢	٦٨	-٩,٢٦٤	١,٩٨	دالة

* القيمة التائية الجدولية تساوي ١,٩٨ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية ٩٩

ويتضح من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (-٩,٢٦٤) اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة ١,٩٨ وبدرجة حرية ٩٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ولصالح المتوسط الفرضي والبالغ ٦٨ درجة وتشير هذه النتيجة الى ان افراد عينة البحث يعانون من ضعف في سمة الحداثة بحسب الجدول الاحصائي.

ثانياً : تحقيقاً للهدف الثاني :

من أهداف البحث الحالي والذي يهدف إلى (بناء برنامج إرشادي واقعي لتنمية الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية).

حيث تم تحقيقه من خلال البرنامج الإرشادي والذي يتكون من ١٣ جلسة إرشادية وقد اعتمدت الباحثة في بناءه على نظرية (الإرشاد بالواقع) لوليم جلاسر مثلما موضح سابقاً.

ثالثاً : تحقيقاً للهدف الثالث :

من اهداف البحث الحالي والذي يهدف إلى (التعرف على أثر البرنامج الارشادي في تنمية الحداثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية) فقد تحقق هذا الهدف من خلال اختبار الفرضية الاتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات الحداثة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس الحداثة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس الحداثة على المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الارشادي، كذلك المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الارشادي وبعد استخراج الاوساط الحسابية والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة اتضح ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٠٨,٢) والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٦٦,٦) والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (١,١٣٥) والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة (١٥,٥) ، ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين استعملت الباحثة اختبار مان وتني للعينات المتوسطة للموازنة بين عينتين مستقلتين متوسطتي الحجم وقد اظهرت النتائج ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الارشادي في الاختبار البعدي، حيث كانت قيمة اختبار (مان-وتني) المحسوبة للاختبار البعدي (صفر) وقيمة (مان - وتني) الجدولية (٢٣)، وبما ان الفرضية البديلة التي تشير الى وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمقياس الحداثة والجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٣)

أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية
أ.د. صاحب عبد مرزوك - إسراء عباس هادي

نتائج قيمة مان - وتني للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الحداثة في

الاختبار البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتني		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولة*	
الاختبار القبلي للحداثة	التجريبية	١٠	١٥٥	١٥,٥	صفر	٢٣	دالة
	الضابطة	١٠	٥٥	٥,٥			

* قيمة مان وتني الجدولية تساوي ٢٣ عند مستوى ٠,٠٥

مناقشة النتائج

من خلال استعراض النتائج التي توصلت اليها الباحثة بعد تطبيق البرنامج الارشادي يتضح ان هناك فروق ذات دلالة احصائية حيث اظهرت نتائج اختبار مجلة العلوم النفسية والتربوية ٣٦٥ العدد (٦٨)

(مان وتني) التي اجريت على نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة الى ان هناك تغييرات ايجابية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الارشادي وهذا مؤشر على ان الاستراتيجيات المستعملة في اسلوب الارشاد الواقعي ذا فعالية في مساعدة المسترشدات على تنمية سمة الحداثة لديهن.

- تختلف نتائج البحث الحالي مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) (سلاح شور ٢٠٠٤) والتي اكدت على وجودة سمة الحداثة لدى طلبة الجامعة في حين اظهرت نتائج الدراسة الحالية ضعف سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية.

- وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (البياتي ٢٠٠٨) التي اشارت الى فعالية الارشاد الواقعي في تنمية الشخصية الديمقراطية لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات .

- اظهرت نتائج البحث الحالي اهمية الدور الذي تلعبه خدمات الارشاد النفسي في معالجة المشكلات التي تواجه الفرد وتخفيفها من خلال ما توفره هذه الخدمات من مراجع تدريبية تتيح الفرصة امامهم للتغلب على مشكلاتهم وتعديل سلوكهم.

- اكتساب الطالبات بعض المهارات خلال الجلسات الارشادية تمكنهم من تنمية الشخصية الحديثة المبدعة التي لها القدرة الذاتية للتعامل مع متغيرات الحياة الحديثة في كافة المجالات .

- المساهمة في تكوين الاتجاهات والقيم وانماط تفكير جديدة وحديثة مساعدة للنهوض بالمجتمع وتطوره.

وتعزو الباحثة هذه النتائج الى العوامل الاتية :

١. توفر الجو الملائم الذي يشمل الجوانب المادية والمعنوية وحرص الباحثة على تطبيق فنيان الارشاد المطلوبة.

٢. ان البرنامج الإرشادي الذي اعد لتنمية سمة الحداثة، قد تضمن معلومات وأنشطة متنوعة كان لها الاثر البالغ في تحقيق هدف البحث وهو تنمية سمة الحداثة لافراد المجموعة التجريبية.

التوصيات

١. في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:
الاستفادة من البرنامج الإرشادي في الذي تم بناؤه لاجراض البحث الحالي لمساعدة الطلبة في تنمية سمة الحداثة لديهم.
٢. ضرورة تعاون ادارات المدارس واعضاء هيئة التدريس والمرشدين التربويين في جعل المدرسة مكانا تربويا وعلميا يساهم في تكوين الشخصية العلمية الحديثة والقادرة على مواكبة التطورات والمستجدات الحضارية.

المقترحات

١. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المرحلة الابتدائية .
٢. اجراء دراسة باستعمال اساليب ارشادية اخرى لتنمية سمة الحداثة غير الاسلوب الذي استعملته الباحثة.

المصادر

- الاحرش، يوسف وآخرون، ٢٠٠٢، المدخل الى التوجيه والارشاد النفسي، دار الكتب الوطنية، ليبيا.
- ابو مهرة، نور الدين، ١٩٩٩، العمل الثقافي المشترك: واقعية وتصور مستقبلي، المجلة العربية للثقافة، العدد ٣.
- البياتي، نجاح حاتم، ٢٠٠٨، اثر برنامج ارشادي في تنمية الشخصية الديمقراطية لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- الاميري، احمد علي محمد، ٢٠٠٢، فعالية برنامج ارشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة اثنوية، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- تورين، الآن وآخرون، ٢٠٠٠، مدارس بلا فشل، ترجمة محمد منير موسى، عالم الكتب، القاهرة.
- الجنابي، يحيى داود سلمان، ١٩٩٢، بناء برنامج في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لطلبة الجامعات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، المستنصرية.
- الحديثي، جبير جوامير، ٢٠٠٠، العلاقة بين الاقتصاد والتعليم العالي المنظور من القرن الواحد والعشرين، مجلة بحوث مستقبلية، العدد ١.
- الحياي، عاصم محمود، ١٩٨٩، الارشاد التربوي والنفسي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
- الخالدي، اديب، ٢٠٠٢، المرجع في الصحة النفسية، الدار العربية للنشر والتوزيع، مكتبة الجامعي غريان، ط ٢، ليبيا .

- خضير، محمد ثابت، وخشمان، حسين علي، ١٩٩٧، بعض المظاهر السلوكية غير المرغوبة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر التدريسين، مجلة كلية المعلمين، العدد ٩ .
- الخواجا، عبد الفتاح محمد سعيد، ٢٠٠٢، الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق مسؤوليات وواجبات دليل الالباء والمرشدين، ط١، الدار العلمية الدولية، عمان، الاردن.
- الخولي، سناء، ١٩٨٨، التغيير الاجتماعي والتحديث، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الداهري، صالح حسن احمد، ٢٠٠٥، علم النفس الارشادي نظرياته واساليبه الحديثة، ط١، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
- دوران، رودى، ١٩٨٥، اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد واخرون، دار الامل، الاردن.
- الرشيدى، بشير صالح، والسهل، رائد علي، ٢٠٠٠، مقدمة في الارشاد النفسي، ط١، جامعة اليرموك، الاردن.
- الزبون، سليم عودة، ١٩٩٦، المرشد النفسي مسؤولياته وواجباته، المطابع الفكرية، الاردن.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، محمد احمد الغنام، ١٩٨١، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، مطبعة جامعة بغداد.
- سلاح شور، شه بو شمس الدين، ٢٠٠٤، بناء مقياس الحداثة لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد.
- شعبان، نادية واخرون، ٢٠٠٤، برنامج ارشادي مقترح للنزلاء في مدرسة الفتيات الاصلاحية، المؤتمر التربوي الثاني، دور العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية في

- خدمة المجتمع، مركز البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- الشناوي، محمد محروس، ١٩٩٤، نظريات الارشاد والعلاج النفسي، ط١، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الشيخ عمر، والخطيب، جهاد، صليبي، ١٩٨٦، دور الجامعة الاردنية في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ١٤، العدد ٤ .
- صليبا، جميل، ١٩٨٢، المعجم الفلسفي بالالفاظ العربية والفرنسية والانكليزية، ج١، بيروت.
- طرايشي، جورج، ٢٠٠٠، العولمة وانعكاساتها على الثقافة العربية، مجلة البحرين الثقافية، العدد ٢٦.
- الطريا، أحمد وعد الله حمد الله، ٢٠٠١، اتجاهات الحداثة لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- الطيب، محمد عبد الظاهر، ١٩٨٩، تيارات جديدة في العلاج النفسي، ط١، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- عاسف، عبد الله، ١٩٩٩، ملاحظات حول الخطاب العربي المعاصر، مجلة المستقبل العربي، العدد ١٤٦، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- عايش، حسين، ١٩٩٧، الحداثة وما بعد الحداثة وانعكاسات كل منها على المجتمع والاسرة والمدرسة، مجلة دراسات عربية، بيروت، دار الطليعة، العدد ٣-٤.
- عبد الرحمن، سيدي محمد، ٢٠٠١، حركة الاصلاح والتحديث في المغرب الاقصى ، ١٨٤٤-١٩١٢م، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد .

- عباس، فيصل، ١٩٨٢، الشخصية في ضوء التحليل النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت.
- العزة وعبد الهادي، سعيد حسني، عبد الهادي، جودت عزت، ١٩٩٩، نظريات الارشاد والعلاج النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عودة، احمد سليمان، ١٩٩٨، القياس النفسي والتقويم في العملية التدريسية، دار الامل، اربد.
- عويدات، احمد، ١٩٩٦، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد ٢، ط١، تعريب خليل احمد خليل، بيروت، منشورات عويدات.
- الفخري، سالمة، وسهام شوكت، ١٩٨٢، سايكولوجية الطفولة والمراهقة، جامعة بغداد، كلية التربية .
- فرج، صفوت، ١٩٨٠، القياس النفس، القاهرة، دار الفكر العربي .
- المراكشي، محمد صالح، ١٩٩٢، الايدولوجية والحداث عند رواد الفكر السلفي، تونس، مطبعة الدهوي.
- المعروف، صبحي عبد اللطيف، ١٩٧٨، مسؤوليات المرشد النفسي المدرسي، مطبعة الاداب، النجف الاشرف، العراق .
- ملحم، سامي محمد، ٢٠٠٨، الارشاد النفسي للاطفال، ط١، دار الفكر، الاردن.
- المهنا، عبد الله احمد، ١٩٩٨، الحداثة وبعض العناصر المحدثه في القصيدة العربية المعاصرة، مجلة عالم الفكر المجلد ١٩، العدد ١ .

المصادر الاجنبية :

- Corey, Gerald, 1990, theory and Practice of Group Counseling d Brooks-Cole Publishing company Pacific.
- Coroker, L. and Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory, Holt, Reinhart and Winston.

- Okun, Effective healing interviewing Counseling techno ones (2-ed) California Brook Cole pub. Co. 1982.
- Rajput, J. S (1996) "Science Teaching for the 21th Century, Abigleapora pedestrian Crawl", University News, December, 23, University of India.
- Zeller, R. a. Carmines, E. G. (1980); Measurement in the Social Sciences; The Link Western theory and Data, Condon Cambride.
- Inkeles, Alex, and Smith, D(1976) Becoming modern Individual Ching in Six Development Countries, 2nd Ed. Press American, Harvard University.

الخوف من الفشل وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة

ياسمين جرجيس يونس

مشكلة البحث:

إن الخوف من الفشل Fear of Failure وإن كان يعد من الدوافع التي لها تأثيرات إيجابية وتأثيرات سلبية في سلوك الإنسان يعد دافعاً إنجازياً يتم اكتسابه في مرحلة الطفولة (Atkinson, 1957, p. 339-372)، فإن كلاً من ريجارد وتيفان وآخرين (Richard & Teevan) قد أكدوا أن الأم عندما تكون محايدة في توجيه العقوبة للطفل في حالة نجاحه وتوجه العقوبة للطفل في حالة فشله وبخاصة في سلوكه المرتبط بالإنجاز والاستقلال فإن اتجاه هذا الطفل سيتطور بالاتجاه السلبي نحو القضايا التي تواجهه ويكون مندفعاً بسبب خوفه من العواقب السلبية من الفشل، والعكس صحيح (Richard & Teevan, 1972, p. 345-347).

كذلك أكد كل من أيلوت وكروجر وتراش (Elliot & McGroger & Thrash) على أن الخوف من الفشل يعد إشارة إلى عدم كفاءة الشخص ووضعه في محل الرفض والهجر من الآخرين، كما افترض اليوت (Elliot) في دراسته أن الخجل هو قلب الخوف من الفشل، وإن الأشخاص من ذوي الخوف الكبير من الفشل يظهرون خجلاً كبيراً، كما ارتبط الخجل بصورة إيجابية مع الأحكام السلبية المرتبطة بالذات، وارتبط أيضاً بصورة قوية مع الخوف من الفشل (McGroger & Elliot, 2005, p. 218-231).

ولذلك نجد أن الأفراد من ذوي الخوف الكبير من الفشل كانوا يهتمون بعلاقاتهم مع الآخرين حين يتعرضون للفشل أكثر من أولئك الأشخاص الذين لديهم خوف

أقل من هذا الفشل، فالخوف من الفشل مرتبط بتوقعات سلبية أكثر من أي معتقدات أخرى حول الأهداف التي لا يمكن تحقيقها مما يسبب القلق أكثر، كما أن الأفراد من ذوي الكفاءة والفاعلية العالية أو الواطئة يعانون الخوف من الفشل (Elliot & McGroger, 2001, p.804-818).

وفي هذا الصدد فقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن الخوف من الفشل و سمة القلق يشتركان بتركيبة هادفة تتجه نحو تجنب التهديد الذي تشكله عقدة الشعور بالعجز، وأكد كل من بيدل ومارلو (Bedell & Marlow) وبييرني بورديك وتيفان (Birney & Burdick & Teevan)، أن الخوف من الفشل هو جزء من سمة القلق (Trait Antirity) والتي تعد دافعاً لتوجيه السلوك نحو الاحتمالات السلبية، فالأفراد الذين يتجنبون تحقيق الأداء الناجح يتميزون بالقلق والخوف من الفشل أكثر من أقرانهم الذين لديهم دوافع لتحقيق هذا النجاح لأنهم يركزون على احتمالية الخوف من الفشل (Bedell & Marlow, 1995, p. 35-43)، (Birney & Teevan, 1969, p. 33).

وإذا ما تعرض الإنسان إلى الفشل، فإنه سرعان ما يسترد فاعليته تجاه الحدث وذلك لأنه قد يعزو فشله إلى نقص في المعرفة أو المهارة، ولربما لعدم كفاية الجهود المبذولة لديه، فمثل هذه النظرة المتفائلة تؤدي إلى التوافق وتخفف من الضغوط واحتمالات مشاعر الاكتئاب (Bandura, 1994, p. 13).

كما إن الأفراد من ذوي فاعلية الذات المنخفضة عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم فإنهم سرعان ما يخضعون لليأس والاستسلام من غير بذل أدنى جهد لمواجهة المواقف الضاغطة التي تعرضهم وتشعرهم بالقلق وعدم الراحة في حياتهم وعلى العكس من ذلك نجد أن الأفراد من ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة هم أقل تأثراً بأحداث الحياة الضاغطة، وأقل معاناة من الاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب، كما أشار

كل من باندورا وادمز (Bandura & Adms) إلى أن إشارة الخوف قد تظهر في المواقف التي يشعر فيها الفرد بأنه غير قادر على التعامل مع الموقف الذي يواجهه، أو أنه عاجز عن الاستجابة لموقف مثير، فعندما تزداد فاعلية الذات عند الفرد تزداد توقعاته الإيجابية عن قدراته لمواجهة الموقف، ومن ثم فإن الخوف سيجد طريقاً للتلاشي (Bandura & Adms, 1977, p. 222).

وانطلاقاً مما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي تتجلى على الصعيد الأكاديمي في مدى معرفة علاقة الخوف من الفشل بفاعلية الذات، وهل أن الخوف من الفشل سيزيد أو يخفض من الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال التساؤلات التي سيثيرها هذا البحث من أجل الاستفادة منها في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية.

أهمية البحث:

يعد الشباب مصدراً للتغير الثقافي والاجتماعي في المجتمعات كافة، وذلك لأنهم عماد المجتمع ومركز طاقاته الفعالة والمنتجة والقادرة على إحداث التغير في جميع مجالات الحياة (حلمي، ١٩٧٣، ص ١٧)، بيد أن الشباب يعانون من مشكلات نفسية وعصبية نتيجة لضغوط الحياة التي تواجههم حيث تتجلى هذه المشكلات بسرعة الغضب أو حالات الاكتئاب والانطواء أو صعوبة التوافق مع الآخرين واتخاذ القرارات إزاء قضاياهم الحياتية، فضلاً عن خوفهم من الفشل في العمل أو الدراسة.

كما أشار كل من مكلياند واتكنسون (McGilllland & Atkinson) إلى أنّ الخوف من الفشل سلبيات كثيرة منها تأثيراته غير المباشرة في جهود الأفراد وتحفيزهم وسلامتهم البدنية عن طريق تبنيهم أهدافاً وستراتيجيات معينة للتجنب من المواقف الإنجازية، فأشكال الدافع التجنبي تعد مزعجة لكلا الجنسين وعلى كافة مستويات قدراتهم الإدراكية (McGelland & Atkinson, 1953, p. 957). وأشار أركال وربنسون (Argule & Robinson) ١٩٦٢ إلى أن توقعات الآباء والأمهات

وآمالهم بخصوص ما يحققه أبنائهم له علاقة بخوف هؤلاء الأبناء من فشلهم، وإن التوقعات بنجاحهم الباهر قد ارتبط إيجابياً بالخوف من الفشل (Argyle & Robinson, 1963, p. 107-120).

ولما كان الوالدان يكلفان أبنائهم في كل موقف أهدافاً وإنجازات تمثل عبئاً عليهم نتيجة لخوفهم من الفشل، فالخوف من الفشل يؤثر سلباً على إرادة وعزيمة الإنسان، وقد يصل تأثيره أحياناً إلى نشوء أمراض نفسية تتطلب علاجاً مناسباً، كما أن هذه المؤثرات السلبية تقلل من همة الأفراد فتتلاشى أحلامهم مما يجعلهم محبطين وغير قادرين على التفكير، وتتعلل حركة إبداعهم وانتاجهم بسبب توقفهم عند مواطن الفشل (العززي، ٢٠٠٠، ص ١٩٣)، فالخوف من الفشل يقوي مشاعر الغضب والكراهية، وهو يعمل مثل آلات الأنداز لحماية النفس الإنسانية من كل أنواع التهديدات والهجمات، أو أنه يعمل على ترشيد طاقة الأفراد لعمل المطلوب (صادق، ١٩٨٩، ص ١٥-١٦). بيد أن كلاً من مارتن ومارش (Martin & Marsh) قد بينا بأن الخوف من الفشل يمكن أن يكون دافعاً للكفاح أو لحماية الذات من المخاطر، فالأفراد الذين يتميزون بالقلق والتصلب يحاولون تطوير أساليبهم لتجنب فشلهم فيما بعد (Martin & Marsh, 2003, p. 31). كما أن احتمال النجاح ودافع الخوف من الفشل يعد ميلاً للتعبير عن النشاط المبذول من جانب الفرد لحل مشكلات مواجهة الفشل (قشقوش، ١٩٧٩، ص ١٠٥).

وتوصل ميكوي (Mccoy) إلى أن الأفراد الذين لديهم قلق عالٍ سوف يدفعهم الخوف من الفشل إلى الأداء من أجل تجنب النتائج السلبية مقارنةً بالأفراد الذين كان لديهم قلقٌ واطئ (Mccoy, 1985, p. 634-641)، وأشار زندر (Zander) إلى أن الأفراد من ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة كانوا يتجنبون مواجهة المهمات الصعبة نتيجة لخوفهم من الفشل (Zender, Wulff, 1966, p. 55-71). وبيّن كل من

وقد أشار سميث وآخرون (Smith, et.al.) إلى أن هناك علاقة سلبية بين انسجام الذات المثالية (Self- Ideal) والتوافق النفسي والخوف من الفشل، وأن اهتمامات الدفاع عن الذات لدى الذكور الذين يخشون الفشل كانت محددة بالإنجاز والخوف من الفشل يرتبط سلبياً بتقبل الذات (Smith & Maryland & Teevan, 1971, p.44-56). فدافع الخوف من الفشل دافع إحجامي لدى الفرد لأنه يتوقع ويضمن العقاب بعد الفشل في إنجاز مهمة ما بعكس أمل النجاح (Hope of Successes) وهو دافع إقدامي يقتضي من الفرد تضمين المكافأة، فمعاقبة الطفل بعد فشله سيطور لديه اتجاهاً سلبياً نحو الإنجاز وقد يصبح مندفعاً بسبب خوفه من العواقب السلبية (Teevan & McGheo, 1972, p. 334-348).

فالأفراد من ذوي فاعلية الذات المنخفضة عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم، فإنهم سرعان ما يخضعون لليأس والاستسلام من غير أن يبذلوا أدنى جهد لتحليل المواقف الضاغطة التي تعترضهم وتشعرهم بالقلق وعدم الراحة في حياتهم، وعلى العكس من ذلك نجد أن الأفراد من ذوي فاعلية الذات المرتفعة كانوا أقل تأثراً بأحداث الحياة الضاغطة وأقل معاناة من الاضطرابات النفسية ولاسيما في حالتي القلق والاكتئاب (غانم، ٢٠٠٥، ص ١٠٥-١٠٦).

كما اتضح أن فاعلية الذات ترتبط ارتباطاً قوياً بالكثير من المظاهر السلوكية مثل المثابرة والإصرار والحماس، والارتباط الوجداني بالمهمة والأنشطة الصفية المختلفة، فضلاً عن ارتباطها بالكثير من النواتج الخاصة بالطلبة مثل سلوك المبادأة والثقة في إبداء الرأي والتحصيل والدافعية وفاعلية الذات (Henson, 2001, p.5-6). وأشار كل من ستيفن وروس (Steven & Ross) إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات المدركة والحاجة إلى معرفة الإنجاز الأكاديمي، وإن فاعلية الذات هي عامل وسيط بين الحاجة إلى المعرفة والإنجاز الأكاديمي

(Stevan & Ross, 2002, p. 1682-1687). أما دراسة العزاوي فقد توصلت إلى أن فاعلية الذات ترتبط إيجاباً بالدافع المعرفي، وكلما ارتفعت فاعلية الذات كلما زاد الدافع المعرفي (عزاوي، ٢٠٠٨، ص ٨٥-٩٥).
أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يأتي:

١. بناء مقياس للخوف من الفشل لدى طلبة الجامعة.
 ٢. قياس الخوف من الفشل لدى طلبة جامعة بغداد.
 ٣. المقارنة في الخوف من الفشل على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).
 ٤. المقارنة في الخوف من الفشل على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني).
 ٥. قياس فاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد.
 ٦. المقارنة في فاعلية الذات على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).
 ٧. المقارنة في فاعلية الذات على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني).
 ٨. إيجاد العلاقة بين الخوف من الفشل وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد.
- حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بـ:

١. طلبة جامعة بغداد.
٢. كلا الجنسين (ذكور - إناث).
٣. كلا التخصصين (علمي - إنساني).
٤. المراحل الدراسية الأربع.
٥. العام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩).

تحديد المصطلحات:

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات الواردة في هذا البحث وهي:

أولاً: الخوف من الفشل **Fear of Failure**

عرف الخوف من الفشل بتعريفات عدة منها تعريف:

١. **توم كينس (Tomkins) 1987:**

حالة أو شعور سلبي موجه نحو الذات وناجم عن بعض الانفعالات مثل الخجل والخوف والغضب والتطرف (Tomkins, 1987, p.113).

٢. **لازاروس (Lazarus) 1991:**

ميل استعدادي للشخص من حيث مروره بخبرة التوجس والقلق عند مواجهة مواقف التقويم وتتمثل بمروره بخبرة الخزي والإحراج والتقليل من قيمة التقدير الذاتي له، والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين للشخص ومضايقة الآخرين وإزعاجهم له (Lazarus, 1991, p. 285).

٣. **كونروي (Conroy) 2001:**

ميل الفرد لتقويم التهديد والشعور بالقلق خلال المواقف التي تتضمن الإمكانية بالوقوع في الفشل (Conroy, 2001, p. 300-322).

وبما إن الباحثة قد اعتمدت على الإطار النظري لـ (لازاروس Lazarus) فسوف تتبنى التعريف النظري للخوف من الفشل لهذا المنظر. أما التعريف الإجرائي للخوف من الفشل فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس الذي تم بناؤه في هذا البحث.

ثانياً: فاعلية الذات Self – Efficacy:

عرفت فاعلية الذات بتعريفات عدة منها تعريف:

١. **باندورا (Bandura) 1977:**

مجموعة من التوقعات التي تجعل الشخص يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سيحظى بالنجاح (Bandura, 1977, p. 193-194).

٢. **الآلوسي (٢٠٠١):**

أحكام الفرد بخصوص قدراته الذاتية والنتيجة من المحصلة الكلية بخبرات النجاح والفشل في حياته بشأن مبادراته للقيام بالسلوك (الآلوسي، ٢٠٠١، ص ٢٥).
أما التعريف الإجرائي لفاعلية الذات فتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعتمد في هذا البحث.

الفصل الثاني الإطار النظري

أولاً: النظريات التي تناولت الخوف من الفشل:

١. نظرية اتكنسون (Atkinson) ١٩٥٧:

إن اتكنسون (Atkinson) وإن كان قد أشار إلى أن الحافز هو اختلاف وتنوع القوة والميل نحو نوع معين من الرضا والابتعاد قدر الإمكان عن الانزعاج، فقد عرف الخوف من الفشل بأنه القلق الذي ينشأ من الحافز ((Drive) × العادة والتوقع × فرضيات القيمة)، وقد استنتج بأن الخوف لا يعد على أنه الحافز المثير لاستجابة التجنب، بل أنه من الأعراض التي تظهرها الكائنات عندما تتوقع حدوث أمر سلبي (Feather, 1963, p. 289-312). فالخوف من الفشل هو كبت الألم والتجنب من المحفزات الأساسية التي تمنع حدوث الخوف من الفشل فيكون حافز تجنب الفشل، وهو يشير إلى قابلية الفرد لتقليل الألم مع وجود تبعات سلبية لما قام به، وهكذا يعد الحافز ميلاً لتجنب الفشل أو قابلية الفرد لتقبل مشاعر الخجل والدونية كتبعات طبيعية للفشل (Bireny & Teevan, 1969, p. 171-172)، كما وضع اتكنسون عوامل لدافعية الأفراد وهي:

أ- الحاجة للوصول إلى النجاح أو تجنب الفشل.

ب- احتمالات النجاح أو توقع النجاح أو الفشل.

ج- قيمة النجاح أو الفشل.

وعندما تتفاعل هذه العوامل للدافعية فإنها تحدد نوعية الفرد إذا كان من ذوي دافعية الأمل في النجاح أو الخوف من الفشل (محمد، ١٩٧٧، ص ١٨)، فإن اتكنسون قد بين بأن الشخص يستمر في الكفاح والنضال لتحقيق أمرٍ أو مهمة ما، وذلك لأن الحافز الإيجابي يصبح مهيمناً كالتأييد الاجتماعي وإن حالات

الفشل المتكرر في تحقيق الإنجاز يجبر الطفل للمحاولة وقد ينتج عنه مفهوم إسعاد السلطة الذي يختلف عن إنجاز المهمة ذاتها، وهذا سيكون الطفل متحفزاً للميل نحو أفضل الإنجازات تحت ضغط السلطة وليس لأجل ذاته (Atkinson, 1964, p. 6). وقد أوضح اتكنسون أيضاً أنه كلما ازداد الخوف من الفشل فإن الأفراد يزدادون إنجازاً وذلك لتجنب الفشل وتحقيق النجاح في المهمة التي يقومون بها ويجمعون قوتهم ليتجنبوا حدوث الفشل في أداء مهماتهم ويحاولون جاهدين زيادة التحفيز أو التقليل من التحفيز عندما تكون فرص النجاح أكبر أو أقل، وقد أكد كل من بيرني وتيفان (Bireny & Teevan) في هذا المجال على دراسة الحافز والإمكانية والباعث، وقد طوروا أنموذج اتكنسون في تفسير الدافعية والخوف من الفشل، حيث وضحا أن الأفراد الذين يخافون الفشل لا يخافون الفشل بحد ذاته وإنما يخافون من أن يكونوا فاشلين في أعين الآخرين، وقد أثبتت الكثير من الدراسات العلمية أن الخوف من الفشل هو أكثر حساسية من الناحية الاجتماعية، وفي دراسة بيرني وتيفاني (Bireny & Teevan, et. al.) أيضاً قد تبين أن الخوف من الفشل قد ارتبط بالانصياع Comformity لإحكام الآخرين وأدائهم، وهذا الارتباط يكون موجوداً فقط حينما يكون الشخص موجوداً ضمن سياق اجتماعي معين (Bireny & Teevan, 1967, p.126).

٢. نظرية هيكوسين (Heckhausen) ١٩٦٨:

إن الخوف من الفشل كما أوضح هيكوسين يتمثل بحالة كامنة من عدم الارتياح، فإن هيكوسين قد أتفق مع اتكنسون حول القلق والتوتر في الظروف المؤدية إلى الفشل، وقد لخص أفكاره حول تناقض الأهداف والمسافات النفسية والوقت النفسي عندما أشار إلى أن دافعية الإنجاز هي ميل لزيادة قابلية الفرد لجميع فعالياته قدر

الإمكان، حيث يمكن تطبيق المقاييس المعيارية، وإن هناك إمكانية للنجاح أو الفشل لهذه الفعاليات (Heckhansen, 1963, p.181)، فالأشخاص الذين يمتلكهم الخوف من أبسط الأشياء لديهم إحساس بالوقت مختلف عن أولئك الذين يأملون دوماً تحقيق أمر ما، فالخوف من الفشل هو الخوف من أن لا يحقق الشخص المعايير القياسية الملائمة للمهمة المناط بها، وإن لدافع الخوف من الفشل أهمية في تحليل الحاجة للإنجاز وفقاً لطبيعة الفشل، وقد اهتم بدراسة أمل النجاح والخوف من الفشل، كما ميز هيكوسين بين التحفيز الحقيقي والكامن، فالتحفيز الكامن هو الحافز ذاته وهو الحالة المعيارية التي تحدد حسب علاقاتها مع الذات، كما وأن قوة الحافز تعتمد على قوة التوقع الذي يحدد بحجم التناقض بين الحالة الحاضرة والمستقبلية لكون الفرد ضمن حالة تحفيزية معيارية، ومن خلال المسافة بين حالات تجاوز الوقت، ولهذا فقد أصبح الخوف من الفشل حالة كامنة من عدم الارتياح (Birenny & Teevan, 1969, p. 182).

٣. نظرية لازاروس (Lazarus) ١٩٩١:

تعد النظرية المعرفية الدافعية العلائقية لـ(لازاروس) من النظريات المهمة والحديثة والمعتمدة في تفسير الخوف من الفشل في الدراسات النفسية (Cognitive-Motivational- Relational)، حيث يركز الاتجاه المعرفي على أساس أن كثيراً من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات خاطئة يكونها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، فالأفراد هم أنفسهم الذين يجدون المشكلات نتيجة للطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي تواجههم (الرشيدي، ٢٠٠١، ص ٤٧٩).

كما أن الاضطرابات النفسية التي يشعر بها الفرد لا تسببها الحوادث التي يمر بها، بل تسببها الاعتقادات التي يحملها عن هذه الحوادث (الشناوي، ١٩٩٤، ص٩٦-٩٧).

وإذا كان الخوف من الفشل ينتج حينما تنشط المواقف التي يحتمل وجود أو حدوث الفشل فيها، فإن المعتقدات أو المخططات المعرفية (Cognitive Scheme) تتحقق بالنتائج المنفرة المترتبة على الفشل، وتتمثل بالمرور بخبرة الخزي والإحراج والخجل والتقليل من تقدير الذات والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام وإزعاج الأشخاص المهمين من حوله، وهذه العواقب المترتبة نتيجة لاعتقاد الفرد بالفشل مما يسبب له القلق المرتبط بالخوف من الفشل في المواقف التقييمية (Conroy, et. al., 2005 p. 272)، فالخوف من الفشل يمثل ميلاً استعدادياً للمرور بخبرة التوجس والقلق في المواقف التقييمية؛ لأن الفرد قد تعلم أن الفشل يرتبط بالنتائج المنفرة أو المزعجة المترتبة على فشله، وقد افترض لازاروس أن الانفعالات تنشأ من توافر شرطين، الأول هو إدراك الأفراد وجود تغير علائقي (Relational Change)، أي تغير حقيقي أو متخيل في البيئة المؤثرة من هدف واحد أو أكثر، أما الشرط الثاني فعلى الأفراد تفسير التغير المدرك في العلاقة المرتبطة بالهدف، فالأفراد الذين يخافون الفشل قد أدركوا أن الفشل كان محتملاً في المواقف التقييمية، وقد فسروا النتائج بأنها مهددة بسبب الفشل (Conroy & et.al., 2007, p. 347)، فالفشل هو انفعال لنتائج التقييمات الآلية التي يكونها الأشخاص عندما يلمسون تغيراً حقيقياً أو وهمياً في محيطهم، وتمثل هذه التقييمات تفسيرات الأفراد للتغيرات التي تؤثر على الأهداف الشخصية العلائقية أي أنها ذات صلة بتحقيق الأهداف، فالخوف من الفشل هو حالة تقديرية يكون فيها الفشل جائزاً مثل حالة المنافسة (Lazurus, 1991, p. 214).

وهكذا نجد أن الأفراد الذين يخافون الفشل يمتلكون رغبة عارمة في الاختفاء والتضاؤل والهرب من المواقف التي تدعو إلى الخجل والإحراج، كما أن الخجل هو نتيجة فشل تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية (Lewis, 1971, p. 212)، وفي هذا المجال أشار كل من مارتن وتيسر (Martin & Tesser) إلى أن أصحاب الإتجاز الذين يعتقدون بأن مستقبلهم غير أكيد بسبب الفشل يقللون من تقديرهم لذواتهم وخاصة عندما يعتقدون بأنهم أقل كفاءة أو جدارة (Tesser & Martin, 1996, p.234). كما أن العواقب المنفرة للفشل من خجل وإحراج وتقليل من قيمة التقدير الذاتي وإزعاج وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد قد ارتبط سلبياً نحو توجيه الأفراد لمستقبلهم فكانوا أقل تفاؤلاً بشأن إنجازهم في مهمة حركية تقييمية (Tesser & Mortin, 1996, p. 235). فالنجاح والفشل يشكلان حالة من الإدراك الحسي المرتبط بمختلف المعايير التقييمية وربطها بالتجارب الإيجابية وغير الإيجابية، ولهذا نجد أن التهديد المتوقع بالفشل يكون نتيجة عواقب الفشل المهدد، أو عواقب النجاح، فالخوف من فقدان القيمة الاجتماعية للفرد تتمثل بالتقييمات التي يكون فيها الفرد مهماً بالنسبة للآخرين، وفي الوقت نفسه يفقد الاهتمام وخيبة الأمل والاضطراب في الاهتمام بالآخرين (Conroy & Poczwardowski, et. al., 2001, p. 300-322).

كما أن الخوف من الفشل والتقييم من الآخرين يعد من العوامل المهمة في إثارة القلق التنافسي، فالأفراد القلقين يقدرون ذواتهم بشكل أقل من غير القلقين (Passur, 1983, p. 1)، وإن الخوف من الفشل يعد ميل الأفراد بالتوقع وإدراكهم بالشعور بالخجل من الفشل، وإن الخجل هو عاطفة أو انفعال مثير ناتج من خلال تقييم الأفراد الفاشلين، فمثلاً نجد أن اللاعبين الرياضيين عند الخسارة يحاولون الهروب ويكونون خاضعين ومذعنين والبعض الآخر منهم قد يلومون الآخرين حول

سبب أخطائهم، وهذا عكس الاستجابة بالمسايرة، فالخوف من الفشل دافع تجنبى بدلالة أن بعض الرياضيين يعززون نجاحهم إلى نتيجة الجهد الذي كان الدافع المرتبط بالخوف من الفشل أي أنهم أدركوا عواقب الفشل والخسارة فحققوا نجاحاً في الأداء والإنجاز، فالخوف من الفشل قد يسبب القلق في الأداء أثناء المنافسة (Conroy, 2008, p. 20-40).

ثانياً: النظريات التي تناولت فاعلية الذات:

٢ - نظرية فاعلية الذات (١٩٧٧):

لقد سميت هذه النظرية بنظرية فاعلية الذات (self- Efficacy theory) إذ تعد هذه الفاعلية من المفاهيم التي تحتل مركزاً رئيساً في تحديد الطاقة الإنسانية وتفسيرها، وإنها تتضمن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد وتعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية، ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة فهي تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية (Bandura, 1977, p79) وهذه العوامل في رأي باندورا تؤدي دوراً مهماً في التوافق النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية (Cervone, 1986, p422)، كما أن فاعلية الذات ليست سمة من سمات الشخصية بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فحسب، ولكنها تتصل كذلك بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، فتوقع الفرد للفاعلية الذاتية يحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به، أي مقدار الجهد الذي سي بذله الفرد ودرجة المثابرة التي سي بذلها في مواجهة المشكلات أو الصعوبات التي تعترضه (Benz, etal, 1992, p271)، فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات يركزون انتباههم في تحليل المشكلة ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها وبالمقابل

فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في فاعليتهم الذاتية يحولون انتباههم إلى الداخل ويتقلون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة فالأفراد، يسبّهون في التركيز في جوانب القصور وقلة الفاعلية الذاتية لديهم ويتصورون فشلهم الذي يؤدي أيضاً إلى نتائج سلبية، وأن هذا النوع من التفكير السلبي يولد التوتر (Tension) والضغط (Stress) ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه من كيفية تلبية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق واحتمالية الفشل (Bandura, Wood, 1989, p.805).

كذلك نجد أن الفاعلية الذاتية تتألف من توقع النتائج (outcome Expectancy) وتوقع الفاعلية (Efficacy Expectancy)، فتوقع النتائج هو توقع الفرد بأن متغيرات أو سلوكيات معينة ستؤثر على ناتج معين، أما توقع الفاعلية فهو اعتقاد الفرد بأنه قادر على تنفيذ مهمة ما لتحقيق هذا الناتج في موقف معين، وكلاهما يؤثر في أداء الفرد، كما أن فاعلية الذات ترتبط ارتباطاً واضحاً بتوقعات (الجهد - الأداء) وقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن تدني الفاعلية الذاتية وانخفاضها يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالتوتر والقلق والاكتئاب (Bandura, 1982, p142)، وقد أشار كل من ليري وأثرتون (Leary & Atherton) إلى أن انخفاض فاعلية الذات يعد مظهراً مهماً للقلق الاجتماعي، (social Anxiety) والقلق الاجتماعي هو ظهور أعراض القلق المتعددة في المواقف الاجتماعية ويرافق ذلك تجنب هذه المواقف أو الهرب منها بسبب الألم النفسي والتوتر الشديدين الذين يتولدان داخل الإنسان عند تعرضه لهذه المواقف الاجتماعية، وأحياناً لا يحدث هرب من الموقف ويحاول الإنسان جهده البقاء ولكن بجهد كبير وتوتر شديد وقد يتحين الفرصة المناسبة للانسحاب وعند ظهورها يتحرك مباشرة ويخرج من الموقف ويخف التوتر

وتولد هذه الحالة نوعاً من الترقب واستباق الخوف قبل حدوث الموقف مما يزيد من درجة القلق ومحاولات الهرب من الموقف (Leary & Atherton, 1986, p258).

٢- نظرية نيكولاس (Nicholls) ١٩٧٨:

إن هذه النظرية وإن سميت بنظرية الهدف المنجز (Achieved Goal Theory)، إذ نجد أن الفرد يركز على الهدف الرئيس في سياق الإنجاز والوصول إلى طموحاته ورغباته وهي من المستويات العليا من الكفاءة والفاعلية لديه، فإن العديد من الباحثين قد ركزوا بصورة أساسية على نوعين من توجهات الهدف التي تتحكم بكيفية تفسير الأفراد للنجاح والحكم على مدى فاعليتهم في نشاطاتهم التنافسية، وفي هذا المجال أشار روبرتز (Robert) إلى أن توجهات الهدف تسمى بتوجهات المهمة Task orientation وتوجهات الأنا Ego orientation (Robert, 2000, p212)، كما أكدت هذه النظرية نمطين مختلفين من الاستجابات يتمثل النمط الأول بالفشل بين الأفراد وهما (الاستجابة- الإتيقان) (master- respons) التي تتميز بعزو الأفراد على أنهم قد بذلوا جهداً ضئيلاً من المثابرة وتوقعات الكفاءة وانتقاء الأهداف التي تشكل تحدياً لهم في تحسين أدائهم، أما النمط الثاني من الاستجابات فهي استجابة العجز (heifless- response) التي ترى أن الأفراد يعزون قدرتهم المتدنية لأنفسهم مع وجود عاطفة لا تبعث إلى السرور لديهم، مما يجعل توقعات الكفاءة لديهم منخفضة واختيار المهام السهلة لخوفهم من الفشل (Diener & Dweck, 1978, p.451-462).

وإذا كان السلوك الإنجازي للفرد يعد موجهاً نحو تنمية وإظهار القدرة العالية لديه وتجنب إظهار قدرته، فإن الأشخاص يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إظهار قدرتهم العالية، كما يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يصفهم الآخرون بأنهم من ذوي القدرات المنخفضة، (Kukda & Scher, 1986, p378-380)،

فأهداف الإتيقان - الإقدام تركز على الشخص الذي يؤدي أحد المهام الإضافية للمهام بكفاءة مع التفوق على المستوى السابق لأدائه في تلك المهمة، والمثال على ذلك عندما يناضل الطالب الذي لديه هدف الإتيقان - الإقدام إلى التفوق في الامتحانات أو التفوق على الدرجة السابقة فيها، في حين تركز أهداف الإتيقان - إبحام على تجنب الفشل (mastery- avoidance)، فالشخص يركز إلى عدم ارتكاب الأخطاء لتجنب نقص الكفاءة أو الفاعلية في المهمة أو المحافظة على مستوى المهمة في النجاح، أما أهداف الأداء التجنبي (Performance Approach)، فهي محاولة الفرد على عدم تفوق الآخرين عليه (Moller, Elliot, 2006, p. 307-396)، فالحاجة للإنجاز توجه الأفراد إلى احتمالية النجاح، أما الخوف من الفشل فإنه يوجه الأفراد لاحتمالية الفشل وزيادة احتمالية تبني أهداف الاتقان - الإقدام (Conroy, Elliot, 2003, p. 456-473).

وقد وجد في دراسة كونروي وإيلوت (Conroy & Elliot)، عندما درس العلاقة بين الخوف من الفشل وأهداف الإنجاز أن الخوف من الفشل قد ارتبط إيجابياً بأهداف الاتقان - الإبحام والأداء - الإقدام وكذلك الأداء - الإبحام، وقد تماشت هذه النتائج مع الأنموذج الهرمي لدافعية الإنجاز، فالخوف من الفشل له تأثير سببي في أهداف الإنجاز وتوقعات الفرد لإمكاناته وكفاءته لتحقيق الأهداف (Conroy & Elliot, 2004, p. 353).

الفصل الثالث إجراءات البحث

أولاً: عينة البحث التطبيقية:

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة بحثها التطبيقية على الطريقة التطبيقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي، حيث تم اختيار (٤٨٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارها من (٦) كليات من جامعة بغداد، وهي: الصيدلة، والتربية ابن الهيثم، والطب، والعلوم السياسية، واللغات، والآداب، والجدول () يوضح ذلك.

جدول ()

عينة البحث التطبيقية موزعة على وفق متغيرات التخصص والمرحلة الدراسية والجنس

الجنس	المرحلة الدراسية		الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة	
	الجنس									
	التخصص		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الصيدلة	علمي	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
ابن الهيثم	علمي	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
الطب	علمي	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
العلوم السياسية	إنساني	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
اللغات	إنساني	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
الآداب	إنساني	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
المجموع		٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٤٨٠

ثانياً: أداتا البحث:

تطلب البحث الحالي أداتين أحدهما لقياس الخوف من الفشل، والآخر لقياس فاعلية الذات، وقد قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

١. تحديد متغير الخوف من الفشل.

٢. تحديد مجالات المقياس: وهي:

المرور بخبرة الخجل والإحراج، التقليل من قيمة التقدير الذاتي، المستقبل غير الأكيد أو التوجس من المستقبل، فقدان اهتمام الأشخاص المهيم، مضايقة الآخرين وإزعاجهم.

٣ - إعداد فقرات المقياس:

من أجل إعداد فقرات المقياس قامت الباحثة بالإطلاع على عدد من المقاييس الآتية:

مقياس زيكerman والسون (1976)، مقياس ساراسون (1981)، مقياس الكبيسي والجنابي (١٩٨٣)،

رابعاً: تعليمات المقياس:

سعت الباحثة إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة حيث طلب من المستجيبين الإجابة عنها بكل صراحة وصدق وموضوعية لغرض البحث العلمي، وذكرت أنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم، مذكرة بأنه لا داعي لذكر أسمائهم وإن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، وذلك ليطمئن المستجيبون على سرية إجاباتهم على المقياس. وقد عرضت الباحثة الأداة على مجموعة من الخبراء، وهكذا أوضحت الباحثة للمحكمين الهدف من الدراسة والتعريف النظري المعتمد في دراسة المتغير على أساس الظاهرة أو الفقرة عنواناً رئيسياً، وقد حصلت موافقة المحكمين على تعليمات المقياس وبدائله وأوزان هذه

البدائل، ولما كان المعيار لقبول الفقرة يتحدد بـ(٨٠%) فقد حصلت موافقة المحكمين على (٤٦) فقرة حيث بلغت نسبة موافقتهم عليها (٩٠%) فأكثر حيث تم استبعاد (٤) فقرات. وعلى هذا الأساس فقد اعتمدت الباحثة في استعمال القوة التمييزية لفقرات مقياس الخوف من الفشل على طريقتين هما:

أ - طريقة المقارنة الطرفية (Contrast Groups):

وفيه استخدم أسلوب المجموعة العليا والمجموعة الدنيا حيث تم تحديد نسبة (٢٧%) العليا، و (٢٧%) الدنيا، وذلك للحصول على مجموعتين بأكبر تباين وطبق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المجموعة العليا والدنيا ولكل فقرة. (Edwards, 1957, p.3).

وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز الفقرة، وقد جاءت النتيجة أن هناك فقرتين لم تتمتع بدرجة تمييز ولذلك حددت هذه الفقرة.

ب - طريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس Internal Consistency Methods:

وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لا استخراج العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ومن المعروف أنه كلما زاد معامل الارتباط للفقرة بالدرجة الكلية كلما كان احتمال انتمائها للمقياس أكبر، وقد جاءت النتيجة بأن كل فقرات المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في هذا الأسلوب.

مؤشرات الصدق (Validity Indexes):

قد قامت الباحثة باستخدام الصدق الظاهري وذلك بعرض المقياس على الخبراء في هذا المجال والأخذ بآرائهم حول صلاحية كل فقرة، وتمت الموافقة على جميع فقرات المقياس ماعدا (٤) فقرات من ذلك المقياس. وأيضاً استخدمت صدق البناء الذي يعد من أكثر أنواع الصدق أهمية لأنه يعتمد على التحقق التجريبي وعن

مدى تطابق درجات الفقرات مع البناء النفسي للخاصية المراد قياسها، وقد قامت الباحثة باستخراج الارتباطات بين مجالاته البالغ عددها (٥) مجالات وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهرت أن القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٢) وهي غير دالة إحصائياً بالمقارنة مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في الخوف من الفشل.

ثبات المقياس:

وفيه استخدم طريقة إعادة الاختبار (test- retest method) طريقة (الفا- كرونباخ) (Gronbach) والجدول () يوضح ذلك.

جدول ()

عينة ثبات مقياس الخوف من الفشل موزعة على وفق متغيري التخصص والجنس

ت	الكلية	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
١.	الآداب	إنساني	١٥	١٥	٣٠
٢.	الصيدلة	علمي	١٥	١٥	٣٠
	المجموع		٣٠	٣٠	٦٠

الأداة الثانية: مقياس فاعلية الذات Test Self- Efficacy:

قامت الباحثة بتبني مقياس فاعلية الذات، وقد تكوّن من (٢٣) فقرة، والذي أعده الألوسي عام (٢٠٠١)، وقد استخرج الصدق الظاهري لمقياس فاعلية الذات واستخراج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ (٠,٨٢)، وبطريقة الفا كرونباخ بلغ (٠,٨٤).

التطبيق النهائي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة البحث التطبيقية والمؤلفة من (٤٨٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارهم من ستة كليات في جامعة بغداد، موزعين بالتساوي على وفق متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي. ولقد كان تطبيق المقياسين على أفراد العينة بشكل مباشر وفي صفوفهم الدراسية، فضلاً عن أن الطلبة لم يقدموا أي تساؤلات عن الإجابة، وكانت المدة المستغرقة للتطبيق قد تراوحت من ٢٠٠٩/٢/٥ ولغاية ٢٠٠٩/٣/١٧.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

لغرض الإجابة على أهداف البحث فقد تم التوصل إلى بناء مقياس الخوف من الفشل لدى طلبة الجامعة، وكما تم توضيحه في الفصل الثالث، أما الهدف الثاني وهو قياس الخوف من الفشل لدى طلبة جامعة بغداد وفيها استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وكانت القيمة التائية المحسوبة (٧,٤٦٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن طلبة الجامعة لا يعانون الخوف من الفشل وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (بيدل ومارلو) (Bedell & Marlow, 1995, p. 35-45)، ودراسة ميكروجر و ايلوت (McGreger & Elliot, 2005, p. 18-21)، والتي توصلتا فيها إلى أن طلبة الجامعة يعانون من الخوف من الفشل. والجدول () يوضح ذلك.

جدول ()

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة طلبة الجامعة على مقياس الخوف من الفشل

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة الجامعة	٤٨٠	١٢٤,٨١	١٧,٢٤	٧,٤٦٢	١,٩٦	وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

وكان الهدف الثالث والرابع يتضمن المقارنة في الخوف من الفشل على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني)، فالذكور لا يختلفون عن

مجلة العلوم النفسية والتربوية ٣٩٧ العدد (٦٨)

الإناث في الخوف من الفشل، وأن طلبة الأقسام الإنسانية يعانون الخوف من الفشل أكثر من طلبة الأقسام العلمية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة العيسوي حيث أشارت إلى أن الذكور أكثر من الإناث في الخوف من الفشل واتفقت نتيجة هذا البحث مع دراسة يعقوب في أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في الخوف من الفشل. أما الهدف الخامس في قياس فاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد حيث كان الوسط الحسابي (٦٤,٠٩) والانحراف المعياري (٨,٤٩) درجة، وبلغ المتوسط الفرضي (٦٩)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة كانت القيمة التائية المحسوبة (١٢,٦٧٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى ضعف فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة شن وبيترسون (Shen & Petrson, 1999) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة لديهم فاعلية عالية وقدرة على الإنجاز، وقد اختلفت أيضاً مع دراسة ديفنز (Devins, 1982)، ودراسة شكوآرز (Schwarzar, 1998)، اللتين أوضحتا أن طلبة الجامعة يتصفون بفاعلية عالية ولديهم السيطرة على أحداث البيئة الضاغطة.

وفيما يتعلق في الهدف السادس والسابع في المقارنة في فاعلية الذات على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠١٤) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في فاعلية الذات وإن طلبة الأقسام الإنسانية أكثر فاعلية للذات من طلبة الأقسام العلمية، كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحربي والتي أشارت إلى أن الذكور أكثر فاعلية ذواتهم من الإناث (الحربي، ٢٠٠٦، ص ٩٢)، واختلفت أيضاً مع دراسة ستيفن وآخرين (Steven, et. Al, 2004, p. 208)، والتي أوضحت إلى أن الإناث أكثر فاعلية لذواتهن من الذكور.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مكلوري (Mcelroy) والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية ولصالح طلبة الأقسام الإنسانية (Mcelory, 2002, p. 21).

أما الهدف الثامن والأخير وهو إيجاد العلاقة بين الخوف من الفشل وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد، وفيها استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون على درجاتهم الكلية لكلا المتغيرين وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٦١) وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٣٦٧,٩٧) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الخوف من الفشل وفاعلية الذات، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

علاقة الخوف من الفشل بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة

نوع المتغير	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
علاقة الخوف من الفشل بفاعلية الذات	٤٨٠	%٦١	٣٦٧,٩٧	١,٩٦	وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

فقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كونوري وآخرين (Conroy, et. al., 2005, p. 99-115)، والتي أشارت إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى متدنٍ من الفاعلية الذاتية المدركة قد حصلوا على درجات عالية من الخوف من الفشل. بينما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جيلان وكيج (Julien & Guag) التي أوضحت

أن الخوف من الفشل يرتبط إيجابياً بفاعلية الذات (Julien & Guag, 2003, p. 133-143). فالخوف من الفشل يعد من الدوافع الانجازية التي يمكن ان تدفع الافراد الى تحقيق نجاحهم في المهمات الصعبة جدا او تجعلهم يتجنبون القيام بهذه المهمات خشية من فشلهم وما يترتب عليه من خجل واحراج وخفض من تقدير ذواتهم وهذا يؤدي الى خفض فاعلية ذواتهم.

المصادر

١. الآلوسي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠١): فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، كلية الآداب، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢. حلمي، علي. (١٩٧٣): دور الشباب في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣. الرشيد، بشير، وآخرون. (٢٠٠١): تشخيص الاضطرابات النفسية (اضطراب القلق)، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
٤. عزوي، راقية إبراهيم. (٢٠٠٨): فاعلية الذات وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية، مركز محافظة نينوى، كلية التربية، جامعة الموصل، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٥. العززي، عبد اللطيف عبده. (٢٠٠٠): الثقة بالنفس طريقك للنجاح، مكتبة جرير للتوزيع والنشر، الإمارات أبو ظبي.
٦. غانم، حجاج. (٢٠٠٥): علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة.
٧. قشقوش، إبراهيم، مصور طلعت. (١٩٧٩): دافعية الإنجاز وقياسها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٨. الكبيسي، وهيب مجيد. (١٩٨٧): طرق البحث في العلوم السلوكية - دراسات وتكبيقات ميدانية في شخصية الطالب الجامعي واتجاهاته نحو البحث العلمي، بغداد، مطبعة التعليم العالي، ج ٢.
٩. محمد، محمود عبد القادر. (١٩٧٧): دراسات في دوافع الإنجاز وسايكولوجية التحديث للشباب الجامعي، مكتبة الأنجلو المصرية.

المصادر الأجنبية:

- 57 Argyle M. & Robinson P. (1962): Two origins of achievement motivation, British, **Journal of social and clinical psychology**, Vol. (1).
- 58 Atkinson, J. W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior, **Journal Psychological review**, Vol. (46), N. (6).
- 59 Atkinson, J. W. (1964): **Antroduction to motivation princetion**, N. J. Van Nostrand.
- 60 Bandura A. & Adams. (1977): **Social Learning theory, Englewood eliffs**, Prentice- Hall, New york.
- 61 Bandura A. Ress & Adm N. (1982): Ineroanalysis of action and fear a rousal as a function of differential levels of pereceived self- efficacy, **Journal of personality and social psychology**.
- 62 _____. (1989): Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, **Journal of developmental psychology**, Vol. (25).
- 63 _____. (1994): **Self- efficacy, In V.S. Ramachandran** (Ed), Encyclopedia of human behavior Vol. (4), New york.
- 64 Bedell J. & Marlow, W.H. (1995): **Anevaluation of test anxiety scales: convergent, divergent and predicative validity**, Inc. Washington.
- 65 Benz C.R.L. & Bardley M.K. & Alderman & A. Flowers. (1992): Personal teaching efficacy, Developmental relationships in education, **Journal of educational research**, Vol. (85), N. (5).
- 66 Birney R. Bwdick H. & Teevan R. (1969): **Fear of failure motivation**, New york, Van Nostrand.
- 67 Boeree C. G. (2006): **Personality theories available** (online) at:
www.web.space.ship.edu/cgboer/bandura,htm.

- 68 Bowlby J. (1982): **Attachment and loss volume attachment**, (2nd), New york, Basic Books.
- 69 Burnstein E. (1963): Fear of failure Achievement motivation and a spiring to prestigious occupations Michigan, State University, **Journal of Abnormal and social bychology**, Vol. (67), N. (2).
- 70 Cervone, D. & Peake P. (1986): Anchoring effivacy and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behaviore, **Journal of personality and social pcyhology**, Vol. (50), N. (3).
- 71 Conroy D. E. & Poczwadowsk. (2001): Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists, **Journal of applied sport psychology**, Vol. (13), University of Vtah.
- 72 Conroy D. F. (2003): Re presentational models associated with fear of failure in adolescent and young adults, **Journal of personality**, Vol. (71), No. (5).
- 73 Conroy D. E., Elliot A. J. & Hofel, S. M. (2003): A 2x2 Achievement coals questionnaire for spole: Evidence for factorialin variance, tempora stability and external validity, **Journal of sport and exercise psychology**, Vol. (25).
- 74 Conroy D. E. & Elliot A.J. (2004): **Fear of failure and a chievement goals in sport**: Addressing the issue of the chicken and egg, Vol. (17), N. (3).
- 75 Conroy p. F. & Coats Worth J. & Fifer M. (2005): Testing synamic relations between perceived competence and fear of failure in gounq athletes relations dynamicues eutrel a competence percueetla peurdel chec, **Journal European review of applied psychology**, Vol. (26).
- 76 Conroy D. E. & Coats Worth D. J. Coaching. (2007): Behaviors associated with ehanges infear of failure: changesin self- tak need satisfaction as potential mechanisms, **Journal of personality**.

- 77 Conroy D. E. (2008): Fear of failure in the context of competitive sport: A commentary, **Journal of sports science & coaching**, Vol. (3), No. (2).
- 78 Diener C. I. & Dweck C. S. (1978): An – analysis of learned help lessness: continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (36).
- 79 Devins G. (1982): Preceived self – efficacy out come expectancies and negative mood states in end stage renal disease, **Journal of abnormal psychology**, Vol. (91), No. (41).
- 80 Edwards A. L. (1957): **The social Desivability variable in personality assessment and research**, New york, Dryden.
- 81 Elliot A. J. & McGregor H. A. (2001): A 2x2 achievement goal frame work, **Journal of pearsonality and social psychology**, Vol. (80), No. (3).
www.psych.rchestor-edu/SDIdocouments/2001-BliotMcGregor.pdf.
- 82 Feather N. T. (1963): The effect of differential failure on expectation of success reported anxiety and response uncertainty, **Journal of personality**, Vol. (31), In Birney, B. C. & Burdic, H. & Teevan R. (1969): Fear of failure, New york.
- 83 Hechansen H. (1963): **Hoffung and furcht in derleistungs motivation melse**, nheim Glani Hain.
- 84 Julien E. & Guay F. (2003): Role conflict and academic procrastination: A self – determination perspective, **Journal social psychology**, Vol. (33).
- 85 Kaye M. P. Conroy D. F. & Fifer M. (2008): Individual differences in Incompetence Avoidance, **Journal sport exercise psychology**, Vol. (30), No. (1).
- 86 Kukla A & Scher H. (1986): Varieties of achievement motivation, **Journal psychological review**, Vol. (93), No.

- (3).
- 87 Lazarus R. S. (1991): **Emotion and Adapation** , Oxford university press, New york, In conroy D. E. & Elliot Aj. (2004): **Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and eeg**, Vol. (17), No. (3), of Rochester, U.S.A.
- 88 Martin A. & Marsh H. (2003): Fear of failure friend of foe? **Journal Anstral: An psychologist**, Vol. (38).
- 89 McGlelland D. C. & Atkinson J. W. & Clark R. A. & Lowell E. T. (1953): **The achievement motive**, New york: Appleton – Century- Crofts.
- 90 Mccoy N. (1965): Effect of test anxiety on children's performance as a function of instruction sand type of task, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (2), No. (5).
- 91 McGregor H. A. & Elliot A. J. (2005): The sham of failure examining the link between fear of failure and sham, **Journal personality and social psychology**, Vol. (31), No. (2), University of Rochester.
- 92 Passer M. W. (1938): Fear of failure fear of evaluation perceived competence and self – esteem in competitive – trait – anxious children, **Journal of sport exercise psychology**, Vol. (5), No. (2).
- 93 Richard B. & Teevan R. & Paul E. (1972): Childhood development of fear of failure motivation, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (21), No. (3).
- 94 Robert E. (20070: **Mindte chossociates effect of stress psychology** to day April- Medline – record English, New york.
- 95 Schwarzer R. (1998): **General perceived self- efficacy in (14) cultures**.
www.yorku.ca/faculty/academic/shwarze/world/4-htm.
- 96 Smith B. Maryland & Teevan C. (1971): Relationships

- among self, Ideal congruence, **journal of personality** , Vol. (39), No. (1).
- 97 Steven M. & Ross J. (2002): Utilizing need for cognition and perceived self- efficacy to predict academic performance, **Journal of applied social psychology**, Vol. (32), N.)8).
- 98 Stevn T. Olivarz A. Lauw & Tallenat- Runnels M. (2004): Role of mathematics self- efficacy and motivation in mathematics performance across ethnicity, **Journal educational research**, Vol. (97), No. (4).
- 99 Teevan C. & McGhee P. E. (1972): Childhood development of fear of failure motivation, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (21), No. (3).
- 10 Tomkin S. S. (1987): **Sham In D. L. Nathanson the many faces of sham**, Newyork: Guilford press.
www.stlyness.com.
- 10 Tesser A. & Martin L. & cornel P. D. (1996): **On the substitutability of self- protiective mechanism**, New york.
- 10 Zander A. & Wulff D. (1966): Members test anxiety and competence: Determants of group's aspiration, **Journal of personality**, Vol. (54).

The effect of pre event beliefs of parents and posttraumatic stress disorder non Iraqi children

Najla N. Wadaa and Norzarina Mohd Zaharim

Dr .Suhaila A. Askar

Many people living in war zones develop posttraumatic stress disorder (PTSD). However, not all their PTSD symptoms directly relate to war. Factors not related to a traumatic event could contribute to the development of PTSD and these include age, gender, and parental beliefs. Do these factors influence the development of PTSD in Iraqi children who have experienced the war in Iraq? To answer this question, we recruited 60 Iraqi children (ages 7-12; 29 boys and 31 girls) and gave them the UCLA PTSD (Revision 1) to determine whether they had PTSD symptoms. Their parents answered a questionnaire focusing on their belief system. The findings of the study highlight the influence of parental beliefs on children's PTSD symptoms because children tend to align their thinking with that of their parents'. The study is important in efforts to change children's cognition for PTSD treatment.

In the last 60 years there have been over 200 wars and armed conflicts, in which the main targets were often marginalized ethnic groups and the poorest sectors in different societies in the world. Though it is well-known that violent conflicts have a great impact on individuals, communities, and/or specific ethnic groups, little and not enough attention has been paid on studying the local patterns of distress, long-term impact on health and their psychosocial consequences on individuals (Kienzler, 2008).

However, in the last three decades, there have been some significant studies focusing on the phenomenology and prevalence of post-traumatic stress disorders (PTSD) of at risk groups of children from different ethnicities and cultures all over the world (Cervantes et al., 1989; Green et al., 1994; Kinzie et al., 1996; Sack et al., 1995; Smith et al., 2002).

As a result of war, children see and experience real violence as well as the threat of violence. Both violence and the fear of violence have their negative effect on development because they debilitate people. As a result of this, children may become aggressors themselves; countries may enlist young people as their enemies (Dodge 1991). Children in war zones and areas may have the experience of hatred strong enough to lead to destruction, murder, rape, and torture. The moral development of children who witness such violence can be severely effected (Garbarino et al. 1998). Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) is another result of living in war-torn regions and the major

sources for post-traumatic stress disorder include the reaction to catastrophic situations, such as witnessing lifeless corpse and combat (Beckham et al., 1998; Crowson et al; 1998; Dahl et al., 1998; Keane, 1998; Marshall et al., 1998; Lee et al., 1995; Sclenger et al., 1999).

Yule et al. (1999), who described manifestations of stress reactions in children and adolescents, suggested children suffering from PTSD likely feel extremely distressed, tearful, frightened, and shocked following a frightening experience. Terr (1991) described four specific PTSD symptoms in children: (1) strongly visualized images where children repeatedly perceive memories through visualizations; (2) repetitive behaviors related to the events (such as through play); (3) trauma-specific fears; and (4) changed attitudes about people and others including pessimistic attitudes reflecting a sense of hopelessness about the future and life in general.

Parental Beliefs

Beliefs, which help people understand and make sense of their environment, differ from one individual to another. Beliefs structure meaning and affect emotion. At the individual level, a shared event can lead to significant varied emotional responses when framed in terms of different meanings (Speisman, Lazarus, Mordkoff, & Davison, 1964). Beliefs that people have can often over-exaggerate threat. These beliefs may cause the person to perceive events as hostile, dangerous, or threatening. The role of

these factors in the development of PTSD is a crucial one (Harman, 2002; Reson, 2004).

In the case of PTSD, four cognitive or belief aspects have been suggested as central to the disorder: (1) the appraisal of an event as harmful; (2) general beliefs about personal vulnerability; (3) attempts to assign meaning to the event; and (4) beliefs about the amount of individual control (Parrot & Howes, 1991). Ehlers and Clark (2000) have outlined a broad model of the pole of cognition in PTSD. They identified the thoughts, appraisals, and beliefs that contribute to dysfunction at every stage during and after a traumatic event, and proposed features that seem amenable to treatment. Research using this model has found that key cognitive features present early after assault (e.g., negative beliefs about self and world) are risk factors for PTSD severity at six and nine months post-trauma, with effects beyond those of event severity (Dunmore, Clark, & Ehlers, 2001). Pre-event beliefs about self-worth, safety, and the trustworthiness of others were protective factors against PTSD following an assault (Ali, Dunmore, Clark, & Ehlers, 2002).

The attachment beliefs of people hold can also be translated or transmitted to their children. Children, and in particular young children, are dependent on their parents for protection and security in life. Therefore, having caretakers who maintain or re-establish a sense of security and safety within the parent-child relationship is important. Children with a history of poor attachments (i.e., insecure attachments) may be most

vulnerable for experiencing the effects of trauma. Empirical research supports this notion.

According to Taylor (2006), there are various types of beliefs that have been associated with PTSD. These types of beliefs include basic assumptions about the self and the world, and assumptions about the meaning or consequences of one's PTSD symptoms. Although parental beliefs can be highly idiosyncratic, several themes have emerged in several studies. There is evidence from longitudinal research that the tendency to hold dysfunctional parental beliefs prior to trauma exposure predicts the tendency to develop PTSD after trauma exposure (Bryant & Guthrie, 2005). Conversely, strong optimistic pre-trauma beliefs can serve as a buffer against stress (Taylor, 2005). These beliefs of the parents can be transferred to their children because children increase their objectivity and bring their thinking into line with their parents (Combrinck-Graham, 1991).

According to Janoff-Bulman (1985) poor post-trauma adjustment and PTSD symptoms arise from events that shatter the parents' assumptions. Although some research supports this view, the relationship between pre-trauma parental beliefs and post-trauma adjustment is much more complex in the case of parents who have always held negative beliefs about themselves. In such cases, traumatic events can lead to psychological disorders because they strengthen dysfunctional beliefs (Brewin & Holmes, 2003).

In addition, parental attachment beliefs may influence

response to trauma. Parents who have anxious attachments tend to have negative views about themselves (Weems et al., 2002). In turn, these negative beliefs and behaviors of the parents may directly and indirectly influence their children.

Negative parental views and beliefs may directly and/or indirectly influence their children. MacFarlane (1987) surveyed 49 children (aged 7-14 years old) and their parents, who were living in a survivor camp after being exposed to a destructive Australian bushfire. Children whose parents had more mental health problems were expected to have more PTSD symptoms and anxiety. At 2, 8, and 26 months after the bushfire, children's reports of PTSD symptoms at all three time points were more closely related to their mother's anxiety than to their level or severity of exposure to the bushfire. Green and colleagues (1991) assessed 179 children (aged 2-15 yrs) two years after experiencing the Buffalo Creek (West Virginia) dam collapse. Parental psychopathology was associated with the level of PTSD symptoms in their children.

PTSD is correlated with various beliefs about the danger that individuals and their children may encounter and the world (Foa, Ehlers, Clark, Tolin & Orsills, 1999); severity is also correlated with beliefs that one is alienated from other people (Ehlers, Maercker, & Boos, 2000) like their children. A sense of alienation can arise from experiences of being blamed, mistreated, or not believed or emotionally supported after the trauma (Ehlers et al, 1998a). Ehlers and colleagues proposed that

this sense of alienation is different from PTSD numbing symptoms, although the two appear to overlap considerably (Taylor, 2000).

Age and Gender

Other than beliefs, gender and age of the victims may also influence the victims experience of trauma. Gender is the first quality a person notices in others (Cross & Markus, 1993) and is one of the earliest social constructs that children apprehend (Kohlberg, 1966; Kohlberg & Ullian, 1974). Most children have a clear sense of their gender identity by the time they are two or three years old (Slaby & Frey, 1975; Thompson, 1975). Once this identity is developed, it greatly influences subsequent thoughts, feelings, and behavior (Sheif, 1982). Given the power of gender to affect the way in which events are processed, it is expected that notions of gender would influence the processing of extreme events.

The emotional, social and cognitive processes that make each gender vulnerable to the consequences of child trauma are poorly understood. The results of most studies of general attribution style in children have shown that there are no gender differences (Gotlib, Lewinsohn, Seeley, Rohde, & Render, 1993; Mezulis, Hyde, & Abramson, 2006; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992), Similarly, studies on trauma-specific attributions find no gender differences in levels of self-blame (Hunter et al., 1992) and (McGee et al., 2001). Despite this paucity of empirical

support, gender differences in trauma-specific attributions were explored because so few studies have done so, none has considered changes in trauma-specific attributions as a function of gender (Cutler & Nolen-Hoeksema, 1991).

It is important to acknowledge the crucial role of the age at which children experiences a traumatic stress (Maercker, Michael, Fehm, Becker & Margraf, 2004). Studies that have addressed and focused on the intersection of developmental age and traumatic events have primarily been based on victims of single episode traumas such as war or natural disasters. In the case of treatment for children, clinicians treating traumatic stress must consider the effect of age on traumatic experience and response as well as the effect of trauma on the child's continuing development.

As children grow up, they become more able to process complex and abstract ideas. Different studies have addressed the cognitive effects of trauma on children and have reported the following: confusion, academic difficulties, lowered IQ, learning disabilities, poor language and communication skills as well as developmental delays (Armstrong & Holaday, 1993). Cognitive development is vital for children's learning and functioning in academic and social contexts, particularly for the successful transition from adolescence to adulthood.

Method

Participants

Participants in this study were 60 Iraqi parents who were studying at Universiti Sains Malaysia. They all had children ages 7-12. They were asked to answer questionnaires regarding their own trauma and attachment beliefs and their children's PTSD symptoms see (Table 1).

Table 1

Background of Children whose Parents Participated in Study

%	n	Gender	%	n	Age
48.3	29	Male	11.7	8	6-7
51.7	31	Female	15.0	9	7-8
			16.7	13	9-10
			16.7	10	10-11
			23.3	14	11-12
			16.7	9	12-13

Mean age= 10.17 SD=1.65

Procedure

The children's parents were given two questionnaires: the UCLA PTSD INDEX FOR DSM-IV (Parent Version, Revision 1) and Trauma and Attachment Belief Scale (TABS; Pearlman, 2003).

Iraqi parents who had children (ages 7-12) were informed that the researcher was conducting a study on post-traumatic stress disorder among Iraqi children. The researcher met the participants in a library of Universiti Sains Malaysia as all participants were students at this university.

The researcher obtained consent forms from the parents before distributing the questionnaires. To ensure that respondents feel comfortable to answer the questions honestly, the researcher read out the instructions for answering the questionnaire, after which the respondents were asked if they had any difficulty in understanding the items of the questionnaires. After the participants had answered the questionnaires, the researcher collected the questionnaire.

Measures

Phase1. The UCLA PTSD INDEX FOR DSM-IV (Parent Version, Revision 1) was used. This scale is typically used as a self-report instrument to screen both for exposure to traumatic events and for all PTSD symptoms in school-age children. The original scale was translated into Arabic and then back translated into English. After determining the correctness of the translation, we modified the scale to suit Arab populations and cultures. Reliability of the Arabic version was 0.75. Consequently, this version of the scale was used to determine the prevalence of PTSD among the Iraqi children who participated in the study. The Parent Version contains a total of 21 items on PTSD symptoms and some questions on the child's personal information such as name, age, gender, name of school, and level in school.

Phase 2. The Trauma and Attachment Belief Scale (TABS; Pearlman, 2003), formerly known as the Traumatic Stress Institute (TSI) Belief Scale, is an 84-item self-report

questionnaire that measures disruption in five psychological need areas: safety, trust, esteem, intimacy, and control. These five areas are considered in terms of the self and others, which results in ten subscale scores. A respondent answers questions on a 6-point Likert scale: 1 = disagree strongly to 6 = agree strongly), depending upon the extent to which each item matches his or her own beliefs. Responses are summed to produce raw scores for ten subscales and an overall composite score. Raw scores are converted to standard scores, or normed T-Scores ($M = 50$, $SD = 10$). Higher scores indicate more disruptions in cognitive schemas in the particular need area. Interpretative ranges correspond to T-scores as follows: < 29 = extremely low (very little disruption), 30-39 = very low, 40-44 = low-average, 45-55 = average, 56-59 = high average, 60-69 = very high, and > 70 = extremely high (substantial disruption). The original scale was translated into Arabic and then back translated into English. After determining the correctness of the translation, we modified the scale to suit Arab populations and cultures. Reliability of the Arabic version was .88 for the overall all the sample Cronbach's alpha was good; this version of the scale was used to determine parental beliefs.

Data analysis

Analysis of the data collected was conducted using SPSS version 16. After establishing that variables were approximately normally distributed, associations between PTSD and other variables were explored using regression and ANOVA, and effect sizes for significant correlations were also reported using

Results

Results from the application of UCLA PTSD DSM-IV (Parent Version, Revision 1) are presented in Table 2. Out of 60 children, 23 (31.5%) did not have PTSD; 15 (25%) had mild PTSD; 7 (8.3%) had moderate PTSD; and 15 (25%) had severe PTSD.

Table 2
PTSD Classification by Number and Percentage of Participants

Percentage (%)	N	PTSD score
(11.7)	7	None (<12)
(23.3)	14	Mild (12-24)
	25	Moderate (25-39)
	10	Severe (>40)

To examine the relationship between symptoms of PTSD and gender. A bivariate linear regression analysis was conducted to evaluate the prediction of the relationship between PTSD and gender. Results of the liner regression (table, 3) indicated that gender was not associated with changes in PTSD scores, $t(1, 58) = -0.061$, $p = 0.952$. The scatter plot for the two variables, as shown in figure 1, indicates that the 2 variables were not linearly related such that as level acculturation increased, there was not a greater decrease in posttraumatic stress disorder symptoms.

Table 3
Curve Estimation Parameters for PTSD and Gender

p	F	B	R ² change	Predictor variable	Dependent variable
0.952	0.004	0.20	-0.017	gender	PTSD

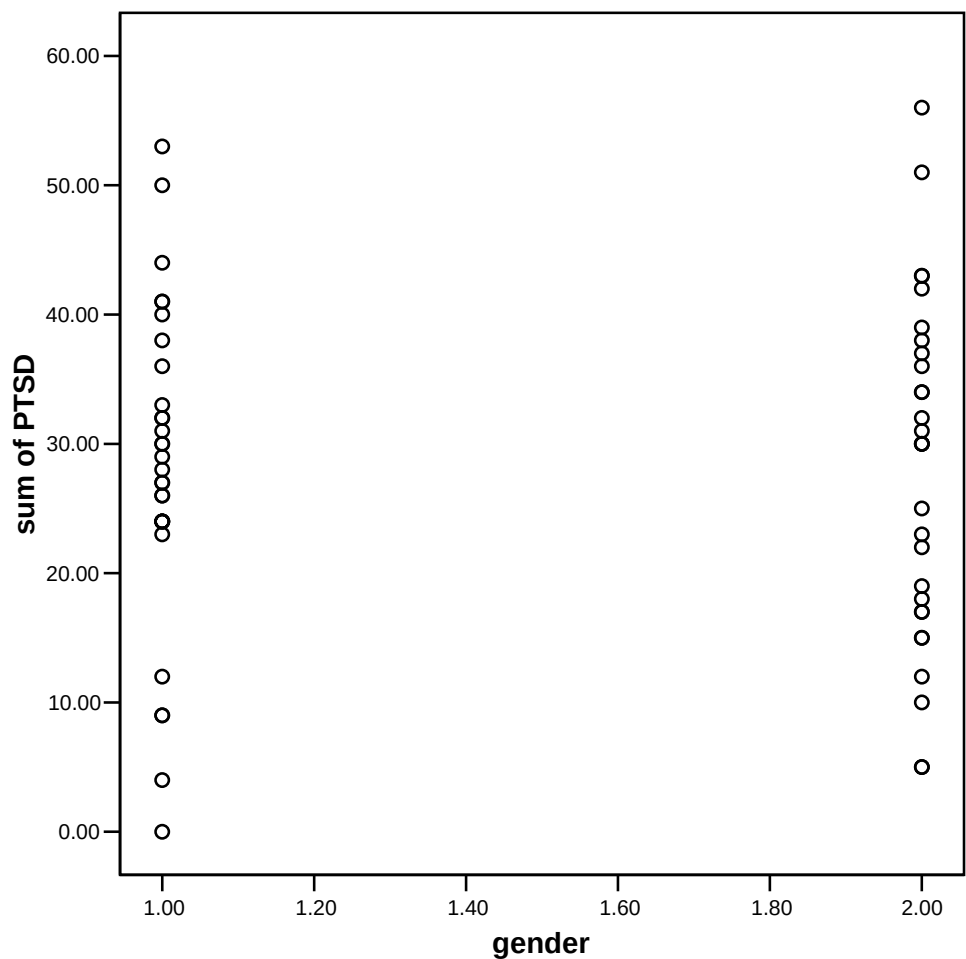


Figure 1 A scatter plot sum of PTSD and gender

To identify the attachments beliefs for the parents. Scores on the TABS trauma attachments belief scale was examined to investigate the parental beliefs, 60 parents answer this scale, the

mean for all the scale 171.51 (SD=39.01) (see table, 4).

Table 4

Mean and standard deviations for TABS subscale

Mean (SD)	subscale
26.9 (7.5)	Self- safety
16.20 (5.3)	Other-safety
15.10 (6.2)	Self-trust
17.42 (7.3)	Other-trust
14.98 (4.82)	Self-esteem
15.33 (6.31)	Other- esteem
14.01 (4.5)	Self-intimacy
16.13 (7.3)	Other- intimacy
20.13 (5.6)	Self-control
15.31 (4.5)	Other-control
171.51(39.01)	Total

To examine the relationship between symptoms of PTSD and age. The one-way ANOVA revealed any relationship between PTSD symptoms and age group, $f(5, 54) = 2.035$, $p < 0.08$. The correlate between PTSD symptoms and age $R = 0.265$, $p < 0.01$.

To examine the relationship between symptoms of PTSD and parental believes. A bivariate linear regression analysis was conducted to evaluate the prediction of the relationship between PTSD and parental beliefs. Results of the liner regression (table 4) indicated that, $t(1, 58) = 2.644, p < 0.01$. The scatter plot for the two variables, as shown in figure 2, indicates that the 2 variables were linearly related such that as level acculturation increased, there was a greater increase in posttraumatic stress disorder symptoms.

Table 5
Curve Estimation Parameters for PTSD and parental beliefs

p	F	B	R ² change	Predictor variable	Dependent variable
0.01	6.992	0.107	0.108	Parental beliefs	PTSD

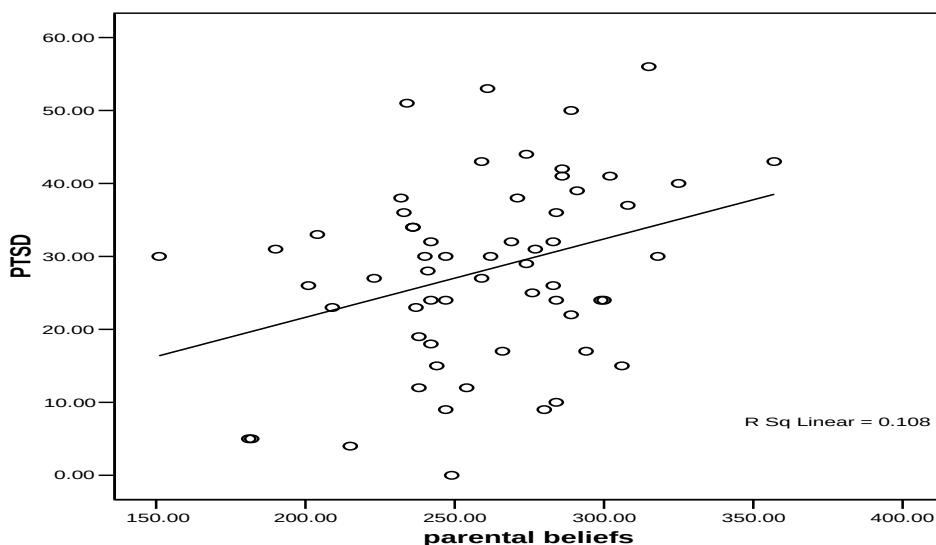


Figure 2 A scatter plot sum of PTSD and parental beliefs

Discussion

The present study found a strong relationship between parental beliefs and child PTSD symptoms. Parents play a considerable role in creating a specific psychological vulnerability for developing psychological disorders in their children (Barrett, Rapee, et al., 1996; Cobbam, Dadds & Spenece, 1999; Dadds, Barrett, Rapee, & Ryan, 1996; Dadds, Barrett, Rapee, & Ryan, 1996; Kohlmann, Schumacher, & Streit, 1988; Krohne & Hork, 1991; Messer & Beidel, 1994). It has been reported that children of parents who were victims of violent crimes demonstrate more symptoms of distress and psychopathology than do those of non-victimized parents (Dulmus & wodarski, 2000). Parents of traumatized children exhibit more trauma-related symptoms and emotional distress

than do parents of non-traumatized children (lipton, 1997; Manion et al., 1996).

Beliefs are related to PTSD. There is evidence to suggest that victims who held more negative beliefs before the trauma developed more long-lasting PTSD afterwards. This is supported by Foa & Riggs (1993), and Resick and Schinke (1993) who proposed that PTSD is often associated with the confirmation of pre-existing negative beliefs. In addition to this, events after a trauma, including ongoing symptoms, may provide further confirmation of pre-trauma beliefs. This later confirmation may give a good explanation for the finding that the impact of pre-trauma beliefs increased during the months following the trauma. Exposure to trauma may also alter beliefs about oneself, others, and the world. These effects usually leave lasting changes to a trauma survivor's emotional and cognitive functioning.

There are inconsistencies in the literature related to the effects of gender and age. With reference to gender, seven studies reported significantly higher prevalence estimates among females and thirteen reported insignificant differences. Six studies reported that age was not predictive of PTSD and five reported the opposite. Of the studies that observed significant age effects, two determined that younger children had a higher prevalence and three indicated that older youth had a higher prevalence. Only one study reported that resettlement stress was predictive of PTSD and three did not.

The present study showed that gender had a small

significant relationship with PTSD symptoms, which is in the line with findings of previous studies (Gotlib, Lewinsohn, Seeley, & Rendner, 1993; Mezulis, Hyde, & Abramson, 2006; Quiggle, Garber Panak, & Dodge, 1992). Stallard and his colleagues (1998) reported that girls were at higher risk for PTSD after traffic accidents.

Similar to Terr (1988), the present study showed that age had a small significant relationship with PTSD symptoms. Older children may be more likely to experience PTSD because younger children may be protected by care-givers and therefore spared the full emotional impact of the trauma. Mirza and his colleagues (1988), however, found that development of PTSD was independent of age.

Finally, the present study has implications for the treatment of post-trauma symptoms among children: Clinicians should pay attention to the effects of the parents' beliefs during treatment. Moreover, the present study has implications for other research related to the factors affecting development of post-trauma among children. The present study was the first study to link parental beliefs to children's development of PTSD in the Middle East. There is a great need for more research on this link.

References

- Argyrous, G. (2000). Statistics for social & health research, London, Sage.
- Ali, T., Dunmore, E., Clark, D., & Ehlers, A. (2002). The role of negative beliefs in posttraumatic stress disorder: A comparison of assault victims and non victims. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 30, 249-257.
- Barrett, D. H., Green, M. L., Morris, R., Giles, W. H., & Groft, J. B. (1996). Cognitive functioning and posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 153, 1492-1494.
- Cobham, V. E., Dadds, M. R., & Spence, S. H. (1999). Anxious children and their parents: What do they expect. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 220-321.
- Cross, S.E., & Markus, H. R. (1993). Gender in thought, belief, and action: A cognitive approach. In A. E. Beeall & R. J. Stenberg (Eds), *the psychology of gender* (PP.55-98). New York.
- Cutler, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1991). Sex differences in depression through female victimization of childhood sexual abuse. *Sex Roles*, 24, 425-438.
- Dadds, M. R., Barrett, P. M., Rapee, R. M., & Ryan, S. (1996). Family process and child anxiety and aggression: An observational analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 715-734.
- Dunmore, E., Clark, D. M., & Ehlers, A. (2001). A prospective

investigation of the role of cognitive factors in persistent posttraumatic stress disorder after physical or sexual assault. *Behaviour research and therapy* 39, pp. 1063-1984.

- Dulmus, C., & Wodarski, J. (2000). Trauma-related symptomatology among children of parents victimized by urban community violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 272-277.
- Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behavior Research and Therapy*, 38, 319-345.
- Foa, E. B., & Riggs, D. S. (1993). Posttraumatic stress disorder in rape victims. In J. Oldham, M. B. Ribo, and A. Tasman (Eds.), *American psychiatric press review of psychiatry vol. 12* (pp. 273-303). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Gotlib, P., Lewinsohn, J., Seeley, P., & Rendner, J. (1993). Negative cognition and attributional style in depressed adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 607-615.
- Harman, I. S., Rollman, B. L., Hanusa, B. H., Lenze, E. J., & Shear, M. K. (2002). Physician office visits of adults for anxiety disorders in the United States. *Journal of General Internal Medicine*, 17, 165-172.
- Kohlberg, L., & Ullian, D. Z. (1974). Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes. In R. C. Friedman,

R. M. Richard, & R. L. Van der Weile (Eds.), *Sex differences in behavior* (pp. 209-222). New York: Wiley Press.

Kohlberg, L. (1966). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. In *Essays on moral development, vol. 1*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlmann, C., Schumacher, A., & Streit, R. (1988). Trait anxiety and parental child-rearing behavior: Support as moderator variable. *Anxiety Research*, 1, 53-64.

La Greca, N. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., & Prinstein, M. (1996). Symptoms of posttraumatic stress after Hurricane Andrew: A prospective study. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 64, 712-723.

Lipton, M. (1997). The effect of the primary caretaker's disorders on the sexually abused child: A comparison of biological and foster parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, 115-127.

Maercker, A., Michael, T., Fehm, L., Becker, E. S., Margraf, J. (2004). Age of traumatization as a predictor of PTSD or major depression in young women. *British Journal of Psychiatry*, 184, 482-487.

Manion, I. G., McIntyre, J., Firestone, P., Ligezinska, M., Enson, R., & Wells, G. (1996). Secondary traumatization in parents following the disclosure of extrafamilial child sexual abuse: Initial effects. *Child Abuse & Neglect*, 20, 1095-1109.

- Messer, S.C., & Beidel, D.C., (1994). Psychological correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 33, pp.97-983.
- Mezulis, A., Hyde, J., & Abramson, L. Y. (2006). The developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Temperament, parenting, and negative life events in childhood as contributors to negative cognitive style. *Developmental Psychology* 42, 1012-1025.
- Mirza, K.A.H. Bdadrinath, B.R. Goodyer, I.M. & Gilmour, C. (1998). Posttraumatic stress disorder in children and adolescents following road traffic accidents. *British journal of psychiatry*, 172, pp. 443-447.
- Parrot, C., & Howes, J. L. (1991). The application of cognitive therapy to posttraumatic stress disorder. In T. M. Vallis, J. L. Howes, & P. C. Miller (Eds.), *The challenge of cognitive therapy: applications to nontraditional populations* (pp. 85-109). New York: Plenum.
- Pearlman, L. A. (2003). Trauma and attachment belief scale. Lose Angeles: Western Psychological Services.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W., & Dodge, K. A. (1992). Social and information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Reson, G. M. (2004). *Posttraumatic stress disorder: Issues and controversies*. UK.
- Resick, P. A., & Schinke, M. K. (1993). *Cognitive processing*

therapy for rape victims. Newbury , CA: Sage.

Slapy, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child development*, 46, 849-856.

Speisman, J. C., Lazarus, R. S., Mordkoff, A. M., & Davison, L. (1964). Experiential reduction of stress based on ego-defense therapy.

Terr, L. (1988). What happen to early memories of trauma? A study of twenty children under age five at the time of documented traumatic events. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 96-104.

Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex-role development. *Child Development*, 46, 339-347.

تأثير استخدام دوال الصلاحية لتطوير مسألة توطين الآلات باستخدام الخوارزمية الجينية البسيطة والخوارزمية الجينية لحالة الاستقرار

آمال كاظم داود

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

قسم علوم الحاسبات

الخلاصة:

لقد تم استخدام طرق بحث متعددة لتطوير مسألة توطين الآلات وترتيبها بصورة مثالية. فظهرت طرق حديثة تعتمد على نوعين من الخوارزميات الجينية وهي الخوارزمية البسيطة والخوارزمية لحالة الاستقرار.

ففي هذا البحث تم تقديم دراسة واسعة للخوارزميات الهجينة (البسيطة وحالة الاستقرار) بالإضافة إلى التنوع في دوال الصلاحية ومدى تأثيرها على الخوارزميات المستخدمة. وتباين التنوع في دوال الصلاحية يؤثر بشكل أو بآخر على نتائج الخوارزميتين (البسيطة وحالة الاستقرار).

أن النتائج تحقق من خلال استخدام أمثلي محلي و خوارزمية الفصل مع الخوارزميات الجينية وإن هذه الطريقة يطلق عليها الخوارزميات الجينية الهجينة لحالة الاستقرار، حيث طورت هذه الطريقة في حل مسألة توطين الآلات.

The Effect of using Fitness Functions for advancing layout problem by using the two methods (HSSG and HSG)

Amaal Kadim Dawood

Abstract

The matter of advancing layout problem is used as an ideal research way of machines. In case of the layout machines there is a modern method depends on(HSSG and HSG).

In this research there is a wide study about(HSSG and HSG)in addition to Variety in fitness functions and their effect on(HSSG and HSG).The Variety in fitness function effects the results of(HSSG and HSG).

The(HSSG and HSG) method are used with local optimizer and separation algorithm to achieve an optimal layout. They applied on two cases: the twelve object; the more complex problem and the forty-five object of machines layout.

1. Introduction

Spatial layout problems affect architects, physicists and many other professionals in their attempts to find optimal molecular configurations or arrange components for micro-circuitry design. Although genetic algorithms have been used successfully in many areas, certain aspect of this problem is still representing major challenge for the community[1].

Advance layout problem is concerned with the conceptual design of the physical enclosure manufacturing, design or renovation of factories, distribution centers, hospitals, banks, department stores, military supply, depots, university, ect; [2].

In advance problems major concern is the optimal design or remolding of the layout of an organization[3].

2. Definition of the Advance Layout Problem:-

The objective of the layout problem Advance is to position N circular objects with heterogeneous radius into an area of length and width so that there are no overlaps or, repetition between the circles. The distance between all pairs of entities is optimized according to weight matrix A [4].

3.Definition of the weight matrix[1,2,3]

The weight matrix (A): is the $N * N$ with each corresponding to specific priority of relationship between two objects. Each priority is indicated by a particular class type and each class type can be either positive or negative. Negative relationships are those that keep entities apart and positive relationships are those that keep entities together. In the factory floor layout problem, these negative relationships might be due to hazardous chemical interactions noise pollution to another machine or any such difficulty in keeping two machines in close proximity. Typical positive relationships are due to optimization of the material flow between machines in a sequence. Table 1 shows an example of matrix for the twelve entity problem, where i, u, x represent the relationships between machines.

**Tabel(1):Weight Matrix for twelve entity where,
 $I=20,u=0,x=-20$**

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
M2	X										
M3	X	U									
M4	I	X	X								
M5	I	X	X	U							
M6	X	X	U	U	U						
M7	X	I	I	X	X	U					

M8	X	U	U	X	X	U	I				
M9	I	X	X	U	U	U	X	X			
M10	U	U	X	X	U	U	U	U	U		
M11	U	U	U	U	U	I	U	U	U	U	
M12	U	U	U	U	U	U	U	U	U	I	U

4.The Proposed Methods

Hybrid GAs have been Known as the effective optimization technique for solving the complicated optimization problems.

- **The First method is Hybrid steady State Genetic (HSG)**

Algorithm Description

Basically the proposed algorithm in this study in the further development for the hybrid GA is called HSSG. As the HSSG has been discussed which may be used as reference to explain the mechanism of HSSG, it is decided herein to only give a brief description for the implementation process of HSSG as follows:-

- 1-Initialization (population);
- 2-Evaluation (population);
- 3-Generation $\leftarrow 0$;
- 4-While not stops criteria on do

- 5-Selection (population, parent);
 binary tournament
- 6-Crossover (parent, offspring, pc);
 - without local optimizer
 - with local optimizer
- 7-Mutation (offspring, pm);
- 8-separation algorithm
- 9-Evaluation (offspring);
- 10-Replacement (population, offspring);
- 11-Generation $\leftarrow$ generation+1;
- 12-End while
- 13-Extract the best individual

▪ **Encoding**

One of the main difficulties in encoding this problem lies in the differences of footprints and relationships of individual objects. These differences force each object's location to be specifically identified in the chromosomes instead of allowing an encoding which could take advantage of similarities among objects. Because the complexity of a problem is related to its chromosome size and the encoding of the chromosome is related to the number of objects, the complexity increases in proportion

to the number of the objects for the particular problem.

Many encodings of object's location into the chromosome were tested. These encodings included absolute encoding, where each object had its x and y position directly encoded on the string (that was used for representing this problem), and the relative encodings where x and y positions could be determined as either relative to another object's position or as an absolute value.

▪ **Fitness Function**

This is used for computing the fitness value for the chromosomes of each population such that every one in the population is tested concerning its fitness for finding a solution for coded problem. The fitness value has to correlate in some manner with suitability of the chromosome by computing a fitness function, and it is used by the selection mechanisms in determining which chromosome will survive and recombine..

Fitness function used is:

$$error = \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{n-1} \left(\frac{desire - actual}{desir} \right)^2 \quad (1)$$

$$fitness = \frac{1}{1 + error} \quad (2)$$

The error is the absolute difference between actual distance and desired distance.

Where,

desire: desired distance between machine i and machine j.

actual: actual distance between machine i and machine j.

We can notice that, the sum of error will be divided on (2*len), because the structure of array is symmetric with that found in equation (3).

$$error = \frac{error}{2 * len} \quad (3)$$

As we have discussed above, the fitness function was not suitable for this problem, (the previous fitness function is used with non-optimize(2x)). One problem is often encountered in genetic algorithm solutions in practical problems is the inability of a GA to easily find the final solution to the problem. GAs are very good at finding relatively good neighborhoods of solution in a complex search space, but not as good at finding the final setting of all parameters in the chromosome to final solution. We will use the suggested fitness functions in which consist of the following:

-The sum of error will be divided on (l*w)/2

$$error = error / ((l * w) / 2) \quad (4)$$

Where,

L: the length of area,

W: width of area

Here, we would change the factor that would be divided on $(2*Len)$ that could be found in equation (3) as follows:

Length multiplied by width and divided by 2 due to the used half area.

The fitness takes the distance between each pairs of machines and finds the percentage of correctness of that distance relative to optimal distance indicated by their relationship matrix. The correctness is simply $(1-error)$. This correctness is then multiplied by the relationship weighs and added to the total fitness for the given layout. The total fitness after all relationships have been measured is then divided by the total weight represented in the relationship matrix. The final fitness is guaranteed to be zero (theoretical worse fitness) to one (theoretical best fitness). Usually the theoretical best fitness is not attainable because any relationship cannot be optimized, due to competing relationships .

Conclusions of equations are as follows:

$$A = (\text{sumfitness} + \text{sumactual}) / (2 * Len * Len + error) \quad (\text{Non-linear}) \quad (5)$$

$$A = \text{sumfitness} + error \quad (\text{Linear}) \quad (6)$$

$$\text{Fitness} = A / \text{sumrelation} \quad (7)$$

Where,

Sumfitness: The fitness takes the distance between each pairs of machines,

error: sum of error computed according to equation. 4.3

Sumactual: the distance between each machine and every other machine.

Sumrelation: total weight

Also using the

$$\text{error} = \text{error} / 2 * \text{Len} * \text{Len} \quad (8)$$

$$\text{error} = \text{error} / (2 * \text{Len} * \text{Len} * \text{Len}) \quad (9)$$

$$\text{Fitness} = 1 / \text{error} \quad (10)$$

can be, by using the previously suggested fitness functions (that include equations (7), (10)) with local optimizer and separation algorithm).

Note that equations (7), (10) with equation (10) and (2) with equation (4), are used with problem 12 and equations (10) with equation (9) are used with problem 45.

▪ Local Optimizer

A local optimizer is used for preventing repetition of the machines. The particular optimizer, used for this problem, uses

greedy algorithm.

First step: starting point (first gene) is to be selected randomly from one of the parents OR starting point “first gene” would be chosen according to the biggest error sums for one of the parents. In both cases it would be considered the starting point for the child tour (first gene of the child).

Second step: comparing the two edges that leave the starting points in the parents, choosing the edge with less error (current gene) and putting it in the child. Before putting the current gene(c) in a child it should be compared with other genes present in him, if repetition occurred then we should move for the following gene(c+1) , compare it with the gene of the other parent, choose the less error edge, compare it with the child's genes and thus continue this process until this extension may lead to from a cycle. If no repetition occurred, then we should continue partial tour by choosing the less error edge of two edges in the parents which means extending the tour.

- **The second method Hybrid Simple Genetic (HSG)**

Algorithm Description

Basically the proposed algorithm in this study in the

further development for the hybrid GA is called HSSG. As the HSSG has been discussed which may be used as reference to explain the mechanism of HSSG, it is decided herein to only give a brief description for the implementation process of HSSG as follows:-

- 1-Initialization (population);
- 2-Evaluation (population);
- 3-Generation $\leftarrow 0$;
- 4-While not stops criteria on do
- 5-Selection (population, parent);
 binary tournament
- 6-Crossover (parent, offspring, pc);
 - without local optimizer
 - with local optimizer
- 7-Mutation (offspring, pm);
- 8-separation algorithm
- 9-Evaluation (offspring);
- 10-Population $\leftarrow$ offspring;
- 11-Generation $\leftarrow$ generation+1;
- 12-End while
- 13-Extract the best individual
- 14-End SGA

The description of the HSG model is similar to that of HSSG in all its components but with some differences In HSG we will include the RWS, instead of tournament (B.T.), the replacement strategies (generational)

5.Experimental Results

The hybrid genetic algorithms was run on two different problems (twelve and forty- five entity layout). All problems were run by using (HSSG, HSG) .

5.1 The Twelve Entities Layout Problem

The twelve-entity layout problem is a theoretical problem in which there are two independent near global maxima without rotation. If rotation is included then this number is doubled due to symmetry. The term near optimal is used because small adjustments can be made to reach a true optima. The other global optimum is similar but has the two-independent pairs of machines grouped in with one corner. The genetic algorithm with local optimizer converges one of these two near global optima. The second optima can not be globally optimal but within a small epsilon of the global optimum.

The twelve-machine layout problem was run both with and without local optimizer. The results of sixteen trials each with a

population size of (20), probability of crossover(0.8), probability of mutation(0.1), length of the area(27), width of the area(18), radius of the area(2) and used fitness equation (4), were averaged for each method and are given in table (2). Predetermined near global optimum was based on test received results and the run was terminated after this mark was met, after specific generations. The numbers that reached the near optimal goal are indicated in the third column. The fourth column, indicate the average of the best fitness over sixteen runs, the fifth column indicates the average number of the generations to reach the fitness given.

The hybrid steady state genetic and hybrid simple genetic algorithms with local optimizer clearly performed much better than the hybrid steady

Table (2): Results of The Twelve-Entity Layout Problem in HSSG and HSG

M.N	Operator name	Optimal	Best fitness	Gen
HSSG	Local optimize	(16/16)	0.931368044074	163.75
	Non Local optimize	(0/16)	0.608628317341	1106.25
HSG	Local optimize	(16/16)	0.930795232000	56.25
	Non local optimize	(0/16)	0.56866408122	1578.75

state genetic and hybrid simple genetic algorithms alone. The local optimizer is the reason for much of the success in this project, which can be seen simply from the fact that most of the fitnesses in the random population with local optimizer are close to the best value achieved without local optimizer. These locally optimized values, however, are not fit enough to be global optima even in large scale search space, as is evident by the number of generations taken to reach the optimal mark .

5.2 The Forty-Five Entities Layout Problem

The hybrid steady state genetic and hybrid simple genetic algorithms were tested on the forty –five entity layout problem which is again a theoretical problem but one that more closely resembles the typically attributes larger scale machine layout [5]. Table (3) shows the solution found by the genetic.

Table (3): Results of The Forty-Five-Entity Layout Problem in HSG and HSSG

Operator name	Optimal	Best fitness	Gen	M.N.
Local optimize	(16/16)	0.92498701021	312.5	HSG
Non Local optimize	(0/16)	0.855891202431	881.25	
Local optimize	(16/16)	0.930587010519	250	HSSG
Non local optimize	(0/16)	0.848537431724	2187.5	

This problem was run similar to twelve-entity layout problem with predefined optimal fitness value. Due to the increased complexity of the problem, however, the maximum number of generations increased and the number of individuals in the population increased as well. Table (3), shows the results of hybrid simple genetic and hybrid steady state genetic algorithms with and without local optimizer. Again, the methods with local optimization perform significantly better than the hybrid simple genetic and hybrid steady state genetic algorithms without local optimization. The hybrid steady state genetic and hybrid simple genetic algorithms were run once with parameters similar to what has been used before. A mutation rate is (0.2), crossover rate (0.8), pop size (80), length of the area(27),width of the area(18)and ,radius of the area(2).

• The Effect of Different Types of Fitness Functions

After developing the algorithms, we started the experiment by executing these algorithms. Over sixteen trials we then took the average of the sixteen trials in both best fitness and generation. The results are shown in table (4) and table (5).We have used the following parameters $P_c=0.8$, $P_m=0.1$ for 12, 45 respectively.

The Effect of using Fitness Functions for advancing layout problem by using the two methods (HSSG and HSG)..... Amaal Kadim Dawood

Table (4): Results of The First and Second Methods (HSSG and HSG) For The Twelve-Entity Layout Problem.

M.N		Best-fitness	Gen	Optimal	Pop size	
HSG	local	0.925005839573021	36.25	(16/16)	20	Used equation(3)
HSSG	local	0.922005286514612	111.875	(16/16)	20	
HSG	local	0.91535251906984	55	(16/16)	60	
HSSG	local	0.923683474079989	100	(16/16)	60	
HSG	local	0.711758255037212	89.375	(0/16)	20	Used equation(6) Linear
HSSG	local	0.780799261590952	1887.5	(5/16)	20	
HSG	local	0.839769843017876	247.5	(13/16)	60	
HSSG	local	0.875732709236682	1512.5	(16/16)	60	
HSG	local	0.674113862015796	222.222	(3/16)	20	Used equation(5) Non-linear
HSSG	local	0.758644814474363	1100	(1/16)	20	
HSG	local	0.8742483663122	400	(15/16)	60	
HSSG	local	0.86751641172411	2606	(16/16)	60	
HSG	local	0.93518813723248	64.25	(16/16)	20	Used equation(8)
HSSG	local	0.932063523341247	56.875	(16/16)	20	
HSG	local	0.93518813723248	31.875	(16/16)	60	
HSSG	local	0.925592912962362	50	(16/16)	60	
HSG	2x	0.69101308538098	540	(0/16)	60	Used equation(3)
HSSG		0.70741790981584	1693.75	(0/16)		
HSG		0.5786640812200	1478.70	(0/16)	20	
HSSG		0.61862831734198	1260.25	(0/16)		

Table (5): Results of The First and Second Methods (HSSG and HSG) For Forty-Five-Entity Layout Problem

		Optimal	Best fitness	Gen	
HSG	Non-optimize	(0/16)	0.845891202431	871.25	Used equations (9)
HSSG		(0/16)	0.858537431724	2170.5	
HSG	Local	(15/16)	0.93987771021	350.55	
HSSG	optimize	(16/16)	0.92987010519	305	

Table (4) and table (5), show that:

- We can see the variety of using the fitness functions through using different fitness functions. This is done by choosing the suitable fitness function for every stage, In the first stage we used the fitness function found in the equation (3), which used the Non- local optimizer(2x) and this did not reach the optimal solution .

In the second and third stages, we used the fitness functions found in the equations (4,5,6,8), that are used with local optimizer, one of these fitness functions was used to access the optimal solution.

- Fitness function affects the type of crossover, where we can notice from tables(4,5), in case the local optimizer .We shall find that equations (4, 8) performed better than the other fitness

functions in case 12. In case of applying the fitness function (linear, nonlinear) on permutation crossover, we noticed that the results were not good. This can be seen as the field optimal whose proportion was (0/16) trials. In case of applying the fitness function (linear, nonlinear) on local optimizer, we noticed that the results were good. This can be seen as the field optimal whose proportion (16 or 15 /16) trials for both methods.

- Also in Case 45, that uses the fitness function found in equation (4-11), we can see that the same fitness function used with the local and non local optimizer (the same fitness function in each stage) will give different results, where there are appropriate results for every stage.
- Also, the size of population is affected by the choice of the type of the fitness function used, where fitness functions (linear or non linear) take population size larger (increase) than the other fitness functions to access optimal solution (where, the change of the population size doesn't have much effect on the results, where it is almost stable when all fitness functions used are excepted (linear, or nonlinear)).
- Also, the number of generations are related indirectly by the choice type of the fitness function, notice that fitness function (linear, or nonlinear) will take larger than (more) the average

number of generations , compaired with the other fitness functions. We conclude that equations(4 and 8) are better than the fitness functions used which took less average number of generation.

- Also, no need the, stability of results is affected by the chosen type of fitness function used. where the using of fitness functions (linear or nonlinear), leads the result to be stable in HSSG while instable in HSG. This was found in the optimal field, where the results were (16/16), (13, 15/16) respectively.

6. Conclusions

The following points can be concluded from the research:

1. In this research, we have solved the machine layout problem by using GA.

In comparison with the proposed hybrid available techniques that can be used for solving this problem, the genetic algorithms perform significantly better.

2. In this research we applied two methods of GAs (HSSG, and HSG) and we found that HSG, and HSSG carry specific attributes (adjective or character), Also we noted that the HSG is more efficient than the HSSG because it takes a less average number of generations. On other hand, we can say that the HSSG is more efficient than the HSG in time execution programs.

5. The advantage of the proposed algorithm is that the machine layout can be determined by using minimal amount of data, offering an advantage in areas where the cost of changing from one object to another is noticed to lack availability of data on the cost incurred per distance of movement, also to find the relative location of machines in designated areas.
6. The best fitness function was selected among many of fitness functions which were studied in this research.
7. Selection of the type of fitness function affects the Population size ,type of crossover ,average number of generation and the type of algorithm from the point of stability of results.
8. The advance layout problem adds features to spatial layout problem such as continuous placement and heterogeneous objects.

References

- E.Goodman,"an introduction to GALOPPS the' Genetic
- [1] *Algorithm optimized for portability and parallelism' system"*, Tech. Report, Michigan state university, 2003. Email <http://isl.cps.mus.edu/GA>.
- [2] Christos Papahristodoulou,"A Pure Binary LP Model to the Facility Layout Problem".Department of Economics, Uppsala University,2001, Email: Christos.Papahristodoulou@nek.uu.se
- [3] Volker Schneck and Oliver Vornberger,"Hybrid Genetic Algorithms for Constrained Placement Problems", V.Schneck is with the Department of Biochemistry, Michigan state University, USA. O.Vornberger is with Department of Mathematics/computer Science, University of Osnabruck, and Osnabruck, Germany. (Email:Volker@sol.bch.msu.edu), and Email: (Oliver @informatik. Uni-osnabrueck.de). Copyright IEEE1998 Appeared in IEEE Transactions on Evolutionary Computation, Vol.1, No.4, November 1997, pp.266-277.
- [4] P.P.C. Yip and Y.-h pao," A Guided Evolutionary Simulated Annealing Approach to the Quadratic Assignment Problem," in IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics ,

vol.24,no9, September 2006,pp.1383-1378.

- [5] I.De Falco, R.Del Blio and E.Tarantino,"*Testing Parallel Strategies on the Quadratic Assignment problem*", in 1993 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, vol.5, 2000, pp.254-259.

The Multiple Role of Woman in Pinter's "The Birthday Party"

Aseel Mejeed

Harold Pinter's "The Birthday Party" was the playwright's commercially produced full length play. He began writing it after acting in a theatrical tour in East Bourne England. He had lived there in a "filthy insane digs", so he became acquainted with a "great bulging scrag of a woman" and a man who stayed in the seedy place. The flophouse became the model for the rundown boarding house of the play the woman and her tenant are the models for the characters of Meg and Stanley respectively.

In all Pinter's plays and "The Birthday Party" is one of them, the role of woman is given or transcends its limits from being confined only to one concept or framework i.e. the woman has a definite and specific role which is usually the motherly one. This what we find in most of Miller's plays but, unlike Miller, Pinter gives woman multiple roles e.g. Meg in "The Birthday party" is a good wife and a caring mother as far as Stanley, the resort

inhabitant, is concerned and also a seductive, possessive and sexual whore at the same time (Khalaf: 99).

The opening scene of the play presents Meg, the land lady of the sea side resort. She is a simple, elderly woman who, like Rose in "The Room", tries to show her care for her husband in an exaggerated way. Meg treats Stanley, the only lodger in this house, who is in his thirties just as a spoiled child and at other times as a kind of a lover. She begins to flirt with him and he seems to be annoyed by her treatment. He isolates himself from the outer world and lives in a room which is like a shelter for him because it provides him with a feeling of security that is endangered by the arrival of some expected visitors (ibid).

The opening scene also contains several indications of Stanley's immaturity and Meg's sexual advances towards him. He puts up with her fussy mothering which even goes to its extreme. Stanley lacks interest in everything around him, he either lies in bed or sits indoors like a child afraid of facing people. His scene with Lulu, the boarding house prostitute, carries the suggestion of immaturity still further whereas the girl shows her readiness to be interested in him but he turns down the chance she gives him of going out with her (Hayman: 21).

His painful experience when he was a pianist explains why he prefers to live in a chills-like state and so be in need of a mother to provide him with security that is why Stanley is over dependent on Meg. JT. Boulton argues that most of Pinter's characters prefer to live in a child-like way because childhood provides them with a feeling of emotional security as an attempt to protect themselves from a hostile world (Esslin: 240).

His behavior towards Meg is a contradictory one, sometimes he shouts at her and rejects her caresses yet; he seems to be totally dependent on her like a child who refuses any attempt to be separated from his mother. This is because separation from the mother means independence and being mature enough to face the challenges of the outer world which he refuses to do; he even tells Meg that he doesn't know what to do without her. It seems that Stanley is hiding out from life in Meg and Petey's, her husband; seaside boarding house. He is hiding even from Meg and Petey in his reluctance to come down to breakfast with them. Dr Frazblan comments on the play saying:

The play begins really with Stanley's coming downstairs. This is birth-not his birth alone, but birth in general. Petey is the father image-remote, shadowy, uninvolved even with Stanley. Meg is the universal clinging, infantilizing, seductive "Mom". From her Stanley gets only illicit pleasure: infinite coddling, meanness and poverty of mind and emotion" (Burkman: 16).

Stanley never, knows how to face reality with courage or energy. He looks out at the world frightened, weaving fantasies of accomplishment which bring him no comfort as he has no truths to rely on, and no friends to trust (Burkman: 16).

As a caring mother, Meg suggests that she will celebrate his birthday, although she does not know the day of his birth, in the presence of Goldberg and McCann, visitors who arrives at the house. Meg shows him her present which is a boy's drum as a gift of his birthday since he has not got a piano (Esslin: 239).

By that, Meg succeeds in making Stanley regress to the state of a little boy possessed by his mother, and giving him a drum exposes her subconscious passion to keep him close to her, since she fears of loneliness. Therefore; she refuses to give Stanley his

independence and freedom as a grown up individual. Her need to be surrounded by others is clear because nobody lives in her house except she and her silent husband Petey. (ibid).

Moreover, Meg's attempt to keep Stanley close to her because she finds in him an object towards whom she directs her repressed impulses, since her marital relationship with Petey lacks harmony and mutual understanding. This leads her to search for another alternative lover. She needs to believe that she is a mother to Stanley and that she is still beautiful enough to be sexually attractive (Stephen: 44). In breaking the drum, Stanley puts an end to his being Meg's little boy. Then, he becomes aggressive attacker and his victims are Meg and Lulu when Stanley tries to strangle Meg and his attempt to rape her, being found spread-eagled on the table with Stanley bent over her until Goldberg and McCann drives him off. This is Stanley's desire to liberate himself from Meg's maternal shackles. Stanley, sometimes, felt guilty of his incestuous feelings towards his mother. He attempts to deny a love relationship with his mother in which he takes up his father's place in the household. However; he moves to a new place and becomes the spoiled son of his parent family. In doing so, he has displaced the present

father, Petey, to establish a lover-son relationship with Meg (Khalaf: 110).

The fact is that Stanley tries to recreate a family unity in the boarding house with Meg as a refuge and a substitute mother. He undergoes a continual conflict between his sexual urge and his urge and his need for maternal care. Meg, on her part, is seeking a substitute family in Stanley, perhaps to make up for the loss of her own. She once states, that her father went to Ireland and left her behind. (Stephen: 42).

Stanley's father also seems to have deserted him. Meg's attempt fails as does Stanley's she cannot restrain her sexuality and again her attempt to mother Stanley are so suffocatingly strong that they force rebel on his part. (ibid).

Meg's behavior with her lodger Stanley is not only a sign of paternal fussiness but it implies a hint of her sexuality. At one time, she scolds and rebukes him like a cheeky schoolboy, and at other times she ruffles his hair or stroking sensually his arm. These gestures make Stanley recoil in disgust and at the same time they emphasize the "quasi- incestuous nature" of the landlady-lodger relationship. Meg in her fussy attentiveness shows her need to give and receive attention, combined with an

insulting reduction of the grown man to the status of a little boy. The present of a toy is an ingenuous attempt to give to the unsuccessful musician, something that will make up for his not having a piano and in giving it, she ingenuously asks for a kiss (Hayman: 22).

Stanley is overprotected and spoiled and this is the reason for his being sexually and personally inadequate. He fails to respond to the invitation of Lulu who describes him as "a bit of a washout". He feels that he is entangled in this relationship with Meg that he is unable to liberate himself from it. She succeeds on seducing him through a number of games which involves "her of repression of sexual desire for him and his participation as a boy rather than as man". When Meg tries to force him to eat his breakfast, Stanley say that the bread is succulent, a word which should not be said to a married woman i.e. for Meg. Stanley fails to understand that Meg's real satisfaction in this game demands his erotic participation. He tries to suppress his own sexual impulses in order to keep his mental equilibrium (Ibid: 20).

Meg feels happy that Stanley finds her attractive and when Stanley, the substitute child for this childless mother, comes down late to breakfast, the flirting game that Meg plays with him

is full of affectionate insults that Pinter is so good at writing (ibid). "In the room" Pinter worked on themes and motifs that he would carry over into "The Birthday Party". Stanley becomes violent when he finds his room is not clean and is not well-organized. This remark dose not only indicate his infantile relationship with Meg but his desire to keep his world well-structured. He reveals his hope that his mind will be clean if his room and the house are tidy encouraging her to act as a mother to him but also there is an undercurrent of sexuality in their relationship (Stephen: 48).

But this relationship between Stanley and Meg undergoes an important change when the two men arrive, McCann and Goldberg,. Meg recognized, though vaguely, that Stanley is threatened by the stranger's presence but she is unable to protect him and she reassures his anxiety that the two new visitors will not bother him and she will always bring him the morning tea. Meg has no idea of the evil intentions of the two men who are, as Martin Esslin argues, symbols of the subconscious forces in the human mind which shackle man and prevent him from achieving his goals in life. Man may be imprisoned by his own thoughts, doubts and hesitations until he becomes unable to establish a

healthy, successful and well- defined relationship with other people (Khalaf: 112).

Stanley's isolation is considered a way of fighting back against anything that frightens him in his prison. He satisfies Meg's natural maternal impulse as Meg asks for nothing more than an uncovered fetus i.e. a child who accepts her protective womb. The relationship between Stanley and Meg is similar to that between Stanley and Goldberg in reflecting the conflict between the mother and the father figures. Meg and Goldberg are engaged in a kind of war for the passion of Stanley (Esslin: 246). Goldberg's strong will to separate Stanley, the infant, from the womb of his mother makes him win at the end, leaving Stanley facing moral, social and familial obligations outside. Goldberg causes a kind of forced or unwanted birth when he arranges a birthday party for Stanley after knowing that the day is his birthday. Even the song of McCann "The Garden of Eden has vanished" during the party refers to Meg's house which is Stanley's Eden from which he is expelled. (ibid).

Harold Hobson of the "Sunday times" saw much promise in the play and that Pinter has originality and was "the most disturbing and arresting talent in theatrical London. During the

party, Stanley tries to strangle Meg to revenge upon her because she betrays him by revealing the date of his birth against his wish and so, she fails to protect him because she drinks too much in a time Stanley is totally dependent and in need of her motherly protection (Stephen: 53).

Feeling insecure, Stanley, unconsciously seeks a new source of the protective Edenic womb-life he has lost. He looks for that protection in Lulu, who acts in a quite kindly manner towards Stanley. She also longs for security and her seduction shows how the adult world intrudes on and destroys that of childhood (ibid).

Lulu proves to be not that motherly figure Stanley is looking for and she can never be an alternative for Meg. She demands his response as a man rather than as a child, a matter he can never do because he still oscillates between two different worlds: the infantile and the adult world. Esslin argues that Meg does contribute indirectly to the destruction of Stanley and this is due the unconscious hostility Meg and Stanley have in their mother-son relationship. In announcing his birthday to the two visitors. Meg again leads and takes part in Stanley's ruin. Besides, she is encouraged by Lulu to choose the party game, the blind man's buff which reflects her aggressive feeling towards him in an

unconscious way and shows her carelessness about his suffering during the party. Patrick Roberts tries to justify the reason for the unconscious hostility between Stanley and Meg by saying that the child tries to:

Sexualize his relationship with the mother in order to deny his painful awareness of smallness and dependence and in the Oedipal situation, be in a position to challenge the father and possible any other male rivals for possession of her (Khalaf: 113).

Thus, the character of Meg conveys the embodiment of a childless mother, a wife and a seductive whore. Ironically enough, Stanley is defeated and ruined by the only natural, protective power, Meg, who is supposed to protect Stanley as a mother: It is the maternal love and care that is defeated by the seductive sexuality of Meg. Pinter tries to assure that there is no certainty or trust neither in the mother's care and protection nor in the beloved's love which are both exemplified in Meg. Every thing for Pinter is uncertain and relative and that man is surrounded by the unknown. Meg fails to satisfy Stanley both as

a mother and as a lover as well, leaving Stanley as a man who is snatched a way from the refuge home he has establish for himself, from the warmth of love embodied in Meg's mixture of motherliness and sexuality, that is she feels satisfied and stops caring for Stanley.

RESOURCES

Burkman ,Katherine H, The Dramatic World of Harold Pinter : ITS Basis in Ritual. Ohio State University Press.1971.

Esslin ,Martin. Pinter : a study of His Plays. Eyre Methuen, 1973.

Hayman, Ronald .Harold Pinter .London :Heinemann Educational Books, 1969.

Nejim , Alia. The Crisis of the Self in some of Harold Pinter 's Plays : Unpublished thesis , University of Baghdad; 1996.

Stephen ,G .m .Harold Pinter : The Birthday Party .London :Longman York Press, 1980.

خصائص علم الشكل لحكايات ده ده كورت

م.م. سعاد محمود علوان

ÖNSÖZ

Eski Türk masallarından derlenmiş bir hikaye kitabıdır. Kitabın asıl adı “kitab- 1 Dede korkut Ala Lısan- 1 Taife- i oğuzan” dır. Anlamı oğuzların Diliyle Dede korkut kitabıdır. Yapıtın yazarı bilinmez. Bu öykülerin, önceler; oğuz Türkleri arasında söylendiği, xiv- yüzyılın sonlarında yada xv. Yüzyılda da yazılarak tespit edildiği sanılıyor. Bu kitabın içinde, kısa bir önsözle, 12 öykü vardır, hepsi bu öyküler lirik ve destân niteliğinde savaş hikâyeleridir. ⁽¹⁾

Dede Korkut hikâyelerinin dili, İslamlık etkisi ile kimi Arapça Farsça sözcükler kullanılmasına karşın yalındır, Günlük halk dil ve anlatım ağırlıklıdır. Bu dil Eski Anadolu Türkçesinin özgün özelliklerini içerir. Bir yandan Eski Türkçenin izlerini korurken, öte yandan Osmanlı Türkçesi özelliklerini içerir. Bu nedenle yapıt Eski Anadolu Türkçesi ile Osmanlı Türkçesi

arasında bir geçiş ürünüdür. Eski Anadolu Türkçesinin son döneminde yazıya geçirilmiş olmalıdır. Hikâyelerde kullanılan yer adları, sözcükler ve deyimler, yapıtın Oğuz Türkçesinin Âzeri alanında olduğu düşüncesini pekiştirir.⁽²⁾

Dede Korkutun iki yazması vardır. Bunlardan biri Arap harfleriyle yazılmış Almanyada Dresde kitaplığında öbürü İtalyada Vatikan kitaplığındadır.⁽³⁾

Yapıt üzerinde günümüze kadar çok araştırmacı çalışmıştır. Bartold, Kilisli Rifat (Bilge), Fuat Köprülü, Orhan Şaik Gökyay 1938 'de, eserir Latin harfleriyle çevrilmiş, bilimsel bir baskını hazırladı. Bu baskı 71 sayfalık girişle birlikte, tüm anlatıyı, vermiştir. 1940 yılında yayınladı.Daha sonra da, bir çok kere yayınlanmıştır.⁽⁴⁾

Araştırma ve incelemizin konusu , Orhan Şaik Gökyay eserdeki Dede Korkudun hikayelerin dili üzerinde , şekilbilgisi bölümü içine almaktadır . Bu bölümde Kelime Yapımı, Isim Çekim Ekleri, İyelik Ekleri, Zamirler, Zarflar,Sıfatlar, Edatlar, Fiileri ele almaktayız .

GİRİŞ

Hikayelerin Üslûbü:

Dede Korkut kitabın üslûbü ve özellikleri belli -başlı vasıf-larını şöylece sıralamaktadır . 1- ifade gayet tabii, tekellüfsüz , hattâ laübaliyanedir. 2-Tasvirler fevkalâde bir basitlik içinde şaşılacak derece-de muhteşemdir , müşahedeler canlıdır . 3-Hikayeler epiktir, kahramanlar fevkalâde mahlûklardır. Onların kahramanlıkları çok zaman beşerî ölçüye sığmaz. 4- Eserde birçok tekerlemeler ve sayfalar dolduran tekrarlar vardır. Bu parçalar hikayelerin cazibesini ve özel-liklerini artırmaktadır . 5- Bu hikâyelerdeki kişiler, kahramanlıkta olduğu gibi başka hareketlerinde de bu hikayenin icabına göre ideal olarak nasıl olmaları lâzımgeliyorsa öyledirler ve hattâ onun üstündedirler . 6- Hikâter hep Türk ruhunun erişmeğe alıştığı bir başarı ile bitmektedir . 7- Bir başka özellik de hikayelerin eski Türk âdet ve gelenekleriyle yaşayış tarzları hakkında bol bilgi vermesidir. 8- kitapta sık –sık tekrarlanan bazı klişe tabirler vardır.⁽⁵⁾

Şekil Bilgisi

kelimeYapımı

Türkiye Türkçesinde kullanılan fiillerden türetme ve bütün kelime yapım ekleri eksiksiz bu hikâyelerde geçmektedirler. Bu konuda ilişilecek noktalardan biri, hemen her kelimeyi veya eki ya bugünün Azerî sahasına ya da Eski Anadolu Türkçesine bağlamasıdır. Türkiye Türkçesini dinleyen, okuyan ya da bilen herhangi bir kimse onun yalnız Azerî sahasının malı saydığı kelimelere veya eklere her yerde rastlayabilir ⁽⁶⁾ . Bu hikâyelerde tespit edebildiğimiz yapım eklerinden :

I - İsimden İsim Yapma Ekleri

-- lık -lik -luk -lük: İsim ve sıfatlardan mücerret isimler yapar .

dostluk 145 , helâllik 44 , iyilik 21, eksüklük 4

-- cı / -ci , -cu/ -cü : Meslek isimleri yapar.

avcı 35, kapucu 76. 77, 118, Kalemci 26.

-- daş: Ortalık ve beraberlik bildirir, İşlek bir değildir.⁽⁷⁾

Yoldaş 100 , yoldaşlığa 122 , kız kardaş 38 .

-- ca Bu ek aynı zamanda eşitlik, yani bir çekim ekidir.

Aynı ek hikâyelerde bir yerde kalıcı isim yapmaktadır.⁽⁸⁾

Kolca 87 , 91 , kızılca 18 , boğazca 53

-- cuk -cük -acuk : Küçültme ve sevgi gösterir .⁽⁹⁾

yiğircük 114 , oğlancuğum 142 , babacuğum 69 kulacuk 54

-- lı /-li , -lu/-lü: İsim veya sıfatlardan tekabul ettiği şeye sahip olan manasında sıfatlar yapar.

kaburgalu 126 , lezetlü 11, karlu 27 , karlı 30

-- suz /-süz: İsim ve sıfatlardan -lu /-lü ekinin zıt anlamında isim, sıfat ve zarf yaparlar.

kardaşsuz 127, kutsuz 128, devletsüz 1

-- cak -cek: Tekit ve sevgi anlamında sıfat ve isim yapar .

gökcek 57 , kızcağuz 92, gözceğiz 45

-- L : Eski Türkçeden beri örnekleri sayılı olan bir ektir.

kızıl 54 , yeşil 10

-- n yahut (an -en): Eski Türkçeden beri örnekleri az olan bir ektir.

eren 13 , oğlan 9

-- Z : Eski Türkçeden beri işlek olmayan ve kalıplaşmış olarak sadece muayyen kelimelerde bulunan bir ektir. ikilik bildirir.⁽¹⁰⁾

göz 41, 85 , boynuz 6 , biz 25 , diz 2

II- Fiilden İsim Yapma Ekleri

-- mak –mek: Fiilerden o fiilin ifade ettiği anlamının, daha doğrusu hareket ve oluşun mücerret ismini yapar .

çakmaklu kaymaklu 18

-- Ş: Bir oluş veya kılışın, yani fiilin ifade ettiği anlamının mücerret ismini yapar. Bu ek bu hikâyelerde bir yerde kalıcı isim yapmaktadır.⁽¹¹⁾

Yañlış 127, bakış 149, atış 7

-- M : Fiillerden birim bildiren ve mücerret isimler yapar.

Ölümlü 15, gelimlü gidimlü 30

-- K / -uk /-ük : Dede Korkut hikâyelerinde örnekleri pek çok fiilden isim yapma ekidir. Mücerret ve müşahhas anlamında isimler yapar.

Dilek 18, döşekli 139, uruk 96, açuk 45, bölüm 7

--n : Çeşitli anlamda isimler yapar ve genellikle bu ekle yapılan isimler yapılan işin sonucunu bildirir.

akın 84, gelin 55, koşun 151

-- ğu -gü: Hikayelerde anlam ismi yapmaktadır .

Kayğu 19 , 21 , sevgü 9 , 65 .

-- nç : Dede Korkut hikâyelerindeki örnekleri çoktur .

Sevinç 114 , 116 , korhunç 85, güvenç 109

-- mur : Bir örneği olan bir ektir .

yağmur 18, 19

-- ma / -me: Madde ve mana isimleri ve sıfat yapar.

yağma 21. Kıyma 23

--men: Hikâyelerde bir örneği vardır .

değirmen 3 , 135 .

-- ak /-ek :Hikâyelerde örneklerine az rastlanan bir ektir. Alet isimleri yapar.

Bıçak 7 , sancak 79 .

-- t: Hikâyelerde sadece ög- fiiline getirilen bir ektir.

Öğüt 1

-- ğun : Hikâyelerde iki örneği vardır.

azğun 10 , yorğun 68

III – İsimden Fiil Yapma Ekleri

--la -le: Hikâyelerde çok kullanılan işlek bir isimden fiil yapma ektir.

başladı 4 , ağırladı 7 , beslemiş 105

-- a / -e : Bu ek çok işlek değildir. Onun için de örnekleri azdır .

Dileyübdür 37, yer gözetdi 25, kanatsun 56

-- da : Hikâyelerde bir tek örneği vardır .

aldayalum 147

-- ar –er: Daha ziyade renk bildiren isimlerin sonuna getirilen bir ektir.

ağarduğun 2, yeşerdi 55 , sarardı 106

-- al /-el : Bu ek sıfatlardan isim yapar.

boşaldı 87 , yönelelüm 12

-- sa/ -se: hikâyelerde tek bir örneği vardır .

susanmak 148.

IV- Fiilden Fiil Yapma Ekleri

– ma -me

Bilindiği gibi olumsuzluk tabanları yapan bir ektir.

Hikâyelerde durumu diğer Eski Anadolu Türkçesi

metinlerinde olduğu gibi genel Türkçeden Farklı değildir .

Kıymayam 96 , girmemiş 39,

Faktitif (Yaptırma) Ekleri

Aşağıda sıralanan yaptırma ekleri, fonksiyonları itibariyle genel Türkçe ve bugünkü yazı dilindekilerden esasta farklı değildirler. yaptırma, ettirme bildirirler, sonuna getirildikleri fiiller geçişli olurlar.⁽¹²⁾

-- ar /-er

Bu hikâyelerde birkaç fiile rastladığım bir yaptırma ekidir. çıkarmak 112 , koparmak 13 , giderdi 28 , çıkaravuz 140 , koparıgör 23

-- ur / -ür

Dede Korkut hikâyelerinde örnekleri çok görülen bir yaptırma ekidir .

arturmaz 12 , baturur 41, bişürmek 23 , göçürmüş 36

-- gü

Hikâyelerde bir tek örneği vardır . dirgürüñ 13

-- dur / -dür

Dede Korkut hikâyelerinde örnekleri çok görülen bir yaptırma ekidir . ağladurdı 12 , dikdürmişidi 4 , bağdurdı 133

-- der / -ter

Örnekleri az olan bir yaptırma ekidir.

gönderür 51 , göstermiş 74

-- zur /- zür , zir

-z yaptırma ekine başka bir yaptırma eki olan -r-'nin ilavesi ile elde edildiği anlaşıyor. Dede Korkut hikâyelerinde tek bir örneği vardır . emzirdüğüm 24

-- T

İşlek bir yaptırma ekidir. Hikâyelerde örnekleri pek çoktur. çatlatmak 26 , hırlatmak 75, okutmak 57

Pasiflik (Meçhullük) Ekleri

Aşağıdaki ekler pasiflik – meçhullü ve dönüşlülük bildirirler. Bu eklerin hikâyelerde pasif anlamında çok nadir kullanıldığı görülür. Şeklen pasif görünenlerse de çok kere ya da dönüşlülük ifade ederler .

-- L

İşlek bir ektir , hikâyelerdeki örnekleri çoktur .

açılmak 56 , dökülmek 19 , düzülmek 2

-- n Bu de işlek bir ektir. bezendi 2, bulunmaz 15

-- Ş

Hikâyelerde örnekleri azdır. Fonksiyonu itibariyle genel Türkçeden ve bugünkü yazı dilinden bir farkı yoktur.

irüşür 13 , karışdurlar 23 , ohşmak 35

İsim Çekim Ekleri

Tamlayan (Genetiv) eki : -uñ / -üñ / -nuñ/ -nüñ

Sonu ünsüz ile biten isim ve isim cinsinden kelimelere

-uñ /-üñ, ünlü ile bitenlere -nuñ -nüñ eki getirilir. Tamlayan durumu ile birleştirilmiş kelimeler bir isim gurubu(tamamlama-sı) teşkil ederler.⁽¹³⁾ Bundan dolayı da ismin fonksiyonlarını yüklenirler.

erenlerüñ meydanı 33, babamuñ güyegüsü 56, Tanrınıñ birliğine 88

Teklik ve çokluk 1. kişi zamirlerinin tamlayan hali –üm, -ümüz ekleri ile yapılmaktadır.

menüm adum 132, bizüm bir beğümüzün oğlu 33

Belirtme (Akkuzativ) Durum:- Dede Korkudun hikâyelerinin incelediğimiz nüshasında iki türlü belirtme durumu eki vardır.

–ı / –i, –u / –ü, –yı / yi, –yü / –yu

isimler ve isim cinsinden kelimelerden sonra gelen normal belirtme durumu ekidir. Ünsüzle biten isimlerin sonuna –ı / -i ünlü ile bitenlere ise araya bir bağlama –y- ' si alarak –yı / -yi' dir.

Yohsa seni öldürürem 25, bu arabayı beşigüm sandum 135,
kapuyu açdurdu 135.

-nı / -ni / -nu / -nü

Bu tip belirtme durumu hikayelerde işaret zamirleri ve bazan
da üçüncü kişi iyelik eklerinden sonra gelmektedir.⁽¹⁴⁾

bunu işitdi 56, Beyrek atun gögsünü kucakladı 45, al yanağını
tartdı 41

yönelme (Dativ) Durumu: -a / -e , -ya / -ye, -ña / ñe' dir.

Sonuna geldiği ismin son ses durumuna göre yukarıdaki
şekillerden birini alır. Yan kelimesinin yönelme hali şekli
olan yañadır

Saña 81, aña 81, Sağa sola 137, Kalaya 140, yaña 65

Bulunma (lokativ) Durumu: -da / -de , -nda / -nde' dir .

İsim ve isim soyundan kelimelerden sonra -da/-de, üçüncü
şahıs iyelik eklerinden sonra -nda / -nde kullanılır .

Aşağıda gösterilen örneklerden da anlaşılacağı gibi
içinde bulunma , mevcut olma , O yerde olma anlamlarını
verir. zarf yapar, -lık / -lik , -mak / -mek eklerinden sonra ,
tavsif bildiren kelimelerde "hususunda" anlamını ifade eder.
Bayağı kesir ifadesi için de bu ek kullanılır.

içinde yol 113, burada soylamış 117, yanumda 121,Gökde arar, yerde ister 82 dünyelikde bir kardaşum 48, turfanda 110, oğuzda 8, yanada 56 , esbab üleşmekde 33, yüzde bir 35

Ayrılma Durumu : -dan / -den , /-dın / -din' dir.

Hikâyelerde genellikle ayrılma hali eki -dan / -den' dir. Öndin sözündeki klişeleşmiş –din şekli başka kelimelerde görülmüyor.
(15)

suyumdan37, öteden berü 37 , öyleden soñra 3, öndin depen 132, oğuldan60 , başumuzdan 49.

Eşitlik Durumu Ekleri : -ca / -ce.

Eşitlik eki –ca, -ce' nin ifade ettiği mana ve taşıdığı fonksiyonu oldukça çoktur ⁽¹⁶⁾. Hikâyelerde " kadar, mikdar " anlamlarına gelmektedir.

Aslı –ça, -çe olan ekin hikâyelerde –ca, -ce şekli görülmektedir, Mana itibari ile " kadar, mikdar " demek olup cümlede zarf vasifesi gören, hikâyelerde örneklerden bir kısmı aşağıdadır,

Bunca yıllardan beri 33, bunca adamlara 135,altunluca 97

Hikâyelere " kadar, mikdar" manası dışında mana ifade eden örneklerden şunlardır.

ardınca " ardından ardında "

ohunun ardınca geldi 57 , anuñ ardınca kara güne geldi 141.

ne kelimesinin eşitlik hali nice < ne + çe olup " ne kadar, nasıl" manalarına ifade eder.

Er öldürmek nice olur 151 , nice ağlamayayın 40 kafır nice bir onu bunu sorarsın 142

- layın / -leyin, -cılayın / -cileyin –ledin

Hikâyelerde -cılayın / -cileyin ekleri zamirlere, -ledin iki yerde iki kelimesine –leyin ise öyle kelimesine gelmektedir.

ancılayın olmaz 53, buncılayın 311, öyleyin 204, İkiledin 37

Araç (vasita) Durumu ekleri :-n, -ıla /-ile, -la /-le, ılan / ilen , yıla / -yile, yla /-yle dir. Araç durumu hikâyelerde yukarı eklerle yapılmaktadır.⁽¹⁷⁾

Bağrumıla 25, kınıyılan 25, zincirile 87, sözüyle 91, öğünmekle 95, saklamağla 1, oğluyıla , geliniyle 97

-n

-n eki hikâyelerde artık vasıta bildiren bir ek olmaktan çıkmıştır. Zaman bildiren kelimelerin ve bazı sıfatların sonuna gelmekte ve sonuna geldiği kelimeyi zarf durumuna sokmaktadır.⁽¹⁸⁾

güzün yazın 235, azın azın 22, vaktin 69, bir yazın, bir yüzün 61, bir bir güzün 16

Yön Gösterme Ekleri : -ra / -re , -aru / -erü , -arı / -eri

Bu ekler genellikle kalıplaşmış ve kelimelerin bünyesine dahil olmuş gibidir.⁽¹⁹⁾

içre 113, taşra 98, sonra 40,İlerü 35,Yukarıdan 122, İçeri 108

İyelik Ekleri

Dede Korkut hikayelerinde iyelik ekleri fonksiyonları bakımından genel Türkçenin ve dolayısıyla Eski Anadolu Türkçenin özelliklerine uygun bir görünüm içindedir.

A) – Birinci şahıs İyelik Ekleri . Teklik şekli -m, -um / -üm dür Ekin fonksiyonu aidiyet bildirmektir . Bazan hitap , tasgir ve sevgi vazifesinde görür . gözüm 19 / babam 33 / başum 33 / oğlancuğum142.

B) – Birinci şahıs İyelik Ekleri : Çokluk şekli :-muz / -müz , -umuz / -ümüzdür .

Kökümüz 130, hepümüz 127, hanumuz 132, gözlerümüz 56, ölümüz 135

C) – İkinci şahıs İyelik Ekleri : Teklik şekli :- ñ, -uñ / -ü ñdür. senüñ kızıñ 138 , gözlerüñ 49 . senüñ haberüñ 42 , ağañ 47

D) – İkinci şahıs İyelik Ekleri: Çokluk şekli :- ñuz / - ñüz, - uñuz/ -üñüzdür .

oğluñuz görüce 127, devletüñüz payende olsun 2 , yerüñüzden 149 .

E) – Üçüncü şahıs İyelik Ekleri : Teklik şekli :- i, -ı, -si, -sı
saçı sakalını yülüdüler 130, kilisesini yıkdum 138 , hanuñ tarlasından 37 , buğrası 129 , babası 84 .

F) – Üçüncü şahıs İyelik Ekleri : Çokluk şekli :- ları / -leridir .
gözlerini uyhu 129 , oğuz beğleri birin birin gelüp 4 , başları ve canavarları 84.

Zamirler

Bilindiği üzere , zamir çekiminde kök değişmektedir.⁽²⁰⁾

A - Şahıs zamirleri :-

1- 1. şahıs : Ben / men , biz .

Teklik 1 . şahıs : Ben / men

Ben : men ayıtdum 100 , Ben tutdum 6 , Yitür meni 137 , Benüm babam 139 , menüm babam 139 , beni 122 , maña 128 , baña 8 , bende 59 , Benden 4-5, Menden 101, benüm ile 13, Benüm için 17.

Çokluk 1 . şahıs : Biz

Biz : Biz dahı 5 , bizüm elümüze 135 , Bizi 126 , Bize 128 , Bizde 7 , bizden 54 , Bizüm ile 135

2 – 2 . şahıs zamiri : sen , siz

Teklik 2 . şahıs : Sen

Sen : sen 35 , senüñ 7 , seni 130 , saña 135 , sende 7 , senden 6 , sencileğın 77 , senüñ ile 14 , senüñ için 120

Çokluk 2 . şahıs :Siz

Siz : siz 32 , sizi 135 , size 92 , sizden 120 .

3 – 3 . şahıs : ol , anlar

Teklik 3 . şahıs zamiri ol'dur . Çekim ekleri aldığı zaman kök değişmektedir . Çokluğu anlar'dır . Çekim şekilleri şöyledir .

Ol : ol dama 7 , ol bir 39 .

anuñ : anuñ eli 120 , anuñla 88 , anuñ için 101

Aña , oña :

Ol üçüncü şahıs zamirinin esas yönelme hali şekli bütün diğer Eski Anadolu Türkçesinde olduğu gibi añadır. Bu şekil hikayelerde pek çok geçmektedir. Bunun yanında oña şekline rastlamaktayız .

aña, oña : aña yoldaşığa 130 , oña 136

anda: anda dahi 136 , anda 10, anda 18

andan: andan 131

ancılayın: ancılayın 53

B- işaret Zamirleri

Hikayelerde işaret zamiri olarak tespit edilen kelimeler şunlardır:-Bu , Şu , Ol, o ve şol'dur- şahıs zamiri ol ile işaret zamiri ol arasında hiç bir fark yoktur. Bu zamirlerin hikayelerde görülen yalın ve çekimli halleri aşağıda gösterilmiştir .

bu.. Bu arada oğlan 120 , bunuñ 40, bunuñ gibi 36, bunu 5, bunu 131, buncılayın 3, bunca 33, bunda ⁽²¹⁾ 8, bundan 21,

Bunlar:- bunlar 134, bunlaruñ 134, bunları 12, bunlara 21, bunlarda 36

Şu:- İşaret zamiri şu ' nuu çokluğu şular'dır. Müfret pek kullanılmıyor.

Şu :- şu asıl 8, şuña 122, şunda 130, şundan 21, şunca 74

Ol.. İşaret zamiri ol ile şahıs zamiri ol arasında çekim bakımından herhangi bir fark yoktur. Bu bakımdan buraya yalın hali için bir kaç örnek alıyoruz .

Ol ki , ol kadar, ol kim 3

Bu zamirin bulunma hali " orada " anlamına da gelir .

(anda, orada):- anda casusu 119, anda oha 18

Şol < şu + ol :-

İşaret zamiri şol , şu ve ol' dan contraction yolu ile meydana gelmiştir. Bu zamirin çokluğu yoktur.

Şol yiğidi 13, şol koyunları 17

O :- Çok az kullanılmıştır, çoğulu olar'dır.

O zalım 108, o dahı 103

Kaideye aykırı bir şekli bunlaruñ : bunlaruñ 84

C- Dönüşlülük Zamirleri

Hikayelerde bulunan dönüşlülük zamirleri (öz, kendü , kendüz) kelimeleridir. Bugün öz kullanılmıyor, kendüz yerine de kendi'nin iyelik ekli olan şekli kendisi geçmiştir.⁽²²⁾

Öz :- Öz güvdenden 5,

Kendü :- Kendü aslum , kendü köküm 136, kendünüñ 45

Kendüz :- Bu zamir kendü + öz' den meydana gelmiştir. 1. ve 2. şahıslar için de kullanılıyor.

Kendüzüñ yer 45, kendüzüñ daladur 89

D- Belirsizlik (muphem) Zamirleri.⁽²³⁾

Hikayelerde bulunan belirsizlik zamirleri aşağıda örnekleri ile sunulmuştur .

Birisi :- Birisi evün tayakıdur 3

Her biri, her birisi : Her birinüñ başları sığadı 111, her birisi 84

Cümle:- Cümle alemleri 3, cümle begler 101

Ayruk :- Bu zamir başkası manasıdır.

ayruk uyumadum 19, ayruk senüñ 60

Kim / kimi :-

Kim genellikle soru zamiridir, yer yer belirsiz zamir olarak da kullanılır .

Yüzüni kim güne vü kim aya misal eder 98, Kimi aydur 61

Kimsene < kim + ise + ne Kimsene ellerinden almaya 1

Her ne , ne kim :-Her ne kim buyursa kabul ederlerdi 1

Kamu <kamug ‘ kamusu kamumuzu 2‘kamu yerde 102‘
kamusuna 3

E- Soru Zamirleri

Dede Korkut hikayelerinde eşyalar için (ne) , kişiler için (kim) olarak üzere başlıca iki soru zamiri vardır . Bunlardan başka (kanı) , (anda) gibi türleri de sayabiliriz . Örnekleri aşağıda gösterilmiştir .

oğlandur , ne bilsün 9, kim ider sahradan yakut – 1
ahmer 6 bugün yarın kanda ⁽²⁴⁾ ise gelür 10, yavrum kanı 9

F- İlgi Zamirleri

Hikayelerde diğer Eski Anadolu Türkçesinde olduğu gibi

(ki, kimden) ibaret iki ilgi zamiri vardır. Örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Kim: kim bu 35 , kim ol 37 , kim bunca 33 , Gişi kim düşmenden ol

sonra kala 11

Ki : Ben kılbaşa ayıtdum ki 146 , Diledi ki oğlanı helak kılardı 6

G-Vasfiyet Zamiri

Vasfiyet Zamiri – Ki dir – Daha çok lokatıf ekli sözlerle ve zaman bildiren kelimelerde kullanılıyor. Ek durumunda olan bu zamir kökün vokaline ayumaktadır. elindeki 135, dervendindeki 27, yarınkı gün 60, Bugünkü 51, başundağı , 32

Sıfatlar

Dede Korkut hikâyelerinde tespit edilen sıfatların fonksiyonları genel Türkçeninden farksızdır. Bir ismin önüne gelerek onu tavsif eder. işaret eder , belirsizleştirir, bir başkası ile karşılaştırır, tekit eder veya sayasını vs. bildirir . Ve bu fonksiyonlarına göre adlandırılırlar .

A - NİTELEME SIFATLARI

Dede Korkut hikâyelerinde çok sık görülen sıfat türlerindendir. Aşağıdaki bir kaç örnek sunuyoruz:

Kara saçlum 13 , sarı yılan 56 , eski panbuk 1. acı otlar
2

Bekasuz nesne 15 , uzunca tenefi görklü 3 . ucu ölümlü
151

B – SIFATLARDA KARŞILAŞTIRMA, BERKİTME VE

KÜÇÜLTME Karşılatırma (mukayese) sıfatları

Sıfatlarda karşılaştırma, hikâyelerde de – rak -rek ekiyle yapılmaktadır⁽²⁵⁾ şu örnekler vardır.

Yegrek kaadır 71 , yegrek kayın 129

Bir kısmı zarf olarak kullanılmıştır

Ulrakdur 117, kündrekdür 22

2– Berkitme (tekit) sıfatları..

Tekit sıfatlarından bir kısmı, sıfatın ilk hecesine p , s, m, r ünsüzlerden birinin eklenmesiyle meydana gelen hecenin sıfat önüne getirilip birleştirilmesiyle yapılmaktadır. hikayeleride tek bir örnek vardır.

çırçıplak 40

sıfatlarda tekit bazen sıfatın tekrarlanmasıyla yapılır.

Pâre pâre doğrayalarıdır 26 , pâre pâre oldu 110 büyük
büyük ağaç

3-Küçültme (tasğîr) sıfatları

Küçültme ekleriyle yapılan sıfat türüdür.⁽²⁶⁾ kâyeleride
örnekleri azdır.

kazanı küçücük ölüm tutdu 134 , küççük toñuz şölenlı 139

C- BELİRTME (TÂYİN) SIFATLARI

1-İşaret sıfatları

İşaret sıfatları bu, şu, ol ve şol'dur, bu ve ol daha çok
kullanılmaktadır, şu pek az geçmektedir Hikâyelerde görülen
işaret sıfatları aşağıda örnekleriyle gösterilmiştir .

Bu yağıyı üzerimüzden 141, böyle ter kib 24, karçar adama
uş bögelek 39, şöyle çalayım 111, Eyle olsa 35 ,şu asıl 8,şol
yiğidi 13

O zalım 109, ol yere 68.

2-Belirsizlik sıfatları

Hikâyelerde kullanılan belirsizlik sıfatları aşağıda
gösterilmiştir .

Bir kıyamet savaş oldu 57, kendi dahi bir iki yerde 19,
birkaç gün sonra 42, her biri yemekde 43, kafir nice bir

onu bunu sorarsın 142 cümle âlemleri 3 , hep begler 57, kamu yerde 116.

3-Soru sıfatları

Hikâyelerde geçen soru sıfatları kangı ve ne dir :

Kangı yandan gele deyü yola bakar 52, elüñden ne gelür 53

D-SAYI SIFATLARI

Genel Türkçede olduğu gibi hikâyelerde de sayılar hem isim hem de sıfat olarak kullanılır.⁽²⁷⁾

1- Asıl sayılar

Dede korkut kitabında asıl sayılar da önemli bir yer tutmaktadır . Bunlardan kimileri,oğuz toplumu ile ilgili sayılardır.yirmi dört sancak beyi,üç yüz altmış altı alp erenler bu soydandır.Hikâyelerin gereği olarak yağı sayısını abartarak göstermek için kullanılan sayılar bu aradadır.Bir soylamada alliterasyonun gerektirdiği,on binde başlayıp yüz bine değin çıkan sayılar da böyledir.üç,yedi,dokuz ve kırk sayılar,kıtapta en çok geçen rakamlardır.⁽²⁸⁾

İki kılıç 112 , üç ok 146 , altmış tutam 142 , elli yedi kalanun 100, beş akçalan 101

Sayı sıfatları arasında Dede Korkut hikayelerinde başka dünya dillerinde görülmeyen bir sayı sistemine, otuzluk sayı

sistemine, rastlanmaktadır. Bu Orhun yazıtlarında ve Elbırünide de görülen değişik sayı sisteminden başka olup iki yerde geçmektedir.⁽²⁹⁾ Yüz yerine üç otuz on denilmektedir. Bu sayı sisteminin tarihinin ne kadar geri gittiğini bilmiyoruz .

Üç otuz on yaşını 2, üç otuz on yaşınız 2

2- Üleştirme sayıları

Bilindiği gibi sayılarda üleştirme sayı isimlerin sonuna –ar/ -er ekleri getirilmek suretiyle yapılır. Hikâyelerde örnekleri azdır.

Birer oh 140, birer gürz 140

3- Sıra sayı sıfatları

Tek bir örneği vardır : üçüncüde 12.

Zarf

A - Zaman zarfları

Hikâyelerde pek çok zaman zarfı kullanılmıştır , Aşağıdaki örneklerden de görüleceği gibi bunların bazıları isim ve sıfatlardan meydana gelmiştir. Bazıları doğrudan doğruya zarftır, bazıları da isimlerin sonuna son çekim edatı getirmek suretiyle yapılmıştır.

1 – İsim ve Sıfatlardan

Bugün konur 19, üç gün dünlü günlü 129 , gece gündüz yorulup 32 , bir kaç gün sonra 42 , bir lâhza3, bir müddeten soñra 6,bir yer 33,bir zamandan soñra 98,öyleden sonra 3, evvel anuñ elin 34 , gâh dağılır 54 ,tañla 88,her kişi95,soñ ucu 30,pes(soñra)pes ağ 38.

2 – İsme son çekim edatları getirilerek

Öyleden soñra 3 , içereyol 113 , şimden girü 57

3 – Doğrudan doğruya edat ve zarf olanlar

Kurt kaçan haber 21 , şimdi yağmada 146 , hermişe kazanuñ 146 , nice bir 142 , cün inayet 90 seyranda imiş indi 11

Zaman zarfları arasında bir ahı gösterilmektedir (açgıl ahı11) orhaña göre buna nihayet artık diye karşılık verilmekte , bu ,

bugün Azeri Türkçesinde de böyledir. "diye eklenmektedir. Bu kelimenin Azerbaycanda bu anlamda kullanıldığını söylenmektedir" . Azerbaycan Dilinin İzahlı lügat"inde ise bu kelime için , anlamı verilmeksizin " evvelki fikri esaslan dırmak yahut bir şeyi sübut etmek, ifade güçlendirmek için söylenir, bazan itiraz, razılık, mezemmet, bazan da hahiş, tekit bildirir " deniyor.Sözlüğün verdiği "Beş kişinin biryim, ahı- o, tehlikededir, ona tez kök etmek lazımdır " örneklerinde ise bunun bir hitap olduğu görülmektedir. Bence ahı ve akı şeklinde yazılan ve söylenen bu kelime " eli – açık, cömert " anlamındadır. Tarihte bilinen " ahilik " kelimesi de bu " ahı " kökündedir.⁽³⁰⁾

B - Yer zarfları

Hikâyelerde tespit ettiğimiz yer zarflarından bazılarını aşağıda gösteriyouz :

Aradan çıkgıl 78, burada soylamış 128, kanda gidersin 100 , karşı çıkmak 57 , karşı gitmek 126 .

Aşağıdaki zarflar yer ve yön gösterir .

aşağa urganıla 44, dün içre yol 113, çoban ilerü vardı 106, denize değın 125 , girü döngil 69

C – Mikdar Zarfları

Hikâyelerde mikdar zarfları örnekleri de çoktur. Aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi bunların bazıları isim ve sıfatlardan meydana gelmiştir. Bazıları doğrudan doğruya zarftır. Bir kısmı ise isimlerin sonuna bazı ekler getirilmek suretiyle yapılmıştır.

1-Doğrudan doğruya zarf olanlar

Katı(çok) Katı muhkem yay çekmek 98

Delim(çok,pek,ziyade) delim ağaç 54

2- Sıfatlardan yapılanlar

Biraz dahı ilerü 134 , çok alan 61, bir kez 113, bir lehza 3 ,bu kadar 40,nice bir 142,ne kadar39.

D – Suret Zarfları

Suret zarfları
arz,hal,durum,sebepe,netice,beraberlik,ayrılık,tekerür,tahdit v. gibi anlamlar ifade ederler.Zarfın öbür çeşitleri gibi bunlar da,sadece zarf olan kelimeler olabildiği gibi,isim,sıfat ve edatlardan meydana gelmiş birleşik zarflar da olabilirler.Kelimelerin tekrarlanmasıyla yapılmış suret zarfları da

vardır.Değişik mâna ve hâller anlatan suret zarfları için hikâyelerden bâzı örnekler şunlardır:-

Bu vechile 107, Eyle olsa senden midür 5, Sözüñü gerçek sandı 9, hõş geçelüm 16, yüzüne doğru bakdı 65, oğlan uşak aş 64 , şöyle kim 56,şöyle ki 7,böyle etmek75,ol gül 64,ne hallü 135,pâre pâre 142 ,gönlüne rahmet eylemek87,derd ile 106,ayru 2 ,ayruk(başkası)60,buncı- layın3,ancılayın53,

EDATLAR

Edat bölümünde bağlama, son çekim, soru, tekit , işaret ve ünlem (nida) edatları incelenmiştir. Bilindiği gibi edatların bir kısmı gibi, içün göre, üzere vb. gibi sadece ve daima edat olarak kullanılan kelimelerdir. bir kımı ise isim, sıfat veya zarfdırlar, fakat cümlede edat görevini de yüklenirler.⁽³¹⁾ Aşağıda hikâyelerde tespit edebildiğimiz edatları cümledeki fonksiyonlarına göre sınıflandırıyor

A – BAĞLAMA EDATLARI

Kelimeleri , kelime gruplarını ve cümleleri birine bağlayan edatlardır . Aşağıda fonksiyonlarına göre hikayelerde tespit edebildiğimiz bağlama edatlarını sunuyoruz : -

1 – Şart bidirenler : Eger, Bârî

Eger sağlığıla 45, Bârî bayındur 37

2 – Sebep gösterenler : Çün, Çünkü , Zira

çün böyle oldu 63, çünkü meni varsan dersiz 37, zira ol
diküpdür 42

3 – İstisna bildiren : meger

meger olgun Tomanı kalasınıñ 134

4 – Cümle bağlayıcılar : Ki , Kim

Şöyle çalayum ki künbedile derdağan vereyim olsa 12
,Gördü kim gözü etdür 10

5 – Atıf edatları : İle / ila , Ve

Mekka ile Medineniñ kapusu ağaç 25 , Ve hem günde iki
adam ile beş yüz koyun istedi 157

6 – Teşbih edatları : Şöyle ki, beñzer

Şöyle ki dayağı giderseler 17, kara beñzer gelini
çığrışdurdular

B – SON ÇEKİM EDATLARI

Son çekim edatları genellikle aslı edatlardır. Bir ismin
diğer bir kelimeyle ilgisini kurarlar. Hikâyelerde geçen ve
tespit edebil-diğımız belli başlı son çekim edatlarını
kullanılış şekillerine göre, kısımlara ayırarak aşağıda
gösteriyoruz .

a) – Yalın hal isteyen edatlar.

1 – Teşbih bildirenler: Biği ,gibi,teg-deg " gibi "

Bunuñ biğünüñ 3, kargu gibi 41, Gün deg 53, anuñ teg 33

2 – Sebep bildiren:İçün

Anuñ içün küçük ölüm derleridir 134

3 – Beraberlik Bildiren :İla , bile

anuñ ila dışındılar 157, senüñ bile 33

4 – Yer ve tarz bildirenler içre, üzere

içre yol 113, ayağ üzere 122

b) – Yönelme durumu isteyenler

- Tahdit bildirenler : -a değin

Kırk güne değin sıravardı 40

C) – Ayrılma hali isteyenler

1 – Zaman bildirenler: -den berü

çoban ırağından yakınından berü gelgil 18

2 – Tahdit bildirenler: -den artuk , -den ötürü

nasıbinden artuğu yeyebilmez 1, nesneden ötürü 40

d) – İsme muzaf olan edatlar

cihet gösteren kelimelerdir. birleştikleri kelimelerle tayinsiz izafet yaparlar . Üstüne, içinde

Orduñ üstüne kimi korsun 16, Kalın oğuz içinde ulaş
43

C) – SORU EDATLARI

Soru edatları ne ve ne ile ilgili kelimelerle kanı, acab gibi kelimelerdir. Örnekler şunlardır:

Ne yiğitsin 46, bu taş niçün yığarsız 46, Kâfir nice bir onu bunuñ sorarsın 142, yavrum kanı 9, kanda ise gelür 10, kazana acab iş oldu 17

D) – İŞARET EDATLARI

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz işaret edatlarından uş, üşde'dir.

uş bögelek gibi butundur 39, üşde uyur 130

E) – BERKİTME (TEKİT) EDATLARI

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz berkitme edatlarından aşağıda gösterilmiştir. dahı, hiç, hÖd

Dede Korkut dahı bir 39, hiç nesne 22, Sen hÖd müminler 78

F) – KARŞILAŞTIRMA, DENEKLEŞTİRME EDATLARI

Hikâyelerde bulabildiğimiz karşılaştırma, denekleştirme edatlarından : Gâh – gâh : hem – hem, ne—ne

gâh derilür, gâh dağılır 94, hem senün ile oh atalum hem
senün ile güreşelüm 38,ne ağlarsın,ne buzlarsın47

G) – ÜNLEME EDATLARI

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz ünlem edatlarından vây,
yâ, âh, hây,hey
vây şahbaz yiğitdün 41, yâ azrail 75, hây Dirse Han 6, âh
nolaydır 3,hanun hey hey 83

FiİL

A- Olumsuzluk Eki

Her çeşit fiil zaman ve sigalarında menfî eki olarak –ma, -me kullanı-lıyor. Ek fiil köküne getirilir, zaman ve şahıs ekleri kendisinden sonra gelir.

olumsuz şeklli örnekleri, fiil çekim bölümünde her sığa için verilen örnekleri sonunda gösterir

B-Fiil Çekimi

Fiil çekiminde sığalar basit ve birleşik olmak üzere iki çeşittir. Dede Korkut hikâyelerinde ele aldığımız fiil çekimlerinden ancak basit sıgalardır.

BASİT SıGALAR

Basit sığalar bildirme ve dilek sığaları olmak üzere iki çeşittir. ⁽³²⁾ **Bildirme (Haber, ihbar) Sıgaları**

1-Görülen Geçmiş Zaman

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz görülen geçmiş zaman çekimi aşağıda sunulmuştur :-

- Birinci Şahıs : Teklik – dum / - düm Saldum 10,
istedüm 33
- İkinci Şahıs : Teklik -duñ / -dün yaşladuñ60 ,
geldün 60
- üçüncü Şahıs : Teklik -dı / -di geldi 50 ,
bırakdı 42
- Birinci Şahıs : Çokluk -duk / -dük olduk 5, içdük
147, dua 144
- İkinci Şahıs : Çokluk – duñuz / -dünüz Verdünüz 50,
tutmaduñuz 130
- üçüncü Şahıs : Çokluk -dılar / -diler yetdiler 29,
kuşladılar 8

Olmsuzluk şekli

Gelmedüm 20, çekmedüñ 60, belürmedü 73, olmaduk
146, tutmaduñuz 130, bilmediler 41

Soru şekli

Binmedüm mü 55, binmediñ mi 88, gördüñ mü 21, uğraduñ mı
88,
basmaduñ mu 55

2-Anlatılan Geçmiş Zaman

Hikayelerde tespit edebildiğimiz görülmeyen geçmiş zaman çekimleri –mış, -miş'dir. Bazan –up, üp gerundium eki de kullanılır-maktadır.

A-mış,-miş eki ile

-Birinci Şahıs : Teklik -mış –am / mış –em

ağaltmışam 114,yemişem 114

-İkinci Şahıs : Teklik -mışsın / -mişsin büyümişsin 60,

ağlamışsın 114

-üçüncü Şahıs : Teklik -mış / -miş olmuş 27,

haberleşmiş 17

-Birinci Şahıs : Çokluk -mışuz / -mişüz ,-mışız,- mışız

getürmüşüz 27, biz almışız 27, almışuz 17, binmişüz 17

-üçüncü Şahıs : Çokluk -mışlar / -mişler Olmuşlarıdı 84,
etmişleridi 99

Olumsuz Şekli

Görmemişlerdi 84, gitmemişdüm 84

B – Belirli Geçmiş Zaman : -up-/ -üp. ⁽³³⁾

Hikâyelerde sadece üçüncü şahıs çekimine rastlamaktadır.

Örneklerin bazıları şunlardır :

Kuş uçurup av avlayup 7, kargayupdur 5, oturup 99, çevürüp
103

Olumsuz şekli

Durmayup98

3- Geniş Zaman

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz geniş zaman çekimi
aşağıda gösterilmektedir .

-Birinci Şahıs : Teklik -ur –am / ür –em, ar- am, er -em

varuram 110, çekerem 112, kaçaram 120

İkinci Şahıs : Teklik -ur sın / -ür –sin, -ar –sın, -er -sın

Sen bilürsin 110, sorarsın 142, gülersin 135

-üçüncü Şahıs : Teklik -ur / -ür , -ar / -er

Yanır kalkar 3 , geçer 6, göndürür 3, çağırur 3

-Birinci Şahıs : Çokluk -ur -uz / -ür -üz , / -ar -uz , -r, -ız , -r -iz

Biz kaçaruz 120, Ana ağlarız 25, yalın söyleriz 140, verürüz 27

-İkinci Şahıs : Çokluk -ur -sız, ür -siz / -r -sız, -r -siz, -er -siz

Ne oturursız 140, ne ağlarsız 75, durursız 125, bilürsüz 37, şiven edersiz 75, deriz 27

-üçüncü Şahıs : Çokluk alar, erler , ürler

Kabul ederler 1, kovarlar 134, verürleridi 135

Olumsuzluk şekli – maz , - mez

Dönmezem 148, Beğenmezsiñ 76 görmez , tutmaz 76 kalmazsıñ 22,bilmeziz 110,işlemezlerdi 1

Soru Şekli

Bilür misiz 146, gelür miydüm 148 , olmaz mı 25

4 -Gelecek Zaman

Diğer Eski Anadolu metinlerinde oldu gibi, hikâyelerde gelecek zaman eki: -ısar , iser'dir. Fakat bilindiği gibi Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde yer yer -acak/–ecek ekine de rastlanmaktadır. ⁽³⁴⁾ Hikâyelerde de –acak , - ecek ekinin çoğunlukla partisip eki olarak kullanıldığını görüyoruz. Fakat bir kaç yerde bu ek gelecek zaman ifade etmektedir.

götürecek 26,olacağım 111, yiyecekdur 151

Zeynep Korkmaz'ın incelemelerinden çıkardığı sonuçlara göre, ⁽³⁵⁾ Bu – a eki , Türk dilinin birçok lehçe ve hikâyelerde gelecek zamandan başka , geniş zaman , şimdiki zaman, emir , gereklilik- dilek kipleri de teşkil ediyor. Bu –a ile teşkil edilen geniş zaman , gelecek zaman , emir ve gereklilik –dilek kipleri arasında sıkı bir geçiş olduğu görülmektedir. Bu geçiş , gittikçe , ekin gereklilik –dilek ifadesini kuvvetlendirecek ve bir çok yerlerde esasen geniş zaman kavramı ile karışmakta olan gelecek zaman kavramını zayıflatacak bir nitelik göstermiştir. Eski Anadolu metnlerindeki –ısar ekinin kesin gelecek zaman ifadesini artık –a da bulmaya imkân yoktur .

İltizamı eki –a, -e de bazı hallerde gelecek zaman ifadesi taşımaktadır. (Bu husus iltizami bahsinde ele alınacaktır)

-Birinci Şahıs : Teklik –ısar-am / -iser-em Veriserem 55,
getmeyiserem 19

-İkinci şahıs : Teklik –ısarsın , -isersin Girisersin 26 ,
ölisersin 23

-Üçüncü şahıs : Teklik –ısar , iser Bakısar 51, bulısardur
25, döniser 21

-Birinci şahıs : Çokluk –iserüz Gitmeyiserüz 135

5 - Şimdiki zaman

Hikâyelerde ve diğer Eski Anadolu metinlerinde şimdiki zaman için özel bir ek yoktur . bu sığa çok defa muzari ile ifade edilmektedir Bu gün kullanılan ve yorı – fiilinden gelen – yor eki hikâyelerde de – iyor şeklinde görülmektedir. alıyorur 24 , geliyorur 86 , gliyorur iken 77

B-Dilek (inşâ) sığıları

1 - İltizami (istek – Gereklilik)

İstek kipinin eki –a /-e, Eski Türkçedeki –ga / -ge, gay, gey ekinin –g –ve - g-lerinin düşmesinden meydana gelmiştir. ⁽³⁶⁾

Hikâyelerde bu ek cümledeki durumuna göre şu anlamları da ifade etmektedir.

1-Gelecek zaman

Yarınki gün men ölem, oğlum kala 83 Ahır zamanda hanlık gerü kayıya değe, kimse ne ellerinden almaya 1 Bir dua eğleñ kim Allah –u taâla manâ da bir kız vere 31

2-İltizaminin çün, kim,ki edatlarıyla kullanıldığı zaman, -ınca gerundiumunun verdiği veya şart manayı veriyor.

Öleyim ağzuñ içün oğul, ola kim menüm geçmiş günümü andurtmayasın 120, Beyrek açdı gördü ki: kereñ edüp gelesin, lütf edüp bizi kazan ile barışdurasın, demiş 147

İltizaminin Çekimi

Bu sığanın hikâyelerde tespit edebildiğimiz çekilmiş şekillerini aşağıda örnekleriyle sunuyoruz :-

-Brinci Şahıs : Teklik -am / -em bakam 128, dikem 128

-İkinci Şahıs : Teklik -a -sın / -e -sin , - yasın / yesin gelesin 3, gelmeysin 135

-üçüncü Şahıs : Teklik -a / -e gelmeye 130, menlik 75, gele 15

-Birinci Şahıs : Çokluk -a -vuz / -e -vüz Kim kazanı çıkaravuz anlara beraber edevüz 140

-İkinci Şahıs : Çokluk -asız. - esiz Siz bilesiz 7, koyasız 27

-üçüncü Şahıs : Çokluk -alar yazalar 81

Olumsuzluk şekli

Kondurmayan 28, gelmeyesin 135 gelmeye 130 ,

2- Emir

Emir eki için ayrı menşelerden gelen ekler kullanılmıştır . Bilindiği gibi emir aynı zamanda istek ifade etmektedir. Bu bakımdan emrin birinci ve üçüncü şahısları çok kere anlam yönünden iltizamî sığısı ile karışır .

Emir çekimi

Emir sığısının Dede Korkut hikâyelerinde bütün şekilleri vardır.

- Birinci şahıs : Teklik –ayım / -eyim , - eyin
- Hikâyelerde emir birinci şahıs eki genellikle-ayım/-eyim olarak geçmektedir.-ayın,-eyin şekilleri ise mahduttur.

ok atışın göreyim, sevineyim, kıvanayım, güveneyim 8, men bu oğlanı alayın, ava gideyin 60

- İkinci Şahıs : Teklik

1- Eksiz .. Ünüm añla , sözüm diñle 51

2- gıl / -gil eki ..⁽³⁷⁾ gelgil 5 , görgil , öğrengil 63

- Üçüncü Şahıs : Teklik – sun / -sün sürsün5 17 , baksun 9

- Birinci Şahıs : Çokluk -alum / -elüm bağlayalum 12, getürelüm 147

- İkinci Şahıs : Çokluk -ñ , -uñ /-üñ, -ñuz / -ñüz siz yiñüz , içiñüz 60, kesüñ 149,varuñ 149 dinleñ16yetürüñ 33
- üçüncü Şahıs : Çokluk,-sunlar, -sünle binsünler 33,varsunlar 129

Olumsuzluk şekli

Olmayayın 20 , gelmeyeyin135,kesilmesün 82,ağlatmağıl 109, almasunlar 111

3- Dilek – Şart (temennî)

Dilek – şart sigası bilindiği gibi şartla birlikte dilek , istek anlamına da gelir orhan’a göre " bir temenni ve terecci mânasıyle kullanılan şart sigasının ikinci şahıs (muhatapı)ile vücuda gelen ifade,emir sigasının muadili olur ve nida da vokal ahengi kanununa uyar" diyor. ⁽³⁸⁾ Ek , bu devir metinlerinde olduğu gibi hikâyelerde de -sa/ - se dir

Dilek – Şart çekimi

Birinci Şahıs : Teklik – sa-m / - se-m yazsam 22 , bilsem 103

İkinci Şahıs : Teklik – sa-ñ / se-ñ Öldürseñ 62 , söyleseñ 33

Üçüncü Şahıs : Teklik – sa / - se buyursa ,

hükümetse 24

Birinci şahıs:Çokluk-vüz Yetsevüz 61

Üçüncü Şahıs : Çokluk – salar,seler bulsalar 12

,öldürseler 61

4 – Gerekliklik (Vücubî)

Vücubi sıgası için hikâyelerde ayrı bir ek yoktur . Bu şekil genellikle dilek – şart sıgasına gerek kelimesi eklenmek suretiyle yapılmaktadır . Bunlardan bir kısmı istikbal anlamı da vermektedirler ⁽³⁹⁾.

Köpek kaçan haber verse gerek 21, kimün nesi olsa gerek 141, kurt kaçan haber verse gerek 21,varsam gerek 84,Dahı kim verse gerek 80

PARTİSİPLER (SIFAT – FİLLER)

Partisipler, fiillerin sıfat ve isim şekilleridirler . İsim ve sıfatlılardan farkı, bilindiği gibi, bunların zamana bağlı oluşlarıdır. İsim ve sıfat ların sahip olduğu bütün fonksiyonları icra ederler Fiillerin sonuna partisip ekleri denilen ekler getirilmek suretiyle elde edilirler. Hikâyelerde, tespit edebildiğimiz partisipleri a) geniş zaman b) geçmiş

zaman c) gelecek zaman partisipleri olmak üzere üç bölümde ele alıyoruz .

a) – Geniş Zaman Partisipleri

- an , -en ⁽⁴⁰⁾

Hikâyelerde - an / -en ekiyle yapılmış pek çok partisip örneği vardır. Aşağıda bazılarını sunuyoruz : -

Tanrı veren tatlu 11 ,dayim duran Cebbar Tanrı 78

.

- ar , -er , -ür, -r Kırk yiğidi ağlar gördü 87 ,
Dedem korkut gelür oldu 7 .

söylediğimiz örneklerinde bu ekin her zaman partisip olmadığını, kimi kez de zarf yapmak için fiil köklerine bitleştirildiğini kaydeder kaçır, ağlar, çapar gibi bunlar isim gibi kullanılan fiil şekilleri olup fiillerin yanında zarf, isimlerin yanında sıfattır .

b – Geçmiş zaman partisipleri

- duk , -dük Baş kesdüğüm yerleri göstereyim 60, Sağum
ala bukduğumda kardaşum 60

- mış , -miş Bişmiş etmeğüm bekaası olmaz 3, Gördü kâfirler alay bağlamış gelürler 130

c- Gelecek Zaman Partisipleri

- acak / -ecek Geleceğün varısa 29, varacak yerüñ 85
- ası / - esi (⁴¹) Bu evi harab olası eve varaldan berü 3, Yatacak yerün gine harab olasıydı 3, Sen varası kafır değül 62

Cümleleride görülen bu ekler değişik anlamlarda kullanılmıştır.

Gerundiumlar (zarf –fiiller)

Gerundiumlar zarf -fiillerdir. Çekim eki almırlar, hikâyelerde tespit edebildiğimiz zarf - fiilleri aşağıda sunuyoruz:

-Hal bildiren zarf – fiilleri :-

-a/-e ol gül baka baka kazan 64 , içine girdiler 111

-arak/-erek bakarak 111, kaçarak 32

-u/ü kararı kalmayup ağlayu ağlayu aldı

25, belinleyü 17 - iken durur iken 34, içir iken 33

Atif bildiren zarf -fiilleri :-

- up / - üp Göz açup 81, Gönül verüp 81

-uban/-üben,-ubanı/-übeni gelüben 124 , Kaçubanı 113
çökübeni 129

Zaman bildiren zarf- fiilleri :-

-ınca / -ince , -unca / -ünce gelince 32, büyüyünce
32,doyunca 3
-madın / -medin gelmedin 68
-ıcak /-icek varıcak 5,deyicek 62
-dukda / -dükde gitdükde 2,okradukda 4
- duğunda/- düğünde geçdüğünde 48,durduğunda 101
-duğumca / -dügümce geldüğümce 44,yazduğumca 103
-anda / -ende düşende 63,banlayanda 2

Dede korkut hikâyelerinde geçmiş olan -ınca/ -ince örneklerin-den bilmeyince 2 , düşünce 2, binince 2, çalınca, sızınca 2, inince 2 örneklerinde bu ekin gördüğü iş tamamiyle başka görünüyor . Daha açık anlaşılması için bu kelimelerden ikisinin geçtiği cümleyi alalım **Ata adını yürütmeyen boyrad oğul ata belinden inince inmese yeg, ana rahmine düşince düşmese yeğ 2** - Burada fiilin bir zaman sınırı vermekten çok , gelecek zaman şartı gibi bir anlam vermekte olduğu görülür . Bugün bu anlamı **Ata adını yürütmeyen boyrat oğul ata belinden ineceğine**

(inmektense) inmese yeg, ana rahmine düşeçeğine
(düşmektense)-Düşse (bile) doğmasa yeg , şeklinde veririz .

SONUÇ

- 1- Bu eserin Azerî lehçesinin özelliklerini taşıdığı genel olarak geçerli kabul edildikten sonra, bunda bir de Azerî lehçesinin ağızlarına göre bir böyle, bir şöyle verilecek edilecek hükümler sallantıda kalmaktadır. B-m değişmesine gelince Gök Türkçede kelime başında b hâkim olmakla birlikte tek- tük m şekli de görülmektedir. Kelime başındaki bu b ler uygur metinlerinde artık m' ye dönmüştür. Nitekim Argu Türkçesinde de hem men hem ben şekli vardır.
- 2- Eserde sabit bir imla yoktur, bu, bir kelimenin türlü şekillerde yazılmış olmasından anlaşılmaktadır.
- 3- Bir çok yerlerde kelimeler, anlamı değiştirecek, ya da onu büsbü-tün kaybettirecek biçimde yazılmıştır.
- 4- Bir takım ekler bir bakıma sabittir, bir bakıma da, Azerî ve Eski Anadolu Türkçesine ait özelliklerin bir arada görülmesi dolayısıyla , sabit değildir.

5- Hikayelerdeki birçok ekte dudak uyumuna girme temayülü görül-mektedir. Meselâ (lu, lü, li, lı, suz, süz, siz, siz, cu, cü, cı, ci).

6- Bu hikayelerde başka dünya dillerinde görülmeyen bir sayı sistem-ine, otuzluk sayı sistemine rastlanmaktadır.

7- Zaman zarfları arasında bir ahı gösterilmektedir. Buna " nihayet, artık " diye karşılık vermektedir.

DİP NOT

1- Adnan Binyazar, Dedem Korkut, Milliyet yayınlar, Türk klasikleri Dizisi, İstanbul, 1976, S.9- 10.

2- Cahit öztelli, Dedem korkut kitabının Dili üzerine Bır Dedeme- Bilimsel bildiriler 1972, S.206- 207.

3- Şamil Çemşidof, kitab- 1 Dede korkudn, kültür Bakanlığı yayınları, Ankara, 1990, S. 4.

4- Fuat Bozkurt, Türklerin Dili, 2.b, Ankara, 2002, S.240.

5-Bu Konu Hakkında Bkz. Şakir İbrayulı İbrayev, Dedem Korkut Kitabında Motif Ve Edebî Malzemelerdeki İç Üslup Değişmenin İncelenmesinde Motifin Rolü, TDAY – Belleten – 1988 , Ankara , 1994 ; Orhan Şaik Gökyay , Dedem Korkudun kitabı , İstanbul. 1973 , S. CCLX – CCLXI.

6- Orhan şaik gökay,Dedem Korkudun Kitabı,S.CCIV

7- Jean Deny,Türk Dili Grameri"osmanlıca Lehçesi" ;Tercüme eden, Ali Ulvi Elove, Maarif matbaası, İstanbul, 1941, S.330

- 8- Bu ek hakkında bk. Zeyneb Korkmaz, Türk Dilinde- ça Eki ve Bu ile Yapılan İsim Teşkilleri Üzerine Bir Deneme, TDAY- Belleten 1958, Ankara, 1988, S.41-68.
- 9- Bu ek hakkında bk. A. N. Kononov, İsimlerin Ve Sıfatların Küçültme Şekilleri Ve Söz Yapımı, TDAY- Belleten, 1968, Ankara, 1989, S.81-88.
- 10- A. Dilâçar, Gramer: Tanımı, Adı, kapsamı, Türleri, yöntemi, Eğitimdeki yeri ve Tarihçesi, TDAY, Belleten, 1971, ,Ankara, 1989, S.110
- 11- Muharrem Ergin Türk Dil Bilgisi, İstanbul 1972, S. 187.
- 12- Muharre Ergin, a.g.e. S.212.
- 13- Bu konu hakkında Bkz. Abdülkadir İnan: s.s Mayzel: Türk Dilinde İzafet (tanıtma), TDAY- Belleten, 1958, Ankara, 1988, S.279-313.
- 14- Elena M.Napolnova, Edebî Eski Anadolu Türkçesi Tarihinde Bazı Genel Özellikler, TDAY, Belleten, 1989, Ankara, 1994, S.332.
- 15- Bu ek hakkında bk. Elena M- Napolnova, a.g.e. S.332.
- 16- Bu ekin taşıdığı çeşitli anlamlar için bkç Zeynep Korkmaz, Türk dilinde – ça eki ve bu ek ile yapılan isim teşkilleri: S.41-68.
- 17- Fuat Bozkurt. Türklerin Dili. Ankara. 2002.S.250.
- 18- Muharrem Ergin, a.g.e. S.237-238.
- 19- Türkçede Cihet ekleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bk. Suzan Duran, Türkçede cihat ve mkan gösteren Ek ve sözler, TDAY, Belleten 1956, Ankara, 1988, S.1-108.
- 20- M. Mansuroğlu, Türkçede Zamir Çekimi, TDDED, III, İstanbul, 1949, S.501-508.
- 21- bu işaret zamininin bunda lokatif şekli çok kere- burada- bundan ablatif şekli de- burada- anlamlarını verirler.

- 22- Faruk k., Timur Taş, Şeyhi Ve Çağdaşlarının Gramer Araştırmaları, S.77.
- 23- Jean Deny, Türk Dili Grameri "osmanlıca Lehçesi", S.212.
- 24- gerçi örnek olarak verilen cümle soru cümlesi değildir. Fakat kanda kelimesinde soru gizlidir.
- 25- Jânos Eckmann bu ek hakkında bir araştırma vardır (BK. Türkçede- Rak. – Rek ekine dair).TADY- Belleten, 1953, Ankara, 1988, S.45-49.
- 26- Bkz. A. N. Konunov, Isimlerin Ve Sıfatların Küçültme Şekilleri Ve Söz Yapımı, a.g.e., S.81-88.
- 27- Zekî kaymaz, Eski ,Anadolu Türkçesined Sayı adları ve kullanılışarı, TDAY- Belleten, 1991, Ankara, 1994, S.9-17.
- 28- pertev Naili Boratav, Köroğlu Destanı, ıstanbul, 1931, S.84.
- 29- Bkz. Orhan Şaik Gökyay, Dedem Korkudun kitabı,a.g.e.,S.ccv.
- 30- Orhan Şaik Gökyay, Dedem Korkudun Kitabı, S.ccv.
- 31- Edatların tasnf için BK. F. K. Timur taş, Şeyhi ve Çağdaşlarını Gramer Araştırmaları, S.91-102, J.Deny,S.558-675.
- 32- Eski Anadolu metinlerinden birindi geçen fiiller için bk. Halide Dolu, Dâstân- ı Varka ve Gülşah'ın fiil çekimi; TDAY, Belleten, 1954, Ankara, 1988, S.221-231.
- 33- Ek esasında gerundium ekidir. Gerundium tasrif edilmeyen şekil olduğuna göre- up ekinin böyle bir fonksiyona sâhip olması kendisinden sonra gelen tur-fiilin düşmesi ile mümkün olmuştur. (Bkz. Faruk k. Timurtaş, Şeyhi ve çağdaşlarının Gramer Araştırmaları, S.115.
- 34- Muharrem Ergin, "kadı Burhaneddin Divanı üzerinde Bir Gramer Denemesi", TDED IV, İstanbul, 1951, S.318.
- 35- Zeynep Korkmaz, Türkçede- acak/-ecek gelecek zaman (futurum) ekinin yapısı üzerine,Ankara üniversitesi, DTÇF dergisi,CXV11, sayı 1- 2,S.164.

- 36- F. K. Timurtaş Şeyhî ve Çağdaşlarının Gramer Araştırmaları, TDAY- Belleten, 1961, Ankara, 1988, S.118.
- 37- Bu ek hakkında Bkz. Ahmet Caferoğlu, Türkçemizdeki- ğıl ve- ğil Emir Eki, TDAY- Belleten, 1971, Ankara, 1989, S.1-10.
- 38- Orhan şaik Gökyay, Korkudun kitabı, S.CCVI.
- 39- F. K. Timurtaş, Şeyhi ve Çağdaşlarını Gramer Araştırmaları, S.
- 40- Bu ek hakkında Bkz. Osman fikrî sertkaya, –an /-en Ekli Yeni şekiller ve örnekler üzerine, TDAY- Belleten, 1989, Ankara, 1994, S.335-352.
- 41- Bu ek hakkında bk. Zeynep Korkmaz, –ası / -esi Gelecek Zaman İsim- Fiil (participium) Ekinin Yapısı Üzerine, TDAY- Belleten, 1968, Ankara, 1989, S. 31-38.

KAYNAKLAR

- 1- A. Dilâçar, Gramer: Tanımı , Adı, kapsamı , Türleri, yöntemi, Eğitimdeki yeri ve Tarihçesi, TDAY-Belleten-1971, Ankara, 1989.
- 2- A. N. Kononov, **İsimlerin Ve Sıfatların Küçültme Şekilleri Ve Söz Yapım , TDAY- Belleten, 1968, Ankara , 1989**
- 3- Abdülkadir İnan S.S. Mayzel ;Türk Dilinde İzafet (Tanıtma), TDAY-Belleten, 1958, Ankara, 1988
- 4- Adnan Binyazar, Dedem Korkut, Milliyet yayınlar, Türk klasikleri Dizisi, İstanbul, 1976, S.9- 10.

- 5- Ahmet Caferoğlu , Türkçemizdeki –ğıl ve –gil Emir Eki, TDAY. Belleten ,1971 , Ankara 1989
- 6- Cahit Öztelli, Dedem korkut Kitabının Dili Üzerine Bir Deneme, Bilimsel Bildirirler 1972, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1975.
- 7- Elena M- Napolnova, Edebî Eski Anadolu Türkçesi Tarihinde Bazı Genel Özellikler, TDAY, Belleten, 1989, Ankara, 1994
- 8- Halide Dolu, Dâstân-ı Varka Ve Gülşah'ın Fiil Çekimi ; TDAY- Belleten,1954, Ankara, 1988
- 9- Faruk K. Timurtaş , Şeyhi Ve Çağdaşlarını Gramer Araştırmaları, TDAY- Belleten,1961, Ankara 1988
- 10- Fuad Bozkurt . Türklerin Dili, z.b., Ankara , 2002
- 11- Jânos Eckmann, Türkçede - Rak . – Rek Ekine Dair, TADY- Belleten, Ankara , 1953
- 12- Jean Deny, Türk Dili Grameri " osmanlıca Lehçesi " ; Tercüme eden , Ali Ulvi Elove, Maarif matbaası, İstanbul, 1941
- 13- M- Mansuroğlu, Türkçede Zamir Çekimi, TDED III, İstanbul, 1949

- 14- Muharrem Ergin, " kadı Burhaneddin Divanı Üzerinde Bir Gramer Denemesi " , TDED IV, İstanbul, 1951
- 15- Muharram Ergin , Türk Dil Bilgisi , İstanbul , 1972
- 16- Orhan Şaik Gökyay , Dedem Korkudun Kitabı , başbakanlık kültür Müsteseşarlığı yayınları, İstanbul, 1973
- 17- Osman Fakir Sertkaya , -an / -en Ekli Yeni Şekiller Ve Üzerine , TDAY- Belleten , 1994
- 18- Pertev Naili Boratav, köroğlu Destanı, ıstambul, 1931.
- 19- Suzan Duran, Türkçede Cihat Ve Mekan Gösteren Ek Ve Sözler, 1988
- 20- Şakir İbrayulı İbrayer , Dedem Korkut Kitabında Motif Ve Edebi Malzaemelerdeki İç Üslup Değişmenin İncelenmesinde Motifin Rölü, TDAY – Belleten – 1988 , Ankara , 1994
- 21- Şamil Çemşidof , Kitab-ı Dede Korkudu , Kültür Bakanlığı Yayınları , Ankara , 1990
- 22- Zeki Kaymaz , Eski Anadolu Türkçesined Sayı Adları Ve Kulan-ılışları,TDAY-Belleten, Ankara 1991
- 23- Zeynep Korkmaz, -ası / -esi Gelecek Zaman İsim– Fiil (Participium) Ekinin Yapısı Üzerine , TDAY- Beleten , Ankara ,1989

24- Zeynep korkmaz, Türkçede-acak/-ecek gelecek zaman(futurum)ekinin yapısı üzerine,Ankara üniveritesi,DTÇF dergisi,CXVII, sayı 1-2.

25- Zeynep Korkmaz, Türk Dilinde – ça Eki ve Bu Ek ile Yapılan İsim Teşkilleri Üzerine Bir Deneme , TDAY – Belleten 1958 , Ankara , 1988

عنوان البحث : خصائص علم الشكل في حكايات ده ده كوركت في كتاب اورهان شائك كوكيائي .

نبذة عن الحكايات :

تعتبر حكايات ده ده كوركت التي كتبت ما بين منتصف القرن الرابع عشر – الخامس عشر من الفلكلور الشعبي الذي يطلق عليه في الاساطير والتي غالباً ما تكون اقرب الى الخيال من الحقيقة. حيث يتداولها الناس العامة فيما بينهم من جيل الى جيل . وتعتبر هذه الحكايات من ارقى واجمل ما كتب في هذا القرن بالنسبة للأدب الشعبي وذلك لبساطة كلماتها ومعانيها الجميلة و أصل اسم هذا الكتاب هو حكايات ده ده كوركت على لسان طائفة الأوغوز ويتضمن كتاب الحكايات اثني عشرة حكاية منها:-

١. اثنتان تتناولان النزاعات الداخلية بين الاوغوزيين وهي القبيلة التي كان يعيش فيها الكاتب.

٢. اثنتان تتناولان صراع الإنسان مع الطبيعة والحياة القاسية وما يلاقيه من مصاعب في شظف العيش.

٣. أما الحكايات ألثمان الأخرى فهي تتناول النزاعات والحروب الخارجية التي خاضتها قبيلة اوغوز مع القبائل المجاورة وما تبعتها من بطولات ومآثر كبيرة خلّدتها هذه الحكايات بأسلوب جميل.

نبذة عن الكاتب :

حكايات ده ده كوركت كتبت من قبل شخص غير معروف لحد يومنا هذا وسميت بحكايات ده ده كوركت نسبة لتكرار كلمة كوركت في الحكايات وتعني إما الجد أو الجدة نظراً لعدم وجود التذكير التأنيث في اللغة التركية . وتتضارب الآراء حول الكاتب أو الكاتبة من هو وهل هذه الحكايات كانت بأسلوبه أم قد جمعها من الناس العامة على شكل كتاب جميل.

لغة الحكايات :

حكايات ده ده كوركت كتبت بلغة شعبية صرفة هي اللغة الازرية وهي إحدى لهجات اللغة الأنضولية القديمة تتخللها كلمات عربية وفارسية.

نسخ الحكايات :

توجد نسختين لهذه الحكايات أولهما في مكتبة ده ده سده في ألمانيا مكتوبة بحروف عربية والثانية في مكتبة الفاتيكان في ايطاليا مستسخة من النسخة الأولى.

الكتب والبحوث المنشورة حول هذه الحكايات :

كتبت الكثير من البحوث حول هذه القصص وكان من أبرزها بحث الدكتوراه ل(محرم اركن) وبحوث كثيرة لـ أورهان شائك كوكياي وكتاب له في سنة ١٩٣٣ يحتوي هذا الكتاب مع المدخل على ٧٧ صفحة أعطى من خلالها الكاتب كل المعلومات التي تخص هذه الحكايات تلتها طبعات أخرى في السنوات التالية

وآخرها كتاب له في سنة ١٩٧٣ ويعتبر اورهان شانك كوكياي أول من كتب هذه الحكايات بحروف لاتينية حديثة .

خطة البحث :

في بحثي تناولت لغة حكايات ده ده كوركت من ناحية علم الشكل فقط : تناولت فيه الأسماء - الصفات - الضمائر - الظروف - الأدوات - الأفعال.

أهم نتائج البحث :

١. عدم وجود إملاء ثابت تستند عليه هذه الحكايات فالكلمة الواحدة تكتب بإشكال مختلفة في نفس الصفحة بل في نفس السطر.
٢. عدم وجود توافق صوتي إلا في بعض اللواحق .
٣. وجود إعداد لا تتواجد في لغات أخرى وهي تثبت مدى تخلف الناس في تلك الفترة.
٤. الجمل غير مترابطة من ناحية المعنى ولا من ناحية اللغة. وهناك الكثير من الجمل الغير صحيحة في الكتابة والمعنى.

المصادر

استندت في كتابة البحث على المصادر التركية فقط . وخاصة المجالات التركية.

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

0202

لعدد 69

الهيئة الاستشارية
الاستاذ الدكتور : سعيد جاسم الاسدي
الاستاذ الدكتور : وهيب مجيد الكبيسي

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مكمة مةمصة

رقم الايداع في المكة الوطنفة ببغداد ٢٦٢
لسنة ١٩٧٨ / ISSN 2077 – 8694

رئفس التفرفر
ألاستاذ المساعء الدكتور : سناء مفل ففصل

الهفة الاءارفة		
رئفساً	كامل علوان الزبفءف	الاستاذ الدكتور
	صبف شهاب ءمء	الاستاذ الدكتور
		عضوا
عضوا	لفلف عبء الرزاق نعمان	الاستاذ الدكتور
عضوا	صاآب عبء مرزوك	الاستاذ الدكتور
عضوا	سناء مفل ففصل	الاستاذ المساعء الدكتور :

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوًا

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوًا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوًا
عضوًا

كلمة العدد

يصدر لعدد (69) من مجلة لغوم لتبوية والفسي في لقت لذي تتعزز في ه قدرات ش عن افي مواجهة لتحيات لجيدة ، في لقت لذي تتصاع دفي ه علمية ببناء لعراق لجي د ب كل الامكلات لتباحة وفضل لخبرات لعربية ولقاءات فاعلة في لمجتمع لتتقيق الاهداف لتبوية ، وتشجيع لبحث لغمي ، اذ ان لبحث لتي تتشرفي لمجلة تشمل لجلب لتبوي والفسي والاعتماد اعني من حيث لخدمة ، ومولبت ه لروح لعصر ولتقدم لتقلي . ويتقوى هذه لمجلة لرؤى دق سبقة دوم في نشر كل جي فني يدل ه .

هيئة لتحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

- ان يكون لمبحث مطبوعا طباعة ليزية هي فوق معه للوبي (لشك).
 - ان يكون لموضوع جيذا وغير منشور سابقا .
 - ان لاتزيد عدد صفحات لمبحث (02)صفحة .
 - لمبحث لتي ترد من خارج لى طريقى مع هيئة لمبحثى ربش لن اجاور لقبول وللشور .
 - تبسل الابحاث لفدة لى خماراء لدرار اللقاهم، ولغلى لمباحث الاخذ بملاحظات لقوم عى ادبلاعا بذا، واجراء لقي مات ولتصامحات واعادة لمبحث لى سكك تاية لمبحثى .
 - لايجو الاعتراا لغلى لقيهم، ولايجوز لم طلب قبلش فسلم لمبحثى .
 - لتب لمبحث وشجب لم تراه هيئة لمبحثى .
 - يفع لمغق دره خصة ولشرون لف ينار عى دلت لام لمبحث.
 - تبشر الابحاث لفدقى لموضوعات لمبوية والفسيية والاحكام عية .
 - تبشرون لمربللات لفد قبلش مسك لتي لمبحثى ار - جامعا قبرا دلك لظهاة الادابك قسم علم الفس (مجمع لبيد لطلابى باب لمعظم ص.ب.
- (29220) .

مجلة لعلوم لمبوية والفسيية مجلة لغلى محكمة

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات
التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات

أ.د. عبد الخالق عبد الجبار
النقيب
د. نضال متي بطرس

المستخلص:

يهدف البحث إلى اقتراح مقياس لمؤشر تقدير كفاءة كلفة كفاية فاعلية النفقات التعليمية المتعلقة بنسبة الهدر الناتجة عن أعداد التسرب من بين المسجلين وأعداد الراسبين من بين المشاركين في الامتحانات الوزارية لمراحل التعليم العام (السادس الابتدائي ، الثالث متوسط ، السادس الأدبي والسادس العلمي) وذلك من خلال احتساب مستويات النجاح النوعي لتحقيق الدراسي باعتباره احد مصادر الهدر التي لا تقل أهمية عن المصادر التقليدية المذكور وذلك في عينة ضمن حدود مديرية تربية الكرخ الثالثة في ضوء نتائج الامتحانات الوزارية للعام الدراسي (2007) ، وذلك لرفد العملية التعليمية بمؤشر يأخذ بعين الاعتبار فاعلية النفقات التعليمية في تحقيق المستوى النوعي لتحقيق المعرفي عموماً وباختيار مادة الرياضيات لإجراء عملية الترجيح . وقد اتضح بأن نسبة الهدر بأعداد الناجحين بالترجيح بمستويات النجاح لمواد الرياضيات لمراحل التعليم العام هي على درجة متماثلة مما يؤكد حالة عدم التحيز في اعتمادنا لتلك المادة في إجراء عملية الترجيح ، كما أشرت نتائج تقدير نسب صافي الهدر بكلفة كفاية التعليم ما بين نسب كلف الكفاءة والكفاية غير المرجحة والمرجحة بمادة الرياضيات بترتيب المرحلة الابتدائية بالمرتبة الأولى يليها المرحلة المتوسطة بالمرتبة الثانية ويليهما الإعدادي العلمي بالمرتبة الثالثة وأخيراً قد سجلت المرحلة الإعدادية الأدبي المرتبة الرابعة والأخيرة في هذا المجال .

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة إليه :

يُعد هذا البحث إحدى الدراسات الرائدة في مجال تقويم العملية التعليمية من خلال اقتراح مقياس لتقدير كفاءة كلفة كفاية النجاح النوعي لمستوى تحصيل طلبة مراحل التعليم العام على عموم كافة المواد الدراسية بترجيح مستوى النجاح النوعي في مواد الرياضيات ، والتي تتعلق بمدى فاعلية النفقات التعليمية في تحقيق مستوى نوعية التحصيل المعرفي للطلبة .
وبرغم أن البحث هو محاولة لمعرفة كلفة كفاية النفقات التعليمية ارتباطاً بما هو متحقق من نسب الهدر المتمثلة بنسب التسرب ونسب الرسوب لكل مرحلة من مراحل التعليم العام ، فقد تم الأخذ بالاعتبار نسب الهدر الناتجة عن انخفاض مستويات النجاح النوعي في تلك المراحل باعتبارها أحد أهم مصادر الهدر من خلال قياس مدى مساهمتها بارتفاع نسب الهدر في كلفة كفاية النفقات التعليمية والتي لم تعتمد في الدراسات السابقة (حسب إطلاعنا) .
من جانب آخر ، فقد تم اعتماد مادة الرياضيات لترجيح نسب الكفايات النوعية لمستويات التحصيل الدراسي لتقدير نسب الهدر نتيجة لانخفاض مستويات النجاح النوعي بدلاً من اعتمادنا لكافة المواد الدراسية لكل مرحلة لاعتبارات عديدة ، أهمها هو لما تتصف به تلك المادة من خصوصية بالمقارنة ببقية المواد الدراسية الأخرى بكونها تشكل الأساس الذي يستند إليه الطالب في خلق قدراته على التفكير المنطقي والحسي والوجداني الخ ، الأمر الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتقدير مستوى النجاح النوعي المتحقق لديه بتعميم ذلك على مستوى أعداد الناجحين الكلي بكافة المواد الدراسية . إن الإجراءات المتبعة تُعد محاولة جديدة في أسلوب قياس كفاية الكلفة التعليمية ارتباطاً بمدى ما تحقق من مستوى في نسب الهدر (التسرب و الرسوب)

بالإضافة إلى الانخفاض في التحصيل النوعي بترجيح مادة الرياضيات .
وبهذا تكون الإجراءات ذات فائدة في إغناء أساليب قياس كفاءة و كفاية كلفة
النفقات التعليمية (كماً ونوعاً) من الناحية النظرية ، كما إن هذه الإجراءات
تُزود الباحثين بأسلوب جديد لإجراء قياس صافي نسب الهدر لتلك النفقات [4]
المخلافي ، ١٩٩٨، ١٦٧ [4] .

تكم الأهمية التطبيقية للبحث من خلال تقدير أعداد الطلبة الناجحين
النوعي عموماً بترجيح مستوى النجاح النوعي المتحقق في مادة الرياضيات ،
كذلك فقد تضمن البحث على دراسة مستوى تحصيل الطلاب المتحقق قياساً
لما ينبغي أن يتحقق استناداً إلى مؤشرات الكلفة ، وبذلك يمكن أن تكون
النتائج ذات فائدة للهيئات التعليمية والإدارية في مديريات التربية على عموم
العراق ، وفي تربية بغداد - الكرخ الثالثة على وجه التخصيص ، وذلك
محاولة لإعادة النظر في هذا الجانب الحيوي من جوانب تقويم العملية
التعليمية ، بغية رفع كفاية التعليم فيها .

ومن جانب آخر ، فإن قياس صافي نسب الهدر المتحققة في ضوء
قياس صافي كلفة كفاية التعليم بالترجيح بمادة الرياضيات ، يُعد من بين
المؤشرات المهمة والتي يمكن اعتمادها من قبل الجهات ذات العلاقة
بالتخطيط التربوي كأساس لاتخاذ القرارات اللازمة لتهيئة المستلزمات المادية
والبشرية (الكمية والنوعية) لتجاوز حالات الهدر المتحققة فيها .

هدف البحث:

يهدف البحث إلى اقتراح مقياس لمؤشر تقدير كفاءة كلفة كفاية فاعلية
النفقات التعليمية المتعلقة بنسبة الهدر الناتجة عن أعداد التسرب من بين
المسجلين وأعداد الراسبين من بين المشاركين في الامتحانات الوزارية لمرحلة

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

التعليم العام (السادس الابتدائي ، الثالث متوسط ، السادس الأدبي والسادس العلمي) وذلك من خلال تقدير صافي نسب الهدر لتلك النفقات نتيجة لانخفاض مستويات التحصيل الدراسي للنجاح النوعي في تلك المراحل بترجيح مادة الرياضيات .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي:

- ١- مديرية تربية بغداد . الكرخ الثالثة لطلبة مراحل التعليم العام (السادس الابتدائي ، الثالث متوسط ، السادس الأدبي ، السادس العلمي) .
- ٢- نتائج الامتحانات الوزارية لكافة المواد عموماً (المسجلين ، المشاركين ، الناجحين) وأعداد الناجحين في مادة الرياضيات مصنفة بحسب المستويات النوعية للنجاح وللدورين الأول والثاني للعام الدراسي (2007 - 2008) (*)

تحديد المصطلحات :

الكفاءة : هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات باستخدام عدد محدود من المدخلات [Adams , 1971 p.47] [10] .
وتعرف الكفاءة إجرائياً بمدى قدرة النظام التعليمي على تخريج أكبر قدر ممكن من الطلبة المقبولين في المدة الزمنية المقررة والمسموح بها [المخلافي ، ١٩٩٨ ، ص ١٧] [4] .

الكفاية : تعريف الكفاية الاقتصادية للتعليم بأنها العلاقة بين المصروفات الموجهة لتحقيق مستوى تعليمي معين والنتائج

(*) تحددت عينة البحث بإحدى السنوات للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ م من مديرية تربية بغداد - الكرخ الثالثة قصداً وذلك لتوفر البيانات الخاصة بموضوع البحث .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

الاقتصادية التي تتحقق نتيجة لهذا المستوى

التعليمي [Liberska , 1974, P.18] [12] .

وهناك من يرى أن الكفاية هي القدرة الفعلية المتحققة لانجاز شيئاً ما
في ضوء معطيات معيار محدد يؤشر المجال الحقيقي لكافة النتائج
الاحتمالية المتوقعة [النقيب ، ١٩٩٢] [5] .

وتعرف الكفاية إجرائياً بأنها مدى ما تحققه النفقات التعليمية للأغراض
التي وجهت من أجلها، والمتمثلة بتحقيق مستوى تحصيلي معين لدى طلبة
مراحل التعليم العام [الصوفي ، عبد المجيد - 1986] [3]، والذي يُعبر عنه
بدرجات تحصيل الطلاب ، وهي من درجة (٥٥) حداً أدنى للكفاية وحتى
الدرجة (٩٥) وهو الحد الأعلى لها في الامتحانات الوزارية للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨ م) في مديرية تربية بغداد/ الكرخ الثالثة .

❖ الكفاية النوعية إجرائياً :

تعرف بأنها تلك الكفاية التي تتعلق بمدى ما يتحقق من مستوى تحصيلي
نوعي من خلال فاعلية النفقات التعليمية في تحقيقها لمستوى نوعية
التحصيل المعرفي للطلبة .

❖ الكفاية الكلية إجرائياً :

تعرف بأنها متوسط ما تحقق من الكفايات لمختلف مراحل التعليم العام
في مادة الرياضيات للسنة الدراسية (٢٠٠٧ . ٢٠٠٨ م) لتربية بغداد .
الكرخ الثالثة .

❖ نسبة الهدر :

وتصنف إلى ثلاثة أصناف حسبما هي واردة في هذا البحث والتي

تؤشر الجانب النظري المقترح وكما يأتي :

- نسبة الهدر بـ (التسرب) : وهي النسبة المئوية لأعداد المتسربين (التاركين) من بين الطلبة المسجلين في المرحلة الدراسية قبل بلوغهم فترة تحديد حق المشاركة في الامتحانات النهائية [2] .

- نسبة الهدر بـ (الرسوب) : وهي النسبة المئوية لأعداد الطلبة الراسبين من بين الطلبة المشاركين (الممتحنين) في المرحلة الدراسية للامتحانات النهائية وللدورين الأول والثاني [2] .

- نسبة الهدر بـ (بالنجاح النوعي) : وهي النسبة المئوية لانخفاض الكفاية النوعية لمستوى التحصيل من خلال طرح قيمة الكفاية النوعية المتحققة لمرحلة التعليم العام من الواحد الصحيح [6].

❖ التحصيل الدراسي :

عرفه وبستر [Webster:1971] [13] : الأداء الذي يقدمه الطالب في موضوع دراسي (نوعاً وكماً) في غضون مدة معينة .

عرفه كود [Good : 1973] [11] : بأنه مدى الإلتقان في أداء المهارات أو المعارف المكتسبة .

❖ مراحل التعليم العام : وتشمل المراحل الدراسية التالية :

- ١- المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها (٦) سنوات .
- ٢- المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها (٣) سنوات بعد الابتدائية .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

٣- المرحلة الإعدادية ومدة الدراسة فيها (٣) سنوات بعد
المتوسطة .

[وزارة التربية /التشريعات التربوية /

١٩٧١] [8] .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة :

أولاً - دراسة خزل وصباح / ١٩٨٦ [7] :

أجريت هذه الدراسة في جامعة الموصل ١٩٨٦ ، وسعت إلى معرفة الكفاية النوعية لكلفة التعليم، استناداً إلى مدى تحقيق الكلفة لمستوى التحصيل النوعي للطلاب، وتحدد البحث بكلية العلوم . جامعة الموصل بكافة أقسامها وصفوفها ولجميع المواد الدراسية، للعام الدراسي ١٩٧٨ - ١٩٧٩ بفصليه الأول والثاني ، وقد جمعت البيانات من السجلات الرسمية الخاصة بنتائج امتحانات الطلاب للسنة الدراسية ١٩٧٨ - ١٩٧٩ ، في تصنيف يشمل خمس فئات لنتائج كل فئة من الفئات بكلفة المادة المعنية ثم يضرب الناتج بنسبة كفاية تلك الفئة، ثم تجمع المبالغ التي تقابل الكفاية المتحققة لجميع الفئات لاستخراج الكفاية الكلية لتلك المادة.

توصلت الدراسة إلى أن الكفاية الكلية المتمثلة بالمستوى التحصيلي النوعي المتحقق لدى ،الطلاب لكلفة التعليم في كلية العلوم بلغت (١٩٩,٦٧٠, ٨١٩) مليون ديناراً من كلفة كلية قدرها (١,٢٩٢,٨٠٧,٥٣٠) مليار ديناراً، وبمعدل (٥٧٩, ٥٤١) ألف ديناراً للطلاب الواحد من أصل (٩٢٧) ألف دينار كلفة كلية للطلاب الواحد في هذه المؤسسة . وبذلك حققت هذه المؤسسة كفاية نسبتها (٥٩,٥٧ %) .

ومن ضمن التوصيات التي أوصى بها الباحثان: إجراء دراسات تربط بين الكفاية النوعية والكفاية الكمية للنفقات التعليمية لإعطاء صورة أكثر كمالاً في معرفة الكفاية الحقيقية للنفقات التعليمية، كذلك فقد أوصيا بإجراء دراسات على نسب الأهدار الذي يحصل في النفقات التعليمية نتيجة

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

انخفاض مستوى تحصيل الطلاب [خزعل وصباح: ١٩٨٦ ص ٦٥ .
٨٦ [7] .

ثانياً - البياتي / ١٩٨٧ [1] :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الداخلية للأكاديمية الفنون
الجميلة - جامعة بغداد من خلال التعرف على تطور أعداد الطلبة المقبولين
الجدد فيها واتجاهات تطوّرهم حسب النوع ولكل أقسامها للسنوات
(١٩٦٧ - ١٩٨٦) ، كذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على تطور أعداد
الخريجين من خلال تقدير عدد السنوات التي يحتاجها الطالب للتخرج
والتعرف على معامل الكفاءة الداخلية للأكاديمية لأربعة عشر فوجاً .
ومن بين أهم النتائج التي توصل إليها هي :

- نسبة المدخلات إلى المخرجات بلغت (85.7 %) لعام
١٩٧٠-١٩٧١ وتطورت لتصل إلى (95.4 %) لعام
١٩٨١-١٩٨٢ .

- بلغت مجموع السنوات الطلابية المهددة (٨٧٥) سنة
واستخدمت (٩١٤٣) سنة طلابية لتخريج (٢٠٦٧)
خريجاً وخريجة وبلغ المتوسط العام لعدد السنوات الطلابية
اللازمة لتخريج طالب واحد (٤,٤) سنة طلابية .

- معامل الكفاءة للمقبولين في سنة الأساس (1967-1968) بلغ
(٩٥ %) ، في حين بلغ هذا المعامل في سنة الهدف (-1980
1981) ما قيمته (٨٤ %) وعلى مستوى الكلية بشكل عام
(٩٠ %) .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

ثالثاً- المخلافي / ١٩٩٨ [4] :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الداخلية والخارجية لكلية التربية
- جامعة تعز (اليمن) لكافة التخصصات فيها للأعوام الدراسية (١٩٨٥ -
١٩٩٥) من خلال العديد من المؤشرات المتعلقة بالكفاءة الداخلية متمثلة
بتطبيق طريقة إعادة تركيب الفوج الافتراضي بالاعتماد على معدلات التدفق (نجاح ، رسوب ، تسرب) ، كذلك بتطبيق طريقة متابعة الفوج الطلابي
الحقيقي . ومن بين أهم النتائج التي تم التوصل إليها هي ما يأتي :

- بلغ معامل الكفاءة الداخلية لكلية للعام الدراسي ١٩٩١-١٩٩٢
باستخدام طريقة متابعة الفوج الحقيقي (0.89) من خلال
نسبة أهدار الرسوب بمعامل (0.07) وتسرب بمعامل 0.04 .

- بلغ عدد المقاعد الدراسية المهذرة (٧٠٤) مقعداً منها بسبب
الرسوب (422) مقعداً ومنها (٢٨٢) مقعداً بسبب
التسرب .

رابعاً - دراسة النقيب وآخرون / ١٩٩٢ [5] :

هدفت الدراسة إلى موضوع تقدير الكفاية النوعية لمستوى التحصيل
الدراسي لطلبة المعهد الطبي الفني / بغداد من خلال قياس كلفة كفاية
المادة الدراسية الواحدة وصولاً إلى كلفة كفاية المرحلة الدراسية لكل قسم
علمي وعلى مستوى المعهد ككل بمرحلتيه الدراسية وعلى عموم كافة الأقسام
العلمية فيه وقد تم جمع البيانات من سجلات نتائج الامتحانات للعام الدراسي
١٩٩٠ - ١٩٩١ وللدورين الأول والثاني . كما اختصت الدراسة بعدد الطلبة
المسجلين من المرشحين للقبول المركزي لنفس العام الدراسي المذكور . من

جانب آخر ، فقد اشتملت هذه الدراسة على عملية احتساب التكاليف المتحققة خلال الفترة كإضافة حصة تكاليف الهيئة من المعهد من خلال ارجحية أعداد الطلبة المرشحين للقبول فيه من بين كافة الطلبة المرشحين للقبول في هيئة التعليم التقني .

هذا وقد تم اعتماد المستويات النوعية للنجاح المتحقق في المادة الدراسية أساسا للوصول إلى مؤشر الكفاية النوعية من خلال تقدير مركز الفئة للإشارة إلى تلك المستويات وكما يأتي :

- ١- مستوى راسب من خلال التقدير (صفر) .
- ٢- مستوى مقبول من خلال التقدير (٥٥) .
- ٣- مستوى متوسط من خلال التقدير (٦٥) .
- ٤- مستوى جيد من خلال التقدير (٧٥) .
- ٥- مستوى جيد جداً من خلال التقدير (٨٥) .
- ٦- مستوى امتياز من خلال التقدير (٩٥) .

وقد توصلت الدراسة إلى تأشير الانخفاض النوعي لمستوى التحصيل الدراسي على عموم المعهد مع وجود فروق معنوية ما بين الأقسام العلمية في تحقيق ذلك بمستوى دلالة (٠,٠٥) . [النقيب : ١٩٩٢] [5].

خامساً - دراسة النقيب وبطرس / ٢٠٠٨ [6]:

هدف البحث إلى قياس مؤشر الكفاية النوعية لمستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة مراحل التعليم العام (السادس الابتدائي ،

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

الثالث متوسط ، السادس الأدبي والسادس العلمي) ضمن حدود مديرية تربية
الكرخ الأولى في ضوء نتائج الامتحانات الوزارية للعام الدراسي (2003 -
2004) وذلك لرفد العملية التعليمية بمؤشر يأخذ بعين الاعتبار فاعلية
النفقات التعليمية في تحقيق المستوى النوعي للتحصيل المعرفي دون الأخذ
بالاعتبار نسب الهدر الناجمة عن أعداد التسرب والرسوب في تلك المراحل .
وفي ضوء ذلك اتضح بأن مستوى كفاية النفقات التعليمية في ضوء مستوى
نوعية التحصيل هي على درجة متماثلة في عموم مراحل التعليم العام في تلك
المادة (الرياضيات) وكما أشرت نتائج نسب الكفايات النوعية لمستوى
التحصيل الدراسي ونسب الهدر المتحققة في ضوء نتائج التعليم العام في مادة
الرياضيات بأنها شكلت شكلاً نمطياً معيناً مما يعكس ذلك اثر استخدام
طرائق تقليدية في التعليم بكافة مراحله المختلفة . وقد تبين عند ترتيب
المراحل الدراسية حسب المتحقق من نسب الكفاية النوعية للنجاح على
المستوى العام ، أتضح بأن المرحلة الإعدادية - الفرع العلمي تأتي بالمرتبة
الأولى تليها المرحلة المتوسطة ثم المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية (الفرع
الأدبي) بالمرحلة الأخيرة .

مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة :

من خلال مراجعة ما جاءت به كافة الدراسات السابقة المذكورة وغير
المذكورة في تناولها لموضوع تقويم فاعلية العملية التعليمية نرى أنها تصنف
إلى صنفين من الدراسات وكما يأتي :

الصنف الأول : قد تناول موضوع عملية التقويم من خلال قياس
مؤشرات الكفاءة الداخلية والخارجية وقياس كل ما يتعلق بعدد المقاعد الدراسية
المطلوبة وبعدها السنوات اللازمة للتخرج بمتابعة الفوج الافتراضي الذي يأخذ

بالاعتبار نسب الرسوب والتسرب المسجلة عند كل مرحلة من مراحل التعليم
موضوع التقويم دون الأخذ بالاعتبار مستوى نوعية التحصيل المعرفي
المتحقق من مرحلة دراسية إلى أخرى .

الصنف الثاني : قد تناول موضوع التقويم من خلال قياس فاعلية
الكفاية النوعية لكلفة التعليم وبدءاً من المادة الدراسية الواحدة و المرحلة
الدراسية وصولاً إلى كافة المراحل عموماً والتي تتعلق بمدى فاعلية النفقات
التعليمية في تحقيق مستوى نوعية التحصيل المعرفي للطلبة دون الأخذ
بالاعتبار نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة أثر أعداد التسرب
والرسوب من تلك النفقات .

وفي الدراسة الحالية فقد تم تصنيف نسب الهدر إلى ثلاثة أصناف
والتي توضح الجانب النظري المقترح
(نظرية البحث) وكما يأتي :

- نسبة الهدر بـ (التسرب) : وهي النسبة المئوية لأعداد
المتسربين (التاركين) من بين الطلبة المسجلين في المرحلة
الدراسية قبل بلوغهم فترة تحديد حق المشاركة في الامتحانات
النهائية [2] .

- نسبة الهدر بـ (الرسوب) : وهي النسبة المئوية لأعداد الطلبة
الراسبين من بين الطلبة المشاركين (الممتحنين) في المرحلة
الدراسية للامتحانات النهائية وللدورين الأول والثاني [2] .

- نسبة الهدر بـ (بالنجاح النوعي) : وهي النسبة المئوية
لانخفاض الكفاية النوعية لمستوى التحصيل من خلال طرح قيمة
الكفاية النوعية المتحققة لمرحلة التعليم العام من الواحد الصحيح
[6] .

وبذلك يتضح بأن الدراسة الحالية قد مزجت ما بين صنفَي الدراسات
السابقة من خلال اقتراح مقياس لتقدير كفاءة كلفة (كفاية) النفقات التعليمية

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل طلبة مراحل التعليم العام بالترجيح
في مادة الرياضيات ، وهي لأول مرة (بحسب إطلاعنا) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث :

لأجل تحقيق هدف البحث ينبغي معرفة :

نسب الهدر الناتجة عن عدم المشاركة في الامتحانات الوزارية ولكل مرحلة من مراحل التعليم العام ، كذلك نسب الهدر الناتجة عن أعداد الرسوب في الدورين الأول والثاني لتلك المراحل في تربية بغداد- الكرخ الثالثة بالإضافة إلى معرفة نسب الهدر لتلك المراحل بأعداد الناجحين في مادة الرياضيات مصنفة بحسب مستويات النجاح النوعي وللدورين الأول والثاني وتقدير الأعداد المرجحة للنجاح النوعي في تلك المادة ، كذلك التعرف على مجمل المصروفات المتحققة خلال الفترة متمثلةً بالنفقات والرواتب . ولأجل تحقيق ذلك تم جمع البيانات اللازمة للحصول على التقديرات الأنفة الذكر وكما يأتي :

أولاً - جمع البيانات :

جمعت البيانات لأعداد الطلاب المسجلين في بدء العام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) من مديرية التخطيط التربوي لتربية بغداد / الكرخ الثالثة .

الجدول (١) يوضح أعداد الطلاب المسجلين والمشاركين والناجحين للعام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) لمراحل التعليم العام (الابتدائي ، المتوسط ، الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي) واحتساب نسب التسرب والرسوب لتلك المراحل بالإضافة إلى أعداد الناجحين في مادة الرياضيات مصنفة بحسب مستويات النجاح النوعي وللدورين الأول والثاني وتقدير الأعداد المرجحة للنجاح النوعي في تلك المادة .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

الجدول (١)

أعداد الطلاب المسجلين والمشاركين والناجحون للعام الدراسي (٢٠٠٧ -

٢٠٠٨ م) لمراحل التعليم العام

ونسب التسرب والرسوب لكافة المواد الدراسية ونسب النجاح النوعي لمادة

الرياضيات

المرحلة الدراسية	متوسط الدرجات	الناجحين				نسبة الهدر النوعي %	أعداد	نسبة الهدر	الناجحين	نسبة الهدر	
		الدور الأول	الدور الثاني	الدورين	النوعي					% التسرب	% الرسوب
الابتدائي	0.55	52 11	97 8	6189	3403. 95	0.677622284	16514	المشارك ون 16077	14709	0.085 091	0.1093
	0.65	23 70	61 1	2981	1937. 65						
	0.75	22 04	43 7	2641	1980. 75						
	0.85	14 95	39 7	1892	1608. 2						
	0.95	11 71	13 2	1303	1237. 85						
	المجموع		1500 6	1016 8.4				0.026 462			
المتوسطة	0.55	19 30	76 4	2694	1481. 7	0.668401432	13758	المشارك ون 9580	6155	3425	0.5526
	0.65	10 63	54 9	1612	1047. 8						
	0.75	94 3	28 7	1230	922.5						
	0.85	63 7	17 5	812	690.2						
	0.95	25	10	358	340.1						

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

المرحلة الدراسية		متوسط الدرجات		الناجحين			% المتحقق	% نسبة الهدر النوعي	أعداد	نسبة الهدر	الناجحين	نسبة الهدر	
				النوع	الدورين	الدور الثاني						الدور الأول	% التسرب
			5	3									
		المجموع			6706	4482.3				0.303678		0.357516	
الإعدادي الأدبي		0.55	328	201	529	290.95	0.64163034	0.35836966	2782	المشاركون 2221	636	1585	0.7714
		0.65	195	135	330	214.5							
		0.75	90	79	169	126.75							
		0.85	58	35	93	79.05							
		0.95	15	11	26	24.7							
		المجموع			1147	735.95				0.201653		0.713643	
الإعدادي العلمي		0.55	648	548	1196	657.8	0.697505292	0.302494708	3880	المشاركون 3203	1445	1758	0.6296
		0.65	391	265	656	426.4							
		0.75	349	215	564	423							
		0.85	284	186	470	399.5							
		0.95	256	165	421	399.95							
		المجموع			3307	2306.65				0.174485		0.54886	

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

حيث تم تقدير مستويات النجاح في مادة الرياضيات لجميع مراحل
التعليم العام بموجب التصنيف المعتمد والذي يشمل خمس فئات، هي كما
يأتي :

الفئة الأولى: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (الامتياز) ٩٠ - ١٠٠
بتقدير (٩٥ %) .

الفئة الثانية: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (جيد جداً) ٨٠ - ٨٩ بتقدير
(٨٥ %) .

الفئة الثالثة: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (جيد) ٧٠ - ٧٩ بتقدير
(٧٥ %) .

الفئة الرابعة: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (متوسط) ٦٠ - ٦٩ بتقدير
(٦٥ %) .

الفئة الخامسة: يشمل نتائج الطلاب ضمن حدود (مقبول) ٥٠ - ٥٩
بتقدير (٥٥ %) .

كما جمعت البيانات الخاصة بالرواتب والنفقات الأخرى المتحققة فعلاً
خلال السنة المالية من ٢٠٠٨/١/١ ولغاية ٢٠٠٨/١٢/٣١ . والتي تم إعادة
تصنيفها للمراحل الدراسية المتوسطة والإعدادي الأدبي والإعدادي العلمي في
ضوء أعداد الطلبة المسجلين في تلك المراحل .

ثانياً - تصنيف البيانات وحساب الكفاية :

حسبت الكفاية النوعية لمستوى التحصيل النوعي للطلبة عن طريق
تحويل مستوى التحصيل النوعي إلى تقديرات كمية تتمثل بمبالغ نقدية في
ضوء الافتراض الآتي:

بما أن الطالب الذي يحصل على درجة ما ضمن حدود معينة يُعبر عنها بمستوى تحصيلي نوعي معين، إذ يمكن التعبير عن هذا المستوى التحصيلي النوعي بالدرجة نفسها التي تقابله ، وعلى سبيل المثال إذا حصل الطالب على درجة ما بين (٨٠ - ٨٩) فيُعبر عن تحصيله النوعي بمستوى (جيد جداً) ويمكن أن يعبر عن هذا المستوى بتقدير نقطي كمي هو (٨٥) ويمكن استخدام التقدير النقطي الكمي (Estimation by point) بدلاً عن المستوى النوعي الذي يقابله في الحسابات الكمية بكونه يمثل قيمة متوسط الفترة المذكورة وهو أفضل تقدير غير متحيز للتعبير عنها . [Fellen , 1957] [10] .

... في ضوء هذا السلم واعتماداً على الافتراضات المسبقة ، فقد عوضت المستويات النوعية بتقديرات كمية (فئات) الدرجات المقابلة للمستويات النوعية ، وجرى مقابلة كل فئة من تلك الفئات بدرجات الكفاية المعبر عنها بمبالغ نقدية ، فئة (٩٠ - ١٠٠) تقابلها درجة كفاية نوعية محققة بنسبة (٩٥%) أي أن الطالب الذي حصل على درجة ما ضمن هذه الفئة حقق فائدة من الكلفة التعليمية بنسبة (٩٥%) وكذا الحال فيما يخص الفئات الأخرى ، فئة (٨٠ - ٨٩) تقابلها كفاية بنسبة (٨٥%) وفئة (٧٠ - ٧٩) تقابلها بنسبة (٧٥%) وفئة (٦٠ - ٦٩) تقابلها بنسبة (٦٥%) وفئة (٥٠ - ٥٩) تقابلها كفاية بنسبة (٥٠%) أما الفئة التي تقع دون درجة النجاح (٥٠) فتعد كفايتها صفرًا (ليس لها كفاية) إذ أنها لم تحقق فائدة ما من الكلفة التعليمية ، فالطالب الراسب سوف يعيد المادة التي رسب فيها في سنة دراسية لاحقة .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

ثالثاً - حساب كفاية كلفة المرحلة الدراسية :

- ١- يضرب اعداد الطلبة الناجحين في الدورين الأول والثاني عند كل فئة من فئات مستويات التحصيل النوعي لمادة الرياضيات ، ثم تجمع النواتج المتحققة لجميع الفئات لاستخراج أعداد الطلبة الناجحين المرجحة بمستويات النجاح النوعي ، ثم تحتسب النسبة المئوية لكفاية التحصيل لأعداد الناجحين الكلي بترجيح النجاح النوعي في الرياضيات من خلال قسمة أعداد الطلبة الناجحين المرجحة بمستويات النجاح النوعي إلى أعداد الطلبة الناجحين في الدورين غير المرجحة وضرب الناتج بـ (١٠٠ %) .
- ٢- لحساب نسبة الهدر في ضوء كفاية التحصيل يتم طرح ناتج الكفاية النوعية لكل مرحلة من القيمة (١٠٠) باعتبارها تمثل أقصى كفاية نوعية ممكنة التحقق من جهة وهي أقصى قدرة لتحقيق الهدف من العملية التعليمية من جهة أخرى .
- ٣- لحساب كلفة كفاية التحصيل في المرحلة الدراسية يتم من خلال ضرب قيمة نسبة كفاية التحصيل في الكلفة الكلية للمرحلة .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار -د. نضال متي

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها :

أولاً : يتضمن الجدول (٢) على عرض نتائج أعداد (المسجلين ، المشاركين ، الناجحين) لمراحل التعليم العام للعام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) ، كذلك احتساب نسب الهدر بأعداد (التسرب والرسوب) الكلي ، بالإضافة إلى كفاية كلفة التعليم بأثر أعداد التسرب والرسوب من الناتج الكلي للنفقات المتحققة خلال الفترة (٢٠٠٧/١/١ - ٢٠٠٧/١٢/٣١) ، بالإضافة إلى نسبة الهدر لكفاية كلفة مراحل التعليم العام بأثر أعداد التسرب والرسوب .

الجدول (٢)

أعداد (المسجلون ، المشاركون ، الناجحون) لمراحل التعليم العام ونسب الهدر (التسرب والرسوب) وكفاية كلفة التعليم وكلفة الهدر لمراحل التعليم العام للعام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) بأثر نسبتي التسرب والرسوب

مرحلة التعليم العام	المسجلون	المشاركون	الناجحون	نسبة الهدر الرسوب والتسرب	كفاية كلفة التعليم العام بأثر أعداد التسرب والرسوب	كلفة الهدر لمراحل التعليم العام بأثر أعداد التسرب والرسوب
الابتدائي	16514	16077	14709	0.1093012	49.369053	6.0582733
المتوسطة	13758	9580	6155	0.5526239	13.317196	16.450145
الإعدادي الأدبي	2782	2221	636	0.7713875	1.3760742	4.6431687
الإعدادي العلمي	3880	3203	1445	0.6275773	3.126458	5.2684603

لقد شكلت نتائج كلفة الهدر لمراحل التعليم العام بأثر أعداد التسرب والرسوب (32.43) مليار دينار من مجموع النفقات الكلية ، بمتوسط عام قدرة (8.105) مليار دينار وبانحراف معياري قدرة (5.594) مليار دينار . من جانب آخر ، ومن خلال نتائج الجدول (١) يتضح بأن نسبة الهدر (التسرب والرسوب) بأعداد طلبة مراحل التعليم العام قد بلغت بالمتوسط (% 51.52) وبانحراف معياري قدرة (% 28.54) ، ومسجلة ارتفاعاً كبيراً لنسبة الهدر الناتجة عند مرحلة الإعدادي الأدبي ، ثم تليها مرحلة الإعدادي العلمي ، ومن ثم تليها المرحلة المتوسطة ، وأخيراً فقد سجلت المرحلة الابتدائية أدنى مستواً من نسبة الهدر بأعداد التسرب والرسوب . كما سجلت نتائج كلفة الهدر الناتجة عن أعداد التسرب والرسوب لمراحل التعليم العام عموماً (32.42) مليار دينار عراقي ، مشكلةً نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المذكور و بضمنها الرواتب الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات عن تحقيق الأهداف المطلوبة .

ثانياً : يتضمن الجدول (٣) على عرض نتائج تقديرات أعداد الناجحين بترجيح النجاح النوعي في مادة الرياضيات لمراحل التعليم العام ، كذلك احتساب نسب الهدر بأعداد الناجحين الكلي في ضوء ذلك بالإضافة إلى كلفة كفاية النجاح النوعي و كلفة الهدر من الناتج الكلي للنفقات المتحققة خلال الفترة (٢٠٠٧/١/١ – ٢٠٠٧/١٢/٣١) بترجيح النجاح النوعي في الرياضيات .

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

الجدول (٣)

تقدير كلفة الهدر بترجيح النجاح النوعي في الرياضيات

مراحل التعليم العام	أعداد الناجحين بترجيح النجاح النوعي في الرياضيات	نسب الهدر بأعداد الناجحين الكلية النوعي بالترجيح في الرياضيات	الكلفة الكلية للمرحلة بالمليار	كلفة كفاية النجاح النوعي بترجيح مادة الرياضيات بالمليار	كلفة الهدر بترجيح النجاح النوعي في الرياضيات بالمليار
الابتدائي	9967	0.322378	55.427326682	37.558776	17.868551
المتوسطة	4114	0.331599	29.767341770	19.896521	9.8708208
الإعدادي الأدبي	408	0.358370	6.019242972	3.8621269	2.1571161
الإعدادي العلمي	1008	0.302495	8.394918307	5.8554975	2.5394208

لقد شكلت نتائج نسب الهدر بأعداد الناجحين النوعي بالترجيح
في مادة الرياضيات على مستوى كافة مراحل التعليم العام بالمتوسط (32.87
%) وبانحراف معياري (2.32 %) وبفارق غير معنوي عند مستوى الدلالة
(0.05) ما بين نتائج نسب الهدر بأعداد الناجحين النوعي بالترجيح في
الرياضيات بالمقارنة بالقيمة المتوسطة بافتراضها قيمة الهدف لإجراء تلك
المقارنة ، كذلك فقد سجلت عملية الترجيح عند مرحلة الإعدادي الأدبي ارتفاعاً
نسبياً لنسبة الهدر الناتجة بالمقارنة بما هو متحقق ببقية مراحل التعليم العام
الأخرى ، ثم تليها المرحلة المتوسطة ومن ثم تليها المرحلة الابتدائية ، وأخيراً
فقد سجلت مرحلة الإعدادي العلمي أدنى مستواً من نسبة الهدر بأعداد

الناجحين الكلي النوعي بالترجيح بمادة الرياضيات . كما سجلت نتائج كلفة الهدر الناتجة عن عملية الترجيح لإعداد الناجحين بمادة الرياضيات لمرحل التعليم العام (32.44) مليار دينار عراقي ، مشكلةً نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المذكور و بضمنها الرواتب الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة وذلك بافتراض استبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب من تلك النفقات .

ثالثاً : يتضمن الجدول (٤) على عرض لنتائج صافي الكلفة الكلية باستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب منها ، ونتائج صافي الكلفة الكلية للمرحلة بالمليار باستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب والنجاح النوعي منها ، كذلك على نتائج صافي كلفة الهدر الناتجة عن عملية ترجيح النجاح النوعي في الرياضيات بمجمل النفقات الخاصة بالفترة (٢٠٠٧/١/١ - ٢٠٠٧/١٢/٣١) .

الجدول (٤)

تقدير صافي كلفة الهدر بالنجاح النوعي لكل المواد بترجيح النجاح النوعي
بالرياضيات

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

صافي الهدر بالكلفة الكلية الناتجة عن عملية الترجيح بالمليار دينار	صافي الكلفة الكلية للمرحلة بالمليار بإستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب والنجاح النوعي بالمليار دينار	صافي الكلفة الكلية للمرحلة بالمليار بإستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب بالمليار دينار	مراحل التعليم العام
15.915497	33.453557	49.369053	الابتدائي
4.415969	8.9012274	13.317196	المتوسطة
0.4931437	0.8829305	1.3760742	الإعدادي الأدبي
0.9457379	2.1807201	3.126458	الإعدادي العلمي

لقد شكلت نتائج صافي الكلفة الكلية للمرحلة الواحدة بإستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب و أعداد الطلبة نتيجةً للانخفاض مستوى النجاح النوعي بالمتوسط (16.79) مليار دينار وبانحراف معياري (22.34) مليار دينار على اختلاف مراحل التعليم العام ، حيث يلاحظ الارتفاع الحاد بقيمة مؤشر التشتت نتيجةً لارتفاع قيمة صافي كلفة كفاية التعليم في المرحلة الابتدائية مقارنةً ببقية مراحل التعليم العام الأخرى ، كذلك فقد سجلت نتائج صافي كلفة الهدر الناتجة عن عملية الترجيح أعلى مستوى لها عند مرحلة التعليم العام الابتدائي ، ثم يليها مرحلة التعليم العام المتوسط ومن ثم تليها مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي أدنى مستوى من نسبة الهدر بأعداد الناجحين الكلي النوعي بالترجيح بمادة الرياضيات . كما سجلت نتائج كلفة الهدر الناتجة عن عملية الترجيح لإعداد الناجحين بمادة الرياضيات

لمراحل التعليم العام (21.77) مليار دينار عراقي ، مشكلةً نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى خمس المبالغ المصروفة لتغطية كلفة كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المذكور و بضمنها الرواتب الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة بمستوى النجاح النوعي وذلك بافتراض استبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب من تلك النفقات .

رابعاً : يتضمن الجدول (٥) على عرض لنتائج النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من إجمالي المصروفات السنوية (النفقات الكلية) ، ونتائج النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من إجمالي المصروفات السنوية (النفقات الكلية) أيضاً ، كذلك على نتائج صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة لمراحل التعليم العام للسنة الدراسية ٢٠٠٧-٢٠٠٨ .

الجدول (٥)

صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير
المرجحة

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

مراحل التعليم العام	النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات %	النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات %	صافي الفرق () الهدر (للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة %
الابتدائي	89.07	60.35	28.72
المتوسطة	44.74	29.90	14.84
الإعدادي الأدبي	22.86	14.67	8.20
الإعدادي العلمي	37.24	25.98	11.26

لقد شكلت نتائج النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات بالمتوسط (48.48 %) وبانحراف معياري قدرة (28.54 %) على اختلاف مراحل التعليم العام ، حيث يلاحظ الارتفاع الحاد بقيمة مؤشر التشتت نتيجة لارتفاع النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات في المرحلة الابتدائية مقارنةً ببقية مراحل التعليم العام الأخرى ، كذلك فقد سجلت نتائج صافي النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات عند مرحلة التعليم العام المتوسط ومن ثم تليها مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي أدنى مستوىً من النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام غير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات . كما سجلت نتائج النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات بالمتوسط (32.73 %) وبانحراف معياري قدرة (19.52 %) على اختلاف مراحل التعليم العام ، حيث

يلاحظ الارتفاع الحاد بقيمة مؤشر التشتت نتيجة لارتفاع النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات في المرحلة الابتدائية مقارنةً ببقية مراحل التعليم العام الأخرى ، كذلك فقد سجلت نتائج صافي النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات عند مرحلة التعليم العام المتوسط ومن ثم تليها مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي أدنى مستوىً من النسبة المئوية لكلفة كفاية التعليم العام المرجحة من الناتج الكلي للنفقات، مشكلةً نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المذكور و بضمنها الرواتب الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة بمستوى النجاح النوعي .

كذلك فقد سجلت نتائج صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات عند مرحلة التعليم العام أعلى مستوىً لها عند التعليم العام الابتدائي ومن ثم تليها المرحلة المتوسطة ون ثم مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي أدنى مستوىً من صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة بمستوى النجاح النوعي .

الفصل الخامس

الاستنتاجات :

1- شكلت نتائج أعداد التسرب والرسوب نسبة هدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام تصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المبحوثة و بضمنها الرواتب

الشهرية المدفوعة من إجمالي الكلفة الكلية ، كذلك فقد بلغت نسبة الهدر نتيجة لأعداد التسرب والرسوب إلى النصف من المجموع الكلي للطلبة المسجلين الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات عن تحقيق الأهداف المطلوبة .

2- سجلت نتائج نسب الهدر بأعداد الناجحين النوعي الكلي بالترجيح في مادة الرياضيات على مستوى كافة مراحل التعليم العام باستبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب منها بمقدار الثلث من بين أعداد الناجحين الكلي وبفارق غير معنوي عند مستوى الدلالة المعتمد ما بين نتائج نسب الهدر بأعداد الناجحين الكلي النوعي بالترجيح في الرياضيات بالمقارنة بالقيمة المتوسطة بافتراضها قيمة الهدف لإجراء تلك المقارنة مما يؤثر نمطية التعليم السائدة في مادة الرياضيات على عموم مراحل التعليم العام .

3- سجلت نسبة الهدر في كلفة كفاية أعداد الناجحين على عموم مراحل التعليم العام بالترجيح النوعي لنسب النجاح لتصل إلى ثلث المبالغ المصروفة لتغطية كافة النفقات المسجلة خلال الفترة المبحوثة وتحت استبعاد أثر أعداد التسرب والرسوب منها ، وإلى خمس المبالغ المصروفة لتغطية كلفة كافة النفقات المسجلة بأثر أعداد التسرب والرسوب ، الأمر الذي يتأكد فيه مستوى الارتفاع الكبير في نسبة الهدر المتحققة نتيجةً لابتعاد مساهمة تلك النفقات في تحقيق الأهداف المطلوبة.

عند ترتيب المراحل الدراسية حسب المتحقق من صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام المرجحة وغير المرجحة من الناتج الكلي للنفقات فإن مرحلة التعليم العام الابتدائي قد سجلت أعلى مستواً وبفارق

كبير بالمقارنة ببقية مراحل التعليم العام الأخرى ، ثم تليها المرحلة المتوسطة
ومن ثم مرحلة الإعدادي العلمي ، وأخيراً فقد سجلت مرحلة الإعدادي الأدبي
أدنى مستواً من صافي الفرق للنسبة المئوية ما بين كلفة كفاية التعليم العام
المرجحة وغير المرجحة .

التوصيات:

١- نتيجةً لتماثل نسب الهدر بأعداد الناجحين الكلي النوعي بالترجيح في
مادة الرياضيات الأمر الذي يعكس نمطية تدريس تلك المادة على
عموم مراحل التعليم العام ، مما يدعو إلى ضرورة الابتعاد عن
نمطية التعليم السائدة حالياً من خلال الارتقاء بقدرات المدرسين
التدريسية بالاعتماد على طرائق التدريس الحديثة . بغية الإقلال من
نسب الهدر الحاصل في كلفة الكفايات النوعية للتعليم بكافة مراحله
.

٢-نوصي بالتوجه الجاد إلى فتح معهد متخصص لتطوير تدريس
الرياضيات والعلوم في العراق لغرض الارتقاء بقدرات المدرسين
التدريسية من خلال الابتعاد عن نمطية التعليم السائدة حالياً . بغية
الإقلال من نسب الهدر الحاصلة في كفاءة كلفة كفاية النفقات
التعليمية بكافة مراحله .

المقترحات :

- ١- إجراء عملية الترجيح للنجاح النوعي باعتماد كافة المواد الدراسية في كل
مرحلة من مراحل التعليم العام .
- ٢- إجراء دراسة مماثلة على باقي مديريات التربية في القطر العراقي لمعرفة
كفاية النفقات التعليمية ارتباطاً بالمستوى التحصيلي المتحقق لدى طلبتها

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

وبأثر نسب الهدر المتحققة (التسرب ، الرسوب ، النجاح النوعي) في
مراحل التعليم العام .

المصادر :

أ- العربية :

- ١- البياتي ، نجم عبدالله عسكر ، " الكفاءة الداخلية لأكاديمية الفنون
الجميلة للسنوات الدراسية ١٩٦٧- ١٩٨٦ " ، رسالة ماجستير ،
أكاديمية الفنون الجميلة - جامعة بغداد (١٩٨٧) .
- ٢- الراوي ، مسارع ، " مشكلة الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين"
، مركز البحوث التربوية النفسية ، جامعة بغداد ، ص ٥ ، (١٩٦٩) .
- ٣- الصوفي ، عبد المجيد . " الأساليب الإحصائية في تقويم العملية
التعليمية " دراسات دورية ، المعهد العربي للتدريب والبحوث
الإحصائية ، الجامعة العربية ، (١٩٨٦) .
- ٤- المخلافي ، سلطان سعيد ، " الكفاءة الداخلية والخارجية لكلية
التربية " ، جامعة تعز ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية
ابن رشد ، جامعة بغداد (١٩٨٨) .
- ٥- النقيب ، عبد الخالق عبد الجبار وآخرون . " الكفاءة النوعية لكلفة
التعليم في المعهد الطبي التقني - بغداد في ضوء مستوى تحقيق
الطلبة "، ملحق البحوث التقنية (١٩٩٢) ، بموجب كتابة موافقة
النشر ١٠٥٩ المرقم والمؤرخ في ١٢/١٢/ ١٩٩٢ .
- ٦- النقيب ، عبد الخالق عبد الجبار وبطرس ، نضال متي . " الكفاءة
النوعية لكافة تعليم مادة الرياضيات في ضوء مستوى تحقيق طلبة

مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحقيق
طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات.....أ.د. عبد الخالق عبد الجبار-د. نضال متي

مراحل التعليم العام " مجلة البحوث التقنية ، المجلد (٢١) العدد (٥)
ص ١١٧-١٣٠ ، (٢٠٠٨) .

٧- خزعل، جمال أسد وصباح حنا هرمز . " الكفاية النوعية لكلفة
التعليم في كلية العلوم في ضوء مستوى تحصيل الطلبة - جامعة
الموصل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد السابع ، ، بغداد
(١٩٨٦) .

٨- وزارة التربية ، " المجموعة الكاملة للتشريعات التربوية " ، قانون
وزارة التربية ، المادة الخامسة ، رقم ١٢٤ لسنة ١٩٧١ المعدل .

ب-الأجنبية :

- 9- Adams , Don , " Education in national development " ,
London Kegum paul , (1971) .
- 10- Fellen .W. , "An Introduction to probability theory and
its application " ., Vol. (1) , 2nd ed. , John Wiley ,
New York , (1957) .
- 11- Good , G.v, " Dictionary of Education " , Mc Graw
Hill book Co. 3rd ed. U.S.A (1973) .
- 12- Liberska. B , " problemy Efeky wnosci wyzsze myks Z
talccenia, wavs Z awa , (1974) .
- 13- Webster , (1971), third new international dictionary
of the English language un Abridged eith seven
language dictionary vol . L.A to G . USA .

مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون ومعوقات استخدامها

المدرس المساعد عدنان غركان جبر

الفصل الأول

مشكلة البحث

لا تزال ظاهرة الجريمة تشغل بال العديد من المفكرين في المجتمع الإنساني وأصبحت الزيادات المطردة في معدلات الجريمة هاجسا للقائمين على رسم السياسة الاقتصادية والاجتماعية حيث تشير الإحصاءات ان حجم الجريمة بين عامي ١٩٧٥ و ١٩٨٠ زاد في العالم بمعدل ٣٣ % وان حجم جرائم العنف تضاعف وكذا جرائم السرقة ارتفعت معدلاتها الى ثلاثة أضعاف (السراج ، ١٩٩٤ ، ص١٣) (عوض ، ١٩٩٠ ، ص٧٠) .

وتشير الإحصاءات الجنائية عن اتجاهات الجريمة والصادرة عن هيئة الأمم المتحدة إن حجم الجريمة بأنواعها كافة على المستوى الدولي في تصاعد مستمر بـ ٢٣ % للفترة من (١٩٨٠ - ١٩٨٥) مقارنة بـ ١١ % للفترة من (١٩٧٥ - ١٩٨٥) وكانت هذه الزيادة قد تركزت في جرائم المخدرات والسرقة بالإكراه والغش والاحتيال والاعتداء والسرقة والقتل العمد (البداينة، ١٩٩٠، ص١٠).

وفي الربع الأخير من القرن الماضي وبداية القرن الحالي ظهرت أنواع جديدة من الجرائم كالجرائم الاقتصادية والجرائم الواقعة على البيئة وجرائم خطف الطائرات والاعتداء على وسائل النقل وجرائم المخدرات وجرائم الإرهاب بصورة متعددة ، وأصبح العالم يتسم بطابع الجريمة المنظمة والتي تتجاوز آثارها الحدود الجغرافية للدول وصار تأثيرها يصل الى العديد من المجتمعات نتيجة للتطور الهائل في وسائل الاتصالات والمواصلات والعلاقات السياسية والاقتصادية والاحتكاك بين شعوب العالم .

ولقد شعرت حكومات العالم ومنظماته الدولية بهذا الخطر فأضحي العالم يواجه مشكلة تزايد الجرائم ، الامر الذي أثار تلك الدول والمنظمات ودعاها للمضي في مواجهة هذه المشكلة ووضع سياسات واستراتيجيات وخطط دولية ووطنية للحد من تزايدها وآثارها الاقتصادية والاجتماعية .

والعراق عضو من أعضاء المجتمع الدولي وجزء من العالم يواجه ما تواجهه الدول من أزمات ويتأثر بدوره بما يحدث فيه ، فعلى الصعيد الداخلي اتخذت الحكومة العراقية أساليب وطرق عديدة لمكافحة الجريمة وطبقت الأحكام وشددت على الجناة في العقوبات وسنت العديد من القوانين والأنظمة والتعليمات وأدخلت العديد من الأساتذة والمختصين في القانون دورات لتعليم الأساليب الحديثة في منع نشوء الجريمة واستعملت الأساليب التعليمية الحديثة من خلال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في لضمان عدم نقشي الجريمة ولتحقيق الأمن والاستقرار في المجتمع .

أما على الصعيد الدولي فقد ابرم العراق العديد من الاتفاقيات الثنائية والدولية لمكافحة الجريمة بشتى صورها وأنواعها المختلفة ودعا إلى عقد المؤتمرات الدولية وتبني إستراتيجية عالمية لمكافحة الجرائم ولا سيما الجريمة المنظمة ، كما شارك في العديد الندوات على المستوى الإقليمي والدولي لمنع الجريمة ويسعى دوما الى الاستفادة من البحوث والدراسات التي تطرح لحل المشاكل الاجتماعية .

ان استعمال الوسائل التعليمية يعد أساساً في كل عملية تعلم ، فهي تعزز مدلولات الألفاظ التي قد يصعب على المتعلمين إدراكها ، وتوصل الحقائق بوقت قصير وبجهد قليل مما لو اعتمد المدرس على الطرح النظري وحده .

ويواجه الطلبة في كليات القانون في أثناء تعلم المواد الدراسية مشكلات عدة منها ، قلة استعمال الوسائل التعليمية ، فالمنهج الدراسي يكاد يكون المصدر التعليمي الوحيد الذي يعتمد عليه الطالب في أثناء تعليمه .

وقد أثبتت الإحصائيات التربوية أن التعلم بالوسائل التعليمية يساعد على تعليم عدد أكبر من المتعلمين وإكسابهم عدداً من المهارات والمعارف ويوفر ما لا يقل عن (٣٠ - ٤٠ %) من وقت التعلم من دون الوسائل التعليمية .
كل ذلك شجع الباحث على إجراء هذا البحث خدمة للبحث العلمي ، ويمكن صياغة مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية :-

- ١- مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون من وجهة نظر مدرسي القانون ومدرساتها.
- ٢- مدى استعمال مدرسي كليات القانون ومدرساتها الوسائل التعليمية ان توافرت .
- ٣- ما هي معوقات استعمال الوسائل التعليمية على ما يراه مدرسو القانون ومدرساتها سواء كانت مرتبطة بالوسائل التعليمية أم بالمدرس أم بالدورات التدريبية المخصصة لهم .

أهمية البحث والحاجة اليه

إن التحديات التي يواجهها العالم بسبب الثورة العلمية والتكنولوجية والانفتاح العلمي عن طريق شبكات الاتصال والمعلومات التي كسرت العوائق ، سهلت التواصل بين الشعوب وظاهرة " العولمة " التي نقلتنا من التركيز على المحلي والوطني الى المجتمع العالمي ، والتغير السريع الذي طرأ على جميع نواحي الحياة الاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية، يجعل من الواجب على المؤسسات التعليمية الأخذ بوسائل التعليم الحديثة، لتحقيق اهدافها ومواجهة هذه التحديات ، وقد أضاف التطور العلمي ، والتكنولوجي كثيراً من الوسائل التعليمية الجديدة يمكن الاستفادة منها في تهيئة مجالات الخبرة للمتعلمين ، حتى يحصل إعداد الفرد لدرجة عالية من الكفاية تؤهله لمواجهة تحديات العصر ، وتجعله قادراً على استعمال التكنولوجيا في التعليم بشكل فاعل .

ولقد تطور مفهوم الوسائل التعليمية ، وأتسع ليشمل وسائل الاتصال الفردية والجماعية ، وأصبحت بذلك جزءاً متكاملًا في العملية التعليمية ، ولها دور كبير في تحقيق أهداف التعليم العامة منها والخاصة ، وانطلاقاً مما سبق يصبح استعمال الوسائل التعليمية بعامه ، والتكنولوجيا في التعليم بخاصة خاضعاً لمبادئ التخطيط العلمي المنهجي النظمي ، وكان لأعمال (كومنيوس) عام ١٦٠٠ م أهمية في تطور الوسائل التعليمية إذ نادى بتعليم الأشياء من خلال الحواس لذا فإن الأشياء الحقيقية والتوضيحات يجب أن تستعمل كركيزة للتعليم الشفوي ، والمكتوب . وفي عام ١٦٥٠ م ألف (كومنيوس) أول كتاب موضح بالرسومات أسماه " العالم المرئي في صور " وكان تأثير أفكار (كومنيوس) في الناحية التعليمية والعلمية قليلاً . وفي بداية عام ١٨٠٠ م تأثر حقل التعليم بأفكار (جون بستالوزي) بالدفاع عن التعليم عن طريق الحواس ، وفي عام ١٩٠٨ م استعمل مصطلح التعليم المرئي ، إذ قامت شركة بطبع كتاب يدعى (التعليم المرئي مرشد المعلمين للشرائح المضئية ، والصور الحسية) . وفي الأربعينيات من القرن العشرين تم اختراع الحاسوب الذي كان له الفضل في تطور الحياة المعرفية ، وتقدمها بشكل سريع جداً حيث ان التطور الذي واكب الحياة منذ بدء الخليقة حتى الأربعينيات من القرن العشرين ، كان أقل بكثير من التطور الذي حدث على الحياة منذ الأربعينيات من هذا القرن حتى يومنا هذا ، وقد أصبح الحاسوب من أساسيات التعليم في الدول المتقدمة ، وفي بعض دول العالم الثالث . (الحيلة ، ٢٠٠١ ، ص ١٧ - ١٩)

ولما كانت أهداف التربية تؤكد النمو العقلي والانفعالي والروحي والجسمي والاجتماعي فإن الاعتماد على طرائق التدريس التقليدية والاقتصادية على مواد ووسائل التعلم اللفظية غير كافية ومناسبة لتحقيق تلك الأهداف . (البايوي ، ١٩٩٧ ، ص ٥)

ومن هنا فان المدرس كان ينظر إلى الوسائل التعليمية بانها إضافة للمنهج وليست جزءاً منه ، لذلك لم يكن هناك ما يبرر إنفاق الوقت والجهد والمال لإنتاج مثل هذه

الوسائل ، او استعمالها ، ومن ثم لم يكن يخطط لاستعمالها - ان استعملت - ويأتي هذا الاستعمال عشوائياً.

لهذا كله نجد ان التربية الحديثة أخذت تهتم بالتخطيط للدرس ، والتخطيط لاستعمال الوسائل التعليمية التي أصبحت جزءاً أساسياً من المنهج . (سلامة، ٢٠٠١، ص ٩٥)

وتؤدي التقنيات التربوية دوراً في تحقيق الأهداف التعليمية وقد صنف (بلوم) الأهداف التعليمية الى ثلاثة مجالات هي :

المجال المعرفي ، والمجال الانفعال ، والمجال الحركي ، ودور الوسائل التعليمية في تحقيق هذه الاهداف هو المساعدة على عرض الحقائق العقلية على ما هي عليه ، أو تعمل على توضيحها وتبسيطها ، وتسهم الوسائل في تكوين المفاهيم والأسس ، بما لها من إمكانات عرض الأشخاص والأشياء ، والمواقف ، والعمليات التي تمثلها وتوضحها : الحاضر منها والماضي ، القريب والبعيد ، السريع والبطيء ، الصغير والكبير .

والوسائل التعليمية ضرورية لتزويد المتعلم بالمواقف والأنشطة التي تسمح له بالملاحظة والاستعمال وهذان الأمران (الملاحظة والاستعمال) ضروريان لتعليم كثير من المهارات العقلية مثل (مهارة الاستنباط والاستقراء ، وحل المشكلات ، والتحليل ، والنقد) .

وتتيح الوسائل التعليمية للدارس فرص التمرين اللازمة لاكتساب المهارات الحركية المختلفة وإتقانها مثل (مهارة الرسم ، ومهارة الكتابة، ومهارة الألعاب الرياضية بأشكالها كلها ، ومهارة الطباعة ... الخ) .

وأثبتت الوسائل التعليمية فعاليتها في تكوين الميول والاتجاهات بما تمتلكه من مؤشرات (أشكال ، وألوان ، وأصوات ، وحركات) . (سلامة، ١٩٩٨، ص ٣٢٧) ولما كان المنهج يستند إلى أركان أساسية مهمة منها (الكتاب المدرسي ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية) فان كل تطوير يحصل في المنهج

لابد وأن يتأثر به أركانه ، لذا لابد ان تتم عملية التغيير في البنى والأساليب التربوية من خلال الاعتماد على الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة التي تعد الحجر الأساس في تطوير المنهج بعناصره كافة .

وأكد ذلك (رونتري Rowntree) في قاموس التربية إذ قال " يتوقف نجاح العملية التعليمية على إشراك أكبر عدد ممكن من أدوات التعلم والمعرفة " . فالعملية التي تشترك بها حواس الإنسان وعقله وقلبه وروحه تكون بلا شك أكثر فعالية في المتعلم وفي تنمية ملكاته المعرفية من العملية التي لا يشترك فيها سوى العقل ، وأن المنهج الذي يستعمل الوسائل والتقنيات التربوية يسهم في تسهيل عملية التعلم وإثرائها وجعلها أكثر فاعلية لأنها ذات آثار ملموسة في الكثير من مظاهر عملية التعلم ، وقد شهد القرن العشرون تطوراً كبيراً في مجال صناعة الوسائل والتقنيات التربوية لأنها تشكل عنصراً مهماً في عملية التعليم والتعلم ، وهذا يقتضي الاستعمال الأمثل للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية المتاحة ، فضلاً عن ذلك أدى تقدم العلوم والتكنولوجيا إلى ظهور أنواع جديدة من الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية أثرت في زيادة عددها من ناحية وأدخلت تحسينات عديدة في طرائق إنتاجها واستعمالها من ناحية أخرى ، لذلك فإن العصر الحالي يمتاز بوفرة الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية ، ونتيجة لكثرتها وتنوعها فأنها صنفّت وقسمت الى مجموعات ، فقد تقسم على أساس الهدف منها أو على أساس ما تحتاج اليه من أجهزة أو الحاسة التي تخاطبها أو نوع الخبرة التي تقدمها .

وفي بغداد عام ١٩٧٩ عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ندوة إدارة برامج

الوسائل التعليمية والتقنية والتربوية وقد أوصت في تقريرها توصيات عديدة منها :

- ١- تحديد مفهوم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية على أنه عملية منهجية في عملية التعليم والتعلم .
- ٢- الإفادة من الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية والمعدلة لتناسب البيئة .

٣- تصميم برامج للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في مراكز التقنيات التربوية التابعة للجامعات العربية على ان تكون البرامج المستعملة من تراثنا وبيئتنا العربية .

وقد اختار الباحث المرحلة الجامعية / مدرسي كلية القانون ومدرساتها ميداناً لبحثهما لان مدرسي القانون ومدرساتها يشكلون عنصراً من العناصر البارزة وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير للعملية التربوية ، فحين يتسلح المدرسون في المؤسسات التعليمية جميعها وبخاصة مدرسي القانون ومدرساتها بقناعة صادقة بالأهمية التربوية للوسائل التعليمية والتقنيات التربوية واستعمالها ويلم بالدور الخطير الذي أدته في تخطي الكثير من الصعوبات والمعوقات التي واجهت التربية في انحاء العالم المختلفة . وما يمكن أن تؤديه لنا ونحن في بداية عهد النهوض . فأن ذلك يشكل استكمالاً لجوانب أعداده فضلاً عن إلى الجوانب الاخرى التي اكتسبها . (الباوي ، ١٩٩٧ ، ص ٦-٧)

مرامي البحث :

يرمي البحث الحالي الى :-

- ١- تعرف مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون في بغداد من وجهة نظر مدرسي القانون ومدرساتها .
- ٢- تعرف معوقات استعمال الوسائل التعليمية المرتبطة بالوسائل التعليمية والمدرس والدورات التدريبية .
- ٣- تنمية معارف مدرسي القانون ومدرساتها في المرحلة الجامعية نحو الوسائل التعليمية وأهميتها في التعليم والتعلم .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :-

- ١- كليات القانون في محافظة بغداد .
- ٢- مدرسي القانون ومدرساتها للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) .

تحديد المصطلحات :

أ- الوسائل التعليمية :

١- عرفها (الحيلة ٢٠٠١) هي : " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم ، وتقتصر مدتها ، وتوضيح المعاني ، وشرح الأفكار ، وتدريب التلاميذ على المهارات ، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات والميول " . (الحيلة ، ٢٠٠١ ، ص ٢٥)

٢- وعرفها (سلامة ٢٠٠١) بأنها : " جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة " . (سلامة ، ٢٠٠١ ، ص ٤١)

٣- وعرفها (سيد منصور ٢٠٠٢) بأنها : " ما تتدرج تحت مختلف الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي ، بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين . (سيد منصور ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٢)

التعريف الاجرائي :

تلك الوسيلة التي يستخدمها المدرس لتحسين الأداء وترفع من فاعليته وتعمق من درجة افادة الطلبة منه بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة للدرس وعادة يطلق كلمة وسيلة تعليمية على المواد التي تساعد المدرس في تدريسه منها الأفلام المسجل عليها المادة التعليمية ، النماذج ، الصور والعينات .

ب- الشرائح التعليمية :

عرفت الشرائح تعريفات كثيرة منها :-

١- وعرفها (حمدان ١٩٥١) بأنها : " عبارة عن رسوم أو صور ثابتة مطبوعة بشكل انفرادي في إطارات بلاستيكية أو من الزجاج " . (حمدان ، ١٩٥١ ، ص ١٤٣)

- ٢- عرفها (القاسمي ١٩٧٠) بأنها : " عبارة عن صور شفافة ملونة أو غير ملونة تتوفر في الأسواق بأحجام مختلفة أكثرها تلك التي بحجم (٢×٢) بوصة والتي تؤخذ بالة تصوير قياس (٣٥ ملم) .(القاسمي، ١٩٧٠، ص ١٠٢)
- ٣- وعرفها (الكلوب ١٩٨٤) بأنها : " عبارة عن شرائح أو صور مرئية ثابتة على شريحة فيلمية شفافة ومثبتة داخل إطار وتكون على احجام مختلفة وأكثرها شيوعاً (٢×٢ أنج) " (الكلوب ، ١٩٨٤ ، ص ٩٨)
- كلية القانون :

هي احد الكليات التابعة الى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومدة الدراسة فيها اربع سنوات .

الفصل الثاني

الوسائل التعليمية :

أصبح انتشار (الوسائل التعليمية) مصطلحاً واستعمالاً مألوفاً عند معظم فئات المجتمع المثقف منها وغير المثقف ، العاملة في نطاق التعليم أم غير العاملة، ولما للوسائل التعليمية من دور وأهمية في ميدان التدريس فأن جميع المؤسسات التعليمية وعلى كافة مستوياتها أصبحت توجه جزءاً كبيراً من اهتماماتها لتوفير الوسائل ، والتأكيد على ضرورة استخدامها والإفادة منها في عملية التدريس .

لكن المتتبع لنوعية ومدى استيعاب مفهوم " الوسائل التعليمية " لدى الغالبية العظمى ممن يبدون اهتماماً وحماساً لها ، سيجد ان فهم ماهية الوسيلة يحتاج الى تصحيح وبلورة في كثير من الاحيان ، إلى جانب ضرورة توضيح الرؤية لعمليتي الاختيار والاستخدام في المواقف التعليمية .

لكل مشكلة أسباب ، والطريق الصحيح للوصول إلى حلها يبدأ بمعرفة الأسباب، ومشكلة الوسائل التعليمية التي تحدثنا عنها تتركز أسبابها في " أخطاء " لا بد من أزاحتها عن الطريق حتى نتمكن من تحقيق الأبعاد التربوية ونرتقي بتدريسنا بصورة مستمرة .

المقصود بالوسيلة التعليمية :

شاع بين كثيرين من الناس وخاصة العاملين في مجال التعليم (إداريون ، موجهون ، مدرسون) أن الوسيلة التعليمية عبارة عن لوحة من الفلين أو الورق المقوى تكتب عليها عبارات أو رسومات أو قواعد علمية أو ربما قصيدة شعرية ، وتعد بحيث تتوفر لها الصفات الفنية من حيث اللون والتصميم والاخراج ويختار لها أجمل مكان في داخل غرفة الصف ، أو ممرات المؤسسة التعليمية .

وتتطور الفكرة أحياناً لدى هؤلاء " المهتمين " ليحولوا الوسيلة إلى قطعة فنية رائعة ومجسمة بهدف وضعها في مكان بارز بالمؤسسة التعليمية ويبدو من هذه الصورة أن الوسيلة التعليمية والهدف منها لا يتعدى حدود " الزينة " لغرفة الدراسة أو الممرات ، او غرف كبار المسؤولين بالمؤسسة التعليمية .

تذكر معظم الكتب المتخصصة في هذا المجال تعريفات عدة عن الوسائل التعليمية ، وهي في الحقيقة تكمل بعضها ولا تناقض كبير بينها ، ولكن أن وجد تعريف بينها بدون إخلال في حدودها وتفصيلاتها فهو الأولى بالتركيز عليه . وقد ذكر كتاب " دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية " لمؤلفه د. (صبحي حمدان أبو جلاله) بأنها : " تلك الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتحسين الأداء وترفع من فاعليته ، وتعمق من درجة استفادة التلاميذ منه بغرض تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة للدرس " .

وعادة ما يطلق كلمة وسيلة على المواد التي تساعد المدرس في تدريسه ومنها الأفلام المسجل عليها المادة العلمية ، والنماذج والصور والعينات ، أما الأجهزة فتشمل جميع الأجهزة المستعملة في عرض المواد التعليمية .

وقد تدرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها وسائل الإيضاح ، والوسائل البصرية ، والوسائل السمعية ، والوسائل المعنية ، والوسائل التعليمية ، وحدث تسمية لها تكنولوجية التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة . (سلامة ، ٢٠٠١ ، ص ٢١)

دور الوسائل التعليمية في عملية التعليم :

يمكن للوسائل التعليمية أن تلعب دوراً هاماً في النظام التعليمي ، ورغم أن هذا الدور أكثر وضوحاً في المجتمعات التي نشأ فيها هذا العلم ، كما يدل على ذلك نمو المفاهيم للمجال من جهة ، والمساهمات العديدة لتقنية التعليم في برامج التعليم والتدريب كما تشير إلى ذلك أدبيات المجال ، ألا أن هذا الدور في مجتمعاتنا العربية عموماً لا يتعدى الاستعمال التقليدي لبعض الوسائل - أن وجدت - دون التأثير المباشر في عملية التعليم وافتقاد هذا الاستعمال للأسلوب النظامي الذي يؤكد عليه المفهوم المعاصر لتقنية التعليم .

ويمكن ان نلخص الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم والتعلم بما يأتي :-

١ - إثراء التعليم

(منذ حركة التعليم السمعي والبصري) ومروراً بالعقود التالية أن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة . أن هذا الدور للوسائل التعليمية يعيد التأكيد على نتائج الأبحاث حول أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية ولا ريب أن هذا الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمؤسسة التعليمية تشكل تحدياً لأساليب التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض الرسائل بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة .

٢ - اقتصادية التعليم

ويقصد بذلك جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته . فالهدف الرئيس للوسائل التعليمية تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة والجهد والمصادر .

٣ - تساعد الوسائل التعليمية على استثارة اهتمام التلميذ واشباع حاجته للتعليم

يأخذ التلميذ من خلال استعمال الوسائل التعليمية التي تثير اهتمامه وتحقيق اهدافه . وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها اقرب الى الواقعية اصبح لها معنى ملموساً وثيق الصلة بالاهداف التي يسعى التلميذ الى تحقيقها والرغبات التي يتوق الى اشباعها .

٤ - تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله اكثر استعداداً للتعليم

هذا الاستعداد الذي اذا وصل اليه الطالب يكون تعلمه في افضل صوره . ومثال على ذلك مشاهدة فيلم سينمائي حول بعض الموضوعات تجعله أكثر استعداداً للتعليم .

٥ - تساعد على اشتراك حواس المتعلم جميعها

ان اشتراك الحواس جميعها في عمليات التعليم يؤدي الى ترسيخ وتعميق هذا التعليم والوسائل التعليمية تساعد على اشتراك جميع حواسي المتعلم ، وهي بذلك تساعد على ايجاد علامات راسخة وطيدة بين ما تعلمه التلميذ ، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعليم .

٦- تساعد الوسائل التعليمية على تحاشي الوقوع في اللفظية

والمقصود باللفظية استعمال المدرس الفاظاً ليس لها عند الطالب الدلالة التي لها عند المدرس ، ولا تحاول توضيح هذه الالفاظ المجددة بوسائل مادية محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن التلميذ ، ولكن إذا تنوعت هذه الوسائل فان اللفظ يكتسب ابعاداً من المعنى تقترب به من الحقيقة الامر الذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الالفاظ في ذهن كل من المدرس والتلميذ.(الصالح ،١٩٨٥، ص٤٣)

قواعد اختيار الوسائل التعليمية

إن الاستعمال الصحيح للوسائل التعليمية يتطلب خطوات ضرورية يتبعها المدرس، فلا بد له من حسن اختيار واعداد الوسائل التعليمية قبل استعمالها كما انه لا يكتمل استعمالها بطريقة صحيحة متتابعة إلا بتقويمها ومتابعتها أولاً بأول ، وهذا يتطلب من المدرس مراعاة قواعد معينة عند استعماله للوسائل لاختيار وانتاج المواد التعليمية أي ان اختيار الوسائل التعليمية يسير على وفق تعليمي متكامل ولكي يحسن المدرس أو الاستاذ اختيار الوسيلة المناسبة عليه اتباع ما يأتي :

- أ- ان تكون للوسيلة وظيفة اساسية وذات صلة وثيقة بالدرس .
- ب -عدم ازدحام الدرس الواحد بالعديد من الوسائل .
- ج- ان تتوافق الوسيلة مع الهدف المراد تحقيقه .
- د- ان تكون الوسيلة صادقة المضمون ، أي ان تكون كاملة وشاملة للموضوع وان تكون صحيحة من الناحية العلمية .
- هـ- ان تكون الوسيلة في حالة جيدة وصالحة للاستعمال .

و- ان تكون الوسيلة في مستوى نضج التلاميذ . (أبو جلاله، ١٩٩٠، ص ٣٠٧-٣٠٨)

ـ مراحل الاعداد (قبل استعمال الوسيلة)

أ- تحديد الوسيلة المناسبة .

ب- التأكد من توافرها .

ج - التأكد من امكانية الحصول عليها .

د- تجهيز متطلبات تشغيل الوسيلة .

هـ- تهيئة مكان عرض الوسيلة .

و- تهيئة أذهان التلاميذ . (ابو جلاله ، ١٩٩٠ ، ص ٣١١)

ـ مراحل استخدام الوسائل التعليمية

وتعد هذه المرحلة مهمة لمواجهة الطلبة بالوسيلة التعليمية وكيفية تعلمها ومن اهم

الاعتبارات التي ينبغي على المدرس مراعاتها في مرحلة استعمال الوسيلة ما يأتي:

أ- التمهيد لاستعمال الوسيلة .

ب - عرض الوسيلة في المكان المناسب .

ج- استعمال الوسيلة في التوقيت المناسب .

د- عرض الوسيلة بأسلوب شيق ومثير .

هـ - التأكد من رؤية المتعلمين للوسيلة وتفاعلهم معها خلال عرضها. و- إتاحة

الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استعمال الوسيلة .

ز - عدم التطويل في عرض الوسيلة تجنباً للملل .

ح- عدم الايجاز المخل في عرض الوسيلة .

ط- عدم ازدحام الدرس بعدد كبير من الوسائل .

ي- الاجابة عن أية استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة .

- مرحلة التقويم (بعد الانتهاء من استعمال الوسيلة)

لا تنتهي مهمة الوسيلة بمجرد الانتهاء من استعمالها ، لان القيمة الحقيقية لا تظهر إلا عن طريق التطبيق الفعلي ، ولا يمكن التخطيط لاستعمال الوسيلة إلا بالتقويم ويكون جانبان :

أ- تقويم الوسيلة : التعرف على مدى فاعليتها في تحقيق أهداف الدرس الذي وضعت لأجله ومعرفة جوانب الفشل .

ب- تقويم إفادة الطلاب : وتعني مدى ما اكتسبه الطلاب من معارف ومعلومات ومهارات ، ومدى الحاجة لاستعمالها .

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

أولاً / مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث الحالي من مدرسي كلية القانون ومدرساتها في المرحلة الجامعية في محافظة بغداد ، البالغ عددهم (٩٧) مدرسا ومدرسة موزعين على الجامعات ، وعلى ما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١)

مجتمع البحث

ت	الجامعة	العدد الكلي	النسبة المئوية
١	بغداد	٤٢	%٤٠
٢	المستنصرية	٥٥	%٦٠
	المجموع	٩٧	% ١٠٠

ثانياً / عينة البحث :

اختار الباحث كلية القانون / جامعة بغداد (٢٥) مدرسا ومدرسة من مدرسي القانون ومدرساتها نظرا لتقارب النسب المئوية لإعدادهم ، بواقع (١٣) مدرسا ، و(١٢) مدرسة ، فأصبح العدد الكلي للعينة (٢٥) مدرسا ومدرسة يشكلون نسبة (٢٥ %) من المجتمع الكلي ، وعلى ما هو موضح في جدول (٢)

الجدول (٢)

عينة البحث

ت	الجامعة	العدد		العدد	النسبة المئوية
		النسبة المئوية	المدرسات	النسبة المئوية	الكلية
١	بغداد	٤٠ %	١٤	٣٥ %	٤٢
٢	المستنصرية	٦٠ %	٢٣	٦٥ %	٥٥
	المجموع	١٠٠ %	٣٧	١٠٠ %	٩٧

ثالثا / اداة البحث :

اعد الباحث استبانة رئيسة تضم ثلاث استبانات فرعية استنادا الى الخطوات الاتية :

١-الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي

٢- توجيه استبانة مفتوحة الى عينة استطلاعية تكونت من (١٠) مدرسا ومدرسة في القانون ، تحتوي ثلاثة اسئلة هي :

- السؤال الاول : ما الاجهزة التي ينبغي توافرها في المدرسة المتوسطة لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد القانونية ؟
- السؤال الثاني : ما المواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد القانونية ؟
- السؤال الثالث : ما المعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كلية القانون ؟ (ملحق ١)

٣- مقابلة (٥) من تدريسي مادة طرائق التدريس في كليات التربية لاجل التعرف على الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها

في تحقيق اهداف تدريس المواد القانونية ، فضلا عن تعرف بعض المعوقات التي تحول دون استعمال الوسائل التعليمية في كلية القانون عند تدريس المواد الدراسية

٤- من خلال الخطوات السابقة واعتمادا على خبرة الباحث المتواضعة في طرائق تدريس القانون ومناهجه ، اعد الباحث ثلاثة استبانات على النحو الاتي :

- **الاستبانة الاولى** : تتعلق بمدى توافر الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية . وتكونت من (٣٢) فقرة .

- **الاستبانة الثانية** : تتعلق بمدى استعمال الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية . وتكونت من (٣٢) فقرة .

- **الاستبانة الثالثة** : تتعلق بالمعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كلية القانون. وتكونت من (٢٥) فقرة .

٥ - وضع الباحث أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة الاولى اربعة بدائل متدرجة للإجابة تبين مدى الاجهزة والمواد في المدرسة وهي (متوافرة وصالحة للاستعمال) ، و (متوافرة وغير صالحة للاستعمال) ، و (غير متوافرة) ، و (لا ادري) . واعطيت لها الدرجات الاتية :

- (متوافرة وصالحة للاستعمال) ثلاث درجات . - (متوافرة وغير صالحة للاستعمال) درجتان .

- (غير متوافرة) درجة واحدة . - (لا ادري) صفر .

ووضع امام كل فقرة من فقرات الاستبانة الثانية خمسة بدائل متدرجة للإجابة تبين استعمال المدرس او الكلية للاجهزة والمواد في الكلية وهي (دائما) ، و (غالبا) ، و (احيانا) ، و (نادرا) ، و (لم استعملها ابدا) . واعطيت لها الدرجات الاتية :

- (دائماً) خمس درجات . - (غالباً) اربع درجات .
 - (احياناً) ثلاث درجات . - (نادراً) درجتان .
 - (لم استعملها ابداً) درجة واحدة .
- في حين وضع كل فقرة من فقرات الاستبانة الثالثة خمسة بدائل متدرجة للإجابة تبين مدى شعور المدرس او الكلية بالمعوق وهي (بدرجة كبيرة جداً) ، و (بدرجة كبيرة) ، و (بدرجة متوسطة) ، و (بدرجة قليلة) ، و (بدرجة قليلة جداً) . واعطيت لها الدرجات الاتية :
- (بدرجة كبيرة جداً) خمس درجات . - (بدرجة كبيرة) اربع درجات . - (بدرجة متوسطة) ثلاث درجات .
 - (بدرجة قليلة) درجتان . - (بدرجة قليلة جداً) درجة واحدة .
- ٦ - صدق الاستبانة :

يعرف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لاجله (المليجي ، ٢٠٠٠ ص ٣٨٩) ، وتختلف أنواع مؤشرات الصدق باختلاف الظاهرة المقاسة ، والصدق الذي يناسب مثل هذه الأداة هو الصدق الظاهري الذي يعتمد على عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لتقرير مدى صلاحية الفقرات في قياس ما أعدت لقياسه ، لذلك عرض الباحث أداته على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والتربية وعلم النفس والقانون بلغ عددهم (١٠) خبراء (الملحق ٢) وقد أبدى الخبراء آرائهم ومقترحاتهم في حذف بعض الفقرات وإدماج بعضها المتشابه وإضافة وحذف بعض الكلمات ليكتمل بناء الفقرة ، واعتمد الباحث موافقة (٧٥ %) من الخبراء دليلاً على صلاحية الفقرة ، وبذلك أصبح عدد فقرات استبانة (٧٢) فقرة ، بواقع (٢٧) فقرة لاستبانة توافر الاجهزة والمواد التعليمية توزعت على مجالين الاول مجال الأجهزة تكون من (١٢) ، فقرة والآخر مجال المواد التعليمية تكون من (١٥) فقرة ، و (٢٧) فقرة لاستبانة استعمال الاجهزة والمواد التعليمية توزعت على مجالين الاول مجال الأجهزة تكون من (١٢) ، فقرة والآخر مجال المواد التعليمية

تكون من (١٥) فقرة ، و (١٨) فقرة لاستبانة المعوقات ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

عدد فقرات الاستبانة قبل عرضها على الخبراء وبعده

المجال	عدد الفقرات بصيغتها الأولى	عدد الفقرات المستبعدة	عدد الفقرات النهائي
مجال توافر الاجهزة	١٥	٣	١٢
مجال توافر المواد التعليمية	١٧	٢	١٥
مجال استعمال الاجهزة	١٥	٣	١٢
مجال استعمال المواد التعليمية	١٧	٢	١٥
مجال المعوقات	٢٥	٧	١٨
المجموع	٨٩	١٧	٧٢

٧ - تجريب الاستبانة للتثبت من وضوح الفقرات للمستجيبين :

من اجل التثبت من وضوح فقرات الأداة وتعليماتها قبل التطبيق النهائي ، فقد طبقها الباحث على (٥) مدرسين ، وقد تبين ان الفقرات واضحة لديهم ، وان متوسط وقت الإجابة هو (٤٠) دقيقة .

٨ - ثبات الاداة :

من اجل تعرف ثبات الاستبانة طبق الباحث على (٢٠) مدرسا ومدرسة ثم أعاد تطبيقها بعد اسبوعين ، وعند استعمال معامل ارتباط بيرسون اتضح ان المعاملات جميعها كانت مقبولة اذ تراوحت بين (٠,٦٨) و (٠,٨٠) . والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

معاملات ثبات الاستبانة

المعاملات	المجال
٠,٦٩	مجال توافر الاجهزة
٠,٧١	مجال توافر المواد التعليمية
٠,٦٨	مجال استعمال الاجهزة
٠,٧٢	مجال استعمال المواد التعليمية
٠,٨٠	مجال المعوقات
٠,٧٢	الكلي

٩- الاداة بصيغتها النهائية :

- اصبحت الاداة في صيغتها النهائية مكونة من ثلاثة استبانات على النحو الاتي :
- الاستبانة الاولى : تتعلق بالاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية . وتكونت من (٢٧) فقرة توزعت على مجالين الاول مجال الاجهزة وتكون من (١٢) فقرة ، والآخر مجال المواد التعليمية وتكون من (١٥) فقرة .
 - الاستبانة الثانية : تتعلق باستعمال الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كلية القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية . وتكونت من (٢٧) فقرة توزعت على مجالين الاول مجال الاجهزة وتكون من (١٢) فقرة ، والآخر مجال المواد التعليمية وتكون من (١٥) فقرة .
 - الاستبانة الثالثة : تتعلق بالمعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كلية القانون . وتكونت من (١٨) فقرة . (الملحق ٣) .

رابعا / الوسائل الاحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية في اجراءات البحث وتحليل النتائج

:

١ - معامل ارتباط بيرسون .

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

$$\{ n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \} \{ n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2 \}$$

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ٢٨٣)

٢ - معامل حدة الصعوبة .

$$\frac{(1 \times 3) + (2 \times 2) + (3 \times 1)}{\text{الحدة} = \text{مج ت}}$$

(Fischer , 1955 , P: 154)

٣ - الوزن المنوي :

الوسط المرجح

$$\text{الوزن المنوي} = \frac{\text{الدرجة القصوى}}{100 \times}$$

الدرجة القصوى

(الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٧٦)

الفصل الرابع

نتائج البحث

بعد تطبيق الاستبانة على عينة البحث ، فرغ الباحث الإجابات في أوراق خاصة أعدت لهذا الغرض ، ومن ثم استعمل الوسائل الإحصائية الملائمة فتوصل إلى النتائج الآتية :

نتائج الهدف الأول :

تعرف مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون في بغداد من وجهة نظر المدرسين والمدرسات . وبعد تفريغ البيانات واستخراج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية توصل الباحث الى ما موجود في جدولي (٥) و (٦) .

الجدول (٥)

استجابات عينة البحث عن مدى توافر الأجهزة في الكليات

الوزن المئوي	الوسط المرجح	التكرارات				الفقرات الأجهزة	ت في الاستبانة	الترتبة	ت
		متوسط	متوسط	متوسط	متوسط				
٨٤,٤ %	٢,٥٣	٢٠	١٩	١٤	١٨٧	مسجل كاسيت	٨	١	١
٦٥,٥٩ %	١,٩٧	٣٣	٦٨	١٢	١٢٧	التلفاز	٧	٢	٢
٤٦,٥٢ %	١,٣٩	٤١	٧٨	٢٥	٩٦	كاميرا تصوير فوتوغرافي	١٢	٣	٣
٤٥,٢٧ %	١,٣٥	٧٦	٥٥	٥٦	٥٣	الفديو سي دي C D	١	٤	٤
٤٢,٠٨ %	١,٢٦	٨٧	٦٥	٢٦	٦٢	حاسوب) (كومبيوتر)	١٠	٥	٥
٣٣,٣٣ %	١	٣٥	١٨٢	١٠	١٣	العارض فوق الرأس O H	٢	٦,٥	٦

الوزن المئوي	الوسط المرجح	التكرارات				الفقرات الاجهزة	ت في الاستبانة	الترتبة	ت
		لا يذكر	يذكر بشكل ضعيف	يذكر بشكل متوسط	يذكر بشكل ممتاز				
						P			
٣٣,٣٣ %	١	٢	٢٣٦	٢	-	عرض الشرائح	٥	٦,٥	٧
٣٣,١٩ %	٠,٩٩	٥٤	١٧٠	٩	١٧	عرض الأفلام الثابتة	٤	٨	٨
٣٢,١٩ %	٠,٩٨	٥	٢٣٣	٢	-	عرض الصور المتحركة	٣	٩	٩
٣٢,٥ %	٠,٩٧	١٦	٢١٦	٦	٢	عرض الأفلام المتحركة	١١	١٠	١٠
٣١,٣٨ %	٠,٩٤	٣٩	١٨٥	٧	٩	الفيديو	٦	١١	١١
٣٠,٨٣ %	٠,٩٢	١٠٢	٨٥	٢٢	٣١	كاميرا تصوير فيديو	٩	١٢	١٢

اولا- استجابات عينة البحث عن مدى توافر الاجهزة في المدارس :

- ١- تبوأَت الفقرة (مسجل كاسيت) المرتبة الاولى من حيث توافر الاجهزة في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٥٣) ، وكان وزنها المئوي (٨٤,٤ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية وذلك لتوافر جهاز مسجل الكاسيت في غالبية الكليات ان لم يكن كلها ، وذلك لحاجة الادارة والمدرسين والمدرسات اليه في التدريس او لقضاء اوقات الفراغ ، او لسماع الاخبار والتقارير وغير ذلك .
- ٢- جاءت الفقرة (التلفاز) في المرتبة الثانية من حيث توافر الاجهزة في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٩٤) ، وكان وزنها المئوي (٦٥,٥٩ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تكون شبه طبيعية لاسباب الواردة في الفقرة الاولى نفسها .

٣- جاءت الفقرة (كاميرا تصوير فوتوغرافي) في المرتبة الثالثة من حيث توافر الاجهزة في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٣٩) ، وكان وزنها المئوي (٤٦,٥٢ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى حاجة عدد من الكليات الى الكاميرا للتصوير في بعض المناسبات او لتصوير الطلبة والمدرسين والمدارس انفسهم أي ان توافرها كان لاغراض شخصية ويدل على ذلك نسبتها التي كانت دون الوسط .

٤- جاءت الفقرة (الفيديو سي دي C D) في المرتبة الرابعة من حيث توافر الاجهزة في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٣٥) ، وكان وزنها المئوي (٤٥,٢٧ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى الاسباب الواردة في الفقرة الثالثة وان النسبة المئوية كانت دون الوسط على الرغم من اهمية هذا الجهاز في التعليم ، فضلا عن حداثة في علوم التكنولوجيا ، وما يمكن ان يؤديه من دور في تحسين العملية التعليمية .

وحلت الفقرات الثمانية الاخرى في المراتب الدنيا وكانت نسب توافرها دون الوسط وهذا دليل على ان الاجهزة التي تساعد في تطوير العملية التعليمية غير متوفرة في الكليات مما يعطي انطبعا على تدني المستوى التعليمي لطلبتنا لان توافر هذه الاجهزة يساعد على تحسين مستويات الطلبة لاسيما في المرحلة الجامعية الذين تستهويهم مثل هذه الاجهزة وتجعلهم يقبلون على التعلم بشكل افضل وهذا ما اثبتته العديد من الدراسات التربوية والنفسية التي اجريت في هذا المجال لاسيما اجهزة الحاسوب ، والعارض فوق الراس ، واجهزة عرض الصور الافلام الثابتة والمتحركة .

الجدول (٦)

استجابات عينة البحث عن مدى توافر المواد التعليمية في الكليات

ت	٢	١	الفقرات	التكرارات	الوسط	الوزن

المؤي	المرج	لا ادي	في متوافرة	مؤافرة صالح	مؤافرة وصال	المواد التعليمية			
%٩٨,٣٣	٢,٩٥	-	-	١٢	٢٢٨	سبورة طباشيرية	١٣	١	١
%٨٧,٩١	٢,٦٣	٧	٢١	٢٤	١٨٨	صور وملصقات	١١	٢	٢
%٨٢,٥	٢,٤٧	٢٤	١٣	٢٨	١٧٥	أشرطة تسجيل	١٤	٣	٣
%٨٠	٢,٤	٢٠	٢٦	٣٢	١٦٢	أشكال ورسومات إيضاحية	٧	٤	٤
%٧٣,٦	٢, ٢	٣٨	٣٧	٢	١٦٣	نماذج ومجسمات	٦	٥	٥
%٦٦,٦٧	٢	٧١	٦٥	١٧	١٢٧	لوحات تعليمية	٨	٦	٦
%٦٤,٠٢	١,٩٢	٧٦	٥٩	٣٣	١١٢	أقراص ليزرية	١٥	٧	٧
%٤٨,٠٥	١,٤٤	٤٣	١١٦	١٣	٦٨	الشفافيات	١	٨	٨
%٤١,٨	١,٢٥	٥٢	١٢٧	٩	٥٢	شرائح	١٠	٩	٩
%٣٨,٦١	١,١٥	٥٥	١٣٥	٧	٤٣	شاشات عرض	٩	١٠	١٠
%٣٤,٣٣	١,٠٣	٥٥	١٤٨	١١	٢٦	أفلام تعليمية ثابتة	٤	١١	١١
%٣٣,٥٧	١,٠١	٧٤	١٢١	٢	٣٣	أفلام تعليمية متحركة	٥	١٢	١٢
%٣١,١١	٠,٩٣	١١٥	١١٠	٩	٦	حقائب تعليمية	٢	١٣	١٣
%٣٠,٨٣	٠,٩٢	٥	٢٣١	-	٤	أشرطة فيديو	١٢	١٤	١٤
%٢٠,٢٨	٠,٦١	١٨	٢٢٢	-	-	برامج الحاسب التعليمية	٣	١٥	١٥

ثانيا : استجابات عينة البحث لمدى توافر المواد التعليمية في الكلية :

١- تبوأَت الفقرة (سبورة طباشيرية) المرتبة الاولى من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٩٥) ، وكان وزنها المؤوي (

٩٨,٣٣ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية جدا لان السبورة الطباشيرية هي الوسيلة الاكثر انتشارا من غيرها في الكليات كافة وان المدرس لاسيما مدرس القانون لا يستغني عن استعمال هذه الوسيلة وذلك لتعوده مع طلبته على كيفية استعمالها ، فضلا عن ان استعمالها لا يحتاج الى تقنية حديثة او تعلم من قبل الطلبة .

٢- تبوأَت الفقرة (صور وملصقات) المرتبة الثانية من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٦٣) ، وكان وزنها المئوي (٨٧,٩١ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى تكليف المدرسين للطلبة بعمل صور وملصقات خاصة وجلبها لاسيما في المناسبات من محلات بيعها للزينة والجمالية اكثر من استعمالها لغرض عملية التعليم .

٣- جاءت الفقرة (أشرطة تسجيل) المرتبة الثالثة من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٤٧) ، وكان وزنها المئوي (٨٢,٥ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى ما ذكر في الفقرة الاولى اعلاه فضلا عن توافر مسجل الكاسيت وبالضرورة توافر الاشرطة .

٤- جاءت الفقرة (أشكال ورسومات إيضاحية) المرتبة الرابعة من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٤) ، وكان وزنها المئوي (٨٠ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى ما ذكر في الفقرة الثانية اعلاه .

٥- جاءت الفقرة (نماذج ومجسمات) المرتبة الخامسة من حيث توافر المواد التعليمية في الكليات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٢) ، وكان وزنها (٧٣,٦ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية حالها حال نتيجة الفقرتين الثانية والرابعة اعلاه.

الهدف الثاني :

تعرف مدى استعمال الوسائل التعليمية مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم للمواد الدراسية في المرحلة الجامعية ، وبعد تقريغ البيانات واستخراج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية توصل الباحث الى ما موجود في جدولي (٧) و (٨) .

الجدول (٧)

مدى استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأجهزة في أثناء التدريس

الوزن المئوي	الوسط المرجح	التكرارات					الفقرات الأجهزة	الترتيب الاستبانة	الترتبة	ت
		١- استعملها	٢- لا	٣- نادر	٤- بعض	٥- دائم				
٢٣,٠٨%	١,١٥	٢١٩	٥	١٦	-	-	العارض فوق الرأس OHP	٢	١	١
٢٢,٢%	١,١١	٢٢٤	٤	١٢	-	-	عرض الأفلام الثابتة	٤	٢	٢
٢٢%	١,١٠	٢٢٦	٢	١٢	-	-	عرض الشرائح	٥	٣	٣
٢١,٨%	١,٠٩	٢٢٧	٤	٩	-	-	عرض الصور المتحركة	٣	٤	٤
٢١,٦%	١,٠٨	٢٢٩	٢	٩	-	-	التلفاز	٧	٥	٥
٢١,٤%	١,٠٧	٢٣٠	٢	٨	-	-	عرض الأفلام المتحركة	١١	٧	٦
٢١,٤%	١,٠٧	٢٣٠	٢	٨	-	-	مسجل الكاسيت	٨	٧	٧
٢١,٤%	١,٠٧	٢٢٩	٥	٦	-	-	حاسوب (كومبيوتر)	١٠	٧	٨
٢١%	١,٠٥	٢٣٢	٣	٥	-	-	الفديو سي دي CD	١	٩	٩
٢٠,٤%	١,٠٢	٢٣٥	٥	-	-	-	الفديو	٦	١٠	١٠

ت	الترتيب	الترتيب في الاستبانة	الفقرات الاجهزة	التكرارات					الوسط المرجح	الوزن المئوي
				١	٢	٣	٤	٥		
١١	١١,٥	١٢	كاميرا تصوير فوتوغرافي	-	-	-	-	-	١	٢٠%
١٢	١١,٥	٩	كاميرا تصوير فيديو	-	-	-	-	-	١	٢٠%

اولا : استجابات مدرسي القانون ومدرساتها عن مدى استعمال الأجهزة في أثناء التدريس :

١- تبوأَت الفقرة (العارض فوق الرأس O H P) المرتبة الاولى في استعمال الاجهزة في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,١٥) ، وكان وزنها المئوي (٢٣,٠٨ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى سهولة استعمال هذا الجهاز وان غالبية التدريسيين تدربوا على هذا الجهاز ، فضلا عن توافره في مختبرات الكليات كلها قبل الوقت الحالي .

٢- تبوأَت الفقرة (عرض الأفلام الثابتة) المرتبة الثانية في استعمال الاجهزة في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,١١) ، وكان وزنها المئوي (٢٢,٢ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة لا تشير الى استعمال هذا الجهاز من مدرسي القانون ومدرساتها بشكل واسع لان النسبة المئوية كانت دون الربع وهذا بدوره يدل على ان مدرسي اللغة العربية لا يستعملون هذا الجهاز تقنية علمية في اثناء تدريسهم في اقسام كلية القانون.

٣- تبوأَت الفقرة (عرض الشرائح) المرتبة الثالثة في استعمال الاجهزة في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها

المرجح (١,١٠) ، وكان وزنها المئوي (٢٢ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة كسابقتها وتشير الى اهمال استعمال مدرسي القانون ومدرساتها لهذا الجهاز المهم في عملية التدريس .

٤- تبوأَت الفقرة (عرض الصور المتحركة) المرتبة الرابعة في استعمال الاجهزة في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٠٩) ، وكان وزنها المئوي (٢١,٠٨ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية لان غالبية الاجهزة من هذا النوع ان توافرت فهي في غرفة المختبر وينحصر استعمالها لمدرسي المواد العلمية لاسيما مادة الاحياء ، او في غرفة الادارة للزينة فقط ولا يستطيع أي مدرس ان يستعمله وذلك لالقاء الشرط عليه مسبقا بتحمل مسؤولية عطله ، او فقدان بعض قطعه .

الجدول (٨)

مدى استعمال مدرسي القانون ومدرساتها المواد التعليمية في أثناء التدريس

الوزن المئوي	المرجح	التكرارات					الفقرات الاجهزة	الترتيب في الاستبانة	الرتبة	ت
		١	٢	٣	٤	٥				
١٠٠%	٥	-	-	-	-	٢٤٠	سبورة طباشيرية	١٣	١	١
٤٤,٩١%	٢,٢٤	٨٩	٢٢	١١٨	٣	٨	أشكال ورسومات إيضاحية	٧	٢	٢
٤٠,١٧%	٢,٠١	١١٨	١٧	٩٦	٣	٦	الشفافيات	١	٣	٣
٣٢,٦٦%	١,٦٣	١٥٢	٢٨	٥٦	٤	-	لوحات تعليمية	٨	٤	٤
٣٠,٨٣%	١,٥٤	١٦٦	٢٣	٤٦	٥	-	نماذج ومجسمات	٦	٥	٥
٢٧,٣٣%	١,٣٦	١٨٩	١٤	٣٧	-	-	صور وملصقات	١١	٦	٦

٧	٧	١٤	أشرطة تسجيل	-	-	٣٣	١٣	١٩٤	١,٣٢	٢٦,٥٨%
٨	٨	٩	شاشات عرض	-	-	٣٥	٨	١٩٧	١,٣٢	٢٦,٥%
٩	٩	١٠	شرائح	-	٢	٣٠	٣	٢٠٥	١,٢٨	٢٥,٧٥%
١٠	١	٤	أفلام تعليمية ثابتة	-	-	٢١	٣	٢١٦	١,١٨	٢٣,٧٥%
١١	١	٥	أفلام تعليمية متحركة	-	-	١٨	٥	٢١٧	١,١٧	٢٣,٤١%
١٢	١	١٥	أقراص ليزرية	-	-	١١	٣	٢٢٦	١,١٠	٢٣,٠٨%
١٣	١	١٢	أشرطة فيديو	-	-	٨	٣	٢٢٩	١,١١	٢٢,٣٣%
١٤	١	٢	حقائب تعليمية	-	-	١١	١	٢٢٨	١,٠٩	٢١,٨%
١٥	١	٣	برامج الحاسب التعليمية	-	-	-	٨	٢٣٢	١,٠٣	٢٠,٦%

ثانيا : استجابات مدرسي القانون ومدرساتها عن مدى استعمال المواد التعليمية في أثناء التدريس :

١- تبوأ الفقرة (سبورة طباشيرية) المرتبة الاولى في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (٥) ، وكان وزنها المئوي (١٠٠ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية جدا بسبب توافر هذه الوسيلة في جامعات العراق كافة وان مدرسي المواد كلهم ، ومنهم مدرسي القانون ومدرساتها يستعملونها بسهولة استعمالها وان الطالب تعود عليها ، فضلا عن انها سهلة الاستعمال يكتب عليها المدرس او الطالب وكأنه يكتب في دفتره ولا تحتاج الى تقنية او تعلم اسلوب معين لكيفية استعمالها .

٢- جاءت الفقرة (أشكال ورسومات إيضاحية) المرتبة الثانية في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٢٤) ، وكان وزنها المئوي (٤٤,٩١ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة لا تلبي الطموح لان نسبتها المئوية دون الوسط ، وما استعمالها من قبل عدد من المدرسين الا لتوافرها في الكلية او لتكليف الطلبة بجلب غالبيتها او عملها .

٣-جاءت الفقرة (الشفافيات) المرتبة الثالثة في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (٢,٠١) ، وكان وزنها المئوي (٤٠,١٧ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة تشير الى استعمال عدد لا باس به لهذه المادة في العملية التعليمية وما ذلك الا لتوافرها وسهولة استعمالها ، وامكانية عملها من المدرس او الطالب فهي لا تتطلب جهدا كبيرا .

٤-جاءت الفقرة (لوحات تعليمية) المرتبة الرابعة في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٦٣) ، وكان وزنها المئوي (٣٢,٦٦ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة تشير الى استعمال نسبة تقرب من الثلث بهذه المواد وان السبب في ذلك قد يعود الى توافرها في الكلية .

٥-جاءت الفقرة (نماذج ومجسمات) المرتبة الخامسة في استعمال المواد التعليمية في التدريس بالنسبة الى مدرسي القانون ومدرساتها في اثناء تدريسهم المادة ، اذ بلغ وسطها المرجح (١,٥٤) ، وكان وزنها المئوي (٣٠,٨٣ %) ، ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة كسابقتها من حيث الاستعمال وسببه .

الهدف الثالث :

تعرف معوقات استعمال الوسائل التعليمية المرتبطة بالوسائل التعليمية والدورات التدريبية من وجهة نظر مدرسي القانون ومدرساتها ، وبعد تفرغ البيانات

واستخراج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية توصل الباحث الى ما موجود في
الجدول (٩) .

الجدول (٩)

المعوقات التي تواجه مدرسي القانون ومدرساتها في استعمال الوسائل التعليمية

ت	الرتبة	ن في الاستبانة	الفقرات المعوقات	التكرارات					الوسط المرجح	الوزن المئوي
				ترتبة قليلة جدا	ترتبة قليلة	ترتبة متوسطة	ترتبة كبيرة	ترتبة كبيرة جدا		
١	١	٤	خوف المدرسين من الفوضى وعدم الانتظام في أثناء الوسائل التعليمية	٢١٣	١٦	٨	٢	١	٤,٨٢	٩٦,٥%
٢	٢	٩	كثرة عدد دروس المدرس وبالنتيجة قلة توافر الوقت لتحضير الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لإجراء الأنشطة التعليمية	٢٠٨	١٧	٦	٥	٤	٤,٧٥	٩٥%
٣	٣	١٠	عدم توافر الوسائل التعليمية وقت الحاجة إليها	٢٠٩	١٢	٧	٣	٩	٤,٧٠	٩٤,٠٨%
٤	٤	١١	عدم صلاحية استعمال عدد من الأجهزة التعليمية	١٨٨	٢٧	٧	٨	١٠	٤,٥٦	٩١,٢٥%
٥	٥	١٢	عدم توافر المواد اللازمة لعمل الوسائل التعليمية	١٧٢	٢٩	١١	٧	٢١	٤,٣٥	٨٧%
٦	٦	١٣	عدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستعمال الفعال للوسائل التعليمية وإجراء النشاطات التعليمية	١٦٤	٢٥	١٢	١٧	٢٢	٤,٢١	٨٤,٣٣%

مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون ومعوقات استخدامها..د. عدنان غركان جبر

ت	الرتبة	ت في الاستبانة	الفقرات المعوقات	التكرارات					الوسط المرجح	الوزن المئوي
				بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا		
٧	٧	١٨	عدم وجود التسهيلات المادية في المدرسة مثل التوصيلات الكهربائية ووسائل التعليم وشاشات العرض	١٦١	٢١	١٢	٢٠	٢٦	٤,١٢	%٨٢,٥٨
٨	٨	٣	تكليف المدرسين بأعمال إدارية إضافية يعيق من استعماله للوسائل التعليمية وإجراء الأنشطة	١٥١	٢٣	١٠	٢٦	٣٠	٣,٩٩	%٧٩,٩١
٩	٩	١٤	عدم وجود غرفة خاصة (مختبر) لاستعمال الوسائل التعليمية	١٤٨	٢١	١٣	٢٥	٣٣	٣,٩٤	%٧٨,٨٣
١٠	١٠	٦	عدم توافر الكهرباء وانقطاعها المفاجئ الكثير الدائم	١٤٣	٢٢	١٥	٢٧	٣٣	٣,٨٩	%٧٧,٩١
١١	١١	٧	قلة تركيز دورات تدريب المدرسين على الجانب العملي	١٣٢	١٢	٢٥	٣٠	٤١	٣,٦٨	%٧٣,٦٦
١٢	١٢	٢	قلة تعرف المدرسين بالمواد أو الأجهزة التعليمية المتوفرة في المدرسة	١٣٤	٨	١٧	٢٥	٥٦	٣,٥٧	%٧١,٥٨
١٣	١٣	١٦	الوسائل التعليمية المتوفرة قديمة الصنع ولا تواكب التطورات التكنولوجية الحديثة	١٢٧	١٥	١٦	٢١	٦١	٣,٥٢	%٧٠,٥

ت	الرتبة	ت في الاستبانة	الفقرات المعوقات	التكرارات					الوسط المرجح	الوزن المئوي
				درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً		
١٤	١٤	١٥	صعوبة نقل المواد التعليمية والأجهزة إلى القاعات الدراسية	١٢٣	١٦	١٦	١٩	٦٦	٣,٤٦	٦٩,٢٥%
١٥	١٥	١	قلة تدريب المدرسين على تنفيذ النشاطات العلمية واستعمال المواد والأجهزة اللازمة	١١٥	١٩	١٤	١٧	٧٩	٣,٣٥	٦٧,١٦%
١٦	١٦	٥	الخوف من إجراء النشاط أمام الطلبة	١٠٣	٢٣	١٥	١٤	٨٥	٣,١٨	٦٣,٧٥%
١٧	١٧	٨	صعوبة فهم المدرسين للغة تعليمات الأجهزة والمواد التعليمية	٨٧	٣١	١٦	١٢	٩٤	٣,٠٢	٦٠,٤١%
١٨	١٨	١٧	عدم ملائمة الوسائل التعليمية في تدريس المناهج	٦٨	١٢	٢٤	٢٧	١٠ ٩	٢,٥٩	٥١,٩١%

١- تبوأَت الفقرة (خوف المدرسين من الفوضى وعدم الانتظام في أثناء الوسائل التعليمية) المرتبة الاولى في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٨٢) ، وكان وزنها المئوي (٩٦,٥ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تكون طبيعية لان غالبية طلبة لم يتعودوا الدراسة باستعمال وسائل التعليم الحديثة وهذا ما اشارت اليه نتائج الهدفين الاول والثاني ، وان المدرس قد لا يستطيع ضبط النظام في داخل الصف الذي قد يتحول الى قاعة مفاجآت من الطلبة الذين سوف يستفسرون ويسالون عن الاجهزة والوسائل اكثر من اسئلتهم عن محتوى الموضوع الدراسي المراد تعليمه لهم .

٢- تبوأَت الفقرة (كثرة عدد دروس المدرس وبالنتيجة قلة توافر الوقت لتحضير الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لإجراء الأنشطة التعليمية) المرتبة الثانية في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٧٥) ، وكان وزنها المئوي (٩٥ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة قد تعود الى اختيار غالبية ادارات الكليات ومدرسيها من مدرسي القانون ومدرساتها ، فضلا عن ثقل كاهل مدرس اللغة العربية بدروس فروع القانون مما يضطره الامر الى عدم التفكير باستعمال الوسائل التي تاخذ منه وقتا وعبئا وجهدا مضافا .

٣- جاءت الفقرة (عدم توافر الوسائل التعليمية وقت الحاجة إليها) المرتبة الثالثة في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٧٠) ، وكان وزنها المئوي (٩٤,٠٨ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية لان الوسائل التعليمية غير متوفرة وان توافرت فهي في الاغلب اما في غرفة المختبر او في غرفة الادارة وان المدرس لا يستطيع الحصول عليها وقت يريد ان يستعملها في التدريس .

٤- جاءت الفقرة (عدم صلاحية استعمال عدد من الأجهزة التعليمية) المرتبة الرابعة في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٥٦) ، وكان وزنها المئوي (٩١,٢٥ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة تشير الى عائق موجود فعلا في الكليات لان غالبية الوسائل المتوفرة هي عاطلة ولا تصلح للاستعمال التعليمي ، فضلا عن بعد عدد من الوسائل - التي ان توافرت - عن تدريس موضوعات القانون.

٥- جاءت الفقرة (عدم توافر المواد اللازمة لعمل الوسائل التعليمية) المرتبة الخامسة في المعوقات ، اذ بلغ وسطها المرجح (٤,٣٥) ، وكان وزنها المئوي (٨٧ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة تشير الى عدم توافر المواد التي يمكن بواسطتها صناعة بعض الوسائل التعليمية الممكنة من قبلهم او من الطلبة .

٦- جاءت الفقرة (عدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستعمال الفعال للوسائل التعليمية وإجراء النشاطات التعليمية) المرتبة السادسة في المعوقات ، اذ

بلغ وسطها المرجح (٤,٢١) ، وكان وزنها المئوي (٨٤,٣٣ %) ويعتقد الباحث ان هذه النتيجة طبيعية لان غالبية القاعات التدريسية المتوفرة هي عبارة عن غرف اعتيادية لا تتوفر فيها ما يمكن من استعمالها غرفة للوسائل التعليمية مثل الكهرباء او الستار او غير ذلك .

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحث ان يستنتج ما يأتي :

- ١- ان الاجهزة التي تستعمل وسائل تعليمية في تدريس المواد الدراسية غير متوفرة في كليات القانون .
- ٢- ان المواد التعليمية التي تستعمل في الوسائل التعليمية في تدريس المواد الدراسية غير متوفرة في كليات القانون .
- ٣- ان مدرسي القانون ومدرساتها لا يستعملون الوسائل التعليمية في اثناء تدريسهم للمواد الدراسية الخاصة بالقانون بما يتناسب مع تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة من ان استعمال الوسائل التعليمية في التدريس يزيد من تحصيل الطلبة ، وينمي لديهم الاتجاهات الايجابية نحو دراسة المادة .
- ٤- ان هناك عدد من المعوقات التي تقف حائلا دون استعمال مدرسي القانون ومدرساتها للوسائل التعليمية .

التوصيات :

استنادا الى نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

- ١- تزويد الجامعات بالاجهزة والمواد التعليمية الحديثة تواكبا مع ما يحدث من تطورات في مجال التكنولوجيا والتعليم .
- ٢- الاهتمام بالمختبرات الخاصة بالوسائل التعليمية .
- ٣- تخصيص قاعات عرض ومشاهدة وتزويدها بما يلزم من اجهزة وكوادر .
- ٤- عقد دورات تدريبية لمدرسي القانون ومدرساتها لكيفية استعمال الوسائل التعليمية التربوية في اثناء التدريس .

- ٥- الاهتمام بتعليم الحاسوب بوصفه جهازاً حديثاً اثبتت فاعليته في عدد من الدراسات في مساعدته على زيادة التحصيل الدراسي .

المقترحات :

- في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث فإنه يقترح اجراء الدراسات الاتية:
- ١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كليات اخرى .
- ٢- دراسة موازنة لتعرف العلاقة بين توافر الوسائل التعليمية ومدى استعمالها من مدرسي القانون ومدرساتها .

المصادر

- القرآن الكريم

١. ابو جلاله ، صبحي حمدان . دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية ، ١٩٨٩ .
٢. — . استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، ط ١ ، ١٩٩٠ .
٣. البداينة ، ذياب ، واقع وآفاق الجريمة في المجتمع العربي ، الرياض ، ١٩٩٩ .
٤. الباوي ، عباس عبد . اثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية، اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، ١٩٩٧ .
٥. حمدان ، محمد زياد . الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٧ .
٦. الحيلة ، محمد محمود . تصميم وانتاج الوسائل التعليمية ، ط ١ ، دار الفكر ، الاردن ، ٢٠٠١ .
٧. السراج ، عبود ، ملاحم الجريمة في الوطن العربي ، الرياض ، ١٩٩٤ .

٨. سلامة ، عبد الحافظ . مدخل الى تكنولوجيا التعليم ، ط٢ ، دار الفكر ، الاردن ، ١٩٩٨ .
٩. — . الوسائل التعليمية والمنهج ، ط١ ، ٢٠٠١ .
١٠. الصالح ، بدر . تقنية التعلم (مفهوماتها ودورها في تحسين عملية التعليم والتعلم) ، ١٩٨٥ .
١١. عوض ، محمد محي الدين ، مكافحة الجريمة ، الرياض ، ١٩٩٠ .
١٢. القاسمي ، علي محمد . مفهوم التربية الاسلامية وطرائق التدريس ، ط١ ، دار المنار للطباعة والنشر والتوزيع ، دولة الامارات العربية ، ١٩٧٠ .
١٣. الكلوب ، بشير عبد الرحيم . استخدام الاجهزة في عملية التعليم والتعلم ، ط٢ ، مكتبة المحتسب ، الاردن ، ١٩٨٤ .
١٤. المليجي ، حلمي . علم النفس المعاصر ، بيروت ، دار النهضة ، ط٨ ، ٢٠٠٠ .
١٥. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطابع مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
١٦. الغريب ، رمزية . التقويم والقياس النفسي التربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- 14- Fischer , Eugcnce , C.H National . Surver Wilber . A. and other . The Beginning teacher . Henry Rolt Newyork ,1955

الملاحق

ملحق (١)

الاستبانة المفتوحة

السؤال الاول : ما الاجهزة التي ينبغي توافرها في كليات القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية ؟

السؤال الثاني : ما المواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كليات القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية ؟

السؤال الثالث : ما المعوقات التي تقف عائقا دون استعمال الوسائل التعليمية في كليات القانون ؟

الباحث المدرس المساعد

عدنان غركان جبر

ملحق (٢)

اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث

ت	الاسم	اللقب العلمي	الاختصاص
١	أ . د ابتسام محمد فهد	استاذ	تقنيات تربوية
٢	أ . د كامل ثامر الكبيسي	استاذ	قياس وتقويم
٣	أ . د فاروق علي العزاوي	استاذ	طرائق تدريس اللغة العربية

٤	أ . م . د . سعد علي زاير	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	أ . م . د . سليم الالوسي	استاذ مساعد	تقنيات تربوية
٦	أ . م . د . علي محمد عبود	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٧	أ . م . د . رحيم علي صالح	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية
٨	أ.م.د محمد انور السامرائي	مدرس	قياس وتقويم
٩	د . هادي نعيم المالكي	مدرس	القانون الدولي
١٠	د . حسين علي محسن	مدرس	القانون الجنائي

(الملحق ٣)

الاستبانة الاولى تتعلق بالاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كليات القانون

لاجل استعمالها في تحقيق الاهداف التدريسية .

ت	الفقرة	مدى توافق الاجهزة الاتية			
		متوافر وصالح للاستعمال	متوافر وغير صالح للاستعمال	غير متوافر	لا ادري
١	الفديو سي دي C D				
٢	العارض فوق الرأس O H P				
٣	عرض الصور المتحركة				
٤	عرض الأفلام الثابتة				
٥	عرض الشرائح				
٦	الفديو				
٧	التلفاز				
٨	مسجل كاسيت				
٩	كاميرا تصوير فيديو				

١٠	حاسوب (كمبيوتر)			
١١	عرض الأفلام المتحركة			
١٢	كاميرا تصوير فوتوغرافي			

ت	الفقرة	مدى توافق المواد الاتية			
		متوافرة وصالح للاستعمال	متوافرة وغير صالح للاستعمال	غير متوافرة	لا ادري
١	الشفافيات				
٢	حقائب تعليمية				
٣	برامج الحاسب التعليمية				
٤	أفلام تعليمية ثابتة				
٥	أفلام تعليمية متحركة				
٦	نماذج ومجسمات				
٧	أشكال ورسومات إيضاحية				
٨	لوحات تعليمية				
٩	شاشات عرض				
١٠	شرائح				
١١	صور وملصقات				
١٢	أشرطة فيديو				
١٣	سبورة طباشيرية				
١٤	أشرطة تسجيل				
١٥	أقراص ليزيرية				

الاستبانة الثانية : تتعلق باستعمال الاجهزة والمواد التعليمية التي ينبغي توافرها في كليات القانون لاجل استعمالها في تحقيق اهداف تدريس المواد الدراسية .

ت	الفقرة	مدى استعمالك الاجهزة الاتية				
		دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا استعمالها ابداً
١	الفديو سي دي C D					
٢	العارض فوق الرأس O H P					
٣	عرض الصور المتحركة					
٤	عرض الأفلام الثابتة					
٥	عرض الشرائح					
٦	الفديو					
٧	التلفاز					
٨	مسجل الكاسيت					
٩	كاميرا تصوير فيديو					
١٠	حاسوب (كومبيوتر)					
١١	عرض الأفلام المتحركة					
١٢	كاميرا تصوير فوتوغرافي					

ت	الفقرة	مدى استعمالك المواد الاتية				
		دائما	غالبا	احيا نا	نادرا	لا استعمالها ابداً
١	الشفافيات					
٢	حقائب تعليمية					
٣	برامج الحاسب التعليمية					
٤	أفلام تعليمية ثابتة					
٥	أفلام تعليمية متحركة					
٦	نماذج ومجسمات					

ت	الفقرة	مدى استعمالك المواد الاتية				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا استعملها أبداً
٧	أشكال ورسومات إيضاحية					
٨	لوحات تعليمية					
٩	شاشات عرض					
١٠	شرائح					
١١	صور وملصقات					
١٢	أشرطة فيديو					
١٣	سبورة طباشيرية					
١٤	أشرطة تسجيل					
١٥	أقراص ليزيرية					

الاستبانة الثالثة : تتعلق بالمعوقات التي تقف عائقاً دون استعمال الوسائل التعليمية في كليات القانون.

ت	الفقرة	الى أي درجة يتمثل المعوق الاتي				
		درجة كبيرة	درجة كبيرة	درجة	درجة قليلة	درجة قليلة
١	قلة تدريب المدرسين على تنفيذ النشاطات العلمية واستعمال المواد والأجهزة اللازمة					
٢	قلة تعرف المدرسين بالمواد					

ت	الفقرة	الى أي درجة يتمثل المعوق الاتي				
		درجة قليلة	درجة قليلة	درجة	درجة كبيرة	درجة كبيرة
	أو الأجهزة التعليمية المتوافرة في الكلية					
٣	تكليف المدرسين بأعمال إدارية إضافية يعيق من استعماله للوسائل التعليمية وإجراء الأنشطة					
٤	خوف المدرسين من الفوضى وعدم الانتظام في أثناء الوسائل التعليمية					
٥	الخوف من إجراء النشاط أمام الطلبة					
٦	عدم توافر الكهرباء وانقطاعها المفاجئ الكثير الدائم					
٧	قلة تركيز دورات تدريب المدرسين على الجانب العملي					
٨	صعوبة فهم المدرسين للغة تعليمات الأجهزة والمواد التعليمية					

ت	الفقرة	الى أي درجة يتمثل المعوق الاتي				
		درجة قليلة	درجة قليلة	درجة	درجة كبيرة	درجة كبيرة
٩	كثرة عدد دروس المدرس وبالنتيجة قلة توافر الوقت لتحضير الوسائل والأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لإجراء الأنشطة التعليمية					
١٠	عدم توافر الوسائل التعليمية وقت الحاجة إليها					
١١	عدم صلاحية استعمال عدد من الأجهزة التعليمية					
١٢	عدم توافر المواد اللازمة لعمل الوسائل التعليمية					
١٣	عدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستعمال الفعال للوسائل التعليمية وإجراء النشاطات التعليمية					
١٤	عدم وجود غرفة خاصة (مختبر) لاستعمال الوسائل التعليمية					
١٥	صعوبة نقل المواد التعليمية					

ت	الفقرة	الى أي درجة يتمثل المعوق الاتي				
		درجة قليلة	درجة قليلة	درجة	درجة كبيرة	درجة كبيرة
	والأجهزة إلى القاعات الدراسية					
١٦	الوسائل التعليمية المتوافرة قديمة الصنع ولا تواكب التطورات التكنولوجية الحديثة					
١٧	عدم ملائمة الوسائل التعليمية في تدريس المناهج					
١٨	عدم وجود التسهيلات المادية في المدرسة مثل التوصيلات الكهربائية ووسائل التعليم وشاشات العرض					

وأستعرض الباحث دراسات سابقة ، تعرضت للموضوع وتمحورت حول أهم العوامل التي تؤثر في ظهور هذه الظاهرة .

وفي منهجية البحث وإجراءاته : عرض الباحث المنهجية والأساليب التي استخدمت في انجاز هذا البحث وفقاً للإجراءات العلمية المتبعة.فضلاً عن إجراءات اختبار العينة الرئيسة او الاساسية للبحث التي طبقت على أولياء أمور المرضى والكشف عن الفرق بين عينة أولياء أمور المرضى وعينة الاطباء النفسيين في تحديد اسباب العزوف عن زيارة العيادات النفسية في مدينة بغداد وإجراءات تطبيق الإستمارة والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات ثم تحليل النتائج ، وتم اختيار عينة البحث بإتباع أسلوب العينة القصدي . وخرج الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات التي من شأنها ان تقيد الدارسين والباحثين في دراساتهم وبحوثهم في المستقبل ... ومن الله التوفيق .

Abstract

There is great interest with the psychological clinics in the progressing societies, and the visit of such places is something natural and necessary because it helps the person to change his behavior and to rebuild his personality organization because it helps the individual to live a life filled of hope towards shining future filled with the spirit of love and cooperation and to find a kind of personal and social conform and to feel happy with himself and the others. In the societies which have a weak cultural awareness the

People do not want to visit the psychological clinics. At the theoretical field the study discuss the development of the psychological health and psychological treatment in along time back to the thousands of years. The first hospital was built at Al-Quads in490A; D.The most important Arab psychiatrists are Al Tabery Al Razy Ibn Sina and Al Kenndy who used the music in the treatment of the patients for the first time. The 19th century witnessed a big growing in the natural thinking and expanded to include the radical changes in the development of the medicine of organic. The study is also including the study of psychological and mental diseases and put the suitable treatment for them. Fraud is one of the important psychiatrists who deal with the depth of personality.

The study deals with the reasons behind the refusing of parents to visit the psychological clinics and the elements which lead to this phenomenon. The researcher displayed and concentrates on in the same subject in the pervious studies.

In the methodical of the study the researcher displayed the methodical approaches and its procedures which used to complete this search according to the scientific ways also the using of the main sample test of the search which applied on the patient parents and to discover the difference between the sample of patient parents and the sample of the psychiatrists to

discover the reasons behind the refusing of visit the psychological clinics in Baghdad, and the means of application of forms which used for the data treatment and then analysis the results. The researcher found in his search many of suggestions which can be useful for other researchers in their studies in the future.

مقدمة :

كل شيء يسير في تطور . والتطور نلاحظه في الحياة ، وبخاصة في الحياة المعاصرة ، التي يجمع الناس على انه حقيقة لاجدال فيها . تتغير الأرض وتتطور ويتغير معها الإنسان كذلك على نسقه الجسمي والنفسي والاجتماعي الخاص به . ومع ذلك فأن الحياة المعاصرة تتسم بانتشار السلوك اللاجتماعي ، وتزخر بالإضطرابات والأمراض النفسية والعصبية في مراحل عدة ، مثل مرحلة المراهقة . ومرحلة الشباب بل وحتى مرحلة الشيخوخة ويتم كل هذا داخل المؤسسات التعليمية والاجتماعية أى في ميدان الحياة الواسع العريض .

وأدت هذه المشكلات النفسية والاجتماعية الى ما لا يحمد عقباه في دوران الحياة اليومية. فنتجت وأنتجت مشكلات أخرى ، كسوء التوافق النفسي ، والتكيف الاجتماعي . وكان لابد من حل هذه المشكلات الحيوية ، التصدي للدراسات الأكاديمية والتجريبية التي تبحث في ماهية الإنسان ، كما رافقها اتساع كبير في الإهتمام ببناء الشخصية المتزنة العاقلة ، والتركيز على أهداف الصحة النفسية السوية . وقد حدد هذا المنهج العلمي في التفكير الغاية والهدف في كثير من دول العالم .

وزودت الطبيعة الإنسان والحيوان على حد سواء بقدرات نفسية وإنفعالات تنعكس بصورة مختلفة عندما يحيط به الخطر أو تحقق به الآزمات سواء أكان ذلك فيما يظهره على الدماغ والقلب والوجه والعيون وجميعها ذات هدف وتأثير معنوي قوي لحماية الذات وإرهاب الخصم أو الانسحاب والهرب وتجنب الخطر .

وإهتدى الانسان الى هذه الظواهر ووظفها لمصلحته واستفاد منها سواء كان ذلك بتودده لعائلته وللأقوياء من أقرانه أو بالتهديد والتكيل بأعدائه من البشر أو من الحيوانات المفترسة . وهكذا تطورت مع الزمن هذه الظاهرة لتتحول الى مدارس خاصة للسحر وكشف الغيب واللجوء الى عيادات متنوعة اتقاءً لغضبها وشرها أو

كسبا لرضاها فخاف الشمس وتودد للقمر وارتعد من الرعد والرياح والزلازل ... فأتخذ محلات للعبادة وصنع تماثيل للالهة التي عبدها وتودد اليها .

وكان الإعتقاد السائد في المجتمعات القديمة أن المرض النفسي والسلوك الشاذ نتاج لعوامل غامضة قادرة على أن تؤثر في الانسان تأثيرا ملحوظا ، وكان هذا الاعتقاد يتصور وجود أرواح أو شياطين لها القدرة على أن تنفذ الى الجسم البشري وتسيطر عليه وتوجهه وجهات معينة ، وأن علاجه كان يتم اما باخراج الارواح الشريرة أو الشياطين ، أو بالسيطرة

عليها وطردها ولذلك ارتبط العلاج بجميع اشكاله بكثير من الطقوس والسحر ، والتعاويذ ، يمارسها كهنة او سحرة او عرافين ، وهذا النوع من العلاج عرفته مجتمعات الفراعنة ، والبابليين وكذلك استخدام العلاج في الصين ومصر الدعاء في الصلوات من أجل المضطربين، (الدسوقي، ١٩٧٤م ص ٤٥٠).

وإنه لمفيد بل قد أصبح من الضروري للطبيب العام والاختصاصي والمدرس والأستاذ والمتقف أن يلم الماما جيدا بالجوانب النفسية والعقلية للانسان ، حيث غدا علم النفس يحظى بأهمية كبيرة في شتى مجالات الحياة في التربية والتعليم والعمل والقوات المسلحة بل حتى في علاقاتنا الانسانية مع بعضنا البعض.

ويبرز دور علم النفس بشكل جلي وواضح في التطبيقات الطبية وفي مختلف فروعها واختصاصاتها ويكون أكثر وضوحا ودقة وتأثيرا في معالجة الأمراض النفسية والعقلية سواء أكان ذلك على المريض نفسه أو على أقاربه وذويه.

وبشكل أكثر دقة وتأثير يأتي دور العيادات النفسية ، نظراً للأهمية الكبيرة لهذا النوع من العيادات في حياتنا وظروفنا التي نمر بها خاصة بعد الاحتلال لما جلبه من خراب ودمار وتأثيرا ذلك على مرضانا وجرحانا وما تلعبه العيادات النفسية من تأثير إيجابي في سرعة شفائهم وعلاجهم وتخفيف ما يشعرون به من

اعراض وعلامات مرضية حيث تستطيع العيادات النفسية ان تلعب دورا كبيرا في مساعدة الاطباء الاختصاصيين بعلم النفس وربما لغير الاختصاصيين . هذا وقد تضمن هذا البحث أربعة فصول تناولنا في الاول الاطار النظري للبحث ، في حين خصص الثاني للدراسات السابقة أما الثالث فقد خصص لإجراءات الدراسة الميدانية وتناولنا في الرابع عرض وتحليل النتائج والتوصيات والمقترحات كما تضمن هذا البحث قائمة المصادر والملاحق .

الباحث

الفصل الاول

أهمية البحث والحاجة إليه

إن تحديد مشكلة البحث يعتبر من الخطوات الإجرائية الأساسية لأي بحث ، هي كالعمود الفقري مهمة في خطوات البحث ككل ، فمشكلة البحث توجه الباحث إلى صياغة أهدافه وطرح تساؤلاته وتوقع فرضياته وأختيار وتطبيق أساليب إحصائية معينة وتبلورت مشكلة البحث في إطارها العام من خلال معايشتنا لواقع المجتمع الحالي . إتضح لنا ان هناك مشكلة تحتاج الى دراسة علمية وموضوعية دقيقة ، تدور هذه المشكلة حول عزوف أولياء أمور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية.

هذه المشكلة تتبع أساسا من مشاكل الحياة اليومية ، لأننا نعيش في عالم وفي عصر أصبح يطلق عليه عصر القلق عصر مليء بالصراعات والمشاكل ، عصر الخوف من المجهول .

إن كل هذه الامور تتطلب إعداد الفرد وإمداده بالمعلومات اللازمة حتى يستطيع أن يتكيف مع مشكلاته ومشاكل هذا العصر ، ويتغلب عليها من أجل تحقيق سعادة الفرد وبشعوره وإرادته ليحصل على التوافق بين رغباته وحاجاته من جهة وبين قيم المجتمع وإعتباره من جهة أخرى وتمتعه بصحة نفسية سليمة . ولأن هذا العصر جعل حياتنا في المستوى المادي أسهل وأيسر وحل لنا المشاكل المادية فأنه خلق مشاكل وأمراض نفسية . فالحياة العصرية أصبحت معقدة وسريعة ومتغيرة . ومن هنا فالموطن رغم عنه سوف يجد نفسه في قلق وتفكير وعدم الأمان برغم من التقدم المادي ، إلا أن هذا أوجد مشاكل التغير في البناء القيمي للأسرة ، وتغير بناء الأسرة أدى الى تفكك الكثير منها وإنحدارها نحو التعاسة والبؤس وأصبحوا بأمس الحاجة الى العلاج النفسي لأعادتهم الى العيش بعيدين عن الاضطرابات النفسية .

إن الهدف من إنشاء العيادات النفسية هو مساعدة الفرد على تعديل سلوكه وإعادة بناء تنظيم الشخصية بحيث تساعد الفرد على أن يحيا حياة مشبعة بالأمل ونحو غد

مشرق تسوده روح المحبة والتعاون وإيجاد نوع من التوافق الشخصي والإجتماعي للفرد ، والشعور بالسعادة مع ذاته ومع الآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته الى أقصى حد ممكن ، وقادرا على مواجهة مطالب الحياة ، بحيث يعيش في سلام وطمأنينة .

وهذا ما تسعى اليه العيادات النفسية. من هذا كله جاء اختيارنا لهذه المشكلة التي سنوليها الإهتمام بالبحث والدراسة .

هدف البحث :

يستهدف البحث الكشف عن:

١- الأسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمور المرضى عن زيارة العيادات النفسية .

٢- الفرق بين عينة اولياء امور المرضى النفسانيين وعينة الاطباء النفسانيين في تحديد اسباب العزوف عن زيارة العيادات النفسية

حدود البحث

عينة قصديه من الأطباء النفسانيين وأولياء أمور المرضى في مدينة بغداد الكرخ والرصافة للعام الدراسي ٢٠٠٦ .

٢ تحديد المصطلحات

يعد تحديد المصطلحات والمفاهيم الغامضة ذات المعاني المستخدمة إحدى الوظائف الجوهرية التي تسلط الضوء على تحديد المفهوم في هذا البحث حيث لوحظ أن هناك تطابقا في بعض المصطلحات من حيث المضمون واختلاف في الاسلوب لذا وجب التحديد .

١ عزوف : يعرفه الطاهر الزاوي على انه :

عزوف عزفت نفسي عنه تعزف عزوفا زهدت فيه وأنصرفت عنه .

- ٢ المرض لغويا : ويعرفه الطاهر الزاوي على انه :
هو أظلام الطبيعة واضطرابها بعد صفاتها واعتدالها .
- ٣ العيادة النفسية : يعرفها حامد زهران سنة ١٩٨٠م على انها :
هي مؤسسة اجتماعية تستهدف معونة الأفراد ، كبارهم وصغارهم على حل مشاكلهم التوافقية المختلفة النفسية والمهنية والأسرية والاجتماعية.
- ٤ الامراض النفسية : يعرفها الدكتور محمد خليفة بركان . على انها مجموعة من الاضطرابات الشاذة ، التي لا يكون لها اسباب عضوية ، وانما تعتبر مظاهر خارجية لحالات المريض بها لايزال متصلا بالحياة الواقعية .
- اما الباحث يعرف المصطلحات التي ورد ذكرها من خلال تلك التعريفات منها:
- ١ العزوف : الانصراف عن الشيء، وعدم الرغبة فيه .
- ٢ العيادة النفسية : هي مشفى تربوي ، يهدف الى إعادة التوازن النفسي عند المريض ذاتيا واجتماعيا .
- ٣ المرض النفسي : وهو المرض الذي ترجع أسبابه الى اسباب نفسية بحتة اي انها امراض وظيفية يرجع سببه الى سؤ التكيف مع البيئة الاجتماعية .

الفصل الثاني

الاطار النظري

الأمراض النفسية والعقلية قديمة قدم الانسانية وقد مر تطور الصحة النفسية والعلاج النفسي بتأريخ طويل يرجع إلى الاف السنين ، وزداد إهتمام الناس يوما بعد يوم بعلم النفس ، وبالأخص فيما يتعلق بحياتهم ومشاعرهم . وما يعانونه من انعكاسات الحياة ومشكلاتها . التي أخذت تزداد باستمرار بازدياد معطيات الحضارة وما رافقها من تحولات اجتماعية واتجاهات نفسية . فظهرت من خلال ذلك مصطلحات شاع إستعمالها بين الناس على مختلف مستوياتهم في الثقافة والاختصاص ، كالعقد النفسية . والانهييار العصبي ، والقلق، والإحباط ، والكبت . وغيرها . ومن المفيد هنا نستعرض هذا التطور .

تعود الجذور التاريخية لما نسميه الآن بالصحة النفسية والأمراض النفسية والعلاج النفسي الى الحضارات العالمية القديمة خاصة المصرية ايام الفراعنة والسومرية والبابلية بالعراق والحضارات الصينية والهندية القديمة وكان الإعتقاد السائد في ذلك الوقت وقبل الميلاد ان سبب الأمراض النفسية والعقلية وجود أرواح أو شياطين لها القدرة على أن تنفذ الى الجسم اليشري وتسيطر عليه وتوجهه وجهة معينة . وكان المريض يعاني الأمرين من طرق العلاج البدائية مثل عزله بعيدا عن الناس وربطه تحت الشمس أو تكييله بالسلاسل لكي لا يؤذي الناس وأحيانا رجمه بالحجارة وضربه بالسياط أو البصق عليه لإخراج الجن أو الشياطين من داخله أو بواسطة تجويعه أو حرقه بالساحات العامة لتخليص الناس من شره (العوادي، قاسم هادي. ١٩٨٨ص١٩).

إرتبط العلاج بجميع اشكاله بكثير من الطقوس والسحر ، والتعاويذ ، يمارسها كهنة أو سحرة أو عرافين ، (وهذا النوع من العلاج عرفته مجتمعات الفراعنة ،

والبابليين . وكذلك إستخدام العلاج في الصين ومصر يستخدم الدعاء في الصلوات من أجل المضطربين .(الدسوقي جمال، ١٩٧٤م ص ٤٥٠).

وفي مرحلة نشوء الأديان كان رجال الدين يأخذون المريض الى المعابد ليخبرونه أو يقرأون عليه التعاويذ ، وكان القدماء المصريين أول من ميزوا المريض العقلي ومارسوا معالجة المصابين على اساس عقلاني وفي زمن الحضارة اليونانية والرومانية ، نمت المعرفة على اساس العمليات العقلية . وافترض ابو قراط وجود اربعة عناصر تمثل الاختلاط الرئيسية في الجسم وهي : الدم والبلغم ، والمرارة الصفراء، والمرارة السوداء . وتمخض عن هذه الاخلاط خمسة انماط للشخصية . فهي اما أن تتوازن عند السوي وأما أن يغاب إحداها فيكون نمطا من الانماط الاربعة المرضية الدموي والبلغمي والصفراوي والسوداوي. وقال ابو قراط أن الدماغ هو مكان العقل ويتركز فيه العقل المعرفي وإن المرض العقلي ينتج عن مرض الدماغ كما لاحظ دور الوراثة والاستعداد الفطري في نشوء الامراض العقلية والنفسية وقدم نظرية الاخلاط وعلاقتها بالمزاج .وقال ان الاضطراب فيها مسؤول عن المرض العقلي .(اميمن عثمان علي، ٢٠٠٠م، ص٥٣).

وفي الهند قدم شاركا (٤٠٠ سنة ق.م) نظرية مماثلة عن اخلاط ثلاثة وناقش افلاطون العقل البشري ووجه العناية الى المعاملة الانسانية والفهم اللازم لعلاج المرضى وناقش ارسطو كذلك العقل والكائن البشري جالين (٢٠٠ سنة ق.م) علم الاعصاب التجريبي ودرس تشريح الانسجة العصبية ووضح ضرورة وجود اصابة عضوية في المرض العقلي .

في لندن عام (١٥٤٧ م) تم إنشاء أول مصحة يقيد المرضى فيه بالسلاسل ، وكانوا يعرضون للسياح للفرجة مقابل مبلغ زهيد من المال ، وكانت هذه المصحات غير مريحة وتعم فيها الفوضى . في الولايات المتحدة كان المرضى يعالجون بتحطيم إرادتهم ، وإحدى هذه الطرق وضع المريض في صندوق يشبه التابوت مزود بفتحات

وكان إنشاء أول مستشفى للأمراض العقلية في (القدس) عام ٤٩٠ بعد الميلاد وفي العالم العربي والإسلامي ازدهرت علوم الطب والعلاج . ومن أهم أعلام العرب هم : الطبري والرازي وابن سينا والكندي الذي إستخدم الموسيقى في علاج المرضى وتأثر العرب بروح الإسلام في رعايتهم للمرضى العقلين وإقامة المستشفيات ودور المرضى وكانت المعاملة في تلك المستشفيات في أول الأمر مماثلة لما كان يحدث في أوروبا حيث كانوا يعاملون بكل قسوة واحتقار . وعندما جاء الاسلام انكر العادات السيئة واعتبرها شركا لأن ذلك ينطوي على نسبة التأثير لغير الله ومع ذلك لم يستطيع الأسلام بتعاليمه القضاء على هذه العادات ، التي مازالت مستمرة حتى وقتنا الحاضر . فالعامة من أفراد الشعب لا يزالون يستخدمون التمايم وقيمون حفلات الزار ويعالجون عن طريق تحضير الأرواح . ويمكن تفسير نجاح مثل هذه الاساليب احيانا عامل إichاء ذاتي له نفس قوة التأثير في النفس .

والجدير بالذكر إن الإسلام الذي أنكر مثل هذه الأعمال ، اتى بما هو اهم منها هو الاستفسار بالقرآن الكريم حيث اشتمل القرآن الكريم على اشارات ذات اهمية ، أثرت في اتجاهات العرب نحو المرض العقلي بقوله تعالى (وننزل من القرآن ما هو شفاء ورحمة للمؤمنين ولا يزيد الظالمون الا خسارا) (سورة الاسراء الآية ٨٢ . وقوله تعالى (ياأيها الناس قد جاءكم موعظة من ربكم وشفاء لما في الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين) (سورة يونس الآية ٥٦/٥٧ .

وكذلك ركز الرسول صلى الله عليه وسلم على العلاقة بين العوامل البيكولوجية والأمراض العضوية ، كما بين الرسول صلى الله عليه وسلم فائدة كل من العمل والقرآن .

فمن الواضح أن اتجاه المجتمع نحو المرضى النفسانيين في هذا العصر كان اتجاهها انسانيا متسامحا لقوله تعالى (الا بذكر الله تطمئن القلوب) سورة الرعد الآية ٢٨ .

الصحة النفسية

كل شيء يسير في تطور ، والتطور نلاحظه في الحياة ، وبخاصة في الحياة المعاصرة ، التي يجمع الناس على أنه حقيقة لاجدال فيها . تتغير الأرض وتتطور ، ويتغير معها الإنسان كذلك على نسقه الجسمي والنفسي والاجتماعي الخاص به . ومع ذلك ، فإن الحياة المعاصرة تتسم بانتشار السلوك الإجتماعي ، وتزخر بالاضطرابات والأمراض النفسية والعصبية في مراحل عدة ، مثل مرحلة المراهقة ومرحلة الشباب ، بل وحتى مرحلة الشيخوخة . ويتم كل هذا داخل المؤسسات التعليمية والاجتماعية أي في ميدان الحياة الواسع العريض .

وقد أدت هذه المشكلات النفسية والاجتماعية إلى ما لايحمد عقباه في دوران الحياة اليومية . فنتجت وأنتجت مشكلات أخرى ، كسوء التوافق النفسي ، والتكيف الاجتماعي . وكان لابد لحل هذه المشكلات الحيوية ، التصدي للدراسات الأكاديمية والتجريبية التي تبحث في ماهية الإنسان ، كما رافقها اتساع كبير في الاهتمام ببناء الشخصية المتزنة العاقلة ، والتركيز على أهداف الصحة النفسية السوية . وقد حدد هذا المنهج العلمي في التفكير الغاية والهدف عند كافة الشعوب التي تسعى الى تحرير أبنائها من كافة الضغوط النفسية . وجعلت الغاية من الدراسة العلمية هي بناء الإنسان ، المتمتع بشخصية قوية ، وصحة نفسية سوية .

الصحة النفسية :

يتضمن كل تعريف للصحة النفسية أعراض الصحة النفسية ومظاهرها في رأي صاحبه الذي قد يكون متأثراً بمدرسة أو مذهب أو نظرية في علم النفس . لذا فقد ذهب البعض إلى البحث عن الصحة النفسية في التناسق العام بين الوظائف النفسية ، فقيام هذه الوظائف بعملها قياماً كاملاً ومتناسقاً ، دليل على أن الصحة النفسية سوية . كما يعرفه هادفيلد (Hadfield) إذ يقول إن الصحة النفسية تعبير كامل عن الطاقات الموروثة الفطرية والمكتسبة ، وهي تعمل بتناسق لتحقيق هدف او غاية .

فإذا طرأ على عمل هذه الطاقات ما يعطل تناسقها أو يعوق عملها ككل فإن الاضطراب النفسي واختلال التوازن في الصحة النفسية أمر يعتبر واقعاً لامفر منه . واعتمد البعض الآخر في بحثه عن مظاهر الصحة النفسية على عدد من المعايير أو الشروط إذا توافرت في شخص ، يعد هذا الشخص متمتعاً بصحة نفسية . وإذا غابت عنه انتقت عنده الصحة النفسية وإذا لم يتوافر معيار أو شرط منها فإنه دليل على عدم توازن الصحة النفسية ، ودليلاً على نقصها عند ذلك الشخص . . (الآلوسي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٩)

الدراسات السابقة

لقد كشفت لنا الدراسات السابقة سواء كانت العربية ام الاجنبية الاسباب الحقيقية المؤدية الى معرفة أسباب عزوف أولياء أمور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية والتي استفدنا منها كثيرا في توجيه الاستمارة الاستبائية في الجانب الميداني في صياغة فرضية البحث الاساسية وسنقوم بعرض الخلاصة لكل دراسة وسنبداً بالدراسات العربية ونتبعها بالدراسات الاجنبية.

الدراسات العربية

١ دراسة الدكتور أحمد عكاشة ١٩٩٠م :

أشار الدكتور أحمد عكاشة في كتابه الطب النفسي المعاصر على أن هناك العديد من المرضى يترددون على كافة العيادات الطبية ويعانون من أعراض والآم جسمية ، وينتقلون من طبيب الى آخر دون معرفة التشخيص الحقيقي ، وتوضح لنا التقارير أن حوالي ٤٠% من المرضى الذين يترددون على الأطباء يعانون من مرض العصاب .

وقام (وايت) عام ١٩٥٢م ببعض الأبحاث بشأن هذا الموضوع وهو أحد الممارسين العاملين في بريطانيا ، ووجد أن ٢١% من مرضاه يعانون من العصاب ، وكذلك ١٠% يعانون من أمراض سيكوسوماتية ، وتعتبر هذه النسبة قليلة حيث أن الوعي الطبي هناك يتيح لهؤلاء المرضى أن يلجأوا للعلاج التخصصي ، ولكن هذه النسبة تزيد في مصر زيادة واضحة إذ أن مستوى التعليم ، ومدى أنتشار الوعي الطبي وخاصة في الناحية النفسية متخلف ، مما يؤدي إلى تدهور بالغ في الصحة النفسية للفرد ،

وفي إحدى الأحصائيات التي قام بها أحمد عكاشة وجد أن نسبة المرضى العصابين الذين يترددون على الأطباء حسب تخصصاتهم كالآتي : حوالي (٤٠ % بين أطباء القلب و ٣٠ % بين أطباء الصدر و ٥٠ % بين

أطباء الجهاز الهضمي و ٢٠ ٣٠ % بين أطباء أمراض النساء و ١٠ ١٥ % بين أطباء الجراحة و ٧٠ % بين أطباء الأعصاب)، وذلك لعدم وعي الفرد في مصر بالفرق بين طب الجهاز العصبي والنفسي والعقلي ، ويلجأ هؤلاء المرضى لكافة الأطباء يشكون من أعراض عامة مثل الأرق والتهاب المعدة وسوء الهضم وضعف عام وغيرها من الأمراض . كما تدل الابحاث أن حوالي ٧٠% من مرضى النفس والعقل يتجهون إلى الممارس العام قبل معاودتهم للطبيب النفسي . (عكاشة، ١٩٨٠م ص ٩٠) .

الدراسات الأجنبية

دراسة سليتروشليدين ١٩٦٢ ١٩٦٩ م :

وجد أن نسبة القلق في التوائم المتشابهة تصل إلى ٥٠% ، وأن حوالي ٦٥% يعانون من بعض سمات القلق ، وقد اختلفت النسبة في التوائم غير المتشابهة إلى ٤% فقط أما سمات القلق فظهرت في ١٣% من الحالات . لذا فالوراثة تلعب دوراً هاماً في الاستعداد للمرض وتزيد نسبة أعراض القلق في النساء عنها في الرجال ، والقلق من أكثر الأمراض شيوعاً في العالم أجمع .

وجد الكتور أحمد عكاشة أن حوالي ٢٠% من جميع المرضى المترددين على عيادة الطب النفسي بمستشفى عين شمس يعانون من القلق النفسي وهي أعلى نسبة فيما يخص جميع الأمراض المختلفة النفسية والعقلية .

الفصل الثالث (إجراءات البحث)

مجتمع البحث : يشتمل مجتمع البحث مجموع العيادات النفسية في مدينة بغداد للعام ٢٠٠٨ والبالغة (١٠) عيادات.

عينة البحث : تحقيقا لهدف البحث ، في الكشف عن اسباب عزوف اولياء امور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية اختار الباحث عينة البحث بالاسلوب القصدي ،على وفق الخطوات الاتية :

١- حدد الباحث اولياء امور المرضى النفسانيين في مدينة بغداد والذين تم اختيارهم خلال زيارة (٥) عيادات في جانب الكرخ و (٥) عيادات بجانب الرصافة و بلغ عددهم (٤٠) مريضا .

٢- حدد الباحث قصديا الاطباء النفسانيين في مدينة بغداد / الكرخ والرصافة وبلغ عددهم (١٠) أطباء نفسانيين وكما هو موضح في الجدول (١)

جدول (١)

عينة البحث

العينة	المجموع	النسبة
اولياء امور المرضى	٤٠	٠,٨٠
الاطباء النفسانيين	١٠	٠,٢٠
المجموع	٥٠	٠,١٠٠

أداة البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث تطلب الأمر إعداد إستبيان مفتوح تم من خلال اختيار عينة عشوائية قصدية شملت (٢٠) من أولياء أمور المرضى ، و (٥) من الأطباء النفسانيين المشرفين على العيادات النفسية في مدينة بغداد / الكرخ و /

الرصافة ملحق (١) ومن خلال إستجابات العينة تم الحصول على مجموعة من الفقرات بلغت (٢٣) فقرة ملحق (٢) وبعد أن تم إعداد صياغة الفقرات بصورتها الرئيسية عرضت على مجموعة من الأساتذة^١ من إختصاصات علم النفس لمناقشتها من حيث ملائمة موضوعها وصياغتها اللغوية ، ونتيجة لأستجاباتهم بقيت (٢٠) فقرة بعد الحذف والدمج والتعديلات التي أجريت على الفقرات ملحق (٣) وقد حصلت الفقرات التي أدرجت بالمقياس في ضوء ملاحظات الخبراء على نسبة اتفاق بين (أكثر من ٨٠ %) .

الصدق :

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الأهتمام بها في بناء المقاييس ، والمقياس الصادق في هذا المقياس الصالح لقياس السمة التي وضع من أجل قياسها ، والغرض معرفة صدق فقرات القياس أستخدم الصدق الظاهري ، وهو أحد مؤشرات صدق المحتوى الذي تم التوصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس المقياس للسمة المقاسة ، وتحقق هذا الأسلوب من الصدق في هذا البحث أستخدم ما تم عرض فقراته على مجموعة من الخبراء ذوي الأختصاصات كما تم ذكره سابقا . وبذلك تم اعداد استبيان مغلق يتكون من (٢٠) فقرة وامام كل فقرة ثلاثة بدائل (موافق ، لادري ، غير موافق) .

الوسائل الأحصائية :

- ١- معادلة فيشر (الوسط لمرجح) لبيان قوة الفقرات.
- ٢- مربع كاي لغرض التعرف على دلالة الفروق بين أستجابات أولياء الأمور وبين الأطباء النفسيين .

¹ *إلى ضراء هم :

1 أ.د. حسني نوري الياسري
2 أ.د. بكر بهر جاسم
3 أ.د. لطيف يوسف الحاج ناجي
4 أ.د. جواد طالم الكي
5 أ.م.د. طلب زطر حري
6 أ.م.د. ديشري احمد
7 أ.م.د. ماجدة عبد الله خزرجي

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم في هذا الفصل عرض مفصل للنتائج التي تم التوصل إليها ومن ثم

تفسيرها على وفق ما تم ذكره في الاطار النظري، وكما هو موضح ادناه:

١-الكشف عن الأسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمور المرضى عن زيارة العيادات النفسية استعمل الباحث معادلة الوسط المرجح والوزن المئوى وتبين ان السبب الاول للعزوف هو(ضعف الوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي) حيث حصل على اعلى وسط مرجح واعلى وزن مئوى وهو (١,٩٥) و(٩٧,٥ %) وكما هو موضح في الجدول (٢).

والسبب الثاني كان قلة وبعد العيادات عن بعض المناطق والتي كان وزناها المئوي (٨٢,٥ %) ،وبعدها (عدم وجود وعي المجتمع بأساليب العلاج النفسي) و ووزنها المئوي (٨٢,٥ %) ،وحصلت الفقرة (مشاعرالحرج والدونية لدى المريض عند زيارته العيادات النفسية) على وزن مئوي (٨٢,٥ %) ، (وغموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية) كان وزنها المئوي (٧٨,٥ %).

ان الفقرات الخمس التي حصلت على أعلى وزن مؤي تشير بمضمونها إلى طبيعة الثقافة والموروث الاجتماعي السائد في المجتمع والتي تدفع باتجاه التخوف والحذر من مراجعة العيادات النفسية .

وكذلك يشير الجدول (٢) إلى أن اقل وزنا مئويا كان للفقرة التي مضمونها (قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي) والفقرة (طول مدة العلاج النفسي) حصلت على (٤٥ % و ١٢,٥ %) على التوالي.

جدول (۲)

اسباب عزوف اولياء الامور عن مراجعة العيادات النفسية

ت	الاسباب	الوسط المرجح	الوزن المئوى
١.	ضعف الوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي	١,٩٥	%٩٧,٥
٢.	قلة وبعد العيادات عن بعض المناطق	١,٦٥	%٨٢,٥
٣.	عدم وعي المجتمع اساليب العلاج النفسي	١,٦٥	%٨٢,٥
٤.	مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادة النفسية	١,٦٥	%٨٢,٥
٥.	غموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية	١,٥٧	%٧٨,٥
٦.	ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية	١,٥٥	%٧٧,٥
٧.	الوصمة المرتبطة بالمريض المتردد على العيادة النفسية	١,٥٢	%٧٦,٢٥
٨.	العلاج داخل المشفى مكلف ماديا	١,٤٢٥	%٧١,٢٥
٩.	الخلط بين العلاج النفسي والعلاج العقلي	١,٣٧	%٦٨,٧٥
١٠.	ضعف قناعة بعض أولياء الأمور بدور العيادات النفسية	١,٣٢٥	%٦٦,٢٥
١١.	ضعف القناعة الكاملة بالدواء المصروف من العيادة النفسية	١,٢٧	%٦٣,٧٥
١٢.	التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي	١,٢٥	%٦٢,٥
١٣.	الإيمان بأن العلاج بالشعوذة والسحر أفضل وأسرع من العيادات	١,٢٥	%٦٢,٥
١٤.	فقدان الأمل في العلاج والشفاء	١,٢٢٥	%٦١,٢٥
١٥.	عدم تحمل الأسرة ابتعاد المريض عنهم	١,١	%٥٥
١٦.	الاعتقاد السائد بأن المرض النفسي يرجع إلى قوة خارجية لدى بعض الناس	١,٠٤	%٥٢,٣٨
١٧.	قلة وجود الأطباء المتخصصين الأكفاء بالعلاج النفسي	١	%٥٠
١٨.	الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات	٠,٩٢٥	%٤٦,٢٥
١٩.	قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي	٠,٩	%٤٥
٢٠.	طول مدة العلاج النفسي	٠,٢٥	%١٢,٥

٣- الكشف عن الفروق في تحديد أسباب العزوف عن زيارة العيادات

النفسية بين عينة اولياء امور المرضى النفسانيين وعينة الاطباء

النفسانيين

جدول (٣)

أسباب عزوف عن مراجعة العيادات النفسية من وجهة نظر أولياء الأمور والأطباء النفسانيين

ت	أسباب العزوف عن مراجعة العيادات النفسية	أولياء الأمور				الأطباء النفسانيين				قيمة مربع كاي المحسوبة
		مؤيد	لا مؤيد	مؤيد	لا مؤيد	مؤيد	لا مؤيد	مؤيد	لا مؤيد	
١	طول مدة العلاج النفسي	٣٢	٦	٢	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	٣٨,٣
٢	فقدان الأمل في العلاج والشفاء	٢١	٧	١٢	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	١٠,٣
٣	ضعف قناعة بغض أولياء أمور المرضى بدور العيادات النفسية	٢١	١١	٨	٤٠	٨	٠	٢	١٠	٢٤,٤
٤	قلة وجود الأطباء النفسانيين الأكفاء بالعلاج النفسي	١٧	٨	١٥	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	١١,٤٩
٥	الاعتقاد السائد بأن المرض النفسي يرجع إلى قوة خارجية	١٤	١٦	١٠	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	٧٥,١٥
٦	ضعف القناعة بالدواء المصروف من العيادات النفسية	٢٢	٧	١١	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	١٧,١٥
٧	الوصمة المرتبطة بالمريض المتردد على العيادات النفسية	٢٤	١٠	٦	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	٤,٣٨
٨	التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض	٢٤	٢	١٤	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	٤,٢٨

الاسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمور المرضى عن زيارة العيادات النفسية.م.د.إس.معيذ طه عبد

ت	أسباب العزوف عن مراجعة العيادات النفسية	أولياء الأمور				الأطباء النفسيين				قيمة مربع كاي المحسوبة
		موافق	لاادي	غير موافق	مجموع	موافق	لاادي	غير موافق	مجموع	
	النفسي									
٩	الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات والعيادات النفسية	١٧	٣	٢٠	٤٠	٠	١٠	١٠	١٠	٨,٢٢
١٠	عدم تحمل الأسرة ابتعاد المريض عنهم	٢١	٢	١٧	٤٠	٠	١٠	١٠	١٠	١١,٦
١١	قلة وبعد العيادات النفسية عن بغض المناطق	٣٢	٢	٦	٤٠	٤	٠	٦	١٠	٢,٩٣
١٢	العلاج داخل العيادة مكلف ماديا	٢٨	١	١١	٤٠	١	٠	٩	١٠	١١,٠٢
١٣	ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية	٣١	٠	٩	٤٠	٠	٠	١٠	١٠	٢٠,٣٧
١٤	عدم وعي المجتمع لأساليب العلاج النفسي	٢٦	١٤	٠	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	٤,٨٥
١٥	الخلط بين مفهومي العلاج النفسي والعلاج العقلي	١٨	١٩	٣	٤٠	٨	٠	٢	١٠	٦,٨٤
١٦	مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادات النفسية	٣١	٤	٥	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	١,٧٣
١٧	قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي	١٦	٤	٢٠	٤٠	٢	٠	٨	١٠	٣,١٥
١٨	قلة الوعي الثقافي العام	٢٣	١٢	٥	٤٠	١٠	٠	٠	١٠	٤,٤٣

ت	أسباب العزوف عن مراجعة العيادات النفسية	أولياء الأمور				الأطباء النفسيين				قيمة مربع كاي المحسوبة
		م.م.م.	م.م.م.	م.م.م.	م.م.م.	م.م.م.	م.م.م.	م.م.م.	م.م.م.	
	بأهمية العلاج النفسي									
١٩	غموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية	٢٦	١١	٣	٤٠	١	٠	٩	١٠	٤٢,٨٦
٢٠	الإيمان إن العلاج بالشعوذة أفضل وأسرع من العيادات النفسية	٢٣	٤	١٣	٤٠	٠	١	٩	١٠	٦,١٨

يتبين من الجدول (٣) للفقرة الأولى وهي : (طول مدة العلاج النفسي) أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي : (٣ . ٣٨ < ٥,٩٩) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . اذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أولياء المرضى والأطباء ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد إتفاق بين أولياء الأمور والأطباء إذ كانت نسبة الأجابة (٣٢) ولي أمر و (٠) الأطباء إذ يرى الأولياء بأن مدة العلاج النفسي الطويلة تكون سببا في عزوفهم عن مراجعة العيادات النفسية لأنهم يرون أن العلاج النفسي ليس كالعلاج العضوي فالعلاج العضوي يحسم بالأدوية والعمليات الجراحية ولكن العلاج النفسي يأخذ وقتا طويلا يستغرق عدة سنوات وقد يأتي يأتي بنتائج إيجابية أو لا يأتي . أما الأطباء يروا أن السبب ليس سببا قويا للعزوف عن مراجعة العيادات النفسية لأن طول مدة العلاج تتوقف على حالة المريض .

و يتضح من الجدول (٣) الفقرة : (فقدان الأمل في العلاج والشفاء)

أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي : $10,3 < 5,99$ أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية .

إذن نرفض الفرضية الصفرية أي يكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء الأمور والأطباء ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد إتفاق بين أولياء الأمور والأطباء النفسانيين فأولياء الأمور يروا بأن فقدان الأمل في العلاج والشفاء يعتبر سببا لعزوفهم عن مراجعة العيادات النفسية أما الأطباء فيرون عكس ذلك تماما لأن هذا يرجع إلى عدم الأهتمام بالمرضى منذ بداية المرض النفسي .

الفقرة : (ضعف قناعة بعض أولياء امور المرضى بدور العيادات النفسية)
يتضح أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($24,4 < 5,99$) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية ، إذن تقبل القيمة الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين يرون أن ضعف القناعة يضعف قناعة أولياء امور المرضى بدور العيادات النفسية ويعد سببا للعزوف عن مراجعة العيادات النفسية لأن ذلك راجع إلى عدم الوعي بدور العيادات النفسية .

الفقرة : (قلة وجود الأطباء المتخصصين الأكفاء بالعلاج النفسي)
 $11,49 < 5,99$) أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد إتفاق بين العينتين حيث يرى أولياء الأمورا بأن قلة وجود الأطباء الأكفاء بالعلاج النفسي يجعلهم بعزوفهم عن مراجعة العيادات .

بينما الأطباء النفسانيين يعتقدون أن عدد الأطباء النفسانيين يغطون الحالات التي تراجعهم ، ويبدو أن عدد المترددين من المرضى يتناسب مع عدد الأطباء في حين أن عدد المرضى غير المترددين على العيادات هو أكثر بكثير من المترددين وهذا ما

تبينه الدراسة من خلال أستجابات أولياء الأمور بأن هناك عزوف عن مراجعة المرضى للعيادات النفسية .

الفقرة: (الاعتقاد السائد بأن المرض النفسي يرجع إلى قوة خارجية)

يتضح ان القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي (١٥,٧٥ < ٥,٩٩) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية بين دلالة إحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين . حيث يرى أولياء الأمور بأن المرض النفسي يرجع الى قوة خارجية ليست بيد الإنسان . بينما يرى الأطباء وهم الفئة المثقفة في المجتمع بأن المرض النفسي لا يرجع إلى قوة خارجية بل إلى الظروف المحيطة بالمرض سواء كانت هذه الظروف أقتصادية أو مادية أو دينية والتي قد تكون سبب للمرض النفسي .

الفقرة: (ضعف القناعة بالدواء المصروف من العيادات النفسية)

يتضح ان القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي (١٧,١٥ < ٥,٩٩) أي القيمة المحسوبة أكبر من الجدولية . إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور المرضى ولأطباء النفسيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين المجانين حيث يرى أولياء أمور المرض بأن ضعف القناعة بالدواء المصروف من العيادات النفسية يعتبر أحد الأسباب للعزوف عن مراجعة العيادات النفسية .

بينما يرى الأطباء بأن ذلك ليس بسبب العزوف لأن أي طبيب يصف الدواء للمريض يكون على ثقة تامة بأن هذا الدواء سوف يأتي بنتيجة إيجابية ولو بسيطة .

الفقرة : (الوصمة المرتبطة بالمريض المتردد على العيادات النفسية)

إن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي (٤,٣٨ > ٥,٩٩) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية ، إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك

فروق ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين ترى أن هذا بسبب قوي للعزوف لأنه يرجع إلى اسلوب التفكير غير العلمي لبعض الافراد في المجتمع الذي نعيش فيه .

الفقرة : التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي
أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية ($4,28 < 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين . ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين أن التحفظ و الخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي يعتبر سببا للعزوف وهذا يرجع إلى عدم الثقة في من يخرجون من العيادات النفسية فيعتبرون ذلك سببا للعزوف .

الفقرة :الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات والعيادات النفسية
أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($8,22 < 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، إذن نرفض القيمة الصفرية إي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ويبدو من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين حيث يرى أولياء أمور المرضى أن الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات لأن المريض يكون تحت رقابتهم . أما الأطباء فيرون عكس ذلك تماما أي أن رعاية المستشفيات أفضل من رعاية الأسرة أذ يكون المريض في المستشفيات النفسية تحت أيدي خبيرة ويكونوا تحت أشرف طبي أفضل .

الفقرة : (عدم تحمل الأسرة أبتعاد المريض عنهم) أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($11,6 < 5,99$) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، إذن نرفض الفرضية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى ولأطباء النفسانيين . ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين

إذ يرى أولياء أمور المرضى بأن الحنان الزائد ومشاعر الأبوة تقف حائلا دون ذلك لأن من مصلحة المريض يجب زيادة العيادات النفسية .

الفقرة : (قلة وبعد العيادات النفسية عن بعض المناطق)

أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($293 > 0,99$) أي القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية ، إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ، ويبدو من خلال عدم وجود فروق أن هناك اتفاق بين العينتين إذ يروا أن عدد العيادات النفسية قليلة جدا وهذا سببا للعزوف .

الفقرة : (العلاج داخل العيادات مكلف مادياً)

أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($13,02 < 0,9$) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية . إذن نرفض القيمة الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين إذ يرى أولياء أمور المرضى أن العلاج يحتاج ذلك إلى أموال وهم من أصحاب الدخل المتوسطة فيعتبروا ذلك سببا للزوف أما الأطباء فيرون عكس ذلك تماما لأن ما يهمهم هو حالة المريض بالدرجة الأولى .

الفقرة : (ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية)

أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($20,37 < 0,99$) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية إذن نرفض الفرضية الصفرية أي تكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين العينتين . إذ يرى أولياء أمور المرضى أن كثرة أشغالهم تمنعهم من زيارة العيادات النفسية . أما الأطباء النفسانيين

يرون عكس ذلك إذ يجب على الأسرة الأهتمام بمريضها الذي يكون في أمس الحاجة للعلاج النفسي .

الفقرة : (عدم وعي المجتمع لأساليب العلاج النفسي)
أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($4,85 > 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية .

إذن تقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ويبدو من خلال عدم وجود فروق بين العينتين أن هناك اتفاق بينهما إذ ترى كل من العينتين أن هذا السبب راجع إلى عدم الإهتمام الكافي بأهمية العلاج النفسي .

الفقرة : (الخلط بين مفهومي العلاج النفسي والعلاج العقلي) أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي ($6,84 < 5,99$) أي القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، إذن نرفض القيمة الصفرية أي نكون هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق لا يوجد اتفاق بين مفهومي العلاج النفسي والعلاج العقلي إذ يعتبر هذا السبب من أسباب العزوف أما الأطباء يرون عكس ذلك لأن هذا راجع إلى عدم الفرق بين طب الجهاز العصبي والنفسي والعقلي فيلجأ المرضى إلى كافة الأطباء يشكون من أعراض عامة .

الفقرة : (مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادات النفسية)
أن القيمة المحسوبة مع الجدولية هي ($1,73 > 5,99$) أي أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية . إذن نقبل الفرضية الصفرية أي ليس هناك فروق جدولية جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى والأطباء النفسانيين ويبدو من عدم وجود فروق بين العينتين إذ يوجد اتفاق بين العينتين وهذا يرجع إلى أن الناس أو

النفسى فى البدائة على شكل نوبات يأتى بعض الاحيان وليس دائما . أما الأطباء فلا يوافقون على ذلك لأنه يجب على الأسرة بأن تراجع العيادات النفسية إذا أحست بأن مريضها ليس طبيعيا .

الفقرة : (الأيمان أن العلاج بالشعوذة أفضل وأسرع من العيادات النفسية)
أن القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية هي (٦,١٨ < ٥,٩٩) أي أن القيمة المحسوبة أكبر من الجدولية ، إذن نرفض الفرضية الصفرية أي أن هناك فروق جوهرية ذات دلالة أحصائية بين أولياء أمور المرضى وبين الأطباء النفسانيين ونرى من خلال هذه الفروق بأنه لا يوجد اتفاق بين العينتين إذ يرى أولياء أمور المرضى بأن العلاج بالشعوذة أسرع من العيادات النفسية لإعتقادهم بأن المرض النفسى راجع إلى ارواح شريرة أو بفعل جان .

أما الأطباء يرون عكس ذلك إذ يروا أن العلاج فى العيادات والمستشفيات النفسية أفضل من السحر والشعوذة لأن المرض النفسى ناتج عن تطور الحضارة والأحباط والمتغيرات الاجتماعية والمدنية والمشاكل المادية .

الفصل الخامس (التوصيات والمقترحات)

في ضوء ما تقدم من نتائج توصل الباحث الى التوصيات الآتية :

التوصيات:

- ١ تثقيف الأسر في مد الجسور مع العيادات النفسية .
- ٢ التخطيط المستقبلي لزيادة عدد العيادات النفسية .
- ٣ العمل على زيادة الاطباء النفسيين والمتخصصين في العلاج النفسي .
- ٤ العمل على التعامل الإنساني مع المريض وأحترامه .
- ٥ العمل بمختلف الوسائل على تغيير النظرة السلبية لمراجعة العيادات النفسية .
- ٦ عدم التأكيد على حالة المريض والمبالغة فيها :
- ٧ العمل على توعية وأرشاد المواطنين بأهمية ومراجعة العيادات النفسية .
- ٨ العمل على توعية المواطنين بالإستمرار على أستعمال الوصفة الطبية للمريض حسب توجيهات الطبيب النفسي .
- ٩ التأكيد على التعاون لإيجابي المستمر بين أسرة المريض والعيادة النفسية .
- ١٠ - تفعيل دور وسائل الإعلام في توضيح أهمية العلاج في العيادات النفسية .

المقترحات:

- ١- اجراء دراسة لاحقة على عينة كبيرة .
- ٢- إجراء دراسة مماثلة على عينة من شرائح مختلفة من المجتمع العراقي.
- ٣- إجراء دراسات حول علاج أسباب العزوف عن العيادات النفسية.

المصادر

- ١ أبو النيل ، محمود السيد ، الأمراض السايكوسوماتية ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ١٩٨٤ م .
- ٢ بركات ، محمد ، عيادات العلاج النفسي ، مكتبة الأنجلو ، الطبعة الثانية ، لات .
- ٣ الألوسي ، جمال حسين ، الصحة النفسية ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٩٨ م .
- ٤ الدسوقي ، جمال ، الطب العقلي والنفسي ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٤ .
- ٥ الدباغ ، قحري ، أصول الطب النفسي ، ط٢ ، جامعة الموصل ، ١٩٧٧ م .
- ٦ الزراد ، فيصل ، علاج الأمراض النفسية والاضطرابات السلوكية ، دار العلم للملايين ، الطبعة الثانية ، ١٩٨٨ م .
- ٧ العوادي ، قاسم ، هادي ، مبادئ الطب النفسي العسكري والسريري ، ط١ ، ١٩٨٨
- ٨ أميمن ، عثمان ، علي ، ٢٠٠٠م
- ٩ الياس ، رعد ، علاج الامراض النفسية ، مجلة علوم ، العدد ٨٩ ، ١٩٩٧ م .
- ١٠ زهران ، حامد ، التوجيه والارشاد النفسي ، عالم الكتب ١٩٨٠ م .
- ١١ الزاوي ، طاهر ، مختار القاموس ، الدار العربية للكتاب ، لات ،
- ١٢ عبد الخالق ، احمد ، أسس علم النفس ، دار المعرفة الجامعية ، ط٣ ، ١٩٩١
- ١٣ عبد القادر ، حامد ، العلاج النفسي قديما وحديثا ، دار أحياء الكتب العربية ، ط٣ ، ١٩٩١ ،
- ١٤ عيسوي ، عبد الرحمن ، الأعصاب النفسية والذهان العقلية ، دار المعرفة ، ط١ ، ١٩٩٤ م .
- ١٥ عباس ، فيصل ، أشكال المعالجة النفسية ، دار المسيرة ، ط١ ، ١٩٨٣ م .
- ١٦ عكاشه ، أحمد ، الطب النفسي المعاصر ، مكتبة النجلو ، ١٩٩٢ .
- ١٧ فائق ، أحمد ، مدخل الى علم النفس ، مكتبة الانجلو ، ١٩٧٢ م .
- ١٨ فهمي ، مصطفى ، الإنسان وصحته النفسية ، مكتبة الانجلو ، لات .

- ١٩ كاشدان ، شلدون ، علم نفس الشواذ ، ترجمة احمد سلامه ، مكتبة أصول علم الفن الحديث ، ط١ ١٩٨٤م .
- ٢٠ كوليز ، أم ، المدخل الى علم النفس المرضي الأكلينيكي ، ترجمة أحمد عبد الخالق ، دار المعرفة
- ٢١ محمد ، محمود ، علم النفس المعاصر في ضوء الاسلام ، دار الشروق ، ط١ ١٩٨٤ .
- ٢٢ المنصوري ، أبو بكر ، محاضرات في الصحة النفسية ، ١٩٩٦ .
- ٢٣ مجلة التربية المعاصرة ، العدد ١٦ ، ١٩٨٨م .
- ٢٤ مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٢٣ ، ١٩٩٤م .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

جامعة بغداد

كلية تربية البنات

قسم علم النفس

استبيان مفتوح

حضرة الطبيب :

حضرة ولي الأمر :

يستهدف الباحث أجراء دراسة عن عزوف أولياء أمور المرضى النفسانيين عن
مراجعة العيادات النفسية . ولما كانت هذه الدراسة تستهدف البحث العلمي والوصول إليه ،
لغرض معالجة احدى المشاكل الاجتماعية السلبية ... يرجى ذكر الأسباب مع التقدير .
الأسباب وراء عزوف أولياء أمور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية هي :

١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

جامعة بغداد

كلية تربية البنات

قسم علم النفس

استبيان رأي الخبراء لمعرفة أسباب عزوف أولياء أمور المرضى

عن

مراجعة العيادات النفسية

الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم

يحاول الباحث بهذه الدراسة التعرف على أسباب عزوف أولياء أمور المرضى عن مراجعة العيادات النفسية ، ونظرا لاحتكامك في مجال البحث العلمي أرجو التفضل بإبداء الرأي في مدى صدق وصلاحيّة الفقرات التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة ... لذا أرجو أن تقيموا كل فقرة من الفقرات الآتية ، بوضع علامة (صح) أمام الفقرة إذا كانت صالحة أو وضع علامة (خطأ) أمام العبارة غير الصالحة ووضع التعديل الذي تراه منسجما مع ذلك .

شكرنا وتقديرنا على تعاونكم معنا ... ومن الله التوفيق .

الباحث

الاستبيان

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
	المناطق			
١٣	العيادات النفسية الخاصة مكلفة ماديا			
١٤	ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية			
١٥	عدم وعي المجتمع اساليب العلاج النفسي			
١٦	الخلط بين العلاج النفسي والعلاج العقلي			
١٧	عدم تحملا الأسرة ابتعاد المريض عنهم			
١٨	مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادات النفسية			
١٩	قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي			
٢٠	عدم الوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي			
٢١	أحيانا تكون حالته طبيعية لا ندعو الذهاب إلى العيادة النفسية			
٢٢	مقاومة الأطباء العيادات النفسية ظنا منهم تدخل في دائرة اختصاصهم			
٢٣	الفكر الحضاري المتدني للمجتمع الذي			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
	يعيش فيه المريض			

الاستبيان

ت	الفقرات	موافق	لا أدري	غير موافق
١	طول مدة العلاج النفسي			
٢	فقدان الأمل في العلاج والشفاء			
٣	ضعف قناعة بعض أولياء الأمور بدور العيادات النفسية			
٤	الأعتقاد السائد بأن المرض النفسي يرجع إلى القوة خارجية لدى بعض الناس			
٥	قلة وجود الأطباء المتخصصين الأكفاء بالعلاج النفسي			
٦	ضعف القناعة الكاملة بالدواء المصروف من العبادة النفسية			
٧	الوصمة المرتبطة بالمريض المتردد على العيادة النفسية			
٨	التحفظ والخوف من معرفة الناس بوجود المرض النفسي			
٩	الرعاية الأسرية أفضل من رعاية المستشفيات			
١٠	عدم تحمل الأسرة ابتعاد المريض عنهم			
١١	قلة وبعد العيادات عن بعض المناطق			

ت	الفقرات	موافق	لا أدري	غير موافق
١٢	العلاج داخل المستشفى مكاف ماديا			
١٣	ظروف العمل تحول دون مراجعة العيادات النفسية			
١٤	عدم وعي المجتمع اساليب العلاج النفسي			
١٥	الخلط بين العلاج النفسي والعلاج العقلي			
١٦	مشاعر الحرج والدونية لدى المريض عند زيارة العيادة النفسية			
١٧	قلة وصعوبة الحصول على دواء العلاج النفسي			
١٨	عدم الوعي الثقافي العام بأهمية العلاج النفسي			
١٩	غموض المرض النفسي أحيانا وعدم حدة الأعراض خاصة في البداية			
٢٠	الإيمان بأن العلاج بالشعوذة والسحر أفضل وأسرع من العيادات			

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة قسم اللغة الكردية

أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد كلية التربية ابن رشد	أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد كلية التربية ابن رشد

مشكلة البحث:

تكمن المشكلة في الطرائق التدريسية التي يتبعها التدريسي الجامعي في
تدريس المواد التربوية في قسم اللغة الكردية وتبدو انها تعتمد على الحفظ والتلقين
والتركرار، وهذه الطرائق لاتصل إلى الهدف المراد تحقيقه في أذهان الطلبة المتضمن
جلب انتباههم وتحريك مشاعرهم،

ومن خلال النتائج التي حصل عليها طلبة الصف الثالث في قسم اللغة
الكردية لاحظ الباحثان أن هناك تدني في مستوى تحصيلهم فضلا عن الشكوى
والتذمر من تدريسي القسم والذي عبروا به للباحثين إنشاء لقائهم فضلا عن كون
الباحثين قاما بتدريس الصف الثالث في الكلية ولاحظا ذلك الانخفاض.

ويعتقد الباحثان أن أسباب هذا التدني منها ما يعود إلى الطريقة التدريسية
المتبعة، مما يعني انخفاض درجات الطلبة في مادة الكتاب والمنهج المدرسي، لذا
يرى الباحثان أن البحث تجريبيا في طرائق التدريس سوف يعالج جانباً مهماً من
المشكلة.

أن انصراف الطلبة عن حفظ مادة طرائق التدريس، وقد يرجع السبب في وجود هذه الظاهرة إلى أن الطالب يعدّ الحفظ أصعب العمليات الذهنية، إذ أن الذهن يعاني في الحفظ كثيراً من المشقة والحفظ يحسّ الطالب انه مقيّد محروم من الحرية والانطلاق (الهاشمي، ١٩٩٣، ص ٢٥-٤٢).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى دراسة علمية جادة تعني بتقديم أساليب جديدة في التدريس لتحل محل الأساليب التقليدية التي أصبحت غير قادرة على تلبية حاجة المجتمع في تنشئة وتربية أجيال على وفق الأهداف المرسومة.

تتركز مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:

هل أن التدريس بطريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة يزيد من تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة قسم اللغة الكردية ؟

أهمية البحث:

التربية وسيلة الإنسان في نقل موارثه الاجتماعية من جيل إلى جيل آخر وهي الأداة الفاعلة في تغيير الفرد والمجتمع والدولة، فلولا التربية ما وصلت إليه المجتمعات من تقدم معرفي وتكنولوجي سريع يتناسب وتفكير الإنسان المعاصر (الجعفري، ١٩٩٣، ص ١١).

تعد اللغة أهم مبتكرات الإنسان الحضارية لولا اللغة لما استطاع البشر الحفاظ على الثقافة والتراث، إن لكل مجتمع بشري لغته الخاصة به، وإن كل لغة هي تعبير حضاري لثقافة معينة.

اللغة وسيلة التعليم والتعلم، الوسيلة التي يكتسب بها الفرد الخبرات والمعارف والمهارات والحقائق العلمية من المدرسة، كما أنها وسيلة التربية والتنقيف خارج المدرسة في الأسرة والمجتمع.

لذا يعد المنهج وسيلة التربية الفاعلة في تحقيق أهدافها، إذ يشكل نقطة الاتصال بين التدريسي وطلبه ومن دونها لا يمكن للتدريسي في تحقيق أهداف العملية التدريسية، وعليه لابد أن يكون المنهج متطوراً ونامياً ومتجدداً، يقوم على أسس سليمة نابعة من واقع مجتمعنا ويستلهم كل جديد ويعمل على الإسهام في تنمية المجتمع وتطويره وتحديثه بما يمكنه من الانطلاق نحو آفاق المستقبل المشرق (رمضان، ١٩٨٨، ص٨) ولابد لكل منهج من طريقة تدريسية ملائمة ومناسبة لتحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها .

وتؤدي الطريقة التدريسية مكانة مهمة في المنهج، فلها النصيب الأكبر مما يلقيه أي عنصر آخر من عناصره، إذ يتأثر المنهج بشكل أو بآخر بطريقة التدريس التي يتبعها المدرس ولقد أشار (ريان) إلى (أن المنهج وطرائق التدريس متداخلان مترابطان غير قابلين للانفصال) (ريان، ١٩٧٢، ص١٨).

فأهمية طريقة التدريس تنطلق من كونها وسيلة في ترجمة أهداف المنهج التدريسي المتمثل بالمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والقيم التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها (الأمين، ١٩٨٦، ص١٠٣).

لذا فإن المدرس الناجح يهتم بالاختيار الأمثل للطريقة المناسبة للتدريس، فهو يهتم بإكساب المفاهيم الأساسية والمهارة في التفكير وقدر كبير من المعرفة وبتوافق الشخصية وتربية الانفعالات وإكساب الاتجاهات المرغوب فيها للطلبة (جابر، ١٩٦٧، ص٤٧-٤٨).

فلا تكفي غزارة العلم رغم أهميتها لإيصال المادة الدراسية إلى عقول الطلبة وقلوبهم بفهم سليم ومشوق، ما لم يعلم المدرس الطرائق والأساليب التي تعينه في التدريس (الهاشمي، ١٩٩٣، ص٤٣).

ويرى الباحثان أن الطريقة الناجحة التي تساعد التدريسي الجامعي في الوصول إلى الهدف في أقل وقت وأيسر جهد، مع إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على العمل الإيجابي والمشاركة الفاعلة في الدرس وتثبيت فهمهم للمادة فهماً قوياً ويرون كذلك أن أهمية استحداث طرائق وأساليب متعددة للتدريس ضرورة لا بد منها لتعطي فاعلية عالية أكثر من الطرائق والأساليب التقليدية التي يكون فيها المدرس محور النشاط في العملية التعليمية، في حين تؤكد الطرائق والأساليب الحديثة على وجوب مشاركة الطلبة في النشاط وعلى ضرورة اهتمام المدرس باستجاباتهم وتشجيعهم بأن يكونوا إيجابيين لا سلبيين و متفاعلين مع المحاضرات التي يقدمها المدرس (مرسي، ١٩٨٥، ص ١٨٠-١٨١).

ومن هذه الطرائق التي تجسد هذا الدور في التدريس، هي طريقة المناقشة، إذ تعد من الطرائق الفاعلة في التدريس، فهي تنمي معلومات الطلبة وثقافتهم وتحثهم على البحث والإطلاع وتكسبهم مهارة المبادأة والجرأة، وتعودهم التعبير عن رأيهم وحسن عرض وجهة نظرهم وتبادل وجهات النظر واحترام رأي الآخرين، وإن استعمال الأسئلة والإجابات يشد انتباه الطلبة نحو الدرس ويشعرهم بأثر مساهمتهم فيه (شحاتة، ١٩٩٣، ص ٣٤).

وقد استخدم الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) طريقة المناقشة بكثرة في تربية المخاطبين وتوجيههم وإعدادهم إعداداً إسلامياً صحيحاً، إذ هي طريقة تدفع بالمتعلم إلى المشاركة والتوجيه والأسئلة والاستماع والفهم والتساؤل عما لا يدركه من حقائق، ولا يمكن أن يكون المتعلم فيها سلبياً، ومصدقاً لما يسمعه دون فهم أو إدراك (العاني، ١٩٩٥، ص ٣٧٣).

لذا تعد هذه الطريقة من الطرائق التي تعين التدريسي على تبادل الآراء بينه وبين طلبته، ومن خلالها يتعرف التدريسي على مدى استيعاب طلبته للموضوع ويستطيع من خلالها أن يحسّن أسلوب أدائه وتطوير صياغة أسئلته. ويرى الباحثان أن طريقة المناقشة بأساليبها المختلفة من أكثر الطرائق المحبذة في التدريس، لما تحدثه من تفاعل فكري واجتماعي بين التدريسي الجامعي وطلابه، وبين الطلاب بعضهم مع بعض.

وتعد هذه الطريقة من الطرائق الجيدة التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكاً إيجابياً في العملية التدريسية في التدريس الجامعي، وفيها يشترك التدريسي الجامعي مع طلبته في طرح المادة التدريسية لمناقشتها وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها، وينظر إلى المناقشة بوصفها طريقة تدريس شائعة في التدريس الجامعي، لذا يتطلب أن يكون التدريسي الجامعي على درجة كبيرة من الخبرة والثقافة في طرح المادة التدريسية والمواقف التعليمية المختلفة ومناقشتها.

وحدد نيكول (Nichol et al., 1982, P.40) خمسة أساليب للمناقشة هي المدرس بمفرده، والمدرس وشخص آخر أو مجموعة جديدة، والمدرس والصف، وطالب مع طالب، ومناقشة المجموعات (التفاعل بين الطلبة).

ويأتي أسلوب المجموعات الصغيرة من بين الأساليب الفعّالة في طريقة المناقشة ويؤكد ذلك العديد من الباحثين منهم كوزما وآخرون (Kozam et al., 1978, P.233)، إذ يقولون "أن مناقشة الفريق الصغير من أكثر التقنيات المستخدمة بشكل واسع في التعليم العالي، إذ تؤدي دوراً مهماً في التدريس الصفّي. ويبدو إن هذه الطريقة تسمح لهم بالمشاركة الفعّالة في التعلم وكذلك تساعد أن يسأل الطالب ويعبر ويجب بينما طريقة المحاضرة تقوم بإيصال المعرفة والإصغاء فقط.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

وتبرز أهمية البحث الحالي في الكشف عن أثر المناقشة بأسلوب المجموعات
الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثالث في قسم اللغة
الكردية التي تتضمن أسلوباً غير مستعملاً في تدريسهم فضلاً عن اختبار مدى
ملائمة هذه الطريقة تجريبياً.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام طريقة المناقشة بأسلوب
المجموعات الصغيرة في تحصيل طلبة الصف الثالث قسم اللغة الكردية (بكلية
التربية/ابن رشد-جامعة بغداد) واحتفاظهم في مادة المنهج والكتاب المدرسي الكردية
قياساً بالطريقة التقليدية (المحاضرة) في التدريس.

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

- ١- طلبة الصف الثالث في قسم اللغة الكردية بكلية التربية-ابن رشد، جامعة
بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.
- ٢- قياس التحصيل والاحتفاظ بها.
- ٣- تدريس موضوع "التقويم والكتاب المدرسي" ضمن مادة المنهج والكتاب
المدرسي المقرر على طلبة قسم اللغة الكردية في السنة الثالثة (الفصل
الدراسي الأول).

تحديد المصطلحات:

١- المناقشة:

عرّفها (جرادات وآخرون، ١٩٩٠) بأنها:

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

"طريقة التعليم الجمعي التي تعتمد على مشاركة معلم وطلبتة في غرفة صفه، وتشمل
فعاليتها أمثلة التعليم الجمعي المختلفة هي أسئلة وأجوبة إلى توجيه من المعلم، وقيام
المعلم بدور المشرف على التعليم الذاتي من الطلبة" (جرادات، ١٩٩٠، ص ٧٧).
عرّفها (السكران، ١٩٩٥) بأنها:

"المحادثة التي تدور بين المعلم وطلابه في موقف تعليمي وتعتمد على الحوار والجدل
بطرح سؤال ثم جواب" (الحافظ، ١٩٩٥، ص ١٢).
التعريف الإجرائي للمناقشة: هي طريقة تدريسية تقوم على إثارة تفكير طلبة الصف
الثالث قسم اللغة الكردية حول موضوع تربوي ومركز بصيغة أسئلة يدور حولها
النقاش من أجل اكتساب المعرفة واستيعابها...
٢- المجموعات الصغيرة:

عرّفها (حمدان، ١٩٨١) بأنها:
"إحدى أساليب المناقشة ويتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين (٥-١٣)، يقوم المعلم في
هذا الأسلوب بتقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة تتولى كل مجموعة مناقشة مشكلة
أو موضوع معين، أو ناحية منه، ثم تعرض ما تتوصل إليه من حلول أو تفسيرات
على مجموع الصف" (حمدان، ١٩٨١، ص ٤٨٢).

عرّفها (جال، 1986, Gall) بأنها:
"عملية يجتمع فيها فريق صغير (٦-١٠) للاتصال مع بعضهم البعض مستخدمين
الكلام والإصغاء وعملية غير لفظية من أجل إنجاز الأهداف التعليمية المطلوبة
(Gall, 1986, P.1423).

أما التعريف الإجرائي للمجاميع الصغيرة الخاص بالبحث الحالي:

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

"أسلوب تدريسي يقوم على تقسيم طلبة المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات بواقع (٦-٧) طلاب لكل مجموعة يجلسون بشكل دائري، وتقوم كل مجموعة بالإجابة عن الأسئلة الخاصة بالمناقشة باعتمادها على المنهج المقرر.

٣- التحصيل:

عرّفه (علام، ٢٠٠٠) بأنه:

"درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرز، أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي، أو تدريبي معين" (علام، ٢٠٠٠، ص ٣٠٥).

عرّفه (أبو جادو، ٢٠٠٣) بأنه:

"محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المتعلم، وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات" (أبو جادو، ٢٠٠٣، ص ٤٢٥).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

هو مجموعة المعلومات والمعارف التي يكتسبها طلبة المرحلة الثالثة (عينة البحث) ويقاس بدرجة الطالب الكلية التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان لأغراض البحث الحالي.

٥- الاحتفاظ:

عرّفه (رزوق، ١٩٧٧) بأنه:

"الأثر الثابت الذي يبقى بعد التجربة أو الخبرة" (رزوق، ١٩٧٧، ص ١٧).

وعرّفه (عاقل، ١٩٨٨) بأنه:

"بقاء فعل المتعلم أو خبرة خلال مدة لايجري فيها أي تدريب (عاقل، ١٩٨٨، ص ٣٣٣).

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد

التعريف الإجرائي للاحتفاظ:

قدرة طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في استمرارية استخدامهم للمعرفة
التي اكتسبوها بعد فترة ثلاثة أسابيع من تدريسهم للمادة المقررة.
طلبة قسم اللغة الكردية:

ويقصد بهم في البحث الحالي: طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة الكردية في
كلية التربية-ابن رشد بجامعة بغداد الذين تعد لغتهم الأم اللغة العربية، ويتعلمون اللغة
الكردية التي تعدّ اللغة الثانية بالنسبة لهم.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحثان الدراسات السابقة بدءاً من الدراسات العربية ثم الأجنبية على
وفق التسلسل الزمني:
أ- الدراسات العربية:

١- دراسة السامرائي (١٩٨٧):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في
تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة التاريخ العربي الإسلامي مقارنةً بأثر
الطريقة التقليدية في تحصيلهم وشملت عينة البحث (١١٨) طالباً، (٥٩) فهم درسوا
بطريقة المناقشة الجماعية وهم المجموعة التجريبية و(٥٩) طالباً درسوا بالطريقة
الإلقائية (التقليدية) وهم المجموعة الضابطة، أجري التكافؤ بين أفراد المجموعتين في
جملة متغيرات، وتوصلت الدراسة إنه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
المجموعتين (التجريبية والضابطة).

٢- دراسة إبراهيم (١٩٩٩):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة
في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين/جامعة

الموصل، تناولت التجربة بأكمله والبالغ (٤٠) طالباً وطالبة، (٢٠) طالباً وطالبة لكل
مجموعة، وأجري التكافؤ بين المجموعتين وفق عددٍ من المتغيرات، وأعدَّ الباحث
الاختبار التائي كوسيلة إحصائية لتكافؤ مجموعتي البحث.

وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة
باستخدام المجموعات الصغيرة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية
(المحاضرة) في التحصيل والاحتفاظ وفي المستويين التذكري والاستيعابي (إبراهيم،
١٩٩٩، ص ١٣١-١٦٠).

ب- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة جناحي (W.J. Gnagey, 1962):

استهدفت هذه الدراسة مقارنة أثر طريقة المناقشة المجموعة الصغيرة مقابل
جلسات المناقشة بقيادة المدرس في تحصيل واستيعاب الطلبة في علم النفس التربوي،
تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية، وقسموا
على صفتين هما (أ، ب)، إذ قسم الطلبة على مجموعات تضم تسعة أو عشرة،
وتتكون هذه المجموعات من طالب واحد بمستوى (A) وأربعة طلاب بمستوى (B)
وثلاثة أو أربعة بمستوى (C) وطالب واحد بمستوى (D)، ثم نظمت اختبارات
موضوعية لقياس مستوى التحصيل، وقد استخدم الباحث مربع كاي في المعالجات
الإحصائية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
المجموعتين في التحصيل، لم تظهر نتائج البحث فروقاً ذات مغزى بالنسبة لاستيعاب
الطلبة من ناحية الفهم والناحية العملية والمتعة التي يحصلون عليها من الدرس مع
ميل ضعيف لصالح المجموعة التي يقودها المدرس (Gnagey, 1982, P.28-30).

٢- دراسة فيتزجيرالد (J.D. Fitzgerald, 1977):

هدفت هذه الدراسة إلى عقد مقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية هي طريقة المناقشة وطريقة المحاضرة، وطريقة المحاضرة الموجهة، لتعليم مدرسي المستقبل وتدريبهم على طريقة التدريس الاستقصائي في موضوع الدراسات الاجتماعية والتربوية، بلغت عينة الدراسة (١٢٠) طالباً، ضمت أربع مجموعات، ثلاث تجريبية، وواحدة ضابطة، بواقع (٣٠) طالباً لكل مجموعة، أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس جانب المعرفة، واستخدم اختبار تحليل التباين، وتوصلت الدراسة أن الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة والمحاضرة حصلوا على نتائج أفضل بكثير من الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طريقتي المحاضرة الموجهة وطريقة المناقشة (Fitzgerald, 1977, P.62-72).

تعليق الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في متغيرات البحث التي أجرتها وكذلك في عيناتها والنتائج التي توصلت إليها واتفقت جميع الدراسات على اتباعها المنهج التجريبي وهذا ما سارت عليه الدراسة الحالية.

الإطار النظري

طريقة التدريس وأساليبه:

الطريقة في الصحاح وتاج العروس هي: المذهب والسيرة والمسلك وجمعها طرائق، فالطريقة بمعناها الضيق عبارة عن خطوط محددة يتبعها المدرس لتحفيظ التلاميذ أكبر قدر ممكن من المادة العلمية التي تتصف بالجفاف والجمود. أما الطريقة بمعناها الحديث أو الواسع فإنها لا تنفصل عن المادة الدراسية وهنا تكون الطريقة وسيلة تخطيط وتنفيذ في مواقف الحياة الطبيعية بحيث تكون غرفة الصف جزء من الحياة وفي سياقها ينمو الطالب فيها بتوجيه من المدرس وإرشاده (الموسوي، ١٩٩٢، ص ١٨-١٩).

وتعد الطرائق والأساليب التدريسية التي يتبعها المدرس من أهم جوانب العملية التعليمية، إذ إن أفضل طرائق التدريس هي تلك التي تؤدي إلى تعلم أفضل. وتعرف طريقة التدريس بأنها "الخطة التي تترجم الأهداف والمحتويات والوسائل إلى خبرات تعليمية يمارسها المدرس وخبرات تعليمية يمارسها الطالب لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم" (ابو جادو، ١٩٩٧، ص ٥٨).

إن على عضو هيئة التدريس أن يراعي قسماً من المعايير عند اختيار أسلوب التدريس الجامعي، مراعيّاً المستوى التعليمي الجامعي، ومستوى الطلبة ونوعيتهم، والأهداف التعليمية المنشودة، والغايات المرسومة، وطبيعة المادة الدراسية، فضلاً عن حجم الصف وعدد طلبته، وخلفية التدريسي الجامعي (زيتون، ١٩٩٥، ص ١٧٠).

إن هناك طرائق وأساليب عديدة في التدريس الجامعي ومهما اختلفت طرائق وأساليب التدريس الجامعي فهي بوجه عام تتركز في ثلاث استراتيجيات عامة، الأولى: تركز على التدريسي الجامعي، والثانية: تركز على الطالب وتفعيل دوره، أما الثالثة: تركز على التفاعل المشترك بين التدريسي الجامعي والطالب، ومن الطرائق

الشائعة في التدريس الجامعي: المناقشة، والمحاضرة، والندوة، والاستقصاء، وحل
المشكلات، والرحلات الميدانية وغير ذلك (زيتون، ١٩٩٥، ص ١٧١).
طريقة المناقشة:

تعرف هذه الطريقة بالطريقة الحوارية أو الطريقة المباشرة، وربما استمدت
معناها من طريقة الحوار التي ابتدعها واعتمدها الفيلسوف اليوناني سقراط، وهي تعتمد
على النقاش والحوار الهادف للوصول إلى نتائج معينة تكسب رضا المناقشين
وعمادها المشاركة الفعلية المنظمة للطلبة وتحت إشراف مدرّسهم وتوجيهه وقد يتولى
التدريسي الجامعي المناقشة أو يكلف المتميزين من طلبته أو مجموعة منهم لإدارتها
وفقاً لخطة يضعها على أن يبقى وفي جميع الأحوال مصدراً للتوجيه والإرشاد
والإشراف والتنظيم (الموسوي، ١٩٩٢، ص ٢٧).

وطريقة المناقشة هي من الطرائق التي يتعاون من خلالها التدريسي الجامعي
والطلبة في تحضير مادة الدرس والبحث عنها ويتم فيها تبادل الأفكار واستقصاء
والحلول للمشكلات المختلفة ويكتسب الطلبة خلالها قيماً وأفكاراً واتجاهات الجماعة
(الطشائي، ١٩٨٨، ص ٢٤٣) للمناقشة أساليب عدة منها ما يأتي:-

١- أسلوب الندوة:

وهو أسلوب في المناقشة يضم مجموعة صغيرة من الطلبة (عدهم ستة)
يجلسون على شكل نصف دائرة أمام الطلبة ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يتولى
إدارة الندوة والإشراف عليها. ويقوم بعرض موضوع المناقشة وتوجيه الأسئلة لأعضاء
الندوة فيما يخص القضايا المطروحة للنقاش، وفي نهاية المناقشة يعطي المقرر
المجال لطلبة الصف بتوجيه الأسئلة والاستفسارات وطرحها ويتولى المشرف الإجابة
عنها، أو يتولى الإجابة عنها أحد أعضاء الندوة، وإعطاء خلاصة بالنتائج التي يتم
التوصل إليها (الأمين، ١٩٨٦، ص ١١٨-١١٩).

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد

٢- المناقشة الثنائية:

يكون هذا الأسلوب من المناقشة يدور بين اثنين أمام طلبة الصف أحدهما
يطرح الأسئلة والآخر يجيب عنها وهو أسلوب يتسم بالطابع الجدلي في الغالب
(حمدان، ١٩٨١، ص ٤٨١).

٣- مناقشة فيليبس:

ينسب هذا الأسلوب إلى واضعه (Donald Philips)، يكتب المدرس أو
الطالب موضوع المناقشة على السبورة، ويتم بعدها اقتراح عناصر الموضوع وكتابتها،
ثم يقسم الطلبة على مجموعات تحتوي كل مجموعة على ستة طلبة، ويجلس كل
ثلاثة مواجهين للثلاثة الآخرين، وينتخب كل مجموعة قائداً يقود المناقشة في
الجماعة، وآخر يسجل العناصر الرئيسة لعرضها على الصف كله، ويبحث كل
مجموعة عنصراً من عناصر الموضوع، ويحدد وقتاً للمناقشة، ثم يعلن المدرس أو
الطالب (القائد) للمجموعة الكبيرة، انتهاء الوقت المخصص لمناقشة العنصر، ويطلب
تقرير من كل جماعة فرعية وتكتب النقاط الرئيسة على السبورة، ثم يجتمع مسجلو
الجماعات الفرعية لصياغة تقرير عام، يعرض على الصف كله للمناقشة تمهيداً
للموافقة النهائية (ريان، ١٩٩٣، ص ٣١١-٣١٢).

٤- حلقة المناقشة (السمبوزيوم):

يتكون هذا النوع من المناقشة من مجموعة صغيرة (ستة طلاب) يجلسون
على شكل نصف دائرة أمام الطلاب ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يتولى إدارة
الندوة أو الإشراف عليها. ويعرض كل جزء منها للدراسة التي أعدها وبعد أن يكمل
كل عضو الجزء المخصص له من الموضوع يقوم الطلاب الآخرين بتوجيه الأسئلة
وفي ختام المناقشة يقدم المشرف عرضاً مركزاً للأفكار والآراء التي عرضها المناقشون
والنتائج التي توصلوا إليها على طلبة الصف (شحاتة، ١٩٩٣، ص ٣٤).

٥- المجموعات الصغيرة:

يتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين (٥-١٣) طالب يتولى كل منها مناقشة مشكلة أو موضوع معين ثم تعرض النتائج التي توصلوا إليها خلال المناقشة من حلول وتفسيرات على طلبة الصف جميعهم (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٨٤).

٦- مناقشة المنتديات:

يضم هذا النوع عدد قليل من الطلبة أربعة مثلاً، حيث يقدم موجزاً لوجهات نظر مختلفة، حول موضوع معين، حيث يوجه كل واحد منهم الأسئلة لغيره، ثم يوجه القائد أسئلة للطلبة ويوجه كل سؤال لمتحدث معين، ثم يلخص القائد الآراء التي ذكرت (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٨٤).

٦- الأسلوب الحر في المناقشة الجماعية:

وفي هذا الأسلوب تسند قيادة الصف إلى المدرس حيث يقوم بتوجيه إلى الطلبة وذلك لإثارة تفكيرهم وحثهم على تبادل الأسئلة والأجوبة فيما بينهم، حيث يخلق المدرس جواً ديمقراطياً مما يتحول الصف إلى مجموعة متفاعلة بين سائل ومجيب، وبين مبتكر ومبدع، ثم يجلس الطلبة على شكل دائرة يكون للمدرس مكان فيها، حيث ان واحد منهم يسأل ويناقش ويعرض رأيه فضلاً عن دوره في ضبط الصف (آل ياسين، ب.ت، ص ١٣٣-١٣٥).

٧- اللجان:

يتراوح عدد أعضائها ما بين (٣-١٢) طالباً، حيث ينظم الطلبة إلى هذه اللجنة بحسب ميولهم، بعد طرح الموضوع على الصف ومناقشته يقسم على أجزاء تتولى كل لجنة دراسة جانب من الموضوع ثم يطرح الموضوع كله بعد الانتهاء من دراسة أجزائه على الصف. يقوم الطلبة بربط الأجزاء ويعد المدرس هو الذي يشرف على هذه اللجان ويقوم بتنسيق أعمالها (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٨٣).

محاسن طريقة المناقشة:

- ١- غرس روح التعاون والتفاهم والانسجام وروح المسؤولية أيضاً.
 - ٢- خير وسيلة لتدريب الطلبة على الكلام والمحادثة.
 - ٣- إن هذه الطريقة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
 - ٤- انها وسيلة لتحفيز الطلبة على العمل وتشجيعهم على التعلم من الآخرين.
 - ٥- تبعد الملل والسأم والضجر عن الطلبة نظراً للفعاليات التي يؤدونها.
 - ٦- تنمي الجرأة الأدبية والشجاعة على إبداء الرأي وذكر المعلومات الدقيقة.
- (جامل، ٢٠٠٠، ص ١٣١-١٣٢)

مآخذ طريقة المناقشة:

- ١- تحتاج إلى وقت وحصص كثيرة لكي يصل الطلبة إلى اتفاق تام على صياغة المعلومات، ووضع المعلومات العلمية بصورتها النهائية.
 - ٢- حدوث بعض المشكلات الانضباطية بين الطلبة.
 - ٣- استغلال وسيطرة عدد معين من الطلبة على سير المناقشة.
 - ٤- التشعب والخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة مما يؤدي إلى تشويش تسلسل أفكار الطلبة للسير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.
- (السامرائي، ٢٠٠٠، ص ٦٤)

طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية أو الإخبارية:

تعد المحاضرة من أقدم الطرائق التدريسية المستخدمة في التدريس، وهي من الطرائق التي يكون محورها المعلم سميت بالطريقة الإلقائية لأن المدرس يلقي فيها

المادة الدراسية على طلبته ليتلقوها منه وسميت بالطريقة الإخبارية؛ لأن المعلم يخبر طلبته بما لديه عن موضوع ما من آراء وحقائق أو مادة علمية (السامرائي، ٢٠٠٠، ص ١٥).

مفهوم طريقة المحاضرة (الإلقاء):

"إحدى طرائق التدريس المستخدمة على المستوى الجامعي غالباً إذ يقوم التدريسي بإلقاء المحاضرات على الطلبة في موضوع أو حقل معين، ويقتصر دور الطلبة على الإصغاء وتدوين الملاحظات" (رزوق، ١٩٧٧، ص ١٩١).

ويحدها بدوي على أنها طريقة القائية تستند إلى العرض الشفهي للمادة من دون أن يتاح للطلبة فرصة مناقشتها أو توجيه الأسئلة فيها (بدوي، ص ٣٥).

ويوضحها مطاوع بأنها الطريقة التي يقوم فيها المحاضر بإلقاء المعارف والمعلومات على الطلبة سواء أكانت أخباراً عن أحداث أم وقائع بأسلوب إخباري، في حين يظل الطلبة في موقف سلبي يتلقون المعلومات جاهزة دون أية فعالية أو نشاط (مطاوع، ١٩٨٢، ص ٢٧).

فالمحاضرة بمضمونها التعليمي التدريسي محورها المدرس بالذات، أن يكون صوته الأكثر سماعاً، وتتضمن هذه الطريقة إيصال وتزويد الطلبة بالمعرفة والمعلومات.

أنواع المحاضرة:

١- المحاضرة الرسمية (المحاضرة الطويلة):

تأخذ هذه النوع من المحاضرة الفترة الزمنية للحصة جميعها أو معظمها، وهي سهلة التنظيم، ومنطقية لنقل المعلومات، واقتصادية في الوقت والمال، كما وتعتبر ضرورية عندما يتم تطبيقها من جانب المعلمين لتشجيع التعلم عند الطلبة (مطام، ١٩٨٢، ص ٢٧).

يمكن تطبيق هذه الطريقة إذا كان عدد الطلبة كبيراً ونقل المعلومات إليهم تكون قليلة الجدوى كما تؤدي إلى انشغال أذهان الطلبة عن متابعة المحاضرة، وعلاوة على الملل الذي يسيطر على الطلبة (الكلزة، ص ٧٩).

٢- المحاضرة غير الرسمية (المحاضرة القصيرة):

وتمثل هذه المحاضرة عرض شفوي قصير من جانب المعلم ثم التخطيط له مقدماً من أجل تزويد الطلبة بمعلومات ومعارف، أو توضيح بعض النقاط التي ربما تقف حجر عثرة أمام سير عملية التفكير التأملي عند المتعلمين (Hoover, 1978, P.331).

يمكن استخدام هذه الطريقة في تقديم موضوع جديد أو تلخيص مشكلة معينة، ويمكن

استخدامها لفترات زمنية متفاوتة، ومن مآخذ هذه الطريقة أقل تنظيمًا من المحاضرة الطويلة، وذلك نتيجة المشاركة الفعلية من جانب الطلبة، ويمكن معالجة هذه المشكلة من جانب المحاضر الناجح (Rothwell, 1984, P.46).

محاسن طريقة المحاضرة- الإلقاء:

للمحاضرة محاسن ومزايا عدة يمكن إيجازها بما يأتي:-

- ١- تعمل على الاقتصاد في الوقت والمال.
- ٢- تستخدم في الصفوف التي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلبة.

- ٣- توفر للمدرس فرصة استثمار حاسة السمع لدى الطلبة من أجل عرض الموضوعات والأفكار وفهمها.
- ٤- تنمي مهارة الإصغاء والانتباه والاستماع لدى الطلبة.
- ٥- توفير عنصر الإثارة والتشويق لدى الطلبة، فإنها تكون محاضرة مثيرة ومفيدة وناجحة.
- ٦- تغرس فيهم روح الصبر وضبط النفس.
مآخذ طريقة المحاضرة:
من مآخذ طريقة المحاضرة ما يأتي:-
 - ١- تعود الطلبة على مهارة الإصغاء والاستماع.
 - ٢- لا تراعي فيها الفروق الفردية بين الطلبة.
 - ٣- تتطلب الكثير من الجهد من المدرس خلال الدرس، وذلك عن طريق الاستمرار بتقديم الموضوع.
 - ٤- تبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والإبداع.
 - ٥- تنثير الملل والضجر في نفوس الطلبة لقلة الأنشطة التعليمية فيها.
 - ٦- لا تشجعهم على التفكير والتحليل والاستنتاج.
 - ٧- تغرس فيها روح الاعتماد والاتكال على المدرس في حصولهم على معلومات المادة.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً- التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي بمثابة المفهوم الذي يسترشد به الباحثان إلى الأسس
التجريبية التي تحدد معالم التجربة (رؤوف، ٢٠٠١، ص ١٧٩)، فالتصميم التجريبي
يعد مخططاً على وفقه يجري تنفيذ العمل المزمع إجراءه (داود، عبد الرحمن، ١٩٩٠،
ص ٢٥٦).

وقد اختار الباحثان تصميم المجموعة المتكافئة ذات الضبط الجزئي من نوع
الاختبار البعدي.

إذ وفق هذا التصميم ستكون مجموعة تجريبية تدرس بطريقة المناقشة بأسلوب
المجموعات الصغيرة والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً- مجتمع البحث وعينه:

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع طلبة الصف الثالث في اللغة الكردية والذين
يدرسون مادة المنهج والكتاب المدرسي للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩، إذ بلغ عدد
طلاب وطالبات الصف الثالث (١٠٠) طالب وطالبة منهم (٣٥) طالباً و(٦٥)
طالبة.

عينة البحث:

نظراً لكون مجتمع البحث يتوزعون في شعب بواقع (٥٠) طالب وطالبة
ولغرض الدقة في المكافئة، اختار الباحثان (٤٠) طالباً وطالبة من كل شعبة لتكون
شعبة (أ) المجموعة التجريبية وشعبة (ب) المجموعة الضابطة ويتوزعون على (٣٠)
طالبة في كل مجموعة و(١٠) طلاب في كل مجموعة ليكون عند أفراد المجموعة
التجريبية (٤٠) طالباً وطالبة ويقابلها نفس العدد في المجموعة الضابطة.

ثالثاً- تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة:

١- العمر الزمني:

حسب العمر الزمني للطلبة بالأشهر واعتمد على هوية الأحوال المدنية المثبتة في ملفات الطلبة وجرى الحساب بالأشهر لإجراء عملية المكافئة، وبلغ متوسط الشهور للمجموعة التجريبية (٢٤٦,٢٠) وبانحراف معياري مقداره (٦,١٧). أما المجموعة الضابطة فبلغ متوسط أعمارهم بالشهور (٢٤٦,٢٩) شهراً وبانحراف معياري مقداره (٦,١٢). وعند إجراء المقارنة بين المجموعتين باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر انه غير دال إحصائياً، مما يستدل على تكافؤ المجموعتين والجدول (١) يوضح خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

الجدول (١)

خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
الضابطة	٤٠	٢٤٦,٢٩	٦,١٢	١٠,١٣	١,٩٨٠ عند مستوى
التجريبية	٤٠	٢٤٦,٢٠	٦,١٧		٠,٠٥ وبدرجة حرية ٧٩

٢- الذكاء:

استعمل الباحثان اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة لكونه جرى تطبيقه في البيئة العربية وتقنية (الدباغ، ١٩٨٣، ص ١-٦٠)، فضلاً عن كونه اختبار غير لفظي وأظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في اختبار رافن

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

المجموع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
الضابطة	٤٠	٣٠,٩٠	٩,٣٩	١,٣٣	١,٩٨٠ عند مستوى
التجريبية	٤٠	٢٨,٨٠	١٠,٥١		٠,٠٥ وبدرجة حرية ٧٩

٣- دافع الإنجاز الدراسي:

لغرض تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير طبق الباحثان مقياس دافع الإنجاز
الدراسي الذي اعتمده علي حمد الله مجيد ١٩٩٠ على طلبة كلية التربية (مجيد،
١٩٩٠، ص ٧٠-١٢٦) والذي يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، والمقياس
طور من قبل باحثين في دراسات مختلفة ويتكون المقياس من (٤٠) فقرة تدرج
خماسي ونظرياً أقل درجة فيه تساوي (٤٠) درجة وأعلى درجة (٢٠٠) درجة بمتوسط
نظري مقداره ١٢٠ درجة، ووجد الباحثان ان المجموعتين متكافئتان والجدول (٣)

يوضح خلاصة الاختبار التائي.

الجدول (٣)

خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في دافع الإنجاز

المجموع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدالة الإحصائية
الضابطة	٤٠	١٧٥,١١	١٨,٢٢	٠,٠٤	١,٩٨٠	غير دالة إحصائياً
التجريبية	٤٠	١٧٤,٩٨	١٨,٣٤			٠,٠٥ عند مستوى وبدرجة حرية ٧٨

ضبط المتغيرات الدخيلة:

١- اختيار أفراد العينة:

وقد تمت السيطرة على هذا العامل بالاختيار العشوائي فضلاً عن التكافؤ الإحصائي في العمر الزمني والذكاء.

٢- الاندثار التجريبي (الانقطاع عن التجربة):

لم تسجل حالات تذكر في هذا المتغير، إذ كان الغياب قليل جداً ويكاد يكون متساوياً في كلا المجموعتين.

٣- النضج:

إن المرحلة العمرية التي أجريت التجربة تكاد تكون مرحلة استقرار النمو إلى حدٍ ما ولم يطرأ على أفراد المجموعتين تغيرات تذكر كما إن التجربة تجري في وقت واحد ومدة زمنية واحدة.

٤- أثر الإجراءات التجريبية:

اتفق الباحثان أن يكون أحدهما يقوم بتدريس كلا المجموعتين وذلك لضبط الإجراءات واتفقا على من يقوم بالتدريس أن يتعامل بنفس الحماس لكلا المجموعتين للحد من هذه الآثار.

٥- المادة العلمية:

حدد الباحثان المادة العلمية التي سيقوم أحدهما بتقديمها في التجربة معتمداً على الكتاب المقرر لهذه المادة واستشار الباحثان عدداً من الخبراء المتخصصين حول المادة الدراسية الملائمة للتجربة.

٦- أداة القياس:

استعمل الباحثان أداة قياس موحدة لكلا المجموعتين (الاختبار التحصيلي) وقد روعي فيها الصدق والثبات.

٧- توزيع الحصص الدراسية:

قام الباحث المكلف بإجراء التجربة بتدريس الطلبة لكلا المجموعتين وبواقع محاضرتين اسبوعياً لكل مجموعة في يوم الاثنين والثلاثاء على أن تكون المحاضرة الأولى للمجموعة التجريبية والثانية للمجموعة الضابطة حين تدريسها يوم الاثنين وبالعكس المجموعة الضابطة تكون الأولى والمجموعة التجريبية تكون الثانية يوم الثلاثاء، لتكافؤ الوقت بين المجموعتين في التدريس.

٨- مكان إجراء التجربة:

جرت التجربة في قسم اللغة الكردية في القاعات المخصصة للتدريس وهي قاعات متساوية من حيث المساحة وعدد المقاعد والظروف الفيزيائية من إضاءة وتهوية.

٩- المدة الزمنية:

كانت المدة الزمنية للتجربة واحدة لكلا المجموعتين، إذ بدأت التجربة يوم ٢٠٠٨/١/١ وانتهت التجربة يوم ٢٠٠٩/١/١٥.

١٠- سرية التجربة:

لضمان سلامة التجربة حرص الباحثان على سريتها بالاتفاق مع إدارة القسم لكون التجربة يقوم بها أحد الباحثين وكونه تدريسي منسب للقسم، فإن شعور الطلبة بأنهم في موقف تجريبي غير واضح لهم.

رابعاً - تحديد المادة العلمية:

حدد الباحثان قبل بدء التجربة المادة العلمية التي يدرسها الباحث الذي سيقوم بالتجربة وقد تضمنت (التقويم والكتاب المدرسي).

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

خامساً- صياغة الأهداف السلوكية:

قام الباحثان بإعداد (٤٠) هدفاً سلوكياً موزعاً على ثلاث مستويات (تذكر، فهم، تطبيق) جرت موافقة خمسة محكمين عليها واعتبروها كافية لتغطية المادة الدراسية.

سادساً- إعداد الخطط التدريسية:

جرى إعداد الخطط التدريسية المتعلقة بتدريس المجموعة التجريبية التي ستدرس بطريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة وبالمقابل خطط دراسية للمجموعة الضابطة.

سابعاً- إعداد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي:

بلغ عدد فقرات الاختبار (٣٠) فقرة اختبارية وقام الباحثان بما يأتي:

١- الخارطة الاختبارية وفقرات الاختبار:

في ضوء المادة التي تقرر تدريسها في التجربة، أمكن صياغة (٤٠) هدفاً سلوكياً وكما مبين أدناه.

المادة العلمية	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع
المنهج	١٥	١٠	١	٢٦
التقويم	١٣	١٠	١	٢٤
المجموع	١٨	٢٠	٢	٤٠

وفي ضوء الخارطة الاختبارية اختير ٧٥% من الأهداف لتشكّل (٣٠) فقرة

اختبارية.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

٢- صدق الفقرات:

عرض الباحثان فقرات الاختبار (الملحق ١) على (٥) محكمين وجرى قبول الفقرة التي تحصل على موافقة ٨٠% من المحكمين وفي ضوء ذلك تم قبول جميع الفقرات وأصبحت الصورة الأولية للمقياس.

٣- وضوح التعليمات والفقرات:

لغرض معرفة مدى وضوح تعليمات تطبيق الاختبار التحصيلي والوقت المخصص للإجابة، جرى تطبيق الاختبار على (١٠) طلاب في الصف الثالث قسم اللغة الكردية من غير المشتركين في التجربة وظهر أن التعليمات والفقرات واضحة وبلغ متوسط الوقت (٣٠) دقيقة.

٤- تحليل الفقرات:

لغرض تحديد الفقرات المميزة طبق الاختبار على (١٠٠) طالب وطالبة في قسم اللغة العربية وذلك لكون مجتمع البحث الحالي صغير جداً واختير مجتمع بحث آخر يتشابه مع مجتمع البحث في الصف الدراسي والمادة الدراسية والعمر وبعد الانتهاء من التطبيق أجرى الباحثان تصحيح استجابات أفراد العينة وقام بترتيبها تنازلياً واختير ٢٧% من الاستجابات العليا لتمثل المجموعة العليا بواقع (٢٧) استمارة ونفس الإجراء للمجموعة الدنيا للاستجابات التي حصلت على أوطأ الدرجات وبلغ (٢٧) استمارة أيضاً وقام الباحثان بحساب:

أ- صعوبة الفقرات:

جرى حساب معامل الصعوبة لأفراد المجموعة العليا والدنيا وظهر ان معامل الصعوبة يتراوح من (٠,٢٩-٠,٦٩) ويرى بلوم ان الاختبار يعد جيداً إذا بلغ مستوى الصعوبة لفقراته من (٠,٢٠-٠,٨٠) (Bloom, 1972, P.66).

ب- القوة التمييزية:

حسب الباحثان معامل تمييز الفقرات بين أفراد المجموعتين العليا والدنيا وتبين أن جميع الفقرات مميزة، إذ تراوح معامل التمييز من (٠,٣٠-٠,٥٨)، وبهذا الصدد يشير (Ebel, 1972, P.406) ان الفقرات يعد تمييزها جيداً إذ بلغ معامل التمييز من (٠,٣٠-٠,٥٨) فأكثر.

ج- الثبات:

قام الباحثان باختيار (٢٠) طالباً وطالبة من غير أفراد المجموعة التجريبية وجرى تطبيق الاختبار التحصيلي عليهم وتم حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ وبلغ (٠,٨٤) (السيد، ١٩٧٩، ص ٢٣٢).

ثامناً- إجراءات تطبيق التجربة:

بعد أن استكمل الباحثان متطلبات التجربة جميعاً، باشر الباحث الأول بتطبيقها في ١٠/١٢/٢٠٠٨ وأنهيت التجربة في ١٤/١/٢٠٠٩ وجرى تدريس المجموعة التجربة بطريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة، أما المجموعة الضابطة فجرى تدريسها بالطريقة التقليدية.

تاسعاً- تطبيق الاختبار التحصيلي:

قبل نهاية التجربة بأسبوع جرى تبليغ المجموعتين ان هناك اختبار سيجري لهم في المواضيع التي درسوها خلال المدة الماضية والتي تمثل درجته بمثابة اختبار للفصل الأول.

وقاما الباحثان بتطبيق الاختبار (الملحق ١) في نفس الوقت على المجموعة التجريبية والضابطة وبعد الانتهاء من التطبيق جرى تصحيح استمارات الاستجابة بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة صفر للإجابة الخاطئة.

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد أن طبق الباحثان الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من التجربة، استخرجا المتوسط الحسابي لكل مجموعة على حدة وباستعمال الاختبار التائي لعينتين غير مستقلتين (السيد، ١٩٧٩، ص ٤٧٦)، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٨,٨٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٨٠) عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية (٧٨) وهذا يعني أن المجموعة التجريبية أكثر تفوقاً وتحصيلاً من المجموعة الضابطة والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

خلاصة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في الاختبار التحصيلي

المجموع	العدد	الوسـط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٠	١٦,٤٤	٣,١٧	٨,٨٤	دالة عند مستوى
التجريبية	٤٠	١٢,٠٢	٣,١٣		٠,٠٥ وبدرجة حرية ٧٨

تفسير النتائج:

يمكن أن تعزى أسباب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة
للأسباب الآتية:

- ١- التدريس بطريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة يشعر الطلبة بدورهم الإيجابي في الدرس.
- ٢- زيادة الألفة بين طلبة المجموعة التجريبية لوجود حالات من التنافس الإيجابي بين المجموعات.

- ٣- شعور الطلبة بأسلوب حديث للتدريس مما زاد من المهارات اللغوية لديهم والقدرة على التعبير (عفانة، والخزدار، ٢٠٠٧، ص ٢٠٧)، مما يزيد من مفرداتهم اللغوية التي تساعدهم مستقبلاً حين ترجمة النصوص من اللغة الكردية إلى اللغة العربية؛ لأن زيادة المفردات اللغوية تجعل مرونة عند الطالب في اختيار الكلمات عند الترجمة للنصوص المكتوبة أو المنطوقة.
- ٤- انتقلت الدراسة الحالية مع دراسة (السامرائي، ١٩٨٧، وإبراهيم، ١٩٩٩).

الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثين أن يستنتجوا ما يأتي:-
- ١- شعور الطلبة عند التدريس بطريقة المناقشة باستعمال المجموعة الصغيرة بأنهم مسئولون عن إنجاز موضوع الدرس باتجاه تحقيق الأهداف، يؤدي إلى التعلم بفاعلية أكثر من الطريقة الاعتيادية.
 - ٢- إن استعمال طريقة المناقشة يعتمد على نشاط الطلبة بالدرجة الأساس.
 - ٣- صحة ما تذهب إليه معظم الأدبيات في التأكيد على جعل الطالب محور العملية التدريسية، ويؤكد على أن مشاركة الطالب الفاعلة في عملية التعلم، وهذا ما أكدته طريقة المناقشة.
 - ٤- إن طريقة المناقشة تزود الطلبة بالأفكار والمعاني الجديدة، وتنمي قدراتهم على الفهم والنقد والتحليل والتفسير.
 - ٥- إن استخدام طريقة المناقشة باستعمال المجموعات الصغيرة زادت فاعلية التدريس وخلق جو من التنافس الإيجابي وعزز الثقة بالنفس.
 - ٦- ظهور زيادة في تحصيل المجموعة التجريبية ويبدو واضحاً في متوسط الدرجات التي حازت عليها في الاختبار التحصيلي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي فإن الباحثان يوصي
بالآتي:-

- ١- ضرورة اعتماد طريقة تدريس المناقشة الجماعية في تدريس المناهج وطرائق
تدريس وخاصة اللغة الكردية.
- ٢- العمل على تدريب الملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية استعمال
طريقة المناقشة، وعدم الاقتصار على طرائق التدريس التي تعتمد الحفظ
والتلقين.
- ٣- تقليل عدد الطلاب في كل صف إلى (٢٥) طالباً وطالبة ليتسنى إشراك
جميع الطلبة في الوقت المخصص للدرس.

المقترحات:

يقترح الباحثان ما يأتي:-

- ١- إجراء بحوث ودراسات أخرى لدراسة أثر طرائق تدريس يكون فيها المتعلم
محور العملية التعليمية والمعلم ميسر ومرشد للتأكد من أثرها في تنمية
وتطور طرائق تدريس اللغة الكردية.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى، لمعرفة أثر استعمال طريقة
المناقشة في تحصيل الطلبة في مادة المناهج وطرائق التدريس.
- ٣- إجراء دراسات أخرى لمعرفة أثر استعمال طرائق واستراتيجيات تدريسية
أخرى مع طريقتي المناقشة والمحاضرة للتثبت من أثرها في التحصيل في
مادة طرائق التدريس.

المصادر

- ١- إبراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩)، أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين/جامعة الموصل، مجلة مركز البحوث النفسية، جامعة قطر، س٨، ع٨٥، ١٩٩٩.
- ٢- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٣)، علم النفس التربوي، ط٣، دار الميسرة، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ٣- أبو جادو، ميلود وآخرون (١٩٩٧)، المنهج التربوي المكونين في التربية الإسلامية واللغة العربية، منشورات.
- ٤- الأمين، شاكر محمود وآخرون (١٩٨٦)، أصول تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية معاهد إعداد المعلمين، ط٨، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- ٥- بدوي، محمد عبد الخالق، وكامل بنفلي، التربية وطرق التدريس، مكتبة العلوم، دمشق، بدون تاريخ.
- ٦- جابر، جابر عبد الحميد وعائف حبيب (١٩٦٧)، أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد.
- ٧- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٠)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٨- جرادات، عزت وآخرون (١٩٩٠)، التدريس الفعّال، ط٤، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد

٩- الجعفري، ماهر إسماعيل وآخرون (١٩٩٣)، فلسفة التربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديرية دار الكتب، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد.

١٠- الحافظ، محمود (١٩٩٥)، أثر استخدام المناقشة في التجارب المختبرية على تنمية التفكير الناقد لطلبة كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.

١١- حمدان، محمد (١٩٨١)، التربية العملية الميدانية، مؤسسة الرسالة، بيروت.

١٢- حمدان، محمد زياد (١٩٨١)، التربية العملية الميدانية ومفاهيمها وكفاياتها وممارساتها، مؤسسة الرسالة، بيروت.

١٣- — (١٩٨٨)، التدريس المعاصر وتطورات وأصوله وعناصره وطرقه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

١٤- داود، عزيز حنا، عبد الرحمن، أنور حسين (١٩٩٠)، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة، بغداد.

١٥- الدباغ، فخري (١٩٨٣)، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، جامعة الموصل، الموصل.

١٦- رزوق، أسعد (١٩٧٧)، موسوعة علم النفس، مراجعة: عبد الله عبد الدايم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

١٧- رمضان، كافية وعزت عبد الموجود (١٩٨٨)، تقويم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم في الكويت، الكويت.

١٨- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق (٢٠٠١)، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

١٩- ريان، فكري حسن (١٩٧٢)، المناهج الدراسية، علم الكتب، القاهرة.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد - أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

- ٢٠- (١٩٩٣)، التدريس أهدافه وأساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.
- ٢١- السامرائي، قصي محمد لطيف (١٩٨٧)، أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني في مادة التاريخ، جامعة بغداد، كلية التربية-ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٢٢- السامرائي، هاشم وإبراهيم القاعد وآخرون (٢٠٠٠)، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط٢، دار الأمل، عمان، الأردن.
- ٢٣- الطشائي، عبد الرزاق الصالي (١٩٩٨)، طرق التدريس العامة، ط١، دار الكتب الوطنية، بنغازي.
- ٢٤- عفانة، عزو إسماعيل، الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٧)، التدريس بالذكاءات المتعددة، دار الميسرة، عمان.
- ٢٥- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٢٦- الكلزة، رجب أحمد، حسين علي مختار، المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط٣، مكة المكرمة، المكتبة القنصلية، ١٤١٥هـ.
- ٢٧- مرسي، محمد عبد العليم (١٩٨٥)، المعلم والمناهج وطرق التدريس، ط١، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.
- ٢٨- مطاوع، إبراهيم عصمت، وواصف عزيز (١٩٨٢)، التربية العملية وأسس طرق التدريس، دار النهضة العربية، بيروت.
- ٢٩- الموسوي، عبد الله حسن (١٩٩٢)، أسس التدريس الناجح، مكتبة القوشي، بغداد.

أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة
قسم اللغة الكردية أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد- أ.م.د. مهباد عبد الكريم أحمد

٣٠-مجيد، علي حمد الله (١٩٩٠)، مستوى دافع الإنجاز الدراسي لطلبة كلية

التربية بالجامعات العراقية، جامعة صلاح الدين، كلية التربية (رسالة
ماجستير غير منشورة).

٣١- الهاشمي، عابد توفيق (١٩٩٣)، طرق تدريس التربية الإسلامية، ط٤،
مطبعة مؤسسة الرسالة، بيروت.

٣٢- آل ياسين، محمد حسين (ب ت)، مبادئ في طرق التدريس العامة، ط١،
المكتبة العصرية، بيروت.

33- Bloom, B.S. and Others (1971), Handbook on Formative
Summative Evaluation of Students, Cearing, New York,
McGraw-Hill.

34- Eble, R.L.(1972), Essentials of Educational Measurement,
New Jersey, Prentical-Hill.

35- Fitzgerald, John Daniel (1978), A Comparison of Three
Methods of Teaching Prospective Teacher about Inquing
International A.Vol. 38, No.12, June.

36- Gnagey, William J. (1962), The Comparative Effects of
Small-Group Vs Teacher-Led Discussion Sessions upon
Student Achievement in Educational Psychology, The
Journal of Educational Research, Vol.56, No.1, Sep.

37- Kozma, R.B. Belle L.W Williams G.W (1978),
Instructional Techniques in Higher Education, New
Jersey.

38- Rothwell Easton, C. (1984), The Importance of Teaching
New Haven, Connecticut, The Hazen Foundation.

الملحق (١)

جامعة بغداد

كلية التربية/ابن رشد

قسم اللغة الكردية

عزيزي الطالب - عزيزتي الطالبة

تحية طيبة..

بين يديك (٣٠) فقرة اختبارية تدور حول موضوعات المنهج والكتاب المدرسي التي درستها، المطلوب منها الإجابة عن جميع فقرات الاختبار بدقة، إذ ستجد أنماط متنوعة من الأسئلة الموضوعية المطلوب منك ذكر الإجابة الصحيحة وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة وفي حالة تركك لفقرة - فقرات الاختبار تعطى درجة صفر وكذلك للإجابة الخاطئة، أما الإجابة الصحيحة تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

أرجو لكم إجابة متميزة

الباحثان

السؤال الأول/أملأ الفراغات الآتية بما يناسبها:

- ١- يعرف كتاب يتناول مادة دراسة محدودة وفق نسق خاص لغرض الانتفاع بها في مستوى تعليمي محدد.
- ٢- يساعد الكتاب المدرسي على تنمية للطلاب المتمثلة بالفهم والموازنة والنقد.
- ٣- توفير فرصة الحداثة في المعلومات تمثل أساس يقوم عليه الكتاب المدرسي.
- ٤- تبصير الطالب بواقعه يمثل أساس
- ٥- إثارة وتوسيع وتعميق فكر الطالب تمثيل أساس يقوم عليه الكتاب المدرسي.
- ٦- يخضع تأليف الكتاب إلى التكليف أو المسابقة أو
- ٧- يُعرف التقويم من قبل على انه جمع واستخدام المعلومات لإصدار قرار بشأن البرامج التربوية.
- ٨- حينما يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج والوقاية فيعني ان التقويم عملية
- ٩- تسمى الوظيفة التي يستفيد من نتائج التقويم في إجراء الأبحاث المعتمدة على أسس علمية سليمة بالوظائف.....
- ١٠- الجوانب التي تكون في ذهن القائم بعملية التقويم هي: لماذا نقوم؟ ومن يقوم؟ و.....

السؤال الثاني/ضع دائرة حول الحرف الذي يقابل الإجابة الصحيحة مما يأتي:

١- اهتمام الدول المتقدمة تربوياً بالكتب الدراسية والإشراف على تأليفها يدل بوضوح
على:

أ- أهميتها ب- طباعتها ج- مفرداتها د- تدريسها

٢- يشهد الكتاب في البلاد العربية من حيث:

أ- التأليف ب- الإخراج ج- التوزيع د- كل ما ذكر صحيح

٣- تجريب الحلول المقترحة في خطوات التقويم لاتعدو أن تكون:

أ- نتائج ب- افتراضات ج- أسباب د- مقدمات

٤- إن عملية التقويم لاتنتهي بانتهاء تنفيذ:

أ- المنهج ب- المقترحات الجديدة ج- المدرس للدرس د- الامتحان

٥- بعد تحديد المجالات التي سيشملها التقويم تأتي مرحلة اختيار مناسب من:

أ- مدرسين ب- مناهج ج- اختبارات د- صفوف

٦- إن تحديد الأهداف الخطوة الأولى في سبيل:

أ- إصدار أحكام ب- تهيئة مستلزمات ج- كتابة الأهداف د- كل ما ذكر صحيح

٧- التقويم الذي يقوم على أساس احترام شخصية الطالب ويشارك في إدراك غايته
وقبول نتائجه يمثل عملية:

أ- هادفة ب- مستمرة ج- ديمقراطية د- متكاملة

٨- التقويم عملية شاملة يعني ارتباطه بجميع:

أ- الطلاب ب- المدرسين ج- الأهداف د- الصفوف

٩- السمات التي يتضمنها التقويم من صدق وثبات وموضوعية يدل على انه عملية:

أ- علمية ب- اقتصادية ج- تعاونية د- كل ما ذكر خطأ

- ١٠- من الوظائف التعليمية للتقويم:
 - أ- تهيئة معلومات
 - ب- التغذية الراجعة للمتعلم
 - ج- حصول على معلومات
 - د- الإفادة من نتائجه
- ١١- قيمة المنهج بالنسبة للتقويم تعد:
 - أ- أهمية
 - ب- وظيفة
 - ج- أسلوب
 - د- طريقة
- ١٢- نتائج التقويم تفيد في تصحيح:
 - أ- الأسئلة
 - ب- المسار
 - ج- الامتحان
 - د- الكراسات
- ١٣- العالم الذي عرف التقويم على انه إصدار حكم على قيمة الشيء هو:
 - أ- بلوم
 - ب- ريمرز
 - ج- ثورنडाيك
 - د- كل ما ذكر خطأ

السؤال الثالث/ضع علامة (صح) أمام العبارة الصحيحة و(خطأ) أمام العبارة الخاطئة:

- ١- يتحقق تطوير أو تعديل المنهج بتقويم المنهج نفسه.
- ٢- اتساق التقويم مع أهداف المنهج ليس ضرورياً عند تقويم المنهج.
- ٣- تفسير البيانات في المنهج هو تنظيم وترتيب في ضوء معايير مقبولة.
- ٤- المدرسة ليست المكان الوحيد الذي تتم فيه التربية.
- ٥- المدرس كان ولا يزال له أدوار رئيسية في تخطيط المنهج.
- ٦- تخضع المناهج الدراسية في بعض المستويات التعليمية لطبيعة فلسفة المجتمع.
- ٧- تخضع الثقافة لقانون التغير المادي وغير المادي.

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق.

الدكتور
نصيف جاسم عبيد الخزرجي
التميمي
م . م
محسن علي محمد

الفصل الأول

مشكلة البحث

يعد العصر الذي نعيشه الآن عصر التدفق المعرفي ،والمتغيرات المتسارعة والمتلاحقة ،وتعجز المعرفة وسرعة انتقالها وتداولها.

فالمعلم أساس نجاح العملية التعليمية وركيزتها الاساسيه في مراحلها المختلفة فأفضل المناهج والكتب والمقررات والنشاطات المدرسية قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن المعلم جيد الإعداد ويمتلك كفايات التعليمية يترجمها الى سلوك وخبرات تعليمية لدى تلاميذه. ولكي يجسد المنهج محتواه ،ووسائله، وتقنياته، وطرائقه فلا بد ان تتال طرائق التدريس القسط الوافر من الاهتمام بالاعتماد على استراتيجيات حديثة في مواجهة التغيرات الحاصلة في البيئة التعليمية المحيطة بها .وتشير الأدبيات إلى أن هناك اهتماما متزايدا بطرائق التدريس الحديثة في تدريس المواد الدراسية المختلفة ،إذ أصبحت الأهداف الراهنة لتدريس هذه المواد لا تقتصر على الجانب المعرفي بل تعدته إلى الجوانب الأخرى الوجدانية والمهارية مما يدعو إلى تبني هذه التوجهات الحديثة في تدريس مختلف المواد الدراسية ولمختلف المراحل الدراسية .وعلى الرغم من إن أسلوب التعلم الذاتي كما يعتقد البعض يتيح الفرصة المطلقة للمتعلم في إن يتعلم ويكتسب الخبرات، إلا إن المعلم يبقى دوره الإشرافي في تنظيم ومتابعة عمل المتعلم ليحقق التعلم الذاتي أهدافه بصورة دقيقة. إذ إن اكتساب الطالبة (المطبعة)

مهارات وخبرات فن التدريس في مرحلة الإعداد ربما يمكنها من الإلمام بها بحيث تتكون عندها القابلية على استخدام الطرائق التدريسية التي تتلائم مع الموقف التعليمي سواء كان ذلك التلائم يتعلق بالتلاميذ أم بطبيعة المادة الدراسية. ولعل تدريب الطالبة (المطبعة) على ممارسة الطرائق التدريسية المختلفة والأساليب التي يمكن إن تمارس وفقا لبنيتها الشخصية، أو الإستراتيجية التي تمارسها تدريباً بصورة منفردة أو ضمن مجموعات صغيرة بأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه يعد من الوسائل المناسبة لتحقيق نمو مهني وتكوين مهارة وكفاءة تدريسية عند الطالبة (المطبعة) قبل ممارستها للتطبيق الفعلي. (دمعة، ١٩٨٧، ص ١١٣).

ولما كان المعيار (المحك) هو كفاية المعلم وتمكنه في مساعدة المتعلمين وتمكينهم مما يدرسون أو ما يرومون تعلمه لذا فإن معيار تحقيق الكفايات الادائية هو قدرة المعلم على أداء سلوكه المطلوب. لقد شخّص الباحثان المشكلة من خلال خبرتهما في قطاع التربية والتعليم سواء في الثانويات أو معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وإطلاعهما على عدد من المشكلات التي تواجه الطالبة (المطبعة) أثناء مرحلة التطبيق وهذا ما أكدته عدد من الدراسات السابقة في هذا المجال منها دراسة (الموسوي، ١٩٨٢) ودراسة (سهلاني، ١٩٨٣) فقد وجدوا ضعفاً في إعداد الطالبة (المطبعة) في العراق الذي لا يفي بإعداد معلم ناجح، إذ يفتقر إلى التقنيات والأساليب الحديثة، ويتصف بقلّة التفاعل بين المعلم والطالب ضمن النشاط الحاصل في الصف، إما (الموسوي، ١٩٩٣) فقد بين إن السبب الأساسي في ضعف الأداء التدريسي هو عدم الربط بين الجانب النظري والجانب العملي وربط الإعداد الأولي بالتدريس أثناء الخدمة. (الركابي، ٢٠٠١، ص ٢)

لذا أقدم الباحثان على القيام ببحث تجريبي لأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه لتدريب الطالبة(المطبعة)على ممارسة بعض الاستراتيجيات الحديثة التي تكون الطالبة(المطبعة)في فترة التطبيق بأمس الحاجة إليها.

أهمية البحث :-

إن المعلم هو حجر الزاوية في إي نشاط تربوي وان فعاليته ونجاح إي نظام تربوي يعتمد أساسا على نوعية المعلمين وهذا ما أكدته التربويين ،إذ قيل إذا أحببت ان تعرف ثقافة بلد من البلدان فانظر إلى معلميه.(حمادنه، ٢٠٠١، ص٢٤)

ويرى الباحثان أن المكانة التي أعطيت للمعلم جعلت منه رائدا وقائدا ومرشدا وقوة حسنة يحتذى به لذا ينبغي ان تكون برامج إعدادة قبل الخدمة وفي إثائها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية المفيدة النافعة وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعيه خاصة تناسب هذا الدور ومستلزمات التطور الحديث في إدامة التعليم ومحتواه واساليبه.ويرى (راشد، ١٩٩٦)إن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفاية من أهم مقومات التربية المعاصرة ،فقد لوحظ إن الاهتمام بمهارات التدريس من أهم ملامح هذه الحركة حيث أصبح الإعداد المهني للتدريس يعني اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها المعلم في أصول مهنته ليتمكن من أداء دوره الفعال والناجح في عملية التدريس ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا يتعلق في علوم التربية وعلم النفس وجانبا عمليا يتعلق بالتدريب العملي الميداني حيث يوضع الطالب (المطبق) بمواجهة الواقع التعليمي ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة. (راشد، ١٩٩٦، ص٧٩).

ان معرفة المعلم لطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية

التعليم مشوقة وممتعة للطلبة ، ومناسبة لقدراتهم، ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية وميولهم، ورغباتهم، وتطلعاتهم المستقبلية.

(مرعي والجله، ٢٠٠٢، ص ٢٥).

ولكي يتحقق الهدف الأساسي في إعداد المعلم فلا بد إن يتم التخطيط المسبق والمحكم لكل عمليات وإجراءات إعداد المعلم بما يجعلها في حالة من التفاعل الايجابي بين مكونات الإعداد النظري وممارسة التطبيق الفعلي والعملي لهذه المكونات لان التطبيقات التدريسية تشكل ركنا أساسيا ومهما في برامج الإعداد إذ أنها تفسح المجال للطلبة (المطبقين) للاطلاع على الأنشطة التي تجري في المدرسة كافة والمشاركة الفعالة فيها ، إن هذه المشاركة تعد تدريباً ميدانياً لهم

(علي ، ١٩٨٧ ، ص ١٣٣).

ويعد التعلم الذاتي بعدا إنسانيا يتمثل في إن العلاقات الإنسانية الايجابية تعين الإنسان على النمو ويجب إن تقوم عملية التعلم على مبادئ العلاقات الإنسانية ومفاهيمها بدلا من مبادئ ومفاهيم المادة الدراسية والعمليات المعرفية ، ودور المعلم في التدريس يكون الموجه الذي يعين المتعلم على اختيار ما يتعلمه متى وكيف ، وكذلك تكوين علاقات شخصية مع المتعلمين من اجل تحقيق نموه .

(ناصر وخينات ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٠٩-٢١٠)

ولما كانت مرحلة التطبيق سواء كان الزمن المخصص لها في نظام أعداد المعلمين في العراق قصيرا أم كافيا والتي تعد جزء من مرحلة الإعداد الكاملة من اجل تدريب الطالبة (المطبقة) على المهارات التدريسية والكشف عن جوانب القوة والضعف في مدة التدريب والتطبيق وتطويرها لسنوات قادمة. لذا فان الاستقصاء الموجه يضع المتعلم في مواقف لم يعتدها ولم تكن عنده الخبرة السابقة فيها ويجعل المتعلم يعتمد على نفسه خاصة بأسلوب التعلم الذاتي ، في الوقت نفسه يتلقى توجيهها من المعلم . ولعل

القصور البادي في مهارات التدريس لدى الطلبة(المطبقين)يعد دليلا على عدم كفاية اساليب الاعداد وضعف برامج التدريب في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وسبب ذلك حسب راي الباحثان يعود الى اقتصاره على الزيارات الميدانية وعدم التدريب على المهارات التدريسية ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية الحديثة وإهمال التقنيات.

وبذلك أصبحت عملية أعداد المعلم القائم على الكفايات من الأمور المهمة جدا في الأوساط التربوية فقد عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات، وحلقات المناقشة أخذت على عاتقها التأكيد على أهمية الكفايات التعليمية وسبل تطويرها والعمل على إعداد المعلمين في ضوءها ومن هذه المؤتمرات مؤتمر (القاهرة ،٧٢) الذي أوصى بضرورة رفع مستوى أعداد المعلم وزيادة مهاراته وكفاياته المهنية ،ودعا المؤتمر العام لليونسكو في دورته الحادية والعشرين المنعقدة في بلغراد بين شهري أيلول وتشرين أول عام ١٩٨٠ إلى الاهتمام بإعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأوصى بإيجاد سياسة شاملة لتدريبهم وتشجيع برامج الإعداد المبكرة التي تنمي كفاياتهم

(الركابي،٢٠٠١،ص٤).

وفي الدوحة عام ١٩٨٤ عقدت ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي للمدة بين (٧-٩)كانون الثاني ،١٩٨٤ وأكدت ضرورة العناية بالجانب التطبيقي ومراعاة توازنه مع الجانب النظري . (مكتب التربية العربي ،١٩٨٥، ص١٠-١١).

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالحاجة إلى تطوير برامج التربية العملية الحالية وتحديثها بما ينسجم مع فلسفة التربية الحديثة وواقع المدارس العراقية وتضمنها استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسه يدرّب الطلبة (المطبقين)عليها.

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات (المطبقات) لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق.

فرضيات البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات كفاية طالبات (المطبقات) اللواتي تدرين على ممارسة استراتيجيات تدريسية قبل التطبيق وبين متوسط درجات الطالبات (المطبقات) اللواتي لم يتدرين.

حدود البحث

١- عينة من طالبات الصف الخامس /معهد أعداد معلمات الدجيل /صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

٢- الفصل الدراسي الثاني.

تحديد المصطلحات

١- التعلم الذاتي:-

(بأنه:-) تزويد كل طالب بخبرات تعليمية ملائمة لقدراته Jorolimek,1982 عرفه (يمكنه من العمل على تحقيق أهداف تربوية مهمة))

(Jorolimek,1982,114).

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه:-((نشاط تعليمي ينمي إمكانيات الطالبة (المطبعة)وقدراتها ذاتيا باستخدام أساليب وتقنيات وبرامج تعليمية مختلفة لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة)).

٢- الاستقصاء:-

عرفه (الحيله، ١٩٩٩) بأنه:- ((نوع من التعلم يجعل المتعلم يفكر وينتج مستخدماً معلوماته وقابلياته في عمليات عقلية وعملية تنتهي بالوصول الى النتائج . (الحيله، ١٩٩٩، ص ٣٧٣).

٣- الاستقصاء الموجه:-

عرفه (نشوان، ١٩٨٨) بأنه (ما يقوم به المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه أو ضمن خطه بحثيه أعدت مقدماً . (نشوان، ١٩٨٨، ص ٨٢).

٤- الكفايات التعليمية:

عرفها العبيدي (٢٠٠٣):- بأنها ((المادة الدراسية التي يفترض إن يمتلكها المعلم في العملية التدريسية ويعكسها بشكل سلوكي أثناء التدريس))

(العبيدي، ٢٠٠٣، ص ٧)

ويعرفها الباحثان إجرائياً ((مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة (المطبقة) في استمارة الملاحظة المستخدمة في البحث الحالي والتي أعدت لهذا الغرض))

٥- الطالبة المطبقة :

عرفها (عبد الرحمن ، ١٩٧٩): بأنه ((كل طالب في المعهد أو كلية إعداد المعلمين يذهب إلى مدرسة معينة اثنا فترة التربية العملية)) (الركابي، ٢٠٠١، ص ٨) ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: ((هي الطالبة التي لا تزال في المرحلة الخامسة من معاهد إعداد المعلمين وتمارس التدريس أثناء فترة التطبيق)).

٦- إستراتيجية التدريس:

عرفها (أبو عميره ، ٢٠٠٠): بأنها ((مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل ، بحيث تساعده على تحقيق أهداف المقرر أو الموضوع، وتشتمل على عدة عناصر من بينها تنظيم الدرس والتمهيد له بإثارة دافعية التلاميذ ، وتحديد الأنشطة التعليمية وتحديد الموقف المخصص لها ، ونوع التفاعل الذي يمكن ان

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

يحدث داخل الفصل ، والطريقة التي سيتبعها المعلم إنشاء التدريس ، وأساليب التقويم التي ستتبع. (أبو عميره ، ٢٠٠٠، ص٧٧).

وعرفها الباحثان إجرائيا بأنها :- (مجموعة الإجراءات والخطوات والمهارات التي تقوم بها الطالبة (المطبقة) إنشاء عملية التدريس وبشكل منتظم ومتسلسل كي تساعد تلاميذها في تحقيق الأهداف المحددة للموضوع الذي تدرسه).

٧- التطبيق :-

عرفها (دمعه ، ١٩٨٧) : بأنه ((نشاط تعليمي يمارسه الطالب(المطبق) داخل صف من الصفوف وذلك بتدريسه موضوعا أو أكثر من الموضوعات الدراسية في مجال تخصصه العملي لعدد من الطلبة في صف معين لمرحلة من مراحل الدرس)). (دمعه ، ١٩٨٧ ، ص ١١)

٨- معاهد إعداد المعلمين والمعلمات :

عرفها (الشمري ، ١٩٨٩) : بأنها ((مؤسسات تربوية تتولى إعداد المعلمين والمعلمات ، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد دراسة المتوسطة. (الشمري ، ١٩٨٩، ص ٥١)

الفصل الثاني

أخلفيه النظرية:

تغير النظرة إلى إستراتيجية التدريس:

بعد إن كانت المحاضرة الإلقائية هي السمة الغالبة في التدريس شاع ما يطلق عليه
التدريس التفاعلي

(Interactive) الذي يعتمد على توفير التغذية الراجعة (Feed - back)
للطالب ليتعرف على نتائج سلوكه العلمي بهدف تطوير الأداء وترقيته ، كما بدا العالم
كله يذهب إلى استراتيجيات الكشفية (Discovery) والبحثية (Inquiry)
وحل المشكلات (problem solving) وقد يتم تنفيذ اي مما سبق
باستخدام التعلم التعاوني (cooperative) أو بجهد الطالب منفرد (Individually)
كما قد تم اعتمادا على تعلم الطالب ذاتيا (self learning) او
غير ذلك . وفي هذا كله فان دور المعلم لا بد ان يتضمن دفع طلابه إلى ألتحص
والندقيق والتحليل والتفسير لما يتفاعل من مادة علمية واسباب هذا التفاعل فيما يطلق
عليه بفلسفة ما وراء المعرفة أو ما وراء الإدراك (metagacognition) محاولة
لتعليمهم كيف يتعلمون وحدهم . (مصطفى ، ١٩٩٩، ص١٢٨)

التعلم الذاتي

إن التعلم الذاتي هو عملية إجرائية هادفة ومقصودة ،يحاول المتعلم إن يكتسب بنفسه
أكبر قدر من المعرفة والمبادئ والاتجاهات والمهارات والقيم ، مستخدما التقنيات
التكنولوجية الحديثة سواء كانت برنامجا أو أجهزة. (العبيدي ، ٢٠٠٤، ص١٧٣)
إذ إن تفريد التعلم تغيير منهجي يهدف إلى الاهتمام بالمتعلم والتركيز عليه في
عمليتي التعليم والتعلم، وتصميم برامج المجموعات من الطلبة بحيث يترك أمر تقدمهم
إلى قدراتهم الفردية وسرعتهم الذاتية . (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢ ، ص٩٦) .

مبادئ التعلم الذاتي

١- مراعاة الفروق الفردية: كل متعلم له سمات وخصائص تميزه عن غيره لذا فان التعلم الذاتي يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في عمليات التعلم والاكتساب.

٢- مراعاة السرعة الذاتية للطلبة : نظرا لوجود ظاهرة الفروق الفردية ،فهذا يعني عدم تساوي هؤلاء الطلبة من حيث سرعة التعلم إذ نجد سريع التعلم وبطيئ التعلم ومتوسطي التعلم أيضا . ويعمل التعلم الذاتي على مساعدة الطلبة على التعلم وفقا لسرعتهم الذاتية .

٣- التفاعل الايجابي بين المتعلم والموقف التعليمي : يعمل التعلم الذاتي على تفعيل المشاركة الايجابية للطلبة في عملية التعلم وعلى تنويع المصادر لتشمل الكتب والنشرات والمجلات والأفلام. (الزغلول والمحاميد ، ٢٠٠٧ ، ص٢٢٣)

أهمية التعلم الذاتي

يكتسب التعلم الذاتي أهمية في التربية من نواحي عدة ، ومن بين ذلك انه يساعد في بلوغ الأهداف التربوية الآتية:-

١- إعداد الأبناء للمستقبل المجهول للحياة في عالم غير عالمنا.

٢- توليد اهتمامات جديدة عند المتعلم .

٣- اثارة الدافعية للتعلم .

٤- التدريب على المهارات التي يراها ضرورية .

٥- تغطية المعرفة الأساسية للمعرفة اللاحقة .

٦- التدريب على حل المشكلات .

٧- إيجاد بيئة خصبة للإبداع .

٨- تنمية اتجاهات ايجابية نحو التعلم .

٩- تعويد المتعلم الاعتماد على الذات. (الخليلي وعبد اللطيف ،١٩٩٦، ص٢٢٠)
ويرى الباحثان إن التعلم الذاتي يمكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة وإعداد الأبناء للمستقبل وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعليمهم بأنفسهم وحل مشكلاتهم .

ادوار المعلم في إستراتيجية التعلم الذاتي:

يختلف دور المعلم في ظل أسلوب التعلم الذاتي عن الأساليب التقليدية والتي تركز على نقل المعرفة وتلقينها وتدريب المتعلمين على استرجاعها، ففي أسلوب التعلم الذاتي يكون للمعلم ادوار متعددة منها .

- ١- التعرف على قدرات المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم .
- ٢- تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين .
- ٣- وضع خطط للدراسة الفردية وتطويرها .
- ٤- تشخيص المواقف التعليمية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين .
- ٥- مساعدة المتعلمين على اكتساب بعض المهارات الأساسية لحل المشكلات التي تواجههم .

- ٦- تخطيط الصف الدراسي والحصص الدراسية وتنظيمها لخلق بيئة ملائمة للتعلم.
- ٧- تعزيز ذاتية الفرد حيث يساعد الطالب (المعلم) على التخلص من الخجل والرهبة والخوف من المعلم او من زملائه أو من الموقف التعليمي ذاته باستعادة ثقته بنفسه .
- ٨- زيادة العلاقة الحسنة بين المعلم والطالب وجعلها عامل مشجع للتعلم .

- ٩- توفير الوسائل والمعلومات اللازمة لمساعدة الطالب على التعلم وتقويم تعلمه ذاتيا . (الخطيب ،١٩٨٦، ص١٢٧)(احمد العلي ، ١٩٨٧ ، ص٤١)

ومن خلال ذلك يمكن القول ان دور المعلم في التعلم ينحصر في تهيئة الموقف التعليمي ومنظوميته على نحو يستثير دوافع المتعلم الى التعلم ويزيد من قدرته في

الاعتماد على نفسه في تعلمه متفاعلا مع مصادر الخبرة المختلفة ويوفر له قدر اكبر من المشاركة الفعالة في اختيار مادة تعلمه ويعينه على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على تقويم مدى تقدمه نحو تحقيق الاهداف المنشودة .

(منى ، ١٩٩٩ ، ص١٧٧)

مفهوم الكفاية :

هي القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الاداء (التميمي ، ٢٠٠٥ ، ص٣١) ويرى (شيشوم ، ١٩٨٣) بان الكفاية هو توفير ما يعطي المهمة حقها في الاداء من امتلاك المعرفة الضرورية والمهارات والقدرات اللازمة لبلوغ مستوى مقبول في الاداء . (شيشوم ، ١٩٨٣ ، ص٢١)

وفي مجال التربية يعرفها (الدريج ، ٢٠٠٠) على أساس أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ، ويتكون محتواها من معارف ومهارات واتجاهات واستعدادات متداخلة ومتكاملة بشكل مركب ، وقد يقوم الشخص الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها . (الدريج ، ٢٠٠٠ ، ص١٦١) ومن خلال تحليل مختلف التعاريف التي قدمت للكفايات نجد أنها مفهوم متلون يدل على تنوع وتعدد المفاهيم فهو يدل على الفهم السلوكي والذهني والمعرفي . أي أنها جملة من السلوكيات وسلسلة من الأعمال والنشاطات القابلة للملاحظة والقياس .

اداء المعلم والكفايات التعليمية :

ان اعتماد التدريس بالكفايات يمر عبر تجزئة الكفايات الى مهارات وقدرات تترجم الى نشاطات قابلة للملاحظة والقياس ، ذلك ان نموذج التدريس الهادف في صيغته السلوكية والاجرائية اصبح عاجزا في السنوات الاخيرة عن حل كثير من المشكلات في الحقل التعليمي وبشكل خاص الصيغة الاجرائية للاهداف التربوية وفي الفصل

المصطنع الذي يتم بين ما هو عقلي وما هو مهاري وبين ما هو وجداني في شخصية المعلم . (الدريج ، ٢٠٠٠، ص ٥٠)

لذا فان تكامل مكونات الشخصية الانسانية من معرفة وعمل وانفعالات ودوافع هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات التي تواجهه في الحياة التربوية . وترتبط هذه القدرات بسلوك محدد بمختلف جوانب الشخصية . فتعليم المعارف يعني قدرة معرفية ، وتعليم اساليب العمل يتطلب قدرة مهارية ، واكتساب الاتجاهات والانفعالات هو قدرة وجدانية .

شروط الكفاية :

١- ان تكون ذات صلة بالاعمال التي تؤدي في ظلها ليكون من يمتلكها قادرا على حل المشكلات المتعلقة بها .

٢- لا تخرج تلك الاعمال عن معايير التي وضعتها الجماعة نفسها ، لذلك كلما تطابقت معايير الشخص المعني في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه المؤسسة كانت النتائج افضل .

٣- لا تقتصر على فئة او شريحة محددة بل تهم نتائج العمل جميع المعنيين بالامر .

٤- إن تكون تلك النتائج مفيدة وملائمة للوسط الذي يوجد فيه العمل وان ترتبط الكفاية بالماضي وتتطلع الى المستقبل . (بوز ، ٢٠٠٤ ، ص ١١٣)

أنواع الكفايات :

أظهرت بعض الدراسات المتعلقة بالكفايات عددا من التصنيفات الخاصة بها فقد حدد (الخطيب ، ١٩٩٤) الكفايات الواجب توفرها ب(الفكرية ، المهنية ، الشخصية ، الإنسانية والإبداعية) . (الخطيب ، ١٩٩٤ ، ص ١٤) وهناك الكفايات التعليمية وهي قدرة المعلم على تنفيذ المهارات داخل غرفة الصف ، مثل تنفيذ خطة الدرس او حسن التصرف او سرعة البديهة وقوة الملاحظة والتمكن من طرائق التدريس وغيرها خلال تنفيذ المهارة (ياسين ، ٢٠٠٣ ، ص ٤) وقد اعتمد البحث الحالي تطبيق بعض الكفايات التعليمية التي يفترض إن تمتلكها المعلمة (المطبقة) مثل كفايات استخدام التقنيات التربوية وكيفية طرح الأسئلة والتخطيط للدرس لأنها كفايات أساليب التدريس ويفترض بالمعلمة إن تكتسب تلك المهارات .

دراسات سابقة :

: (Hatti & others, 1982) ١- دراسة هاتي وآخرون

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى تقويم الكفايات المهنية للطلبة في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي في عاملين رئيسين :

١- التحضير والإعداد للدرس .

٢- العرض وتقويم الدرس .

اعد المشرفون على التطبيق استمارة تضمنت عشرين فقرة بصيغة أسئلة استهدفت الفقرة الأولى تعريف التقويم العام للنمو المهني لكل طالب في مرحلة الإعداد المهني ويتم تقديرها على وفق مقياس متدرج (فوق المتوسط ،مقبول ،دون الوسط ، يحتاج إلى مساعدة أكثر) وفي ما يتعلق بالفقرات الباقية أعدت وفق المقياس (فوق الوسط ، مقبول ، دون الوسط) كما تضمنت الاستمارة حقول تسمح لمشرفين بتسجيل ملاحظاتهم حول جوانب القوة والضعف التي يلاحظونها عند الطلبة كما تضم

الاستمارة سؤالاً محدد تتم الإجابة عنه بعد الممارسة الثانية للتطبيق والسؤال هو هل تفرح إن تضم هذا الشخص إلى ملاكك ؟

تمثلت عينة البحث بالطلاب الذين يحصلون على درجة دبلوم تربية جميعاً بعد إكمالهم التطبيق العملي لسنتين دراسيتين وبلغت عينة الدراسة (٧٥٦) طالباً منهم (٣٠٤) طالباً يتم إعدادهم لمرحلة التعليم الابتدائي (٤٥٢) طالباً يتم إعدادهم لمرحلة التعليم الثانوي .

أظهرت النتائج وجود فرق بين سنتي التطبيق فالمطبّقون للمرحلة الثانوية تميزوا بحسن الإعداد للدرس والتهيئة له كما وإنهم يمتلكون مهارات جيدة ويتقنون اختيار المادة التي تناسب قدرات التدرّج في عرض المادة الدراسية.

(هاتي وآخرون ، ١٩٨٢ ، ص٣٧٦)

٢- دراسة (نشوان ، ١٩٨٨) :

هدفت الدراسة تعرف اثر استخدام التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه في تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض .

اختار الباحث عينة دراسته من مدرستين حكوميتين ومدرسة خاصة بواقع ثلاثة صفوف تجريبية تمثل الأول والثاني والثالث المتوسط وثلاثة صفوف أخرى مماثلة تمثل المجموعة الضابطة ،وبذلك أصبح عدد صفوف المجموعة التجريبية (٩ صفوف) والمجموعة الضابطة (٩ صفوف) أيضا .بلغ مجموع أفراد المجموعة التجريبية (٢٠٣) طالب ، (١٣٧) طالب من المدرستين الحكوميتين و(٦٦)طالب من المدرسة الخاصة بينما بلغ عددا فراد المجموع الضابطة (٢٠٦) طالب ، (١٤٠)طالب من المدرستين الحكوميتين و(٦٦)طالب من المدرسة الخاصة .واعد الباحث ورقة عمل لتعلم ثلاثة مفاهيم علمية في كل صف إي لكل صف مفهوم علمي واحد وبنيت الورقة على أساس الاستقصاء الموجه ، وتم بناء اختيار تحصيلي لكل صف من الصفوف

الثلاثة لقياس تحصيل الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم التحقق من صدقه وثباته .توصلت النتائج إلى:

- ١- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل .
- ٢- إن طلاب المجموعة التجريبية استطاعوا التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه وفهم المفاهيم العلمية موضوع البحث. (نشان، ١٩٨٨، ص٢٢-١٨٣)
- ٣- دراسة (جري، ٢٠٠٤):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى :

- ١- تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية .
 - ٢- تقويم أداء معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة .
 - ٣- اقتراح برنامج لتطوير أداء معلمي التاريخ على ضوء نتائج التقويم.
- تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلما ومعلمة في المدارس الابتدائية اختيروا بالطريقة العشوائية ،اعد الباحث استمارة ملاحظة تضمنت (٧٠) كفاية موزعة بين (٩) مجالات وتم استخراج صدقها وثباتها .
- استخدم الباحث معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي لتقدير أهمية الكفايات التعليمية بحسب أداء المعلمين والمعلمات .

أسفرت نتائج البحث عن مايتي :

- ١- تحديد عدد الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية .
- ٢- إن أداء معلمي مادة التاريخ في مجال الكفايات لعلاقات إنسانية وإدارة الإرشاد النفسي والتوجه التربوي ومجال كفايات الخصائص الشخصية ومجال كفاية تنفيذ

الدرس كان مقبولا ،إما أدائهم في المجالات الأخرى كالتقويم واستثارة الدافعية والنمو المهني والوسائل التعليمية فقد كانت دون المستوى المطلوب .

٣- بلغ عدد الكفايات غير المتحققة (٣٦) كفاية وهي تشكل نسبة مقدارها (٥١,٤٣) للمجموع الكلي لاستمارة الملاحظة بينما بلغت الكفايات المتحققة (٣٤) وهي تشكل نسبة مقدارها (٤٨,٥٧) من المجموع الكلي لاستمارة الملاحظة .
وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث إن أداء معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية لم يرتقي الى المستوى المقبول للمهام الموكلة إليهم .

(جري ، ٢٠٠٤ ، ص ١-٣)

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

أولاً/ التصميم التجريبي

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أولى الخطوات التي سيؤديها الباحث ، وقد اختير التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ، لأنه أكثر التصاميم خدمة لإغراض البحث الحالي ، والشكل (١) يوضح ذلك

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	أسلوب التعلم الذاتي	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

الشكل (١)

ثانياً /مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من طالبات المرحلة الخامسة في معهد إعداد معلمات الدجيل /صلاح الدين البالغ عددهن (٦٥) طالبة موزعات على ثلاثة أقسام :
قسم اللغة العربية والاجتماعيات (٢٦) طالبة ،وقسم اللغة الانكليزية (١٩) طالبة ،
وقسم الرياضيات والعلوم (٢٠) طالبة ،وتم اختيار طالبات قسم الرياضيات والعلوم البالغ عددهن (٢٠) طالبة قصديا لكون الباحثان اختصاص رياضيات وعلوم(الفيزياء) مكلفان بالإشراف على الطالبات(المطبقات) إنشاء التطبيق ،وبصورة عشوائية تم اختيار (١٠)طالبات من المجموعة التجريبية و(١٠) طالبات من المجموعة الضابطة وكما موضح بالجدول (١) أدناه.

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

جدول (١)

أعداد الطالبات (المطبقات) في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	عدد الطالبات
المجموعة التجريبية	١٠
المجموعة الضابطة	١٠

ثالثا/ تكافؤ مجموعتي البحث

على الرغم من إتباع الأسلوب العشوائي في اختيار مجموعتي البحث ألا إنهما حرصا على إجراء التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث وهي :

١- العمر الزمني .

٢- متوسط درجات الفصل الدراسي الأول لجميع المواد الدراسية للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩.

رابعا / أدوات البحث

أولا / الاستراتيجيات التدريسية :- اختار الباحثان ثلاث استراتيجيات تدريسية لتدريب الطالبات (المطبقات) على استخدامها إنشاء التدريس خلال فترة التطبيق وهذه الاستراتيجيات هي :

١- إستراتيجية التدريس باستخدام الوسائل التعليمية .

٢- إستراتيجية التدريس باستخدام الأسئلة.

٣- إستراتيجية التخطيط للدرس .

وقد قام الباحثان بصياغة أهداف سلوكية تتدرب عليها الطالبات قبل ممارستهن للتدريس إنشاء التطبيق لأنها تسمح بتقويم كفاءة التدريس وفعاليته بطريقة محدده

واضحة ،كما أنها سهلة القياس ويعبر عنها بنتائج قابلة للقياس والتكميم . (جابر ، ١٩٨٣ ، ص ٩٢)

وتم عرضها على عدد من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (٣). للتثبيت من صحة صياغتها ومدى صلاحيتها ، وبلغ عدد الأهداف السلوكية (١٠) هدف لكل إستراتيجية بصيغتها النهائية ملحق (١) .

ثانيا /استمارة الملاحظة :

تعد الملاحظة المباشرة الوسيلة الأكثر ملائمة لقياس فعالية المتعلم وتحليل سلوكه (الزويبي ، ١٩٨١ ، ص ٢٠٦)

ومن اجل ملاحظة كفاية الطالبة (المطبقة) لاستخدام الاستراتيجيات التي تدرب عليها قبل التطبيق ،قام الباحثان بإعداد استمارة الملاحظة للأهداف السلوكية التي تم إعدادها وضعت ثلاث بدائل لكل سلوك من اجل إن يستخدمها المشرف لملاحظة كفاية الطالبة (المطبقة) ، وهذه البدائل (جيد ،وسط ، مقبول) وتم عرضها على الاختصاصيين في طرائق التدريس ملحق (٣) وقد عدت بصيغتها النهائية ملحق (٢).

وتم التأكد من صدق صحتها وصلاحيتها بالاعتماد على آراء الاختصاصيين باعتباره صدق ظاهري حيث يشير (Ebel ,1972) إلا إن أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للأداة هو قبول عدد من المتخصصين لها بتقدير صلاحية تلك الأداة لقياس الصيغ المراد قياسها (Ebel,1972,p.555)لمعرفة ثبات استمارة الملاحظة قام الباحثان بتسجيل الملاحظات حول كفاية طالبات المجموعة التجريبية أثناء مدة التدريب على ممارسة التدريس باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الثلاث وتم حساب معامل ارتباط بين درجتي الملاحظتين للباحثين إذا بلغ (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد من وجهة نظر الاختصاصيين.

ثالثا / تطبيق استمارة الملاحظة :

في بداية شهر نيسان ٢٠٠٩ اجتمع الباحثان بطالبات المجموعة التجريبية البالغ عددهن (١٠) طالبات وتم توزيع الاستراتيجيات التدريسية الثلاث والأهداف السلوكية وأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه بعد كتابتها على شكل ورقة عمل تعتمد عليها الطالبة (المطبعة) والسير بخطوات منتظمة ومتسلسلة بدءا بتحديد الإستراتيجية التدريسية التي اختار الباحثان ثلاث منها ، وصياغة أهداف سلوكية لكل إستراتيجية يجب إن تحققها الطالبة (المطبعة) نتيجة لقيامها بالأنشطة التعليمية بأسلوب التعلم الذاتي . ومن خلال ممارستها للتدريس لما تعلمته إنشاء قيامها بالأنشطة التعليمية ، تلقى تغذية راجعة من الباحثين وإعادة التدريب من اجل الإتقان والكفاية وبالتالي يتم تقويم الطالبة (المطبعة) من قبل الباحثين باستخدام استمارة الملاحظة .

كما تم توضيح أهداف التجربة وأهميتها بالنسبة لهن كطالبات (مطبقات) إنشاء التطبيق ، وكيفية الاستفادة منها اثناء عملهن كمعلمات في المدارس الابتدائية ومناقشة السير بخطوات التدريب على ممارسة التدريس ، وكذلك تدريبهن وإشراف الباحثين وخلال شهر نيسان ٢٠٠٩ على الاستراتيجيات الثلاث واستغرقت فترة التدريب أسبوعا واحدا لكل إستراتيجية وأهدافها السلوكية ، بعد ذلك تمت ممارسة بعض الأنشطة بأسلوب التعلم الذاتي وقيام كل طالبة (مطبعة) بممارسة تدريسية إمام زميلاتهن الطالبات (المطبقات) والباحثين وتتلقى التوجيهات من الباحثين كتغذية راجعة من اجل تطوير كفاية التدريس عندها . وكان الباحثان مرجعا للطالبات (المطبقات) للاستفسار والمناقشة عن بعض الأمور التي تحتاج إلى التوجيه فيها . وعند المباشرة في التطبيق تسير الطالبات (المطبقات) في المجموعة التجريبية في تدريسهن بأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه .

إما المجموعة الضابطة والبالغ عددها (١٠) طالبات فقد باشرن بالتطبيق من دون إعدادهن وتدريبهن كما تم لزميلاتهن الطالبات (المطبقات) في المجموعة التجريبية وبعد (١٠) أيام من بدء التطبيقات التدريسية للطالبات (المطبقات) قام الباحثان بزيارة واحدة لكل طالبة (مطبقة) من طالبات المجموعة التجريبية والضابطة كل على انفراد من اجل إعطائهن الدافعية وتهيئة الظروف النفسية لهن . وبعد شهر واحد قام الباحثان كل على انفراد بزيارة واحدة أيضا لكل طالبة (مطبقة) من طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وتسجيل الملاحظة المعدة لهذا الغرض .

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

- ١- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل ثبات استمارة الملاحظة .
- ٢- الاختبار الثاني (t - test) لعينتين مستقلتين (القاضي وآخرون ،٢٠٠٣، ص٢٩٢)

الفصل الرابع النتائج وتفسيرها :

تم استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، إذ تصبح الفروق دالة عندما تكون القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية وغير دالة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية . ولما كانت فرضية البحث تنص على انه (لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط كفاية الطالبات (المطبيقات) اللواتي تدرين على ممارسة استراتيجيات تدريسية قبل التطبيق وبين متوسط درجات الطالبات (المطبيقات) اللواتي لم يتدرين وبعد تصحيح استمارات الملاحظة في الاختبار ألبعدي كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧٢,٣) والانحراف المعياري (٨,٧٥٦)، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٦١) والانحراف المعياري (٩,٦٨٥) ، ملحق (٤) وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث في الاختبار ألبعدي كما موضح في الجدول (٢) أدناه .

جدول (٢)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة الجدولية	درجة الحرية
المجموعة التجريبية	١٠	٧٢,٣	٨,٧٥٦	٦,١١٨	١٨
المجموعة الضابطة	١٠	٦١	٩,٦٩٥		

الجدول أعلاه يبين إن القيمة التائية المحسوبة (٦,١١٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,١٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا دال إحصائيا وبذلك نرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة إي تفوق الطالبات (المطبقات) اللواتي تدرين على ممارسة استراتيجيات تدريسية قبل التطبيق على الطالبات (المطبقات) اللواتي لو يتدربن .

استنتاجات

- في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحثان ما يأتي :
- ١- اكتساب الطالبات (المطبقات) اللواتي تدرين بأسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه كفايات تدريسية إنشاء التدريب .
 - ٢- يعتبر أسلوب التعلم الذاتي بإشراف المدرس أسلوبا مفضلا على أسلوب التدريس التقليدي لأنه يحرر الطالبة من الاعتماد على المدرس ويتيح لها الفرصة لاستخدام إمكانياتها في التعلم .

توصيات

- ١- إجراء دراسة حول أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه لتنمية كفايات الطالبات (المطبقات) في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ممارسة استراتيجيات تدريسية غير التي تناولها البحث الحالي .
- ٢- إجراء دراسة حول أسلوب التعلم الذاتي في استخدام الاستقصاء الموجه لتنمية كفاية الطلبة (المدرسين) في كليات التربية

المقترحات

- يقترح الباحثان ما يأتي :
- ١- تهيئة مختبرات تحتوي على أنواع مختلفة من التقنيات التي تسهم في نجاح تطبيق أسلوب التعلم الذاتي في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات .

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

٢- استخدام استراتيجيات تدريسية أخرى لغرض تزويد المعلمات (المطبات) بمختلف المهارات التدريسية التي تجعل منهن معلمات ناجحات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

المصادر

١- المصادر العربية

- ١- ابو عميرة ،محبات ، ٢٠٠٠ ، تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب
- ٢- احمد عبد الله العلي ، ١٩٨٧ ، التعليم الذاتي بين النظرية والتطبيق ، رسالة الخليج العربي ، ط ١ ، الكويت ،
- ٣- بوز ، كهيلا ، ٢٠٠٤ ، الادارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها ، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية
- ٤- التميمي ، عواد جاسم محمد ، ٢٠٠٥ ، الكفايات دليل العاملين في ميدان التربية والتعليم ، وزارة التربية ، بغداد
- ٥- جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٨٣ ، التقويم التربوي والقياس النفسي ، ط ١ ، مصر ، دار النهضة العربية .
- ٦- جري ، خضر عباس ، ٢٠٠٤ ، " تقويم اداء معلمي التاريخ في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتطويرهم " كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ، رسالة ماجستير غير منشورة
- ٧- حمادنة ، اديب ذياب سلامة ، ٢٠٠١ ، " تقويم اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في الاردن في ضوء كفاياتهم التعليمية وبناء برنامج لتطويره " كلية التربية - ابن رشد ، جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

٨- الحيلة ، محمد محمود ، ١٩٩٧ ، التصميم التعليمي (نظرية وممارسة) بغداد

، دار المسيرة

٩- الخطيب ، رداح ، واخرين ، ١٩٩٤ ، تطوير ومعايرة الكفايات للقائد الاداري

او المؤسسات الادارية ، جامعة اليرموك ، اربد مركز الاستشارات التربوية
وخدمة المجتمع

١٠- الخطيب ، محمد الشحات ، ١٩٨٦ ، التعلم الذاتي الجماعي بين النظرية

والتطبيق ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٢٠ لسنة ٧

١١- الخليلي ، خليل يوسف وعبد اللطيف حسين حيدر ، ١٩٩٦ ، تدريس العلوم

في مراحل التعليم العام ، ط١ ، الامارات العربية المتحدة ، دار العلم للنشر
والتوزيع

١٢- القاضي ، دلال وآخرون ، ٢٠٠٣ ، الاحصاء للدارسين والاقتصاديين ، عمان

، دار الحامد للنشر والتوزيع

١٣- دمعة ، مجيد ابراهيم ، ١٩٨٧ ، التطبيق العملي او التربية العلمية في التدريس

، حولية كلية التربية ، العدد الخامس ، السنة الخامسة ، جامعة قطر

١٤- الدريج ، محمد ، ٢٠٠٠ ، الكفايات في التعليم ، سلسلة المعرفة للجميع ،

العدد ١٦

١٥- راشد ، علي ، ١٩٩٦ ، اختيار المعلم واعداه ودليل التربية العملية ، القاهرة

، دار الفكر العربي

١٦- الركابي ، رائد بايش ، ٢٠٠١ ، " بناء برنامج لتدريس الطالبة \ المدرسة

على طرائق التدريس واستراتيجياته وأساليبه وأثرها في أدائها التدريسي

وتحصيل طالبتها " ، بغداد ، كلية التربية - ابن الهيثم ، اطرحه دكتوراه غير

منشورة

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

- ١٧- الزغلول ،عماد عبد الرحيم و شاكر عقلة المحاميد ، ٢٠٠٧ ، سكولوجية التدريس الصفي ، ط، عمان ، الاردن، دار المسيرة للنشر
- ١٨- الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم و حمد احمد الغنام ، ١٩٨١ ، مناهج البحث في التربية، ج١ ، جامعة بغداد
- ١٩- الشمري ، جاسم حسن عبد ، ١٩٨٩ ، " التنشئة السياسية لطلبة معاهد اعداد المعلمين في العراق " جامعة بغداد - كلية التربية -ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة
- ٢٠- شيمشوم ، مارغريت واخرين ، ١٩٨٣ ،العاملون في التقنيات التربوية - بحث في مدخل الكفايات ، ترجمة امين فارس ملمس ، المركز العربي للتقنيات التربوية ، المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم ، دار القبس ، الكويت
- ٢١- العبيدي ، غانم سعيد وحنان الجبوري ٢٠٠٣، التقويم والقياس في التربية والتعليم ، ط١، مطبعة شفيق ، بغداد
- ٢٢- العبيدي ، محمد جاسم ، ٢٠٠٤، تقريد التعليم والتعلم المستمر ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ،الاردن
- ٢٣- موفق حياوي علي ، ١٩٨٧ ، اراء كلية التربية جامعة الموصل بالتطبيقات التدريسية ، حولية كلية التربية ، العدد الخامس ، السنة الخامسة ، جامعة قطر
- ٢٤- مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٥ ، وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج العربي المنعقدة في الدوحة من ٧ - ٩ يناير ١٩٨٤ ، مطابع مؤسسة الفهد ، الدوحة ، قطر
- ٢٥- مرعي توفيق احمد ومحمد محمودا لحيلة، ٢٠٠٢، طرائق التدريس العامة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن .

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

٢٦- مصطفى عبد السميع محمد ، ١٩٩٩ ، تكنولوجيا التعليم - دراسات عربية ،

ط١ ، مركز الكتابة للنشر ، القاهرة

٢٧- منى ، عبد الهادي سعودي ، ١٩٩٩ ، فعالية برنامج قائم على التعلم الذاتي

في تنمية فهم بعض مستحدثات التكنولوجيا البيولوجية والقيم والاتجاهات نحوها

لدى الطالبة المعلمة ، مجلة التربية العملية ، الجمعية المصرية للتربية

العلمية ، المجلد الثاني ، العدد الاول ، فبراير

٢٨- ناصر ، حمد طاهر وخنيات ، محسن مهدي ، ٢٠٠٣ ، استراتيجية تدريس

مادة التاريخ باستخدام الحقائق التعليمية لتحقيق التعلم الذاتي ، مجلة كلية

التربية الاساسية ، العدد السابع والثلاثون ، الجامعة المستنصرية ، بغداد

٢٩- نشوان ، يعقوب حسين ، ١٩٨٨ ، اثر استخدام طريقة التعلم الذاتي

بالاستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة

المتوسطة بمدينة الرياض ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد السادس

والعشرون ، السنة الثامنة

٣٠- ياسين ، نوال حامد ، ٢٠٠٣ ، تقويم مهارات معلمات الاطفال (بالعاصمة

المقدسة) مجلة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية ، المجلد الخامس عشر

، العدد (١)

٢- المصادر الأجنبية :

30- Ebel Robert , Essentials , of Education measurement ,
2nd ed. , prentice – Hall , New jersey

31- Jorolimak John 1982 , social studies in element Aryl
education , ed macmillan publishing co , New York ,

32- Hattie , Tohnoet , al . 1982 " Assessment of student
by super vising teachers" , Journal of educational ,
psychology , vol. 74 , No 5 .

ملحق رقم (١)

الاستراتيجيات التدريسية

إستراتيجية التدريس باستخدام الوسائل التعليمية :

تستطيع الطالبة (المطبقة) أن :

- ١- تنظم السبورة قبل البدء بالدرس.
- ٢- تختار الوسيلة التعليمية التي تناسب موضوع الدرس .
- ٣- تكتب ملخصا للدرس على السبورة .
- ٤- ترسم مخططا للدرس على السبورة .
- ٥- تشرح الدرس باستخدام صور فوتوغرافية اثناء الدرس .
- ٦- تعرض نماذج مجسمة لها علاقة بالدرس.
- ٧- تعرض بعض الشفافيات الخاصة بالدرس على الجهاز العارض (O.h.p)
- ٨- تشرح الموضوع بعد سماعه من خلال مسجل بالكاسيت .
- ٩- تستخدم الفيديو لعرض جانب من موضوع يتطلب ذلك إنشاء الدرس .
- ١٠- تدرب التلاميذ على استخدام الوسائل التعليمية إنشاء الدرس .

إستراتيجية التدريس باستخدام الأمثلة :

تستطيع الطالبة (المطبقة) أن :

- ١- تقدم أسئلة تتعلق بأهداف الدرس .
- ٢- تعرض أسئلة ذات إجابات قصيرة .
- ٣- تختار التلاميذ عشوائيا للإجابة عن الأسئلة .
- ٤- تعزز إجابة التلميذ حول السؤال الذي يعرفه .
- ٥- تعرض السؤال ثم تنتظر قليلا ليفكر التلميذ للإجابة عليه.
- ٦- تعطي تغذية راجعة للتلميذ الذي يخطئ في إجابته .

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

٧- تثير دافعية التلاميذ لطرح الأسئلة .

٨- تشارك جميع التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة .

٩- تقدم أسئلة في نهاية الدرس يجيب عليها التلاميذ .

١٠- تعطي أسئلة كواجب بيتي .

إستراتيجية التخطيط للدرس

تستطيع الطالبة (المطبعة) أن :

١- تكتب عنوان الدرس على السبورة بشكل واضح .

٢- تحسن التمهيد للدرس بأسلوب شيق ومثير .

٣- تحدد الأفكار والمفاهيم الرئيسية المنظمة للدرس .

٤- تحسن وضع خطة يومية متكاملة وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة .

٥- تحسن توزيع الوقت وفقا لخطوات الدرس .

٦- تلتزم بالتحضير المسبق بموضوع الدرس .

٧- تراعي المستويات المختلفة للتلاميذ عند الإعداد والتدريب .

٨- تصوغ أهداف بشكل سلوكي محدد قابل للقياس .

٩- تستخدم اللغة العربية الفصحى أثناء الدرس .

١٠- تغني مادة الدرس بالأمثلة والأسئلة التوضيحية،.

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

ملحق رقم (٢)

استمارة الملاحظة

اسم المدرسة : الصف الذي تدرس فيه :

اسم الطالبة (المطبعة) : المادة التي تدرسها :

إستراتيجية التدريس باستخدام الوسائل التعليمية

ت	الكفاية	الممارسات		
		جيد	وسط	مقبول
١	تختار الوسيلة تتناسب مع موضوع الدرس			
٢	تضع وسيلة تعليمية في المكان المناسب بحيث يشاهدها جميع التلاميذ			
٣	تؤكد من صلاحية الوسيلة التعليمية للاستخدام			
٤	تجعل الوسيلة التعليمية عامل مشوق للتلاميذ			
٥	تشارك التلاميذ في اختيار الوسيلة التعليمية			
٦	تهتم بمتابعة بعض المطبوعات التي تخص الوسيلة التعليمية			
٧	تقوم بإعداد بعض الوسائل التعليمية في مجال اختصاصها			
٨	تستخدم الوسائل التعليمية الحديثة لجهاز العرض والفيديو			
٩	تدرب التلاميذ على استخدام الوسيلة التعليمية			
١٠	إنشاء الدرس			
	تكتب ملخص للدرس			

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

إستراتيجية التدريس باستخدام الأسئلة :

ت	الكفاية	الممارسات مقبول جيد	وسط
١	تقدم أسئلة تتعلق بأهداف الدرس		
٢	تعرض أسئلة ذات إجابات قصيرة		
٣	تعرض سؤال ثم تنتظر قليلا ليفكر		
٤	التلاميذ في الإجابة عليه		
٥	تختار التلاميذ عشوائيا للإجابة على الأسئلة		
٦	تعزز إجابة التلميذ حول السؤال الذي يعرفه		
٧	تثير دافعية التلاميذ بطرح الأسئلة		
٨	تقدم أسئلة في نهاية الدرس يجيب عليها		
٩	التلاميذ		
١٠	تشارك جميع التلاميذ في الإجابة عن تعطي تغذية راجعة للتلميذ الذي يخطئ في إجابته تعطي أسئلة كواجب بيتي .		

إستراتيجية التخطيط للدرس

ت	الكفاية	الممارسات

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

وسط	مقبول جيد	
		١ تكتب عنوان الدرس على السبورة بشكل واضح .
		٢ تحسن وضع خطة يومية متكاملة تبين فيها أهداف الدرس.
		٣ تحقق الترابط بين الخطة اليومية والفصلية
		٤ وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة
		٥ التمهيد للدرس بأسلوب شيق ومثير .
		٦ تلتزم بالتحضير المسبق بموضوع الدرس .
		٧ تراعي الفروق الفردية .
		٨ تحسن توزيع الوقت وفقا لخطوات الدرس.
		٩ تستخدم اللغة العربية الفصحى أثناء الدرس .
		١٠ تتيح للتلاميذ الفرصة لطرح الأسئلة والمناقشة.
		تغني مادة الدرس بالأمثلة والشواهد التوضيحية التي لها علاقة بالدرس ومن واقع التلاميذ..

ملحق رقم (٣)

قائمة بأسماء الخبراء

نوع الاستشارة

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

أ- الاستراتيجيات التدريسية .

ب- استمارة الملاحظة .

ت	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل	أ	ب
١	أ.د. قصي محمد السامرائي	طرائق اجتماعيات	جامعة تكريت	-	-
٢	أ.م.د. ماجد إبراهيم الباوي	طرائق فيزياء	جامعة بغداد	-	-
٣	م.د. حيدر غزل نزال	طرائق تاريخ	الجامعة المستنصرية	-	-
٤	م.د. صباح ظاهر نصيف	طرائق جغرافية	تربية صلاح الدين	-	-
٥	م.د. ثاني حسين خاجي	طرائق فيزياء	تربية ديالى	-	-
٦	م.د. رفاة عزيز كريم	طرائق رياضيات	الجامعة المستنصرية	-	-
٧	م.د. جلال شفته	طرائق فيزياء	جامعة ذي قار	-	-
٨	م.م. نوري صالح جاسم	طرائق رياضيات	تربية صلاح الدين	-	-
٩	عامر خلف ياسين	طرائق فيزياء	تربية صلاح الدين	-	-

ملحق رقم (٤)

درجات الاختبار ألبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

ت	التجريبية الدرجة	الضابطة الدرجة

اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق..د. نصيف جاسم عبيد الخزرجي م.م. محسن علي محمد التميمي

١	٧٥	٦٤
٢	٨١	٦١
٣	٧٢	٦٢
٤	٨٤	٧١
٥	٥٨	٧٨
٦	٦٦	٥٢
٧	٧١	٤٨
٨	٧٦	٥٠
٩	٨٠	٦٥
١٠	٦٠	٥٧

فاعلية اسلوبين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط

أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

الفصل الاول

اهمية البحث والحاجة اليه :-

تحاول المجتمعات الانسانية أن تقدم لاجيالها افضل انواع التعليم من خلال عمليات التربية التي تحاول اعادة النظر في مناهج تعليمها واهدافها واساليب التدريس وطرائقه لمواكبة التغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية . (حجي ، ٢٠٠٠ ، ص١٩) ، التي نتجت عن الثورة المعلوماتية التي اثرت في حجم المعرفة في العلوم الانسانية بنحو عام والمواد الاجتماعية بنحو خاص (اللقاني ، ١٩٩٠ ، ص١٤٧) ويمكن تحديد الخطوات الاولى لمشكلة البحث من خلال طبيعة الجغرافية التي تتسم بحكم طبيعة القضايا التي تتناولها ، طبيعية كانت ام بشرية ، بانها ذات ابعاد زمانية ومكانية في آن واحد ، مما يتطلب ايجاد انماط من السلوك المعرفي يتسم بالتفاعل المستمر لينسجم مع أي تطور معلوماتي في هذه المادة ، (اللقاني والجواد ، ١٩٩٩ ، ص٢١) ، وفي هذا الصدد يؤكد (Joyce 1980) ، بان المعلومات زادت بشكل كبير ، إذ لم يعد باستطاعة المتخصص نفسه الاحاطة بالمعرفة في حقل اختصاصه ، لذا دعت الحاجة الى تحديد اعداد المهمة وتنظيمها بشكل عناصر قليلة نسبياً ويكون تدريسها ذا فاعلية عالية . (Joyce , 1980 , P.52) ، وترى الباحثة بان الاتجاه نحو تدريس المفاهيم هو الحل الامثل لمواكبة الثورة المعلوماتية وتزايد المعرفة .

ان تعلم المفاهيم واستعمالها في العملية التعليمية اصبح محل اهتمام بالغ ومتزايد من قبل المهتمين بميدان التعليم والتعلم ، وذلك لان انواع التعلم والتفكير تستند على المفاهيم ، التي توسع افاق المعرفة ، وتسهل عملية الاتصال وتبادل المعلومات مع الآخرين على نحو سريع وفعال (نزال ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٧) ، فالانسان في وقتنا الحاضر لا يحتاج الى حقائق ومعلومات مفككة سرعان ما تفقد معناها وقيمتها ، وانما يحتاج الى تلك الافكار والمفاهيم التي تشكل اساساً لفهم الحقائق وتطوير المعرفة ، ووسيلة للتفكير ، والفهم والتعامل مع المستجدات .

(Al – mekhalfi , 1986 , P. 164) .

لقد ظهرت فكرة استعمال المفاهيم كعناصر لتنظيم المنهج ، وانتشرت انتشاراً واسعاً ، وحظيت بدعم وتأييد الكثير من العاملين في المجال التربوي (Klausmier , 69 , P. 1975) ، اذ اصبح تعلمها من بين الاهداف العامة لجميع المراحل الدراسية . (William , 245 , P. 1975) .

وقد اشار (ابو جلاله ٢٠٠١)، الى اهمية دراسة المفاهيم ، كونها وسيلة تستعمل في تنظيم محتوى المادة التعليمية ، حيث يزودنا المحتوى بالخبرات التعليمية التي تعطي المفاهيم معنى حقيقي ، فهي مهمة في عملية تنظيم الخبرات العقلية المباشرة وغير المباشرة. (ابو جلاله ، ٢٠٠١ ، ص ٤٤٤) .

اما (برونر) فقد اكد بان تعلم المفاهيم يجعل المادة العلمية اكثر سهولة في تعلمها واستيعابها ، وهذا يعني بان تعلم المفاهيم هي الطريق الاسلام في زيادة التحصيل لدى المتعلم ، كما يساعد المتعلم عن طريق المفاهيم بالاحتفاظ بالمادة العلمية لمدة اطول وذلك من خلال تنظيمها في اطار هيكل مفاهيمي ، كما انها الاسلوب الوحيد لزيادة فاعلية التعلم وانتقال اثره لمواقف وظروف جديدة ، فالاهتمام بالمفاهيم يضيق من الفجوة بين المعرفة السابقة والمعرفة اللاحقة .

(سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ص٩٢) .

ويضيف (سعادة واليوسف ١٩٨٨) بان دراسة المفاهيم تساعد على تنظيم عدد كبير من المواقف والمدرجات الحسية ، وحل بعض الصعوبات التعليمية التي تواجه المتعلم في اثناء الانتقال من صف لآخر ، وذلك لأن ما يتعلمه الآن سيكون اساساً يرتكز عليه في ما يأتي لاحقاً من المعرفة . (سعادة واليوسف ، ١٩٨٨ ، ص٩٥) .

ومن هنا جاءت نظرة المتخصصين بتطوير مناهج الجغرافية الى علم الجغرافية بانه يتكون من صورة هرمية تبدأ بقاعدة متسعة من المعارف والحقائق التي تجمع وتصنف في ضوء خصائصها المشتركة لتكون ما يعرف بالمفاهيم .

(اللقاني وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص١٦٢) .

وعلى مدرسي الجغرافية ان يحرصوا على جعل تعلم المعارف والمعلومات على نحو مترابط ومتكامل ، بحيث يتمكن الطالب من كشف العلاقات والارتباطات بينها مما يجعل تعلمها قائماً على الاستبصار وادراك العلاقات .

(الامين ، ١٩٩٢ ، ص٢٤) .

ومن هذه النظرة الحديثة للجغرافية ومناهجها ، اصبحت المفاهيم من اكثر جوانب تعلمها اهمية وفائدة في الحياة المعرفية ، فهي تصنف البيئة وتقلل تعقدها . (Bruner , 1960 , p.85) ، كما أنها تساعد الطالب على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة ، وذلك بتصنيفها الى أجزاء يمكن التحكم بها . (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص٣١٥) .

وقد أكد (banks) بان الجغرافية مفتاح العلوم لأهميتها في بناء الأبعاد العقلية والاجتماعية والشخصية والوجدانية للمتعلم من خلال ابراز مفاهيمها ودراساتها التي تتناول أهم المشكلات العالمية وإيجاد الحلول المناسبة لها .

(محمود وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠) .

إن المتعلمين يحتاجون أنماطاً متنوعة من الأساليب التدريسية للوصول الى
مرحلة اتقان التعلم (الخطيب : ١٩٨٧ : ص ٦٠) ، ويمكن القول بان التغذية
المرتدة (Feed back) من أكثر الأساليب والممارسات التدريسية التي يقوم بها
المعلمون داخل حجرات الدراسة باعتبارها أداة تعليمية يمكن من خلالها تحقيق نتائج
تربوية مرغوب فيها (مرزوق ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢) .

ينتمي مفهوم التغذية المرتدة في البحوث التجريبية الى مجال معرفة النتائج (Know ledge of results) (محمد ومحمد ، ١٩٩٠ ص ١٧٨) إذ تفسر طبيعة
عملية التغذية المرتدة بكونها نوعاً في المعلومات التي تقدم الى المتعلم بعد الانتهاء
من استجابة ونشاطه وقد أدى ترادف المفهومين واستخدامهما بالتبادل ابتداء في عام
١٩٣٠ الى تناول دراسة التغذية المرتدة تحت فرض معرفة النتائج إذ ابتدأت بقانون
الأثر عند ثورنديك الذي يعني أن معرفة النتائج يؤثر في التعلم ، فمن خلالها يتحسن
التعلم أو الأداء وبدونها يتدهور التعلم أو الأداء .

وقد أكد (Cilifford 1981) ذلك حيث قال ، بان التغذية المرتدة ومعرفة
النتائج مفهومان يعبران عن فكرة وظاهرة واحدة ، وهي أن المتعلم يعتمد على توجيه
وتقويم خارجي ، فالمعلومات الخارجية تنبؤه بمدى نجاحه في التعلم أو الأداء (الازير
جاوي ، ١٩٩١ ، ص ١٧٦) .

وينظر بعض علماء النفس أمثال (Eysenck) و (smith) الى معرفة
النتائج بأنها تأييد (confirmation) دقة أو عدم دقة الاستجابة (مرزوق
، ١٩٨٦ ، ص ٣٢) كما أن معرفة النتائج تعمل كمكافأة فضلاً عما يكتسب الفرد في
معلومات ، لذا اعتبر الكثير من أصحاب النظريات أن للتغذية المرتدة وظيفة تدعيمية
تعزيزية ، وبالتالي فهي شكل من أشكال التعزيز (مرزوق ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢) ، تمثل

التغذية المرتدة روح النظم ذات الضبط الذاتي والأساس في التطوير المستمر للنظام التربوي حيث وصفها (Rowntree) بانها " الدم الحي للمتعلم " وهي تتخلل العملية التربوية من خلال ثلاث محاور هي المنهج ، والمدرس ، والطالب ، فاستخدامها يساعد على ديمومة النظام وتحقيق متطلبات العملية التربوية واحتياجاتها من حيث الوسائل والأساليب، لأنها تسمح باجراء التعديلات اللازمة لاي انحراف قد يحدث في مخرجات العملية التعليمية عن المعدل المطلوب ، أما بالنسبة للمنهج الدراسي فهي تعالج نقاط الضعف والخلل فيه من خلال استعمالها بعد استطلاع آراء المدرسين ونتائج الطلبة والبحوث التي تجري حول المناهج (توشي ، ١٩٩١ ، ص ٢٤) .

تلعب التغذية المرتدة دوراً فاعلاً في حدوث عملية التعلم لدى المتعلم لأنها تعد عاملاً أساسياً في استشارة دافعية نحو البحث والاكتشاف عن استجابات توافقية وإبقائها ، أو تجنب استجابات مغلوطة ومحاولة اطفائها

(الأذير جوي ، ١٩٩١ ، ص ١٧٥) .

وقد أكد (skinnar 1954)، بان اعلام المتعلم بنتائج أدائه السابق له أهمية ، فالفرد يتعلم أو يغير سلوكه عن طريق ملاحظة لنتائج السلوك الذي يقوم به ، كما يرى بان معرفة النتائج تزيد من تكرار مثل هذا السلوك حيث أطلق على ذلك مدعمات (مرزوق ، ١٩٨٦ ، ص ٣٣) .

وتبرز أهمية التغذية المرتدة من خلال المحور الآخر للعملية التعليمية ، ألا وهو المدرس ، حيث أكد (مرزوق ١٩٨٦) بانها ذات دور كبير في تعديل السلوك التدريسي للمعلم ، وزيادة تفاعله مع تلاميذه .(مرزوق ، ١٩٨٦ ، ص ٣٤) ، وأكدته (الجمل ١٩٧٨) حيث أظهرت دراستها فاعلية أساليب التغذية المرتدة في تغيير أسلوب المدرس في أثناء الخدمة (الجمل ، ١٩٧٨ ص ١٤٥) .

ولا تقتصر أهمية التغذية المرتدة عند هذا الحد ، بل أن الكثير من الباحثين
اهتم بدراساتها واستعمالها نظر لوظائفها النفسية الباعثية (Incentive) ، والتعزيزية
(Rein For cement) ، والإخبارية (In formative) ، ويشير الأثر التعزيزي
الى دور معرفة النتائج في إحداث تغيرات سلوكية شبه دائمة ، كما أنها تقوي
الاستجابة وتسمح للفرد بتصحيح الاستجابة الخاطئة في المحاولات التالية ، وهذا ما
أكده (Kulhary 1977)، حيث أكد بان التغذية المرتدة تؤدي وظيفة لها أهميتها في
تصحيح الاستجابات الخاطئة . (مرزوق ، ١٩٨٦ : ص ٣٤) .

أما (أبو حطب وصادق ١٩٨٦) ، فقد أكدوا بانها تقوم بوظيفة زيادة احتمال
أن يتحول المتعلم الى الاستجابة الصحيحة بعد أدائه المبدئي غير الصحيح . (أبو
حطب وصادق ، ١٩٨٦ ص ٣٩٩) .

يذهب الكثير من العلماء الى أن التغذية المرتدة أنواع ، فقد ميز (John
Annet 1964) بين نوعين من التغذية المرتدة (داخلية - Intrinsic) ، ويقصد
بها المعلومات التي يحصل عليها الطالب من خلال الأعمال ، على سبيل المثال
عندما يجيب الطالب على أكثر من عشرين سؤالاً من أصل خمسة وعشرين اجابة
صحيحة ، فان هذه الاجابة تمثل تعزيزاً داخلياً ، أما النوع الثاني فهو تغذية مرتدة
خارجية (Extrinsic) ، ويقصد بها المعلومات التي يقدمها المعلم للطالب بهدف
زيادة فاعلية وكفاءته على سبيل المثال ، عندما يشير المعلم بان اجابة الطالب
بالاتجاه غير الصحيح ، يعني أن التغذية المرتدة التي يزود بها المتعلم من المعلم
نفسه ، أو قد تأتي من المهمة أو العمل ذاتها (محمد ومحمد ١٩٩٠ ، ص ١٨٠)

أما (Holding 1970) فقد صنفها الى (مترامنة - نهائية) بحسب
تزامنها مع الاستجابة ، (مباشرة ، مؤجلة) بحسب الفترة الزمنية بين حدوث
الاستجابة وتقديم التغذية المرتدة (لفظية ، غير لفظية) بحسب شكل المعلومات ، (

منفصلة ، تراكمية) بحسب توزيع التغذية المرتدة ، بالإضافة الى مقدار معلومات
التغذية المرتدة ، كما يمكن أن تكون فردية أو جماعية .
(الازير جاوي ، ١٩٩١ ص ١٧٩) (مرزوق ، ١٩٨٦ ص ٣٣) .

وأخيرا صنفها (Owen 1978) الى تغذية مرتدة توجيهية تؤدي الى
تصحيح استجابات المتعلم بنفسه للحصول على استجابات تالية صحيحة في ضوء
تشخيصية لأخطائه ، وتغذية مرتدة دافعية تستثير دافعية المتعلم في بذل جهد
متواصل من أجل تعلم وأداء أفضل ، وتغذية راجعة تقييمية تخبر المتعلم بموقع
مستواه الدراسي بين زملائه في الصف ومدى تقدمه على وفق الأهداف المراد تحقيقها
من المادة الدراسية ، وأخيرا تغذية مرتدة تعزيزية تستخدم في تثبيت الاستجابات
الصحيحة . (الازير جاوي ، ١٩٩١ ، ص ١٧٥-١٧٦) .

لقد حظيت التغذية المرتدة بالدراسة والاهتمام من قبل الكثير من الباحثين ،
فقد قام (Sassenrath et. al 1968) بدراسة هدفت معرفة أثر التغذية المرتدة
الفورية المؤجلة للامتحان في الاستبقاء الفوري والمؤجل لمدة اسبوعين ، وتوصلت الى
تفوق المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة على المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة
في الاستبقاء المؤجل في أسئلة الاختيار من متعدد ، أما أسئلة الفراغات فلم تظهر
فروق بين المجموعتين كما لم تظهر فروق دالة احصائياً بين المجموعتين في
الاستبقاء الفوري في كلا النوعين من الأسئلة . (Sassenrath , 1968 , p.226) .

أما (Kippel 1975) فقد توصل في دراسة لبيان أثر تباين زمن اعطاء
التغذية المرتدة الاخبارية في الاستبقاء ، وأثر التحصيل اللازم في الاستبقاء ، الى
تفوق المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة لمدة يوم واحد على المجموعة التي
تلقت تغذية مرتدة فورية في اختبار الاستبقاء ، بينما لم تظهر فروق دالة بين

المجاميع التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة لمدة يوم ولمدة يومين
(Kippel , 1975 . p.256) .

وفي دراسة قام بها (Joseph Maguire 1982) هدفت معرفة الفرق في
مستوى المهارة الحسابية بين مجموعة تلقت تغذية مرتدة اخبارية مؤجلة بعد يوم واحد
من الاختبار ومجموعة تلقت تغذية مرتدة اخبارية فورية بعد الاختبار مباشرة ،
وتوصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة يعزى لزمان تقدم التغذية
المرتدة (Joseph , 1982 p. 360) .

وقد راجع (Kulik & Kulik 1988) حوالي ثلاثة وخمسين دراسة بحثت
أثر توقيت التغذية المرتدة على التعلم ، وقد خلص هذان الباحثان أثر مراجعتهم
الشمولية للدراسات ذات العلاقة الى " أن الرسالة التي تتطوي عليها البحوث التربوية
واضحة ، وهي أن المعلمين الذين يؤمنون أن تساعد الامتحانات الطلبة على التعلم
يجب عليهم أن يمكنوهم من الحصول على التغذية المرتدة بأسرع وقت ممكن من
الاجابة عن الأسئلة ، أما تأخر التغذية المرتدة في المواقف التعليمية فنادرا ما يقود
الى نتائج إيجابية . (الخطيب ، ١٩٩٣ ، ص٢٢٥) .

بينما قام (sassenrathd yonge 1968) ، (Markowitz Renner)
1964) باستعراض الكثير من الدراسات التي تتأخر فيها التغذية المرتدة دون تأثير
يذكر على التعلم بل هناك حقيقة أخرى ، إذ ظهر في بعض الأحوال أن تأخير
التغذية المرتدة قد يكون أكثر فائدة (تريفرز ، ١٩٧٩ ، ص٣٤٦ ،) .

يتضح من العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت زمن تقديم التغذية
المرتدة الى عدم اتساق النتائج التي توصلت اليها ، مما اصبح مبررا لإجراء البحث
الحالي ، اضافة الى غياب البحوث العراقية - على حد علم الباحثة - التي عالجت

موضوع التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة وأثرها في اكتساب المفاهيم الجغرافية
واستبقائها .

مشكلة البحث :

مشكلة البحث من وجهة نظر الباحثة تبرز في :

١- تبرز أهمية طرق التدريس الحديثة في كونها تسهم أسهاماً فاعلاً في تنمية
المفاهيم الجغرافية لدى الطلبة ، تلك المفاهيم التي ترتبط بالبيئة الطبيعية
والاجتماعية التي يعيشون فيها ولكونها ذات صلة بحياتهم اليومية ، ولكن
الملاحظ اختلاف الأساليب والطرق في تدريس المفاهيم داخل غرفة الصف ، من
معلم لآخر ، بل من مفهوم لآخر لدى المعلم نفسه ، وغالبا ما يبدي المعلمون
صعوبة كبيرة في تسويق اختياراتهم للأسلوب أو الطريقة التي يستعملونها في
تدريس مفهوم معين ، مما يقلل من فاعليتها في تعلم المفهوم .

٢- أوضحت الأدبيات التربوية وجود الكثير من التصورات المفاهيمية الخاطئة لدى
الطلبة في المدارس ، وهي تؤثر سلباً على تعلمهم للمعرفة العلمية الصحيحة ،
لأنها تعوق الفهم الصحيح لديهم ، ما يؤدي الى انخفاض تحصيلهم الدراسي (
زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٠٥) وترى الباحثة بإمكانية استبعاد هذه التصورات
الخاطئة من خلال تزويد الطلبة بالتصورات العلمية الصحيحة (تغذية مرتدة) ،
فهناك معاناة حقيقية لطلبتنا في المراحل الدراسية المختلفة ، وهذه المعاناة تتجلى
من خلال عدم توجيههم الى كيفية معالجة أخطائهم ، والسبب قد يعود الى عدم
أدراكهم مواضع تلك الأخطاء ، وكيفية تصحيحها ، وهذا ما يشعروهم بالقلق تجاه
المادة التي يدرسونها ، وقد ينبع ذلك من وجهة نظرنا من عدم مراعاة بعض
مدرسينا للفروق الفردية بين الطلبة ، فالمدرسون لا يتفرغون لهم ولا يمنحونهم

الوقت الكافي الذي يتيح لهم التصرف على أخطائهم التي قد تتراكم وتحدث خلافاً في التعلم لديهم .

٣- تباين نتائج البحوث والدراسات حول زمن تقديم التغذية المرتدة (الفورية ، والمؤجلة) وعلى هذا الأساس سيتحرى البحث الخوض في هذا الموضوع .

هدف البحث :

يهدف البحث الى معرفة فاعلية أسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب طالبات الصف الأول المتوسط للمفاهيم الجغرافية واستبقائها .

ولأجل التحقق من هدف البحث وضعت الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

- لا توجد فروق دالة احصائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسون بأسلوب التغذية المرتدة المؤجلة وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بأسلوب التغذية المرتدة الفورية .
- لا توجد فروق دالة احصائية في استبقاء المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن بأسلوب التغذية المرتدة المؤجلة وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بأسلوب التغذية المرتدة الفورية .

حدود البحث :

يقتصر البحث على :

- طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٦ - ٢٠٠٧)
- المفاهيم الجغرافية الواردة في الفصول الثلاثة الأولى في كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر من وزارة التربية ، ط٣ ، والمطبوع في ٢٠٠٤ .
- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٦ - ٢٠٠٧) .

تحديد المصطلحات :

حددت الباحثة المصطلحات الواردة في عنوان البحث ، التي من الضروري

تحديدتها وهي :

١- التغذية المرتدة Feed back

عرفها :

- (قاموس التربية ١٩٨١) بانها : " إشعار المتعلم إن كانت استجابته صحيحة أم خاطئة بقصد مساعدته على التعلم " . [الخولي ، ١٩٨١ ، ص ١٧٨] .

٢- (تشايلد ١٩٨٣) بانها : " حصول الفرد على معلومات تعينه على معرفة مدى توفيقه أو نجاحه في أداء مهمة ما " . (تشايلد ، ١٩٨٣ ، ص ٦٠) .

٣- (الحيلة ٢٠٠٢) بانها : " اعلام المتعلم بنتيجة تعلمه ، سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة ، إيجابية ، أم سلبية " بمعنى آخر فهي عبارة عن اتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحاً أو خاطئاً . (الحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٨٩) .

وتعرفها الباحثة اجرائياً : اعلام الطالبات - عينة البحث - بنتيجة استجاباتهن عن الأسئلة التقويمية التي تقدم نهاية كل حصة ، حيث تثبت الاستجابات الصحيحة وتعزز ، وتصحح استجابات الخاطئة ، سواء من قبل المدرسة أو الطالبات .

- تعرف التغذية المرتدة الفورية لاغراض البحث :

" الأسلوب الذي تعتمده الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الثانية من عينة البحث ويتم فيه تصحيح الاستجابات الطالبات الخاطئة وتثبيت الاستجابات الصحيحة وتعزيزها فوراً ، بعد اجابتهن عن الأسئلة المعطاة لهن نهاية كل حصة دراسية "

كما تعرف :

- التغذية المرتدة المؤجلة :

" الأسلوب الذي تعتمد الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى من عينة البحث ، ويتم فيه تصحيح استجابات الطالبات الخاطئة وتثبيت الاستجابات الصحيحة وتعزيزها في الحصة القادمة (بعد ٣ - ٤ أيام من اجابتهن عن الأسئلة المعطاة لهن نهاية كل حصة دراسية " .

٣- الاكتساب Acquisition

عرفه :

- (أبو حطب وصادق ١٩٩٦) بانه " عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكية أو للصفات المميزة لمجموعة من المثيرات ، وتندمج هذه الصفات لتشكيل الصورة الذهنية للمفهوم " (أبو حطب وصادق ، ١٩٩٦ ، ص ٣٢) .

- (قطامي ١٩٩٨) بأنه " كمية المثيرات التي يمكن للشخص أن يكتسبها في ملاحظتها مرة واحدة ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها " (قطامي ، ١٩٩٨ ، ص ١٠٦) .

- (أبو جادو ٢٠٠٣) بانه " أولى مراحل التعلم التي يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد ليصبح جزء من حصيلته السلوكية " . (أبو جادو ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٢٤) .

وتعرفه الباحثة اجرائياً : " قدرة طالبات الصف الأول المتوسط - عينة البحث - على معرفة وفهم تطبيق المفاهيم الجغرافية الواردة ضمن الفصول الخاضعة لتجربة البحث ، مقاسا بالدرجات التي يحصلن عليها في اختبار الاكتساب الذي أعدته الباحثة والذي سيطبق نهاية تجربة البحث .

٤- المفهوم الجغرافي Geographical Concept

- عرفته (الحسو ١٩٩٤) بانه : " فكرة جغرافية تختص بظاهرة معينة أو علاقة أو استنتاج عقلي يعبر عنها بوساطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين أو عبارة من العبارات " (الحسو ١٩٩٤ ، ص ٣١٥) .
- (اللقاني والجواد ١٩٩٩) : " تصور عقلي مجرد يعطي لفظاً أو اسماً ليدل على ظاهرة جغرافية ، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة " (اللقاني والجواد ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٣) .
- تعرفه الباحثة اجرائياً : " كل التصورات العقلية للظواهر الجغرافية طبيعية كانت ام بشرية التي تكتسبها طالبات عينة البحث والتي تتضمنها الفصول الثلاثة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط للمادة الخاضعة لتجربة البحث .

الاستبقاء : Retention

عرفه :

- (Webster 1971) بانه " قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات ، واستمرارية استخدامها بعد تعرضه للخبرات لأجل الاسترجاع أو إعادة التعلم " . (Webster , 1938 , p. 1971) .
- (محمود ١٩٨٤) بانه " حفظ الخبرات السابقة تحصيلها وابقاؤها كامنة لحين الحاجة الى الانتفاع بها بعد مدة تتقضي بين اكتساب الموضوع واستعادته مرة أخرى " (محمود ، ١٩٨٤ ، ص ٥٨٧)

تعرفه الباحثة اجرائياً :

- " كل ما يتبقى من مفاهيم جغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط - عينة البحث - مقاساً بالدرجات التي يحصلن عليها بعد استجابتهن لاختبار اكتساب

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

المفاهيم الجغرافية الذي يعاد عليهن بعد (٢١) يوماً من تطبيقه
الأول ، دون تعريضهن لأي خبرات تدريسية في موضوع البحث في الفترة الزمنية
الفاصلة " .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

لم تعثر الباحثة على دراسات تجمع بين المتغير المستقل (التغذية المرتدة)
والمتغير التابع اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها ، لذا عمدت الى عرض
الدراسات التي جعلت عليها وقد قسمتها على محورين :

١- دراسات أجنبية .

أ- دراسة (English 1966) :- اجريت في الولايات المتحدة وهدفت الى معرفة
أثر كل من التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة لمدة ساعة أو يومين أو اسبوع في
التعلم ذي المعنى .

بلغت العينة (٨٨٥) طالباً في كلية التربية في جامعة اريزونا ، وقد اظهرت
النتائج تفوق اسلوب التغذية المرتدة المؤجلة على اسلوب التغذية المرتدة الفورية ، كما
ظهران التغذية المرتدة المؤجلة لمدة ساعة واحدة أكثر فاعلية من التغذية المرتدة لمدة
أسبوع ، كما ظهران التغذية المرتدة المؤجلة لمدة يومين أكثر فاعلية من التغذية
المرتدة الفورية والتغذية المرتدة المؤجلة لمدة اسبوع .
(English , 1966 , p.6 70) .

ب- (Beck & Lindsey 1979) :- اجريت في الولايات وهدفت الى معرفة أثر
التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة في الاستبقاء المتأخر .

عينة الدراسة بلغت (٢٢) خريجاً من جامعة لويزيانا ، قسموا على
مجموعتين تجريبيتين ، زودت الأول تغذية مرتدة فورية في حين زودت الأخرى بتغذية
مرتدة مؤجلة لمدة اسبوع . دلت النتائج الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين
المجموعتين . (Beck & Lindsey , 1979 p. 283) .

ج- دراسة (Head , et . al , 1988) :-

هدفت الى معرفة أثر التغذية المرتدة الفورية المؤجلة في الاستبقاء المؤجل لفئة الجامعة ، العينة تكونت من (٢٢) طالبا جامعيًا قسموا على ثلاث مجاميع ، اثنتان تجريبيتان وثالثة ضابطة وقد دلت النتائج على تفوق مجموعة التغذية المرتدة المؤجلة على المجموعة الضابطة في الاستبقاء المؤجل بينما لم تظهر فروق دالة بين مجموعتي التغذية المرتدة الفورية والضابطة ، كما لم تظهر فروق دالة بين مجموعتي التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة . (Head , et . al , 1988 , p. 34) .

- دراسات عربية

أ- دراسة (توشي ١٩٩١) أجريت في مدينة الموصل وهدفت المقارنة بين أثر اسلوبي التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ، ومعرفة أثر كل منهما في فئات الطالبات (عالية ومتوسطة ومنخفضة) .

عينة الدراسة بلغت (٧٥) طالبة من الثاني المتوسط قسمت على مجموعتين تجريبيتين ، وقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة فورية والمجموعة التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة في التحصيل الكلي والتحصيل لدى الطالبات في المستوى العالي والواطي ، بينما تفوقت المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة مؤجلة على المجموعة التي تلقت تغذية مرتدة فورية في التحصيل في المستوى المتوسط . (توشي ، ١٩٩١ ، ص ١ - ١٣٠) .

ب- دراسة (الحسو ١٩٩٤) :-

أجريت في مدينة الموصل وهدفت معرفة أثر أسلوبيين من التغذية المرتدة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية .

عينة البحث بلغت (٧٦) طالبة من الصف الثاني المتوسط وزعت على مجموعتين درست احدهما بالتغذية المرتدة الفورية ، في حين درست الثانية بالتغذية المرتدة المؤجلة ، وقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين تعزى لأسلوب تقديم التغذية المرتدة . (الحسو ،

١٩٩٩ ، ص ٤٥ - ٦٢) .

ج- دراسة (الخاقاني ١٩٩٩) :-

اجريت في مدينة كركوك ، العراق وهدفت الى معرفة أثر اسلوبي تصحيح الأخطاء المباشر والمؤجل في التحصيل القرائي لطلبة الصف الثاني المتوسط في مجالات (صحة القراءة ، السرعة ، الفهم) بلغت العينة (١٠٠) طالب وطالبة قسموا على مجموعتين تجريبيتين ، احدهما تدرس بتصحيح الأخطاء المباشر والأخرى بالتصحيح المؤجل ، وقد دلت النتائج تفوق المجموعة التي درست بالتصحيح المؤجل في سرعة القراءة (الخاقاني ، ١٩٩٩ ، ص ٢ - ٦٢) .

د- دراسة (الانباري ٢٠٠٤) :-

اجريت في بابل / العراق ، وهدفت أثر اسلوبي تصحيح الاخطاء المباشر والمؤجل في التحصيل القرائي لمهارات (سرعة القراءة ، صحة القراءة ، الفهم) لتلاميذة الخامس الابتدائي عينة الدراسة بلغت (١٠٣) تلميذ وتلميذة قسموا على مجموعتين تدرس احدهما بالتصحيح المباشر في حين تدرس الأخرى بالتصحيح المؤجل .

وقد دلت النتائج ، وجود فروق دالة احصائياً بين الاسلوبين ولمصلحة الأسلوب المؤجل (الانباري ، ٢٠٠٤ ، ص هـ - ز) .

مؤشرات من الدراسات السابقة . ارتأت الباحثة أن توازن بين الدراسات السابقة ودراستها الحالية في بعض المحاور وكما يأتي :

- ١- جميع الدراسات السابقة استعانت بالمنهج التجريبي في تحقيق أهداف بحثها وكذلك الدراسة الحالية .
- ٢- استهدفت أغلب الدراسات التعرف على أثر تباين زمن التغذية المرتدة على المتغيرات التابعة عدا دراسة ابي الهيجاء حيث استعمل تباين عدد الاختبارات النهائية التي تتعرض لها المجاميع كمتغير مستقل آخر في الدراسة ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يخص المتغير المستقل وهو تباين زمن تقديم التغذية المرتدة .
- ٣- المتغيرات التابعة في الدراسات تباينت ما بين التحصيل الدراسي كما في (توشي ١٩٩١) ، (الحسو ، ١٩٩٤) أو التحصيل القرائي لمهارات (سرعة القراءة ، صحة القراءة ، الفهم) أو التعلم ذي المعنى كما في دراسة (English 1966) أوفي الاستبقاء المتأخر كما في دراسة (Beck & Lindsey 1974 ، ودراسة (Head , et . al 1988) أما الدراسة الحالية فدرست أثر التغذية المرتدة بنوعيتها الفوري والمؤجل في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها .
- ٤- جرت بعض الدراسات على المرحلة الجامعية كما في ، (English 1966) (Beck & Lindsey 1979) (Head et . al 1988) . ودراسات جرت في المرحلة الابتدائية (الانباري ٢٠٠٤) ، أو المرحلة المتوسطة ، (توشي ١٩٩١) ، (الحسو ١٩٩٤) ، (الخاقاني ، ١٩٩٩) وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في كونها جرت في المرحلة المتوسطة .
- ٥- تراوحت عينة الدراسات ما بين (٨٨٥) طالباً و (٢٢) طالباً ومن كلا الجنسين ، في حين بلغ عدد أفراد عينة البحث الحالي (٦٩) طالبة .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

٦- في أغلب الدراسات أعطيت تغذية مرتدة بشكل فوري ومؤجل لمدة تتراوح بين يوم
واحد واسبوع واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (توشي ١٩٩١) و (الحسو
١٩٩٤) في اعطاء التغذية المرتدة المؤجلة وامدها (٣ - ٤) ايام .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

تمثلت اجراءات البحث باختيار التصميم التجريبي ، وتحديد العينة ، وأجراء التكافؤ ، وبناء أداة البحث ، واختيار الوسائل التعليمية وكما يلي :

١- التصميم التجريبي :

استخدم تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي ، وهذا التصميم يعتمد مجموعتين تجريبيتين ، الأولى تدرس باستعمال التغذية المرتدة المؤجلة ، والثانية تدرس باستعمال التغذية المرتدة الفورية وكما في الشكل .

المجموعة	المتغير المستقل	نوع الاختبار	المتغير التابع ١	المتغير التابع ٢
التجريبية الأولى	تغذية مرتدة مؤجلة	بعدي	اكتساب المفاهيم	استبقاء المفاهيم
التجريبية الثانية	تغذية مرتدة فورية	بعدي	اكتساب المفاهيم	استبقاء المفاهيم

في نهاية تجربة البحث تتعرض مجموعتي البحث لاختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية ، لقياس أثر المتغيرين المستقلين في المتغير التابع الأول (اكتساب المفاهيم) ، ثم يعاد تطبيق الاختبار نفسه بعد (٢١) يوماً من تطبيقه للمرة الأولى ، لقياس أثر المتغيرين المستقلين في المتغير التابع الثاني (استبقاء المفاهيم) .

٢- عينة البحث :

وقع الاختيار قصدياً على ثانوية المحمرة للبنات ، لأجراء تجربة البحث فيها ، وهي إحدى الثانويات النهارية للبنات ، تابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الأولى (قضاء الاعظمية / الراشدية) للمبررات الآتية :

- كون المدرسة من مستوى أوسط من الناحية العلمية من بين المدارس التابعة لهذه المديرية .
 - تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة مما يسهل نجاح التجربة .
 - كون المدرسة تضم شعباً للصف الأول المتوسط لا تقل عن ثلاث ، مما يسهل على الباحثة فرصة اختيار عينة الطالبات ومكافئتها .
- عينة الطالبات :

بعد أن تم اختيار عينة المدارس ، تم عشوائياً اختيار شعبتين من الصف الأول المتوسط لتكونا عينة للبحث فكانت شعبتا (أ ، ج) ، وبالطريقة العشوائية وزعت الشعب على المجاميع التجريبية ، حيث أصبحت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الأولى وعدد طالباتها (٣٨) وتلقت تغذية مرتدة مؤجلة ، في حين أصبحت شعبة (ج) المجموعة التجريبية الثانية وعدد طالباتها (٣٧) وتلقت تغذية مرتدة فورية وقد تم استبعاد الطالبات الراسبات من كلتا الشعبتين احصائياً * ومن هنا اصبح عدد الطالبات (٣٥) طالبة من شعبة (أ) و (٣٤) طالبة من شعبة (ج) والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

توزيع اسلوبي التغذية المرتدة على مجموعتين البحث

المجموعة	اسلوب التغذية	الشعبة	مجموع الطالبات	الراسبات	عدد طالبات التجربة
التجريبية الأولى	مؤجلة	أ	٣٨	٣	٣٥
التجريبية الثانية	فورية	ج	٣٧	٣	٣٤
المجموع			٧٥	٦	٦٩

ومن أجل تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين ، تم إجراء التكافؤ الاحصائي في بعض المتغيرات التي تعتقد الباحثة بانها قد تؤثر في نتائج البحث وهي (العمر الزمني ، درجات مادة الجغرافية النهائية في السنة السابقة ، درجات اختبار الذكاء ، التحصيل الدراسي للام والاب)، وقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T - test) لمعالجة بيانات المتغيرات الثلاثة الأولى ، في حين اعتمدت مربع كاي (كا^٢) في معالجة بيانات تحصيل الام والاب والجداول ، (٢) (٣) (٤) توضح ذلك .

الجدول (٢)

المتغيرات التي كوفئت بها مجموعتي البحث

المتغيرات	المجموعة التجريبية = 35 الأولى		المجموعة التجريبية = 34 الثانية		القيمة التائية المحسوبة *
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
العمر الزمني	147. 5	101. 34	148. 1	103 . 12	0. 0243
درجات مادة الجغرافية النهائية للسنة السابقة	69. 548	94. 237	72. 571	99. 843	0. 1294
اختبار الذكاء	31. 532	75. 193	29. 931	90. 152	0. 08066

* اخذت القيمة المطلقة لـ (t) الجدولية وهي (2. 00) ، لا توجد فروق دالة احصائياً .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

الجدول (٣)

تحصيل الأب :

المجموعة	ابتدائية ومتوسطة	اعدادية ودبلوم	بكالوريوس وعليا	المجموع	درجة الحرية	قيمة كالمحسوبة	قيمة الجدولية
التجريبية الأولى	٥	٢٣	٧	٣٥	٢	٠,٥١	٥,٩٩
التجريبية الثانية	٧	١٨	٩	٣٤			
المجموع	١٢	٤١	١٦	٦٩			

الجدول (٤)

تحصيل الأم

المجموعة	ابتدائية ومتوسطة	اعدادية ودبلوم	بكالوريوس وعليا	المجموع	درجة الحرية	قيمة ك ^٢ كالمحسوبة	قيمة ك ^٢ الجدولية
التجريبية الأولى	٥	١٢	١٧	٣٥	٢	٤,١٨	٥,٩٩
التجريبية الثانية	٥	١٤	١٦	٣٤			
المجموع	١٠	٢٦	٣٣	٦٩			

دمجت الخلايا (ابتدائية ومتوسطة) ، (اعدادية ودبلوم) ، (بكالوريوس وعليا) كون التكرار المتوقع أقل من (٥) .
أدوات البحث :

١- تحديد المادة العلمية :

حددت المادة العلمية وهي الفصول الثلاثة الأولى من كتاب (مبادئ الجغرافية العامة) للصف الأول المتوسط ، وهي :
الفصل الأول - الأرض وشكلها

الفصل الثاني - أغلفة الأرض

الفصل الثالث - الطقس والمناخ

٢- تحديد المفاهيم الجغرافية :

قامت الباحثة بتحليل المادة الخاضعة لتجربة البحث ، إذ استخرجت المفاهيم الرئيسية والفرعية المتضمنة فيها ، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس ، حيث بلغت (٧٧) مفهوماً . (الملحق ١) .

٣- صياغة الأهداف السلوكية :

اعتمدت الباحثة الأهداف العامة لمادة الجغرافية للمرحلة المتوسطة والمقرة من وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج (جمهورية العراق ، ١٩٩٢ ، ص ٤)، وقد تم صياغة الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف التي تخص الصف الأول المتوسط وتحديدًا للفصول الثلاثة الخاضعة لتجربة البحث .

اعتمد في صياغة الأهداف على المستويات الثلاثة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) ، وهي مستويات شائعة الاستعمال ، كونها سهلة القياس ، ولكون عينة البحث من الفئة العمرية التي تتلاءم مع هذه المستويات ، إذ يؤكد (العاني ١٩٨٩) بأنها من أكثر المستويات ملائمة لخصائص النمو العقلي لطالبات المرحلة المتوسطة.(العاني ، ١٩٨٩ ، ص ٦٠ - ٦٦). والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

جدول المواصفات للمادة المشمولة بتجربة البحث

الفصول	عدد الحصص	كتوسط الوقت	%	المستويات للاهداف			المجموع	%
				معرفة	فهم	تطبيق		
١	٤	١٨٠	٢٦,٦	٦	٥	٥	١٦	٢٦,٦
٢	٤	١٨٠	٢٦,٦	٥	٥	٥	١٥	٢٥
٣	٧	٣١٥	٤٦,٦٦	١٢	٩	٨	٢٩	٤٨,٣
المجموع	١٥	٦٧٥	%١٠٠	٢٣	١٩	١٨	٦٠	%١٠٠

بلغ عدد الأهداف (٦٠) هدفا سلوكيا ، تم عرضها على عدد من المتخصصين في الجغرافية وطرائق تدريسها وفي القياس والتقويم (الملحق ٢)، لإبداء آراءهم وملاحظاتهم حول شموليتها وسلامة صياغتها . (الملحق ٣) .

٣- إعداد الخطط التدريسية :

اعدت الباحثة خطأً تدريسية يومية لمجموعتي البحث في ضوء الأساليب التدريسية المعتمدة مع مجموعتي البحث التجريبتين ، بلغ عددها الكلي (٢٤) خطة تدريسية يومية ، منها (١٢) خطة يومية على وفق اسلوب التغذية المرتدة المؤجلة ، تدرس بها طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، و (١٢) خطة يومية على وفق اسلوب التغذية المرتدة الفورية ، تدرس بها طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، عرضت نماذج منها على عدد من المتخصصين في طرائق التدريس (الملحق ٢)، واجريت عليها بعض التعديلات وفقاً لملاحظاتهم .

٤- إعداد اختبار اكتساب المفاهيم :

تطلب الباحث إعداد اختبار اكتساب للمفاهيم الجغرافية يقيس أثر كل من أسلوبين التغذية المرتدة الفورية والمؤجلة في اكتساب الطالبات للمفاهيم واستبقائها، وقد تألف الاختبار من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، ذات الأربع بدائل ، لأنها من أكثر الاختبارات قدرة على قياس النواتج العلمية للمستويات العقلية المختلفة ، فضلاً عن كونها تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية في التصحيح . (عبد الهادي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠٧) . (الملحق ٤) .

وقد صاغت الباحثة اعتماداً على جدول المواصفات الخارطة الاختبارية التي حددت لها عدد فقرات الاختبار وفق المستويات التي تقيسها اهدافها السلوكية، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

الخارطة الاختبارية

الفصول	عدد الفقرات في كل مستوى			مجموع الفقرات	%
	معرفة	فهم	تطبيق		
١	٣	٣	٢	٨	٢٦,٦
٢	٣	٢	٢	٧	٢٣,٣
٣	٦	٥	٤	١٥	٥٠
المجموع	١٢	١٠	٨	٣٠	%١٠٠
	%٤٠	%٣٣,٣	% ٢٦,٦	%١٠٠	

أ- صدق الاختبار : Test validity

يعني قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه . (داود وحسين ، ١٩٩٠ ، ص ١١٨) ولمعرفة الصدق الظاهري للاختبار ، عرض على مجموعة من المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وفي الجغرافية ، بلغ عددهم (١٤) خبيراً ، اعتمدت الباحثة درجة موافقتهم على فقرات الاختبار بنسبة (٨٠ %) فما فوق لقياس صلاحية فقراته ، وعلى أساس ملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات ، وبهذا تحققت سمة الصدق فيه .

ب- التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

طبق الاختبار على عينة تطابق عينة البحث التجريبية في مواصفاتها ، بلغت (١٥٠) طالبة من الصف الأول المتوسط في ثانوية الانتصار للبنات التابعة لقضاء الاعظمية ، ومن خلال التطبيق الاستطلاعي تعرفت الباحثة على :

- زمن الاجابة المستغرق ، حيث بلغ متوسط (*) الوقت المستغرق (٤٠) دقيقة .
- وضوح الفقرات من حيث الصياغة .
- وضوح التعليمات الخاصة بالاختبار .

تحليل فقرات الاختبار Test Item Analysis

قامت الباحثة بتصحيح اجابات طالبات العينة الاستطلاعية ، ورتبت درجاتهن تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة ، ثم اختارت نسبة (٢٧ %) من طالبات المجموعة العليا (الطالبات اللواتي حصلن على أعلى درجة) ، (٢٧ %) من طالبات المجموعة الدنيا (الطالبات اللواتي حصلن على أدنى درجة) ، لأنها

(*) متوسط الوقت = زمن أول طالبة + زمن ثاني طالبة + زمن ثالث طالبة + ... الخ

أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من العينة الكلية لدراسة الخصائص
السايكومترية . (عودة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٨٥) .

وعلى هذا بلغت العينة الكلية (٨٠) * طالبة ضمن المجموعتين العليا والدنيا
، وقد عولجت البيانات احصائيا كما يلي :

١- معامل السهولة / صعوبة الفقرات **

تراوح معامل السهولة للاختبار ما بين (٠,٤٥ - ٠,٧٢) وباستخراج
معامل الصعوبة للفقرات ، كانت ما بين (٠,٢٨ - ٠,٥٥) ملحق (٥) وهي
فقرات مقبولة ضمن هذه النسبة ، إذ يرى بلوم (Bloom) أن الاختبار يعد جيداً
إذا كانت نسبة سهولة فقراته بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) .
(بلوم وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ١١٧) .

٢- قوة تمييز الفقرات :

يقول (عودة ٢٠٠٢) بأنه القدرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات
العليا ، والمستويات الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار . (عودة ، ٢٠٠٢ ،
ص ٢٩٣) وعند حساب قوة تمييز الفقرات كانت تتراوح بين (٠,٣٢) و (٠,٦٧)
ملحق (٥) واعتماداً على هذه النسبة تعد فقرات الاختبار مميزة ، إذ أشار (أبو السل

* عند استخراج النسبة : $٢٧ \times ١٥٠ = ٤٠$ طالبة في المجموعة العليا ، وبنفس الطريقة نحدد
طالبات

— المجموعة الدنيا ، وبذلك يكون مجموعهما (٨٠) طالبة .

** معامل السهولة ، نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة في عينة ما ، معامل
الصعوبة فتم حسابه بطريقة (١- معامل السهولة) . (أبو السل ، ٢٠٠٢ ، ص ١٣٩) .

(٢٠٠٢) ، بان الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (٢٥ , ٠) تعد فقرة مقبولة ومميزة
(أبو السل ٢٠٠٢ ، ص ١٤٢) .

ثبات الاختبار :

نعني بالثبات اتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو كررت مرة أو عدة مرات (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص ١١٤) ولتحقيق الثبات استعملت الباحثة طريقة التجزأة النصفية ، حيث اعتمدت درجات العينة الاستطلاعية في ثانوية الانتصار للبنات ، فقسمت فقرات الاختبار الى فقرات زوجية وفردية ، ثم استخرجت معامل ارتباط بيرسون بينها ، وقد بلغ (٧٢ , ٠) ، وعند تعديلها بمعادلة سبيرمان براون ، بلغ معامل الثبات (٨٣ , ٠) ، وهو معامل ثبات جيد ، إذ اشار كرونلند (Gronlund 1981) الى أن الاختبارات غير المقننة تعد جيدة إذا كان معامل ثباتها يتراوح بين (٦٠ , ٠ - ٨٥ , ٠) (Gronlund 1981 , p. 114) .

تطبيق التجربة :

١- بدأت تجربة البحث يوم الاثنين (٢ / ١٠ / ٢٠٠٦) ، درست المجموعتان المشمولتان بتجربة البحث بالطريقة الاعتيادية ، عدا الاختلاف في زمن تقديم التغذية المرتدة ، فالمجموعة التجريبية الأولى حصلت على تغذية مرتدة مؤجلة ، إذ تزود بالاسئلة نهاية الدرس بعد اكمال الشرح ، لتقوم الطالبات بالاجابة عليها على الأوراق ، ثم تجمع الاجابات ، على أن توزع بداية الدرس اللاحق لكي يتم تصحيحها من قبل الطالبات أو المدرسة ثم تدون الاجابات على السبورة ، مع الاخذ بنظر الاعتبار قيام الطالبة المخطئة بتصحيح خطأها بنفسها ، أما إذا كانت الاجابة صحيحة فسوف تعزز من قبل المدرسة ، باستعمال كلمات الشكر والثناء ، وهكذا تستمر العملية ، فالفارق الزمني لتزويدهن بالتغذية المرتدة (٣ - ٤) ايام .

أما المجموعة التجريبية الثانية والتي درست بالتغذية المرتدة الفورية ، فتحصل عليها نهاية الدرس ، بعد اكمال الشرح تزود بالاسئلة للاجابة عليها ، وتكون اجابة الطالبات على الأوراق ، ثم تزود بتغذية مرتدة مباشرة تصحح اجابة الطالبات من قبل المدرسة أو الطالبات ثم تدون على السبورة ، مع الأخذ بنظر الاعتبار قيام الطالبة المخطئة بتصحيح خطأها بنفسها كما في الاسلوب الأول ، وتعزز الاجابة الصحيحة من قبل المدرسة باستعمال المدح والثناء . وهكذا تستمر العملية .

٢- استمرت تجربة البحث حوالي (٣ أشهر) ، وبانتهاءها طبق اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية على مجموعتي البحث في آن واحد ، في يوم الاثنين (٦ / ١٢ / ٢٠٠٦) ، وبعد (٢١) يوماً اعيد تطبيق الاختبار على عينة البحث مرة أخرى ، في يوم الاربعاء (٢٧ / ١٢ / ٢٠٠٦) لقياس استبقاء المفاهيم الجغرافية .

الوسائل الاحصائية :

اعتمدت الباحثة في تحقيق هدف البحث وفرضياته عدداً من الوسائل هي :

١- مربع كاي (كا^٢) في تكافؤ مجموعتي البحث في تحصيل الام والاب . (البياتي ، ١٩٧٧) .

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t. test) في تكافؤ مجموعتي البحث في متغيرات (العمر الزمني ، درجة مادة الجغرافية للسنة السابقة ، اختبار الذكاء) ، وفي معاملة بيانات اختبار الاكتساب للمفاهيم الجغرافية واختبار استبقائها . (ملحم ، ٢٠٠٥)

٣- معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون لتحقيق الثبات بطريقة التجزئة النصفية (عبد الهادي ٢٠٠٢) .

٤- معامل السهولة / الصعوبة ، معادلة تمييز الفقرة ، لتحقيق التحليل الاحصائي لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية . (عبد الهادي ، ٢٠٠٢) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها :

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة وفقاً لهدف البحث وفرضياته من خلال مقارنة نتائج المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية واختبار استبقائها ، وتفسير النتائج في ضوء الادبيات والدراسات السابقة ، وكما يلي :

استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t. test) لعينتين مستقلتين ، في معاملة نتائج البحث وقد توصلت الى :

أ- لا فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠ , ٠٥) في اكتساب المفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن بالتغذية المرتدة المؤجلة وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بالتغذية المرتدة الفورية ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لاكتساب طالبات مجموعتي البحث للمفاهيم

الجغرافية

ت	المجموعة	عدد افرادها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية الأولى	٣٥	٢٦ .٥٣١	٧ .٣١٠٨	٦٧	٠.٣٣٠٣	٢,٠٠٠	غير دالة
٢	التجريبية الثانية	٣٤	٢٤ .٣٢٤	٦ .٤٣٩٤				عند مستوى ٠ , ٠٥

من ملاحظة الجدول (٧) ، ورغم تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى في متوسط الاكتساب ولكن هذا التفوق ليس بذي دلالة احصائية ، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١ . ٣٣٠٣) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) .
أن نتيجة عدم وجود الفروق بين طالبات المجموعتين جاءت مؤيدة لما طرحه المتخصصون ، في الميدان التربوي ، من خلال تأكيدهم عدم وجود أفضلية لاسلوب على آخر ، فكلتا الأسلوبين له ايجابياته وسلبياته ، إذ يحقق كل منهما نتائج في جوانب معينة قد لا يحققها الاسلوب الآخر ، فقد تكافأ في هذه الدراسة الاسلوبين كلاهما من حيث تأثيرهما في اكتساب الطالبات للمفاهيم ، وهذا يعود الى فاعلية التغذية المرتدة بأسلوبيهما المؤجل والفوري فالتغذية المرتدة المؤجلة ، تعمل على زيادة التعلم ، لأنها تعطي للمتعلم الفرصة في أن يفكر بالاسئلة ملياً ، ويبذل جهداً عقلياً لاعادة الحل في فكره مما يحثه على تقبل الاستجابات الصحيحة بفعل التغذية المرتدة المؤجلة (تريفرز ، ١٩٧٩ ، ص ٣٤٦) .

أما التغذية المرتدة الفورية فانها تعزز الاستجابات الصحيحة مباشرة لدى المتعلمين ، وقد ايد اصحاب النظريات السلوكية مثل (هول ١٩٥٢) ، (سكرن ١٩٥٤) ، (سبنسر ١٩٥٦) استعمال التغذية المرتدة الفورية ، إذ اكدوا بان التعلم افضل عندما تتبع الاستجابة الصحيحة تعزيزاً أو تغذية مرتدة فورية (Joseph , 1982 p. 362) ، كما أنها تشبه اسلوب المراجعة الذي يستخدمه المدرس في نهاية المادة التي يعلمها لمعرفة مدى فهم الطالب للمادة (مصطفى ، ١٩٩٣ ص ٣٠٣) ، ويمكن القول بان التغذية المرتدة بما تزوده للمتعلمات من معلومات إضافية ، تصحيحية تعمل على تقوية عملية التعلم ، فهن في حالة الاجابة الخاطئة يبحثن عن الاجابة الصحيحة ، ويعززنها ويستبعدن الاجابة الخاطئة .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

وجاء نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج كل من دراسة (توشي ١٩٩١) ، (الحسو) (Beck & Lindsey 1974) .
وتعارضت مع نتائج دراسة (الخاقاني ١٩٩٩) و (الانباري ٢٠٠٤) (English 1966) .

ب- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠ , ٠٥) في الاستبقاء للمفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن بالتغذية المرتدة المؤجلة وطالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن بالتغذية المرتدة الفورية والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لاستبقاء طالبات مجموعتي البحث للمفاهيم

الجغرافية

ت	المجموعة	عدد افرادها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
١	التجريبية الأولى	٣٥	٢٣. ٥١٧٢	٤٢١٦ ١١.	٦٧	٢ . ٨٧٣٢	٢. ٠٠٠	دالة احصائيا عند مستوى (٠. ٠٥)
٢	التجريبية الثانية	٣٤	. ٦٤٢٨ ٢٠	٣٠٠٨ ٢٣.				

من ملاحظة الجدول (٨) تفوقت طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن بالتغذية المرتدة المؤجلة في استبقاء المفاهيم الجغرافية ، على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بالتغذية المرتدة الفورية ، حيث بلغت القيمة

- (التائية المحسوبة (٨٧٣٢, ٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية
(٢, ٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠, ٠٥) .
- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الى كون التغذية المرتدة المؤجلة تحقق تعلماً
أفضل واستبقاء اكبر فهي تتيح للطالب فهم اسباب اخطائه بسبب نسيان الاجابات
الخاطئة عند تأجيل التغذية المرتدة مما يقلل تداخل المعلومات عند تعلم الاستجابات
الصحيحة وهذا ما أكد عليه اصحاب نظرية الجشتالت في افضلية التغذية المرتدة
المؤجلة لأنها تحقق تعلماً افضل واستبقاء أكبر (Kippel , 1975 p. 256) .
- ويمكن أن تجبر التغذية المرتدة المؤجلة الطالب على أن يتمرن على الاجابة
الصحيحة مرة أخرى مما يسهل الاحتفاظ بالمعلومات حولها (تريفرز ، ١٩٧٩
ص ٣٤٦) وتعارضت النتائج مع دراسة (Head , et. al 1988)
- (.

الفصل الخامس

تعرض الباحثة في هذا الفصل أهم الاستنتاجات التي ترتبت على نتائج
البحث ، وأهم التوصيات وعدداً من المقترحات ، وكما يلي .
الاستنتاجات :

- في ضوء نتائج البحث ، توصلت الباحثة الى الاستنتاجات الآتية:
- أن استعمال التغذية المرتدة ذا أثر إيجابي في تدريس الجغرافية العامة للصف
الأول المتوسط ، إذ أنها حققت الأهداف التعليمية والسلوكية التي حددتها الباحثة
في تجربة بحثها ، بغض النظر عن أسلوبها الفوري أو المؤجل .
 - فاعلية التغذية المرتدة المؤجلة تكافئ فاعلية التغذية المرتدة الفورية ، من حيث
المساهمة الإيجابية في مساعدة الطالبات على اكتساب المفاهيم الجغرافية .
 - فاعلية التغذية المرتدة المؤجلة على المدى البعيد ، إذ تفوقت على التغذية المرتدة
الفورية في استبقاء المفاهيم الجغرافية لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى .
 - أن استعمال التغذية المرتدة بنوعيتها زادت من مستوى الدافعية لدى طالبات
مجموعتي البحث ، فهي قد جعلت كلا من الطالبات والمدرسة في حركة دائبة
مستمرة لتحقيق الأهداف التعليمية العلمية .

التوصيات :-

- التأكيد على استعمال التغذية المرتدة بنوعيتها الفوري والمؤجل في عملية التعليم
والتعلم .
- محاولة المدرسين المزاجية بين النوعين ، مع التأكيد على ضرورة استعمال التغذية
المرتدة الفورية والمؤجلة بصورة متكافئة مع جميع الطالبات لتعويدهن على تصحيح
اخطاءهن ، وتلافي الاستجابات الخاطئة وتصحيح الاستجابات الصحيحة وتعزيزها .

المقترحات :

- تقترح الباحثة اجراء دراسات مماثلة
- في مواد ومراحل دراسية أخرى .
 - تستخدم اساليب أخرى للتغذية المرتدة (لفظية ، غير لفظية) ، (منفصلة ، تراكمية) الخ .
 - تأخذ بنظر الاعتبار متغيرات لم تتعرض لها الدراسة ، كالجنس ، المرحلة الدراسية .
 - تأخذ بنظر الاعتبار أثرها في تنمية المهارات الجغرافية ، أنواع من التفكير كالاستدلالي ، الناقد الخ .

" قائمة بمصادر البحث ومراجعته "

العربية والاجنبية

- ١- أبو جادو ، صالح محمد علي. علم النفس التربوي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠٠٣ .
- ٢- أبو جلاله ، صبحي حمدان . المناهج الميسرة لمراحل التعليم الأساسي ، ط١ مكتبة الفلاح للنشر ، الكويت ، ٢٠٠١ .
- ٣- أبو حطب ، فؤاد وآمال صادق . علم النفس التربوي ، ط٥ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .
- ٤- — . علم النفس التربوي ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ، ١٩٨٦ .
- ٥- أبو السل ، محمد عبد الكريم . قياس وتقويم تعليم الطلبة ، ط١ ، دار الفرقان ، ٢٠٠٢ .
- ٦- الازير جايوي ، فاضل محسن . أسس علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، ١٩٩١ .

- ٧- الأمين ، شاكر محمود . أصول تدريس المواد الاجتماعية ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٢ .
- ٨- الانباري ، علي عباس حسين . أثر اسلوبي تصحيح الاخطاء المباشر والمؤجل في التحصيل القرائي لتلامذة الصف الخامس الابتدائي ، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ٢٠٠٤ .
- ٩- بلوم، بنيامين وآخرون . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون ، نيويورك ، دار ماكجروهيل للنشر ، ١٩٨٣ .
- ١٠- تريفرز. علم النفس التربوي ، ترجمة موفق الحمداني وحمد دلي الكربولي ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٧٩ .
- ١١- تشايلد ، دينيس . علم النفس والمعلم ، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وآخرون ، دار هولت سوندرز ليمتد ، مؤسسة الاهرام ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- ١٢- توشي ، باسمة جميل . أثر استخدام التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ، جامعة الموصل ، ١٩٩١ (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ١٣- الجمل ، نجاح يعقوب ، فاعلية التغذية الراجعة في تغيير اسلوب المعلم أثناء الخدمة باستخدام نظام فلاندرز العشري ، مجلة دراسات (العلوم الانسانية) ، مجلد (٥) ، عدد (٢) ، ١ ، ١٩٧٨ ، ص ١٤٥-١٧٠ .
- ١٤- جمهورية العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج ، ورقة عمل تطوير المناهج الجغرافية ، ١٩٩٢ .
- ١٥- حجي ، احمد اسماعيل ، صعوبات تدريس مادة السياسة الخارجية من وجهة نظر التدريسيين في الجامعات العراقية ومقترحات علاجها - المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية ٢٠٠٣ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

- ١٦- الحسو ، ثناء يحيى قاسم ، أثر استخدام السلوبيين من التغذية الراجعة في
تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية ، مجلة التربية والعلم
، جامعة الموصل ، كلية التربية ، عدد ٢٤ ١٩٩٩ .
- ١٧- — ، أثر استخدام النشاطات اللاصفية في التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات
الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية ، مجلة الاستاذ ، عدد ٤٩ ٢٠٠٤
ص ٣١٥ - ٣٣٢ .
- ١٨- الحيلة ، محمد محمود ، مهارات التدريس الصفّي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع
والطباعة ، ط ١ ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٢ .
- ١٩- — ، التصميم التعليمي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ١٩٩٩ .
- ٢٠- الخاقاني ، سعد علوان ، أثر اسلوبي تصحيح الاخطاء المباشر والمؤجل في
التحصيل القرائي لطلبة الصف الثاني المتوسط ، جامعة بغداد ، كلية التربية (
أبن رشد) ، ١٩٩٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ٢١- الخطيب ، جمال ، تحليل تجريبي لأثر بعض عناصر خطة كيلر على تحصيل
الطلبة في مساق جامعي ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد (٢٨) ، ك ٢
١٩٩٣ ، ص ٢٢٣-٢٣٥ .
- ٢٢- الخطيب ، احمد ، التعلم المفرد ، مجلة التربية ، عدد (٤٦) ، ١٩٨٧ ، قطر
، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة العلوم ، ص ٥٨ - ٦٣ .
- ٢٣- الخولي ، محمد علي ، قاموس التربية ، ط ١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ،
١٩٨١ .
- ٢٤- داود ، عزيز حنا و أنور حسين ، مناهج البحث التربوي ، مطابع دار الحكمة ،
جامعة بغداد ، ١٩٩٠ .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

٢٥- زيتون ، حسن حسين ، استراتيجيات التدريس ، رؤية معاصرة لطرق التعليم
والتعلم ، ط١ ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ .

٢٦- سعادة ، جودت احمد ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، دار العلم للملايين ،
بيروت ، ١٩٨٤ .

٢٧- سعادة ، جودت احمد وجمال يعقوب اليوسف ، تدريس مفاهيم اللغة العربية
والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية ، ط١ ، دار الجيل للنشر ، بيروت ،
١٩٨٨ .

٢٨- شكري ، حامد نزال ، اكتساب تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في
دبي للمفاهيم الواردة في الكتب الدراسية للدراسات الاجتماعية المقررة للعام
الدراسي (٩٩ - ٢٠٠٠) وأثر كل من الجنس والصف الدراسي في ذلك ، مجلة
دراسات العلوم التربوية ، ع (١) ، مجلد (٢٩) الاردن ، ٢٠٠٢ .

٢٩- العاني ، أنور حسين ، علاقة خبرة المدرس وتأهيله التربوي لفهم الطلبة لبعض
المفاهيم الفيزيائية ، جامعة الموصل ، ١٩٨٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٠- عبد الهادي ، نبيل ، القياس والتقويم في المجال التدريسي الصفي ، ط٢ ، دار
المسيرة للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢ .

٣١- عودة ، احمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٥ ، دار الأمل
، عمان ٢٠٠٢ .

٣٢- عيسوي ، عبد الرحمن محمد - القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، ط١ ،
دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٧٤ .

٣٣- قطامي ، يوسف ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط١ ، دار الشروق
للنشر والتوزيع عمان ، الاردن ، ١٩٩٨ .

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

- ٣٤- اللقاني ، احمد حسين وآخرون ، تدريس المواد الاجتماعية ، ج ١ ، عالم الكتب
، القاهرة ، ١٩٩٠ .
- ٣٥- اللقاني ، احمد حسين وعودة عبد الجواد ، اساليب تدريس المواد الاجتماعية ،
عالم الكتب القاهرة ، ١٩٩٩ .
- ٣٦- محمد ، داود ماهر ومجيد مهدي محمد ، اساسيات في طرائق التدريس العامة ،
مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، ١٩٩٠ .
- ٣٧- محمود ، محمد مهدي ، دراسة تجريبية عن أثر بعض المتغيرات على عمليات
التذكر ، مجلة آداب المستنصرية ، عدد (٣) ، ١٩٨٤ .
- ٣٨- مرزوق ، مرزوق عبد المجيد احمد ، مستوى اداء المتعلم في ضوء استخدام
التغذية الراجعة ووضوح الأهداف ، رسالة الخليج العربي ، عدد (٣١) ، سنة (١٠)
١٩٨٦ ، ص ٣١-٥٧ .
- ٣٩- مصطفى ، عبد العزيز عبد الكريم ، التعلم الحركي في ضوء نظرية معالجة
المعلومات ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عدد (٢٨) ، ك٢ ، ١٩٩٣ ،
ص ٣٠٣ .
- ٤٠- ملح ، سامي محمد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط ٣ ، دار
الميسرة ، عمان ٢٠٠٥ .

41- Al- Mekhlafi , M .s .s " Relevance in education and the
curriculum , PHD . thesis , Institute of Education , university
of London , 1986 , p. 164 .

42- Beck , F. W & Lixndsey , J . D , " Effects of immediate
information feed back and delayed information feed back of
delayed retention , The Journal of Educafional Research R .

F, psychology Applied to teaching 3rd . ed , Houghton Mifflin company , 1978 .

- 43- English , R. A , " The effect of immediate and delayed feed back on retention of subject matter , Dissertation Abstracts Inter national , The Humanities and social science , vol . 27 , No – 3 – 4 , pp- 670 – 671 , 1966 .
- 44- Gronland , Norman E. " Measurement and Evaluation in teaching , Macmillan , 4th ed , Macmillan p. blushing co. Inc , New York , 1981 .
- 45- Head , L. Q. , et . Al , " Three Modes of information feed back and University students delayed retention , Journal of instructional psychology , vol . 15 , No . 1 , pp. 34 – 36 , 1988 .
- 46- Joseph , C . H & Maguire , T . o . " The Interaction between time of feed Back and academic self – Conception level of per for mance in Arithmetics skill , The Journal of Educational Research , vol . 75 , No. 6 , pp.360 – 365 , 1982 .
- 47- Joyce , P . B . Anal Wail Marsha . " Models of Teaching " , 3rd . ed , prentice – Hall , New Jercey , 1980 .
- 48- Kippel , G . M , " In formational feed back , need Achievement and retention " , Journal of Educational Research , vol . 68, No . 7, pp. 256 – 260 , 1975 .
- 49- Klausmier , J . H . " Learning and human abilities , " New york , 1975.

- 50- Sassenrath , J . M . et . Al , " Immediate and delayed feed back of Examination and immediate and delayed retention , California Journal of Educational Research , vol , xix , No . 5, PP. 226 – 230 , 1968 .
- 51- Webster , New International Dictionary of English Language , F- and – c – co Chicago , vol . 1 and 3 , 1971 .
- 52- William , L. Goodwin & Herbert J. Klausmier facilitating student Learning : An introduction to education psyching , Har perand Row Publisher inc New york .

ملحق (١)

المفاهيم الواردة في الفصول الخاضعة لتجربة البحث ونسبها المئوية

الفصول	المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	عددتها	%
ف ١	الجغرافية	الجغرافية الطبيعية ، الجغرافية البشرية	٢	٨ ,٣
	الكون	الفضاء ، المجرة ، النجوم ، المجموعة الشمسية	٤	١٦ ,٦
	المجموعة الشمسية	الكواكب ، الشمس ، الأقمار ، الكويكبات ، الشهاب ، النيازك ، المذنبات	٧	٢٩ ,١
	الأرض	شكل الأرض ، دوائر العرض ، خط الاستواء مدار السرطان ، مدار الجدي ، الدائرة القطبية الشمالية ، الدائرة القطبية الجنوبية ، القطب الشمالي ، القطب الجنوبي ، خطوط الطول ، خط كرنج .	١١	٤٥ ,٨
			٢٤	%١٠٠
ف ٢	أغلفة الأرض	الغلاف الصلب ، الغلاف المائي ، الغلاف الغازي ، الغلاف الحيوي	٤	٢٠
	اليابسة	القارات ، النصف الشمالي ، النصف الجنوبي ، الجزيرة ، شبه الجزيرة .	٥	٢٥
	المياه	المحيطات ، البحار ، البحار الخارجية ، البحار الداخلية ، البحار المغلقة المضائق .	٦	٣٠
	التضاريس	الجبال ، التلال ، السهول ، الهضاب ، الوديان .	٥	٢٥
			٢٠	%١٠٠
ف ٣	العمليات الجوية	الطقس ، المناخ ، الحرارة ، الضغط الجوي ، الرطوبة ، الرياح ، المطر ، التكاثف .	٨	٢٤ ,٢
	المناطق الحرارية	المنطقة الحارة ، المنطقة المعتدلة ، المنطقة الباردة .	٣	٩ ,٠
	الضغط الجوي	الضغط الجوي	١	٣ ,٠٣
	الرياح	العواصف ، النسيم ، الرياح العامة ، الرياح الموسمية ،	٦	١٨ ,١

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

		الرياح اليومية ، الرياح المحلية .		
٩ , ٠	٣	التجارية ، العكسية ، القطبية .	الرياح العامة	
٦ , ٠٦	٢	نسيم البر والبحر ، نسيم الجبل والوادي .	الرياح اليومية	
١٥ , ٥	٥	درجة التكاثف ، بخار الماء ، الامطار التصاعدية ، الامطار الاعصارية ، الامطار التضاريسية .	الرطوبة والامطار	
٩ , ٠	٣	التيارات البحرية ، الغطاء النباتي ، المسطحات المائية .	عوامل المناخ	
٦ , ٠٦	٢	الانواء الجوية ، مقاييسها .	الانواء الجوية	
%١٠٠	٣٣			

ملحق (٢)

السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات بحثها

ت	الإسماء	اللقب العلمي	التخصص	المفاهيم	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	اختبار اكتساب المفاهيم
١	ايداد عاشور الطائي	استاذ	جغرافية	×	×	×	×
٢	بدر جدوع المعمري	استاذ	جغرافية	×	×	×	×
٣	كامل ثامر الكبيسي	استاذ	قياس وتقويم		×		×
٤	جبار خلف الحارثي	استاذ مساعد	ط.ت التاريخ	×	×	×	×
٥	جبار رشك شناوة	استاذ مساعد	ط.ت التاريخ	×	×		×
٦	سعاد محمد صبري	استاذ مساعد	ط.ت التاريخ	×	×	×	
٧	سعد علي زاير	استاذ مساعد	ط.ت اللغة العربية	×			×
٨	صبحي ناجي الجبوري	استاذ مساعد	ط.ت الجغرافية	×	×	×	
٩	محسن حسين مخلف	استاذ مساعد	ط.ت اللغة العربية		×	×	×
١٠	نجدت عبد الرؤوف	استاذ مساعد	ط.ت الجغرافية	×	×	×	×
١١	هناء خضير جلاب	استاذ مساعد	ط.ت التاريخ		×		×

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط..... أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

ت	الإسماء	اللقب العلمي	التخصص	المفاهيم	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	اختبار اكتساب المفاهيم
١٢	بلاسم كحيط الكعبي	مدرس	ط.ت الجغرافية	×	×	×	×
١٣	ياسين حميد عيال	مدرس	قياس وتقويم		×		×

ملحق (٣)

الأهداف السلوكية للمادة المشمولة بتجربة البحث (ف ١ ، ف ٢ ، ف ٣)

ف ١ : الارض ، شكلها ، حركتها

الاهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن :

ت	الهدف السلوكي	مستوى الهدف
١	تعرف الجغرافية .	معرفة
٢	تمثل باسهامين للعرب في مجال الجغرافية .	تطبيق
٣	تميز بين مفاهيم الجغرافية الطبيعية من مجموعة مفاهيم تعرض عليها.	فهم
٤	تعرف المجموعة الشمسية باسلوبها الخاص .	فهم
٥	ترتب بجدول الكواكب بحسب بعدها عن الشمس .	تطبيق
٦	تعدد خصائص الكواكب .	معرفة
٧	تستنتج بالبراهين على كروية الأرض .	فهم
٨	تقارن بين حركتي الأرض اليومية والسنوية .	فهم
٩	تحدد موعد الاعتدال الربيعي .	معرفة
١٠	تعرف دوائر العرض .	معرفة
١١	تعرف خطوط الطول .	معرفة
١٢	تحدد عدد دوائر العرض .	معرفة
١٣	توظف معرفتها بخطوط الطول في تحديد الوقت لمنطقة ما .	تطبيق
١٤	تعين خطوط الطول ودوائر العرض الرئيسة على خارطة العالم .	تطبيق
١٥	تعلل شروق الشمس على الاجزاء الشرقية من الكرة الارضية قبل الاجزاء الغربية .	فهم

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

ت	الهدف السلوكي	مستوى الهدف
١٦	تعتمد على خطوط العرض في تحديد المناخ في منطقة ما من الكرة الارضية .	تطبيق
ف ٢ :		
١٧	تعدد أغلفة الكرة الارضية .	معرفة
١٨	تعرف الغلاف الصخري .	معرفة
١٩	تعرف الغلاف المائي .	معرفة
٢٠	تعرف الغلاف الغازي .	معرفة
٢١	تعرف الغلاف الحياتي .	معرفة
٢٢	نقارن توزيع اليابس بين نصفي الكرة الارضية الشمالي والجنوبي .	فهم
٢٣	تصمم جدولاً يوضح الفروق بين المحيطات والبحار .	تطبيق
٢٤	تميز بين البحار الداخلية والخارجية .	فهم
٢٥	تحدد اكبر المحيطات على الخارطة .	تطبيق
٢٦	تؤشر البحار المغلقة على خارطة العالم .	تطبيق
٢٧	تلخص أنواع التضاريس على سطح الكرة الأرضية .	فهم
ت	الهدف السلوكي	مستوى الهدف
٢٨	تستنتج من دراستها أكثر المناطق ازديحاً بالسكان على سطح الأرض .	فهم
٢٩	تعرف السهول بأسلوبها الخاص .	فهم
ف ٣ :		
٣٠	تعرف الطقس .	معرفة
٣١	تعرف المناخ .	معرفة
٣٢	تميز بين الطقس والمناخ .	فهم
٣٣	تعدد العوامل المؤثرة في المناخ .	معرفة
٣٤	ترسم المناطق الحرارية على سطح الارضية .	تطبيق
٣٥	تعرف الضغط الجوي .	معرفة
٣٦	تحدد المصدر الرئيسي للحرارة على سطح الارض .	معرفة
٣٧	تستنتج اسباباً لتباين الضغوط على سطح الكرة الاضية .	فهم
٣٨	توضح العلاقة بين الضغط الجوي والرياح .	فهم

فاعلية اسلوبيين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف
الأول المتوسط.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو

ت	الهدف السلوكي	مستوى الهدف
٣٩	تعرف الرياح بأسلوبها الخالص .	فهم
٤٠	تستنتج نوع الامطار عندما تلتقي كتلة رياح دافئة رطبة مع كتلة رياح باردة .	فهم
٤١	تصوغ تعريفاً للرياح المحلية بلغتها الخاصة .	فهم
٤٢	تأخذ اسباب حدوث ظاهرة نسيم الجبل والوادي .	فهم
٤٣	توضح بالرسم ظاهرة نسيم البر والبحر .	تطبيق
٤٤	تعرف الرطوبة .	معرفة
٤٥	تعرف المطر .	معرفة
٤٦	تعرف التكاثف .	معرفة
٤٧	تستنتج ماهية وجود ذرات من الثلج في الصباح الباكر على سطوح الاجسام الصلبة .	فهم
٤٨	تحدد اسباب سقوط المطر .	معرفة
٤٩	تعدد أنواع المطر .	معرفة
٥٠	توضح الامطار التضاريسية بالرسم .	تطبيق
٥١	تستنتج معلوماتها في الحكم على نوع الامطار التي تسقط على سفوح جبال لبنان .	تطبيق
٥٢	توضح حدوث الامطار الاعصارية .	فهم
٥٣	تعرف التيارات البحرية .	معرفة
٥٤	توضح بامثلة تاثير الطقس على اعمال السكان اليومية .	تطبيق
٥٥	تعرف الانواء الجوية .	معرفة
٥٦	تفسر حالة الطقس في ضوء قراءتها للنشرة الجوية في احدى الصحف .	تطبيق
٥٧	ترسم جهاز قياس اتجاه الرياح .	تطبيق
٥٨	ترسم مخطط لجهاز قياس الرطوبة .	تطبيق

ملحق (٤)

اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية

ثانوية :

اسم الطالبة :

الصف والشعبة :

التاريخ :

تعليمات

عزيزتي الطالبة :

الاختبار الذي بين يديك يتكون من (٣٠) سؤال ولكل سؤال (٤) إجابات
واحدة منها صحيحة ، أقرئي كل موقف بسؤال بدقة ، واختاري الاجابة التي ترينها
صحيحة ، برسم دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة ، والمثال
الاتي يوضح طريقة الاجابة .

مثال :

يقع العراق في الجزء الجنوبي الغربي من قارة :

أ- آسيا

ب- افريقيا

ج- استراليا

د- اوربا

مع امنياتي بالنجاح

مدرسة المادة

- ١- الجغرافية علم يدرس :
 - أ- الاحداث الطبيعية والسياسية في المجتمع .
 - ب- السكان ونشاطهم الاجتماعي والاقتصادي .
 - ج- الارض وظواهرها الطبيعية والبشرية .
 - د- توزيع الظواهر كالجبال والسهول والبحار والمحيطات .
- ٢- يطلق على مجموعة الكواكب السيارة والاقمار والكويكبات والمذنبات والشهب مفهوم :
 - أ- النجوم .
 - ب- المجموعة الشمسية .
 - ج- الكون .
 - د- المجرة .
- ٣- خطوط الطول هي أصناف دوائر وهمية نرسمها على سطح الارض لتحديد :
 - أ- الظواهر الجوية .
 - ب- الزمن .
 - ج- الطقس .
 - د- المناخ .
- ٤- عدد الكواكب التي تدور حول الشمس :
 - أ- سبعة .
 - ب- ثمانية .
 - ج- تسعة .
 - د- عشرة .
- ٥- من الشكل الاتي ، الحرف الذي يحدد زمن حدوث الاعتدال الربيعي :

- أ-
ب-
ج-
د-
- ٦- الخط الوهمي الذي يقسم الكرة الأرضية الى نصفين شمالي وجنوبي هو :
أ- الجدي .
ب- كرنتش .
ج- السرطان .
د- الاستواء .
- ٧- البحار الداخلية ، مسطحات مائية محاطة بالمياه من جهاتها الاربع وليس لها
منفذ خارجي ، ومن امثلتها البحر :
أ- المتوسط .
ب- العربي .
ج- الاحمر .
د- الميت .
- ٨- تعامد الشمس على دائرة خط الاستواء غير ثابت بسبب :
أ- كروية الارض .
ب- ثبات مصدر الحرارة (الشمس) .
ج- ميلان محور الارض .
د- طول خط الاستواء .
- ٩- سطح الارض المتكون من جبال وسهول وهضاب يمثل مفهوم :
أ- اغلفة الارض .

ب- الطقس .

ج- التضاريس .

د- المناخ .

١٠- إذا كانت الرياح هابة من الجهة الشمالية الشرقية الى الجهة الجنوبية الغربية
فانها تسمى بالرياح :

أ- الجنوبية .

ب- الشمالية .

ج- الجنوبية الغربية .

د- الشمالية الشرقية .

١١- المصدر الرئيسي الذي يزود الارض بالحرارة هو :

أ- الشمس .

ب- الحرائق .

ج- البراكين .

د- باطن الارض .

١٢- تصل الحرارة بكميات كبيرة الى الارض عندما يكون الجو :

أ- مشبعاً ببخار الماء .

ب- كثير الغبار .

ج- صافياً .

د- ملبداً بالغيوم .

١٣- عندما ترتفع درجة الحرارة لمعظم أيام السنة نقول بان المنطقة الحارة محصورة
بين :

أ- خط الاستواء ومدار الجدي .

- ب- خط الاستواء ومدار السرطان .
- ج- مداري السرطان والجدي .
- د- مدار السرطان والدائرة القطبية الشمالية .
- ١٤- إذا ارتفعت درجة الحرارة يتمدد الهواء مما يشغل حيزاً أكبر ينتج عن ذلك :
- أ- توازن في الضغط الجوي .
- ب- تخلخل في الضغط الجوي .
- ج- ارتفاع في الضغط الجوي .
- د- انخفاض في الضغط الجوي .
- ١٥- تتكون منطقة ضغط منخفض حول دائرة عرض 60° شمالاً وجنوباً بسبب وجود تيارات هوائية :
- أ- صاعدة .
- ب- هابطة .
- ج- متوازنة .
- د- صاعدة وهابطة .
- ١٦- ينتج عن حركة الارض اليومية حول نفسها من الغرب الى الشرق ، انحراف الارض الى :
- أ- يمين اتجاهها في نصف الكرة الشمالي والجنوبي .
- ب- يمين اتجاهها في نصف الكرة الشمالية ويسار اتجاهها في النصف الجنوبي .
- ج- يسار اتجاهها في النصفين الشمالي والجنوبي .
- د- يسار اتجاهها في نصف الكرة الشمالي ويمين اتجاهها في النصف الجنوبي .
- ١٧- الرياح التي تهب من اليابس تسبب :
- أ- الامطار .

ب- الاعاصير .

د- الجفاف .

د- الغبار .

١٨- الرياح العامة تهب بانتظام :

أ- لعدة ايام من السنة .

ب- لعدة اشهر من السنة .

ج- لعدة ساعات .

د- على مدار السنة .

١٩- نطلق على بخار الماء الموجود في الهواء :

أ- ضباب .

ب- رطوبة .

ج- مطر .

د- ندى .

٢٠- تسبب التيارات البحرية القادمة من الشمال انخفاض في درجة حرارة السواحل

المارة فيها بسبب :

أ- قدومها من مناطق باردة .

ب- ذهابها الى مناطق باردة .

ج- انخفاض درجة حرارتها اثناء عبورها الى هذه المناطق .

د- تحملها ببخار الماء .

٢١- يبلغ مقدار الضغط الجوي عند مستوى سطح البحر :

أ- ٧٦ ملم .

ب- ٧٦ سم .

ج- ٧٦٠ ملم .

د- ٧٦٠ سم .

- ٢٢- يحدث التطرف الحراري عندما تكون المنطقة :
- أ- بعيدة عن تأثير البحار والمحيطات .
 - ب- ذات رطوبة في الجو .
 - ج- واقعة تحت تأثير البحار والمحيطات .
 - د- ذات ارتفاعات عالية .
- ٢٣- يرشدنا علم الأنواء الجوية الى الظواهر الجوية :
- أ- قبل حدوثها .
 - ب- أثناء حدوثها .
 - ج- بعد حدوثها .
 - د- قبل وأثناء حدوثها .
- ٢٤- لقياس اتجاه الرياح نستخدم :
- أ- الثرموكراف .
 - ب- المايكروكراف .
 - ج- الانيمومتر .
 - د- دوارة الرياح .
- ٢٥- يمثل الشكل التالي أمطار :
- أ- تصاعدية .
 - ب- تضاريسية .
 - ج- اعصارية .
 - د- تنازلية .
- ٢٦- العلم الذي يدرس الظواهر الجوية في مكان وزمان ما ، وينبئنا بحدوثها قبل مدة من الزمن هو علم :
- أ- الفلك .
 - ب- التنجيم .
 - ج- الانواء الجوية .

د- الطقس والمناخ .

٢٧- من الشكل ، الحرف الذي يحدد موقع الارض ضمن المجموعة الشمسية هو :
أ-

ب-

ج-

د-

٢٨- في احدى الرحلات الترفيهية الى احدى الدول المدارية الواقعة على مدار الجدي ، وكانت الشمس عمودية على مدار السرطان ، يمكن أن نستنتج بان الفصل
هناك :

أ- صيفاً .

ب- شتاءً .

ج- ربيعاً

د- خريفاً .

٢٩- نسيم البر والبحر ، رياح يومية محلية تحدث في المناطق :

أ- الجبلية المرتفعة .

ب- الداخلية .

ج- الساحلية

د- الساحلية والداخلية .

٣٠- إذا كانت الساعة في مدينة بغداد الواقعة على خط طول (٤٠ شرقاً) هي
السادسة عصرًا فان الوقت في مدينة لندن الواقعة على خط طول صفر يمثل
الحرف :

ملحق (٥)

القيم الاحصائية لمعاملات السهولة والصعوبة وقوة التمييز لفقرات الاختبار البعدي
لاكتساب المفاهيم

تسلسل الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	قوة التمييز
١	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٤٢	١٨	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٣٥
٢	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٢٠	١٩	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٥٢
٣	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٤	٢٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٤٠
٤	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٣٧	٢١	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٦٧
٥	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٤٧	٢٢	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٤٥
٦	٠,٦٢	٠,٣٨	٠,٣٠	٢٣	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٣٥
٧	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٤٥	٢٤	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٧
٨	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٤٥	٢٥	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٥
٩	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٦٠	٢٦	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٣٠
١٠	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٤٥	٢٧	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٤٠
١١	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٣٢	٢٨	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٤٢
١٢	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٧	٢٩	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٥٢
١٣	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٣٧	٣٠	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٣٥
١٤	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٤٥				
١٥	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٤٢				
١٦	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٥٢				
١٧	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٣٧				

عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة

د. حيدر سكر

مشكلة البحث

ان العقل الة التفكير ، استعملته او لم تستعمله فان وظيفته التفكير ، وان الفرضية التي تقف وراء الة التفكير هي ان الفرد يولد ولديه الاستعداد العام للتفكير ، وبذلك اختلف الانسان عن غيره من الكائنات الاخرى .

ان مهمة البيئة الموجهة نحو هدف ادارة العقل وتدوير عملياته وتفعيلها هو اعمال العقل ، وهذا يتطلب تحديد مواد اعمال العقل وتشغيله وطالما انه الة فهو يحتاج الى وقود فليس هناك الة تعمل من دون وقود .

ان وقود الة العقل خبرات يتفاعل معها الفرد فتتطور عملياته وسرعته وتنظيمه ومواقف ومشكلات تتطلب حلا ومعالجة، وتحدد خصائص الة عقل الفرد بخصائصه الشخصية ومكوناته وبرمجياته التي تتفاعل مع البيئة فيترتب على هذا التفاعل ظهور افكار ، نظريات ، مفاهيم ، اساليب حل ، معالجات ذهنية ، اعمال يدوية روتينية ام ابداعية .

ان مهمة التربية ومهمة التعلم ومهمة النجاح تتطلب ان يتدرب الفرد على زيادة استثمار طاقاته العقلية وتوظيف كل الظروف المحيطة والمواد والادوات من اجل فهم امكانيات جسمه وعقله وحواسه من اجل اعمال الذهن والوصول الى عادات عقل متقدمة .

ان عادات العقل نامية ، تتطور ويمكن ان تصل الى صورة مهارة الية بوعي وتحكم وتخطيط وتعديل مستمر ويمكن ان تصل الى ذلك اذا توافر التدريب المناسب والاستعداد لذلك مع هدف واضح محدد.

وان تطوير عادات العقل تستحق من الانسان ان يحب نفسه ويحترم عقله ويقدر شخصيته ويسعى نحو اتخاذ قرارات ناجحة ان يعمل ويتدرب لكي يصل الى عقل جديد بعادات عقل اكثر فاعلية وكفاءة .

من هنا جاءت هذه الدراسة في محاولة استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الاجابة عن التساؤل الاتي :

ما هي عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة .

اهمية البحث

ان الفرد يولد وهو مجهز بالاستعداد والامكانيات والقدرات الكامنة التي تنمو مع العمر ، وتزداد وتتطور بعقل الممارسة والتعلم والتكرار بوعي . ويختلف الافراد بكفاءاتهم الممثلة بعادات العقل ، وتتحدد هذه القدرات المتطورة بمدى استفادة الفرد من الترتيب الذي يقدم له في تعلم التفكير وممارسته ، واتقان الياته وهذا يظهر الفرق بين المفكر الخبير والمفكر المبتدىء

ان عادة العقل تفكير منظم ، مرتب ، يتضمن اليات واستراتيجيات مربوطة بهدف تم التخطيط لتحقيقه بوعي ، وان هذه العادة تقود الذكاء باتجاه معين واستخدام امكانياته وقدراته وموجوداته وبرمجيته للوصول الى هدف .

والعادة Habit هي مكون ادائي ظاهر او خفي في وضع مكونات ذكاء الفرد ومعالجاته وامكانياته وتفاعلها معا للوصول الى ذلك الاداء الذي تحدد وفقه المستوى والمكونات ومعايير النجاح ومؤشراته . وعادة العقل مهارة يمكن التدريب على ادائها وممارستها الى ان تصل الى مرحلة العادة ، ونحن نستخدم العادة عادة لتحقيق الراحة

والروتين والسهولة ،والعادة تتطلب مواد وادوات وممارسات واداءات ، وهي في العادة متجددة، متطورة، نامية ، غنية ، ثم تتطور الى عادة مزدهرة باداءات ظاهرة وخفية متجددة ، وتتطلب العادة عمليات ذهنية ، متفاعلة يوظف فيها الذكاء قدراته وامكانياته للوصول الى اداء ، وتحتاج الى مستوى اتقان محدد حتى تسمى عادة وان مكونات العادة تتظافر معا في منظومة على صورة اداءات ناجحة تسهم كل عناصرها معا في تنظيم يسهم في تطور وفاعليتها في اداء ماهر . (قطامي ، ٢٠٠٥، ص١٤) .

ومن هنا فان تفكير الحياة اليومية العادية هو تفكير نمطي عادة لايؤدي بنا الى نمو يذكر خبراتنا ومعلوماتنا ، في حين ان التفكير الماهر يؤدي بنا الى نمو في خبراتنا ومعرفتنا ، اذ يتمخض عنه فهم عميق لظواهر حياتنا وتوصلنا لاستنتاجات واستدلالات جديدة واصدارنا لقرارات حكيمة ولتقييمات سديدة وانتاج افكار او منتجات جديدة ، و هنا يذكر "زيتون ٢٠٠٣" ان مجتمع الراشدين يقوم بتحطيم قدرات الاطفال على التفكير والابداع حينما يقدم لهم الاشياء الجاهزة التي يظن انها تفيدهم وهي لاتخرج عن دائرة انشغالات الكبار ولااعتبار فيها لحاجات الاطفال المتطورة او اهتماماتهم المتجددة (زيتون ، ٢٠٠٣، ص٨٨) .

لذلك حينما يدرب الطفل على ادارة عجلة ذهنه ، وزيادة سرعة هذه العجلة لكي يستطيع مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي فاننا نحقق توليف شخصية مكيفة ، سوية تشعر بالثقة والامن وهي تسير في ممرات القرن الحادي والعشرين (قطامي ، ٢٠٠١، ص١١) .ومن هنا تكمن اهمية البحث الحالي في حداثة هذا المفهوم (عادات العقل) وكذلك في اهمية التبصر في المفاهيم العقلية والابتعاد عن تناولها في اختبارات الذكاء المتعارف عليها ، واهمية اخرى يمكن ذكرها في اعداد صيغة لقياس مثل تلك القدرات مما يتيح للباحثين استخدامه مستقبلا .

اهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي الى الاتي :

١. التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة .
 - ٢ . التعرف على دلالة الفروق في مستوى عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور . اناث) .
 - ٣ . التعرف على دلالة الفروق في مستوى عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي . انساني) .
- حدود البحث :** يقتصر البحث الحالي على طلبة الجامعة المستتصية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ من الذكور والاناث ومن التخصصات العلمية والانسانية الدراسة الصباحية .

تحديد المصطلحات : تم تحديد المصطلحات في البحث الحالي كالآتي :

تعريف قطامي ٢٠٠٥: هي القدرة على الاداء باقصى درجة من الاتقان والمهارة (قطامي ٢٠٠٥، ص ١١) .

يذكر نوفل (٢٠٠٦) عدة تعريفات لعادات العقل منها

تعريف هوريسمان Horseman هي عملية تطويرية تتابعية يؤمل في النهاية تقود الى انتاج الافكار وحل المشكلات وتتضمن ميولا واتجاهات وبالتالي فهي تقود الفرد الى انماط من تفضيلات مختلفة ولذا فالفرد انتقائي في تصرفاته العقلية بناءا على ميوله واتجاهاته وقيمه .

اما فيورشتين وانيس Ennis&Feuerstein فيعرفان عادات العقل بانها مجموعة من الاختيارات حول نمط العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف ما وفي الوقت نفسه المحافظة على هذا الاستخدام .

اما كوستا وكاليك Costa&Kellick فيعرفان عادات العقل بانها نزعة الفرد الى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما ، عندما تكون الاجابة او الحل غير متوافر في ابنيته المعرفية ، اذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير ، او لغز ،

او موقف غامض ، ان عادات العقل تعني ان تشير الى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الاجابة (نوفل ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٤)

التعريف النظري : بما ان الباحث قد تبنى وجهة نظر كوستا وكاليك فان التعريف النظري للبحث الحالي هو نفس تعريف كوستا وكاليك المذكور في اعلاه .
التعريف الاجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس عادات العقل المستخدم في الدراسة الحالية .

الاطار النظري

ظهر في امريكا في نهاية العقد الاخير من القرن العشرين اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث يدعو المربين التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية . وقد ظهر هذا الاتجاه في غمرة الاهتمام بتنمية التفكير وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد ، والتفكير الابداعي ، وحل المشكلات ، وتطبيقات نواتج ابحاث الدماغ . وقد ركز اصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التفكيرية اصبحت فيما بعد تعرف باتجاهات العادات العقلية او نظرية العادات العقلية Habits of Mind . ويعد هذا الاتجاه الجديد تراجعا في بعض جوانب فلسفة جون ديوي التربوية ، التي تبنتها التربية الامريكية في القرن العشرين تلك الفلسفة التي تؤمن بالتغيير في كل شيء بحيث يكاد المرء لا يرى ثوابت تربوية فيها ، ولعل الثابت الوحيد فيها هو التغيير . تدعو العادات العقلية الى الالتزام بتنمية عدد من الاستراتيجيات الذهنية اطلق اسم العادات العقلية والعادة كما هو معروف شيء ثابت متكرريعتمد عليه الفرد ، حيث ان العادات العقلية تستند الى وجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها الى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم . من هذا المنطلق جاءت دعوة التربية الحديثة لان تكون العادات العقلية مثل عادات الاكل والشرب والنوم ، فكما يعتاد المرء على الاستيقاظ من النوم مبكرا فينبغي ان يعتاد على

استعمال الاستراتيجيات العقلية قبل ان يقوم باي عمل من اعماله (نوفل، ٢٠٠٦، ص ٣٣) .

بدأت فكرة ادخال عادات العقل في سلسلة اظهرها (ارثر كوستا Costa) عام ١٩٨٧ وقد ترتب على تعاون ارثر كوستا وبيننا كالليك ان طور ادلة لتطوير عادات العقل . ان فكرة السلسلة تستند الى مجموعة من الافتراضات تشكل الاساس النظري للتدرب على عادات العقل وتدريبه للوصول بالعقل وتدريبه للوصول بالعقل ذا فاعلية عالية يمتلك عادات ذهنية متقدمة وفق اقصى اداء وهذه الافتراضات هي :

- العقل آلة التفكير يمكن تشغيلها بكفاءة عالية .

- يمكن تعليم العقل للوصول الى نتائج تشغيل الذهن وادارته .
- يمكن تحديد مجموعة من العادات والمهارات للوصول الى اعلى كفاءة في الاداء في كل عادة

- يمكن تحقيق المهارات والعادات الذهنية ضمن مواقف تدريبية حياتية .
- يمكن تحديد عادات العقل تحديدا دقيقا للوصول الى اداءات محددة لكل مهارة تظهر على صورة اداء ملاحظ وقابل للقياس .

عادات العقل Mind Habits

قام كوستا وكالليك Costa and Killick بتحديد ستة عشر عادة ذهنية قابلة للتعلم والتدريب ظهر كثير منها في كتاب (Developing Mind) لكوستا عام ١٩٨٥ في مجموعة اصدارات (ASCD) ، وقد امكن تحديد العقل بقائمة مستندة الى النظرية التي تم تبنيها وهي النظرية المعرفية التي تفترض ان البنى المعرفية لدى المتعلم تتحدد بمرحلته النمائية التي تحدد مستوى العمليات الذهنية التي يمكن ان يجريها ، وافترض عمليات التعديل المعرفي في كل مرة يواجه فيها المتعلم خبرات تخل استقراره الذهني وتدفع كفاحه للوصول الى حالة التوازن المعرفي .وعادات العقل وفق نموذج كوستا هي

- ١- المثابرة persisting : من طبيعة الافراد الاكفاء انهم ملتزمون بالمهمة الموكولة اليهم الى حين ان تكتمل ولايستسلمون بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عملهم .
٢. التحكم بالتهور managing impulsivity : من صفات الافراد المتصفين بحل المشكلات انهم متانون ويفكرون قبل ان يقدموا على عمل ما وبالتالي فهم يؤسسون رؤية لخطه عمل او هدف او اتجاه قبل ان يبدوا
٣. الاصغاء بتقهم وتعاطف listening to others with understing and empathy : يمضي الناس ذوو الفعالية العالية جزءا كبيرا من وقتهم وطاقاتهم في الاصغاء .
٤. التفكير بمرونة thinking flexibility : الافراد المرنون لديهم القدرة على تغيير ارائهم عندما يتلقوا بيانات اضافية ويعملون في مخرجات وانشطة متعددة في ان واحد ويعتمدون على ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حل المشكلات .
٥. التفكير حول التفكير thinking about thinking meta cognition : من طبيعة الناس الاذكياء انهم يخططون لمهاراتهم التفكيرية واستراتيجياتهم ويتاملون فيها ويقيمون جودتها .
٦. السعي نحو الدقة striving for accuracy and precision : الافراد الذين يقدرون الدقة ياخذون وقتا كافيا لتفحص منتجاتهم حيث تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم الالتزام بها يراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم اتباعها وكذلك المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من نتائجهم النهائية توائم تلك المعايير مواءمة تامة .
٧. التساؤل وطرح المشكلات questioning and proplem : من خصائص الانسان المميزة نزوعه وقدرته في العثور على مشكلات ليقوم بحلها ويعرف الافراد الفاعلون الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات وطرح الاسئلة التي من شأنها ان تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لايعرفون .

٨. تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة applying past knowledge to new situation : الافراد الازكياء يتعلمون من التجارب فعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجأون الى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم .
٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة thinking and communicating with clarity and precision : تلعب مقدرة المرء على تهذيب اللغة دورا هاما في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير الناقد الذي يشكل القاعدة المعرفية لاي عمل ذي فاعلية ومن شان اثراء تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في ان واحد معا ان ينتج تفكيرا فاعلا فاللغة والتفكير امران متلازمان حيث يعتبران وجهان لعملة واحدة .
١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس gathering data through all senses : يدرك الافراد الازكياء ان جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية واولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة اكثر مما يستوعب الاخرين .
١١. الابداع ، الخيال والتجديد creating imagining and innovating : معظم الافراد لديهم الطاقة لتوليد منتجات وحلول واساليب جديدة وذكية بارعة اذا ما هئنت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات ومن طبيعة الافراد الخلاقين انهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متحسين الامكانات البديلة من زوايا عدة .
١٢. الاستجابة بدهشة ورهبة respnding with wonderment andawe : الطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يسعون ويبحثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وتقديمها للاخرين باستقلالية تامة ويستخدمون عبارات تدل على استقلاليتهم .

١٣. الاقدام مخاطرةمسؤولة taking responsible risks: يظهر الطلبة نوع من المخاطرة في عملهم وذلك من اجل تجريب استراتيجيه واسلوب تفكير جديد لاول مرة كما انهم على استعداد للقيام باختبار فرضية جديدة لو كان الشك ينتابهم حيالها.
١٤. ايجاد الدعابة finding humer: ان الدعابة تحرر الطاقة على الابداع وتثير مهارات التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقرون بالحدز والعتور على علاقات جيدة والتصور البصري وعمل التشابهات ولدى الافراد ذوي المقدرة على الانخراط في الدعابة القدرة على ادراك الاوضاع مع موقف مناسب واصيل ومثير للاهتمام .
١٥. التفكير التبادلي thinking interdependents: يدرك الافراد المتعاونون اننا سويا اقوى كثيرا فكريا وماديا من أي فرد منا لوحده ولعل اهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو القدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الاخرين .
- ١٦- التعليم المستمر learning continuosly: الافراد الاذكياء يظلون دائما مستعدين للتعلم المستمر فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر كما يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة ويدركون تماما ان الخبرة ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوى العمل التالي والاكثر تعقيدا.
- وحتى تتحقق عادات تشغيل الذهن وادارته وتقييم ادائه وتعديل مهاراته الذهنية يتوقع تحقق الجوانب التالية :
- الاستعداد الدائم للتعلم
 - الانفتاح على الخبرات المختلفة
 - احترام طاقة الذهن
 - التعلم والتفكير اسمى ما في الذهن (قطامي ، ٢٠٠٥، ص١٩) .
- مناقشة الاطار النظري :

من خلال عرض الاطار النظري في اعلاه يتضح ، ان عادات العقل تستند الى اساس معرفي وعملياتي وذهني ادائي، وان العادة نظام معرفي يتطلب محتوى ومعرفة، وتتطلب عمليات ذهنية متفاعلة، يوظف فيها الذكاء قدراته وامكاناته للوصول الى اداء، وتتطلب مستوى اتقان محدد حتى تسمى عادة ، وان الافراد يختلفون في مستوى اتقانهم لعادة العقل، وان هذه العادات مبنية وفق النظرية المعرفية التي تستند على اساس الخبرات التي يكتسبها الناس وكيفية معالجتها وتنظيمها وجعلها جزءا من شخصيته ومن هنا جاء تبني الباحث لوجهة نظر كوستا اعتمادا في كونها تنطلق من الوجهة المعرفية التي تعتمد على البناء المعرفي والخبرات وامكانية توظيفها في مواجهة المشكلات وهذا ما ينطبق على ما يمثله النمو المعرفي لطلبة الجامعة والخبرات الي يحملونها واساليب تعاملهم مع مشكلاتهم.

الدراسات السابقة:

نظرا لحدثة موضوع عادات العقل فثمة قلة على صعيد الدراسات المتوفرة في هذا المجال ومن الدراسات التي امكن الحصول عليها :

دراسة نوفل ٢٠٠٦ التي هدفت الى استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الاردن ولتحقيق اهداف الدراسة تم تطبيق مقياس عادات العقل المكون من (٨٠) فقرة تمثل ١٦ عادة من عادات العقل وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٣٤ طالبا وطالبة وقد اظهرت نتائج هذه الدراسة ان اكثر عادات العقل شيوعا لدى الطلبة هي على الترتيب : التحكم بالتهور، المثابرة، الكفاح من اجل الدقة، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، التفكير التبادلي، والاصغاء بفهم وتعاطف ، كما اظهرت عدم وجود فروق في اكتساب عادات العقل تعزى للجنس .

ويشير (نوفل ٢٠٠٦) في دراسته اعلاه الى عدد من الدراسات منها دراسة ميدنك 1996 Mednic التي اهتمت بالاتجاهات العالمية لتعليم الاطفال في القرن

الحادي والعشرين واستقصاء خصائص المعلمين لهذا القرن فقد بينت ان الاطفال بحاجة ماسة الى تعلم الفنون الحرة والخبرات العقلية وعادات العقل والقلب ودراسة جولدنبيرغ 1999 Goldenberg التي درست عادات العقل كمنظم للمناهج حيث بينت الدراسة ان هناك طرقا خاصة في تعليم الرياضيات خاصة فيما يتعلق بالتفكير الجاد ودراسة ميدنك ١٩٩٩ التي اهتمت بالاتجاهات العالمية لتعليم الاطفال في القرن الحادي والعشرين واستقصاء خصائص المعلمين لهذا القرن فقد بينت ان الاطفال بحاجة ماسة الى تعلم الفنون الحرة والخبرات العقلية وعادات العقل والقلب (نوفل، ٢٠٠٦)

اجراءات البحث : قام الباحث بالاجراءات الاتية

مجتمع البحث : تالف مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ حيث بلغ عددهم (١٩٨٥٢) طالبا وطالبة موزعين على (١١) كلية منها (٦) كليات ذات اختصاصات انسانية و(٥) كليات ذات اختصاصات علمية والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١) يمثل مجتمع البحث

الكلية	الذكور	الاناث	المجموع
الادارة والاقتصاد	٤١٨	٩٥١	١٣٦٩
التربية	١٩٥٧	١٧٧١	٣٧٢٨
التربية الاساسية	١٦١٧	٢٩٠٠	٤٥١٧
القانون	٥٨٨	٤٢٢	١٠١٠
العلوم السياسية	٢٢٢	١٥٨	٣٨٠
الاداب	١٧٩٤	١٨٢٦	٣٦٢٠
طب الاسنان	١٤٢	٢٤١	٣٨٣
الصيدلة	١٦٢	٢٩١	٤٥٣

الكلية	الذكور	الاناث	المجموع
العلوم	٨٢٥	٩٢٤	١٧٤٩
الهندسة	٦٥١	٧٤٩	١٤٠٠
الطب	٥٥٠	٦٩٣	١٢٤٣
المجموع	٨٩٢٦	١٠٩٢٦	١٩٨٥٢

عينة البحث : تألفت عينة البحث الحالي من (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من كليات التربية والاداب والعلوم والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢) يمثل عدد افراد العينة موزعين حسب الجنس

الكلية	ذكور	اناث	المجموع
التربية	٢٠	٢٠	٤٠
الاداب	١٥	١٥	٣٠
العلوم	١٥	١٥	٣٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

اداة البحث : من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي تم اعداد مقياس عادات العقل وذلك وفقا للاطار النظري الذي تبناه الباحث وذلك بعد اتباع الخطوات الاتية :

خطوات بناء المقياس :

١. **تحديد تعريف مفهوم عادات العقل :** قام الباحث بالاطلاع على الاطار النظري للموضوع بغية الافادة منه في تحديد تعريف مفهوم عادات العقل ووفقا لوجهة نظر كوستا وكاليك المتبناة في هذا البحث فقد تم تعريف عادات العقل " بانها نزعة الفرد الى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما عندما تكون الاجابة او الحل غير متوافر في ابنيته المعرفية اذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير او لغز او

موقف غامض فهي تعني او تشير الى توظيف السلوك الذكي عندما لايعرف الفرد
الاجابة "

ب . تحديد مكونات عادات العقل : يشير كل من كوستا وكاليك الى ان هناك " ١٦ "
عادة عقل يمكن توضيحها كالآتي :

١. المثابرة **persisting** : من طبيعة الافراد الكفاء انهم ملتزمون بالمهمة الموكولة
اليهم الى حين ان تكتمل ولايستسلمون بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عملهم .

٢- التحكم بالتهور **managing impulsivity** : من صفات الافراد المتصفين
بحل المشكلات انهم متانون ويفكرون قبل ان يقدموا على عمل ما وبالتالي فهم
يؤسسون رؤية لخطه عمل او هدف او اتجاه قبل ان يبداوا

٣. الاصغاء بتفهم وتعاطف **listening to others with understing and empathy**
: يمضي الناس ذوو الفعالية العالية جزءا كبيرا من وقتهم وطاقاتهم في الاصغاء .

٤. التفكير بمرونة **thinking flexibility**: الافراد المرنون لديهم القدرة على تغيير
ارائهم عندما يتلقوا بيانات اضافية ويعملون في مخرجات وانشطة متعددة في ان واحد
ويعتمدون على ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حل المشكلات .

٥- التفكير حول التفكير **thinking about thinking meta cognition** :
من طبيعة الناس الاذكياء انهم يخططون لمهاراتهم التفكيرية واستراتيجياتهم ويتاملون
فيها ويقيمون جودتها

٦- السعي نحو الدقة **striving for accuracy and precision** : الافراد
الذين يقدرون الدقة ياخذون وقتا كافيا لتفحص منتجاتهم حيث تراهم يراجعون القواعد
التي ينبغي عليهم الالتزام بها يراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم اتباعها
وكذلك المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من نتائجهم النهائية توائم تلك المعايير
مواءمة تامة .

٧. التساؤل وطرح المشكلات **questioning and proplem** : من خصائص الانسان المميزة نزوعه وقدرته في العثور على مشكلات ليقوم بحلها ويعرف الافراد الفاعلون الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات وطرح الاسئلة التي من شأنها ان تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لا يعرفون .
٨. تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة **applying past knowledge to new situation**: الافراد الازكياء يتعلمون من التجارب فعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجأون الى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم .
٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة **thinking and communicating with clarity and precision** : تلعب مقدرة المرء على تهذيب اللغة دورا هاما في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير الناقد الذي يشكل القاعدة المعرفية لاي عمل ذي فاعلية ومن شان اثناء تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في ان واحد معا ان ينتج تفكيرا فاعلا فاللغة والتفكير امران متلازمان حيث يعتبران وجهان لعملة واحدة .
١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس **gathering data through all senses** : يدرك الافراد الازكياء ان جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية واولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة اكثر مما يستوعب الاخرين .
١١. الابداع ، الخيال والتجديد **creating imagining and innovating** : معظم الافراد لديهم الطاقة لتوليد منتجات وحلول واساليب جديدة وذكية بارعة اذا ما هيئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات ومن طبيعة الافراد الخلاقين انهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الامكانات البديلة من زوايا عدة .

١٢- الاستجابة بدهشة ورهبة **respnding with wonderment andawe** :

الطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يسعون ويبحثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وتقديمها للآخرين باستقلالية تامة ويستخدمون عبارات تدل على استقلاليتهم .

١٣. الاقدام مخاطرةمسؤولة **taking responsible risks**: يظهر الطلبة نوع من

المخاطرة في عملهم وذلك من اجل تجريب استراتيجيه واسلوب تفكير جديد لاول مرة كما انهم على استعداد للقيام باختبار فرضية جديدة لو كان الشك ينتابهم حيالها .

١٤. ايجاد الدعابة **finding humer**: ان الدعابة تحرر الطاقة على الابداع وتثير

مهارات التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقرون بالحدز والعتور على علاقات جيدة والتصور البصري وعمل التشابهات ولدى الافراد ذوي المقدرة على الانخراط في الدعابة القدرة على ادراك الاوضاع مع موقف مناسب واصيل ومثير للاهتمام .

١٥. التفكير التبادلي **thinking interdependents**: يدرك الافراد المتعاونون

اننا سويا اقوى كثيرا فكريا وماديا من أي فرد منا لوحده ولعل اهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو القدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين .

١٦- التعليم المستمر **learning continuosly**: الافراد الانكباء يظلون دائما

مستعدين للتعلم المستمر فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر كما يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة ويدركون تماما ان الخبرة ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوى العمل التالي والاكثر تعقيدا.

ج . صياغة الفقرات : بعد ان تم تحديد تعريف مفهوم عادات العقل فقد تم اعداد

وصياغة الفقرات وفي ضوء مكونات عادات العقل المشار اليها في اعلاه فقد تم صياغة الفقرات بواقع (٤) فقرات لكل مكون وقد روعي في ذلك الاتي :

- ان تصاغ بلغة مفهومة

- تجنب العبارات التي تحمل اكثر من فكرة واحدة
- تكون مختصرة بقدر تسمح به المشكلة المدروسة ولا تثير تاثيرات انفعالية لدى المستجيب تدفع به الى اعطاء معلومات كاذبة (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٥٩). وبذلك بلغت عدد فقرات المقياس بصورته الاولى (٦٤) فقرة والملحق (١) يوضح ذلك
- د . اعداد بدائل الاجابة : لقد تم استخدام اسلوب ليكرت في تحديد بدائل الاجابة وذلك لدقة درجة اتجاه الفرد في موضوع البحث وسهولة البناء والتصميم (عدس ، ١٩٩٣ ، ص ١٤٥).
- وتم وضع اربع بدائل للاجابة (موافق عاى الاطلاق ، موافق الى حد ما ، غير موافق الى حد ما ، غير موافق على الاطلاق) .
- هـ . اعداد تعليمات المقياس: تم وضع تعليمات الاجابة بطريقة بسيطة ومفهومة فضلا عن توضيح طريقة الاجابة على الفقرات بوضع علامة () امام الفقرة تحت البديل المناسب مع تأكيد سرية الاجابة وان تكون لكل الفقرات وانها تستخدم لاجراض البحث العلمي .
- و . طريقة تصحيح المقياس : لتصحيح المقياس يتطلب الاجابة عن احد البدائل الاتية (موافق عاى الاطلاق ، موافق الى حد ما ، غير موافق الى حد ما ، غير موافق على الاطلاق) .
- وتعطى الدرجات (١،٢،٣،٤) .
- ز . وضوح التعليمات والفقرات : لغرض معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات قام الباحث بعرضها على (٢٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية وقد تبين من خلال التطبيق ان التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة وقد استغرق متوسط وقت الاجابة (٤٠ دقيقة) .
- ح . عرض المقياس بصورته الاولى على الخبراء (الصدق الظاهري)

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات فقد تم عرضها بصورتها الاولية على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس * لتحديد مدى صلاحية الفقرات حيث بلغت الفقرات (٦٤) فقرة وفي ضوء اراء المختصين تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر وبناءا على ذلك فقد تم حذف سبع فقرات وبهذا يكون المقياس بصورته الاولية مؤلف من (٥٧) فقرة كما في الملحق (٢).

* اسماء الخبراء

١.١. د. قبيل كودي حسين

١.٢. د. نادية شعبان مصطفى

١.٣. د. صنعاء يعقوب خضير

١.٤. د. محمد سعود صغير

١.٥. د. ماجدة هليل شغيدل

ط. التحليل الاحصائي للفقرات : لقد طبق مقياس عادات العقل بصورته الاولية على (٤٠٠) طالب وطالبة واعتمدت هذه العينة لاغراض تحليل الفقرات ويؤكد (ننلي) في هذا الصدد ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد الفقرات يجب ان لا تقل عن نسبة ١:٥ لعلاقة ذلك بتقليل فرصة الصدفة في عملية التحليل ولما كان العدد المستخدم في هذا البحث يجعل نسبة عدد الافراد الذين اجري عليهم التحليل الى عدد الفقرات اكثر من ١:٥ فانه يعد منسجما مع العدد الكلي للفقرات . وان الهدف من هذا الاجراء هو الابقاء على الفقرات الجيدة في المقياس وقد تم استعمال اسلوب المجموعتين المتطرفتين بوصفه اجراء لتحليل الفقرات وكما ياتي :

- المجموعتين المتطرفتين : لغرض اجراء التحليل بهذا الاسلوب تم اتباع الخطوات الاتية :

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة

- ترتيب الاستمارات من اعلى درجة الى اقل درجة

- تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس و ٢٧%

من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا تمثلا مجموعتين باكبر حجم واقصى تمايز ممكن ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة . وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) وقد كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء الفقرات (٥٢,٤٧) وبذلك اصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٥٥) فقرة وكما موضح في الملحق (٣) والجدول (٣)

جدول (٣) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس عادات العقل

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٣,٧٨	١,٣٤	٢,٧٤	١,٢٤	٦,٧٣
٢	٤,٣٤	٠,٩٨	٢,٩٨	١,٢٦	٩,٤٥
٣	٣,٩٢	١,٢١	٢,٤٧	١,٢٢	٩,٦٧
٤	٤,٠٧	١,٢٠	٣,٢٦	١,٢٨	٥,٣٢
٥	٤,١٥	١,١٦	٣,٠٥	١,١٥	٧,٥٢
٦	٣,٨٠	١,٩٠	٣,٠٣	١,٢١	٤,٥٤
٧	٣,٧١	١,٣٤	٢,٤٨	١,١٥	٨,١٠
٨	٣,٧٩	١,٣٩	٢,٤٣	١,٢٤	٨,٧٢
٩	٤,٢٥	١,١١	٣,٣٧	١,٢٢	٥,٩٩

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١٠	٣,٦٣	١,٣٦	٢,٨٥	١,٣٩	٤,٨٩
١١	٣,٢٥	١,٤٥	٢,٩٧	١,٣٦	٣,٤١
١٢	٤,٤٤	٠,٨٤	٤,١٦	١,١٧	٢,٠٥
١٣	٣,٦١	١,٢١	٢,٩٥	١,١٨	٤,٤٤
١٤	٤,٥٦	٠,٨١	٤,١٣	١,٢٠	٣,١٥
١٥	٤,٣٠	٠,٩٥	٣,٦٠	١,١٦	٥,٠١
١٦	٣,٧٨	١,٣٨	٢,٩٦	١,٤٣	٥,٠٨
١٧	٣,٦٦	١,٣٠	٢,٧٤	١,٢٦	٥,٩٨
١٨	٤,٢٥	١,١٣	٣,٦٠	١,٣١	٤,٣٢
١٩	٣,٦٤	١,٤٠	٢,٩٦	١,٤١	٤,٢١
٢٠	٤,٦٤	٠,٧٢	٤,١٩	١,١٤	٣,٤٣
٢١	٣,٩٠	١,٣٢	٣,٣٧	١,٤٤	٣,٣١
٢٢	٢,٩١	١,٤٥	٢,٣٣	١,١٦	٣,٧٣
٢٣	٤,٥٨	٠,٨٦	٤,٠٣	١,٠٧	٤,١١
٢٤	٣,٦٣	١,٤٤	٢,٦٤	١,٣٣	٦,١٨
٢٥	٣,٤٤	١,٣٥	٢,٥٩	١,٢٨	٥,٥٤
٢٦	٣,٣٧	١,٥٤	٢,٤٧	١,٣٤	٥,٥١
٢٧	٤,٢٦	١,٠٩	٣,٥٦	١,٢٤	٤,٧٦
٢٨	٤,٦٦	٠,٦٩	٣,٦٩	١,٢٥	٧,٩٢
٢٩	٤,٨٤	٠,٤١	٤,١٣	١,٠٩	٧,١٣
٣٠	٤,٩٠	٠,٣٠	٤,٠٧	١,١٦	٨,١٩
٣١	٤,٦٣	٠,٨٢	٣,٤٣	١,٢٧	٩,١٧
٣٢	٤,٤٣	١,٠٩	٢,٦٥	١,٤٠	١١,٦٦
٣٣	٤,٧٩	٠,٥٦	٤,٢٤	٠,٩٧	٥,٦٥

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٣٤	٤,٩١	٠,٣١	٣,٨٥	١,٢٦	٩,٥٠
٣٥	٤,٩٩	٠,١٧	٤,٢٥	١,٢٦	٦,٧٢
٣٦	٤,٧٤	٠,٦٨	٣,٢٣	١,٢٢	١٢,٦٠
٣٧	٤,٧٢	٠,٥٩	٣,٩١	١,١١	٧,٥٢
٣٨	٤,٦٨	٠,٧١	٣,٢٠	١,٢٨	١١,٨٣
٣٩	٤,٨٩	٠,٣٦	٣,٥٠	١,٣١	١١,٩٢
٤٠	٤,٧٧	٠,٦١	٣,٧٩	١,٠٦	٨,٣٧
٤١	٤,٥٥	٠,٩٧	٣,١٠	١,٣٩	٩,٩٣
٤٢	٤,٥٤	٠,٩٨	٢,٣٢	١,٩٢	١٦,٠٦
٤٣	٤,٨٥	٠,٥٦	٣,٧٩	١,٠٦	١٠,٣٣
٤٤	٣,٩٧	١,٣٣	٢,٣٩	١,٣٥	٩,٧١
٤٥	٤,٣٩	١,١٦	٢,٣٩	١,٢٦	١٣,٦٤
٤٦	٤,٨٥	٠,٤٦	٣,٩١	١,١٤	٨,٩٢
٤٧	٤,٢٧	٠,٩٥	٤,٠٨	١,٠١	* ١,٤١
٤٨	٤,٨٩	٠,٣٤	٣,٧٥	١,٠٧	١١,٨١
٤٩	٤,٥٧	٠,٨٥	٢,٧٤	١,٢٠	١٤,٥٣
٥٠	٤,٦٤	٠,٩٧	٤,٢٤	١,٠٩	٣,٢٣
٥١	٤,٨٨	٠,٣٣	٣,٧٢	١,١٩	١٠,٨٩
٥٢	٤,٠٢	١,٣٦	٤,١٥	٠,٩٨	* ٠,٨٨
٥٣	٤,٤٨	٠,٩٤	٢,٥٤	١,٢٨	١٤,٢٧
٥٤	٤,٢١	١,٢١	٢,٤٠	١,٢١	١٢,٤٠
٥٥	٤,١٨	١,٠٩	٣,٤١	١,١٩	٥,٣٠
٥٦	٤,٠٦	١,٢٠	٣,٦١	١,١٦	٥,٨٥
٥٧	٢,٩١	١,٤٥	٢,٣٣	١,١٦	٣,٧٣

الخصائص السايكومترية للمقياس :

الصدق : VALIDITY

يعد الصدق من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية والمقياس الذي يثبت صدقه هو المقياس الذي يقيس السمة التي وضع من اجلها (ابراهيم، ١٩٩٧، ص ١١)

وقد تحقق في المقياس الحالي انواع الصدق الاتية :

- الصدق المنطقي : LOGICAL VALIDITY

وقد تحقق هذا الصدق من

خلال تعريف المفهوم المراد قياسه وتصحيح الفقرات وتوزيعها بشكل منطقي

- الصدق الظاهري FACE VALIDITY

يعد الصدق الظاهري الاشارة الى ما

يبدو ان المقياس يقيس ما وضع من اجله اي مدى ما يتضمن فقرات يبدو انها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون المقياس متفق مع الغرض منه . وهو المظهر العام للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها (الامام ، ١٩٩٠، ص ١٣٠) . وقد تحقق هذا النوع من الصدق في هذا المقياس عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها .

- صدق البناء CONSTRUCT VALIDITY

ويقصد به مدى قدرة المقياس على كشف السمة او اي ظاهرة سلوكية معينة ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس اي مدى تضمينه بناءا نظريا محددا او صفة معينة وقد تم استخراج مؤشرات تدل على هذا الصدق من خلال الاتي :

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية : يعد معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية مؤشرا لصدق البناء ولقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية

بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة

والجدول (٤) يوضح ذلك

الجدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
٠,٥١	٣١	٠,٤٢	١
٠,٥٢	٣٢	٠,٤٦	٢
٠,٥٩	٣٣	٠,٣٤	٣
٠,٦٠	٣٤	٠,٦٣	٤
٠,٦١	٣٥	٠,٤٣	٥
٠,٤٨	٣٦	٠,٦٢	٦
٠,٥٨	٣٧	٠,٣٧	٧
٠,٤٩	٣٨	٠,٥٨	٨
٠,٦٤	٣٩	٠,٦٨	٩
٠,٧٠	٤٠	٠,٥١	١٠
٠,٥٥	٤١	٠,٣٩	١١
٠,٥١	٤٢	٠,٥٦	١٢
٠,٦٣	٤٣	٠,٥١	١٣
٠,٤٩	٤٤	٠,٤٤	١٤
٠,٥٤	٤٥	٠,٤٣	١٥
٠,٢٣	٤٦	٠,٥٦	١٦
٠,٣٤	٤٧	٠,٢٤	١٧

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١٨	٠,٥٧	٤٨	٠,٣٢
١٩	٠,٥٤	٤٩	٠,٣٣
٢٠	٠,٦٧	٥٠	٠,٢٦
٢١	٠,٢٤	٥١	٠,٣٦
٢٢	٠,٣٣	٥٢	٠,٤٩
٢٣	٠,٤٥	٥٣	٠,٦٦
٢٤	٠,٢٨	٥٤	٠,٦١
٢٥	٠,٣٩	٥٥	٠,٦٩
٢٦	٠,٧١	٥٦	٠,٧٧
٢٧	٠,٧٦	٥٧	٠,٣٧
٢٨	٠,٦٥		
٢٩	٠,٥٤		
٣٠	٠,٤٨		

علاقة الفقرة بدرجة المكون : وهنا تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون ولتحقيق ذلك حسبت الدرجة الكلية لافراد العينة على وفق المكونات الستة عشر وبعد ذلك تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على وفق كل فقرة من فقرات كل مجال ودرجاتهم الكلية على ذلك المجال والجداول من (٥ الى ١٩) توضح ذلك

الجدول (٥) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون المتابعة

الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٩
٢	٠,٥٨

٣	٠,٤٦

جدول (٦) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التحكم بالتهور

الفقرة	معامل الارتباط
٤	٠,٤٢
٥	٠,٤٨
٦	٠,٣٩

جدول (٧) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون الاصغاء بتقهم وتعاطف

الفقرة	معامل الارتباط
٧	٠,٣٩
٨	٠,٥٣
٩	٠,٤٤

جدول (٨) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التفكير بمرونة

الفقرة	معامل الارتباط
١٠	٠,٣٤
١١	٠,٥٢
١٢	٠,٤١
١٣	٠,٣٥

جدول (٩) يوضح العلاقة بين درجة الفقرة بدرجة مكون التفكير حول التفكير

الفقرة	معامل الارتباط
١٤	٠,٦٢

١٥	٠,٤٣
١٦	٠,٦٤
١٧	٠,٥٦

جدول (١٠) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون السعي نحو الدقة

الفقرة	معامل الارتباط
١٨	٠,٥٨
١٩	٠,٤٦

جدول (١١) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التساؤل وطرح المشكلات

الفقرة	معامل الارتباط
٢٠	٠,٤٢
٢١	٠,٤٨
٢٢	٠,٣٩

جدول (١٢) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون تطبيق المعارف السابقة في

مواقف جديدة

الفقرة	معامل الارتباط
٢٣	٠,٣٩
٢٤	٠,٥٣
٢٥	٠,٤٤
٢٦	٠,٣٧

جدول (١٣) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التفكير والتواصل بوضوح ودقة

الفقرة	معامل الارتباط

٢٧	٠,٣٤
٢٨	٠,٥٢
٢٩	٠,٤١
٣٠	٠,٣٥

جدول (١٣) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون جمع البيانات باستخدام جميع الحواس

ت	معامل الارتباط
٣١	٠,٦٢
٣٢	٠,٤٣
٣٣	٠,٦٤
٣٤	٠,٥٦

جدول (١٤) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون الابداع الخيال والتجديد

الفقرة	معامل الارتباط
٣٥	٠,٣٩
٣٦	٠,٥٨
٣٧	٠,٤٦
٣٨	٠,٣٥

جدول (١٥) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون الاستجابة بدهشة ورهبة

الفقرة	معامل الارتباط
٣٩	٠,٣٥
٤٠	٠,٤٨
٤١	٠,٣٩

جدول (١٦) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون الاقدام على مخاطرة مسؤولة

الفقرة	معامل الارتباط
٤٢	٠,٣٩
٤٣	٠,٥٣
٤٤	٠,٤٤
٤٥	٠,٣٧

جدول (١٧) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون إيجاد الدعاية

الفقرة	معامل الارتباط
٤٦	٠,٣٤
٤٧	٠,٥٢
٤٨	٠,٤١
٤٩	٠,٣٥

جدول (١٨) يوضح العلاقة بين درجة الفقرة بدرجة مكون التفكير التبادلي

الفقرة	معامل الارتباط
٥٠	٠,٦٢
٥١	٠,٤٣
٥٢	٠,٦٤
٥٣	٠,٥٦

جدول (١٩) يوضح علاقة درجة الفقرة بدرجة مكون التعليم المستمر

الفقرة	معامل الارتباط
٥٤	٠,٣٩
٥٥	٠,٥٨

٥٦	٠,٤٦
٥٧	٠,٣٥

الثبات RELIABILITY

الثبات يعني ان يكون المقياس موثوقا به ويعتمد عليه وان المقياس لا تتغير نتائجه لو اعيد تطبيقه مرة اخرى . وقد استخرج الثبات في المقياس الحالي وفق الاتي :

١. اعادة الاختبار : يتم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من الافراد على المقياس بعد تطبيقه مرتين وبفاصل زمني بين التطبيقين الاول والثاني (عودة ، ٢٠٠٥، ص ٤٣٠) .

وفي الدراسة الحالية طبق المقياس على عينة بلغ عددها (٨٠) طالب وطالبة واعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور اسبوعين ثم حسبت العلاقة بين التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) .

٢- معامل الفا كرونباخ : يعتمد هذا الاسلوب الاتساق في اداء الافراد الفرد من فقرة الى اخرى ويشير الى الدرجة التي تشترك بها جميع فقرات المقياس في قياس خاصية معينة عند الفرد (ثورندايك ، ١٩٨٩، ص ٧٩) .

واستخرج معامل الاتساق الداخلي لمقياس عادات العقل باستعمال معادلة الفا كرونباخ لدرجات افراد العينة وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩)

الوسائل الاحصائية : تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج
- معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية
- علاقة درجة الفقرة بدرجة المكون
٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج
- القوة التمييزية لفقرات المقياس
٣. معادلة الفا كرونباخ لاستخراج الثبات
٤. اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق وفقا لمتغيرات البحث

عرض النتائج وتفسيرها :

حاول البحث الحالي التحقق من الاهداف الاتية :

١. التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة .

لغرض التحقق من هذا الهدف تم استخراج الاوساط الحسابية والانحراف المعياري لكل عادة من

عادات العقل حيث اظهر التحليل الاحصائي للبيانات بان عادات العقل كالاتي :

بلغ المتوسط الحسابي لمكون المثابرة (٣,٤١) بانحراف معياري بلغ (٠,٦٩)

اما مكون

التفكير حول التفكير بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٩) بانحراف معياري (٠,٧٦) اما

مكون التعلم المستمر بلغ متوسطه الحسابي (٣,٣٢) بانحراف معياري (٠,٨٢١) .

اما مكون الاستجابة بدهشة بلغ متوسطه الحسابي (٣,٢٧) بانحراف معياري (

٠,٧٧) والمتوسط الحسابي لمكون التفكير بمرونة (٣,٢٦) اما الانحراف المعياري

بلغ (٠,٧٦) اما مكون التفكير التبادلي بلغ متوسطه الحسابي (٣,٢٥) بانحراف

معياري (٠,٨٢) . اما المتوسط الحسابي لمكون التفكير والتواصل بوضوح ودقة بلغ (

٣,١٩) بانحراف معياري (٠,٨٠٣) اما مكون تطبيق المعارف السابقة بلغ المتوسط

الحسابي (٣,٢٤) بانحراف معياري (٠,٧٩) اما المتوسط الحسابي لمكون الاقدام مخاطرة مسؤولة بلغ (٣,١٧) بانحراف معياري (٠,٩٠) اما مكون جمع البيانات بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٥) بانحراف معياري (٠,٧٩) اما المتوسط الحسابي لمكون الابداع والخيال بلغ (٣,٠٩) بانحراف معياري (٠,٨٦) ومكون الاصغاء بتقهم بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٧) بانحراف معياري (٠,٩١) اما مكون السعي نحو الدقة بلغ متوسطه الحسابي (٣,٠٤) بانحراف معياري (٠,٩٦) اما المتوسط الحسابي لمكون التساؤل وطرح المشكلات بلغ (٣,٠٠٦) بانحراف معياري (٠,٥٢) . اما التحكم بالتفكير بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٦) بانحراف معياري (٠,٩٤) في حين بلغ المتوسط الحسابي لمكون ايجاد الدعابة (٢,٩٤) بانحراف معياري (٠,٩١) . والجدول (٢٠) يوضح ذلك

الجدول (٢٠) يوضح توزيع عادات العقل وفقا للوسط الحسابي والانحراف المعياري

ت	العادة العقلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	المثابرة	٣,٤١	٠,٦٩	الاولى
٢	التفكير حول التفكير	٣,٣٩	٠,٧٦	الثانية
٣	التعلم المستمر	٣,٣٢	٠,٨٢	الثالثة
٤	الاستجابة بدهشة	٣,٢٧	٠,٧٧	الرابعة
٥	التفكير بمرونة	٣,٢٦	٠,٧٦	الخامسة
٦	التفكير التبادلي	٣,٢٥	٠,٨٢	السادسة
٧	تطبيق المعارف السابقة	٣,٢٤	٠,٧٩	السابعة
٨	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	٣,١٩	٠,٨٠	الثامنة
٩	الاقدام مخاطرة مسؤولة	٣,١٧	٠,٩٠	التاسعة
١٠	جمع البيانات	٣,١٥	٠,٧٩	العاشرة

١١	الابداع والخيال	٣,٠٩	٠,٨٦	الحادية عشر
١٢	الاصغاء بتفهم	٣,٠٧	٠,٩١	الثانية عشر
١٣	السعي نحو الدقة	٣,٠٤	٠,٩٦	الثالثة عشر
١٤	التساؤل وطرح المشكلات	٣,٠٠٦	٠,٥٢	الرابعة عشر
١٥	التحكم بالتهور	٢,٩٦	٠,٩٤	الخامسة عشر
١٦	ايجاد الدعابة	٢,٩٤	٠,٩١	السادسة عشر

ان النظر الى الجدول اعلاه يتضح ان المتوسطات الحسابية لعادات العقل قد تراوحت بين (٣,٤١ - ٢,٩٤) وقد جاءت عادة المثابرة بالترتيب الاول الامر الذي يمكن ان يعزى الى ان طلبة الجامعة لديهم القدرة على ايجاد البدائل عند مواجهة الصعوبات والعديد من الاستراتيجيات التي توصل الى الحل ولديهم القدرة على تطوير نظام خاص بهم في فهم المشكلة .

٢ . التعرف على دلالة الفروق في مستوى عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير الجنس (ذكور . اناث) .

للاجابة على هذا الهدف تم ترتيب عادات العقل الشائعة لدى كل من الذكور والاناث واستخدام اختبار (ولكوكسن Wil-Coxon) للعينات المستقلة . والجدول (٢١) يوضح ذلك

جدول (٢١) يوضح ترتيب عادات العقل وفقا لمتغير الجنس

الرقم	عادات العقل	الرتبة	
		ذكور	اناث
١	المثابرة	١	١
٢	التحكم بالتهور	٢	٣
٣	الاصغاء بتفهم وتعاطف	٤	٢
٤	التساؤل وطرح المشكلات	٣	٥
٥	الاستجابة بدهشة ورهبة	١٦	١٦

٦	الاقدام مخاطرة مسؤولة	١٣	١٠
٧	التفكير حول التفكير	١٢	٩
٨	التعلم المستمر	٧	٧
٩	ايجاد الدعابة	٨	١٥
١٠	الابداع والخيال	٦	١٢
١١	تطبيق المعارف السابقة	٥	١١
١٢	جمع البيانات	٩	١٣
١٣	السعي نحو الدقة	١٤	٤
١٤	التفكير التبادلي	١١	٨
١٥	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	١٠	١٠
١٦	التفكير بمرونة	١٥	١٤

ولمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والاناث على مقياس العادات تم استخدام اختبار ولكوكسن للعينات المستقلة والجدول (٢٢) يوضح ذلك

جدول (٢٢) يوضح قيمة ولكوكسن تبعا لمتغير الجنس

مجموعات المقارنة	قيمة Z	مستوى الدلالة
الذكور والاناث	٨,٣٨	٠,٠٥

يتضح من الجدول اعلاه انه ليس هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث الامر الذي يمكن تفسيره على اساس ان طلبة الجامعة لديهم خبرات كافية تجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات التي تواجههم

٣- التعرف على دلالة الفرق في مستوى عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغير التخصص (علمي - انساني) .

للإجابة على هذا الهدف تم ترتيب عادات العقل الشائعة لدى كل من العلمي والانساني واستخدام اختبار (ولكوكسن Wil.Coxon) للعينات المستقلة . والجدول (٢٣) يوضح ذلك

جدول (٢٣) يوضح ترتيب عادات العقل وفقا لمتغير التخصص

الرقم	عادات العقل	الرتبة	
		علمي	انساني
١	المثابرة	١	٥
٢	التحكم بالتهور	٦	١
٣	الاصغاء بفهم وتعاطف	٢	٦
٤	التساؤل وطرح المشكلات	٣	٤
٥	الاستجابة بدھشة ورھبة	٨	٢
٦	الاقدام مخاطرة مسؤولة	٤	٧
٧	التفكير حول التفكير	٥	٨
٨	التعلم المستمر	٧	١٠
٩	ايجاد الدعابة	١٦	٣
١٠	الابداع والخيال	٩	١٦
١١	تطبيق المعارف السابقة	١٠	١١
١٢	جمع البيانات	١٣	١٢
١٣	السعي نحو الدقة	١٢	١٣
١٤	التفكير التبادلي	١١	١١

١٥	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	١٤	٩
١٦	التفكير بمرونة	١٥	١٥

ولمعرفة دلالة الفروق بين العلمي والانساني على مقياس العادات تم استخدام اختبار ولكوكسن للعينات المستقلة والجدول (٢٤) يوضح ذلك

جدول (٢٤) يوضح قيمة ولكوكسن تبعا لمتغير التخصص

مجموعات المقارنة	قيمة Z	مستوى الدلالة
العلمي والانساني	٨,٤٦	٠,٠٥

يتضح من الجدول اعلاه انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية يمكن ان تعزى لمتغير التخصص الامر الذي يمكن تفسيره على اساس ان المناهج الدراسية المتضمنة لكلا التخصصين لا ياذان بنظر الاعتبار مثل تلك العادات العقلية وبالتالي قد تكون غير متضمنة في مثل تلك المناهج

التوصيات : في نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالاتي :

١. تاهيل المدرسين تاهيلا معاصرا مواكبا لمتطلبات العصر
 ٢. الوعي بخصائص المتعلم نمائيا لاستثمارها وفق الاصول
 ٣. جعل الجو الصفي دافئا وداعم عاطفيا للطلبة
- المقترحات :** في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث الاتي:

١. اجراء دراسة مماثلة على طلبة لمرحلة الاعدادية
٢. بناء برنامج تدريبي مبني على عادات العقل لتنمية مهارات التفكير الناقد
٣. اجراء دراسة عن عادات العقل وعلاقته ببعض المتغيرات التي لم يتناولها البحث

الحالي

المصادر :

١. الامام ، مصطفى (١٩٩٠) : القياس والتقويم ، جامعة بغداد
٢. ابراهيم ، عبد الستار (١٩٨٧) علم النفس ، دار المريخ ، الرياض
٣. ثورندايك ، روبرت (١٩٨٩) ترجمة ، عبدالله الكيلاني ، عبد الرحمن عدس ، القياس والتقويم ، دار الكتاب الاردني ، عمان
٤. عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٣) : برنامج القياس والتقويم في التربية ، جامعة القدس المفتوحة
٥. زيتون ، حسن (٢٠٠٣) : تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ، عالم الكتب ، القاهرة
٦. قطامي ، يوسف (٢٠٠٥) : ٣٠ عادة عقل ، ديونو للطباعة والنشر ، عمان
٧. قطامي ، نايفة (٢٠٠١) : تعليم التفكير للمرحلة الاساسية ، دار الفكر ، عمان
٨. ملح ، سامي (٢٠٠٠) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة ، عمان
٩. نوفل ، محمد بكر (٢٠٠٦) : عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن ، مجلة المعلم / الطالب ، العددان الاول والثاني ، عمان

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/ اراء الخبراء لمقياس عادات العقل

الاستاذ الفاضل — المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث القيام بالدراسة الموسومة (عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة) وبعد الاطلاع على الادبيات والاطر النظرية الخاصة بالموضوع فقد تم تعريف عادات العقل وفقا لوجهة نظر " كوستا وكاليك ٢٠٠٤ " حيث يعرفان عادات العقل " بانها نزعة الفرد الى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما عندما تكون الاجابة او الحل غير متوافر في ابنيته المعرفية اذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير او لغز او موقف غامض فهي تعني او تشير الى توظيف السلوك الذكي عندما لايعرف الفرد الاجابة " ويشيران الى ان هناك "١٦" عادة عقل هي " المثابرة ، التحكم بالتهور ، الاصغاء بتقهم وتعاطف ، التفكير بمرونة ، التفكير حول التفكير ، السعي نحو الدقة ، التساؤل وطرح المشكلات ، تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة ، التفكير والتواصل بوضوح ودقة ، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس ، الابداع

الخيال والتجديد ، الاستجابة بدهشة ورهبة ، الاقدام على مخاطر مسؤولة ، ايجاد الدعابة ، التفكير التبادلي ، التعليم المستمر " وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية . نضع بين ايديكم فقرات تمثل عادات العقل يرجى بيان رايكم حول مدى ملائمتها ووضوحها وذلك من خلال وضع اشارة () امام البديل (صالحة ، غير صالحة ، التعديل المقترح) علما ان بدائل الاستجابة في المقياس هي (موافق على الاطلاق ، موافق الى حد ما ، غير موافق الى حد ما ، غير موافق على الاطلاق)

شاكرين تعاونكم

الباحث

ا. م . د. حيدر كريم سكر

١. المثابرة persisting : من طبيعة الافراد الاكفاء انهم ملتزمون بالمهمة الموكولة اليهم الى حين ان تكتمل ولايستسلمون بسهولة للصعوبات التي تعترض سير عملهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	استمر بالعمل على المهمة حتى تكتمل			
٢	امتلك القدرة على تحليل المهمة او المشكلة			
٣	امتلك القدرة على المحافظة الذهنية على الاستمرار في خط التفكير الموجه نحو المهمة			
٤	لدي القدرة على مراجعة المهمة وتقلبها في أي مرحلة للوصول الى احسن اداء			

٢. التحكم بالتهور managing impulsivity : من صفات الافراد المتصفين بحل المشكلات انهم متانون ويفكرون قبل ان يقدموا على عمل ما وبالتالي فهم يؤسسون رؤية لخطه عمل او هدف او اتجاه قبل ان يبدوا

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اشعر ان ذهني ليس ملكي			
٢	اشعر دائما بالتعب وعدم الجدوى لما اصل اليه			
٣	ارى بان التامل في النتائج عملية ذهنية مملة			
٤	علي اغتنام الفكرة التي تخطر على البال لانها فكرة مصفاة			

٣. الاصغاء بتفهم وتعاطف listening to others with understanding and empathy : يمضي الناس ذوو الفالية العالية جزءا كبيرا من وقتهم وطاقتهم في الاصغاء .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اطيل الاستماع والتفكير فيما يقوله الآخرون			
٢	لدي القدرة على اعادة صياغة افكار الآخرين بهدف فهمها			
٣	أؤمن بان الصمت سيد الكلام			
٤	لدي القدرة على قراءة ما بين السطور لافكار الآخرين			

٤. التفكير بمرونة thinking flexibility: الافراد المرنون لديهم القدرة على تغيير ارائهم عندما يتلقو بيانات اضافية ويعملون في نخرجات وانشطة متعددة في ان واحد ويعتمدون عى ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حل المشكلات .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	حينما اقرا اقفز دائما الى ما وراء الجملة			
٢	اترك باب ذهني مفتوحا دئما			
٣	اعالج مالدي من معلومات اكثر من مرة			
٤	اقدر افكار الاخرين			

٥. التفكير حول التفكير thinking about thinking meta cognition : من طبيعة الناس الاذكياء انهم يخططون لمهاراتهم التفكيرية واستراتيجياتهم ويتاملون فيها وقيمون جودتها .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اخطط لتحقيق ما اريد تحقيقه			
٢	اقوم مدى تحقيقي للهدف ودرجته			
٣	اربط الافكار معا واوسع معرفتي حول تعليمي			
٤	انقل ما اتعلمه الى مواقف معرفية ومهاراتية جديدة			

٦. السعي نحو الدقة striving for accuracy and precision : الافراد الذين يقدرن الدقة ياخذون وقتا كافيا لتفحص منتجاتهم حيث تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم الالتزام بها يراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم اتباعها وكذلك

المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من نتائجهم النهائية توائم تلك المعايير مواعمة تامة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اشعر بالسعادة حينما اتحدى نفسي واتغلب عليها			
٢	يزعجني اني لم استطع الوصول الى المعيار الذي اضعه لنفسي			
٣	عندما اكتب شيئاً اقول لنفسي ان ما اكتبه اصبح قديماً			
٤	اعتقد بان هذا ليس مستوي الحقيقي			

٧. التساؤل وطرح المشكلات questioning and proplem : من خصائص

الانسان المميزة نزوعه وقدرته في العثور على مشكلات ليقوم بحلها ويعرف الافراد الفاعلون الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات وطرح الاسئلة التي من شأنها ان تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفون وما لايعرفون .

	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اتساءل لكي اكون موجود			
٢	اتساءل لكي اشعر بمجالي ومكاني وزماني			
٣	اتساءل لكي اعرف ما يدور في ذهني واذهان الاخرين			
٤	اتساءل لاولد بدائل واختيارات جديدة			

٨. تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة applying past knowledge to new situation : الافراد الازكياء يتعلمون من التجارب فعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة تراهم يلجأون الى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	ابحث عما يذكرك به الموقف لدي عند مواجهة مشكلة ما			
٢	اطبق ما اعرفه على مواقف جديدة اتعرض لها			
٣	الماضي خبرة مخزنة ولا انتكر لها			
٤	ابحث عما يشبه هذا الموقف لدي عند مواجهة مشكلة معينة			

٩. التفكير والتواصل بوضوح ودقة thinking and communicating with clarity and precision : تلعب مقدرة المرء على تهذيب اللغة دورا هاما في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير الناقد الذي يشكل القاعدة المعرفية لاي عمل ذي فاعلية ومن شان اثرات تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في ان واحد معا ان ينتج تفكيرا فاعلا فاللغة والتفكير امران متلازمان حيث يعتبران وجهان لعملة واحدة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	لدي القدرة في التحدث عن خبراتي باقل قدر ممكن من الكلمات			
٢	اعبر عما افكر به بكلمات مصحوبة بانفعالات			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
	بسيطة ومفهومة			
٣	اعتقد بان التفكير الواضح يتم التعبير عنه بكلمات واضحة			
٤	استعمل امثلة حسية لتوضيح فكري بغض النظر عن مستوى السامع			

١٠. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس gathering data through all senses : يدرك الافراد الانكفاء ان جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية واولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة اكثر مما يستوعب الاخرين .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	احل الاشياء المسموعة والمرئية والملموسة والمشمومة معا لايجاد علاقة معرفية			
٢	اتعامل مع البيئة كميدان معرفي مفتوح			
٣	لدي القدرة في التعرف على أي القنوات الذهنية اكثر مناسبة للعمليات المعرفية			
٤	لدي القدرة على المعالجة المعرفية الذهنية للمدخلات البيئية			

١١. الابداع ، الخيال والتجديد creating imagining and innovating : معظم الافراد لديهم الطاقة لتوليد منتجات وحلول واساليب جديدة وذكية بارعة اذا ما هئنت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات ومن طبيعة الافراد الخلاقين انهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متحسين الامكانات البديلة من زوايا عدة .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	لدي القدرة في تصور حل المشكلة قبل ممارستها حلها			
٢	اتصور الاشياء واراها محاكاة لافكاري التي لم تظهر			
٣	لدي القدرة على توليد افكار جديدة غير معروفة من قبل			
٤	اعتقد بانني منفتح على عدد كبير من البيانات			

١٢. الاستجابة بدهشة ورهبة respnding with wonderment andawe : الطلبة الذين يتمتعون بهذه العادة هم الذين يسعون ويبحثون عن المشكلات ليستمتعوا بحلها وقديمها للاخرين باستقلالية تامة ويستخدمون عبارات تدل على استقلاليتهم .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اجد متعة في حل المشكلات التي تتحدى قدراتي			
٢	اكون محبا للاستطلاع لتقصي اسباب ما يحدث امامي			
٣	اشعر بنوع من التحدي للمشكلات التي تحتاج لجهد ذهني			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
٤	اجد نوع من التسلية الذهنية عند تولد حل لمشكلة ما			

١٣- الاقدام مخاطرةمسؤولة taking responsible risks: يظهر الطلبة نوع من المخاطرة في عملهم وذلك من اجل تجريب استراتيجيه واسلوب تفكير جديد لاول مرة كما انهم على استعداد للقيام باختبار فرضية جديدة لو كان الشك ينتابهم حيالها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اعتقد بان المخاطرة والفشل تساعد على معرفة الحكمة والصواب			
٢	اشعر بان للشك واليقين نفس القيمة			
٣	اعتقد بان الفشل خطوة من خطوات النجاح			
٤	ارى بان المخاطرة تقود شخصية صلبة متحدية			

١٤- ايجاد الدعابة finding humer: ان الدعابة تحرر الطاقة على الابداع وتثير مهارت التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقرون بالحدز والعثور على علاقات جيدة والتصور البصري وعمل التشابهات ولدى الافراد ذوي المقدرة على الانخراط في الدعابة القدرة عى ادراك الاوضاع مع موقف مناسب واصيل ومثير للاهتمام .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اعتقد بان الاحساس بالدعابة يزيد من نشاطي التعليمي			
٢	ارى بان الدعابة تولد افكار ووظائف ذهنية جديدة			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
٣	عادة ما اسخر من نفسي عند العبث مع الآخرين			
٤	لدي القدرة في التلاعب بالافكار والصور لتصبح فكاهية			

١٥. التفكير التبادلي thinking interdependents: يدرك الافراد المتعاونن اننا
سويا اقوى كثيرا فكريا وماديا من أي فرد منا لوحده ولعل اهم التوهات في عصر ما
بعد اصناعة هو القدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أؤمن بمقولة نحن بدلا من انا			
٢	اعتقد من الافضل التفاعل والتعاطف مع الآخرين			
٣	اطوع تفكيري لكي يتوافق مع الآخرين			
٤	اميل الى ان اشارك الآخرين تفكيرهم وانجازاتهم			

١٦- التعليم المستمر learning continuously: الافراد الانكيا يظلون دائما
مستعدين للتعلم المستمر فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم
والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر كما
يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة ويدركون تماما ان الخبرة
ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوزى العمل التالي والاكثر تعقيدا.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اعتقد بان التعلم العميق يوصل الى الحقيقة			
٢	استفسر واتطلع للاجابات بنفسي			

٣	ارى بان عدم المعرفة هي مشروع لمعرفة جديدة		
٤	اشعر دائما بانني بحاجة الى التعلم		

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (٢)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

المقياس بصورته الاولى

تحية طيبة

بين يديك فقرات تمثل مواقف حياتية وتعليمية مختلفة يرجى قرائتها والاجابة عن كل الفقرات وذلك بوضع اشارة () امام البديل الذي تراه ينطبق عليك وعدم ترك اي فقرة بدون اجابة وتاكّد بانّه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة وانما هي لاغراض البحث العلمي لذا لاداعي لذكر الاسم

مثال :

ت	الفقرات	موافق على الاطلاق	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
	اشعر ان ذهني ليس ملكي				

الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
١٥				انقل ما اتعلمه الى مواقف معرفية ومهاراتية جديدة
١٦				يزعجني اني لم استطع الوصول الى المعيار الذي اضعه لنفسي
١٧				عندما اكتب شيئا اقول لنفسي ان ما اكتبه اصبح قديما
١٨				اتساءل لكي اكون موجودا
١٩				اتساءل لكي اعرف ما يدور في ذهني واذهان الآخرين
٢٠				اتساءل لاولد بدائل واختيارات جديدة
٢١				ابحث عما يذكرني به الموقف لدي عند مواجهة مشكلة ما
٢٢				اطبق ما اعرفه على مواقف جديدة اتعرض لها
٢٣				الماضي خبرة مخزنة استعين بها
٢٤				ابحث عما يشبه هذا الموقف لدي عند مواجهة مشكلة معينة
٢٥				لدي القدرة في التحدث عن خبراتي باقل قدر ممكن من الكلمات
٢٦				اعبر عما افكر به بكلمات مصحوبة بانفعالات بسيطة ومفهومة
٢٧				اعتقد بان التفكير الواضح يتم التعبير عنه بكلمات واضحة
٢٨				استعمل امثلة حسية لتوضيح فكريتي للآخرين

غير موافق على الإطلاق	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق جدا	الفقرات	
				احل الاشياء التي استقبلها باستخدام الحواس	٢٩
				اتعامل مع البيئة كميدان معرفي مفتوح	٣٠
				استطيع التعرف على اكثر القنوات الذهنية مناسبة للعمليات المعرفية	٣١
				لدي القدرة على المعالجة المعرفية الذهنية للمدخلات البيئية	٣٢
				لدي القدرة في تصور حل المشكلة قبل ممارستها حلها	٣٣
				اتصور الاشياء واراها محاكاة لافكاري التي لم تظهر	٣٤
				لدي القدرة على توليد افكار جديدة غير معروفة من قبل	٣٥
				اعتقد بانني منفتح على عدد كبير من البيئات	٣٦
				اشعر بنوع من التحدي للمشكلات التي تحتاج لجهد ذهني	٣٧
				اجد نوعا من التسلية الذهنية عند تولد حل لمشكلة ما	٣٨
				اعتقد بان المخاطرة والفشل تساعد على معرفة الحقيقة	٣٩
				اشعر بان للشك واليقين نفس القيمة	٤٠
				اعتقد بان الفشل خطوة من خطوات النجاح	٤١
				ارى بان المخاطرة تبني شخصية صلبة متحدية	٤٢
				اعتقد بان الاحساس بالدعابة يزيد من	٤٣

غير موافق على الإطلاق	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق جدا	الفقرات	
				نشاطي التعليمي	
				ارى بان الدعاية تولد افكار ووظائف ذهنية جديدة	٤٤
				عادة ما اسخر من نفسي عند العبث مع الآخرين	٤٥
				لدي القدرة في التلاعب بالافكار والصور لتصبح فكاهية	٤٦
				اؤمن بمقولة نحن بدلا من انا	٤٧
				اعتقد من الافضل التفاعل مع الآخرين	٤٨
				اطوع تفكيري لكي يتوافق مع الآخرين	٤٩
				اميل الى ان اشارك الآخرين تفكيرهم وانجازاتهم	٥٠
				اعتقد بان التعلم المستمر يوصل الى الحقيقة	٥١
				استفسر واتطلع للاجابات بنفسي	٥٢
				ارى بان قلة المعرفة هي مشروع لمعرفة جديدة	٥٣
				اشعر بانني بحاجة الى التعلم	٥٤
				اشعر بالسعادة حينما اتحدى نفسي واتغلب عليها	٥٥
				اجد متعة في حل المشكلات التي تتحدى قدراتي	٥٦
				لدي القدرة على اعادة صياغة افكار الآخرين بهدف فهمها	٥٧

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (٣)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

المقياس بصورته النهائية

تحية طيبة

بين يدك فقرات تمثل مواقف حياتية وتعليمية مختلفة يرجى قرائتها والاجابة عن كل الفقرات وذلك بوضع اشارة () امام البديل الذي تراه ينطبق عليك وعدم ترك اي فقرة بدون اجابة وتاكّد بانّه ليس هناك اجابة صحيحة واخرى خاطئة وانما هي لاغراض البحث العلمي لذا لاداعي لذكر الاسم

مثال :

ت	الفقرات	موافق على الاطلاق	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
	اشعر ان ذهني ليس ملكي				

الباحث

١. م . د. حيدر كريم سكر

	الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
١	استمر بالعمل على المهمة حتى تكتمل				
٢	امتلك القدرة على تحليل المشكلة				
٣	امتلك القدرة على الاستمرار في خط التفكير الموجه نحو المهمة				
٤	اشعر بالتعب وعدم الجدوى لما اصل اليه				
٥	ارى بان التأمل في النتائج عملية ذهنية مملة				
٦	اغتنم الفكرة التي تخطر على بالي لانها فكرة مصفاة				
٧	اطيل الاستماع والتفكير فيما يقوله الآخرون				
٨	أؤمن بان الصمت سيد الكلام				
٩	اترك باب ذهني مفتوحا				
١٠	اعالج مالدي من معلومات اكثر من مرة				
١١	اقدر افكار الآخرين				
١٢	اخطط لتحقيق ما اريد تحقيقه				
١٣	اتامل بمدى تحقيقي للهدف وجودته				
١٤	اربط الافكار معا واوسع معرفتي حول تعليمي				
١٥	انقل ما اتعلمه الى مواقف معرفية				

الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
ومهاراتية جديدة				
١٦ يزعجني اني لم استطع الوصول الى المعيار الذي اضعه لنفسى				
١٧ عندما اكتب شيئا اقول لنفسى ان ما اكتبه اصبح قديما				
١٨ اتساءل لكي اكون موجودا				
١٩ اتساءل لكي اعرف ما يدور في ذهني واذهان الاخرين				
٢٠ اتساءل لاولد بدائل واختيارات جديدة				
٢١ ابحت عما يذكرني به الموقف لدي عند مواجهة مشكلة ما				
٢٢ اطبق ما اعرفه على مواقف جديدة اتعرض لها				
٢٣ الماضي خبرة مخزنة استعين بها				
٢٤ ابحت عما يشبه هذا الموقف لدي عند مواجهة مشكلة معينة				
٢٥ لدي القدرة في التحدث عن خبراتي باقل قدر ممكن من الكلمات				
٢٦ اعبر عما افكر به بكلمات مصحوبة بانفعالات بسيطة ومفهومة				
٢٧ اعتقد بان التفكير الواضح يتم التعبير عنه بكلمات واضحة				
٢٨ استعمل امثلة حسية لتوضيح فكرتي للاخرين				

الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
٢٩ احل الاشياء التي استقبلها باستخدام الحواس				
٣٠ التعامل مع البيئة كميدان معرفي مفتوح				
٣١ استطيع التعرف على اكثر القنوات الذهنية مناسبة للعمليات المعرفية				
٣٢ لدي القدرة على المعالجة المعرفية الذهنية للمدخلات البيئية				
٣٣ لدي القدرة في تصور حل المشكلة قبل ممارستها حلها				
٣٤ اتصور الاشياء واراها محاكاة لافكاري التي لم تظهر				
٣٥ لدي القدرة على توليد افكار جديدة غير معروفة من قبل				
٣٦ اعتقد بانني منفتح على عدد كبير من البيانات				
٣٧ اشعر بنوع من التحدي للمشكلات التي تحتاج لجهد ذهني				
٣٨ اجد نوعا من التسلية الذهنية عند تولد حل لمشكلة ما				
٣٩ اعتقد بان المخاطرة والفشل تساعد على معرفة الحقيقة				
٤٠ اشعر بان للشك واليقين نفس القيمة				
٤١ اعتقد بان الفشل خطوة من خطوات النجاح				
٤٢ ارى بان المخاطرة تبني شخصية صلبة				

الفقرات	موافق جدا	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق على الاطلاق
متحدية				
٤٣ اعتقد بان الاحساس بالدعابة يزيد من نشاطي التعليمي				
٤٤ ارى بان الدعابة تولد افكار ووظائف ذهنية جديدة				
٤٥ عادة ما اسخر من نفسي عند العبث مع الآخرين				
٤٦ لدي القدرة في التلاعب بالافكار والصور لتصبح فكاهية				
٤٧ اعتقد من الافضل التفاعل مع الآخرين				
٤٨ اطوع تفكيري لكي يتوافق مع الآخرين				
٤٩ اميل الى ان اشارك الآخرين تفكيرهم وانجازاتهم				
٥٠ اعتقد بان التعلم المستمر يوصل الى الحقيقة				
٥١ ارى بان قلة المعرفة هي مشروع لمعرفة جديدة				
٥٢ اشعر بانني بحاجة الى التعلم				
٥٣ اشعر بالسعادة حينما اتحدى نفسي واتغلب عليها				
٥٤ اجد متعة في حل المشكلات التي تتحدى قدراتي				
٥٥ لدي القدرة على اعادة صياغة افكار الآخرين بهدف فهمها				

أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحادثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية

أ.د. صاحب عبد مرزوك
إسراء عباس هادي

الفصل الاول التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

الحادثة تتمثل في التعبير عن الظواهر الحضارية التي يتعرض لها مجتمعنا في كافة المجالات وقد ظهرت ملامح الحادثة في مختلف المناحي وبمختلف أشكالها وبذا يستلزمها الأمر ضرورة تنمية هذا المفهوم في شخصية الفرد في مجتمعنا حيث يتعرض الى مجموعة من التغيرات الاجتماعية في الوقت الحالي .

ومن خلال معاشرة الباحثة لعينة البحث ومن خلال خبرتها في مجال الإرشاد النفسي و التربوي لاحظت ان هناك أعداد كبيرة من الطالبات يجهلن مفهوم الحادثة وعليه فإن تحديد سمة الحادثة بات ضروري لمعرفة توافر هذه السمة في شخصية الطلبة والعمل على تنميتها بما يتناسب والإطار المرجعي لتراثنا وذلك لمواكبة التطورات والمستجدات الحضارية خدمة لصالح الامة والبلد والفرد والمجتمع معاً.

ونظراً لعدم توافر برنامج إرشادي لتنمية سمة الحادثة (على حد علم الباحثة) معد على طالبات المرحلة الإعدادية في العراق وتوظيفه في تكوين الشخصية الحديثة المبدعة التي لها القدرة الذاتية للتعامل مع متغيرات الحياة الحديثة في كافة المجالات ومن هنا تبرز مشكلة هذا البحث في عدم توافر برنامج إرشادي لتنمية سمة الحادثة يتناسب والبيئة العراقية على الرغم من أهميتها لاسيما في المرحلة الراهنة وتتبلور

المشكلة في الإجابة على التساؤل التالي : هل للبرنامج الإرشادي سمة الحادثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية .

أهمية البحث :

الحادثة ظاهرة عالمية كونها نزعة طاغية في العصر الحديث وردت تحت تسمية الحادثة العالمية (العولمة) حيث أخذت مدولان الأول يدل على الانفتاح وحرية التفكير ومتابعة الوقائع المكتشفة في مختلف المجالات والابتعاد عن الكسل والرتابة أما الثاني فيدل على سطحية التفكير وحب التغيير لأجل التغيير ونبذ الماضي دون حكم او تفكير مسبق (سلاح شور ، ٢٠٠٤ : ٢) .

ويعد مفهوم الحادثة من المفاهيم المعقدة والمتشابكة إذ أنه يتضمن تفاعل العديد من الخصائص العقلية والوجدانية لدى الفرد لذلك فقد تعددت الآراء في بحث هذا المفهوم من حيث طبيعته وتطوره والشخصية من هذا المنظور تعتبر نتائجاً لسني حياة الفرد وتجاربه وقيمه وتقاليده واتجاهاته (عباس ، ١٩٨٢ : ١١) .

وقد بذلت جهود كثيرة من قبل العلماء والباحثين لدراسة شخصية الفرد ومكوناتها من سمات وخصائص واتجاهات متضمنة في شخصية الانسان الحديث إذ ان الحادثة عملية متجددة باستمرار لذلك فهي لم تحض بقسط كافٍ من التأمل والدراسة بغية التعرف على العوامل المسؤولة الكامنة في الفرد والتي تكون مسؤولة عن الحادثة في شخصية الفرد (عاسف ، ١٩٩٩ : ١٤٣) .

إن التعليم يجب ان لا يقتصر على إتقان المادة العلمية فحسب وإنما استخدام العملية التعليمية والتعليمية وتوظيفها في تكوين الشخصية الحديثة والمبدعة والتي لها القدرة الذاتية للتعامل مع متغيرات الحياة الحديثة في كافة المجالات (الحديثي ، ٢٠٠٠ : ٨٨) .

ويتميز العصر الحالي بالتفجر المعرفي الشامل والتغيرات السريعة التي تطرأ على كافة مناحي الحياة ولمواكبة ذلك لابد من ان تقوم المؤسسات التربوية بإعداد

مجلة لواعول فلسفية في ليبيا
910
لعدد 68)

الاجيال إعداداً سليماً يتناسب مع متطلبات تختص بالجانب السلوكي في شخصية الفرد (Raijput,1996:4) .

حيث يعد التعليم بمختلف مراحله الدراسية من اهم العوامل المؤدية الى بناء المجتمع وترسيخ أسس تقدمه نظراً لما له من فوائد مباشرة للفرد والمجتمع على حد سواء (الخولي ، ١٩٨٨ : ٢٤٥) .

وقد ادركت العديد من الدول أهمية القوى البشرية وخصوصاً قطاع الشباب وما لهذا القطاع من اثر فعال في حداثة المجتمع لذا اصبحت تلك الدول تعد الخطط بغية تطوير طاقات هذا القطاع وتوظيفها على وفق حاجات ومتطلبات المجتمع الآن ومستقبلاً .

وتتأتى مثل هذا الإهتمام بهذه الشريحة في كونها تمثل القاعدة الاساس في المجتمع التي تتقبل التغيير وتسهم في إحداث التغيرات الحضارية وتعمل على رفع مستوى المجتمع وافرادها (خضير وخشمان ، ١٩٩٧ : ١٩٥) .

فالمرحلة الاعدادية تمثل فترة الاعداد الجاد للمواطنة وفترة تحقيق الاهداف الرئيسية لتربية الناشئة ومرحلة تعليمية مهمة بالنسبة لتحقيق الاهداف العامة للتربية في اي مجتمع من المجتمعات فهي تعد الكفايات المتوسطة لمزاولة الاعمال والوظائف الصغيرة وتهيأ الطلبة من ذوي الاستعدادات المناسبة لمتابعة التعليم في الجامعات والمعاهد .

فالمرحلة الاعدادية تستطيع من خلال مواقفها ومواردها التعليمية التي تنمي في طلبتها قيماً يحرص المجتمع على غرسها فيهم وهي تستطيع إذ ذاك ان تعالج ما يصطلح عليه (راعي القيم) والذي يعاني منه الطلبة في المرحلة الاعدادية (الفخري ، ١٩٨٢ : ٢٩١) .

وعلى النظام التربوي أمام هذه المسؤولية ان يعمل على إيجاد اساليب متطورة تهدف الى رعاية الفرد وتوجيهه وارشاده بشكل يضمن مصلحتهم ومصلحة المجتمع
مجلة لعلوم فلسفة التربية
911
لعدد 68)

وكانت خدمات الارشاد والتوجيه هي احدى هذه الاساليب والممرسات التربوية التي تهدف الى الاهتمام بالفرد بوصفه عنصراً في المجتمع ورعايته للوصول اقصى غايات النمو (الزبون ، ١٩٩٦ : ٢٩) .

وبناء على ما تم عرضه يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في جانبين :

الجانب النظري :

١. قلة البحوث المتخصصة التي تناولت موضوع الحادثة على حد علم الباحثة .

٢. تنمية سمة الحادثة وما لها من دور في تكوين الشخصية الحديثة القادرة على التعامل مع متغيرات الحياة الحديثة في كافة المجالات .

٣. يتناول البحث طالبات المرحلة الاعدادية حيث تمثل هذه الفئة شريحة مهمة في المجتمع

الجانب التطبيقي :

١. يزود المرشد التربوي ببرنامج ارشادي يمكن تطبيقه على طلبة المرحلة الاعدادية .

اهداف البحث :

يهدف الباحث الحالي الى :

١. قياس الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

٢. بناء برنامج إرشادي لتنمية سمة الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

٣. تعرف اثر البرنامج الارشادي في تنمية سمة الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضية الآتية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات الحادثة بين المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي .

حدود البحث :

يتحدد البحث بطالبات المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩)

تحديد المصطلحات :

البرنامج الإرشادي :

عرفة الجانبي ١٩٩٢ ((تصميم مخطط على اسس علمية سليمة يحتوي على مجموعة من الخدمات لحل المشكلات التي يواجهها الطلبة في المجالات المختلفة الاقتصادية والدراسية والنفسية والاجتماعية الامر الذي يؤدي الى نجاحهم الدراسي وتوافقهم مع البيئة)) (الجانبى، ١٩٩٢ : ١٥) .

عرفه الخالدي ٢٠٠٢ : ((إنه تخطيط منظم للنشاطات والفعاليات التي تقدم للأفراد المسترشدين وفقاً لحاجاتهم بهدف تحقيق تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لديهم)) (الخالدي ، ٢٠٠٢:٣٥) .

عرفته شعبان ٢٠٠٤ : ((مجموعة من الانشطة المخططة يسودها جو من الاحترام والتقدير تهدف الى مساعدة الافراد على التعامل مع مشكلاتهم وتدريبهم على اتخاذ القرارات المناسبة وايجاد الحلول اللازمة وتنمية قدراتهم ومهاراتهم وتعديل اتجاهاتهم)) (شعبان ، ٢٠٠٤ : ١٩) .

التعريف النظري للبرنامج الارشادي ((هو مجموعة من الجلسات الإرشادية التي تحتوي على عدد من الانشطة والاستراتيجيات في ضوء واسس علمية بهدف تنمية الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية))

الحداثة :

عرفه المهنا ١٩٨٨ : ((ذلك الوعي المتجدد بمتغيرات الحياة والمستجدات الحضارية والانسلاخ من اغلال الماضي وهي استجابة حضارية للقفز على الثابت وتأكيد مبدأ استقلالية العقل الانساني تجاه تجارب سابقة)) (المهنا ، ١٩٨٨ : ٦)
عرفه تورين ٢٠٠٠ ((انقلاب على كل ماهو تقليدي وساكن في الحياة باتجاه البحث عن افق افضل للفرد والمجتمع لتصبح فكرة تقود الى نظام اجتماعي عقلاني)) (تورين ٢٠٠٠ : ١١٥)

عرفه الطريا ٢٠٠١ ((تفاعل الفرد مع حاجات العصر ومتطلباته قائم على استخدام العقل وفق منطق العصر)) (الطريا ، ٢٠٠١ : ١٤)

وقد تبنت الباحثة تعريف ((سلاح شور ٢٠٠٤)) للحادثة كتعريف نظري للبحث الحالي (هي سمة ثابتة نسبياً تظهر على شكل وعي متجدد بمتغيرات الحياة والمستجدات الحضارية ولاذی يحدد سلوك الفرد في ميادين الحياة المختلفة ويظهر ذلك من خلال قدرته على التكيف والتفاعل مع مستجدات العصر في مختلف ميادين الحياة) (سلاح شور ، ٢٠٠٤ : ١٣)

المرحلة الاعدادية:

تعريف وزارة التربية (١٩٧٧) :

(هي مؤسسات تربوية تقبل الطلبة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المدارس المتوسطة مدة الدراسة فيها ٣ سنوات بعد الدراسة المتوسطة ومهمة هذه المؤسسات تمكين الطلبة من بلوغ مستوى اعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية وتوهمهم في الدخول الى الجامعات)

الفصل الثاني الإطار النظري ودراسات سابقة

الإرشاد والبرامج الإرشادية :

يعتبر الإرشاد فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي ويقوم على أساس نظريات علمية تستند إلى مناهج البحث العلمي التجريبي والوصفي في علم النفس (المعروف ، ١٩٧٨ : ١٩) .

ويعد الإرشاد العملية التي تهدف إلى مساعدة المسترشد على أن يساعد نفسه من خلال فهم نفسه وتوجيه شخصيته تحقيق التوافق مع بيئته وفهم إمكاناته على خير وجه ويصبح أكثر نضجاً وأكثر قدرة على التوافق النفسي في المستقبل ()
الاحرس وآخرون ، ٢٠٠٢ : ٨٨) .

إن التغيرات الاجتماعية السريعة وما يصاحبها من معوقات ومشكلات تربوية ونفسية واقتصادية واجتماعية وانعكاس هذه المشكلات على الأفراد في كيفية مواجهتها كان لابد أن يشكل الجانب النفسي أحد جوانب العملية التربوية التي تقدمها المؤسسات التربوية والاجتماعية لجميع الأفراد بما فيها الأسوياء والمضطربين انفعالياً وسلوكياً لتحقيق الصحة النفسية فالإرشاد هو عملية تعلم وتعليم تساعد الفرد على فهم نفسه وجوانب شخصيته وتساعد على اتخاذ القرارات وحل المشكلات بدقة وموضوعية حتى يستطيع أن ينمو نمواً شخصياً واجتماعياً وتربوياً ومهنياً ويتم من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي لذلك يقوم بالعملية الإرشادية وصولاً إلى تحقيق الغاية المرجوة (الداهري ، ٢٠٠٥ : ٢٠٧) .

والبرنامج الإرشادي برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً بجميع من تضمهم المؤسسة (كالمدرسة مثلاً) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعلق وتحقيق التوافق النفسي داخل تلك المؤسسة وخارجها .

فالبرنامج الإرشادي عنصر مهم وجوهري في العملية التربوية ومن الوسائل الضرورية في خلق جماعة يسودها جو من اللفة والمحبة والاحترام فضلاً عن قدرتها في مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهه من ازمت ومشاكل في جوانب الحياة التي اعدت لها تلك البرامج الإرشادية (الامي، ٢٠٠٢ : ٣٠) .

ويقوم بناء البرامج الإرشادية على أساس مبدأ مساعدة الناس لأنفسهم وتنمية التعبير عن ذواتهم وتطويرها (مؤيد ، ١٩٩٣ : ٢١) .

ويأتي الاهتمام ببرامج الإرشاد التربوي نتيجة التطورات المهمة التي حدثت في مجال الأهداف التربوية بضرورة الاهتمام بتنمية شخصيات الطلبة من نواحيها الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية (الحياني ، ١٩٨٩ : ٤٥٥)

لقد سعت الكثير من بلدان العالم والبلاد العربية الى إدخال برامج التوجيه والإرشاد في وزاراتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة في تدريب المعلمين كما أدخلت بعض الجامعات العربية هذا التخصص في كلياتها التربوية مدفوعة بالنجاح التي حققتها الجامعات الأخرى في مجال التوجيه والإرشاد (ملحم ، ٢٠٠٨ : ١٦٥) .
الإرشاد بالواقع :

الإرشاد الواقعي هو أحد الاتجاهات الحديثة في الإرشاد ويعد من الاتجاهات العقلانية طور من قبل وليم جلاسر الذي ولد عام ١٩٢٥ في مدينة كليفلاند ولاية أوهايو (الداهي، ٢٠٠٥ : ٥٢٧) .

تهدف العملية الإرشادية في الإرشاد الواقعي الى تحقيق أكبر قدر من المسؤولية عند الفرد والمسؤولية هنا تعني اشباع الفرد لحاجاته الخاصة مع السماح للآخرين بأشباع حاجتهم وتهدف الى تزويد المسترشد بالمهارات المختلفة والتي تمكنه من التعايش والاندماج مع الآخرين ومواجهة الواقع الذي يعيشه وتهدف الى خلق فرد يسيطر على ظروفه ويمتلك المهارات العلمية التي من شأنه ان تعينه على اتخاذ القرارات وحل مشاكله المخلقة ومن ثم تعليمه الطريقة المثلى في الحياة .

ويعد منهج جلاسر في الارشاد والعلاج النفسي منهجاً تعليمياً يؤكد على الحوار العقلاني بين المرشد والمترشد ويقوم المرشد بموجبه بتوجيه اسئلة تتعلق بحياته الحالية وميوله وسلوكياته مع التركيز على السلوكيات الصحيحة والناجحة وذلك لكي يحقق المسترشد اعلى مستوى من الوعي بسلوكه مما يمكنه من اصدار احكام قيمة على سلوكه ومن ثم تطوير خطة تتضمن سلوكات اكثر مسؤولية (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦٨) .

قدم جلاسر ثمانية مبادئ تشكل نواة نظرية الارشاد بالواقع واساساً لها وهي مفيدة للمسترشد كخطوات عامة في عملية الارشاد ويجب ملاحظة ان هناك درجة من التفاعل والتعاون بين هذه المبادئ :-

١. الاندماج الشخصي مع المسترشد : إن أهمية الاندماج هو مساعدة الفرد على تحقيق حاجاته الاساسية من الحب والشعور بالقيمة والأهمية وفي الارشاد الواقعي يجب على المرشد ان يكون دافئ ومتفهماً ومهتماً فهذه الصفات الثلاثة تعد حجر الزاوية في الارشاد النفسي الناجح (الشناوي ، ١٩٩٤ : ٢٣٣) .

٢. التركيز على سلوك المسترشد بدلاً من التركيز على المشاعر والتركيز على الحاضر بدلاً من التركيز على الماضي : إن المسترشد الذي يعاني من مشاعر القلق سوف لن يسأل عن اسباب شعوره ولكن الارشاد بالواقع سوف يحث الفرد على ان يحدد سلوكاته التي تسبب هذه المشاعر ويهتم كذلك بالحاضر اكثر من الماضي لان الماضي لايمكن تغييره وكل ما يمكن تغييره هو الحاضر والمستقبل (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦١) .

٣. تقييم السلوك : تقرر نظرية الارشاد بالواقع أن كل فرد عليه ان يحكم على سلوكه الخاص وان يزن هذا السلوك وان يحكم حكماً تقييمياً على ما يأتي به من اعمال وما تسهم به هذه الاعمال والتصرفات في فشله (الشناوي ، ١٩٩٤ : ٢٣٧) .

٤. التخطيط لأجل سلوك مسؤول : عندما يقرر المسترشد ان سلوكه سيء وانه يرغب في ان يكون سلوكه اكثر مسؤولية يركز المرشد على ان يساعد المسترشد في ان يضع خطة واقعية لتغيير سلوكه الى سلوكات اكثر مسؤولية ويجب ان يتأكد المرشد من انه هذه الخطة لا تفوق امكانات وقدرات المسترشد وان تكون الخطة مكتوبة ومرنة وقابلة للتغيير (Corey,1990p302)

٥. الالتزام : وهو الحصول من المسترشد على تأكيد بان يلتزم بالخطة الارشادية ان تم وضعها بالمشاركة من المرشد وهذا التأكيد يكون شفويًا ومكتوبًا (الرشدي والسهل ، ٢٠٠٠ : ٥٤٤) .

٦. رفض قبول الاعذار : قد تقبل الخطط لكن المرشد يجب ان يوضح للمسترشد بان الاعذار غير مقبولة وهو شكل من خداع الذات التي قد تعطي راحة مؤقتة ولكنها تقود في المستقبل الى الفشل وينبغي على المرشد ان لا يشدد على جوانب فشل المسترشد او يلومه على فشله (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦٣) .

٧. إبعاد العقاب : العقاب هو اي إجراء يسبب الالم النفسي او الجسدي ويهدف العقاب الى تغيير السلوك غير المرغوب فيه ولكن يرى جلاسر ان العقاب لا يؤدي الى تعديل السلوك بل على العكس فإنه يعيق الاندماج بين المرشد والمسترشد (جلاسر ، ١٩٦٩ : ٥٧) .

٨. عدم اليأس : الخطوة الاخيرة في الارشاد بالواقع هي عدم الاستسلام مهما كانت النتائج (العزة وعبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦٠) .

وعليه فان المرشد يقوم بافهام المسترشد بأن الإرشاد لا يجعل الافراد سعداء ولكن ايضا يعمل على تغيير السلوك وجعل الافراد اكثر تحملاً للمسؤولية مما يؤدي الى تحقيق السعادة فالعملية الارشادية في الارشاد بالواقع تهدف الى تحقيق قدر من المسؤولية عند الفرد والمسؤولية من وجهة نظر الواقعية هي عملية اشباع الفرد لحاجاته الخاصة مع السماح للآخرين باشباع حاجاتهم بسلام اي اشباع الحاجات

مجلة لعلوم النفس في ليبيا
918
لعدد 68)

بطريقة لاتحرم الآخرين من قدرتهم على تحقيق حاجاتهم كما تهدف الى تزويد المسترشد بمهارات مختلفة تمكنه من التعايش والاندماج مع الآخرين ومواجهة الواقع الذي يعيشه وتهدف الى خلق فرد يمتلك المهارات العلمية التي من شأنها ان تساعده على اتخاذ القرارات وحل المشاكل المختلفة ومن ثم تعليمه الطريقة المثلى في الحياة .
(العزة و عبد الهادي ، ١٩٩٩ : ١٦٨) .

إن المرشد الواقعي يجب ان يكون مسؤولاً وإنسانياً وشاعراً وحساساً كي يستطيع تحقيق الاندماج الجيد والمناسب مع المسترشد والذي ينطوي بدوره على علاقة إنسانية صادقة بحيث ان المسترشد ربما للمرة الاولى في حياته يشعر ان شخصاً ما يهتم به ويرغب بمساعدته في اشباع حاجاته وخاصة الحاجة الى الحب والامن (الخوaja ، ٢٠٠٢ : ٣١٩) .

وقد استعملت الباحثة اسلوب الارشاد الواقعي في البحث الحالي للأسباب التالية :
١. سهولة استعمال اسلوب الارشاد الواقعي كأحد الاساليب الارشادية المستعملة في العملية الارشادية .

٢. يعد احد اساليب الارشاد والعلاج النفسي المعرفي الحديثة والتي اثبتت الدراسات والبحوث فاعليتها مثل دراسة (سعيد ٢٠٠١) (التميمي ٢٠٠٤) (البياتي ٢٠٠٨)

٣. بساطة المفاهيم التي تقوم عليها هذه النظرية والوضوح المنطقي لهذه المفاهيم .
٤. الاسس والاساليب التي يستعملها المرشد لها جانب عقلاني وهي واضحة للمرشد ولاتوجد فيها جوانب رمزية او غامضة (الشناوي ، ١٩٩٦ : ٢٤٥) .

الحدثة :

استعمل لفظ الحدثة modern منذ القرن العاشر في المساجلات الفلسفية والدينية وله مدلولان احدهما ضمني والذي يقصد به الانفتاح وحرية فكرية ومعرفة احداث الوقائع المنكشفة في مختلف المجالات ، وغياب الكسل والرتابة ، أما المدلول الثاني
مجلة لعلوم فلسفية في ليبيا
913
لعدد 68)

فهو يقصد به خفة وسطحية التفكير وحب التغيير لأجل التغيير والميل الى الاهتمام بالانطباعات الراهنة للحكم على الماضي بلا تفكير فيه (عويدات ، ١٩٩٦ : ٨٢٢) وبذا نرى ان الحديث (الحادثة) يتضمن معنيين هما المدح والذم فهو يستعمل كمدح لوصف شخص متفتح التفكير ، مدرك لما يلائم روح العصر في الافكار والمذاهب ، ومحيط بما يتوصل إليه العلم من حقائق واكتشافات اما المعنى الذي يتضمن الذم فهو لوصف الشخص قليل الخبرة ، يبنى آراءه على اساس ظواهر الامور والاشياء ، بدون تفكير عميق ، سريع التأثر بالامور الحديثة دون تفكير ، والمعرض عن القديم لمجرد قدمه (عبد الرحمن ، ٢٠٠٠ : ٩٦) (صليبا ، ١٩٨٢ : ٤٥٤) .

وخير وسيلة للجمع بين محاسن القديم والحديث ان يتصف اصحاب الحديث بالاصالة والعراقة والقوة والابتكار ، وان اصحاب القديم كل ما يلائم العصر من الاساليب والتقاليد البالية (صليبا ، ١٩٨٢ : ٤٥٤) .

إن مصطلح الحادثة يشير الى ظاهرة ثقافية طبعت التفكير البشري والسلوك الانساني على مستوى الافراد والجماعات وارتبطت دوماً بأخر مستجدات مراحل تاريخ الحضارة البشرية ككل في مختلف الميادين (المراكش ، ١٩٩٢ : ١٨) .

فقد استعمل مصطلح الحادثة للتعبير عن العصرية والتي تعني كل ما هو عصري وحديث في الوقت الحالي (ابو مهره ، ١٩٩٩ : ٤٧) .

كما واستعمل للتعبير عن العولمة وهو نظام عالمي يعيشه العالم ويسمى (الحادثة العالمية) (طرابيشي ، ٢٠٠٠ : ١٠٥)

واستعمل مصطلح الحادثة ايضاً للتعبير عن النهضة حيث انها من العوامل المؤدية الى التغيير الحضاري في مختلف مجالات الحياة (فرج ، ١٩٨٠ : ٤) .

وللحادثة مجموعة من الاسس الفكرية العامة تستند عليها ، وقد اطلق عليها (المعتقدات الرئيسية للحادثة) وقد حددت تلك الافكأ والمعتقدات للتعرف على كيفية

التعامل مع تغييرات العصر ومستحدثاته لتحقيق اكتساب سمة الحداثة ويمكن توضيح هذه الافكار والمعتقدات بالنقاط الرئيسية الآتية :-

- أ. الإيمان بمفهوم التقدم العلمي :- وتستند هذه الفكرة على ان الافراد يكتسبون سمات او خصائص الحداثة بالتدرج وترتبط هذه الفكرة بنمو المعرفة العلمية واثرها على التقدم الاجتماعي لتحقيق الحداثة الشاملة بواسطة الجهود العلمية وما توصل إليه العقل البشري من تطور علمي وتقني واجتماعي وحضاري .
- ب. الايمان بالكليات : اي الايمان بعمومية وشمولية قوانين الطبيعة ، ان الاعتقاد باهمية رؤية الاشياء والظواهر بنظرة شاملة وكلية ومترابطة تؤدي الى ظهور النظريات في كافة المجالات العلمية وكذلك الإيمان والوثوق بقدرة الانسان على تحقيق السمو العقلاني في هذا العالم في كافة المجالات العلمية .
- ت. الايمان بالانتظام وبقابلية التنبؤ بالظواهر الطبيعية او عموميتها بعد معرفة القوانين التي تسيروها . وذلك من خلال تثبيت قواعد العلوم الفيزيائية والعلوم الاجتماعية (عايش ، ١٩٩٧ : ٨٤) .

نظرية انكلس وسمث Inkeles and smith :

وقد قدمت هذه النظرية من قبل العالمان (الكس انكلس) و (ديفيد سمث) وقد توصلا الى هذه النظرية من خلال دراستهما لإتجاهات الشخصية في ست دول نامية وتؤكد هذه النظرية على اهمية العوامل النفسية والاجتماعية والتربوية في تكوين الشخصية الحديثة واتجاهاتها ، لذا فقد ادت الى فتح المجال للباحثين لدراسة اتجاهات الحداثة في الشخصية بوصفها مجموعة من الاستعدادات الموجه لسلوك الافراد واستجاباتهم تجاه المواقف المختلفة (الطريا ، ٢٠٠١ : ٣٠)

وللعنصر البشري اهمية كبيرة في تحديث المجتمع وتطويره وذلك من خلال ما يكتسبه الفرد من عادات وخبرات عن طريق التنشئة الاجتماعية وساليب التنشئة المتبعة معه ، حيث يكتسب الفرد الخبرات منذ السنين الاولى من حياته عن طريق

الاسرة والآقران والمدرسة والجامعة حيث انها تهدف الى تحديث عقولهم مما يساعد ذلك على صقل شخصياتهم واعدادهم اعداد يتناسب مع المرحلة الجديدة من الناحية النفسية والاجتماعية والتربوية والعلمية وتؤكد هذه النظرية على اهمية دور مؤسسات المجتمع كافة وبالتحديد المؤسسات التعليمية لتحديث عقول الافراد وشخصياتهم وتحويلها من الجمود الى المرونة ، حيث ان الفرد يواجه باستمرار مرحلة من التغيير الحضاري في كافة مجالات الحياة وتؤكد هذه النظرية على اهمية دور وسائل الاتصال كونها تزود الفرد بمعلومات حضارية وحددت هذه النظرية مجموعة من خصائص الشخصية الحديثة بأعبارها من نتائج خبرات الحياة وهي :

- تقبل الخبرة الجديدة والمبتكرات الحديثة .
- التوجه نحو الحاضرة والمستقبل اكثر من الماضي.
- التوجه نحو التخطيط .
- القدرة على تحديد مصيره بنفسه وعدم ارجاعه للقضاء والقدر .
- قبول تكوين الآراء للقضايا التي خارج نطاق حياته .
- الاعتراف بكرامة الآخرين .
- الاعتراف بحقوق المرأة في التعليم والعمل .
- الكفاءة في السيطرة على البيئة بدلاً من الخضوع لها . (Inkeles and smith , 1958 ;42)

وقد فسرت هذه النظرية العمليات التي يتم بواسطتها تكييف الافراد مع متغيرات العصر من خلال ما يكتسبونه من متغيرات وهذه العمليات هي :-
الكفاءة:

وهي صفة من صفات الشخصية الحديثة وتتحقق عند الفرد خلال المشاركة الفعالة في العديد من الخبرات ونجاحه فيها الامر الذي يؤدي بالتدرج الى اكتساب خبرات واكتساب المهارة الشخصية والكفاءة الذاتية في التعامل مع مواقف اخرى
مجلة لواعول فلسفة في ليبيا
933
لعدد (68)

متشابهة مما يؤدي تكرار الاستجابة الى حصول النتائج نفسه ، لذلك تسعى المؤسسات التربوية ومن خلال مناهجها الى اعداد الطلبة ومساعدتهم على اكتساب خبرات تساعدهم على تكوين شخصياتهم وتنمي لديهم الثقة بالنفس ، وتساعدهم على تعميم السلوك الناجح على مختلف المواقف التي يتعرضون لها في الحياة .

التمثيل:

تسعى المؤسسات التعليمية الى توجيه اتجاهات الطلبة وتنظيم استجاباتهم ازاء المواقف والاحداث التي يواجهونها سواء داخل المؤسسة التعليمية او خارجها فالمدرسة مثلاً تدرب المتعلم وفق مناهجها الخاصة والمختلفة على القيام بواجباتها المدرسية والاجتماعية بشكل سليم وتعمل على تنظيم استجاباتهم في مختلف جوانب الحياة مثل البيع والشراء والمأكل والمشرب .

النمذجة :

تؤكد نظرية (انكلس وسمث) على اهمية دور المؤسسات التعليمية في تحديث عقول الطلبة وصقل شخصياتهم فالمؤسسة التعليمية تحاول ان تغرس ثقافة المجتمع في نفوس الطلبة وذلك بقصد تمكن الطلبة من التكيف والانسجام مع المجتمع والتغيرات الحضارية التي تطرأ على مختلف المجالات وعملية النمذجة تعتبر احدى العمليات المساعدة والتي من خلالها يتعلم الطلبة الكثير من السلوكيات المرغوبة فيها والتي يراد تعزيزها عند الطلبة وذلك من خلال مناهجها التربوية والاجتماعية والعلمية المختلفة وتقديم المعلومات اليهم ، فمثلاً في المدرسة قد يعتبر الطالب (الاستاذ) انموذجاً ليقترن به لذلك يحاول تقليد سلوك الاستاذ في المواقف التي واجهه الاستاذ ومن خلال الانموذج المتمثل بالاستاذ يتم توجيه سلوك الطالب لإكتساب اتجاهات سليمة (Inkeles & smith 1976 ; 133-143)

دراسات سابقة :

دراسة الشيخ وصليبي ١٩٨٦ : هدفت الدراسة التعرف على اثر الجامعة لتنمية الحدثة لدى طلبة وطالبات (٥٩٤) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية وقد استعمل الباحثان مقياس (انكليس وسمث) لتحقيق اهداف البحث بعد ترجمته وتكييفه الى البيئة الاردنية ، وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها ان اتجاهات طلبة الصف الرابع كانت اكثر حدثة من اتجاهات طلبة الصف الاول ، كما تفوق طلبة التخصصات العلمية في نمو اتجاهاتهم مقارنة باتجاهات طلبة الاختصاصات الانسانية .

دراسة سلاح شور ٢٠٠٤ :

هدفت الدراسة الى بناء مقياس الحدثة لدى طلبة الجامعة وبلغت عينة البحث ٤٥٠ طالب وطالبة بأسلوب المرحلة العشوائي من طلبة جامعة بغداد ومن المرحلة الاولى حتى الرابعة ، يتكون المقياس من ١١ مكون سلوكي وعدد فقراته ٦٨ فقرة تمت صياغتها على شكل مواقف لفظية لكل موقف ٣ بدائل الاول يقيس الحدثة بدرجة كبيرة ويعطي درجة ٢ و الثاني يقيس الداعة بدرجة متوسطة ويعطي درجة ١ والثالث لايمثل سمة الحدثة ويعطي صفر ، وجاءت النتائج ان ظهرت سمة الحدثة واضحة عند طلبة جامعة بغداد وذلك من خلال الفرق بين متوسط درجات الافراد في عينة اشتقاق المعايير على مقياس الحدثة وبين المتوسط النظري البالغ ٦٨ درجة .

دراسة البياتي (٢٠٠٨) :

هدفت الدراسة الى معرفة مستوى الشخصية الديمقراطية في معاهد اعداد المعلمات وبناء برنامج ارشادي لتنميتها واثر البرنامج في تنميتها بلغت عينة البحث (٤٠٠) طالبة من معاهد اعداد المعلمات ، واعتمدت الباحثة مقياس العنبركي للشخصية الديمقراطية ، واعادت برنامج ارشادي يتكون من ١٤ جلسة ارشادية وفق نظرية الارشاد بالواقع ، وجاءت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة

الضابطة بطريقة دالة إحصائياً مما يدل على أن للبرنامج الإرشادي أثر في تنمية الشخصية الديمقراطية .

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

١. **الأهداف :** هدفت إحدى الدراسات السابقة إلى بناء مقياس الحداثة لدى طلبة الجامعة مثل دراسة (سلاح شور ٢٠٠٤) بينما هدفت الدراسة الأخرى إلى تعرف أثر الجامعة في تنمية سمة الحداثة لدى طلبتها مثل دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) وتعرف أثر برنامج إرشادي في تنمية الشخصية الديمقراطية مثل دراسة (البياتي ٢٠٠٨) .

أما البحث الحالي فيهدف إلى تعرف سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية ولبناء برنامج إرشادي لتنمية سمة الحداثة وتعرف أثر البرنامج الإرشادي .

٢. **العينة :** تراوح عدد أفراد العينة في الدراسات السابقة بين (٤٠٠-٥٩٤) حيث شملت الذكور والإناث ومن طلبة الجامعة مثل دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) بينما اقتصرت العينة على الإناث من طالبات معاهد المعلمات مثل دراسة (البياتي ٢٠٠٨) .

أما عينة البحث الحالي فكانت (١٠٠) طالبة من الإناث فقط من طالبات المرحلة الإعدادية .

٣. **أدوات البحث :** في دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) قام الباحث بتكييف مقياس (انكس وسمث) على البنية الأردنية وتطبيقه على عينة البحث بينما في دراسة (سلاح شور ٢٠٠٤) قامت الباحثة ببناء مقياس الحداثة وتطبيقه على طلبة الجامعة ، أما دراسة (البياتي ٢٠٠٨) قامت الباحثة بتبني (مقياس العنكي ٢٠٠٦) . للشخصية الديمقراطية وبناء برنامج إرشادي لتنمية الشخصية الديمقراطية. أما البحث الحالي فقد قامت الباحثة بتبني مقياس

(سلاح شور ٢٠٠٤) وبناء برنامج ارشادي لتنمية سمة الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية .

٤. **النتائج :** بالنسبة للدراسات السابقة التي هدفت الى قياس سمة الحادثة مثل دراسة(سلاح شور ٢٠٠٤) فكانت النتائج ظهور سمة الحادثة وبشكل واضح لدى طلبة الجامعة ، أما دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) التي هدفت الى التعرف على اثر الجامعة في تنمية سمة الحادثة لدى الطلبة فكانت نتائجها ان اتجاهات الحادثة لدى طلبة الصف الرابع اكثر حدة من اتجاهات الصف الاول . أما دراسة (البياتي ٢٠٠٨) والتي هدفت الى تعرف اثر برنامج ارشادي في تنمية الشخصية الديمقراطية لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات فكانت نتائجها ان للبرنامج الارشادي اثر ايجابي في تنمية الشخصية الديمقراطية .أما نتائج البحث الحالي فأشارت نتائج المسح الأولي الى انخفاض مستوى الحادثة لدى عينة البحث لذلك ستقوم الباحثة ببناء البرنامج الارشادي بهدف تنمية سمة الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية وسوف تحاول الباحثة توفير كل العوامل التي تساعد على نجاح البرنامج الارشادي .

الفصل الثالث

منهجية البحث:

أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحادثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية وعليه فأن المنهج المناسب لاجراءات هذا البحث هو المنهج التجريبي لأنه يتسم بقدرته على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها وهو ملائم لاجراءات البحث الحالي.

والبحث التجريبي احد انواع البحوث التربوية واكثرها دقة (الزوبعي، ١٩٨١:

٨٧).

التصميم التجريبي :

يتوقف نوع التصميم التجريبي على طبيعة مشكلة البحث والظروف الخاصة بالعينة التي يختارها الباحث، وينبغي الاعتراف منذ البدء ان البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط لأن توافر درجة كاملة من ضبط المتغيرات امر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة (الزوبعي، ١٩٨١:

٥٨).

لذا اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائم لظروف البحث الحالي فجاء التصميم كما موضح بالجدول (١).

الجدول (١)

التصميم التجريبي

الاختبار القبلي	البرنامج الإرشادي	الاختبار البعدي	المجموعة التجريبية
		الاختبار البعدي	المجموعة الضابطة

ويتطلب هذا البرنامج الخطوات الآتية :

١. انتقاء ٢٠ طالبة بصورة عشوائية من طالبات الصف الرابع الإعدادي بعد إجراء الاختبار القبلي ولكونهن من الحاصلات على درجة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ ٦٦ درجة .
٢. توزيع افراد العينة إلى مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة.
٣. إجراء التكافؤ الاحصائي للمجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات.
٤. تطبيق البرنامج الارشادي على المجموعة التجريبية في حين تبقى المجموعة الضابطة بدون برنامج اشادي.
٥. إجراء اختبار بعدي لمعرفة الفروق ودلالاتها بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الرابع الإعدادي في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وقد بلغ مجموع الطالبات (٣٠٨٢٢) موزعات على المديرية العامة لتربية بغداد الستة كما موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢)

حجم مجتمع البحث (طالبات الصف الرابع الإعدادي في بغداد)
 موزعة حسب المديرية العامة للتربية الستة

ت	المديرية العامة لتربية بغداد	اعداد طالبات الصف الرابع الإعدادي
١.	الرصافة الأولى	٥٧٥٣
٢.	الرصافة الثانية	٦٨٦٢
٣.	الرصافة الثالثة	٤٠٣٩
٤.	الكرخ الأولى	٣٧٧٠
٥.	الكرخ الثاني	٦٤٤٣

٦.	الكرخ الثالث	٣٩٥٥
	المجموع	٣٠٨٢٢

عينة البحث :

بما أن البحث الحالي يهدف إلى التعرف على سمة الحداثة وبناء برنامج إرشادي وتطبيقه للتعرف على أثره في تنمية سمة الحداثة لذا تطلب تحقيق ذلك اختيار عينة من (١٠٠) طالبة لتطبيق مقياس الحداثة حيث تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة لغرض بناء البرنامج الإرشادي .
 ولغرض تطبيق البرنامج الإرشادي اختارت الباحثة اعدادية الحرية للبنات التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثالثة الواقعة في مدينة الحرية وقد اختارت الباحثة هذه المدرسة للأسباب الآتية:

١. موافقة ادارة المدرسة على تقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق البرنامج الإرشادي.
٢. توفر المكان المناسب لتطبيق البرنامج الإرشادي متمثلاً بمكتبة المدرسة التي تحتوي على اثاث مناسب وسبورة.

وقد اختارت الباحثة (٢٠) طالبة من الذين حصلوا على درجات اقل من المتوسط الفرضي لمقياس الحداثة والبالغ (٦٨) درجة وتقسمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة بواقع (١٠) طالبات في كل مجموعة والجدول (٣) يوضح ذلك :

الجدول (٣)

عينة البحث

المجموعة التجريبية	١٠ طالبات
المجموعة الضابطة	١٠ طالبات
المجموع	٢٠ طالبة

تكافؤ المجموعتين:

تم مكافئة مجموعتي البحث قبل بدء التجربة في عدد من المتغيرات والعوامل التي قد تتعرض لها التجربة وتؤثر في السلامة الداخلية والخارجية وتمت المكافأة في عدد من المتغيرات هي :

١. التكافؤ في درجات مقياس الحادثة في الاختبار القبلي :

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحادثة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي تم استعمال اختبار مان وتني للعينات المتوسطة لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط رتب العينة عند هذا المتغير وقد تبين ان القيمة المحسوبة تساوي (٣١,٥) وهي غير دالة لانها اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢٣) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائيا بين المجموعتين على هذا المتغير مما يدل على ان المجموعتين متكافئتين على المقياس والجدول (٤) يوضح ذلك :

الجدول (٤)

المتغير	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتني		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولة *	
الاختبار القبلي للحادثة	التجريبية	١٠	١٢٣,٥	١٢,٣٥	٣١,٥	٢٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	٨٦,٥	٨,٦٥			

* قيمة مان وتني الجدولية تساوي ٢٣ عند مستوى ٠,٠٥

٢. تكافؤ المجموعتين بالتسلسل الولادي :

لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تسلسل الطالبة بين أفراد اسرتها تم استعمال اختبار (سميرنوف-كولموجوروف) وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (٠,٨٩٤) وهي اصغر من القيمة الجدولية التي تساوي (١,٣٦) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً بين المجموعتين بما يدل على أن المجموعتين متكافئتي والجدول (٥) يوضح ذلك :

الجدول (٥)

المتغير	المجموعة	العدد	التسلسل الولادي				قيمة K سيمرنوف		مستوى الدلالة
			الاول	الثاني	الثالث	الرابع	المحسوبة	الجدولية	
التسلسل الأول	التجريبية	١٠	١	٣	١	٥	٠,٩٨٤	١,٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٢	٦	٠	٢			

تكافؤ العمر الزمني بالشهور :

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط رتب اعمار المجموعتين التجريبية والضابطة عند هذا المتغير استعملت الباحثة اختبار مان وتني للعينات المتوسطة وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي (٤٦) وهي غير دالة لأنها اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢٣) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين من حيث العمر والجدول (٦) يوضح ذلك :

الجدول (٦)

أنثروبوناج إرشاهي تنموية سمة لحدثة لدى طلبة لمرحلة إلعلاية
أ.د. صلب عبد مرزوك -إسراء عباس هادي

المتغير	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتتي		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولة*	
العمر بالشهور	التجريبية	١٠	١٠١	١٠,١	٤٦	٢٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠٩	١٠,٩			

* قيمة مان وتتي الجدولية تساوي ٢٣ عند مستوى ٠,٠٥

تكافؤ المجموعتين في المستوى التحصيلي للأب :

لمعرفة دلالة الفرق بين المستوى التحصيلي للأب لطلبات المجموعتين التجريبية والضابطة استعملت الباحثة اختبار سيمرنوف - كولموجوروف وتبين القيمة المحسوبة تساوي ٠,٦٧ وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة ١,٣٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين والجدول (٧) يوضح ذلك :

الجدول (٧)

المتغير	المجموعة	العدد	المستوى التحصيلي للأب				قيمة K سيمرنوف		مستوى الدلالة ٠,٠٥
			الاول	الثاني	الثالث	الرابع	المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي للأب	التجريبية	١٠	١	٣	٣	٢	٠,٦٧١	١,٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٥	١	٢	٢			

تكافؤ المجموعتين في المستوى التحصيلي للأم :

لمعرفة دلالة الفرق بين المستوى التحصيلي للأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تم استعمال اختبار سيمرنوف - كولموجوروف وتبين ان القيمة المحسوبة تساوي ٠,٢٢٤ وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة ١,٣٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وبذلك لم يظهر فرق دال احصائياً بين المجموعتين في هذا المتغير مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٧)

المتغير	المجموعة	العدد	المستوى التحصيلي للأمر				قيمة K سيمرنوف		مستوى الدلالة ٠,٠٥
			الاول	الثاني	الثالث	الرابع	المحسوبة	الجدولية	
التحصيل الدراسي للأمر	التجريبية	١٠	١	٥	٢	٢	٠,٢٢٤	١,٣٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٠	٥	٣	٢			

أداتا البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي لابد أن تتوافر لدى الباحثة اداتان الأولى مقياس الحداثة والثانية بناء برنامج ارشادي لتنمية سمة الحداثة.

مقياس الحداثة :

لقد تبنت الباحثة مقياس الحداثة المعد من قبل (سلاح شور ٢٠٠٤) وفيما يأتي وصفا للمقياس :

١. وضعت الباحثة تعريفاً لمفهوم الحداثة هو (سمة ثابتة نسبياً تظهر على شكل وعي متجدد بمتغيرات الحياة والمستجدات الحضارية والذي يحدد سلوك الفرد في ميادين الحياة المختلفة ويظهر ذلك من خلال قدرته على التكيف والتفاعل مع مستجدات العصر في مختلف ميادين الحياة).

٢. أعدت الباحثة ١١ مكوناً سلوكياً لكل مكون مجموعة من الفقرات صاغتها بأسلوب المواقف اللفظية كل منها يمثل موقفاً مع ثلاث بدائل البديل الأول يقيس الحادثة بدرجة كبيرة ويعطى ٢ درجة والبديل الثاني يقيس الحادثة بدرجة متوسطة ويعطى ١ درجة والبديل الثالث لا يمثل سمة الحادثة ويعطى صفر .

٣. يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس لذلك فأن أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها الطالب هي ١٣٦ درجة التي تمثل أعلى الدرجات وأقل درجة يحصل عليها هي صفر والتي تمثل أدنى درجة.

٤. يتمتع المقياس بثبات جيد عن طريق المؤشرات التي استخرجت للمقياس في اعادة الاختبار ومعادلة الفا كرونباخ.

خصائص المقياس السيكومترية :

تشير أدبيات القياس النفسي إلى عدد من الخصائص القياسية (السيكومترية) التي يمكن ان تستعمل كمؤشرات لدقة المقاييس، إذ يكاد يجمع علماء القياس النفسي والمتخصصون فيه على أن خاصيتي الصدق والثبات هي من اهم الخصائص السيكومترية للمقياس النفسية على الرغم من ان الصدق اهم من الثبات لان المقياس الصادق يكون بطبيعته ثابتاً، في حين ان المقياس الثابت قد لا يكون صادقاً، إذ قد يكون متجانساً ومتسقاً في فقراته لكونه يقيس خاصية او سمة اخرى غير التي اعد لقياسها (فرج، ١٩٨٠: ٣٣).

صدق المقياس :

الصدق الظاهري : تم عرض المقياس ملحق (١) على عدد من الخبراء ملحق (٢) للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس وطلب منهم الحكم على مدى صلاحية الفقرات لقياس سمة الحداثة وملائمته لعينة البحث الحالي وما يرويه مناسباً من تعديلات (إعادة صياغة، دمج، حذف، إضافة) للفقرات وقد أعطى الخبراء

ملاحظاتهم التي تم في ضوءها حذف بعض الفقرات وتعديل بعض آخر منها ملحق
 (٣) والجدول (٩) يوضح ذلك :

الجدول (٩)

قيمة مربع كاي لمعرفة اراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الوعي البيئي

رقم الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقون	قيمة مربع كاي الحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٨ .	١٠	١٠	٠	١٠	٣,٨٤	دالة
٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥٦، ٦٧	١٠	٩	١	٦,٤		دالة
٢٤، ٤٠	١٠	٨	٢	٣,٦		غير دالة

ومن خلال الجدول يتضح أن ٦٦ فقرة حصلت على درجة أعلى من قيمة مربع كاي الجدولي البالغة ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وحصلت ٢ فقرة على درجة أقل من قيمة مربع كاي الجدولي وتم رفعها من المقياس لذلك أصبح المقياس بعد تحقيق الصدق المنطقي يتكون من ٦٦ فقرة .

ثبات المقياس :

يعد الثبات أحد المؤشرات الدالة على دقة المقياس واتساق فقراته وما ينبغي قياسه (Coroker, 1986, P.125) .

ويشير الثبات أيضاً إلى دقة المقياس وإلى درجة استقراره عبر الزمن فهو يعبر عن مدى الاتساق والتكرار في قياس المفهوم أو الظاهرة المدروسة (صلاح، ٢٠٠٢: ٣٥٩) ولا بد للاختبار أن يكتسب سمة الثبات، إذ يعد الثبات صفة من صفات الاختبار الجيد (دوران، ١٩٨٥ : ١٣٢) (راهي، ٢٠٠٨ : ٧٨) .
وللحصول على الثبات اعتمدت الباحثة طريقتين هما :

١. **طريقة إعادة الاختبار** : أن معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة يسمى معامل الاستقرار، يكون فيها إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة زمنية (Zeller & caumines : 1985, 52) .

وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني ، حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس مرة ثانية على عينة الثبات البالغ عددها ٣٠ طالبة وعوملت درجات التطبيقين (بمعامل ارتباط بيرسون) فكان معامل الارتباط ٠,٨٤ وهو معامل ثبات جيد في ضوء الدراسات السابقة.

٢. **طريقة الفا كرونباخ** : تعد معامل من أكثر الطرق شيوعاً إذ تمتاز بإمكانية الوثوق بنتائجها وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار أن كل فقرة عبارة عن مقياس بذاته وتؤشر معامل الثبات على اتساق أداء الأفراد أي التجانس بين فقرات المقياس وتعطي هذه

الطريقة الحد الاعلى الذي يمكن ان يصل اليه معامل الثبات (عودة، ١٩٩٨ : ٣٥٤-٣٥٥) .

وتم حساب الثبات بهذه الطريقة حيث بلغ ٠,٧٨ وهو مؤشر ارتباط جيد للثبات كما اكدت غالبية الدراسات السابقة .

البرنامج الارشادي :

قامت الباحثة ببناء وتخطيط البرنامج الارشادي وفق نظام (التخطيط والبرمجة والميزانية) ويعد هذا النظام احد الاساليب الادارية الفعالة في التخطيط اذ يسعى للوصول الى اقصى حد من الفعالية باقل التكاليف (الدوسري، ١٩٨٥ : ٢٤٢) وبناء على هذا النظام تكون الخطوات المتبعة في البرنامج الارشادي على النحو الاتي : ١ . تحديد الاحتياجات ٢ . اختيار الاولويات ٣ . تحديد الاهداف ٤ . اختيار الانشطة ٥ . تقييم نتائج البرنامج .

وقد مر اعداد البرنامج بالخطوات الاتية :

١ . تحديد الاحتياجات :

تم اعتماد نتائج تطبيق الاختبار القبلي على مقياس الحداثة المعد لأغراض البحث الحالي كمؤشرات لتحديد حاجات الطالبات من لال الطالبات على المقياس اذ يكون ترتيب الفقرات تصاعدياً من ادنى درجة الى اعلى درجة حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة كما هو موضح في الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	رتبة الفقرة	تسلسل الفقرة في المقياس
٠,٥٠٩٦	٠,٢٧٠	تعتقد من الضروري ان يكون توجيه الابناء قائما على ان : أ. رأيه متفق مع رأي الجماعة ب. يكون له رأي خاص ج. ان يميل الى ما تقتضيه الظروف	١	٦٨
٠,٥٥	٠,٣٧٠	قد يختلف الافراد في استعدادهم للتضحية بانفسهم من اجل سعادة وبقاء افراد اخر يعتقدون باهميتهم وضرورتهم لذا فأنتك قد : أ. تجد من الخطأ أن تهلك حياتك من اجل الآخرين ب. قد تجد نفسك مضطرا لان تقدم حياتك من اجل الآخرين ج. تجد مبررا لان تقدم حياتك من اجل الآخرين	٢	٦٧
٠,٥١٠٤	٠,٩٣٠	اذ كان بإمكانك التأثير في السياسة التربوية للمدارس فانك قد تفضل ان: أ. تشجيع دراسة الموسيقى والفنون الجميلة ب. شجع الطلبة على انتقاد القضايا السلبية في المجتمع ج. تزود المدارس بالمختبرات والمعدات الفنية	٣	٣١
٠,٥٩٣	٠,٤٦٠	عندما يخسر شخص غني كل ما يملك بصفقة تجارية وهو ذو سمعة واسعة وجيدة وله مكانة مرموقة في المجتمع، ولكي يعيش هو وعائلته، فانك تعتقد ان عليه	٤	٣٣

أنثروبوناج إرشاد في تنمية سمة لحدثة لدى طلبات لمرحلة الإعدادية.....
أ.د. ص.ح.ب.ع.د.م.ز.ك.ج.س.ر.ع.ب.اس.ه.ادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		: أ. يطلب المساعدة من اصدقائه ومن الذين كان له فضل عليهم ب. يقبل بمهنة بسيطة لكي يعول نفسه وافراده عائلته ج. لا يظهر للناس انه محتاج حفاظاً على كرامته		
٢٢	٥	تقع عادة مسؤولية تصريف شؤون البيت على عاتق اسرتك لهذا فأنتك تفضل أن : أ. تسهم في حمل بعض تلك المسؤولية ب. تتحمل عنه تلك المسؤولية بمفرده ج. تتجنب التدخل في مسؤوليته هذه	٠,٤٧٠	٠,٥٩٣٨
٣٤	٦	باعتقادك ان عملية الاستنساخ البشري قد تعد امرا : أ. مفيدا وله فوائد كثيرة ب. ضارا بالقيم والاعراف الانسانية ج. لا بأس به في بعض الحالات	٠,٤٩٠	٠,٥٩٤٥
٣٨	٧	عندما تعرض عليك مشكلة معقدة فانك قد : أ. تحاول تجنبها كي لا تتعب ذهنك ب. تستمر بالتفكير فيها لحلها ج. تطلب من الآخرين حلها	٠,٥٠٠	٠,٥٩٤٥
٢٦	٨	باعتقادك ان الشخص الذي يؤمن بالمثل (اصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب) هو : أ. شخص قوي الايمان ب. شخص مبذر	٠,٥٣٠	٠,٥٧٦٥

أنثروبوناج إرشاد في تنمية سمة الأحداث لدى طالبات المرحلة الإعدادية
أ.د. صلاح عبد مرزوك -إسراء عباس هادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ج. شخص لا يحسن تقدير الأمور		
٢٥	٩	عندما تريد ان تتحدث عن بعض المشاعر والرغبات العاطفية التي قد يعارضها كثير من الناس، فأنت قد : أ. تتحدث عنها دون خجل او ارتباك . ب. يبدو عليك الخجل والارتباك عندما تتحدث عنها ج. تجد صعوبة في التحدث عنها امام الآخرين	٠,٥٤٠	٠,٦١٠٠
٣٥	١٠	في نظرك ان تحقيق ما يأمل الفرد يتوقف على : أ. الحظ الكبير فقط ب. السعي والمثابرة ج. مساعدة الآخرين له	٠,٥٥٠	٠,٥٩٢٤
٢١	١١	حينما تكون جالسا في حفلة جميلة ومريحة، وتذكر بان لك عملاً ينبغي أن تقضيه في هذا الوقت، فأنت قد تجد نفسك : أ. ميالاً لترك الحفلة وانت تحس برغبة البقاء ب. قادرا على ترك الحفلة رغم شعورك بالسعادة فيها ج. تبقى في الحفلة وتؤجل انجاز العمل الى وقت اخر	٠,٥٦٠	٠,٦٨٦٣
٣٢	١٢	اذا لم يسمح المدرس بدخول طالب الى قاعة الدرس لانه تاخر عن موعد الدرس بعشرة دقائق. فانك قد تعتقد : أ. عدم دخوله للدرس ليس مهما جدا ب. ان المدرس محق في اجراءه	٠,٥٦٠	٠,٧٩٥٤

أنثروبولوجيا إرشاديه تنموية سمة لحدثه لدى طلبات لمرحلة إل عناية
أ.د. ص.ح.ب.ع.د.م.ز.و.ك. -إس.ر.أ.ع.ب.أ.س.ه.أ.دي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ج. ان معاملة المدرس جافة مع الطلبة		
٢٣	١٣	الانترنت نظام عالمي للمعلومات باعتقادك انه: أ. يستفاد منه في بعض الاحيان ب. سلبياته اكثر من ايجابياته ج. يستفاد منه في اغلب الاحيان	٠,٥٧٠	٠,٨١٩
٦	١٤	ان الاهتمام بامور الآخرين بدرجة كبيرة يمكن ان تعدها : أ. من متطلبات وجود الفرد في المجتمع ب. اعباء تثقل كاهل الفرد ج. مضیعة للوقت لانها امور ثانوية	٠,٦٥٠	٠,٦٢٥٦
٣٩	١٥	افترض ان بلدك قد تعرض لعدوان من بلد اخر وان بلدك قد كسب الحرب لذلك يجب ان يعامل اسرى البلد المعتدي: أ. بقسوة وفضاضة ب. برحمة ولين ج. بعدم الاهتمام بهم	٠,٦٥٠	٠,٨٥٧٢
٣٠	١٦	اذا وجت دان العناوين في الصفحة الرئيسية في الجريدة، فأنت قد تفضل أن : أ. محكمة التمييز تعارض احدى الاحكام ب. خبر عن احدى الفنانات ج. اكتشاف نظرية علمية جديدة	٠,٦٨٠	٠,٨٣٩٤
٢٨	١٧	إذا كنت تقود فريق عمل معين وإذا حددت لهم عمل معين	٠,٦٩٠	٠,٨٣٧٢

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		لكنهم طلبوا منك تغيير العمل لكونه متعباً فأنت في مثل هذه الحالة قد تفضل: أ. تأجيل تنفيذ العمل لحين اقناعهم ب. رفض طلبهم والأمر بتنفيذ الواجب ج. تأخذ برأيهم وتترك لهم حرية العمل		
١٠	١٨	إذا اتصل بك صديق وانت تريد الخروج من البيت لأنك على موعد مع شخص آخر وأخبرك بأنه سيقوم بزيارتك، ثم تأخر عليك فأنت قد : أ. تخرج من البيت ولا تنتظره لأنه تأخر ب. تنتظره دون أن تشعر بالضجر ج. تلوم نفسك على الانتظار وتشعر بعدم الارتياح من تأخره	٠,٦٩٠	٠,٩٦١٠
١٢	١٩	يعتبر جهاز الحاسوب من مستجدات العصر والتي تعتبر بنظرك: أ. ضرورية في أغلب الأحيان ب. لا يمكن الاستغناء عنها بتاتا ج. غير ضرورية ويمكن الاستغناء عنها في أغلب الأحيان	٠,٧١٠	٠,٧٦٣٩
٢٧	٢٠	تعتقد ان على الفرد ان : أ. يتمسك بعاداته وتقاليده مهما كانت الاوضاع ب. يتحرر من المعتقدات والافكار القديمة كلها ج. يتبنى افكارا جديدة تنمي شخصيته	٠,٧١٠	٠,٨٥٦٢

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٦	٢١	إذا توقعت ان حديث زميلك مع زميل اخر يتعلق بك، فأنك قد: أ. تحاول ان تركز انتباهك كي تسمع ما يتحدثون به عناك ب. تضطر ان تسمع ما يقولون عنك ج. تفضل ترك المكان دون الاستمات اليهم	٠,٧٢٠	٠,٧٤١٨
٩	٢٢	تنتقد الآخرين على: أ. ماضيهم وما فيه من زلات ب. فشلهم في حياتهم الاجتماعية ج. تمسك بالروتين والعادات المتعارف عليها	٠,٧٤٠	٠,٨٤٨
٤	٢٣	عند الملمات والشدائد يلجأ الإنسان الى الاوليات والتبرك بهم وتقديم النذور لهم، فأنت تعتقد : أ. ان لاحدهم افضلية على الآخرين ب. انها فقط حاجات نفسية ج. انهم جميعا يريدون الحاجات	٠,٧٥٠	٠,٧٨٣٣
٣٧	٢٤	في اعتقادك ان العمل مفيد للانسان لأنه قد : أ. يغنيه عن سؤال الناس ب. يشعره باهميته وانسانيته في المجتمع ج. يؤدي الى زيادة الانتاج في المجتمع	٠,٧٧٠	٠,٨٣٩١
٢	٢٥	باعتماد ان الاسلام : أ. فضل الرجل على المرأة في المجالات كافة ب. ساوى بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات	٠,٧٨٠	٠,٨٥١٠

أنثروبولوجيا إرشاديه تنميه سمه لحدثه لدى طلبات لمرحلة إل عظمي
أ.د. ص.ح.ب.ع.د.م.ز.و.ك. -إس.ر.ع.ب.اس.ه.ادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ج. اعطى لكل من الرجل والمرأة ما يلائمه من الواجبات		
١١	٢٦	باعتقاد ان على الفرد ان : أ. يقدس افكار وتقاليد امته ومجتمعه ب. يتحرر من بعض افكار وتقاليد التي لا تتوافق مع العصر ج. يساير افراد مجتمعه حتى وان لم يقتنع بافكارهم وتقاليدهم	٠,٧٨٠	٠,٨٣٥٢
٤١	٢٧	يستحسن في رايك ان يقضي الشخص الذي يعمل طول ايام الاسبوع يوم عطلته الاسبوعية فيه : أ. قراءة الكتب الحديثة المختلفة ب. الحفلات وحضور المسرحيات ج. البيت للراحة والاستجمام	٠,٨٠٠	٠,٨٠٤٠
٦٠	٢٨	اعتقد ان على الرجل أن : أ. يقوم ببعض الاعمال المنزلية في بعض الاحيان ب. ان يقوم بكل الاعمال المنزلية اذا سئحت له الفرصة ج. لا يقوم باي عمل منزلي من اختصاص المرأة	٠,٨١٠	٠,٨٠٠١
٦٢	٢٩	عندما يحاول احد المدرسين ان يتدخل في شؤونك الخاصة من خلال ابداء بعض الملاحظات والتوجيهات لك، فأنتك قد لا تجد : أ. اعتراضا من هذا التدخل	٠,٨٣٠	٠,٨١٧١

أنثروبوناج إرشاديهي تنموية سمة لحدثة لدى طلبات لمرحلة إل عطاية
أ.د. ص.ح.ب.ع.د.م.ز.و.ك -إس.ر.أ.ع.ب.اس.ه.ادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ب. ضررا من خذا التدخل ج. ارتياحا من هذا التدخل		
٧	٣٠	بعض الناس يشعرون بالخوف عندما يفكرون بالمستقبل، فبماذا تشعر أنت : أ. اخاف من المستقبل ب. لا اشعر بشيء ج. انتظر المستقبل بتفاؤل	٠,٨٤٠	٠,٨٠٠
٦٦	٣١	عندما تجد نفسك بحاجة الى تنفيذ رغبة معينة لا تتوافق مع ميول غالبية الناس فمن الافضل ان : أ. لا تهتم بمعارضة الاخرين ب. لا تجعل الاخرين يعرفون بها ج. لا تصرح بذلك امام الاخرين	٠,٨٤٠	٠,٧٧٤٨
٦١	٣٢	ان القنوات الفضائية والاجهزة التقنية قد يكون استخدامها : خطرة على القيم والمبادئ الاجتماعية المتعارف عليها سلبياتها اكثر من ايجابياتها مفيدة اذا ما استرشد استخدامها	٠,٨٥٠	٠,٧٨٣٣
٨	٣٣	اذا كنت تشاهد برامج التلفاز، وكان على احدى قنواتها مباراة بكرة القدم، وعلى قناة اخرى فلم مسلي، وعلى قناة اخرى تقرير عن احد المبتكرات الجديدة في مجال التقنيات، فان تفضل : أ. مشاهدة الفلم المسلي	٠,٨٥٠	٠,٨٨٠٤

أنثروبوناج إرشاهي تنموية سمة لحدث لى طلبات لمرحلة إلعطاية.....
أ.د. صبح عبد مرزوك -إسراء عباس هادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ب. مشاهدة التقرير عن المبتكر الجديد ج. مشاهدة مباراة كرة القدم		
٦٤	٣٤	يرى البعض ان التخطيط قبل البدء باي عمل اوم شروع شرط ضروري للنجاح في هذا العمل لذا فانك تعتقد : أ. ان التخطيط مفيد في بعض الاحيان ب. انها عملية مجهد ومضيق للوقت ج. انها فكرة جيدة في بداية القيام باي عمل	٠,٨٦٠	٠,٨٠٤٢
٢٩	٣٥	تتوقع في المستقبل ان : أ. يزيد منغصات الحياة والالم النفسي ب. يضعف الاعراف والعادات الاجتماعية الجيدة ج. يظهر مبتكرات مفيدة لخدمة الانسانية	٠,٨٦٠	٠,٨٩٤٩
٣	٣٦	عندما تكون مع اهلك في السوق وتريد ان تشتري حاجة لنفسك فانك تفضل أن : أ. تعتمد على اهلك في اختيار النوعية المناسبة ب. تحديد بنفسك النوعية الملائمة ج. تستشير اهلك في اختيار النوعية المناسبة	٠,٨٤٠	٠,٨٣٦٧
٦٣	٣٧	اذا اقرت الدولة تحديد حجم الاسرة وبينت الاسباب والوسائل فانك تعتقد ان على الناس ان يسمعو : أ. وصايا الدين ب. نصائح الوالدين والكبار ج. ارشادات الدولة	٠,٨٨٠	٠,٧٩٤٩

أنثروبولوجيا إرشاديه تنموية سمة لحدثة لدى طلبات لمرحلة الإعدادية.....
أ.د. ص.ح.ب.ع.د.م.ز.ك. -إس.ر.ع.ب.اس.ه.ادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٨	ان الدراسات التي يقوم بها العلماء والباحثين في مجال المورثات الجينية تعد بنظرك دراسات : أ. مفيدة ب. مفيدة احيانا ج. غير مفيدة بتاتا	٠,٨٨٠	٠,٨٩٠٨
٥	٣٩	باعتقادك ان الطبيعة البشرية أ. قابلة للتغير بتغير الظروف ب. ثابتة لا تتغير مهما تغيرت الظروف ج. قابلة للتغير في بعض الجوانب	٠,٩٠٠	٠,٨٤٦
٤٨	٤٠	باعتقادك ان ممارسة الفنون مثل الموسيقى والنحت والرسم هي : أ. مفيدة في شغل اوقات فراغ الفرد ب. امور مضيغة للوقت ج. امر ضروري لتطور المجتمع	١,٠١٠	٠,٨٧٠٣
٦٥	٤١	باعتقادك ان الدين يهتم بالجانب أ. الروحي في الحياة ب. المادي والروحي معا ج. المادي في الحياة	١,٠٥٠	٠,٧١٥٩
٤٤	٤٢	يرأيك ان عمل المرأة خارج البيت يؤدي الى أ. زيادة المشاكل الاسرية ب. زيادة دخل الاسرة ج. تقدم المجتمع اجتماعيا واقتصاديا	١,٠٦٠	٠,٨٣٨٧

أنثروبوناج إرشاد في تنمية سمة الأحداث لدى طالبات المرحلة الإعدادية
أ.د. ص.ح.ب. عبد مرزوك -إسراء عباس هادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٥	٤٣	عند مشاهدة الافلام فانك تفضل مشاهدة افلام : أ. المطاردات ب. علمية وثقافية ج. افلام مسلية	١,١٣٠	٠,٧٨٦٦
٥٠	٤٤	في نظرك ان الشخص الذي يسخر من الآخرين هو شخص : أ. غير مهذب اخلاقيا ب. غير سوي انفعاليا ج. اعتيادي وطبيعي	١,١٣٠	٠,٧٨٦٩
٥٣	٤٥	باعتقادك ان المرأة مؤهلة لن تعمل في : أ. بعض المجالات المهنية ب. كل المجالات المهنية ج. مجال اسرتها فقط	١,١٣٠	٠,٨٧٢١
٤٣	٤٦	عندما تقل رغبتك في اتمام العمل الذي يجب ان تنجزه في وقت معين فانك قد : أ. تحاول انجازه وانت تشعر بالملل ب. تفضل تركه بعد ان قلت رغبتك فيه ج. تتمكن من الاستمرار بالعمل رغم قلة رغبتك فيه	١,١٤٠	٠,٧٦٥٦
٥١	٤٧	تفضل ان تقضي اجازة عطلة الصيف بـ: أ. الاشتراك في احدى الدورات العلمية ب. التدريب على عمل تجاري ج. الذهاب الى منطقة سياسية	١,١٥٠	٠,٧٧٠٣

أنثروبولوجيا إرشاديه تنموية سمة لحدث لى طلبات لمرحلة إل عىة
أ. صاب عبد مرزوك -إسراء عباس هادي

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	رتبة الفقرة	تسلسل الفقرة في المقياس
٠,٧٩٦١	١,١٥٠	باعثادك ان الشخص الذي يمنع ابنته او اخته من التعليم فذلك بسبب: سوء حالته الاقتصادية ضعف مستواه الثقافي تمسكه بتقاليد تمنع تعليم الفتاة	٤٨	٢٠
٠,٧٥٢٨	١,١٧٠	ان التزام الفرد ببعض العادات والتقاليد ضرورية في نظرك لانها: أ. محلة ومحمة من قبل الدين ب. بسبب رقابة المجتمع على سلوك الفرد ج. نافعة للفرد والمجتمع معا	٤٩	٤٦
٠,٨٣٣٣	١,١٨٠	اذا كنت في منطقة اوم دينة لاهلها عادات وتقاليد تختلف كثيرا عن عاداتك وتقاليدك فمن الافضل ان : أ. لا تسايهم بعاداتهم وتقاليدهم ب. لا تبدي اية معارضة لعاداتهم وتقاليدهم ج. لا تقتنع بعاداتهم وتقاليدهم	٥٠	٥٥
٠,٧٩١	١,٢٠٠	تفضل سماع سلسلة من المحاضرات عن : أ. الادب والشعر والفن ب. انواع الحكومات وسياساتها ج. طرق واساليب جديدة لتربية طفلك	٥١	٥٨
٠,٨١٦٥	١,٢٠٠	بتصورك ان الشخص الذي يمنع ابنته او اخته عن تكوين علاقة زماله مع الجنس الاخر في العمل او في الجامعة هو شخص :	٥٢	٥٢

أنثروبولوج إرشاديهي تنموية سمة لحدثاة لدى طلبات لمرحلة إلعطاي ة.....
أ.د. ص.ح.ب.ع.د.م.ز.ك. -إس.ر.ع.ب.اس.ه.ادي

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	رتبة الفقرة	تسلسل الفقرة في المقياس
		أ. ملتزم خلقيا ب. متخلف التفكير ج. حريص على سمعته		
٠,٧٠٠	١,١٢٠	ان عدم السماح للمرأة بالعمل بالدوائر والمؤسسات يعني ان هذا المجتمع: أ. يغلب عليه طابع ديني ب. ليس لديه مجالات لعمل المرأة ج. متخلف فكريا وثقافياً	٥٣	٤٢
٠,٧١٤٨	١,٢١٠	عندما تتعرض لمشكلات خاصة في حياتك الاعتيادية فانك عادة: أ. تحاول ان تحلها بمفردك بالاعتماد على خبراتك الماضية ب. تتركها للوقت فهي كفيلة بحل كل مشكلة ج. تبعض عن اساليب جديدة لحل المشكلات	٥٤	٤٩
٠,٧٨٢٣	١,١٢٠	اذا كانت درجاتك في الامتحان في مادة معينة اقل من المستوى المطلوب مهما بذلت من جهود فانك قد : أ. تكره دراسة هذه المادة ب. تقتنع بالدرجة التي حصلت عليها ج. تستخدم اساليب جديدة في مذاكرة هذه المادة	٥٥	٥٧
٠,٧٠٤٦	١,٢٢٠	عندما تقتنع بحاجة تشتريها ل كاسرتك وينتقدها اصدقائك فانك قد: أ. تبقى مصرا على اقتناعا كيبها	٥٦	٤٧

أنثروبوناج إرشاهيبي تنموية سمة لحدثاة لدى طلبات لمرحلة إلعنايية
أ.د. ص.ح.ب.ع.ب.د.مرزوك -إس.راء.ع.باس.ه.ادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ب. تجد ان قناعتك بها اخذت تقل ج. تغير قناعتك بها حالا		
٥٩	٥٧	اذا كنت جالسا مع احد زملائك فتكلم عن الجوانب السلبية في شخصية زميل غائب فانك قد أ. تهتم برأيه وتبادلته الحديث ب. تتبهم تدافع عن الزميل الغائب ج. لا تتجاوب معه طالما الامر لا يعنك	١,٢٥٠	٠,٧٤٣٦
٥٦	٥٨	باعتقادك ان كلمة السحر تعني أ. قوة خارقة ب. كذب وخداع ج. براعة ومهارة	١,٢٥٠	٠,٧٧٠٣
١٣	٥٩	ان الهدف من الجمعيات الدينية في الوقت الحالي باعتقادك يجب ان يكون : أ. تشجيع العبادة والقيام بالشعائر الدينية ب. تنمية الايثار وفعل الخير بين الناس ج. تكوين جماعات تعمل في خدمة مصالح هذه الجمعيات	١,٣٢٠	٠,٧٣٦٩
٥٤	٦٠	في اعتقادك ان الدين يحث على تعليم : أ. الاولاد فقط ب. البنات في بعض الاحيان ج. الاولاد والبنات على حد سواء	١,٣٤٠	٠,٦٦٩٩
١٥	٦١	اذا اراك احد الافراد حقيبة فارقة ثم، فأجأك بوجود	١,٣٨٠	٠,٦٣٢٠

أنثو بوناج إرشاهيبي تنموية سمة لحدثة لدى طلبات لمرحلة إل عطاية
أ.د. ص.ح.ب.ع.د.م.ز.ك. -إس.ر.ع.ب.اس.ه.ادي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		اشياء لم تكن موجودة فيا بعد وقت قليل، فبرايك ان هذا الفرد يملك : أ. قوة خارقة ب. براعة ج. سرعة الحركة		
١٦	٦٢	اذا فشلت في تنفيذ خطة ما، فانك من الافضل ان : أ. تستبدل الهدف بهدف اكثر ملائمة لامكانياتك ب. تحاول معرفة اسباب فشل تنفيذ الخطة ج. تحاول تنفيذ الخطة نفسها في وقت اخر	١,٣٨٠	٠,٦٣٢٠
١٧	٦٣	عندما يتصرف احد اصدقائك تصرفاً خاطئاً فانك: لا تصارحه باخطائه كي لا تجرح مشاعره تبين له اخطائه بطريقة غير مباشرة تذكر له اخطائه بصراحة حتى وان كان ذلك قاسياً عليه	١,٤٠٠	٠,٦١٩٥
١٩	٦٤	اذا قمت بزيارة احد المعارض فانك تفضل مساعدة أ. المنتجات الصناعية الحديثة ب. الاكسسورات التجميلية ج. الكتب المختلفة	١,٦٥٠	٠,٥٣٨٨
١٤	٦٥	عندما تتعرض لمشكلات خاصة في حياتك الاعتيادية فانك عادة: أ. تطلب معاونة الاخرين في معالجتها ب. تنتظر رأي الاخرين في معالجتها	١,٦٥٠	٠,٥٩٢

تسلسل الفقرة في المقياس	رتبة الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٨	٦٦	ان الذي يشغل تفكيرك أكثر هو : أ. المستقبل ب. الحاضر ج. الماضي	١,٧٠٠	٠,٥٠٢

٢. تحديد الأوليات :

حددت الأوليات عن طريق ترتيب فقرات المقياس تصاعدياً (كما موضح سلفاً) إذ عدت الفقرة التي حازت على وسط حسابي أقل من (١) هي بمثابة حاجة تؤدي إلى تنمية سمة الحداثة وقد تبين أن هناك (٤٩) فقرة تمثل كل فقرة حاجة من الحاجات التي يحتاج إليها أفراد العينة في تنمية سمة الحداثة، وكما موضح في الجدول (١١) .

الجدول (١١)

تحويل الفقرات إلى مواضيع للجلسات وحسب أولوياتها

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
١.	- تعتقد من الضروري ان يكون توجيه الابناء قائما على ان.. - عندما تريد ان تتحدث عن بعض المشاعر والرغبات العاطفية التي قد يعارضها كثير من الناس فانك قد ... - اذا توقعت ان حديث زميلك مع زميل اخر يتعلق بك فانك قد ... - عندما يحاول احد المدرسين ان يتدخل في شؤونك	استقلال الفكر والفعل عن الآخرين

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
	الخاصة من خلال ابداء بعض الملاحظات والتوجيهات لك فانك قد لا تجد - عندما تجد نفسك بحاجة الى تنفيذ رغبة معينة لا تتوافق مع ميول غالبية الناس فمن الافضل ان ... - عندما تكون مع اهلك في السوق وتريد ان تشتري حاجة لنفسك فانك تفضل ان ...	
٢.	- قد يختلف الافراد في استعدادهم للتضحية بانفسهم من اجل سعادة وبقاء افراد اخرين يعتقدون باهميتهم وضرورتهم لذا فانك قد ... - في نظرك ان تحقيق ما يأمل الفرد قد يتوقف على ... - باعتقاد ان الاسلام ... - ان القنوات الفضائية والاجهزة التقنية قد يكون استخدامها ...	توظيف التراث العربي الاسلامي في التعامل مع ضرورات الحياة
٣.	- اذا كان بإمكانك التأثير في السياسة التربوية للمدارس، فانك قد تفضل ان ... - تنتقد الآخرين على ...	اتخاذ المواقف الناقدة تجاه الاساليب السلبية القديمة
٤.	- عندما يخسر شخص غني كل ما يملك بصفقة تجارية، وهو ذو سمعة واسعة وجيدة وله مكانة مرموقة في المجتمع، ولكي يعيش هو وعائلته فانك تعتقد ان عليه ... - تقع عادة مسؤولية تصريف شؤون البيت على اسرتك	الشعور بالقدرة على التغيير الاجتماعي

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
	لهذا فانك تفضل ان .. - باعتقادك ان على الفرد ان ... - اعتقد ان على الرجل أن ... - يرى البعض ان التخطيط قبل البدء باي عمل او مشروع شرط ضروري للنجاح في هذا العمل، لذا فانك تعتقد ...	
٥.	- باعتقادك ان عملية الاستنساخ البشري قد تعد .. - الانترنت نظام عالمي للمعلومات باعتقادك انه ... - يعتبر جهاز الحاسوب من مستجدات العصر والتي تعتبر بنظرك... - ان الدراسات التي يقوم بها العلماء والباحثين في مجال المورثات الجينية تعد بنظرك دراسات ...	التفاعل الواعي مع مستجدات العصر
٦.	- عندما تعرض عليك مشكلة معقدة فانك قد ... - تعتقد ان على الفرد ان ...	التحرر من الجمود الفكري
٧.	- باعتقادك ان الشخص الذي يؤمن بالمثل (اصرف ما في الجيب يأتيك ما في الغيب) هو ... - عند الملمات والشدائد يلجأ الإنسان إلى الأولياء والتبرك بهم وتقديم النذور لهم، فان تعتقد ... - في اعتقادك ان العمل مفيد للإنسان لأنه قد ... - اذا اقرت الدولة تحديد حجم الاسرة وبينت الاسباب والوسائل فانك تعتقد ان على الناس ان يسمعو ...	النظر الى بعض الامور بمقاييس حديثة

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
٨.	- حينما تكون جالسا في حفلة جميلة ومريحة، وتذكر بان لك عملاً ينبغي ان تقضيه في هذا الوقت، فانك قد تجد نفسك.. - اذا لم يسمح المدرس بدخول طالب إلى الدرس لأنه تأخر عن موعد الدرس بعشرة دقائق، فأنت قد تعتقد ... - اذا اتصل بك صديق وانت تريد الخروج من البيت لانك على موعد مع شخص اخر واخبرك بأنه سيقوم بزيارتك، ثم تأخر عليك فانك قد :	ادراك أهمية الوقت
٩.	- ان الاهتمام بأمور الآخرين بدرجة كبيرة يمكن ان تعدها... - افترض ان بلدك قد تعرض لعدوان من بلد اخر وان بلدك قد كسب الحرب لذلك يجب ان يعامل اسرى البلد المعتدي .. - اذا كانت تقود فريق عمل معين واذا حددت لهم عمل معين لكنهم طلبوا منك تغيير العمل لكونه متعباً فانك في مثل هذه الحالة قد تفضل ..	مراعاة حقوق الآخرين في مختلف المواقف
١٠.	- اذا وجدت هذه العناوين في الصفحة الرئيسية في الجريدة، فأنت تفضل اولا قراءة ... - يستحسن في رأيك ان يقضي الشخص الذي يعمل طوال ايام الاسبوع يوم عطلة الاسبوعية في ... - اذا كانت تشاهد برامج التلفاز ، وكان على احدى قنواتها	المتابعة المستمرة للمستجدات في مجالات مختلفة

ت	الفقرات	موضوع الجلسة
	مباراة بكرة القدم، وعلى قناة اخرى فلم مسلي، وعلى قناة اخرى تقرير عن احدى المبتكرات الجديدة في مجال التقنيات فانك تفضل :	
١١.	- بعض الناس يشعرون بالخوف عندما يفكرون في المستقبل، فبماذا تشعر أنت ... - تتوقع في المستقبل أن ...	التوجه نحو المستقبل والحاضر اكثر من الماضي

٣. تحديد الاهداف :

قامت الباحثة بتحديد الاهداف العامة للبرنامج الارشادي على وفق الحاجات التي شخّصت ولتحقيق ذلك حددت الاهداف لكل جلسة ارشادية بحيث تتسجم مع موضوع الجلسة .

٤. اختيار الانشطة :

تم تحديد الانشطة بناء على استراتيجيات الارشاد بالواقع وهي :

١. تقديم الموضوع : تقوم المرشدة بتعريف افراد المجموعة التجريبية على موضوع الجلسة ومدى اهميته وكيفية تطبيقه في الحياة الواقعية (Okun, 1982: 128).
٢. المسؤولية : ويقصد بها القدرة على الوفاء بالحاجات الشخصية بطريقة مقبولة وان الافراد محاسبون على سلوكهم الشخصي، ويتم توضيح ذلك بتقديم مواقف سلوكية مسؤولة على شكل اسئلة وامثلة يتفق محتواها مع موضوع الجلسة الارشادية (الطيب، ١٩٨٩ : ٨٨) .

٣. الخطوات الواقعية لتعلم السلوك : ويقصد بها توضيح الخطوات التي يتم بها تعلم السلوك الواقعي، حيث تحددها المرشدة مع كتابتها على السبورة ومناقشتها مع افراد المجموعة وتتناسب هذه الخطوات مع موضوع الجلسة .

٤. الصحيح : (سؤال من الواقع) : وتتضمن هذه الاستراتيجية طرح عدة افكار من الواقع المدرسي على شكل امثلة واسئلة ذات علاقة بموضوع الجلسة وتطلب من المسترشدة ان تصدر حكما على سلوكها تاكيدا لمسؤوليتها عن سلوكها (الرشيدي، ٢٠٠٠ : ٥٦٣) .

٥. الفعالية والمرح : ويتم في هذه الاستراتيجية توزيع الطالبات إلى مجموعتين وتطلب منهن ان تخبر كل طالبة زميلتها عن فقرة او موضوع ذات علاقة بموضوع الجلسة الارشادية، أو السماح لاحدى الطالبات بسرر مزحة او موقف طري من حياتهن الواقعية وله صلة بموضوع الجلسة.

٦. اعادة التعلم : وتقوم المرشدة باعادة ما تم تعلمه خلال الجلسة الارشادية من موضوعات وخبرات ومناقشة الموضوعات ذات العلاقة بالجلسة وعلى المرشدة اعطاء وقت طويل لهذه الفقرة قياسا الى الفقرات الاخرى.

٧. الواجب البيتي : ويتم باعطاء الواجبات البيتية لافراد المجموعة الارشادية حول الموضوعات التي تعلموها في الجلسة الارشادية لاستخدامها في الحياة الواقعية واليومية من اجل معرفة مدى التزامهن بالسلوك الصحيح الذي تعلمنه في الجلسة السابقة وذلك من خلال التدوين في كراس المعلومات.

٨. التقويم الذاتي : على كل فرد من افراد المجموعة الارشادية ان يحكم على سلوكه الخاص (اصدار حكم ذاتي) ويزن سلوكه ويحكم حكماً تقييمياً فيما اذا كان سلوكه يتصف بالمسؤولية ومدى استفادته من الجلسة الارشادية في الحياة الواقعية (الشناوي، ١٩٩٤ : ٢٣٧) .

٥. تقويم البرنامج الارشادي :

لغرض التحقق من البرنامج الارشادي ونجاحه في تحقيق الأهداف التي اعد من اجلها، لجأت الباحثة إلى الإجراءات التقييمية الآتية :

- أ. التقييم التمهيدي : وهي الاجراءات التي تقوم بها الباحثة قبل المباشرة بتنفيذ البرنامج الارشادي والمتمثلة باجراءات الاختبار القبلي واجراءات التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج .
- ب. التقييم البنائي : وهو اجراء عملية التقييم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه اسئلة للمسترشدات لتحديد مدى الاستفادة من الجلسة واعطاء الواجبات البيتية ومناقشتها في الجلسات الارشادية.
- ج. التقييم النهائي : وهي اجراءات الاختبار البعدي لتحديد التغيير الحاصل في مستوى الحدثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية الخاضعات لجلسات البرنامج الارشادي وذلك من خلال مقارنة درجاتهم على مقياس الحثة قبل المباشرة بالبرنامج الارشادي وبعد الانتهاء منه.

بناء البرنامج الارشادي :

- بعد قيام الباحثة بالخطوات السابقة قامت باعداد البرنامج الارشادي بصيغته الاولى مستندة الى نظرية (الارشاد بالواقع) وقد مر اعداد البرنامج بالخطوات الاتية:
١. الاطلاع على ما توفر للباحثة من ادبيات واطر نظرية ودراسات سابقة في مجال بناء وتطبيق البرامج الارشادية للاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي.
 ٢. قامت الباحثة بتوزيع مفردات الجلسات الارشادية للبرنامج على مدار مدة البرنامج اذ بلغ عدد الجلسات (١٣) جلسة ومدة الجلسة (٤٥) دقيقة.
 ٣. اعدت الباحثة مقترح محتوى جلسات البرنامج الارشادي لتنمية الحدثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية بصيغته الاولى وفق نظرية (ولي جلاس) وتم عرضه على الخبراء المختصين بالارشاد النفسي والتوجيه التربوي لابداء ارائهم حول :
- مدى ملائمة الاسلوب للهدف الرئيس للبحث .
 - مدى مناسبة الجلسات الارشادية (الحاجات) في أسلوب الارشاد الواقعي .
 - صلاحية الاستراتيجيات المستعملة .

- الحكم على صلاحية الأنشطة المقدمة .
- إضافة ما يروونه مناسباً للإضافة .
- ٤. بعد الأخذ بملاحظات الخبراء على مقترح محتوى جلسات البرنامج الإرشادي وأجراء التعديلات عليه، أصبح برنامج جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية.

تنفيذ البرنامج :

تم تنفيذ البرنامج في يوم الأحد الموافق ٢٩/٣/٢٠٠٩ بواقع (١٣) جلسة ثلاث جلسات في الأسبوع على المجموعة التجريبية وانتهى البرنامج يوم الأحد الموافق والجدول (١٢) يوضح ذلك .

حددت الباحثة يوم الاثنين الموافق ٢٧/٤/٢٠٠٩ لأجراء الاختبار البعدي على المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الحداثّة كما هو موضح في الجدول (١٢) .

الجدول (١٢)

الجلسات الإرشادية وموضوعاتها وتاريخ انعقادها

الجلسة	التاريخ	الموضوع
الأولى	٣/٢٩	التمهيد للبرنامج
الثانية	٤/١	استقلال الفكر والفعل عن الآخرين
الثالثة	٤/٢	توظيف التراث العربي الإسلامي في التعامل مع ضرورات الحياة

الجلسة	التاريخ	الموضوع
الرابعة	٤/٥	اتخاذ المواقف الناقدة تجاه الاساليب السلبية القديمة
الخامسة	٤/٨	الشعور بالقدرة على التغيير الاجتماعي
السادسة	٤/٩	التفاعل الواعي مع مستجدات العصر
السابعة	٤/١٢	التحرر من الجمود الفكري
الثامنة	٤/١٥	النظر الى بعض الامور بمقاييس حديثة
التاسعة	٤/١٦	ادراك اهمية الوقت
العاشر	٤/١٩	مراعاة حقوق الاخرين في مختلف المواقف
الحادية عشر	٤/٢٢	المتابعة المستمرة للمستجدات في مجالات مختلفة
الثانية عشر	٤/٢٣	التوجه نحو المستقبل والحاضر اكثر من الماضي
الثالثة عشر	٤/٢٦	الاختتام

الوسائل الاحصائية :

تمت الاستعانة في هذا البحث بالوسائل الاحصائية الاتية :

١. اختبار مربع كاي للتحقق من صلاحية فقرات وقياس الحداثة من خلال اراء الخبراء.
٢. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الثبات بطريقة اعادة الاختبار.
٣. معادلة الفا كرونباخ لحساب الثبات.
٤. الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف مستوى الحداثة .
٥. اختبار مان وتني لتحقيق فرضية البحث، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير مقياس الحداثة في الاختبار القبلي، ومتغير العمر.

٦. اختبار سميرنوف-كولموغوروف لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات تسلسل الطالبة بين افراد اسرتها، التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم.
- وتم تحليل جميع البيانات اعلاه باستعمال الحاسب الالى وباعتماد الحقيبة الاحصائية في برنامج (SPSS).

الفصل الرابع

عرض النتائج

أولاً : تحقيقاً للهدف الأول :

من أهداف البحث الحالي والذي يهدف إلى (تعرف الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية) .

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الحادثة على طالبات الصف الرابع الاعدادي والبالغ عددها (١٠٠) طالبة وللتعرف على مستوى الحادثة استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) والجدول (١٢) يوضح ذلك :

الجدول (١٢)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية*	
الحادثة	١٠٠	٦١,٧٧	٦,٧٢٥٢	٦٨	-٩,٢٦٤	١,٩٨	دالة

* القيمة التائية الجدولية تساوي ١,٩٨ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية ٩٩

ويتضح من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (-٩,٢٦٤) اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة ١,٩٨ وبدرجة حرية ٩٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ولصالح المتوسط الفرضي والبالغ ٦٨ درجة وتشير هذه النتيجة الى ان افراد عينة البحث يعانون من ضعف في سمة الحادثة بحسب الجدول الاحصائي.

ثانياً : تحقيقاً للهدف الثاني :

من أهداف البحث الحالي والذي يهدف إلى (بناء برنامج ارشادي واقعي لتنمية الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية).

حيث تم تحقيقه من خلال البرنامج الارشادي والذي يتكون من ١٣ جلسة ارشادية وقد اعتمدت الباحثة في بناءه على نظرية (الارشاد بالواقع) لوليم جلاسر مثلما موضح سابقاً.

ثالثاً : تحقيقاً للهدف الثالث :

من اهداف البحث الحالي والذي يهدف إلى (التعرف على أثر البرنامج الارشادي في تنمية الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية) فقد تحقق هذا الهدف من خلال اختبار الفرضية الاتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات الحادثة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس الحادثة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس الحادثة على المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الارشادي، كذلك المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج الارشادي وبعد استخراج الاوساط الحسابية والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة اتضح ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٠٨,٢) والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٦٦,٦) والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (١,١٣٥) والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة (١٥,٥) ، ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين استعملت الباحثة اختبار مان وتني للعينات المتوسطة للموازنة بين عينتين مستقلتين متوسطتي الحجم وقد اظهرت النتائج ان الفرق دال احصائيا ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الارشادي في الاختبار البعدي، حيث كانت قيمة اختبار (مان-وتني) المحسوبة للاختبار البعدي (صفر) وقيمة (مان-وتني) الجدولية (٢٣)، وبما ان الفرضية البديلة التي تشير الى وجود فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمقياس الحادثة والجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٣)

أنثروبوناج إرشاديهي تنموية سمة لحدثة لدى طلبات لمرحلة إل عناية
أ.د. ص.ح.ب.ع.ب.م.ز.و.ك -إس.ر.ع.ب.اس.ه.ادي

نتائج قيمة مان – وتني للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الحادثة في

الاختبار البعدي

لمتغير	لمجموعة	للعدد	مجموع الرتب	متوسط لرتب	قيمة مان وتني		مستوى لدلالة 0.05
					المحسوبة	لجدولة*	
الاختبار القبلي للحادثة	التجريبية	١٠	١٥٥	١٥,٥	صفر	٢٣	دالة
	الضابطة	١٠	٥٥	٥,٥			

* قيمة مان وتني الجدولية تساوي ٢٣ عند مستوى ٠,٠٥

مناقشة النتائج

من خلال استعراض النتائج التي توصلت اليها الباحثة بعد تطبيق البرنامج الارشادي يتضح ان هناك فروق ذات دلالة احصائية حيث اظهرت نتائج اختبار مان وتني لعلو فلهسي في التبيوية

(مان وتني) التي اجريت على نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة الى ان هناك تغييرات ايجابية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الارشادي وهذا مؤشر على ان الاستراتيجيات المستعملة في اسلوب الارشاد الواقعي ذا فعالية في مساعدة المسترشدات على تنمية سمة الحادثة لديهن.

- تختلف نتائج البحث الحالي مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (الشيخ وصليبي ١٩٨٦) (سلاح شور ٢٠٠٤) والتي اكدت على وجودة سمة الحادثة لدى طلبة الجامعة في حين اظهرت نتائج الدراسة الحالية ضعف سمة الحادثة لدى طالبات المرحلة الاعدادية.

- وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (البياتي ٢٠٠٨) التي اشارت الى فعالية الارشاد الواقعي في تنمية الشخصية الديمقراطية لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات .

- اظهرت نتائج البحث الحالي اهمية الدور الذي تلعبه خدمات الارشاد النفسي في معالجة المشكلات التي تواجه الفرد وتخفيفها من خلال ما توفره هذه الخدمات من مراجع تدريبية تتيح الفرصة امامهم للتغلب على مشكلاتهم وتعديل سلوكهم.

- اكتساب الطالبات بعض المهارات خلال الجلسات الارشادية تمكنهم من تنمية الشخصية الحديثة المبدعة التي لها القدرة الذاتية للتعامل مع متغيرات الحياة الحديثة في كافة المجالات .

- المساهمة في تكوين الاتجاهات والقيم وانماط تفكير جديدة وحديثة مساعدة للنهوض بالمجتمع وتطوره.

وتعزو الباحثة هذه النتائج الى العوامل الاتية :

١. توفر الجو الملائم الذي يشمل الجوانب المادية والمعنوية وحرص الباحثة على تطبيق فنيان الارشاد المطلوبة.

٢. ان البرنامج الإرشادي الذي اعد لتنمية سمة الحداثة، قد تضمن معلومات وأنشطة متنوعة كان لها الاثر البالغ في تحقيق هدف البحث وهو تنمية سمة الحداثة لافراد المجموعة التجريبية.

التوصيات

١. في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:
الاستفادة من البرنامج الإرشادي في الذي تم بناؤه لاجراض البحث الحالي لمساعدة الطلبة في تنمية سمة الحداثة لديهم.
٢. ضرورة تعاون ادارات المدارس واعضاء هيئة التدريس والمرشدين التربويين في جعل المدرسة مكانا تربويا وعلميا يساهم في تكوين الشخصية العلمية الحديثة والقادرة على مواكبة التطورات والمستجدات الحضارية.

المقترحات

١. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المرحلة الابتدائية .
٢. اجراء دراسة باستعمال اساليب ارشادية اخرى لتنمية سمة الحداثة غير الاسلوب الذي استعملته الباحثة.

المصادر

- الاحرش، يوسف واخرون، ٢٠٠٢، المدخل الى التوجيه والارشاد النفسي، دار الكتب الوطنية، ليبيا.
- ابو مهرة، نور الدين، ١٩٩٩، العمل الثقافي المشترك: واقعية وتصور مستقبلي، المجلة العربية للثقافة، العدد ٣.
- البياتي، نجاح حاتم، ٢٠٠٨، اثر برنامج ارشادي في تنمية الشخصية الديمقراطية لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- الاميري، احمد علي محمد، ٢٠٠٢، فعالية برنامج ارشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة اثنوية، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- تورين، الآن واخرون، ٢٠٠٠، مدارس بلا فشل، ترجمة محمد منير موسى، عالم الكتب، القاهرة.
- الجنابي، يحيى داود سلمان، ١٩٩٢، بناء برنامج في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لطلبة الجامعات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، المستنصرية.
- الحديثي، جبير جوامير، ٢٠٠٠، العلاقة بين الاقتصاد والتعليم العالي المنظور من القرن الواحد والعشرين، مجلة بحوث مستقبلية، العدد ١.
- الحياي، عاصم محمود، ١٩٨٩، الارشاد التربوي والنفسي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
- الخالدي، اديب، ٢٠٠٢، المرجع في الصحة النفسية، الدار العربية للنشر والتوزيع، مكتبة الجامعي غريان، ط ٢، ليبيا .

- خضير، محمد ثابت، وخشمان، حسين علي، ١٩٩٧، بعض المظاهر السلوكية غير المرغوبة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر التدريسين، مجلة كلية المعلمين، العدد ٩ .
- الخواجا، عبد الفتاح محمد سعيد، ٢٠٠٢، الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق مسؤوليات وواجبات دليل الالباء والمرشدين، ط١، الدار العلمية الدولية، عمان، الاردن.
- الخولي، سناء، ١٩٨٨، التغيير الاجتماعي والتحديث، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الداهري، صالح حسن احمد، ٢٠٠٥، علم النفس الارشادي نظرياته واساليبه الحديثة، ط١، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
- دوران، رودى، ١٩٨٥، اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد واخرون، دار الامل، الاردن.
- الرشيدى، بشير صالح، والسهل، رائد علي، ٢٠٠٠، مقدمة في الارشاد النفسي، ط١، جامعة اليرموك، الاردن.
- الزبون، سليم عودة، ١٩٩٦، المرشد النفسي مسؤولياته وواجباته، المطابع الفكرية، الاردن.
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، محمد احمد الغنام، ١٩٨١، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، مطبعة جامعة بغداد.
- سلاح شور، شه بو شمس الدين، ٢٠٠٤، بناء مقياس الحادثة لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد.
- شعبان، نادية واخرون، ٢٠٠٤، برنامج ارشادي مقترح للنزلاء في مدرسة الفتيات الاصلاحية، المؤتمر التربوي الثاني، دور العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية في

- خدمة المجتمع، مركز البحوث التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- الشناوي، محمد محروس، ١٩٩٤، نظريات الارشاد والعلاج النفسي، ط١، دار الغرب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- الشيخ عمر، والخطيب، جهاد، صليبي، ١٩٨٦، دور الجامعة الاردنية في تنمية اتجاهات الحداثه عند طلبتها، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ١٤، العدد ٤ .
- صليبا، جميل، ١٩٨٢، المعجم الفلسفي بالالفاظ العربية والفرنسية والانكليزية، ج١، بيروت.
- طرايشي، جورج، ٢٠٠٠، العولمة وانعكاساتها على الثقافة العربية، مجلة البحرين الثقافية، العدد ٢٦.
- الطريا، أحمد وعد الله حمد الله، ٢٠٠١، اتجاهات الحداثه لدى طلبة جامعة الموصل وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- الطيب، محمد عبد الظاهر، ١٩٨٩، تيارات جديدة في العلاج النفسي، ط١، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- عاسف، عبد الله، ١٩٩٩، ملاحظات حول الخطاب العربي المعاصر، مجلة المستقبل العربي، العدد ١٤٦، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
- عايش، حسين، ١٩٩٧، الحداثه وما بعد الحداثه وانعكاسات كل منها على المجتمع والاسرة والمدرسة، مجلة دراسات عربية، بيروت، دار الطليعة، العدد ٣-٤.
- عبد الرحمن، سيدي محمد، ٢٠٠١، حركة الاصلاح والتحديث في المغرب الاقصى ، ١٨٤٤-١٩١٢م، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد .

- عباس، فيصل، ١٩٨٢، الشخصية في ضوء التحليل النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت.
- العزة وعبد الهادي، سعيد حسني، عبد الهادي، جودت عزت، ١٩٩٩، نظريات الارشاد والعلاج النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عودة، احمد سليمان، ١٩٩٨، القياس النفسي والتقويم في العملية التدريسية، دار الامل، اربد.
- عويدات، احمد، ١٩٩٦، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد ٢، ط١، تعريب خليل احمد خليل، بيروت، منشورات عويدات.
- الفخري، سالمة، وسهام شوكت، ١٩٨٢، سايكولوجية الطفولة والمراهقة، جامعة بغداد، كلية التربية .
- فرج، صفوت، ١٩٨٠، القياس النفس، القاهرة، دار الفكر العربي .
- المراكشي، محمد صالح، ١٩٩٢، الايدولوجية والحدوث عند رواد الفكر السلفي، تونس، مطبعة الدهوي.
- المعروف، صبحي عبد اللطيف، ١٩٧٨، مسؤوليات المرشد النفسي المدرسي، مطبعة الاداب، النجف الاشرف، العراق .
- ملحم، سامي محمد، ٢٠٠٨، الارشاد النفسي للاطفال، ط١، دار الفكر، الاردن.
- المهنا، عبد الله احمد، ١٩٩٨، الحداث وبعض العناصر المحدث في القصيدة العربية المعاصرة، مجلة عالم الفكر المجلد ١٩، العدد ١ .

المصادر الاجنبية :

- Corey, Gerald, 1990, theory and Practice of Group Counseling d Brooks-Cole Publishing company Pacific.
- Coroker, L. and Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory, Holt, Reinhart and Winston.

- Okun, Effective healing interviewing Counseling techno ones (2-ed) California Brook Cole pub. Co. 1982.
- Rajput, J. S (1996) "Science Teaching for the 21th Century, Abigleapora pedestrian Crawl", University News, December, 23, University of India.
- Zeller, R. a. Carmines, E. G. (1980); Measurement in the Social Sciences; The Link Western theory and Data, Condon Cambride.
- Inkeles, Alex, and Smith, D(1976) Becoming modern Individual Ching in Six Development Countries, 2nd Ed. Press American, Harvard University.

الخوف من الفشل وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة

ياسمين جرجيس يونس

مشكلة البحث:

إن الخوف من الفشل Fear of Failure وإن كان يعد من الدوافع التي لها تأثيرات إيجابية وتأثيرات سلبية في سلوك الإنسان يعد دافعاً إنجازياً يتم اكتسابه في مرحلة الطفولة (Atkinson, 1957, p. 339-372)، فإن كلاً من ريجارد وتيفان وآخرين (Richard & Teevan) قد أكدوا أن الأم عندما تكون محايدة في توجيه العقوبة للطفل في حالة نجاحه وتوجه العقوبة للطفل في حالة فشله وبخاصة في سلوكه المرتبط بالإنجاز والاستقلال فإن اتجاه هذا الطفل سيتطور بالاتجاه السلبي نحو القضايا التي تواجهه ويكون مندفعاً بسبب خوفه من العواقب السلبية من الفشل، والعكس صحيح (Richard & Teevan, 1972, p. 345-347).

كذلك أكد كل من أيلوت وكروجر وتراش (Elliot & McGroger & Thrash) على أن الخوف من الفشل يعد إشارة إلى عدم كفاءة الشخص ووضعه في محل الرفض والهجر من الآخرين، كما افترض اليوت (Elliot) في دراسته أن الخجل هو قلب الخوف من الفشل، وإن الأشخاص من ذوي الخوف الكبير من الفشل يظهرون خجلاً كبيراً، كما ارتبط الخجل بصورة إيجابية مع الأحكام السلبية المرتبطة بالذات، وارتبط أيضاً بصورة قوية مع الخوف من الفشل (McGroger & Elliot, 2005, p. 218-231).

ولذلك نجد أن الأفراد من ذوي الخوف الكبير من الفشل كانوا يهتمون بعلاقاتهم مع الآخرين حين يتعرضون للفشل أكثر من أولئك الأشخاص الذين لديهم خوف

أقل من هذا الفشل، فالخوف من الفشل مرتبط بتوقعات سلبية أكثر من أي معتقدات أخرى حول الأهداف التي لا يمكن تحقيقها مما يسبب القلق أكثر، كما أن الأفراد من ذوي الكفاءة والفاعلية العالية أو الواطئة يعانون الخوف من الفشل (Elliot & McGroger, 2001, p.804-818).

وفي هذا الصدد فقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن الخوف من الفشل و سمة القلق يشتركان بتركيبة هادفة تتجه نحو تجنب التهديد الذي تشكله عقدة الشعور بالعجز، وأكد كل من بيدل ومارلو (Bedell & Marlow) وبييرني بورديك وتيفان (Birney & Burdick & Teevan)، أن الخوف من الفشل هو جزء من سمة القلق (Trait Antirity) والتي تعد دافعاً لتوجيه السلوك نحو الاحتمالات السلبية، فالأفراد الذين يتجنبون تحقيق الأداء الناجح يتميزون بالقلق والخوف من الفشل أكثر من أقرانهم الذين لديهم دوافع لتحقيق هذا النجاح لأنهم يركزون على احتمالية الخوف من الفشل (Bedell & Marlow, 1995, p. 35-43)، (Birney & Teevan, 1969, p. 33).

وإذا ما تعرض الإنسان إلى الفشل، فإنه سرعان ما يسترد فاعليته تجاه الحدث وذلك لأنه قد يعزو فشله إلى نقص في المعرفة أو المهارة، ولربما لعدم كفاية الجهود المبذولة لديه، فمثل هذه النظرة المتفائلة تؤدي إلى التوافق وتخفف من الضغوط واحتمالات مشاعر الاكتئاب (Bandura, 1994, p. 13).

كما إن الأفراد من ذوي فاعلية الذات المنخفضة عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم فإنهم سرعان ما يخضعون لليأس والاستسلام من غير بذل أدنى جهد لمواجهة المواقف الضاغطة التي تعرضهم وتشعرهم بالقلق وعدم الراحة في حياتهم وعلى العكس من ذلك نجد أن الأفراد من ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة هم أقل تأثراً بأحداث الحياة الضاغطة، وأقل معاناة من الاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب، كما أشار

كل من باندورا وادمز (Bandura & Adms) إلى أن إشارة الخوف قد تظهر في المواقف التي يشعر فيها الفرد بأنه غير قادر على التعامل مع الموقف الذي يواجهه، أو أنه عاجز عن الاستجابة لموقف مثير، فعندما تزداد فاعلية الذات عند الفرد تزداد توقعاته الإيجابية عن قدراته لمواجهة الموقف، ومن ثم فإن الخوف سيجد طريقاً للتلاشي (Bandura & Adms, 1977, p. 222).

وانطلاقاً مما تقدم فإن مشكلة البحث الحالي تتجلى على الصعيد الأكاديمي في مدى معرفة علاقة الخوف من الفشل بفاعلية الذات، وهل أن الخوف من الفشل سيزيد أو يخفض من الفاعلية الذاتية لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال التساؤلات التي سيثيرها هذا البحث من أجل الاستفادة منها في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية.

أهمية البحث:

يعد الشباب مصدراً للتغير الثقافي والاجتماعي في المجتمعات كافة، وذلك لأنهم عماد المجتمع ومركز طاقاته الفعالة والمنتجة والقادرة على إحداث التغير في جميع مجالات الحياة (حلمي، ١٩٧٣، ص ١٧)، بيد أن الشباب يعانون من مشكلات نفسية وعصبية نتيجة لضغوط الحياة التي تواجههم حيث تتجلى هذه المشكلات بسرعة الغضب أو حالات الاكتئاب والانطواء أو صعوبة التوافق مع الآخرين واتخاذ القرارات إزاء قضاياهم الحياتية، فضلاً عن خوفهم من الفشل في العمل أو الدراسة.

كما أشار كل من مكلياند واتكنسون (McGillelland & Atkinson) إلى أنّ الخوف من الفشل سلبات كثيرة منها تأثيراته غير المباشرة في جهود الأفراد وتحفيزهم وسلامتهم البدنية عن طريق تبنيهم أهدافاً وسترراتيجيات معينة للتجنب من المواقف الإنجازية، فأشكال الدافع التجنبي تعد مزعجة لكلا الجنسين وعلى كافة مستويات قدراتهم الإدراكية (McGelland & Atkinson, 1953, p. 957). وأشار أركال وربنسون (Argule & Robinson) ١٩٦٢ إلى أن توقعات الآباء والأمهات

وآمالهم بخصوص ما يحققه أبنائهم له علاقة بخوف هؤلاء الأبناء من فشلهم، وإن التوقعات بنجاحهم الباهر قد ارتبط إيجابياً بالخوف من الفشل (Argyle & Robinson, 1963, p. 107-120).

ولما كان الوالدان يكلفان أبنائهم في كل موقف أهدافاً وإنجازات تمثل عبئاً عليهم نتيجة لخوفهم من الفشل، فالخوف من الفشل يؤثر سلباً على إرادة وعزيمة الإنسان، وقد يصل تأثيره أحياناً إلى نشوء أمراض نفسية تتطلب علاجاً مناسباً، كما أن هذه المؤثرات السلبية تقلل من همة الأفراد فتتلاشى أحلامهم مما يجعلهم محبطين وغير قادرين على التفكير، وتتعلل حركة إبداعهم وانتاجهم بسبب توقفهم عند مواطن الفشل (العززي، ٢٠٠٠، ص ١٩٣)، فالخوف من الفشل يقوي مشاعر الغضب والكراهية، وهو يعمل مثل آلات الأنداز لحماية النفس الإنسانية من كل أنواع التهديدات والهجمات، أو أنه يعمل على ترشيد طاقة الأفراد لعمل المطلوب (صادق، ١٩٨٩، ص ١٥-١٦). بيد أن كلاً من مارتن ومارش (Martin & Marsh) قد بينا بأن الخوف من الفشل يمكن أن يكون دافعاً للكفاح أو لحماية الذات من المخاطر، فالأفراد الذين يتميزون بالقلق والتصلب يحاولون تطوير أساليبهم لتجنب فشلهم فيما بعد (Martin & Marsh, 2003, p. 31). كما أن احتمال النجاح ودافع الخوف من الفشل يعد ميلاً للتعبير عن النشاط المبذول من جانب الفرد لحل مشكلات مواجهة الفشل (قشقوش، ١٩٧٩، ص ١٠٥).

وتوصل ميكوي (Mccoy) إلى أن الأفراد الذين لديهم قلق عالٍ سوف يدفعهم الخوف من الفشل إلى الأداء من أجل تجنب النتائج السلبية مقارنةً بالأفراد الذين كان لديهم قلقٌ واطئ (Mccoy, 1985, p. 634-641)، وأشار زندر (Zander) إلى أن الأفراد من ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة كانوا يتجنبون مواجهة المهمات الصعبة نتيجة لخوفهم من الفشل (Zender, Wulff, 1966, p. 55-71). وبيّن كل من

كونوري وكاتسورث وفيفر (Conroy & Coatsworth & Fifer) بأن الشباب الذين بدأوا موسمهم الرياضي وكانت مستوياتهم متدنية في الكفاءة المدركة والفاعلية قد حصلوا على درجات عالية في الخوف من الفشل، وأنه كلما زاد الخوف من الفشل لدى هؤلاء الأفراد كلما قل تقديرهم لذواتهم وأصبحوا عدائيين (Conrey, et.al, 2003, p. 39-110). فالخوف من الفشل يعد من الدوافع التي ترتبط سلبياً بتقدير الذات، كما أن الفشل هو محفز غير شار ومهدد للأشخاص الذين يخافون الفشل، وهو يرتبط أيضاً بالاســــــــــــــتجابات العاطفية (Duley, Conroy, et.al, 2005, p. 1-17).

ولهذا نجد إن الأبناء كلما كانوا يخشون من الفشل، فإن هذا يرجع إلى أن أسرهم كانت تتصف باللوم والنقد عند فشلهم، فالأفراد من ذوي الخوف العالي جداً من الفشل يصفون أنفسهم بأنهم الأكثر نقداً وتهجماً وهجراً لأنفسهم والأقل فاعلية وحباً وحماية لأنفسهم (Conroy & et.al. 2007, P. 320-398). فالخوف من الفشل يعد المساهم الرئيس لإثارة القلق لدى الأفراد في مجالات إنجاز المهام المختلفة، فاللاعبون الرياضيون قد يثار لديهم القلق الرياضي نتيجة لخوفهم من الفشل، وإن فاعلية برامج المدربين لإزالة خوف اللاعبين وقلقهم قد يؤثر في خفض مستويات الخوف من الفشل لديهم (Conroy & Coatsworth, 2003, p. 233). كما إن الخوف من الفشل يرتبط إيجاباً بتجنب الكفاءة في الأداء وسلبيّاً بأهداف الاتقان (Kay, Conroy, p. 783)، وقد توصلت دراسة بيرنستون (Burnstein) ١٩٦٣، إلى أن الذكور الذين يخافون الفشل لا يفضلون العمل في شركات تتطلب المسؤولية العالية والتطور السريع مقارنة بالإناث، كما يفضل الذكور الأعمال التي يكون فيها العمل مشتركاً بين الأفراد بحيث أن الفشل فيها لا يكون نتيجة لوم شخص واحد بل يكون مردوده على الجميع (Burnstein, 1963, p. 189).

وقد أشار سميث وآخرون (Smith, et.al.) إلى أن هناك علاقة سلبية بين انسجام الذات المثالية (Self- Ideal) والتوافق النفسي والخوف من الفشل، وأن اهتمامات الدفاع عن الذات لدى الذكور الذين يخشون الفشل كانت محددة بالإنجاز والخوف من الفشل يرتبط سلبياً بتقبل الذات (Smith & Maryland & Teevan, 1971, p.44-56). فدافع الخوف من الفشل دافع إحصامي لدى الفرد لأنه يتوقع ويضمن العقاب بعد الفشل في إنجاز مهمة ما بعكس أمل النجاح (Hope of Successes) وهو دافع إحصامي يقتضي من الفرد تضمين المكافأة، فمعاقبة الطفل بعد فشله سيطور لديه اتجاهاً سلبياً نحو الإنجاز وقد يصبح مندفعاً بسبب خوفه من العواقب السلبية (Teevan & McGheo, 1972, p. 334-348).

فالأفراد من ذوي فاعلية الذات المنخفضة عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم، فإنهم سرعان ما يخضعون لليأس والاستسلام من غير أن يبذلوا أدنى جهد لتحليل المواقف الضاغطة التي تعترضهم وتشعرهم بالقلق وعدم الراحة في حياتهم، وعلى العكس من ذلك نجد أن الأفراد من ذوي فاعلية الذات المرتفعة كانوا أقل تأثراً بأحداث الحياة الضاغطة وأقل معاناة من الاضطرابات النفسية ولاسيما في حالتي القلق والاكتئاب (غانم، ٢٠٠٥، ص ١٠٥-١٠٦).

كما اتضح أن فاعلية الذات ترتبط ارتباطاً قوياً بالكثير من المظاهر السلوكية مثل المثابرة والإصرار والحماس، والارتباط الوجداني بالمهمة والأنشطة الصفية المختلفة، فضلاً عن ارتباطها بالكثير من النواتج الخاصة بالطلبة مثل سلوك المبادأة والثقة في إبداء الرأي والتحصيل والدافعية وفاعلية الذات (Henson, 2001, p.5-6). وأشار كل من ستيفن وروس (Steven & Ross) إلى وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات المدركة والحاجة إلى معرفة الإنجاز الأكاديمي، وإن فاعلية الذات هي عامل وسيط بين الحاجة إلى المعرفة والإنجاز الأكاديمي

(Stevan & Ross, 2002, p. 1682-1687). أما دراسة العزاوي فقد توصلت إلى أن فاعلية الذات ترتبط إيجاباً بالدافع المعرفي، وكلما ارتفعت فاعلية الذات كلما زاد الدافع المعرفي (عزاوي، ٢٠٠٨، ص ٨٥-٩٥).
أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يأتي:

١. بناء مقياس للخوف من الفشل لدى طلبة الجامعة.
 ٢. قياس الخوف من الفشل لدى طلبة جامعة بغداد.
 ٣. المقارنة في الخوف من الفشل على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).
 ٤. المقارنة في الخوف من الفشل على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني).
 ٥. قياس فاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد.
 ٦. المقارنة في فاعلية الذات على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث).
 ٧. المقارنة في فاعلية الذات على وفق متغير التخصص (علمي - إنساني).
 ٨. إيجاد العلاقة بين الخوف من الفشل وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد.
- حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بـ:

١. طلبة جامعة بغداد.
٢. كلا الجنسين (ذكور - إناث).
٣. كلا التخصصين (علمي - إنساني).
٤. المراحل الدراسية الأربع.
٥. العام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩).

تحديد المصطلحات:

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات الواردة في هذا البحث وهي:

أولاً: الخوف من الفشل **Fear of Failure**

عرف الخوف من الفشل بتعريفات عدة منها تعريف:

١. **توم كينس (Tomkins) 1987:**

حالة أو شعور سلبي موجه نحو الذات وناجم عن بعض الانفعالات مثل الخجل والخوف والغضب والتطرف (Tomkins, 1987, p.113).

٢. **لازاروس (Lazarus) 1991:**

ميل استعدادي للشخص من حيث مروره بخبرة التوجس والقلق عند مواجهة مواقف التقويم وتتمثل بمروره بخبرة الخزي والإحراج والتقليل من قيمة التقدير الذاتي له، والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين للشخص ومضايقة الآخرين وإزعاجهم له (Lazarus, 1991, p. 285).

٣. **كونروي (Conroy) 2001:**

ميول الفرد لتقويم التهديد والشعور بالقلق خلال المواقف التي تتضمن الإمكانية بالوقوع في الفشل (Conroy, 2001, p. 300-322).

وبما إن الباحثة قد اعتمدت على الإطار النظري لـ (لازاروس Lazarus) فسوف تتبنى التعريف النظري للخوف من الفشل لهذا المنظر. أما التعريف الإجرائي للخوف من الفشل فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس الذي تم بناؤه في هذا البحث.

ثانياً: فاعلية الذات Self – Efficacy:

عرفت فاعلية الذات بتعريفات عدة منها تعريف:

١. **باندورا (Bandura) 1977:**

مجموعة من التوقعات التي تجعل الشخص يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سيحظى بالنجاح (Bandura, 1977, p. 193-194).

٢. **الآلوسي (٢٠٠١):**

أحكام الفرد بخصوص قدراته الذاتية والنتيجة من المحصلة الكلية بخبرات النجاح والفشل في حياته بشأن مبادراته للقيام بالسلوك (الآلوسي، ٢٠٠١، ص ٢٥).
أما التعريف الإجرائي لفاعلية الذات فتتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعتمد في هذا البحث.

الفصل الثاني الإطار النظري

أولاً: النظريات التي تناولت الخوف من الفشل:

١. نظرية اتكنسون (Atkinson) ١٩٥٧:

إن اتكنسون (Atkinson) وإن كان قد أشار إلى أن الحافز هو اختلاف وتنوع القوة والميل نحو نوع معين من الرضا والابتعاد قدر الإمكان عن الانزعاج، فقد عرف الخوف من الفشل بأنه القلق الذي ينشأ من الحافز ((Drive) × العادة والتوقع × فرضيات القيمة)، وقد استنتج بأن الخوف لا يعد على أنه الحافز المثير لاستجابة التجنب، بل أنه من الأعراض التي تظهرها الكائنات عندما تتوقع حدوث أمر سلبي (Feather, 1963, p. 289-312). فالخوف من الفشل هو كبت الألم والتجنب من المحفزات الأساسية التي تمنع حدوث الخوف من الفشل فيكون حافز تجنب الفشل، وهو يشير إلى قابلية الفرد لتقليل الألم مع وجود تبعات سلبية لما قام به، وهكذا يعد الحافز ميلاً لتجنب الفشل أو قابلية الفرد لتقبل مشاعر الخجل والدونية كتبعات طبيعية للفشل (Bireny & Teevan, 1969, p. 171-172)، كما وضع اتكنسون عوامل لدافعية الأفراد وهي:

أ- الحاجة للوصول إلى النجاح أو تجنب الفشل.

ب- احتمالات النجاح أو توقع النجاح أو الفشل.

ج- قيمة النجاح أو الفشل.

وعندما تتفاعل هذه العوامل للدافعية فإنها تحدد نوعية الفرد إذا كان من ذوي دافعية الأمل في النجاح أو الخوف من الفشل (محمد، ١٩٧٧، ص ١٨)، فإن اتكنسون قد بين بأن الشخص يستمر في الكفاح والنضال لتحقيق أمرٍ أو مهمة ما، وذلك لأن الحافز الإيجابي يصبح مهيمناً كالتأييد الاجتماعي وإن حالات

الفشل المتكرر في تحقيق الإنجاز يجبر الطفل للمحاولة وقد ينتج عنه مفهوم إسعاد السلطة الذي يختلف عن إنجاز المهمة ذاتها، وهذا سيكون الطفل متحفزاً للميل نحو أفضل الإنجازات تحت ضغط السلطة وليس لأجل ذاته (Atkinson, 1964, p. 6). وقد أوضح اتكنسون أيضاً أنه كلما ازداد الخوف من الفشل فإن الأفراد يزدادون إنجازاً وذلك لتجنب الفشل وتحقيق النجاح في المهمة التي يقومون بها ويجمعون قوتهم ليتجنبوا حدوث الفشل في أداء مهماتهم ويحاولون جاهدين زيادة التحفيز أو التقليل من التحفيز عندما تكون فرص النجاح أكبر أو أقل، وقد أكد كل من بيرني وتيفان (Bireny & Teevan) في هذا المجال على دراسة الحافز والإمكانية والباعث، وقد طوروا أنموذج اتكنسون في تفسير الدافعية والخوف من الفشل، حيث وضحا أن الأفراد الذين يخافون الفشل لا يخافون الفشل بحد ذاته وإنما يخافون من أن يكونوا فاشلين في أعين الآخرين، وقد أثبتت الكثير من الدراسات العلمية أن الخوف من الفشل هو أكثر حساسية من الناحية الاجتماعية، وفي دراسة بيرني وتيفاني (Bireny & Teevan, et. al.) أيضاً قد تبين أن الخوف من الفشل قد ارتبط بالانصياع Comformity لإحكام الآخرين وأدائهم، وهذا الارتباط يكون موجوداً فقط حينما يكون الشخص موجوداً ضمن سياق اجتماعي معين (Bireny & Teevan, 1967, p.126).

٢. نظرية هيكوسين (Heckhausen) ١٩٦٨:

إن الخوف من الفشل كما أوضح هيكوسين يتمثل بحالة كامنة من عدم الارتياح، فإن هيكوسين قد أتفق مع اتكنسون حول القلق والتوتر في الظروف المؤدية إلى الفشل، وقد لخص أفكاره حول تناقض الأهداف والمسافات النفسية والوقت النفسي عندما أشار إلى أن دافعية الإنجاز هي ميل لزيادة قابلية الفرد لجميع فعالياته قدر

الإمكان، حيث يمكن تطبيق المقاييس المعيارية، وإن هناك إمكانية للنجاح أو الفشل لهذه الفعاليات (Heckhansen, 1963, p.181)، فالأشخاص الذين يمتلكهم الخوف من أبسط الأشياء لديهم إحساس بالوقت مختلف عن أولئك الذين يأملون دوماً تحقيق أمر ما، فالخوف من الفشل هو الخوف من أن لا يحقق الشخص المعايير القياسية الملائمة للمهمة المناط بها، وإن لدافع الخوف من الفشل أهمية في تحليل الحاجة للإنجاز وفقاً لطبيعة الفشل، وقد اهتم بدراسة أمل النجاح والخوف من الفشل، كما ميز هيكوسين بين التحفيز الحقيقي والكامن، فالتحفيز الكامن هو الحافز ذاته وهو الحالة المعيارية التي تحدد حسب علاقاتها مع الذات، كما وأن قوة الحافز تعتمد على قوة التوقع الذي يحدد بحجم التناقض بين الحالة الحاضرة والمستقبلية لكون الفرد ضمن حالة تحفيزية معيارية، ومن خلال المسافة بين حالات تجاوز الوقت، ولهذا فقد أصبح الخوف من الفشل حالة كامنة من عدم الارتياح (Birenny & Teevan, 1969, p. 182).

٣. نظرية لازاروس (Lazarus) ١٩٩١:

تعد النظرية المعرفية الدافعية العلائقية لـ(لازاروس) من النظريات المهمة والحديثة والمعتمدة في تفسير الخوف من الفشل في الدراسات النفسية (Cognitive-Motivational- Relational)، حيث يركز الاتجاه المعرفي على أساس أن كثيراً من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على وجود معتقدات خاطئة يكونها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، فالأفراد هم أنفسهم الذين يجدون المشكلات نتيجة للطريقة التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي تواجههم (الرشيدي، ٢٠٠١، ص ٤٧٩).

كما أن الاضطرابات النفسية التي يشعر بها الفرد لا تسببها الحوادث التي يمر بها، بل تسببها الاعتقادات التي يحملها عن هذه الحوادث (الشناوي، ١٩٩٤، ص٩٦-٩٧).

وإذا كان الخوف من الفشل ينتج حينما تنشط المواقف التي يحتمل وجود أو حدوث الفشل فيها، فإن المعتقدات أو المخططات المعرفية (Cognitive Scheme) تتحقق بالنتائج المنفرة المترتبة على الفشل، وتتمثل بالمرور بخبرة الخزي والإحراج والخجل والتقليل من تقدير الذات والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام وإزعاج الأشخاص المهمين من حوله، وهذه العواقب المترتبة نتيجة لاعتقاد الفرد بالفشل مما يسبب له القلق المرتبط بالخوف من الفشل في المواقف التقييمية (Conroy, et. al., 2005 p. 272)، فالخوف من الفشل يمثل ميلاً استعدادياً للمرور بخبرة التوجس والقلق في المواقف التقييمية؛ لأن الفرد قد تعلم أن الفشل يرتبط بالنتائج المنفرة أو المزعجة المترتبة على فشله، وقد افترض لازاروس أن الانفعالات تنشأ من توافر شرطين، الأول هو إدراك الأفراد وجود تغير علائقي (Relational Change)، أي تغير حقيقي أو متخيل في البيئة المؤثرة من هدف واحد أو أكثر، أما الشرط الثاني فعلى الأفراد تفسير التغير المدرك في العلاقة المرتبطة بالهدف، فالأفراد الذين يخافون الفشل قد أدركوا أن الفشل كان محتملاً في المواقف التقييمية، وقد فسروا النتائج بأنها مهددة بسبب الفشل (Conroy & et.al., 2007, p. 347)، فالفشل هو انفعال لنتائج التقييمات الآلية التي يكونها الأشخاص عندما يلمسون تغيراً حقيقياً أو وهمياً في محيطهم، وتمثل هذه التقييمات تفسيرات الأفراد للتغيرات التي تؤثر على الأهداف الشخصية العلائقية أي أنها ذات صلة بتحقيق الأهداف، فالخوف من الفشل هو حالة تقديرية يكون فيها الفشل جائزاً مثل حالة المنافسة (Lazurus, 1991, p. 214).

وهكذا نجد أن الأفراد الذين يخافون الفشل يمتلكون رغبة عارمة في الاختفاء والتضاؤل والهرب من المواقف التي تدعو إلى الخجل والإحراج، كما أن الخجل هو نتيجة فشل تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية (Lewis, 1971, p. 212)، وفي هذا المجال أشار كل من مارتن وتيسر (Martin & Tesser) إلى أن أصحاب الإتجاز الذين يعتقدون بأن مستقبلهم غير أكيد بسبب الفشل يقللون من تقديرهم لذواتهم وخاصة عندما يعتقدون بأنهم أقل كفاءة أو جدارة (Tesser & Martin, 1996, p.234). كما أن العواقب المنفرة للفشل من خجل وإحراج وتقليل من قيمة التقدير الذاتي وإزعاج وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد قد ارتبط سلبياً نحو توجيه الأفراد لمستقبلهم فكانوا أقل تفاؤلاً بشأن إنجازهم في مهمة حركية تقييمية (Tesser & Mortin, 1996, p. 235). فالنجاح والفشل يشكلان حالة من الإدراك الحسي المرتبط بمختلف المعايير التقييمية وربطها بالتجارب الإيجابية وغير الإيجابية، ولهذا نجد أن التهديد المتوقع بالفشل يكون نتيجة عواقب الفشل المهدد، أو عواقب النجاح، فالخوف من فقدان القيمة الاجتماعية للفرد تتمثل بالتقييمات التي يكون فيها الفرد مهماً بالنسبة للآخرين، وفي الوقت نفسه يفقد الاهتمام وخيبة الأمل والاضطراب في الاهتمام بالآخرين (Conroy & Poczwardowski, et. al., 2001, p. 300-322).

كما أن الخوف من الفشل والتقييم من الآخرين يعد من العوامل المهمة في إثارة القلق التنافسي، فالأفراد القلقين يقدرون ذواتهم بشكل أقل من غير القلقين (Passur, 1983, p. 1)، وإن الخوف من الفشل يعد ميل الأفراد بالتوقع وإدراكهم بالشعور بالخجل من الفشل، وإن الخجل هو عاطفة أو انفعال مثير ناتج من خلال تقييم الأفراد الفاشلين، فمثلاً نجد أن اللاعبين الرياضيين عند الخسارة يحاولون الهروب ويكونون خاضعين ومذعنين والبعض الآخر منهم قد يلومون الآخرين حول

سبب أخطائهم، وهذا عكس الاستجابة بالمسايرة، فالخوف من الفشل دافع تجنبى بدلالة أن بعض الرياضيين يعززون نجاحهم إلى نتيجة الجهد الذي كان الدافع المرتبط بالخوف من الفشل أي أنهم أدركوا عواقب الفشل والخسارة فحققوا نجاحاً في الأداء والإنجاز، فالخوف من الفشل قد يسبب القلق في الأداء أثناء المنافسة (Conroy, 2008, p. 20-40).

ثانياً: النظريات التي تناولت فاعلية الذات:

٢ - نظرية فاعلية الذات (١٩٧٧):

لقد سميت هذه النظرية بنظرية فاعلية الذات (self- Efficacy theory) إذ تعد هذه الفاعلية من المفاهيم التي تحتل مركزاً رئيساً في تحديد الطاقة الإنسانية وتفسيرها، وإنها تتضمن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد وتعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية، ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة فهي تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية (Bandura, 1977, p79) وهذه العوامل في رأي باندورا تؤدي دوراً مهماً في التوافق النفسي والاضطراب وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية (Cervone, 1986, p422)، كما أن فاعلية الذات ليست سمة من سمات الشخصية بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فحسب، ولكنها تتصل كذلك بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، فتوقع الفرد للفاعلية الذاتية يحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به، أي مقدار الجهد الذي سي بذله الفرد ودرجة المثابرة التي سي بذلها في مواجهة المشكلات أو الصعوبات التي تعترضه (Benz, etal, 1992, p271)، فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بفاعلية الذات يركزون انتباههم في تحليل المشكلة ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها وبالمقابل

فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في فاعليتهم الذاتية يحولون انتباههم إلى الداخل ويثقلون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة فالأفراد، يسبّهون في التركيز في جوانب القصور وقلة الفاعلية الذاتية لديهم ويتصورون فشلهم الذي يؤدي أيضاً إلى نتائج سلبية، وأن هذا النوع من التفكير السلبي يولد التوتر (Tension) والضغط (Stress) ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه من كيفية تلبية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق واحتمالية الفشل (Bandura, Wood, 1989, p.805).

كذلك نجد أن الفاعلية الذاتية تتألف من توقع النتائج (outcome Expectancy) وتوقع الفاعلية (Efficacy Expectancy)، فتوقع النتائج هو توقع الفرد بأن متغيرات أو سلوكيات معينة ستؤثر على ناتج معين، أما توقع الفاعلية فهو اعتقاد الفرد بأنه قادر على تنفيذ مهمة ما لتحقيق هذا الناتج في موقف معين، وكلاهما يؤثر في أداء الفرد، كما أن فاعلية الذات ترتبط ارتباطاً واضحاً بتوقعات (الجهد - الأداء) وقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أن تدني الفاعلية الذاتية وانخفاضها يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالتوتر والقلق والاكتئاب (Bandura, 1982, p142)، وقد أشار كل من ليري وأثرتون (Leary & Atherton) إلى أن انخفاض فاعلية الذات يعد مظهراً مهماً للقلق الاجتماعي، (social Anxiety) والقلق الاجتماعي هو ظهور أعراض القلق المتعددة في المواقف الاجتماعية ويرافق ذلك تجنب هذه المواقف أو الهرب منها بسبب الألم النفسي والتوتر الشديدين الذين يتولدان داخل الإنسان عند تعرضه لهذه المواقف الاجتماعية، وأحياناً لا يحدث هرب من الموقف ويحاول الإنسان جهده البقاء ولكن بجهد كبير وتوتر شديد وقد يتحين الفرصة المناسبة للانسحاب وعند ظهورها يتحرك مباشرة ويخرج من الموقف ويخف التوتر

وتولد هذه الحالة نوعاً من الترقب واستباق الخوف قبل حدوث الموقف مما يزيد من درجة القلق ومحاولات الهرب من الموقف (Leary & Atherton, 1986, p258).

٢- نظرية نيكولاس (Nicholls) ١٩٧٨:

إن هذه النظرية وإن سميت بنظرية الهدف المنجز (Achieved Goal Theory)، إذ نجد أن الفرد يركز على الهدف الرئيس في سياق الإنجاز والوصول إلى طموحاته ورغباته وهي من المستويات العليا من الكفاءة والفاعلية لديه، فإن العديد من الباحثين قد ركزوا بصورة أساسية على نوعين من توجهات الهدف التي تتحكم بكيفية تفسير الأفراد للنجاح والحكم على مدى فاعليتهم في نشاطاتهم التنافسية، وفي هذا المجال أشار روبرتز (Robert) إلى أن توجهات الهدف تسمى بتوجهات المهمة Task orientation وتوجهات الأنا Ego orientation (Robert, 2000, p212)، كما أكدت هذه النظرية نمطين مختلفين من الاستجابات يتمثل النمط الأول بالفشل بين الأفراد وهما (الاستجابة- الإتيقان) (master- respons) التي تتميز بعزو الأفراد على أنهم قد بذلوا جهداً ضئيلاً من المثابرة وتوقعات الكفاءة وانتقاء الأهداف التي تشكل تحدياً لهم في تحسين أدائهم، أما النمط الثاني من الاستجابات فهي استجابة العجز (heifless- response) التي ترى أن الأفراد يعزون قدرتهم المتدنية لأنفسهم مع وجود عاطفة لا تبعث إلى السرور لديهم، مما يجعل توقعات الكفاءة لديهم منخفضة واختيار المهام السهلة لخوفهم من الفشل (Diener & Dweck, 1978, p.451-462).

وإذا كان السلوك الإنجازي للفرد يعد موجهاً نحو تنمية وإظهار القدرة العالية لديه وتجنب إظهار قدرته، فإن الأشخاص يرغبون في النجاح في مواقف الإنجاز بقصد إظهار قدرتهم العالية، كما يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يصفهم الآخرون بأنهم من ذوي القدرات المنخفضة، (Kukda & Scher, 1986, p378-380)،

فأهداف الإتقان - الإقدام تركز على الشخص الذي يؤدي أحد المهام الإضافية للمهام بكفاءة مع التفوق على المستوى السابق لأدائه في تلك المهمة، والمثال على ذلك عندما يناضل الطالب الذي لديه هدف الإتقان - الإقدام إلى التفوق في الامتحانات أو التفوق على الدرجة السابقة فيها، في حين تركز أهداف الإتقان - إحجام على تجنب الفشل (mastery- avoidance)، فالشخص يركز إلى عدم ارتكاب الأخطاء لتجنب نقص الكفاءة أو الفاعلية في المهمة أو المحافظة على مستوى المهمة في النجاح، أما أهداف الأداء التجنبي (Performance Approach)، فهي محاولة الفرد على عدم تفوق الآخرين عليه (Moller, Elliot, 2006, p. 307-396)، فالحاجة للإنجاز توجه الأفراد إلى احتمالية النجاح، أما الخوف من الفشل فإنه يوجه الأفراد لاحتمالية الفشل وزيادة احتمالية تبني أهداف الاتقان - الإقدام (Conroy, Elliot, 2003, p. 456-473).

وقد وجد في دراسة كونروي وإيلوت (Conroy & Elliot)، عندما درس العلاقة بين الخوف من الفشل وأهداف الإنجاز أن الخوف من الفشل قد ارتبط إيجابياً بأهداف الاتقان - الإحجام والأداء - الإقدام وكذلك الأداء - الإحجام، وقد تماشت هذه النتائج مع الأنموذج الهرمي لدافعية الإنجاز، فالخوف من الفشل له تأثير سببي في أهداف الإنجاز وتوقعات الفرد لإمكاناته وكفاءته لتحقيق الأهداف (Conroy & Elliot, 2004, p. 353).

الفصل الثالث إجراءات البحث

أولاً: عينة البحث التطبيقية:

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة بحثها التطبيقية على الطريقة التطبيقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي، حيث تم اختيار (٤٨٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارها من (٦) كليات من جامعة بغداد، وهي: الصيدلة، والتربية ابن الهيثم، والطب، والعلوم السياسية، واللغات، والآداب، والجدول () يوضح ذلك.

جدول ()

عينة البحث التطبيقية موزعة على وفق متغيرات التخصص والمرحلة الدراسية والجنس

الجنس	المرحلة الدراسية		الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة	
	الجنس									
	التخصص		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الصيدلة	علمي	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
ابن الهيثم	علمي	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
الطب	علمي	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
العلوم السياسية	إنساني	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
اللغات	إنساني	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
الآداب	إنساني	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	٨٠
المجموع		٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٦٠	٤٨٠

ثانياً: أداتا البحث:

تطلب البحث الحالي أداتين أحدهما لقياس الخوف من الفشل، والآخر لقياس فاعلية الذات، وقد قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية:

١. تحديد متغير الخوف من الفشل.

٢. تحديد مجالات المقياس: وهي:

المرور بخبرة الخجل والإحراج، التقليل من قيمة التقدير الذاتي، المستقبل غير الأكيد أو التوجس من المستقبل، فقدان اهتمام الأشخاص المهيم، مضايقة الآخرين وإزعاجهم.

٣ - إعداد فقرات المقياس:

من أجل إعداد فقرات المقياس قامت الباحثة بالإطلاع على عدد من المقاييس الآتية:

مقياس زيكerman والسون (1976)، مقياس ساراسون (1981)، مقياس الكبيسي والجنابي (١٩٨٣)،

رابعاً: تعليمات المقياس:

سعت الباحثة إلى أن تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة حيث طلب من المستجيبين الإجابة عنها بكل صراحة وصدق وموضوعية لغرض البحث العلمي، وذكرت أنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيهم، مذكرة بأنه لا داعي لذكر أسمائهم وإن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، وذلك ليطمئن المستجيبون على سرية إجاباتهم على المقياس. وقد عرضت الباحثة الأداة على مجموعة من الخبراء، وهكذا أوضحت الباحثة للمحكمين الهدف من الدراسة والتعريف النظري المعتمد في دراسة المتغير على أساس الظاهرة أو الفقرة عنواناً رئيسياً، وقد حصلت موافقة المحكمين على تعليمات المقياس وبدائله وأوزان هذه

البدائل، ولما كان المعيار لقبول الفقرة يتحدد بـ(٨٠%) فقد حصلت موافقة المحكمين على (٤٦) فقرة حيث بلغت نسبة موافقتهم عليها (٩٠%) فأكثر حيث تم استبعاد (٤) فقرات. وعلى هذا الأساس فقد اعتمدت الباحثة في استعمال القوة التمييزية لفقرات مقياس الخوف من الفشل على طريقتين هما:

أ - طريقة المقارنة الطرفية (Contrast Groups):

وفيه استخدم أسلوب المجموعة العليا والمجموعة الدنيا حيث تم تحديد نسبة (٢٧%) العليا، و (٢٧%) الدنيا، وذلك للحصول على مجموعتين بأكبر تباين وطبق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين المجموعة العليا والدنيا ولكل فقرة. (Edwards, 1957, p.3).

وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز الفقرة، وقد جاءت النتيجة أن هناك فقرتين لم تتمتع بدرجة تمييز ولذلك حددت هذه الفقرة.

ب - طريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي للمقياس Internal Consistency Methods:

وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لا استخراج العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ومن المعروف أنه كلما زاد معامل الارتباط للفقرة بالدرجة الكلية كلما كان احتمال انتمائها للمقياس أكبر، وقد جاءت النتيجة بأن كل فقرات المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في هذا الأسلوب.

مؤشرات الصدق (Validity Indexes):

قد قامت الباحثة باستخدام الصدق الظاهري وذلك بعرض المقياس على الخبراء في هذا المجال والأخذ بآرائهم حول صلاحية كل فقرة، وتمت الموافقة على جميع فقرات المقياس ماعدا (٤) فقرات من ذلك المقياس. وأيضاً استخدمت صدق البناء الذي يعد من أكثر أنواع الصدق أهمية لأنه يعتمد على التحقق التجريبي وعن

مدى تطابق درجات الفقرات مع البناء النفسي للخاصية المراد قياسها، وقد قامت الباحثة باستخراج الارتباطات بين مجالاته البالغ عددها (٥) مجالات وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهرت أن القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٢) وهي غير دالة إحصائياً بالمقارنة مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في الخوف من الفشل.

ثبات المقياس:

وفيه استخدم طريقة إعادة الاختبار (test- retest method) طريقة (الفا- كرونباخ) (Gronbach) والجدول () يوضح ذلك.

جدول ()

عينة ثبات مقياس الخوف من الفشل موزعة على وفق متغيري التخصص والجنس

ت	الكلية	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
١.	الآداب	إنساني	١٥	١٥	٣٠
٢.	الصيدلة	علمي	١٥	١٥	٣٠
	المجموع		٣٠	٣٠	٦٠

الأداة الثانية: مقياس فاعلية الذات Test Self- Efficacy:

قامت الباحثة بتبني مقياس فاعلية الذات، وقد تكوّن من (٢٣) فقرة، والذي أعده الألوسي عام (٢٠٠١)، وقد استخرج الصدق الظاهري لمقياس فاعلية الذات واستخراج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ (٠,٨٢)، وبطريقة الفا كرونباخ بلغ (٠,٨٤).

التطبيق النهائي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة البحث التطبيقية والمؤلفة من (٤٨٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارهم من ستة كليات في جامعة بغداد، موزعين بالتساوي على وفق متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي. ولقد كان تطبيق المقياسين على أفراد العينة بشكل مباشر وفي صفوفهم الدراسية، فضلاً عن أن الطلبة لم يقدموا أي تساؤلات عن الإجابة، وكانت المدة المستغرقة للتطبيق قد تراوحت من ٢٠٠٩/٢/٥ ولغاية ٢٠٠٩/٣/١٧.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

لغرض الإجابة على أهداف البحث فقد تم التوصل إلى بناء مقياس الخوف من الفشل لدى طلبة الجامعة، وكما تم توضيحه في الفصل الثالث، أما الهدف الثاني وهو قياس الخوف من الفشل لدى طلبة جامعة بغداد وفيها استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وكانت القيمة التائية المحسوبة (٧,٤٦٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن طلبة الجامعة لا يعانون الخوف من الفشل وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة (بيدل ومارلو) (Bedell & Marlow, 1995, p.) (35-45)، ودراسة ميكروجر و ايلوت (McGreger & Elliot, 2005, p. 18-) (21)، والتي توصلتا فيها إلى أن طلبة الجامعة يعانون من الخوف من الفشل. والجدول () يوضح ذلك.

جدول ()

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة طلبة الجامعة على مقياس الخوف من الفشل

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
طلبة الجامعة	٤٨٠	١٢٤,٨١	١٧,٢٤	٧,٤٦٢	١,٩٦	وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

وكان الهدف الثالث والرابع يتضمن المقارنة في الخوف من الفشل على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني)، فالذكور لا يختلفون عن

مجلة العلوم النفسية والتربوية ٣٩٧ العدد (٦٨)

الإناث في الخوف من الفشل، وأن طلبة الأقسام الإنسانية يعانون الخوف من الفشل أكثر من طلبة الأقسام العلمية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة العيسوي حيث أشارت إلى أن الذكور أكثر من الإناث في الخوف من الفشل واتفقت نتيجة هذا البحث مع دراسة يعقوب في أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في الخوف من الفشل. أما الهدف الخامس في قياس فاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد حيث كان الوسط الحسابي (٦٤,٠٩) والانحراف المعياري (٨,٤٩) درجة، وبلغ المتوسط الفرضي (٦٩)، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة كانت القيمة التائية المحسوبة (١٢,٦٧٣) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى ضعف فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة شن وبيترسون (Shen & Petrson, 1999) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة لديهم فاعلية عالية وقدرة على الإنجاز، وقد اختلفت أيضاً مع دراسة ديفنز (Devins, 1982)، ودراسة شكوارزر (Schwarzar, 1998)، اللتين أوضحتا أن طلبة الجامعة يتصفون بفاعلية عالية ولديهم السيطرة على أحداث البيئة الضاغطة.

وفيما يتعلق في الهدف السادس والسابع في المقارنة في فاعلية الذات على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠١٤) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في فاعلية الذات وإن طلبة الأقسام الإنسانية أكثر فاعلية للذات من طلبة الأقسام العلمية، كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحربي والتي أشارت إلى أن الذكور أكثر فاعلية ذواتهم من الإناث (الحربي، ٢٠٠٦، ص ٩٢)، واختلفت أيضاً مع دراسة ستيفن وآخرين (Steven, et. Al, 2004, p. 208)، والتي أوضحت إلى أن الإناث أكثر فاعلية لذواتهن من الذكور.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مكلوري (Mcelroy) والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية ولصالح طلبة الأقسام الإنسانية (Mcelory, 2002, p. 21).

أما الهدف الثامن والأخير وهو إيجاد العلاقة بين الخوف من الفشل وفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد، وفيها استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون على درجاتهم الكلية لكلا المتغيرين وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٦١) وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٣٦٧,٩٧) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين الخوف من الفشل وفاعلية الذات، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

علاقة الخوف من الفشل بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة

نوع المتغير	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
علاقة الخوف من الفشل بفاعلية الذات	٤٨٠	%٦١	٣٦٧,٩٧	١,٩٦	وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

فقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كونوري وآخرين (Conroy, et. al., 2005, p. 99-115)، والتي أشارت إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى متدنٍ من الفاعلية الذاتية المدركة قد حصلوا على درجات عالية من الخوف من الفشل. بينما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جيلان وكيج (Julien & Guag) التي أوضحت

أن الخوف من الفشل يرتبط إيجابياً بفاعلية الذات (Julien & Guag, 2003, p. 133-143). فالخوف من الفشل يعد من الدوافع الانجازية التي يمكن ان تدفع الافراد الى تحقيق نجاحهم في المهمات الصعبة جدا او تجعلهم يتجنبون القيام بهذه المهمات خشية من فشلهم وما يترتب عليه من خجل واحراج وخفض من تقدير ذواتهم وهذا يؤدي الى خفض فاعلية ذواتهم.

المصادر

١. الآلوسي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠١): فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، كلية الآداب، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢. حلمي، علي. (١٩٧٣): دور الشباب في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٣. الرشيد، بشير، وآخرون. (٢٠٠١): تشخيص الاضطرابات النفسية (اضطراب القلق)، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
٤. عزوي، راقية إبراهيم. (٢٠٠٨): فاعلية الذات وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية، مركز محافظة نينوى، كلية التربية، جامعة الموصل، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٥. العززي، عبد اللطيف عبده. (٢٠٠٠): الثقة بالنفس طريقك للنجاح، مكتبة جرير للتوزيع والنشر، الإمارات أبو ظبي.
٦. غانم، حجاج. (٢٠٠٥): علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة.
٧. قشقوش، إبراهيم، مصور طلعت. (١٩٧٩): دافعية الإنجاز وقياسها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٨. الكبيسي، وهيب مجيد. (١٩٨٧): طرق البحث في العلوم السلوكية - دراسات وتكبيقات ميدانية في شخصية الطالب الجامعي واتجاهاته نحو البحث العلمي، بغداد، مطبعة التعليم العالي، ج ٢.
٩. محمد، محمود عبد القادر. (١٩٧٧): دراسات في دوافع الإنجاز وسايكولوجية التحديث للشباب الجامعي، مكتبة الأنجلو المصرية.

المصداق الجيني:

- 57 Argyle M. & Robinson P. (1962): Two origins of achievement motivation, British, **Journal of social and clinical psychology**, Vol. (1).
- 58 Atkinson, J. W. (1957): Motivational determinants of risk-taking behavior, **Journal Psychological review**, Vol. (46), N. (6).
- 59 Atkinson, J. W. (1964): **Antroduction to motivation princetion**, N. J. Van Nostrand.
- 60 Bandura A. & Adams. (1977): **Social Learning theory, Englewood eliffs**, Prentice- Hall, New york.
- 61 Bandura A. Ress & Adm N. (1982): Ineroanalysis of action and fear a rousal as a function of differential levels of pereceived self- efficacy, **Journal of personality and social psychology**.
- 62 _____. (1989): Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, **Journal of developmental psychology**, Vol. (25).
- 63 _____. (1994): **Self- efficacy, In V.S. Ramachandran** (Ed), Encyclopedia of human behavior Vol. (4), New york.
- 64 Bedell J. & Marlow, W.H. (1995): **Anevaluation of test anxiety scales: convergent, divergent and predicative validity**, Inc. Washington.
- 65 Benz C.R.L. & Bardley M.K. & Alderman & A. Flowers. (1992): Personal teaching efficacy, Developmental relationships in education, **Journal of educational research**, Vol. (85), N. (5).
- 66 Birney R. Bwdick H. & Teevan R. (1969): **Fear of failure motivation**, New york, Van Nostrand.
- 67 Boeree C. G. (2006): **Personality theories available** (online) at:
www.web.space.ship.edu/cgboer/bandura,htm.

- 68 Bowlby J. (1982): **Attachment and loss volume attachment**, (2nd), New york, Basic Books.
- 69 Burnstein E. (1963): Fear of failure Achievement motivation and a spiring to prestigious occupations Michigan, State University, **Journal of Abnormal and social bychology**, Vol. (67), N. (2).
- 70 Cervone, D. & Peake P. (1986): Anchoring effivacy and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behaviore, **Journal of personality and social pcvchology**, Vol. (50), N. (3).
- 71 Conroy D. E. & Poczwadowsk. (2001): Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists, **Journal of applied sport psychology**, Vol. (13), University of Vtah.
- 72 Conroy D. F. (2003): Re presentational models associated with fear of failure in adolescent and young adults, **Journal of personality**, Vol. (71), No. (5).
- 73 Conroy D. E., Elliot A. J. & Hofel, S. M. (2003): A 2x2 Achievement coals questionnaire for spole: Evidence for factorialin variance, tempora stability and external validity, **Journal of sport and exercise psychology**, Vol. (25).
- 74 Conroy D. E. & Elliot A.J. (2004): **Fear of failure and a chievement goals in sport**: Addressing the issue of the chicken and egg, Vol. (17), N. (3).
- 75 Conroy p. F. & Coats Worth J. & Fifer M. (2005): Testing synamic relations between perceived competence and fear of failure in gounq athletes relations dynamiques eutrel a competence percueetla peurdel chec, **Journal European review of applied psychology**, Vol. (26).
- 76 Conroy D. E. & Coats Worth D. J. Coaching. (2007): Behaviors associated with echanges infear of failure: changesin self- tak need satisfaction as potential mechanisms, **Journal of personality**.

- 77 Conroy D. E. (2008): Fear of failure in the context of competitive sport: A commentary, **Journal of sports science & coaching**, Vol. (3), No. (2).
- 78 Diener C. I. & Dweck C. S. (1978): An – analysis of learned help lessness: continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (36).
- 79 Devins G. (1982): Preceived self – efficacy out come expectancies and negative mood states in end stage renal disease, **Journal of abnormal psychology**, Vol. (91), No. (41).
- 80 Edwards A. L. (1957): **The social Desivability variable in personality assessment and research**, New york, Dryden.
- 81 Elliot A. J. & McGregor H. A. (2001): A 2x2 achievement goal frame work, **Journal of pearsonality and social psychology**, Vol. (80), No. (3).
www.psych.rchestor-edu/SDIdocouments/2001-BliotMcGregor.pdf.
- 82 Feather N. T. (1963): The effect of differential failure on expectation of success reported anxiety and response uncertainty, **Journal of personality**, Vol. (31), In Birney, B. C. & Burdic, H. & Teevan R. (1969): Fear of failure, New york.
- 83 Hechansen H. (1963): **Hoffung and furcht in derleistungs motivation melse**, nheim Glani Hain.
- 84 Julien E. & Guay F. (2003): Role conflict and academic procrastination: A self – determination perspective, **Journal social psychology**, Vol. (33).
- 85 Kaye M. P. Conroy D. F. & Fifer M. (2008): Individual differences in Incompetence Avoidance, **Journal sport exercise psychology**, Vol. (30), No. (1).
- 86 Kukla A & Scher H. (1986): Varieties of achievement motivation, **Journal psychological review**, Vol. (93), No.

- (3).
- 87 Lazarus R. S. (1991): **Emotion and Adaption** , Oxford university press, New york, In conroy D. E. & Elliot Aj. (2004): **Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and eeg**, Vol. (17), No. (3), of Rochester, U.S.A.
- 88 Martin A. & Marsh H. (2003): Fear of failure friend of foe? **Journal Anstral: An psychologist**, Vol. (38).
- 89 McGlelland D. C. & Atkinson J. W. & Clark R. A. & Lowell E. T. (1953): **The achievement motive**, New york: Appleton – Century- Crofts.
- 90 Mccoy N. (1965): Effect of test anxiety on children's performance as a function of instruction sand type of task, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (2), No. (5).
- 91 McGregor H. A. & Elliot A. J. (2005): The sham of failure examining the link between fear of failure and sham, **Journal personality and social psychology**, Vol. (31), No. (2), University of Rochester.
- 92 Passer M. W. (1938): Fear of failure fear of evaluation perceived competence and self – esteem in competitive – trait – anxious children, **Journal of sport exercise psychology**, Vol. (5), No. (2).
- 93 Richard B. & Teevan R. & Paul E. (1972): Childhood development of fear of failure motivation, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (21), No. (3).
- 94 Robert E. (20070: **Mindte chossociates effect of stress psychology** to day April- Medline – record English, New york.
- 95 Schwarzer R. (1998): **General perceived self- efficacy in (14) cultures**.
www.yorku.ca/faculty/academic/shwarze/world/4-h.htm.
- 96 Smith B. Maryland & Teevan C. (1971): Relationships

- among self, Ideal congruence, **journal of personality** , Vol. (39), No. (1).
- 97 Steven M. & Ross J. (2002): Vtilizing need for cognition and perceived self- efficacy to predict academic performance, **Journal of applied social psychology**, Vol. (32), N.)8).
- 98 Stevn T. Olivarz A. Lauw & Tallenat- Runnels M. (2004): Role of mathematics self- efficacy and motivation in mathematics performance across ethnicity, **Journal educational research**, Vol. (97), No. (4).
- 99 Teevan C. & McGhee P. E. (1972): Childhood development of fear of failure motivation, **Journal of personality and social psychology**, Vol. (21), No. (3).
- 10 Tomkin S. S. (1987): **Sham In D. L. Nathanson the many faces of sham**, Newyork: Guilford press.
www.stlyness.com.
- 10 Tesser A. & Martin L. & cornel P. D. (1996): **On the substitutability of self- protiective mechanism**, New york.
- 10 Zander A. & Wulff D. (1966): Members test anxiety and competence: Determants of group's aspiration, **Journal of personality**, Vol. (54).

The effect of pre event beliefs of parents and posttraumatic stress disorder non Iraqi children

Najla N. Wadaa and Norzarina Mohd Zaharim

Dr .Suhaila A. Askar

Many people living in war zones develop posttraumatic stress disorder (PTSD). However, not all their PTSD symptoms directly relate to war. Factors not related to a traumatic event could contribute to the development of PTSD and these include age, gender, and parental beliefs. Do these factors influence the development of PTSD in Iraqi children who have experienced the war in Iraq? To answer this question, we recruited 60 Iraqi children (ages 7-12; 29 boys and 31 girls) and gave them the UCLA PTSD (Revision 1) to determine whether they had PTSD symptoms. Their parents answered a questionnaire focusing on their belief system. The findings of the study highlight the influence of parental beliefs on children's PTSD symptoms because children tend to align their thinking with that of their parents'. The study is important in efforts to change children's cognition for PTSD treatment.

In the last 60 years there have been over 200 wars and armed conflicts, in which the main targets were often marginalized ethnic groups and the poorest sectors in different societies in the world. Though it is well-known that violent conflicts have a great impact on individuals, communities, and/or specific ethnic groups, little and not enough attention has been paid on studying the local patterns of distress, long-term impact on health and their psychosocial consequences on individuals (Kienzler, 2008).

However, in the last three decades, there have been some significant studies focusing on the phenomenology and prevalence of post-traumatic stress disorders (PTSD) of at risk groups of children from different ethnicities and cultures all over the world (Cervantes et al., 1989; Green et al., 1994; Kinzie et al., 1996; Sack et al., 1995; Smith et al., 2002).

As a result of war, children see and experience real violence as well as the threat of violence. Both violence and the fear of violence have their negative effect on development because they debilitate people. As a result of this, children may become aggressors themselves; countries may enlist young people as their enemies (Dodge 1991). Children in war zones and areas may have the experience of hatred strong enough to lead to destruction, murder, rape, and torture. The moral development of children who witness such violence can be severely effected (Garbarino et al. 1998). Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) is another result of living in war-torn regions and the major

sources for post-traumatic stress disorder include the reaction to catastrophic situations, such as witnessing lifeless corpse and combat (Beckham et al., 1998; Crowson et al; 1998; Dahl et al., 1998; Keane, 1998; Marshall et al., 1998; Lee et al., 1995; Sclenger et al., 1999).

Yule et al. (1999), who described manifestations of stress reactions in children and adolescents, suggested children suffering from PTSD likely feel extremely distressed, tearful, frightened, and shocked following a frightening experience. Terr (1991) described four specific PTSD symptoms in children: (1) strongly visualized images where children repeatedly perceive memories through visualizations; (2) repetitive behaviors related to the events (such as through play); (3) trauma-specific fears; and (4) changed attitudes about people and others including pessimistic attitudes reflecting a sense of hopelessness about the future and life in general.

Parental Beliefs

Beliefs, which help people understand and make sense of their environment, differ from one individual to another. Beliefs structure meaning and affect emotion. At the individual level, a shared event can lead to significant varied emotional responses when framed in terms of different meanings (Speisman, Lazarus, Mordkoff, & Davison, 1964). Beliefs that people have can often over-exaggerate threat. These beliefs may cause the person to perceive events as hostile, dangerous, or threatening. The role of

these factors in the development of PTSD is a crucial one (Harman, 2002; Reson, 2004).

In the case of PTSD, four cognitive or belief aspects have been suggested as central to the disorder: (1) the appraisal of an event as harmful; (2) general beliefs about personal vulnerability; (3) attempts to assign meaning to the event; and (4) beliefs about the amount of individual control (Parrot & Howes, 1991). Ehlers and Clark (2000) have outlined a broad model of the pole of cognition in PTSD. They identified the thoughts, appraisals, and beliefs that contribute to dysfunction at every stage during and after a traumatic event, and proposed features that seem amenable to treatment. Research using this model has found that key cognitive features present early after assault (e.g., negative beliefs about self and world) are risk factors for PTSD severity at six and nine months post-trauma, with effects beyond those of event severity (Dunmore, Clark, & Ehlers, 2001). Pre-event beliefs about self-worth, safety, and the trustworthiness of others were protective factors against PTSD following an assault (Ali, Dunmore, Clark, & Ehlers, 2002).

The attachment beliefs of people hold can also be translated or transmitted to their children. Children, and in particular young children, are dependent on their parents for protection and security in life. Therefore, having caretakers who maintain or re-establish a sense of security and safety within the parent-child relationship is important. Children with a history of poor attachments (i.e., insecure attachments) may be most

vulnerable for experiencing the effects of trauma. Empirical research supports this notion.

According to Taylor (2006), there are various types of beliefs that have been associated with PTSD. These types of beliefs include basic assumptions about the self and the world, and assumptions about the meaning or consequences of one's PTSD symptoms. Although parental beliefs can be highly idiosyncratic, several themes have emerged in several studies. There is evidence from longitudinal research that the tendency to hold dysfunctional parental beliefs prior to trauma exposure predicts the tendency to develop PTSD after trauma exposure (Bryant & Guthrie, 2005). Conversely, strong optimistic pre-trauma beliefs can serve as a buffer against stress (Taylor, 2005). These beliefs of the parents can be transferred to their children because children increase their objectivity and bring their thinking into line with their parents (Combrinck-Graham, 1991).

According to Janoff-Bulman (1985) poor post-trauma adjustment and PTSD symptoms arise from events that shatter the parents' assumptions. Although some research supports this view, the relationship between pre-trauma parental beliefs and post-trauma adjustment is much more complex in the case of parents who have always held negative beliefs about themselves. In such cases, traumatic events can lead to psychological disorders because they strengthen dysfunctional beliefs (Brewin & Holmes, 2003).

In addition, parental attachment beliefs may influence

response to trauma. Parents who have anxious attachments tend to have negative views about themselves (Weems et al., 2002). In turn, these negative beliefs and behaviors of the parents may directly and indirectly influence their children.

Negative parental views and beliefs may directly and/or indirectly influence their children. MacFarlane (1987) surveyed 49 children (aged 7-14 years old) and their parents, who were living in a survivor camp after being exposed to a destructive Australian bushfire. Children whose parents had more mental health problems were expected to have more PTSD symptoms and anxiety. At 2, 8, and 26 months after the bushfire, children's reports of PTSD symptoms at all three time points were more closely related to their mother's anxiety than to their level or severity of exposure to the bushfire. Green and colleagues (1991) assessed 179 children (aged 2-15 yrs) two years after experiencing the Buffalo Creek (West Virginia) dam collapse. Parental psychopathology was associated with the level of PTSD symptoms in their children.

PTSD is correlated with various beliefs about the danger that individuals and their children may encounter and the world (Foa, Ehlers, Clark, Tolin & Orsills, 1999); severity is also correlated with beliefs that one is alienated from other people (Ehlers, Maercker, & Boos, 2000) like their children. A sense of alienation can arise from experiences of being blamed, mistreated, or not believed or emotionally supported after the trauma (Ehlers et al, 1998a). Ehlers and colleagues proposed that

this sense of alienation is different from PTSD numbing symptoms, although the two appear to overlap considerably (Taylor, 2000).

Age and Gender

Other than beliefs, gender and age of the victims may also influence the victims experience of trauma. Gender is the first quality a person notices in others (Cross & Markus, 1993) and is one of the earliest social constructs that children apprehend (Kohlberg, 1966; Kohlberg & Ullian, 1974). Most children have a clear sense of their gender identity by the time they are two or three years old (Slaby & Frey, 1975; Thompson, 1975). Once this identity is developed, it greatly influences subsequent thoughts, feelings, and behavior (Sheif, 1982). Given the power of gender to affect the way in which events are processed, it is expected that notions of gender would influence the processing of extreme events.

The emotional, social and cognitive processes that make each gender vulnerable to the consequences of child trauma are poorly understood. The results of most studies of general attribution style in children have shown that there are no gender differences (Gotlib, Lewinsohn, Seeley, Rohde, & Render, 1993; Mezulis, Hyde, & Abramson, 2006; Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992). Similarly, studies on trauma-specific attributions find no gender differences in levels of self-blame (Hunter et al., 1992) and (McGee et al., 2001). Despite this paucity of empirical

support, gender differences in trauma-specific attributions were explored because so few studies have done so, none has considered changes in trauma-specific attributions as a function of gender (Cutler & Nolen-Hoeksema, 1991).

It is important to acknowledge the crucial role of the age at which children experiences a traumatic stress (Maercker, Michael, Fehm, Becker & Margraf, 2004). Studies that have addressed and focused on the intersection of developmental age and traumatic events have primarily been based on victims of single episode traumas such as war or natural disasters. In the case of treatment for children, clinicians treating traumatic stress must consider the effect of age on traumatic experience and response as well as the effect of trauma on the child's continuing development.

As children grow up, they become more able to process complex and abstract ideas. Different studies have addressed the cognitive effects of trauma on children and have reported the following: confusion, academic difficulties, lowered IQ, learning disabilities, poor language and communication skills as well as developmental delays (Armstrong & Holaday, 1993). Cognitive development is vital for children's learning and functioning in academic and social contexts, particularly for the successful transition from adolescence to adulthood.

Method

Participants

Participants in this study were 60 Iraqi parents who were studying at Universiti Sains Malaysia. They all had children ages 7-12. They were asked to answer questionnaires regarding their own trauma and attachment beliefs and their children’s PTSD symptoms see (Table 1).

Table 1
Background of Children whose Parents Participated in Study

%	n	Gender	%	n	Age
48.3	29	Male	11.7	8	6-7
51.7	31	Female	15.0	9	7-8
			16.7	13	9-10
			16.7	10	10-11
			23.3	14	11-12
			16.7	9	12-13

Mean age= 10.17 SD=1.65

Procedure

The children’s parents were given two questionnaires: the UCLA PTSD INDEX FOR DSM-IV (Parent Version, Revision 1) and Trauma and Attachment Belief Scale (TABS; Pearlman, 2003).

Iraqi parents who had children (ages 7-12) were informed that the researcher was conducting a study on post-traumatic stress disorder among Iraqi children. The researcher met the participants in a library of Universiti Sains Malaysia as all participants were students at this university.

The researcher obtained consent forms from the parents before distributing the questionnaires. To ensure that respondents feel comfortable to answer the questions honestly, the researcher read out the instructions for answering the questionnaire, after which the respondents were asked if they had any difficulty in understanding the items of the questionnaires. After the participants had answered the questionnaires, the researcher collected the questionnaire.

Measures

Phase1. The UCLA PTSD INDEX FOR DSM-IV (Parent Version, Revision 1) was used. This scale is typically used as a self-report instrument to screen both for exposure to traumatic events and for all PTSD symptoms in school-age children. The original scale was translated into Arabic and then back translated into English. After determining the correctness of the translation, we modified the scale to suit Arab populations and cultures. Reliability of the Arabic version was 0.75. Consequently, this version of the scale was used to determine the prevalence of PTSD among the Iraqi children who participated in the study. The Parent Version contains a total of 21 items on PTSD symptoms and some questions on the child's personal information such as name, age, gender, name of school, and level in school.

Phase 2. The Trauma and Attachment Belief Scale (TABS; Pearlman, 2003), formerly known as the Traumatic Stress Institute (TSI) Belief Scale, is an 84-item self-report

questionnaire that measures disruption in five psychological need areas: safety, trust, esteem, intimacy, and control. These five areas are considered in terms of the self and others, which results in ten subscale scores. A respondent answers questions on a 6-point Likert scale: 1 = disagree strongly to 6 = agree strongly), depending upon the extent to which each item matches his or her own beliefs. Responses are summed to produce raw scores for ten subscales and an overall composite score. Raw scores are converted to standard scores, or normed T-Scores ($M = 50$, $SD = 10$). Higher scores indicate more disruptions in cognitive schemas in the particular need area. Interpretative ranges correspond to T-scores as follows: < 29 = extremely low (very little disruption), 30-39 = very low, 40-44 = low-average, 45-55 = average, 56-59 = high average, 60-69 = very high, and > 70 = extremely high (substantial disruption). The original scale was translated into Arabic and then back translated into English. After determining the correctness of the translation, we modified the scale to suit Arab populations and cultures. Reliability of the Arabic version was .88 for the overall all the sample Cronbach's alpha was good; this version of the scale was used to determine parental beliefs.

Data analysis

Analysis of the data collected was conducted using SPSS version 16. After establishing that variables were approximately normally distributed, associations between PTSD and other variables were explored using regression and ANOVA, and effect sizes for significant correlations were also reported using

Results

Results from the application of UCLA PTSD DSM-IV (Parent Version, Revision 1) are presented in Table 2. Out of 60 children, 23 (31.5%) did not have PTSD; 15 (25%) had mild PTSD; 7 (8.3%) had moderate PTSD; and 15 (25%) had severe PTSD.

Table 2
PTSD Classification by Number and Percentage of Participants

Percentage (%)	N	PTSD score
(11.7)	7	None (<12)
(23.3)	14	Mild (12-24)
	25	Moderate (25-39)
	10	Severe (>40)

To examine the relationship between symptoms of PTSD and gender. A bivariate linear regression analysis was conducted to evaluate the prediction of the relationship between PTSD and gender. Results of the liner regression (table, 3) indicated that gender was not associated with changes in PTSD scores, $t(1, 58) = -0.061$, $p = 0.952$. The scatter plot for the two variables, as shown in figure 1, indicates that the 2 variables were not linearly related such that as level acculturation increased, there was not a greater decrease in posttraumatic stress disorder symptoms.

Table 3
Curve Estimation Parameters for PTSD and Gender

p	F	B	R ² change	Predictor variable	Dependent variable
0.952	0.004	0.20	-0.017	gender	PTSD

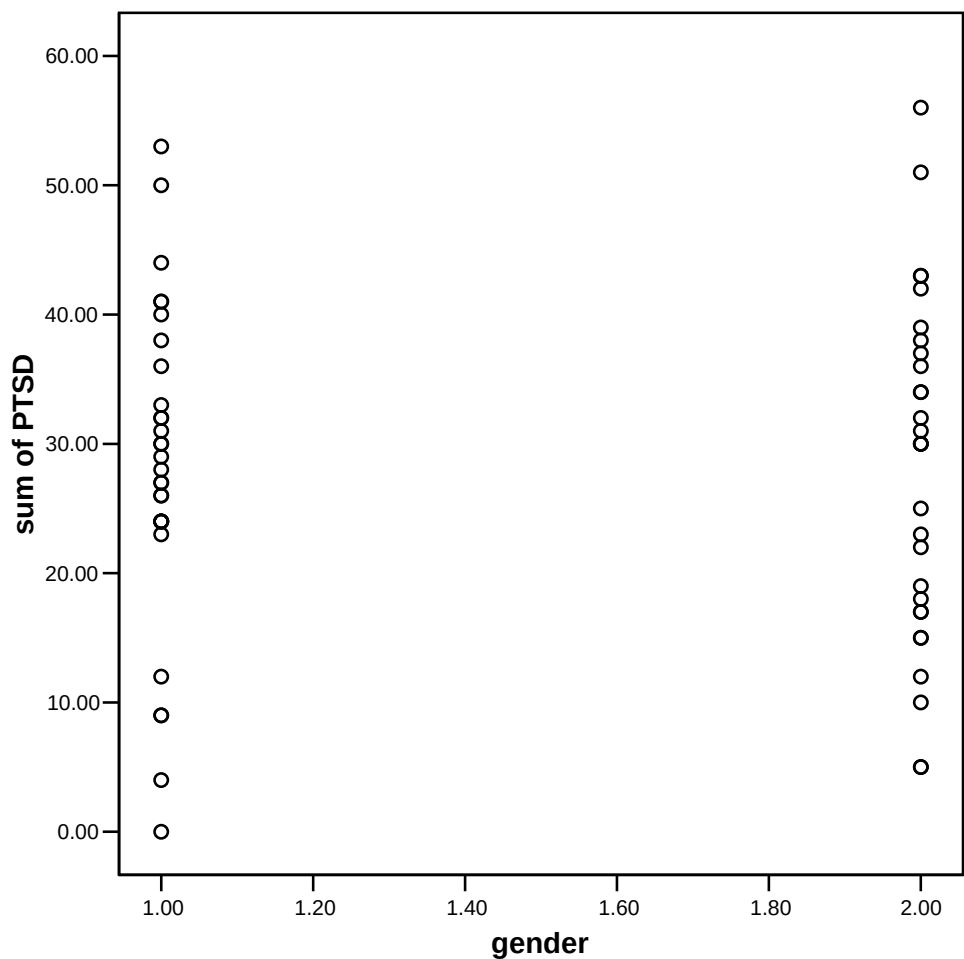


Figure 1 A scatter plot sum of PTSD and gender

To identify the attachments beliefs for the parents. Scores on the TABS trauma attachments belief scale was examined to investigate the parental beliefs, 60 parents answer this scale, the

mean for all the scale171.51 (SD=39.01) (see table, 4).

Table 4
Mean and standard deviations for TABS subscale

Mean (SD)	subscale
26.9 (7.5)	Self- safety
16.20 (5.3)	Other-safety
15.10 (6.2)	Self-trust
17.42 (7.3)	Other-trust
14.98 (4.82)	Self-esteem
15.33 (6.31)	Other- esteem
14.01 (4.5)	Self-intimacy
16.13 (7.3)	Other- intimacy
20.13 (5.6)	Self-control
15.31 (4.5)	Other-control
171.51(39.01)	Total

To examine the relationship between symptoms of PTSD and age. The one-way ANOVA revealed any relationship between PTSD symptoms and age group, $f(5, 54) = 2.035$, $p < 0.08$. The correlate between PTSD symptoms and age $R = 0.265$ $p < 0.01$.

To examine the relationship between symptoms of PTSD and parental believes. A bivariate linear regression analysis was conducted to evaluate the prediction of the relationship between PTSD and parental beliefs. Results of the liner regression (table 4) indicated that, $t(1, 58) = 2.644, p < 0.01$. The scatter plot for the two variables, as shown in figure 2, indicates that the 2 variables were linearly related such that as level acculturation increased, there was a greater increase in posttraumatic stress disorder symptoms.

Table 5
Curve Estimation Parameters for PTSD and parental beliefs

p	F	B	R ² change	Predictor variable	Dependent variable
0.01	6.992	0.107	0.108	Parental beliefs	PTSD

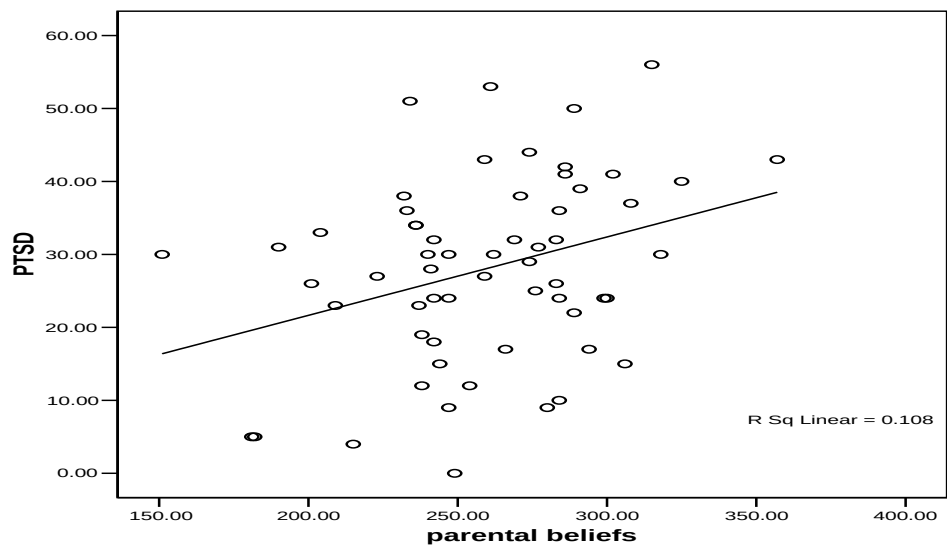


Figure 2 A scatter plot sum of PTSD and parental beliefs

Discussion

The present study found a strong relationship between parental beliefs and child PTSD symptoms. Parents play a considerable role in creating a specific psychological vulnerability for developing psychological disorders in their children (Barrett, Rapee, et al., 1996; Cobbam, Dadds & Spenece, 1999; Dadds, Barrett, Rapee, & Ryan, 1996; Dadds, Barrett, Rapee, & Ryan, 1996; Kohlmann, Schumacher, & Streit, 1988; Krohne & Hork, 1991; Messer & Beidel, 1994). It has been reported that children of parents who were victims of violent crimes demonstrate more symptoms of distress and psychopathology than do those of non-victimized parents (Dulmus & wodarski, 2000). Parents of traumatized children exhibit more trauma-related symptoms and emotional distress

than do parents of non-traumatized children (lipton, 1997; Manion et al., 1996).

Beliefs are related to PTSD. There is evidence to suggest that victims who held more negative beliefs before the trauma developed more long-lasting PTSD afterwards. This is supported by Foa & Riggs (1993), and Resick and Schinke (1993) who proposed that PTSD is often associated with the confirmation of pre-existing negative beliefs. In addition to this, events after a trauma, including ongoing symptoms, may provide further confirmation of pre-trauma beliefs. This later confirmation may give a good explanation for the finding that the impact of pre-trauma beliefs increased during the months following the trauma. Exposure to trauma may also alter beliefs about oneself, others, and the world. These effects usually leave lasting changes to a trauma survivor's emotional and cognitive functioning.

There are inconsistencies in the literature related to the effects of gender and age. With reference to gender, seven studies reported significantly higher prevalence estimates among females and thirteen reported insignificant differences. Six studies reported that age was not predictive of PTSD and five reported the opposite. Of the studies that observed significant age effects, two determined that younger children had a higher prevalence and three indicated that older youth had a higher prevalence. Only one study reported that resettlement stress was predictive of PTSD and three did not.

The present study showed that gender had a small

significant relationship with PTSD symptoms, which is in the line with findings of previous studies (Gotlib, Lewinsohn, Seeley, & Rendner, 1993; Mezulis, Hyde, & Abramson, 2006; Quiggle, Garber Panak, & Dodge, 1992). Stallard and his colleagues (1998) reported that girls were at higher risk for PTSD after traffic accidents.

Similar to Terr (1988), the present study showed that age had a small significant relationship with PTSD symptoms. Older children may be more likely to experience PTSD because younger children may be protected by care-givers and therefore spared the full emotional impact of the trauma. Mirza and his colleagues (1988), however, found that development of PTSD was independent of age.

Finally, the present study has implications for the treatment of post-trauma symptoms among children: Clinicians should pay attention to the effects of the parents' beliefs during treatment. Moreover, the present study has implications for other research related to the factors affecting development of post-trauma among children. The present study was the first study to link parental beliefs to children's development of PTSD in the Middle East. There is a great need for more research on this link.

References

- Argyrous, G. (2000). Statistics for social & health research, London, Sage.
- Ali, T., Dunmore, E., Clark, D., & Ehlers, A. (2002). The role of negative beliefs in posttraumatic stress disorder: A comparison of assault victims and non victims. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 30, 249-257.
- Barrett, D. H., Green, M. L., Morris, R., Giles, W. H., & Graft, J. B. (1996). Cognitive functioning and posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 153, 1492-1494.
- Cobham, V. E., Dadds, M. R., & Spence, S. H. (1999). Anxious children and their parents: What do they expect. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 220-321.
- Cross, S.E., & Markus, H. R. (1993). Gender in thought, belief, and action: A cognitive approach. In A. E. Beeall & R. J. Stemberg (Eds), *the psychology of gender* (PP.55-98). New York.
- Cutler, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1991). Sex differences in depression through female victimization of childhood sexual abuse. *Sex Roles*, 24, 425-438.
- Dadds, M. R., Barrett, P. M., Rapee, R. M., & Ryan, S. (1996). Family process and child anxiety and aggression: An observational analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 715-734.
- Dunmore, E., Clark, D. M., & Ehlers, A. (2001). A prospective

investigation of the role of cognitive factors in persistent posttraumatic stress disorder after physical or sexual assault. *Behaviour research and therapy* 39, pp. 1063-1984.

- Dulmus, C., & Wodarski, J. (2000). Trauma-related symptomatology among children of parents victimized by urban community violence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 272-277.
- Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behavior Research and Therapy*, 38, 319-345.
- Foa, E. B., & Riggs, D. S. (1993). Posttraumatic stress disorder in rape victims. In J. Oldham, M. B. Ribo, and A. Tasman (Eds.), *American psychiatric press review of psychiatry vol. 12* (pp. 273-303). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Gotlib, P., Lewinsohn, J., Seeley, P., & Rendner, J. (1993). Negative cognition and attributional style in depressed adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 607-615.
- Harman, I. S., Rollman, B. L., Hanusa, B. H., Lenze, E. J., & Shear, M. K. (2002). Physician office visits of adults for anxiety disorders in the United States. *Journal of General Internal Medicine*, 17, 165-172.
- Kohlberg, L., & Ullian, D. Z. (1974). Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes. In R. C. Friedman,

- R. M. Richard, & R. L. Van der Weile (Eds.), *Sex differences in behavior* (pp. 209-222). New York: Wiley Press.
- Kohlberg, L. (1966). The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. In *Essays on moral development, vol. 1*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlmann, C., Schumacher, A., & Streit, R. (1988). Trait anxiety and parental child-rearing behavior: Support as moderator variable. *Anxiety Research, 1*, 53-64.
- La Greca, N. M., Silverman, W. K., Vernberg, E. M., & Prinstein, M. (1996). Symptoms of posttraumatic stress after Hurricane Andrew: A prospective study. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 64*, 712-723.
- Lipton, M. (1997). The effect of the primary caretaker's disorders on the sexually abused child: A comparison of biological and foster parents. *Child and Adolescent Social Work Journal, 14*, 115-127.
- Maercker, A., Michael, T., Fehm, L., Becker, E. S., Margraf, J. (2004). Age of traumatization as a predictor of PTSD or major depression in young women. *British Journal of Psychiatry, 184*, 482-487.
- Manion, I. G., McIntyre, J., Firestone, P., Ligezinska, M., Enson, R., & Wells, G. (1996). Secondary traumatization in parents following the disclosure of extrafamilial child sexual abuse: Initial effects. *Child Abuse & Neglect, 20*, 1095-1109.

- Messer, S.C., & Beidel, D.C., (1994). Psychological correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 33, pp.97-983.
- Mezulis, A., Hyde, J., & Abramson, L. Y. (2006). The developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Temperament, parenting, and negative life events in childhood as contributors to negative cognitive style. *Developmental Psychology* 42, 1012-1025.
- Mirza, K.A.H. Bdadrinath, B.R. Goodyer, I.M. & Gilmour, C. (1998). Posttraumatic stress disorder in children and adolescents following road traffic accidents. *British journal of psychiatry*, 172, pp. 443-447.
- Parrot, C., & Howes, J. L. (1991). The application of cognitive therapy to posttraumatic stress disorder. In T. M. Vallis, J. L. Howes, & P. C. Miller (Eds.), *The challenge of cognitive therapy: applications to nontraditional populations* (pp. 85-109). New York: Plenum.
- Pearlman, L. A. (2003). Trauma and attachment belief scale. Lose Angeles: Western Psychological Services.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W., & Dodge, K. A. (1992). Social and information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Reson, G. M. (2004). *Posttraumatic stress disorder: Issues and controversies*. UK.
- Resick, P. A., & Schinke, M. K. (1993). *Cognitive processing*

therapy for rape victims. Newbury , CA: Sage.

Slapy, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child development*, 46, 849-856.

Speisman, J. C., Lazarus, R. S., Mordkoff, A. M., & Davison, L. (1964). Experiential reduction of stress based on ego-defense therapy.

Terr, L. (1988). What happen to early memories of trauma? A study of twenty children under age five at the time of documented traumatic events. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 96-104.

Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex-role development. *Child Development*, 46, 339-347.

تأثير استخدام دوال ال حي قنطوي رسملة تون الالبتاستخدام
ال خولمية ال جي رة الس يطة وال خولزم يال جي فية ل حل الالقس تقرار

آمال كاظم داود

الجامع علم الس تضرية / كافي لربي

قسم علوم ال ه لبات

ال الصة:

لقد تم لبتخدام طرق بحث نمددة لتقوي رسمال قنطوي الالبتاوت ريبها
بصورتها ل ي قظمرت طرق حيث قنطعم دعل ونوعن منال خولزم يال جي فية وهي
ال خولزم ية الس يطة وال خولزم ية في حالة الالبتاوت قرار.

ففي هذا البحث قنطقم نواسقواس عفل خولزم يات الالبتاوت ريبها وحالة
الالبتاوت قرار الالبتاوت ريبها نواسقواس عفل خولزم يات الالبتاوت ريبها
لمستخدام. وتبين الالبتاوت ريبها نواسقواس عفل خولزم يات الالبتاوت ريبها
ال خولزم ية الس يطة والالبتاوت قرار.

أن الالبتاوت ريبها نواسقواس عفل خولزم يات الالبتاوت ريبها نواسقواس
ال خولزم يات الالبتاوت ريبها نواسقواس عفل خولزم يات الالبتاوت ريبها
حالة الالبتاوت قرار حيث طورت هذه الالبتاوت ريبها نواسقواس عفل خولزم يات الالبتاوت ريبها.

The Effect of using Fitness Functions for advancing layout problem by using the two methods (HSSG and HSG)

Amaal Kadim Dawood

Abstract

The matter of advancing layout problem is used as an ideal research way of machines. In case of the layout machines there is a modern method depends on(HSSG and HSG).

In this research there is a wide study about(HSSG and HSG)in addition to Variety in fitness functions and their effect on(HSSG and HSG).The Variety in fitness function effects the results of(HSSG and HSG).

The(HSSG and HSG) method are used with local optimizer and separation algorithm to achieve an optimal layout. They applied on two cases: the twelve object; the more complex problem and the forty-five object of machines layout.

1. Introduction

Spatial layout problems affect architects, physicists and many other professionals in their attempts to find optimal molecular configurations or arrange components for micro-circuitry design. Although genetic algorithms have been used successfully in many areas, certain aspect of this problem is still representing major challenge for the community[1].

Advance layout problem is concerned with the conceptual design of the physical enclosure manufacturing, design or renovation of factories, distribution centers, hospitals, banks, department stores, military supply, depots, university, ect; [2].

In advance problems major concern is the optimal design or remolding of the layout of an organization[3].

2. Definition of the Advance Layout Problem:-

The objective of the layout problem Advance is to position N circular objects with heterogeneous radius into an area of length and width so that there are no overlaps or, repetition between the circles. The distance between all pairs of entities is optimized according to weight matrix A [4].

3.Definition of the weight matrix[1,2,3]

The weight matrix (A): is the $N * N$ with each corresponding to specific priority of relationship between two objects. Each priority is indicated by a particular class type and each class type can be either positive or negative. Negative relationships are those that keep entities apart and positive relationships are those that keep entities together. In the factory floor layout problem, these negative relationships might be due to hazardous chemical interactions noise pollution to another machine or any such difficulty in keeping two machines in close proximity. Typical positive relationships are due to optimization of the material flow between machines in a sequence. Table 1 shows an example of matrix for the twelve entity problem, where i, u, x represent the relationships between machines.

**Tabel(1):Weight Matrix for twelve entity where,
 $I=20,u=0,x=-20$**

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
M2	X										
M3	X	U									
M4	I	X	X								
M5	I	X	X	U							
M6	X	X	U	U	U						
M7	X	I	I	X	X	U					

M8	X	U	U	X	X	U	I				
M9	I	X	X	U	U	U	X	X			
M10	U	U	X	X	U	U	U	U	U		
M11	U	U	U	U	U	I	U	U	U	U	
M12	U	U	U	U	U	U	U	U	U	I	U

4.The Proposed Methods

Hybrid GAs have been Known as the effective optimization technique for solving the complicated optimization problems.

- **The First method is Hybrid steady State Genetic (HSG)**

Algorithm Description

Basically the proposed algorithm in this study in the further development for the hybrid GA is called HSSG. As the HSSG has been discussed which may be used as reference to explain the mechanism of HSSG, it is decided herein to only give a brief description for the implementation process of HSSG as follows:-

- 1-Initialization (population);
- 2-Evaluation (population);
- 3-Generation $\leftarrow 0$;
- 4-While not stops criteria on do

- 5-Selection (population, parent);
 binary tournament
- 6-Crossover (parent, offspring, pc);
 - without local optimizer
 - with local optimizer
- 7-Mutation (offspring, pm);
- 8-separation algorithm
- 9-Evaluation (offspring);
- 10-Replacement (population, offspring);
- 11-Generation $\leftarrow$ generation+1;
- 12-End while
- 13-Extract the best individual

▪ **Encoding**

One of the main difficulties in encoding this problem lies in the differences of footprints and relationships of individual objects. These differences force each object's location to be specifically identified in the chromosomes instead of allowing an encoding which could take advantage of similarities among objects. Because the complexity of a problem is related to its chromosome size and the encoding of the chromosome is related to the number of objects, the complexity increases in proportion

to the number of the objects for the particular problem.

Many encodings of object's location into the chromosome were tested. These encodings included absolute encoding, where each object had its x and y position directly encoded on the string (that was used for representing this problem), and the relative encodings where x and y positions could be determined as either relative to another object's position or as an absolute value.

▪ **Fitness Function**

This is used for computing the fitness value for the chromosomes of each population such that every one in the population is tested concerning its fitness for finding a solution for coded problem. The fitness value has to correlate in some manner with suitability of the chromosome by computing a fitness function, and it is used by the selection mechanisms in determining which chromosome will survive and recombine..

Fitness function used is:

$$error = \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{n-1} \left(\frac{desire - actual}{desir} \right)^2 \quad (1)$$

$$fitness = \frac{1}{1 + error} \quad)2)$$

The error is the absolute difference between actual distance and desired distance.

Where,

desire: desired distance between machine i and machine j.

actual: actual distance between machine i and machine j.

We can notice that, the sum of error will be divided on (2*len), because the structure of array is symmetric with that found in equation (3).

$$error = \frac{error}{2 * len} \quad (3)$$

As we have discussed above, the fitness function was not suitable for this problem, (the previous fitness function is used with non-optimize(2x)). One problem is often encountered in genetic algorithm solutions in practical problems is the inability of a GA to easily find the final solution to the problem. GAs are very good at finding relatively good neighborhoods of solution in a complex search space, but not as good at finding the final setting of all parameters in the chromosome to final solution. We will use the suggested fitness functions in which consist of the following:

-The sum of error will be divided on (l*w)/2

$$error = error / ((l * w) / 2) \quad (4)$$

Where,

L: the length of area,

W: width of area

Here, we would change the factor that would be divided on $(2*Len)$ that could be found in equation (3) as follows:

Length multiplied by width and divided by 2 due to the used half area.

The fitness takes the distance between each pairs of machines and finds the percentage of correctness of that distance relative to optimal distance indicated by their relationship matrix. The correctness is simply $(1-error)$. This correctness is then multiplied by the relationship weighs and added to the total fitness for the given layout. The total fitness after all relationships have been measured is then divided by the total weight represented in the relationship matrix. The final fitness is guaranteed to be zero (theoretical worse fitness) to one (theoretical best fitness). Usually the theoretical best fitness is not attainable because any relationship cannot be optimized, due to competing relationships .

Conclusions of equations are as follows:

$$A = (\text{sumfitness} + \text{sumactual}) / (2 * Len * Len + error) \quad (\text{Non-linear}) \quad (5)$$

$$A = \text{sumfitness} + error \quad (\text{Linear}) \quad (6)$$

$$\text{Fitness} = A / \text{sumrelation} \quad (7)$$

Where,

Sumfitness: The fitness takes the distance between each pairs of machines,

error: sum of error computed according to equation. 4.3

Sumactual: the distance between each machine and every other machine.

Sumrelation: total weight

Also using the

$$\text{error} = \text{error} / 2 * \text{Len} * \text{Len} \quad (8)$$

$$\text{error} = \text{error} / (2 * \text{Len} * \text{Len} * \text{Len}) \quad (9)$$

$$\text{Fitness} = 1 / \text{error} \quad (10)$$

can be, by using the previously suggested fitness functions (that include equations (7), (10)) with local optimizer and separation algorithm).

Note that equations (7), (10) with equation (10) and (2) with equation (4), are used with problem 12 and equations (10) with equation (9) are used with problem 45.

▪ Local Optimizer

A local optimizer is used for preventing repetition of the machines. The particular optimizer, used for this problem, uses

greedy algorithm.

First step: starting point (first gene) is to be selected randomly from one of the parents OR starting point “first gene” would be chosen according to the biggest error sums for one of the parents. In both cases it would be considered the starting point for the child tour (first gene of the child).

Second step: comparing the two edges that leave the starting points in the parents, choosing the edge with less error (current gene) and putting it in the child. Before putting the current gene(c) in a child it should be compared with other genes present in him, if repetition occurred then we should move for the following gene(c+1) , compare it with the gene of the other parent, choose the less error edge, compare it with the child's genes and thus continue this process until this extension may lead to from a cycle. If no repetition occurred, then we should continue partial tour by choosing the less error edge of two edges in the parents which means extending the tour.

- **The second method Hybrid Simple Genetic (HSG)**

Algorithm Description

Basically the proposed algorithm in this study in the

further development for the hybrid GA is called HSSG. As the HSSG has been discussed which may be used as reference to explain the mechanism of HSSG, it is decided herein to only give a brief description for the implementation process of HSSG as follows:-

- 1-Initialization (population);
- 2-Evaluation (population);
- 3-Generation $\leftarrow 0$;
- 4-While not stops criteria on do
- 5-Selection (population, parent);
 binary tournament
- 6-Crossover (parent, offspring, pc);
 - without local optimizer
 - with local optimizer
- 7-Mutation (offspring, pm);
- 8-separation algorithm
- 9-Evaluation (offspring);
- 10-Population $\leftarrow$ offspring;
- 11-Generation $\leftarrow$ generation+1;
- 12-End while
- 13-Extract the best individual
- 14-End SGA

The description of the HSG model is similar to that of HSSG in all its components but with some differences In HSG we will include the RWS, instead of tournament (B.T.), the replacement strategies (generational)

5.Experimental Results

The hybrid genetic algorithms was run on two different problems (twelve and forty- five entity layout). All problems were run by using (HSSG, HSG) .

5.1 The Twelve Entities Layout Problem

The twelve-entity layout problem is a theoretical problem in which there are two independent near global maxima without rotation. If rotation is included then this number is doubled due to symmetry. The term near optimal is used because small adjustments can be made to reach a true optima. The other global optimum is similar but has the two-independent pairs of machines grouped in with one corner. The genetic algorithm with local optimizer converges one of these two near global optima. The second optima can not be globally optimal but within a small epsilon of the global optimum.

The twelve-machine layout problem was run both with and without local optimizer. The results of sixteen trials each with a

population size of (20), probability of crossover(0.8), probability of mutation(0.1), length of the area(27), width of the area(18), radius of the area(2) and used fitness equation (4), were averaged for each method and are given in table (2). Predetermined near global optimum was based on test received results and the run was terminated after this mark was met, after specific generations. The numbers that reached the near optimal goal are indicated in the third column. The fourth column, indicate the average of the best fitness over sixteen runs, the fifth column indicates the average number of the generations to reach the fitness given.

The hybrid steady state genetic and hybrid simple genetic algorithms with local optimizer clearly performed much better than the hybrid steady

Table (2): Results of The Twelve-Entity Layout Problem in HSSG and HSG

M.N	Operator name	Optimal	Best fitness	Gen
HSSG	Local optimize	(16/16)	0.931368044074	163.75
	Non Local optimize	(0/16)	0.608628317341	1106.25
HSG	Local optimize	(16/16)	0.930795232000	56.25
	Non local optimize	(0/16)	0.56866408122	1578.75

state genetic and hybrid simple genetic algorithms alone. The local optimizer is the reason for much of the success in this project, which can be seen simply from the fact that most of the fitnesses in the random population with local optimizer are close to the best value achieved without local optimizer. These locally optimized values, however, are not fit enough to be global optima even in large scale search space, as is evident by the number of generations taken to reach the optimal mark .

5.2 The Forty-Five Entities Layout Problem

The hybrid steady state genetic and hybrid simple genetic algorithms were tested on the forty –five entity layout problem which is again a theoretical problem but one that more closely resembles the typically attributes larger scale machine layout [5]. Table (3) shows the solution found by the genetic.

Table (3): Results of The Forty-Five-Entity Layout Problem in HSG and HSSG

Operator name	Optimal	Best fitness	Gen	M.N.
Local optimize	(16/16)	0.92498701021	312.5	HSG
Non Local optimize	(0/16)	0.855891202431	881.25	
Local optimize	(16/16)	0.930587010519	250	HSSG
Non local optimize	(0/16)	0.848537431724	2187.5	

This problem was run similar to twelve-entity layout problem with predefined optimal fitness value. Due to the increased complexity of the problem, however, the maximum number of generations increased and the number of individuals in the population increased as well. Table (3), shows the results of hybrid simple genetic and hybrid steady state genetic algorithms with and without local optimizer. Again, the methods with local optimization perform significantly better than the hybrid simple genetic and hybrid steady state genetic algorithms without local optimization. The hybrid steady state genetic and hybrid simple genetic algorithms were run once with parameters similar to what has been used before. A mutation rate is (0.2), crossover rate (0.8), pop size (80), length of the area(27),width of the area(18)and ,radius of the area(2).

• The Effect of Different Types of Fitness Functions

After developing the algorithms, we started the experiment by executing these algorithms. Over sixteen trials we then took the average of the sixteen trials in both best fitness and generation. The results are shown in table (4) and table (5). We have used the following parameters $P_c=0.8$, $P_m=0.1$ for 12, 45 respectively.

The Effect of using Fitness Functions for advancing layout problem by using the two methods (HSSG and HSG)..... Amaal Kadim Dawood

Table (4): Results of The First and Second Methods (HSSG and HSG) For The Twelve-Entity Layout Problem.

M.N		Best-fitness	Gen	Optimal	Pop size	
HSG	local	0.925005839573021	36.25	(16/16)	20	Used equation(3)
HSSG	local	0.922005286514612	111.875	(16/16)	20	
HSG	local	0.91535251906984	55	(16/16)	60	
HSSG	local	0.923683474079989	100	(16/16)	60	
HSG	local	0.711758255037212	89.375	(0/16)	20	Used equation(6) Linear
HSSG	local	0.780799261590952	1887.5	(5/16)	20	
HSG	local	0.839769843017876	247.5	(13/16)	60	
HSSG	local	0.875732709236682	1512.5	(16/16)	60	
HSG	local	0.674113862015796	222.222	(3/16)	20	Used equation(5) Non-linear
HSSG	local	0.758644814474363	1100	(1/16)	20	
HSG	local	0.8742483663122	400	(15/16)	60	
HSSG	local	0.86751641172411	2606	(16/16)	60	
HSG	local	0.93518813723248	64.25	(16/16)	20	Used equation(8)
HSSG	local	0.932063523341247	56.875	(16/16)	20	
HSG	local	0.93518813723248	31.875	(16/16)	60	
HSSG	local	0.925592912962362	50	(16/16)	60	
HSG	2x	0.69101308538098	540	(0/16)	60	Used equation(3)
HSSG		0.70741790981584	1693.75	(0/16)		
HSG		0.5786640812200	1478.70	(0/16)	20	
HSSG		0.61862831734198	1260.25	(0/16)		

Table (5): Results of The First and Second Methods (HSSG and HSG) For Forty-Five-Entity Layout Problem

		Optimal	Best fitness	Gen	
HSG	Non-optimize	(0/16)	0.845891202431	871.25	Used equations (9)
HSSG		(0/16)	0.858537431724	2170.5	
HSG	Local	(15/16)	0.93987771021	350.55	
HSSG	optimize	(16/16)	0.92987010519	305	

Table (4) and table (5), show that:

- We can see the variety of using the fitness functions through using different fitness functions. This is done by choosing the suitable fitness function for every stage, In the first stage we used the fitness function found in the equation (3), which used the Non- local optimizer(2x) and this did not reach the optimal solution .

In the second and third stages, we used the fitness functions found in the equations (4,5,6,8), that are used with local optimizer, one of these fitness functions was used to access the optimal solution.

- Fitness function affects the type of crossover, where we can notice from tables(4,5), in case the local optimizer .We shall find that equations (4, 8) performed better than the other fitness

functions in case 12. In case of applying the fitness function (linear, nonlinear) on permutation crossover, we noticed that the results were not good. This can be seen as the field optimal whose proportion was (0/16) trials. In case of applying the fitness function (linear, nonlinear) on local optimizer, we noticed that the results were good. This can be seen as the field optimal whose proportion (16 or 15 /16) trials for both methods.

- Also in Case 45, that uses the fitness function found in equation (4-11), we can see that the same fitness function used with the local and non local optimizer (the same fitness function in each stage) will give different results, where there are appropriate results for every stage.

- Also, the size of population is affected by the choice of the type of the fitness function used, where fitness functions (linear or non linear) take population size larger (increase) than the other fitness functions to access optimal solution (where, the change of the population size doesn't have much effect on the results, where it is almost stable when all fitness functions used are excepted (linear, or nonlinear)).

- Also, the number of generations are related indirectly by the choice type of the fitness function, notice that fitness function (linear, or nonlinear) will take larger than (more) the average

number of generations , compaired with the other fitness functions. We conclude that equations(4 and 8) are better than the fitness functions used which took less average number of generation.

- Also, no need the, stability of results is affected by the chosen type of fitness function used. where the using of fitness functions (linear or nonlinear), leads the result to be stable in HSSG while instable in HSG. This was found in the optimal field, where the results were (16/16), (13, 15/16) respectively.

6. Conclusions

The following points can be concluded from the research:

1. In this research, we have solved the machine layout problem by using GA.

In comparison with the proposed hybrid available techniques that can be used for solving this problem, the genetic algorithms perform significantly better.

2. In this research we applied two methods of GAs (HSSG, and HSG) and we found that HSG, and HSSG carry specific attributes (adjective or character), Also we noted that the HSG is more efficient than the HSSG because it takes a less average number of generations. On other hand, we can say that the HSSG is more efficient than the HSG in time execution programs.

5. The advantage of the proposed algorithm is that the machine layout can be determined by using minimal amount of data, offering an advantage in areas where the cost of changing from one object to another is noticed to lack availability of data on the cost incurred per distance of movement, also to find the relative location of machines in designated areas.
6. The best fitness function was selected among many of fitness functions which were studied in this research.
7. Selection of the type of fitness function affects the Population size ,type of crossover ,average number of generation and the type of algorithm from the point of stability of results.
8. The advance layout problem adds features to spatial layout problem such as continuous placement and heterogeneous objects.

References

- E.Goodman,"an introduction to GALOPPS the' Genetic
- [1] *Algorithm optimized for portability and parallelism' system"*, Tech. Report, Michigan state university, 2003. Email <http://isl.cps.mus.edu/GA>.
- [2] Christos Papahristodoulou,"*A Pure Binary LP Model to the Facility Layout Problem*".Department of Economics, Uppsala University,2001, Email: Christos.Papahristodo.ulou@nek.uu.se
- [3] Volker Schneck and Oliver Vornberger,"*Hybrid Genetic Algorithms for Constrained Placement Problems*", V.Schneck is with the Department of Biochemistry, Michigan state University, USA. O.Vornberger is with Department of Mathematics/computer Science, University of Osnabruck, and Osnabruck, Germany. (Email:Volker@sol.bch.msu.edu), and Email: (Oliver @informatik. Uni-osnabrueck.de). Copyright IEEE1998 Appeared in IEEE Transactions on Evolutionary Computation, Vol.1, No.4, November 1997, pp.266-277.
- [4] P.P.C. Yip and Y.-h pao," *A Guided Evolutionary Simulated Annealing Approach to the Quadratic Assignment Problem*," in IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics ,

vol.24,no9, September 2006,pp.1383-1378.

- [5] I.De Falco, R.Del Blio and E.Tarantino,"*Testing Parallel Strategies on the Quadratic Assignment problem*", in 1993 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, vol.5, 2000, pp.254-259.

The Multiple Role of Woman in Pinter's "The Birthday Party"

Aseel Mejeed

Harold Pinter's "The Birthday Party" was the playwright's commercially produced full length play. He began writing it after acting in a theatrical tour in East Bourne England. He had lived there in a "filthy insane digs", so he became acquainted with a "great bulging scrag of a woman" and a man who stayed in the seedy place. The flophouse became the model for the rundown boarding house of the play the woman and her tenant are the models for the characters of Meg and Stanley respectively.

In all Pinter's plays and "The Birthday Party" is one of them, the role of woman is given or transcends its limits from being confined only to one concept or framework i.e. the woman has a definite and specific role which is usually the motherly one. This what we find in most of Miller's plays but, unlike Miller, Pinter gives woman multiple roles e.g. Meg in "The Birthday party" is a good wife and a caring mother as far as Stanley, the resort

inhabitant, is concerned and also a seductive, possessive and sexual whore at the same time (Khalaf: 99).

The opening scene of the play presents Meg, the land lady of the sea side resort. She is a simple, elderly woman who, like Rose in "The Room", tries to show her care for her husband in an exaggerated way. Meg treats Stanley, the only lodger in this house, who is in his thirties just as a spoiled child and at other times as a kind of a lover. She begins to flirt with him and he seems to be annoyed by her treatment. He isolates himself from the outer world and lives in a room which is like a shelter for him because it provides him with a feeling of security that is endangered by the arrival of some expected visitors (ibid).

The opening scene also contains several indications of Stanley's immaturity and Meg's sexual advances towards him. He puts up with her fussy mothering which even goes to its extreme. Stanley lacks interest in everything around him, he either lies in bed or sits indoors like a child afraid of facing people. His scene with Lulu, the boarding house prostitute, carries the suggestion of immaturity still further whereas the girl shows her readiness to be interested in him but he turns down the chance she gives him of going out with her (Hayman: 21).

His painful experience when he was a pianist explains why he prefers to live in a chills-like state and so be in need of a mother to provide him with security that is why Stanley is over dependent on Meg. JT. Boulton argues that most of Pinter's characters prefer to live in a child-like way because childhood provides them with a feeling of emotional security as an attempt to protect themselves from a hostile world (Esslin: 240).

His behavior towards Meg is a contradictory one, sometimes he shouts at her and rejects her caresses yet; he seems to be totally dependent on her like a child who refuses any attempt to be separated from his mother. This is because separation from the mother means independence and being mature enough to face the challenges of the outer world which he refuses to do; he even tells Meg that he doesn't know what to do without her. It seems that Stanley is hiding out from life in Meg and Petey's, her husband; seaside boarding house. He is hiding even from Meg and Petey in his reluctance to come down to breakfast with them. Dr Frazblan comments on the play saying:

The play begins really with Stanley's coming downstairs. This is birth-not his birth alone, but birth in general. Petey is the father image-remote, shadowy, uninvolved even with Stanley. Meg is the universal clinging, infantilizing, seductive "Mom". From her Stanley gets only illicit pleasure: infinite coddling, meanness and poverty of mind and emotion" (Burkman: 16).

Stanley never, knows how to face reality with courage or energy. He looks out at the world frightened, weaving fantasies of accomplishment which bring him no comfort as he has no truths to rely on, and no friends to trust (Burkman: 16).

As a caring mother, Meg suggests that she will celebrate his birthday, although she does not know the day of his birth, in the presence of Goldberg and McCann, visitors who arrives at the house. Meg shows him her present which is a boy's drum as a gift of his birthday since he has not got a piano (Esslin: 239).

By that, Meg succeeds in making Stanley regress to the state of a little boy possessed by his mother, and giving him a drum exposes her subconscious passion to keep him close to her, since she fears of loneliness. Therefore; she refuses to give Stanley his

independence and freedom as a grown up individual. Her need to be surrounded by others is clear because nobody lives in her house except she and her silent husband Petey. (ibid).

Moreover, Meg's attempt to keep Stanley close to her because she finds in him an object towards whom she directs her repressed impulses, since her marital relationship with Petey lacks harmony and mutual understanding. This leads her to search for another alternative lover. She needs to believe that she is a mother to Stanley and that she is still beautiful enough to be sexually attractive (Stephen: 44). In breaking the drum, Stanley puts an end to his being Meg's little boy. Then, he becomes aggressive attacker and his victims are Meg and Lulu when Stanley tries to strangle Meg and his attempt to rape her, being found spread-eagled on the table with Stanley bent over her until Goldberg and McCann drives him off. This is Stanley's desire to liberate himself from Meg's maternal shackles. Stanley, sometimes, felt guilty of his incestuous feelings towards his mother. He attempts to deny a love relationship with his mother in which he takes up his father's place in the household. However; he moves to a new place and becomes the spoiled son of his parent family. In doing so, he has displaced the present

father, Petey, to establish a lover-son relationship with Meg (Khalaf: 110).

The fact is that Stanley tries to recreate a family unity in the boarding house with Meg as a refuge and a substitute mother. He undergoes a continual conflict between his sexual urge and his urge and his need for maternal care. Meg, on her part, is seeking a substitute family in Stanley, perhaps to make up for the loss of her own. She once states, that her father went to Ireland and left her behind. (Stephen: 42).

Stanley's father also seems to have deserted him. Meg's attempt fails as does Stanley's she cannot restrain her sexuality and again her attempt to mother Stanley are so suffocatingly strong that they force rebel on his part. (ibid).

Meg's behavior with her lodger Stanley is not only a sign of paternal fussiness but it implies a hint of her sexuality. At one time, she scolds and rebukes him like a cheeky schoolboy, and at other times she ruffles his hair or stroking sensually his arm. These gestures make Stanley recoil in disgust and at the same time they emphasize the "quasi- incestuous nature" of the landlady-lodger relationship. Meg in her fussy attentiveness shows her need to give and receive attention, combined with an

insulting reduction of the grown man to the status of a little boy. The present of a toy is an ingenuous attempt to give to the unsuccessful musician, something that will make up for his not having a piano and in giving it, she ingenuously asks for a kiss (Hayman: 22).

Stanley is overprotected and spoiled and this is the reason for his being sexually and personally inadequate. He fails to respond to the invitation of Lulu who describes him as "a bit of a washout". He feels that he is entangled in this relationship with Meg that he is unable to liberate himself from it. She succeeds on seducing him through a number of games which involves "her of repression of sexual desire for him and his participation as a boy rather than as man". When Meg tries to force him to eat his breakfast, Stanley say that the bread is succulent, a word which should not be said to a married woman i.e. for Meg. Stanley fails to understand that Meg's real satisfaction in this game demands his erotic participation. He tries to suppress his own sexual impulses in order to keep his mental equilibrium (Ibid: 20).

Meg feels happy that Stanley finds her attractive and when Stanley, the substitute child for this childless mother, comes down late to breakfast, the flirting game that Meg plays with him

is full of affectionate insults that Pinter is so good at writing (ibid). "In the room" Pinter worked on themes and motifs that he would carry over into "The Birthday Party". Stanley becomes violent when he finds his room is not clean and is not well-organized. This remark dose not only indicate his infantile relationship with Meg but his desire to keep his world well-structured. He reveals his hope that his mind will be clean if his room and the house are tidy encouraging her to act as a mother to him but also there is an undercurrent of sexuality in their relationship (Stephen: 48).

But this relationship between Stanley and Meg undergoes an important change when the two men arrive, McCann and Goldberg,. Meg recognized, though vaguely, that Stanley is threatened by the stranger's presence but she is unable to protect him and she reassures his anxiety that the two new visitors will not bother him and she will always bring him the morning tea. Meg has no idea of the evil intentions of the two men who are, as Martin Esslin argues, symbols of the subconscious forces in the human mind which shackle man and prevent him from achieving his goals in life. Man may be imprisoned by his own thoughts, doubts and hesitations until he becomes unable to establish a

healthy, successful and well- defined relationship with other people (Khalaf: 112).

Stanley's isolation is considered a way of fighting back against anything that frightens him in his prison. He satisfies Meg's natural maternal impulse as Meg asks for nothing more than an uncovered fetus i.e. a child who accepts her protective womb. The relationship between Stanley and Meg is similar to that between Stanley and Goldberg in reflecting the conflict between the mother and the father figures. Meg and Goldberg are engaged in a kind of war for the passion of Stanley (Esslin: 246). Goldberg's strong will to separate Stanley, the infant, from the womb of his mother makes him win at the end, leaving Stanley facing moral, social and familial obligations outside. Goldberg causes a kind of forced or unwanted birth when he arranges a birthday party for Stanley after knowing that the day is his birthday. Even the song of McCann "The Garden of Eden has vanished" during the party refers to Meg's house which is Stanley's Eden from which he is expelled. (ibid).

Harold Hobson of the "Sunday times" saw much promise in the play and that Pinter has originality and was "the most disturbing and arresting talent in theatrical London. During the

party, Stanley tries to strangle Meg to revenge upon her because she betrays him by revealing the date of his birth against his wish and so, she fails to protect him because she drinks too much in a time Stanley is totally dependent and in need of her motherly protection (Stephen: 53).

Feeling insecure, Stanley, unconsciously seeks a new source of the protective Edenic womb-life he has lost. He looks for that protection in Lulu, who acts in a quite kindly manner towards Stanley. She also longs for security and her seduction shows how the adult world intrudes on and destroys that of childhood (ibid).

Lulu proves to be not that motherly figure Stanley is looking for and she can never be an alternative for Meg. She demands his response as a man rather than as a child, a matter he can never do because he still oscillates between two different worlds: the infantile and the adult world. Esslin argues that Meg does contribute indirectly to the destruction of Stanley and this is due the unconscious hostility Meg and Stanley have in their mother-son relationship. In announcing his birthday to the two visitors. Meg again leads and takes part in Stanley's ruin. Besides, she is encouraged by Lulu to choose the party game, the blind man's buff which reflects her aggressive feeling towards him in an

unconscious way and shows her carelessness about his suffering during the party. Patrick Roberts tries to justify the reason for the unconscious hostility between Stanley and Meg by saying that the child tries to:

Sexualize his relationship with the mother in order to deny his painful awareness of smallness and dependence and in the Oedipal situation, be in a position to challenge the father and possible any other male rivals for possession of her (Khalaf: 113).

Thus, the character of Meg conveys the embodiment of a childless mother, a wife and a seductive whore. Ironically enough, Stanley is defeated and ruined by the only natural, protective power, Meg, who is supposed to protect Stanley as a mother: It is the maternal love and care that is defeated by the seductive sexuality of Meg. Pinter tries to assure that there is no certainty or trust neither in the mother's care and protection nor in the beloved's love which are both exemplified in Meg. Every thing for Pinter is uncertain and relative and that man is surrounded by the unknown. Meg fails to satisfy Stanley both as

a mother and as a lover as well, leaving Stanley as a man who is snatched a way from the refuge home he has establish for himself, from the warmth of love embodied in Meg's mixture of motherliness and sexuality, that is she feels satisfied and stops caring for Stanley.

RESOURCES

Burkman , Katherine H, The Dramatic World of Harold Pinter : ITS Basis in Ritual. Ohio State University Press.1971.

Esslin , Martin. Pinter : a study of His Plays. Eyre Methuen, 1973.

Hayman, Ronald .Harold Pinter .London :Heinemann Educational Books, 1969.

Nejim , Alia. The Crisis of the Self in some of Harold Pinter 's Plays : Unpublished thesis , University of Baghdad; 1996.

Stephen , G .m .Harold Pinter : The Birthday Party .London :Longman York Press, 1980.

خصائص علم الشكل لحكايات ده ده كورت

م.م. سعاد محمود علوان

ÖNSÖZ

Eski Türk masallarından derlenmiş bir hikaye kitabıdır. Kitabın asıl adı “kitab- 1 Dede korkut Ala Lısan- 1 Taife- i oğuzan” dır. Anlamı oğuzların Diliyle Dede korkut kitabıdır. Yapıtın yazarı bilinmez. Bu öykülerin, önceler; oğuz Türkleri arasında söylendiği, xiv- yüzyılın sonlarında yada xv. Yüzyılda da yazılarak tespit edildiği sanılıyor. Bu kitabın içinde, kısa bir önsözle, 12 öykü vardır, hepsi bu öyküler lirik ve destân niteliğinde savaş hikâyeleridir. ⁽¹⁾

Dede Korkut hikâyelerinin dili, İslamlık etkisi ile kimi Arapça Farsça sözcükler kullanılmasına karşın yalındır, Günlük halk dil ve anlatım ağırlıklıdır. Bu dil Eski Anadolu Türkçesinin özgün özelliklerini içerir. Bir yandan Eski Türkçenin izlerini korurken, öte yandan Osmanlı Türkçesi özelliklerini içerir. Bu nedenle yapıt Eski Anadolu Türkçesi ile Osmanlı Türkçesi

arasında bir geçiş ürünüdür. Eski Anadolu Türkçesinin son döneminde yazıya geçirilmiş olmalıdır. Hikâyelerde kullanılan yer adları, sözcükler ve deyimler, yapıtın Oğuz Türkçesinin Âzeri alanında olduğu düşüncesini pekiştirir.⁽²⁾

Dede Korkutun iki yazması vardır. Bunlardan biri Arap harfleriyle yazılmış Almanyada Dresde kitaplığında öbürü İtalyada Vatikan kitaplığındadır.⁽³⁾

Yapıt üzerinde günümüze kadar çok araştırmacı çalışmıştır. Bartold, Kilisli Rifat (Bilge), Fuat Köprülü, Orhan Şaik Gökyay 1938 'de, eserir Latin harfleriyle çevrilmiş, bilimsel bir baskını hazırladı. Bu baskı 71 sayfalık girişle birlikte, tüm anlatıyı, vermiştir. 1940 yılında yayınladı.Daha sonra da, bir çok kere yayınlanmıştır.⁽⁴⁾

Araştırma ve incelemizin konusu , Orhan Şaik Gökyay eserdeki Dede Korkudun hikayelerin dili üzerinde , şekilbilgisi bölümü içine almaktadır . Bu bölümde Kelime Yapımı, Isim Çekim Ekleri, İyelik Ekleri, Zamirler, Zarflar,Sıfatlar, Edatlar, Fiileri ele almaktayız .

GİRİŞ

Hikayelerin Üslûbü:

Dede Korkut kitabın üslûbü ve özellikleri belli -başlı vasıf-larını şöylece sıralamaktadır . 1- ifade gayet tabii, tekellüfsüz , hattâ laübaliyanedir. 2-Tasvirler fevkalâde bir basitlik içinde şaşılacak derece-de muhteşemdir , müşahedeler canlıdır . 3-Hikayeler epiktir, kahramanlar fevkalâde mahlûklardır. Onların kahramanlıkları çok zaman beşerî ölçüye sığmaz. 4- Eserde birçok tekerlemeler ve sayfalar dolduran tekrarlar vardır. Bu parçalar hikayelerin cazibesini ve özel-liklerini artırmaktadır . 5- Bu hikâyelerdeki kişiler, kahramanlıkta olduğu gibi başka hareketlerinde de bu hikayenin icabına göre ideal olarak nasıl olmaları lâzımgeliyorsa öyledirler ve hattâ onun üstündedirler . 6- Hikâter hep Türk ruhunun erişmeğe alıştığı bir başarı ile bitmektedir . 7- Bir başka özellik de hikayelerin eski Türk âdet ve gelenekleriyle yaşayış tarzları hakkında bol bilgi vermesidir. 8- kitapta sık –sık tekrarlanan bazı klişe tabirler vardır.⁽⁵⁾

Şekil Bilgisi

kelimeYapımı

Türkiye Türkçesinde kullanılan fiillerden türetme ve bütün kelime yapım ekleri eksiksiz bu hikâyelerde geçmektedirler. Bu konuda ilişilecek noktalardan biri, hemen her kelimeyi veya eki ya bugününAzerî sahasına ya da Eski Anadolu Türkçesine bağlamasıdır. Türkiye Türkçesini dinleyen, okuyan ya da bilen herhangi bir kimse onun yalnız Azerî sahasının malı saydığı kelimelere veya eklere her yerde rastlayabilir ⁽⁶⁾ . Bu hikâyelerde tespit edebildiğimiz yapım eklerinden :

I - İsimden İsim Yapma Ekleri

-- lık -lik -luk -lük: İsim ve sıfatlardan mücerret isimler yapar .

dostluk 145 , helâllik 44 , iyilik 21, eksüklük 4

-- cı / -ci , -cu/ -cü : Meslek isimleri yapar.

avcı 35, kapucu 76. 77, 118, Kalemci 26.

-- daş: Ortalık ve beraberlik bildirir, İşlek bir değildir.⁽⁷⁾

Yoldaş 100 , yoldaşlığa 122 , kız kardaş 38 .

-- ca Bu ek aynı zamanda eşitlik, yani bir çekim ekidir.

Aynı ek hikâyelerde bir yerde kalıcı isim yapmaktadır.⁽⁸⁾

Kolca 87 , 91 , kızılca 18 , boğazca 53

-- cuk -cük -acuk : Küçültme ve sevgi gösterir .⁽⁹⁾

yiğircük 114 , oğlancuğum 142 , babacuğum 69 kulacuk 54

-- lı /-lı , -lu/-lü: İsim veya sıfatlardan tekabül ettiği şeye sahip olan manasında sıfatlar yapar.

kaburgalu 126 , lezetlü 11, karlu 27 , karlı 30

-- suz /-süz: İsim ve sıfatlardan -lu /-lü ekinin zıt anlamında isim, sıfat ve zarf yaparlar.

kardaşsuz 127, kutsuz 128, devletsüz 1

-- cak -cek: Tekit ve sevgi anlamında sıfat ve isim yapar .

gökcek 57 , kızcağuz 92, gözceğiz 45

-- L : Eski Türkçeden beri örnekleri sayılı olan bir ektir.

kızıl 54 , yeşil 10

-- n yahut (an -en): Eski Türkçeden beri örnekleri az olan bir ektir.

eren 13 , oğlan 9

-- Z : Eski Türkçeden beri işlek olmayan ve kalıplaşmış olarak sadece muayyen kelimelerde bulunan bir ektir. ikilik bildirir.⁽¹⁰⁾

göz 41, 85 , boynuz 6 , biz 25 , diz 2

II- Fiilden İsim Yapma Ekleri

-- mak –mek: Fiilerden o fiilin ifade ettiği anlamının, daha doğrusu hareket ve oluşun mücrret ismini yapar .

çakmaklu kaymaklu 18

-- Ş: Bir oluş veya kılışın, yani fiilin ifade ettiği anlamının mücerret ismini yapar. Bu ek bu hikâyelerde bir yerde kalıcı isim yapmaktadır.⁽¹¹⁾

Yañlış 127, bakış 149, atış 7

-- M : Fiillerden birim bildiren ve mücerret isimler yapar.

Ölümlü 15, gelimlü gidimlü 30

-- K / -uk /-ük : Dede Korkut hikâyelerinde örnekleri pek çok fiilden isim yapma ekidir. Mücerret ve müşahhas anlamında isimler yapar.

Dilek 18, döşekli 139, uruk 96, açuk 45, bölüm 7

--n : Çeşitli anlamda isimler yapar ve genellikle bu ekle yapılan isimler yapılan işin sonucunu bildirir.

akın 84, gelin 55, koşun 151

-- ğu -gü: Hikayelerde anlam ismi yapmaktadır .

Kayğu 19 , 21 , sevgü 9 , 65 .

-- nç : Dede Korkut hikâyelerindeki örnekleri çoktur .

Sevinç 114 , 116 , korhunç 85, güvenç 109

-- mur : Bir örneği olan bir ektir .

yağmur 18, 19

-- ma / -me: Madde ve mana isimleri ve sıfat yapar.

yağma 21. Kıyma 23

--men: Hikâyelerde bir örneği vardır .

değirmen 3 , 135 .

-- ak /-ek :Hikâyelerde örneklerine az rastlanan bir ektir. Alet isimleri yapar.

Bıçak 7 , sancak 79 .

-- t: Hikâyelerde sadece ög- fiiline getirilen bir ektir.

Öğüt 1

-- ğun : Hikâyelerde iki örneği vardır.

azğun 10 , yorğun 68

III – İsimden Fiil Yapma Ekleri

--la -le: Hikâyelerde çok kullanılan işlek bir isimden fiil yapma ektir.

başladı 4 , ağırladı 7 , beslemiş 105

-- a / -e : Bu ek çok işlek değildir. Onun için de örnekleri azdır

Dileyübdür 37, yer gözetdi 25, kanatsun 56

-- da : Hikâyelerde bir tek örneği vardır .

aldayalum 147

-- ar –er: Daha ziyade renk bildiren isimlerin sonuna getirilen bir ektir.

ağarduğun 2, yeşerdi 55 , sarardı 106

-- al /-el : Bu ek sıfatlardan isim yapar.

boşaldı 87 , yönelelüm 12

-- sa/ -se: hikâyelerde tek bir örneği vardır .

susanmak 148.

IV- Fiilden Fiil Yapma Ekleri

– ma -me

Bilindiği gibi olumsuzluk tabanları yapan bir ektir.

Hikâyelerde durumu diğer Eski Anadolu Türkçesi

metinlerinde olduğu gibi genel Türkçeden Farklı değildir .

Kıymayam 96 , girmemiş 39,

Faktitif (Yaptırma) Ekleri

Aşağıda sıralanan yaptırma ekleri, fonksiyonları itibariyle genel Türkçe ve bugünkü yazı dilindekilerden esasta farklı değildirler. yaptırma, ettirme bildirirler, sonuna getirildikleri fiiller geçişli olurlar.⁽¹²⁾

-- ar /-er

Bu hikâyelerde birkaç fiile rastladığım bir yaptırma ekidir. çıkarmak 112 , koparmak 13 , giderdi 28 , çıkaravuz 140 , koparıgör 23

-- ur / -ür

Dede Korkut hikâyelerinde örnekleri çok görülen bir yaptırma ekidir .

arturmaz 12 , baturur 41, bişürmek 23 , göçürmüş 36

-- gür

Hikâyelerde bir tek örneği vardır . dirgürüñ 13

-- dur / -dür

Dede Korkut hikâyelerinde örnekleri çok görülen bir yaptırma ekidir . ağladurdı 12 , dikdürmişidi 4 , bağdurdı 133

-- der / -ter

Örnekleri az olan bir yaptırma ekidir.

gönderür 51 , göstermiş 74

-- zur /- zür , zir

-z yaptırma ekine başka bir yaptırma eki olan -r-'nin ilavesi ile elde edildiği anlaşıyor. Dede Korkut hikâyelerinde tek bir örneği vardır . emzirdüğüm 24

-- T

İşlek bir yaptırma ekidir. Hikâyelerde örnekleri pek çoktur. çatlatmak 26 , hırlatmak 75, okutmak 57

Pasiflik (Meçhullük) Ekleri

Aşağıdaki ekler pasiflik – meçhullü ve dönüşlülük bildirirler. Bu eklerin hikâyelerde pasif anlamında çok nadir kullanıldığı görülür. Şeklen pasif görünenlerse de çok kere ya da dönüşlülük ifade ederler .

-- L

İşlek bir ektir , hikâyelerdeki örnekleri çoktur .

açılmak 56 , dökülmek 19 , düzülmek 2

-- n Bu de işlek bir ektir. bezendi 2, bulunmaz 15

-- Ş

Hikâyelerde örnekleri azdır. Fonksiyonu itibariyle genel Türkçeden ve bugünkü yazı dilinden bir farkı yoktur.

irüşür 13 , karışdurlar 23 , ohşmak 35

İsim Çekim Ekleri

Tamlayan (Genetiv) eki : -uñ / -üñ / -nuñ/ -nüñ

Sonu ünsüz ile biten isim ve isim cinsinden kelimelere

-uñ /-üñ, ünlü ile bitenlere -nuñ -nüñ eki getirilir. Tamlayan durumu ile birleştirilmiş kelimeler bir isim gurubu(tamamlama-sı) teşkil ederler.⁽¹³⁾ Bundan dolayı da ismin fonksiyonlarını yüklenirler.

erenlerüñ meydanı 33, babamuñ güyegüsü 56, Tanrınuñ birliğine 88

Teklik ve çokluk 1. kişi zamirlerinin tamlayan hali –üm, -ümüz ekleri ile yapılmaktadır.

menüm adum 132, bizüm bir beğümüzün oğlu 33

Belirtme (Akkuzativ) Durum:- Dede Korkudun hikâyelerinin incelediğimiz nüshasında iki türlü belirtme durumu eki vardır.

–ı / –i, –u / –ü, –yı / yi, –yü / –yu

isimler ve isim cinsinden kelimelerden sonra gelen normal belirtme durumu ekidir. Ünsüzle biten isimlerin sonuna –ı / -i ünlü ile bitenlere ise araya bir bağlama –y- ' si alarak –yı / -yi' dir.

Yohsa seni öldürürem 25, bu arabayı beşigüm sandum 135, kapuyu açdurdu 135.

-nı / -ni / -nu / -nü

Bu tip belirtme durumu hikayelerde işaret zamirleri ve bazan da üçüncü kişi iyelik eklerinden sonra gelmektedir.⁽¹⁴⁾

bunu işitdi 56, Beyrek atun gögsünü kucakladı 45, al yanağını tartdı 41

yönelme (Dativ) Durumu: -a / -e , -ya / -ye, -ña / ñe' dir.

Sonuna geldiği ismin son ses durumuna göre yukarıdaki şekillerden birini alır. Yan kelimesinin yönelme hali şekli olan yañadır

Saña 81, aña 81, Sağa sola 137, Kalaya 140, yaña 65

Bulunma (lokativ) Durumu: -da / -de , -nda / -nde' dir .

İsim ve isim soyundan kelimelerden sonra -da/-de, üçüncü şahıs iyelik eklerinden sonra -nda / -nde kullanılır .

Aşağıda gösterilen örneklerden da anlaşılacağı gibi içinde bulunma , mevcut olma , O yerde olma anlamlarını verir. zarf yapar, -lık / -lik , -mak / -mek eklerinden sonra , tavsif bildiren kelimelerde "hususunda" anlamını ifade eder. Bayağı kesir ifadesi için de bu ek kullanılır.

içinde yol 113, burada soylamış 117, yanumda 121,Gökde arar, yerde ister 82 dünyelikde bir kardaşum 48, turfanda 110, oğuzda 8, yanada 56 , esbab üleşmekde 33, yüzde bir 35

Ayrılma Durumu : -dan / -den , /-dın / -din' dir.

Hikâyelerde genellikle ayrılma hali eki -dan / -den' dir. Öndin sözündeki klişeleşmiş –din şekli başka kelimelerde görülmüyor.
(15)

suyumdan37, öteden berü 37 , öyleden soñra 3, öndin depen 132, oğuldan60 , başumuzdan 49.

Eşitlik Durumu Ekleri : -ca / -ce.

Eşitlik eki –ca, -ce' nin ifade ettiği mana ve taşıdığı fonksiyonu oldukça çoktur ⁽¹⁶⁾. Hikâyelerde " kadar, mikdar " anlamlarına gelmektedir.

Aslı –ça, -çe olan ekin hikâyelerde –ca, -ce şekli görülmektedir, Mana itibari ile " kadar, mikdar " demek olup cümlede zarf vasifesi gören, hikâyelerde örneklerden bir kısmı aşağıdadır,

Bunca yıllardan beri 33, bunca adamlara 135,altunluca 97

Hikâyelere " kadar, mikdar" manası dışında mana ifade eden örneklerden şunlardır.

ardınca " ardından ardında "

ohunun ardınca geldi 57 , anuñ ardınca kara güne geldi 141.

ne kelimesinin eşitlik hali nice < ne + çe olup " ne kadar, nasıl" manalarına ifade eder.

Er öldürmek nice olur 151 , nice ağlamayayın 40 kafır nice bir onu bunu sorarsın 142

- layın / -leyin, -cılayın / -cileyin –ledin

Hikâyelerde -cılayın / -cileyin ekleri zamirlere, -ledin iki yerde iki kelimesine –leyin ise öyle kelimesine gelmektedir.

ancılayın olmaz 53, buncılayın 311, öyleyin 204, İkiledin 37

Araç (vasita) Durumu ekleri :-n, -ıla /-ile, -la /-le, ılan / ilen , yıla / -yile, yla /-yle dir. Araç durumu hikâyelerde yukarı eklerle yapılmaktadır.⁽¹⁷⁾

Bağrumıla 25, kınıyılan 25, zincirile 87, sözüyle 91, öğünmekle 95, saklamağla 1, oğluyıla , geliniyle 97

-n

-n eki hikâyelerde artık vasıta bildiren bir ek olmaktan çıkmıştır. Zaman bildiren kelimelerin ve bazı sıfatların sonuna gelmekte ve sonuna geldiği kelimeyi zarf durumuna sokmaktadır.⁽¹⁸⁾

güzün yazın 235, azın azın 22, vaktin 69, bir yazın, bir yüzün 61, bir bir güzün 16

Yön Gösterme Ekleri : -ra / -re , -aru / -erü , -arı / -eri

Bu ekler genellikle kalıplaşmış ve kelimelerin bünyesine dahil olmuş gibidir.⁽¹⁹⁾

içre 113, taşra 98, sonra 40, İlerü 35, Yukarıdan 122, İçeri 108

İyelik Ekleri

Dede Korkut hikayelerinde iyelik ekleri fonksiyonları bakımından genel Türkçenin ve dolayısıyla Eski Anadolu Türkçenin özelliklerine uygun bir görünüm içindedir.

A) – Birinci şahıs İyelik Ekleri . Teklik şekli -m, -um / -üm dür Ekin fonksiyonu aidiyet bildirmektir . Bazan hitap , tasgir ve sevgi vazifesinde görür . gözüm 19 / babam 33 / başum 33 / oğlancuğum142.

B) – Birinci şahıs İyelik Ekleri : Çokluk şekli :-muz / -müz , -umuz / -ümüzdür .

Kökümüz 130, hepümüz 127, hanumuz 132, gözlerümüz 56, ölümüz 135

C) – İkinci şahıs İyelik Ekleri : Teklik şekli :- ñ, -uñ / -ü ñdür . senüñ kızıñ 138 , gözlerüñ 49 . senüñ haberüñ 42 , ağañ 47

D) – İkinci şahıs İyelik Ekleri: Çokluk şekli :- ñuz / - ñüz, - uñuz/ -üñüzdür .

oğluñuz görüce 127, devletüñüz payende olsun 2 , yerüñüzden 149 .

E) – Üçüncü şahıs İyelik Ekleri : Teklik şekli :- i, -ı , -si , -sı
saçı sakalını yülüdüler 130, kilisesini yıkdum 138 , hanuñ tarlasından 37 , buğrası 129 , babası 84 .

F) – Üçüncü şahıs İyelik Ekleri : Çokluk şekli :- ları / -leridir .
gözlerini uyhu 129 , oğuz beğleri birin birin gelüp 4 , başları ve canavarları 84.

Zamirler

Bilindiği üzere , zamir çekiminde kök değişmektedir.⁽²⁰⁾

A - Şahıs zamirleri :-

1- 1. şahıs : Ben / men , biz .

Teklik 1 . şahıs : Ben / men

Ben : men ayıtdum 100 , Ben tutdum 6 , Yitür meni 137 , Benüm babam 139 , menüm babam 139 , beni 122 , maña 128 , baña 8 , bende 59 , Benden 4-5, Menden 101, benüm ile 13, Benüm için 17.

Çokluk 1 . şahıs : Biz

Biz : Biz dahı 5 , bizüm elümüze 135 , Bizi 126 , Bize 128 , Bizde 7 , bizden 54 , Bizüm ile 135

2 – 2 . şahıs zamiri : sen , siz

Teklik 2 . şahıs : Sen

Sen : sen 35 , senüñ 7 , seni 130 , saña 135 , sende 7 , senden 6 , sencileğın 77 , senüñ ile 14 , senüñ için 120

Çokluk 2 . şahıs :Siz

Siz : siz 32 , sizi 135 , size 92 , sizden 120 .

3 – 3 . şahıs : ol , anlar

Teklik 3 . şahıs zamiri ol'dur . Çekim ekleri aldığı zaman kök değişmektedir . Çokluğu anlar'dır . Çekim şekilleri şöyledir .

Ol : ol dama 7 , ol bir 39 .

anuñ : anuñ eli 120 , anuñla 88 , anuñ için 101

Aña , oña :

Ol üçüncü şahıs zamirinin esas yönelme hali şekli bütün diğer Eski Anadolu Türkçesinde olduğu gibi añadır. Bu şekil hikayelerde pek çok geçmektedir. Bunun yanında oña şekline rastlamaktayız .

aña, oña : aña yoldaşlığa 130 , oña 136

anda: anda dahi 136 , anda 10, anda 18

andan: andan 131

ancılayın: ancılayın 53

B- işaret Zamirleri

Hikayelerde işaret zamiri olarak tespit edilen kelimeler şunlardır:-Bu , Şu , Ol, o ve şol'dur- şahıs zamiri ol ile işaret zamiri ol arasında hiç bir fark yoktur. Bu zamirlerin hikayelerde görülen yalın ve çekimli halleri aşağıda gösterilmiştir .

bu.. Bu arada oğlan 120 , bunuñ 40, bunuñ gibi 36, bunu 5, bunu 131, buncılayın 3, bunca 33, bunda ⁽²¹⁾ 8, bundan 21,

Bunlar:- bunlar 134, bunlaruñ 134, bunları 12, bunlara 21, bunlarda 36

Şu:- İşaret zamiri şu ' nuu çokluğu şular'dır. Müfret pek kullanılmıyor.

Şu :- şu asıl 8, şuña 122, şunda 130, şundan 21, şunca 74

Ol.. İşaret zamiri ol ile şahıs zamiri ol arasında çekim bakımından herhangi bir fark yoktur. Bu bakımdan buraya yalın hali için bir kaç örnek alıyoruz .

Ol ki , ol kadar, ol kim 3

Bu zamirin bulunma hali " orada " anlamına da gelir .

(anda, orada):- anda casusu 119, anda oha 18

Şol < şu + ol :-

İşaret zamiri şol , şu ve ol' dan contraction yolu ile meydana gelmiştir. Bu zamirin çokluğu yoktur.

Şol yiğidi 13, şol koyunları 17

O :- Çok az kullanılmıştır, çoğulu olar'dır.

O zalım 108, o dahı 103

Kaideye aykırı bir şekli bunlaruñ : bunlaruñ 84

C- Dönüştülük Zamirleri

Hikayelerde bulunan dönüştülük zamirleri (öz, kendü , kendüz) kelimeleridir. Bugün öz kullanılmıyor, kendüz yerine de kendi'nin iyelik ekli olan şekli kendisi geçmiştir.⁽²²⁾

Öz :- Öz güvdenden 5,

Kendü :- Kendü aslum , kendü köküm 136, kendünüñ 45

Kendüz :- Bu zamir kendü + öz' den meydana gelmiştir. 1. ve 2. şahıslar için de kullanılıyor.

Kendüzüñ yer 45, kendüzüñ daladur 89

D- Belirsizlik (muphem) Zamirleri.⁽²³⁾

Hikayelerde bulunan belirsizlik zamirleri aşağıda örnekleri ile sunulmuştur .

Birisi :- Birisi evün tayakıdur 3

Her biri, her birisi : Her birinüñ başları sığadı 111, her birisi 84

Cümle:- Cümle alemleri 3, cümle begler 101

Ayruk :- Bu zamir başkası manasıdır.

ayruk uyumadum 19, ayruk senüñ 60

Kim / kimi :-

Kim genellikle soru zamiridir, yer yer belirsiz zamir olarak da kullanılır .

Yüzüni kim güne vü kim aya misal eder 98, Kimi aydur 61

Kimsene < kim + ise + ne Kimsene ellerinden almaya 1

Her ne , ne kim :-Her ne kim buyursa kabul ederlerdi 1

Kamu <kamug , kamusu kamumuzu 2,kamu yerde 102, kamusuna 3

E- Soru Zamirleri

Dede Korkut hikayelerinde eşyalar için (ne) , kişiler için (kim) olarak üzere başlıca iki soru zamiri vardır . Bunlardan başka (kanı) , (anda) gibi türleri de sayabiliriz . Örnekleri aşağıda gösterilmiştir .

oğlandur , ne bilsün 9, kim ider sahradan yakut – 1
ahmer 6 bugün yarın kanda ⁽²⁴⁾ ise gelür 10, yavrum kanı 9

F- İlgi Zamirleri

Hikayelerde diğer Eski Anadolu Türkçesinde olduğu gibi

(ki, kimden) ibaret iki ilgi zamiri vardır. Örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Kim: kim bu 35 , kim ol 37 , kim bunca 33 , Gişi kim düşmenden ol

sonra kala 11

Ki : Ben kılbaşa ayıtdum ki 146 , Diledi ki oğlanı helak kılardı 6

G-Vasfiyet Zamiri

Vasfiyet Zamiri – Ki dir – Daha çok lokatıf ekli sözlerle ve zaman bildiren kelimelerde kullanılıyor. Ek durumunda olan bu zamir kökün vokaline ayumaktadır. elindeki 135, dervendindeki 27, yarınkı gün 60, Bugünkü 51, başundağı , 32

Sıfatlar

Dede Korkut hikâyelerinde tespit edilen sıfatların fonksiyonları genel Türkçeninden farksızdır. Bir ismin önüne gelerek onu tavsif eder. işaret eder , belirsizleştirir, bir başkası ile karşılaştırır, tekit eder veya sayasını vs. bildirir . Ve bu fonksiyonlarına göre adlandırılırlar .

A - NİTELEME SIFATLARI

Dede Korkut hikâyelerinde çok sık görülen sıfat türlerindendir. Aşağıdaki bir kaç örnek sunuyoruz:

Kara saçlum 13 , sarı yılan 56 , eski panbuk 1. acı otlar
2

Bekasuz nesne 15 , uzunca tenefi görklü 3 . ucu ölümlü
151

B – SIFATLARDA KARŞILAŞTIRMA, BERKİTME VE

KÜÇÜLTME Karşılatırma (mukayese) sıfatları

Sıfatlarda karşılaştırma, hikâyelerde de – rak -rek ekiyle yapılmaktadır⁽²⁵⁾ şu örnekler vardır.

Yegrek kaadır 71 , yegrek kayın 129

Bir kısmı zarf olarak kullanılmıştır

Ulrakdur 117, kündrekdür 22

2– Berkitme (tekit) sıfatları..

Tekit sıfatlarından bir kısmı, sıfatın ilk hecesine p , s, m, r ünsüzlerden birinin eklenmesiyle meydana gelen hecenin sıfat önüne getirilip birleştirilmesiyle yapılmaktadır. hikayeleride tek bir örnek vardır.

çırçıplak 40

sıfatlarda tekit bazen sıfatın tekrarlanmasıyla yapılır.

Pâre pâre doğrayalarıdır 26 , pâre pâre oldu 110 büyük
büyük ağaç

3-Küçültme (tasğîr) sıfatları

Küçültme ekleriyle yapılan sıfat türüdür.⁽²⁶⁾ kâyeleride
örnekleri azdır.

kazanı küçücük ölüm tutdu 134 , küççük toñuz şölenlı 139

C- BELİRTME (TÂYİN) SIFATLARI

1-İşaret sıfatları

İşaret sıfatları bu, şu, ol ve şol'dur, bu ve ol daha çok
kullanılmaktadır, şu pek az geçmektedir Hikâyelerde görülen
işaret sıfatları aşağıda örnekleriyle gösterilmiştir .

Bu yağıyı üzerimüzden 141, böyle ter kib 24, karçar adama
uş bögelek 39, şöyle çalayım 111, Eyle olsa 35 ,şu asıl 8,şol
yiğidi 13

O zalım 109, ol yere 68.

2-Belirsizlik sıfatları

Hikâyelerde kullanılan belirsizlik sıfatları aşağıda
gösterilmiştir .

Bir kıyamet savaş oldu 57, kendi dahi bir iki yerde 19,
birkaç gün sonra 42, her biri yemekde 43, kafir nice bir

onu bunu sorarsın 142 cümle âlemleri 3 , hep begler 57, kamu yerde 116.

3-Soru sıfatları

Hikâyelerde geçen soru sıfatları kangı ve ne dir :

Kangı yandan gele deyü yola bakar 52, elüñden ne gelür 53

D-SAYI SIFATLARI

Genel Türkçede olduğu gibi hikâyelerde de sayılar hem isim hem de sıfat olarak kullanılır.⁽²⁷⁾

1- Asıl sayılar

Dede korkut kitabında asıl sayılar da önemli bir yer tutmaktadır . Bunlardan kimileri,oğuz toplumu ile ilgili sayılardır.yirmi dört sancak beyi,üç yüz altmış altı alp erenler bu soydandır.Hikâyelerin gereği olarak yağı sayısını abartarak göstermek için kullanılan sayılar bu aradadır.Bir soylamada alliterasyonun gerektirdiği,on binde başlayıp yüz bine değin çıkan sayılar da böyledir.üç,yedi,dokuz ve kırk sayılar,kıtapta en çok geçen rakamlardır.⁽²⁸⁾

İki kılıç 112 , üç ok 146 , altmış tutam 142 , elli yedi kalanun 100, beş akçalan 101

Sayı sıfatları arasında Dede Korkut hikayelerinde başka dünya dillerinde görülmeyen bir sayı sistemine, otuzluk sayı

sistemine, rastlanmaktadır. Bu Orhun yazıtlarında ve Elbırünide de görülen değişik sayı sisteminden başka olup iki yerde geçmektedir.⁽²⁹⁾ Yüz yerine üç otuz on denilmektedir. Bu sayı sisteminin tarihinin ne kadar geri gittiğini bilmiyoruz .

Üç otuz on yaşını 2, üç otuz on yaşınız 2

2- Üleştirme sayıları

Bilindiği gibi sayılarda üleştirme sayı isimlerin sonuna –ar/ -er ekleri getirilmek suretiyle yapılır. Hikâyelerde örnekleri azdır.

Birer oh 140, birer gürz 140

3- Sıra sayı sıfatları

Tek bir örneği vardır : üçüncüde 12.

Zarf

A - Zaman zarfları

Hikâyelerde pek çok zaman zarfı kullanılmıştır , Aşağıdaki örneklerden de görüleceği gibi bunların bazıları isim ve sıfatlardan meydana gelmiştir. Bazıları doğrudan doğruya zarftır, bazıları da isimlerin sonuna son çekim edatı getirmek suretiyle yapılmıştır.

1 – İsim ve Sıfatlardan

Bugün konur 19, üç gün dünlü günlü 129 , gece gündüz yorulup 32 , bir kaç gün sonra 42 , bir lâhza3, bir müddeten soñra 6,bir yer 33,bir zamandan soñra 98,öyleden sonra 3, evvel anuñ elin 34 , gâh dağılır 54 ,tañla 88,her kişi95,soñ ucu 30,pes(soñra)pes ağ 38.

2 – İsme son çekim edatları getirilerek

Öyleden soñra 3 , içereyol 113 , şimden girü 57

3 – Doğrudan doğruya edat ve zarf olanlar

Kurt kaçan haber 21 , şimdi yağmada 146 , hermişe kazanuñ 146 , nice bir 142 , cün inayet 90 seyranda imiş indi 11

Zaman zarfları arasında bir ahı gösterilmektedir (açgıl ahı11) orhaña göre buna nihayet artık diye karşılık verilmekte , bu ,

bugün Azeri Türkçesinde de böyledir. "diye eklenmektedir. Bu kelimenin Azerbaycanda bu anlamda kullanıldığını söylenmektedir" . Azerbaycan Dilinin İzahlı lügat"inde ise bu kelime için , anlamı verilmeksizin " evvelki fikri esaslan dırmak yahut bir şeyi sübut etmek, ifade güçlendirmek için söylenir, bazan itiraz, razılık, mezemmet, bazan da hahiş, tekit bildirir " deniyor.Sözlüğün verdiği "Beş kişinin biryim, ahı- o, tehlikededir, ona tez kök etmek lazımdır " örneklerinde ise bunun bir hitap olduğu görülmektedir. Bence ahı ve akı şeklinde yazılan ve söylenen bu kelime " eli – açık, cömert " anlamındadır. Tarihte bilinen " ahilik " kelimesi de bu " ahı " kökündedir.⁽³⁰⁾

B - Yer zarfları

Hikâyelerde tespit ettiğimiz yer zarflarından bazılarını aşağıda gösteriyouz :

Aradan çıkgıl 78, burada soylamış 128, kanda gidersin 100 , karşı çıkmak 57 , karşı gitmek 126 .

Aşağıdaki zarflar yer ve yön gösterir .

aşağa urganıla 44, dün içre yol 113, çoban ilerü vardı 106, denize değın 125 , girü döngil 69

C – Mikdar Zarfları

Hikâyelerde mikdar zarfları örnekleri de çoktur. Aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi bunların bazıları isim ve sıfatlardan meydana gelmiştir. Bazıları doğrudan doğruya zarftır. Bir kısmı ise isimlerin sonuna bazı ekler getirilmek suretiyle yapılmıştır.

1-Doğrudan doğruya zarf olanlar

Katı(çok) Katı muhkem yay çekmek 98

Delim(çok,pek,ziyade) delim ağaç 54

2- Sıfatlardan yapılanlar

Biraz dahı ilerü 134 , çok alan 61, bir kez 113, bir lehza 3 ,bu kadar 40,nice bir 142,ne kadar39.

D – Suret Zarfları

Suret zarfları arz,hal,durum,sebepe,netice,beraberlik,ayrılık,tekerür,tahdit v. gibi anlamlar ifade ederler.Zarfın öbür çeşitleri gibi bunlar da,sadece zarf olan kelimeler olabildiği gibi,isim,sıfat ve edatlardan meydana gelmiş birleşik zarflar da olabilirler.Kelimelerin tekrarlanmasıyla yapılmış suret zarfları da

vardır.Değişik mâna ve hâller anlatan suret zarfları için hikâyelerden bâzı örnekler şunlardır:-

Bu vechile 107, Eyle olsa senden midür 5, Sözüñü gerçek sandı 9, hõş geçelüm 16, yüzüne doğru bakdı 65, oğlan uşak aş 64 , şöyle kim 56,şöyle ki 7,böyle etmek75,ol gül 64,ne hallü 135,pâre pâre 142 ,gönlüne rahmet eylemek87,derd ile 106,ayru 2 ,ayruk(başkası)60,buncı- layın3,ancılayın53,

EDATLAR

Edat bölümünde bağlama, son çekim, soru, tekit , işaret ve ünlem (nida) edatları incelenmiştir. Bilindiği gibi edatların bir kısmı gibi, içün göre, üzere vb. gibi sadece ve daima edat olarak kullanılan kelimelerdir. bir kımı ise isim, sıfat veya zarfdırlar, fakat cümlede edat görevini de yüklenirler.⁽³¹⁾ Aşağıda hikâyelerde tespit edebildiğimiz edatları cümledeki fonksiyonlarına göre sınıflandırıyor

A – BAĞLAMA EDATLARI

Kelimeleri , kelime gruplarını ve cümleleri birine bağlayan edatlardır . Aşağıda fonksiyonlarına göre hikayelerde tespit edebildiğimiz bağlama edatlarını sunuyoruz : -

1 – Şart bidirenler : Eger, Bârî

Eger sağlığıla 45, Bârî bayındur 37

2 – Sebep gösterenler : Çün, Çünkü , Zira

çün böyle oldu 63, çünkü meni varsan dersiz 37, zira ol
diküpdür 42

3 – İstisna bildiren : meger

meger olgun Tomanı kalasınıñ 134

4 – Cümle bağlayıcılar : Ki , Kim

Şöyle çalayum ki künbedile derdağan vereyim olsa 12
,Gördü kim gözü etdür 10

5 – Atıf edatları : İle / ila , Ve

Mekka ile Medineniñ kapusu ağaç 25 , Ve hem günde iki
adam ile beş yüz koyun istedi 157

6 – Teşbih edatları : Şöyle ki, beñzer

Şöyle ki dayağı giderseler 17, kara beñzer gelini
çığrışdurdular

B – SON ÇEKİM EDATLARI

Son çekim edatları genellikle aslı edatlardır. Bir ismin
diğer bir kelimeyle ilgisini kurarlar. Hikâyelerde geçen ve
tespit edebil-diğımız belli başlı son çekim edatlarını
kullanılış şekillerine göre, kısımlara ayırarak aşağıda
gösteriyoruz .

a) – Yalın hal isteyen edatlar.

1 – Teşbih bildirenler: Biği ,gibi,teg-deg " gibi "

Bunuñ biğiniñ 3, kargu gibi 41, Gün deg 53, anuñ teg 33

2 – Sebep bildiren:İçün

Anuñ içün küçük ölüm derleridir 134

3 – Beraberlik Bildiren :İla , bile

anuñ ila dışındılar 157, senüñ bile 33

4 – Yer ve tarz bildirenler içre, üzere

içre yol 113, ayağ üzere 122

b) – Yönelme durumu isteyenler

- Tahdit bildirenler : -a değin

Kırk güne değin sıravardı 40

C) – Ayrılma hali isteyenler

1 – Zaman bildirenler: -den berü

çoban ırağından yakınından berü gelgil 18

2 – Tahdit bildirenler: -den artuk , -den ötürü

nasıbinden artuğu yeyebilmez 1, nesneden ötürü 40

d) – İsme muzaf olan edatlar

cihet gösteren kelimelerdir. birleştikleri kelimelerle tayinsiz izafet yaparlar . Üstüne, içinde

Orduñ üstüne kimi korsun 16, Kalın oğuz içinde ulaş
43

C) – SORU EDATLARI

Soru edatları ne ve ne ile ilgili kelimelerle kanı, acab gibi kelimelerdir. Örnekler şunlardır:

Ne yiğitsin 46, bu taş niçün yığarsız 46, Kâfir nice bir onu bunuñ sorarsın 142, yavrum kanı 9, kanda ise gelür 10, kazana acab iş oldu 17

D) – İŞARET EDATLARI

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz işaret edatlarından uş, üşde'dir.

uş bögelek gibi butundur 39, üşde uyur 130

E) – BERKİTME (TEKİT) EDATLARI

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz berkitme edatlarından aşağıda gösterilmiştir. dahı, hiç, hÖd

Dede Korkut dahı bir 39, hiç nesne 22, Sen hÖd müminler 78

F) – KARŞILAŞTIRMA, DENEKLEŞTİRME EDATLARI

Hikâyelerde bulabildiğimiz karşılaştırma, denekleştirme edatlarından : Gâh – gâh : hem – hem, ne—ne

gâh derilür, gâh dağılır 94, hem senün ile oh atalum hem
senün ile güreşelüm 38,ne ağlarsın,ne buzlarsın47

G) – ÜNLEME EDATLARI

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz ünlem edatlalarından vâý,
yâ, âh, hây,hey
vâý şahbaz yiğitdün 41, yâ azrail 75, hây Dirse Han 6, âh
nolaydır 3,hanun hey hey 83

FIİL

A- Olumsuzluk Eki

Her çeşit fiil zaman ve sigalarında menfî eki olarak –ma, -me kullanı-lıyor. Ek fiil köküne getirilir, zaman ve şahıs ekleri kendisinden sonra gelir.

olumsuz şeklli örnekleri, fiil çekim bölümünde her sığa için verilen örnekleri sonunda gösterir

B-Fiil Çekimi

Fiil çekiminde sığalar basit ve birleşik olmak üzere iki çeşittir. Dede Korkut hikâyelerinde ele aldığımız fiil çekimlerinden ancak basit sıgalardır.

BASİT SıGALAR

Basit sıgalar bildirme ve dilek sıgaları olmak üzere iki çeşittir. ⁽³²⁾ **Bildirme (Haber, ihbar) Sıgaları**

1-Görülen Geçmiş Zaman

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz görülen geçmiş zaman çekimi aşağıda sunulmuştur :-

- Birinci Şahıs : Teklik – dum / - düm Saldum 10,
istedüm 33
- İkinci Şahıs : Teklik -duñ / -düñ yaşladuñ60 ,
geldüñ 60
- üçüncü Şahıs : Teklik -dı / -di geldi 50 ,
bırakdı 42
- Birinci Şahıs : Çokluk -duk / -dük olduk 5, içdük
147, dua 144
- İkinci Şahıs : Çokluk – duñuz / -düñüz Verdüñüz 50,
tutmaduñuz 130
- üçüncü Şahıs : Çokluk -dılar / -diler yetdiler 29,
kuşladılar 8

Olmsuzluk şekli

Gelmedüm 20, çekmedüñ 60, belürmedü 73, olmaduk
146, tutmaduñuz 130, bilmediler 41

Soru şekli

Binmedüm mü 55, binmediñ mi 88, gördüñ mü 21, uğraduñ mı
88,
basmaduñ mu 55

2-Anlatılan Geçmiş Zaman

Hikayelerde tespit edebildiğimiz görülmeyen geçmiş zaman çekimleri –mış, -miş'dir. Bazan –up, üp gerundium eki de kullanılır-maktadır.

A-mış,-miş eki ile

-Birinci Şahıs : Teklik -mış –am / miş –em

ağaltmışam 114,yemişem 114

-İkinci Şahıs : Teklik -mışsın / -mişsin büyümişsin 60,

ağlamışsın 114

-üçüncü Şahıs : Teklik -mış / -miş olmuş 27,

haberleşmiş 17

-Birinci Şahıs : Çokluk -mışuz / -mişüz ,-mışız,- mişiz

getürmüşüz 27, biz almışız 27, almışuz 17, binmişüz 17

-üçüncü Şahıs : Çokluk -mışlar / -mişler Olmuşlarıdı 84,
etmişleridi 99

Olumsuz Şekli

Görmemişlerdi 84, gitmemişdüm 84

B – Belirli Geçmiş Zaman : -up-/ -üp. ⁽³³⁾

Hikâyelerde sadece üçüncü şahıs çekimine rastlamaktadır.

Örneklerin bazıları şunlardır :

Kuş uçurup av avlayup 7, kargayupdur 5, oturup 99, çevürüp
103

Olumsuz şekli

Durmayup98

3- Geniş Zaman

Hikâyelerde tespit edebildiğimiz geniş zaman çekimi
aşağıda gösterilmektedir .

-Birinci Şahıs : Teklik -ur –am / ür –em, ar- am, er -em

varuram 110, çekerem 112, kaçaram 120

İkinci Şahıs : Teklik -ur sın / -ür –sin, -ar –sın, -er -sın

Sen bilürsin 110, sorarsın 142, gülersin 135

-üçüncü Şahıs : Teklik -ur / -ür , -ar / -er

Yanır kalkar 3 , geçer 6, göndürür 3, çağırur 3

-Birinci Şahıs : Çokluk -ur –uz / -ür –üz , / -ar -uz , -r, -ız , -r -iz

Biz kaçaruz 120, Ana ağlarız 25, yalın söyleriz 140, verürüz 27

-İkinci Şahıs : Çokluk -ur –sız, ür -süz / -r –sız, -r –süz, -er -süz

Ne oturursız 140, ne ağlarsız 75, durursız 125, bilürsüz 37, şiven edersiz 75, deriz 27

-üçüncü Şahıs : Çokluk alar, erler , ürler

Kabul ederler 1, kovarlar 134, verürleridi 135

Olumsuzluk şekli – maz , - mez

Dönmezem 148, Beğenmezsiñ 76 görmez , tutmaz 76 kalmazsıñ 22,bilmeziz 110,işlemezlerdi 1

Soru Şekli

Bilür misiz 146, gelür miydüm 148 , olmaz mı 25

4 -Gelecek Zaman

Diğer Eski Anadolu metinlerinde oldu gibi, hikâyelerde gelecek zaman eki: -ısar , iser'dir. Fakat bilindiği gibi Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde yer yer -acak/–ecek ekine de rastlanmaktadır. ⁽³⁴⁾ Hikâyelerde de –acak , - ecek ekinin çoğunlukla partisip eki olarak kullanıldığını görüyoruz. Fakat bir kaç yerde bu ek gelecek zaman ifade etmektedir.

götürecek 26,olacağım 111, yiyecekdur 151

Zeynep Korkmaz'ın incelemelerinden çıkardığı sonuçlara göre, ⁽³⁵⁾ Bu – a eki , Türk dilinin birçok lehçe ve hikâyelerde gelecek zamandan başka , geniş zaman , şimdiki zaman, emir , gereklilik- dilek kipleri de teşkil ediyor. Bu –a ile teşkil edilen geniş zaman , gelecek zaman , emir ve gereklilik –dilek kipleri arasında sıkı bir geçiş olduğu görülmektedir. Bu geçiş , gittikçe , ekin gereklilik –dilek ifadesini kuvvetlendirecek ve bir çok yerlerde esasen geniş zaman kavramı ile karışmakta olan gelecek zaman kavramını zayıflatacak bir nitelik göstermiştir. Eski Anadolu metnlerindeki –ısar ekinin kesin gelecek zaman ifadesini artık –a da bulmaya imkân yoktur .

İltizamı eki –a, -e de bazı hallerde gelecek zaman ifadesi taşımaktadır. (Bu husus iltizami bahsinde ele alınacaktır)

-Birinci Şahıs : Teklik –ısar-am / -iser-em Veriserem 55,
getmeyiserem 19

-İkinci şahıs : Teklik –ısarsın , -isersin Girisersin 26 ,
ölisersin 23

-Üçüncü şahıs : Teklik –ısar , iser Bakısar 51, bulısardur
25, döniser 21

-Birinci şahıs : Çokluk –iserüz Gitmeyiserüz 135

5 - Şimdiki zaman

Hikâyelerde ve diğer Eski Anadolu metinlerinde şimdiki zaman için özel bir ek yoktur . bu sığa çok defa muzari ile ifade edilmektedir Bu gün kullanılan ve yorı – fiilinden gelen – yor eki hikâyelerde de – iyor şeklinde görülmektedir. alıyorur 24 , geliyorur 86 , gliyorur iken 77

B-Dilek (inşâ) sığıları

1 - İltizami (istek – Gereklilik)

İstek kipinin eki –a /-e, Eski Türkçedeki –ga / -ge, gay, gey ekinin –g –ve - g-lerinin düşmesinden meydana gelmiştir. ⁽³⁶⁾

Hikâyelerde bu ek cümledeki durumuna göre şu anlamları da ifade etmektedir.

1-Gelecek zaman

Yarınki gün men ölem, oğlum kala 83 Ahır zamanda hanlık gerü kayıya değe, kimse ne ellerinden almaya 1 Bir dua egleñ kim Allah –u taâla manâ da bir kız vere 31

2-İltizaminin çün, kim,ki edatlarıyla kullanıldığı zaman, -ınca gerundiumunun verdiği veya şart manayı veriyor.

Öleyim ağzuñ içün oğul, ola kim menüm geçmiş günümü andurtmayasın 120, Beyrek açdı gördü ki: kereñ edüp gelesin, lütf edüp bizi kazan ile barışdurasın, demiş 147

İltizaminin Çekimi

Bu sıganın hikâyelerde tespit edebildiğimiz çekilmiş şekillerini aşağıda örnekleriyle sunuyoruz :-

-Brinci Şahıs : Teklik -am / -em bakam 128, dikem 128

-İkinci Şahıs : Teklik -a -sın / -e -sin , - yasın / yesin gelesin 3, gelmeysin 135

-üçüncü Şahıs : Teklik -a / -e gelmeye 130, menlik 75, gele 15

-Birinci Şahıs : Çokluk -a -vuz / -e -vüz Kim kazanı çıkaravuz anlara beraber edevüz 140

-İkinci Şahıs : Çokluk -asız. - esiz Siz bilesiz 7, koyasız 27

-üçüncü Şahıs : Çokluk -alar yazalar 81

Olumsuzluk şekli

Kondurmayan 28, gelmeyesin 135 gelmeye 130 ,

2- Emir

Emir eki için ayrı menşelerden gelen ekler kullanılmıştır . Bilindiği gibi emir aynı zamanda istek ifade etmektedir. Bu bakımdan emrin birinci ve üçüncü şahısları çok kere anlam yönünden iltizamî sığısı ile karışır .

Emir çekimi

Emir sığısının Dede Korkut hikâyelerinde bütün şekilleri vardır.

- Birinci şahıs : Teklik –ayım / -eyim , - eyin
- Hikâyelerde emir birinci şahıs eki genellikle-ayım/-eyim olarak geçmektedir.-ayın,-eyin şekilleri ise mahduttur.

ok atışın göreyim, sevineyim, kıvanayım, güveneyim 8, men bu oğlanı alayın, ava gideyin 60

- İkinci Şahıs : Teklik

1- Eksiz .. Ünüm añla , sözüm diñle 51

2- gıl / -gil eki ..⁽³⁷⁾ gelgil 5 , görgil , öğrengil 63

- Üçüncü Şahıs : Teklik – sun / -sün sürsün5 17 , baksun 9

- Birinci Şahıs : Çokluk -alum / -elüm bağlayalum 12, getürelüm 147

- İkinci Şahıs : Çokluk -ñ , -uñ / -üñ, -ñuz / -ñüz siz yiñüz , içiñüz 60, kesüñ 149,varuñ 149 dinleñ16yetürüñ 33
- üçüncü Şahıs : Çokluk,-sunlar, -sünle binsünler 33,varsunlar 129

Olumsuzluk şekli

Olmayayın 20 , gelmeyeyin135,kesilmesün 82,ağlatmağıl 109, almasunlar 111

3- Dilek – Şart (temennî)

Dilek – şart sigası bilindiği gibi şartla birlikte dilek , istek anlamına da gelir orhan’a göre " bir temenni ve terecci mânasıyle kullanılan şart sigasının ikinci şahıs (muhatapı)ile vücuda gelen ifade,emir sigasının muadili olur ve nida da vokal ahengi kanununa uyar" diyor. ⁽³⁸⁾ Ek , bu devir metinlerinde olduğu gibi hikâyelerde de -sa/ - se dir

Dilek – Şart çekimi

Birinci Şahıs : Teklik – sa-m / - se-m yazsam 22 , bilsem 103

İkinci Şahıs : Teklik – sa-ñ / se-ñ Öldürseñ 62 , söyleseñ 33

Üçüncü Şahıs : Teklik – sa / - se buyursa ,

hükümetse 24

Birinci şahıs:Çokluk-vüz Yetsevüz 61

Üçüncü Şahıs : Çokluk – salar,seler bulsalar 12

,öldürseler 61

4 – Gerekliklik (Vücubî)

Vücubi sıgası için hikâyelerde ayrı bir ek yoktur . Bu şekil genellikle dilek – şart sıgasına gerek kelimesi eklenmek suretiyle yapılmaktadır . Bunlardan bir kısmı istikbal anlamı da vermektedirler ⁽³⁹⁾.

Köpek kaçan haber verse gerek 21, kimün nesi olsa gerek 141, kurt kaçan haber verse gerek 21,varsam gerek 84,Dahı kim verse gerek 80

PARTİSİPLER (SIFAT – FİLLER)

Partisipler, fiillerin sıfat ve isim şekilleridirler . İsim ve sıfatlardan farkı, bilindiği gibi, bunların zamana bağlı oluşlarıdır. İsim ve sıfat ların sahip olduğu bütün fonksiyonları icra ederler Fiillerin sonuna partisip ekleri denilen ekler getirilmek suretiyle elde edilirler. Hikâyelerde, tespit edebildiğimiz partisipleri a) geniş zaman b) geçmiş

zaman c) gelecek zaman partisipleri olmak üzere üç bölümde ele alıyoruz .

a) – Geniş Zaman Partisipleri

- an , -en ⁽⁴⁰⁾

Hikâyelerde - an / -en ekiyle yapılmış pek çok partisip örneği vardır. Aşağıda bazılarını sunuyoruz : -

Tanrı veren tatlu 11 ,dayim duran Cebbar Tanrı 78

.

- ar , -er , -ür, -r Kırk yiğidi ağlar gördü 87 ,
Dedem korkut gelür oldu 7 .

söylediğimiz örneklerinde bu ekin her zaman partisip olmadığını, kimi kez de zarf yapmak için fiil köklerine bitleştirildiğini kaydeder kaçır, ağlar, çapar gibi bunlar isim gibi kullanılan fiil şekilleri olup fiillerin yanında zarf, isimlerin yanında sıfattır .

b – Geçmiş zaman partisipleri

- duk , -dük Baş kesdüğüm yerleri göstereyim 60, Sağum
ala bukduğumda kardaşum 60

- mış , -miş Bişmiş etmeğüm bekaası olmaz 3, Gördü kâfirler alay bağlamış gelürler 130

c- Gelecek Zaman Partisipleri

- acak / -ecek Geleceğün varısa 29, varacak yerüñ 85
- ası / - esi ⁽⁴¹⁾ Bu evi harab olası eve varaldan berü 3, Yatacak yerün gine harab olasıydı 3, Sen varası kafır değül 62

Cümleleride görülen bu ekler değişik anlamlarda kullanılmıştır.

Gerundiumlar (zarf –fiiller)

Gerundiumlar zarf -fiillerdir. Çekim eki almırlar, hikâyelerde tespit edebildiğimiz zarf - fiilleri aşağıda sunuyoruz:

-Hal bildiren zarf – fiilleri :-

-a/-e ol gül baka baka kazan 64 , içine girdiler 111

-arak/-erek bakarak 111, kaçarak 32

-u/ü kararı kalmayup ağlayu ağlayu aldı

25, belinleyü 17 - iken durur iken 34, içir iken 33

Atif bildiren zarf -fiilleri :-

- up / - üp Göz açup 81, Gönül verüp 81

-uban/-üben,-ubanı/-übeni gelüben 124 , Kaçubanı 113
çökübeni 129

Zaman bildiren zarf- fiilleri :-

-ınca / -ince , -unca / -ünce gelince 32, büyüyünce
32,doyunca 3
-madın / -medin gelmedin 68
-ıcak / -icek varıcak 5,deyicek 62
-dukda / -dükde gitdükde 2,okradukda 4
- duğunda/- düğünde geçdüğünde 48,durduğunda 101
-duğumca / -dügümce geldüğümce 44,yazduğumca 103
-anda / -ende düşende 63,banlayanda 2

Dede korkut hikâyelerinde geçmiş olan -ınca/ -ince örneklerin-den bilmeyince 2 , düşünce 2, binince 2, çalınca, sızınca 2, inince 2 örneklerinde bu ekin gördüğü iş tamamiyle başka görünüyor . Daha açık anlaşılması için bu kelimelerden ikisinin geçtiği cümleyi alalım **Ata adını yürütmeyen boyrad oğul ata belinden inince inmese yeg, ana rahmine düşince düşmese yeğ 2** - Burada fiilin bir zaman sınırı vermekten çok , gelecek zaman şartı gibi bir anlam vermekte olduğu görülür . Bugün bu anlamı **Ata adını yürütmeyen boyrat oğul ata belinden ineceğine**

(inmektense) inmese yeg, ana rahmine düşeçeğine
(düşmektense)-Düşse (bile) doğmasa yeg , şeklinde veririz .

SONUÇ

- 1- Bu eserin Azerî lehçesinin özelliklerini taşıdığı genel olarak geçerli kabul edildikten sonra, bunda bir de Azerî lehçesinin ağızlarına göre bir böyle, bir şöyle verilecek edilecek hükümler sallantıda kalmaktadır. B-m değişmesine gelince Gök Türkçede kelime başında b hâkim olmakla birlikte tek- tük m şekli de görülmektedir. Kelime başındaki bu b ler uygur metinlerinde artık m' ye dönmüştür. Nitekim Argu Türkçesinde de hem men hem ben şekli vardır.
- 2- Eserde sabit bir imla yoktur, bu, bir kelimenin türlü şekillerde yazılmış olmasından anlaşılmaktadır.
- 3- Bir çok yerlerde kelimeler, anlamı değiştirecek, ya da onu büsbü-tün kaybettirecek biçimde yazılmıştır.
- 4- Bir takım ekler bir bakıma sabittir, bir bakıma da, Azerî ve Eski Anadolu Türkçesine ait özelliklerin bir arada görülmesi dolayısıyla , sabit değildir.

5- Hikayelerdeki birçok ekte dudak uyumuna girme temayülü görül-mektedir. Meselâ (lu, lü, li, lı, suz, süz, siz, siz, cu, cü, cı, ci).

6- Bu hikayelerde başka dünya dillerinde görülmeyen bir sayı sistem-ine, otuzluk sayı sistemine rastlanmaktadır.

7- Zaman zarfları arasında bir ahı gösterilmektedir. Buna " nihayet, artık " diye karşılık vermektedir.

DİP NOT

- 1- Adnan Binyazar, Dedem Korkut, Milliyet yayınlar, Türk klasikleri Dizisi, İstanbul, 1976, S.9- 10.
- 2- Cahit öztelli, Dedem korkut kitabının Dili üzerine Bır Dedeme- Bilimsel bildiriler 1972, S.206- 207.
- 3- Şamil Çemşidof, kitab- 1 Dede korkudn, kültür Bakanlığı yayınları, Ankara, 1990, S. 4.
- 4- Fuat Bozkurt, Türklerin Dili, 2.b, Ankara, 2002, S.240.
- 5-Bu Konu Hakkında Bkz. Şakir İbrayulı İbrayev, Dedem Korkut Kitabında Motif Ve Edebî Malzemelerdeki İç Üslup Değişmenin İncelenmesinde Motifin Rolü, TDAY – Belleten – 1988 , Ankara , 1994 ; Orhan Şaik Gökyay , Dedem Korkudun kitabı , İstanbul. 1973 , S. CCLX – CCLXI.
- 6- Orhan şaik gökay,Dedem Korkudun Kitabı,S.CCIV
- 7- Jean Deny,Türk Dili Grameri"osmanlıca Lehçesi" ;Tercüme eden, Ali Ulvi Elove, Maarif matbaası, İstanbul, 1941, S.330

- 8- Bu ek hakkında bk. Zeyneb Korkmaz, Türk Dilinde- ça Eki ve Bu ile Yapılan İsim Teşkilleri Üzerine Bir Deneme, TDAY- Belleten 1958, Ankara, 1988, S.41-68.
- 9- Bu ek hakkında bk. A. N. Kononov, İsimlerin Ve Sıfatların Küçültme Şekilleri Ve Söz Yapımı, TDAY- Belleten, 1968, Ankara, 1989, S.81-88.
- 10- A. Dilâçar, Gramer: Tanımı, Adı, kapsamı, Türleri, yöntemi, Eğitimdeki yeri ve Tarihçesi, TDAY, Belleten, 1971, ,Ankara, 1989, S.110
- 11- Muharrem Ergin Türk Dil Bilgisi, İstanbul 1972, S. 187.
- 12- Muharre Ergin, a.g.e. S.212.
- 13- Bu konu hakkında Bkz. Abdülkadir İnan: s.s Mayzel: Türk Dilinde İzafet (tanıtma), TDAY- Belleten, 1958, Ankara, 1988, S.279-313.
- 14- Elena M.Napolnova, Edebî Eski Anadolu Türkçesi Tarihinde Bazı Genel Özellikler, TDAY, Belleten, 1989, Ankara, 1994, S.332.
- 15- Bu ek hakkında bk. Elena M- Napolnova, a.g.e. S.332.
- 16- Bu ekin taşıdığı çeşitli anlamlar için bkç Zeynep Korkmaz, Türk dilinde – ça eki ve bu ek ile yapılan isim teşkilleri: S.41-68.
- 17- Fuat Bozkurt. Türklerin Dili. Ankara. 2002.S.250.
- 18- Muharrem Ergin, a.g.e. S.237-238.
- 19- Türkçede Cihet ekleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bk. Suzan Duran, Türkçede cihat ve mkan gösteren Ek ve sözler, TDAY, Belleten 1956, Ankara, 1988, S.1-108.
- 20- M. Mansuroğlu, Türkçede Zamir Çekimi, TDDED, III, İstanbul, 1949, S.501-508.
- 21- bu işaret zamininin bunda lokatif şekli çok kere- burada- bundan ablatif şekli de- burada- anlamlarını verirler.

- 22- Faruk k., Timur Taş, Şeyhi Ve Çağdaşlarının Gramer Araştırmaları, S.77.
- 23- Jean Deny, Türk Dili Grameri "osmanlıca Lehçesi", S.212.
- 24- gerçi örnek olarak verilen cümle soru cümlesi değildir. Fakat kanda kelimesinde soru gizlidir.
- 25- Jânos Eckmann bu ek hakkında bir araştırma vardır (BK. Türkçede- Rak. – Rek ekine dair).TADY- Belleten, 1953, Ankara, 1988, S.45-49.
- 26- Bkz. A. N. Konunov, Isimlerin Ve Sıfatların Küçültme Şekilleri Ve Söz Yapımı, a.g.e., S.81-88.
- 27- Zekî kaymaz, Eski ,Anadolu Türkçesined Sayı adları ve kullanılışarı, TDAY- Belleten, 1991, Ankara, 1994, S.9-17.
- 28- pertev Naili Boratav, Köroğlu Destanı, ıstanbul, 1931, S.84.
- 29- Bkz. Orhan Şaik Gökyay, Dedem Korkudun kitabı,a.g.e.,S.ccv.
- 30- Orhan Şaik Gökyay, Dedem Korkudun Kitabı, S.ccv.
- 31- Edatların tasnf için BK. F. K. Timur taş, Şeyhi ve Çağdaşlarını Gramer Araştırmaları, S.91-102, J.Deny,S.558-675.
- 32- Eski Anadolu metinlerinden birindi geçen fiiller için bk. Halide Dolu, Dâstân- ı Varka ve Gülşah'ın fiil çekimi; TDAY, Belleten, 1954, Ankara, 1988, S.221-231.
- 33- Ek esasında gerundium ekidir. Gerundium tasrif edilmeyen şekil olduğuna göre- up ekinin böyle bir fonksiyona sâhip olması kendisinden sonra gelen tur-fiilin düşmesi ile mümkün olmuştur. (Bkz. Faruk k. Timurtaş, Şeyhi ve çağdaşlarının Gramer Araştırmaları, S.115.
- 34- Muharrem Ergin, "kadı Burhaneddin Divanı üzerinde Bir Gramer Denemesi", TDED IV, İstanbul, 1951, S.318.
- 35- Zeynep Korkmaz, Türkçede- acak/-ecek gelecek zaman (futurum) ekinin yapısı üzerine,Ankara üniversitesi, DTÇF dergisi,CXV11, sayı 1- 2,S.164.

- 36- F. K. Timurtaş Şeyhî ve Çağdaşlarının Gramer Araştırmaları, TDAY- Belleten, 1961, Ankara, 1988, S.118.
- 37- Bu ek hakkında Bkz. Ahmet Caferoğlu, Türkçemizdeki- ğıl ve- ğil Emir Eki, TDAY- Belleten, 1971, Ankara, 1989, S.1-10.
- 38- Orhan şaik Gökyay, Korkudun kitabı, S.CCVI.
- 39- F. K. Timurtaş, Şeyhi ve Çağdaşlarını Gramer Araştırmaları, S.
- 40- Bu ek hakkında Bkz. Osman fikrî sertkaya, –an /-en Ekli Yeni şekiller ve örnekler üzerine, TDAY- Belleten, 1989, Ankara, 1994, S.335-352.
- 41- Bu ek hakkında bk. Zeynep Korkmaz, –ası / -esi Gelecek Zaman İsim- Fiil (participium) Ekinin Yapısı Üzerine, TDAY- Belleten, 1968, Ankara, 1989, S. 31-38.

KAYNAKLAR

- 1- A. Dilâçar, Gramer: Tanımı , Adı, kapsamı , Türleri, yöntemi, Eğitimdeki yeri ve Tarihçesi, TDAY-Belleten-1971, Ankara, 1989.
- 2- A. N. Kononov, İsimlerin Ve Sıfatların Küçültme Şekilleri Ve Söz Yapım , TDAY- Belleten, 1968, Ankara , 1989**
- 3- Abdülkadir İnan S.S. Mayzel ;Türk Dilinde İzafet (Tanıtma), TDAY-Belleten, 1958, Ankara, 1988
- 4- Adnan Binyazar, Dedem Korkut, Milliyet yayınlar, Türk klasikleri Dizisi, İstanbul, 1976, S.9- 10.

- 5- Ahmet Caferoğlu , Türkçemizdeki –ğıl ve –gil Emir Eki, TDAY. Belleten ,1971 , Ankara 1989
- 6- Cahit Öztelli, Dedem korkut Kitabının Dili Üzerine Bir Deneme, Bilimsel Bildirirler 1972, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1975.
- 7- Elena M- Napolnova, Edebî Eski Anadolu Türkçesi Tarihinde Bazı Genel Özellikler, TDAY, Belleten, 1989, Ankara, 1994
- 8- Halide Dolu, Dâstân-ı Varka Ve Gülşah'ın Fiil Çekimi ; TDAY- Belleten,1954, Ankara, 1988
- 9- Faruk K. Timurtaş , Şeyhi Ve Çağdaşlarını Gramer Araştırmaları, TDAY- Belleten,1961, Ankara 1988
- 10- Fuad Bozkurt . Türklerin Dili, z.b., Ankara , 2002
- 11- Jânos Eckmann, Türkçede - Rak . – Rek Ekine Dair, TADY- Belleten, Ankara , 1953
- 12- Jean Deny, Türk Dili Grameri " osmanlıca Lehçesi " ; Tercüme eden , Ali Ulvi Elove, Maarif matbaası, İstanbul, 1941
- 13- M- Mansuroğlu, Türkçede Zamir Çekimi, TDDED III, İstanbul, 1949

- 14- Muharrem Ergin, " kadı Burhaneddin Divanı Üzerinde Bir Gramer Denemesi " , TDED IV, İstanbul, 1951
- 15- Muharram Ergin , Türk Dil Bilgisi , İstanbul , 1972
- 16- Orhan Şaik Gökyay , Dedem Korkudun Kitabı , başbakanlık kültür Müsteseşarlığı yayınları, İstanbul, 1973
- 17- Osman Fakir Sertkaya , -an / -en Ekli Yeni Şekiller Ve Üzerine , TDAY- Belleten , 1994
- 18- Pertev Naili Boratav, köroğlu Destanı, ıstambul, 1931.
- 19- Suzan Duran, Türkçede Cihat Ve Mekan Gösteren Ek Ve Sözler, 1988
- 20- Şakir İbrayulı İbrayer , Dedem Korkut Kitabında Motif Ve Edebi Malzaemelerdeki İç Üslup Değişmenin İncelenmesinde Motifin Rölü, TDAY – Belleten – 1988 , Ankara , 1994
- 21- Şamil Çemşidof , Kitab-ı Dede Korkudu , Kültür Bakanlığı Yayınları , Ankara , 1990
- 22- Zeki Kaymaz , Eski Anadolu Türkçesined Sayı Adları Ve Kulan-ılışları,TDAY-Belleten, Ankara 1991
- 23- Zeynep Korkmaz, -ası / -esi Gelecek Zaman İsim– Fiil (Participium) Ekinin Yapısı Üzerine , TDAY- Beleten , Ankara ,1989

24- Zeynep korkmaz, Türkçede-acak/-ecek gelecek zaman(futurum)ekinin yapısı üzerine,Ankara üniveritesi,DTÇF dergisi,CXVII, sayı 1-2.

25- Zeynep Korkmaz, Türk Dilinde – ça Eki ve Bu Ek ile Yapılan İsim Teşkilleri Üzerine Bir Deneme , TDAY – Belleten 1958 , Ankara , 1988

عنوان البحث : خصائص علم الشكل في حكايات ده ده كوركت في كتاب اورهان شائك كوكيائي .

نبذة عن الحكايات :

تعتبر حكايات ده ده كوركت التي كتبت ما بين منتصف القرن الرابع عشر – الخامس عشر من الفلكلور الشعبي الذي يطلق عليه في الاساطير والتي غالباً ما تكون اقرب الى الخيال من الحقيقة. حيث يتداولها الناس العامة فيما بينهم من جيل الى جيل . وتعتبر هذه الحكايات من ارقى واجمل ما كتب في هذا القرن بالنسبة للأدب الشعبي وذلك لبساطة كلماتها ومعانيها الجميلة و أصل اسم هذا الكتاب هو حكايات ده ده كوركت على لسان طائفة الأوغوز ويتضمن كتاب الحكايات اثني عشرة حكاية منها:-

١. اثنتان تتناولان النزاعات الداخلية بين الاوغوزيين وهي القبيلة التي كان يعيش فيها الكاتب.

٢. اثنتان تتناولان صراع الإنسان مع الطبيعة والحياة القاسية وما يلاقيه من مصاعب في شظف العيش.

٣. أما الحكايات ألثمان الأخرى فهي تتناول النزاعات والحروب الخارجية التي خاضتها قبيلة اوغوز مع القبائل المجاورة وما تبعتها من بطولات ومآثر كبيرة خلّدتها هذه الحكايات بأسلوب جميل.

نبذة عن الكاتب :

حكايات ده ده كوركت كتبت من قبل شخص غير معروف لحد يومنا هذا وسميت بحكايات ده ده كوركت نسبة لتكرار كلمة كوركت في الحكايات وتعني إما الجد أو الجدة نظراً لعدم وجود التذكير التأنيث في اللغة التركية . وتتضارب الآراء حول الكاتب أو الكاتبة من هو وهل هذه الحكايات كانت بأسلوبه أم قد جمعها من الناس العامة على شكل كتاب جميل.

لغة الحكايات :

حكايات ده ده كوركت كتبت بلغة شعبية صرفة هي اللغة الازرية وهي إحدى لهجات اللغة الأنضولية القديمة تتخللها كلمات عربية وفارسية.

نسخ الحكايات :

توجد نسختين لهذه الحكايات أولهما في مكتبة ده ده سده في ألمانيا مكتوبة بحروف عربية والثانية في مكتبة الفاتيكان في ايطاليا مستسخة من النسخة الأولى.

الكتب والبحوث المنشورة حول هذه الحكايات :

كتبت الكثير من البحوث حول هذه القصص وكان من أبرزها بحث الدكتوراه ل(محرم اركن) وبحوث كثيرة لـ أورهان شائك كوكياي وكتاب له في سنة ١٩٣٣ يحتوي هذا الكتاب مع المدخل على ٧٧ صفحة أعطى من خلالها الكاتب كل المعلومات التي تخص هذه الحكايات تلتها طبعات أخرى في السنوات التالية

وآخرها كتاب له في سنة ١٩٧٣ ويعتبر اورهان شانك كوكياي أول من كتب هذه الحكايات بحروف لاتينية حديثة .

خطة البحث :

في بحثي تناولت لغة حكايات ده ده كوركت من ناحية علم الشكل فقط : تناولت فيه الأسماء - الصفات - الضمائر - الظروف - الأدوات - الأفعال.

أهم نتائج البحث :

١. عدم وجود إملاء ثابت تستند عليه هذه الحكايات فالكلمة الواحدة تكتب بإشكال مختلفة في نفس الصفحة بل في نفس السطر.
٢. عدم وجود توافق صوتي إلا في بعض اللواحق .
٣. وجود إعداد لا تتواجد في لغات أخرى وهي تثبت مدى تخلف الناس في تلك الفترة.
٤. الجمل غير مترابطة من ناحية المعنى ولا من ناحية اللغة. وهناك الكثير من الجمل الغير صحيحة في الكتابة والمعنى.

المصادر

استندت في كتابة البحث على المصادر التركية فقط . وخاصة المجالات التركية.

فهرس العدد ٦٨

الصفحة	الباحث	البحث	
٣٣-١	أ.د. عبد الخالق عبد الجبار النقيب د. نضال متي بطرس	مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات	١
٨١-٣٤	م.د. عدنان غركان جبر	مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون ومعوقات استخدامها	٢
١٢٣-٨٢	أ.م. دكتور اسماعيل طه عبد	الاسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمر المرضى عن زيارة العيادات النفسية	٣
١٦١-١٢٤	أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد	أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة قسم اللغة الكردية	٤
١٩٦-١٦٢	د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي	اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق.	٥
٢٥٢-١٩٧	أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو	فاعلية اسلوبين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط	٦
٣٠٨-٢٥٣	د. حيدر سكر	عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة	٧
٣٧٣-٣٠٩	أ.د. صاحب عبد مرزوك إسراء عباس هادي	أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية	٨
٤٠٦-٣٧٤	ياسمين جرجيس يونس	الخوف من الفشل وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة	٩
٤٣٠-٤٠٧	Najla N. Wadaa Norzarina Mohd Zaharim Dr .Suhaila A. Askar	The effect of pre-event beliefs of parents and posttraumatic stress disorder on Iraqi children	١٠
٤٥٣-٤٣١	Amaal Kadim Dawood	The Effect of using Fitness Functions for advancing layout problem by using the two methods (HSSG and HSG)	١١
٤٦٥-٤٥٤	Aseel Mejeed	The Multiple Role of Woman in Pinter's "The Birthday Party"	١٢
٥٢٠-٤٦٦	م.م. سعاد محمود علوان	خصائص علم الشكل لحكايات ده ده كورت	١٣

فهرس العدد ٦٨

الصفحة	الباحث	البحث	
٣٣-١	أ.د. عبد الخالق عبد الجبار النقيب د. نضال متي بطرس	مقياس مقترح لتقدير (كفاءة كلفة كفاية) النفقات التعليمية بترجيح مستوى النجاح النوعي لتحصيل طلبة مراحل التعليم العام في مادة الرياضيات	١
٨١-٣٤	م.د. عدنان غركان جبر	مدى توافر الوسائل التعليمية في كليات القانون ومعوقات استخدامها	٢
١٢٣-٨٢	أ.م. دكتور اسماعيل طه عبد	الاسباب النفسية والاجتماعية لعزوف أولياء أمر المرضى عن زيارة العيادات النفسية	٣
١٦١-١٢٤	أ.م.د. عبد الحسين رزوقي مجيد أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد	أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة قسم اللغة الكردية	٤
١٩٦-١٦٢	د. نصيف جاسم عبيد الخرجي م.م. محسن علي محمد التميمي	اثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الاستقصاء الموجه في كفاية الطالبات المطبقات لدى ممارسة استراتيجيات تدريسية أثناء التطبيق.	٥
٢٥٢-١٩٧	أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو	فاعلية اسلوبين من التغذية المرتدة في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط	٦
٣٠٨-٢٥٣	د. حيدر سكر	عادات العقل الشائعة لدى طلبة الجامعة	٧
٣٧٣-٣٠٩	أ.د. صاحب عبد مرزوك إسراء عباس هادي	أثر برنامج إرشادي في تنمية سمة الحداثة لدى طالبات المرحلة الإعدادية	٨
٤٠٦-٣٧٤	ياسمين جرجيس يونس	الخوف من الفشل وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة	٩
٤٣٠-٤٠٧	Najla N. Wadaa Norzarina Mohd Zaharim Dr .Suhaila A. Askar	The effect of pre-event beliefs of parents and posttraumatic stress disorder on Iraqi children	١٠
٤٥٣-٤٣١	Amaal Kadim Dawood	The Effect of using Fitness Functions for advancing layout problem by using the two methods (HSSG and HSG)	١١
٤٦٥-٤٥٤	Aseel Mejeed	The Multiple Role of Woman in Pinter's "The Birthday Party"	١٢
٥٢٠-٤٦٦	م.م. سعاد محمود علوان	خصائص علم الشكل لحكايات ده ده كورت	١٣