

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 مءكمة مءفصفة

رقم الافاء فف المءكة الوطنفة بففءاء ٢٦٢
لسنة ١٩٧٨ / ISSN 2077 – 8694

رئفس الففر
ألافاذ المفااء الفكور : سناء مفل فففل

الهفئة الااءفة		
رئفساً	كامل علوان الزبفءف	الاسفاذ الفكور
	صبفء شهاب ءمء	الاسفاذ الفكور
		عضوا
عضوا	لفلف عبء الرزاق نعمان	الاسفاذ الفكور
عضوا	صاءب عبء مرزوك	الاسفاذ الفكور
عضوا	سناء مفل فففل	الاسفاذ المفااء الفكور

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 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

دور المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ

د.كريم عبد الحسن مطير البدري
أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي

* مشكلة البحث

منذ فجر التاريخ يعمل الانسان على وقاية نفسه من الاخطار الجسمية التي يتعرض لها نتيجة للحروب والكوارث الطبيعية وانتشار الوبئة بالاضافة الى ما يكشفه كل جيل من وسائل دمار تكاد تورده مورد الهلاك ولم يفلح جيل القرن الحادي والعشرون في الهروب من مواجهة المصير ، فلم يحدث في تاريخ البشرية ان وجدت مثل هذه الوسائل الرهيبة ووسائل التدمير التي تهددنا بالدمار في لحظة وتحيط بنا من كل جانب برغم ما تم تحقيقه من اكتشافات مثيرة ، والنجاح المذهل في ميادين البحث العلمي ، (ابراهيم ، ١٩٦٨ : ٧٣) .

ويعد اختراع آلة الاحتراف الداخلي (المركبة) التي بدأت تغزو العالم والتي احدثت تغيرات مؤثرة تفوق الحصر في جميع مناحي حياتنا .

فقد اصبح انتاج السيارات عملية صناعية ضخمة تؤثر بلا جدال في هيكل النظام الاقتصادي باكملة ويبدو تاثير هذه الآلة واضحا في مجال النقل حيث تقرب المسافات بين الناس بعضهم مع بعض مما ادت الى زيادة وتعميق الفهم المتبادل ، الا انه ولسوء الحظ وعلى الرغم من الفوائد الكبيرة التي اتاحها هذا الاختراع للبشرية من سرعة غير عادية للتنقل فانها اصبحت أداة ذات حدين فهي مصدر سعادة ورفاهية لهم والسبب الذي يوقع فيهم الموت والدمار ايضا (فارس ، ١٩٨٢ : ١١) .
وتعتبر السيارة آلة قائدتها يتصرف بها بما يؤمن فائدته ، فان من السهل تغير هذه القاعدة نتيجة لاهمال السائقين وقيادتهم لسياراتهم بسرعة فائقة غير متزنة

واستهانتهم بحياة الآخرين والقاء الرعب في قلوب المارة على الطريق واحداث
والحوادث المرورية المرعبة التي تؤدي الى قتل البشر او اعاققتهم
(ابراهيم ، ١٩٦٨ : ١٣١) .

هناك قناعة تامة لدى الجميع بان العنصر البشري هو اهم العناصر المسببة
لحوادث المرور . وقد اثبتت الدراسات والبحوث والاحصاءات على المستوى العالمي
بان ما يزيد على ٨٠% من حوادث المرور يرجع سببها الى خطأ العنصر البشري
وبما ان كثيرا من اخطاء العنصر البشري يعود الى عادات سلوكية خاطئة في القيادة
او في استعمال الطريق او المركبة فلا بد من اعداد برامج عامة للتوعية المرورية
تهدف الى تغيير تلك العادات السلوكية الخاطئة ونشر الوعي السليم (الاسيوطي ،
١٩٨٦ : ٢٧) .

ومن خلال الوعي يتم التصدي لحوادث المرور (دهس ، اصطدام ، انقلاب
مركبة) ، وما ينجم عنها من خسائر فادحة بالارواح والممتلكات ، والازدحام
والاختناقات المرورية في الشوارع العامة وما يقترن بها من نتائج ضارة مادية ومعنوية
، تلوث البيئة بعوادم المركبات وضجيجها وما تسببه من اضرار صحية واجتماعية ،
مشاكل عالمية تعاني منها جميع الدول على اختلاف وسائلها التقنية في تنظيم
النشاطات الانسانية (التحافي ، ٢٠٠١ ، ٣) .

وكانت مشاكل المرور ، وما زالت ، وسوف تبقى محل اهتمام عالمي وقومي
ووطني . عدها الاطباء من مشاكل الصحة العامة ، وعقدت منظمة الصحة العالمية
في سبيل الحد من تلك المشكلات عشرات الندوات والمؤتمرات العالمية وعدها
المهندسون من المشاكل التي تتصل بهندسة الطرق ، والتصاميم الهندسية في صناعة
السيارات والتخطيط الحضري الاقليمي للمدن ، ومن اجلها عقدوا عشرات المؤتمرات
والندوات والحلقات النقاشية وعدها رجال القانون من القضاء والمحامون ورجال
الشرطة مشكلة قانونية توجه بوسائل قانونية وبخاصة عن طريق السياسة الجنائية

ومن خلال التجريم والعقاب وعقدوا في سبيلها عشرات المؤتمرات و الندوات الاجتماعية وما زالوا يعقدون . اما رجال التربية والتعليم والثقافة والاعلام والارشاد والتوجيه والارشاد الديني فاكدوا على انها مشكلة تربوية وتنتهي بالتوجيه والارشاد عبر مختلف الوسائل واهمها الاسرة والمدرسة ودور العبادة ووسائل الاعلام ولكن مشاكل المرور ، مازالت مستمرة وربما تزايدت في كثير من الدول . فما هو السبب ؟

ان السبب باعتقاد الباحث ان مواجهة مشاكل المرور ونتائجها الخطيرة في كثير من الدول كانت وما زالت تواجه مجهود احادية الجانب متفرقة على وفق نظرة شمولية موحدة سواء كانت تلك الجهود عالمية او قومية او وطنية (الاسيوطي ، ١٩٧٤ : ٥٧) .

وتشير الاحصائيات الدولية اكثر عرضة لهذه الحوادث المرورية هي شريحة الاطفال من عمر المدرسة الابتدائية تحديدا من هنا جاءت اهمية هذه الدراسة ان يتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية كل ما يتعلق بالوعي المروري من معارف ومهارات واتجاهات وميول ، فلا يعتبر اعداد الجانب مهم من الحياة ، بقدر ما يعتبر اعدادا للمحافظة على الحياة ذاتها (نجم ، ١٩٨٩ : ٤٠) .

وان خطر الحوادث المرورية يمكن ان يطال عدد كبير من افراد المجتمع وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية من الضروري اشراك تلاميذ المرحلة الابتدائية بدورات التوعية المرورية ومن شان هذه الدورات الحد من الحوادث المرورية المؤسفة وتاتي اهمية تنمية الوعي المروري في هذه الفترة التي تمر بها المجتمعات العربية من ظروف تهدد حياة مستخدمي الطريق بسبب زيادة عدد السيادات وقياداتها دون احترام قواعد السير الآمن مما يؤدي الى وقوع الحادث ويلحق الازى المعنوي والمادي والاقتصادي والتاثيرات النفسية والاجتماعية على المواطن العربي وخاصة الاسرة التي تعرض احد افرادها الى الحادث (العاني ، ١٩٨٨ : ٨٧) .

تبدو بيئة الاسرة مؤثرة تائيرا كبيرا في سلوك الفرد وبخاصة في مرحلة الطفولة قبل التميز لانها تمثل بداية الاستعداد لدى الطفل يتأثر بما يدور حوله . فالطفل ينمو وهو ينمو بحرص على تقليد من حوله ولا سيما والديه لذلك ينبغي على الاباء ان يواجهوا ابنائهم التوجيه السليم وان يكونوا لهم قدوة حسنة واسوة صالحة . ومن ثم فان الاب الذي لايحترم قواعد السير ويتجح امام ابنائه بان يقود سيارته بسرعة شديدة مستخفا ببيانات المرور التي تحدد السرعة ويفتخر بعدم امتثاله للاشارة الضوئية واشارة رجل المرور ، وكذلك الاب الذي يتصرف تصرفات تنم على طيش ورعونته اثناء قيادته سيارته وغير ذلك من التصرفات غير المتزنة ، كل ذلك من شأنه ان يترك في نفس الطفل تصورا وتوجيها خاطئا يكون في نفسه موضع اعتزاز وفخر لانه اكتسبه من قوته ، الامر الذي يعد اخلا لا كبيرا من جانب الوالدين بواجب التربية الاخلاقية (الاعظمي ، ٢٠٠٢ : ٢٢) .

وهكذا يجب ان يعمل الكل وفق نظام ووفق اصول حتى لا يمكن للمخالف ان يجد له سبيلا بيننا فنخدم بذلك امتنا ونخدم انفسنا وننقذ اطفالنا وارواحنا من خطر الموت (بدوي ، ١٩٨٠ : ٣٠-٣٥) .

ان الحوادث التي تصيب الاطفال بسبب وسائط النقل تبعث في النفس الالم والاسى . وهي لا تقع الا نتيجة لجهلهم باصول استخدام الطريق في سيرهم ولعبهم مما اكثر الحوادث التي تذهب ضحيتها الابرياء من الاطفال كل عام بسبب حوادث الدهس في الطرقات وما اكثر المصابين منهم في كل عام ترى ما ذنب هؤلاء الاطفال الصغار حتى يذهبوا ضحية الجهل وعدم الادراك من قبل مستخدمي السيارات اثناء قيادة سياراتهم بدون وعي وما ذنب الاطفال يموتون او يصابون باذى . . وهم لا حول لهم ولا قوة . . . ما ذنب اكبادنا نتعذب من اجل خطأ صدر عن جاهل متهور ما ذنب الاباء والامهات يتعذبون لمصاب الم بهم يفقد عزيز عليهم نتيجة لسيره في الطريق او لجهله عبور الشارع او لتسرع سائق مجنون ، ليس لهذا الامر من حيلة .

الا يمكن ان نتخلص من هذه المصائب التي تصيب اولادنا ان نجد لنا طريق نسير عليه ، والطريق الذي نعمل عليه هو تنمية الوعي المروري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لكي نتدارك مختلف الاخطار التي يتعرض لها تلاميذ المرحلة الابتدائية اثناء استخدامهم الطريق الى المدرسة ويجب ان تنمي الوعي لديهم وتعددهم للمستقبل الذي يتطلعون اليه (الحمد ، ٢٠٠٢: ٣٦) .

ولتجنب الحوادث المرورية التي هي آفة اجتماعية تعانيها كل بلدان العالم . اذ يصل مجموع ضحاياها الى اكثر من مليون قتيل وخمسين مليون مصاب سنويا وفق التقرير العالمي للوقاية من الحوادث لعام (القحطاني ، ٢٠٠٧م) فقد عقدت الجامعة العربية ندوة علمية بعنوان " واقع الحملات للتوعية المرورية " للوقوف على الايجابيات التي تحققتها هذه الحملات لتعزيزها ، ورصد السلبيات التي تواكب تنظيمها لتلافيها او الحد منها ، وذلك انطلاقا من ان ظاهرة الحوادث المرورية ظاهرة سلوكية بحسب ما اشارت اليه معظم الدراسات ، ان اخطاء العنصر البشري تشكل (٨٥ %) من الحوادث المرورية فتمت دعوة المختصين في المجال المروري والتربية واساتذة القانون وعلماء النفس وعلماء الاجتماع والمهندسين والاطباء للوقوف على الحد من الحوادث المرورية في تبادل الاراء والمعلومات والمقترحات ومن ثم الخروج بتوصيات علمية وعملية حول هذا الموضوع

(٢٠٠٧: ١٥) .

والمطلوب هو تفعيل دور المدارس في دروس التوعية بكل انواعها وفي مقدمتها التوعية البيئية والمرورية وان تستمر بمثل هذه الامور بشكل دائم انطلاقا من حقيقة كون ضعف الوعي المروري يؤثر سلبا على الجهود الهندسية وتنظيم المرور ، بذلت في العراق جهودا كبيرة باتجاه نشر الثقافة المرورية في السنوات السابقة لخلق الوعي المروري العام على مستوى جميع مستخدمي الطرق العامة ، والمساهمة المشتركة بين المؤسسات الحكومية ، وزارة الاعلام ، وزارة التربية ، وزارة الصحة الى

جانب وزارة الداخلية ومديرية المرور العامة (الابرش ، ١٩٨٥ : ١٩) .

فالتوعية المرورية هي السر بل المطلوب لنجاح أي عمل وهذا ما ينقصنا بكل صراحة فالثقافة لا تعني الادب والفن بل تشمل كل نواحي الحياة ، نعم تنقصنا الثقافة البيئية والسياحية والمرور والقانون الى اخره ، ونشر هذه الثقافات وتوعية المواطن بها امر مطلوب من الجميع .

ان مشكلة البحث الحالي تتحدد في الاجابة على السؤال الاتي :-
هل ان للمدرسة دور في تنمية الوعي المروري لدى تلاميذها ؟

اهمية البحث

يتباين مفهوم التربية نظرا لتباين حياة وحاجات شعوب العالم عبر مراحل تطورها ونظرتها الى التربية واهدافها ووظائفها فالتربية تختلف باختلاف المذاهب الفلسفية واهدافها وفي ضوءها يتم تحديد معنى التربية .

وقد وجدت التربية بمفهومها العام منذ نشأة الانسان على سطح الارض ، اذ كيف نفسه للطبيعة ، ثم يسخرها لاغراضه الخاصة فكانت العادات والمعتقدات والقصص تنتقل من جيل الى اخر عن طريق حفظها وترديدها (جردات، ١٩٨٧: ٥٤) .

فالتربية عملية اجتماعية ثقافية في اساسها ومفهومها واغراضها ووظائفها والمجتمع هو الاطار الذي تمت فيه العملية التربوية لتنشئة الفرد اجتماعيا ، وتنمية شخصيته من خلال مساعدته على اكتساب ثقافة مجتمعة .
فمن خلال التفاعل الاجتماعي يكتسب الفرد المعاني والقيم الخلقية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والجمالية التي يقرها المجتمع والتربية عملية نمو فردي واجتماعي فهي بهذا المعنى عملية ذكية واعية (جردات، ١٩٨٧: ١١٣) .

فوظيفة المدرسة الابتدائية هي عملية تعليم التلاميذ وغرس العادات والتقاليد السليمة لديهم ، ويحصنهم من العادات والتقاليد البالية ومن الافكار الدخيلة التي غايتها تحطيم القيم الوطنية والانسانية وتشويهها من خلال ابعاد الانسان من اصلته وتراثه ، فمسؤولية المدرسة على اعداد الفرد الذي يستطيع مواجهة ظاهرة التغيير الاجتماعي وما تنطوي عليه من مشكلات ، ولديه القدرة على مواجهة المعوقات النفسية والاجتماعية والمادية التي تحول بينه وبين الوصول الى غاياته الفردية والاجتماعية . (الحلي ، ١٩٨٥ : ٨٥) .

فالمدرسة تهدف الى خلق مواطنين صالحين يقومون بالوظائف الاجتماعية التي منها الابقاء على الثقافة وترقيتها واصلاح عيوبها والى تنمية قدرات الفرد واستعداداته ومهاراته ، ونحن بحاجة ماسة الى تربية تبني وفق فلسفة تربوية جديدة تسعى الى تربية اطفالنا وشبابنا على المثل الديمقراطية وتنمية روح الوعي والاستقلالية والتعاون لرفاهية المجتمع ودحر الاخطار عنه وتشجيع النشء على امتلاك التفكير المستقل ، فلا يقتبس الجديد لمجرد كونه جديدا ولا يبنذ القديم كونه قديما بل تدريبهم على التفكير الناقد (الاسدي ، ٢٠٠٥ ، ٢٨) .

ان تعويد الاطفال على عادة ليس بالامر الهين ، بل يتطلب ذلك جهودا جبارة وخبرة عظيمة ، غير ان الامم التي سبقتنا في هذا المضمار وجدت لها الحلول وقدمت الاقتراحات فمنها مثلا بث الدعاية اللازمة وتنقيف المجتمع ثقافة عامة ونشر وعي واسع لتعليم التلاميذ في مدارسهم اداب الطريق وغرس النظام في نفوسهم حتى يستطيعوا الوقوف بانفسهم على الاخطاء والتغلب على المشاكل التي تصادفهم (الاعضي ، ٢٠٠٢ : ٣٠) .

ان الامم بتجاربها الكثيرة وجدت بان تعليم الاطفال في مدارسهم هو طريقة لتنقيف المجتمع بكامله وتعليمه لهذه الاصول ، وهذه القواعد المتعلقة باداب السير وسلوك الطريق . وبذلك استطاعت بعد حقبة قليلة من الزمن ان تصل الى ثمرات ناجحة

جنتها بنتيجة اتعاب جميع المسؤولين عن نشر الوعي المروري والتعاون بين جميع طبقات المجتمع حتى يمكنها السير في التقدم والرقي وفرض حسب النظام في قلوب جميع ابناء المجتمع وتقويدهم على نظام السير الامن لحماية الارواح البريئة ولولا هذا النظام تذهب الارواح سدى وعلى مستخدمي الطريق ان يبتعدوا بالنظام وان يغرسوا في نفوسهم حب النظام الذي هو اساس الحياة ولا حياة بلا نظام . (عبد الحميد ، ١٩٧٠ : ٦٤) وان للمدرسة دور مهم وفعال في توعية تلاميذها وتثقيفهم في الجانب المروري وغرس الاحترام لقواعد السير الامن وكذلك احترام رجال المرور ، كما ان من واجب المدرسة القيام بتنمية الوعي المروري لدى تلاميذها وتعليمهم كيفية احترام القوانين وكيفية استخدام السير الامن اثناء العبور من الطريق وكذلك كيفية الوقوف في انتظار الحافلة التي تنقلهم من المدرسة الى السكن وكيفية الصعود والنزول منها بالتنسيق والتعاون مع رجال المرور ، وعلى المدرسة اختيار الاماكن المناسبة لانتظار التلاميذ للحافلة سواء في المناطق السكنية او قرب المدرسة وعلى معلمي المدرسة مراقبة سلوكيات ابنائهم التلاميذ اثناء فترة الانتظار واثاء الصعود والنزول من الحافلة وحثهم على الالتزام بقواعد السير والمرور (خزاعة ، ١٩٩٨ : ٢١) .

لذا يعد الوعي المروري من اهم الوسائل التي تساهم بشكل جدي بتخفيض عدد الحوادث المرورية وفي تهيئة الانسان لكي يكون بمستوى المسؤولية عند استخدام الطريق ، ان الوعي المروري ضروريا لكل مجتمع لكي يحافظ على افراده ويحدد من تلك السلبيات التي تهدد استقراره (وهبي ، ٢٠٠٣ : ٣) .

ومن هنا جاءت اهمية العناية بالحملات المرورية الهادفة الى ترسيخ مجموعة من السلوكيات وغلاس بعض القيم المتعلقة باحترام قواعد السير والحد من حوادث المرور واثارها ومن هذا المنطق قامت المدرسة بتنظيم هذه الندوات التي تسعى للوقوف على الايجابيات التي تحققتها حملات التوعية المرورية لتعزيزها والاشارة الى السلبيات التي تواكب تنظيمها لتلافيها والحد منها والعمل على وضع مشاريع ومقترحات واسس

لبرامج عريقة مشتركة لتحقيق اهداف حملات التوعية المرورية وتعزيز اهمية تفاعل الجمهور المستهدف من نتائجها (النجران ، ٢٠٠٥ : ٣٧) .

وان تسليط الضوء على دور المؤسسات التربوية ومنها المدرسة في حملات التوعية المرورية وعوامل نجاحها والوسائل والاساليب التي تستخدمها لتحقيق هذا الدور وفي تناوله لوسائل المؤسسات التربوية في حملات التوعية المرورية ، منها تضمين المناهج التربوية والمقررات الدراسية منظومة مفاهيم ومصطلحات التربية المرورية بالاضافة الى تاهيل المعلمين والمعلمات وتزويدهم بالثقافة المرورية اللازمة التي يعينهم على تنمية الوعي المروري لدى تلاميذهم ، وكذلك اعداد وتنفيذ الانشطة المختلفة التي تهدف الى تكوين الوعي لدى التلاميذ وتعديل اتجاهاتهم المرورية ليتقيدوا طوعا بانظمة وقواعد المرور حاضرا ومستقبلا(وهبي،٢٠٠٣:٥٥).

يجب ان تحضى الطفولة ببرامج وانشطة خاصة بالتربية المرورية لزيادة وعيهم بخطورة الحوادث المرورية مع ترسيخ القيم الاسلامية التي تدعو الى المحافظة على النفس الانسانية والممتلكات واحترام الاخرين وتمثل الاداب الاسلامية في التعامل مع الطريق (العلمي ، ١٩٨٩ : ٤٠) .

ولكي تنجح المؤسسات التربوية في حملات التوعية المرورية والقيام بالواجبات المطلوبة منها على ضوء الجهود المتكاملة مع مؤسسات المجتمع المدني الاخرى ، قرر الباحث ذلك يكمن في عدم اغفال الجانب النفسي عند الاعداد لحملات التوعية المرورية خصوصا ما يتعلق بالتأولية الدفاعية لدى الفرد حيث اعتقاد الشخص بان الاشياء السيئة والاحطار قد تصيب الاخرين ولا تصيبه شخصياً . وهو ما يحمله على ركوب الاحطار بجرأة غير عادية ، كما يمكن النجاح المنشود في توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة على استخدام مهارات التفكير العليا بالتحليل والتركيب والتقويم وتوظيف الجانب المهاري في العملية التعليمية ، ولهذا ما يعطي تاثيرا ايجابيا لدى التلاميذ ، وان يتم تقويم البرامج وحملات التوعية المرورية في المؤسسة التربوية

من خلال استراتيجيات وادوات التقويم الحديثة ، حيث يقضي اتباع هذه الاستراتيجيات الى تركيز على منظومة المفاهيم المرورية والبنى المعرفية في مجال التوعية من خلال تقديمها بشكل متدرج ومتربط على نحو يؤكد دورا فاعلا للمتعلمين يقوم على نشاطهم وممارستهم العلمية .

(النجران ، ٢٠٠٥ : ٢٣)

يتطلب اجراء المزيد من الدراسات والبحوث النظرية والميدانية في مجال التربية المرورية للوقوف على واقعها وتوعويا لمعالجتها في ضوء ما تسفر عنه هذه الدراسات من نتائج وابداع دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في التوعية المرورية للمعلمين كافة وتزويدهم بالمعروف والانشطة التي تتوافق مع تخصصاتهم لتوظيفها وازافة معلومات علمية وادبية في المقررات الدراسية تعالج المشاكل المرورية وتوظيف التقنيات المدنية في الحملات التوعوية والاستفادة من تجارب خبرات المؤسسات التربوية الغربية في هذا المجال وتوظيف أنشطة المسرح ونتاج الفكر والادب بما يخدم اهداف الوعي المروري واعداد برامج في التوعية والسلامة المرورية ، تخص رياض الاطفال والمرحلة الابتدائية تراعي مستوياتهم العمرية وبيئتهم المكانية (عبد ، ١٩٩٧ : ٢٥) .

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على دور المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ .

حدود البحث

يقتصر اجراء البحث الحالي على معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مدينة الكوت ، المستمرين في الخدمة الوظيفية حاليا للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ .

تحديد المصطلحات

اولا : - الدور

- ١- عرفه البعلبكي (١٩٩٩ : ١١٩)
بانه الاهمية المتوقعة من شي ما (١٩٩٩ : ١١٩)
- ٢- عرفه عبد الرزاق (١٩٨٣ : ٢١)
بانه الفائدة النسبية المتوقعة من شي ما في حياة الفرد (١٩٨٣ : ٢١)
- ٣- عرفه رافت (١٩٧٢ : ١٢)
يعني تبسيط المفاهيم الاخلاقية والنظم والتعليمات ذات العلاقة بكيفية استخدام الطريق ووضعها في متناول الجماهير ، لتكون معروفة وواضحة ، ووضع المنبهات الضرورية والاساليب التي تجعل موضوع الالتزام بها بصورة ذاتية مسالة مسلم بها ، نظرا لتعلقها بحياة وسلامة افراد المجتمع وامنه واستقراره (١٩٧٢ : ١٢) .
- ٤- عرفه خنجي (١٩٩٨ : ١٣)
انه ادراك الفرد لذاته وادراكه للظروف الامنية المحيطة به وتكوين اتجاه عقلي ايجابي نحو الموضوعات التوعوية العامة للمجتمع (خنجي، ١٩٩٨ : ١٣).
- ٥- عرفه الباحث اجرائيا
بانه فاعلية التأثير والاهمية النسبية التي يمكن قياسها في هذا البحث والتي قد تسهم في تحسين الوعي المروري لدى تلاميذ الدراسة الابتدائية والعمل على تطويره نحو الافضل .

ثانيا :- المدرسة الابتدائية :-

- ١-عرفها الجبوري (١٩٩٨ : ٣١-٣٥)
هي المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة رياض الاطفال وتلي مرحلة الدراسة المتوسطة ويقبل فيها من اكمل السادسة من العمر في الصف الاول الابتدائي ، مدة الدراسة فيها (٦) سنوات وتشمل ستة صفوف هي من الاول حتى الصف السادس الابتدائي (١٩٩٨ : ٣١-٣٥).

٢- عرفها الباحث اجرائيا :-

هي مرحلة التعليم الاساسي ومدتها ست سنوات بعد مرحلة الروضة تبدأ من السنة السادسة من العمر الى سن الثانية عشر . أي السنة الاولى من حياة التلميذ التعليمية المدرسية.

ثالثا :- التنمية :-

١- جاء في كتاب العرب لابن منظور : نمى : النماء ، نمى ، ينمي ، نمياء ، و نمياء ونماء : زاد وكثر (٣- ص ٧٢٥) .

٢- عرفها سليمان (١٩٧٢)

انها عملية مخطط لها تستهدف تعبئة الامكانيات البشرية والمادية في المجتمع ثم وضع الخطط الملائمة لها وتنفيذها بهدف تحقيق الفائدة الموجودة منها (١٩٧٢ : ٩٠) .

٣- عرفها محي الدين (١٩٧٨ : ١٧)

التنمية ليست عملية انتقاء حضاري ولكنها تغيير جوهري لانماط الحياة التقليدية ، وان لها ثلثا اجتماعيا يتناول تغيير الاتجاهات نحو القيم الموروثة واعتناق اهداف وسائل جديدة (١٩٧٨ : ١٧) .

٤- عرفها الباحث

هي عملية تطوير مرغوب فيها لتحسين مهارات الوعي المروري لمعلمي المرحلة الابتدائية بعد حشد كافة الامكانيات المادية والتقنية والمعنوية لتنميتها وتحقيق اهداف تربوية منشودة .

رابعا :- الوعي المروري :-

١- عرفه عبد المقصود (١٩٨٣ : ١٧)

انها الثقافة القانونية المرورية الهادفة للمحافظة على سلامة مستخدمي الطريق (١٩٨٣ : ٧) .

٢- عرفه المطوع (٢٠٠١ : ١٠)

انها احد اركان الضبط المروري لبناء سلوك اجتماعي واخلاقي لدى ابناء
المجتمع بصورة صحيحة وسليمة (٢٠٠١ : ١٠) .

٣- عرفه الباحث

انه مجموعة الاراء والوسائل والارشادات التي تعلم التلميذ فن السير في
الشارع او الطريق بامن وسلامة ، وفقا لقوانين وتشريعات وتعليمات النظام المروري
النافذ سريانه والمعمول به حاليا .

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

١- المدرسة الابتدائية

٢- الوعي المروري

٣- اهمية الوعي المروري

٤- ابعاد الوعي المروري

٥- اهداف الوعي المروري

المدرسة الابتدائية :-

تعتبر المدرسة الابتدائية مرحلة اساسية في حياة الطفل التعليمية ، ولا سيما انها تاتي بعد مرحلة رياض الاطفال (التمهيدي) ، المتمثلة في الصفوف الثلاثة الاولى ، وان اطفال المرحلة الابتدائية يتميزون بخصائص عقلية اغنى من مرحلة رياض الاطفال وهذه الخصائص متمثلة في الادراك الحسي والتفكير والتخيل ، فعلى واضعي برنامج المرحلة الابتدائية مراعاة القدرات العقلية عند الاطفال ، ويرى بياجيه ان النمو العقلي عند الاطفال في المرحلة الابتدائية يمكن اعتباره اكثر اهمية نتيجة للتطور العقلي المستمر في هذه المرحلة (حمدان ، ١٩٨٤ : ٧٥) .

ومن هذا المنطق يجب ان نأخذ بعين الاعتبار الملامح الاساسية والسمات العامة في تطوير التفكير عند التلاميذ في المرحلة الابتدائية وانعكاسه على النواحي الاجتماعية ، حتى يصبح تلميذا قادرا على التوافق السوي مع الآخرين ، والبرنامج يشمل في هذه المرحلة تحديد الاطار العام بشكل متكامل ، وعلى سبيل المثال فان تحديد الوعي يميل الى طبيعة المرحلة العقلية التي يمر بها التلميذ وغالبا ما يركز على طبيعة الانشطة المختلفة التي ترفع من مستوى التفكير عند التلاميذ (ركس ، ١٩٦٥ : ١٢٨) .

وان مخططي برامج الدراسة الابتدائية الدنيا يركزون على وضع اهداف تعليمية تربوية تمتاز بالدقة والسهولة بحيث تكشف عن اراء التلاميذ وتنمية الوعي لديهم وهنا نجد دور المعلم الفعال في المدرسة لانماء الوعي الذي يخدم التلاميذ (صادق ، د.ت) .

الوعي المروري :-

منذ فجر التاريخ يعمل الانسان على وقاية نفسه من الاخطار الجسمية التي يتعرض لها نتيجة الحروب والكوارث الطبيعية وانتشار الوبئة ، بالاضافة الى ما يكشفه كل جيل من وسائل دمار تكاد تورده مورد الهلاك ولم يفلح جيل القرن الحادي والعشرون في الحروب من مواجهة المصير فلم يحدث في تاريخ البشرية ان وجدت مثل هذه الوسائل الرهيبة من وسائل التدمير التي تهددنا بالدمار في أي لحظة وتحيط بنا من كل جانب برغم ما تم تحقيقه من اكتشافات مثيرة ، والنجاح المذهل في ميادين البحث العلمي والفني (امام ، ١٩٦٨ : ١١) .

ويعد اختراع آلة الاحتراق الداخلي (المركبة) التي بدأت تغزو العالم والتي اخذت تغيرات مؤثرة تفوق الحصر في جميع مناحي حياتنا ، ومن الطبيعي لايقف الانسان مكتوف اليدين امام هذه الظاهرة الجديدة التي اصبحت من سمات العصر ، وكانت البداية محاولات لتحديد الخسائر يوضع مقاييس ثبتت فائدتها في الماضي ولكنها لم تصل الى النجاح المنشود ، ثم كانت الخطوة التالية وهي وضع تعليمات وقواعد جديدة لتنظيم حركة المرور تتناسب مع ما وصلت اليه صناعة السيارات في ذلك وتبين لرجال شرطة المرور تتناسب مع ما وصلت اليه صناعة السيارات في ذلك وتبين لرجال شرطة المرور النظام الذي يقوم على التدرج بالعقوبة من انذار المخالف ثم معاقبته بالغرامة يؤدي على المدى الطويل الى تعاون الجمهور في التقليل من الاخطار التي تزايدت بصفة مستمرة نتيجة حوادث المرور ، وكان من الواضح هناك وسيلة لكي يستعان بها لتبصير الجمهور بقواعد واخطار الطريق كانت فكرة التدريب

على اداب الطريق ونشر الوعي المروري بدات في البداية لفكرة خيالية (شتا ،
١٩٦٨ : ١٣٣) .

الا ان برامج متعددة طبقت بعد ذلك في العديد من بلدان العالم في المدارس
الابتدائية واعطت ثمار ونتائج على جانب كبير من الاهمية حتى اصبحت طابع
مميز للعديد من الشعوب بدرجة تحليلها على اعلى نسبة ممكنة من التقدير بانظمة
وتعليمات المرور وبسلوك ومثل راسخة في كيفية استخدام الطريق ومعرفة كل فرد
لحقوقه واحترام حقوق الاخرين وتامين سلامتهم ، ومن السمات الرائعة لمظاهر الوعي
المروري هي انها تربي الاجيال على مكارم الاخلاق الفاضلة والتسامح والود والتكاتف
والاحترام المتبادل وروح الاثرة ، فلا مكان للانانية في مجتمع تسوده قيم ومبادئ
سلوكية على درجة كبيرة من التفهم لروح الجماعة وتكاتفها وتبادل المنافع الخدمية
التي تنبعث من ذات الافراد وتبرعهم الشخصي للمساعدة التي تصل الى درجة
المشاركة في تنظيم حركة المرور (عبد المجيد ، ١٩٧٠ : ٣٢) .

اهمية الوعي المروري :-

ان اهمية الوعي المروري تتضح بجلاء من نظرتنا لاساس المشكلة التي تعني
بها مواضيع الوعي المروري وهي حركة المرور ومشكلة وحوادث السيارات وجسامة
الضحايا في الارواح والممتلكات والتي تضاهي في احيان كثيرة عدد من الاربئة وفي
اكثر الحروب ضراوة في العالم .

حتى منظمات هيئة الامم المتحدة منها مؤتمر ميلانو في ايطاليا ، مؤتمر
فيينا عام ١٩٩٨ . وقد وضعت مقررات على جانب كبير من الاهمية ومنها
الاقرارعلى الرغم من تحفظات بعض الدول ومعارضة القسم الاخر منها على وضع
وتثبيت اشكال علامات المرور المعترف بها دوليا .

وقد اتبعت العديد من الدول برامج ثابتة ودائمة للوعي المروري واخذت اشكال متعددة حتى ان اسبانيا خلال تاريخها المعاصر اعتمدت خطة اعلامية ضخمة للتوعية المرورية على خمس سنوات جندت لها وسائل الاعلام .

ابعاد الوعي المروري :-

هناك عدد من الابعاد يركز عليها الوعي المروري ما ياتي :-

- ١- البعد المروري : ويرتبط بقواعد المرور والانضباط الطرقي وفق تشريعات معينة .
- ٢- البعد البيئي : ويرتبط بالحفاظ على عناصر البيئة ومصادرها وحماية كل منها يندرج تحت التربية البيئية .
- ٣- البعد الامني : ويرتبط بالتعامل مع الغرائب والاشياء في الطريق ويدعو الى ابعاد مصادر القلق والتوتر في الطريق ومحاولة البعد عنهما .
- ٤- البعد الاجتماعي : ويرتبط باداب التعاملات في الطريق مع المسنين والمرضى وذوي الحاجات الخاصة .
- ٥- البعد الصحي : ويرتبط بالنظافة والوقاية والصحة العامة وتلون البيئة .
- ٦- البعد العملي : يرتبط بتفسير الظواهر المحيطة تفسيراً علمياً مبني على منطق مقبول .
- ٧- البعد القراري : ويرتبط باتخاذ الفرد للقرار فيما يتعلق بأي امر من امور الطريق .

ان هذه الابعاد متداخلة مع بعضها البعض ويصعب فصلها ولكن بعض المربين يرون انه يمكن معالجة كل بعد في المناهج الدراسية المستقلة وقد يكون نافعا ولكن ليس في مرحلة التعليم الاساسي (السيد ، ٢٠٠٧ : ٤٢)

اهداف الوعي المروري :

يعمل الوعي المروري على تزويد التلاميذ بالمفاهيم المرورية من خلال المجالات الثلاثة الاتية :-

- ١- المعارف : مفاهيم وحقائق حول القوانين والمبادئ العامة للمرور .
- ٢- المهارات : عقلية واجتماعية وحركية لتقادي بعض المشكلات المرورية .
- ٣- مواقف وقيم : مواقف خلقية يسعى الوعي المروري لغرسها في سلوك المتعلم لمواجهة حالات المرور والحوادث والاسعافات المطلوبة .

وما تقدم من ذلك هو مساعدة التلاميذ على الشعور بالثقة والطمأنينة في التعامل مع وسائل المواصلات عن طريق التوعية والاقتناع الشخصي والادراك السليم وذلك يقتضي اعداد يقوم على المعرفة الاساسية المتعلقة بالمشكلات المرورية والاحطار التي يمكن ان تلحق بها نتيجة سلوك الانسان (الرشيد ، ٢٠٠٧ : ٣٢) .

دراسات سابقة

تناول الباحث في هذا الجزء من الفصل الثاني عرضا لعدد من الدراسات التي لها صلة بموضوع البحث بصورة مباشرة ، استطاع الحصول عليها وسيتم تنظيم الدراسات حسب تسلسلها الزمني وبصورة مختصرة وكما يلي :-

- ١- دراسة الشعلان ، (٢٠٠٣) .
- ٢- دراسة ضياء الدين ، (٢٠٠٤)
- ٣- دراسة النجران ، (٢٠٠٥) .
- ٤- دراسة العوفي ، (٢٠٠٦) .

دراسة الشعلان ، (٢٠٠٣) :

((طرائق تعلم الاطفال اصول استخدام الطريق))

رمت هذه الدراسة الى تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ الصغار اذ اختير المعلم الشرطي لهذه المهمة حيث هيء وسائل الايضاح المتعلقة بالموضوع وكافة اللوازم المساعدة في القاء المحاضرات . حيث ان هذه الوسائل لها تاثيرا نفسيا في افهام التلاميذ للدروس وتشويقهم لمتابعة المحاضرة واستيعاب مضمونها ويفهمون ما يصعب عليهم فهمه ، بواسطة السمع والبصر ، ويمكن للمعلم ان يضع ادواته هذه على شكل نماذج لاشارات المرور المهمة التي يستعملها في محاضراته واستخدم الباحث في هذه الدراسة الملاحظة واثار الحدث وكذلك بطاقة الملاحظة . ومن هذه توصل المعلم الى امتساب التلاميذ الوعي المروري عن طريق اسلوب المحاضرة والايضاح .

دراسة ضياء الدين ، (٢٠٠٤) :

((الوجه الاقتصادي والاجتماعي لمشكلة المرور))

في هذه الدراسة رمت الى اهمية الانسان لانه احد العناصر الثلاثة المسببة لحوادث المرور وبين في هذه الدراسة ان العنصر البشري هو محور مشكلة المرور وقد كان هذا الموضوع الرئيسي وهنا يكون دور المعلم ان يشرح طريقة السير الامن في الطرق ويحث التلاميذ على السير فوق الرصيف ويبين لهم تلك المخاطر الناتجة من السير في الشارع ثم يبين لهم مخاطر اللعب في الشارع والطرق ويؤكد على ضرورة ترك هذه العادة ثم بعدها يقوم بعمل تجربة بذلك ، وان يرسم بالطباشير او الجص خطوط تدل على الرصيف والشارع ويقوم بتدريبهم على ذلك وهنا استخدم الباحث الملاحظة والممارسة في هذه الدراسة .

دراسة النجران ، (٢٠٠٥) :

((دور المدرسة الثانوية في نشر الوعي بالسلامة المرورية))

رمت الدراسة الى معرفة دور المدرسة في نشر الوعي بالسلامة المرورية وذلك باستخدام الملصقات والمنشورات ، ونشرات الاذاعة والافلام وغيرها من الوسائل كما ان المدرسة الثانوية قدمت ضمن موادها الدراسية مادة تختص بتعلم قيادة السيارات وان لا يقل مجموع ساعات هذه المادة عن ثلاثين ساعة في العام الدراسي وتكون صلاحية المدرسة منح رخص القيادة للمجتازين تلك المادة وان اثر واضح لهذه الدراسة على نشر الوعي المروري لدى الطلاب .

دراسة العوفي ، (٢٠٠٦) :

((اثر تدريس وحدة السلامة المرورية في اكتساب طلاب الصف الاول الثانوي بعض

مفاهيم ومهارات السلامة المرورية في اتجاهاتهم نحو السلامة المرورية))

١- رمت هذه الدراسة الى اعداد وحدة تدريسية مقترحة للسلامة المرورية بعنوان السلامة المرورية لطلاب الصف الاول الثانوي تم تحديد مفرداتها اعتمادا على الدراسات الادبية ذات الصلة بالسلامة المرورية حيث حدد مجتمع الدراسة طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة لعام ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م وتم اختيار مدرسة القدس الثانوية بالمدينة المنورة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وتقيم ثلاث ادوات للمقياس لتطبيقها على عينة الدراسة قبل وبعد اجراء الدراسة وقبل وبعد اجراء تجربة تدريس وحدة السلامة المرورية المقترحة واما الادوات هي اختيار توصيلي خاص لنواحي المعرفة وبطاقة ملاحظة القياس لنواحي المهارات ومقياس اتجاهات النواحي الوجدانية والوسائل الاحصائية استخدمت معادلة سبيرمان للتجزئية النصفية ومعادلة كوبر ومعامل الصدق الذاتي وتحليل التباين المصاحب ومن خلال هذه الدراسة تم اكتساب المجموعة التجريبية مهارات السلامة المرورية . (دراسة العوفي ، ٢٠٠٦ : ٨٩) .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

اولا : مجتمع البحث :-

يتحدد مجتمع البحث الحالي بمعلمين ومعلمات المرحلة الابتدائية في محافظة واسط ، بواقع (٢٦٩٨) معلما و (٢٤٤٨) معلمة ، تتفاوت مدة خدمتهم الوظيفية فبعضهم من ذوي التعيين الجديد وبعضهم من ذوي الخدمة المتوسطة ، وبعضهم من ذوي الخدمة الطويلة ، وهم من اصحاب الخبرة ، وتتراوح اعمارهم بين (٢١ - ٦٥) سنة ويتوزعون على مدارس للبنين والبنات في مركز مدينة الكوت واطرافها .

ثانيا : عينة البحث :-

تكونت عينة البحث من (١٠٠) معلم زمعلمة اختيروا عشوائيا بواقع (٥٠) معلما و (٥٠) معلمة يتوزعون على (٢٠) مدرسة ابتدائية بواقع (١٠) مدرسة للبنين و (١٠) مدارس للبنات وكانت حصة كل مدرسة (٥) معلمين او معلمات وبذلك تكون نسبة عينة البحث تساوي (٢,٢٥ %) .

ثالثا : ادوات البحث :-

لتحقيق اهداف البحث الحالي استخدم الباحث الادوات الاتية :-

- ١- اجراء مقابلات فردية مع عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بلغت (٢٥) معلما ومعلمة بهدف التشاور معهم بشأن المدرسة في التوعية المرورية ، وتم تدوين جميع ارائهم وملاحظاتهم بخصوص هذا الموضوع .
- ٢- قام الباحث باعداد الاستبيان المفتوح (الحر) الذي وجه فيه سؤالا واحدا فقط طلب فيه من المعلمين والمعلمات بيان دور المدرسة في تنمية التوعية المرورية حيث وزع الاستبيان على عينة عشوائية من (١٦٠) معلما ومعلمة ، بواقع (٨٠) معلما و (٨٠) معلمة .
- ٣- مراجعة الدراسات السابقة والادبيات الخاصة بموضوع التوعية المرورية او السلامة المرورية لغرض الاستفادة من بعض فقراتها ونتائجها .
- ٤- قام الباحث بعد انتهاء العينة من الاجابة على السؤال المفتوح الذي وجه في الاستبيان الحر ، بتفريق الاجابات وتنظيمها وترتيبها على شكل فقرات .

٥- صدق المقياس تم استخراج صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري حيث عرض الباحث المقياس على مجموعة من الخبراء في قسم العلوم التربوية والنفسية وقد اتفق جميع الخبراء على صلاحية الفقرات حيث كانت نسبة الاتفاق اكثر من (٨٠%) وبذلك اصبح المقياس يتصف بالصدق .

٦- ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية في ايجاد ثبات المقياس حيث طبق المقياس على (٣٠) معلم ومعلمة غير افراد عينة البحث واستخرج متوسط اجاباتهم على الفقرات الفردية ومتوسط اجاباتهم على الفقرات الزوجية ثم استخدم معامل ارتباط بيرسون لايجاد دلالة العلاقة بين المتوسطين واتضح ان معامل الارتباط هو ٧٨ % وبذلك اصبح المقياس بشكله النهائي جاهز للتطبيق .

رابعا : الوسائل الاحصائية

١- معامل ارتباط بيرسون : استخدم في حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية .

٢- النسبة المئوية وتساوي الجزء $100 \times$ لتفسير نتائج البحث الكل

$$٢- \text{الوزن المئوي} = \frac{\text{ت} ١ \times \text{و} ٣ + \text{ن} ٢ \times \text{و} ٢ + \text{ت} ٣ \times \text{و} ١}{١٠٠}$$

ن

حيث ان ت ١ = تكرار البديل الاول دائما

$$\text{و} ١ = ٣$$

ت ٢ = تكرار البديل الثاني احيانا

$$\text{و} ٢ = ٢$$

ت ٣ = تكرار البديل الثالث نادرا

$$\text{و} ٣ = ١$$

ن = عدد افراد العينة

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل اليها في البحث الحالي ومناقشتها وفقا لفرضيات البحث المبينة في الفصل الاول :-

اولا : تحقيقا للهدف الاول من اهداف البحث الحالي والذي يهدف الى التعرف على دور المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ .

قام الباحث بتطبيق مقياس الوعي المروري على عينة من المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية بلغ عددها (١٠٠) معلم ومعلمة اختبروا عشوائيا بواقع (٥٠) معلما و (٥٠) معلمة للتعرف على دور المدرسة في تنمية الوعي المروري استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون فهو حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية .

مناقشة نتائج البحث

وجد الباحث ان هناك فقرات من مقياس الوعي المروري يدل على ارتفاع دور المدرسة في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء احساس الهيئات التربوية بدورها الفعال في تنمية التوعية المرورية بين صفوف التلاميذ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي استعرضها البحث الحالي وهناك فقرات ينخفض فيها الوعي المروري وهذه النسبة تعود بالدرجة الاولى الى عدم الاهتمام بالتوعية المرورية بين تلاميذ المدارس الابتدائية .

التوصيات :-

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي :-
- ١- ضرورة ان يكون المعلم قدوة حسنة في تطبيق مهارات ومبادئ السلامة والتوعية المرورية .
 - ٢- ضرورة تشجيع المعلمين لابنائهم التلاميذ ضمان حياتهم ومستقبلهم .
 - ٣- ضرورة الاكفاء من الارشادات والنصائح في مجال التوعية المرورية لكافة مراحل التعليم العام .

دور المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ.....
 د.كريم عبد الحسن مطير البدري أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي.....

- ٤- ضرورة تكاتف جميع وسائل الاعلام والمنظمات والهيئات والدوائر الرسمية وغير الرسمية في توعية التلاميذ والطلبة او الشباب بمجال السلامة المرورية .
 - ٥- ضرورة اجراء حملة وطنية شاملة للتوعية المرورية في كافة مؤسساتنا التربوية والتعليمية .
 - ٦- ضرورة احياء فرق السلامة في مدارسنا الابتدائية والمتوسطة والاعدادية .
 - ٧- ضرورة احياء اسبوع المرور في مدارسنا .
 - ٨- ضرورة عقد متمرات خاصة بالتعليم والسلامة المرورية .
- المقترحات :-**

- استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له يقترح الباحث مايلي : -
- ١- اجراء دراسة عم دور التربية والتعليم في تاجيل مفهوم السلامة المرورية
 - ٢ اجراء دراسة عن التوعية المرورية في مدارسنا الابتدائية والمتوسطة والاعدادية بين الواقع والطموح .
 - ٣- اجراء دراسة عن المشكلات التي تواجه حملات التوعية المرورية وسبل علاجها مع وجهة نظر المتعلمين والمعلمين .
 - ٤- اجراء دراسة عن دور التلميذ او الطالب او المرأة في تنمية التوعية المرورية في المجتمع

مقياس الوعي المروري

ت	الفقرات	دائماً	احياناً	نادراً
١	توجيه التلاميذ بالسير على الرصيف			

دور المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ.....
 د.كريم عبد الحسن مطير البدري - أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي.....

ت	الفقرات	دائما	احيانا	نادرا
٢	التاكيد على التلاميذ عدم اللعب في الشارع			
٣	توجيه التلاميذ عدم رمي الاشياء المعرقلة لحركة السير والمرور			
٤	تعليم التلاميذ قواعد السير والعبور السليم			
٥	تعليم التلاميذ اساليب الوقاية من الحوادث المرورية			
٦	توجيه التلاميذ العبور من المناطق المخصصة لعبور المشاة			
٧	توعية التلاميذ بدور المرور الخدمي واهميته الحضارية			
٨	تعليم التلاميذ طلب مساعدة شرطي المرور عند لزوم الامر			
٩	توجيه التلاميذ بالتزام عند الخروج من باب المدرسة			
١٠	افهام التلاميذ عدم مغادرة وسائل النقل بسرعة عند النزول منها			
١١	اخبار التلاميذ بان المشاة هي في سيرهم على الرصيف			
١٢	التاكيد على التوعية المرورية في اثناء مراسيم رفعة العلم			
١٣	توجيه التلاميذ حول الالتزام بالاشارات الضوئية في اثناء عبور الشارع			
١٤	تعليم التلاميذ عند عبور الشارع الالتفات يميناً ويساراً ثم بعدها العبور			
١٥	توجيه التلاميذ بضرورة الالتزام بقوانين وتعليمات المرور			
١٦	توضيح اهمية العلاقات المرورية للتلاميذ اثناء عملية التعلم والتعليم المدرسي			
١٧	تعليم التلاميذ احترام وطاعة اشارة رجل المرور			
١٨	توجيه التلاميذ حول متابعة البرامج الخاصة بالتوعية المرورية			
١٩	توجيه التلاميذ للمشاركة في فرق السلامة المرورية			
٢٠	ارشاد التلاميذ السير على الرصيف الايمن لانه اسلم الطرق واقربها الى الجهة التي يقصدها			
٢١	اخبار التلاميذ عدم التجمهر حول حادث في الطريق خوفاً من وقوع حادث اخر			
٢٢	اخبار التلاميذ عدم التلصق اثناء عبور الشارع			
٢٣	توجيه التلاميذ عدم التعلق بالسيارات من الخلف			

دور المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ.....
د.كريم عبد الحسن مطير البدرى -أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي.....

ت	الفقرات	دائما	احيانا	نادرا
٢٤	تعليم التلاميذ مساعدة العجزة وكبار السن اثناء عبورهم الشارع من رصيف الى اخر			
٢٥	توصية التلاميذ عن الركوب في السيارة مع ابائهم ربط حزام الامان			
٢٦	توصية التلميذ عدم قيادة دراجته على الرصيف لانه مخصص للمشاة			
٢٧	توصية التلاميذ بعدم استخدام مفتاح تشغيل السيارة بدون علم والده			
٢٨	تعليم التلاميذ بان التعاون بخصوص الوعي المروري اساس النجاح			
٢٩	تعليم التلاميذ اثناء الجلوس في الباص بالادب والاحترام			
٣٠	ارشاد التلاميذ عدم الصعود بالسيارة وهي في حالة حركة			
٣١	توجيه التلاميذ بالابتعاد عن حافة الطريق اثناء السير			
٣٢	تعليم التلاميذ تنفيذ كل التوجيهات والتوصيات التي تصدرها ادارات المدارس وشرطة المرور			
٣٣	توجيه التلاميذ للذين يخالفون تعليمات فرق السلامة المرورية			
٣٤	تعليم التلاميذ نظام المرور اثناء دخول التلاميذ والخروج من المدرسة			
٣٥	توجيه التلميذ عدم اظهار راسه او جسمه من نوافذ المركبة			

المصادر

- ١- ابراهيم ، امام ، العلاقات العامة والمجتمع ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٦٨ .
- ٢- شتا ، عبد الحفيظ ، تدريب الجمهور على اداب الطريق ، مقالة في مجلة الامن العام المصرية عدد ٤٢ صفحة ١٣١ ، ١٩٦٨ .

دور المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ.....
د.كريم عبد الحسن مطير البدري أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي

٣- حارس ، عادل عبد الكريم ، الوعي المروري ودور وسائل الاعلام في تكوينه ،
مديرية المرور العامة ، معهد المرور العدد (٣) ، ١٩٨٢ ، بغداد مطبعة
الشرطة .

٤- الاسيوطي ، بلال ، دور المكتبة المدرسية في الوعي المروري ، القاهرة ، مكتبة
الخانجي ، ١٩٨٦ .

٥- التحافي ، عبد الوهاب عبد الرزاق ، اهداف واحكام التشريعات المرور في العراق
، بغداد ، سلسلة مطبوعات الجمعية (٢٠٠١) .

٦- الاسيوطي : ثروت انيس ، مبادئ القانون ، دار النهضة العربية ، القاهرة ،
١٩٧٤ .

٧- نجم عبد جابر ، التوعية المرورية في برنامج التلفزيون العراقي ، كلية الفنون
الجميلة ، جامعة بغداد ، ١٩٨٩ .

٨- العاتي ، حاتم محمد صالح ، جريمة الدهس ، دراسة مقارنة ، كلية القانون ،
جامعة بغداد (١٩٨٨) .

٩- الاعظمي ، ضياء مهدي محمد ، دور الاسرة في تنمية الوعي المروري ، مجلة
الشرطة العدد (٨) ، بغداد ، طبعت في شركة الوفاء للطباعة المحدودة ، (٢٠٠٢) .

١٠- بدوي ، احمد زكي ، معجم مصطلحات التربية والتعليم ، القاهرة ، دار الفكر
العربي (١٩٨٠) .

١١- الحمود ، حمد شطي ، الثقافة المرورية مشكلاتها واسبابها ، الكويت دار
البركات ، (٢٠٠٢) .

١٢- القحطاني ، توف بنت دغش بن سمير (٢٠٠٧) الاعلام التربوي ودوره في
تفعيل مجالات العمل المدرسي السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية
التربية ، جامعة اغملك سعود .

- ١٣- الابرشى ، محمد عطية ، التربية والتعليم ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥ .
- ١٤- جردات ، عزت ، مدخل الى التربية ، عمان ١٩٨٧ .
- ١٥- الحلي ، احمد حقي واخرون ، مبادئ التربية ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٥ .
- ١٦- الاسدي ، سعيد جاسم ، اوراق مقترحة لتفعيل الاصول الديمقراطية في نظامنا التربوي ، مجلة اوراق عراقية العدد ٣ ، تموز ، بغداد ، ٢٠٠٥ .
- ١٧- الشعلان ، اهديل ، طرائق تعليم الاطفال اصول استخدام الطريق ، الكويت ، دار العلم ٢٠٠٣ م .
- ١٨- عبد المجيد ، عدنان ، السلامة العامة ، نحن والطريق ، ط٣ ، بغداد ، مطبعة الزمان ، ١٩٧٠ م .
- ١٩- المبارك ، العناصر المسببة لحوادث المرور ، الكويت ، دار العلم ، ٢٠٠٣ م .
- ٢٠- السلوم ، حمد بن ابراهيم ، السلامة الطرقية والوقاية من حوادث الطرق ، مجلة الامن العام ، السعودية ، العدد ١٦ ، ٢٠٠٥ م .
- ٢١- خزاعة ، عبد العزيز ، شرطة المرور المفهوم والابعاد ، اكااديمية نايف العربية للعلوم الامنية ، الرياض ١٩٩٨ م .
- ٢٢- وهبي ، مصطفى ، التوعية المرورية بين الدافع والطموح ، القاهرة ، ٢٠٠٣ م .
- ٢٣- العلمي ، يحيى ، قواعد المرور في الاسلام ، الرياض ، ١٩٨٩ .
- ٢٤- النجران ، خلال ، دور المدرسة في نشر السلامة المرورية لدى طلاب المتوسطة ، الرياض ، مطبعة المريخ ، ٢٠٠٥ م .
- ٢٥- عيد ، محمد عبد العزيز ، اساسيات الثقافة المرورية ، السعودية ، الرياض ، دار المريخ ، ١٩٩٧ م .

- ٢٦- خنجي طارق وآخرون ، دور مؤسسات التعليم في نشر الوعي والوقاية من الجنوح ، ندوة دور مؤسسات الاعلام والتنشئة في نشر الوعي الامني ومحاصرة الجريمة ، مرجع سابق ، ص ٥٤٢- ٥٤٣ (١٩٩٨) م .
- ٢٧- البعلبكي ، منير ، قاموس المورد الكبير ، ط ١٢ ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٩٩ م .
- ٢٨- عبد الرزاق ، احمد ، دور المدرسة الابتدائية والمتوسطة في التنشئة الاجتماعية ، بغداد ، مكتب اوفسيت الديار ، ١٩٨٣ م .
- ٢٩- رافت ، كمال الدين ، مقدم اسبوع المرور واثاره على الراي العام ، ابحاث الدارسين في معهد الدراسات العليا لضباط الشرطة ، القاهرة ، ١٩٧٢ م .
- ٣٠- ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، بيروت ، لبنان بدون سنة طبع .
- ٣١- سليمان ، عادلي ، وجهات النظر في التنمية المتكاملة ، ط ١ ، القاهرة ، ١٩٧٢ م .
- ٣٢- محي الدين ، صابر ، المؤتمر القومي لاستراتيجية العمل الاقتصادي العربي المشترك ، جامعة الدول العربية ، الامانة العامة ، بغداد ، ١٩٧٨ م .
- ٣٣- حمدان ، محمد زياد ، ادوات ملاحظة التدريس ، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ، الطبعة الاولى ، جدة ، الدار السعودية ، ١٩٨٤ .
- ٣٣- ركس ، نايت ، الذكاء ومقاييسه / (١٩٦٥) ، ترجمة عطية هنا ، الطبعة الاولى ، القاهرة : مكتبة النهضة العربية .
- ٣٤- صادق ، (يرسرة) وآخرون : تصميم البرنامج التربوي للطفل ، الطبعة الاولى ، القاهرة : دار الفكر الجامعي ، د . ت .
- ٣٥- امام ، ابراهيم ، العلاقات العامة والمجتمع ، (١٩٦٨) ، الطبعة الثالثة ، القاهرة مكتبة الانكلو المصرية .

- ٣٦- شتا ، عبد الحفيظ ، عقيد ، تدريس الجمهور على اداب الطريق مقالة في مجلة الامن العام المصرية عدد (٤٢) القاهرة ، دار الشعب .
- ٣٧- عبد المجيد ، عدنان ، السلامة العامة ، نحن والطريق ، ط٢ ، بغداد ، مطبعة الزمان ١٩٧٠م .
- ٣٨- ضياء الدين ، احمد ، (عقيد مرور) بحث عن الوجه الاقتصادي لمشكلة المرور ، القاهرة ، معهد القادة لضباط الشرطة ، ١٩٧٠ ، ص٢٠ .
- ٣٩- الرشيد ، علي بن ضبيان ، واقع الحملات التوعية المرورية ، الرياض ، جامعة نايف للعلوم الامنية ٢٠٠٧ .
- ٤٠- السيد ، راضي عبد المعطي ، التوعية في تنمية المعارف المرورية ، الرياض ، جامعة نايف للعلوم الامنية ، ٢٠٠٧ .

نمو المهارات والمعلومات الأساسية في الخياطة
والمنسوجات لدى طالبات قسم الاقتصاد المنزلي (دراسة
حالة دراسية)

هالة الخيري

الفصل الأول

المقدمة

تمثل المرأة نصف المجتمع ، وهي ذات تأثير بالغ على المجتمع الصغير الذي تمثله الأسرة والذي يعتبر نواة المجتمع الكبير . وقد أصبح تثقيفها وتعليمها من الأمور الأساسية التي تتأدى به المنظمات الدولية والعربية وعلى صعيد القطر أيضاً حيث تلعب المرأة دوراً رئيساً في إدارة المنزل . وتشكل الالبسة والمنسوجات عنصراً أساسياً في ميزانية الأسرة من ناحية وفي اهتمامات ربة البيت وميولها من ناحية ثانية . وما جانب المنسوجات والخياطة الا جزء من الكم الحضاري الهائل الذي يتوجب على المرأة معرفته لتمشية أمور منزلها فيما يتعلق بهذا الجانب لما له من تأثير كبير على ميزانية الأسرة التي هي اليوم الشغل الشاغل لكثير من الأشخاص . ويحتاج التعرف على حقل الالبسة والمنسوجات الى المعلومات النظرية والمهارات العملية بمستويات مختلفة اذ ليس هناك مهنة او اختصاص الا ويستلزم معلومات ومهارات خاصة تدفع الشخص الذي يقوم بها نحو الانجاز الافضل . وعلى صعيد اعداد المرأة فقد اعتنت مناهج التعليم العام بتخصيص منهج متكامل لاعدادها كربة بيت .

اهمية البحث :

لقد جاء فكرة البحث من ملاحظة الباحثة مستوى المهارات والمعلومات النظرية لدى الطالبات حديثات الالتحاق بالقسم وخاصة في حقل المنسوجات والخياطة والتطور الذي يحصل لديهن من خلال انتقالهن في مراحل التعليم الجامعي فقد اثارت هذه الملاحظات سؤالاً يستوجب الاجابة عليه الا وهو -

- هل ان قسم الاقتصاد المنزلي يعمل على تطوير المهارات العملية والمعلومات النظرية الأساسية في الخياطة والمنسوجات خلال مرحلة اعداد الطالبة في سنوات الاعداد الجامعي ؟

حدود البحث :

١. سيقصر البحث على طالبات قسم الاقتصاد المنزلي في كلية التربية للبنات / جامعة بغداد (القسم الوحيد في الجامعات العراقية) .
٢. تتحدد الطالبات المشمولات بالبحث من المقبولات في القسم للسنة الدراسية ١٩٨٩ - ١٩٩٠ واللواتي تخرجن في حزيران ١٩٩٣ .
٣. تتحدد المعلومات الأساسية والمهارات المطلوب معرفتها في الخياطة والمنسوجات بالاختبار والذي ستستخدمه الباحثة .

هدف البحث

يهدف البحث الى التعرف على تطور المهارات النظرية في الخياطة والمنسوجات خلال المراحل الاربع التي تقضيها الطالبة في القسم . وعليه فان البحث يحاول الاجابة على السؤال التالي .

هل هناك فروق في تحصيل المعلومات النظرية والمهارات العملية المختلفة في الخياطة والمنسوجات من بداية المرحلة الاولى ونهاية المرحلة الرابعة في قسم الاقتصاد المنزلي / كلية التربية للبنات / جامعة بغداد .

الفصل الثاني

منهج الخياطة والمنسوجات في المرحلة الثانوية والجامعية :

تدرس مادة الاقتصاد المنزلي بكتاب منهجي خاص ابتداءً بالمرحلة الثانوية تحت اسم " التربية الاسرية " والذي يتضمن الحقول الاربعة للاقتصاد المنزلي في كل كتاب من كتب صفوف المرحلة الثانوية الست وهي :-

١. تربية الطفل والعلاقات العائلية .

٢. الغذاء والتغذية .

٣. ادارة وتصميم المنزل .

٤. المنسوجات والخياطة .

اذن فتعلم المعلومات النظرية والمهارات العملية للمنسوجات والخياطة بدأ منذ الصف الاول متوسط حيث تبدأ بالمعلومات الأساسية البسيطة ثم تنتقل الى المعلومات الأكثر تعقيداً في الصفوف الاعلى خلال المرحلة الثانوية .

وتتفاوت الطالبات في مدى تعلمهن لمواد المنسوجات والخياطة في المرحلة الثانوية تبعاً لطريقة معيشتهم وتفكيرهن وهواياتهن وقابلياتهن على تقبل هذه المعلومات والمهارات فضلاً عن اهتمام مدرسة المادة بدرسها وطريقة التدريس المتبعة لهذا الموضوع .

اما مقررات الدراسة الثانوية في كتب التربية الاسرية تبعاً للصفوف الستة في حقل المنسوجات والخياطة فهي كما يلي :-

الصف الاول المتوسط :

١. الاقمشة القطنية ، خواصها ، غسلها ، قصرها .

٢. الكتان - خواصه - غسله .

٣. الادوات المستعملة في الخياطة .

٤. مبادئ الخياطة اليدوية .

٥. قص وخياطة الشريط الموروب (القيراج) .
٦. عمل صدرية طفل بشريط موروب (قيراج) وجيب خارجي .

الصف الثاني متوسط :

١. الحرير الطبيعي - خواصه - غسله - كيه .
٢. الحرير الصناعي - خواصه - كيه .
٣. حفظ الملابس والافرشة وخزنها .
٤. ماكينة الخياطة - العناية بها - استعمالها .
٥. عمل قالب ثوب داخلي (اتك) للطفل تفصيله - خياطته .
٦. عمل قالب ثوب داخلي (لباس) للطفل تفصيله - خياطته .

الصف الثالث :

١. الاقمشة الصوفية - خواصها - غسلها - كيه .
٢. عمل فستان طفل يحوي على تطريز (سموك) .

المرحلة الإعدادية - الصف الرابع الإعدادي :

١. اختيار الملابس والاناقة .
٢. اختيار الملابس للمناسبات المختلفة .
٣. اسس انتقاء وشراء الملابس الجاهزة .
٤. مبادئ الحياكة اليدوية .
٥. الكي - كي القميص - كي البنطلون .

الصف الخامس الإعدادي :

- خياطة رداء نوم يحتوي على دانتي .
- اختيار القالب - تحضير القالب - التفصيل - تعيين الاشارات الخياطة بمراحلها المختلفة حتى الانتهاء من القطعة .

الصف السادس الاعدادي :

١. خياطة تنورة اساسية - طريقة عمل القالب - التفصيل - الخياطة .
 ٢. تقصير او تطويل تنورة او بنطلون .
- ان منهج الدراسة الثانوية يحوي على المعلومات والمفاهيم الاساسية والمهارات المتنوعة التي تهتم حقل المنسوجات والخياطة . وهي كافية (ان قدمت للطالبة بشكل جدي وناجح وبعدد كاف من الحصص) لكي تنمي قدرة الطالبة لاكتساب المهارات في هذا الموضوع والتي تهتمها كفتاة لكي تعتمد على نفسها في انجاز ما تحتاج اليه في هذا الحقل خلال حياتها الاسرية اليومية . وان هذه المعلومات والمهارات الاساسية تبدأ بالسهل في الصف الاول المتوسط بما يتناسب وعمر الطالبة وقابليتها العقلية والعضلية وجميع القدرات التي تمتلكها في تلك المرحلة وارتقاءً مع نمو الطالبة في المرحلة الثانوية متناغماًً والتطور في النمو الجسمي والعقلي والمهاري فيكون المنهج المقدم للطالبة متطوراً بتطور النمو الحاصل لدى الطالبة ويتمشى مع المواد الدراسية المتنوعة الاخرى التي تتلقاها الطالبة في هذه المرحلة والتي تسعى للتفوق في المواضيع التي تدخل في الامتحان الوزاري مهمة مادة التربية الاسرية المهمة في مواضيعها المختلفة للفتاة والاسرة .

اما المرحلة الجامعية فانها تختلف عن المراحل الدراسية الاخرى بدقة تخصصها وعمقه من ناحية ومستوى المهارات وكميتها والمطلوب تكوينها او تنميتها عند الطالبة من ناحية ثانية .

فالطالبة المقبولة في قسم الاقتصاد المنزلي سوف تمر بجميع المعلومات النظرية والمهارات العملية التي درستها في المرحلة الثانوية وضمن الدروس التي لاتعيرها اهمية لعدم دخولها في الامتحان الوزاري في نهاية المرحلة المتوسطة او الاعدادية وكذلك قلة عدد الساعات المخصصة اسبوعياً للتربية الاسرية .

اما في المرحلة الجامعية فان المعلومات والمهارات ستكون بصورة اعمق ووسع وتتطلب مستوى عال من الدقة والمهارة ذات علاقة بالتعامل البصري الحركي العقلي . حيث تكتسب المواضيع الدراسية الطالبة الدراسة في القسم القدرة على تقدير الوقت والجهد اثناء العمل وقابلية حل انواع المشكلات والصعوبات بنجاح والتقييم الدقيق للنتائج كما يكسب المنهج ككل القدرة الذهنية للمقارنة السريعة بين افضل السبل لتنفيذ اي عمل واخيراً العناية بالعمل مهما كان بسيطاً .

ان هذه الصفات تكتسب في جميع المجالات الرئيسة للاقتصاد المنزلي . اما المعلومات والمهارات الخاصة بالمنسوجات والخياطة فانها متوزعة على المراحل الدراسية الاربع في القسم وتضمن المنهج في المراحل المختلفة على ما يأتي :-
الصف الاول - اسس الخياطة ٣ ساعات عملي اسبوعياً .

- يعلم الطالبات وسائل الخياطة المختلفة اليدوية وبالمكنة الكهربائية والميكانيكية والمبادئ الأساسية والطرق المختلفة . المتبعة في الخياطة وكيفية استعمال هذه المبادئ بصورة صحيحة في المكان المناسب لها في اعداد الملابس .
- اكساب الخبرات وتنمية القدرات والمهارات اللازمة في فن الخياطة لما لها من اهمية للطالبة ذاتها ولمدرسة الاقتصاد المنزلي . وتأثيرها في حياة الاسرة الاقتصادية .

الصف الثاني - أ - ملابس الاسرة ١ ساعة نظري ٣ ساعات عملي اسبوعياً .
١. تنمية الذوق والتفكير الابداعي لعمل تصاميم مختلفة بحيث يناسب شخصية الفتاة وقوامها وموردها الاقتصادي .

٢. التعرف على اهمية الملابس والاقمشة بالنسبة للفرد والمجتمع .

٣. انجاز قطع ملبسية متكاملة متنوعة لفئات مختلفة من افراد الاسرة .

ب- صناعات يدوية - ١ ساعة نظري ٣ ساعات عملي اسبوعياً .

١. تدريب الطالبات على مهارات مختلفة في الحياكة اليدوية .
 ٢. تعلم الرموز العالمية الخاصة بالحياكة والعمل بها .
 ٣. انجاز قطعة محاكاة وبتصاميم (نقشات) مختلفة حسب كفاءة كل طالبة .
- الصف الثالث -

- أ- منسوجات ١ ساعة نظري ساعتين عملي اسبوعياً
- الالام بانواع المنسوجات ومواصفاتها .
 - معرفة مصدر الشعيرة وشكلها وطريقة صنع الخيط ثم النسيج والعمليات النهائية التي تجرى على الاقمشة والمنسوجات .
- ب-ادارة المنزل - ١ ساعة نظري ساعتين عملي اسبوعياً
- تتعلم الطالبات في هذه المادة كيفية السيطرة على اعمال المنزل المختلفة بأقل وقت وجهد وكذلك ضرورياً في الخياطة المنزلية فضلاً عن تعلم عمل الستائر وانواعها واغطية الاسرة وكل ما يتعلق بالمنزل وادارته .
- الصف الرابع - خياطة متقدمة - ٣ ساعات عملي اسبوعياً .

موضوع يختلف عن باقي مواضيع الخياطة بسبب الفارق بين كل ما يتعلق بالموضوع وخياطة باقي الملابس سواء كان من حيث نوعية القماش او الحشوات او البطانات المستعملة وادوات الكي اللازمة . حيث تتعلم فيه الطالبة خياطة (الكوستمات) والمعاطف ولهذا الموضوع اهمية من الناحية الاقتصادية لان باستطاعة الخريجة ان تتخذ هذا النوع من الخياطة مهنة اضافية لها الى جانب التدريس .

كيفية نمو المهارات والمعلومات الأساسية في المنسوجات والخياطة

من ملاحظة مفردات منهج المنسوجات والخياطة في الدراسة الجامعية نرى ان المعلومات والمهارات التي تدرسها الطالبة تهدف الى نمو ذوقها ومهاراتها وحسها الجمالي فضلاً عن تنمية قدراتها في اعداد قطع الملابس المتنوعة وطريقة اختيار الاقمشة المختلفة للملابس وغيرها من المعلومات النظرية والعملية الخاصة

بالمنسوجات والخياطة المتوزعة على المراحل الدراسية الأربع عندما تلتحق في قسم الاقتصاد المنزلي من المفروض أنها تكون حاملة للمهارات الأساسية والمعلومات النظرية في حقل المنسوجات والخياطة وفقاً لما هو مثبت في منهج الدراسة الثانوية . وتبدأ الدراسة في القسم والذي أعدت مناهجه بما يتلائم ونمو الطالبة ومرحلتها العمرية باكتساب المعلومات النظرية والمهارات العملية بصورة مركزة وبحركات متقنة ومعلومات منظمة متسلسلة ومفاهيم وقواعد منسقة .

وهكذا نرى ان الطالبات يبدآن بدراسة الاقتصاد المنزلي بقناعة وتركيز بعد ان تحدد اتجاه اختصاصهن الجامعي . وتظهر بوضوح عملية نمو المهارات من ملاحظة حركات الجسم حتى يصبح الاداء سهلاً وحركات التصحيح للخطأ اكيد .

- ويستدل على المهارة في الخياطة والمنسوجات من خلال انجاز عمل في وقت قصير بسهولة وبحركات هادئة منتظمة وانتاج جيد مع الاحساس بالمسؤولية وعدم الاسراف في مواد الخياطة مهما كان نوعها وبساطتها ، من خلال تحليل المهارة الى اجزائها المتسلسلة حيث يكون التدريب عليها جزء فجزء ثم بمجموعها كاملة . بعدها يبدأ توضيح كيفية اداء اجزائها مع بعضها والتركيز على مكوناتها الصعبة وعند الانتهاء من انجاز العمل يفسح المجال لكل طالبة لكي تقوم بالمهارة بنفسها وباسرع ما يمكن وبتوجيه من المدرسة والمعيدة اللتان تشرفان على الاداء وتصحيح الاخطاء .

ويحاول القسم التركيز على المهارات الأساسية منذ الصف الاول حيث تتم عملية تمثيل الطالبة للاهداف السلوكية وللمهارات المطلوبة .

ان اكتساب المهارة في المنسوجات والخياطة يتطلب التطبيق الفعلي في العمل مع ملاحظة النتائج واجراء التغييرات على الخطأ نتيجة الملاحظة ثم اعادة التطبيق بالشكل الصحيح حتى تصل الى المستوى المطلوب اذ لابد للمختصة في الاقتصاد المنزلي من انقان تخصصها بمستوى جيد لتستطيع من خلال ذلك القيام بممارسة

نمو المهارات والمعلومات الأساسية في الخياطة والمنسوجات لدى طالبات قسم الاقتصاد المنزلي..... هالة الخيري

تخصصها بكفاءة عالية سواء كمدرسة للمادة في المرحلة الثانوية أو ممارسة عملها كربة بيت .

الفصل الثالث

مجتمع البحث وعينة الدراسة

مجتمع وعينة البحث هن الطالبات المقبولات في قسم الاقتصاد المنزلي في السنة الدراسية ١٩٨٩ - ١٩٩٠ واللواتي تخرجن في القسم ذاته في السنة الدراسية ١٩٩٢ - ١٩٩٣ ، حيث استبعد من المجتمع الطالبة الراسبة في المراحل المختلفة والمؤجلة والتي تركت الدراسة لأي سبب من الاسباب وفي أي سنة من السنوات الدراسية الجامعية الأربع وبذلك فقد بلغ عدد الطالبات في العينة (٣٣) طالبة . فتكون عينة البحث شاملة على طالبات من محافظة بغداد ومحافظات القطر المختلفة واللواتي قضين المرحلة الجامعية بتسلسل سنواتها بدون انقطاع وفي المدة الاصغرية للتخرج (اربع سنوات) .

اداة البحث :

اداة البحث هي اختبار للمفاهيم الأساسية والمهارات في المنسوجات والخياطة . وقد استخدمت الباحثة الاختبار المعرفي (النظري) الذي صممته في رسالتها للماجستير في سنة ١٩٨٧ . والاختبار كان قد جمع من نماذج لاسئلة فصلية ونهائية في حقل المنسوجات والخياطة ولعدة سنوات ويتكون من (٥٠) فقرة اختبارية موضوعية موزعة على اربعة محاور رئيسة يتفرع منها (١٣) محور فرعي وكما يأتي (٣) محاور فرعية لكل من المحور الرئيس الاول والثاني ومحورين فرعيين للمحور الرئيسي الثالث و (٥) محاور فرعية للمحور الرئيسي الرابع . تشكل الفقرات على (الصح والخطأ الاختيار من متعدد - اختيار الجواب الصحيح - المواءمة) . (جدول رقم ١)

ويعتبر الاختبار الموضوعي من افضل الاختبارات لما يمتاز به من موضوعية ويغطي مساحات واسعة من المفاهيم الأساسية (المعلومات النظرية) والمهارات العملية لذلك الحقل . اما المحاور الرئيسة للاختبار فهي :-

١. المعرفة بالمنسوجات ٢. تحضيرات تسبق عملية الخياطة

٣. أنواع الخياطة ٤. مراحل الخياطة المختلفة

وتتفرع منها محاور فرعية وحددت لكل محور رئيس عدد من الفقرات حسب أهمية المحور . وقد وزعت الفقرات في الاختبار وبشكل منسق يعد الممل عن الطالبة والجدول رقم (١) يبين تفاصيل المحاور المعتمدة والفقرات المتعلقة بها مع ارقامها

:-

جدول رقم (١)

المحور الرئيس	المحور الفرعي	عدد الفقرات في الاختبار	ارقام الفقرات
المعرفة بالمنسوجات	١. انتقاء الاقمشة	٤	٧٣/٨/٧/١
	٢. معلومات عن المنسوجات	٧	٣٤/٣٣/٨٢/٢٠/١٥/١٤/٩
	٣. الرموز الخاصة بتنظيف المنسوجات	٦	٥٠/٤٩/٤٨/٤٧/٤٦/٤٥
تحضيرات تسبق عملية الخياطة	١. تحضير القالب	٣	٤٢/٢٤/٢٣
	٢. التفصيل	٧	٣١/٣٠/٢٩/٢٧/١٩/١٨/١٥
	٣. التأشير	١	٣٨
انواع الخياطة	١. الخياطة اليدوية	٥	٤٠/٣٩/٣٥/١٢/١١
	٢. الخياطة بالماكينة	٥	٢٢/١٣/٦/٣/٢
		١٠	
مراحل الخياطة	١. الغنابات	٣	٤٣/١٧/٤
	٢. الخياطات	٣	٣٢/٢١/١٠
	٣. الشريط الموروب (القيراج)	٣	٤١/١٦/٥
	٤. الازرار وفتحاتها	٢	٣٦/٢٥
	٥. الثنيات	١	٤٤
		١٢	

تطبيق الاختبار

طبق الاختبار القبلي على الطالبات وهن يحضرن لأول مرة في موضوع اسس الخياطة والذي تقوم الباحثة بتدريسه وذلك في نهاية تشرين الاول ١٩٨٩ . هذا العلم ان الطالبات لم تكن على علم ان هناك اختبار سيجرى اثناء المحاضرة .

جمعت اوراق الاختبار وثبتت عليها اسماء الطالبات المشاركات في الاختبار والتاريخ الذي اجري فيه الاختبار ثم صححت جميعها واعطيت الدرجة الكلية لكل طالبة وحفظت .

وبعد تدرج الطالبات في المراحل الدراسية وصولاً الى المرحلة الرابعة في قسم الاقتصاد المنزلي قامت الباحثة بتحضير نسخ اخرى من نفس الاختبار واجرى الاختبار في نهاية الشهر الرابع (نيسان) في سنة ١٩٩٣ بعد رجوع الطالبات من التطبيق الجمعي في المدارس الثانوية . اي ان المعلومات الأساسية في حقل المنسوجات والخياطة تكون قد اكتملت لدى الطالبات .

جمعت اوراق الاختبار وصححت وفرغت في استثمارات صممت لهذا الغرض كذلك فرغت اوراق اختبار المرحلة الاولى .

الوسائل الاحصائية المستعملة :-

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية التالية لتحقيق اهداف البحث والتوصل الى نتائج وهي :-

١. مقاييس النزعة المركزية والتشتت (المتوسط والانحراف المعياري) لدرجات العينة في الصف الاول ولكل محور من المحاور الرئيسة في الاختبار الذي طبق ثم درجات العينة ذاتها في اختبار الصف الرابع واخيراً الاختبار ككل وبنفس الطريقة .

٢. الاختبار التائي t-test لفحص الفروق بين المتوسطات لدرجات المرحلتين (الاولى والرابعة) ولكل محور رئيس لنفس العينة (بحث طولي تتبعي) .

الفصل الرابع

النتائج :-

حصلت العينة البالغ عددها (٣٣) طالبة على النتائج التالية وحسب المحاور الرئيس الأربعة التي تضمنتها فقرات الاختبار وكما يلي :-

١. المحور الرئيس الأول (المعرفة بالمنسوجات) : يحوي هذا المحور (٣) محاور فرعية حقق متوسط في الصف الأول مقداره (٨,٦٦) وبانحراف معياري مقداره (٩,٧٧) أما في الصف الرابع فقد كان المتوسط (١٢,٢١) والانحراف المعياري (١٢,٧٩) وباستخدام الاختبار التائي لمعرفة الفروق بين مستوى تحصيل الطالبات في الصف الأول وفي الصف الرابع كانت النتيجة (٤,٢٧) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح طالبات الصف الرابع .

٢. المحور الرئيس الثاني (تحضيرات تسبق عملية الخياطة) : والذي يحوي (٣) محاور فرعية حقق في الصف الأول متوسط مقداره (٦,٧٢) وانحراف معياري قدره (١٠,٠٣) وكان متوسط درجات الصف الرابع (٧,٩٣) وانحراف معياري مقداره (١١,٧٤) وكانت نتيجة الاختبار التائي لفحص الفروق بين المتوسطين هي (١,٤٧٥) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الطالبات في الصف الرابع .

٣. المحور الرئيس الثالث - انواع الخياطة : ويحوي على محورين فرعيين كان متوسط النتائج في الصف الأول (٥,٢١) والانحراف المعياري (٧,٩٨) بينما كان المتوسط في الصف الرابع (٦,٨٤) والانحراف المعياري (١٠,١٢) ولمعرفة الفرق بين المتوسطين استخدم الاختبار التائي وكانت النتيجة (٢,٢٠١) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الطالبات في الصف الرابع .

٤. المحور الرئيس الرابع - مراحل الخياطة المختلفة : يحوي خمسة محاور فرعية فقد حقق متوسطاً قدره (٤,٨٠) في الصف الاول انحرافاً معيارياً مقداره (٨,٤) ، اما المتوسط في الصف الرابع فقد كان (٧,٤٢) والانحراف المعياري مقداره (١١,٥) وعند استخدام الاختبار التائي لفحص الفرق بين المتوسطين كانت النتيجة (٣,٣٩٩) وهي نتيجة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ لصالح الطالبات في الصف الرابع. اما النتيجة النهائية لمدى تطور المفاهيم النظرية والمهارات العملية في المنسوجات والخياطة لطالبات قسم الاقتصاد المنزلي وهو (الهدف الرئيس للبحث) فقد حقق متوسطاً مقداره (٢٥,١٥) في الصف الاول وانحراف معياري مقداره (٥,٤١) اما في الصف الرابع فقد كان متوسطاً (٣٤,٣٩) والانحراف المعياري (٣,٦٩٦) . وعند استخدام الاختبار التائي لمعرفة الفرق بين المتوسطين كانت النتيجة (٧,٤٥٢) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) لصالح طالبات الصف الرابع .

والجدول التالي يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمحاور الاختبار والاختبار ككل .

المحاور	الصف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
١. المعرفة بالمنسوجات	الاول	٨,٦٦	٩,٧٧	٤,٠٧١
٢. تحضيرات تسبق عملية الخياطة	الرابع	١٢,٢١	١٢,٧٩	
٣. انواع الخياطة	الاول	٦,٧٢	١,٠٣	١,٤٧٥
٤. مراحل الخياطة المختلفة	الرابع	٧,٩٣	١١,٦٤	
الكلي	الاول	٥,٢١	٧,٩٨	٢,٢٠١
	الرابع	٦,٨٤	١٠,١٢	
	الاول	٤,٧٨	٨,٤	٣,٣٩٩
	الرابع	٧,٤٢	١١,١٥	

نمو المهارات والمعلومات الاساسية في الخياطة والمنسوجات لدى طالبات قسم الاقتصاد المنزلي..... هالة الخيري

المحاور	الصف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
	الاول	٢٥,١٥	٥,١٤١	٧,٤٥٢
	الرابع	٣٤,٣٩	٣,٦٩٦	

الاستنتاجات :

- في ضوء ما قدمه البحث من نتائج يمكن استنتاج ما يلي :-
١. ان السنوات الست في الثانوية والتي تدرس فيها التربية الاسرية سنوياً غير قادرة على تكوين مفاهيم نظرية او عملية بصورة جيدة في حقل المنسوجات والخياطة رغم طول مدة الدراسة .
 ٢. ان مادة التربية الاسرية وحقل المنسوجات والخياطة لا يدرس بصورة جيدة وقد يرجع السبب الى ان قسماً من مدرسات التربية الاسرية في المدارس الثانوية هن من خريجات كليات واقسام غير قسم الاقتصاد المنزلي / كلية التربية للبنات / جامعة بغداد .
 ٣. لم يكن تدريس مادة التربية الاسرية بجدية كافية حيث تقوم معظم مدرساته بالتنازل عن دروسهن الى مدرسات الدروس التي ستدخل في الامتحان الوزاري لاكمال المنهج مما يحدث خللاً في عملية التعليم .
 ٤. ان طالبات الثانوية لا يبدن اهتماماً في اكتساب المهارات العملية في الخياطة لعدم دخول هذا المقرر في الامتحانات الوزارية من ناحية وعدم قناعتهم في تعلمها واعتمادهن على الملابس الجاهزة او من يقوم بعملها بالاجر من ناحية ثانية .
 ٥. عدم وجود مختبر واجهزة ومعدات كافية او وسائل تعليمية في المدارس الثانوية . يشكل عنصراً هاماً في خلل عملية اكتساب المهارات .
 ٦. يلاحظ ان عدد كبير من طالبات المرحلة الثانوية يتأملن ان يقبلن في كليات بمفاضلة اعلى ولم تكن رغباتهن في قسم الاقتصاد المنزلي .

التوصيات :

من اجل رفع مستوى الطالبات في حقل المنسوجات والخياطة في المرحلة الثانوية وبناء على نتائج البحث القائم توصي الباحثة بما يلي :-

١. فتح دورات في التعليم المستمر في قسم الاقتصاد المنزلي لرفع مستوى تدريس مدرسات الثانوية وخاصة اللواتي مر على تخرجهن اكثر من سبعة سنوات وذلك لتجديد المعلومات .

٢. ان تكون مدرسة التربية الاسرية في المرحلة الثانوية من خريجات قسم الاقتصاد المنزلي / كلية التربية للبنات .

٣. توفير المختبرات والمستلزمات الضرورية لتدريس مواضيع الخياطة من اجل تكوين المهارات اللازمة . لانه لا يمكن لاي اسرة او فرد ان يستغني عن كل ما يتعلق بالملابس لانها تهم الجميع والمسؤولية الاولى تقع على عاتق المرأة .

٤. تدريس المفاهيم النظرية والمهارات العملية في جميع الصفوف في المرحلة الثانوية بطريقة جدية ومشوقة . بحيث تخلق فتاة واعية تهتم بجوانب الحياة الاسرية والبيئية لما لها من اهمية في حياة المجتمع .

٥. التأكيد على مدرسات المرحلة الثانوية الزام الطالبات بتطبيق المهارات العملية في الخياطة اثناء الدرس . وليس استلام القطع المنتجة كاملة حيث تستعين بعض الطالبات بمن يقوم بالخياطة بدلها من اجل انجاز ما تبتغيه المدرسة مما يفقد العملية التعليمية احد اهدافها .

٦. زيادة عدد الحصص في الاسبوع لمادة التربية الاسرية العملية منها والنظرية لتزداد مهارة الطالبات في المجالات المختلفة .

المصادر :

- مناهج المنسوجات والخياطة في المرحلة الثانوية .
- مناهج المنسوجات والخياطة في المرحلة الجامعية لقسم الاقتصاد المنزلي / كلية التربية للبنات / جامعة بغداد .

ملحق رقم (١) الاختبار الخاص بالبحث

س ١ : ضعي علامة $\sqrt{}$ او $\times$ امام كل جملة مما يأتي :

١. الاقمشة التي تحتوي على تصاميم كبيرة (نقوش) وبأتجاه واحد تحتاج الى ☐ كمية اكبر من القماش السادة عند التفصيل .

٢. تتشابه جميع مكائن الخياطة في مكوناتها الاساسية . ☐

٣. الغرزات القصيرة تكون اقل مطاطية من الغرزات الطويلة . ☐

٤. غبنات (بنسات) الظهر اقصر من غبنات الامام في التنورة . ☐

٥. لا تترك علاوات خياطة حول التقويرات التي تزين بشريط موروب (☐ قيراج) خارجي .

٦. يوضع الجانب المسطح من ابره ماكنة الخياطة في الجهة المعاكسة لوضع ☐ الخيط الاخير قبل نظمه (لضمه) في الابرة .

٧. ان زيادة مطاطية الياف الصوف هي التي تجعل للقماش الصوفي قابلية على ☐ استعادة شكله بعد التجعد .

٨. يفوق القطن باقي الاقمشة النباتية في قابليته على امتصاص الاصباغ . ☐

٩. يجوز استعمال الكلور في تبييض (قصر) اقمشة النايلون . ☐

١٠. تستعمل غرزات التثبيت على طبقتين من القماش . ☐

١١. تستعمل غرز السراجة بمختلف انواعها في المراحل النهائية لعمل الرداء . ☐

١٢. الغرزة المسحورة من انواع الخياطات اليدوية غير الثابتة . ☐

١٣. عند الخياطة (التكل) على طبقتين من القماش تقوم الاسنان الدافعة في ☐ ماكنة الخياطة بدفع الطبقة العليا اكثر من الطبقة السفلى .

١٤. تتميز اقمشة الكتان بلمس جلدي صقيل . ☐

١٥. الجفاف الزائد يقلل من قوة القماش القطني .

س٢ : ضعي إشارة √ امام الكلمة التي تزينها مناسبة :-

١٦. توصل قطع الشريط الموروب (القيراج) مع بعضها بمحاذاة خط النسيج:

☐

العرضي

☐

الطولي

١٧. تكوى غبنة (بنسه) الكتف في الظهر باتجاه :

☐

خط الوسط

☐

الردن

١٨. عند وضع اجزاء القالب (الباترون) على القماش تثبت اولاً الاجزاء :

☐

الكبيرة

☐

الصغيرة

١٩. على ان تكون الحافة الضيقة في القالب الى :

☐

الخارج

☐

الداخل

٢٠. الصوف الذي ينتج في العراق يصلح لعمل :

☐

السجاد

☐

الملابس النسائية

٢١. يكوى خياط خط الخصر في حالة التتورة المخروطة الى جهة :

☐

البلوز

☐

التتورة

٢٢. اذا زادت قوة الشد العليا عن السفلى في (تكل) ماكنة الخياطة ظهر الخيط

العلوي بصورة مستقيمة على :

☐

ظهر القماش

☐

وجه القماش

٢٣. تجرى التصليحات من تصغير او توسيع على قطع القالب (الباترون) :

☐

بعد تثبيته على القماش

☐

قبل تثبيته على القماش

٢٤. عند استعمال القوالب (الباترونات) في تفصيل الملابس لابد من ان تعين

في كل قطعة خط النسيج .

☐

العرضي

☐

الطولي

٢٥. عند تثبيت الازرار على الاقمشة يستعمل العنق في خياطة الازرار على الاقمشة :

السميكة ☐ الرقيقة ☐

٢٦. تستعمل عرى الخيط كمغالق عند استعمال الازرار .

الصغيرة ☐ الكبيرة ☐

٢٧. يعدل طرفا القماش الصوفي بطريقة :

المزق ☐ التسليت ☐

٢٨. يعتبر الحرير الطبيعي :

جيد التوصيل للحرارة ☐ رديء التوصيل للحرارة ☐

٢٩. الخياطات الجانبية تحتاج الى علاوة خياطة

اعرض من خياط الكتف ☐ اضيق من خياط الكتف ☐

٣٠. اما تقوية الرقبة فتحتاج الى علاوة خياط

اعرض من خياط الكتف ☐ اضيق من خياط الكتف ☐

٣١. كلما زاد سمك القماش :

زاد ☐ نقص عرض علاوة الخياط ☐

٣٢. تكوى خياطات الرداء

بعد خياطته ☐ اثناء خياطته ☐

س٣ : ضعي دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة لما يأتي :

٣٣. يستعمل الكتان في صنع مناشف اواني المطبخ بسبب :

أ. سمكة

ب. رخص ثمنه

د. سرعة امتصاصه

ج. صعوبة احتراقه

٣٤. أقل الألياف توصيلاً للحرارة هي الياف :

- أ. القطن
ب. الصوف
ج. الكتان
د. الريون

٣٥. تعمل غرزة فتحة الأزرار :

- أ. من اليمين إلى اليسار
ب. من اليسار إلى اليمين
ج. لا يهم الاتجاه يميناً أو يساراً
د. من جهة ظهر القماش

٣٦. الأقمشة المترصة النسيج يستعمل في خياطتها ابر :

- أ. دقيقة
ب. متوسطة
ج. سميكة
د. لا يهم سمك الابرة

٣٧. الكسرات التي تعمل في الملابس تكون ثابتة في اقمشة :

- أ. الكتان
ب. النايلون
ج. القطن
د. الصوف

٣٨. تستعمل طريقة العجلة والمكاريون للتأشير على الأقمشة :

- أ. غير متماسكة الحياكة
ب. البيضاء اللون
ج. متوسطة السمك
د. الشفافة

٣٩. تستعمل في تنظيف الخياطات الداخلية للرداء غرزة :

- أ. حافة البطانيات
ب. الدرز ، اللفق ، (السرفيليه)
ج. الشلالة
د. المسحورة

٤٠. تسحب (تنظف) خيوط السراجة من الخياط :

- أ. قبل (التكل)
ب. بعد الكي
ج. بعد (التكل)
د. لا يهم سحبها أو بقائها

٤١. يطلق اسم الموروب (القيراج) الكامل على الشريط الذي يقص على خط

بزاوية قدرها :

أ. ٩٠ درجة

ب. ٤٥ درجة

ج. ٦٠ درجة

د. ٣٠ درجة بين خط النسيج الطولي

(السدة) وخط النسيج العرضي (اللحمة)

٤٢. الخطوط المتقطعة في القوالب الجاهزة تدل على :

أ. خط (التكل) الخياط

ب. خط ثنيه القماش

ج. خط الوسط

د. خط النسيج العرضي

٤٣. تكوى الغبنات الافقية باتجاه :

أ. أعلى الرداء

ب. أسفل الرداء

ج. غير ذات اتجاه

د. تقسم الى قسمين على طول الغبنة

٤٤. يستعمل (التكل) في ثني اذيال الملابس اذا كان عرض الثنيه :

أ. كبير جداً

ب. قليل جداً

ج. متوسط

د. لا يهم عرض الثنية

س ٤ : الاشكال التالية مرسومة على القطعة الموجودة في الملابس الجاهزة والخاصة

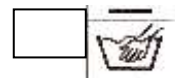
بتوضيح كيفية العناية والتنظيف للرداء حسب نوعه ، اختاري الرقم الصحيح من

الاجابة عن كل شكل وثبتيه امام الشكل داخل المربع المقابل .



١. تكون في درجة حرارة منخفضة

٤٥. أ.



٢. عدم استعمال مواد تبييض (قاصر)

٤٦. ب.

اثناء الغسل

٤٧. ج.  ☐ ٣. تنظف القطعة تنظيفاً جافاً
٤٨. د.  ☐ ٤. تغسل القطعة باليد وليس بالغسالة الكهربائية
٤٩. هـ.  ☐ ٥. تنشر القطعة على سطح افقي
٥٠. و.  ☐ ٦. يمكن تجفيف القطعة في المجفف الكهربائي
٧. تكوى القطعة في درجة حرارة مرتفعة

درجة فاعلية المجالس الطلابية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس

في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن

د. عمر عبد الرحيم ربابعة

المقدمة

نهج الأردن ومنذ التسعينات من القرن الماضي نهجاً جديداً في التوجه نحو ترسيخ الديمقراطية التي أصبحت مطلباً عالمياً وإحدى حقوق الإنسان المشروعة، وازداد التأكيد على هذا التوجه الديمقراطي ليشمل مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. كما زاد الإحساس بالحاجة إليها في شتى مناحي الحياة. لقد استأنف النهج الديمقراطي في الأردن منذ الانتخابات النيابية عام ١٩٨٩، إذ أصبح الأردن على أعتاب مرحلة جديدة من مراحل الديمقراطية، الأمر الذي استلزم تبديل المفاهيم القديمة التي كانت سائدة قبل اتخاذ الأردن الديمقراطية نهجاً للحياة. ومن أجل إرساء نظام تربوي جديد لتربية وتعليم الجيل الجديد ضمن أسس الديمقراطية، أقرت وزارة التربية والتعليم قانوناً جديداً للتربية لسنة ١٩٩٨، ليواكب المرحلة الجديدة التي خطاها الأردن (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

إن مرحلة التحول الديمقراطي على مستوى الدولة تتطلب من النظام التربوي أن يركز في عملياته المدرسية على تنمية السلوك الديمقراطي الذي يجب أن يكون على مستوى المدرسة وعلى مستوى الصف، من خلال جملة من الثوابت التي تعد مادة الديمقراطية وأصل وجودها ونموها. مثل عملية الانتخاب والتعددية الفكرية واللامركزية. ولذلك شرعت وزارة التربية والتعليم بتجربة مجالس الطلبة في المدارس الثانوية عام (١٩٩٤) فقد أصدرت الوزارة كتاباً ذا الرقم ٣٤٢٣٢/٥٥/٥٢ الموافق ١٦/٨/١٩٩٤ الذي جاء فيه: إيماناً بفلسفة التربية والتعليم في إيجاد المواطن الصالح وتنمية شخصية الطالب من جوانبها المختلفة التي تسعى فلسفة التربية والتعليم إلى تحقيقها، وتعميقاً لمفهوم الديمقراطية تشكل مجالس للطلبة في المدارس وفق أسس

إنشاء مجالس الطلبة في وزارة التربية والتعليم. وتضمن الكتاب أسس إنشاء مجالس الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن وزارة التربية تسعى ضمن خططها للارتقاء بدور مجالس الطلبة، والعناية بالقيادات الطلابية وعليه فهي بحاجة إلى معرفة درجة فاعلية هذه المجالس وقد تمثلت مشكلة هذه الدراسة في التعرف على درجة فاعلية المجالس الطلابية المدرسية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس في الأردن . وبشكل خاص فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية المجالس الطلابية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

١. ما درجة فاعلية المجالس الطلابية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس ؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله المجالس الطلابية كما وتتبع أهمية هذه الدراسة في أنه لم يسبق أن أجريت دراسات أردنية شاملة للمملكة - بحدود علم الباحث - حول المجالس الطلابية. هذا بالإضافة إلى أن هذه الدراسة توفر معلومات عن هذا الموضوع عدا عن كونها تسهم في إثراء الدراسات المرتبطة بالمجالس الطلابية والممارسات الديمقراطية الطلابية. كما تعود أهمية هذه الدراسة إلى كونها تساعد صانع القرار والمخطط التربوي في التعرف على فاعلية المجالس الطلابية وبالتالي سد بعض الثغرات فيها. أو إعادة النظر بالفكرة من أساسها.

حدود الدراسة:

١. اقتصرت الدراسة على المعلمين المشرفين على هذه المجالس في المدارس الثانوية

الحكومية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

التعريفات الإجرائية:

مجلس الطلبة : هو مجلس منتخب من طلبة المدرسة، بطريقة الاقتراع السري على أن لا يزيد عن ٥% من طلبة الشعبة الواحدة، وذلك لتمثيلهم في الأمور التي تهم المدرسة.

الفاعلية : هي القدرة على التأثير التي يتمتع بها مجلس الطلبة لتحقيق الأهداف والمسؤوليات المناطة به، وتقاس هذه القدرة من خلال مقياس فاعلية مجالس الطلبة المدرسية.

المعلمون المشرفون : هم المعلمون المشرفون على المجالس الطلابية في المدارس الثانوية.

الإطار النظري

إن عملية التمدرس لا تنحصر في تنمية وإثراء الأبعاد المعرفية عند التلاميذ فقد تجاوز مفهوم التمدرس اليوم البعد المعرفي إلى الاهتمام ببعد تربية التلميذ عبر تعريض التلميذ إلى مجموعة مخططة من المناشط التي من شأنها أن تربيته معرفياً ومفاهيمياً وكذلك تنمية اتجاهاته وقيمه وممارسته. إن تجسيد هذه الأهداف يتجاوز غرفة الصف إلى نشاطات موجهة من شأنها صقل شخصية التلميذ وتربيته ومن هذه المناشط المجالس الطلابية.

إن المدرسة ليست مكاناً يتجمع فيه الطلاب للتحصيل الدراسي فقط، بل هي مجتمع صغير يتفاعلون فيه، يتأثرون ويؤثرون؛ حيث يتم اتصال بعضهم ببعض، ويشعرون بانتماء فيما بينهم، ويعملون على تحقيق الأهداف لمدرستهم، مما يؤدي إلى إيجاد المناخ المناسب لنموهم الفردي والجماعي. كذلك فإن من أهداف المدرسة العمل على تقوية ارتباط الطلاب بمجتمعهم وبيئتهم، الأمر الذي يؤدي إلى عدم فصل المدرسة عن المجتمع (شحاته، ١٩٩٤).

إن الهدف الأساسي من التربية هو تعديل سلوك الإنسان وفق الاتجاهات المطلوبة، وهذا التعديل يتوقف أساساً على مدى ما يكتسبه الطلبة من ميول واتجاهات

وقيم، ولا يمكن أن يكتسبوا شيئاً من ذلك إلا عن طريق ممارسة النشاط وترتبط فلسفة النشاط التربوي بالفلسفة الحديثة في التربية، والتي تؤمن بأن الإنسان يعيش في مجتمع دائم التغير، وبأن نموه يتم نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، وأن خبراته التي يكتسبها في مراحل نموه المختلفة تتكون بطريقة متكاملة في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية، عن طريق ما يقوم به من نشاط جسمي وعقلي. ويقصد بالنشاط التربوي تلك البرامج التي تضعها أو تنظمها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة في البرنامج التعليمي والتي يقبل عليها الطلبة برغبة، ويزاولونها بشوق وميل تلقائي، بحيث تحقق أهدافاً تربوية معينة، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية، أو بإكتساب خبرة أو مهارة أو اتجاه علمي داخل الصف أو خارجه في أثناء اليوم الدراسي أو بعد انتهاء الدراسة، على أن يؤدي ذلك إلى نمو في خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية المرغوبة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

إن ميول التلاميذ وحاجاتهم هي التي يجب أن تحدد أنواع النشاط الذي يمارسونه، بحيث يقوم هذا النشاط في محتواه وتنظيمه على أساس ميولهم ورغباتهم ولما كانت هذه الميول متغيرة بتغير الظروف، ومتعددة بتعدد التلاميذ، فيجب أن تصبح عملية التخطيط للنشاطات مستمرة ومشاركة بين التلاميذ ومعلميهم، يخططون لما يظهر من ميول، ويعلمون ويخططون في المستقبل لما يجد منها.

ويجب أن ترتبط المواد الأساسية بألوان مختلفة من الأنشطة، حيث يوضح النشاط تلك المواد ويبين تطبيقاتها العملية، وبحيث يحوي من الخبرات التربوية ما يؤدي إلى تعلم التلاميذ تعليماً سليماً مرغوباً فيه، وإلى نمو متكامل وبناء شخصية تعتمد على نفسها اعتماداً كاملاً في المستقبل، وبحيث يؤدي بالتالي إلى جعل المدرسة مجتمعاً صغيراً فيه مجالات مختلفة للتفكير والتجريب والأداء الفردي والجماعي تحت إشراف وإرشاد. ويصبح العمل المدرسي عملاً يتخلله النشاط داخل المدرسة وخارجها

كجزء لا يتجزأ من المادة الدراسية، ويصبح تفاعل التلميذ مع بيئته المادية والاجتماعية تفاعلاً يساعد على نمو وتكامل شخصيته. ويجب أن تسود الروح الديمقراطية في النشاط، وتمتد هذه الروح إلى نشاط التلاميذ خارج المدرسة، فلا يكون النشاط مجالاً للعبث وضياح الوقت، بل يوجه التلاميذ لإكتساب معلومات ومهارات وعادات مرغوب فيها ليصبح هذا النشاط فرصة عظيمة لوصل المدرسة بالمجتمع. وبالتالي فإن النشاط يجب أن لا يكون هدفاً في حد ذاته، بل وسيلة في الوصول إلى الهدف وتشبع حاجات التلاميذ وميولهم الحقيقية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

من الاستراتيجيات التربوية في مجال النشاطات التربوية تعزيز مشاركة الطلبة وتفعيل دورهم في الأنشطة التربوية المتنوعة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم وتطوير المرافق والنشاطات التربوية في المؤسسات التعليمية وتوسيع قاعدتها وتحسين نوعيتها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣). وجاء في التوجيهات الرئيسية للمؤتمر الذي عقد عام ١٩٩٩ تشجيع المناخ الديمقراطي واعتماد أسلوب العرض وليس الفرض وفتح المجال أمام الطالب. للحوار والمناقشة للتعبير عن آرائه ورغباته ومقترحاته (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

وتأكيداً لأهمية النشاطات التربوية فإن الأهداف العامة للتربية في المملكة الأردنية الهاشمية التي تنبثق من فلسفة التربية تتمثل في تكوين المواطن الصالح المؤمن بالله تعالى المنتمي لوطنه وأمته، النامي في مختلف جوانب الشخصية والجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، قادراً على التفكير والنقد الموضوعي، واستثمار الأوقات الحرة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والإبتكار وروح المبادرة بالعمل بالترويج البريء. ومن مهام وزارة التربية والتعليم العمل على تشجيع أوجه نشاط الطلاب في المؤسسات التعليمية، وتنظيم شؤون هذا النشاط في جميع ميادين الرياضية والكشفية والفنية والثقافية والاجتماعية، والإسهام في تشجيع

النشاط الثقافي والعلمي، وتعزيز العلاقة بين المؤسسة التعليمية ومجتمعها المحلي بإنشاء مجالس محلية للمدارس ومنها مجالس الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣).

الدراسات السابقة

قام العديد من الباحثين، على المستويين العالمي والعربي، بكثير من الدراسات في مجال دراسة فاعلية وأهمية المجالس المدرسية ودورها، كمجالس الآباء والمعلمين ومجالس الضبط، أو النشاطات التربوية بشكل عام، ولكن هناك ندرة في الدراسات في موضوع مجالس الطلبة، وبخاصة الدراسات العربية. ويمكن استعراض نتائج ما تم الحصول عليه من دراسات عربية وأجنبية كما يلي:-

أجرى ربابعة (٢٠٠٢) دراسة تهدف إلى تعرف واقع المجالس الطلابية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومديري المدارس في محافظة عجلون للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢،

لقد أظهرت نتائج الدراسة ، أن فاعلية مجالس الطلبة في محافظة عجلون من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومديري المدارس كانت منخفضة ، بحسب معيار الدراسة أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني بينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والخبرة بين المعلمين ومديري المدارس في مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0,05$). وبالنسبة للسؤال الثالث توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في آرائهم حول فاعلية مجالس الطلبة تعزى للجنس ، وكان الفرق لصالح الطلاب عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$) .

لقد خلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها إجراء المزيد من الدراسة لمعرفة آراء الطلبة والمعلمين ومديري المدارس في محافظات أخرى في المملكة حول المجالس الطلابية .

كما أجرى الحشيان (٢٠٠٠)، دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية في مدارس محافظة المفرق،

وأظهرت نتائج الدراسة أن مبدأ العدل والمساواة كأحد مبادئ الديمقراطية قد حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، إذ بلغ (٤,٥٨). مما يعكس التطبيق الواضح لمبادئ الديمقراطية للمعلمين في مدارس محافظة المفرق.

وأجرى الجاير (١٩٩٨)، دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات طلبة المعاهد العليا لممارسة ديمقراطية التعليم في ليبيا. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك ديمقراطية تعليم في المعاهد العليا في ليبيا من خلال تصورات الطلبة، واتضح ذلك في جميع مجالات الدراسة وهي تكافؤ الفرص التعليمية، والقبول والتسجيل، وتنوع التعليم، والحرية الأكاديمية، ومعاملة الإدارة التربوية للطلبة، وتحقيق كرامة الطالب من حيث هو إنسان، والنشاطات المرافقة، والتسهيلات المادية والخدمات.

أما أبو الهيجاء (١٩٩٥)، فقد تمحورت دراسته حول المبادئ الديمقراطية ومدى تطبيقها لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديري المدارس الحكومية في محافظة اربد لمبادئ الديمقراطية منخفضة، من وجهة نظر المعلمين.

وأقام باتمور (Patmor, 2001)، دراسة بعنوان آراء الطلاب والمجالس الطلابية حول قضية المشاركة في صنع القرار، في المدارس الثانوية في ولاية كنتاكي، وهدفت الدراسة إلى مقارنة آراء الطلبة من حيث رغبتهم بالمشاركة في صنع القرارات المدرسية، وأظهرت نتائج الدراسة، فيما يتعلق بالإشترك المرغوب فيه وجود فرق ذو دلالة بين استجابات الطلبة واستجابات المجالس الطلابية بنسبة ٥٥%، أما المدراء وهم القادة الرئيسيين في المدارس فقد فضلوا إشراك الطلاب بنسبة ٧٧%، وتشجع الدراسة مشاركة الطلاب في صنع القرار، وأن تكون المجالس الطلابية شريكاً في العملية التربوية.

وأما بيرمان (Berman, 1996)، فعمل دراسة بعنوان اختيار الديمقراطية دليل عملي للتعليم المتعدد الثقافات، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعليم المبني على

الديمقراطية يضمن تعليمًا متساوياً لجميع الطلبة من جميع المجتمعات والفئات والثقافات، وأن القضايا المتعلقة بالعرق والاتجاه السياسي والطبقة الاجتماعية أثرت على جهود تطوير التعليم في كاليفورنيا، وأظهرت أيضاً أن الأنشطة الصيفية واستراتيجيات التعليم تساعد على نشر الجانب الحسي والتفاهم المشترك بين المعلمين والطلاب.

وفي دراسة أجرتها واد (Wade,1999)، وعنوانها الديمقراطية في المدرسة الأساسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعايير الوطنية للمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية تدعم التفهم للمشاركة في المواطنة الديمقراطية من كل الطلاب، ومن ضمنهم طلبة المرحلة الأساسية. وقدمت الدراسة توصيات لتطوير الصف ديمقراطياً. وبناء مجتمع مدرسي ديمقراطي.

من خلال عرض الدراسات السابقة توصل الباحث إلى الملاحظات الآتية :

- ركزت بعض الدراسات على إشراك الطلبة في صنع القرار، وأن تكون المجالس الطلابية شريكاً في العملية التربوية. كما في دراسة باتمور (Patmor,2001) ودراسة الحشيان (٢٠٠٠).

- معظم الدراسات متفقة على أن أتباع السلوك الإنساني الديمقراطي القائم على العدل والمساواة مع العاملين في المدرسة (مديرين، أو معلمين، أو طلاب) يؤدي إلى تحقيق علاقات جيدة ومناخ تنظيمي سليم، ويعطي نتائج إيجابية فعّالة، كما في دراسة أبو الهيجاء (١٩٩٥)، والجابر (١٩٩٨).

- جاء في توصيات دراسة ربابعة (٢٠٠٢) إجراء دراسة شاملة للملكة فجاءت الدراسة الحالية للعمل بهذه التوصية.

الطريقة و الإجراءات

عينة ومجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين مشرفي المجالس في المدارس الثانوية الحكومية والبالغ عددهم (١٠١٨) موزعين على مديريات

المملكة. وعينة الدراسة: تشكلت من (١٤٧) مشرفا ومشرفة تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية وهم من مديريات قصبة الكرك من الجنوب وعمان الثانية من الوسط واريد الأولى من الشمال كما في الجدول (١) .

الجدول رقم (١)

الإقليم	المديرية	مشرفي المجالس
الجنوب	قصبة الكرك	٣٣
الوسط	عمان الثانية	٦٠
الشمال	اريد الاولى	٥٤
المجموع		١٤٧

أداة الدراسة

وتم الاستعانة باستبانة ربابعة (٢٠٠٢) . وتم تحكيمها وذلك بعرضها على سبعة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية ممن هم مختصون في الإدارة التربوية وأجريت التعديلات اللازمة فيها في ضوء ذلك بالإضافة إلى استخراج نتائج (كرونباخ ألفا) للتأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة الاستبانة وذلك عن طريق تحليل إجابة (٣٠) من أفراد المجتمع البحثي نفسه، وكانت نتيجة الاختبار ٨٩% وهي مقبولة إحصائياً، هذا وقد وزعت الاستبانة على العينة، وقام الباحث بتوضيح المفاهيم اللازمة في الاستبانة وإعطاء إرشادات لعينة الدراسة وتمّ توزيع الاستبانة على عينة (١٤٧ مشرفا ومشرفة) في حين بلغ عدد الاستبانات المستردة (١٤٠) وبنسبة ٩٢% من المدارس المذكورة لغرض جمع المعلومات.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما درجة فاعلية المجالس الطلابية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، ودرجة الفاعلية لإجابات أفراد عينة الدراسة، لكل مهمة من مهمات المجالس الطلابية، ثم تم ترتيب هذه المهمات في كل مجال من مجالات الدراسة. وتشير الجداول ذات الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) إلى المتوسطات الحسابية و درجة الفاعلية لإجابات عينة الدراسة على المجالات الخمسة ككل وعلى كل مجال على حدة.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية ودرجة الفاعلية لإجابات عينة الدراسة على المجالات ككل

رقم	المجال	المتوسطات الحسابية	درجة فاعلية
١	مجال العلاقة مع الطلبة	٣,٢٨	متوسطة
٢	مجال العلاقة مع الإدارة	٣,٤٣	متوسطة
٣	مجال العلاقة مع المعلمين	٣,٠٥	متوسطة
٤	مجال العلاقة مع أولياء الأمور	٢,٨٠	منخفضة
٥	مجال العلاقة مع المجتمع المحلي	٢,٧٧	منخفضة
	الدرجة الكلية	٣,٠٧	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٢) أن مجال العلاقة مع الإدارة حصل على أعلى متوسط حسابي قدره (٣,٤٣)، وكانت درجة الفاعلية في هذا المجال متوسطة بحسب معيار الدراسة. وحصل مجال العلاقة مع المجتمع المحلي على أدنى متوسط حسابي قدره (٢,٧٧) وكانت درجة الفاعلية في هذا المجال منخفضة بحسب معيار الدراسة.

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية ودرجة الفاعلية لتقديرات عينة الدراسة عامة لفقرات المجال

الأول (العلاقة مع الطلبة)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
١	يسهم المجلس في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة	٣,٦٠	عالية

درجة فاعلية المجالس الطلابية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن د. عمر عبد الرحيم ربابعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
٢	يسهم المجلس في تنمية القيم الدينية لدى الطلبة	٣,٣٠	متوسطة
٣	يسهم المجلس في تنمية الحس الوطني لدى الطلبة	٣,٧٦	عالية
٤	ينمي المجلس الممارسات الديمقراطية لدى الطلبة	٣,٧٤	عالية
٥	يعمل المجلس على إعداد جيل قيادي قادر على تحمل المسؤولية	٣,٥٨	عالية
٦	تمثل ممارسات المجلس أسلوباً علاجياً ناجحاً للحد من السلوكيات غير المرغوبة.	٣,٢٥	متوسطة
٧	يسهم المجلس في توفير مناخ تعليمي مناسب	٣,٠٥	متوسطة
٨	يسهم المجلس في عملية الضبط الذاتي لدى الطلبة	٣,٣٠	متوسطة
٩	يعمل المجلس على تنظيم الطلبة أثناء عملية البيع في المقصف المدرسي	٢,٨٠	منخفضة
١٠	يسهم المجلس في توعية الطلبة للانخراط في التعليم المهني	٢,٨٣	منخفضة
١١	يتبادل المجلس الزيارات مع المجالس الأخرى	٢,٩٥	منخفضة
١٢	يراعي المجلس الظروف الإنسانية لبعض الطلبة في قراراته	٣,١٦	متوسطة
	الكلية	٣,٢٨	

يلاحظ من الجدول رقم (٣) ما يأتي:

- أن المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (العلاقة مع الطلبة) يساوي (٣,٢٨) . وهذا يعني أن درجة فاعلية عمل المجلس بحسب المعيار الذي اعتمده الباحث كانت متوسطة.

* وحصلت الفقرات (١، ٣، ٤، ٥) على درجة عالية من الفعالية .

* وحصلت خمسة فقرات على درجة متوسطة من الفعالية وهي (٢، ٦، ٧، ٨، ١٢).

* وحصلت الفقرات (٩ ، ١٠ ، ١١) على درجة منخفضة من الفاعلية.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية ودرجة الفاعلية لتقديرات عينة الدراسة عامة لفقرات المجال الثاني (العلاقة مع الإدارة)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	درجة فاعلية
١٣	يساعد المجلس على تنظيم الاحتفالات التي تقيمها المدرسة	٣,٧٠	عالية
١٤	يشارك المجلس في عملية ضبط الطابور الصباحي	٣,٣٦	متوسطة
١٥	يسهم المجلس في تنظيم مكتبة المدرسة	٣,١٠	متوسطة
١٦	يسهم المجلس في تنظيم الرحلات المدرسية	٣,٢٠	عالية
١٧	يحافظ المجلس على أثاث المدرسة وممتلكاتها	٣,٣١	متوسطة
١٨	يعمل المجلس على المشاركة في التبرعات المدرسية وتنظيمها	٣,٤٠	متوسطة
١٩	يتعاون مدير المدرسة مع المجلس لحل مشكلات الطلبة	٣,٧٣	عالية
٢٠	يجتمع مدير المدرسة بشكل دوري مع أعضاء مجلس الطلبة	٣,٢٥	متوسطة
٢١	يتعامل مدير المدرسة بأسلوب ديمقراطي مع أعضاء مجلس الطلبة	٣,٧٠	عالية
٢٢	تجري الإدارة عملية انتخاب المجلس وفقاً للتعميمات الواردة من الوزارة	٣,٥٠	عالية
٢٣	يشترك المجلس مدير المدرسة في وضع جدول أعماله	٣,١٥	متوسطة
٢٤	توفر الإدارة للمجلس وقتاً مناسباً لعقد اجتماعاته	٣,٨٠	عالية
	الكلية	٣,٤٣	

يلاحظ من الجدول رقم (٤) ما يأتي :

- أن المتوسط الحسابي لواقع مجلس الطلبة في هذا المجال (العلاقة مع الإدارة) يساوي (٣,٤٣) وبدرجة فاعلية متوسطة.

* وحصلت الفقرات وهي (١٣, ١٦, ١٩, ٢١, ٢٢, ٢٤) على درجة فاعلية عالية،.

* وحصلت الفقرات (١٤, ١٥, ١٧, ١٨, ٢٠, ٢٣) على درجة فاعلية متوسطة.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية ودرجة الفاعلية لتقديرات عينة الدراسة عامة لفقرات المجال

الثالث (العلاقة مع المعلمين)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	درجة فاعلية
٢٥	يشرف المعلمون على سير الانتخاب	٣,٦٦	عالية
٢٦	يعمل المجلس على تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلبة	٣,٢٣	متوسطة
٢٧	يسهم المجلس في مناقشة أساليب التدريس	٢,٨٠	منخفضة
٢٨	يتدخل المتنفذون من المعلمين في شؤون المجلس	٢,٦١	منخفضة
٢٩	يساعد المجلس على حل المشكلات بين الطلبة والمعلمين	٣,٠٦	متوسطة
٣٠	يشكل المجلس لجاناً مشتركة تضم الطلبة والمعلمين	٢,٧٨	متوسطة
٣١	يدعو المجلس إلى اجتماعات دورية بين المعلمين والطلبة	٣,٦٥	عالية
٣٢	يساعد المجلس على التخطيط لدورات تقوية أثناء العطلة الصيفية بالتنسيق مع المعلمين	٣,٠١	متوسطة
٣٣	يحول مجلس الطلبة دون لجوء بعض المعلمين الى العقاب البدني	٢,٨٣	منخفضة
٣٤	يسهم المجلس في مناقشة القضايا المتعلقة بالكتاب المدرسي	٢,٨٦	منخفضة
٣٥	يهتم المجلس بجلب انتباه المعلمين للحالات التي تحتاج إلى رعاية	٣,٣١	متوسطة
٣٦	يساعد المجلس المعلمين على إعداد قوائم أعمال السنة وعمليات التقويم المختلفة	٢,٩٦	منخفضة
	الكلية	٣,٠٥	

يلاحظ من الجدول رقم (٥) ما يأتي:

- أن المتوسط الحسابي العام لهذا المجال " (العلاقة مع المعلمين) يساوي (٣,٠٥) درجة فاعلية متوسطة

* وحصلت فقرتان (٢٥، ٣١) على درجة فاعلية عالية .

* وحصلت الفقرات (٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٥) على درجة فاعلية متوسطة.

* وحصلت الفقرات (٢٧، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٦) على درجة فاعلية منخفضة

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية ودرجة الفاعلية لتقديرات عينة الدراسة عامة لفقرات المجال الرابع (العلاقة مع أولياء الأمور)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
٣٧	يشرف المجلس على تنظيم مخيمات وتجمعات تجمع الطلبة وأولياء الأمور	٢,٤١	منخفضة جدا
٣٨	يساعد المجلس أولياء الأمور متابعة أبنائهم	٢,٨٠	منخفضة
٣٩	ينظم المجلس لقاءات بين أولياء الأمور والمعلمين لتعرف أوضاع أبنائهم	٢,٩٥	منخفضة
٤٠	يساعد المجلس أولياء الأمور على متابعة الواجب المطلوب من أبنائهم	٢,٥١	منخفضة
٤١	يساعد المجلس على تعريف أولياء الأمور بالدور الذي يؤديه المعلم لتربية الطلبة	٢,٧٧	منخفضة
٤٢	يشترك المجلس في التخطيط لنشاطات الطلبة في المدرسة وخارجها	٢,٩١	منخفضة
٤٣	يعمل المجلس على توفير المعلومات للمدرسة عن جميع أولياء الأمور	٢,٧٢	منخفضة
٤٤	يقوم المجلس بدعوة أولياء الأمور لحضور اجتماعات وحفلات داخل المدرسة وخارجها	٣,٢٥	متوسطة

درجة فاعلية المجالس الطلابية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن د. عمر عبد الرحيم ربابعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
٤٥	يعمل المجلس على توعية أولياء الأمور بتفهم مشاكل أبنائهم	٢,٩٠	منخفضة
٤٦	يساعد المجلس على حل المشكلات الأسرية والاجتماعية للطلبة	٢,٣٥	منخفضة جدا
٤٧	يعمل المجلس على تعزيز الثقة بين الإدارة وأولياء الأمور	٢,٧١	منخفضة
٤٨	يفعل المجلس دور أولياء الأمور في ضبط سلوكيات الأبناء وتوجيهها	٢,٧٧	منخفضة
	الكلي	٢,٨٠	

يلاحظ من الجدول رقم (٦) ما يأتي:

- أن المتوسط الحسابي العام لفاعلية مجلس الطلبة في مجال " (العلاقة مع أولياء الأمور) يساوي (٢,٨٠) . وهذا يدل على أن درجة الفاعلية منخفضة لمجال العلاقة مع أولياء الأمور من خلال واقع مجلس الطلبة.

* وحصلت الفقرة (٤٤) وهي: "يقوم المجلس بدعوة أولياء الأمور لحضور اجتماعات وحفلات داخل المدرسة وخارجها" على درجة فاعلية متوسطة في ممارسة المجلس مهامه، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي،

* وحصلت الفقرات (٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٧، ٤٨) على درجة فاعلية منخفضة لواقع المجالس الطلابية. وقد حصلت الفقرتان (٣٧، ٤٦) على درجة فاعلية منخفضة جدا لواقع المجالس الطلابية

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية ودرجة الفاعلية لتقديرات عينة الدراسة عامة لفقرات المجال

الخامس (العلاقة مع المجتمع المحلي)

درجة فاعلية المجالس الطلابية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن د. عمر عبد الرحيم ربابعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
٤٩	يسهم المجلس في ايجاد النشاطات الطلابية مع مؤسسات المجتمع المحلي	٢,٥٣	منخفضة
٥٠	يساعد المجلس في ايجاد مناخ مناسب لتربية الطلبة في المدرسة والمجتمع	٢,٩٢	منخفضة
٥١	يساعد المجلس على توجيه الطلبة للعمل التطوعي في	٣,٢٠	متوسطة
٥٢	يعمل المجلس على المحافظة على التراث الأردني	٢,٨٩	منخفضة
٥٣	ينظم المجلس اجتماعات وندوات ومحاضرات يحضرها أعضاء من المجتمع المحلي	٢,٥٣	منخفضة
٥٤	يحرص المجلس على حضور الاجتماعات التي يعقدها المجتمع المحلي	٢,٨٨	منخفضة
٥٥	يدعو المجلس خريجي المدرسة للاشتراك في فعاليات المدرسة المختلفة	٢,٤٧	منخفضة جدا
٥٦	يسهم المجلس في توعية المجتمع المحلي حول اهمية التعليم	٢,٩١	منخفضة
٥٧	يعمل المجلس على احضار متطوعين من المجتمع المحلي لمساعدة الطلبة في المدرسة	٢,٤٧	منخفضة جدا
٥٨	يشرف المجلس على جمع التبرعات من المجتمع المحلي	٢,٦٩	منخفضة
٥٩	يعمل المجلس على تدريب الطلبة على المواطنة الصالحة	٣,١٧	متوسطة
٦٠	يدرك المجتمع المحلي دور المجلس	٢,٥٧	منخفضة
	الكلية	٢,٧٧	

يلاحظ من الجدول رقم (٧) ما يأتي:

- أن المتوسط الحسابي العام لهذا المجال " (العلاقة مع المجتمع المحلي) يساوي (٢,٧٧). وهذا يعني أن درجة فاعلية واقع المجالس الطلابية في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي كانت منخفضة بحسب المعيار الذي اعتمده الباحث.
- * وحصلت الفقرتان (٥٩، ٥١) على درجة فاعلية متوسطة.

* وحصلت ثمانى فقرات وهي (٤٩، ٥٠، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٦، ٥٨، ٦٠) على درجة فاعلية منخفضة لعمل المجلس في هذا المجال.

* وحصلت الفقرتان (٥٥، ٥٧) على درجة فاعلية منخفضة جداً لعمل المجلس في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة : ما درجة فاعلية المجالس الطلابية

المدرسية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الأول (العلاقة مع الطلبة).

أظهرت نتائج الدراسة بحسب نظرة عينة الدراسة أن درجة فاعلية المجالس الطلابية

كانت بدرجة متوسطة في هذا المجال حيث بلغ المتوسط الكلي (٣,٢٨)

وحصلت الفقرات (١، ٣، ٤، ٥) على درجة عالية من الفاعلية وهذا يعني ان المجلس

يعمل بدرجة فاعلية عالية في هذا المجال في الأمور الآتية.

١. أن المجلس يسهم في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة من خلال تحمل الطلبة

للمسؤولية وكذلك يصبح الطالب قدوة لزملائه .

٢. ويعمل المجلس كذلك من خلال نشاطات على تنمية الحس الوطني لدى الطلبة

وبدرجة عالية .

٣. يعمل المجلس من خلال الانتخاب والممارسة الديمقراطية على تنمية الممارسات

الديمقراطية لدى الطلبة وبدرجة عالية.

٤. إن من أهداف المجلس إعداد جيل قيادي قادر على تحمل المسؤولية في المستقبل

وعلى ما يبدو أن المجالس تقوم بهذا الدور وبدرجة عالية .

وحصلت الفقرات (٢، ٦، ٧، ٨، ١٢) على درجة متوسطة من الفاعلية وهذا يعني

إن المجلس يعمل وبدرجة فاعلية متوسطة في الأمور الآتية :

١. إن المجلس يعمل على تنمية القيم الدنية ولكن بدرجة متوسطة كون المجلس على ما يبدو لا يعتبر ذلك من صميم عمله .
 ٢. وكذلك مازال المجلس لا يستطيع ردع الطلاب عن السلوكيات غير المرغوب فيها فهو ليس لديه السلطة الكافية لذلك .
 ٣. يعمل المجلس على توفير مناخ تعليمي مناسب بدرجة متوسطة فان المجلس يمثل طرف من أطراف العملية التربوية فقط.
 ٤. يعمل المجلس على الضبط الذاتي لسلوك الطلبة وخاصة ان أعضاء المجالس يصبحوا قدوة لزملائهم فيصبح لديهم ضبط ذاتي لسلوكهم .
 ٥. ان المجلس يراعى الظروف الإنسانية لبعض الطلبة ويقدم لهم المساعدة . وعلى ادارة المدرسة ان توكل لهم تقديم المساعدات للطلبة وكذلك حصلت الفقرات (٩ ، ١٠ ، ١١) على درجة منخفضة من الفاعلية وهذا يعني ان المجلس يعمل وبدرجة منخفضة في الأمور الآتية في مجال العلاقة مع الطلبة .
 ١. لازال مجلس الطلبة غير مشارك في ضبط الطلبة وتوزيعهم في عملية البيع في المقصف وذلك كون الطلبة لا يلتزمون بتوجيه زملائهم وكذلك الإدارة المدرسية لأتحملهم المسؤولية .
 ٢. لا يعمل المجلس على دعوة الطلاب للانخراط في التعليم المهني إلا بنسبة قليلة فيبدو أن المجالس لم ترتقي إلى هذا العمل ولم تكلف به من قبل الإدارات المدرسية وقد يعود إلى ضعف القناعة بالتعليم المهني.
 ٣. كذلك المجالس مازالت لا تقوم بتبادل الزيارات بين المدارس المختلفة وهذا يقع على عاتق المشرف فمن المفروض أن ينسق لذلك .
- وهذه الزيارات مكلفه مالياً ويبدو أن موازنات المدارس لا تتحمل ذلك.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (العلاقة مع الإدارة)

أظهرت نتائج الدراسة أن نظرة عينة الدراسة حول درجة فاعلية المجالس الطلابية في مجال العلاقة مع الإدارة كانت متوسطة وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لمجالس الطلبة ولكن يبدو أن الإدارة المدرسة غير مفعلة للمجلس بالمستوى المطلوب حيث أن من المرجح أن يصل مستوى الفاعلية في هذا المجال إلى درجة عالية جداً لما لمجلس الطلبة من مهام ومسؤوليات لو قام بها على الوجه الأكمل لساعد ذلك الإدارة المدرسية على تحقيق أهدافها.

وأظهرت نتائج الجدول رقم (٤) أن الفقرات (١٣، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٤)، حصلت على درجة فاعلية عالية .

وهذا يعني أن المجلس يعمل وبدرجة فاعلية عالية في الأمور الآتية .

١. يعمل مجلس الطلبة على تنظيم الاحتفالات في المدارس .
 ٢. يعمل المجلس كذلك على تنظيم الرحلات المدرسية .
 ٣. ان مدير المدرسة يتعاون مع المجلس في حل مشكلاته ويتعامل مع المجلس بأسلوب ديمقراطي ويقوم مدير المدرسة بأجراء الانتخابات وفقاً للتعليمات وتوفر الإدارة للمجلس وقتاً لعقد اجتماعاته .
- وحصلت الفقرات (١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣) على درجة فاعلية متوسطة في الأمور الآتية.

١. يعمل المجلس على ضبط الطابور الصباحي وبدرجة متوسطة بمعنى أنه يساعد وليس بالدور المطلوب .
٢. يعمل كذلك على تنظيم مكتبة المدرسة ولكن الطلاب ليس لديهم الخبرة الكافية في هذا العمل وكذلك يحافظ على أثاث المدرسة ويعمل على المشاركة بالتبرعات المدرسية ولكن هذا الأمر بحاجة إلى دقة كبيرة .
٣. إن مدير المدرسة لا يستطيع الاجتماع بشكل دوري مع المجلس وكذلك يشارك أحيانا في جدول أعمال المجلس .

مناقشة المجال الثالث (العلاقة مع المعلمين)

أظهرت نتائج الدراسة أن نظرة عينة الدراسة لدرجة فاعلية المجالس الطلابية على فقرات هذا المجال عامة كانت متوسطة .

وحصلت الفقرتان (٢٥ ، ٣١) على درجة فاعلية عالية يعني ان المجلس وفي مجال العلاقة مع المعلمين يعمل بدرجة فاعلية عالية في الأمور الآتية:

١. إن المعلمين يشرفون على سير الانتخابات وبالتالي يعملون على تنمية روح الديمقراطية لدى الطلبة .

٢. كذلك فإن المجلس يعمل على عقد اجتماعات دورية بين المعلمين والطلبة وهذا من شأن وأن يحل كثير من المشاكل .

وحصلت الفقرات (٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٥) على درجة فاعلية متوسطة وهذا يعني أن المجلس يعمل وبدرجة فاعلية متوسطة في هذا المجال وفي الأمور الآتية :

١. يعمل المجلس على تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلبة ويتم ذلك من خلال الاجتماعات واللقاءات التي تتم بينهم .

٢. يعمل المجلس على حل المشكلات من خلال إيجاد صيغة تفاهم بين المعلمين والطلبة .

٣. يعمل المجلس على تشكيل لجان تضم المعلمين والطلبة ويكون لهذه اللجان دور في إيجاد المناخ التعليمي وحل المشاكل.

٤. يساعد المجلس وينسق دورات أثناء العطلة الصيفية لتقوية الطلبة في المواد الدراسية .

٥. يقوم المجلس بتفقد الطلبة ولفت الأنظار للطلاب المحتاج لمساعدته ويعمل على رعاية الطلبة .

حصلت الفقرات (٢٧ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٦) على درجة فاعلية منخفضة وهذا يعني ان المجلس يعمل وبدرجة فاعلية منخفضة .

١. مازالت مشاركة الطلبة في مناقشة أساليب التدريس منخفضة حيث إن المعلمين يبدو لا يسمعون آراء الطلبة في هذا المجال ويزاد على ذلك إن المعلم يعتبر نفسه فوق مستوى الطالب في هذا المجال .
٢. أن المعلمين لا يتدخلون في شؤون المجلس إلا بدرجة منخفضة وهذه الظاهرة حسنة لصالح المجلس حيث يعطى المجلس حرية الحركة .
٣. لا يمنع المجلس من لجوء بعض المعلمين للعقاب البدني حيث لا يتدخل المجلس كثير في شؤون المعلمين ولكن المجلس يمنع ذلك بطريقة غير مباشرة حيث يرشد الطلبة إلى الالتزام بالتعليمات .
٤. لا يشارك الطالب بمناقشة الكتاب المدرسي حيث يشعر الطالب بالقداسة للكتاب المدرسي والمعلم كذلك يرى أن الطالب لا يملك المستوى الذي يؤهله لمناقشة الكتاب .
٥. مازالت مساعدة الطلبة للمعلمين في إعداد قوائم أعمال السنة وعمليات التقويم ضعيفة وذلك لان المعلم يعتبر أن الطلبة دون المستوى المطلوب لمساعدة المعلم على ذلك لان الموضوع كذاك يتعلق بتقويم الطلبة فيرى المعلم أن الطالب من المفروض أن لا يطلع عليه .

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الرابع (أولياء الأمور)

أظهرت نتائج الدراسة إن نظرة عينة الدراسة لواقع المجالس الطلابية على فقرات هذا المجال عامة كانت منخفضة وهذا يعني ان عمل المجلس في هذا المجال مازال بدرجة فاعلية منخفضة .

وحصلت الفقرة (٤٤) على درجة فاعلية متوسطة وهي يقوم المجلس بدعوة أولياء الأمور لحضور اجتماعات وحفلات داخل المدرسة وخارجها بمعنى ان عمل المجلس من خلال هذه المهمة يعمل بدرجة متوسطة من الفاعلية حيث يقوم الطلبة بالدعوة لحضور الاجتماعات والحفلات داخل المدرسة .

وحصلت الفرات (٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٧، ٤٨) على درجة فاعلية منخفضة لعمل المجالس الطلابية .

وهذا يعني أن المجلس يعمل وبدرجة فاعلية منخفضة في الأمور الآتية:

١. مازال دور المجلس ضعيفاً في مساعدة أولياء الأمور على متابعة أبنائهم ويعزى ذلك إلى أن المجالس الطلابية إلى الآن لا تملك النيات للمتابعة بينهما وبين أولياء الأمور وكذلك فإن الآباء لا يثقون بمتابعة الطلبة لأبنائهم لان الطلبة لا يعطون معلومات دقيقة حول هذا الموضوع
٢. بخصوص عقد لقاءات بين المعلمين وأولياء الأمور مازال الدور ضعيفاً وذلك لمعرفة أوضاع أبنائهم حيث أن الطلبة يعتبرون أن هذه اللقاءات تكشف واقع زملائهم أمام أولياء الأمور.
٣. أما حول مساعدة المجلس لأولياء الأمور على متابعة الواجبات المطلوبة من أبنائهم فما زالت ضعيفة وربما يعود ذلك إلى قلة التواصل بين المجلس والمعلمين وبين المجلس والطلبة وأولياء الأمور من جهة أخرى لان آلية الاتصال لمتابعة الواجب أمراً ليس سهلاً وعلى إدارة المدرسة أن تفعل مجلس الطلبة ليكون حلقة وصل بين المدرسة وأولياء الأمور لإبلاغهم بنتائج أبنائهم وواجباتهم .
٤. ان المجلس يعمل على تعريف أولياء الأمور بالدور الذي يؤديه المعلم لتربية الطلبة وبدرجة فاعلية منخفضة وهذه الممارسات تعتبر دوراً متقدماً لمجلس الطلبة ولكن هذا الأمر بحاجة إلى تفعيل وإلى تعاون أولياء الأمور ويأتي التنسيق من قبل إدارة المدرسة فيتم العمل على تبادل الخبرات والآراء بين الأهل والمدرسة وكما ذكر (صلاح ٢٠٠) أن المدرسة تعتبر كمركز ثقافي يقوم بنشر الوعي التربوي بين أولياء الأمور .

٥. أما حول إشراك المجلس في التخطيط لنشاطات الطلبة في المدرسة وخارجها مازال ضعيفاً ويعزى ذلك إلى أن مجالس الطلبة لم تصل إلى مستوى التخطيط للنشاطات خارج المدرسة .
٦. يعمل المجلس على توفير المعلومات اللازمة للمدرسة عن جميع أولياء الأمور بدرجة منخفضة وهذا مرده إلى عدم اهتمام مجالس الطلبة بهذا الجانب وكذلك فإن عملية الحصول على معلومات عن أولياء الأمور مهمة ليست سهلة فهي بحاجة لتكلفة من حيث الوقت والمال .
٧. ويعمل المجلس على توعية أولياء الأمور بتبليغهم مشاكل أبنائهم وبدرجة فاعلية منخفضة حيث لم تصل المجالس لهذه المستوى لان أولياء الأمور لا يثقون كثيراً بالمجلس وهذا بحاجة إلى توعية أعضاء المجالس الطلابية لزرع الثقة مع الاباء عن طريق نقل المعلومات الصادقة عن أبنائهم .
٨. أن المجلس يعمل على تعزيز الثقة بين الإدارة وأولياء الأمور بدرجة منخفضة من الفاعلية ويعود هذا إلى أن من أسباب الخلاف بين أولياء الأمور وإدارة المدرسة هم الطلبة فإذا وجدوا أبنائهم يتفاعلون بصدق مع الإدارة المدرسية فإنهم سيمارسون عملهم بوصفهم طرفاً داعماً لإنجاح العملية التربوية .
٩. أما حول عمل المجلس في ضبط سلوكيات الأبناء وتوجيهها من قبل أولياء الأمور ربما يعود إلى الحلقة المفقودة بين مجلس الطلبة وأولياء الأمور .
- وحصلت الفقرتان (٣٧، ٤٦) على درجة فاعلية منخفضة جداً لواقع المجالس الطلابية .
- وهذا يعني أن المجلس قد لا تكاد تعمل بهذه الممارسات وهي .
١. التنسيق لعمل المخيمات والتجمعات بين الطلبة وأولياء الأمور ما زالت منخفضة ويرجع ذلك إلى ضعف مقدرة المجلس على القيام بمثل هذا العمل وهذا يرجع إلى وزارة التربية والتعليم لتجهيز الإمكانيات أمام المجالس الطلابية للقيام بهذا الدور .

٢. أما حول مساعدة المجلس على حل المشكلات الاجتماعية والأسرية للطلبة مازلت ضعيفاً أيضاً ويرجع ذلك إلى قلة التواصل مع أولياء الأمور فضلاً عن أن العادات الاجتماعية قد لا تسمح لمجلس الطلبة للوصول إلى ترتيب البيت الداخلي للأسرة .
- مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الخامس (العلاقة مع المجتمع المحلي):**
- أظهرت نتائج الدراسة أن نظرة عينة الدراسة لواقع المجالس الطلابية على فقرات هذا المجال عامة كانت منخفض. وقد حصل هذا المجال على أدنى متوسط حسابي .
- وحصلت الفقرات (٤٩ ، ٥٠ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٦ ، ٥٨ ، ٦٠) على درجة فاعلية منخفضة وهذا يعني أن المجلس يعمل بدرجة فاعلية منخفضة في الممارسات الآتية :
١. يسهم المجلس في إيجاد النشاطات الطلابية مع مؤسسات المجتمع المحلي وبما أن فاعلية المجلس مازالت مخفضة داخل المدرسة فهي منخفضة كذلك خارج المدرسة .
 ٢. يعمل المجلس على إيجاد مناخ مناسب لتربية الطلبة في المدرسة والمجتمع أن المجتمع المحلي لغاية الان لم يدرك مهام ومسؤوليات المجالس الطلابية وكذلك فان لدى الإدارات المدرسية ضعف في التنسيق بين المجالس والمجتمع المحلي .
 ٣. أما حول عمل المجلس على الحفاظ على التراث فما زال ضعيفاً حيث إن هناك فجوة بين المدرسة والمجتمع المحلي .
 ٤. ينظم المجلس اجتماعات وندوات ومحاضرات يحضرها أعضاء من المجتمع المحلي يعمل المجلس على ذلك ولكن حضور المجتمع المحلي لم يفعل وذلك كما أسلافنا هناك فجوة مازالت موجودة وكذلك العكس حضور أعضاء المجالس مازال ضعيفاً مع المجتمع المحلي .
 ٥. يعمل المجلس على توعية المجتمع المحلي حول أهمية التعليم هذه المهمة تأتي نتيجة العلاقة مع المجتمع المحلي وبما ان هناك فجوة مع المجتمع المحلي فمازال هذا الأمر

ضعيفا وبالتالي لا يستطيع المجلس كذلك جمع التبرعات مع المجتمع المحلي وبالتالي فان المجلس لغاية الآن غير مدرك لأهمية المجلس .

وقد أكد الخطبا (٢٠٠) بأنه يقع على عاتق المدرسة الأردنية مهمة جلييلة، تتضمن تحدياً حقيقياً في أن تصبح مدرسة المجتمع، وأن لا يقتصر دورها على تعليم الطلبة وتعلمهم فحسب، بل أن يتعدى ذلك إلى المجتمع المحيط بها، لتتفاعل معه وتقوده نحو التطوير المرغوب، من خلال البرامج الخدمية الفاعلة .

* وحصلت فقرتان في هذا المجال (٥١، ٥٩) على درجة متوسطة من الفاعلية بحسب معيار الدراسة، الفقرة رقم (٥١) وهي: "يساعد المجلس على توجيه الطلبة للعمل التطوعي في المجتمع المحلي" ويعزو الباحث ذلك إلى أن المجالس الطلابية تساهم ببعض الأعمال التطوعية التي اعتادت المدارس على المساهمة بها قبل تشكيل هذه المجالس، فجاءت المجالس لتنظم ذلك، فهي في هذا المجال تقدم بعض الأعمال التطوعية. ولكن لا بد أن نوسع دائرة المشاركة هذه، فلا بد من حلقات تواصل في مجال الأعمال الخيرية، وبرامج خدمة وتنمية المجتمع المحلي كقطاف الزيتون وزراعة الأشجار ورصف الشوارع وترميم المساجد وحفر القنوات وأعمال الصيانة في مؤسسات المجتمع المحلي. كل هذا من شأنه أن يوجه نحو العمل التطوعي.

* والفقرة (٥٩) وهي: "يعمل المجلس على تدريب الطلبة على المواطنة الصالحة" ويعزى ذلك إلى أن قيام المجلس بالمهمة السابقة التي وردت في الفقرة رقم (٥١) مثلاً يؤدي إلى ترسيخ مفهوم المواطنة الصالحة، المواطن الصالح هو الذي يخدم بلده متطوعاً ويسهم في بنائه وإعمارهِ. فقيام المجلس بممارسة هذه المهمة يتم من خلال مشاركته في حياة المجتمع، لأن المجتمع الديمقراطي هو الذي يوفر لكل أعضائه المشاركة في خبراته على قدم المساواة. وكل ذلك من شأنه أن يغرس في نفس الطالب حباً لوطنه وأمته.

* وحصلت الفقرتان (٥٧، ٥٥) على درجة فاعلية منخفضة جداً بحسب معيار الدراسة. الفقرة (٥٧) وهي "يعمل المجلس على إحضار متطوعين من المجتمع المحلي لمساعدة الطلبة في المدرسة" ويعزى ذلك إلى ضعف علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي بشكل عام. إذ ما زالت قنوات الاتصال مع المجتمع المحلي ليست بالمستوى المطلوب. ولذلك فإن إحضار متطوعين من المجتمع للمدرسة قد لا يكون ممكناً الآن. ولكن مع الخبرة وممارسة الفعاليات والأعمال مع المجتمع المحلي يمكن أن تحقق فاعلية هذه الممارسة. والثقافة هي خير ما يميز أمة عن أخرى. وعليه فإن المدارس يمكنها أن تكون أساساً لثقافة المجتمع، فلا يمكن للمدارس أن تكون جزراً مهجورة، ولا يمكنها أن تبقى معزولة عن المجتمع، ويجب عدم التقليل من عملية التهيئة الاجتماعية في المدارس، لذلك لا بد من التعاون الوثيق بين المجتمع والهيئة التدريسية والمدارس، حيث تقوم كل جهة بتعزيز المفاهيم الجيدة للجهة الأخرى. فالمدرسة تقوم ببيت ثقافة المجتمع للأفراد داخلها، حتى يتم مساعدتهم على فهم حياتهم الاجتماعية والاندماج فيها (الخطيب، ١٩٩٥).

* والفقرة (٥٥) وهي "يدعو المجلس خريجي المدرسة للإشتراك في فعاليتها المختلفة" ويعزى ذلك إلى أن المدارس بشكل عام لا تتابع خريجيه. والطالب عندما يتخرج من المدرسة قد لا يرجع إليها إلا نادراً. علماً أن من مسؤوليات المجالس الطلابية تفعيل ذلك ومتابعته. وهذا في الواقع يعتمد على علاقة الطلبة مع المدرسة أثناء الدراسة، فإذا كانت العلاقة جيدة كان هناك إمكانية إقامة علاقات أفضل مع المدرسة بعد التخرج.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول المجالات التي كانت نتائجها في الدراسة بدرجة فاعلية منخفضة للوقوف على الأسباب التي تكمن وراء تدني فاعلية المجالس الطلابية.
٢. تفعيل مجالس الطلبة بصورة أوسع وأشمل حتى تقوم المجالس بدورها بشكل فاعل.
٣. تفويض مجالس الطلبة صلاحية اتخاذ القرارات التي تهم مصلحة المدرسة على شكل نظام.
٤. تدريب مديري المدارس والمشرفين على المجالس الطلابية وأعضاء المجالس من خلال دورة تعقد لكل فئة حسب المهام الموكلة إليها.
٥. تضمين المناهج الدراسية نصوصاً تتناول القيم الديمقراطية لتصبح ممارسة فعلية يتعايش معها الطالب والمعلم ومدير المدرسة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبو الهيجاء، عبدالرحمن محمود مصطفى، ١٩٩٥، المبادئ الديمقراطية ومدى تطبيقها
- لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة اربد من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الجاير، منصور، ١٩٩٨، تصورات طلبة المعاهد العليا لممارسات ديمقراطية التعليم في ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الخطبا، فوزي، ٢٠٠٢، الشراكة بين المدرسة والمجتمع، رسالة المعلم، المجلد ٤١، العدد الأول، ص ٦٤-٧١.
- الشويكي، عمر محمد، ١٩٩٥، الإدارة الحكومية والديمقراطية في الأردن، ط ١، مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ربابعة ، عمر عبدالرحيم (٢٠٠٢) واقع المجالس الطلابية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومديري المدارس في محافظة عجلون ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الهاشمية ، الزرقاء ، الأردن .
- شحاته، حسن، ١٩٩٤، النشاط المدرسي، ط ٣، الدار المضوية اللبنانية، لبنان.
- وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٣) دليل النشاطات التربوية، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم، (١٩٩٤) أسس إنشاء مجالس الطلبة، عمان، الأردن.
- وزارة التربية و التعليم ، (٢٠٠٠) التربية والتعليم في عهد الحسين ، عمان ، الاردن .

ثانياً : المراجع الأجنبية

- Berman, D1996. Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education Work book, Educational management and Administration, 21(3): 124-126.
- Patmor, W. 2001. Compare view of Student's and members of Council in Kentucky high school, dissertation abstracts international, 0-591-99874-2.
- Wade, R.1995.civic Ideal into practice: democracy in the Elementary school Curriculum Concerns. Social Studies and the young learner, 8 (1): 1

Abstract

The Degree of Effectiveness for students sessions from the perspective of teachers supervise sessions in the Jordanian public secondary schools.

Prepared by

Dr. Omar abd_al_raheem rababah

The study aimed at knowing the degree of effectiveness for student's sessions from the supervising teacher's point of view for the sessions of students through answering the following question. What is the extent of effectiveness of students sessions from the perspective of teachers supervise these sessions.

The researcher applied the tools of study consisting of (60) paragraphs and distributed on five aspects. Also, the researcher used the mathematical calculations and the criteria of effectiveness to be able to answer this question, so that the results of the study showed this effectiveness for the Jordanian students from the perspective of teachers who supervised these sessions. The results were in the middle according to the criterion of the study. The study ended with the following recommendations like conducting more studies to know the opinions of students and the headmaster about these sessions and also to activate these sessions in a comprehensive way to let these sessions do their roles in a successful way about other sessions which did not achieve good results in the past for some reasons which were the obstacles for the successfulness of the students sessions.

تشخيص معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية لجامعتي بغداد والمستنصرية

أ.م.د. هناء محمود القيسي

مشكلة البحث :

لقد اطلعت الباحثة على العديد من المقالات والدراسات والبحوث التي أجريت في مجال إدارة الجودة الشاملة، ومدى إمكانية تطبيقها في التعليم العالي والمؤسسات التابعة له لدينا. وقد وجدت الباحثة ان معظم البحوث والدراسات قد اشارت الى ان الجامعات لدينا مازالت اسيرة للنشاطات التقليدية في جوانب عديدة سواء في طرائق التدريس، أو في المناهج الدراسية، او في التقويم وغيرها. مما يجعلها تسير خلف التقدم الهائل الحاصل في الجامعات التي طبقت مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في العالم وبالتالي الحصول على مخرجات غير نوعية وغير فعالة في مساهمتها في رفد حركة التنمية.

ان هذه النتائج دفعت الباحثة الى محاولة تشخيص المعوقات التي تحول دون تطبيق ادارة الجودة الشاملة في جامعاتنا والمؤسسات التابعة لها. وان الباحثة على يقين بان هذا الآجراء سوف يساعد الجامعات على وضع الخطط الاستراتيجية التي تهئ المناخ المناسب في تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيما لو تم اقتناع المسؤولين في التعليم العالي تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

أهمية البحث:

ان تحقيق الاهداف بمستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الافراد والمؤسسات، وانما اصبح الوصول الى درجة عالية مقبولة من اتقان العمل وارتفاع مستويات الاداء الى اعلى ما يمكن ان يصل الطموح اليه هو الغاية المنشودة والسقف الذي يحاول الجميع الوصول اليه، والامل الذي يطمحون في تحقيقه. ومن بين المفاهيم الاكثر انتشارا الان، لتطوير اساليب العمل في مختلف المجالات (مفهوم الجودة الشاملة) ويشير هذا المفهوم بشكل مجمل الى مجموعة المعايير والاجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها الى تحقيق اقصى درجة من الاهداف المتوخاة للمؤسسة او التحسين المتواصل في الاداء والمنتج وفقا للاغراض المطلوبة، بأفضل الطرائق وبأقل جهد وتكلفة ممكنين.

وتعد إدارة الجودة Total Quality management من اهم الموجات التي استحوذت على الأهتمام الكبير من قبل المديرين الممارسين والباحثين الاكاديميين (Weeb, 1993, D.9) كأحدى الأنماط الادارية السائدة والمرغوبة في الفترة الحالية، وقد وصفت بأنها الموجة الثورية الثالثة بعد الثورة الصناعية وثورة الحاسوب . (البلداوي، ٢٠٠٦، ص١٩)

ويعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) فلسفة إدارية عصرية تركز على عدد من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة التي يستند اليها في المزج بين الوسائل الإدارية الاساسية والجهود الابتكارية

وبين المهارات الفنية المتخصصة للارتقاء بمستوى الاداء والتحسين والتطوير المستمرين (الخطيب، ٢٠٠٠، ص٧١)

وقد بدأت إدارة الجودة الشاملة كأى موجة إدارية تظهر تحظى باهتمام الباحثين، وقد وجدت معظم الدراسات ان تطبيق إدارة الجودة الشاملة له انعكاسات ايجابية على

اداء المنظمة التي تطبقها، وذلك من خلال تحسين معدل الربحية وانخفاض التكاليف، وتحسين الاداء الحالي وتحسين علاقات الموظفين وارتفاع مستويات الرضى الوظيفي لديهم. وبوجود المؤشرات التي تبين جدوى إدارة الجودة الشاملة ازدادت اهميتها وازدادت سرعة انتشارها .(الترتوري، ٢٠٠٩، ص١٩)

ويصدق هذا في قطاع الانتاج والخدمات كما يصدق في قطاع التعليم ومن بين المؤسسات التعليمية تقف الجامعة في موقف خاص، فهي صانعة الكوادر التي تخطط التنمية وتقودها، وهي العقل المفكر والمكتب الاستشاري الذي لا يبخل على بلده في تقديم الخبرات وحل المشكلات، وتوجيه العمل في مختلف القطاعات. ولقد كانت الجامعات في تاريخ الانسانية ومازالت فيه الكثير من البلاد مركز اشعاع، بل كانت مركزاً انشأت حوله مدن وتكونت لخدمة المؤسسات ومن هنا كان من اللازم تعهد الجامعات بالتطوير المستمر والحرص على تحقيق مستويات من الجودة ترضى عنها الشعوب، وتضمن لها الوفاء والرسالة التي من اجلها انشأت الجامعة . (البيلاي، ٢٠٠٨، ص٣٣٢)

ويعد التعليم العالي من اهم ميادين الحياة التي تتأثر النوعية فيها باهتمام قطاعات المجتمع كافة وذلك بسبب العلاقة المباشرة بين جودة التعليم العالي والنمو المجتمعي بعامة والنمو الاقتصادي بخاصة.

ولعل الأسباب الاتية تعلل وجوب الاهتمام بالنوعية في التعليم العالي:-

١- تزايد اعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي بمختلف انحاء العالم وخاصة في الدول النامية وحدث تنوع كبير في اهداف التعليم العالي ومجالاته وبرامجه وانماطه في وقت شحت فيه الموارد المالية لمؤسساته بشكل عام. الامر الذي اثار مخاوف المسؤولين عن التعليم العالي وعن المؤسسات المجتمعية والاقتصادية

المختلفة من حدوث تدهور المستويات التعليمية اذا لم يحصل تركيز شديد على كفاءة النوعية الجيدة وضبطها.

٢- تزايد القناعة لدى المسؤولين بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الاعداد. وهذا لا يحصل الا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي.

٣- ازدياد المطالبات من جانب المنظمات المهنية الثقافية والانسانية والهيئات المحلية والدولية وتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين بعامه والمتعلمين في مختلف المستويات بصوره خاصة. وتجاوب المسؤولين والمؤسسات التعليمية من هذه المطالب.

٤- ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الاقليمية والدولية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم العالي الدولية ومنظمات التعاون والتمويل، ومما زاد في الحرص على النوعية العالية في الصناعات والابحاث والمواد التعليمية، وزاد من الحراك الاكاديمي للمعلمين والطلبة والباحثين. وقد لعبت اليونسكو دوراً كبيراً في دفع عملية الحرص على النوعية في عالم كله من خلال المؤتمرات المتعددة والمتنوعة التي نظمتها او ساهمت في تنظيمها فضلاً عن الكتب والنشرات ذات العلاقة الصادرة منها. (البيلاي، ٢٠٠٨، ص ٨٨)

ويمكن القول بان الجامعة هي اهم مؤسسات التعليم العالي، وهي محور اهدافها، وبما ان الجامعة هي مصنع القوى العاملة في المجتمع، فانه من الافضل ان تشكل هذه القوة، على اساس النوعية والكيفية بدلاً من التركيز على الكم. وان يعمل منهج الجودة الشاملة من المؤسسة او الجامعة نظام اجتماعي مقابل يؤثر بعضه في بعض، وليس مجرد اجراء ومجموعات متناثرة ومتناثرة. فبرنامج الجودة الشاملة يصنع المبادئ والاسس لمثل هذا التكامل. (الترتوري، ٢٠٠٩، ص ٨١)

فضلاً عن ذلك فان الجودة الشاملة ستمهد الطريق امام الكيان الجامعي لبناء هيكل
وعمليات وسلوكيات قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتي من
ابرزها: العالمية، والتكتلات الاقتصادية والركود الاقتصادي، والمنافسة الشرسة، والثورة
التقنية في عالم المعلومات والاتصالات التنظيمية وان الجودة الشاملة اذا ما طبقت
بالشكل الصحيح فانها تخفف من حدة النقد الموجه للجامعات باستمرار الا وهو ان
الجامعة تعمل من (برج عاجي) بعيداً عن احتياجات المجتمع، او انها تخرج الطلبة
بمهارات لايتطلبها ولايحتاجها سوق العمل في بعض المجالات . (عليقات، ٢٠٠٨،
ص ٩٥)

وبرامجه وانماطه في وقت شحت فيه الموارد المالية لمؤسساته بشكل عام. الامر
الذي اثار مخاوف المسؤولين عن التعليم العالي وعن المؤسسات المجتمعية
والاقتصادية المختلفة من حدوث تدهور المستويات التعليمية اذا لم يحصل تركيز
شديد على كفاءة النوعية الجيدة وضبطها.

وتأتي اهمية البحث من اهمية فلسفة إدارة الجودة الشاملة التي تتجلى بالنقاط الاتية:

- ١- انها مدخل شامل لكافة القطاعات والمؤسسات في المنظمة.
- ٢- تهدف الى التحسين المستمر في كافة الانشطة بالمنظمة.
- ٣- مدخل يعتمد على تخطيط وتنظيم وتحليل كل نشاط بالمنظمة.
- ٤- قائمة على تفهم ومشاركة واقتناع كل فرد بالجودة.
- ٥- تعتمد على تعاون وتغاهم وترابط كل افراد المنظمة في انجاز الاعمال لتحقيق
الاهداف.

- ٦- يتطلب من الإدارة تبني فلسفة منع الخطأ وليس اكتشافه فقط.
- ٧- تهدف الى احداث تغيير فكري وسلوكي في الافراد لاكتسابهم فلسفة العمل
الصحيح من اول مرة.

هدف البحث:

يهدف البحث الى:

تشخيص معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية من وجهة نظر
عمدائها ورؤساء اقسامها لجامعتي بغداد والمستنصرية.

حدود البحث:

١- الحدود المكانية : كليات التربية (التربية الاساسية، كلية التربية، التربية (ابن

رشد) والتربية (ابن الهيثم) والتربية للبنات/ لجامعتي بغداد والمستنصرية

٢- الحدود البشرية: عمداء ورؤساء اقسام الكليات التربوية المذكورة في (١)

لجامعتي بغداد والمستنصرية.

٣- الحدود الزمانية: يجري تطبيق الإدارة على المجتمع المذكور في (١) و(٢)

للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

تحديد المصطلحات :

تم استخدام بعض المصطلحات في البحث وقد تم تعريفها كما يأتي:

١- المعوقات:-

لغها: عرفها (الجوهري، ١٩٨٧)

العائق : يعني الحاجز بين الشيئين (الجوهري، ١٩٨٩، ص٤٦٢)

المعوقات اصطلاحاً: عرفها (ابونبعة، ١٩٩٨)

هي كل العوامل التي تسبب عرقلة وتأخر تقدم أنشطة المؤسسات التعليمية

في تحقيق اهدافها. (ابونبعة، ١٩٩٨، ص٤٣)

التعريف النظري: هي مجموعة عوامل تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة

في التعليم العالي.

٢- الجودة الشاملة

تعريف الجودة لغه: عرفها (ياسين وآخرون، بلا)

الجودة تعني كون الشيء جيداً، وفعلها الثلاثي (جاد). (ياسين، بلا، ص ١٤٥)
الجودة الشاملة اصطلاحاً:

١- تعريف : (ذياب، ١٩٩٧).

اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين بصورة
جماعية لتحسين النهج الاداري ومواصفاته . (ذياب، ١٩٩٧، ص ٢)

٢- تعريف الوكيل، ١٩٩٧

تحقيق رغبات المستفيدين وتوقعاتهم ورضاهم من خلال تضافر الجهود
لجميع الاعضاء سواء كانوا داخل المؤسسات ام خارجها . (الوكيل، ١٩٩٧،
ص ١٤)

٣- إدارة الجودة الشاملة:

١- تعريف (سيكتر، ١٩٩٨) (Sehcter)

خلق ثقافة متميزة في الاداء حيث يعمل كافة افراد التنظيم بشكل مستمر
لتحقيق توقعات المستهلك واداء العمل مع تحقيق الجودة بفاعلية عالية وفي
اقصر وقت ممكن. (حلمي، ١٩٩٨، ص ٣٨)

٢- تعريف (الخطيب، ٢٠٠٠):

مبادئ توجيهية فلسفية تمثل اساس التحسين المستمر للمنظمات من
خلال استخدام الاساليب الاحصائية والموارد البشرية لخلق نوع من التعامل بين
الاساليب الادارية الجوهرية، والوسائل التقنية لتعمل في نموذج متناسق لتحقيق
التحسين المستمر الدائم للأداء. (الخطيب، ٢٠٠٠، ص ٨٣)

٣- البيلوي، ٢٠٠٨:

مجموعة المعايير والاجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها الى تحقيق اقصى
درجة من الاهداف المتوخاة لمؤسسه والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقا
للاغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بافضل طرق واقل جهد وتكلفة
ممكنين. (البيلوي، ٢٠٠٨، ص ١٢)

٤- التعريف النظري

إدارة الجودة الشاملة: اساليب ادارية وانشطة وممارسات في اطار
عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتنسيق والمتابعة وذلك وفقا لنظم تقود الى
التحسين الدائم للاداء والمحافظة على اضطراد مستوى الجودة المستمر (كل
عملية وكل وظيفة وكل فرد في التعليم العالي).

الفصل الثاني

مدخل ادارة الجودة في التعليم

يعد عقد التسعينيات هو عقد الجودة الشاملة بينما كانت السبعينيات والثمانينيات عقدي الكفاية Efficiency والفاعلية Effectiveness. ومفهوم الجودة يشير الى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الانتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان جودة المنتج، بل ايضاً، وهذا هو المهم، جودة العملية التي يتم من خلالها المنتج وهو مفهوم وارد اساساً الى التعليم من الصناعة ويركز على تحديد الجودة بانها ((ملائمة الهدف)) اي ان تحديد جودة المنتج بملائمة الاهداف المحددة من قبل. (البيلاي واخرون، ٢٠٠٨، ص ٢٥٧).

وترجع نشأة هذا المفهوم في مجال ادارة الاعمال / الصناعة والتجارة- الى ثلاثة من علماء الرياضيات في الولايات المتحدة الامريكية هم:-

- ادوارد ديمينج Edward Deming
- فيليب كروسبي Philip Crosby
- جوزيف جوران Joseph Juran
- والتر شيورات Walter shewart

ادوارد ديمينج Edward Deming:

رياضي وفيزيائي تخرج من جامعة Yale وعمل في البداية في مصنع شيكاغو الشهير اذ انتقد نموذج الادارة العلمية المشهور الذي وضعه "تايلر". وتقابل ديمينج عام ١٩٣٠ مع (والتر شيورات) ويعرف بانه الاب الثاني للجودة ان لم يكن الاول، وكان احصائياً كبيراً يعمل في مؤسسة (Bell Telephone- Laboratories) وقدم نموذجاً احصائياً لضبط الجودة. واكتشف ديمينج ان هذا النموذج ينطوي على قوة

هائلة في زيادة القدرات الانتاجية للعاملين. وبعد الحرب العالمية الثانية هاجر ديمينج الى اليابان وهناك طور ديمينج افكاره عن الجودة الشاملة. (الوكيل، ١٩٩٧، ص ٨١)

كانت فلسفة "ديمنج" تقوم على وضع مفهوم الجودة في اطار انساني وُكانت الفكرة البسيطة والقوية خلف كل افكاره انه عندما تصبح القوى العاملة في المصنع ملتزمة بكامل أرائها في ألقان عملها على احسن وجه ، ويكون لديها عملية أدارية سليمة يتم من خلالها العمل فأن الجودة ستكون نتيجة طبيعية ووضع تعريفاً للجوده مفاده " الجوده هي درجة التمييز الي يمكن التنبؤ به من خلال إستعمال معايير اكثر ملائمة واقل تكلفة. وهذه المعايير تشتق من المستهلك وينطبق ذلك المبدأ على عملية الانتاج والمنتج النهائي في نفس الوقت". ومن اهم مبادئه هي ١٤ مبدأ طبقت في المؤسسات الانتاجية والخدمية هي:

- ١- خلق الاندماج والتناسق بين الهدف والخطه لتحسين الخدمة والانتاج.
- ٢- تبني المؤسسة للفلسفة الجديدة في ادارة الجودة الشاملة.
- ٣- القيام ببناء الجودة في المنتج من البداية (الاساس)، والتوقف عن الاعتماد على التفتيش في نهاية العملية الانتاجية كطريقة لتحقيق الجودة .
- ٤- التصريح والتعريف بالمشكلات وُالعمل المستمر على تحسين الانتاج داخل المؤسسة.
- ٥- ايجاد طرق حديثة للتدريب واشترك الإدارة في التدريب.
- ٦- ايجاد طرق جديدة في الاشراف على العاملين.
- ٧- طرد الخوف من نفوس العاملين وبناء الثقة وخلق بيئة مشجعة للابداع في المؤسسة وتشجيع الاتصالات من اعلى للأسفل وبالعكس.
- ٨- القضاء على العوائق التنظيمية بين الاقسام، وضرورة عمل الافراد في كافة اقسام المؤسسة كفريق واحد لحل المشكلات التي تواجههم في عملية الانتاج.

٩- التوقف عن نقد الموظفين في المؤسسة ُاذا ان معظم مشكلات الجودة تتعلق بالانظمة والعمليات التي اوجدت من قبل ادارة المؤسسة ُولا علاقة للموظفين في ذلك.

١٠- ايجاد نظام اشراف مشجُع واستعمال طرق احصائية في عملية التحسين المستمر للجودة والانتاج.

١١- ايجاد برنامج قوي وفعال للتعليم والتنمية الذاتية لكل فرد داخل المؤسسة(حلمي، ١٩٩٨، ص٧٢)

فيليب كروسبي Philip Crosby:

امضى كروسبي (٣٨) سنة يعمل في مجال الجودة ُوقد أَلف العديد من الكتب المعروفة في الجودة منها " الجودة مجانية " و"الجودة بلا دموع" اما خطواته في برنامج تحسين الجودة هي كالآتي:

- ١- ان يكون هناك التزام واضح في الإدارة نحو تحسين الجودة.
- ٢- ايجاد الفرق من ممثلين من كل قسم داخل المؤسسة لتحسين الجودة.
- ٣- ايجاد مقياس للجودة ُلمعرفة المشكلات الحالية والمحتملة التي لا تطابق الجودة.
- ٤- تحديد كلفة تقييم الجودة ُوتوضيح كيفية استعمالها كأداة في الإدارة .
- ٥- زيادة معرفة كافة الموظفين عن الجودة ُواهتمام كل منهم بتحسينها.
- ٦- اتخاذ الاجراءات لتصحيح المشاكل ُالتي قد توجد في الخطوات السابقة.
- ٧- تشكيل لجنة لبرنامج " خلو المنتج من العيوب"
- ٨- تدريب كل المديرين بشكل فعال لاداء دورهم في عملية تحسين الجودة.
- ٩- تخصيص يوم "خلو المنتج من العيوب" لتعريف كافة موظفي المنظمة بوجود إدارة الجودة.

- ١٠- تشجيع الموظفين على ابلاغ الإدارة من اي صعوبات يواجهونها عند انجاز اهداف تحسين الجودة.
- ١١- تشجيع الافراد والجماعات داخل المنظمة ُعلى وضع اهداف لهم ُلتحسين الجودة
- ١٢- تقدير جهود الموظفين المشاركين في برامج تحسين الجودة.
- ١٣- تشكيل مجالس للجودة ُتلتقي بشكل دوري.
- ١٤- تكرار كل الخطوات السابقة واستمراريتها (مستمرة لانهاية لها). (الخطيب، ٢٠٠٠، ص١٧)

جوزيف جوران Josef Juaran:

هو مهندس وقانوني واحصائي متميز. في عام ١٩٥٤ القى محاضرات حول الجودة في اليابان كما قام قبل ذلك بالعمل لعدة سنوات في برامج الجودة في شركة الكترينك ومدخل جوران في برامج الجودة يركز على الابعاد الادارية الثلاث الاتية:-

- تخطيط الجودة: تحديد مستوى جودة المنتج وتصميم عملية الانتاج لتحقيق مفردات الجودة المطلوب توفرها في المنتج. والتخطيط الاستراتيجي يتطلب وضع خطة استراتيجية سنوية للجودة، حيث تقوم الإدارة بوضع الاهداف والاوليات وتقييم نتائج الخطط السابقة، وتنسيق اهداف الجودة من الاهداف الاخرى للمنظمة.
- الرقابة على الجودة: ذلك باستخدام طرق احصائية في عملية الرقابة للتأكد من ان السلع المنتجة ُتحقق معايير الجودة خلال عملية الانتاج. كما تتطلب الرقابة على الجودة ُتحديد الاداء الفعلي للجودة، ومقارنة الاداء بالاهداف المعدة مسبقا ومن ثم تصحيح اية انحرافات ما بين الاداء والاهداف.

• تحسين الجودة: وذلك من خلال :-

- ١- ايجاد وتطوير بنية هيكلية لعمل تحسينات الجودة.
- ٢- التعرف على المجالات التي تحتاج الى تحسين وتطبيق مشاريع التحسين
- ٣- ايجاد فريق المشروع ليكون مسؤولاً عن انهاء كل مشروع للتحسين.
- ٤- تزويد فرق العمل بما تحتاجه من تدريب لتكون قادرة على تشخيص مشاكل الجودة ومعرفة اسبابها والعمل على حلها. (عليقات، ٢٠٠٨، ص٢٧).

والتر شيورات: Walter Shewart

قابل " ديمنج " عام (١٩٣٠)، ويعرف بالآب الثاني للجودة أن لم يكن الاول، وكان احصائيا كبيراً يعمل في مؤسسة للتلفونات ، وقدم نموذجاً احصائياً لضبط الجودة واكتشف ديمنج ان هذا النموذج الذي وضعه شيورات، ينطوي على قوى هائلة في زيادة القدرات الانتاجية للعاملين. بعد الحرب العالمية الثانية هاجر الى اليابان وهناك طور ديمنج افكاره عن الجودة الشاملة، حيث رفض ضبط الجودة بعيداً عن عملية الانتاج. (زيدان، ٢٠٠٩، ص٤٩)

مبادئ إدارة الجودة الشاملة : Total Quality management principles

هي عملية ممتدة لاتنتهي ابداً، وتشمل كل مكون وكل فرد في المنظمة، اذ تهدف الى ادخالهم في منظمة تحسين الجودة المستمرة. وتركز على تلافي حدوث الاخطاء، بالتأكد من ان الاعمال قد اديت بالصورة الصحيحة ، من اول مرة لضمان جودة المنتج والارتقاء به بشكل مستمر .

وتشمل إدارة الجودة في مضمونها المبادئ الاتية :-

١- التركيز على العميل Focus on Customer

يجب ان تتفهم المؤسسات الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها
وتكافح لتحقيق كل التوقعات ، ويقصد بالعمل هنا : (الطالب، والمجتمع
وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين) .

٢- القيادة Leadership

تهتم قيادات التعليم، بتوحيد الرؤية والاهداف والاستراتيجيات داخل منظومة
التعليم وتهيئة المناخ التعليمي، لتحقيق هذه الاهداف، وبأقل تكلفة

٣- مشاركة العاملين people involvement

التأكيد على المشاركة الفعالة والمنسقة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم،
من القاعدة الى القمة، بدون تفرقة كل حسب موقعه، وبنفس الاهمية مما
سيؤدي الى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم
وطاقتهم الامنة، لمصلحة المؤسسة التعليمية. (عطيه، ٢٠٠٨، ص ٨٣)

٤- التركيز على الوسيلة :

وهو الفرق الجوهرى، بين مفاهيم ادارة الجودة الشاملة، ومفاهيم ضمان
الجودة، التي تركز فقط على المنتج وحل المشكلات التي تتبدى اولاً بأول .

٥- اتخاذ القرارات على اساس من الحقائق:

ان القرارات الفعالة تركزليس فقط على جمع البيانات بل تحليلها ، ووضع
الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار .

٦- التحسين المستمر : continuous improvement

يجب ان يكون التحسين المستمر هدفاً دائماً للمؤسسات التعليمية.

٧- الاستقلالية : Autonomy

تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية. (عبد العليم، ٢٠٠٩، ص ١٤٦)

نظام الأيزو ISO 9000 :

في ظل الاهتمام المتزايد عالمياً بالجودة أولت المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس هذا الموضوع اهتماماً كبيراً حيث أصدرت في عام ١٩٨٧ سلسلة المواصفات العالمية المعروفة بالايزو ٩٠٠٠ وهي الحروف الاولى من International standerization organization وهي تعني المنظمة الدولية لتوحيد القياس ، وتهدف الى رفع مستويات القياس ووضع المعايير والآس والاختبارات لتشجيع تجارة السلع والخدمات على المستوى العالمي. (هلال، ١٩٩٦، ص٢١٢)

علاقة نظام الايزو ٩٠٠٠ بإدارة الجودة الشاملة:

- ١- يساهم في تحسين المستويات الادارية في المؤسسات كافة، في التخطيط وضبط الجودة او التدريب وغير ذلك.
- ٢- منح الثقة للمستهلك وإدارة المؤسسة على حد سواء، بقدرة نظام الانتاج داخل المؤسسة على انتاج مستوى محدد ثابت من الجودة باستمرار، وذلك من خلال تطبيق متطلبات نظام الجودة.
- ٣- يعد مقدمة ممتازة للوصول الى حالة الجودة الشاملة في المنظمة عند تطبيقه.
- ٤- يزود المؤسسة بمجموعة من التعليمات التي تؤكد على عمل الاشياء بطريقة صحيحة وإدارة الجودة الشاملة من الناحية الاخرى تركز على عمل الاشياء بشكل صحيح وعمل الاشياء الصحيحة.
- ٥- نظام الايزو عند تطبيقه يعد الخطوة الاولى الصحيحة نحو طريق إدارة الامتياز
- ٦- يشكل البنية الاساسية الهيكلية الجيدة التي تبنى عليها إدارة الجودة. (حمود، ٢٠٠٧، ص١٠٧)

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التربية وابعاده:

تعريف رودز Rhides

تعرف إدارة الجودة الشاملة في التربية: عملية ادارية (استراتيجية ادارية) تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في اطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو ابداعي لتحقيق التحسن المستمر في المؤسسة التربوية.(الفتلاوي، ٢٠٠٧، ص٥١)

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التربية:

١- اعادة النظر في رسالة المؤسسة التعليمية واهدافها واولياتها وغاياتها وسياسات واستراتيجيات عملها التربوي، واساليب التقويم التربوي ومعاييرها واجراءاته المتبعه فيه.

٢- التعرف على حاجات الطلبة بالدرجة الاولى (المستفيدين)، من ناحية نوعية التعليم الملائمة، والاعداد المناسب لهم لتصحيح حاجاتهم، وتلبية رغباتهم الانية والمستقبلية. وخلق ويجاد واستمرار بيئة مفتوحة تركز على التعليم .

٣- مراعاة وجهات نظر اولياء الامور والمعنيين من افراد المجتمع المحلي وهيئاته.

٤- اعادة النظر في المناهج الدراسية في مضامينها ومحتوياتها وغاياتها واهدافها للتعرف على مدى توافقها مع متطلبات الحياة المعاصرة ومستجداتها وتقنياتها، وادراك درجة تلبيتها لحاجات المستفيدين والمجتمع الذي ينتمون اليه.

ملاح إدارة الصف في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة :

- ١- ان إدارة الجودة الشاملة نظام متطور للتعليم وليست دواء لجميع الامراض داخل حجرة الصف، انما نظام متطور للتعليم يتطلب الوقت والجهد. وبمجرد ان تصبح ثقافة الجودة جزءاً من ثقافة المجتمع المدرسي يصبح من السهل السيطرة على المشكلات. ويتحمل التلاميذ مسؤولية اكبر عن تعلمهم.
- ٢- تهتم إدارة الجودة الشاملة بالتلميذ وتنقله الى بؤرة الاهتمام، وتجعله محور العملية التعليمية، بدلاً من المعلم الذي يحتل هذا المكان في الفلسفات التربوية والاساليب التقليدية للتعليم. وتتخذ إدارة الجودة الشاملة العديد من التقنيات والاساليب لتحقيق تحسن مستمر في مستوى التلميذ وقدراته المتعددة.
- ٣- تقوم الجودة على التعاون والعمل الجماعي والمشاركة، حيث يعبر كل تلميذ عن افكاره بحرية، كما تهدف الى تعليم الطالب كيف يتعلم وتساعد على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة من مصادرها الاصلية.
- ٤- مهام المعلم في إدارة الجودة الشاملة ، تكمن في مساعدة الطلبة على تعلم تحمل مسؤولية تعليمهم، لانه يعلمهم كيف يفكرون بدلاً من تعليمهم فيم يفكرون من حشو ادمغتهم بالمعلومات لذلك فان عليه ان يساعدهم على التعبير عن انفسهم وافكارهم وان يساعدهم على المشاركة وزيادة الثقة بانفسهم.
- ٥- المرونة ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والبحث عن طرق جديدة لمقابلة حاجاتهم المتنوعة.
- ٦- تتميز بمنح قدر كبير من الحرية للطلبة للتعبير عن افكارهم والمشاركة وطرح بدائل متعددة والاختيار من بينها، وبذلك يتحملون بانفسهم مسؤولية تعليمهم .وهذا يتطلب مزيد من الحرية للمعلم والتلميذ بصفة خاصة والقائمين على التعليم عموماً.

عوائق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي:

- ١- ضعف بنية نظم المعلومات في القطاع التربوي في الدول العربية، لذا ينبغي تطوير أنظمة معلوماتية فعالة تسعى لتوفير المعلومة على نحو دقيق وسريع.
- ٢- نقص الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي، لذا فإن التدريب يشكل ركيزة أساسية في نموذج إدارة الجودة الشاملة قبل عملية التطبيق واثرائها.
- ٣- المركزية في رسم السياسة التربوية وصنع القرار التربوي، إذ تتطلب إدارة الجودة الشاملة اللامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات كما تعتمد على البيانات والمعلومات الصادرة عن القادة، أي العاملين في الميدان (المعلمين) والمستفيدين (الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي). (الترتوري، ٢٠٠٩، ص ٦٣)

تطور مفهوم وانظمة ضمان الجودة وعلاقته بمؤسسات التعليم العالي :

حرصت العديد من مؤسسات التعليم العالي بدول العالم المختلفة الى تبني الجودة كمنحى ومنهج للعمل، وهناك اسباب عديدة دعت مؤسسات التعليم العالي للاتجاه الى ذلك، ولعل من ابرزها: تنوع اهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددتها التوسع في الطلب على التعليم العالي، ظهور انماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي (منظمات اوشركات متعاونة، مؤسسات متعددة الجنسيات)، تعدد بيئات التعلم (الكليات/ الجامعات، مراكز التعلم، المكتبات العامة، المنزل)، تنوع مستوى الشهادات والمؤهلات الدراسية الممنوحة، خفض التمويل الحكومي والتوسع في التعليم العالي الخاص، زيادة الطلب على انتقال الطلاب او الاساتذة بين الجامعات بالدول المختلفة، الضغط

المتزايد لتحقيق الاعتراف المتبادل Mutual accreditation ظهور وسائل تعليمية جديدة (الفديو كونفرنس التعليمي، برامج التعلم الشبكي)، هذه التغيرات وغيرها التي شهدتها التعليم العالي وما تضمنته من انماط جديدة غير مألوفة من قبل دعت القائمين على هذه المؤسسات السعي الى كسب ثقة العملاء، فوجدوا في مصطلح ضمان الجودة الشائع الاستخدام بالنسبة للمؤسسات الاقتصادية افضل السبل لتحقيق اغراضهم ولاقناع مؤسسات المجتمع المحلي وافراده بجودة العمليات القائمة بها. وبظهور مفهوم عالمية التعليم العالي والتوسع في استخدامه وتطبيقه اصبحت الحاجة ملحة لاتجاه مؤسسات التعليم العالي الى فحص جودة عملياتها في ضوء مبدأ العالمية وعدم الاقتصاد في التعامل مع قضايا ضمان الجودة على المستوى القومي فقط. (الترتوري، ٢٠٠٩، ص ٧٩)

لهذه الاسباب وغيرها سعت مؤسسات التعليم العالي الى تبني ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي والاكاديمي للعمل على تطوير النظام التعليمي القائم به للحفاظ على ثقة العملاء ومؤسسات المجتمع المحلي. ونظام التقييم والاعتماد حظى بأهتمام القائمين على مؤسسات التعليم العالي منذ التسعينات، ومنذ ذلك الوقت والاهتمام تزايد لدرجة ان البعض اطلق على عقد التسعينات بانه عقد الجودة اسوة بما عرف في عقد الثمانينات بانه عقد فاعلية الاداء. (البيلاوي، ٢٠٠٨، ص ٢٥٩).

وكما تم ذكره سابقا فان المنتبع لحركة تطور الجودة يلاحظ انها استخدمت لأول مرة بصورة عامة خلال الحرب العالمية الثانية. فالصناعة اصبحت اكثر تعقيدا عن ذي قبل ونتيجة لآلتحاق عدد كبير من العمالة في مجال الصناعة اصبحت الحاجة الى التحكم في مخرجات الصناعة - خاصة في مجال الصناعات الحربية - اكثر اهمية لان اجراءات الرقابة والتفتيش المستخدمة واختبار الاسلحة اقتصر دوره في ذلك الوقت على كشف العيوب بعد انتهاء التصنيع. ومع بداية الثلاثينات وظهر مايعرف

بانتاج الجماهير Mass production المتمثل في وحدات الانتاج الصغيرة التي يقوم بها الافراد في منازلهم ظهرت عديد من عيوب الصناعة كما تتطلب المادة التصنيع نتيجة لوجود نسبة كبيرة من المخلفات أستلزم ذلك استخدام نظام رقابي جديد يلبي متطلبات هذا التغير. هذا النظام عرف بضمان الجودة الاحصائي (S.Q.C) Staticall Quality Control وقد ارجع البعض لظهور هذا النظام الى والتر شيورات من معامل بيل (الذي مر ذكره) ويقوم هذا النظام على ان الجودة تتحقق من خلال رقابة وحدة الانتاج. ومع التوسع في هذا النظام وتطوره استخدمت ادوات اخرى للتحكم في جودة المنتجات مثل: نظام العينة، او ما عرف بخريطة التحكم Sampling and control charts الذي يقوم على الحكم على جودة المنتج من خلال فحص عينة. الا ان هذا النظام اظهر عديدا من جوانب القصور، من اهمها ظهور بعض المنتجات في الاسواق غير سليمة لذا فقد اتجهت الدول الصناعية في تلك الفترة الى تبني مدخل اقرب الى الجودة المعروضة اليوم وهو مدخل المشاركة للجودة (Collaborative Approach to Quality). مع نهاية الستينات وبداية عقد السبعينات من القرن العشرين اصبح المعنى الحقيقي لضمان الجودة معروفا ودارجاً واكثر تطوراً ليظهر مايعرف بنظام (ISO 9001) بهدف الوصول الى منتج يحظى بثقة العميل وفي الوقت نفسه يكون بمثابة نظام يعمل على تطوير المنتج او الخدمة. وفي عام ١٩٨٧ تولى ممثلوا المؤسسات الصناعية العالمية على عاتقهم تأسيس منظمة المعايير العالمية (ISO) the international standards organization التي قامت بوضع نظام (ISO 9000) يتضمن مجموعة من المعايير لنظام ضمان الجودة استخدمت في (٩٠) دولة واعتبرت هذه المعايير اشهر المعايير لضمان الجودة. ونتيجة لهذا الانتشار فقد تم تطوير هذا النظام الرقابي، فبحلول عام ١٩٩٤م توفر ثلاثة انظمة لمعايير ضمان الجودة هي (ISO 9001) (ISO

9002(ISO 9003) الا ان النظامين الاول والثاني حظيا بانتشار اوسع بسبب تضمنهما ثلاث مجالات فقط ينبغي على المؤسسة التي تسعى للحصول على شهادة ضمان الجودة تلبية (التنمية، الانتاج، تقديم الخدمات) في حين ان النظام الثالث (ISO 9003) يتضمن مجالا رابعا هو التصميم Design وفي كانون الاول ٢٠٠٠ اطلقت منظمة المعايير العالمية (ISO) اصدارا جديدا يسمى (ISO 9001 2000) هذا الاصدار حل محل الانظمة الثلاثة السابقة لانه يتيح لعدد اكبر من المنظمات الحصول على شهادة ضمان الجودة، حيث استبعد (مجال التصميم) من مجال الحكم. وبذا اصبح منذ عام ٢٠٠٣ الاصدار الاخير هو النظام المستخدم الذي ينبغي على المنظمات الراغبة - سواء كانت اقتصادية ام تعليمية ام صحية ام غيرها- في الحصول على

اعتراف وتلبية متطلباته والعمل على تحقيق المعايير التي تطرحها (الانترنت)* ان مصطلح الجودة في التعليم العالي لم يحظ بالاتفاق في الرأي عليه.فهناك عدد كبير من وجهات النظر المتباينة لما يعرف بالجودة في التعليم العالي. فالبعض حددها من خلال مدى تلبية وتحقيق المؤسسة لاهدافها المتوقعة منها، والبعض الاخر يرى ان الجودة تعني التطابق مع الغرض (Fitness of purpose) في حين ينظر اخرون الى الجودة من خلال القيم المضافة ، بينما يذهب البعض الى ان الجودة تكمن في رضا العملاء المستخدمين لها. وهناك من ميز بين نوعين من ضمان الجودة يتوقف كل منهما على نوع الجودة المراد تقييمها، الاول ويعرف بـ (prospective quality assurance)ويقوم على ضمان الجودة الحالي والمستمر والسائر نحو المستقبل بينما النوع الاخر ويعرف (Retrospective quality assurance) الذي يركز على ما تحقق بالفعل في المؤسسة (biggs، 2001، 221- 238 p) ونتيجة لتعدد وجهات النظر المختلفة نجم عنها تعدد في مداخل تبني الجودة عكست مفاهيم ورؤى متباينة

في تطبيق الجودة، فهناك خمسة مداخل لادراك مضمون الجودة (مدخل التميز، المدخل القائم على جودة المنتج، المدخل القائم على عملية التصنيع، المدخل القائم على معدل الاداء/القيمة واخيراً المدخل القائم على احتياجات العملاء). (قدار، ١٩٩٨، ص١٨٨)

وللوصول الى صيغة مشتركة لمفهوم الجودة في التعليم العالي فقد تم تعريفها في الاعلان الدولي للتعليم العالي الصادر عن الامم المتحدة: بان الجودة مفهوم متعدد الابعاد يشمل جميع وظائف وانشطة التعليم العالي، التدريس، البرامج الاكاديمية، البحث العلمي، العاملين في المؤسسة، الطلبة، المباني، التجهيزات المادية، الخدمات المصاحبة للعملية التعليمية والخدمات المجتمعية. وتتم عملية التقييم من خلال التقييم الذاتي والتقييم الخارجي (تقييم المراجعين الخارجيين الذين يتصفون بالاستقلالية ويتم اختيارهم من خلال الخبرات العالمية المعنية بتعزيز الجودة كلما امكن ذلك.
(Vukasovic, 2003, p. 391- 391).

يتضح مما تقدم ان مفهوم ضمان الجودة ظهر اولاً كأحد مناهج الاقتصاد في دول الغرب منذ خمسين عام. وان مؤسسات التعليم العالي حين تبينها لفلسفة جديدة في إدارة الجودة الشاملة من شأنه ان يساعدها في معالجة وتقليل حدة كثير من مشكلاتها المرتبطة بالتحويل مثلاً، بانتقال الطلبة والاساتذة، بمصادقية الشهادات والمؤهلات الممنوحة....الخ.

الفلسفات والمداخل الحاكمة لنظام ضمان الجودة:

ان الفلسفة الحاكمة لقطاع التربية والتعليم يستند على الاخذ بمدخل يعرف Watchdog approach الذي يعتمد في المقام الاول على الرقابة الحكومية التركيز

على المؤهلات المهنية للعاملين بها. التدقيق الداخلي، ومؤخراً اضيف مصطلح الرقابة الخارجية للحفاظ على المستويات التعليمية ومواجهة مسببات الاداء المنخفض. ومن هنا كان لازماً لمؤسسات التعليم العالي الراغبة في نجاح عمليات ضمان الجودة لديها اعادة النظر في كثير من القضايا المرتبطة بفلسفة العمل القائمة بها وموجهاتها. (Vukasovic, 2002, p. 411).

ان انظمة ضمان الجودة في التعليم العالي طرحت مداخل عديدة يمكن لمؤسسة التعليم العالي ان تتبنى احدها فالدراسات المقارنة التي اهتمت بفحص انظمة ضمان الجودة في دول مختلفة خلصت الى ان هناك تبايناً في انظمة واوليات تقييم نظام الجودة، ففي بريطانيا على سبيل المثال فان انظمة لتقييم لضمان الجودة تعطى الاولوية لتقييم الجودة عمليات التدريس، البحث.... الخ. (Brennan, 2000,334). اما في الولايات المتحدة الامريكية فالاولوية تعطى لتقييم الاداء وكفاءة وقدرة المؤسسة على الاستمرار في تحقيق اغراضها وفي اليابان فان جوهر التقييم الاساس يبنى على حساب المؤشرات الرقمية، معدل الطالب /الاستاذ. (Yonezawa, 2002, p. 129).

ومع ذلك فهناك أمران اساسيان متباينان في مجال ضمان الجودة، كل منهما يحدد طرق وانواع عمليات ضمان الجودة :-

المدخل الاول يعرف بـ (the intrinsic qualities of higher education)

ويركز على القيم والمبادئ والافكار الاساسية التي تشكل جوهر التعليم العالي: البحث عن الحقيقة والوصول الى المعرفة. فهذا المدخل يعطي الاولوية لعمليات انتاج المعرفة لتعليم الطلاب. واذا كان هناك من يرى ان التعليم العالي اوسع واشمل من ذلك الآن اصحاب هذا المدخل يعتقدون بأن جوهر

الجودة تتمثل في الجودة الاكاديمية. وبالتالي عرف اصحاب هذا المدخل بانهم الحراس على جوهر الجودة.

اما المدخل الثاني فيعرف بالجودة الخارجية The extrinsic qualities

ويتعلق بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تلبية الاحتياجات المتغيرة للمجتمع. فهذا المدخل يرتبط باداء الدوائر المتغيرة التي يتوقعها المجتمع من التعليم العالي. هذه الادوار تتغير بتغير الازواضع المجتمعية الحادثة عبر الزمن، مما يؤدي الى ظهور مدى واسع من القضايا تتطلب التعامل معها باستمرار مثل: الغرض من التعليم، وسائل واساليب خدمة المجتمع المحلي، العمليات المعقدة والمرتبطة بالتدريس والتعليم والتقييم. (Lewis, Ralph, 1994, p. 14).

معوقات تطبيق ضمان الجودة:

تمثل ضمان الجودة اشكالية لبعض مؤسسات التعليم العالي، فعندما تتبنى الجامعة نظام وظيفي لضمان الجودة فان المؤسسة التعليمية عند التطبيق تواجه صعوبات عديدة مرتبطة بقضية استقلالية الجامعة او ما يعرف بالحرية الاكاديمية للحياة الجامعية. ونتيجة للتحديات التي واجهت التعليم العالي في العالم عموما فان عدد من المؤسسات واجهت صعوبات في تكييف برامجها مع متطلبات ضمان الجودة والاعتماد. (Lindsay. A, 1994, p.17)

وفي دراسة اهتمت بمعوقات تطبيق الجودة (Newbon, 2002)

فانها حددتها بالعوامل الاتية :

- ١- الاختلاف بين سياسة الجودة ونظام تطبيق الجودة.
- ٢- تباين الاراء والاتجاهات بين الاكاديميين حول الجودة.
- ٣- تأثير الجودة بشكل بالغ بالمحاسبية.

٤- عدم وجود حد اعلى لتحقيق الجودة بل اعتبار نتائج تطبيق نظام ضمان
الجودة كنقطة انطلاق لمرحلة جديدة .

٥- عدم توافر المناخ المناسب لثقافة الجودة.(p14-17 ،
(Kristoffersen،2003

ومن ضمن الصعوبات التي تواجه عمليات ضمان الجودة القدرة على الانتهاء
من اعداد تقرير التقييم الذاتي في الوقت المحدد وبالطريقة المناسبة. وفي هذا الصدد
اشارت دراسة (Garner, 2000) الى انه من كل عشر حالات سعت الى كتابة
التقرير الذاتي (للمؤسسة او للبرامج الاكاديمية) اربع منها لم تستكمل التقرير اما
بسبب عدم التخطيط الجيد او لعامل الوقت او بسبب الجهد الكبير المطلوب انجازه.
(Newton, 2002, p.185)

هذه المعوقات استلزمت الحاجة الى تبني نماذج ارشادية جديدة لم يكن متعارف
عليها من قبل. ومنها على سبيل المثال المجلس القومي لاعتماد مؤسسات اعداد
المعلم (NCATE) (National Council For Accreditation Of Teacher Education)
(National) فهذا المجلس منذ تاسيسه وحتى عام ٢٠٠٠ ارتكزت عمليات المراجعة
التي كان يقوم بها لاعتماد مؤسسات اعداد التعلم على ثلاثة محاور اساسية هي :

- ما تقدمه المؤسسة التعليمية للعملاء من خدمات.
- جودة البرامج المقدمة.
- طريقة تنفيذ البرامج.

الا انه مع بداية عام ٢٠٠٠ اضافت (NCATE) محوراً جديداً عرف بالنواتج (أي
نتيجة العمليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية التي تتقدم للاعتماد) فاعتبرت
مخرجات المؤسسة التعليمية كمحور اساس في عمليات التقييم . ولتحقيق ذلك فقد
قامت (NCATE) بوضع اطار مفاهيمي لمعايير الاعتماد ،يسمح بتقويم المؤسسة

وتطوير العمل بها باستمرار، مصمم لاعتماد مؤسسات اعداد المعلم كما يوفر فرص
التوجيه والتطوير لها. (Cameron, 2001, 1-3).

التصورات المستقبلية لضمان الجودة

ان الدراسات المستقبلية لنظام الجودة تشير الى ان المستقبل القريب (خمس سنوات
القادمة) ستشهد تغيرات مرتبطة بثلاث قضايا حيوية هي :

١- ثقافة الجودة Quality Culture

٢- علامة الجودة العالمية Global Quality Label

٣- ضمان الجودة في اطار تطور التربية عبر القوميات: quality assurance
within the growing of transnational education area.
(Middlehurst, 2001, p. 12)

وان دراسات اخرى اشارت الى توقع انتشار انماط جديدة لمواجهة عالمية التعليم
العالي ظهرت في مناطق محدودة مثل: الاعتراف المشترك Mutual recognition
وهناك من يعتقد ان المستقبل القريب سيشهد اعتماد المتعلم او اعتماد استاذ الجامعة
بدلاً من اعتماد مؤسسة التعليم العالي.

(البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨، ص٤٦)

اما بالنسبة للتعليم عن بعد فان توقعات الباحثين تشير الى أن نظام ضمان الجودة
سيفرض سلطته على التعليم عن بعد من خلال نماذج خاصة به ، بل ان هذه النماذج
قد بدأت تظهر بالفعل (Young, 2002, p. 18)

من هذا العرض يتضح ان عدد من مؤسسات التعليم العالي تبنت ضمان الجودة
كمنحى ومنهج للعمل بها وان انظمة ضمان الجودة تتعدد وتختلف باختلاف الغرض
منها مما ادى الى ظهور مداخل ونماذج ارشادية يمكن لمؤسسة التعليم العالي ان

تتبنّاها . وهناك دعوة الى ضرورة الاخذ بمبدأ عالمية التعليم العالي في ضمان الجودة

.

الدراسات السابقة :-

منذ عقد تسعينيات القرن الماضي وبعد ان نشر " ادوارد ديمينج " (Deming) مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وضرورة تطبيقها على مستوى المؤسسات الانتاجية والخدمية على حد سواء نظراً لعلاقتها الايجابية في تحسين الانتاجات والنوعية. استجاب باحثوا هذه المؤسسات بدراسات عديدة تشخص معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وكيفية وضع الاستراتيجيات الى نجاح تطبيقات وفي ادناه عينه من هذه الدراسات:

في عام ١٩٩١ توصل (Corneskyetal, 1991) في دراسته الموسومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي الى ان اهم معوقات التطبيق تنحصر في ضعف ثقافة منتسبي التعليم العالي بمفهوم ومعطيات وجدوى إدارة الجودة الشاملة. (P159, Corneskyetal, 1991)

وفي عام ١٩٩٢ توصل كل من (روبرت وسموئيل) الى ان معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تمثل بغياب الخطط الاستراتيجية وغياب الرؤية المستقبلية الواضحة لدى الاداريين (Rebert and Samuel, 1992, p. 161).

وفي عام ١٩٩٣ توصل كل من (ماركو ترويد ومورجان ١٩٩٣) الى ان هناك معوقات كثيرة تواجه اداري الجامعات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعاتهم وفي مقدمتها غياب التعاون بين الجامعات في ترسيخ الممارسة العملية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة وغياب القيام بدورات تدريبية مركزة لانجاز هذا الترسخ وقلة اقامة المؤتمرات والندوات العلمية المعززة لهذا.

(Murgutroyd and Morgan, 1993, p. 221)

وفي عام ١٩٩٤ توصل (لان، ١٩٩٤) الى ان الجامعات التي تسعى لتطوير انتاجياتها النوعية ينبغي عليها ان تعتمد على نظام مراقبة متطور يقوده هيكل تنظيمي نوعي. (Lan, 1994, p.81)

اما (فرويلاند، ١٩٩٥) فقد توصل الى ان اعتماد التدريب النوعي ليس على مستوى اداريي الجامعات وحسب بل كل منتسبها وكيفية استخدام المقاييس النوعية في تقويم انتاجياتها يعد اهم نشاط يفعل عمل الاداريين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة. (Froi Land, 1995,p.93).

وقد توصل الباحث (رابابورت، ١٩٩٦) الى ان التقدم النوعي والتوصل الى انتاجيات نوعية قياسية

يعتمد بالدرجة الاولى على توفير مقاييس نوعيه لكل انتاجية من انتاجيات الجامعة. (Rappaport, L.A., 1996, p.27)

في عام ١٩٩٧ توصل (هبرد، ١٩٩٧) الى وجود علاقة قوية بين المناخ الثقافي النوعي الذي يشترك فيه جميع العاملين في الجامعة وبين نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة. (Hubbard, 1997, p.94).

وفي عام ٢٠٠٢ توصل (سولتان، ٢٠٠٢) الى ان غياب التعاون بين الجامعات وعدم الاشتراك في شبكة اتصالات تعاونية مقدمة تقوم بنشر وايصال المعلومات النوعية بين منتسبي الجامعة، يعد من اهم العوامل التي تعرقل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات. (Soltan ، 2003،P2)

اما على صعيد الدراسات العراقية في هذا المجال، فان الباحثه لم تجد دراسة حول معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة. انما وجدت (متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن الهيثم وابن الرشيد. جامعة بغداد) وقد هدفت الدراسة الى تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكليتين المذكورتين من وجهة نظر

التدريسيين ورؤساء الاقسام. للعام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ وقد تألفت العينة من (٨٠) تدريسي بواقع (٤٨) من الذكور (٣٢) من الاناث تشكل نسبة قدرها ٢٥% من المجتمع الاصلي. وقد اعتمد على الاستبانة المكونة من (٨٥) فقرة موزعه على (٧) معايير من الجودة بحسب معيار جائزه (مالكولم بالدرج) بعد ان تم استخراج الصدق والثبات. وكانت اهم النتائج هي:

أولاً: حصل معيار القيادة على المرتبة الاولى في المتطلبات، والثانية لقياس الجودة وتقويمها، والثالثة التخطيط الاستراتيجي، والرابعة نظم المعلومات، والخامسة إدارة الموارد البشرية، والسادسة تقييم العمليات، والسابعة رضا المستفيد.

ثانياً : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية حسب متغير الجنس بين استجابات افراد العينة.

ثالثاً : لا توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية بين الاستجابات حسب متغير الكلية.

خلاصة للدراسات السابقة

من خلال المراجعة المتأنية للدراسات السابقة التي تناولت معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية تطبيقياً يمكن استخلاص - ان لآدارة الجودة الشاملة وتطبيقها اهمية كبيرة في تطوير اداء الجامعات بكلياتها واقسامها واستمرارها. اذ بتطبيقها يمكن ان تتحدد السياسة التربوية وتتنوع القرارات. وتصبح لدى الجامعات خطط استراتيجية نوعية في تحسين الاداء المستمر. وفي التدريب النوعي وفي شبكات الاتصالات التنظيمية مع الجامعات الدولية. وفي العمل بروح الفريق الذي ينبذ الانفراد والتقسيم .

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

١- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من عمداء كليات التربية/ لجامعتي بغداد والمستنصرية وعددهم (٥) عمداء لكل من كلية التربية الاساسية، كلية التربية، كلية التربية (ابن رشد)، كلية التربية (ابن الهيثم)، وكلية التربية البنات. ومن رؤساء اقسامها البالغ عددهم (٥٠) رئيس قسم بواقع (١٤) قسم في كلية التربية الاساسية، و(٩) أقسام في كلية التربية، (٩) أقسام في كلية التربية ابن رشد، (٨) اقسام في كلية التربية ابن الهيثم، و(١٠) اقسام في كلية التربية للبنات وبهذا يكون مجتمع البحث متكون من (٥٥) عميد ورئيس قسم، وقد تم اجراء البحث على المجتمع بأكمله وليس عينة منه.

٢- اداة البحث: تعد (الاستبانة) هي الاداة الملائمة لمثل هذه البحوث، ولبناء هذه الاداة فقد تم الاستعانة بما يأتي:-

١- الاطلاع على الادب الاداري الخاص بمنهجية ادارة الجودة الشاملة.
٢- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المعوقات خاصة والجودة الشاملة عامة.

٣- استجواب عدد من مجتمع البحث من عمداء ورؤساء اقسام كليات التربية فقد تم استجواب عميد كلية التربية الاساس و(١٥) رئيس من كليات التربية للجامعتين. بسؤال مفتوح هو (برأيك ماهي معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية؟)

٤- وفي ضوء ما افرزته الاستبانة المفتوحة على العينة الاستطلاعية، امكن الباحثة من اعداد قائمة بالمعوقات التي تقف امام تطبيق إدارة الجودة

الشاملة في كليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية. وقد تكونت
الإداة بصورتها الاولى من (٢٣) فقرة.
*ملحق (١) الأداة.

٣- **الصدق:** يعد الصدق من اهم الخصائص السيكمترية التي يجب ان تتوفر
في الاختبارات والمقاييس لانه يعد مؤشراً على قدرة المقياس في قياس مااعد
لقياسه (Ebel, 1972, p.345) وقد تم اعتماد الصدق الظاهري. وذلك
يعرض الاداة على عينة من الخبراء * في المجال لابداء رأيهم في مدى
صلاحية العبارات الخاصة بالموضوع وبيان مايستحق التعديل منها، وقد تم
اعتماد نسبة ٨٠% حداً أدنى للقبول، اذ يشير سمارة (١٩٨٩) الى ان قبول
او عدم قبول معامل الصدق يمكن تحديده على وفق الاتي:-

من ٠,٨٠ الى ٠,٩٩ صدق عالي .

من ٠,٥٠ الى ٠,٧٩ موضع تساؤل .

من ٠,٥٠ فأقل غير مقبول . (مجيد، ٢٠٠٨، ص٤٧٤-٤٧٥)

وبموجب الاراء والملاحظات التي ابداهها المحكمون، فقد تم اعادة صياغة
بعض الفقرات لغوياً وعلمياً. وبهذا اصبحت الاداة تتكون من (٢٢) فقرة تشكل
معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

٤- **الثبات:** الثبات مؤشر لمدى الاتساق، او الثبات الذي يقيس به الاختبار
ماصمم من اجل قياسه.

ولكي تحصل الباحثة على اداة تعينها في الحصول على معلومات دقيقة تساعد
في تحقيق هدف البحث، لابد ان تكون تلك الاداة قادرة على اعطاء اجابات ثابتة
نسبياً. ويعد الثبات من متطلبات وشروط إدارة البحث التي تعطي اتساقاً في النتائج
عند تطبيقه لمرات عديدة. وتوجد طرائق متعددة للتحقق من ثبات الاداة ويعد اسلوب

استخدام طريقة الاختبار واعدته (Test-Re-Test) بعد مدة زمنية تقارب الاسبوعين (Adams, 1969, p.85) من اهم الاساليب لحساب الثبات، ويكشف لنا العلاقة عن معامل الاستقرار في النتائج بوجود فاصل زمني. (Fox, 1983, p.235).

وفي هذا الصدد فقد قامت الباحثة بتطبيق الاداة على عينة الثبات البالغة (٢٠) فرد، بواقع (٤) عمداء كلية و (١٦) رئيس قسم من نفس الكليات. ثم تم اعادة التطبيق على العينة نفسها وذلك بعد مرور اسبوعين، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الاول والثاني بلغ معامل الثبات (٠,٨١) وهو * ملحق (٢) الخبراء .

ثباتاً عالياً فيما لو قوّرن بمعاملات الثبات في الدراسات النفسية والانسانية اذ من المعلوم ان معاملات الثبات التي تزيد عن (٠,٨٠) تعد قوية والتي تقع حول (٠,٥٠) تعد متوسطة والتي تقل عن (٠,٣٠) تعد ضعيفة. (Fox, 1983, p.238).
الوسائل الاحصائية : تم استعمال الوسائل الاحصائية الاتية :

١- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات .

٢- الوسط المرجح والاوزان المئوية.

٥- التطبيق:

١- بعد ان تم التأكد من صدق وثبات الاداة اصبحت الاداة جاهزة للتوزيع وقد تألفت من ٢٣ فقرة تشخص معوقات تطبيق إدارة الجودة في التعليم العالي. وقد تم اعتماد مقياس (ليكرت) (Likert scale) الذي يطلب فيه من المستجيب ان يحدد درجة موافقته او عدم موافقته على خيارات محددة ويتكون غالبا من خمسة خيارات متدرجة هي:

(أؤيد بدرجة عالية جداً، أؤيد بدرجة عالية، أؤيد بدرجة متوسطة، أؤيد بدرجة واطئة، لا أؤيد) وقد اعطى لكل مستوى من تلك المستويات الخمسة في

الاجابة نقاط تتدرج من (١-٥) على التوالي، وبذلك يكون مجموع درجات المدرج الخماسي (١٥) درجة مما يجعل الوسط المدرج او عتبة القطع هي الدرجة (٣) وهي تمثل المستوى (أؤيد بدرجة متوسطة)
٢- اسلوب تحليل النتائج: لغرض تحديد مستويات اوزان فقرات اداة البحث فقد حدد المدى (١-٥=٤) ثم تم تقسيم المدى على مستويات الاداة والبالغة (٥) .

٤/٥=٠,٨٠ طول الفقرة .وعليه تكون قيمة الوسط المرجح والاوزان المئوية كما يأتي:

لا أؤيد	٠,٢٠ - اقل من ٠,٣٦	من ١ - اقل من ١,٨
أؤيد بدرجة واطئة	٠,٣٦ - اقل من ٠,٥٢	من ١,٨ - اقل من ٢,٦
أؤيد بدرجة متوسطة	٠,٥٢ - اقل من ٠,٦٨	من ٢,٦ - اقل من ٣,٤
أؤيد بدرجة عالية	٠,٦٨ - اقل من ٠,٨٤	من ٣,٤ - اقل من ٤,٢
أؤيد بدرجة عالية جداً	٠,٨٤ - اقل من ١,٠٠	من ٤,٢ - اقل من ٥

الفصل الرابع

نتائج البحث وتفسيرها

- ١- اظهرت نتائج البحث ان هناك اجماعا لدى عينة البحث من عمداء الكليات ورؤساء أقسامها (مجتمع البحث) بوجود معوقات قوية امام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.
 - ٢- كما يتضح من الجدول (١) ان متوسط الاوساط المرجحة بلغ (٣,٩٩٦) وبوزن مئوي (٨١,٥١٧). وهذا يعني ان المعوقات تقع عند المستوى (أؤيد بدرجة عالية).
 - ٣- عند ملاحظة الاوساط المرجحة للمعوقات نجد انها تقع بين حد اعلى هو (٤,٧٣٣) ووزن مئوي (٩٤,٥١١). وحد ادنى (٣,٠٨٤) ووزن مئوي (٧٢,٥٣٧) وانها تقع بين المستوى (أؤيد بدرجة عالية)، والمستوى (أؤيد بدرجة متوسطة).
 - ٤- ان هناك (٦) معوقات الاولى قد نالت اعلى المستويات وهي ذات التسلسل (١,٢,٣,٤,٥,٦) والمعوقات ذات التسلسل (١٩,٢٠,٢١,٢٢,٢٣) نالت ادنى المستويات في أنها تشكل معوقات أمام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين (عينة البحث).
- وفيما يأتي جدول (١) ليبين ذلك:-

جدول (١)

الايوساط المرجحة والاوزان المئوية لاستجابات افراد عينة البحث على فقرات
الاستبانة لتشخيص المعوقات.

ت	المعوقات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١-	عدم توفر الرؤية الواضحة عن مستوى إدارة الجودة الشاملة المطلوبة لمتطلبات العملية التعليمية.	٤,٧٣٣	٩٤,٥١١
٢-	المركزية في رسم السياسة التربوية وصنع القرار التربوي.	٤,٦١٨	٩٣,٦١١
٣-	غياب خطط استراتيجية لتحقيق اهداف الجودة الشاملة لنشاطات الجامعة	٤,٥٦١	٩٢,٨٠١
٤-	ضعف المستوى الثقافي في إدارة الجودة الشاملة في الجامعة	٤,٥٦١	٩٢,٨٠١
٥-	ضعف بنية المعلومات في إدارة الجودة	٤,٤٩٩	٩١,٧٩٠
٦-	الاطار الفكري للعمل التربوي غير مصاغ بطريقة تتناسب مع إدارة الجودة في شحن القدرات الابداعية وتنميتها .	٤,٤٧٨	٩٠,٣١١
٧-	غياب التدريب النوعي بتصميم برامج تدريبية نوعية لتحسين الاداء	٤,٤٥٧	٨٩,٠٦١
٨-	عدم توفر المناخ المناسب لثقافة الجودة	٤,٣١٠	٨٩,٠٧٠
٩-	غياب المقاييس النوعية في قويم انتاجية الجامعة	٤,٢٩٨	٨٨,١٤٠
١٠-	ضعف شبكات الاتصالات التنظيمية مع الجامعات العربية والعالمية المطبقة لإدارة الجودة	٤,٢٧٥	٨٦,٢٤٣
١١-	لا يوجد نظام متطور للمتابعة ولتحقيق اهداف الجودة في الكلية او القسم.	٤,٢٢٧	٨٥,١٠٠
١٢-	غياب الدافعية لدى الملاكات الجامعية نحو التطوير وأدارة الجامعة في ضوء الجوده الشاملة.	٤,١٥١	٨٤,٥٢٤
١٣-	ضعف التعاون والمساهمة بين التعليم العالي وغيره من المؤسسات ، في وضع ستراتيجيات نوعية	٤,٠١٠	٨٣,٤١١
١٤-	تخوف البعض من تحمل المسؤولية في التغيير والالتزام بمعايير حديثة .	٣,٩٨١	٨١,٠٠١

تشخيص معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية لجامعتي بغداد
والمستنصرية..... أ.م.د. هناء محمود القيسي

ت	المعوقات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١٥-	نقص كبير في الملاكات المؤهلة والمدرّبة في ميدان تطبيق إدارة الجودة في التربية	٣,٨١٠	٨٠,٤١١
١٦-	صعوبة فهم اغلب الاداريين لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.	٣,٦٥١	٧٨,٧١٨
١٧-	مقاومة التغيير والتجديد لنقص في ثقافة الجودة لدى العاملين في الجامعة	٣,٥٨٠	٧٧,٨١١
١٨-	عدم توفر مؤلفات كافية تبحث عن إدارة الجودة في الجامعات	٣,٥٨٠	٧٧,٨١١
١٩-	غياب قسم مسؤول عن إدارة الجودة في الهيكل التنظيمي في الجامعة .	٣,٤٦٠	٧٦,٧٠٩
٢٠-	غياب الدعوات الخاصة للخبراء والمختصين بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات عراقية أخرى .	٣,٢٨٨	٧٥,٠٩١
٢١-	لم تهتم الجامعة بالمقترحات التي يطرحها الاستاذة في الجامعة	٣,١٥٥	٧٤,٤٤٠
٢٢-	لا تهتم الجامعة بعقد المؤتمرات والندوات العلمية فيما يخص إدارة الجودة الشاملة .	٣,١٢٢	٧٣,٩٨٩
٢٣-	لم تشجع الجامعة اجراء البحوث في الجودة ولم تكافئ الباحثين في إدارة الجودة .	٣,٠٨٤	٧٢,٥٣٧
	المتوسط	٣,٩٩٦	٨١,٥١٧

مناقشة النتائج :-

دلت النتائج التي تم التوصل اليها نتيجة للمعالجة الاحصائية لاستجابات افراد عينة البحث ان جميع الفقرات التي تشكل اهم المعوقات في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تكتسب اهمية كبيرة وان الفرق بين درجات المعوقات كان ضئيلاً .

وقد نالت المعوقات الست الاولى على اعلى تأييد من خلال استجابات افراد عينة البحث من عمداء الكليات ورؤساء اقسامها في جامعتي بغداد والمستنصرية هي :-

(عدم توفر الرؤية الواضحة عن مستوى إدارة الجودة) اذ كان الوسط المرجح (٤,٧٣٣) والوزن المنوي (٩٤,٥١١) وتدرج الاوساط في قوة المعوقات الى الفقرة السادسة هي (الاطار الفكري للعمل التربوي غير مصاغ بطريقة تتناسب مع إدارة الجودة في شحن القدرات الابداعية وتنميتها) اذ حصل على الوسط المرجح (٤,٤٧٨) والوزن المنوي (٩٠,٣١١). ومن المعلوم ان من دواعي ومتطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة هي خلق تصور وفلسفة واضحة للمؤسسة التعليمية تحتوي على الاهداف العامة لها واهداف الجودة التي تسعى إدارة المؤسسة الى تحقيقها. فلو أن الجامعة تبنت المفهوم لغرض تطبيقه فانها ستلتزم نفسها بتنفيذ البرامج المحققة للجودة ونوعية العاملين وتدريب القادة والمسؤولين من عمداء ورؤساء اقسام وهيئات تدريسية والعاملين كافة على مفاهيم إدارة الجودة واساليب تطبيقها، وتحديد احتياجاتهم في هذا المجال. ووضع الخطط التفصيلية للتنفيذ، لتهيئة الارضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة. كما ان وجود رؤية عامة (Vision) تحدد مسار الجامعة في المستقبل اي تحدد ما تم انجازه، ومقارنته بما تطمح ان تصل اليه وكيفية الوصول بما تمتلك الجامعة من استراتيجيات للتطوير والتغيير وتفعيل ذلك فانها ستلتزم (بالتميز) في كل جانب من جوانب الاداء الاكاديمي والاداري.

كما ان مناهجنا التعليمية بصورة عامة مازالت يسودها النظام التقليدي في مختلف الاساليب والاجراءات ومنها ما يتعلق بالمفردات والتدريس والمفاهيم والتخطيط والتقييم. اذ انه يشدد على الاهتمام بالناحية الذهنية فقط واهمال الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية والادائية والمهارية.

وهكذا تترتب تنازلياً قوة المعوقات لتصل الى الفقرة (٢٠) (غياب الدعوات الخاصة للخبراء والمختصين بإدارة الجودة) (وعدم اهتمام الجامعة بالمقترحات التي يطرحها الاساتذة) وعدم اهتمام الجامعة بعقد المؤتمرات والندوات العلمية حول إدارة

الجودة) و (عدم مكافاة الجامعة للباحثين في إدارة الجودة) ويتضح من ذلك ان افراد العينة يدركون اهمية تطبيق الجودة وادارتها لانها تحقق ما يطمحون اليه من فعالية وكفاءة في اداء كلياتهم بجميع مكوناتها مما ينعكس ايجابياً في تحسين نوعية مخرجاتها. وهذا يتفق مع ما جاء في الادب الاداري وفي الدراسات السابقة.

كما ان بنية نظم المعلومات والبيانات والاتصالات التنظيمية هي بمثابة الجهاز العصبي لأنموذج إدارة الجودة الشاملة، لما لها من اهمية في تطوير أنظمة معلوماتية فعالة تسعى لتوفير المعلومة على نحو دقيق وسريع معتمداً على تقنيات حديثة في تداول المعلومات وتوصيلها الى صانعي القرار في الوقت المناسب. وهذا يتفق مع ما أظهرته الدراسات السابقة من معوقات اساسية امام تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

الفصل الخامس

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج ما يأتي :

١- ضعف نظام المعلومات في المجال التربوي وعدم التنسيق بين مصادر المعلومات.

٢- ضعف التمويل بعدم مكافأة الباحثين بهذا المجال الحيوي وتشجيعهم.

٣- سيادة النمطية في العمل والركون على العادات الموروثة في نمطية التعليم وطرائق التدريس .

٤- ضعف الرقابة المنتظمة على الاداء والعجز عن التحكم في مختلف المتغيرات.

٥- غياب البعد الانساني في استراتيجيات التطور الاداري.

٦- نزوع بعض اعضاء الهيئات الادارية لمواجهة تيارات التجديد ومقاومتها.

٧- عدم استقرار الإدارة وسرعة تغير المسؤولية مما لا يتيح لهم فرصة رسم الاستراتيجيات وتنفيذها ومتابعتها على المدى الطويل.

وخلاصة القول في هذا المجال هو غياب الايمان بأهمية العمل بهذا الاتجاه الحديث وروحيته لاسباب عديدة قد يكون اهمها هو عدم القدرة على التغيير والتجديد بما تتطلبه إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية.

التوصيات

بناءً على نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:-

١- الايمان الراسخ في فكر ومعتقدات اصحاب القرار بأهمية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

٢- الاتجاه نحو الجودة الشاملة بتوفير متطلباتها واسسها وتطبيقها وصولاً الى تحسين جودة التعليم الجامعي بكل عناصره ابتداءً من اختيار الطالب الجامعي الى الاستاذ الجامعي، جودة المنهج وطرائق التدريس ووسائله وتقنياته.

٣- اعادة صياغة الاطار الفكري للعمل التربوي الذي يؤدي الى شحن الطاقات الفكرية والقدرات الابداعية وتنميتها بدلاً من ضخ المعارف وحشوها في اذهان الطلبة فقط.

٤- انشاء وحده للجودة في كل جامعة تتولى رسم السياسة العامة للجودة في التعليم بالجامعة، والاسهام في وضع آليات تعزيز الجودة فيها ثم الاشراف على تنفيذها.

٥- ادخال مادة (ادارة الجودة الشاملة) كمادة اساسية في منهج الادارة / المرحلة الماجستير والدكتوراه.

٦- وضع نظام مجزي في مكافأة المبدعين والباحثين الذين يعملون باتجاه تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعة.

٧- التوسع في تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للتقليل من حدة المركزية في النظام التعليمي الجامعي.

٨- وضع استراتيجيات فعالة عامة تضم مجموعة من الاستراتيجيات في كيفية التعاون بين الجامعات المحلية والعربية والاجنبية في سبيل تهيئة المناخ الملائم لتطبيق ادارة الجودة الشاملة.

٩- اعادة النظر في اساليب التقويم التربوي ووسائله للوصول الى وسائل هدفها تحسين المستمر والجودة والتنوعية في الاداء.

- ١٠- اعداد ملاكات تدريبية مؤهلة عن طريق دورات مكثفة وذلك بالتعاون مع المعهد القومي للتطوير الاداري في بغداد.
- ١١- تأسيس نظم معلوماتية فعالة توظف التنيات الحديثة ووسائط الاتصالات المتطورة لايصال المعلومة السريعة والدقيقة الى اصحاب القرار.
- ١٢- زيادة ثقافة جميع المنتسبين في التعليم العالي في ابعاد ادارة الجودة الشاملة واهمية تطبيقها.

المقترحات

- تقترح الباحثة في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث ما يأتي :-
- ١-دراسة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في وزارة التربية والمديريات التابعة لها ابتداءً من رياض الاطفال وحتى الاعدادية بكافة صنوفها وسبل المعالجة.
 - ٢-دراسة اهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الجامعات الحكومية في المحافظات العراقية كافة التابعة لوزارة التعليم العالي باستثناء جامعة بابل لانها بدأت تخطط في تطبيق الجودة الشاملة.
 - ٣-وضع أنموذج مقترح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

المصادر

المصادر العربية

- ١- ابو نبعة، عبد العزيز، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة الامارات، كلية التربية، ١٩٩٨ .
- ٢- البلداوي ، عبد الحميد عبدالمجيد ،ونديم ، زينب شكري ، ادارة الجودة الشاملة والمعوليه ، عمان ، دار الشروق ، الاردن عمان ٢٠٠٦
- ٣- البيلالي، حسن حسين وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، ط٢ ، عمان، دار المسيرة للنشر، ٢٠٠٨.
- ٤- الترتوري، محمد عوض، وجويحان، اغادير، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط٢، عمان، دار المسيرة للنشر، ٢٠٠٩.
- ٥- الجوهرى، اسماعيل بن حماد، الصباح تاج اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، ج٢، ط٤، ١٩٨٧
- ٦- حلمي، فؤاد، وفضل، نشأة، مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الثانوي ،مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الازهر، القاهرة ، العدد ٢٧٦ ، كانون الاول، ١٩٩٨.
- ٧- حمود، خضير كاظم، إدارة الجودة الشاملة، ط٣، عمان، دار المسير للنشر، عمان ٢٠٠٧.
- ٨- الخطيب، احمد، إدارة الجودة الشاملة ... تطبيقات في الإدارة الجامعية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (٣) تموز، ٢٠٠٠ .

- ٩- ذياب، اسماعيل، ورقة عمل حول مشروع خطة مقترحة لتطبيق نظام الجودة في المجال التعليمي، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة، نبها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٧.
- ١٠- زيدان، سلمان، إدارة الجودة الشاملة، الفلسفة ومداخل العمل، الجزء الاول، ط١، عمان، دار المناهج للنشر، ٢٠٠٩.
- ١١- عبد العليم، اسامة محمد شاكر، والشريف، عمر احمد، المداخل الإدارية الحديثة في التعليم، عمان، دار المناهج للنشر، ٢٠٠٩.
- ١٢- عطيه، محسن علي، الجودة الشاملة في التدريس، عمان، ط١، دار صفاء للنشر، ٢٠٠٨.
- ١٣- عليمات، صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)، ط١، عمان، دار الشروق للنشر، ٢٠٠٨.
- ١٤- الفتلاوي، سهيله محسن كاظم، الجودة في التعليم، عمان، دار الشروق، الاردن، عمان، ٢٠٠٧.
- ١٥- قدار، طاهر رجب، المدخل الى ادارة الجودة الشاملة (Iso 9000) ط١، دار الحصاد، دمشق، ١٩٩٨.
- ١٦- مجيد، سوسن شاكر، الزيادات، محمد عواد، الجودة في التعليم، دراسات تطبيقية، عمان، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨.
- ١٧- هلال، محمد عبد الغني حسن، مهارات ادارة الجودة الشاملة، في التدريب، تطبيقات Iso 9000 في التعليم والتدريب مركز الاداء والتنمية، القاهرة ١٩٩٦.

١٨- الوكيل، صبري كامل، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الاميركي وامكان تطبيقها
في مجال ادارة التعليم الاساسي في مصر، بحث منشور في مؤتمر التعليم
الاساسي حاضره ومستقبله، ١٩٩٧.

١٩- ياسين، إبراهيم، معجم الوسيط، الجزء الاول، ط٢، القاهرة، مجمع اللغة العربية،
بلا.

المصادر الاجنبية

- 20 - Biggs, J., The reflective institution Assuring and enhancing the quality of teaching and learning Higher Education 41, 2001.
- 21- Bernnan ,J,Quality assess ment and Institutional change Experiences from 14 countries, Higher Education, p2000 .
- 22- Cameron – Jones, M. Memorandum: Report of progress on the quantity assurance initiative for the six colleges of Education in the sultanate of Oman, 2001.
- 23 – cornesky ,implementing Total quality management in Higher Education Madison, wi ,managa public cation , 1991.
- 24- Eble, R.I., Essential of Education measurement, New Jersey, Prentice – Hill, 1972.
- 25 - Fox, D.J, The Research process in Education publishing co, New York, 1983.
- 26 – Froiland, p. TQM invades Business school, Training Journal , July , 1995
- 27- Huhbard. D.L. quality progress North West Missouri state university, 1997.

- 28 – Ktoffrsen, D. mutuul Recognition; An approach to create quality assurance and materational transparency for quality assurance agencies. Aprill, 2003
- 29 - Lan, R. what s quality in Higher Education? San Francisco. Josey Bass, 1994.
- 30 - Lewis, Rarlph. & smith, Doglass, H. Totality in higher Education, lucie press, Deach , Florida , 1994.
- 31 - Lindsay. A, Quality and management in universities, Journal of Higher Education, management, Vol. No 2, 1994.
- 32 - Middlehurst, R, Quality Assurance Implications of New forms of Higher Education. European Net work for Quality Assurance IN Higher Education, Helsinki, Finland, 2001.
- 33 - Murguroy D.S., and morgan, Total quality management, and the school, Philadelphia Open University Press, 1993
- 34 - New ton, Barriers to effective quality management and leadership: Case study of two academic department Higher Education, 2002
- 35 - Rappaport, L.A., A school Based quality improvement NASSP Bulletin, 1996
- 36 - Robert .C, and Samuel, M. Total quality improvement Gide for institution of Higher Education Delray, tuck press. 1992
- 37-soltan, M, Developing a Total quality management model in university strathlyede university press, 2002
- 38 - Vakasovic, M.(Edt) European student Hand book on quality Assurance in Higher Education. Can Business competThe National unions of students in Europe, 2002.

- 39- Weeb, P. & Bryant, H. the challenge of kaizen Technology of American business competition, Journal of organizational change management, Vol.6, no.4,
- 40 - Young, D. Toward an effective quality assurance model of wedased learning. The perspective of academic staff. From on line Journal of Distance learning administration, summer, Vol. 5, issue 2: 1-19. 2002.
- 41 - Yonezawa, A. the quality assurance system and market forces in Japanese higher education, Higher Education, 2001

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك

د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف
د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

ملخص البحث

إن رفع مستوى تحصيل الطلاب العلمي هدف أساس تسعى إليه كل مؤسسة تعليمية ولا غرابة في ذلك، إذ أن الاستمرار في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب يعني الاستمرار في بناء أجيال مؤهلة وقادرة على القيام بمسؤولياتها تجاه لمجتمع ، والفلسفة الحديثة للتربية بان التربية للجميع ومعنى ذلك شمول كل أفراد المجتمع بالتربية والتعليم ومن ضمنهم فئة بطيء التعلم، وتأتي أهمية البحث والحاجة إليه في استبصار أصحاب المهن بمهنتهم المستقبلية عند اصطدامهم بالواقع سيولد لديهم معاناة (تغيير اتجاه) مما يؤثر سلبا على صاحب العلاقة الأولى (الطالب)، وان من ابرز أهداف التربية الخاصة في العراق هو تحقيق نمو متوازن للأطفال (بطيء التعلم ، ضعاف السمع ، ضعاف البصر) وتزويدهم بقدر كبير من المهارات لتمكنهم من ممارسة متطلبات الحياة بشكل أفضل ، وجاء هذا البحث للحاجة الماسة إليه لوضع توصيات تلبي طموحات الباحثين وتلبي جزء من متطلبات وحاجات معلمي ومعلمات التربية الخاصة وتحل بعض من مشكلاتهم في المستقبل ، يهدف البحث الحالي إلى التعرف على المشكلات التي تعاني منها معلمات صفوف التربية الخاصة و مدى الاتفاق والاختلاف بين معلمات التربية الخاصة حول المشكلات المطروحة ، وتم الاستعانة بجميع معلمات التربية الخاصة في مركز مدينة كركوك حيث بلغت العينة (٤٠) معلمة ، ولغرض تحقيق أهداف البحث فقد استخدم الباحثان الاستبيان وقد تضمن الاستبيان المفتوح سؤالاً رئيسياً واحداً استهدف التعرف على أهم المشكلات

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

التي تواجهها معلمة التربية الخاصة وتم صياغة (٣٨) فقرة ثم عرض الاستبيان بصورته الأولى على مجموعة من الخبراء الاختصاص في علم النفس والإرشاد التربوي لإبداء آراءهم حول الاستبيان وصلاحيته فقراته وبعد عرض الاستبيان على الخبراء تمت الموافقة على (٢٠) فقرة من الفقرات ونسبة ٩٥ % وكانت نتائج البحث كما يلي :

١. لقد جاءت الفقرتان (يؤلمني قلة الرعاية الطبية) (قلة التشخيص) ، (تزعجني تصرفات بطيء التعلم ذات الطابع الجنسي) في المرتبة الأولى وحصلت على نسبة مئوية بلغت ٨٥ % من استجابات العينة .

٢. أما الفقرة (أتضايق من شعور بطيء التعلم باليأس) فجاءت في المرتبة السادسة عشر فقد حصلت على نسبة ٥٠% من الاستجابات. وبذلك حصلت فقرات الاستبيان على نسب مئوية بلغت (٨٥ % إلى ٥٠ %) اعتبرت أفراد العينة أهم المشاكل والصعوبات والمشاكل التي يواجهونها في الصف الخاص والتي تؤثر سلبا على عملهم وتقلل من عطائهم ، وتوصل الباحثان إلى جملة من التوصيات والمقترحات منها : .
التأكيد على الدقة في تشخيص فئة بطيء التعلم من قبل الاختصاصيين ، ضرورة التأكيد على وضع برامج ومناهج خاصة متلائمة مع قدرات هذه الفئة ، ضرورة إعداد معلمة التربية الخاصة الإعداد السليم وتكثيف الدورات الثقافية والتدريسية والأخذ بالرغبة في العمل بعين الاعتبار عند اختيار معلمة التربية الخاصة . إجراء دراسة على عينة اكبر ضمن المجتمع تتناول فيه متغيرات أخرى (الجنس ، مدة الخدمة) ، إجراء دراسة مقارنة لمعرفة مشكلات معلمات التربية الخاصة بين مركز المحافظة والاقضية والنواحي المشمولة بالتربية الخاصة .

الفصل الأول

مقدمة

إن رفع مستوى تحصيل الطلاب العلمي هدف أساس تسعى إليه كل مؤسسة تعليمية ولا غرابة في ذلك، إذ أن الاستمرار في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب يعني الاستمرار في بناء أجيال مؤهلة وقادرة على القيام بمسؤولياتها تجاه لمجتمع. ولن يتحقق

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

هذا الهدف إلا إذا كان نجاح المعلم، لذا كان من المهم أن يبني المعلم قبل المتعلم، فكان لزاماً وجود معلمين مؤهلين يقومون بدورهم الكامل تجاه التربية والتعليم.

إن ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية التي واجه العديد من التحديات حتى برز الاهتمام به مؤخراً ، وأصبح يحتل مكاناً بارزاً كبقية الميادين التربوية والعلمية المختلفة ، وإن التربية الخاصة تسعى لمساعدة غير العادين على تطوير مهاراتهم وقدراتهم كي ينمو أو يتعلموا، أو يتدربوا، أو يتوافقوا مع متطلبات حياتهم اليومية، أو الأسرية، أو الوظيفية، أو المهنية، وبذا يمكن لهم أن يشارك في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيعوا وبأقصى طاقة ممكنة . بغض النظر عن مدى الإعاقة أو مستوى القصور في تطورهم (الاعظمي، ١٩٨٦، ص ٣٢).

مشكلة البحث

إن أهم ما تتسم به الحضارة الإنسانية المعاصرة هو الانفجار الهائل في المعرفة ، وقد صاحب هذا الانفجار في القيم والاتجاهات التي أدت إلى زيادة المشكلات وأدى إلى الكثير من الأفراد الإحساس العميق والتوتر والضياح ...

والفلسفة الحديثة للتربية تدعو إلى إن التربية للجميع ومعنى ذلك إنها تنادي لمبدأ رعاية الأطفال المصابين بإعاقة جسمية أو نفسية أو اجتماعية بل تجاوزت ذلك إلى مجرد رعايتهم ومساعدتهم على تحقيق التوافق مع القيم الاجتماعية السائدة إلى تأكيد الجوانب الوقائية وفي حضر الإعاقة وعدم بروزها في المجتمع والحد من حالات التأخر في النمو والإعاقة الجسمية التي لم تعد مجرد حالات من الواجب رعايتها وإعطائها الأهمية القصوى بل أصبحت تمثل مشكلات يجب على المعلمة الخاصة في الصف الخاص التخفيف من حدتها أو التعويض عنها (الاعظمي، ١٩٨٦، ص ٢٢) .

وقد تأسست التربية الخاصة كمفهوم حديث حيث بدأت الدراسات الأجنبية تنادي بان هناك فئات عمرية تتراوح بين (٥ . ١٥) سنة تحتاج إلى رعاية خاصة وتعلم

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

خاص حيث كان قديماً أما عادييّن في الصفوف مع الأسوياء أو متخلفين (ضعاف سمع ، ضعاف بصر ، وتخلف بسيط) فيوضعون في معاهد المعوقين . (إبراهيم ، ١٩٨٢ ، ص ٧٨)

وتهدف التربية الخاصة إلى رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ليس فقط من المعوقين ، وإنما أيضاً من المتفوقين والموهوبين ، حيث تقوم باكتشافهم ، وتنمية مواهبهم وصقل قدراتهم بالوسائل المناسبة لهم ، ووضع الخطط والبرامج الخاصة بتعليمهم وتربيتهم وإعدادهم ، وتطوير تلك الخطط والبرامج كلما دعت الضرورة إلى ذلك ضماناً للوصول بهم بإذن الله إلى أفضل مستوى ، وفق قدراتهم وإمكاناتهم (الروسان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٢) .

وبما إن أطفال التربية الخاصة هم أسوياء من حيث المستوى العقلي العام فهم فقدوا من جراء حادثة أو وراثة جزء يسير من إحدى الحواس فهم يحتاجون إلى رعاية خاصة من معلمة خاصة ووسائل تعليمية مناسبة (معينات سمعية وبصرية) ليواكبوا الأسوياء مستقبلاً ، وهذه الأمور لم تكن موجود في الماضي من حيث وسائل تعليمية خاصة بهم و صفوف خاصة أو مدارس خاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم بطيء التعلم ، ومن هنا جاءت فكرة البحث في التعرف على المشكلات التي تواجه معلمات التربية الخاصة ومدى اتقاقهم على نوعية المشكلات التي تواجههم .

أهمية البحث والحاجة إليه

يُعد مصطلح " التربية الخاصة " من أكثر المصطلحات المتداولة في هذا القرن ، والأكثر أهمية لما يقدمه من خدمة لفئة معينة .
إن كثيراً من الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة يقصرون استخدام هذا المصطلح على فئة المعاقين فقط ، وبعضهم على فئة المسنين فقط ، وهذا مجاف للصواب ، إن هذا المصطلح صالح لكل الفئات المحتاجة لنوع خاص من الرعاية ،

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

سواء كانت جسمية أو نفسية أو اجتماعية أو تربوية (البسطامي، ١٩٩٥، ص ٨٨) .

إن الإعاقة بكل صورها واحدة من القضايا الاجتماعية التي لم تقتصر آثارها على الأسرة فحسب بل إنها أرقّت قطاعاً كبيراً من المجتمع، ولذا أصبحت معالجة هذه المشكلة محط وعناية واهتمام الكثير حتى إن هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة اعتبرت عام ١٩٨١م عاماً دولياً للمعاقين (تقارير المؤتمر الفكري، ١٩٩١، ص ٢١) .

ومع هذا فإن خدمات هذه الفئة في الوطن العربي ما زالت محدودة ومقتصرة على فئتي الإعاقة البصرية والسمعية بل قد تكون في بعض دولها نادرة .
ان ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية التي واجه العديد من التحديات حتى برز الاهتمام به مؤخراً ، وأصبح يحتل مكاناً بارزاً كبقية الميادين التربوية والعلمية المختلفة ، وهي تسعى لمساعدة غير العاديين على تطوير مهاراتهم وقدراتهم كي ينمو أو يتعلموا، أو يتدربوا، أو يتوافقوا مع متطلبات حياتهم اليومية، أو الأسرية، أو الوظيفية، أو المهنية، وبذا يمكن لهم أن يشاركوا في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيعوا وبأقصى طاقة ممكنة . بغض النظر عن مدى الإعاقة أو مستوى القصور في تطورهم . (البسطامي، ١٩٩٥، ص ٨٩)
لقد بدأ الاهتمام بهذه الفئة عن طريق إيجاد المشروعات والمبادرات التي تخدمها، وكذا الكوادر المدربة للقيام بدور يخفف على الأقل من معاناتها (الراجحي، ١٩٨٤، ص ٢٨) .

ولما كانت ظاهرة الإعاقة ترتبط بمجموعة متشابكة ومعقدة من العوامل المؤثرة فيها، سواء الصحية أو الوراثية ، أو الثقافية أو الاجتماعية، فالواجب إذن عدم الاقتصار في الخدمات الوقائية لهؤلاء على الإجراءات التي تحول أو تقلل من احتمال حدوث الإصابة فقط، بل إن الواجب اشتغالها على حلول أخرى تحول دون تطور

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

الإصابة إلى حالة من العجز أو تطور حالة العجز إلى حالة الإعاقة (الراجحي ، ١٩٨٤ ص ٥٨) ..

وعلى هذا فالتربية الخاصة هي نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية . إن هذه البرامج لا تكون في نمط واحد لكل الحالات، بل إن كل فئة من ذوي الحاجات الخاصة تحتاج إلى نوع خاص من الوسائل التي تستطيع بها مسايرة غيرهم في التعلم والعمل، فما يحتاجه المعاق عقلياً يختلف في حاجياته عن المعاق بصرياً أو سمعياً أو حركياً ، فتختلف أنماط المعالجة نظراً لاختلاف حالات الإعاقة . (الروسان، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٢)

إن التربية الخاصة تعالج التباعد بين نمو هذا الطفل وبين نمو الطفل العادي ، فكلما زادت درجة التباعد كلما زادت الحاجة إلى أشكال مختلفة من التربية الخاصة كذلك تعالج درجة التباعد في النمو داخل الفرد نفسه، كما تعالج أثر العجز أو الإصابة على التحصيل في المجالات الأخرى. (محمود، ١٩٩١، ص ١٥)
وتأتي أهمية البحث والحاجة إليه في استبصار المعلمين بمهنتهم المستقبلية عند اصطدامهم بالواقع سيولد لديهم معاناة (تغيير اتجاه) مما يؤثر سلباً على صاحب العلاقة الأولى (الطالب).

ان من ابرز أهداف التربية الخاصة في العراق هو تحقيق نمو متوازن للأطفال (بطئ التعلم ، ضعف السمع ، ضعف البصر) وتزويدهم بقدر كبير من المهارات لتمكنهم من ممارسة متطلبات الحياة بشكل أفضل (الكبيسي ١٩٩١ ، ص ٣٣) .
وجاء هذا البحث للحاجة الماسة إليه لوضع توصيات تلبي طموحات الباحثين وتلبي جزء من متطلبات وحاجات معلمي ومعلمات التربية الخاصة وتحل بعض من مشكلاتهم في المستقبل

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على المشكلات التي تعاني منها معلمات صفوف التربية الخاصة من حيث : .

- (١) المشكلات المتعلقة بإدارات المدارس
- (٢) المشكلات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية.
- (٣) المشكلات المتعلقة بمعلمي التعليم العام.
- (٤) المشكلات المتعلقة بالإشراف التربوي
- (٥) المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على عينة من معلمات صفوف التربية الخاصة في مدارس مركز محافظة كركوك للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ .

تحديد المصطلحات

سيتم تحديد المصطلحات الواردة في البحث والتي تشكل محاور أساسية لخطة ومنهج البحث وهي

اولا / التربية الخاصة :

(١) عرفها وبستر webster

مصطلح يستخدم للدلالة على الأساليب والإجراءات التربوية المستخدمة مع الطفل (الموهوب ، المعوق والخاص يعني الأساليب والإجراءات المتميزة ذات النوعية المتميزة ولا تستخدم مع الطفل العادي . (الروسان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢١)

(٢) وعرفها اليونسكو

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هناء عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

إنها التربية التي تستهدف أطفالا يمثلون حالات استثنائية داخل صفوف خاصة مجموعات ومؤسسات خاصة . (التقرير النهائي، ١٩٧٩ ، ص ٢٦)

(٣) تعريف التربية الخاصة في العراق

(هي الجهود الاستثنائية والعناية المكثفة التي تقدمها المدرسة وفق منهجية شاملة لفئات غير عادية من التلاميذ وتشمل الموهوبين على تباين موهبتهم وبطيء التعلم وضعاف السمع والبصر ... الخ)

(تقارير المؤتمر الفكري، ١٩٩١ ، ص ٢٥٢)

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

الفصل الثاني

أولاً/ الإطار النظري

هناك عدة مشكلات ومعوقات تواجه معلم التربية الخاصة ومنها الضغوط التي يتعرض لها وتعرف الضغوط بأنها الاستجابة الفسيولوجية المرتبطة بعملية التكيف، حيث أن الجسم يبذل مجهوداً لكي يتكيف مع الظروف الداخلية والخارجية محدثاً نمطاً من الاستجابات التي تحدث سروراً أو ألماً، وقد تكون هذه التغيرات مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية، مع أن تلك التأثيرات تختلف من شخص إلى آخر تبعاً لتكوين شخصيته وخصائصه النفسية التي تميزه عن الآخرين، وهي فروق فردية بين الأفراد .
(البسطامي، ١٩٩٥ ، ص ٧٧)

كما أن التعرض المتكرر للضغوط القوية وما يترتب عليها من تأثيرات سلبية كالفوضى والارتباك في حياة الفرد، والعجز في اتخاذ القرارات وتناقص فاعلية سلوكه، وعجزه عن التفاعل مع الآخرين وظهور أعراض وأمراض جسمية، وغير ذلك من نواحي الاختلال الوظيفي، يعنى أن الضغوط ذات التأثيرات السالبة مرتبطة بالصحة النفسية للفرد. وهذه الضغوط ليست قاصرة على فرد دون آخر، وتؤثر في الجميع ولكن بمستويات وأشكال مختلفة، حيث تعتبر الوظيفة مصدراً من مصادرها وتعرف بما يسمى بالضغوط المهنية، وتنعكس الضغوط عند معلم الأطفال المعاقين عند إدراكه بعدم قدرته على مواجهه متطلبات مهنته وتطبيقه للبرامج المرسومة الأمر الذي يشكل تهديداً لذاته، وتحدث لديه معدلاً عالياً من الانفعالات السلبية والتي يصاحبها تغيرات فسيولوجية كرد فعل تنبيهية لتلك الضغوط. (إبراهيم ، ١٩٨٢ ، ص ٦٨)
ويرجع مصدر الضغوط التي تواجه معلم الأطفال المعاقين إلى مجموعة من العوامل والأسباب، أهمها:

- توقعات أولياء الأمور العالية حول الأهداف المراد تحقيقها بالنسبة للطفل

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

- التقدم البطيء في أداء الطفل وخاصة ذو الإعاقة العقلية .
- اختلاف مستويات الأطفال وقدراتهم مما يتطلب برنامجاً فردياً لكل طفل .
- نمط التواصل المختلف بين المعلم والطالب حيث يتطلب استخدام الإشارة عند الصم، ولغة

خاصة للتعامل مع المعاقين عقلياً

- المشكلات السلوكية التي قد تظهر عند ذوي الإعاقة العقلية
 - الإطلاع على معاناة الأمور وانعكاسات الإعاقة على الأسرة
- وقد أظهرت الدراسات أن معلمي الأطفال المعاقين عقلياً هم الأكثر تعرضاً لهذه الضغوط، وكلما ازدادت شدة الإعاقة ازدادت الضغوط الواقعة على المعلم (عواد، ٢٠٠٢، ص ٧٧) .

ويشعر المعلم الذي يتعرض للضغوط النفسية والمهنية ببعض الإنذارات التي تعطي مؤشراً باتجاه وجود ضغوط مرتفعة أو حالات من الإجهاد، ويستلزم إزاء هذه الإنذارات اتخاذ بعض الإجراءات لخفض التوتر أو الضغوط لكي لا تتحول عند استمرارها لفترة طويلة إلى حالات مرضية، وهذه الإنذارات (اضطرابات النوم، اضطرابات الهضم، اضطرابات التنفس، خفقان القلب، التوجس والقلق على أشياء لا تستدعي ذلك، أعراض اكتئابية، التوتر العضلي والشد، الغضب لأتفه الأسباب، التفسير الخاطئ لتصرفات الآخرين ونواياهم، الإجهاد السريع، تلاحق الأمراض والتعرض للحوادث . (الروسان، ٢٠٠٠، ص ١٢٢)

ومن أهم آثار الضغوط النفسية على معلم التربية الخاصة ما يلي: الآثار السلبية على الصحة النفسية والتوافق النفسي وهذا يرجع إلى طبيعة هذه الضغوط وكيفية نظره الشخص إليها، وعلى ذلك فهناك علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية للمعلم ورضاه عن عمله، وأن الشعور بعدم الرضا عن تعليم الأطفال المعاقين والاتجاهات السلبية نحوهم، يعتبران مصدران أساسيان لضغوط المعلم، وعندما يعاني المعلم من

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

الضغوط النفسية المرتبطة بمهنته فإن ذلك قد يؤدي إلى إصابته ببعض الاضطرابات السلوكية كالقلق والعصبية وبعض الأعراض السيكوسوماتية . (الروسان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٤) ، ومن هنا تأتي الحاجة إلى أهمية الإعداد التربوي والنفسي لمعلم التربية الخاصة وتكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس ونحو الأشخاص المعاقين مما ينعكس على قدرته على إتباع الأساليب التعليمية المناسبة معهم. وتشكل الضغوط النفسية الأساس الرئيسي الذي تبنى عليه بقية الضغوط الأخرى، وهو يعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى مثل: الضغوط الاجتماعية وضغوط العمل (المهنية)، والضغوط الأسرية والضغوط الدراسية والضغوط العاطفية.(محمود ، ١٩٩١، ص ٤٥) ، ولا بد أن يتم تزويد معلم التربية الخاصة بمجموعة من الآليات التي تمكن من التعامل مع الضغوط النفسية والمهنية التي تواجهه أثناء العمل، وتتوقف عملية مواجهة الضغوط على نظرة المعلم إليها، وقد أشارت (روث وكوهين) إلى طريقتين لمواجهه هذه الضغوط هما: .

الأولى : ضرورة اكتساب المعارف والخبرات الشخصية والعاطفية، والتصرفات السلوكية الحميمة التي توجه نحو مصادر التهديد التي يواجهها الفرد في حياته اليومية لتجنب الآثار السلبية التي تهدد توازنه النفسي والانفعالي وصحته النفسية. (محمود ، ١٩٩١، ص ٦٦)

الثانية : فحص مصادر المساندة الاجتماعية التي يتلقاها من الآخرين للتأكد من ايجابيتها في مواجهه أحداث الحياة الضاغطة.، إن معلمي التربية الخاصة مسئولون عن سلوكهم الخاص، وعن التوصل إلى حلول شخصية لمنع حدوث الإجهاد الانفعالي، واقترحت إحدى الدراسات الاستراتيجيات التسع التالية، والتي يمكن لمعلم التربية الخاصة إتباعها للتغلب على مشكلة الضغوط النفسية التي يسببها العمل : .

١. تعريف معلمو التربية الخاصة سلفاً بالمشاكل العاطفية الكامنة والمتوقعة في

مهنتهم .

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

٢. تعامل معلم الأطفال المعاقين بواقعية ومنطقية مع الأهداف التي يضعونها لأنفسهم ولتلاميذهم .

٣. القيام بالتفويض لبعض مسؤولياتهم لمساعدتهم ، وإلى المتطوعين الراغبين في العمل معهم ، وطلب الدعم والمساندة من الزملاء .

٤. خفض فترات الاتصال المباشر مع الأطفال المعاقين .

٥. مزولة الأنشطة الفكرية والاجتماعية والترفيهية، والمحافظة على علاقات جيدة مع زملاء العمل ، و ممارسة التمارين الرياضية والبدنية .

٦. التغيير والتجديد في عملية التدريس، وعدم إتباع روتين معين، واستخدام عناصر ووسائل تعليمية و أساليب تدريس جديدة ومتنوعة .

٧. ضرورة مزولة أنشطة بعيدة عن مجال العمل من شأنها المساعدة في نسيان هموم المدرسة ومشاكلها، وتجديد الدافعية للعمل، وعدم تأثر ظروف العمل على الحياة الشخصية والاجتماعية للمعلم.(محمود ، ١٩٩١ ، ص٦٨)

وسيحاول الباحثان تسليط الضوء على أهم المعوقات التي تعترض مسيرة برامج صعوبات التعلم في مدارسنا من واقع ما مر ببعض معلمي من خبرات خلال عملهم في تعليم ذوي صعوبات التعلم، وسيتطرق لهذه المعوقات بشكل مفصل حسب الأفراد الذين يعمل معهم معلم ذوي صعوبات التعلم وحسب البيئة التعليمية التي يعمل فيها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المناسبة لهذه الفئة الغالية، ومن أهم وأكبر التحديات والمعوقات التي يواجهها معلم ذوي صعوبات التعلم عدم تطوير الاختبارات التشخيصية وتقنينها، حيث إنها غير كافية وغير مقننة وتؤدي إلى تشخيص خاطئ ويكون الضحية في النهاية هو الطالب.

٣) المعوقات المتعلقة بإدارات المدارس:

عدم حرص الإدارات في المدارس على تحسين المناخ المدرسي الملئ لذوي صعوبات التعلم والذي قد يكون سببه عدم إدراك إدارات المدارس لمفهوم وطبيعة

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

صعوبات التعلم. وعدم إلمامهم بأهداف تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومن المعوقات التي تخص إدارات المدارس كذلك انشغالهم بالجوانب الإدارية مما يؤدي إلى إهمال الجوانب الفنية والأكاديمية لذوي صعوبات التعلم. ونضيف إلى ذلك عدم تحفيز الإدارة المدرسية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم وتجاهلها لاحتياجات معلمي ذوي صعوبات التعلم وأحياناً عدم تحقيق مطالبهم، ولاشك أن التقصير في تعاون الإدارة المدرسية مع معلمي ذوي صعوبات التعلم ينعكس سلباً على التلاميذ. وقد يكون سبب المعوقات التي تتعلق بإدارات المدارس عدم وجود المتابعة الكافية من إدارات التعليم لإدارات المدارس الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بهدف تحسينها. (إبراهيم ، ١٩٨٢ ، ص ٧٠) .

٢) المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية:

ومن أبرز المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في هذا الصدد هي عدم توفير أجهزة إلكترونية لذوي صعوبات التعلم أو قلتها بحيث لا تلبي احتياجات التلاميذ. وكذلك عدم تدريب معلمي ذوي صعوبات التعلم على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المناسبة واستخدام أجهزة الحواس السمعية والبصرية في التدريس. وعدم تدريب المعلم في مرحلة الدراسة الجامعية على كيفية توظيف استخدام الأجهزة أثناء التدريس. ومحدودية خبرة معلمي ذوي صعوبات التعلم بالصيانة الأولية للأجهزة التعليمية. ونجد أن عدم ملائمة غرف المصادر الخاصة ببرامج صعوبات التعلم لاستخدام الوسائل التعليمية وكذلك سوء تنظيم غرفة المصادر بالشكل الملائم تعيق تحقيق الأهداف المرجوة من برامج صعوبات التعلم (إبراهيم ، ١٩٨٢ ، ص ٧٢) .

المعوقات المتعلقة بمعلمي التعليم العام:

عدم إدراك معلم التعليم العام لمفهوم صعوبات التعلم وطبيعتها، والإحجام عن التعاون مع معلم ذوي صعوبات التعلم في مرحلة جمع البيانات المتعلقة بالطالب وفي

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

مرحلة إعداد الخطة التربوية الفردية وفي توفير وقت مناسب للطالب ومعلم ذوي صعوبات التعلم لخروج الطالب إلى غرفة المصادر لتلقي الخدمات الخاصة به، من المعوقات كذلك قلة خبرة معلم التعليم العام في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم. وعدم قدرته على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لهم. وجهله بمطالبهم المتعددة. وعدم التعامل المرن مع ذوي صعوبات التعلم بحسب حاجاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية، مما ينعكس سلباً على مستوياتهم وتحصيلهم العلمي وبالتالي فشل التدخل التربوي المتمثل في تدريس ذوي صعوبات التعلم في البرنامج، ويرجع ذلك إلى ندرة الدورات التدريبية التي تلقاها معلم التعليم العام في طريقة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم. وقد يكون لدى معلم التعليم العام عدم قناعة بعمل معلم ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي بالتالي إلى عدم الجدية في الإجراءات والقيام بالعمل بشيء من الإهمال، وبالتالي عدم نجاح البرنامج التربوي الفردي. والجدير بالذكر أنه إلى جانب ضرورة الاهتمام بنفسية الطالب من قبل معلم التعليم العام ومعرفة ما يواجهه من مشاكل قد تؤدي به إلى الإجابات الخاطئة نتيجة لحالته النفسية فإنه من المهم الإشارة إلى أن للمعاملة الحسنة للطلاب من قبل المعلمين دوراً كبيراً في تحسين مستواهم الدراسي، ومن المهم الإشارة إلى أنه ينبغي عدم استخدام غرفة المصادر كوسيلة تهديد للطلبة، فهنا يجب معالجة فكر المعلم قبل الطالب حيث أصبحت غرفة المصادر وسيلة يستخدمها بعض المعلمين لتخويف الطلبة وتحويل الطلبة إليها للراحة منهم، فهي تعتبر ملجأ وعوداً لبعض المدرسين لتعويض قصورهم على حساب الطالب بالدرجة الأولى ومعلم ذوي صعوبات التعلم بالدرجة الثانية (إبراهيم ، ١٩٨٢ ، ص ٧٥) .

المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي:

ضعف إلمام بعض المشرفين التربويين بكيفية تحقيق أهداف الإشراف التربوي بالتعاون مع معلم ذوي صعوبات التعلم، ويتضح ذلك من غياب المرونة المطلوبة في

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

التعامل الانسيابي بين المشرف التربوي ومعلمي ذوي صعوبات التعلم. وطغيان التعامل الرسمي في العلاقة بين الطرفين. بالإضافة إلى تركيز بعض المشرفين التربويين على الجوانب الإدارية والتعليمية وإهمال الجوانب النفسية والسلوكية والعلاقات الإنسانية. ومن مشكلات معلم ذوي صعوبات التعلم المتعلقة بالإشراف التربوي عدم قيام المشرف التربوي بأنشطة تدريبية تزيد من وعي معلم ذوي صعوبات التعلم بمطالب عمله. بالإضافة إلى إهمال المشرف التربوي لدوره في توجيه معلم ذوي صعوبات التعلم نحو تطوير ذاته. ولابد أن نشير في النهاية إلى وجود بعض المعوقات التي تفرض من قبل إدارات التعليم على المشرف التربوي والتي تؤدي إلى تعاونه مع معلمي ذوي صعوبات التعلم. مثل زيادة الأعباء الإشرافية على المشرف التربوي وكثرة المدارس التي يشرف عليها وعدم كفاية الوقت مما يقلل التواصل بينه وبين معلم ذوي صعوبات التعلم (إبراهيم ، ١٩٨٢ ، ص ٧٧) .

٦) المعوقات المتعلقة بأولياء الأمور:

قصور إدراك أولياء الأمور لمفهوم ومعنى صعوبات التعلم وخوفهم الكبير من مسمى التخصص ومرجعيته باعتباره من فروع التربية الخاصة والتي تعامل للأسف بتحفظ كبير من قبل المجتمع بشكل عام والمنازل والأسر بشكل خاص خصوصاً في ظل غموض صعوبات التعلم كإعاقة وعدم وضوحها للشخص العادي، وعدم تقبل أولياء الأمور لواقع أبنائهم مما يحرم أبناءهم من خدمات التربية الخاصة وبرنامج صعوبات التعلم الذي وضع للتعامل مع حالاتهم، بالإضافة إلى ذلك نجد أن هناك أحياناً تقاعساً وإهمالاً من قبل أولياء الأمور في متابعة أبنائهم في المنزل من خلال الواجبات التي تعطى لهم حسب خططهم الفردية في البرنامج. وكذلك انقطاع أولياء الأمور عن البرنامج وعدم زيارته لغرض الاطلاع وتدارس المستجدات والاقتراحات بخصوص وضع أبنائهم في البرنامج. (الروسان، ٢٠٠٠، ص ١٣٢)

ثانياً /الدراسات السابقة

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

أ / الدراسات المحلية

بغية تسليط الأضواء على ما أجريت من دراسات حول التربية الخاصة في العراق والوطن العربي سيتم عرض بعض تلك الدراسات التي تناولت المعوقات والصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة .

(١) دراسة الاعظمي ، ١٩٨٦

تناولت الدراسة العقبات التي تواجه معلمات التربية الخاصة في العراق وكانت عينة البحث ١٢٥ معلمة خاصة ، وكانت نتائج الدراسة إن نظرة الناس إلى معلمة التربية الخاصة تتباين وكذلك قلة الاهتمام مديرات المدارس بالصفوف الخاصة وقلة الحماس لدى العاملين في المجال التربوي حول أهمية الصف الخاص و وندرة الوسائل التعليمية المستعملة للمساعدة في بناء الشخصية السوية لدى طلبة فئة التربية الخاصة . (الاعظمي ، ١٩٨٦ : ص ٢٢)

(٢) دراسة بحري ١٩٩١

استهدفت الدراسة التعرف على مناهج التلاميذ بطيء التعلم في المدرسة الابتدائية في العراق وسبل تطويرها ، وما هي ابرز الخطوط العريضة التوضيحية للمعلمات والتي تعتبر عملية إعداد المناهج لهذه الشريحة والطرق المبسطة منها وطريقة التعديل والأساسيات الضرورية بذلك . (بحري ، ١٩٩١ : ص ٣٣) .

(٣) دراسة الكبيسي ١٩٩١

استهدفت الدراسة معرفة صعوبات تشخيص الفئات الخاصة في العراق ، واعتمد الباحث منهج التحليل النظري لواقع التشخيص وأساليبه المتوافرة ومقارنة ذلك بما ينبغي إن تكون عليه للوصول إلى الصعوبات التي تعوق التشخيص العلمي الدقيق للفئات الخاصة ، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية قلة أو انعدام أساليب التشخيص العلمية لبعض الفئات التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع العراقي وثقافته (الكبيسي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣١) .

دراسة عواد ، ٢٠٠٢

((بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع المعاقين))

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع المعاقين ، وكذلك معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بهم على تحديدهم لتلك الصعوبات . تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) معلماً ومعلمة، من مجتمع الدراسة البالغ عدده (٢٦١) معلماً أي ما نسبته (٤١%) ، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية منظمة.

أشارت نتائج الدراسة بشكل عام إلى مدى متوسط على الدرجة الكلية من حيث الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة ، كما يتباين مدى هذه الصعوبات من المتدني إلى المتوسط فالمرتفع ؛ إذ تبين أن هناك (٢٥) صعوبة ذات مدى متدنٍ، فيما يقابلها (٢٥) صعوبة ذات مدى مرتفع ، ويتوسطهما (٤٨) صعوبة ذات مدى متوسط ، كما أظهرت النتائج باستخدام تحليل التباين الثلاثي ، عدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والدور الذي يقوم به المعلم والتفاعل بينهما، وكذلك التفاعل ما بين المؤهل العلمي والدور الذي يقوم به المعلم وسنوات الخبرة ، فيما تبين وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى متغير سنوات الخبرة ولصالح فئة الخبرة أقل من ٧ سنوات، والتفاعل بين المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، وفيما يخص ترتيب الأبعاد الستة للصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع المعاقين ، بينت النتائج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد إن ترتيبها بحسب أهميتها كان للصعوبات المتعلقة بالمعاق في المرتبة الأولى ، تليها البيئة التعليمية وأسلوب التعليم، ثم الإدارة في المرتبة الثالثة ، فأُسرة المعاق، وأخيراً المعلم في المرتبة الخامسة، بينما كان البعد المتعلق بالمنهاج عديم الأثر، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بقضايا المعلمين المادية

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

والمعنوية من جهة ، والعمل على تأهيلهم من حيث القدرة على تحمل مشكلات المعاق ، وكذلك تأهيلهم بأساليب ومناهج تعليم المعاقين ، والتغلب على مشكلاتهم مع الإدارة من خلال إشراكهم في صنع القرار، كما أوصى بتسهيل تواصلهم مع أسرة المعاق (عواد ، ٢٠٠٢ ، ص٤٣).

ب/ الدراسات الأجنبية

١) دراسة ستنفسن ١٩٦٤

شمل البحث ١٣٤ طفل أصم من آباء هم (مجموعة الاتصال اليدوي) وكانت نتائج الدراسة ٩٠% من المجموعة اليدوية كانت أحسن في الأداء بصفة عامة من المجموعة الشفوية المماثلة (ستنفسن ، ١٩٦٤ ، ص١٢٦) .

٢) دراسة ستوكليس ، ١٩٦٦

شملت العينة (١٠٥) طفل أصم لآباء صم (مجموعة يدوية) و (٣٣٧) طفل أصم لآباء سامعين (مجموعة شفوية) وكانت نتائج الدراسة ليس هناك فروق ذو دلالة في الكلام ، مجموعة التعبير اليدوي أحسن في قراءة الكلام ، مجموعة التعبير اليدوي أحسن في القراءة ، مجموعة التعبير اليدوي أحسن في الكتابة ، مجموعة التعبير اليدوي أحسن في التكيف الاجتماعي والنفسي (ستوكليس ، ١٩٦٦ ، ص٤٥٤).

٣) دراسة ميدور ، ١٩٦٨

شملت العينة (٥٦) طفل أصم لآباء صم (مجموعة الاتصال اليدوي) و(٥٦) طفل مماثل أصم لآباء سامعين ومجموعة الاتصال الشفوي وكانت نتائج الدراسة مجموعة الاتصال اليدوي أحسن في القراءة ، مجموعة الاتصال اليدوي أحسن في الرياضيات والميكانيك بما يعادل (١,٢٥) سنة ، مجموعة الاتصال اليدوي أحسن في بصورة عامة في التحصيل بما يعادل (١.٢٨) سنة ، مجموعة

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

الاتصال اليدوي أحسن في من حيث التعبير الاجتماعي ، مجموعة الاتصال
اليدوي أحسن في ، مجموعة الاتصال اليدوي أحسن في الكتابة اللغوية ، فروق
من حيث الكلام وقراءة الشفاه .(ميدور ، ١٩٦٨، ص٣٠١.٢٩٩)
٤) دراسة فيرنون وكوه ، ١٩٧١

شملت الدراسة ٣٢ زوج من الأطفال الصم وجوديا وضبطوا من ناحية العمر
والجنسية والذكاء والمجموعة اليدوية لها أباء صم ، والمجموعة الشفوية لها أباء
سامعين وتم تطبيق اختبار ستانفورد واختبار تحصيلي وكانت نتائج الدراسة :.
١) المتوسط العام : المجموعة اليدوية أحسن من الشفوية بما يعادل ١,٣٩ سنة.
٢) معدل القراءة : المجموعة اليدوية أحسن من الشفوية بما يعادل ١,٣٩ سنة
٣) مجموع المفردات اللغوية ، المجموعة اليدوية أحسن من الشفوية بما يعادل
١,١٩ سنة

ب . لا فرق بين المجموعتين في وضع الكلام وقراءة الكلام والتكيف الاجتماعي
والنفسي. (دراسة فيرنون وكوه ، ١٩٧١، ص ٣٥٦)

مناقشة الدراسات السابقة

سيتم مناقشة الدراسات السابقة بغية معرفة الاتفاق والاختلاف بين دراستنا الحالية
والدراسات السابقة ولغرض الاستفادة من ذلك في مناقشة نتائج البحث الحالي : .
١- الهدف : . اختلفت الدراسات السابقة في صياغة الأهداف تبعا لمتطلبات البحث
ونجد

بعض الدراسات قامت بإعداد مقاييس والبعض الآخر تقويم نتائج أما دراستنا
استهدفت التعرف على مشكلات معلمات التربية الخاصة .
٢ . العينة : . لقد اختلفت الدراسات فيما بينها بما يخص عدد أفراد العينة على الرغم
من إقرارنا بأن الهدف هو الذي يحدد العينة إلا إننا نجد بعض الدراسات استخدمت

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هناء عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

عينات صغيرة مثل دراسة بحري وهناك دراسات استخدمت عينات كبيرة أما الدراسة الحالية فقد اختلفت عن الدراسات بحجم العينة . ٣ . الأدوات : . اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة في البحث تبعا لطبيعة أهدافها ، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع بعض الدراسات باستخدام الاستفتاء كوسيلة لتحقيق أهداف البحث .
٤ . الوسيلة الإحصائية : . الوسائل الإحصائية اختلفت تبعا للهدف وقد تم استخدام النسبة المئوية وذلك لمعرفة ترتيب الفقرات والتعليق عليها .

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً / مجتمع البحث

وتكون مجتمع البحث من (٤٢) مدرسة في مركز كركوك وتشمل (١) معلم و (٤١) معلمة ، واقتصرت الدراسة على المعلمات فقط موزعين على (٤١) مدرسة وتم الاستعانة بجميع المعلمات في المدارس بلغت (٤١) وحسب الجدول رقم (١)

جدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع البحث على المدارس

عدد المدارس	المناطق المشمولة بالبحث
٢١	الصوب الكبير
٢٠	الصوب الصغير
٤١	المجموع

ثانياً / عينة البحث

تم الاستعانة بجميع معلمات التربية الخاصة ما عدا واحدة مجازة إجازة أمومة وبذلك أصبحت العينة (٤٠) معلمة فكانت النسبة ١٠٠ % .

ثالثاً / أداة البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث فقد استخدم الباحثان الاستبيان وقد تضمن الاستبيان المفتوح سؤالاً رئيسياً واحداً استهدف التعرف على أهم المشكلات التي تواجهها معلمة التربية الخاصة.

ووزع الاستبيان المفتوح على عينة تكونت من (٢٠) معلمة موزعين على مدارس مختلفة في مركز كركوك ، وبعد جمع الاستجابات وتحليلها أمكن التوصل إلى عدد من الفقرات تم صياغتها بحيث تعتبر مشكلات تواجه معلمة التربية الخاصة

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

وبالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة تم وضع عدد من الفقرات بلغت (٣٨)
فقرة .

عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء الاختصاص في علم
النفس والإرشاد التربوي لإبداء آراءهم حول الاستبيان وصلاحيته فقراته كما في
الملحق (١) .

وبعد عرض الاستبيان على الخبراء تمت الموافقة على (٢٠) فقرة من الفقرات
وبنسبة ٩٥ % كما في الملحق (٢) وتعتبر نسبة جيدة وبهذا تحقق الصدق
الظاهري للاستبيان .

ثالثا / الثبات

ثبات الاختبار: . (Reliability)

يقصد بثبات الاختبار أن يكون على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق
والاطراد فيما يزودنا به من بيانات عن سلوك الفرد (أبو حطب وآخرون، ١٩٧٦ :
ص٧٧) ، وقد تم استخراج ثبات الاستبيان بطريقة إعادة الاختبار : .

طريقة إعادة الاختبار : . (Test – Retest Method)

وفيها يتمكن الباحث من الحصول على قياسات متكررة للمجموعة ذاتها من
الأفراد ولقياس السمة ذاتها أو القدرة ذاتها وهو تطبيق الاختبار نفسه مرتان ، وأن
معامل الارتباط بين العلامات المحصلة في التطبيقين هو معامل ثبات الاختبار
ويكون في هذه الحالة هو معامل الاستقرار (ملحم ، ٢٠٠٠، ص ٢٥٧)

واتبع الباحثان هذه الطريقة لزيادة الاطمئنان ذلك لأن الطرق المختلفة لقياس
الثبات إنما هي تقيس جوانب ومفاهيم مختلفة للثبات ، ولذلك قام الباحثان بإعادة
تطبيق اختبار على أفراد العينة نفسها التي سبق وأن اختارها الباحثان البالغة (٤٠)
معلمة ، وبعد مرور فترة زمنية قدرها (١٧) يوماً ، وعليه قام الباحثان بإيجاد معاملات
الارتباط بين درجات أفراد العينة في الاختبار الأول ودرجاتهم في الاختبار الثاني ،

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

فوجدنا أن معاملات الثبات هي (٠,٨٥) ، وهو معامل ثبات عالي وتشير إلى إمكانية الاطمئنان إلى استخدام هذا الاختبار قياس المشكلات التي تواجه معلمات صفوف التربية الخاصة وكذلك الوثوق بنتائجه لما يتميز به من استقرار في النتائج .
رابعا / تطبيق الاستبيان

تم تطبيق الاستبيان للفترة من ١٠ / ١٠ / ٢٠٠٩ إلى ٣٠ / ١٠ / ٢٠٠٩ على العينة البالغة (٤٠) معلمة من مناطق مختلفة موزعين على مدارس مركز كركوك وقد تم شرح الهدف والغاية من البحث للمعلمات واختيار احد البدائل الثلاث (أوافق ، أحيانا ، لا أوافق) لكل فقرة (مشكلة) وتم توزيع (٤٠) استمارة على العينة المشمولة بالبحث وتم الإجابة عليها وأعيدت إلى الباحثان لغرض معاملتها إحصائيا للتوصل إلى النتائج .

خامسا / الوسيلة الإحصائية

تم استخدام الوسائل الاحصائية التالية :

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار .

$$٢. \text{درجة الحدة} = \frac{\text{ت}١ \times ٣ + \text{ت}٢ \times ٢ + \text{ت}٣ \times ١}{١ \times ٣}$$

مجموع التكرارات

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هناء عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً / عرض النتائج

بعد جمع الاستبيانات وتحليلها ، تم استخراج درجة الحدة لهذه الفقرات ورتبت بعد ذلك ترتيباً تنازلياً من اعلي درجة حدة إلى أوطأ درجة حدة كما في الجدول (٣) وقد تم استخراج المتوسط العام المئوي لها

جدول رقم (٣)

الأوزان المئوية لفقرات الاستبيان

ت	الفقرات	التكرار	درجة الحدة
١	يؤلمني قلة الرعاية الطبية (التشخيصية)	٣٤	٢,٨٧
٢	تزعجني تصرفات بطيء التعلم ذات الطابع الجنسي	٣٤	٢,٨٧
٣	انزعج من أسلوب المعلمات غير المناسبة	٣٢	٢,٨٠
٤	شدة المعاناة من الإدارة	٣٢	٢,٨٠
٥	يزعجني شدة بكاء من بطيء التعلم لأبسط الأشياء	٣١	٢,٧٠
٦	يزعجني كثرة الأسئلة التي يطرحها بطيء التعلم	٣٠	٢,٦٩
٧	تزعجني عدوانية بطيء التعلم	٣٠	٢,٦٩
٨	المناهج لا تلائم طلبة التربية الخاصة	٢٨	٢,٦٤
٩	يقلقني مزاج بطيء التعلم المتقلب	٢٧	٢,٦١
١٠	تقلقني أجور النقل كثيراً	٢٦	٢,٥٠
١١	تثيرني سرعة إحباط بطيء التعلم	٢٥	٢,٤٨
١٢	أتضايق من شكوى بطيء التعلم	٢٣	٢,٤٥

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

ت	الفقرات	التكرار	درجة الحدة
١٣	يتصف بطيء التعلم بالحساسية الزائدة	٢٢	٢,٣٨
١٤	يؤلمني تدخل بطيء التعلم في شؤون الآخرين	٢١	٢,٣٠
١٥	أتضايق من مشاكسة بطيء التعلم	٢١	٢,٣٠
١٦	أعاني من كثرة أضرار بطيء التعلم	٢٠	٢,٢٠
١٧	كثرة المشاكل التي تثيرها بطيء التعلم	١٩	٢,١٥
١٨	يميل بطيء التعلم إلى المظهرية الزائدة	١٨	٢,٠٠
١٩	انزعج من انطلاق بطيء التعلم وكثرة لعبه	١٧	١,٩٠
٢٠	أتضايق من شعور بطيء التعلم باليأس	١٤	١,٥٠

ثانيا / تفسير النتائج

(١) لقد جاءت الفقرتان (يؤلمني قلة الرعاية الطبية) (قلة التشخيص) ، (تزعجني تصرفات بطيء التعلم ذات الطابع الجنسي) في المرتبة الأولى وحصلت على درجة حدة بلغت ٢,٨٧ من استجابات العينة حيث يرى الباحثان إن صفوف التربية الخاصة هي خليط من الطلاب بين (ضعيف السمع ، تخلف بسيط ، بطيء تعلم) أي لا يكون هناك تشخيص دقيق مما يؤثر سلبا على عطاء المعلمة لكل شريحة منهم في حين إن صفوف التربية الخاصة في كركوك هي أساسا موجهة إلى بطيء التعلم فقط أما بالنسبة للفقرة الثانية فيعتقد الباحثان إن ذلك حالة طبيعية لمعاناة المعوق سبب التنشئة الاجتماعية غير السليمة إضافة إلى الحرمان الذي يعاني منه وعدم إملاء وقت الفراغ .

(٢) جاءت الفقرتان (انزعج من أسلوب المعلمات غير المناسبة ، شدة المعاناة من الإدارة) بالمرتبة الثانية وحصلت على درجة حدة بلغت ٢,٨٠ من استجابات العينة حيث يرى الباحثان إن بعض المعلمات لا يرغبن بوجود هؤلاء الطلبة بين الطلبة الأسوياء وذلك لنظرتها لهم بأنهم غير مرغوب بهم وهذا نتج عن عدم فهمها بحاجاتهم وإنهم بحاجة إلى رعاية أكثر من غيرهم ليستطيعوا الاندماج في المجتمع أما بالنسبة للفقرة الثانية فيعتقد الباحثان إن للإدارة دور مهم في رعاية هذه الفئة من الطلبة فهناك نسبة كبيرة من الإدارات تعتبر الصفوف الخاصة هي صفوف مفروضة على المدرسة فتطلق تسميات عديدة للصف الخاصة وللطلاب مما يؤثر سلبا في نفسية المعلمة ويؤثر على عطائها .

(٣) وجاءت الفقرة (يزعجني شدة بكاء من بطيء التعلم ابسط الأشياء) ، بالمرتبة الثالثة وحصلت على درجة حدة بلغت ٢,٧٠ من استجابات العينة حيث يرى الباحثان إن المعلمة تعاني في حالة بطيء التعلم النفسية وشدة حساسيته لأبسط الأمور ، فهو يبكي لافته الأسباب وينزعج من ابسط الأمور مما يجعل المعلمة تهدر من الوقت في سبيل إقناعه وإسكاته مما ينعكس ذلك على حصة الطلبة الآخرين في الدروس والوقت والجهد .

(٤) إن الفقرتان (يزعجني كثرة الأسئلة التي يطرحها بطيء التعلم ، تزعجني عدوانية بطيء التعلم) جاءت في المرتبة الرابعة حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٦٩ من استجابات العينة حيث يرى الباحثان إن الطفل بطيء التعلم وكما هو معروف انه قليل الاستيعاب أو بطيء الفهم لأبسط الأمور مما ينعكس على كثرة الأسئلة التي يوجهها وفي بعض الأحيان يكون السؤال لعدة مرات مما يجعل المعلمة تضيق ذرعا منه وتقف مكتوفة الأيدي للتعرف السبيل في إقناعه أو تصل به إلى درجة من الفهم والاستيعاب ويستغرق ذلك

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

أياماً عديدة في بعض الأحيان ، أما عدوانية بطيء التعلم فإن النظرة القاسية للمعاق والمعاملة السيئة له يجعله عدواني تجاه الأشخاص الذين يتعامل معهم فهو يحطم كل شيء أمامه يمزق الأوراق وهذه مشكلة لأغلبية أفراد عينة البحث .

٥) وجاءت الفقرة (المناهج لا تلاؤم الطلاب) بالمرتبة الخامسة حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٦٤ من استجابات العينة حيث إن أغلب أفراد العينة يعانون من عدم ملائمة المناهج الدراسية لهذه الفئة فهي نفس المناهج التي تعطى للأطفال العاديين علماً أنهم بحاجة إلى مناهج خاصة تلاؤم طبيعتهم كونهم بطيء تعلم فإدراكهم ومستوى ذكاءهم يختلف عن الطلبة العاديين ويرى الباحثان إعادة النظر بهذه المناهج.

٦) وجاءت الفقرة (يقلقني مزاج بطيء التعلم المتقلب) بالمرتبة السادسة حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٦١ من استجابات العينة حيث إن بطيء التعلم له مزاج متقلب فهو يرغب بأشياء معينة ويطلبها ، وبعد فترة وجيزة يعرض عنها مما ينعكس هذا عن أمور أخرى فالمعلمة تحتاج دائماً إلى وسيلة إقناع وهذه عملية ليست سهلة وتعتبر مشكلة لكثير من المعلمات .

٧) وجاءت الفقرة (تقلقني أجور النقل كثيراً) بالمرتبة السابعة حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٥٠ من استجابات العينة حيث إن التعليمات الخاصة بتعيين المعلمات للتربية الخاصة تقتضي تعيينهن في مركز المحافظة ولكن الملاحظ إن تعيين معلمات التربية الخاصة تعيين في مناطق نائية وبعيدة مما يجعل المعلمة تصرف مبالغ كبيرة على وسائل النقل وبذلك تتحجج المعلمة وتلجأ إلى التغيب عن الدوام أو التأخر عن ساعات الدوام الأولى .

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

٨) وجاءت الفقرة (تثريني سرعة إحباط بطيء التعلم) بالمرتبة الثامنة حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٤٨ من استجابات العينة حيث إن بطيء التعلم بطبيعة الحال يعاني من عدم الثقة بالنفس كنتيجة طبيعية لنظرة المجتمع له والمعاملة القاسية فنراه يصاب باحباطات كثيرة مما يؤثر على حالته النفسية وخاصة داخل الصف الخاص وأثناء الدرس مما يثير المعلمات وتصبح مشكلة بالنسبة لهن .

٩) وجاءت الفقرة (أتضايق من شكوى بطيء التعلم) بالمرتبة التاسعة حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٤٥ من استجابات العينة فشكوى بطيء التعلم من أشياء حتى ولو كانت بسيطة لا تستدعي الشكوى يضايق المعلمة ويعرقل عملها داخل الصف.

١٠) وجاءت الفقرة (يتصف بطيء التعلم بالحساسية الزائدة) بالمرتبة العاشرة حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٣٨ من استجابات العينة وهذا ناتج من نظرة المجتمع القاسية وعدم تقبله لهذه الفئة من الطلبة مما يجعلهم يشعرون بأنهم منبوذون وهذا يزيد من حساسيتهم مما يؤثر سلبا على أداء المعلمة .

١١) أما الفقرتان (يؤلمني تدخل بطيء التعلم في شؤون الآخرين ، أتضايق من مشاكسة بطيء التعلم) فقد جاءت بالمرتبة الحادية عشرة حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٣٠ من استجابات العينة فمن الطبيعي إن يتدخل بطيء التعلم في شؤون الآخرين نتيجة لحرمانه من اخذ دوره في مجتمعه وداخل أسرته ويكون ميال للآخرين والتدخل في شؤونهم من اجل التعويض لكي يشعر بان رأيه مأخوذ به أو انه شخص له قيمة ووزن في مجتمعه ، وهذه تعتبر مشكلة للكثير من المعلمات لان جو الصف سيسوده جو من

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

- المشاحنات والمشاجرة بين التلاميذ لتدخل بعضهم بشؤون البعض الآخر وينعكس ذلك سلبا على سير الدرس وعلى المادة الدراسية وأداء المعلمة .
- (١٢) أما الفقرة (أعاني من كثرة أعذار بطيء التعلم) فجاءت بالمرتبة الثانية عشر حيث حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٢٠ من استجابات العينة فالمعلمات يعانين من كثرة أعذار بطيء التعلم مما يثير غضبها ويؤثر على سير الدرس وإعطاء المادة الدراسية.
- (١٣) والفقرة (كثرة المشاكل التي تثيرها بطيء التعلم) جاءت في المرتبة الثالثة عشر وحصلت على درجة حدة بلغت ٢,١٥ من الاستجابات وهذا يعود إلى إحساس بطيء المتعلم بالمعاملة السيئة من قبل أسرته ومجتمعه له ويلجأ إلى التعويض بالشعور بالنقص .
- (١٤) أما الفقرة (يميل بطيء التعلم إلى المظهرية الزائدة) في المرتبة الرابعة عشر فقد حصلت على درجة حدة بلغت ٢,٠٠ من الاستجابات وتعتبر هذه مشكلة بالنسبة للمعلمات فهو أمر طبيعي إن يتظاهر بطيء التعلم ، لغاية التعويض من الحرمان من اخذ الدور داخل الأسرة .
- (١٥) أما الفقرة (لا ارتاح من انطلاق بطيء التعلم وكثرة لعبه) فجاءت في المرتبة الخامسة عشر فقد حصلت على درجة حدة بلغت ١,٩٠ من الاستجابات حيث لا ترتاح بعض المعلمات من كثرة الحركة بالنسبة لبطيء التعلم وخاصة داخل الصف فهو يعرقل سير الدرس ويثير غضب المعلمة بينما البعض الآخر من المعلمات يعتبرنها مسألة طبيعية لما يمتلك التلميذ غيره من التلاميذ الأسوياء من الطاقة المخزونة التي يعبر عنها بالحركة واللهو .

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هناء عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

١٦) أما الفقرة (أتضايق من شعور بطيء التعلم باليأس) فجاءت في المرتبة السادسة عشر فقد حصلت على درجة حدة بلغت ١,٥٠ من الاستجابات ويرجع ذلك إلى البيئة والمجتمع الذي يعيش فيها بطيء التعلم .
إن الفقرات أعلاه والتي حصلت على درجات حدة بلغت (٢,٨٧ إلى ١,٥٠) اعتبرتها أفراد العينة أهم المشاكل والصعوبات التي يواجهونها في الصف الخاص والتي تؤثر سلبا على عملهم وتقلل من عطائهم .

الفصل الخامس

أولا / التوصيات

لقد توصل الباحثان إلى جملة من التوصيات بناءا على نتائج البحث منها ما يلي :

- ١) التأكيد على الدقة في تشخيص فئة بطيء التعلم من قبل الاختصاصيين .
- ٢) ضرورة التأكيد على وضع برامج ومناهج خاصة متلائمة مع قدرات هذه الفئة .
- ٣) ضرورة إعداد معلمة التربية الخاصة الإعداد السليم وتكثيف الدورات الثقافية والتدريسية والأخذ بالرغبة في العمل بعين الاعتبار عند اختيار معلمة التربية الخاصة .
- ٤) الاهتمام الكبير بالصحة النفسية لبطيء التعلم عن طريق تقديم الخدمات الضرورية له .
- ٥) الاهتمام بالقضايا الترفيهية لبطيء التعلم وإشغال أوقات فراغهم .
- ٦) الاهتمام بالناحية العملية أكثر من القضايا النظرية .
- ٧) منح جوائز خاصة وحوافز لمعلمات التربية الخاصة .
- ٨) عقد ندوات وتشجيع البحوث الميدانية لمعلمات التربية الخاصة وإشراكها في المؤتمرات السنوية للتربية .

ثانيا / المقترحات

- في ضوء ما تقدم من توصيات وما توصل إليه الباحثان، يتقدم الباحثان بجملة من المقترحات لبحوث مستقبلية وكما يلي :
- ١) إجراء دراسة على عينة اكبر ضمن المجتمع تتناول فيه متغيرات أخرى (الجنس ، مدة الخدمة) .
 - ٢) إجراء دراسة مقارنة لمعرفة مشكلات معلمات التربية الخاصة بين مركز المحافظة والاقضية والنواحي المشمولة بالتربية الخاصة .

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

المصادر

- (١) إبراهيم ، مجدي عزيز، ١٩٨٢، مناهج تعليم ذو الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية : ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- (٢) ابوحطب ، فؤاد وآخرون (١٩٨٧) التقييم النفسي ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- (٣) اسماعيل ، شرف اسماعيل ، ١٩٨٥ ، تأهيل المعوقين المكتب الجامعي ، اسكندرية
- (٤) بحري ، منى يونس ، ١٩٨٦ ، مشكلات المكفوفين من المعوقين ، الاتحاد العام لنساء العراق ، امانة الدراسات والبحوث
- (٥) بركات ، لطفي بركات ، ١٩٧٨ ، الفكر التربوي في رعاية الطفل الاصم ، ط١ القاهرة .
- (٦) — ، ١٩٧٨ ، الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف ، ط١ القاهرة .
- (٧) بركات ، محمد خليفة ، ترجمة يوسف ميخائيل ، (ب،ت) ، تربية الموهوب والمتخلف ، مكتبة الفلاح لبنان .
- (٨) البسطامي ، غانم جاسر ١٩٩٥ ، المناهج الأساليب في التربية الخاصة ، الطبعة الأولى ، ١٤١٥ هـ مكتبة الفلاح ، لبنان .
- (٩) الراجحي ، محمد وعماد عبد الرزاق ، ١٩٨٤ ، دراسة حول تربية المعوقين في البلاد العربية .
- (١٠) الروسان، فاروق، ٢٠٠٠ ، دراسات وبحوث في التربية الخاصة ، الطبعة الأولى ١٤٢١ هـ دار الفكر ، الأردن .

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
.....د.هنا عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

- ١١) العيسوي ، عبد الرحمن محمد ، ١٩٧١ ، علم النفس بين النظرية والتطبيق ، دار الكتب الجامعية ، الاسكندرية .
- ١٢) الكبسي ، وهيب مجيد وصالح حسن الداهري (٢٠٠٠) المدخل في علم النفس التربوي ط١ دار الكندي ، بغداد .
- ١٣) اللجنة الوطنية العلمية للتربية الخاصة ، ١٩٨٧ ، الطفل بطيء التعلم في صفوف التربية الخاصة ، اصدارات المديرية العامة للعلاقات .
- ١٤) محمود ، حمدي شاكر ، ١٩٩١ ، مقدمة في التربية الخاصة ، الناشر: دار الخريجي، السعودية .
- ١٥) ملحم ، سامي (٢٠٠٠) ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- ١٦) وزارة التربية ، مديرية التربية الخاصة ، تقرير مديرية تربية الخاصة ١٩٨٨ .
- ١٧) التقرير النهائي ، ١٩٧٩ ، اجتماع اليونسكو للخبراء عن التربية الخاصة باريس ، تشرين الاول .
- ١٨) تقارير المؤتمر الفكري الاول ، للتربية الخاصة في العراق ، ١٩٩١ .

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي المعلمة

بين يديك بحث علمي يهدف التعرف على (المشكلات التي تواجه معلمات التربية الخاصة من وجهة نظرهن) ،وحيث انك إحدى المعنيات بهذا البحث فكلنا ثقة من انك سوف تجيب على جميع الفقرات دون أية فقرة .

الرجاء قراءة كل فقرة بدقة ووضع إشارة لكل فقرة تمثل رأيك وحسب الاستجابات التالية . :

(أوافق ، لا أوافق ، أحيانا)

لا داعي لذكر اسمك وشكرا على تعاونك معنا

الباحثان

ت	الفقرات	أوافق	أحيانا	لا أوافق
١	يضايقني طول الدوام			
٢	أعاني من قلة الاهتمام بالسفرات الترفيهية			
٣	أعاني من نقص الأجهزة العلمية في المختبرات			
٤	انزعج من أسلوب المعلمات غير المناسبة			
٥	شدة المعاناة من الإدارة			
٦	احتاج إلى فترات راحة كافية بين الدروس			
٧	لا تتناسبني النشاطات المدرسية في المدرسة			
٨	اشعر إن بعض المعلمات يسهمن في إحباطي نفسيا			
٩	اشعر بالضيق عندما أكون في المدرسة			

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
د.هناء عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

ت	الفقرات	أوافق	أحيانا	لا أوافق
١٠	احتاج إلى توفر حانوت مدرسي تعاوني (تغذية مدرسية)			
١١	المناهج لا تلائم طلبة التربية الخاصة			
١٢	لا تتوفر في فرصة القيادة في المدرسة			
١٣	أعاني من صعوبة المواصلات			
١٤	اشعر بالتعب بسرعة			
١٥	لا أنام نوما كافيا			
١٦	يؤلمني قلة الرعاية الطبية (التشخيصية)			
١٧	يؤلمني قلة الرعاية الطبية (التشخيصية)			
ت	الفقرات	أوافق	أحيانا	لا أوافق
١٨	تقلقني أجور النقل كثيرا			
١٩	تزعجني تصرفات بطيء التعلم ذات الطابع الجنسي			
٢٠	تزعجني شدة انفعالات بطيء التعلم			
٢١	استاء من سرعة نسيان بطيء التعلم			
٢٢	يزعجني شدة بكاء من بطيء التعلم لأبسط الأشياء			
٢٣	يزعجني عدم تقدير بطيء التعلم للمسؤولية			
٢٤	يزعجني كثرة الأسئلة التي يطرحها بطيء التعلم			
٢٥	أتضايق من مشاكسة بطيء التعلم			
٢٦	يقلقني مزاج بطيء التعلم المتقلب			
٢٧	أعاني من كثرة أضرار بطيء التعلم			

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
د.هناء عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

ت	الفقرات	أوافق	أحياناً	لا أوافق
٢٨	استاء من مشاعر بطيء التعلم المتطرفة			
٢٩	لا ارتاح من انطلاق بطيء التعلم وكثرة لعبه			
٣٠	يؤلمني تدخل بطيء التعلم في شؤون الآخرين			
٣١	تثيرني سرعة إحباط بطيء التعلم			
٣٢	أتضايق من شعور بطيء التعلم باليأس			
٣٣	أتضايق من شكوى بطيء التعلم			
٣٤	انزعج من اتكالية بطيء التعلم			
٣٥	يزعجني انطواء بطيء التعلم على نفسه			
٣٦	ترزعجني عدوانية بطيء التعلم			
٣٧	يتصف بطيء التعلم بالحساسية الزائدة			
٣٨	كثرة المشاكل التي تثيرها بطيء التعلم			

ملحق رقم (٢)

مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك
د.هناء عبد الرزاق مصطفى الصواف -د.عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي

الاستبيان بصورته النهائية

ت	الفقرات
١	يؤلمني قلة الرعاية الطبية (التشخيصية)
٢	تزعجني تصرفات بطيء التعلم ذات الطابع الجنسي
٣	انزعج من أسلوب المعلمات غير المناسبة
٤	شدة المعاناة من الإدارة
٥	يزعجني شدة بكاء من بطيء التعلم ابسط الأشياء
٦	يزعجني كثرة الأسئلة التي يطرحها بطيء التعلم
٧	تزعجني عدوانية بطيء التعلم
٨	المناهج لا تلاؤم الطلاب
٩	يقلقني مزاج بطيء التعلم المتقلب
١٠	تقلقني أجور النقل كثيرا
١١	تثيرني سرعة إحباط بطيء التعلم
١٢	أتضايق من شكوى بطيء التعلم
١٣	يتصف بطيء التعلم بالحساسية الزائدة
١٤	يؤلمني تدخل بطيء التعلم في شؤون الآخرين
١٥	أتضايق من مشاكسة بطيء التعلم
١٦	أعاني من كثرة أعذار بطيء التعلم
١٧	كثرة المشاكل التي تثيرها بطيء التعلم
١٨	يميل بطيء التعلم الى المظهرية الزائدة
١٩	لا ارتاح من انطلاق بطيء التعلم وكثرة لعبه
٢٠	أتضايق من شعور بطيء التعلم باليأس

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم
التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد اعداد المعلمات

أ.م.د. هناء خضير الشمري
م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

الفصل الأول- التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يواجه تدريس مادة التاريخ مشكلات عدة منها يتعلق بطرائق تدريس مادة التاريخ ومناهجها الدراسية، ومنها ما يتعلق بطبيعة تلك المادة وصيغ تنظيمها وتوسعها. (الامين، ١٩٩٢، ص٦)

لذا لخص بعض المربين والمهتمين في مجال التربية والتعليم الحلول لهذه المشكلات بالعمل، على تعلم المفاهيم وتعليمها لأنها تعد المهمة التي ينبغي أن تؤكد لها المدارس في تدريب مختلف المواد الدراسية ومنها مادة التاريخ التي تتناول قضايا ومسائل بشرية واجتماعية وتحتاج الى عقول البشر للتفاعل معها والاحساس بها ومواجهة مشكلاتها، وعلى الرغم من هذه التأكيدات يوجد كثير من المدرسين لا يدركون هذه المشكلة التربوية كما أن طرائق وأساليب تدريس مادة التاريخ المتبعة من قبل المدرسين جعلت أغلب الطلبة ينظرون الى هذه المادة الدراسية على أنها مادة للحفظ ويحاولون استرجاع ماتم حفظه في اثناء الاختبارات وهذا يتناقض ويتقاطع مع الاسس التربوية الحديثة التي تؤكد ضرورة تنمية مهارات الطلبة ناهيك عن أن ضعف استعمال النشاطات المصاحبة أو انعدامها في غالبية الاحيان يجعل من درس التاريخ درساً مملاً للطلبة، ماذا وأذا أخذنا بالحسبان أن هذه المادة تدرس حوادث تاريخية

أثر استعمال أنموذجي ثلّين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

تمتاز بالبعد الزمني عن الطلبة وحياتهم اليومية فأصبح لزاما على المدرسين أتباع
أساليب وطرائق تدريسية تقرب هذا البعد الزمني وتضفي على هذه المادة نوعاً من
الحيوية والحداثة والجدّه وتسمح للطلبة المشاركة في الدرس والاسهام فيه وتمنحهم
الحرية في ابداء الرأي وتعودهم على مهارة القراءة الفاحصة وتقبل الرأي الآخر
والتسامح الفكري، وتحمل المسؤولية. ومشكلة تدريس مادة التاريخ ترجع الى عاملين
اساسين الاول يتصل بطبيعة هذه المادة،والاخر يتصل بالاساليب التي يتبعها المدرس
في التدريس، فمن الناحية الاولى يلحظ أن التاريخ علم استدلالي نستدل فيه علم
احداث الماضي بما تتم معرفته من حقائق تاريخية جزئية فالمؤرخ لايمكنه معرفة
الماضي على نحو كامل أو علم درجة عالية من التعيين إلا بعد جمعه للحقائق
التاريخية وتنظيمها ثم اشتقاق استنتاجات يتم بها صياغة الفروض ثم تخضع هذه
الفروض لعمليات معقدة من الدراسة والتحقيق للدلة التاريخية كي يتحقق من صحة ما
توصل اليه (Gawron.1975.p5) والحقائق التاريخية لايمكن التوصل اليها
بالاساليب المتبعة بالعلوم التطبيقية الاخرى بل يتطلب أساليب وطرائق مختلفة على
اساس توظيف كثير من المهارات مثل الفهم والاستيعاب والتحليل والتفسير والتركيب
والتقويم وليس مجرد القدره على التذكر فقط.

والعامل الآخر هو أن الهدف من دراسة التاريخ وتدرّسه اليوم لم يعد مجرد
سرد للمعلومات والحقائق التاريخية وحشو أذهان الطلبة بأكبر قدر منها بل يضم
الكثير من المبادئ والاهداف التي يأمل المجتمع بلوغها بوساطة قنوات التربية وأن
الحقائق البارزة الجديرة بالمعرفة تلك التي تسهم في مساعدة الطلبة على فهم الحاضر
الذي يعيشون فيه واكتشاف رؤية واضحة نحو المستقبل وتنمية المفاهيم المرغوب
فيها في بناء الشخصية الوطنية والقومية والانسانية هذا إذا ما عرفنا التاريخ على أن
ليس الماضي فحسب بل هو علم ما كان وماهو كائن وماسوف يكون. (سعادة ،
١٩٨٥،ص٦٣).

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

وفضلاً عن ذلك وجود دراسات على مستوى مدرسي وطلبة معاهد اعداد
المعلمين والمعلومات بينت الصعوبات التي تواجهها مثل دراسة علاوي ١٩٨٠، ودراسة
السعيد ١٩٨١، ودراسة عزيز ٢٠٠٢، وكشف عن وجود مشكلات يمكن تلخيصها
أن الطلبة يعتمدون في دراستهم على الحفظ الآلي بسبب غياب طرائق التدريس
الحديثة وأساليب التقويم في مادة التاريخ التي تؤكد استظهار المعلومات وهذا ما أكدته
بعض الدراسات مثل دراسة الفتلاوي ١٩٧٨ ، وسوسة ١٩٨٧، وسلمان ١٩٨٧
وعزيز ٢٠٠٢،

أهمية البحث :

يبرز دور المعلم في العملية التعليمية - التعليمية بأن العنصر الاساسي الذي
يؤدي عملية التقريب بين المفاهيم الواردة في الكتب المقررة والمراجع والمصادر
الاخرى وبين عقول ومفاهيم الطلبة الذي يتولى مسؤولية تعليمهم وتربيتهم (الزبيدي
١٩٩٩، ص١٢).

لاسيما بعد تغير دوره من ناقل للمعرفة والمعلومات الى إذهان الطلبة وكأنها
مخازن للمعلومات واهتمامه بالمادة الدراسية والاختبارات على حساب الطلبة الى أدوار
أكثر عمقاً وشمولاً فهو المسير للتعليم والمدير للصف والقائد للأنشطة الصفية
والمحاور للمتعلمين، ولكي يكون ناجحاً في ذلك يجب أن يكون مزوداً بثقافة علمية
صحيحة وأطلاع مستمر على ما يستجد في مجال طرائق التدريب والاساليب الحديثة
في التدريب وأن يكون اعداده جيداً قبل الخدمة وفي أثنائها لا سيما أن المعلمون هم
بناة بشر. (دروزة، ٢٠٠٠، ص٨٩). هذا ما أكدته الكثير من المؤتمرات والندوات، فقد
أكدت ندوة اعداد المعلم بدول الخليج العربي في الدوحة (قطر) المدة من ٤-١ إلى
٩-١ ١٩٨٥ منها الاتي:

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات م.د. د. هناء خضير الشمري م. أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

١. الحرص والتجديد والتطور في مجال المقررات والمناهج الدراسية في مؤسسات
اعداد المعلم وفي برامجها التدريبية والتقنيات التربوية والطرائق التدريسية وأساليب
التربية وأساليب التقويم.

٢. العناية بالبحوث التربوية التي تسهم في رفع مستوى أكتساب المعرفة وبما يتلائم
مع احتياجات الواقع والاستشراق بتطلعات المستقبل.

٣. تبني أساليب فعالة لأجذاب وانتقاء أفضل العناصر الفضلى لمهنة التعليم .
(جامعة قطر ، ١٩٨٥ ، ص ١٢)

وأما ندوة عمداء كلية التربية في دول الخليج العربي المنعقد في بغداد عام
١٩٨٦ فقد أوصت بضرورة توافر الكفايات التدريسية لمدرسي المواد الاجتماعية
ليكونوا متمكين من مادة اختصاصهم .

(مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، ١٩٨٦ ، ص ٧) .
إذ أن المواد الاجتماعية تسهم في تنمية عدة مهارات كالقراءة والاستماع للرأي الآخر
والتحدث والكتابة بذكاء وتفسير الخرائط وقراءة الرسوم، وتنمي المهارات العقلية
والابتكار والموازنة والتعميم والنقد. (ابو سرحان ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٤) .

وأكد المؤتمر الذي اقامته الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريب
(العولمة ومناهج التعليم) أهمية مقرر التاريخ في مختلف مراحل التعليم العام
وضرورة الاهتمام بالشكل الذي يقدم من خلاله بحيث يساعد على تأصيل هوية الفرد
وليس التوقع في الماضي. (الناقة ، ١٩٩٩ ، ص ٥٠)

ونتيجة للتطور المعرفي الواسع فقد عمل التربويين بدأب ومثابرة على جعل
المفاهيم المعرفي وأنماؤها من المحاور الاساسية في بناء الوحدات التعليمية في
المستويات الدراسية المتتابعة أدراكاً منهم بأن المفاهيم تضم عدداً من الحقائق
المترابطة مع بعضها، وأن تعلمها يؤدي الى فهم تلك الحقائق نظراً لما تتصف به من
شمول واستبقاء في الذاكرة، إذ أنها تخزن الكثير من الفرضيات غير المترابطة لتصبح

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات م.د. د. هناء خضير الشمري م. أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

ذات معنى عندما تعاد صياغتها في ضوء مفهوم معين، مما يسهم في بناء مناهج
دراسية متتابعة ومتراصة للمراحل التعليمية وتحقيق الاستمرارية والتتابع في تلك
المناهج. (حميدة ، ٢٠٠٠، ص ٣٨)

أن تعلم المفاهيم ذو أهمية كبيرة بالنسبة للطلبة لأنها تمنحهم وسيلة يستطيعوا
بها مسايرة الانفجار المعرفي من دون أن يتأثر التنظيم المعرفي لديه لذلك لقي
الاهتمام بالمفاهيم والبنية المفاهيمية للمادة التعليمية تأييداً كبير من التربويين وعلماء
النفس، فظهرت نماذج تعليمية خاصة قائمة على أسس وافتراسات معينة قابلة
للاختبار والتطبيق داخل قاعة الدرس.

(ابو زينة، ١٩٨٧، ص ٣٤)

ومن هذه النماذج أنموذج ميرل تينسون الذي يرى أهمية تدريب المفاهيم من
خلال مساعدة المتعلم على جميع الشواهد (الامثلة) المماثلة التي يقوم المدرس
بتجميعها عن طريق رمز المفهوم أو أسمه وأن أكتساب المتعلم للمفهوم يعني قيامه
بتصنيف الشواهد المنفردة بالطريقة نفسها التي يتبعها المدرس في تصنيفها بتقديم
التعريف ثم الشواهد حتى يقوم المتعلم بالسلوك التصنيف .

(اللقاني وابو سينه ، ١٩٩٩، ص ١٥٢).

وقد تم اختيار أنموذج هيربرت ثيلين للتحري الجماعي الذي يعد من النماذج التعليمية
القائمة على تطوير النظام التعليمي عن طريق اجراءات ديمقراطية ، تطور المشاركة
والتفاعل الايجابي بين الطلبة داخل غرفة الصف وخارجها من خلال الاستقصاء
الفردى والجماعى للوصول الى الاجابات الصحيحة للمواقف التي يطرحها المدرس. (الالوسي ، ١٩٨٤، ص ١٧١)

وأنموذج جيرولد كعب لتصميم التعليم الذي يستند الى العلاقات المتبادلة بين
اجزائه ومكوناته والذي يتبع خطوات علمية منهجية مترابطة في التدريب تجنب
المدرس الوقوع في الفوضى والعشوائية ودفع الطالب نحو المساهمة في التعلم

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات م.د. د. هناء خضير الشمري م. أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

بخطوات متسلسلة ومنظمة في حل المشكلات التي يصوغها الطلبة بتوجيه من
المدرس. (كعب، ١٩٨٥، ص ٢٧)

هدف البحث :

يرمي البحث الى تعرف اثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب
المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد اعداد المعلمات.
فرضيات البحث:

١. ليس هناك فرق ذا دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال
أنموذج ثيلين وبين طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها
باستعمال الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية.
٢. ليس هناك فرق ذا دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسط درجات
طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال
أنموذج كعب وبين طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها
باستعمال الطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية.
٣. ليس هناك فرق ذا دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال
أنموذج ثيلين وبين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي يدرسن المادة
نفسها باستعمال أنموذج كعب في اكتساب المفاهيم التاريخية.
٤. ليس هناك فرق ذا دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات
طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللاتي يدرسن مادة التاريخ باستعمال
أنموذج ثيلين وبين درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة
نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية في الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية.

أثر استعمال أنموذجي ثلّين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

٥. ليس هناك فرق ذا دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج كعب وبين طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن المادة نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية في الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية .
٦. ليس هناك فرق ذا دلالة أحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى اللائي يدرسن مادة التاريخ باستعمال أنموذج ثلّيين وبين درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي يدرسن المادة نفسها باستعمال أنموذج كعب في الاحتفاظ بالمفاهيم التاريخية.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي:

١. طالبات الصف الثاني معهد أعداد المعلومات محافظة بغداد.
٢. الكتاب المقرر تدريسيه لمادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للفصل الثاني، الباب الثاني والثالث من الكتاب.
٣. الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

تحديد المصطلحات :

آ. الانموذج

عرفه 1978 Weil بأنه خطوط عريضة لتصميم الأنشطة والبيانات التربوية وتحديد طرائق التدريس وطرائق التعلم التي يقصد من ورائها تحقيق الاهداف المرسومة، ويستند على أساس منطقي أو نظرية تقوم بتبريره ووصف جودته وسبب هذه الجودة ويمكن أن يصاحب الأساس المنطقي للانموذج دليل تجريبي (Weil,1978,P.2).

التعريف الاجرائي للانموذج هو (مجموعة من الخطوات المتسلسلة منطقياً يوظفها الباحث لأعداد خطط دراسية لتدريب طالبات الصف الثاني معهد اعداد

أثر استعمال أنموذجي ثلّين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

المعلمات للمفاهيم والمهارات الواردة في البابين الثاني والثالث من كتاب التاريخ
الحديث والمعاصر للوطن العربي واختيار الاساليب التدريسية والوسائل التعليمية
والانشطة المناسبة لها).

ب. الاكتساب:

عرفه قطامي ١٩٩٨ بأنه (كمية المثيرات التي يمكن للشخص أن يكتسبها
من خلال ملاحظتها ويستعيدها بالصورة نفسها التي اكتسبها.

(قطامي ،١٩٩٨، ص١٠٦)

أما تعريف الاكتساب اجرائيا فهو كمية المدخلات التعليمية التي يمكن
لطالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات تعلمها من خلال النشاط الذي يؤديه
الباحث والطالبات اثناء الحصص الدراسية لمادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن
العربي للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

ج. المفهوم :

عرفه الخوالده (١٩٩٥) بأنه السمات أو الخصائص الجوهرية التي تميز
الاشياء أو الاحداث أو الاسماء من بعضها البعض وترسم صورة ذهنية لمنطوق
الشيء ذاته. (الخوالده ١٩٩٥، ص١٢٥).

أما التعريف الاجرائي للمفهوم فهو الكلمات أو الالفاظ أو الرموز التي تعبر
عن أشياء أو مواقف أو افكار يتضمنها الباب الثاني والثالث من كتاب مادة التاريخ
الحديث والمعاصر للوطن العربي والمقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني معهد اعداد
المعلمات.

د. المفهوم التاريخي:

عرفه نزال ٢٠٠١

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكمب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

بأنه كلمة أو تعبير مختصر يشير الى مجموعة من الحقائق التاريخية تقدم للفرد على
شكل صورة ذهنية يستطيع أن يتصورها عن موضوع أو موقف أو حدث ما، سواء
كان هذا التصور محسوساً أو مجرداً (نزال ٢٠٠١، ص ٣٧)

هـ . الاحتفاظ:

عرفه التل (١٩٩٣)

بأنه عملية تخزين للخبرة أو لمواد التعلم مدة زمنية ما واسترجاعها بقصد استعمالها
في وقت قصير (التل ١٩٩٣، ص ٨٢)

د . التاريخ:

عرفه ابن خلدون (ب ت) بأنه في إحدى خصائصه ذكر أحوال الماضيين
وأخبارهم وفي خصائصه الاخرى نظرة وتحقيق وتعليل لهذه الاخبار والوقائع.
(ابن خلدون ، ب ت ، ص و)

الفصل الثاني

تمهيد نظري ودراسات سابقة

أولاً - تمهيد نظري

يتضمن التمهيد النظري الآتي:

١ - المفهوم

- أهمية المفهوم

تتحدد استجابة الطالب للعديد من الحقائق والاحداث والمواقف المنفصلة من خلال دراسته لمادة التاريخ، وهذا التعدد يسبب نوعاً من عدم الفهم أو التفسير، لذا فإن استعمال المفهوم ربما يقود الطالب الى التعلم السليم.

- تكوين المفاهيم ونموها:

- أن عملية تكوين المفاهيم من العمليات الطبيعية التي تبدأ عند الاطفال قبل دخولهم المدرسة إذ يكتشف الاطفال المفاهيم في البيئة والمكان الذي يتواجدون فيه ويستطيع الطفل التمييز بين الكثير من الاشياء مثل التمييز بين الكلب والقطّة وبين السيارة والطائرة وبين الاخ والاخت وهذا يوضح أن عملية تكوين المفاهيم لا تتم عن طريق التعلم المدرسي فقط، وأنما يمكن أن يتعلم الاطفال هذه المفاهيم في البيت دون الحاجة الى المدرسة (العاني، ١٩٧٦، ص ٢١)

المفاهيم التاريخية:

تعد دراسة المفاهيم مهمة وضرورية في تعليم مادة التاريخ وتعلمها وتحقيق أهدافها التربوية، فضلاً عن أنها تساعد على التخفيف من التعقيد في بعض حقائق التاريخ وعد الاستغراق في التفاصيل والجزئيات غير المهمة، وقدرتها على تنمية التفكير العلمي لمواجهة المشكلات وحلها، وهي أيضاً تصنيف المعرفة التاريخية إلى معلومات وحقائق ايسر استعمالاً للمدرس والطالب وبالنتيجة تسهم

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

في تنظيم خبرات المتعلمين بطريقة فاعلة مما جعل المختصين بمادة التاريخ
يلجأون الى استعمالها في تنظيم المحتوى الدراسي لهذه المادة.

(اللقاني، ١٩٨٠، ص ٣٢)

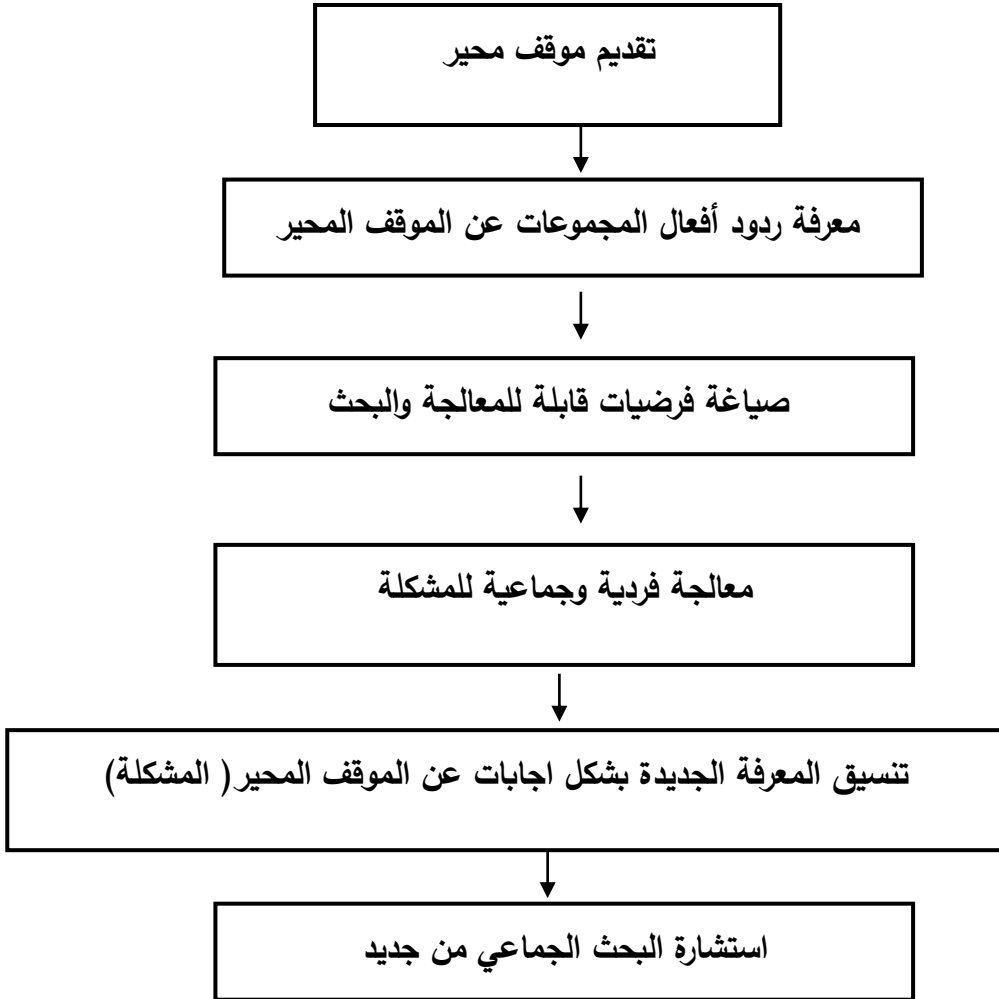
- انموذج هيربرت ثيلين (للتحري الجماعي)

يعني هذا الانموذج بالاسس الديمقراطية لبناء علاقات اجتماعية وتفاعل من
خلال العمل المشترك والتحاور بين افراد المجتمع الصفي،ومن ثم المشاركة ببناء
المواطن الصالح ضمن العلاقات والتفاعلات التي تسود المجموعات الصفية
كأفراد ومجموعات وترجع فكرة هذا الانموذج في جذورها الى أسلوب حلقة الحوار
بين المربي وطلبته وفي العهد الاغريقي كان افلاطون أول من توصل الى
أنموذج المجتمع في مؤلفه (جمهورية افلاطون) الذي أكد فيه أن الحوار نشاط
عقلي يهدف الى أدراك الحقيقة .

وهذا الانموذج خاص بتطوير مهارات المشاركة في العملية الاجتماعية
الديمقراطية مع التركيز على المهارات الشخصية من خلال احترام قدرات الطلبة
واستعداداتهم. (Dewey ,1961,P104)

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات أ.م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

والشكل الاتي يوضح خطوات انموذج التحري الجماعي



شكل رقم (١)

بنية التدريس على وفق أنموذج التحري الجماعي

(Joyce and Weil ,1986,P237)

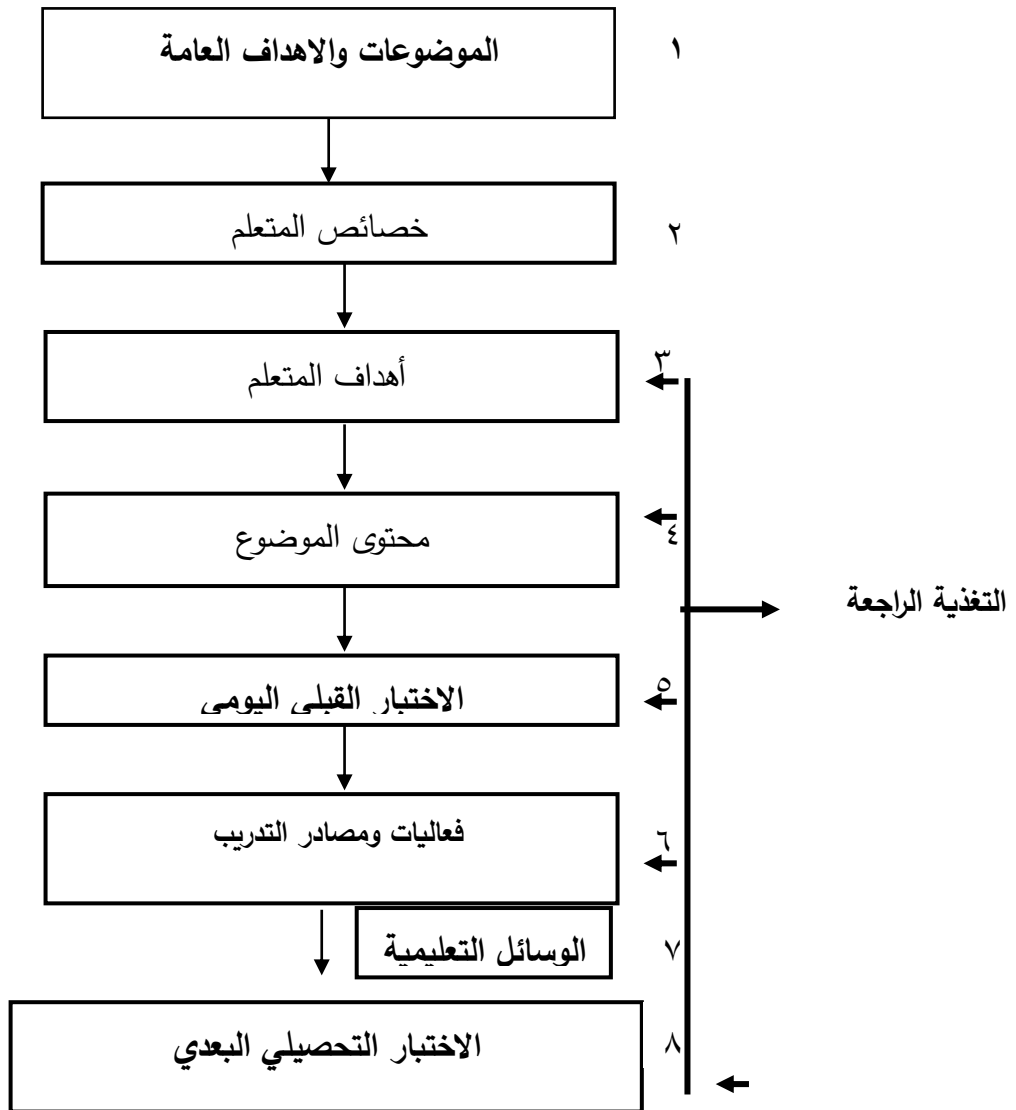
انموذج جيروالد كعب (لتصميم التدريب) المشتق من منحى النظم:

يعد منحى النظم منهجاً وطريقة علمية في تخطيط أي عمل أو نشاط

وتنفيذه وتقويمه لتحقيق أهدافه المنشودة. (الحيلة، ١٩٩٩، ص٣٢)

أثر استعمال أنموذجي ثلّين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات أ.م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

ويرى النجدي أن منحى النظم يفيد في فهم العمليات المعقدة التي تتكون من
عمليات فرعية مترابطة ويساعد بتنظيمها وضبط العلاقات فيما بينها حتى تعمل
كنظام مفتوح يحقق قدراً من التكامل بين اجزائه .(النجدي ،١٩٩٩، ص٢٨٢)
والشكل الاتي يوضح خطوات أنموذج كعب



الشكل (٢)

مخطط (خطوات أنموذج كعب)

الفصل الثاني

تمهيد نظري ودراسات سابقة

ثانيا - دراسات سابقة

- عرض الدراسات السابقة

المحور الاول - دراسات تناولت أثر استعمال أنموذج ثيلين أو الاستقصاء
الجماعي

أولاً : الدراسات العربية

١. دراسة الجلبي (٢٠٠١)

هدفت الدراسة الى تعرف أثر تصميم تعليمي استقصائي في التحصيل
والتفكير الرياضي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي .

(الجلبي، ٢٠٠١، ص ج د)

٢.دراسة المختار (٢٠٠١)

هدفت الدراسة الى معرفة اثر نموذج التحري الجماعي في التفكير الرياضي
والتحصيل لدى طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلومات / نينوى .

(المختار، ٢٠٠١، ص أ-ب)

٣.دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٦)

هدفت الدراسة الى معرفة أثر أنموذج التحري الجماعي في التفكير التباعدي لدى
طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

(عبد لوهاب، ٢٠٠٦، خلاصة البحث)

٤.دراسة اللامي (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة الى معرفة أثر التدريس بأستعمال أنموذج ثيلين في التحصيل
والاتجاه لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية.

(اللامي، ٢٠٠٨، ط-ك)

ثانياً – الدراسات الاجنبية

١. دراسة (Sharon) ١٩٧٩

٢. دراسة (Goody Mason) ١٩٩٥

٣. دراسة (Finkelmen & Caitlin) ١٩٩٠

٤. دراسة (Adler) ١٩٩٧

المحور الثاني: دراسات تناولت أنموذج كعب أو منحني النظم

أولاً: الدراسات العربية

١. دراسة قاسم ١٩٩٥

٢. دراسة السيد ١٩٩٧

٣. دراسة العربي ٢٠٠٣

٤. دراسة العنكي ٢٠٠٥

٥. دراسة الحسيناوي ٢٠٠٧

٦. دراسة الربيعي ٢٠٠٧

ثانياً : الدراسات الاجنبية

١. دراسة Hicks ١٩٩٠

٢. shake ١٩٩٢

المحور الثالث: دراسات تناولت اثر استعمال نماذج تعليمية أخرى في اكتساب

المفاهيم

أولاً : الدراسات العربية

١. دراسة خريشة ١٩٨٥

٢. دراسة يوسف ١٩٨٦

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكمب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات أ.م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

٣. دراسة سالم ١٩٩١
 ٤. دراسى الخفاجي ١٩٩٦
 ٥. العنبكي ٢٠٠٢
- ثانيا: الدراسات الاجنبية
- ١- دراسة Mckinney وآخرون ١٩٨٢
 - ٢- دراسة Mckinney ١٩٨٤

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

أولاً: التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الاولى	أنموذج ثيلين	أكتساب المفاهيم الاحتفاظ بالمفاهيم
التجريبية الثانية	أنموذج كعب	
الضابطة	.	

شكل ()

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً : مجتمع الدراسة وعينتها

تتطلب الدراسة الحالية اختيار معهد واحد من معاهد اعداد المعلمات الصباحية في بغداد لا يقل عدد الشعب فيه للصف عن ثلاث شعب، اختار الباحث معهد اعداد المعلمات الرصافة الاولى من بين معاهد اعداد المعلمات في بغداد بصورة قصدية. وأختار الباحث ثلاث شعب بطريقة السحب العشوائي من أصل خمس شعب بضمنها المعهد للصف الثاني فأختيرت شعبة (أ) لتمثيل المجموعة التجريبية الاولى ويستعمل معها أنموذج ثيلين، والشعبة (ب) لتمثيل المجموعة التجريبية الثانية ويستعمل معها أنموذج كعب، والشعبة (د) لتمثيل المجموعة الضابطة ويستعمل معها الطريقة الاعتيادية

والجدول الاتي يوضح أعداد الطالبات .

أثر استعمال أنموذجي ثلّين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات أ.م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة على مجموعات البحث الثلاث

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الاولى	آ	٣٢	.	٣٢
التجريبية الثانية	ب	٣٣	١	٣٢
الضابطة	د	٣٣	.	٣٣
المجموع		٩٨	١	٩٧

ثالثاً: تكافؤ مجموعات الدراسة أحصائياً

تم ضبط المتغيرات الاتية :

١. الذكاء

٢. درجات التحصيل الدراسي السابقة في مادة التاريخ

٣. المعرفة السابقة

٤. التحصيل الدراسي للابوين

رابعاً : أدوات الدراسة

١. تحديد المادة العلمية

شملت المادة العلمية الاتية:

الباب الثاني - الفصل الثاني

الباب الثالث - الفصل الاول

الباب الثالث - الفصل الثاني

١- تحديد المفاهيم التاريخية

٢- تحديد الاهداف وصياغتها سلوكياً

أثر استعمال أنموذجي ثلّين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات م.د.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

تمت صياغة الاهداف السلوكية في ضوء الاهداف العامة للمادة ومحتوى الكتاب
الدراسي المراد تدريسه في مدة التجربة، وبلغ عدد الاهداف (١٧٠) هدفا موزعة
على المستويات الستة لتصنيف بلوم .

٤_ اعداد الخطط الدراسية:

تم عرض أنموذجاً من الخطة التدريسية لكل مجموعة تجريبية وأنموذج للخطة
التدريسية الخاصة بالمجموعة الضابطة على الخبراء في اختصاص طرائق التدريس

٢. بناء اختبار الاكتساب البعدي:

تم بناء الاختبار على وفق الخطوات الآتية:

أ. صياغة فقرات الاختبار

تمت صياغة فقرات الاختبارات على وفق الاختبارات الموضوعية وأختار
الباحث أربعة أنواع من الاختبارات الموضوعية بشكل أربعة أسئلة :
السؤال الاول من نوع الاختبار من متعدد وتألّف من (٤٠)فقرة اختبارية.
والسؤال الثاني كان من نوع الصواب والخطأ وتألّف من(١٠) فقرات
اختبارية.

والسؤال الثالث من نوع المزوجة والمطابقة وتألّف من(٥) فقرة اختبارية ،
والسؤال الرابع كان من نوع الاجابات المقالية القصيرة وتألّف من(٥) فقرات
اختبارية.

ليكون مجموع فقرات الاختبار (٦٠) فقرة اختبارية .

ب- التحقق من صلاحية الفقرات الاختبارية :

تم عرض الفقرات الاختبارية على مجموعة من الخبراء والمختصين
بطرائق التدريس والقياس والتقويم وحصلت جميع الفقرات على نسبة (٨٠%)

أثر استعمال أنموذجي ثلّين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلمات م.د. د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

فأكثر وعدت جميع الفقرات صالحة لقياس أكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات
الصف الثاني معهد اعداد المعلمات.

ج. تعليمات الاجابة عن فقرات الاختبار:

درجة واحدة تعطي للاجابة الصحيحة عن كل فقرة ، و(صفر)
للاجابة الخاطئة والمتروكة.

- التجربة الاستطلاعية :
- لغرض معرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار وللتأكد من وضوح فقراته طبق
البحث على عينه من طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات الكرخ
تألفت من (٢٠) طالبة.
- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:
- لغرض تحليل الفقرات أحصائياً طبق الباحث أداة الاختبار على عينة مكونة
من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات الكرخ،
لتحديد مستوى الصعوبة والقوة التمييزية للفقرات، وفعالية البدائل .

- صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار أعتمدت ثلاث مؤشرات للصدق هي:

أ. الصدق الظاهري

ب. صدق المحتوى

ج. صدق البناء

- ثبات الاختبار

أستخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية

- الاختبار بصيغته النهائية:

تكون الاختبار من (٦٠) فقرة اختبارية،موزعة على أربع أسئلة تألف السؤال

الاول من(٤٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد / السؤال الثاني من(١٠)

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات م.د.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

فقرة من نوع الصواب والخطأ / والسؤال الثالث من (٥) فقرات من نوع
المزوجة والمطابقة والسؤال الرابع من (٥) فقرات من نوع الاجابات المقالية
والقصيرة.

- اجراءات تطبيق التجربة

آ. باشر الباحث بتطبيق التجربة يوم الاثنين (٢٠٠٨/٢/١٨) بواقع حصتين تدريسيه
لكل مجموعة

ب. تطبيق اختبار أكتساب المفاهيم البعدي:

طبق الباحث اختبار أكتساب المفاهيم على طالبات مجموعات البحث
الثلاث يوم ٢٠٠٨/٥/٤.

ج. تطبيق اختبار الاحتفاظ بالمفاهيم

أعاد الباحث تطبيق الاختبار للمرة الثانية على طالبات مجموعات البحث
الثلاث بعد مرور أسبوعين لقياس احتفاظ الطالبات بالمفاهيم التاريخية.
-الوسائل الاحصائية

١. تحليل التباين الاحادي.

٢. مربع كاي (كا).

٣. معاملة الصعوبة.

٤. معامل تميز الفقرات وقعالية البدائل الخاطئة ..

٥. معامل ارتباط بيرسون.

٦. معامل سبيرمات بروانز

٧. طريقة شيفيه.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :

أ. عرض النتائج المتعلقة باختبار أكتساب المفاهيم البعدي بعد تصحيح إجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم البعدي أظهرت النتائج أن متوسط درجات عينة البحث كانت (٤٣,٠٠٠) و (٣٥,٩٦٩) و (٢٩,٦٢) درجة على التوالي، هذه النتائج تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى والتي استعملت أنموذج ثيلين ثم المجموعة التجريبية الثانية التي استعملت أنموذج كعب وتأتي بالدرجة الثالثة المجموعة الضابطة التي استعملت الطريقة الاعتيادية .

ب. النتائج المتعلقة باختبار الاحتفاظ بالمفاهيم :أظهرت النتائج أن متوسط درجات عينة البحث كانت (٤٤,٦٢٥) (٣٧,٤٦٩) و (٣٠,٨٥) درجة على التوالي.

ثانياً : تفسير النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة باكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها وبذلك ترفض الفرضيات الصفرية الأولى والثانية والرابعة والخامسة، وقد يعود السبب باعتقاد الباحث إلى أن الأنموذجين أخرجتا الطالبات من رتابة الطريقة الاعتيادية إلى طرائق حيوية تعتمد على إفراح المجال للطالبات للمبادرة والعمل بروح جديدة تعاونيه تنافسيه. وفي ضوء النتائج يوصي بالآتي:

١. استعمال أنموذج ثيلين في تعليم المفاهيم التاريخية لما له من فوائد متعددة في أغناء المادة العلمية لمقرر مادة التاريخ .
٢. عقد دورات تربوية تدريسية

أثر استعمال أنموذجي ثلّين وكمب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

المقترحات :

١. دراسة أثر التدريس على وفق هذين الأنموذجين في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها في صفوف دراسية أخرى ضمن معاهد اعداد المعلمين والمعلومات.
٢. إجراء دراسة تتناول علاقة هذين الأنموذجين بمتغيرات أخرى كاتجاه نحو المادة، وتنمية التفكير الناقد.

المصادر:

أولاً - المصادر العربية

١. الامين، شاكر محمود ١٩٩٢، طرائق تدريس المواد الاجتماعية لدورات المشرفين واختصاصيين التربويين ، ج ١ ، وزارة التربية، مديرية الإعداد والتدريب ، بغداد.
٢. ابو زينة ، فريد كامل (١٩٨٧) ، الرياضيات منهاجاً وأصول تدريسها ، ط٣، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع .
٣. الالوسي، صائب، ١٩٨١، أساليب التربية المدرسية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، الوقائع الكاملة لندوة رعاية الموهوبين في بغداد من ١ - ١٧ شباط ، وزارة التربية ، العراق.
٤. ابن خلدون، عبد الرحمن ، المقدمة ، بيروت ، دار العودة ، ب،ت .
٥. التل، سعيد وآخرون (١٩٩٣)، المرجع في مبادئ التربية، عمان ، دار الشروق.
٦. الجلي، فائزة عبدالقادر عبد الرزاق (٢٠٠١) ، تصميم أنموذج استقصائي تعليمي في الرياضيات وأثره في التحصيل والتفكير الرياضي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية -ابن الهيثم ، جامعة بغداد

أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد
اعداد المعلومات م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد المشهداني

٧. الحسيناوي، باسم ناصر شلش (٢٠٠٧) ،تأثير أنموذج كمب في جودة
التحصيل لدى طلبة المرحلة، قسم التاريخ كلية التربية الأساسية في مادة
التاريخ الاسلامي ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية، رسالة
ماجستير غير منشورة .

٨. الخفاجي، طالب محمود ياسين ١٩٩٦، أثر أنموذجي برونر وجانيه
التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها، اطروحة دكتوراه غير
منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد.

٩. خريشه، علي كايد سليم (١٩٨٥)، أثر كل من استراتيجية هيلدا تابا وميرل
تينسون والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي
لمفاهيم الدراسات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة ، أريد.

١٠. دروزه، افنان نظير (٢٠٠٠) ، النظرية في التدريب وترجمتها علمياً، عمان
دار الشروق للنشر والتوزيع .

١١. الزيدي، سلمان عاشور، (١٩٩٩) ،المبادئ الأساسية في طرائق التدريب
العامة اتجاهات تربوية معاصرة، ط١ ، طرابلس .

١٢. سعادة، جودت أحمد (١٩٨٤)، مفاهيم الدراسات الاجتماعية ، ط١،
بيروت. مكتب تربية العربي لدول الخليج العربي ، تقرير وتوجيهات ، ندوة
عمداء كليات التربية المنعقدة في بغداد ٢٩-٣١ آذار ١٩٨٦ .

١٣. الناقة، محمد كامل ١٩٩٩، العولمة مناهج التعليم ، كتاب المؤتمر السنوي
الحادي عشر للجمعية المصرية.

14. Ader, dill , 1997, a participatory inquiry approach and
the me dissertation abstracts of the mathematical

15. Grawon K. Donald V. 1975 . History and method Goien
view Inois.Scott foreman and company 3rded

16. Wiel, Marsha and Joyce B ,1978 .Social models of
reaching .printed united state.

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات
كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع
الأكاديمي،

أ.م.د. رفقة خليف

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة من طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي (علمي/ أدبي) من خلال محاولة الإجابة عن سؤالي الدراسة التاليين:

١. ما تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية؟

٢. هل تختلف تفضيلات التعلم المعرفية باختلاف الفرع الأكاديمي؟

لتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة من طالبات كلية عجلون الجامعية بلغ عددهن (٣٨٤) طالبة منهم (٢٣٤) في الفرع العلمي (١٥٠) طالبة في الفرع الأدبي واستخدم في الدراسة مقياس تفضيلات التعلم المعرفية من اعداد البقاعي، واستخدمت معادلة كرونباخ - الفا لحساب الثبات وقد بلغت ٠,٨٠.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الأداة والأداة ككل، كما استخدم تحليل التباين واختبار شففيه للمقارنات البعدية.

أظهرت النتائج أن الطالبات يمارسن تفضيلات التعلم المعرفية بدرجة متوسطة حيث كان المتوسط الحسابي الكلي للمقياس (٣,٧١).

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) لصالح التخصص العلمي.

تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة من طلبة كليات المجتمع الحكومية وعلاقتها بمتغير التخصص

يعرف الأسلوب المعرفي بأنه الأسلوب الذي يدرك به الطالب الأشياء من حوله سواء كانت معلومات أكاديمية أم خبرة أم نشاطاً تربوياً أم اجتماعياً أم مهنيّاً، كما يحدد الطريقة اليت يتم بها البحث عن معنى الأشياء، فقد يستخدم الطالب السمع أو من التفكير التأملي، أو الاستفسار أو الاستماع إلى توجيه المعلم وتتنضح أهمية الأسلوب المعرفي في المواقف التعليمية في النقاط الآتية:

١. الفروق القائمة بين الأفراد في عمليات الإدراك والعمليات العقلية المعرفية بصفة عامة، فالأساليب المعرفية تعد أحد الأسس التي يعتمد عليها في التنبؤ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الأفراد أثناء تعاملهم مع المرافق التعليمية المختلفة.
٢. إن معرفة الأساليب المعرفية تقدم الأسس الكفيلة بتعديل استراتيجيات التدريس بما يتفق وخصائص الأفراد التعليمية إزاء المواقف والخبرات التعليمية.
٣. يمكن اعتبار الأساليب المعرفية كمعالم إلى جانب القياس الصفي والمعرفي حيث تؤخذ بالأعتبار عند تقديم العمليات التربوية، إذ أن أساليب الأفراد المعرفية تعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الخبرات التي يتعرضون لها.
٤. إن معرفة الأساليب المعرفية تفيد في التخطيط للمناهج في المؤسسات التربوية المختلفة وتطويرها بما يتناسب وخصائص المتعلمين المعرفية وأساليب تعلمهم (Dube & Kempa, 1973).

ويرى ويلنج (Wiling, 1993) أنه يمكن تصنيف المتعلمين تبعاً لتفضيلاتهم العلمية إلى الفئات الآتية:

١. المتعلمون بالأشياء الملموسة. وهؤلاء يحبون الصور والألعاب والأفلام وأشرطة الكاسيت والتحدث مع الأفراد وممارسة اللغة خارج الصف.

٢. المتعلمون التحليليون: وهؤلاء يحبون الكتب وقراءة الجرائد ويفضلون الدراسة بمفردهم واكتشاف أخطائهم بأنفسهم والعمل على حل المشكلات بالتعاون مع المعلمين.

٣. المتعلمون الاتصاليون: وهؤلاء يحبون التعلم من خلال الملاحظة والتحدث مع الأصدقاء باللغة الثانية ومشاهدة برامج التلفزيون وتعلم مفردات جديدة من خلال الاستماع والمحادثة.

٤. المتعلمون الموجهون بالسلطة: ويكتبون جميع الأشياء في دفتر الواجبات ويفضلون التعلم من خلال القراءة ويتعلمون المفردات الجديدة من خلال النظر إليها.

ولقد أجريت دراسات عديدة من أجل فهم العمليات المعرفية التي تشكل الأساس للتحصيل الأكاديمي، واهتمت بعض الدراسات بقياس التفكير الإبداعي والأساليب المعرفية انطلاقاً من افتراض مفاده أن الأفراد يختارون الأسلوب الذي يعالجون به مهمات التعليم بشكل منسق وثابت نسبياً. (Williams, 1975)

مشكلة الدراسة:

تدرس الباحثة مواد مختلفة لتخصص تربية الطفل لمراحل الدبلوم والبيكالوريوس ولمست من خلال مناقشة الطالبات أن هناك أساليب مختلفة في تعلمهن مما ينعكس على نتائج التعلم أيضاً ولما كانت حسب علم الباحثة طالبات الكلية لم يتعرض

لدراسة في مثل هذا النوع فقد رأت الباحثة أن تتعرف على الفروق في التفضيلات المعرفية في تعلم الطالبات، وعلى وجه التحديد فإن الدراسة تحاول الإجابة على السؤالين التاليين:

١. ما تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية؟
 ٢. هل تختلف تفضيلات التعليم المعرفية عند طالبات كلية عجلون الجامعية باختلاف تخصص الطالبة؟
- أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في إلقاء الضوء على تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة من طلبة كليات المجتمع وعلاقتها بمتغير التخصص كما تكتسب الدراسة أهمية خاصة أن تتناول مجتمعاً طلابياً لم تتم دراسته من قبل. كما تتمثل أهمية الدراسة في أنها تساعد المعلمين على استخدام الاستراتيجية التدريسية وإلى معرفة الأنشطة الصفية والتعلمية المفضلة للطلاب.

التعريفات الإجرائية:

تفضيلات التعلم المعرفية: وهي أسلوب المعالجة الذهنية الذي يستخدمه الطالب في معالجة المعلومات والخبرات.

محددات الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

١. أفراد عينة الدراسة هم عينة عشوائية على مقاعد الدراسة ٢٠٠٨/٢٠٠٩.
٢. أداة الدراسة.
٣. طريقة التحليل الإحصائي فقد يمكن التوصل إلى نتائج أخرى فيما لو استخدمت الباحثة طرقاً إحصائية أخرى في تحليل البيانات.

الدراسات السابقة :

أجرى كمب وتامير (Kemp & Tamir, 1977) دراسة على مرحلتين هدفت إلى تحديد العلاقات المتبادلة بين أساليب التفضيلات المعرفية (التذكر والتطبيق والمبادئ، والاستفسار في الكيمياء، والتعرف على علاقة التفضيلات المعرفية بمتغيرات الجنس والتحصيل والتخصص وتوقعات المهنة) تكونت عينة الدراسة في المرحلة الأولى من (٢٩٩) طالباً، كشفت الدراسة عن وجود معامل ارتباط دال احصائياً بين التحصيل والتفضيل المعرفي للمبادئ العلمية لدى جميع أفراد العينة، ولم تظهر فروق بين الذكور والإناث في التفضيلات المعرفية.

أما المرحلة الثانية من الدراسة أجريت في الجامعة العربية في القدس وهدفت إلى تحديد المدى الذي تختلف أو تتشابه فيه أساليب التفضيلات المعرفية لطلبة الفروع العلمية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً من طلبة السنة الجامعية الأولى موزعين حسب التخصصات (فيزياء، كيمياء، أحياء، طب) أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تشابه في التفضيلات المعرفية للمبادئ والتطبيقات من طلبة الجامعة العربية والطلبة في جامعات كندا، كما أظهر طلبة الجامعة العربية تفضيلات عالية للاستفسارات العلمية وتفضيلاً منخفضاً لتذكر المعلومات مقارنة بالطلبة الكنديين وعند المقارنة بين طلبة تخصصات الأحياء والكيمياء والطب أظهرت النتائج أن طلبة الطب فضلوا تذكر المعلومات وطلبة الكيمياء فضلوا المبادئ الأساسية وطلبة الأحياء فضلوا الاستفسار العلمي، كما أشارت نتائج هذه المرحلة إلى عدم وجود علاقة بين التفضيلات المعرفية والجنس، وأن هناك ارتباطاً ضعيفاً بين التحصيل والتفضيلات المعرفية.

كما أجرى لونيتا وتامير (Lunetta & Tamir, 1988) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر مناهج العلوم ومتغيرات الجنس وسنة الدراسة والتحصيل العام وطبيعة مساق البيولوجيا ومكان الإقامة والهوايات ومجال التخصص المتوقع في الكلية على

التفضيلات المعرفية، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالباً من الذين وصلوا إلى المستويين (A , B) في المدرسة الثانوية في مادة البيولوجيا. كشفت النتائج عن أن طلبة مساق البيولوجيا الحديث أظهروا تفضيلاً عالياً للاستفسار العلمي أكثر من الطلبة الذين درسوا مساق البيولوجي التعليمي الذين أظهروا بدورهم تفضيلاً عالياً لتذكر المعلومات، وكشفت النتائج عن أن الطلبة في المستوى التحصيلي (A) في مساق البيولوجيا الحديث أظهروا تفضيلاً عالياً للمبادئ العلمية أكثر من طلبة المستوى (B مساق البيولوجيا التقليدي). وأشارت النتائج إلى أن طلبة الصفوف العليا أظهروا تفضيلاً منخفضاً للتذكر وتفضيلاً عالياً للمبادئ العلمية وأن هناك ارتباطاً بين المادة الأكاديمية وأنماط التفضيلات المعرفية والاستفسار العلمي.

وفي دراسة قام بها دان ودان برايس (Dunn & Dunn Price, 1979) أجريت على عينة من (٩٨) طالباً و (١٢٤) طالبة من المرحلة الثانوية هدفت إلى دراسة الفروق في أساليب التعلم بين الذكور والإناث وكشفت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أساليب التعلم فقد وجدت أن الإناث يفضلنا القوية أكثر من الذكور كما يفضلن البيئة الأكثر دفئاً، وأماكن الدراسة التقليدية المقترنة بالحركة أكثر مما يفعل الذكور.

وفي دراسة مينو (Menaugh, 1982) هدفت إلى تقصي العلاقة بين التفضيلات المعرفية والتحصيل في الكيمياء لطلبة الصف الثاني عشر في أستراليا تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) طالباً من طلبة الشهادة الثانوية العليا في مدينة فكتوريا، تم اختيارهم عشوائياً من (١٨) مدرسة حكومية، استخدم الباحث اختبار التفضيل المعرفي. أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام وجود علاقة بين التفضيلات المعرفية والتحصيل في الكيمياء، فقد تبين أن الطلبة الذين حصلوا على علامات

عالية في مقياس التفضيلات المعرفية هم ذوو التحصيل المرتفع، فيما كان ذوو التحصيل المنخفض أكثر ميلاً للحصول على علامات منخفضة على المقياس نفسه. وفي دراسة شندلر (Shindler, 1998) فقد ارتكزت على اختيار بيان الأسلوب المعرفي لطلاب التربية قبل الخدمة في أربع جامعات بهدف تحديد أثر الأسلوب المعرفي في اختيار التعليم كمهنة، تكونت عينة الدراسة من (٢١٩) طالباً اختيروا من ستة صفوف، طبق عليهم اختبار أسلوب التعلم لباراجون الذي يقيس أبعاد الانطوائية، والانفعالية والإدراك الحسي والتفكير والمشاعر، والحكم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة كليات التربية تطابقوا في أسلوبهم المعرفي مع الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم فعلاً، وقد تبين أن المعلمين قبل الخدمة انبساطيون، وليسوا انطوائيين، وأنهم أكثر إدراكاً للأشياء المحسوسة من الأشياء المجردة وأكثر تنظيمياً وقدرة على التفكير المنظم من التفكير العفوي.

وأجرى الدجاني (Dajani, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على الأساليب التي يفضل الطلبة الفلسطينيون أن يتعلموا بها اللغة الإنجليزية في الصف العاشر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية وتحديد أثر جنس الطلبة وتحصيلهم في اللغة الإنجليزية على مدى تفضيلهم لهذه الأساليب، تكونت عينة الدراسة من (٥١٩) طالباً من طلبة الصف العاشر في عدة مدارس حكومية استخدم استبانة تحليل الأساليب التي تتكون من (١١٥) عبارة تقيس أحد عشر أسلوباً من أساليب التعليم، أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يميلون إلى الانغلاق أكثر من الانفتاح وإلى سرعة البديهة العشوائية وإلى استخدام اللمس والحركة أكثر من استخدام التبصر أو السمع وإلى الشمولية أكثر من الانطواء، مما كان سبباً في تفضيل النمط المغلق، وسرعة البديهة واللمس والشمولية.

وأجرى بايرنباوم وهاتيفا (Birenbaum & Hativa, 2006) دراسة حول طرائق الطلاب المعضلة في التدريس وأساليب التعلم في الموضوعات الأكاديمية المختلفة هدفت الدراسة إلى تحديد الأنواع المختلفة من طرق التدريس التي يفضلها الطلاب وتحديد طرقهم المفضلة في التعلم والكشف عن الفروق في الأساليب المتصلة للتعلم في بيئتين أكاديميتين مختلفتين تألفت عينة الدراسة من (١٧٥) طالباً جامعياً في كليتي الهندسة والتربية واستخدم الباحثان قوائم تقدير أسلوب التعلم كأداة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يفضلون بالدرجة الأولى أسلوب المحاضرة التي تتصف بالوضوح والتنظيم والإثارة وكانت الطريقة الثانية البيت فضلها الطلاب هي المحاضرة التي تهتم بتلبية احتياجات الطلاب في التعلم، أما طريقتا التدريس اللتان حصلتا على أدنى درجات التفضيل منهما نقل المعلومات وتشجيع التنظيم الذاتي، أما أساليب التعلم المتعلقة فكانت المنافسة، التذكر، الاستفسارات (الناقدة على التدريب).

كما أجرى وودرو وشام (Woodrow & Sham, 2001) دراسة بعنوان الطلاب الصينيون وتفضيلاتهم التعليمية، هدفت إلى استقصاء استجابات الطلاب الصينيين في مدارس مانشستر الكبرى للتعليم، تألفت عينة الدراسة من (١٥٠) طالباً بريطانياً - صينيّاً و (٢٠٠) طالباً أوروبياً - بريطانياً، تراوحت أعمار الطلبة بين (١٣-١٥) عاماً واستخدم الباحثان قوائم تقدير أسلوب التعلم كأداة لجمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير المعتقدات الصينية كان واضحاً في تفضيلات الطلاب الصينيين، وأظهرت النتائج أن هؤلاء الطلبة يؤمنون بالمعرفة وقوة الحفظ عن ظهر قلب أكثر من إيمانهم بالفهم، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بعدد من تفضيلات التعلم حيث كان الطلاب الصينيون - البريطانيون يفضلون الدراسة وحدهم أكثر مما يفضلونها في جماعات، كما كانوا لا

يجبون طرح الاسئلة. أما الطلاب البريطانيون الأوروبيون، فكانوا يفضلون حل المشكلات وتحديد آرائهم حول القضايا ذات العلاقة.

وفي دراسة آراغون وجونسون وشايك (Aragon, Jonson & Shaik, 2002) هدفت إلى تقييم الطلاب في مساق تعليمي على الانترنت الطلاب في مساق تعليمي تقليدي مباشر بهدف تحديد تفضيلات الطلاب المعرفية ومدى تأثيرها في نجاح الطالب تكونت عينة الدراسة من (١٩) طالباً جامعياً من طلبة الدراسات العليا وعدد المشاركين في مساق الانترنت (١٩) طالباً. استخدم الباحثون مقياس أسلوب التعليم وقائمة استراتيجيات التعلم والدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في التفضيلات الاجتماعية والبيئية بين طلاب المجموعتين. كما أشارت النتائج إلى أن طلاب مساق الانترنت كانوا أكثر تفضيلاً لأسلوب الملاحظة التأملية من طلاب المساق التقليدي وعلى الرغم من وجود هذه الفروق الدالة، فإن دلالتها زالت عندما ضبطت العوامل الأخرى المتعلقة بالنجاح.

وفي دراسة ستيل وبلانسكي ولينتش ولاسي ودفي (Steel, Plaensky, Lynch, Lacy, & Daffy, 2002) هدفت إلى تقصي العلاقة بين تفضيلات التعلم والاتجاهات نحو الحاسوب وتقييم الطلاب ببرنامج تعليمي مستند إلى الحاسوب. تألفت عينة الدراسة من (١٥١) طالباً من الذين أكملوا برنامج الحاسوب. واستخدم الباحثون قائمة تفضيلات التعلم ومقياس الاتجاهات نحو الحاسوب. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أي علاقة بين تفضيلات التعلم والاتجاهات نحو الحاسوب أو تقييم الطلاب للبرنامج التعليمي القائم على الحاسوب. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة يتخوفون من التعليم القائم على الحاسوب واعتقدوا أنه يؤثر سلباً على العلاقة التقليدية بين الطالب والمعلم.

كما أجرى جونز وريتشارد ومختاري (Jones, Reichard & Mokhrtai, 2003) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة المحتملة بين أساليب التعلم والمجال الأكاديمي وفيما إذا كانت تفضيلات التعلم لدى طلاب كليات المجتمع تختلف باختلاف المجال الأكاديمي كاللغة الإنجليزية أو الرياضيات أو العلوم أو الدراسات الاجتماعية كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور متغيرات الجنس والأداء الأكاديمي في تفضيلات التعلم عند الطلاب. تألفت عينة الدراسة من (١٠٥) من طلبة كلية مجتمع في منطقة ريفية من الغرب الأوسط الأمريكي، واستخدم الباحثون استبيان أساليب التعلم لـ كولب (Kolb, 1995)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن تفضيلات التعلم لدى طلاب كلية المجتمع اختلفت بشكل دال باختلاف التخصصات الأكاديمية الأربعة المذكورة أعلاه فقد كان أسلوب التجريب أقل تفضيلاً في الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية في حين كان أكثر تفضيلاً في العلوم والرياضيات وكان أسلوب الملاحظة التأملية أقل تفضيلاً في العلوم من المواد الأخرى. أما بالنسبة لأسلوب صياغة المفاهيم المجردة فكان أكثر تفضيلاً في الدراسات الاجتماعية من اللغة الإنجليزية أو غيرها وكان في الرياضيات أكثر تفضيلاً من غيرها. وفيما يتعلق بأسلوب التجربة الملموسة، فقد كان أكثر تفضيلاً في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية.

وفي دراسة (البقاعي، ٢٠٠٥) هدفت إلى الكشف في تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة طلبة المدرسة الثانوية في منطقة الجليل لغربي وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة منهم ٢٣٥ طالباً و (٢٤٥) طالبة واستخدم في الدراسة مقياس تفضيلات التعلم المعرفية من اعداده وتطويره وكان معامل ثبات المقياس (٠,٨٠) أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمارسون تفضيلات التعلم المعرفية بدرجة متوسطة حيث المتوسط الحسابي للمقياس (٣,٧١).

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ تعزى للتخصص على كافة أبعاد الدراسة ولصالح التخصص العلمي كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في أبعاد التذكر والمسؤولية والمثابرة والدافعية تعزى لمتغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ تعزى للحبس على أبعاد التفضيلات باستثناء بعد التذكر، فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ لصالح الإناث، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0,05)$ تعزى لنوع المدرسة على أبعاد الاستفسار العلمي أو التطبيق أو المبادئ.

أجراءات البحث :

يتناول هذا الجزء وصفاً مفصلاً لمجتمع الدراسة وعينتها ومتغيراتها وإجراءاتها والتحليلات الإحصائية المستخدمة في التوصل إلى النتائج.

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص (علمي / أدبي)

العدد	الفرع
٨٠٠	العلمي
١٠٠٠	الأدبي
١٨٠٠	المجموع

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة إذ تكونت عينة الدراسة من (٣٨٤) طالبة وشكلت ما نسبته (٢٠%) من مجتمع الدراسة من الطالبات المنتظمات على مقاعد الدراسة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في كلية عجلون الجامعية، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص علمي / أدبي.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

العدد	التخصص
٢٣٤	العلمي
١٥٠	الأدبي
٣٨٤	المجموع

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها استبانة البقاء الذي أثبتت صدقها والتي بقيت في مجموعها النهائي ٤٤ فقرة بعد عرضها على المحكمين وكان معامل ثبات الاستبانة (٠,٨٠).

كما تأكدت الباحثة من ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل الإنسان الداخلي حيث بلغت ككل (٠,٨٠) ثم أعادت الباحثة حساب معامل الاتساق الداخلي للأداة والجدول رقم (٣) يوضح

جدول رقم (٣)

يبين معامل الاتساق الداخلي للأداة

المجال	كرونباخ الفا
التذكر	٠,٨٦
الاستفسار العلمي	٠,٨٠
التطبيق	٠,٨٥
المبادئ	٠,٧٦
المثابرة	٠,٨٢
المسؤولية	٠,٨١
الدافعية	٠,٨٠
الكلي	٠,٨٠

تصحيح المقياس:

أعطيت الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ للإجابات بالترتيب بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، ودرجة منخفضة جداً ثم استخرجت علامة كل طالبة على المجالات الفرعية للأداة وعلى الأداة كاملة حددت العلامة الدنيا (٤٤) والعليا (٢٢٠) على الأداة كما اعتبر الباحث المعيار الاحصائي الأدنى للدلالة على معاني المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الأبعاد السبعة.

١. منخفض: المتوسط الحسابي من (١-٢,٤٤).

٢. متوسط: المتوسط الحسابي من ٣.

٣. عالي: المتوسط الحسابي من (٣,٠١ - ٥).

نتائج البحث :

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت إلى التعرف على تفضيلات التعلم المعرفية السائدة لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ومدى تأثرها بتخصص الطالبة (علمي / أدبي).
أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

ما تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية؟
للإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة كاملة والجدول رقم (٤) يوضح هذه المتوسطات والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب
المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٧	الدافعية	٣,٩٧	٠,٥٨	متوسط
٢	٦	المسؤولية	٣,٧٨	٠,٦٦	متوسط
٣	٥	المثابرة	٣,٩٢	٠,٥٢	متوسط
٤	٤	المبادئ	٣,٨١	٠,٦٨	متوسط
٥	٣	التطبيق	٣,٦١	٠,٥٨	متوسط
٦	٢	الاستفسار العلمي	٣,٦٦	٠,٥٥	متوسط
٧	١	التذكر	٣,٥٥	٠,٦٨	منخفض
		الأداة ككل	٣,٧١	٠,٤١	

يتبين من الجدول رقم (٤) بأن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت بين (٣,٩٧ - ٣,٥٥) بانحراف معياري (٠,٥٨ - ٠,٦٨) وكان المتوسط الحسابي ككل (٣,٧١) بانحراف معياري (٠,٤١) وهو التقدير بدرجة متوسطة.

وأن المجال السابع (الدافعية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٩٧ بانحراف معياري ٠,٥٨ وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة وجاء المجال الخامس مجال المثابرة بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٩٢ بانحراف معياري ٠,٥٢ ويقابل التقدير بدرجة متوسطة واحتل المرتبة الأخيرة التذكر بمتوسط حسابي ٣,٥٥ وبانحراف معياري ٠,٦٨ ويقابل التقدير بدرجة منخفضة.

وللتعرف على الفقرات ذات التقادير المرتفعة في الأداة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات الميعاري لفقرات كل مجال على انفراد ويوضح الجدول رقم (٥) هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	اتذكر التعليمات التي أقرأها بنفسي	٤,٠٣	٠,٨٤
٢	٦	استوعب المعلومات التي احصل عليها من الزيارات الميدانية بشكل كبير	٣,٨٨	٠,٩٤
٣	٥	اتفوق في التعلم عن طريق القراءة افضل من الطرق الأخرى	٣,٨٧	٠,٨٤
٤	١	أفرق بين الحقائق والآراء إذا ما اعطيت مادة علمية	٣,٨٨	١,٠٣
٥	٢	أتذكر الأشياء التي أتعلّمها عن طريق المحادثة أكثر من التي أتعلّمها عن طريق القراءة	٣,٣٢	٠,٩٣
٦	٤	أداوم على استذكار المواد الدراسية بعد انتهاء اليوم الدراسي	٢,٩٢	١,٨٢

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول التذكر تراوحت بين (٢,٩٢ - ٤,٠٣) بانحراف معياري (٠,٨٤ - ١,٠٣) وأن الفقرة رقم

(٣) والتي تنص أتذكر المعلومات التي أقرأها بنفسني احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وبانحراف معياري (٠,٨٤) ويقابل التقدير بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثانية احتلت الفقرة رقم ٦ والتي تنص على "استوعب المعلومات التي احصل عليها من الزيارات الميدانية بشكل كبير" بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وبانحراف معياري (٠,٩٤) ويقابل التقدير بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة "أداوم على استذكار المواد الدراسية بعد انتهاء اليوم الدراسي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وبانحراف معياري (١,٠٨) ويقابل التقدير بدرجة منخفضة.

المجال الثاني: الاستفسار العلمي

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٩	أبحث عن المصادر المختلفة للمعلومات لزيادة الحصيلة المعرفية	٣,٥٣	١,٠٠
٢	١٠	أستطيع استنتاج فرضيات جديدة من فرضية معروفة	٣,٤٦	١,٩٦
٣	١١	أستطيع الوصول إلى قاعدة عامة عن طريق فحص الأمثلة الجزئية	٣,٤١	١,٠٤
٤	٧	أثير أسئلة متعددة حول المقالات والقصص التي أقرأها	٣,٣٠	١,٠١
٥	٩	أبحث عن معلومات صحيحة حول المجتمع المعاصر	٣,١٢	١,٠٣

يتبين من الجدول رقم (٦) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني الاستفسار العلمي تراوحت بين ٣,١٢-٣,٥٣ وبانحراف معياري (٠,٩٨-١,٠٣) وإن الفقرة (٩) التي تنص على أبحث عن المصادر المختلفة للمعلومات لزيادة الحصيلة

المعرفية احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٣) وبانحراف معياري (١,٠٠) ويقابل التقدير بدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية احتلت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على استطيع استنتاج فرضيات جديدة معروفة بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وبانحراف معياري (٠,٩٦) ويقابل التقدير بدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة رقم (٩) والتي نصت على "أبحث عن معلومات صحيحة حول المجتمع المعاصر" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٢) وبانحراف معياري (١,٠٣) ويقابل التقدير بدرجة منخفضة.

المجال الثالث: التطبيق

جدول رقم (٧)

الانحرافات المعيارية لفقرة المجال الثالث مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٩	أفضل النشاطات العلمية المصحوبة بالحركة	٤,٣٣	٠,٩٧
٢	١٨	اقرأ التعليمات الإرشادية قبل البدء في اية مهمة جديدة	٣,٩٢	١,١١
٣	١٢	أدون الملاحظات في الحصة الدراسية	٣,٧٨	١,٠٤
٤	١٤	أطبق الأساليب التجريبية في إيجاد حل للمشكلات	٣,٧٧	١,١٢
٥	١٦	أثري تعلمي عن طريق المناقشة	٣,٦٦	١,٠٢
٦	١٧	أقوم اعتقادات الناس بشكل ناقد	٣,٦٦	٠,٩٧
٧	١٣	أستخدم المصادر الأصلية للمعلومات	٣,٤٧	٠,٩٦

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٨	١٥	أطبق مبادئ التعلم في الاكتساب المعرفي	٣,٠٨	١,١٨

يتبين من الجدول (٧) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث (التطبيق) تراوحت بين (٤,٣٣-٣,٠٨) وبانحراف معياري (٠,٩٦-١,١٨)، وأن الفقرة (١٩) التي تنص على "افضل النشاطات التعليمية المصحوبة بالحركة" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٩٧) ويقابل التقدير بدرجة عالية وفي المرتبة الثانية احتلت الفقرة رقم (١٨) والتي نصت "أقرأ التعليمات الارشادية قبل البدء في أية مهمة جديدة" بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وبانحراف معياري (١,١١) ويقابل التقدير بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (١٥) والتي نصت على "أطبق مبادئ التعلم في الاكتشاف المعرفي" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وبانحراف معياري (١,١٨) ويقابل التقدير بدرجة منخفضة.

المجال الرابع: المبادئ

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع مرتبة تنازلياً

العدد (٦٩)

٢٠٨

مجلة العلوم النفسية والتربوية

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢١	أفضل العمل التطبيقي على العمل النظري	٤,٣٤	٠,٨٦
٢	٢٣	أركز على معرفة الأهداف التي تتضمنها أية خبرة جديدة	٤,١٤	٠,٧٨
٣	٢٠	أفرق بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخطأ	٤,١١	٠,٩٢
٤	٢٢	أفرق بين الكل والجزء إذا ما أعطيت مادة علمية	٤,٠٥	١,٠٧
٥	٢٤	أقارن عملي بأعمال الطلاب الأخرى	٣,٨٥	٠,٩٢
٦	٢٥	أقارن بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في حال تقديم مسوغات لأية دراسة	٣,٦٦	١,٠٥
٧	٢١	أفرق بين المفاهيم الأساسية والمفاهيم الفرعية للمواد الدراسية	١,٤٤	١,١٢

يتبين من الجدول رقم (٨) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع (المبادئ) تراوحت بين (٤,٣٤-٣,٤٤) وبانحراف معياري (٠,٧٨-١,١٢) وأن الفقرة رقم (٢٦) والتي نصت على "أفضل العمل التطبيقي على العمل النظري" يمتوسط حسابي (٤,٣٤) بانحراف معياري (٠,٨٦) ويقابل التقدير بدرجة عالية. وفي المرتبة الثانية احتلت الفقرة رقم (٢٣) والتي نصت على "أركز على معرفة الأهداف التي تتضمنها أية خبرة جديدة" بمتوسط حسابي (٤,١٤) وبانحراف معياري (٠,٧٨) ويقابل

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

التقدير بدرجة عالية. وجاءت الفقرة رقم (٢١) والتي نصت على "أفرق بين المفاهيم الأساسية والمفاهيم الفرعية للمواد الدراسية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٠٤٤) وبانحراف معياري (١,١٢) ويقابل التقدير بدرجة منخفضة.

المجال الخامس: المثابرة

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٢	أبذل كل ما بوسعي لإنجاز المهمات التعليمية المطلوبة مني	٤,٢٧	٠,٨٨
٢	٢٨	أنجز الكثير عندما أدرس مواداً أفضّلها	٤,٢٨	٠,٩٣
٣	٣٠	أرغب باتمام أداء المهمة التي بدأتها قبل البدء بمهمة جديدة	٤,٠١	١,٠٠
٤	٣١	أستمتع باتمام المهمات الدراسية التي تسمح لي بفترة استراحة	٣,٩٨	١,١٢
٥	٢٩	الوضع المادي للأسرة يدفعني نحو تحسين أدائي الأكاديمي	٣,٩٢	١,١٤
٦	٢٧	أصر على امتلاك حد أدنى من المعرفة حول ما أدرسه	٣,٦١	١,٣٣

يتبين من الجدول رقم (٩) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الخامس (المثابرة) تراوحت بين (٤,٢٧-٣,٦١) بانحراف معياري (١,٣٣-٠,٨٨) وأن الفقرة رقم (٣٢) والتي تنص على "أبذل كل ما بوسعي لإنجاز المهمات التعليمية المطلوبة مني" احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٧) وبانحراف معياري (٠,٨٨)

ويقبل التقدير بدرجة عالية، وفي المرتبة الثانية احتلت الفقرة رقم (٢٨) والتي نصت على "انجز الكثير عندما ادرس مواداً افضلها" بمتوسط حسابي (٤,٢٨) وبانحراف معياري (٠,٩٣) ويقبل التقدير بدرجة عالية، وجاءت الفقرة رقم (٢٧) والتي نصت على "أصر على امتلاك حد أدنى من المعرفة حول ما أدرسه" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦١) وبانحراف معياري (١,٣٣) ويقابل التقدير بدرجة متوسطة.

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات

الرتبة	الر قم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٨	أدوام على مزاوله أعماله في المكتبة لإنجاز واجباته الدراسية بعد الدوام	٤,٥٧	١,١١
٢	٣٦	أخترت تخصصي بمحض إرادتي	٤,١٧	١,٠١
٣	٣٧	أنجز المهمات العملية الموكولة إلي بنفسي	٣,٧٧	١,١٢
٤	٣٥	كان للأسرة دور كبير في اختيار تخصصي	٣,٥٦	١,٠٤
٥	٣٣	أشعر بأن الاحتياجات البيئية أثراً مباشراً في تفضيلاتي التعليمية	٣,٢٢	١,١٨
٦	٣٤	مستوى دخل أسرتي يمكنني من الوصول إلى مصادر المعلومات بحرية أكبر	٢,٩٨	١,٣٥

يتبين من الجدول رقم (١٠) بأن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال السادس (المسؤولية) تراوحت بين (٢,٩٨-٤,٥٧) وبانحراف معياري (١,١١-١,٣٥) وأن الفقرة رقم (٣٨) والتي تنص على "أدوام على مزاوله أعماله في المكتبة لإنجاز واجباته الدراسية بعد اليوم الدراسي" بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وبانحراف معياري (١,١١) ويقابل التقدير بدرجة عالية، وفي المرتبة الثانية احتلت الفقرة رقم (٣٦) والتي

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

نصت على "اخترت تخصصي بمحض إرادتي" بمتوسط حسابي (٤,١٧) وبانحراف معياري (١,٠١) ويقابل التقدير بدرجة عالية، وجاءت الفقرة رقم (٣٤) والتي نصت على "مستوى دخل أسرتي يمكنني من الوصول إلى مصادر المعلومات بحرية أكبر" بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وبانحراف معياري (١,٣٥) ويقابل التقدير بدرجة منخفضة.

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السابع مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الر قم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٣	أشعر بالسعادة عند حصولي على علامات مرتفعة	٤,٨٧	٠,٩٢
٢	٤٤	أشعر بالسعادة عندما يثني استاذي على عملي	٤,٣٤	١,٠١
٣	٣٩	أبحث عن المعرفة الجديدة في ميدان دراستي	٣,٩٨	١,١٢
٤	٤٢	أشعر بدافع داخلي نحو الدراسة	٣,٥٥	١,٠١
٥	٤٠	حاجة المجتمع المحلي دفعتني لاختيار تخصصي الدراسي	٣,١٢	١,٢١
٦	٤١	القيم المحلية في بيئتي حددت بشكل كبير توجهي الأكاديمي	٣,٠١	١,٣٣

يتبين من الجدول رقم (١١) بالمتوسطات الحسابية لفقرات المجال السابع (الدافعية) تراوحت بين (٤,٨٧-٣,٠١) بانحراف معياري (١,٣٣-٠,٩٢) وأن الفقرة رقم (٤٣) والتي تنص على "أشعر بالسعادة عند حصولي على علامات مرتفعة"

احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٨٧) وبانحراف معياري (٠,٩٢) ويقابل التقدير بدرجة عالية، وفي المرتبة الثانية احتلت الفقرة رقم (٤٤) والتي نصت على "أشعر بالسعادة عندما يثني استاذي على عملي" بمتوسط حسابي (٤,٣٤) وبانحراف معياري (١,٠١) ويقابل التقدير بدرجة عالية. وجاءت الفقرة رقم (٤١) والتي نصت على "القيم المحلية في بيئتي حددت بشكل كبير توجهي الأكاديمي" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠١) وبانحراف معياري (١,٣٣) ويقابل التقدير بدرجة منخفضة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تفضيلات التعلم المعرفية عند طالبات كلية عجلون باختلاف التخصص؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الأداة وللاداة كلية موزعة حسب متغيرات الدراسة فكانت كما في الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)

جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد حسب متغيرات

الدراسة (علمي/أدبي)

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلمي	٣,٧٨	٠,٣٨
الأدبي	٣,٥٢	٠,٢٦
الكلية	٣,٤٧	٠,٣٢

يتضح من الجدول رقم (١٢) بأن هناك فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات العينة في تفضيلات التعلم حسب متغيرات الدراسة.

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

وللتعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة في التفضيلات المعرفية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير التخصص فكانت كما في الجدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والأداة حسب التخصص

المجال	علمي		أدبي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر	٣,٦٧	٠,٥١	٣,٤٨	٠,٤٤
الاستفسار العلمي	٣,٥٥	٠,٦٨	٣,٢١	٠,٥٨
التطبيق	٣,٨٤	٠,٥٢	٣,٤٩	٠,٤٩
المبادئ	٤,٠٨	٠,٤٨	٣,٧٥	٠,٥٢
المثابرة	٤,٦٧	٠,٥٨	٣,٨٨	٠,٥٥
المسؤولية	٣,٧٥	٠,٥٥	٣,٤٩	٠,٥٠
الدفاعية	٣,٥٦	٠,٦٣	٣,٥٥	٠,٦٤
الإدابة ككل	٣,٨٦	٠,٤٠	٣,٥٦	٠,٣٨

يتضح من الجدول رقم (١٣) بأن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في تقديرات افراد عينة الدراسة في تفضيلات التعلم المعرفية عند طالبات كلية عجلون الجامعية تبعاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي) وللتعرف على مصادر تلك الفروقات تم استخدام تحليل التباين المتغير، والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك

جدول رقم (١٤)

يبين نتائج تحليل التباين

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ق	مستوى الدلالة

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

٠,٠٠٠	٢,٦٣٣	١	٥,٢٨٨	التذكر
٠,٠٠٠	٤,٢٣٤	١	٨,٤٦٨	الاستفسار
٠,٠٠٠	٦,٠٥٣	١	١٢,١١٦	العلمي
٠,٩٠٠	٤,٩٩٤	١	٩,٩٩٨	التطبيق
٠,٠٢٤	١,١٨٣	١	٢,٣٧٦	المبادئ
٠,٠٠٠	٢,٨٢٣	١	٥,٦٥٦	المتابعة
٠,٠٠٠	٥,٧٣٤	١	١١,٤٥٨	المسؤولية
٠,٠٠٠	٣,٣٦٣	١	٦,٥٢٣	الدافعية
				الأداة ككل

يتضح من الجدول رقم (١٤) بأنه توجد فروقات ذات دلالة احصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد الدراسة تعزى لمتغير التخصص بين التخصص العلمي والأدبي ولصالح التخصص العلمي وللتعرف لصالح أي فئة تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٥)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمتغير التخصص (علمي/أدبي)

المجال	التخصص	علمي	أدبي
الأداة ككل	علمي	٠,٣٠ *	
	أدبي		

يتبين من الجدول رقم (١٥) بأن هناك فروق دالة احصائية في تفضيلات التعلم تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي) ولصالح التخصص العلمي.
مناقشة النتائج والتوصيات :

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج والتي اسفرت عن الدراسة وتفسيرها والتوصيات التي تقترحها الباحثة في ضوء النتائج وسيتم مناقشة النتائج وتفسيرها تبعاً لسؤالها الدراسي.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

ما تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية مجتمع عجلون الجامعية؟
أظهرت النتائج بأن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل بلغ (٣,٩٧) وهو يقابل درجة متوسطة وهذا يعني أن طالبات كلية عجلون الجامعية يقمن بالإجراءات التي تنمي تفضيلات التعلم المعرفية بدرجة متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم الاهتمام الكافي بتفضيلات التعلم من قبل مدرسي المواد المختلفة. أما على مستوى الأبعاد التي تتكون منها أداة الدراسة، أظهرت نتائج هذه الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول أن طالبات كلية عجلون الجامعية لديهن تفضيلات تعلم معرفية يقمن بتوظيفها أثناء الدراسة فمثلت هذه التفضيلات في البعد الأول الدافعية فقد حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وهو بدرجة متوسطة إذ يمكن القول أن الطالبات يمارسن تفضيلات التعلم المعرفية فيما يتعلق ببعد الدافعية بدرجة متوسطة وقد جاءت الفقرة (٣٠) على متوسط حسابي (٤,٠٣) أ تذكر التعليمات التي أقرأها بنفسني في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٣) ويعزى ذلك أن الطالبات يبذلن جهداً أكبر في الحصول على المعرفة مما يبقي المعرفة مخزونة أكثر في حين جاءت الفقرات (٦ ، ١) استوعب المعلومات التي احصل عليها من الزيارات الميدانية بشكل كبير وأفرق بين الحقائق والآراء إذا ما اعطيت مادة علمية بمتوسط حسابي (٣,٨٨) ويستدل من الطالبات أن الطالبات يهتمون بالزيارات الميدانية للحصول على المعرفة ويتضمن بالحقائق والآراء قبل تذكر الأشياء التي يتعلمنها عن طريق المحاولة.

وحصل بعد المثابرة على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وهو بدرجة عالية ويمكن القول أن الطالبات يمارسن تفضيلات التعلم المعرفية فيما يتعلق ببعد الدافعية بدرجة عالية، وقد حصلت فقرة في هذا البعد على أعلى متوسطات حسابية لفقرات الأداة ككل إذ حصلت الفقرة رقم (٣٢) أبذل كل ما بوسعي لإنجاز المهمات التعليمية المطلوبة مني ويعزى ذلك إلى أن الطالبات يبذلن جهداً كبيراً للحصول على درجات وعلامات مرتفعة في الامتحانات وأن الفقرة (٢٨) أنجز الكثير عندما أدرس مواداً أفضّلها، حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٨) ويعزى ذلك إلى أن رغبة الفرد بالمادة التي يفضلها يساعد على الإنجاز الذي حققه.

كما أن الفقرة رقم (٣٠) أرغب بآتمام أداء المهمة التي بدأتها قبل البدء بمهمة جديدة، حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠١) ويعزى ذلك إلى رغبة الطالبة بآتمام المهام التي تبدأ بها قبل البدء بمهمة جديدة مما يعزز فيها الإنجاز ويحفزها إلى القيام بمهمة جديدة.

كما حصلت الفقرة (٣١) استمتع بآتمام المهمات الدراسية التي تسمح لي بفترة استراحة على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٩٨) ويعزى ذلك إلى أن فترة الاستراحة تعطي المتعة للطالب، أما الفقرة (٢٤) "الوضع المادي للأسرة يدفعني نحو تحسين أدائي الأكاديمي" حصلت على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٩٢) ويعزى ذلك إلى أن الطلبة يتحدون الوضع المادي للأسرة مما يدفعهم إلى تحسين وضعهم أو أدائهم الأكاديمي.

وحصل بعد المبادئ على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨١) وهو بدرجة متوسطة ويمكن القول أن الطالبات يمارسن تفضيلات التعلم المعرفية فيما يتعلق ببعد التصنيف بدرجة متوسطة وقد جاءت الفقرة (١٩) أفضل النشاطات التعليمية المصحوبة بالحركة في هذا البعد على متوسط حسابي (٤,٣٣) وهو بدرجة عالية

وهي الفقرة كما حصت جميع فقرات هذا المجال على درجات مرتفعة مما يعني أن الطالبات يمارسن التفضيلات التعليمية المعرفية على بعد التطبيق بدرجة عالية لإنجاز المهمات الدراسية.

وحصل بعد المسؤولية على المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وهو بدرجة عالية ويمكن القول أن الطالبات يمارسن تفضيلات التعلم المعرفية فيما يتعلق ببعد المبادئ بدرجة عالية، وقد جاءت جميع فقرات المجال بدرجة عالية كتفضيل العمل التطبيقي على العمل النظري، وأركز على معرفة الأهداف التي تتضمنها المعلومات الصحيحة والمعلومات الخطأ، وأفرق بين الكل والجزء إذا ما أعطيت مادة علمية، واقارن عملي بأعمال الطلاب الآخرين، واقارن بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في حال تقديم مسوغات لأية دراسة حيث المتوسطات الحسابية (٤,٣٤ ، ٤,١٤ ، ٤,١١ ، ٤,٠٥ ، ٣,٨٥ ، ٣,٦٦) على الترتيب، بينما جاءت الفقرة رقم (٢١) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (١,٤٤) وهو يقابل الدرجة المنخفضة مما يدل على أن طالبات كلية عجلون يمارسن التفضيلات السنة الأولى بشكل كبير قبل التفريق بين المفاهيم الأساسية والمفاهيم الفرعية للمواد الدراسية.

وحصل بعد التطبيق على المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٦١) وهو بدرجة عالية، كما جاءت جميع فقرات هذا المجال بمتوسطات عالية حيث الفقرات (١٩ ، ١٨ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٣ ، ١٥) حصلت على متوسطات حسابية (٤,٣٣ ، ٣,٩٢ ، ٣,٧٨ ، ٣,٧٧ ، ٣,٦٦ ، ٣,٦٠ ، ٣,٤٧ ، ٣,٠٨) على التوالي وهي تقابل الدرجة العالية مما يدل على أن طالبات كلية عجلون الجامعية بالتفضيلات المعرفية التالية بدرجة عالية وهي أفضل النشاطات التعليمية المصحوبة بالحركة، وأقرأ التعليمات الإرشادية قبل البدء في أي مهمة جديدة، وأدون الملاحظات في الحصة الدراسية، وأطبق الأساليب التجريبية في إيجاد حل المشكلات، وأثري

تعلمي عن طريق المناقشة، أقوم اعتقادات الناس بشكل ناقد، واستخدم المصادر الأصلية للمعلومات، وأطبق مبادئ التعلم في الاكتساب المعرفي وذلك من أجل الإنجاز الدراسي المرتفع ويعزى كل ذلك إلى أن هذه الممارسات التفضيلية تساعد على الإنجاز وتثبت المعلومات.

أما بعد الاستفسار العلمي فقد حصل على المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وهو بدرجة عالية، ويمكن القول أن الطالبات يمارسن تفضيلات التعلم المعرفية فيما يتعلق ببعد الاستفسار العلمي بدرجة عالية. وجاءت الفقرة (٩) "أبحث عن المصادر المختلفة للمعلومات لزيادة الحصيلة المعرفية" بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وهو دور عالي، في حين حصلت الفقرة (٩) "أبحث عن معلومات صحيحة حول المجتمع المعاصر" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٢).

أما بعد التذكر فقد حصل على المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وهو أقل متوسط حسابي لهذه الأبعاد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد (٢,٩٢-٤,٠٣). وحصلت الفقرة رقم (٣) "أتذكر التعليمات التي أقرأها بنفسني" على المرتبة الأولى وهي بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وهو دور عالي ويعزى ذلك إلى قدرة الطالبة على تذكر الأشياء التي تقرأها بنفسها. أما الفقرة رقم (٤) "أداوم على استذكار المواد الدراسية جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وهو منخفض. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة يعودون إلى البيت متعبين من اليوم الدراسي وبحاجة إلى الراحة لإنجاز واجباتهم الدراسية بعد الدوام.

لقد تبين من هذه الدراسة أن طالبات كلية عجلون يوظفن التفضيلات المعرفية بالشكل التالي: الدافعية، المثابرة، المبادئ، المسؤولية، التطبيق، الاستفسار العلمي، التذكر.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

هل تختلف تفضيلات التعليم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية باختلاف التخصص (علمي/ أدبي)؟

أشارت نتائج الدراسة بالنسبة لالعلاقة متغير التخصص الدراسي مع التفضيلات التعلم المعرفية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً في تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) ولصالح الطالبات ذوي التخصص العلمي ويمكن أن يعزى السبب إلى أن طبيعة المواد التي تدرسها الطالبة في التخصص العلمي تختلف عن مواد التخصصات الأخرى وأن الدافعية عالية لديهن وأن هذه المواد بحاجة إلى الكثير من المثابرة والمبادئ والمسؤولية، وأن الطالبة في التخصص العلمي غالباً ما تختار التخصص بنفسها مما يؤدي بها إلى التعلم والإنجاز بدافعية ومسؤولية أكبر سعياً وراء النجاح.

كما يعزى الفرق إلى الاختلاف في أساليب المعلمين والمعلمات في توصيل المعلومة وإتاحة الفرصة للطالب لممارسة الأساليب المختلفة من حيث توفير المختبرات وأجهزة الحاسوب وغيرها من مصادر التعلم واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Kempa & Tamir, 1977)، ودراسة دكنا (١٩٨٩) حيث اجمعت نتائج هذه الدراسات على وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بما يلي:
١. إجراء الدراسات تتعلق بالتفضيلات المعرفية عند المعلمين وإيجاد التوافق وعدم التوافق بين تفضيلات الطلبة وتفضيلات المعلمين على تحصيل الطلبة.

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

٢. إجراء دراسة لمقارنة أساليب تعلم الطلبة ذوي التخصصات المختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- بقاعي، حسام. (٢٠٠٥). تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الغربي وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- دعنا، زينات. (١٩٨٩). أساليب تعلم طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Aragon, S Johnson, S & Shaik, N. (2002). The influence of learning style preferences on students success in online versus face – to – face environments. **The American Journal of Distance Education**, Vol. 16 No. 4, p. 227.
- Birenbaum, Mand Hativa, N. (2000). Who prefers what? Displanary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. **Research in High Education**, Vol. 41, No. 2, p. 209.
- Dajani, Majida. (1999). **The language learning styles of Palestinian learner at the 10th Grad**. Al-Quads University unpublished M.A.
- Dunn, R Dunn K & Price, G (1979). **Productivity Environmental preference survey**.
- Jones, C. Relchard, C & Mokhari, K (2003). Are students learning styles discipline specific. **Journal of Research and practice**, Vol. 27, No. 5, p. 363.
- Kempe, & Tamir, P. (1978). Cognitive preferences styles and across three science disciplines. **Science Education**, Vol. 62, No. 2. p. 143-152.

- Lunetto, V & Tamir, P. (1978). Cognitive Preference in biology of a group of talented high school students. **Journal of Research in Science Teaching**. Vol. 15, No. 1, p. 59-64.
- Monaught, G (1982). Relationship between cognitive preferences and achievement in chemistry. **Journal of research in Science teaching**, Vol. 19, No. 2, p. 177-186.
- Shindler, J. (1998). Who gets into teaching? Cognitive style as a variables in predicting teaching as a career choice. **Research**, U.S.A. p. 1-12.
- Steele, D. Pahensky, J. Lynch, T. Lacy, N. & Duffy, S. (2002). Learning preference, computer attitudes, and student, evaluation of computerized instruction. **Medical Education**. Vol. 36, No. 3, p. 225.
- Woodrow, D & Sham, S. (2001). Chinese pupils their preferences. **Ethnicity and Education**, Vol. 4, No. 4, p. 377.

ملحق رقم (١)

الاستبانة

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
البعد الأول: التذكر						
١	أفرق بين الحقائق والآراء إذا ما أعطيت مادة علمية					
٢	أتذكر الأشياء التي أتعلمها عن طريق المحادثة أكثر من التي اتعلمها عن طريق					

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	القراءة					
٣	أتذكر التعليمات التي أقرأها بنفسي					
٤	أدوم على استذكار المواد الدراسية بعد انتهاء اليوم الدراسي					
٥	انقوى في التعلم عن طريق القراءة أفضل من الطرق الأخرى					
٦	استوعب المعلومات التي احصل عليها من الزيارات الميدانية بشكل كبير					
البعد الثاني الاستفسار العلمي						
٧	أثير أسئلة متعددة حول المقالات والوصف التي أقرأها					
٨	أبحث عن المصادر المختلفة للمعلومات لزيادة الحصيلة المعرفية					
٩	استطيع استنتاج فرضيات					

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	جديدة من فرضية معروفة					
١٠	استطيع الوصول إلى قاعدة عامّة عن طريق محص الأمثلة الجزئية					
١١	أبحث عن معلومات صحيحة حول المجتمع المعاصر					
البعد الثالث: التطبيق						
١٢	أدون الملاحظات في الحصة الدراسية					
١٣	أستخدم المصادر الأصلية للمعلومات					
١٤	أطبق الأساليب التجريبية في إيجاد حل للمشكلات					
١٥	أطبق مبادئ التعلم في الاكتساب المعرفي					
١٦	أثري تعليمي عن طريق المناقشة					
١٧	أقدم اعتقادات الناس بشكل ناقد					

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
١٨	أقرأ التعليمات الارشادية قبل البدء في أية مهمة جديدة					
١٩	افضل النشاطات التعليمية المصحوبة بالحركة					

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	البعد الرابع: المبادئ					
٢٠	أفرق بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخطأ					
٢١	أفرق بين المفاهيم الأساسية والمفاهيم الفرعية للمواد الدراسية					
٢٢	أفرق بين الكل والجزء إذا ما اعطيت مادة علمية					
٢٣	أركز على معرفة الأهداف التي تتضمنها أية خبرة					

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	جديدة					
٢٤	أقارن عملي بأعمال الطلاب الآخرين					
٢٥	أقارن بين الحجج القوية والحجج الضعيفة في حال تقديم مسوغات لأية دراسة					
٢٦	أفضل العمل التطبيقي على العمل النظري					
البعد الخامس: المثابرة						
٢٧	أصر على امتلاك حد أدنى من المعرفة حول ما أدرسه					
٢٨	أنجز الكثير عندما أدرس مواداً أفضلها					
٢٩	الوضع المادي للأسرة يدفعني نحو تحسين أدائي الأكاديمي					
٣٠	أرغب باتمام أداء المهمة التي بدأتها قبل البدء					

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	بمهمة جديدة					
٣١	أستمتع باتمام المهمات الدراسية التي لي بفترة استراحة					
٣٢	أبذل كل ما بوسعي لإنجاز المهام التعليمية المطلوبة مني					
البعد السادس: المسؤولية						
٣٣	أشعر بأن الاحتياجات البيئية أثراً مباشراً في تفضيلاتي التعليمية					
٣٤	مستوى دخل الأسرة يمكنني من الوصول إلى مصادر المعلومات بحرية أكبر					
٣٥	كان للأسرة دور كبير في اختيار تخصصي					
٣٦	اخترت تخصصي بمحض إرادتي					
٣٧	أنجز المهمات العملية					

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
.....أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	الموكولة لي بنفسني					
٣٨	أداوم على مزاولة أعمالني فني المكتبة لإنجاز واجباتني المدرسية بعد الدوام					
	البعد السابع: الدافعية					
٣٩	أبحث عن المعرفة الجديدة فني ميدان دراستني					
٤٠	حاجة المجتمع المحلي دفعني لاختيار تخصصني الدراسني					
٤١	القيم المحلية فني بيئتي حددت بشكل كبير توجهني الأكاديمي					
٤٢	أشعر بدافع داخلي نحو الدراسة					
٤٣	أشعر بالسعادة عند حصولني على علامات مرتفعة					
٤٤	أشعر بالسعادة عندما يثني					

تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي
أ.م.د. رفقة خليف سالم

الرقم	الفقرة	درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
	استاذي على عملي					

Abstract

Refgah Khlaef Salem

**This study attempted to investigate the
 cognitive learning preferences among a sample
 of Ajloun college in Jordan**

Through answering the following questions:

1. What are the cognitive learning preferences among Ajloun college students?
2. Do cognitive learning preferences among Ajloun college students differ according specialization?

To achieve the objectives of the study, a sample of Ajloun college students was chosen consisting of (38٤) students.

The researcher used a cognitive learning preferences instrument which Al Buqai developed. The instrument validity was assured preferences experienced judges. Reliability was calculated by cronbach – Al pha with a consistency coefficient of (0.80).

Means and standard deviation were calculated for each dimension and for the instrument as a whole. MANOVA was used to answer the second question of the study.

The results showed that students cognitive learning preferences were at an average level, the mean for total instrument was (3.71).

Results showed statistically significant differences at ($0.05=\alpha$) attributed to specialization on all study dimensions in favor of scientific stream.

Keyword: Cognitive Learning Preferences.

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل
مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي
علي عطية عذاب العتابي

مشكلة البحث :

تؤثر ثقافة المجتمع تأثيراً كبيراً في توجيه المناهج التي تعهد للمؤسسات التعليمية أو التي يقع على عاتقها نقل تراث المجتمع إلى الأجيال الناشئة فالقيم والأفكار والعادات والتقاليد والأعراف واللغة التي يتميز بها مجتمع ما ، هي التي يحاول الحفاظ عليها من خلال ترجمتها إلى أهداف ومحتويات ونشاطات تعليمية تربوية مصاحبة وخبرات عملية واقعية (الحلبوسي ٢٠٠٣ :ص٣٩)

التربية البيئية ، هي نمط من التربية، يهدف إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، وفي مختلف التخصصات التي من شأنها أن تحقق لديهم الوعي البيئي المناسب، وذلك لتقدير العلاقات المعقدة بينهم وبين بيئاتهم، وتوضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئة المختلفة ، وحسن استغلالها لصالحهم ، والعمل على المساهمة في حل مشكلاتها، حفاظاً على حياتهم الكريمة ، ورفعاً لمستوى معيشتهم . (kagan 2000 p98)

إن المادة العلمية في مجال البيئة ليست معارف وحدها، يتزود الإنسان بمعلومات مختلفة وحقائق عن عناصر البيئة ومشكلاتها، بل هي مهارات متنوعة واتجاهات وقيم متعددة نحو البيئة، يكتسبها الإنسان . (الدمرداش ١٩٨٨م)

ويعد (ستاب (STAPP, 1978)، أول من وضع برنامجاً للتربية البيئية ، وحدد فيه مفاهيم تنسجم مع تعدد مجالاتها، إذ يتضمن البرنامج : النظام البيئي،

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

والسكان، والاقتصاد والتكنولوجيا، والقرارات البيئية ، والأخلاقيات البيئية .

(مطالع،

١٩٩٥:ص٦٦)

ثم توالت جهود المهتمين بالتربية البيئية في رصد مفاهيم مقترحة للمناهج الدراسية. على اختلاف تخصصاتها ومراحلها التعليمية، إذ أشارت دراسة إلى مفاهيم بيئية مقترحة في مناهج العلوم والتربية الصحية في المرحلة الابتدائية مثل: مفهوم البيئة ، والموارد الطبيعية في البيئة ، والمشكلات البيئية ، والتوازن البيئي، وحماية البيئة . وأظهرت نتائج الكتابات البيئية مدى تناول المناهج الدراسية لمفاهيم التربية البيئية ووصفته بأنه متواضع جداً وأوصت بضرورة إعادة النظر في عرض مفاهيم التربية البيئية لأن هذه الحال لمستوى تناول المناهج الدراسية لمفاهيم التربية البيئية، قد يكون مسؤولاً عن التحصيل العلمي البيئي القاصر، وبالتالي تدنى الوعي البيئي للتلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى غياب التعامل المناسب مع البيئة، فيترتب على ذلك ظهور مشكلات بيئية مختلفة.

(جعفني

٢٠٠٤:ص١٧٥)

وقد ظهرت جهود تعليمية جديدة تساند المناهج الدراسية في نشر الوعي البيئي المرغوب فيه لدى التلاميذ ، مثل : توفير معلمين من ذوي الخبرة في مجال التربية البيئية يقومون على تدريب التلاميذ على تعلم العناية بالبيئة وذلك من خلال إعداد برنامج تعليمي ويركز على مفاهيم بيئية ذات صلة ببيئاتهم. (Anderson, &

et al, 1998)

ويرى الباحث إن التحصيل العلمي البيئي للتلاميذ عملية متراكمة ، تبدأ مع

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

التلميذ منذ الصغر . يكتسب خلالها أساسيات البيئة، ثم يتدرج في تحصيل معارف ومهارات واتجاهات وقيم بيئية تتناسب مع المرحلة الدراسية . وإذا كان هذا مهماً في المراحل الدراسية، فإن هذه الأهمية تتعاضد في المرحلة الابتدائية، باعتبارها مرحلة تأسيسية ، لهذا جاءت الدراسة الحالية ، لتحديد أثر التربية البيئية في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

أهمية البحث :

لأهمية البيئة والتربية كان لابد إن يتوجه النظام التربوي نحو مؤسسات التعليم في جميع مراحل النظامية وفعالياته غير النظامية ، ذلك التوجه الذي ينتظر الجهود النظرية لإدخال المفاهيم البيئية وفق فلسفة تربوية بيئية وطريقة تأثره بالمشكلات البيئية وبفهم جديد للمناهج المدرسية ومحتوياتها ، والطرائق وإمكانيات تطويرها لتتلاءم مع فعاليات التعليم البيئي والتربية البيئية ، ضمن سياق تجديدي وتطويري للنظام التربوي ، والفعاليات التربوية ، تتناول شمولية التجديد والتغيير وهذا ما يهدف إليه التقدم ، لا يمكن إن يكون إلا بالمعرفة ، معرفة الحياة ومعرفة طبيعة المجتمع .
(الخلبوسي ٢٠٠٣ :ص٣٨)

أخذت التربية البيئية مفهوماً شاملاً بشكل يعد أساساً للنظام التربوي ككل وأصبحت النظرة إليها (كمنهج تربوي لتكوين الوعي البيئي لدى الناشئة ، وتكوين القيم والاتجاهات والمهارات التي تنظم سلوك الأفراد وتمكنهم من الإسهام الحقيقي في حماية البيئة وحل مشكلاتهم من خلال التفاعل مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية) ، وهو مفهوم يتسم بالشمولية لمقومات النشاط التربوي من جهة وبالتكاملية بين هذه المقومات لتحقيق أهداف التربية البيئية متجسدة في نهاية المطاف في محاكمة

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

الإنسان الفكرية للظواهر البيئية وفي مواقف وسلوكه الاجتماعي تجاهها .
(الطبوسي ٢٠٠٢ : ص٢٠٢)

تعمل التربية البيئية على ربط المعرفة المدرسية بالواقع البيئي الذي يعيش فيه التلاميذ ، وإعداد المتعلم ليكون مواطناً سوياً يتحسس مشاكل مجتمعة ويعمل للمحافظة على بيئة طبيعية ووقايتها .
(حضر ٢٠٠٦ : ص٧٥)

هدف البحث وفرضيته:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، عن طريق التحقق من الفرضية الآتية :-

ليس هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تدرس مادة العلوم العامة باستخدام طريقة التربية البيئية ومتوسط تحصيل درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) .

حدود البحث :

١- عينة من الصف السادس الابتدائي في مدرسة الزمرد الابتدائية / الرصافة الثانية .

٢- مادة العلوم العامة المقرر تدريسه للصف السادس الابتدائي من قبل وزارة التربية في العراق ، وتم اختيار تدريس الفصل الأول والثاني والثالث من الكتاب المذكور أعلاه .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

٣- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) .

تحديد المصطلحات :

التربية البيئية :

عرفها :

١- (خضر ٢٠٠٦) بأنها :

(عبارة عن برنامج تعليمي يهدف الى توضيح علاقة الإنسان وتفاعله مع بيئة الطبيعة) .

(٢٠٠٦ :ص ٧٥)

٢- (النوح ٢٠٠٧) بأنها :

(عبارة عن عملية منظمة تهدف الى تزويد التلاميذ بالمعلومات البيئية المرغوب فيها ، وذلك لتنمية ثقافتهم البيئية) .

(٢٠٠٧ : ص ٦)

طريقة التدريس :

عرفها :

١- (محمد ١٩٩١) : بأنها :

(عبارة عن خطوات محددة يتبعها المعلم لتحفيز التلاميذ أكبر قدر ممكن من المادة العلمية) .

(محمد

(١٩٩١ : ص ٤٠)

٢- (جامل ٢٠٠٢) : بأنها :

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

(مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة التلاميذ في الوصول الى أهداف تربوية محددة) . (جامل ٢٠٠٢ : ص ١٦)

التحصيل : عَرَفه:

١. (وبستر ١٩٧١) (Webster1971) بأنه:
(انجاز الطالب نوعياً وكمياً خلال فصل دراسي معين). (Webster1971p16)
٢. (فاخر ١٩٨٧) بأنه:

(المستوى الذي يصل إليه المتعلم في التعلم الدراسي) . (فاخر ١٩٨٧: ص١٢)

مادة العلوم العامة : (التعريف الإجرائي) :
(هو المنهاج المقرر تدريسه للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ . ويضم في طياته دراسة العلاقة بين الإنسان والبيئة) .
الصف السادس الابتدائي :

(هو آخر صفوف المرحلة الابتدائية ويبلغ عمر التلميذ في هذا الصف ١١-١٢ سنة)

الخلفية النظرية :

التربية البيئية كطريقة للتدريس :

يمكن العمل على تربية التلاميذ في جميع المراحل التعليمية تربية بيئية سليمة من خلال برنامج متكامل في هذا المجال ، ويمكن إن تتخذ هذه البرامج صور مختلفة ، وأي برنامج للتربية البيئية ينبغي إن تساعد المتعلم على

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف
السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

فهم الفلسفة الأساسية التي يمكن إن تستخدم كغطاء للفكر والخلق بالنسبة
للبرنامج ككل ، والعمليتان الأساسيتان اللتان تعتبران جزءاً متكاملأ في التربية
البيئية هما حل المشكلة وغرس القيم ، وهاتان ترتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً،
وتساعدان على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم ، ونظراً لان أسلوب
التربية البيئية يقوم أساساً على اشتراك التلميذ وفاعله ، فان مهارات حل
المشكلات تعتبر أساسية لوضع خطط العمل وتنفيذها ، واهم مهارات حل
المشكلات هي الآتي :

- إدراك المشكلات البيئية .
- تنظيم المعلومات .
- تحديد المشكلات البيئية .
- تحليل المعلومات .
- الاستماع مع الفهم .
- اقتراح الحلول البديلة .
- جمع المعلومات .
- وضع خطة للعمل .

ولفهم دور القيم في أسلوب التربية البيئية ، ينبغي إن تساعد الأنشطة التي
تتضمنها التربية البيئية في حل مشكلاتها ، وان تغلغل الى جذور العلل الحقيقية
مثل أسلوب الحياة عند كل فرد . فعلى سبيل المثال ، عندما يلتقط التلميذ القمامة
والنفايات المبعثرة على الأرض ويضعها في صندوق النفايات ،فانه يتعلم سلوك
ايجابي في المحافظة على البيئة . كما تساعد طريقة غرس القيم على استكشاف
التلاميذ للمعتقدات والاتجاهات والقيم والسلوكيات التي ينبغي إن يلتزموا بها داخل

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

المدرسة وخارجها ، والدور الذي يقع على عاتق المعلم في هذه الحالة يتمثل بمساعدة التلاميذ على إن تتفق أعمالهم مع معتقداتهم واتجاهاتهم وقيمهم المطلوبة ، وينبغي إن يكون جانب القيم جزءاً أساسياً في برنامج التربية البيئية .
(سلامة ٢٠٠٩:ص٤١)

وأن المفاهيم البيئية والمهارة في حل المشكلات وعملية غرس القيم ، كل ذلك يتكامل ويندرج فيما يسمى بمواجهة البيئة ، وهي طريقة تعليمية في دراسة البيئة ، مع توجية العناية الى تعميق الوعي بالبيئة وتفهمها واحترامها الى جانب تنمية المهارة في حل المشكلات وغرس القيم .
(النوح ٢٠٠٧:ص٢٩)

يتضح مما سبق ، انه ليس هناك طريقة واحدة في التعليم يستجيب لها كل الطلبة تحت كل الظروف ، فبعض التلاميذ يحصلوا على فائدة أكبر إذا قام المعلم بدور الإلقاء للمعلومات ، وبعضهم يحصل على فائدة أكبر حين يتم التفاعل بينهم وبين المعلم ، وحين يشترك التلميذ مع المعلم في إدارة العملية التعليمية ، لذلك يجب على المعلم إن يقدر الموقف الذي يجد نفسه فيه ويمزج بين الطرائق التعليمية المختلفة لتهيئة أفضل بيئة لتعليم التلاميذ ، ومعلوم إن الطريقة التقليدية (الاعتيادية) التي تستخدمها معظم المعلمين في الصفوف الدراسية يتم فيها توصيل المعلومات الى التلاميذ ، ولكن العيب فيها أنها لا تجدي في تحقيق النتائج التي تنشدها الطريقة القائمة على العمل والتي نحن بصدها ، وخلاصة هذه الطريقة إن لا يكون المعلم هو المصدر الرئيسي للمعلومات بل يقتصر دوره على تهيئة البيئة التعليمية ومساعدة التلاميذ على

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

اكتساب المعلومات واستنباطها مع توجيه وإرشاد ومشاركة المعلم في العملية التعليمية .

(لومان ١٩٨٩:ص ٧٤)

ولقد دلت الدراسات والبحوث التربوية على إن المعلمين يحققون أقصى فائدة من العملية التعليمية ، عندما يشاركون في المشروعات التعليمية كفريق متعاون بدلاً من إن يقوموا بمهمة توصيل المعلومات ، وهذا يعني إن يقوم التلاميذ بكثير من الوظائف والمهام التي جرت التقاليد على أنها من حق المعلم ، لذلك يفضل إن ينفذ التلاميذ الأنشطة ويقتصر دور المعلم على تقديم العون والإرشاد والتوجيه ، ويجب إن تتوجه العناية في كل مستوى من مستويات التربية البيئية الى :

- تنمية النواحي الانفعالية وتعميق الإحساس .
- تنمية النواحي المعرفية الواقعية .
- تنمية مهارات حل المشكلات .

وهذا ما ينبغي إن يؤكد عليه برنامج التربية البيئية في المستويات الأعمار المختلفة ، وهناك أسئلة عديدة وهامة ينبغي البدء بالإجابة عنها لأنها تعتبر الأساس في عملية تنفيذ التربية البيئية وتحقيق الأهداف المرجوة .

ويرى بعض المربين ضرورة البدء بالتربية البيئية في الرحلة الأساسية الدنيا ، بينما يفضل البعض الآخر إدخالها في المرحلة الأساسية العليا ، ونحن نرى ضرورة إدخال التربية البيئية في جميع مراحل التعليم العام والمهني والتعليم الجامعي ، وهذا يعني إدخالها في جميع مراحل التعليم مع مراعاة إن تكون جوانب التربية البيئية ملائمة لمستوى نضج التلاميذ ، وتتفق مع ما لديهم من خبرات

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

سابقة ، ومع النمو العقلي لدى التلاميذ ، ولهذا فقد اتجه اغلب العاملين بالمناهج الى استخدام ما يسمى بطريقة التوزيع الحزوني بين مختلف المراحل ومختلف الصفوف ، بحيث تزداد مفاهيم التربية البيئية نمواً وعمقاً باستمرار عند انتقال المتعلم من صف لآخر ومن مرحلة الى أخرى .

(سلامة

٢٠٠٩:ص٦٢)

أهداف التربية البيئية :

- أ- في مجال المعارف .
- اكتساب التلميذ المفاهيم الأساسية في البيئية ومكوناتها .
- إدراك التلميذ العلاقات والتفاعلات بين الجوانب البيئية (الطبيعية) والاجتماعية والاقتصادية .
- إدراك التلميذ اثر العوامل الداخلية والخارجية في التغير البيئي .
- إدراك التلميذ أهمية التوازن البيئي .
- إدراك التلميذ أهمية الموارد البيئية كثروة وطنية (اقتصادية وجمالية) .
- تعرف التلميذ مخاطر تلوث البيئة والمشكلات التي تنجم عن ذلك .
- تفهم التلميذ أهمية الجهود الوطنية لحماية البيئة وتنميتها .

ب - في مجال القيم والاتجاهات :

- تعزيز تفاعل التلميذ مع بيئته والمحافظة عليها .
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو دور الكائنات الحية في التوازن البيئي .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

- تنمية الإحساس لدى التلميذ بأهمية العمل الجماعي في حماية البيئة واستثمار مواردها .

ج- في مجال المهارات .

- تطوير مهارات التفكير العلمي في التعرف على المشكلات البيئية والمشاركة في حلها .

- تنمية مهارات تصنيف العينات التي تجمع من البيئة .

- تنمية مهارات التلميذ العلمية بإنشاء الحقائق والمحميات البيئية .

- تنمية مهارات الإبداع .

(سلامة ٢٠٠٩: ص ٧١)

مداخل تدريس التربية البيئية :

تختلف المداخل التي يمكن استخدامها عند تضمين التربية البيئية في المناهج

الدراسية ، ويمكن تجميع هذه المداخل فيما يأتي :

أولاً : مدخل الموضوعات .

يشتمل هذا المدخل على ربط الموضوعات التقليدية بالجوانب أو الموضوعات البيئية المختلفة ، أي تلوين المعلومات العادية باللون البيئي ، مما يجعلها تؤكد فلسفة التربية البيئية ، بحيث تصبح أداة فعالة في تحقيق أهدافها ، ويعتمد ذلك على مدى الفهم الواضح للمنهج الدراسي لفلسفة الموجودة من ذلك النوع ، وترجمتها الى سلوك فعال لدى المتعلمين ، وهنا يقوم المشرفين بإرشاد المعلمين ومساعدتهم للقيام بمسؤوليتهم .

ثانياً : مدخل الوحدة .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

وفيه يتم إعداد وحدة أو جزء معين منها عن البيئة يصمم تصميمًا خاصًا داخل المناهج الدراسية ، كأن ندخل فصلاً عن الطاقة ومشكلاتها في كتاب القراءة ، أو وحدة عن البيئة في كتاب الإحياء ، أو وحدة المشكلة السكانية في كتاب الجغرافية .

ثالثاً : المدخل المتكامل .

يتمثل الهدف من هذا المدخل استحداث منهاج دراسي متكامل في ذاتة يعالج الجوانب البيئية المختلفة ، وهذا يعني إضافة منهج جديد الى بقية المناهج الدراسية القائمة ، ويبدو هذا المدخل غير ملائم لأمرين هما :

- أجمع المربون على ألا تكون التربية البيئية عبئاً جديداً يضاف الى البرنامج التعليمي الحالي .
- إذا كان الهدف من المناهج في مستوى التعليم العام هو اكتساب التلاميذ اتجاهات وقيم معينة ، أو تنمية ميول واهتمامات معينة، وغير ذلك من جوانب السلوك المرغوب فيها إزاء بيئتهم ، فان ذلك ينبغي إن يقوم على فلسفة متكاملة اتجاه هذه البيئة .

يتضح مما سبق أن مدخل الموضوعات يعتبر انسب المداخل الثلاثة وأفضلها لتضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية على مستوى التعليم العام ، أما المدخلين الآخرين فقد يصلحان بشكل أكبر للتعليم الجامعي .
(النوح ٢٠٠٧:ص٥٣)

دور المعلم والمتعلم في التربية البيئية :

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

تتطلب التربية البيئية لتحقيقها الأخذ ببعض الأساليب التربوية الحديثة في عملية التعلم والتعليم .وفيما يأتي استعرض لهذه الأساليب :

- التعلم الجماعي : ينبغي إن تعتمد دراسة الموضوعات والقضايا البيئية على المناقشات الفعالة بين المعلم وتلاميذه ، ولأخوف من إن يواجه المعلم أثناء المناقشة أمثلة متشعبة قد تبعده عن مجال تخصصه ، إذ يجب عليه إن يكون مستعداً للتعلم مع طلبته ، وكلما تقدم العمل البيئي فإن أداء المعلم يتحسن تدريجياً في العملية التعليمية .
- التعليم الجماعي : يعمل المعلمون معاً كفريق متكامل ومتفاهم ، فهم يتشاورون في الأهداف ووسائل التنفيذ وتوزيع الأدوار وأساليب المتابعة والتقييم ، ويتطلب ذلك لقاءات دورية ومنظمة، والمهم أن تكون البداية هي البيئة ويمكن للمشرف أن يلعب دوراً هاماً في نشاطات التربية البيئية من خلال المشاركة الفعلية .
- التمرکز حول المتعلم : مراعاة ميول المتعلم واهتماماته وقدراته واستعداداته، ومراعاة تنظيمهم في مجموعات وليس في صفوف نظراً لأن التربية البيئية تقوم على تنظيم المتعلمين في مجموعات عمل .

أولاً: دور المعلم في التربية البيئية .

- يتمثل دور المعلم في التربية البيئية بما يأتي :
- إثارة اهتمامات التلاميذ نحو بيئتهم باختيار موضوعات وظواهر وقضايا تحفزهم على دراستها .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

- تنظيم التلاميذ في مجموعات عمل وفقاً لظروف كل منها بهدف تكامل الأدوار .
 - زيارة الموقع المزمع زيارته والوقوف على كل ما يتعلق به .
 - إعداد المطبوعات الأزمنة لتوجيه التلاميذ والأدوات والأجهزة الضرورية للدراسة في البيئة .
 - ربط الخبرات الجديدة التي يتعاون التلاميذ على اكتسابها في مجال التربية البيئية .
 - مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ المرحلة التعليمية الواحدة .
 - الاهتمام بصفة خاصة بتدريب التلاميذ على التفكير العلمي السليم في حل ما يواجههم من مشكلات بيئية ، واكتسابهم مهارات وتنمية قدرتهم الابتكارية .
 - من أجل ذلك ، نجد هناك ضرورة لإدخال التربية البيئية في المناهج الخاصة بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ، وفي المقررات الخاصة بطرائق تدريسها على النحو الذي يسهم في إعدادهم للتدريس ، وهناك ضرورة لإقامة دورات تدريبية للمعلمين وإشراكهم في ندوات دورية إنشاء الخدمة لمناقشة بعض القضايا البيئية ، وإعداد نشرات دورية للمعلمين ينفون من خلالها على أهداف المعلومات المتعلقة بهذه المناهج وبالتحديد في طرق تدريسها .
- (سلامة ٢٠٠٩:ص ٨٠)

ثانياً : دور المتعلم في التربية البيئية .

- يتمثل دور المتعلم في التربية البيئية بما يأتي :
- المشاركة في العمل البيئي بمختلف مراحل .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

- التعرف على دوره ومسئوليته في ذلك العمل وعلاقة ذلك بأدوار الآخرين ومسئولياتهم .
 - الاعتماد على النفس في إطار التعاون مع الجماعة .
 - قبول العمل الذي يتفق مع ميولة واهتماماته .
- (النوح ٢٠٠٧:ص٥٧)

إجراءات البحث :

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي في إجراءات بحثه، ذلك لملائمة أهداف بحثه الحالي إذ يبنى منهج البحث التجريبي على الأسلوب العلمي ويبدأ بوجود مشكلة ما تواجه الباحثين تتطلب منهم البحث عن الأسباب والظروف الفاعلة ، ذلك بإجراء التجارب على أثرها .

(داود وأنور

١٩٩٠:ص ٢٤٧)

أولاً: التصميم التجريبي:

والمقصود بالتصميم التجريبي هو: إعداد خطة لجمع المعلومات وتحليلها.
(همام

١٩٨٤: ص١٩)

ويهدف الى تعرف مجموعات البحث واختيار الوسائل الإحصائية الملائمة .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

(منسي)

(٢٠٠٠: ص ٢٣٤)

ويعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يصيغها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل أو المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذه المعلومات ومن ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة عن أسئلة البحث ضمن خطة شاملة.

(داود وأنور

١٩٩٠: ص ٢٢١)

لذلك اعتمدت الباحث واحداً من التصاميم ذات الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة باختبار بعدي فجاء التصميم على الشكل جدول (١) الآتي:

جدول (١)

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اختبار بعدي
التجريبية	طريقة التربية البيئية	التحصيل	
الضابطة	الطريقة التقليدية		

ثانياً: مجتمع البحث وعينة :

أ - مجتمع البحث:

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

يمثل تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية وهي تتطلب دقة بالغة ، إذ يتوقف عليها إجراء البحث وتصميم أدواته وكفاية نتائجه .

(محمد

٢٠٠١: ص ١٨٤)

فان مجتمع البحث الحالي يشمل تلاميذ الصف السادس في مدرسة الزمرد الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة / الثانية ، للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ .

ب- عينة البحث :

بطريقة قصدية اختار الباحث مدرسة الزمرد الابتدائية ، لتكون ميداناً

للبحث الحالي للأسباب الآتية :

١. لقرب المدرسة من سكن الباحث .

٢. تعاون ملاك المدرسة مع الباحث .

الجدول (٢)

عدد تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	أسلوب التدريس	عدد التلاميذ قبل الاستبعاد	عدد التلاميذ الذين استبعدوا في نهاية التجربة	عدد التلاميذ بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	طريقة التربية البيئية	٥٢	٢٣	٢٩
ب	الضابطة	الطريقة التقليدية	٥١	٢٠	٣١

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

٦٠	٤٣	١٠٣			المجموع

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل البدء بالتجربة على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي تعتقد أنها تؤثر على نتائج التجربة هي:

- ١- العمر الزمني للتلاميذ محسوباً بالأشهر .
- ٢- درجات مادة العلوم العامة في الصف الخامس للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ .

٣- اختبار قبلي في مادة العلوم العامة .

٤- التحصيل الدراسي للأب.

٥- التحصيل الدراسي للأم.

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولة الالتحاق بركب العلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وفي كثرة استعمالات التخصصية بهذا المجال للمنهج التجريبي إلا أنهم يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها، لان الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك .

(همام ١٩٨٤:

ص ٢٠٣- ٢٠٤)

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

لذلك تهدف عملية ضبط بعض المتغيرات في الدراسات التجريبية ولاسيما البحوث التربوية والنفسية في إزالة أي تأثير لأي متغير مستقل عن المتغير التابع يتأثر بعوامل كثيرة غير العامل التجريبي وهذا يعني عزل العوامل أو المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في السلوك وإبعادها عن التجربة. (عويس ١٩٩٧: ص ١٠٩)

خامسا: تحديد المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي سيدرسها في إنشاء مدة التجربة على وفق مفردات المنهج وتسلسلها الزمني في كتاب العلوم العامة المقرر تدريسها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩م والموضوعات هي:

الفصل الأول : البيئة ومكوناتها .

الفصل الثاني: العلاقة بين مكونات البيئة .

الفصل الثالث: موارد البيئة .

الفصل الرابع: تلوث البيئة .

سادساً: صياغة الأهداف السلوكية :

إن تحديد الأهداف السلوكية خطوة مهمة في إنجاح أي برنامج تعليمي ، لأنها تتضمن السلوكيات النهائية التي يتوقع أن يظهرها التلاميذ بعد مرورهم بمواقف وخبرات تعليمية.

(١٩٨٦ : ص ٨٨)

سابعاً: إعداد الخطط التدريسية :

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية يضطلع بها المعلم والتلاميذ لتحقيق أهداف تعليمية معينة فهي تخطيط منظم ومتربط للحقائق والخبرات التي يريد المعلم إن يلم بها التلاميذ .
(العريزي ١٩٩٦ :ص ٣١٤)

لذلك يعد التخطيط احد العناصر المهمة التي يتوقف عليها النجاح في عملية التدريس ولا يمكن إن تحقق هذه العملية نجاحات جيدة بمعزل عن التخطيط الجيد إذ يتحمل المدرس مسؤولية كبيرة في تخطيط المواد التي يدرسها لتلاميذه ، لان الخطة التدريسية تعكس الصورة الحقيقية لكل مجهودات المدرس ونشاطاته وفعاليته في داخل الصف وتسهل عملية التدريس وتحول دون عشوائية وتكشف عن الأهداف التي يرمي تحقيقها والطريقة التي ينبغي ان يعتمد عليها والوسائل التي يستعملها . (إبراهيم، والكلزة ١٩٨٦ : ص ٢٢)

ولما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح اعد الباحث خططاً تدريسية للموضوعات التي درسها طوال مدة التجربة.

ثامنا: أداة البحث :

- ١- الاختبار التحصيلي .
 - ٢- إعداد الخريطة الاختبارية .
 - ٣- بناء فقرات الاختبار .
 - ٤- صدق الاختبار .
 - ٥- ثبات الاختبار .
- نتائج البحث :

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

يتضح من نتيجة الاختبار التحصيلي البعدي المعروضة في الجدول (٣) إن متوسط درجات تحصيل التلاميذ في المجموعة التجريبية بلغ (٧٠,٦٨٩) والانحراف المعياري (٩,٩٣٥) إما متوسط درجات تحصيل التلاميذ في المجموعة الضابطة بلغ (٦٤,٢٩٠) والانحراف المعياري (١٤,٢٧٨) وعند استعمال الاختبار التائي (Ttest) ذي النهايتين لعينتين مستقلتين للموازنة بين هذين الوسطين ظهر إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٧٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) وهذه القيمة اكبر من القيم التائية الجدولية البالغة (٢,٠١١) وهذا يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).

لذلك ترفض الفرضية الصفرية التي نصت على إن ليس هناك فروق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة العلوم العامة باستعمال التربية البيئية كطريقة للتدريس ومتوسط درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

في الاختبار التحصيلي البعدي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

التجريبية	٢٩	٧٠,٦٨٩	٩,٩٣٥	٥٨	٢,٧٨٢	٢,٠١١	غير دالة عند (٠,٠٥)
الضابطة	٣١	٦٤,٢٩٠	١٤,٢٧٨				

ثانياً: تفسير النتائج:

يعزى تفوق المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة العلوم العامة باستعمال التربية البيئية كطريقة للتدريس على المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية (الاعتيادية). الى فاعلية التربية البيئية كطريقة للتدريس في تدريس مادة العلوم فان التربية البيئية طريقة جديدة للتدريس أدت الى إثارة التلاميذ واهتمامهم وتشوقهم واندماجهم مع المادة الدراسية .

وان طريقة التربية البيئية تساعد في زيادة مستوى المشاركة بين التلاميذ والتعاون فيما بينهم لتحقيق الأهداف التعليمية وقد أكدت النظريات المعرفية إن المشاركة الجماعية في التربية البيئية تساعد على نمو عمليات الإدراك والانتباه والتذكر والفهم وتجعل المتعلم راغباً في التعلم وقادراً عليه .

(Kagan,2000,pp,108-109)

إن دور المدرسة في طريقة التربية البيئية هو دور الموجة والمشرف الذي يدفع بالحوار للتلاميذ ليصلون برغبة منهم الى الأطر النظرية التي تدعم المناقشة.

الاستنتاجات :

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

- ١- أن استعمال التربية البيئية كطريقة للتدريس أدت الى رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة .
- ٢- تعمل التربية البيئية على زيادة نشاط التلاميذ بالتفاعل داخل الصف .
- ٣- تعمل على تقوية الروابط بين التلاميذ وبيئتهم المحيطة بهم .
- ٤- توضح التربية البيئية للتلاميذ العلاقة بين المادة الدراسية والبيئة التي يعيشون فيها .

التوصيات :

- ١- تشجيع تلاميذ الصف السادس الابتدائي على عمل أنشطة عن الممارسة البيئية المرغوب فيها .
- ٢- حث الأسرة على تقويم السلوك البيئي لأبنائها وذلك في إطار التعاون مع المدرسة ، لتأتي ممارسة التلاميذ البيئية على نحو سليم .
- ٣- إقامة دورات تدريبية لمعلمي الصف السادس الابتدائي على استخدام أسلوب الدراسات البيئية .

المقترحات :

- ١- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى .
- ٢- إجراء دراسات مماثلة لمعرفة اثر استخدام التربية البيئية في متغيرات أخرى.
- ٣- إجراء دراسات للتعرف على المشكلات التي تواجهه استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس ، للمشاركة في حلها .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف
السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

المصادر : (عربية / أجنبية)

العربية :

١- إبراهيم، فوزي طه، ورجب أحمد والكلزه، المناهج المعاصرة، ط٢، مكتبة

الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٨٦ م.

٢- جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، طرق التدريس العامة ، ط٣، جامعة

صنعاء ، ٢٠٠٢ م .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

٣- جعيني ، نعيم حبيب ، الفلسفة وتطبيقاتها التربوية ، الجامعة الاردنية ، كلية العلوم التربوية ، ط١ ، عمان ٢٠٠٤ م.

٤- الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم ، دراسات في فلسفة التربية والمناهج مكوناتها نماذج بنائها وتقويمها وتطويرها ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، مالطا ، ٢٠٠٣ .

٥- الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم ، الفلسفة التربوية البيئية ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، مالطا ، ٢٠٠٢ .

٦- خضر ، فخري رشيد ، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ، ط١ ، دار الميسرة للطباعة ، عمان ٢٠٠٦ م.

٧- داود ، عزيز حنا وأثور حسين ، مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ م.

٨- الدمرداش ، عبد المجيد سرحان ، ومنير كامل ، الطريقة في التربية ، ط٤ ، القاهرة ، دار الكتاب العربي ، ١٩٦٤ م.

٩- سلامة ، عادل أبو العز ، وآخرون ، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية عامة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٩ .

١٠- العيزي ، عزت خليل ، وآخرون مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية ، وزارة التربية والتعليم ، اليمن ، ١٩٩٦ م.

١١- عويس ، خير الدين علي ، دليل البحث العلمي ، دار الفكر العربي ، مصر ، ١٩٩٧ .

١٢- فاخر ، عاقل ، معالم التربية ، دراسات في التربية العامة ، دار العلم للملايين ، ط٣ ، بيروت ١٩٨٧ م.

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

- ١٣- فرحان ، محمد جلوب ،دراسات في فلسفة التربية ، كلية التربية ، جامعة الموصل ، ١٩٨٣ م .
- ١٤- قطامي، يوسف، ونايفة قطامي. نماذج التدريس الصفّي، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ١٩٩٨م.
- ١٥- لومان، جوزيف. اتساق اساليب التدريس، ترجمة حسين عبد الفتاح، عمان، مركز الكتب والادب، ١٩٨٩م.
- ١٦- محمد، داود ماهر ومجيد مهدي محمد، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، ١٩٩١ م.
- ١٧- محمد، زبيدة محمد قرني ، فعالية استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الرابع الإعدادي ، ٢٠٠١ م.
- ١٨- ملحم، سامي محمد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠١م.
- ١٩- منسي، محمد عبد الحليم، مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٠.
- ٢٠- النوح ، مساعد بن عبد الله ، مدى أهمية مفاهيم التربية البيئية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالرياض ومدى تعاملهم معها من وجهة نظر معلمهم ، مجلة كلية المعلمين / العلوم التربوية المجلد السابع ، العدد الأول ، ٢٠٠٧ .
- ٢١- همام، طلعت، سين وجيم عن مناهج البحث العلمي، ط٢، مؤسسة الرسالة، دار عمان، الأردن ١٩٨٤ م.

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف
السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

المصادر الأجنبية :

- 22- Hartly James, the effect of pre testing on post test performance in structional sciene 1991.
- 23- Kagan, S. "Putting Cooperative Learning to the test" Harvard Education Letter, 2000.
- 24- Webster, A, Merriam. The New International Dictionary of English Language in A bridged With Seven Language. New York , 1971 . Mc Graw – Hill, company.

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف
السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

ملحق (١)

نموذج لدرس بعنوان تلوث الهواء في المجتمع باستخدام التربية البيئية كطريقة
للتدريس

الأهداف الإجرائية :

- يتوقع بعد تدريس هذا الموضوع أن يصبح التلميذ قادراً على أن :
- يتعرف على مكونات الهواء كمادة طبيعية .
- يدلل على وجود الهواء من خلال تأثيراته المختلفة .
- يدلل على أن الهواء يحتوي على العديد من الملوثات .
- يتعرف بحواسه عدداً من استخدامات الهواء .
- يتعرف بحواسه عدداً من ملوثات الموجودة في الهواء .
- يعدد مشكلات تلوث الهواء .

طريقة التدريس :

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف
السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

-
- أجرا مناقشة عامة حول المكونات الأساسية الثلاثة للبيئة :
 - ❖ عندما تذهب للسباحة ، في إي شي تسبح .
 - ❖ في إي شي تنمو بذور النباتات .
 - ❖ ما الذي يجعل طائرتك الورقية تطير .
 - هل يمكن إن تشم الهواء ا وان تراه أو تشعر به ، كيف يمكننا معرفة إن الهواء يحيط بنا ، انظر في الخارج وحاول إن تجد دليلاً على وجود الهواء ، هل تهتز أغصان الأشجار وتتمايل .
 - ابحث عن قطعة من الأثاث أو أي شي آخر في الغرفة عليه تراب ، من أين أتى هذا التراب ، لاحظ شعاع ضوئي يدخل من ثقب الغرفة ، ماذا ترى في هذا الشعاع ، هل دخل عينيك أي شي من الغبار في وقت من الأوقات ، هل رأيت مرة التراب وهو يكسو أوراق النباتات ، من أين يأتي التراب .
 - خذ التلاميذ الى خارج غرفة الصف وكلفهم بجمع أوراق من المناطق المختلفة واجعلهم يلاحظون كمية التراب التي تعلق كل ورقة عن طريق مقارنة الأوراق ببعضها البعض ، اجمع بعضاً من الأوراق من احد الحقول أو من سياج الأشجار الموجودة على طول الطريق ، إي من هذه الأوراق أكثر اتساخاً ولماذا ، هل يمكن لأوراق الأشجار الموجودة في المدن إن تتسخ ، هل يضر هذا التراب بالورقة ، كيف .
 - حاول استخدام حواسك لتتعرف على الهواء وملوثاته . أي من حواسك يمكن إن يساعدك في تحديد درجة نقاء الهواء أو تلوثه . هل بإمكانك رؤية الهواء الملوث ، هل بإمكانك إن تشم الهواء الملوث .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف
السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

- هل من سبيل لعلاج بعضاً من هذه المشكلات التي يتعرض لها الهواء مثل
تلوثة بالتراب والضوضاء ، قدم مقترحك ، هل تشعر بوجود مثل هذه
المشكلات في مدرستك ، إذا شعرت بها يوماً، فينبغي عليك إن تتحدث مع
المسؤولين في المدرسة بخصوصها .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العنابي

ملحق (٢)

فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

- ١- الماء يغطي مساحة من سطح الأرض تبلغ
 - أ- ٦٠%
 - ب- ٨٠%
 - ج- ٧٠%
 - د- ٩٠%
- ٢- البيئة المحيطة بالإنسان قبل إنشاء المزارع تسمى
 - أ- البيئة المشيدة .
 - ب- البيئة الصناعية .
 - ج- البيئة الطبيعية .
 - د- البيئة المائية .
- ٣- الأشياء التي يحصل عليها الإنسان من البيئة تسمى
 - أ- موارد مائية .
 - ب- موارد طبيعية .
 - ج- موارد صناعية .
 - د- موارد اقتصادية .
- ٤- وجود مواد في البيئة تضر بصحة الإنسان تسبب
 - أ- الفائدة .
 - ب- التلوث .
 - ج- الروائح .
 - د- الرياح .
- ٥- المكان الذي تنمو فيه النباتات
 - أ- البحار .
 - ب- الأنهار .
 - ج- الصخور .
 - د- التربة .
- ٦- البيئة الغير نظيفة تحتوي على بصحة الإنسان .
 - أ- مواد ضارة .
 - ب- مواد مفيدة .
 - ج- مواد طبيعية .
 - د- مواد استهلاكية .

أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف
السادس الابتدائي

علي.....

عطية عذاب العتابي

٧- تساعد على سير السفن الشراعية فوق مياه البحار والأنهار هي

.

أ- الغبار . ب- الهواء .

ج- الغاز . د- الأمطار .

٨- المصدر الأساسي لغذاء الإنسان والحيوان هو

أ- الماء . ب- الهواء .

ج- النبات . د- الأسماك .

٩- تأخذ العلاقات الغذائية بين مكونات البيئة الحية صورة

أ- سلاسل غذائية . ب- أكل ومأكول .

ج- أخذ وعطاء . د- مستهلك الغذاء .

١٠- بعض النباتات تخزن الغذاء في الساق مثل

أ- الفجل . ب- الخس .

ج- القصب . د- البرتقال .

* * * * *

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

الدكتور حامد محمد دعوم
الدكتور محارب علي الصمادي

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ولقد أجريت الدراسة على استفتاء استطلاعي مكون من أربعة أسئلة مدققة لعينة مكونة (٣٥) معلما ومعلمة من ذوي الاختصاصات التربوية العلمية بواقع (٢٥) معلماً ، و (١٠) معلمات بمحافظتي عجلون وجرش ، حيث تم التوزيع الاستفتاء عليهم وطلب منهم الاجابة على الأسئلة دون الالتزام بأي قيود ، وتم الاعتماد على هذه الاستفتاء لبناء استبيان مكون من (٥٠) فقرة .

وتضمنت الدراسة مدى التطابق في انتخاب طرق التدريس من قبل المعلمين تبعاً لمتغير الجنس ، ومواصفات طرق التدريس حسب أهميتها في المراحل الدراسية المعنية ، وحجم التطابق في اختيار طرق التدريس من قبل مدرسي محافظتي عجلون وجرش في المراحل الدراسية حسب تدريسهم وكذلك تم التوصل الى أهم التوصيات التالية :

- عقد دورات وندوات تربوية - تعليمية تتعلق بالطرق الحديثة للتدريس
- ادخال المدرسين بدورات تدريبية وتأهيلية تتعلق بأساليب القياس والتقويم من أجل الوقوف على حقيقة ما تم استخدامه من طرق تدريبية.

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

- اجراء دراسات مماثلة بشكل واسع على نطاق المملكة ان أمكن للتعرف على المواصفات والشروط الحقيقية لكل من الطرق المستخدمة في التدريس .
- رفع كفاءة المتعلم ونتاجيته من خلال بعض التقنيات التربوية (الحاسوب والانترنت ، التلفاز ، الأفلام وغيرها)

المقدمة:

يعتبر الميدان المدرسي بمراحله الدراسية بشكل عام والمرحلة الأساسية بشكل خاص ، من الميادين التي بات من الواجب ايلائها الاهتمام والرعاية الكافيتين، وهذا ما أكدت عليه الخطوط العريضة لمناهج المباحث الدراسية المختلفة . حيث أوردت العديد من الأهداف العامة التي تسعى لرعاية النشء و إعداداه لمواجهة تحديات هذا العصر ومنها: (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٧)

١. تنمية الوعي القومي الذي يضع المعرفة في خدمة الوحدة العربية،المؤمن بالثورة العربية الكبرى .
٢. التأكيد على المعرفة العلمية وأسلوب التفكير العلمي وعلى تكوين العقل المتطور الحديث.
٣. التأكيد على المبادئ الديمقراطية التي تحقق التفاعل الخلاق بين الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه.
٤. تنمية روح العمل الجماعي.
٥. تحقيق التكامل الكلي في شخصية الفرد.

وبالرغم من دعوة مناهج المباحث الدراسية المختلفة إلى الاهتمام بأنماط التفكير المختلفة، إلا إن تدريس المعلمين يواجه صعوبات متعددة تؤدي

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

إلى تدني تحصيل الطلبة الأردنيين في الاختبارات الدولية مثل اختبار العلوم والرياضيات مقارنة مع بعض دول العالم مثل سنغافورة وهولندا واليابان، ولعل ذلك يتضح من النتائج التي حصل عليها الطلبة في الأردن في الامتحان الدولي (TIMSS) (النهار وآخرون ٢٠٠٠)؛ (أبو لبدة، ٢٠٠٥). وقد يعود هذا الضعف لأسباب كثيرة في مقدمتها أن أساليب طرق التدريس السائدة في مدارسنا لا تركز على المهارات العقلية العليا، لذا يجب إعادة النظر في برامج و استراتيجيات التدريس التي يستخدمها معلمو الرياضيات لتعنى بمساعدة الطالب على تنمية قدراته الخاصة، وعلى تنمية تفكيره حتى يستطيع مواجهة التحديات ومساعدة مجتمعه على التخطيط لتغيير مرغوب فيه (الهوراني، ٢٠٠١).

وحتى تستطيع الأنظمة العربية تحقيق أهدافها في خلق جيل قادر على النهوض والابتكار ، متسلح بالمعرفة، لابد من مراجعة شاملة لأساليب التدريس المستخدمة في الميدان، وتشخيصها والعمل على تطويرها ليس مجرد شعارات و إنما يجب أن تجد طريقها إلى التطبيق في الميدان، وتأتي هذه الدراسة لتقويم الطرق التدريسية التي يستخدمها المعلمون في الميدان، للوقوف على نقاط القوة ودعمها ، وللوقوف على نقاط الضعف لمحاولة الإسهام في معالجتها.

مشكلة الدراسة:

يلاحظ المتتبع للمنهاج المنفذ في الميدان أن هناك فجوة كبيرة بين المهاج الرسمي (المقصود والمكتوب فعلا) والمنهاج المنفذ على أرض الواقع،

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

ويرد هذا الاختلاف إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة عاجزة عن ترجمة المنهاج الرسمي على أرض الواقع (الشيخ، ٢٠٠١). لذا يجب أن تختار طرق التدريس بصورة تربوية منظمة حتى يستطيع المعلم تحقيق أهدافه لدى طلبة (Linda, 1998).

يرى (أبو زينة، ١٩٨٦) أن من البديهي أن يكون هناك اتفاق كبير إلى حد ما بين المربين على طرائق وأساليب التدريس المعلومة الجوانب والمحددة الأبعاد، ولكن يثار هنا تساؤل مفاده " ما مدى تطابق طرق التدريس التي يختارها معلمو المرحلة الأساسية طبقا لطبيعة تدريسهم واختلاف جنسهم؟ " وهذه هي مشكلة الدراسة والتي تتمثل في الدراسة التقييمية لطرق التدريس المستخدمة من قبل معلمي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

وهنا يحاول الباحثان الوصول إلى إجابات ذات صيغ علمية ومنطقية تعطي الدلالة الواضحة لهذا التساؤل.

أهمية الدراسة:

تبحث المدارس في شتى الأنظمة التربوية عن إجابات تتعلق بضبط طرق التدريس الفاعلة التي تسهل وتذلل العقبات أمام المعلمين والدراسي لتحقيق الأهداف المرغوبة، وتقييم هذه الطرق يعد من الأدوات الضرورية التي يجب أجزائها للتأكد من الطلبة يتعلمون بطريقة تساعدهم على تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد ممكنين ، وتساعدهم على الإبداع والتكيف في عالم متسارع الأحداث سمته التطوير التقني المستمر والثورة المعلوماتية الهائلة؛ ولأن التقدم العلمي والتقني يعتمد بشكل أساسي على قدرة الأفراد على التفكير

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

واستغلاله استغلالاً حساناً فإن النظم التربوية تسعى لإيجاد نماذج وطرق واستراتيجيات تعليمية مناسبة تدرب المعلمين على امتلاكها ونقلها إلى طلبة؛ لذا يؤمل أن تأتي هذه الدراسة لتساعد القائمين على العملية التعليمية التعلمية وأصحاب القرار والمعلمين على طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين وتقييمهم لها ، مما يساعدهم على التخطيط للدورات التأهيلية التي تعقد للمعلمين ومساعدتهم على تحديد نقاط القوة في طرق تدريس المعلمين لتعزيزها ومعرفة نقاط الضعف والعمل على معالجتها ما أمكن ذلك.

محددات الدراسة:

طبقت الدراسة ونفذت ضمن الحدود الآتية:

١. اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمي رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية الدنيا (١-٤)، ومعلمي المرحلة الأساسية المتوسطة (٥-٨).

٢. تتحدد نتائج الدراسة جزئياً بطبيعة إجراءات الدراسة من حيث كيفية تطوير أدواتها، ومدى صدق هذه الأدوات وثباته، ومن حيث إجراءات تطبيقها وتنفيذها.

الدراسات السابقة:

قامت حموري (١٩٨٤) بدراسة هدفت إلى تقييم الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لطلبتهم حل المسألة. تكونت عينة الدراسة

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

من (٢٠) معلما ومعلمة، حيث سجلت حصص صفية لهؤلاء المعلمين. وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين لم يولوا مظاهر التعلم القبلي اللازمة أي اهتمام واضح، وأنهم مالوا إلي إهمال فهم المسألة؛ إذ كانوا يركزون على المعطيات والمطلوب لا غير.

وفي دراسة(Huey,2001) التي هدفت إلى فحص معتقدات معلمي مرحلة الطفولة نحو التعليم والتعلم، حيث تفترض الدراسة أن معتقدات المعلمين قبل الخدمة يمكن أن تصنف وتتدرج تحت الجوانب التالية: دور المعلم، الممارسات التعليمية في غرفة الصف، الطرق التي يتعلم بها الأطفال، حاجات الأطفال، علاقة المعلم بالطالب، أسباب التعليم. ولقد خلصت الدراسة إلى نتائج عديدة منها فيما يتعلق بمعتقدات المعلمين: دور المعلم في تسهيل تعليم الطلبة، وأن يكون الطلبة مرنين خلال اليوم الدراسي، وهذا يعتمد على نمط التدريس الممارس عليهم.

أما الدراسة التي قام بها كل من جردات و العقرباوي والخروف(٢٠٠٢) فقد هدفت إلى تقييم تدريس اللغة الإنجليزية للصفين الأول والثاني الأساسيين من حيث الوسائل والطرق التدريسية المستخدمة من قبل المعلمين ، وتقييم مدى ملاءمة المحتوى العلمي والإخراج الفني للكتب وعدد الحصص المقررة لكل صف. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من معلمي الصفين الأول والثاني الأساسي في جميع مديريات التربية والتعليم في الأردن. ولقد أظهرت نتائج الدراسة فيما يخص تقويم المعلمين لطرق والوسائل المستخدمة ألي ما يلي:

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

١. أشار ٩٩,٦% من المعلمين بأنهم يستخدمون دليل المعلم و ٩٧,٩% يستخدمون أشرطة التسجيل، و ٩٣,٧% يستخدمون الطباشير الملونة.

٢. أشار ٩٩,٥% من المعلمين بأنهم يستخدمون طريقة العرض المباشر و ٨٩,٩% يستخدمون الطريقة التحليلية في تدريسهم، و ٧٥% من المعلمين يستخدمون الطريقة البنائية في تعليمهم للغة الإنجليزية.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من كافة المدارس التي تحوي صفوف لرياض الأطفال ، ومدارس المرحلة الأساسية الدنيا (١-٤) ، والمرحلة المتوسطة (٥-٨).

عينة الدراسة:

تم اختيار (٣١) مدرسة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية طبقية بحيث تشمل العينة مدارس رياض الأطفال ومدارس المرحلة الأساسية الدنيا والمتوسطة كما هي موضحة بالجدول (١).

الجدول (١)

عينة البحث الاساسية

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة التعليمية	العينة المختارة		مجموع العينة
	ذكور	إناث	
رياض الأطفال	-	٣٠	٣٠
الأساسية الدنيا	١٠٢	١٠١	٢٠٣
الأساسية المتوسطة	٣٧	٨٤	١٢١
	١٣٩	٢١٥	٣٥٤

أدوات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على استفتاء استطلاعي مكون من أربعة أسئلة قدمت لعينة استطلاعية مكونة من (٣٥) معلماً ومعلمة من ذوي الاختصاصات التربوية والعلمية، بواقع (٢٥) معلماً ، و (١٠) معلمات، تم توزيع الاستفتاء عليهم وطلب منهم الإجابة على الاستفتاء دون الالتزام بأية قيود، وتم الاعتماد على هذا الاستفتاء لبناء استبيان مكون من (٥٠) فقرة كم هو مبين بالملحق رقم (١).

أسئلة الاستفتاء:

(١) نرجو أن تذكر عزيزي المعلم أي من الطرق والأساليب التي تتبعها في تدريسك؟ ضع علامة (✓).

أ- طريقة الإدراك الكلي (تعطي المادة دفعة واحدة دون تجزئتها) () .

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

ب- طريقة الإدراك الجزئي (تجزأ المادة إلى أجزاء صغيرة، ثم يحدث الترابط بين الأجزاء) ().

ت- الطريقة المختلطة أو التوفيقية: وهي أن تجزأ الوحدة إلى أجزاء كبيرة ، ثم تربط مع بعضها.

(٢) ما هي إيجابيات طريقتك المختارة.

(٣) ما هي سلبيات الطريقتين الاخريتين في رأيك ضمن المرحلة التي تدرس فيها؟ يرجى الإشارة إلى سلبيات كل طريقة على حدة.

(٤) نرجو بيان الطرق الملائمة (بصورة عامة) للمرحلة العمرية المدرجة أدناه.

رياض الأطفال(٤-٥) ..

المرحلة الأساسية الدنيا (٦-٩) سنوات: ...

المرحلة الأساسية المتوسطة (١٠-١٣) سنة: ...

صدق أداة الدراسة:

تم تحليل إجابات أفراد العينة الاستطلاعية وصنفت إلى مجموعات متماثلة ، ثم صيغ منها الاستبيان بصورته الأولية، ولمعرفة وضوح فقرات الاستبيان ومدى ملائمة لأغراض الدراسة تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين وهم بعض أعضاء هيئة التدريس المختصين في المناهج و أساليب التدريس وذلك بهدف التأكد من الأمور الآتية: مدى ملائمة وشمول الفقرات لقياس وتقويم طرق التدريس المستخدمة من قبل

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المعلمين، ومدى مناسبة صياغة كل فقرة ومناسبتها لغرض الدراسة. وقد تم جمع آراء الخبراء (المحكمين) واقتراحاتهم، وبناءً على آرائهم تم إعادة صياغة وتعديل بعض الفقرات، وتكون الاستبيان بصورته النهائية من (٥٠) فقرة، كما هو موضح بالملحق رقم (١).

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ثبات الاستبيان باستخدام معامل كرونباخ- ألفا وبلغ معامل الثبات (٠,٩٢)

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها تمّ جمع البيانات التي تمّ رصدها وإدخالها الحاسب الآلي، وإجراء التحليل الإحصائي عليها من خلال حساب النسب المئوية لمعرفة تمييز الشروط وكثرة تواترها بين عينة الدراسة عند انتخابها لطرق التدريس. كما تم حساب مربع كاي (كا^٢) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق والتباين بين أفراد عينة الدراسة للمرحلة الأساسية الواحدة وباختلاف الجنس عند انتخابها لطريقة التدريس، ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق والتباين بين عينة الدراسة عند انتخابها لطرق التدريس في المراحل الدراسية، طبقاً لطبيعة التدريس.

نتائج الدراسة :

أولاً: النتائج المتعلقة في مدى التطابق في انتخاب طرق التدريس من قبل المعلمين تبعاً لمتغير الجنس.

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

تم حساب النسبة المئوية لمجموع عينة الدراسة في استخدامها لطرق التدريس في كل مرحلة من المراحل الدراسية والجدول رقم (٢) يبين هذه النسب.

الجدول (٢)

الطريقة		الجزئية		الكلية		المختلطة		المجموع	
المرحلة الدراسية	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد
رياض الأطفال	١٣	٤٣,٣	-	صفر	١٧	٥٦,٧	٣٠	١٠٠	
الأساسية الدنيا	٣٩	١٩,٢	٧	٣,٥	١٥٧	٧٧,٣	٢٠٣	١٠٠	
الأساسية المتوسطة	٥٩	٤٨,٨	٥	٤,١	٥٧	٤٧,١	١٢١	١٠٠	
المجموع	١١١	٣١,٣٥	١٢	٣,٣٩	٢٣١	٦٥,٢٩	٣٥٤	١٠٠	

تشير النتائج المبينة في الجدول (٢) إلى أن استخدام المعلمين للطريقة المختلطة أكثر نسبياً من استخدام الطريقتين الأخريين ، ففي المرحلة الأساسية الدنيا مثلاً نجد أن النسبة المئوية لاستخدام الطريقة المختلطة هي ٧٧,٣ في حين نجد أنها تساوي (١٩,٢ و ٣,٥) في كل من الطريقة الجزئية والكلية على الترتيب وهذه الحالة تنطبق على المراحل الدراسية الأخرى . وللقوف على تفاصيل استخدام طرق التدريس من قبل عينة

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الدراسة تبعا لمتغير الجنس يبين الجدول (٣) أعداد المعلمين والمعلمات حسب استخدامهم لطرق التدريس في المراحل الدراسية المختلفة.

الجدول (٣)

المرحلة	رياض الأطفال		أساسية دنيا		أساسية متوسطة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الجزئية	-	١٣	٢٠	١٩	١٧	٤٢
الكلية	-	٠	٥	٢	٣	٢
المختلطة	-	١٧	٧٧	٨٠	١٧	٤٠

يلاحظ من الجدول (٣) أن كلا الجنسين استخدموا الطرق التدريسية الثلاث في كافة المراحل الدراسية إلا أن هذا الاستخدام كان متباينا فمثلا في المرحلة الأساسية المتوسطة كان عدد الذكور المستخدمين للطريقة الجزئية ١٧ في حين أن عدد الإناث المستخدمين لهذه الطريقة كان ٤٢ ونجد الحالة نفسها في الطريقة المختلطة ولمعرفة حقيقة هذا التباين استخدم الباحثان اختبار (كا^٢) كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المرحلة الدراسية	قيمة كا ^٢ المحسوبة	قيمة كا ^٢ المجدولة	مستوى الدلالة	درجات الحرية	الفرق
الأساسية الدنيا	٠,٢٠٨	٣,٨٤	٠,٠٥	١	عشوائي

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الأساسية المتوسطة	٠,٠٧١	٣,٨٤	٠,٠٥	١	عشوائي

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن التباين في استخدام طرق التدريس من كلا الجنسين وفي المراحل الدراسية المختلفة غير دال إحصائياً ، حيث أن القيمة الجدولية ل كاً اكبر من القيمة المحسوبة لها عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

(٢) مواصفات طرق التدريس حسب أهميتها في المراحل الدراسية المعنية بالدراسة

لمعرفة الشروط الموضوعية التي من خلالها كان اختيار الطريقة التدريسية ، من حيث المميزات الخاصة بها والتي يمكن الحصول عليها من تعداد تكرارها والنسبة المئوية لدرجة تواترها عند العينة، والنتائج المعروضة في الجدول رقم (٥) تشير إلى أن النسب المئوية التي تعبر عن استجابات عينة الدراسة بـ (نعم) على فقرات الاستفتاء ، والبالغ عددها (٥٠) فقرة انحصرت بين (١٠٠%) كحد أعلي ، و (صفر %) كحد أدنى للمميزات التي تخص الطريقة الجزئية والمراحل الدراسية .

جدول رقم (٥)

النسبة المئوية لاستجابات الطريقة الجزئية طبقاً للمرحلة الدراسية

التسلسل	الفقرة	رياض الأطفال	المرحلة الأساسية الدنيا	المرحلة الأساسية المتوسط
١	تساعد في إيضاح تفاصيل المادة المعطاة	%١٠٠	%١٠٠	%٩٧

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسط	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
%٩٣	%٩٠	%١٠٠	تذكر الطالب و بشكل دائم بغاية الدرس	٢
%٩٧	%١٠٠	%١٠٠	تساهم في الدخول إلى المادة ببساطة مما يسهل تقبلها من الطلبة	٥
%٩٣	%٨٥	%١٠٠	تناسب و تقابليات الطلبة المختلفة	٨
%٩٨	%٩٢	%١٠٠	تساهم في شد انتباه الطلبة وقدرة تحمله	١٤
%٩٠	%٨٢	%١٠٠	لا تضيع فرصة الاستيعاب للمادة بشكلها الاعتيادي	١٥
%٩٧	%١٠٠	%٨٥	توفر فرصة اكبر لفهم الطالب للمادة تدريجيا	١٩
%٩٣	%١٠٠	%٩٢	تغطي فرصة للطلاب على اختلاف مستوياتهم بالتعليم	٤٨
%١٠٠	%٩٥	%٩٢	تساعد الطالب في متابعة الموضوع وربطه بما سبقه	٤
%١٠٠	%٩٥	%٨٥	تساعد الطالب في هضم المادة	٢٤
%٨٨	%٨٠	%٧٧	تساهم في مشاركة الطالب إيجابيا لاجراء وحدة الدرس	٢١
%٩٢	%٩٧	%٩٢	تراعي الفروق الفردية	٣٦
%٩٥	%٩٢	%٩٢	تفسح المجال لمشاركة اكبر عدد ممكن من الطلبة	٦
%٩٥	%٨٧	%٩٢	تساعد الطالب في كيفية الربط بين أجزاء الموضوع	٧
%٩٢	%٨٧	%٧٧	تساعد في إتقان تفاصيل المادة (المهارات) وبتفكير بسيط	٤١

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسط	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
%٩٢	%٨٢	%٨٥	تفسيح المجال في التوسع بطرح المعلومات	٤٢
%٨٨	%٨٢	%٩٢	تراعي الفروق الجماعية	٤٥
%٩٣	%٨٧	%٨٥	لا تربك الطالب في عملية ربط الأجزاء	١١
%٩٣	%٩٢	%٨٥	تعتمد التخطيط في تحقيق غاية الدرس	٢٠
%٩٣	%٧٧	%٩٢	تبعد الملل وتجعل من مادة الدرس شيقة	٣٧
%٩٠	%٨٠	%٩٢	تسمح في إعادة أجزاء المادة غير المفهومة من الطلبة	١٢
%٩٠	%٩٠	%٩٢	ملائمة لقدرات الطلبة العقلية و البدنية في المرحلة الدراسية التي أدرس فيها	١٨
%٧١	%٨٢	%٩٢	تتيح الفرصة في اختيار التمرينات (بدنية ، ذهنية) بما يتناسب و مستوى الطلبة	٤٠
%٧٦	%٦٩	%٩٢	تحقق تعلم جيد ومستوى أفضل في وقت اقل	٤٤
%٨٦	%٩٢	%٩٢	مشوقة وتساعد في إثارة عواطف ومهارات الطلبة	٥٠
%٩٢	%٧٧	%٨٥	توفر فرصة لاستفسارات الطلبة عن المواضيع غير المفهومة	١٦
%٩٢	%٨٧	%٨٥	توضح غاية الدرس و الغرض من فعالياته	٣٤
%٩٠	%٨٠	%٧٧	تساهم في إعطاء فرصة النقاش للطلبة	٢٣
%٨٨	%٧٤	%٦٩	تفسيح المجال في التأكد من تحضير الطلبة للمادة	٢٢
%٧٨	%٨٧	%٣٩	تساعد الطالب في اجتياز الامتحان بسهولة	٣١

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسط	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
٨٦%	٨٢%	٧٧%	تساهم في بناء شخصية الطالب ، واعتماده على نفسه في إنجاز الواجبات المكلف بها	٢٥
٨٦%	٨٥%	٧٧%	ضمان عملية التعلم بشكلها السليم الخالي من الأخطاء	٣٩
٤٤%	٥١%	٨٥%	لا تحتاج إلى وقت طويل في تعلم مادة الدرس	٣
٥١%	٦٢%	٨٥%	لا تحتاج إلى خلفية علمية جيدة من الطالب	٩
٨٥%	٨٥%	٧٧%	تساهم في مساعدة المدرس (المعلم) في تغطية مفردات المنهج كافة	٣٢
٨٥%	٧٧%	٦٢%	تتمتع بالميزات التربوية من حيث الترويج وعدم الشكلية	٤٩
٦١%	٤١%	صفر%	سمة الضعف في اللغات الأجنبية الملازمة للطلبة	٢٨
٨٣%	٤٦%	٢٣%	تحجج الطلبة بعدم توفر الوقت اللازم لتحضير المادة	٣٠
٧٣%	٦٤%	٦٢%	تحتاج إلى تحضير مسبق للمادة	١٣
٧٨%	٧٢%	٥٤%	تناسب و الفترة الزمنية المحددة لمنهاج المادة السنوي	١٧
٤٢%	٥١%	٧٧%	تقلل من احتمال حدوث إصابات	٣٥
٣٩%	٥١%	٧٧%	لا تحتاج إلى تركيز كبير من الطلبة (تركيز ذهني)	٤٦

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسط	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
٤٢%	٥٤%	٧٧%	اقتصادية في الوقت و الجهد	٣٣
٧٥%	٧٢%	٦٩%	لا تساعد في ظهور بعض العادات الخاطئة	٤٧
٧٣%	٧٢%	٦٢%	تساعد في تنمية النواحي الإرادية و الانفعالية	٤٣
٥٨%	٤٦%	١٥%	قلة المصادر التي تخص المادة	٢٦
٤٩%	٣٦%	٤٦%	ضعف الجهد المكتبي في مساعدة الطلاب وإقبالهم على الدراسة و التقصي	٢٩
٣٦%	٤٤%	٦٩%	لا تحتاج إلى ترابط عضلي - عصبي	٣٨
٤٩%	٦٢%	٦٩%	لا تحتاج إلى إدراك واسع وخيال علمي خصب من الطالب	١٠
٦٤%	٤٤%	٣١%	صفة الاتكالية التي تساهم في كسل الطلاب وعدم إقبالهم على المطالعة الخارجية	٢٧

يشير الجدول السابق إلى استجابات عينة الدراسة حسب الأهمية في انتخاب الطريقة الجريئة و المراحل الدراسية كافة ،حيث أن (٢٧) فقرة تم الاتفاق عليها من قبل عينة الدراسة بشكل أساسي في مرحلة رياض الأطفال - فيما إذ اعتبرنا أن الفقرة التي تحقق (٨٠%) فما فوق هي فقرة متفق على قبولها عند العينة في المرحلة الدراسية الواحدة - في حين نجد أن عينة الدراسة في المراحل الدراسية (المرحلة الأساسية الدنيا ، المرحلة الأساسية

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المتوسطة) على التوالي حققت اتفاقا ب (٢٩ ، ٣٠) فقرة بالنسبة للطريقة الجزئية .

كذلك يوضح الجدول أعلاه جملة مؤشرات منها اتفاق عينات الدراسة و لجميع المراحل الدراسية على فقرات تعتبر سببا مباشرا لانتخاب الطريقة الجريئة ومنها فقرات (١ ، ٢ ، ٥ ، ١٤ ، الخ) وكذلك أن انتخاب الطريقة الجزئية تتم بموجب أهمية مضمون الفقرة بالنسبة للمرحلة الدراسية ، فمثلا نجد أن مضمون الفقرة (١٨) حقق نسبا عالية في المراحل الدراسية (رياض الأطفال ، المرحلة الأساسية الدنيا ، المرحلة الأساسية المتوسطة) . و العكس صحيح بالنسبة لمضمون الفقرة (٢٢) الذي ينص على أنها (تفسح المجال في التأكد من تحضير الطلبة للمادة) حيث تقل أهميتها بالنسبة لمرحلة رياض الأطفال و تتصاعد تدريجيا بالأهمية بالنسبة للمراحل الأخرى ، كذلك الحال بالنسبة لمضمون الفقرة (٢٨) وهكذا .

أما الجدول رقم (٦) فيشير إلى أن النسبة المئوية و التي تعتبر عن استجابات عينة الدراسة (بنعم) على فقرات الاستفتاء و البالغ عددها (٥٠) فقرة ، انحصرت بين (١٠٠ %) كحد أعلى و (صفر %) كحد أدنى للمميزات التي تخص الطريقة الكلية وللمراحل الدراسية كافة ماعدا مرحلة رياض الأطفال ، فالنتائج التي توصل إليها الدراسة تشير إلى عدم استخدام هذه الطريقة في مرحلة رياض الأطفال من قبل

العينة المعنية بتلك المرحلة جدول (٦)

النسبة المئوية لاستجابات الطريقة الكلية طبقا للمرحلة الدراسية

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسطة	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	تساعد في إيضاح تفاصيل المادة المعطاة	١
%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	تذكر الطالب وبشكل دائم بغاية الدرس (الموضوع)	٢
%١٠٠	%٨٠	%١٠٠	تفسح المجال لمشاركة اكبر عدد ممكن من الطلبة	٦
%٩١	%١٠٠	%١٠٠	تسمح في إعادة أجزاء المادة غير المفهومة من الطلبة	١٢
%٩١	%١٠٠	%١٠٠	توفر فرصة لاستفسارات الطلبة عن المواضيع غير مفهومة	١٦
%١٠٠	%٤٠	%١٠٠	ملئمة لقدرات الطلبة العقلية و البدنية في المرحلة الدراسية التي ادرس فيها	١٨
%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	تعتمد التخطيط في تحقيق غاية الدرس	٢٠
%١٠٠	%٢٠	%١٠٠	تساهم في إعطاء فرصة النقاش مع الطلبة	٢٣
%٩١	%٨٠	%١٠٠	تساهم في مساعدة المدرس (المعلم) في تغطية مفردات المنهج كافة	٣٢
%١٠٠	%٨٠	%١٠٠	تساهم في بناء شخصية الطالب و اعتماده على نفسه في إنجاز الواجبات المكلف فيها	٢٥
%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	توضيح غاية الدرس و الغرض من فعالياته	٣٤
%٨٢	%١٠٠	%١٠٠	تراعي الفروق الفردية	٣٦
%٩١	%٨٠	%١٠٠	تبعد الملل وتجعل من مادة الدرس شيقة	٣٧
%١٠٠	%٨٠	%١٠٠	تفسح المجال في التوسع بطرح المعلومات	٤٢
%٧٣	%١٠٠	%١٠٠	تحقق تعلم جيد و مستوى أفضل في وقت أقل	٤٤

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسطة	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	النسبة
%٩١	%١٠٠	%١٠٠	تعطي الفرصة للطلاب على اختلاف مستوياتهم بالتعلم	٤٨
%٩١	%١٠٠	%١٠٠	تتمتع بالميزات التربوية من حيث الترويج وعدم الشكالية	٤١
%٩١	%١٠٠	%١٠٠	مشوقة وتساعد في إثارة عواطف ومهارات الطلبة	٥٠
%١٠٠	%١٠٠	%٧١	تساعد الطالب في متابعة الموضوع وربطه بما سبقه	٤
%١٠٠	%١٠٠	%٨٦	تساهم في الدخول للمادة ببساطة مما يسهل تقبلها من الطلبة	٥
%٩١	%١٠٠	%٨٦	تساعد الطالب في كيفية الربط بين أجزاء الموضوع	٧
%٥٥	%١٠٠	%٤٣	لا تحتاج إلى إدراك واسع وخيال علمي خصب من الطالب	١٠
%١٠٠	%١٠٠	%٨٦	تساهم في شد انتباه الطالب وقدرة تحمله	١٤
%٨٢	%١٠٠	%٧١	توفر فرصة أكبر لفهم الطالب المادة تدريجيا	١٩
%١٠٠	%١٠٠	%٨٦	تساهم في مشاركة الطالب إيجابيا لإخراج وحدة الدرس	٢١
%٩١	%١٠٠	%٧١	تساعد الطالب في هضم المادة	٢٤
%٩١	%١٠٠	%٧١	تساعد في إتقان تفاصيل المادة (المهارات) وبتفكير بسيط	٤١
%١٠٠	%٨٠	%٧١	تساعد الطالب في اجتياز الامتحان بسهولة	٣١
%٩١	%٨٠	%٨٦	تناسب و قابليات الطلبة المختلفة	٨

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسطة	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
%٩١	%٨٠	%٨٦	تحتاج إلى تحضير مسبق للمادة	١٣
%٩١	%٤٠	%٧١	تناسب و الفترة الزمنية المحددة لمنهاج المادة السنوي	١٧
%٩١	%٦٠	%٨٦	تفسح المجال في التأكد من تحضير الطلبة للمادة	٢٢
%٩١	%٨٠	%٨٦	تراعي الفروق الجماعية	٤٥
%٣٦	%٨٠	%٨٦	لا تربك الطالب في عملية ربط الأجزاء	١١
%٨٢	%٨٠	%٨٦	لا تضع فرصة الاستيعاب للمادة بشكلها الاعتيادي	١٥
%٧٣	%٦٠	%٨٦	اقتصادية في الوقت و الجهد	٣٣
%٨٢	%٨٠	%٨٦	ضمان عملية التعلم بشكلها السليم الخالي من الأخطاء	٣٩
%٨٢	%٨٠	%٨٦	تساعد في تنمية النواحي الإدارية والانفعالية	٤٣
%٥٥	%٨٠	%٤٣	لا تحتاج إلى خلفية علمية جيدة من الطالب	٩
%٥٥	%٨٠	%٥٧	لا تحتاج إلى تركيز كبير من الطالب (تركيز ذهني)	٤٦
%٧٣	%٦٠	%٧١	لا تحتاج إلى وقت طويل في تعليم مادة التدريس	٣
%٧٣	%٦٠	%٥٧	قلة المصادر التي تخص المادة	٢٦
%٧٣	%٢٠	%٢٩	سمة الضعف في اللغات الأجنبية الملازمة للطلبة	٢٨
%٧٣	%٤٠	%٥٧	تحجج الطلبة بعدم توفر الوقت اللازم لتحضير المادة	٣٠

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسطة	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
%٧٣	%٦٠	%٧١	تتيح الفرصة في اجتياز التمرينات (بدنية ، ذهنية) بما يتناسب ومستوى الطلبة	٤٠
%٧٣	%٦٠	%٥٧	لا تساعد في ظهور بعض العادات الخاطئة	٤٧
%٦٤	%٦٠	%٥٧	لا تحتاج إلى ترابط عضلي - عصبي	٣٨
%٦٤	صفر%	%٥٧	ضعف الجهاز المكتبي في مساعدة الطلبة وإقبالهم على الدراسة و التقصي	٢٩
%٥٥	%٢٠	%٤٣	صفة الاتكالية التي تساهم في كسل الطلاب وعدم إقبالهم على المطالعة الخارجية	٢٧
%١٨	%٤٠	%٤٣	تقلل من احتمال حدوث إصابات	٣٥

تشير نتائج الجدول رقم (٦) إلى استجابات عينة الدراسة حسب الأهمية في انتخاب الطريقة الكلية و للمراحل الدراسية و كما قلنا آنفا أن عينة الدراسة في مرحلة رياض الأطفال لم تستخدم الطريقة الكلية أساسا لذلك نوضح مبررات ، منها عدم إمكانية استيعاب الأطفال لصيغة وأسلوب عرض المادة بهذه الطريقة لصغر سنهم وقلة إدراكهم ، أما المرحلة الأساسية الدنيا فقد تم اتفاق عينتها على (٣١) فقرة ، و التي تعبر عن الشروط الموضوعية و السبب المباشر في عملية انتخاب الطريقة الكلية... ، في حين أن عينة المرحلة الأساسية المتوسطة فقد حققت اتفاقا على (٣٥) فقرة من فقرات الاستفتاء ، و يضاف إلى ذلك أن الجدول أعلاه لا يبتعد بإيضاحه للمؤشرات المبنية في الجدول رقم (٥) كثيرا حيث اتفاق العينة على بعض فقرات الاستفتاء و لجميع المراحل الدراسية و التي كانت سببا في انتخاب

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الطريقة الكلية و منها الفقرات (١ ، ٢ ، ٦ ، ١٢ ، ١٦ ، الخ) وكذلك حال المؤشرات وكذلك الحال بالنسبة لما يوضحه الجدول رقم (٧) ، و الذي يشير إلى مقادير النسبة المئوية التي تعبر عن استجابات العينة ب(نعم) لمجموع فقرات الاستفتاء (٥٠ فقرة) ، حيث انحصرت بين (صفر %) كحد أدنى و (١٠٠ %) كحد أعلى ، وهي التي تعكس المميزات الخاصة بالطريقة المختلطة و للمراحل الدراسية كافة .

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

جدول (٧)

النسبة المئوية لاستجابات الطريقة المختلطة طبقا للمرحلة الدراسية

الترتيب	الفقرة	رياض الأطفال	المرحلة الأساسية الدنيا	المرحلة الأساسية المتوسطة	
١	تساعد في إيضاح تفاصيل المادة المعطاة	%١٠٠	%٩٩	%٩٧	%٩٧
٧	تساعد الطالب في كيفية الربط بين أجزاء الموضوع	%١٠٠	%٩٣	%٩١	%٩٧
١٨	ملائمة قدرات الطلبة العقلية و البدنية في المرحلة الدراسية التي أدرس فيها	%١٠٠	%٩٢	%٩٣	%٧٧
٢٤	تساعد الطالب في هضم المادة	%١٠٠	%٩٧	%٩١	%٩٣
٣٧	تبعد الملل وتجعل من مادة الدرس شيقة	%١٠٠	%٩٦	%٩٣	%٩٠
٤	تساعد الطالب في متابعة الموضوع وربطه بما سبق	%٩٤	%٩٧	%١٠٠	%٩٣
١٩	توفر فرصة أكبر لفهم الطالب للمادة تدريجيا	%٩٤	%٩٩	%٩١	%٩٧
٦	تفسح المجال لمشاركة أكبر عدد من الطلبة	%٩٤	%٩٨	%٩١	%٨٠
١٤	تساهم في شد انتباه الطالب وقدرة تحمله	%٧٧	%٩٨	%٩٧	%٩٧
٣٤	توضح غاية الدرس و الغرض من فعالياته	%٩٤	%٩٨	%٩٨	%٩٣
٥	تساهم في الدخول للمادة ببساطة مما يسهل تقبلها من الطلبة	%٨٨	%٩٧	%٩٥	%٩٣
٢٠	تعتمد التخطيط في تحقيق غاية الدرس	%٨٨	%٩٧	%٩١	%٩٠
٥٠	مشوقة وتساعد في إثارة عواطف و مهارات الطالبة	%٩٤	%٩٧	%٩٧	%٩٣

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

التسلسل	الفقرة	رياض الأطفال	المرحلة الأساسية الدنيا	المرحلة الأساسية المتوسطة	
٤٨	تعطي فرصة للطلاب على اختلاف مستوياتهم بالتعليم	%٧٧	%٩٦	%٩٧	%٨٧
٢	تذكر الطالب وبشكل دائم بغاية الدرس (الموضوع)	%٧٧	%٩٦	%٩٣	%٩٠
٣٦	تراعي الفروق الفردية	%٩٤	%٩٦	%٨٦	%٦٣
٤١	تساعد في إتقان تفاصيل المادة (المهارات) و بتفكير بسيط	%٥٩	%٩٥	%٩٠	%٧٧
٤٢	تفسح المجال في التوسع بطرح المعلومات	%٦٥	%٩٥	%٩٥	%٨٠
٤٩	تتمتع بالميزات التربوية من حيث الترويح و عدم الشكلية	%٥٣	%٩١	%٩٥	%٨٣
٨	تتناسب و قابليات الطلبة المختلفة	%٩٤	%٨٩	%٨٦	%٨٠
٢١	تساهم في مشاركة الطالب إيجابيا لا خراج وحدة الدرس	%٥٩	%٩٤	%٩٠	%٨٠
٢٣	تساهم في إعطاء فرصة النقاش للطلبة	%٨٢	%٩٤	%٨٨	%٨٧
٣٢	تساهم في مساعدة المدرس (المعلم) في تغطية مفردات المنهج كافة	%٢٩	%٩٤	%٩٣	%٨٠
٣١	تساعد الطالب في اجتياز الامتحان بسهولة	%١٢	%٩٣	%٨١	%٥٣
١٢	تسمح في إعادة أجزاء المادة غير المفهومة من الطلبة	%٧١	%٩١	%٩١	%٩٣
١٥	لا تضيع فرصة الاستيعاب للمادة بشكلها الاعتيادي	%٥٣	%٩٢	%٩١	%٩٣
٤٤	تحقق تعلم جيد و مستوى أفضل في وقت	%٨٨	%٩٢	%٨٨	%٨٠

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

التسلسل	الفقرة	رياض الأطفال	المرحلة الأساسية الدنيا	المرحلة الأساسية المتوسطة	
	أقل				
١٦	توفر فرصة لاستفسارات الطلبة عن المواضيع غير المفهومة	%٧١	%٩٢	%٨٨	%٩٠
٢٥	تساهم في بناء شخصية الطالب واعتماده على نفسه في إنجاز الوجبات المكلف بها	%٧١	%٩١	%٨٦	%٩٠
٣٩	ضمان عملية التعلم بشكلها السليم الخالي من الأخطاء	%٦٥	%٨٩	%٨٦	%٨٠
٤٥	تراعي الفروق الجماعية	%٧٧	%٨٩	%٨٤	%٧٠
١١	لا تربك الطالب في عملية ربط الأجزاء	%٨٨	%٨٦	%٧٩	%٦٣
١٧	تناسب و الفترة الزمنية المحددة لمنهاج المادة السنوي	%٨٨	%٧٧	%٧٥	%٦٧
٢٢	تفسح المجال في التأكد من تحضير الطلبة للمادة	%٢٤	%٨٨	%٨٦	%٧٧
١٣	تحتاج إلى تحضير مسبق للمادة	%٤٧	%٧٦	%٨٦	%٧٧
٤٠	تتيح الفرصة في اختيار التمرينات (بدنية ، ذهنية) بما يتناسب و مستوى الطلبة	%٤١	%٨٤	%٧٩	%٧٣
٤٣	تساعد في تنمية النواحي الأداريه و الانفعالية	%٥٣	%٨٣	%٦٧	%٦٠
٣٠	تحجج الطلبة بعدم توفر الوقت اللازم لتحضير المادة	صفر%	%٦٧	%٨١	%٦٧
٢٩	ضعف الجهاز المكتبي في مساعدة الطلبة الطلاب وإقبالهم على الدراسة و التقصي	صفر%	%٥٩	%٦٣	%٧٧
٣٣	اقتصادية في الوقت و الجهد	%٦٥	%٧٠	%٧٥	%٥٧

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

التسلسل	الفقرة	رياض الأطفال	المرحلة الأساسية الدنيا	المرحلة الأساسية المتوسطة	
٢٨	سمة الضعف في اللغات الأجنبية الملزمة للطلبة	%١٢	%٥١	%٦٠	%٧٣
٣	لا تحتاج إلى وقت طويل في تعليم مادة الدرس	%٧١	%٥٩	%٤٧	%٣٧
٤٧	لا تساعد في ظهور بعض العادات الخاطئة	%٤١	%٧١	%٦٥	%٧٠
٢٧	صفة الاتكالية التي تساهم في كسل الطلاب وعدم إقبالهم على الطالبة الخارجية	%١٨	%٦٣	%٦٧	%٦٣
٣٥	تقلل من احتمال حدوث إصابات	%٦٥	%٤١	%٤٢	%٤٣
٩	لا تحتاج إلى خلفية علمية جيدة من الطالب	%٤٧	%٦٣	%٤٦	%٢٣
٤٦	لا تحتاج إلى تركيز كبير من الطلبة (تركيز ذهني)	%٤٧	%٥٩	%٤٢	%٣٣
١٠	لا تحتاج إلى إدراك واسع وخيال علمي خصب من الطالب	%٤٧	%٥٩	%٥١	%٢٣
٢٦	قلة المصادر التي تخص المادة	%١٨	%٤٢	%٥٦	%٤٣
٣٨	لا تحتاج إلى ترابط عضلي - عصبي	%٣٥	%٤٤	%٤٤	%٤٠

(*) المقصود بتسلسل الفقرة ، هو رقم ورودها في الاستفتاء النهائي

تشير النتائج المبينة في الجدول (٧) إلى استجابات عينة الدراسة حسب الأهمية في انتخاب الطريقة المختلطة و للمراحل الدراسية كافة ، كما يشير إلي أن اتفاق عينة الدراسة و للمراحل الدراسية كافة على فقرات

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الاستفتاء فقد حققت التالي : (١٨) فقرة بالنسبة لمرحلة رياض الأطفال ، و (٢٥) فقرة بالنسبة للمرحلة المرحلة الأساسية الدنيا ، و (٢٤) بالنسبة للمرحلة الأساسية المتوسطة.

وما أشر له الجدولان (٥ ، ٦) يؤشر له أيضا الجدول رقم (٧) فاتفق العينة على بعض فقرات الاستفتاء كسبب مباشر في انتخاب الطريقة المختلطة على صعيد المراحل الدراسية كافة موجود هو الآخر في هذا الجدول ، وكذلك الحال بالنسبة لعملية انتخاب الطريقة المختلطة التي تمثلت بموجب أهمية مضمون الفقرة الواحدة بالنسبة لكل مرحلة دراسية من المراحل المعنية بالدراسة .

(٣) مدى التطابق في اختيار طرق التدريس من قبل مدرسي ومعلمي محافظتي عجلون وجرش في المراحل الدراسية ، طبقا لطبيعة تدريسهم .

تلعب المادة الدراسية العلمية دورا أساسا في طبيعة تدريس تلك المادة ، فيمكن ان تدرس نظريا وأخرى علميا أو بكلا الحالتين معا (أي الجانب النظري والتطبيقي) وعلى مدى المراحل الدراسية عموما ، وارتكاز ذلك على الطرق المستخدمة والمختارة من قبل القائمين بعملية التدريس .

وللوقوف على مدى التطابق في عملية انتخاب طرق التدريس من قبل عينة الدراسة في المراحل الدراسية عموما والمعنية بالدراسة والدراسة طبقا لطبيعة التدريس الواحدة ، تحقيقا للهدف الثالث من أهداف هذه الدراسة نلقي الضوء على ما جاءت به الجداول (٨ ، ٩ ، ١٠) .

جدول (٨)

النسبة المئوية لعينة الدراسة من ذوي التدريس النظري طبقا للمراحل الدراسية والطرق المختارة من قبلهم

الطريقة	الجزئية	الكلية	المختلطة	المجموع

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الدراسية	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
رياض الأطفال	٢	٤٠,٠	—	صفر	٣	٦٠,٠	٥	١٠٠
المرحلة الأساسية الدنيا	٢٢	١٥,٨٣	٥	٣,٥٩	١١٢	٨٠,٥٨	١٣٩	١٠٠
المرحلة الأساسية المتوسطة	٣٧	٤٥,٦٧	٣	٣,٧١	٤١	٥٠,٦٢	٨١	١٠٠
المجموع	٦١	٢٦,٢٩	١٥	٥,٩٨	١٧٠	٦٧,٧٣	٢٥١	١٠٠

يشير الجدول رقم (٨) إلى تباين انتخاب طرق التدريس من قبل عينه الدراسة التي تدرس موادها العلمية نظرياً من مرحلة دراسية لأخرى ، ومن طريقة تدريسيه الأخرى ولكل مرحلة من المراحل الدراسية . وكذلك الحال للمراحل الدراسية بأكملها . وللتوضيح نلاحظ في الطريقة الجزئية مثلاً أن معلمي رياض الأطفال انتخبوها بنسبة (٤٠ %) من مجموع عينه تلك المرحلة الدراسية في حين أن مدرسي المرحلة الجامعية انتخبوها بنسبة (١٩ %) من مجموع عينة المرحلة ذاتها . . وكذلك يظهر التباين في عملية الانتخاب لطرق التدريس في المرحلة الدراسية الواحدة ، ففي الوقت الذي نجد أن نسبة الانتخاب للطريقة المختلطة في المرحلة الأساسية الدنيا تساوي (٨٠ %) نجدها تحققت بنسبة (١٦ % ، ٤ %) لكل من الطريقتين الجزئية والكلية في ذات المرحلة الدراسية على التوالي ، أما ما يتعلق بتباين انتخاب

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الطرق التدريسية للمراحل الدراسية كافة ، فلا يختلف عما جاء أعلاه حيث نجد أن نسب الانتخاب للطريقة المختلطة وللمراحل الدراسية كافة اكبر بالقياس للطرق الأخرى ، ولا أدل على ذلك إلا ما نشاهده في النسب المئوية المتحققة في الطريقة المختلطة وقياسها بمثلاتها في الطرق الأخرى ولكل مرحلة على حدة .

وللتأكد من دلالة هذا التباين ، استخدم اختبار حسن المطابقة (كا^٢) ، حيث أسفرت النتائج عما يلي :

هنالك فروق ذات دلالة إحصائية " فروق جوهريّة " في عملية الانتخاب لطرق التدريس من قبل عينة الدراسة من ذوي التدريسات النظرية ، حيث بلغت قيمة (كا^٢) المحسوبة (٢٧,٢٩٦) في حين بلغت قيمتها الجدولية (١٦,٨) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٦) .

أما الجدول رقم (٩) فيوضح التباين ذاته في عملية الانتخاب لطرق التدريس من قبل عينة الدراسة من ذوي التدريسات العملية إلا انه يختلف عما جاء آنفا في صورة واحدة وهي أن انتخاب الطريقة المختلطة من قبل العينة المعنية بهذا العدد لا يحقق النسب العالية بالقياس إلى الطرق الأخرى فمثلا نجد أن الانتخاب في مرحلة رياض الأطفال حقق (٦٦,٦٧ %) لصالح الطريقة الجزئية ، في حين حقق ما نسبته (٣٣,٣٣ %) لصالح الطريقة المختلطة ، بينما نجد العكس صحيح في المرحلة الأساسية المتوسطة ، وهذا يعني أن نسب الانتخاب للطريقة المختلطة وللمراحل الدراسية كافة لا تكون اكبر دائما بالقياس إلى الطرق الأخرى ، كما هو موجود عند العينة التي تدرس الدروس النظرية .

جدول (٩)

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

النسبة المئوية لعينة الدراسة من ذوي التدريس العملي طبقا للمراحل الدراسية والطرق المنتخبة من قبلهم

الطريقة	الجزئية		الكلية		المختلط		المجموع
المرحلة الدراسية	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد
رياض الأطفال	٢	٦٦,٦٧	—	صفر	١	٣٣,٣٣	٣
المرحلة الأساسية الدنيا	٨	٤٧,٠٦	١	٥,٨٨	٨	٤٧,٠٦	١٧
المرحلة الأساسية المتوسطة	١	٣٣,٣٣	—	صفر	٢	٦٦,٦٧	٣
المجموع	١١	٤٨,٠	١	٤,٠	١١	٤٨,٠	٢٣

وحتى نثبت يقينا دلالة هذا التباين والفروق التي يوضحها الجدول رقم (٩) ، نستخدم هنا اختبار احسن المطابقة (كاي^٢) ، حيث دلت نتائجه على ما يلي :

لم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في عملية الانتخاب لطرق التدريس من قبل عينه الدراسة من ذوي التدريسات العملية، ويعود سبب وجود هذا التباين والاختلاف بالنسب لعملية انتخاب الطرق للصدفة ،

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

حيث أن قيمة (كا^٢) المحسوبة (١,١٨٤٦٤) ، في حين أن قيمتها الجدولية (١٦,٨) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٦) ويكاد الجدول رقم (١٠) لا يبتعد كثيرا فيما يحويه من بيانات عما موجود في الجدولين (٨,٩) من تباين في عملية الانتخاب من قبل عينه الدراسة ، حيث يشير إلى ذات التباين الذي يخص انتخاب طرق التدريس من قبل عينه الدراسة التي تدرس المواد العملية بطبيعتها النظرية والعملية من مرحلة دراسية لأخرى ، ومن طريقة تدريسيه لأخرى ولكل مرحلة من المراحل الدراسية ، أما ما يتعلق بارتفاع نسب الانتخاب للطريقة المختلفة وللمراحل الدراسية كافة بالقياس إلى الطرق الأخرى فيظهر واضحا ما عدا المرحلة الأساسية المتوسطة التي تشذ عن هذه القاعدة ، حيث تكون نسبة انتخاب الطريقة المختلطة عندها (٣٧,٨٣) وهي اقل مما هي عليه نسبة الانتخاب للطريقة الجزئية في ذات المرحلة ، والتي بلغت (٥٦,٧٥) .

جدول (١٠)

النسبة المئوية لعينة الدراسة من ذوي التدريس (النظري _ العملي) طبقا للمراحل الدراسية والطرق المنتخبة من قبلهم

الطريقة	الجزئية	الكلية	المختلط	المجموع	
المرحلة	العدد	%	العدد	%	العدد
					%

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الدراسية								
رياض الأطفال	٩	٤٠,٩٠	-	صفر	١٣	٥٩,١٠	٢٢	١٠٠
المرحلة الأساسية الدنيا	٩	١٩,١٤	١	٢,١٣	٣٧	٧٨,٧٣	٤٧	١٠٠
المرحلة الأساسية المتوسطة	٢١	٥٦,٧٥	٢	٥,٤٢	١٤	٣٧,٨٣	٣٧	١٠٠
المجموع	٣٩	٣٨,١٣	٣	٥,٠٤	٦٤	٥٦,٨٣	١٠٦	١٠٠

وللوقوف على حقيقة هذه الفروقات والتباين ، استخدم الباحث اختبار حسن المطابقة (كا^٢) فكانت نتائجه تشير إلى انه لا توجد فروق حقيقية وجوهرية ذات دلالة إحصائية في عملية الانتخاب لطرق التدريس من قبل عينه الدراسة من ذوي التدريسات النظرية _ العملية حيث بلغت قيمة (كا^٢) المحسوبة (١٥,٠٩٦) في حين بلغت قيمتها الجدولية (١٦,٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٦) .

وللاستدلال عما تحقق لنا مما ورد آنفا ، نوجز وباختصار العبارة إن عملية الانتخاب لطرق التدريس من قبل مدرسي ومعلمي محافظتي عجلون وجرش في المرحلة الدراسية متفقة طبقا لطبيعة التدريس ما عدا عينه الدراسة من ذوي التدريسات النظرية ، حيث أثبتت الدراسة انه هنالك فروق جوهرية بينها من مرحلة دراسية لأخرى .

الاستنتاجات و التوصيات

اولا :- الاستنتاجات

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

١. التطابق صفة موجودة في عملية انتخاب طرق التدريس من قبل مدرسي محافظتي عجلون وجرش في المرحلة الدراسية الواحدة وباختلاف الجنس ، حيث أثبتت النتائج التي توصل إليها الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من كلا الجنسين في عملية انتخاب واختيار الطريقة التدريسية المناسبة للمرحلة الدراسية الواحدة .

٢. أثبتت النتائج اتفاق عينة الدراسة للمراحل الدراسية كافة على الفقرات المؤشرة إزاء الطريقة التدريسية المعنية بها ، كونها السبب المباشر في عملية الانتخاب للطريقة ذاتها ، ندرجها أدناه للتأشير (*) .

ت	الطريقة	الفقرات المتفق عليها من قبل عينة الدراسة لجميع المراحل الدراسية
١	الجزئية	١ ، ٢ ، ٥ ، ١٤ ، ٤٨ ، ٦٤ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٧ ، ٤٢ ، ٤٥ ، ١١ ، ٢٠ ، ١٢ ، ٥٠ ، ٣٤
٢	الكلية	١ ، ٢ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٣٤ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٦ ، ٢٥ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٢ ، ٥ ، ٧ ، ١٤ ، ٢١ ، ٨ ، ١٣ ، ٤٥ ، ١٥ ، ٣٩ ، ٤٣
٣	المختاطة	١ ، ٧ ، ٢٤ ، ٣٧ ، ٤ ، ١٩ ، ٣٤ ، ٥٠ ، ٦ ، ٥ ، ٢٠ ، ٨ ، ٢٣ ، ٤٤

(*) للإيضاح و التدقيق يرجى مراجعة الجدول (٧،٦،٥) اخذين بنظر الاعتبار النسبة (٨٠ %) فما فوق المؤشر لقبول الفقرة .

٣. اتفقت عينت الدراسة من المدرسين للمراحل الدراسية كافة في انتخابها لطرق التدريس الثلاث فيما إذا اعتبرنا ما نسبته (٨٠%) مقبول للانتخاب العالي عند عينات المراحل الدراسية مجتمعة ، لتوفر

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الشروط التالية ، و التي يمكن أن تكون شروطا لطريقة مستقلة تجتمع فيها الطرق الثلاث المعنية بالدراسة

- (الفقرة ١) تساعد في إيضاح تفاصيل المادة المعطاة .
- (الفقرة ٥) تساهم في الدخول للمادة ببساطة مما يسهل تقبلها من الطلبة .
- (الفقرة ٦) تقسح المجال لمشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة .
- (الفقرة ٧) تساعد الطالب في كيفية الربط بين أجزاء الموضوع .
- (الفقرة ٢٠) تعتمد التخطيط في تحقيق غاية الدرس .
- (الفقرة ٣٤) توضح غاية الدرس و الغرض من فعالياته .
- (الفقرة ٥٠) مشوقة و تساعد في أثاره عواطف و مهارات الطلبة .

ولا غرابة فيما توصل إليه الباحثان ، إذا ما علمنا بأن من أبرز الطرق التدريسية الحديثة التي شاع استخدامها في عدد من دول العالم هو التعليم المبرمج ، و الذي يعرفه (موريس دومونولان) : " بأنه تقنية أو نظام فرعي تعليمي أوسع يستخدم طرقا ووسائل متعددة أثناء عملية التعلم للوصول إلى أغراض الدرس " (صبيح، ١٩٧٩) ، فضلا عن تطبيق إمكانياته في جميع المراحل الدراسية .

٤ . توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تطابق في عملية انتخاب طرق التدريس من قبل مدرسي محافظتي عجلون وجرش بمراحلها الدراسية كافة في المواضيع العلمية و النظرية - العملية ، في حين أظهرت أن الفروق الجوهرية واضحة بالنسبة للعينة المختصة بالمواضيع النظرية ومن مرحلة دراسية لأخرى .

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

ثانيا : - التوصيات

١. من الضرورة بمكان إدخال جميع معلمي المراحل الدراسية كافة لمحافظتي عجلون وجرش بدورات تدريبية - تعليمية تتعلق بالطرق الحديثة للتدريس ، و ما هي الطرق النموذجية لكل مرحلة من المراحل الدراسية .
٢. أجراء بعض الدراسات التقييمية للمناهج و الطرق الدراسية المتبعة في كل مرحلة من مراحل الدراسية من قبل المعنيين في المؤسسات المعنية بالدراسة ، وفي ضوء هذا الأمر نجد من الأهمية إدخال المدرسين بدورات تدريبية وتأهيلية تتعلق بأساليب القياس و التقويم ، كي يقفوا وبشكل موضوعي على حقيقة ما استخدموه من طرق تدريسيه أو ما أعطوه من مادة علمية .
٣. ضرورة أجراء دراسات مماثلة وبشكل واسع على نطاق المحافظتين أو المملكة أن أمكن ذلك تحقيقا لنتائج اشمل و أدق للتعرف على الموصفات و الشروط الحقيقية لكل من الطرق المستخدمة في التدريس .
٤. لرفع كفاءة المتعلم وإنتاجيته ، لابد من إضافة بعض التقنيات التربوية (التلفاز ، الأفلام ، الحاسب الإلكتروني ، شبكة الاتصال الدولية(الإنترنت)... الخ) من خلال استخدام الطرق الحديثة للتدريس ، استجابة للاتجاه الحديث في التربية و التعليم ، الذي أولته الحكومة الأهمية القصوى في أعداد الجيل الجديد لبناء أردن حضاري جديد ... وبشكل خاص ما يتعلق بأعداد المدرسين و تدريبهم .

المراجع

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

أبو زينة، فريد (١٩٨٦). استراتيجيات التدريس لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية، مجلة أبحاث اليرموك.

أبو لبدة، خطاب، (٢٠٠٥). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية

للرياضيات والعلوم لعام ٢٠٠٣. سلسلة دراسات المركز الوطني

لتنمية الموارد البشرية (١١٨) ، عمان:الأردن.

حموري، هند ، (١٩٨٤). بعض الاستراتيجيات التعليمية السائدة في حل

المسألة الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة

الأردنية، عمان ، الأردن.

الهوراني، وفاء، (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرة على التفكير

الإبداعي في تحصيل الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر

الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ،

الأردن.

جردات، فواز العقرباوي، سوزان والخاروف، ريم (٢٠٠٢). تقييم تعليم اللغة

الإنجليزية للصفين الأول والثاني الأساسيين في المدارس الحكومية. مجلة

رسالة المعلم، المجلد (٤١) العدد (١) ، ص ٤٨-٥٢.

صبيح، نهاد (١٩٧٩). طرق التدريس الحديثة ، مجلة البصرة ، السنة الاولى،

العدد (١)

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الشيخ، عمر، (٢٠٠١). تقويم برنامج المنهاج والكتب المدرسية، التقرير

رقم (٥). سلسلة دراسات المركز الوطني للبحث والتطوير، (٨٩)

عمان: الأردن.

النهار، تيسير و عدس، عبد الرحمن و أبو لبدة خطاب، (٢٠٠٠). دراسة

تحليلية لمستوى أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الثالثة (إعادة)

للرياضيات والعلوم لعام ١٩٩٩. سلسلة دراسات المركز الوطني

لتنمية الموارد البشرية (٨٣)، عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية، (١٩٨٧) . المؤتمر الوطني للتطوير التربوي

ورقة أحوال التعليم. عمان، الأردن.

Linda C,Fore.(1998).Curriculum Control:Using discourse and structure to meanage educational reform. **Jornal of Crriculum Staudes**,30(5):559- 576.

Huey, L .(2001).Taiwan's Early Chilihoo Preservice Teacher's Profssional

Belifs.**Journal of Research in Chilihoo Education**,15(2): 242-255.

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

الملاحق:

ملحق رقم (١)

أدارة الدراسة

المرحلة الأساسية المتوسطة	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
			تساعد في إيضاح تفاصيل المادة المعطاة	١
			تذكر الطالب و بشكل دائم بغاية الدرس	٢
			لا تحتاج إلى وقت طويل في تعلم مادة الدرس	٣
			تساعد الطالب في متابعة الموضوع وربطه بما سبقه	٤
			تساهم في الدخول إلى المادة ببساطة مما يسهل تقبلها من الطلبة	٥
			تقترح المجال لمشاركة اكبر عدد ممكن من الطلبة	٦
			تساعد الطالب في كيفية الربط بين أجزاء الموضوع	٧
			تناسب و قابليات الطلبة المختلفة	٨
			لا تحتاج إلى خلفية علمية جيدة من الطالب	٩
			لا تحتاج إلى إدراك واسع وخيال علمي خصب من الطالب	١٠
			لا تربك الطالب في عملية ربط الأجزاء	١١
			تسمح في إعادة أجزاء المادة غير المفهومة من الطلبة	١٢

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

التسلسل	الفقرة	رياض الأطفال	المرحلة الأساسية الدنيا	المرحلة الأساسية المتوسطة
١٣	تحتاج إلى تحضير مسبق للمادة			
١٤	تساهم في شد انتباه الطلبة وقدرة تحمله			
١٥	لا تضيق فرصة الاستيعاب للمادة بشكائها الاعتيادي			
١٦	توفر فرصة لاستفسارات الطلبة عن المواضيع غير المفهومة			
١٧	تتناسب و الفترة الزمنية المحددة لمنهاج المادة السنوي			
١٨	ملائمة لقدرات الطلبة العقلية و البدنية في المرحلة الدراسية التي أدرس فيها			
١٩	توفر فرصة اكبر لفهم الطالب للمادة تدريجيا			
٢٠	تعتمد التخطيط في تحقيق غاية الدرس			
٢١	تساهم في مشاركة الطالب إيجابيا لإخراج وحدة الدرس			
٢٢	تفسح المجال في التأكد من تحضير الطلبة للمادة			٢٢
٢٣	تساهم في إعطاء فرصة النقاش للطلبة			
٢٤	تساعد الطالب في هضم المادة			
٢٥	تساهم في بناء شخصية الطالب ، واعتماده على نفسه في انجاز الواجبات المكلف بها			
٢٦	قلة المصادر التي تخص المادة			
٢٧	صفة الاتكالية التي تساهم في كسل الطلاب وعدم إقبالهم على المطالعة الخارجية			

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسطة	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
			سمة الضعف في اللغات الأجنبية الملزمة للطلبة	٢٨
			ضعف الجهد المكتبي في مساعدة الطلاب وإقبالهم على الدراسة و التقصي	٢٩
			تحجج الطلبة بعدم توفر الوقت اللازم لتحضير المادة	٣٠
			تساعد الطالب في اجتياز الامتحان بسهولة	٣١
			تساهم في مساعدة المدرس (المعلم) في تغطية مفردات المنهج كافة	٣٢
			اقتصادية في الوقت و الجهد	٣٣
			توضح غاية الدرس و الغرض من فعالياته	٣٤
			تقلل من احتمال حدوث إصابات	٣٥
			تراعي الفروق الفردية	٣٦
			تبعد الملل وتجعل من مادة الدرس شيقة	٣٧
			لا تحتاج إلى ترابط عضلي - عصبي	٣٨
			ضمان عملية التعلم بشكلها السليم الخالي من الأخطاء	٣٩
			تتيح الفرصة في اختيار التمرينات (بدنية ، ذهنية) بما يتناسب و مستوى الطلبة	٤٠
			تساعد في إتقان تفاصيل المادة (المهارات) وبتفكير بسيط	٤١
			تقترح المجال في التوسع بطرح المعلومات	٤٢
			تساعد في تنمية النواحي الإدارية و الانفعالية	٤٣

تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم د. حامد محمد دعوم - د. محارب علي الصمادي

المرحلة الأساسية المتوسطة	المرحلة الأساسية الدنيا	رياض الأطفال	الفقرة	التسلسل
			تحقق تعلم جيد ومستوى أفضل في وقت اقل	٤٤
			تراعي الفروق الجماعية	٤٥
			لا تحتاج إلى تركيز كبير من الطلبة (تركيز ذهني)	٤٦
			لا تساعد في ظهور بعض العادات الخاطئة	٤٧
			تعطي الفرصة للطلبة بالتعلم على اختلاف مستوياتهم	٤٨
			تتمتع بالميزات التربوية من حيث الترويح وعدم الشكلية	٤٩
			مشوقة وتساعد في إثارة عواطف ومهارات الطلبة	٥٠

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى
طلبة الجامعة

م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

مشكلة البحث:

تعد ثقافة العنف قديمة قدم البشرية إلا أن ظهورها ليس بالمستوى والشدة التي نشهدها اليوم . وما يشهده العالم في الوقت الحاضر من صراعات وحروب وتهديد امن اقتصادي جعل تلك الثقافة أكثر بروزاً وانتشاراً وخصوصاً بين أفراد المجتمع العراقي وذلك نتيجة لقسوة الظروف التي عاشها خلال الحقبة الماضية من حروب ثلاث مدمره وحصار اقتصادي قاس أمتص جذور العاطفة الإنسانية لدى بعض الناس ، اذ أصبح العنف سيد الموقف وبات اللجوء اليه أو التهديد به لفض المشكلات البسيطة والمعقدة امراً محتوماً الى الحد الذي غدا يهدد فيه بتغيير طبيعة العلاقات القائمة بين افراد المجتمع ، فلا يكون هناك مجال للتعاون ، وتنقي عمليات الأخذ والعطاء وتصبح القوة والتلويح بها هي اللغة السائدة.

وان الحرب بشكل عام والفترة التي تعقبها بشكل خاص تزيد من ضغوط الحياة مما يخلق حالة من التوتر والقلق لدى افراد المجتمع وتترك اثاراً نفسية واجتماعية سلبية كالتفكك الأسري وضعف العلاقات والروابط الاجتماعية وتفتشي ظاهرة الغش والكذب واستعمال الألفاظ النابية واللجوء الى السلوك العدواني وارتكاب الجرائم وهذا ما أشارت اليه دراسة Gcode (Gcode,1981, p.23).

لذا اصبح هاجس كل مواطن التخلص من هذه الظاهرة ، والشعور بالامن والطمأنينة والاخوة ، ونبذ الكراهية والايمان المطلق بالمصالحة وتحقيق التسامح والسلام .

ولاحظ الباحث أن ظاهرة العنف تتركز عند طبقة الشباب بشكل عام وعند طلبة الجامعة بشكل خاص . اذ يعزو ذلك الى كونهم قد ولدوا وعاشوا في زمن ثلاث حروب ، منذ ثمانينات القرن الماضي ، فكانت حياتهم مليئة بالأحداث والصور المروعة للحرب والقتل والدمار مما انعكس ذلك على سلوكهم . ومن هنا تأتي محاولة الباحث في تحديد مشكلة البحث والإجابة عن عدة تساؤلات والتحقق منها .

- ١ - هل أن ثقافة العنف-اللاعنف موجودة بين طلبة الجامعة .
 - ٢ - هل يواجه طلبة الجامعة ضغوط الحياة بعد الحرب
 - ٣ - هل هناك علاقة بين ثقافة العنف-اللاعنف وضغوط الحياة ما بعد الحرب .
- أهمية البحث :**

شغل موضوع العنف اهتمام رجال الدين والسياسة وعلماء الحياة (البيولوجيا) وعلماء النفس والاجتماع والقانون ، لان العنف ظاهرة مركبة لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والنفسية .وهو ظاهرة شمولية عرفت كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة ،وبصور وأشكال متعددة ولأسباب متداخلة ومتنوعة ،وتختلف في شكلها باختلاف المجتمعات والثقافات والمراحل التاريخية .ويبدو أن ثقافة العنف بين الناس تزداد بتقدم الزمن وتعد الحياة وتطورها ،ففي عام (١٩٦١)كان عدد الموضوعات المنشورة عن العدوان والعنف بحدود الأربعين موضوعاً ،ثم ارتفع في غضون عشر سنوات إلى أربعمئة ،ليصل العدد في بداية القرن الواحد والعشرين إلى عشرات الآلاف مما أفضى إلى ظهور علم جديد اسمه (علم العنف) (حمزة،٢٠٠٩،ص٢) .

وما تواجهه المجتمعات البشرية منذ الخليفة وحتى وقتنا الحاضر من صراعات سواء في المعتقدات أو في أنماط الحياة المختلفة ، الحضارية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، وكانت الحرب من ابرز مظاهرها ومن أهم الأساليب

المستخدمة في حسم بعض أوجه هذا الصراع باعتبار أن الحرب تعبير عن تصادم الإرادات بين خصمين أو أكثر وتكون غاية كل خصم فيها تدمير الآخر وإضعافه وفرض الشروط عليه بالقوة، فضلاً عما تسببه من دمار وقتل وصدمة نفسية للمقاتلين والمدنيين في الدول المتحاربة بعدها مظهراً من مظاهر العنف (بحر العلوم، ٢٠٠٦، ص ١٣٧)

إن الحروب والصراعات والأزمات والكوارث الطبيعية جعلت الإنسان يواجه منذ القدم في حياته اليومية ضغوطاً تفوق قدرته بالسيطرة عليها مما يؤدي الى تغييرات على الجوانب الانفعالية والسلوكية والمعرفية والفسايولوجية (Paul,1980,p.p.853-863)

وتشير دراسة(Koenig 1982) أن ضغوط الحياة التي واجهت المجتمع الأوروبي بعد الحرب العالمية الثانية، وخاصة في فرنسا وألمانيا وبريطانيا في المجالات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية ، قد تمثلت في الشعور بالتوتر والاكتئاب وفقدان الثقة بالآخرين والميل إلى العزلة والخوف من المستقبل، وضعف العلاقات بين افراد المجتمع ، وحصول تغيير في البناء ألقيمي كالصدق والأمانة والتعاون والتضحية ، وتقادم ظاهرة الجريمة (Koenig,1982,p.p.312-324)

وأكدت دراسة (Chemtob&Smith,1997) أن ضغوط الحياة الناجمة عن الحروب من شأنها أن تحدث تهديداً داخلياً للمجتمع تؤدي إلى فقدان الأمن فيه ، وتخلق سلوكاً يتسم بالعدائية (Chemtob&Smith,1997,p.p.184-189)

واستنتجت دراسة حميدي (١٩٩٨) من الدراسات أن المجتمع العراقي ، قد واجه ضغوطاً في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والصحية في أعقاب الحرب العالمية الثانية ،تمثلت في جرائم القتل والسرقة والاعتصاب وممارسة البغاء وارتفاع تكاليف المعيشة وتدني أجور العمل وتقشي الرشوة والاختلاس من المال العام

(حميدي، ١٩٩٨، ص ٦٦-٨٥) لذا فان ضغوط الحياة أصبحت من الموضوعات التي تحظى باهتمام العلماء والباحثين في علم النفس ، وعدوها أساس جميع الاضطرابات النفسية التي يقع أفراد المجتمع تحت وطأتها لما لها من تأثير في حياة الفرد ومستويات أدائه واستقراره النفسي خاصة وان المواقف والخبرات صارت معظمها منبهات مؤلمة ومنغصة تدفعهم إلى التصدي لها ودراستها بشكل علمي (دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٦١٩) .

وذكرت دراسة (Cobb&Rose,1973) أن منبهات البيئة شديدة الوطأة على الفرد تعد عوامل مسببة للضغوط ، وان تعاقبها قد يفقده استقراره النفسي ويسبب له مزيداً من حدة التوتر واحتمال الإصابة بالاضطرابات النفسية (Cobb&Rose,1973,p.301)

وأشارت دراسة ريتشارد لازاروس (R. Lazarus) وفولكمان (Folk man) إلى أن الضغوط تكون مرهقة وتشكل تهديداً للفرد ، متى ما أدرك أن هنالك موقفاً يشكل خطراً وتهديداً على حياته يتعدى قدرته على التكيف (Lazarus&Folkman,1981,p.p.13-48)

لذا فان ضغوط الحياة التي تواجه المجتمع العراقي في الوقت الحاضر تعد انعكاسات للتطورات السياسية والاقتصادية والثقافية ، التي تعرض لها بعد الحروب المتتالية التي تعرض لها وأخرها الحرب التي شنتها قوات الاحتلال الأمريكية في ٢٠٠٣-٢٠٠٣ وما ترتب عليها من أزمات وتغيرات كان لها تأثير على نمط المشكلات الشخصية والاجتماعية ومجالات الحياة كافة، مما زاد من وطأة تلك الضغوط واستمرارها حتى بعد توقف العمليات العسكرية وتغيير نظام الحكم في ٩-٤-٢٠٠٣ لذا فان ضغوط الحياة التي تواجه المجتمع العراقي ، تعكس خطورة ما حصل من أحداث ومواقف مؤلمة وقاسية حصلت بعد الحرب ، تمثلت بحالة الشعور بالخوف

والهلع من الفوضى والعنف والإرهاب والجريمة المنظمة مثل القتل والاختطاف والاعتقال والتهديد وزرع الفتنة بين مكونات المجتمع العراقي تحت مسميات طائفية لم يشهدها العراق من قبل . وزاد من تفاقم ضغوط الحياة الانهيار الشامل لكل البنى التحتية لمؤسسات الدولة وانفلات الأوضاع الأمنية وتقشي البطالة .

ومما سبق يتبين أن أهمية البحث الحالي يمكن تلخيصها بالاتي :

١- أهمية دراسة ظاهرة ثقافة العنف -اللاعنف بين أفراد المجتمع العراقي بشكل عام وطلبة الجامعة بشكل خاص . مما دعى الباحثان إلى وجوب التصدي لدراسة هذه الظاهرة لوضع بعض التوصيات والمقترحات للتخفيف منها .

٢- أن هناك مشكلة حقيقية تتمثل بالأحداث التي تعرض لها المجتمع العراقي نتيجة الحرب والتي جعلته يواجه مجموعة من ضغوط الحياة القاسية على أفراد. وما يعانونه من قلق وتوتر وضيق وماله من علاقة بتلك الظرف من فقدان الأمن وزيادة عمليات العنف والإرهاب مما تركت تأثيراتها السلبية على المجالات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١- ثقافة العنف- اللاعنف لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص .
٢- ضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص .

٣- طبيعة العلاقة الارتباطية بين ثقافة العنف- اللاعنف وبين ضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وللدراسة الصباحية فقط .

تحديد المصطلحات :

أولاً - ثقافة العنف -اللاعنف :

١- الثقافة :

يعد مفهوم الثقافة مفهوماً واسعاً وشاملاً ،أي انه منظومة خاصة تعبر عن تاريخ وتجدد السلوكيات في المجتمعات المختلفة . لذا يمكن تعريف الثقافة بأنها سلوك قد ينبع من عادات وقيم يتميز بها فرد او افراد ينتمون الى مجتمع معين (عبد الحميد ،٢٠٠٧ ،ص٢٤٦) .

٢ - العنف-اللاعنف:

العنف في المعجم العربي بمعنى الخرق بالأمر وقلة الرفق ،ليشمل كل سلوك يتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتفريح (ابن منظور ، لسان العرب ،١٩٧٩، ص٣١٣٢-٣١٣٣)

العنف في اللغة الانكليزية (Violence) ينحدر من الكلمة اللاتينية (Violentia) ومعناها الاستخدام غير المشروع للقوة المادية بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والأضرار بالمتلكات ، ويتضمن معاني العقاب والاعتصاب بالتدخل في حريات الآخرين (Tontous,1966,p.1982) .

وعرفه حجازي ١٩٨٦ :بأنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين ، حيث يحس المرء بالعجز عن ايصال صوته بوسائل الحوار العادي ، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في اقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمه (حجازي ،١٩٨٦،ص٢٦٣)

.

اما اللاعنف فقد عرفه الشيرازي ١٩٨٤ : أن يعالج الانسان الاشياء سواء كان بناء اوهدما بكل لين ورفق حتى لايتاذى احد من العلاج (الشيرازي ،١٩٨٤،ص٥٠ .)

والعنف - واللاعنف عرفه عبد الحميد ٢٠٠٧: بأنه سمة تتجلى بسلوك ظاهر تأخذ صورتين متناقضتين، الصورة الأولى تحمل كل معاني الاستعمال غير المشروع حيث يكف العقل عن قدرة الإقناع أو الامتناع فيلجأ الفرد لتأكيد ذاته . والصورة الثانية اللاعنف وتحمل كل المعاني التي تؤكد على ضبط النفس وتطويعها بطريقة سليمة (عبد الحميد، ٢٠٠٧، ص).

التعريف النظري :

تبنى الباحث تعريف عبد الحميد كونه تعريفاً شاملاً أعطى صورة واضحة لثقافة العنف -اللاعنف ،وذلك لكون الباحث قد تبنى مقياس عبد الحميد.

التعريف الإجرائي:

هو الدرجة التي يحصل عليها المجيب على فقرات مقياس ثقافة العنف -اللاعنف الذي اعده عبد الحميد .

ثانياً- ضغوط الحياة : عرفها كل من .

١- سارا فينو (Sarafino,1990)

منبه بيئي يتألف من موقف واحد او مجموعة مواقف ،تشكل تهديداً مؤذياً للفرد ، تتولد عنها مشاعر من التوتر (Sarafino,1990,p. 76) .

٢- الحلو ١٩٩٥ .

هي التعرض لمشكلات أو أحداث تواجه الفرد تحدث إرباكا في توازنه نتيجة لتهديده وتتطلب منه القيام بمجهود إضافي للعودة إلى توازنه والمحافظة عليه (الحلو ،١٩٩٥،ص١٦)

٣- النعيمي ٢٠٠٧ .

هي المنبهات المؤلمة والمنغصة التي تواجه أفراد المجتمع في حياتهم اليومية في المجالات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والصحية ، وتشكل تهديداً لهم
(النعيمي ،٢٠٠٧،ص٢٢)

ثالثاً- الحرب :

عرفها كل من .

١- سار جنت (Sargant,1969) :

هي تصادم الإرادات بين خصمين أو أكثر يكون هدف كل خصم فيها تدمير الآخر أو اضعافه لكي تسود أرائته بالقوة عليه (Sargant,1969,p.49)

٢- النعيمي ٢٠٠٧ :

هي عمل من أعمال القوة يراد به أرغام الخصم على الاستسلام لإرادة الطرف الآخر وفرض شروطه عليه (النعيمي،٢٠٠٧،ص٢٤)

تعريف الباحث النظري :

اعتمد الباحث تعريف النعيمي كونه تعريفاً شمل كل مجالات الحياة سواءً نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو صحية ، وكذلك كون الباحث قد تبنى مقياس ضغوط الحياة الذي أعده النعيمي .

التعريف الإجرائي :

وهو الدرجة التي يحصل عليها المجيب على فقرات مقياس ضغوط الحياة الذي اعده النعيمي .

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

ويشمل بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تتحدث عن الظلم والعدوان، وبعض النظريات التي تناولت ثقافة العنف - اللاعنف وكذلك بعض النظريات التي تناولت ضغوط الحياة ثم عرض بعض الدراسات السابقة لكل من المتغيرين .

اولا-الآيات القرآنية التي تتحدث عن الظلم والعدوان:

يعد الدين الإسلامي من أكثر الأديان السماوية اهتماما بالعدوان والعنف عبر التاريخ ومازال ينهج نفس المنهج الداعي إلى رفض العنف والحد منه أو إيقافه نهائياً . وقد نهى القرآن الكريم الناس عن ظلم الآخرين والعدوان عليهم سواء كان ذلك بدنياً أو لفظياً وأمرهم بمعاملة الناس بالحسن وباللين والمعروف، كما أشار القرآن الكريم الى السلوك العدواني الذي يظهر في تعبيرات لفظية من سب وتهكم وسخرية ونهى عن ذلك . اذ قال الله سبحانه وتعالى في كتابه الكريم: وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلكم ولا تعتدوا أن الله لا يحب المعتدين .(سورة البقرة الآية ١٩٠).

وقال تعالى : ومن يفعل ذلك عدواناً وظلماً فسوف نصليه ناراً وكان ذلك على الله يسيراً (النساء، الآية ٣٠) .

وقال تعالى :انما السبيل على الذين يظلمون الناس ويبغون في الأرض بغير الحق أولئك لهم عذاب اليم (الشورى، الآية ٤٢) .

وقال تعالى :ليجعل ما يلقي الشيطان فتنة للذين في قلوبهم مرض والقاسية قلوبهم وان الظالمين لفي شقاق بعيد (الحج، الآية ٥٣) .

ثانيا-الأحاديث النبوية الصحيحة التي تتحدث عن الظلم والعدوان :

حث سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم المسلمين في كثير من الأحاديث على السيطرة على دافع العدوان ونهاهم عن ترويع أخوانهم المسلمين ،وعن الاعتداء عليهم وإيذائهم سواء كان بدنياً كالضرب أو العراك أو غيره أو لفظياً كالسب والشتم والاهانة والقذف والسخرية والتحقير وغيره . وعن جابر بن عبد الله ، أن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم قال: انتقوا الظلم ، فإن الظلم ظلمات يوم القيامة، وانتقوا الشح فإن الشح أهلك من كان قبلكم، حملهم على أن سفكوا دماءهم واستحلوا محارمهم (صحيح مسلم، باب تحريم الظلم، حديث رقم ٢٥٧٨).

وقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم :من أشار إلى أخيه بحديدة ، فإن الملائكة تلعنه ، حتى وإن كان أخاه لأبيه وأمه (صحيح مسلم ، باب النهي عن الإشارة بالسلاح إلى مسلم، حديث رقم ٢٦١٦).

وقال الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وآله وسلم : المسلم اخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه (صحيح البخاري ،كتاب المظالم ،حديث رقم ٢٤٤٢)
ثالثاً- النظريات التي تناولت ثقافة العنف -اللاعنف .

١- نظرية التحليل النفسي :

تبلورت أفكار فرويد بعد عام ١٩٢٠ عن نظرية العدوان كعامل فطري في الإنسان ووصفها بأنها تدمير بدائي وبذلك ساوى بين غريزة الموت والعدوان (ستور، ١٩٩٦، ص ٩) إذ يرى فرويد أن غريزة العدوان تتراكم بكيفية ما ، ثم تزيد إلى حد غير معقول ثم تنفجر في النهاية في صورة عنف مفاجئ (دافيد وف، ١٩٩٣، ص ٥-٩)

ويرى فرويد أن العدوان غريزة فطرية وعلى المجتمع أن يقوم بتهديب هذا الميل الفطري لكي يصل إلى مرحلة الرقي ففي تحليله للعنف أو العدوان ربط بين

تطور الحضارة وسلوك العدوان حيث وضح أن هناك صراعاً داخلياً لدى الفرد بفعل العوامل الحضارية التي تشكل عقبة في طريق إشباع الفرد لميوله (فرويد وآخرون، ١٩٩٢، ص ١٩).

ويعتقد فرويد أن الطاقة العدوانية تولد باستمرار داخل كل شخص وإنها إذا تركت تتنامى وتؤدي إلى إتيان أفعال تتسم بالعنف وأن ما يكبح جماح الطاقة العدوانية لدى الفرد هو الضمير أو الأنا الأعلى (Super ego) فألانا الأعلى يمثل الرقيب النفسي والوازع الخلقي (Shaffer ,1989,p.p.42-44)
ونبه فرويد إلى خطورة القمع والكبت القاسي الذي يؤدي إلى ظهور العصابات واضطرابات الشخصية ، وأشار إلى مخاطر الطرائق والأساليب السلبية القمعية ، فبدلاً من قمع مستمر ينبغي توجيه الفرد نحو الأشكال النبيلة من الحياة (الاعظمي ، ٢٠٠١، ص ٨)

٢- نظرية الإحباط (العدوان)

ترى هذه النظرية أن العنف لايشكل حالة فطرية ، وإنما يأتي كرد فعل للإحباط الذي يتعرض له الفرد من البيئة الخارجية التي يعيش فيها (حمزة ، ١٩٩٤، ص ٤٨)
وبحسب نظرية الدوافع فإن الإحباط هو الدافع الرئيس من وراء العنف ، إذ أنه بواسطة العنف يستطيع الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته الخاصة (حجازي، ٢٠٠٢، ص ٥١)

ويرى كل من جون دولارد (Dollard) وليونارد دوب (Doob) ونيل ميلر (Miller) أن أي شكل من أشكال السلوك العدواني لابد أن يسبقه إحباط ، وتركزت نظريتهم على أن الإحباط له عواقب أخرى غير عدوانية حيث ينتج اثراً عديدة لأنواع عديدة من ردات الفعل وبعضها يكون أقوى من إثارة العنف ، وأن كبح

أعمال العنف تعتمد على قدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته
(David,1968,p.169)

ويرى مكينلي (Mckinle) أن الإحباط يرتبط بالوضع الاقتصادي والاجتماعي
والاسري الذي يعيشه الفرد وكذلك ماتركه معاملة الوالدين على الأبناء من تسلط
وقسوة (الخشاب، ١٩٩٣، ص١٥٨). كما أن الإحساس بالحرمان عند بعض الأفراد
عند مقارنة أنفسهم مع من هم أفضل منهم حالة تؤدي إلى الإحساس بالإحباط وقد
يدفعهم ذلك إلى إتباع السلوك العنيف (-Deaux&Wrightsmen,1983,p.p.213
(214)

رابعاً - نظريات ضغوط الحياة :

١- نظرية متلازمة التكيف العام :

يعتمد هانس سيللي (Hans Selye) الذي أسس هذه النظرية في عام ١٩٥٦ في
تفسيره للضغوط بعدها متغيراً تابعاً واستجابة لعامل ضاغط . ويتم وصف الفرد طبقاً
لاستجابته للبيئة الضاغطة وتحديد نوعها كذلك ، والتي يمكن الاستدلال منها بان
الفرد واقع تحت تأثير الموقف أو الحدث الضاغط ولذلك يرى سيللي أن الفكرة
الأساسية لنظريته عند تحديد نوع الاستجابة النفسية والجسمية التي تحدث داخل الفرد
، تقوم على أساس أن الأحداث البيئية مهما تباينت ، هي في الوقت نفسه تعد عوامل
ضاغطة من شأنها أحداث الاستجابات نفسها في الجسم ، مخلفة أثراً كيميائية ، رغم
أنها مؤقتة تتراكم في الجسم مهددة لحدوث انهيار عقلي او جسمي ، ولذلك فهي
تمثل الرابط المشترك بين الضغوط والأمراض النفسية- الجسمية

(Psycho-Somatic diseases) (الرشيدي، ١٩٩٧، ص٥٥).

٢- نظرية التعامل مع الضغوط Stresses Coping Theory :

توصل صاحب هذه النظرية لازارس (Lazarus 1966) إلى أن الضغط ينشأ من التعامل بين الفرد والبيئة عندما يخفق في التكيف مع متطلبات الحياة والتعامل معها بشكل سليم ، وإن أدراك المتطلبات للمواقف الضاغطة تشكل عبئاً أو تجاوزاً للوسائل المتاحة له ، فضلاً عن أن هذه المتطلبات المفروضة على الفرد تكون بأنماط مختلفة فقد تكون حضارية أو نفسية أو فسيولوجية ، وإن أساس أي تغيير في التوازن يتطلب منه وسائل أخرى للتعامل معها (Sutterley , 1981 , p. 13)
ويشير لازاروس إلى أن الضغوط لا تتزامن مع خصائص البيئة أو الاستجابة وإنما تظهر متى ما أدرك أن هناك موقفاً يهدده مستنداً في تقييمه هذا إلى تقدير الموقف والياته في التعامل مع متطلبات حياته الانفعالية وظهور محاولات سلوكية للتعامل وتقدير التغيرات النفسية عن ذلك الموقف أو الحدث
(Lazarus & Folkman, 1981, p. 13)

وعرف لازارس التعامل بأنه أحد المكونات التي بموجبها يتفاعل الفرد مع البيئة ويحاول السيطرة عليها بإدراكه لمتطلبات التهديد الذي يواجهه Lazarus 1981, p. 13
()

كما أكد على عاملين مهمين في التعامل مع الضغوط أولهما - التنظيم المعرفي وثانيهما - تقييم الانفعال وقال أن التعامل مع الضغوط يتضمن السلوك المحرك التعبيري بهدف الحفاظ على تكامل الشخصية (Lazarus. 1981 . p. 52)
٣- نظرية الضغوط العائلية:

وضع هذه النظرية العالم هل (Hill, 1949) والتي أدلت بطبيعة الضغوط التي تواجهها العائلة وإفرادها ، مفادها أن مجموعة الضغوط المفاجئة الحدوث (sudden onset) في تراكمها واستمرارها يؤدي إلى خلق أزمات عائلية (family crises) مثل الأزمات النفسية والعاطفية والأزمات الفسيولوجية وتؤدي إلى خلق العنف المنزلي

،وتوتر العلاقات الاجتماعية وسوء التعامل والإهمال للأبناء (hill,1949,p.112)

مناقشة النظريات :

تؤكد هذه النظريات على طبيعة الضغوط وتأثيرها على الفرد وتحديد نوع استجابته لها، أما بالمواجهة أو الهرب منها ،وقد تكون نفسية أو فسيولوجية . وان الأحداث البيئية مهما تباينت تعد عوامل ضاغطة مخلفة أثراً كيميائية ، رغم انها مؤقتة تتراكم في الجسم ممهدة لحدوث انهيار عقلي أو جسمي . لذلك فهي تمثل الرابط المشترك بين الضغوط والأمراض النفسية -الجسمية . لذلك يرى الباحث ان هذه النظريات ركزت على المنبهات أو طبيعة الاستجابة أما بالمواجهة أو الفرار وأهملت الجوانب العقلية والمعرفية للفرد وكيفية التعامل مع هذه الضغوط . وبعض النظريات ركزت على تفاعل الفرد مع البيئة والسعي لتحقيق التوافق معها ، كونها تلعب دوراً أساسياً في حدوث المواقف والإحداث المسببة للضغوط . وأكد لازاروس على كيفية التعامل مع ضغوط الحياة ومواجهتها . مؤكداً على خبرات الفرد وطبيعة العمليات المعرفية والجوانب النفسية والاجتماعية في الاستجابة للضغوط ومواجهتها . وترى بعض النظريات أن الضغوط تؤدي الى أزمات نفسية وفسولوجية مما يؤدي إلى خلق العنف المنزلي وتوتر العلاقات الاجتماعية وسوء التعامل كما هو الحال في الضغوط التي تواجهها العائلة.

الدراسات السابقة:

أولاً- الدراسات التي تناولت ثقافة العنف - واللاعنف .

١- دراسة القيسي (٢٠٠٤):

هدفت الدراسة لمعرفة الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي. أجريت هذه الدراسة في العراق، وكان أحد أهدافها التعرف على العلاقة الارتباطية بين الضغوط المدرسية والعنف المدرسي على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب تضمن المقياس (٥٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور للعنف هي العنف اللفظي (٢١) فقرة، والعنف النفسي (١٤) فقرة، والعنف الجسدي (١٥) فقرة، أعدت بأسلوب العبارات التقريرية وببدائل إجابة متدرجة (دائماً، أحياناً، نادراً)، حلت الفقرات منطقياً من خلال آراء الخبراء وإحصائياً لحساب القوة التمييزية لها ومعاملات صدقها واستخرجت القوة التمييزية للمقياس من خلال أسلوبين : أسلوب المجموعتين المتطرفتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحققت الدراسة من صدق المقياس من خلال مؤشرين له هما (الصدق الظاهري، وصدق البناء) ومن ثباته بطريقتين هما إعادة الاختبار ومعامل ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الاتساق (٠,٨٤) و (٠,٨٧) على التوالي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين متغيري الضغوط المدرسية والعنف المدرسي وهذا يعني أن الطلبة يعانون من عنف مدرسي موجه نحوهم (القيسي، ٢٠٠٤:ص ١٠٧ - ١٣٠).

١-دراسة حمزة ٢٠٠٩ .

هدفت الدراسة التعرف على العنف الجمعي وعلاقته بالتعصب والتسهيل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة في العراق ، وقد تألفت عينة البحث من ٣٠٠ طالبا وطالبة . قام الباحث ببناء ثلاثة مقاييس لقياس العنف الجمعي والتعصب والتسهيل الاجتماعي ، واستخدم الباحث بعض الوسائل الإحصائية التي توصل من خلالها الى النتائج التالية .

ان طلبة الجامعة يتصفون بالعنف الجمعي والتعصب والتسهيل الاجتماعي. الا
ان هناك فرق بين الذكور والاناث في العنف الجمعي والتعصب لصالح الذكور
وفرق في التسهيل الاجتماعي لصالح الاناث. (حمزه، ٢٠٠٩، ص ي)
ثانياً- الدراسات التي تناولت ضغوط الحياة :

١-دراسة الرشيدي ١٩٩٧ .

هدفت الدراسة الكشف عن ضغوط الحياة المحبطة للمواطنين الكويتيين بعد
الغزو العراقي للكويت عام ١٩٩٠، وقد تألفت العينة من (١٠٠٠) فرد من المواطنين
الكويتيين، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الغزو العراقي للكويت كان بمثابة
خبرة ضاغطة للمواطن الكويتي تعددت فيها ظروف مصادر الضغط النفسي عليه
مستنتجة أن تلك الخبرة هي التي تفسرها الاضطرابات النفسية والاجتماعية والتربوية
التي نجمت عن ذلك الغزو والاحتلال . ودعت الدراسة إلى أنها توصلت إلى أن
العراقيين قد استعانوا بآراء بعض علماء النفس لزيادة حدة المواقف الضاغطة
والمحبطة ، مثل فرويد وبافلوف وديوي (الرشيدي، ١٩٩٧، ص ٦١-٧٧).

٢-دراسة النعيمي ٢٠٠٧ .

هدفت الدراسة التعرف على ضغوط الحياة التي تواجه المجتمع العراقي بعد
الحرب وعلاقتها ببعض المتغيرات . وقد تألفت عينة البحث من (٤٥٠) فردا من
فئات اجتماعية مختلفة من الموظفين ومن أصحاب المهن الحرة ومن العاطلين عن
العمل من الذكور والاناث . قام الباحث بأعداد مقياس لضغوط الحياة مؤلف من
(٥٢) فقرة وبعد أن استخدم الباحث الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات أظهرت
النتائج أن ضغوط الحياة لدى أفراد المجتمع العراقي مرتفعاً وهم يعانون من وطأتها
عليهم في مناحي حياتهم اليومية . وأظهرت النتائج أن الذكور يعانون من ضغوط
الحياة أكثر من الإناث وكذلك المتزوجين والعاطلين عن العمل أكثر تعرضاً لضغوط

ثقافة العنف - اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

الحياة مما يراه غير المتزوجين وأصحاب العمل، وأن ممن حالتهم المعيشية لاتسد
الحاجة يعانون من ضغوط الحياة بسبب اضطراب الأوضاع الاقتصادية للبلد
(النعمي، ٢٠٠٧، ص ١٢٥-١٢٨)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

تتطلب دراسة أي ظاهرة او مشكلة وصفاً دقيقاً وشاملاً لهذه الظاهرة حتى يتمكن الباحث من تكوين صورة واضحة عن العلاقات السببية لها . وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين ثقافة العنف- اللاعنف والحياة الضاغطة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة ،وبما أن العلاقة هي من المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع . اعتمد الباحث هذا المنهج من خلال العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية .

أولاً- مجتمع البحث :- (populatin of the research) :

يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية والبالغ عددهم (٤٠٨٦) طالباً وطالبة موزعين على الاقسام العلمية والانسانية للعام الدراسي (٢٩٩٨-٢٠٠٩) كما هو موضح في الجدول (١)

جدول (١)

يبين توزيع طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية حسب الأقسام والجنس

ت	الأقسام	الجنس		المجموع
		الذكور	الإناث	
١-	الحاسبات	٢٥٧	٣٤٤	٦٠١
٢-	الفيزياء	٢١٢	٢٠٧	٤١٩
٣-	الرياضيات	٢٠٣	٢٣٧	٤٤٠
٤-	الجغرافية	٢٤٤	١٧٨	٤٢٢
٥-	اللغة العربية	٢٣١	٢١٨	٤٤٩
٦-	التاريخ	٢٠٦	٣٣٨	٥٤٤
٧-	العلوم التربوية والنفسية	١٦٠	١٥٥	٣١٥

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

ت	الأقسام	الجنس		المجموع
		الذكور	الإناث	
٨-	طرائق تدريس القرآن الكريم	٢٨٤	٢٣٥	٥١٩
٩-	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	٢٢٧	١٥٠	٣٧٧
	المجموع	٢٠٢٤	٢٠٦٢	٤٠٨٦

ثانياً- عينة البحث :-

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة ،فبلغ مجموع أفراد العينة (٢٠٠) طالباً وطالبة من كلية التربية في الجامعة المستنصرية . ورعي فيها ان تكون ممثلة لكل الأقسام العلمية والإنسانية ،وبنسبة (٥٠ %) من عدد أفراد المجتمع الأصلي ،والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول(٢)

يبين توزيع افراد عينة البحث

ت	الأقسام	الجنس		المجموع
		الذكور	الإناث	
١-	الحاسبات	١٢	١٢	٢٤
٢-	الفيزياء	١٠	١٠	٢٠
٣-	الرياضيات	١٢	١٢	٢٤
٤-	الجغرافية	١٢	١٢	٢٤
٥-	التاريخ	١٤	١٣	٢٧
٦-	اللغة العربية	١١	١١	٢٢
٧-	العلوم التربوية والنفسية	٩	١٠	١٩
٨-	طرائق تدريس القرآن الكريم	١٠	١١	٢١
٩-	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	١٠	٩	١٩
	المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

ثالثا - أدوات البحث : (tools of research) :

بما إن هدف البحث الحالي هو التعرف على ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة لذا يتطلب اختيار أداتين قياسيتين الأولى لقياس ثقافة العنف - اللاعنف والثانية لقياس ضغوط الحياة ما بعد الحرب ،وبعد اطلاع الباحث على المقاييس المناسبة للبيئة العراقية تم تبني مقياس (نبيل عبد الغفور عبد الحميد ٢٠٠٧)) المعد لطلبة الجامعة والذي لم يطبق ،وذلك لأنه مقياس حديث .، والمقياس الثاني الذي اختاره الباحثان هو مقياس (خالد عبد الرحمن سلطان النعيمي ٢٠٠٧) وهو أيضا يعد من المقاييس الحديثة والذي تم تكييفه للعينة المراد دراستها ،اذ قام الباحث بتعديل بعض المفردات التي لا تخل بالمعنى العام للمقياس وبذلك يكون المقاييس مناسبين للدراسة الحالية وأدناه وصف للمقياسين .

أولا-مقياس ثقافة العنف -اللاعنف

يتكون مقياس (نبيل عبد الغفور عبد الحميد ٢٠٠٧) من اربعة مجالات هي العنف النفسي ويتكون من (١٢) فقرة والعنف الاجتماعي يتكون من (٨) فقرات والعنف الاقتصادي يتكون من (٧) فقرات والعنف السياسي يتكون من (٦) فقرات وبذلك اصبح مجموع فقرات المقياس (٣٣) فقرة ومن خمسة بدائل هي (تنطبق علي دائما ،تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادراً ، لاتتنطبق علي أبدا)وتعطى الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على التوالي وبلغت الدرجة العليا للمقياس (١٦٥) درجة والدرجة الدنيا (٣٣) درجة والمتوسط الفرضي للمقياس بلغ (٩٩) درجة وقد استخدم الباحث عبد الحميد الثبات بطريقة إعادة الاختبار فبلغ معامل الارتباط (٠،٨٢) وهو معامل ثبات جيد .وكذلك استخدم تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) اذبلغ معامل الثبات (٠،٩٠) وهو معامل ثبات جيد . وقد قام الباحثان باستخراج الصدق والثبات وكما يأتي :-

الصدق :

يقصد بالصدق إن يكون الاختبار قادراً على قياس ما صمم لأجل قياسه فعلاً (الإمام وآخرون ، ١٩٩٧، ص ٥٩) وهناك أنواع متعددة لحساب الصدق منها الصدق الظاهري إذ يعتمد هذا النوع من الصدق على التأكيد من المظهر العام للاختبار من حيث وضوح الفقرات وموضوعيتها ، ويتوصل إليه من خلال عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء ويتم تقويم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين تقديرات الخبراء المحكمين (عودة، ١٩٩٢، ص ٣٧٠).

لذا عرض الباحث فقرات المقياس على عدد من خبراء متخصصين ملحق (١) في التربية وعلم النفس للحكم على مدى صلاحية الفقرات للمفهوم المراد قياسه وفي ضوء آراء المحكمين ومن خلال استخراج قيمة مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على كل فقرة فيما كانت مناسبة أو غير مناسبة . لذا جاءت جميع آراء الخبراء بأن المقياس جيد ويقيس الظاهرة التي وضع من أجل قياسها .

ثبات المقياس :

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي ، ويمثل مع مفهوم الصدق أهم الأسس والمبادئ في القياس النفسي ويتعين توافرها في القياس لكي يكون صالحاً للاستخدام (فرج ، ١٩٨٠، ص ٣٣٨) لذلك استخدم الباحث طريقة إعادة تطبيق الاختبار للحصول على الثبات يكون فيها إعادة تطبيق الاختبار على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة زمنية وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني .

طبق الباحث المقياس على عينة الثبات المتكونة من (٢٠) طالبا وطالبة بعد مرور فترة زمنية (١٨) يوم على التطبيق الأول وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون

بين مجموعتي درجات التطبيق للمقياس وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون لمقياس ثقافة العنف- اللاعنف (٧٨ ،) وقد أعدت هذه مؤشراً جيداً على استقرار استجابات الطلبة على المقياس . فقد أشار العيسوي إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين لأي مقياس أعلى من (٧٠ ، ٠) فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً على ثبات ذلك الاختبار أو المقياس . (العيسوي ، ١٩٨٥ ، ص ٥٨) .

٣- مقياس ضغوط الحياة ما بعد الحرب :-

يتكون مقياس (خالد عبد الرحمن سلطان النعيمي ٢٠٠٧) الذي يقيس ضغوط الحياة ما بعد الحرب ، من أربعة مجالات هي ، المجال النفسي ويتكون من (١٢) فقرات ، والمجال الاجتماعي ويتكون من (١٨) فقرة ، والمجال الاقتصادي ويتكون من (١١) فقرة ، والمجال الصحي ويتكون من (١١) فقرة ، وبهذا أصبح مجموع الفقرات (٥٢) فقرة تم حذف (١٤) فقرة وبواقع (٦) فقرات من المجال الاجتماعي ، (٣) فقرات من المجال الاقتصادي (٣) فقرات من المجال الصحي و (٢) فقرة من المجال النفسي وبذلك أصبح عدد الفقرات (٣٨) فقرة ، يتكون المقياس من أربعة بدائل متدرجة في أوزانها وهي (نعم تشكل ضغطاً: دائماً) (٤) درجات ، أحياناً (٣) درجات ، نادراً (٢) درجة ، (لا تشكل ضغطاً مطلقاً) درجة واحدة . وقد بلغت الدرجة العليا للمقياس (١٥٢) درجة ، والدرجة الدنيا (٣٨) درجة ، والمتوسط الفرضي للمقياس بلغ (٩٥) درجة . وقد استخدم الباحث (خالد عبد الرحمن النعيمي) الثبات بطريقة إعادة الاختبار وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٠) وكذلك استخدم الباحث طريقة معامل ثبات الفا كرونباخ وقد بلغ الثبات (٠,٨٥) . وقد قام الباحث باستخراج الصدق والثبات وكما يأتي :-

الصدق :

عرض الباحث فقرات المقياس على عدد من خبراء متخصصين ملحق (١) في التربية وعلم النفس للحكم على مدى صلاحية الفقرات للمفهوم المراد قياسه وفي ضوء آراء المحكمين ومن خلال استخراج قيمة مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على كل فقرة فيما كانت مناسبة أو غير مناسبة ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

يبين عدد الخبراء الموافقين وغير الموافقين على فقرات مقياس ضغوط الحياة ما بعد الحرب

تسلسل الفقرات	الموافقون	غير الموافقين	قيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
١-٢-٣-٤-٥-٦-٨-٩-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٧-٣٩	١٠	صفر	١٠	٣، ٨٤	٠، ٠٥
١-٢-٣-٤-٥-٦-٨-٩-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٧-٣٩	٩	١	٦، ٤	٣، ٨٤	٠، ٠٥
١-٢-٣-٤-٥-٦-٨-٩-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٧-٣٩	٤	٦	٠، ٤	٣، ٨٤	٠، ٠٥

النتائج :-

قام الباحث بإيجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار طبق المقياس على عينة الثبات المتكونة من (٢٠) طالبا وطالبة بعد مرور فترة زمنية (١٨) يوم على التطبيق

الأول وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين مجموعتي درجات التطبيقين للمقياس وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٨١) درجة وهذا يعد مؤشر جيد على ثبات المقياس .

الوسائل الإحصائية :-

من اجل استخراج نتائج البحث الحالي استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

١- اختبار مربع كاي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين عدد الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على صلاحية فقرات المقياس .

٢- معامل ارتباط بيرسون استخدم في استخراج .

أ- معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

ب- لإيجاد العلاقة بين مقياس ثقافة العنف -واللاعنف وضغوط الحياة ما بعد الحرب.

٣- استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي .

٤- استخدام الاختبار التائي لمجموعتين لمعرفة الفروق في ثقافة العنف -اللاعنف وضغوط الحياة ما بعد الحرب تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

١- التعرف على ثقافة العنف- واللاعنف لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس ثقافة العنف- اللاعنف على عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (٢٠٠) طالباً وطالبة ، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات أن متوسط درجات أفراد العينة بلغ (١٤٨,٣) درجة وبانحراف معياري مقداره (٦,٥) درجة ، وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٩٩) درجة ، وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس وبين درجة المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة البالغة (٨٦,٧) مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) ظهر أن الفرق دال إحصائياً . وهذا يدل على وجود ثقافة العنف -اللاعنف بين طلبة الجامعة .

أ- تبعاً لمتغير الجنس (الذكور - الإناث)

بلغ متوسط درجات عينة الذكور البالغ عددها (١٠٠) طالباً على مقياس ثقافة العنف- اللاعنف (١١٥,٢٩) درجة وبانحراف معياري مقداره (٩,٠٩) ، وهو أعلى من المتوسط الفرضي البالغ (٩٩) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس والمتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٩١) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩) بدرجة حرية (٩٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وعليه فإن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً، أي وجود ثقافة العنف -واللاعنف عند طلبة الجامعة من الذكور .

أما فيما يتعلق بالإناث . والبالغ عددهن (١٠٠) طالبة فقد بلغ متوسط درجاتهن على المقياس (١٣٠,٥٤) درجة وبانحراف معياري مقداره (٢٣,٩٨) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٩٩) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس والمتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٠١) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩) عند درجة حرية (٩٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وعليه فان الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائياً ، أي لا يوجد عنف عند طالبات الجامعة .

ب- تبعاً لمتغير التخصص (العلمي- الإنساني)

بلغ عدد عينة التخصص العلمي (٦٨) طالباً وطالبة وقد بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (١٢٩,٢٥) درجة وبانحراف معياري مقداره (٣٠,٧٩) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس و البالغ (٩٩) درجة وعند حساب درجة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس وبين المتوسط الفرضي وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,١١) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند درجة حرية (٦٧) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وعليه فان الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً. أي وجود ثقافة العنف واللاعنف عند الطلبة من التخصص العلمي .

أما مايتعلق بالتخصص الإنساني بلغ عددهم (١٣٢) طالباً وطالبة وقد بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (١٢٠,٤١) درجة وبانحراف معياري مقداره (٢٢,٩٤) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٩) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس و المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠,٧٦) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٣١)

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....د.م.د. رحيـم عبد الله جبر الزبيدي

،وعلية فان الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا . أي وجود ثقافة العنف واللاعنف عند الطلبة من التخصص الإنساني .والجدول(٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

القيم التائية لدلالة ثقافة العنف واللاعنف تبعاً لمتغيري الجنس(الذكور -الإناث)

والتخصص (العلمي - الإنساني) .

العينه	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
العينه	٢٠٠	١٤٨,٣	٦,٥	٩٩	٨٦,٧	١,٩٩	داله
الذكور	١٠٠	١١٥,٢٩	٩,٠٩	٩٩	٦,٩١	١,٩٩	داله
الإناث	١٠٠	١٣٠,٥٤	٢٣,٩٨	٩٩	٩,٠١	١,٩٩	غيرداله
العلمي	٦٨	١٢٩,٢٥	٣٠,٧٩	٩٩	٨,١١	٢,٠٠	داله
الإنساني	١٣٢	١٢٠,٤١	٢٢,٩٤	٩٩	١٠,٧٦	١,٩٩	دالة

ولمعرفة دلالة الفرق بين الذكور والإناث على مقياس ثقافة العنف-اللاعنف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٣١)، وهي اكبر

من القيمة التائية الجدولية البالغة(١,٩٦) ،عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) . وهذا يعني ان هناك فرق دال إحصائيا لصالح الذكور ،والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....د.م. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

القيمة التائية لدلالة الفرق بين متوسطي الذكور والاناث على مقياس ثقافة العنف - اللاعنف.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
الذكور	١٠٠	١١٥,٢٩٣	٦٧٧,٨٧٣	٤,٣١	١,٩٦	دالة لصالح الإناث
الإناث	١٠٠	١٣٠,٥٤٩	٥٧٥,٣٢٨			

ولمعرفة دلالة الفرق بين افراد العينة من التخصص العلمي والانساني على مقياس ثقافة العنف- اللاعنف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (١٣,٦) هي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) وهذا يعني أن الفرق غير دال إحصائيا والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

القيمة التائية لدلالة الفرق بين متوسطي العينتين من التخصص العلمي والانساني على مقياس ثقافة العنف- اللاعنف.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
العلمي	٦٨	١٢٩,٢٥	١٨,٠٧١	١٣,٦	١,٩٦	غير دالة
الإنساني	١٣٢	١٢٠,٤١	١١,٥٨٧			

يتبين من خلال نتائج الهدف الأول أن مجتمع البحث لديهم ثقافة العنف - اللاعنف وذلك بسبب الأحداث التي تعرض لها العراق على مدى ثلاثة عقود تقريباً من حروب وحصار اقتصادي قاس ،مما جعل من الفرد العراقي يشعر بالإحباط من عدم مقدرته على تحقيق طموحاته وتوفير أبسط حاجاته الضرورية . وهذا يتفق مع ماذكرته نظرية الإحباط (العدوان) إذ ترى هذه النظرية أن العنف لايشكل حالة فطرية ، وإنما يأتي كرد فعل للإحباط الذي يتعرض له الفرد من البيئة الخارجية التي يعيش فيها .

أما الفروق التي ظهرت بين متغير الجنس ،اظهرت النتائج بان الذكور لديهم عنف أكثر من الإناث ، وهذا يعود إلى المهام والمسؤوليات التي يؤديها كلاً من الجنسين ، فالذكور أكثر تعرضاً للأحداث البيئية الخارجية ، وكذلك طبيعة التركيبة الفسيولوجية والسيكولوجية التي تجعل منهم أكثر عنفاً من الإناث الذين يتسمن بالهدوء وباللاعنف وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي جاءت بها دراسة (حمزة ٢٠٠٩) .

أما ما يتعلق بمتغير التخصص لم تظهر هناك فروق إحصائية بين التخصص العلمي والإنساني وإنما كلاهما يتسمان بثقافة العنف -اللاعنف .

الهدف الثاني. التعرف على ضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات العينة بصورة عامة والبالغ عددها (٢٠٠) طالباً وطالبة أن متوسط درجات أفراد العينة على المقياس بلغ (١٥٢) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٥,٢٦٩) ، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٥) درجة يلاحظ انه أعلى منه وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة . ومقارنة القيمة التائية المحسوبة البالغة (٣٢,١٩٠) مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

ودرجة حرية (١٩٩) ظهر أن الفرق دال إحصائياً ، وهذا يدل على وجود ضغوط الحياة ما بعد الحرب يمر بها طلبة الجامعة .
أ- تبعاً لمتغير الجنس (الذكور -الإناث) .

بلغ عدد الذكور (١٠٠) طالباً و متوسط درجاتهم على المقياس (١٢٣,٦) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٤,٨٠٤) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٩٥) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس و المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٩,٣٢) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٩) ، وعليه فان الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً ، أي وجود ضغوط الحياة ما بعد الحرب يشعر بها طلبة الجامعة من (الذكور) .

أما ما يتعلق بالإناث . بلغ عددهن (١٠٠) طالبة ، و متوسط درجاتهن على المقياس (١٣٢,٩٦١) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٥,٥٩١) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٥) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس و المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٤,٣٣) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٩) وعليه فان الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً . أي توجد ضغوط حياة ما بعد الحرب عند طالبات الجامعة .

ب- تبعاً لمتغير التخصص (العلمي -الإنساني) .

بلغ عدد أفراد العينة من التخصص العلمي (٦٨) طالباً وطالبة وقد بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (١٣٦,٦٠١) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٢,٢٧٨) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٥) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس و المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٧,٩٢) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٧) وعليه فان الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً . أي توجد ضغوط حياة ما بعد الحرب عند طلبة الجامعة من التخصص العلمي .

أما ما يتعلق بالتخصص الإنساني . فقد بلغ عدد أفراد (١٣٢) طالباً وطالبة وقد بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (١٤٣,٠٦٣) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٤,٨١٤) وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٥) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على المقياس و المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٧,٢٩) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٣١) وعليه فان الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً . أي توجد ضغوط الحياة ما بعد الحرب عند طلبة الجامعة من التخصص الإنساني والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

ثقافة العنف - اللاعنف وعلاقته بضغط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....د.م.د. رحيـم عبد الله جبر الزبيدي

القيم التائية لدلالة ضغوط الحياة ما بعد الحرب تبعاً لمتغيري النوع (الذكور - الإناث)
والتخصص (العلمي - الإنساني) .

العينـة	العدد	الوسـط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسـط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
العينـة	٢٠٠	١٥٢	١٥,٢٦٩	٩٥	٣٢,١٩٠	١,٩٦	داله
الذكور	١٠٠	١٢٣,٦	١٤,٨٠٤	٩٥	١٩,٣٢٠	١,٩٦	دالة
الإناث	١٠٠	١٣٢,٩٦١	١٥,٥٩١	٩٥	٢٤,٣٣	١,٩٦	دالة
العلمي	٦٨	١٣٦,٦٠١	١٢,٢٧٨	٩٥	٢٧,٩٢	١,٩٦	داله
الإنساني	١٣٢	١٤٣,٠٦٣	١٤,٨١٤	٩٥	٣٧,٢٩	١,٩٦	داله

ولمعرفة دلالة الفرق بين الذكور والإناث على مقياس ضغوط الحياة ما بعد الحرب تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٨) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) . تبين أن الفرق غير دال إحصائياً وهذا يشير إلى انعدام الفرق بين الذكور والإناث في ضغوط الحياة ما بعد الحرب ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

القيمة التائية لدلالة الفرق بين متوسطي عینتی الذکور والاناث على مقياس ضغوط
الحياة ما بعد الحرب .

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	١٠٠	١٢٣,٦	١٣,٩٩٥	١٨	١,٩٦	غير دالة
الإناث	١٠٠	١٣٢,٩٦١	١٣,٤٩٨			

ولمعرفة دلالة الفرق بين افراد العينة من التخصصين العلمي والانساني على
مقياس ضغوط الحياة ما بعد الحرب تم استعمال الاختبار التائي لعینتين مستقلتين
فظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (١١,٥٤) هي اصغر من القيمة التائية
الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨٩) وهذا يعني
أن الفرق غير دال إحصائيا والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

القيمة التائية لدلالة الفرق بين متوسطي العینتين من التخصص العلمي والانساني
على مقياس ضغوط الحياة ما بعد الحرب .

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
العلمي	٦٨	١٣٦,٦٠١	١٨,٠٧١	١١,٥٤	١,٩٦	غير دالة
الإنساني	١٣٢	١٤٣,٠٦٣	١١,٥٨٧			

تشير نتائج الهدف الثاني إلى أن جميع أفراد مجتمع البحث الحالي قد تعرضوا إلى
ضغوط الحياة ما بعد الحرب .

أن كثرة الأحداث والمواقف البيئية المؤلمة والمنغصة التي واجهت أفراد المجتمع العراقي بعد الحرب ، بشكل غير مسبوق نتيجة العمليات العسكرية واسعة النطاق وما خلفته من دمار شامل لكل البنى التحتية للبلد ، وانهيار كامل لسلطة القانون ، وما نجم عن ذلك من انفلات امني وتفاقم ظاهرة العنف المسلح مما زاد من معاناة افراد المجتمع من ضغوط الحياة التي شكلت تهديداً وتحدياً لهم ، وهذا ينسجم مع ما أشار إليه لازاروس (Lazarus) في نظريته من ان العلاقة بين الفرد والبيئة التي يقيم فيها اذا كانت في حالة ضغط مستمر تصبح مرهقة وتتعدى قدرته على التكيف وتعرضه للتهديد والخطر .

اما ما يتعلق بمتغيري الجنس والتخصص لم تظهر هناك أي فروق إحصائية بينها ، مما يدل على أن جميع أفراد المجتمع العراقي قد تعرضوا إلى ضغوط الحياة ما بعد الحرب .

٣- الهدف الثالث :- طبيعة العلاقة الارتباطية بين ثقافة العنف- اللاعنف وبين ضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

للتعرف على العلاقة بين ثقافة العنف -اللاعنف وبين ضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة البالغ عددهم (٢٠٠) طالباً وطالبة استعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجاتهم على المقياسين فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٢) وعند اختبار معنوية هذه العلاقة باستخدام الاختبار التائي لمعامل الارتباط ظهر أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٣,٢٣) ، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) ، تبين أنها دالة إحصائياً .

أ- تبعاً لمتغير الجنس (الذكور - الإناث) .

لمعرفة العلاقة الارتباطية بالنسبة للذكور البالغ عددهم (١٠٠) طالباً ،استعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجاتهم على المقياسين فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٤٨) ، وعند اختبار معنوية هذه العلاقة باستخدام الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ظهرت أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٤,٩٨) ، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) ، تبين أنها دالة إحصائياً .

أما بالنسبة للإناث البالغ عددهن (١٠٠) طالبة استخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجاتهن على المقياسين فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٥) ، وعند اختبار معنوية هذه العلاقة باستخدام الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ظهر أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٠٥٠) ، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٨) ، تبين أنها غير دالة إحصائياً .

ب- تبعاً لمتغير التخصص (العلمي -الإنساني) .

لمعرفة العلاقة الارتباطية بالنسبة للطلبة من التخصص العلمي البالغ عددهم (٦٨) طالباً وطالبة ، استخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجاتهم على المقياسين فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٨٨) ، وعند اختبار معنوية هذه العلاقة باستخدام الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ظهر أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (١,٥٧) ، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٦) ، تبين أنها دالة إحصائياً .

أما بالنسبة للطلبة من التخصص الإنساني البالغ عددهم (١٣٢) طالباً وطالبة ، استخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجاتهم على المقياسين فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٦٤) ، وعند اختبار معنوية هذه العلاقة باستخدام الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ظهر أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٣,٠٧) ، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٣٠) ، تبين أنها دالة احصائياً . والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين ثقافة العنف-واللاعنف وبين ضغوط الحياة ما بعد الحرب تبعاً لمتغيري الجنس (الذكور - الإناث) والتخصص (العلمي -الإنساني) .

العينة	العدد	قيم معامل ارتباط بيرسون بين ثقافة العنف وضغوط الحياة	القيم التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
	٢٠٠	٠,٢٢٠	٣,٢٣	١,٩٦	دالة
الذكور	١٠٠	٠,٤٤٨	٤,٩٨	١,٩٦	دالة
الإناث	١٠٠	٠,٧٥	٠,٠٥٠	١,٩٦	غير دالة
العلمي	٦٨	٠,١٨٨	١,٥٧	٢,٠٠	دالة
الإنساني	١٣٢	٠,٢٦٤	٣,٠٧	١,٩٦	دالة

تبين من خلال نتائج الهدف الثالث وجود علاقة ارتباطيه بين ثقافة العنف- اللاعنف وبين ضغوط الحياة ما بعد الحرب التي تعرض لها المجتمع العراقي بشكل عام وطلبة الجامعة بشكل خاص.

ان حجم المعاناة النفسية التي تشكله ضغوط الحياة على طلبة الجامعة ولدت لديهم حالة من الشعور بالقلق والتوتر والإحباط وعدم الاستقرار النفسي ، بسبب ما يجري من مواقف وأحداث مؤلمة مثل فقدان الأمن وانتشار ظاهرة العنف والإرهاب والخوف من التعرض للقتل والاختطاف والسلب والنهب ، فضلا عن كثرة التفجيرات ، أضف إلى ذلك تردي الجانب الاقتصادي نتيجة البطالة وقلة فرص العمل ، كل ذلك خلق نوع من القساوة والطمع الى درجة الجشع وحب الذات والمصلحة الخاصة مما تولد عن ذلك سلوكيات تتسم بالبعضاء والعنف بين أفراد المجتمع بشكل عام .

التوصيات :

- ١- على الأساتذة والمربين توعية طلبتهم على نبذ ظاهرة العنف ، وزرع روح المحبة والتسامح والسلام .
- ٢- الإكثار من عقد الندوات والمؤتمرات التي تنادي بالمحبة والتآخي بين أبناء المجتمع .
- ٣- توجيه الدعوات إلى رجال الدين لإلقاء بعض المحاضرات التي تحرم العنف والاعتداء على حقوق وكرامة الآخرين .
- ٤- على الدولة تحسين الوضع الأمني وحماية المواطن وأشعاره بالأمن والأمان .

المقترحات :

- ١ - إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة من أفراد المجتمع .
- ٢- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة من مراحل دراسية أخرى (ابتدائية ، متوسطة ، اعدادية)

المصادر

أ- المصادر العربية :

* القرآن الكريم

- ١- ابن منظور، (١٩٧٩) :لسان العرب، ج ٤ ، دار المعارف، القاهرة.
- ٢- بحر العلوم ،حسن السيد عز الدين،(٢٠٠٦):مجمع اللاعنف ، دراسة في واقع الامة الاسلامية ، مؤسسة العطار الثقافية ،منشورات دار الزهراء،النجف الاشرف .
- ٣- حجازي، مصطفى، (١٩٨٦): التخلف الاجتماعي / مدخل الى سيكولوجية الانسان المقهور، ط٤ ، بيروت،معهد الانماء العربي.
- ٤- حجازي ،يحيى ، وآخرون،(٢٠٠٢) :العنف المدرسي .
- ٥- حمزة ، فرحان محمد ،(١٩٩٤) : العدائية لدى طلبة الجامعة المقبولين والمرفوضين اجتماعياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الاداب جامعة بغداد .
- ٦- ------(٢٠٠٩) : العنف الجمعي وعلاقته بالتعصب والتسهيل الاجتماعي، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاداب جامعة بغداد .
- ٧- حميدي، جعفر،(١٩٩٨) : الاثار الاجتماعية للحرب العالمية الثانية على العراق ،مجلة الحكمة ،العدد ٢ ، بيت الحكمة ،بغداد .
- ٨- الخشاب ، سامية ،(١٩٩٣) :النظرية الاجتماعية ودراسة الاسرة، القاهرة ،دار المعارف، ط٣ .
- ٩- دافيدوف، لندال،(١٩٨٣): مدخل علم النفس، ترجمة سيد طواب وآخرون ، القاهرة ،دار ماكجروهيل للنشر .

- ١٠- ----- (١٩٩٣) :مدخل الى علم النفس ،ط٤ ،الدار الدولية للنشر والتوزيع .
- ١١- الرشيدى ،بشير صالح ،(١٩٩٧) : استراتيجيات المواجهة الشاملة لاثار العدوان العراقي على الكويت ، مكتب الانماء الاجتماعي ، الديوان الاميري ، الكويت .
- ١٢- الشيرازي ،محمد الحسني ، (١٩٨٤) :الى حكم الاسلام ، مؤسسة الوفاء ، بيروت .
- ١٣- فرج ، صفوت ،(١٩٨٠): القياس النفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- ١٤- فرويد ،سيجموند،(١٩٩٢): مدرسة التحليل النفسي ،ترجمة وجيه اسعد ، وزارة الثقافة، دمشق.
- ١٥- النعيمي ،خالد عبد الرحمن سلطان،(٢٠٠٧): ضغوط الحياة التي تواجه المجتمع العراقي بعد الحرب وعلاقتها ببعض المتغيرات ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية الاداب الجامعة المستنصرية .
- ١٦ - عبد الحميد ،نبيل عبد الغفور،(٢٠٠٧): بناء مقياس ثقافة العنف- اللاعنف لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية ، مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية ، العدد ٤ .
- ١٧ - العيسوس ، عبد الرحمن،(١٩٨٥): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- ١٨- الاعظمي ،سعيد،(٢٠٠١): الارشاد النفسي، نظرية فرويد، ج٢، بغداد .
- ١٩-الحو ،بثينه منصور،(١٩٨٩) مركز السيطرة والتفاعل مع الضغوط النفسية ، كلية الاداب ، جامعة بغداد رسالة ماجستير غير منشورة .
- ٢٠- ستورا ،جان بنجامان، (١٩٩٧) ،الكرب والضغط النفسي، ط١ ،ترجمة وجيه اسعد ، دار البشائر ،دمشق .

المصادر الأجنبية

- 1-Chemtob .and et,al.(1997): cognitive behavioral treatment for sever anger in post traumatic stress disorders. Journal of clinical psychology,N(65)
- 2- Cobb.S.and Rose ,R.M.(1973):Hypertension pticulcer and Diabetes in Air Traffic controllers Journal of American, Medical Association.
- 3- David . and Myers .S.(1986) : Abnormal psychology ,first Edition,USA.
- 4- Deaux, kay and Wrights man ,Lawrence,(1983):social psychology in the A.S.4.th ed mon terey California. Cole.
- 5- Goode, William ,(1981):war and social disorganization, New york, the free press.
- 6- Koenig, Samuel, (1982) : Man and society , New york, Barnes and . Noble.
- 7- Lazarus. R.and folkman .S.(1981): stress Appraisal and coping, New york . Springer.
- 8- Sagant , W. (1969): Battle of the mind. London Fan books, Limited.
- 9- Sutterly. O.C.and Gloria.(1981): Coping with stress . New york, Aspain. Publication
- 10-Sarafino ,E, 1995:psychology, Biopsycho, social Interaction New York, .
- 11- Tontous,the oxford Dictionary of English Ethmology oxford, claredone.
- 12-Shaffer,J.B.P.(1978): Humani stic Psychology, New Jersey printic, Hall Inc .
- 13-Sutterly, O.C.and Gloria, (1981):Coping with stress,New York, Aspain, public cation.

ملحق (١)

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

اسماء السادة المحكمين لمقياس ثقافة العنف -واللاعنف ومقياس ضغوط الحياة ما

بعد الحرب

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
١-	أ.د احمد عبد الطيف السامرائي	علم النفس	كلية الاداب -جامعة بغداد
٢	أ.د بثينة منصور الحلو	علم النفس	كلية الاداب -جامعة بغداد
٣	أ. عبد الخضر ناصر السواد	علم النفس التربوي	كلية التربية-الجامعة المستنصرية
٤	أ.م.د. صنعاء يعقوب التميمي	قياس وتقويم	كلية التربية-الجامعة المستنصرية
٥	أ.م.د علاء الدين جميل العاني	علم النفس	كلية الاداب- الجامعة المستنصرية
٦	أ.م. د عبد الكريم جعو خلف	علم النفس الاجتماعي	كلية التربية-الجامعة المستنصرية
٧	أ.م.د محمد أنور السامرائي	قياس وتقويم	كلية التربية-جامعة بغداد
٨	م.د نبيل عبد الواحد	قياس وتقويم	كلية التربية-الجامعة المستنصرية
٩	م.د أمل إسماعيل عايز	قياس وتقويم	كلية التربية-الجامعة المستنصرية
١٠	م.د.امال اسماعيل حسين	علم النفس التربوي	كلية التربية-الجامعة المستنصرية

ملحق (٢)

الجامعة المستنصرية

كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب .
عزيزتي الطالبة . في كلية التربية / الجامعة المستنصرية .

تحية طيبة .

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن بعض المواقف الحياتية ، لذا أرجو قراءتها بدقة وموضوعية ، ولاسيما أن الإجابة ستكون سرية لا يطلع عليها احد ولاستخدم فقط لإغراض البحث العلمي ، كما لاجابة لكتابة الاسم ، ولا تترك أية فقرة دون إجابة .
مثال توضيحي :

ملحق (٣)

مقياس العنف - اللاعنف لدى طلبة الجامعة

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١-	اغضب عند استصغاري .					
٢-	أكون عنيفاً عندما يشوهون ديني .					
٣-	أرد بالشتم عند المساس بكرامتي .					
٤-	أحطم كل شيء أمامي عندما اغضب .					
٥-	أبث الإشاعة لإثارة العنف ضد الآخرين					
٦-	أرد على المضايقات بالوعيد .					
٧-	احل مشاكلي بطريقة عنيفة .					

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٨-	الجا إلى العنف عندما اخفق في تحقيق أهدافي .					
٩-	اشعر بانني عاجز للتجاوز مع الآخرين .					
١٠-	اشعر بالتوتر دون سبب وجيه .					
١١-	اشعر بالتوتر كلما شاهدت الأخبار .					
١٢-	استقز بسرعة .					
١٣-	اشعر بالضجر للواقع الاجتماعي المؤلم الذي نعيشه .					
١٤-	اشعر بانني غير مهم .					
١٥-	اشعر بان حياتي بلا معنى .					
١٦-	اشعر أن انجازاتي لا قيمة لها .					
١٧-	أفضل دعوة الساسة إلى العنف والتهديد .					
١٨-	أفضل الشخص الديكتاتوري .					
١٩-	احترم الرأي المتزمت .					
٢٠-	اشعر بان رأيي هو الصحيح .					
٢١-	اسرق بغياب القانون .					
٢٢-	أعاني من كثرة الديون .					
٢٣-	أتوتر عندما أقارن حالتي المادية مع أقراني .					
٢٤-	أحاول إيذاء الآخرين عندما افقد عملي.					

ثقافة العنف - اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٥-	أتالم لعدم تحملي الأعباء المادية					
٢٦-	أعاني من ارتفاع الأسعار في مجالات الحياة كافة .					
٢٧-	الجبأ إلى الوساطة والمحسوبية لتمشية معاملاتي .					
٢٨-	أؤمن أن العين بالعين والسن بالسن					
٢٩-	أؤمن بان الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر					
٣٠-	اغضب إذا تعارضت أفكار مع الآخرين .					
٣١-	أفضل الحوار البناء عند الاختلافات مع الآخرين.					
٣٢-	أرى التحالف مع زملائي الذين يختلفون عني في العقيدة ضرورياً .					
٣٣-	أؤمن بالمثل أن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية .					

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

ملحق (٤)

مقياس ضغوط الحياة ما بعد الحرب

ت	الفقرات	نعم تشكل ضغطاً			لا تشكل ضغطاً مطلقاً
		دائماً	أحياناً	نادراً	
١-	فقدان الأمن في حياتنا اليومية .				
٢-	كثرة المشاجرات بين أفراد الأسرة .				
٣-	قلة فرص العمل وارتفاع نسبة البطالة				
٤-	ضعف الخدمات الصحية والعلاجية في المستشفيات العامة والمراكز الصحية والعيادات الشعبية				
٥-	الخوف من المجهول .				
٦-	ضعف القدرة الشرائية للمواطن .				
٧-	ضعف الاستقرار النفسي نتيجة الصراع بين الماضي والحاضر وتصورات المستقبل .				
٨-	الخوف من التعرض للقتل والاختطاف .				
٩-	توزيع مفردات البطاقة التموينية غير مستقر .				
١٠-	ضعف الرقابة الصحية وتنقشي الأوبئة والأمراض الخطيرة .				

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

ت	الفقرات	نعم تشكل ضغطاً			لا تشكل ضغطاً مطلقاً
		دائماً	أحياناً	نادراً	
١١-	انتشار معالم التطرف الديني والعربي والقبلي والتمسك به .				
١٢-	ارتفاع أسعار الأدوية ورداءة نوعيتها.				
١٣-	الخوف من تلوث البيئة (طفح مياه الصرف الصحي ، وتكدس النفايات وانعدام النظافة في الشوارع والمرافق العامة والمستشفيات) .				
١٤-	ارتفاع أجور الفحص والعمليات في العيادات والمستشفيات الخاصة (الأهلية)				
١٥-	صعوبة التكيف مع الوضع الجديد .				
١٦-	الخوف من كثرة الحوادث اليومية ومفاجأة الطريق .				
١٧-	التصرفات الاستفزازية للقوات متعددة الجنسيات مع المواطنين .				
١٨-	ارتفاع أجور النقل الخاص (الأهلي) .				
١٩-	الشعور بالإحباط				
٢٠-	ضعف العلاقات الإنسانية مع				

ثقافة العنف- اللاعنف وعلاقته بضغط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

ت	الفقرات	نعم تشكل ضغطاً			لا تشكل ضغطاً مطلقاً
		دائماً	أحياناً	نادراً	
	أفراد المجتمع				
٢١-	صعوبة تلبية احتياجات الأسرة .				
٢٢-	فقدان الأشخاص المقربين بسبب الحوادث				
٢٣-	صعوبة توافر أماكن الترفيه والراحة				
٢٤-	تفاقم ظاهرة الإصابة بالأمراض السرطانية والتشوهات الخلقية الناجمة عن استخدام (اليورانيوم) والمواد الكيماوية في الحرب .				
٢٥-	تقشي الفساد في دوائر الدولة .				
٢٦-	شدة الازدحام في الشوارع العامة والجسور .				
٣٠-	التفكير الدائم وضعف الاستقرار جراء ما يحدث يومياً .				
٣١-	الغلاء الفاحش في أسعار السلع والبضائع ومستلزمات الحياة لذوي الدخل المحدود .				
٣٢-	كثرة الاضطرابات النفسية .				
٣٣-	ضعف الخدمات العامة و الأساسية للمواطن (الكهرباء ، والماء ، والخدمات البلدية والنقل				

ثقافة العنف - اللاعنف وعلاقته بضغط الحياة ما بعد الحرب لدى طلبة الجامعة
.....م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي

ت	الفقرات	نعم تشكل ضغطاً			لا تشكل ضغطاً مطلقاً
		دائماً	أحياناً	نادراً	
	والمواصلات)				
٣٤-	كثرة الأحزاب والحركات السياسية في العراق .				
٣٥-	تفاقم أزمة السكن وارتفاع إيجار وبيع العقارات .				
٣٦-	الخوف من التعرض للتفجيرات				
٣٧-	الخوف من التعرض للسلاب والنهب .				
٣٨-	الخوف من عدم رضا الله علينا جاء أعمالنا .				

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض

م . د . بشرى حسين علي
م . م . وجدان عناد صاحب

مشكلة البحث :-

يعد الاهتمام بالطفل من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم ، إذ أن معظم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية تركز على دراسة المتغيرات الخاصة بالمتعلم مثل الدافعية والطموح وطريقة التحصيل من أجل جعل عملية تعلمه فاعلة ، وعملية تفاعله المدرسي والصفّي مفيدة .

(Good & Brophy , 1987 : 307) .

وعليه ينبغي أن يكون طفل القرن والعشرين ناشطاً في البحث عن المعرفة مكتشفاً ومنظماً لها منتقياً ما يناسبه من أجزائها ، قادر على اتخاذ القرار المناسب بشأن عملية تعلمه وتحصيله ، وواعياً لطريقة تفكيره .

(دروزة ، ١٩٩٤ : ١٢٨) .

ولهذا برزت الحاجة إلى قياس تحصيل الطفل بدقة وشمولية لكونه يمثل الناتج الحي والمهم للعملية التعليمية . (الصمادي ، والدرايع ، ٢٠٠٤ : ١١) .

وتعد الاختبارات التحصيلية للخبرات العلمية ميكانزمات تساعد الأطفال على التعلم وذلك من خلال إعطائهم اختبارات قصيرة متكررة بحيث تشجعهم على مراجعة المعلومات التي اكتسبوها من قبل معلمة الروضة داخل الصف ، كما أنها تعد تغذية راجعة محددة حول قوة أو ضعف أدائهم ، وهي المعيار الأساسي لتحديد مقدار تقدمهم وتهيئتهم للمرحلة القادمة وهي مرحلة المدرسة ، كما أنها تساعد على بناء

قرارات تتعلق بكفاءة البرنامج التعليمي ، ومستوى أداء المعلمة ومقدار تحقيق الأهداف التعليمية ن وغير ذلك من العناصر المتصلة بالموقف التعليمي .

(العلوان ، ٢٠٠٨ : ٣٥) .

ومن هذا المنطلق تلمست الباحثتان مشكلة بحثهما من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمناهج الخاصة برياض الأطفال حيث أنهما لم يعثرا على اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لطفل الروضة ليكون أداة تقييم لقدرة الأطفال على التحصيل ولتشخيص مواطن القوة والضعف بهدف تحسين المنهاج التربوي لرياض الأطفال .

أهمية البحث :-

تعد مرحلة الطفولة المبكرة واحدة من مراحل النمو الهامة التي تعمل على تنمية شخصية الطفل وتكسبه مهارات متنوعة تساعد على بناء شخصيته بشكل متوازن من خلال برامج ومناهج معدة لتحقيق هذا الغرض . (العمايري ، ١٩٩٩ : ٢١٩) .

وتمتاز الطفولة المبكرة بمخاطرها على نمو الأطفال في حاضرتهم ومستقبلهم ، وهذا الأمر يتطلب الاهتمام بتوعية الإباء أولاً وتنقيفهم تربوياً ، والاهتمام ووضع برامج لمرحلة ما قبل المدرسة ، تضمن نمو الطفل وتكامله بحيث يصبح عضواً صالحاً في مجتمعه ، فالطفولة هي الأساس بالنسبة لحياة الفرد وهي حجر الأساس لسلوكه المرتقب الذي يساعده على التكامل السوي لمرحل نموه اللاحقة .

(القرعان ، ٢٠٠٤ : ١٠)

لقد أصبحت دراسة الطفولة والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره ، لان الاهتمام بها هو في الواقع اهتمام بمستقبل الأمة كلها ، وان أعداد الأطفال وتربيتهم هو أعداد لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها حتمية التطور . (الفقي ، ١٩٧٤ : ١٣) .

وتعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة أعداد الطفل وبناء شخصيته وذلك من خلال تقديم برامج مخصصة للعناية بنمو الأطفال الجسمي والعقلي والاجتماعي ، وقد أولت المؤسسات التربوية في دول العالم أهمية كبيرة لتقديم برامج خاصة لتنمية قدراتهم العقلية بهدف تعويضهم ما ينقصهم من خبرات علمية ومعرفية لم يحصلوا عليها في بيئاتهم المحرومة ثقافياً" . (الناشف ، ١٩٨٩ : ١٣٢) .

وعلى هذا الأساس لابد للمعلمة في رياض الأطفال أن تستثمر مفردات البرامج الموجودة وذلك من خلال ربطها بالبيئة التي يتعامل معها الأطفال في البيت والشارع وكل مكان يتفاعلون معه ، وفي كل ذلك ينبغي أن تراعي مستويات الأطفال وحاجاتهم الملحة . (البيلي ، ١٩٩٧ : ٤٨) .

ويؤدي التحصيل دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديد ما تستخدم المعلمة لهذا الغرض وسائل متعددة منها الاختبارات التحصيلية . (Gronlund , 1985: 223) .

ويعد التحصيل وسيلة مهمة تدفع الأطفال على الاستدكار والتفكير ، وتستطيع المعلمة عن طريقها مراجعة طريقتها في التدريس للوقوف على نواحي الضعف التي يعاني منها أطفالها ، لذلك يعد التحصيل من الجوانب التي توليها الأسرة والمدرسة والمجتمع اهتماماً كبيراً نظراً لأهميته في حياة الفرد ، لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة . (Vernon , 1995 : 216) .

والاختبارات التحصيلية هي وسائل للتقييم وتحديد الأشياء التي تعلمها الأطفال في غرفة الصف وفق المنهج الدراسي المقدم لهم ، وقد أشارت العديد من الدراسات أن الاختبارات التحصيلية تؤثر في عمليات الدراسة والتعلم . (العلوان ، ٢٠٠٨ : ٣٥) .

وتعد الاختبارات من الوسائل المهمة في قياس قدرات الأطفال وتقويمها ومعرفة مستواهم التحصيلي ، وتقف بواسطتها على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج

التعليمية لذلك شهدت الاختبارات منذ ظهورها وحتى يومنا هذا أنشأ "واسعا" . (312 - 311 : Thurber , 2001) .

ولكي تؤدي الاختبارات التحصيلية أهدافها ونثق بنتائجها ونستفيد منها ، لابد من أن تتوفر فيها صفات الموضوعية والصدق والثبات والشمولية . (البجة ، ٢٠٠٠ : ١٦٠ - ١٦١) . كما تتوقف الدرجة التي تسهم بها الاختبارات التحصيلية في تحسين التعلم والتدريس على المبادئ التي تحكم بنائها واستخدامها . (أبو علام ، ١٩٨٣ : ١١٨) .

والتحصيل الدراسي غاية رئيسية وغرض من أغراض التربية والسعي لتحقيقه يعد من أهم واجبات المؤسسات التربوية في كل مراحل السلم التعليمي . (مدني ، ١٩٨٩ : ٢١٨) .

وتشكل الخبرات العلمية المحور الأساس للنشاط العقلي للطفل إذ يرى (بياجية) أن الخبرات العلمية هي مرآة الفكر والمستوى الأكثر عمومية في تحليل التفكير . (صادق ، وأبو حطب ، ١٩٨٤ : ٣٤٦) .

أن مناهج رياض الأطفال في العراق حالياً تعتمد على وحدة الخبرة وهذه الوحدات هي (وحدة روضتي ، أسرتي ، جسمنا ، بلدي ، وسائل النقل ، الشتاء ، الربيع ، الحيوانات) . ومن خلال هذه الوحدات يتم تعليم الأطفال الخبرات العلمية ومن دون التركيز عليها وبطريقة التلقين والترديد الآلي واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة المجسمة والمرسومة والمرئية والمسموعة الخ (الخياط ، وآخرون ، ١٩٩٩ : ٧١) .

وفي ضوء ما تقدم بإمكاننا تحديد أهمية البحث الحالي بما يأتي :

١- أهمية الاختبارات التحصيلية للخبرات العلمية في قياس مستوى التحصيل وقياس مدى نجاح عملية التعليم

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

في إكساب الأطفال المعلومات والمهارات والقيم التي يسعى المنهاج الى تحقيقها (قياس مستوى التحصيل) .

٢- يتحدد بمرحلة عمرية هي مرحلة الروضة والتي تعد من المراحل المهمة في حياة الإنسان والتي تشغل اهتمام العلماء والتربويين .

٣- تأمل الباحثان من النتائج التي ستتوصلان لها سد فراغا " معرفيا" للمكتبات التربوية يمكن أن يكون

مرجعا" للباحثين والدراسيين في إجراء دراسات لاحقة في هذا المجال .

٤- عدم توفر اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لمرحلة الروضة حسب علم الباحثان

.

هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي :

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الخبرة .

حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي بأطفال الرياض بعمر (٥ - ٦) سنوات من كلا الجنسين

في مدينة بغداد / الرصافة الأولى ، وللعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ .

تحديد المصطلحات :-

أولا : الاختبار التحصيلي :

عرفه " جيزلي وآخرون Ghiselli & etal , 1981 :-

بأنه عينة من الفقرات أو الأسئلة التي تقدم للطفل لتحديد مستوى تحصيله من المعلومات أو المهارات . (Ghiselli & etal , 1981 : 432) .

عرفه الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ :-

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

بأنه وسيلة منظمة تستهدف قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطفل ويتذكرها في حقل من حقول المعرفة ، وقدرته على فهمها ، أو تطبيقها أو تحليلها والانتفاع بها في مواقف الحياة المختلفة . (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ٥٠) .
عرفه أبو جادو ، ٢٠٠٠ :-

بأنه إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الأطفال في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة . (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٤٥٣) .
عرفه السيد ٢٠٠٠ :-

بأنه مقياس المستويات المعرفية للأطفال وغيرهم من الأفراد في كل ميدان من ميادين المواد الدراسية ، وفي كل مجال من مجالات المعرفة البشرية . (السيد ، ٢٠٠٠ : ١٢٢) .

عرفته مديرية الاختبارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية ٢٠٠٠ :-
طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الأطفال لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً" وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية . (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٠ : ١) .
تعريف الباحثان النظري للاختبار التحصيلي :-
مجموعة من الأسئلة والمواقف والفقرات المقننة والتي تعطى للطفل لتقييم درجة الإتيان لمهارة محددة وفقاً لتعليمات خاصة به .

ثانياً : الخبرات العلمية :

عرفتها كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة ٢٠٠١ :-

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

مجموعة من المعارف والقدرات تقدم للطفل كي تنمو قدراته وتفتح مواهبه ويتعود
الطفل منذ بداية حياته على التفكير السليم بطريقة علمية تقتزن برغبته في التعلم . (
الانترنت ، ٢٠٠٠ : ٢) .

عرفها الشماس والسناد ٢٠٠٤ :-

معارف الطفل والقدرات التي يكتسبها من خلال عملية دقيقة من التخطيط والتنظيم
الموجه بحيث يوظف بفاعلية من اجل تطوير قدراته واستثمارها في الاتجاهات
الاجابية . (الشماس ، والسناد ، ٢٠٠٤ : ١١٠) .

تعريف الباحثان النظري للخبرات العلمية :-

مجموعة من الحقائق والمعلومات والمعارف التي يكتسبها الطفل من خلال
الأنشطة المتنوعة لتساعده على فهم وتفسير كثير من الأحداث التي تثير انتباهه في
البيئة المحيطة به والتي تزيد من قدرته على التفكير والاستيعاب وحل المشكلات .

التعريف الإجرائي :-

هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال أجابته على أسئلة فقرات الاختبار
التحصيلي للخبرات العلمية .

ثالثا " : منهج الوحدات :

عرفه مردان وآخرون ١٩٩٣ :-

تنظيم خاص لمجموعة من الخبرات التي تدور حول موضوع معين ، ومناسب
لقدرات الأطفال ، وخصائص نموهم ، وحاجاتهم النفسية ، مما يؤدي الى اكتسابهم
الخبرات بصورة مشوقة ضمن أهدافها المرسومة . (مردان وآخرون ، ١٩٩٣ : ٩) .

عرفه مردان وآخرون ١٩٩٣ :-

تنظيم المنهج وتنفيذه في إطار موضوعات شائعة ومتكاملة ومتراطة من بيئة
الأطفال ، ولكل وحدة إطارها الخاص ، وتنظيمها المتماسك الذي يربط أهدافها بطريقة

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

تنفيذها وبتقويم ما تحقق من تلك الأهداف ضمن ممارسات ، ونشاطات الأطفال الذاتية ، لذا هي تشمل طريقة التدريس والمنهج الدراسي والخبرة العملية ودور كل من المعلم والمتعلم في ذلك . (مردان وآخرون ، ١٩٩٣ : ٩) .

رابعاً: رياض الأطفال :

عرفها الميلادي ١٩٨٩ :-

هي مؤسسة تربوية ذات مواصفات خاصة يلتحق بها الأطفال من الرابعة الى السادسة من العمر وتهدف الى تحقيق النمو المتكامل متمثلة في إبعاده الجسمية ، الحركية ، الحسية ، العقلية ، اللغوية ، الانفعالية ، والاجتماعية . (الميلادي ، ١٩٨٩ : ٤٧) .

عرفتها وزارة التربية :-

هي مؤسسة تربوية تقبل الأطفال في عمر يتراوح بين (٢ - ٦) سنوات وتهدف الى تنمية جوانب شخصياتهم الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية والوطنية . (وزارة التربية ، ١٩٩٠ : ٣٤) .

الإطار النظري :-

يعد الإطار النظري من المتطلبات الأساسية في بناء الاختبارات والمقاييس ، لأنه يوفر للباحث المفاهيم النظرية التي تستند اليها معظم إجراءات بناء الاختبارات ، ولاسيما عندما يعتمد في بناءه على المنهج العقلي أو المنطقي الذي يتطلب اشتقاق بعض المفاهيم أو المنطلقات من الإطار النظري ، ويتعين على الباحث أتباعها بكل ما تفرضه هذه المفاهيم أو المنطلقات من الإجراءات . (الكبيسي ، ١٩٨٧ : ٤٨) .

التحصيل Achievement :-

يعد التحصيل بمفهومه الحديث اكتساب الطرق العلمية الصحيحة التي يمكن من خلالها الوصول الى المهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة ، لذا فهو يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما الجانب المعرفي - والمهاري وان اهتمام التعريف بالجانب المعرفي والمهاري يعني الاهتمام ضمنا بالجانب الوجداني ، ومما لاشك فيه أن عملية التحصيل المعرفي ليست عملية آلية ميكانيكية بحتة وإنما هي فن من الفنون الذهنية ، له أصوله وقواعده ومناهجه ، والتحصيل المعرفي يقوم على النظرة الفاحصة والوعي والإدراك والاستيعاب والتحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق والتعميم والتمييز والربط بين المواد بعضها ببعض وبينها جميعا" وبين مظاهر الحياة . (الجميل ، ٢٠٠٠ : ١١٣) .

إذ يولي رجال التربية والمعلمون بالتعليم ، التحصيل الدراسي اهتماما " كبيرا" نظرا" لأهميته في حياة الفرد والتحصيل وسيلة تقويم أساسية في العملية التربوية ، فهو معيار أساس ، يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الأطفال في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعلم المختلف وكذلك اختبار البرامج التعليمية التي تناسبها ، كما يساعد في تحسين أساليب التعلم والتعليم .

وتهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل ، لكونه يعد مؤشرا" على مدى تقدمها نحو الأهداف التربوية ، فهو يظهر انتاجات التعليم التي تسعى المؤسسات التربوية اليها . (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ٥٠) .

والتحصيل من الأهداف التربوية التي يسعى التدريس لتحقيقها ومن خلاله يتعرف كل من المعلمة والطفل على مدى انجازه وتقدمه فالمعلمة تطلع على مستوى أداء الطفل من خلال العملية التعليمية ، أما الطفل فان نتائج تعلمه تضعه على مراكز الضعف في تعلمه فيعمل على الإقلال منها أو أزلتها ، والتحصيل هو مدى ما تحقق

من أهداف التعلم في موضوع ما سبق للفرد دراسته أو تدريب عليه من خلال مشاركته في الأعمال المبرمجة . (عريفيج وآخرون ، ١٩٨٥ : ٦٧) .
أن معظم أدوات القياس المستعملة لقياس التحصيل هي الاختبارات التحصيلية التي تقوم المعلمة بأعدادها ، واختبارات التحصيل تحاول قياس ما حصل عليه الأطفال بعد التدريب . أن نتائج الاختبارات التحصيلية تعد عوامل مهمة في تقرير مصير الأفراد الذين تعطى لهم ، لذلك كان من الضروري أن تقوم هذه الاختبارات بقياس ما هو مقصود بها أن تقيسه وبدرجة عالية من الكفاية وإن تكون نتائجها دالة تماما" على مستوى قابليات الشخص الممتحن . (عدس ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ٢٢٩ - ٢٣٠) .

خطوات بناء الاختبار التحصيلي :-

يمر الاختبار التحصيلي أثناء أعداده بمراحل مختلفة حتى يخرج في صورته النهائية وتتلخص هذه المراحل فيما يلي :

- ١- تحديد الأهداف التربوية المطلوب قياسها .
- ٢- أعداد تخطيط عام لمحتويات الاختبار .
- ٣- صياغة الأسئلة .
- ٤- ترتيب الأسئلة .
- ٥- صياغة التعليمات المناسبة للاختبار والأسئلة .
- ٦- طبع الاختبار في صورته النهائية . (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ٥٥) .

أغراض التحصيل :-

- ١- قياس مستوى التحصيل : يهدف الى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى الطفل في المادة الدراسية .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

٢- **التشخيص والعلاج** : يهدف الى الكشف عن مواطن الضعف لدى الطفل وتحديد الثغرات لعلاجها وتحديد

الأساليب التحصيلية التي تعيق الطفل لمادة معينة ومن ثم وضع علاج لهذه الأسباب .

٣- **التصنيف** : يهدف الى تصنيف الأطفال ضمن تخصصات دراسية معينة أو تشيعب الأطفال حسب

معدلاتهم في المواد المختلفة ، من اجل أيجاد شعب متجانسة نسبيا" من حيث التحصيل .

٤- **أغراض أخرى** : بما أن أغراض الاختبارات التحصيلية تعد جزءا" من أغراض القياس والتقويم بصفة عامة فان هناك أغراضا" أخرى تتصل بالاختبارات التحصيلية كالنصح والتوجيه والإرشاد وصناعة القرار وإثارة الدافعية وتقويم المناهج من حيث ملاءمتها لحاجات الأطفال وأغراض البحث العلمي وتعد الاختبارات التحصيلية وسيلة تقويم أساسية في العملية التربوية فهي معيار أساسي يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الأطفال في الدراسة وتوزيعهم على أنواع التعلم المختلف كذلك في اختبار البرامج التعليمية التي تناسبهم ، فضلا" عن أنها تساعد في تحسين أساليب التعلم والتعليم وتؤدي أجادة استعمال الاختبارات التحصيلية الى زيادة تفهم الأطفال لأنفسهم وتحسين تعلمهم . (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ٥٠) .

أنواع الاختبارات التحصيلية :-

١- الاختبارات الموضوعية وتشمل فقرات الاختيار من متعدد ، والمزوجة أو المطابقة ، والصواب والخطأ .

٢- اختبارات الإكمال والإجابات القصيرة .

٣- الاختبارات المقالية التي يطلب فيها من الطفل الشرح والتفسير والمناقشة وفيما يأتي توضيح لكل منها :

١- الاختبارات الموضوعية :-

تعد أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة المزاجية وأسئلة الصواب والخطأ أنواعا من الاختبارات الموضوعية ، وتعني " الموضوعية " بالنسبة للأسئلة أنها غير قابلة للتأويل في تصحيحها ، وأنها لا تتأثر

بذاتية المصحح ، وتصحيح هذه الأنواع من الأسئلة يكون واضحا ومحددا مقارنة مع تصحيح الأسئلة المقالية ، لان الإجابة عليها تكون أكثر وضوحا وتحديدًا إذا ما قورنت مع الإجابات المثالية . (البيلي ، ١٩٩٧ : ٣٨٠ - ٣٨١) .

وتحقق الاختبارات الموضوعية عددا من الفوائد منها سهولة تطبيقها واستخراج نتائجها ، كما أنها تغطي اكبر جزء ممكن من المادة الدراسية ، بسبب كثرة أسئلة الاختبار الموضوعي ، وتنوعها مما يدفع الطفل الى عدم إهمال دراسة أي جزء من هذه المادة وعلى الرغم من أن هذه الفوائد بمجملها تحقق خصائص القياس السليم وهي الصدق والثبات وسهولة التطبيق والاستخدام ، الا أنها لاتخلو من بعض مساوئ أهمها أن هذه الاختبارات تتطلب مهارات معينة لا تتوفر لدى بعض المعلمات ، فضلا عن أن الاختبارات الموضوعية لا تستطيع قياس جوانب التحصيل جميعها لدى الطفل لا سيما فيما يتعلق بقدرته على تنظيم أفكاره ، أو قدرته على النقد والتقويم وحل المشكلات . (نشواتي ، ١٩٩٧ : ٦١٨ - ٧١٩) .

٢- اختبارات الإكمال :-

يطلق على هذا النوع أحيانا شبه الموضوعي لأنه يقع موقعا وسطا بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية ، ويتصف هذا النوع بأن له خصائص أسئلة المقال وبعض خصائص الأسئلة الموضوعية ، ويتطلب هذا النوع بشكل عام كتابة عبارة

قصيرة أو كلمة أو رمز أو عدد على انه إجابة على السؤال . ولهذا النوع ثلاثة صور هي صورة السؤال وفيه يعطي سؤال للمتعلم يتطلب الإجابة عليه بكلمة أو أكثر أو رقم ، وصورة الإكمال وفيه تعطى عبارة ناقصة للمتعلم يقوم بإكمالها ، وصورة الترابط وهي تتكون عادة من تمرين به فقرات عدة مجتمعة تتشابه في طريقة الإجابة عليها .

٣- الاختبارات المقالية :-

يهتم المعلمون بقياس ما تعلمه الأطفال فأنهم يهتمون كذلك بقياس قدراتهم على التفكير وعلى استخدام ما اكتسبوه من المعارف ومعلومات ، أي قياس استراتيجيات التفكير عند هؤلاء الأطفال وتمثل الاختبارات المقالية أدوات القياس المعدة لتحقيق مثل هذا الهدف ، إذ يتيح للمستجيب درجة من الحرية لتشكيل استجاباته وتمكنه من بيان قدرته على تذكر الأفكار والمعارف وتحليلها وتركيبها وتنظيمها وتقويمها . (أبو علام ، ١٩٨٧ : ١٩٥) (نشواتي ، ١٩٩٧ : ٦١٥) (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ٩٣ - ١١٩) (أبو جادو ، ٢٠٠٠ : ٤٦٣٩) .

فوائد اختبارات التحصيل :-

يعد المربون وعلماء النفس فوائد اختبارات التحصيل فيما يلي :

١- أنها تعمل على بيان نواحي القوة ونواحي الضعف في المناهج التي تقوم المدارس بتطبيقها مما يؤدي الى تعديلها .

٢- تبين للمدرسين نواحي التي يجب تأكيدها في تدريس البرامج خلاف المعلومات مثل المهارات والاتجاهات النفسية والقيم .

٣- أنها تمنع تحيز المعلمين في إعطاء الدرجات وتفضيل بعض التلاميذ على البعض الآخر ، وبالتالي توحيد

المعايير بين المدرسين المختلفين في تقويم أداء التلاميذ .

- ٤- تفيد هذه الاختبارات في بيان عيوب طرق التدريس المختلفة ومقارنة عمل المعلمين بعضهم ببعض .
- ٥- تساعد على تقسيم الفصول بوضع التلاميذ من مستويات واحدة في فصول واحدة ، حتى يتمكن المعلمون من تعديل طرق التدريس بما يتفق ومستويات التلاميذ في فصولهم .
- ٦- تساعد هذه الاختبارات على تشخيص نواحي الضعف والقوة عند كل طفل من المواد الدراسية مما يستغل في توجيهه ومساعدته .
- ٧- تستعين بها بعض المدارس في توجيه التلاميذ في نواحي التخصص التي يمتازون فيها كما تبينه هذه الاختبارات .
- ٨- قد يعزى عدم تكيف بعض التلاميذ في المدارس والجامعات الى صعوبات في بعض المواد تكشفه هذه الاختبارات . (نشواتي ، ١٩٩٧ : ٦١٤) .

الاحتفاظ بالتحصيل :-

يستهدف التعليم الاحتفاظ بالمعلومات لاستعمالها في الوقت المناسب وعند ما يحتاج الطفل اليها يستدعيها ويسترجعها ومن هنا فان التذكر عملية عقلية مهمة في التعلم الى حد كبير ، وتعد من أهم العوامل المساهمة فيه والمؤثرة في نتائجه . (الشاذلي ، ٢٠٠١ : ٣٥٢) . لان هذه العملية توقف في أداء وظيفتها على ثلاث خطوات رئيسية هي (عملية المعرفة والإدراك ، وعملية الحفظ والوعي ، وعملية الاسترجاع) .

أن معظم ما يتعلمه الفرد عرضة للنسيان ، وهذا يقلل من حصيلة التعلم ، فالنسيان فقدان دائم أو توقف للقدرة على استدعاء المعلومات أو عدم التعرف على ما تم تعلمه من قبل ، لذا فالتعليم عملية معرفية تبرز دور الذاكرة ، أما التعلم فقد يعني أن المعلومات التي قدمت للطفل قد سجلت من مخزن الذاكرة ، وانه قادر على استعادتها

لذا يمكن القول أن أوجه الذاكرة هي التعليم والاختزان والاستعادة وبعد الاختزان هو المسؤول عن احتفاظ المعلومات في الذاكرة . (الفرجاني ، ١٩٨٥ : ٧٧ - ٦٧) .
ويتفق معظم المختصين في التربية وعلم النفس أن مقدار تذكر المعلومات واسترجاعها يتوقف على العوامل الآتية :-

١- العوامل الموضوعية : وتشمل هذه العوامل الجدة والحدثة للمعلومات والتكرار والإعادة .

٢- العوامل المتعلقة بالموضوعات التي يتناولها التعلم وتشمل :-

- درجة إتقان الطفل للمادة عند بداية تعلمه لها .

- مستوى العلاقة بين ما تعلمه الطفل وحاجاته وميوله واتجاهاته .

- البعد الزمني أي طول الفترة بين التعلم والحاجة الى الاسترجاع والتذكر .

- حالة الطفل الصحية وقت التعلم وبعده وعند التذكر والاسترجاع .

٣- العوامل المتعلقة بالطفل نفسه :-

يختلف الأطفال في القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي تعلموها وفي سرعة استرجاعها وهذه الظاهرة ، هي ظاهرة الفروق الفردية تتسحب على جميع العمليات العقلية ويعود سبب الاختلاف الى الاستعدادات العقلية وعمر الطفل ، والحالات الانفعالية والخبرات الماضية . (الالوسي ، ١٩٨٨ : ٢٤٤ - ٢٤٨) .

أن عملية احتفاظ بالمعلومات تتوسط عمليتي الاكتساب (التعلم) والاسترجاع (الاستعادة) ويسمى البعض بعملية التخزين ، إذ تتضمن حفظ ما يتم اكتسابه من معلومات واحتفاظها في الذاكرة بطريقة يسهل استرجاعها ، وتتضمن عملية الاحتفاظ الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي تهدف الى بقاء المعلومات المكتسبة في مخزون الذاكرة لفترة قصيرة أو طويلة ، اعتماداً على احتمالات استعمالها في مواقف أخرى . (قطامي ، ١٩٨٨ : ١١٧) .

وتسمى عمليات إعادة المعرفة خلال فترة زمنية قصيرة بعد التعرض للمثير بذاكرة المدى القصير ، بينما تسمى عمليات إعادة المعرفة خلال فترة زمنية طويلة (قد تمتد الى شهور أو سنوات) بالذاكرة طويلة المدى وان هذه العمليات تتم بعد تسهيل المثيرات واحتفاظها سواء أكان الاحتفاظ قصير أو طويل المدى بما يسمى بالذاكرة الحسية . (الفرجاني ، ١٩٨٥ : ٧٨) .

فالاحتفاظ يشير الى الدوام النسبي لإثارة الخبرة ، إذ يعد أساسيا " للعملية التعليمية فالتذكر والتعلم يفترض كل منها وجود الآخر وهما منفصلان عن بعضهما البعض لغاية البحث والاستقصاء فقط . فدون الاحتفاظ لا يمكن أن يكون هناك تعلم ودون التعلم لا يكون هناك شيء للتذكر ، فالتعليم يشير الى حدوث تعديلات على السلوك الناتجة عن الخبرة ، والاحتفاظ يشير الى دوام هذه التعديلات . (توق وآخرون ، ١٩٨٤ : ٢٥٩) .

ومن وجهة نظر معرفية أن المعلومات المكتسبة التي تخزن في مستودع الذاكرة تواجه بعمليات تمر فيها بتفاعلات بسرعات متنوعة ، فمنها ما يندمج ويتكامل في البناء المعرفي ، ومنها ما يبقى منفصلا " كليا " ومنها ما يتداخل ويتكامل جزئيا " . (الشاذلي ، ٢٠٠١ : ٣٥٢) .

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :-

هناك عوامل عديدة تؤثر في التحصيل الدراسي ، إذ أن لمعرفة هذه العوامل تساعد المتخصصين والقائمين على التربية والتعليم في توفير ما يساعد الأطفال على تحقيق أقصى مستوى تحصيلي يستطيعون الوصول اليه . (الشايب ، ١٩٧٨ : ٢-٣) .
ومن هذه العوامل :

١- الذكاء :-

يعد الذكاء من أهم الموضوعات التي نالت اهتماماً من جانب علماء النفس والتربية ، إذ أصبح التنبؤ بمستوى تحصيل الطفل عن طريق ذكائه من الأمور البديهية . (303 : 2002 , Gardner) . وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات الى وجود معامل ارتباط موجب بين الذكاء والتحصيل ، وقد تقود مثل هذه العلاقة بين الذكاء والتحصيل الى وجود التداخل الكبير بين محتويات اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل .

(75 : 1993 , Albanese , Mitehell) (الزغول ، ٢٠٠١ : ٢٥٣) .

ووجد أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي اكبر في مراحل التعليم الأولى مما هو عليه في المراحل العليا والجامعية ، إذ وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي هو (0,75) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و (0,50) بين طلبة الجامعات . (راجح ، ١٩٧٣ : ٤٢٨) .

أن العلاقة الوثيقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي تزداد عند قياس النجاح في المدرسة بالمعلومات المكتسبة . (335 : 1988 , Lefran) .

٢- الدافعية :-

تعد الدافعية من أهم المتغيرات التي ربطها الباحثون بعملية التحصيل الدراسي ، إذ يفترض وجهة النظر المعرفية أن المتعلمين ينظر إليهم على أنهم يتميزون بالنشاط ، ويبحثون من المعلومات ليحلوا مشكلاتهم الشخصية ، والدوافع في أنموذج ارفي قائم على الاختبار وحسابات النجاح والفشل ، وهذه بدورها تؤدي دوراً مهماً في الانجاز . (321 : 1980 , Wodfolk) .

وبهذا الصدد يشير " برونر " ١٩٦٧ الى وجود ما يعرف بدافع التعلم لدى الإنسان ، والذي يمثل التعامل مع البيئة لتحقيق ذاتية الفرد من خلال ما اسماء بإدارة التعلم ، ويتضح في الرغبة في التنافس والتفوق ، إذ نجد أن بعض المتعلمين الذين يتصفون

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

بدافعية تعلم عالية يخرجون أحيانا" عن المنهج الدراسي الى ما يرتبط به من معلومات يحصلون عليها بنشاط ذاتي . (Bruner, 1967: 31).

٣- مستوى الطموح :-

يرتبط التحصيل بعلاقة ايجابية مع مستوى الطموح لذلك فان مستوى الطموح العالي مؤشرا" على التحصيل . (رسول ، ١٩٨٤ : ٣٦) . أن النجاح والإخفاق إذا قيسا في ضوء خبرة الفرد الذاتية فأنهما يتناسبان مع مستوى طموحه ، فإذا كان مستوى طموح الفرد يقل كثيرا" عن أمكانية نجاحه فقد ينظر الى قدر ضئيل من التحصيل على انه نجاح ، وعلى العكس من ذلك نجد الشخص الذي يرتفع مستوى طموحه بلا مبرر يشعر بالإخفاق عندما يكون قد أجاد كثيرا" بالنسبة لقدراته . (Edwards & 250: 1968 , Dak) .

ولكي يفيد المدرس من الشعور والنجاح في رفع مستوى طموح الأطفال ، وعليه أن يراعي الفروق الفردية بينهم في القدرة العقلية ، لان القدرة العقلية تؤثر في درجة الشعور بالنجاح ، ومن ثم قيمة هذا الشعور كونه دافعا" على التقدم ورفع مستوى الطموح . (الغريب ، ١٩٧١ : ٢٢٢ - ٢٢٣) .

٤- الاستعداد :-

يعرف الاستعداد على انه قدرة الفرد على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة ، وان الفرق الجوهرية بين الاختبارات التحصيلية والاستعدادات هو استخدامها لأهداف مختلفة ، إذ

تستخدم الاختبارات التحصيلية لقياس الأداء النهائي وإعطاء درجات له ، في حين تستخدم اختبارات الاستعدادات للتنبؤ بفرص نجاح الفرد في برنامج معين . (البيلي ، ١٩٩٧ : ٣٣٧ - ٣٧٨) .

ويعتمد الاستعداد الدراسي على التأثير الجمعي للخبرات المتعددة التي يكسبها الفرد في سياق الصياغة اليومية ، أما التحصيل فيعتمد على خبرات تعليمية محددة في احد المجالات الدراسية أو التدريبية . (Pullen & etal , 1986 : 8) .

غير أن هذا التميز بين اختبارات الاستعدادات واختبارات التحصيل غير قاطع ، فقد يعتمد اختبار الاستعداد على ما تعلمه الفرد تحت شروط منتظمة الى حد ما ، وقد يشمل اختبار التحصيل على خبرات تعليمية أو تدريسية شاملة وغير منتظمة ، وقد يستخدم وسيلة تنبؤية للتعلم اللاحق ، مثل هذه الحالات ربما يستخدم اختبار التحصيل للغرض نفسه الذي يستخدم فيه اختبار الاستعداد . (علام ، ٢٠٠٠ : ٣٠٧) .

٥- التنظيم الذاتي :-

يعد التنظيم الذاتي للتعلم عملية أساسية تؤثر المتعلمين المستقلين وتعطي قدرة على النضج . (Doring & etal , 1997 : 1) . فهو يسهل عملية التعلم ويؤدي الى زيادة التحصيل وتعيين نوعيته وتقوية قناعة الفرد بعمله . (Bingham & Doring , 2002 : 1) .

حتى وجد انه أفضل عامل تنبؤ للأداء المدرسي ، وان استعمالات مهارات التنظيم الذاتي هي مسألة ضرورية للأداء المدرسي على الأنواع المختلفة للمهارات الصفية . (Corn , 1986 : 337) .

أساليب تقويم التحصيل :-

وهناك أسباب متعددة لتقويم التحصيل الدراسي لعل أهم هذه الأسباب :

١- أسلوب الملاحظة : حيث تراقب المعلمة ما يقوم به الأطفال بصورة مباشرة من أنشطة وأفعال ، وبذلك

تستطيع تقدير مدى التحصيل الذي يظهر به بعض التلاميذ .

٢- الاختبارات الموقفية : حيث يوضع التلميذ في موقف يتطلب أظهار السلوك الذي يعبر عن مستوى

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

التحصيل المتحقق لديه ويصلح هذا الأسلوب لقياس مدى امتلاك التلاميذ واتقائهم
لبعض المهارات

الحركية مثل القراءة الجهرية .

٣- أسلوب كتابة التقارير القصيرة : حيث توزع المعلمة الصف على مجموعات
صغيرة ويسند لكل مجموعة
مهمة يتطلب تنفيذها .

٤- الاختبارات الكتابية : وهي نوعان الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية . (
زيتون ، ١٩٩٤ :

٢٣٠ - ٢٣٤) .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

١- دراسة العجيلي (١٩٧٦) :- بناء اختبار تحصيلي في العلوم للصف

الخامس الابتدائي هدفت الدراسة بناء اختبار تحصيلي في مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي يتكون الاختبار الكلي من خمسة اختبارات فرعية لقياس مستويات المجال المعرفي على وفق تصنيف بلوم إذ بلغ عدد فقراتها (٨٨) فقرة موزعة على المستويات الخمسة بواقع (٣٦) فقرة للمعرفة و (٢٦) فقرة للفهم و (٢٦) فقرة للتطبيق ، وقد روعي في اختبار هذه الفقرات درجة صدقها ومستويات صعوبتها وقوة تمييزها بعد تطبيقها على عينة مكونة من (٤٣٥ - ٤٤٩) تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة مرحلية عشوائية من مدارس بغداد ، وقد حسبت معاملات تمييز الفقرات وصعوبتها وصدقها ومعامل فعالية البدائل الخاطئة ، واستخرج صدق المحتوى للاختبار ، أما الثبات فقد حسب بطريقة الصور المتكافئة وبلغ (0,86) . أما الخطأ المعياري للاختبار فقد كان (2,49) . (العجيلي ، ١٩٧٦ : ١٥-٥٠) .

٢- دراسة الدباغ (١٩٨٣) :-

اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي العراقي أجرى الدباغ وزملاؤه دراسة لتقنين اختبار " رافن " لقياس الذكاء ، وهو اختبار غير لغوي على عينات من مختلف مناطق العراق ، وعلى أشخاص كانت أعمارهم بين (١١ - ٦٠) سنة ، وامتدت مدة التقنين من عام (١٩٧٥) لغاية عام (١٩٨٣) ، وقد طبق الاختبار على عينة بلغ عدد أفرادها (٧١٣٥) من الذكور والإناث ، منهم (٤١٤٨) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة ، إذ كان يطبق على مجموعات تكون بين (١٥-٢٠) شخصا في

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

الجلسة الواحدة واستخرجت لهم الرتب النسبية في عملية أيجاد المعايير . (الدباغ ،
١٩٨٣ : ١٠ - ٥٠) .

٣- دراسة احمد (١٩٩٩) :-

تقنين " برايد " لخصائص الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال هدفت
هذه الدراسة تقنين مقياس برايد Pride لخصائص الأطفال الموهوبين (الصورة
الأردنية) على أطفال الرياض في محافظة بغداد لأعداد صورة عراقية له ، على
عينة مكونة من (٤١٦) طفلاً وطفلة اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي من
الرياض التابعة للمديريات العامة لتربية بغداد الأربع . يستخدم المقياس للكشف عن
الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة ، ويتكون الاختبار من (٥٠) فقرة
تغطي ظاهرة الموهبة ، التي تبدو في تعدد الاهتمامات وتنوعها ، وحب الاستطلاع
والاستقلالية والمثابرة ، والتخيل واللعب الهادف ، والقبول الاجتماعي والأصالة في
التفكير ، ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة ، وتعتمد الإجابة عن المقياس على التقدير
الخارجي من معلمات الأطفال وأمهم بطريقة فردية . وتحققت من صدق المقياس
باستخدام الصدق التلازمي وثبات الاختبار بطريقتي إعادة الاختبار وتحليل التباين
بعدها استخرجت المعايير باستخدام الرتب المئينية . (احمد ، ١٩٩٩ : ٤٥ - ٦٨) .

الدراسات الأجنبية :-

١- أعداد بطارية " ايو " للمهارات الأساسية (١٩٣٥) :- هدفت هذه الدراسة
أعداد بطارية لمهارات التعليم الأساسية في القراءة واللغة ، والرياضيات ، والفنون ،
والدراسات الاجتماعية أعدت من قبل كلية التربية في جامعة " ايو " خدمة لمدرسة " ايو " اعد الاختبار وقنن لأول مرة عام ١٩٣١ على المدارس الثانوية فقط ،
واستخدمت نتائج الاختبار لأغراض تعليمية ، وفي عام ١٩٣٥ طور الاختبار ليشمل
رياض الأطفال والمدارس الابتدائية فضلاً عن المدارس الثانوية إذ طبق على عينة

مكونة من (٢٤٦٠) طالبا وطالبة ، أن هذا الاختبار يعطي تقويما " شاملا" لانجازات الطلبة في الموضوعات التعليمية المهمة ، تشتمل البطارية على اختبارات فرعية في القراءة واللغة والفنون والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم ، إذ يمكن عد هذه البطارية مصدرا " شاملا" موثوقا" به للمعلومات الخاصة بتطوير مهارات الطلبة وقدرتهم على التفكير الناقد . وفقرات هذه الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد . حسب معامل ثبات البطارية بطريقة إعادة الاختبار . وكانت قيمته بين (0,80 - 0,70) وقد تم حساب مؤشرين للصدق هما صدق البناء والصدق التلازمي ، واشتقت للبطارية معايير الرتب المئينية . (Case , 2005 : 8 - 20) .
٢- أعداد بطارية كاليفورنيا للتحصيل (١٩٥٠) :-

هدفت هذه الدراسة أعداد بطارية " كاليفورنيا " للتحصيل وتقنينها من قبل جامعة كاليفورنيا على عينة (١٣٢٥٠) من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية من الصف الرابع الى الصف الثاني عشر) . تشمل هذه البطارية خمسة بطاريات فرعية هي بطارية الموضوعات الأساسية ، وبطارية الموضوعات التكميلية ، وبطارية الرياضيات ، وبطارية المفاهيم الرياضية ، وبطارية الأسئلة القصيرة ، وكانت فقرات اختبارات البطارية من نوع الاختيار من متعدد . أن النتائج التي حصل عليها من هذه البطارية تساعد المدرس على تحسين البرامج الدراسية وتطويرها من خلال التخطيط للمناهج الدراسي وتساعد الأهل في معرفة مواطن القوة والضعف لدى أبنائهم في الموضوعات التي يدرسونها والمساعدة في تطوير وسائل التعليم لديهم . تم حساب معامل الثبات لهذه البطارية بطريقة إعادة الاختبار ، وحسب الصدق التلازمي للبطارية ، ولاستخراج المعايير تم استخدام الرتب المئينية . (Connell , 2005 : 33 - 48) (10 - 7 : Stewart , 2003) .

٣- أعداد بطارية " متروبوليتان " للتحصيل (١٩٦٥) :-

هدفت هذه الدراسة أعداد وتقنين بطارية " متروبوليتان " للتحصيل لقياس مهارات الطلبة في الإملاء واللغة والرياضيات والعلوم والمحادثة ومهارات دراسية ، اعد الاختبار وقن لأول مرة عام ١٩٦٥ على (٤٣٥٠) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الحكومية الأمريكية والمدارس الخاصة والمدارس البيئية ، ويحتاج الاختبار من (٤ - ٥) ساعات لغرض الإجابة عليه ، أما آخر طبعة للاختبار فكانت الطبعة السابعة في عام ١٩٩٣ تصنف بطارية " متروبوليتان " ضمن الاختبارات المعيارية المرجحة ، وتشمل ستة مستويات ، ولكل مستوى عدد من الاختبارات الفرعية ، إذ يتألف المستوى الأول من (٤) اختبارات هي تحليل الكلمات ، والمفردات ، والتلفظ ، واللغة ، ودراسات خاصة ، والعلوم ، والإملاء ، والمحادثة والقواعد ويتألف المستويان الثالث والرابع من (١٢) اختبارا فرعيا هي التحليل ، والمفردات ، والتلفظ واللغة ، ودراسات خاصة ، والعلوم ، والمحادثة ، والقواعد ، والرياضيات ، والتاريخ ، والجغرافية . أما المستويان الخامس والسادس يضمنان فضلا عن ما جاء في الاختبارات السابقة مهارات دراسية ، ويستخدم هذا الاختبار لدخول الطلبة في برامج الموهوبين . وحسب ثبات الاختبار بطريقتي إعادة الاختبار " الفاكرونباخ " وحسب الصدق التلازمي للاختبار وكذلك صدق البناء ، أما المعايير فقد حسب بواسطة الدرجات المعيارية . (Grossman , 1997 : 160) (Evans : 158 , 2001) .

٤- دراسة بيرد (Bourd) ١٩٧١ :-

هدفت هذه الدراسة الى بناء اختبار تحصيلي لبعض العمليات العلمية في منهج العلوم المسمى " مدخل العمليات العلمية في العلوم " بحيث يمكن تطبيقه بصورة جماعية على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية . وقد ركز بيرد في صياغة فقرات الاختبار على عملتين هما : القياس والتصنيف من أصل ثمان

عمليات علمية أساسية يؤكد هذا المنهج . وعرضت فقرات الاختبار على ثلاثة محكمين للتحقق من صدقها ، وقد اعتبرت الفقرة صادقة إذا اتفق اثنان منهم على ذلك . وطبق الاختبار مبدئياً على (٧٠) تلميذ من تلاميذ رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي لمعرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار وفقراته . ثم أعد تطبيق الاختبار على (٣٥٧) تلميذاً من تلاميذ رياض الأطفال والصفين الأول والثاني في ولاية ويسكونسن الأمريكية لتقدير مدى فاعلية فقراته في القياس ، والوقت الملائم للإجابة عن كل فقرة منه وقد كانت فقرات الاختبار تعرض على التلاميذ بشكل شفوي مع استخدام الصور ، ثم يطلب منهم التأشير على ورقة الإجابة الموجودة أمامه ، وذلك من أجل التغلب على مشكلة الضعف في القراءة لديهم . ولتقدير ثبات الاختبار وفاعليته في التمييز بين التلاميذ الذين درسوا هذا المنهج والذين لم يدرسوا فقد طبق الاختبار على عينة مكونة من (٨٥٤) تلميذاً من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في المدرسة الابتدائية . وإن نصف أفراد العينة قد درسوا هذا المنهج والنصف الآخر لم يدرسوه ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوع واحد بالنسبة للصف الأول وأسبوعين بالنسبة للصفين الثاني والثالث من العينة نفسها . وحسبت معاملات الثبات للدرجات الفرعية في الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وقد تراوحت المعاملات بين (0,35-0,71) .

(Bourd , 1971 : 179 – 183) .

مناقشة الدراسات السابقة

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة حول الاختبارات التحصيلية يمكن استخلاص بعض المؤشرات السابقة .

أولاً : الأهداف

هدفت بعض الدراسات في مجال الاختبارات التحصيلية الى بناء اختبارات تحصيلية منها في مادة العلوم مثل دراسة (العجيلي ١٩٧٦) ودراسة (بيرد Bourd ١٩٧١) وبعض الدراسات هدفت الى تقنين اختبارات مثل دراسة (الدباغ ١٩٨٣) لتقنين اختبار رافن لقياس الذكاء ، ودراسة (احمد ١٩٩٩) هدفت الى تقنين مقياس برايد Pride لخصائص الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال ، وهناك دراسات أخرى هدفت الى أعداد بطارية مثل دراسة (أبو للمهارات الأساسية ١٩٣٥) حيث هدفت الى أعداد بطارية لمهارات التعليم الأساسية في القراءة واللغة والرياضيات والفنون والدراسات الاجتماعية ، أما (أعداد بطارية كاليفورنيا للتحصيل ١٩٥٠) فقد هدفت هذه الدراسة الى أعداد بطارية لتحصيل وتقنينها من قبل جامعة كاليفورنيا ، أما دراسة (مترو يوليان للتحصيل ١٩٦٥) فقد هدفت هذه الدراسة الى أعداد وتقنين بطارية مترو يوليان للتحصيل لقياس مهارات الطلبة في الإملاء واللغة والرياضيات والعلوم والمحادثة ومهارات دراسية أخرى .

ثانياً : العينات :

هناك دراسات طبقت على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية مثل دراسة (العجيلي ١٩٧٦) وكان حجم العينة (٤٣٥ - ٤٤٩) تلميذاً وتلميذة اختيروا بالطريقة المرحلية العشوائية ، (و بطارية كاليفورنيا للتحصيل ١٩٥٠) طبقت على عينة مكونة من (١٣٢٥٠) من طلبة المدارس الابتدائية والثانوية ، أما بطارية (مترو يوليان للتحصيل ١٩٦٥) فقد طبقت على عينة مكونة من (٤٣٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية الأمريكية والمدارس الخاصة والمدارس البيئية ، وهناك دراسات طبقت على عينة من أطفال الرياض مثل دراسة (احمد ١٩٩٩) حيث طبقت على عينة مكونة من ٤١٦ طفلاً وطفلة اختيروا بأسلوب المرحلة العشوائي . أما دراسة (بيرد Bourd ١٩٧١) فقد طبقت على (٣٥٧) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال . وهناك دراسات طبقت على عينات من أشخاص

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

تتراوح أعمارهم من (١١ - ٦٠) سنة مثل دراسة (الدباغ ١٩٨٣) التي طبقت على عينة مكونة من (٧١٣٥) من الذكور والإناث .

ثالثاً : الأدوات :

استخدمت بعض الدراسات السابقة بناء اختبارات تحصيلية مثل دراسة (العجيلي ١٩٧٦) و دراسة (بيرد Bourd ١٩٧١) ، وهناك دراسات قامت بتقنين الاختبارات التحصيلية مثل دراسة (الدباغ ١٩٨٣) ودراسة (احمد ١٩٩٩) ، كما أن هناك دراسات قامت ببناء بطارية من الاختبارات مثل دراسة (أيو للمهارات الأساسية ١٩٣٥) (وأعداد بطارية كاليفورنيا للتحصيل ١٩٥٠) (وأعداد بطارية مترو يوليان للتحصيل ١٩٦٥)

رابعاً : الوسائل الإحصائية :

استخدمت وسائل إحصائية في الدراسات وذلك لاستخراج الصدق والثبات والنتائج حيث حسبت معامل تمييز الفقرات وصعوبتها وصدقها وفعالية البدائل الخاطئة مثل دراسة (العجيلي ١٩٧٦) ودراسة (احمد ١٩٩٩) و دراسة (أيو للمهارات الأساسية ١٩٣٥) واستخرج الثبات بعدة طرق فقد استخرج في بعض الدراسات بطريقة إعادة الاختبار مثل دراسة (احمد ١٩٩٩) و دراسة (أيو للمهارات الأساسية ١٩٣٥) ودراسة (أعداد بطارية كاليفورنيا للتحصيل ١٩٥٠) (وأعداد بطارية مترو يوليان للتحصيل ١٩٦٥) و دراسة (بيرد Bourd ١٩٧١) ، وحسب الثبات بطريقة الصور المتكافئة مثل دراسة (العجيلي ١٩٧٦) كما استخرجت المعايير لبعض الدراسات باستخدام الرتب المئينية مثل دراسة (الدباغ ١٩٨٣) ودراسة (احمد ١٩٩٩) و دراسة (أيو للمهارات الأساسية ١٩٣٥) .

الفصل الرابع

اجراءات البحث

منهجية البحث وإجراءاته :-

يتضمن هذا الفصل تحديد مجتمع البحث وعينته وإجراءات أعداد الاختبار وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة .

أولاً : مجتمع البحث :-

يتكون مجتمع البحث الحالي من أطفال الرياض في محافظة بغداد / الرصافة الأولى ممن هم بعمر (٥ - ٦) سنوات (التمهيدي) من كلا الجنسين الموجودين في رياض الأطفال البالغ عددهم (٣١٨٤) طفلاً وطفلة بواقع (١٦٥٢) طفلاً تمهيدي و (١٥٣٢) طفلة تمهيدي موزعين على رياض الأطفال الحكومية . انظر الجدول (١) .

الجدول (١)

اسم المديرية وعدد الرياض وعدد أطفال الروضة والتمهيدي

المديرية	عدد الرياض	عدد أطفال التمهيدي		المجموع
الرصافة الأولى	٢٧	ذكور	إناث	٣١٨٤
		١٦٥٢	١٥٣٢	

ثانياً : عينة البحث :-

١ - عينة الرياض :-

تكونت عينة الرياض من ثلاث روضات هي روضة البراعم البالغ عدد أطفالها التمهيدي (١٢٩) طفلاً وطفلة بواقع (٥٨) ذكور و (٧١) إناث وروضة

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
 م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

الجمهورية والبالغ عدد أطفالها التمهيدي (٢٢٨) طفلاً وطفلة بواقع (٨٥) ذكور و (١٤٣) إناث وروضة البيت العربي والبالغ عدد أطفالها (١٥٠) طفلاً وطفلة بواقع (٦٠) ذكور و (٩٠) إناث ، إذ تم اختيار روضة البراعم والجمهورية والبيت العربي بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك عن طريق سحب القرعة بوضع أسماء الرياض الحكومية التابعة الى الرصافة الأولى في داخل كيس وسحب ثلاث رياضات وقد وقع الاختيار على روضة البراعم والجمهورية والبيت العربي . انظر الجدول (٢)

الجدول (٢)

اسم الروضة وعدد أطفالها التمهيدي والروضة

اسم الروضة	عدد أطفال التمهيدي		المجموع
	الذكور	الإناث	
البراعم	٥٨	٧١	١٢٩
الجمهورية	٨٥	١٤٣	٢٢٨
البيت العربي	٦٠	٩٠	١٥٠

٢ - عينة الأطفال :-

تكونت عينة الأطفال من (٢٥٠) طفل وطفلة ممن هم بعمر (٥ - ٦) سنوات في الصف التمهيدي ، وذلك بواقع (١٢٥) طفلاً و (١٢٥) طفلة من أطفال التمهيدي . انظر الجدول (٣) .

الجدول (٣)

المرحلة وعدد الأطفال ذكور وإناث

المرحلة	عدد الأطفال		المجموع
التمهيدي	ذكور	إناث	٢٥٠
	١٢٥	١٢٥	

ثالثاً " :- أداة البحث :-

قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لرياض الأطفال وفق منهج وحدات الرياض ويتكون الاختبار من ثمان وحدات وهي روضتي ، أسرتي ، جسمنا ، بلدي ، وسائط النقل ، الشتاء ، الربيع ، الحيوانات .

وصف الاختبار :- يتكون الاختبار من (٨) وحدات وهي وحدة روضتي ،

أسرتي ، جسمنا ، بلدي ، وسائط النقل ، الشتاء ، الربيع ، الحيوانات .

١- يتكون اختبار روضتي من (٧) اختبارات مصورة تطرح على الطفل .

٢- يتكون اختبار أسرتي من (٦) اختبارات مصورة تطرح على الطفل .

٣- يتكون اختبار جسمنا من (٦) اختبارات مصورة تطرح على الطفل .

٤- يتكون اختبار بلدي من (٥) اختبارات مصورة تطرح على الطفل .

٥- يتكون اختبار وسائط النقل من (٥) اختبارات مصورة تطرح على الطفل .

٦- يتكون اختبار الشتاء من (٥) اختبارات مصورة تطرح على الطفل .

٧- يتكون اختبار الربيع من (٦) اختبارات مصورة تطرح على الطفل .

٨- يتكون اختبار الحيوانات من (٦) اختبارات مصورة تطرح على الطفل . انظر

الى الملحق (٢) .

أداة البحث :-

عمدت الباحثتان الى بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لرياض الأطفال ووفق منهج وحدات الخبرة لرياض الأطفال ، وبعد دراسة شاملة لمنهج وحدات رياض الأطفال تم صياغة فقرات الاختبار التحصيلي وفق ثمانية وحدات هي وحدة (روضتي ، أسرتي ، جسمنا ، بلدي ، وسائل النقل ، الشتاء ، الربيع ، الحيوانات) وكل ووحدة تتضمن عدد من الأسئلة المصورة ، علما" أن بدائل الإجابة هي (١٠٠) انظر ملحق (٢) .

التحليل المنطقي للفقرات :-

يرى كرونباخ أن التحليل المنطقي للفقرات من أهم مصادر التوصل الى فروض بديلة فيما يتعلق بالأداء في الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، فالمحكم لديه خبرة كبيرة بالأخطاء التي شابت الاختبارات السابقة يمكنه أن يكتشف جوانب الضعف في أداة القياس الجديدة .

(علام ، ٢٠٠٠ : ٢٢٧) .

وان هذا النوع من التحليل ضروريا" في بداية أعداد الفقرات لأنه يشير الى مدى تمثيل الفقرة للظاهرة تسهم برفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها .

(الكبيسي ، ٢٠٠١ : ١٧١) .

وبعد أن تم صياغة فقرات الاختبار التحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض ، عرضت الباحثتان الاختبار بصيغته الأولية والمكونة من (٤٨) فقرة مصورة انظر ملحق (٢) على مجموعة من الخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية ملحق (٢) وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات المصورة وملاءمتها لاختبار الخبرات العلمية ، علما" أن الباحثتان اعتمدتا نقطة اتفاق هي (٨٠) فأكثر لقبول الفقرة وفي حالة حصول الفقرة على اقل من تلك النسبة ترفض أو تعدل على وفق مقترحاتهم .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

وبناء" على ذلك حصلت فقرات اختبار الخبرات العلمية جميعها على نسبة الاتفاق المعتمدة ولم تحذف أي فقرة ، ولكن عدلت بعض صور الاختبار في ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم وهي الفقرات (٢ ، ٦ ، ٢٤) وغيرت الفقرتان (٥ ، ٤٠) .
انظر الملحق ٣) .

وضوح التعليمات وفهم الفقرات :-

تؤكد بعض أدبيات القياس ضرورة التحقق من مدى فهم المجيب لفقرات الاختبار وتعليماته كي لا تكون إجاباتهم اعتباطية أو تبتعد عن المضمون الأصلي للفقرة .
(فرج ، ١٩٨٠ : ١٦٠) .
وللتأكد من مدى وضوح فهم فقرات الاختبار من المجيبين ومعرفة ما إذا كانت هناك بعض الصعوبات في تطبيق الاختبار ، فضلاً عن الوقت الذي يستغرقه الطفل في الإجابة طبق الاختبار على عينة مكونة من
(١٠٠) طفل وطفلة من أطفال الرياض من مرحلة التمهيدي ، اختيروا عشوائياً من روضتين هما البشائر والنسرین اختيرتا عشوائياً من رياض الأطفال في بغداد / الرصافة الأولى .
وقد استغرقت الإجابة عن الاختبار حوالي (٥٠ - ٦٠) دقيقة ونصف إذ كانت الباحثتان تعطي للطفل استراحة بمقدار عشرة دقائق وسمح للطفل بالاستفسار أو السؤال عن أي فقرة من فقرات الاختبار .

التحليل الإحصائي للفقرات :-

يهتم القائمون ببناء الاختبارات والمقاييس بكتابة فقرات عالية الجودة للاختبارات والمقاييس وانتقائها ، لذلك يراعون كثيرا " من الشروط في تكوين هذه الفقرات وصياغتها والتحقق منها بالأساليب المنطقية وأحكام الخبراء ، غير انه مهما بلغت دقة الأساليب المنطقية فإنها لا تغني عن التجريب الميداني للاختبار وتحليل درجات فقراته باستخدام الأساليب الإحصائية . (علام ، ٢٠٠٠ : ٢٦٧) .

ويستهدف تحليل فقرات الاختبار إحصائيا تعرف الفقرات الضعيفة من خلال صعوبتها وتمييزها ، ومن ثم تحديد الفقرات التي يجب أن تكون في الاختبار بصورته النهائية لنتحكم في الثبات ويكون الاختبار أكثر صدقا . (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ : ١٢٧) .

أ- استخراج القوة التمييزية للفقرات :-

أن الهدف من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم . (Matlock , 1997 : 1) .
إذ أن القدرة على التمييز بين المستجيبين تحقق مبدأ الفروق الفردية التي يقوم على أساسها القياس النفسي من خلال التمييز بين الفرد الذي يمتلك السمة والذي لا يمتلكها . (Davis , 1979 : 97) .

لذلك ينبغي اختبار الفقرات ذات القوة التمييزية العالية وتضمينها في المقياس بصيغته النهائية واستبعاد الفقرات الضعيفة وإبقاء المميزة منها في القياس يجعله أكثر دقة وثباتا . (Ghiselli & et al , 1981 : 434) .
واعتمد محك " أيل " للاختبار حسب قوة تمييزها ، حيث أشار أيل الى أن الفقرات التي يكون تمييزها

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
 م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

(0,19) فاقل تحذف من المقياس وحسب تقسيم ايبيل فان الفقرة تعد جيدة
 إذا كان معامل تمييزها (0,30) فأكثر . (Eble , 1972 : 392) .
 وبعد حصول الباحثان على الدرجات الكلية لأفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة
 (٢٢٥) طفلا ، رتبت الباحثان الدرجات ترتيبا " تنازليا " من أعلى درجة الى أوطى
 درجة ، ثم اختارتا أعلى وأوطى درجة
 (٢٧ %) منها بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين وتكونان
 أقصى ما يمكن من الحجم والتمييز . واتضح من نتائج حساب معاملات تمييز
 الفقرات أنها كانت مميزة . انظر جدول (٤) .

معامل التمييز

جدول (٤)

التمييز	ت
0,52	١
0,36	2
0,20	3
0,48	4
0,48	5
0,44	6
0,44	7
0,36	8
0,32	9
0,32	10
0,48	11
0,44	12
0,40	13
0,36	14
0,52	15
0,32	16
0,44	17
0,32	18

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
 م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

التميز	ت
0,36	19
0,32	20
0,32	21
0,60	22
0,76	23
0,32	24
0,40	25
0,32	26
0,44	27
0,32	28
0,56	29
0,44	30
0,52	31
0,58	32
0,40	33
0,32	34
0,32	35
0,24	36
0,40	37
0,32	38
0,48	39
0,48	40
0,40	41
0,44	42
0,36	43
0,32	44
0,32	45
0,40	46
0,61	٤٧
0,42	48

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
 م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

ب- صعوبة الفقرات :-

يمثل معامل الصعوبة نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة مما يمثل معامل السهولة نسبة الطلبة الذين أجابوا عليها إجابة صحيحة بمعنى انه كلما زاد معامل الصعوبة قل معامل السهولة . (عودة ، ١٩٩٢ : ٢٨٩) .

وينبغي استبعاد الفقرات الصعبة جدا " لان الفقرة التي يجيب عنها جميع الأفراد أو التي لا تستطيع احدهم الإجابة عنها لا تقيد في الكشف عن الفروق بينهم فيما يقيسه الاختبار . (علام ، ٢٠٠٠ : ٢٦٨) .

لذلك فان الهدف من عملية إيجاد معامل الصعوبة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة للطلبة وحذف الفقرات السهلة جدا " أو الصعبة جدا " ، لان أبقاء مثل هذه الفقرات في الاختبار تجعله اقل ثباتا " .

(Gronlund , 1965 : 120) . ولحساب صعوبة فقرات الاختبار ، اعتمدت الباحثة عينة تحليل الفقرات إحصائيا " حجمها (٥٠) طفلا " باستخدام معادلة صعوبة الفقرات ، فأتضح أن فقرات الاختبار كانت معاملات صعوبتها جيدة ومقبولة على وفق معيار " بلوم " الذي يشير الى أن مدى صعوبة الفقرات المقبولة ينبغي أن يكون بين (0,20 – 0,80) . (Downi , 1967 : 215) . انظر الجدول (٥) .

جدول (٥)

معامل الصعوبة

ت	الصعوبة
١	0,50
2	0,50
3	0,70
4	0,48
5	0,56
6	0,58

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
 م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

ت	الصعوبة
7	0,42
8	0,50
9	0,52
10	0,28
11	0,56
12	0,42
13	0,48
14	0,50
15	0,38
16	0,40
17	0,62
18	0,32
19	0,38
20	0,28
21	0,40
22	0,54
23	0,62
24	0,28
25	0,32
26	0,24
27	0,38
28	0,52
29	0,52
30	0,54
31	0,58
32	0,52
33	0,48
34	0,24
35	0,36
36	0,52

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
 م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

ت	الصعوبة
37	0,44
38	0,48
39	0,40
40	0,44
41	0,48
42	0,50
43	0,50
44	0,44
45	0,48
46	0,40
47	0,52
48	0,36

الخصائص السيكمترية للاختبار :-

تركزت جهود المهتمين بالقياس النفسي في الآونة الأخيرة الى زيادة دقة المقاييس النفسية من خلال بعض الخصائص السيكمترية للمقاييس وفقراتها التي يمكن أن تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لقياسه وأجراء عملية القياس بأقل ما يمكن من الأخطاء . (الربيع ، ١٩٩٤ : ٣٩) .
 ويشير المختصون في القياس النفسي الى أن الصدق والثبات من أهم الخصائص السيكمترية التي يجب توافرها في الاختبار أو المقياس مهما كان الغرض من استخدامه . (علام ، ١٩٨٦ : ٢٠٩) .

أ- الصدق الظاهري :-

يعد الصدق الظاهري ضرورياً في بدايات أعداد فقرات الاختبار إذ ينبغي استبعاد أو تعديل الفقرات التي لا يكون شكلها الظاهري مطابقاً للخاصية أو الظاهرة التي أعدت لقياسها . (الكبيسي ، ٢٠٠١ : ٤٨)

وقد تحقق الصدق الظاهري لاختبار هذا البحث عندما قامت الباحثة بعرض فقرات الاختبار في بداية أعداده على مجموعة من الخبراء . انظر الملحق (١) المتخصصين ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات انظر الملحق (٢) في قياس ما أعدت لقياسه وأجريت التعديلات في ضوء ملاحظاتهم عليها . انظر الملحق (٣) .

ب - صدق البناء :-

يقوم صدق البناء بتحديد ما تقصده بمصطلح يصف الجانب أو الجوانب التي يقيسها الاختبار ، ثم نفحص درجات الأفراد على الاختبار وتبين كيف استخدام هذه الدرجات باستخدام الجانب المقاس ونبحث عما إذا كانت الفروق بين درجات الأفراد في الاختبار ترجع الى الفروق بينهم في درجة الخاصية التي يقيسها الاختبار فإذا كان الاختبار يقيس التحصيل في مقرر ما كانت الفروق بين درجات مجموعتين من الأفراد ترجع الى درجة إتقان كل منهما لأهداف التحصيل في هذا المقرر . (أبو علام ، ١٩٨٧ : ٢٨٢) .

ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار ، سحبت عينة مكونة من (١٠٠) طفلاً وطفلة ، وتم حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Correlation Point - Biserial) وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) والاختبار مكون من (٤٨) فقرة ذات معاملات تمييز وصعوبة وارتباط بالدرجة الكلية جيدة والجدول (٦) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
 م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

الجدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية

ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,23	0,05
2	0,41	0,05
3	0,22	0,05
4	0,35	0,05
5	0,74	0,05
6	0,49	0,05
7	0,62	0,05
8	0,55	0,05
9	0,43	0,05
10	0,21	0,05
11	0,44	0,05
12	0,38	0,05
13	0,31	0,05
14	0,56	0,05
15	0,70	0,05
16	0,62	0,05
17	0,50	0,05
18	0,81	0,05
19	0,61	0,05
20	0,72	0,05
21	0,41	0,05
22	0,81	0,05
23	0,60	0,05
24	0,56	0,05
25	0,57	0,05
26	0,49	0,05
27	0,42	0,05

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
 م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
28	0,31	0,05
29	0,21	0,05
30	0,18	0,05
31	0,23	0,05
32	0,29	0,05
33	0,24	0,05
34	0,28	0,05
35	0,34	0,05
36	0,66	0,05
37	0,64	0,05
38	0,45	0,05
39	0,58	0,05
40	0,51	0,05
41	0,48	0,05
42	0,33	0,05
43	0,26	0,05
44	0,42	0,05
45	0,64	0,05
46	0,65	0,05
47	0,52	0,05
48	0,57	0,05

ثبات الاختبار :-

أن الهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء القياس واقتراح أساليب للتقليل من هذه الأخطاء .

(63 : 1988 , Murphy) . وعليه فان مفهوم الثبات يعني تحرر الاختبار نسبياً من الخطأ غير المنتظم في القياس . (58 : 1979 , Alken) . إذ يشير الثبات

الى دقة المقياس واتساق درجاته في قياس ما يجب قياسه . (Holt , 1971 : 60 - 61) . وقد ارتأت الباحثتان الثبات بطريقتين :

١- طريقة إعادة الاختبار :-

تعتمد هذه الطريقة على تطبيق أداة البحث مرتين على نفس العينة عبر فترة زمنية مناسبة . (فيركسون ، ١٩٩١ : ٥٢٧) وتستند فكرة حساب معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة الى حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور فترة زمنية على التطبيق الأول . (السيد ، ٢٠٠٠ : ١٦١) . ويعرف هذا المعامل بمعامل ثبات الاستقرار وقد طبق الباحثتان الاختبار على عينة مكونة من ٥٠ طفلاً وطفلة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من روضة البراعم في محافظة بغداد وبعد مرور أسبوعين طبق الاختبار على العينة نفسها وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وبلغ معامل الثبات (0,80) وهو معامل ثبات جيد .

٢- طريقة الفاكرونباخ :-

يشير الثبات المستخرج بهذه الطريقة الى اتساق أداء الفرد من فقرة الى أخرى أي الى التجانس الداخلي بين فقرات المقياس . (Cronbach ، 1951 : 298) وقد طبقت معادلة الفاكرونباخ على درجات أفراد العينة البالغ عددها (٥٠) طفلاً وطفلة وكانت قيمة معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة (0,76) .

الخطأ المعياري :-

استخرجت الباحثتان الخطأ المعياري لمعامل ثبات الاختبار التحصيلي للخبرات العلمية باستخدام المعادلة الخاصة بذلك ، إذ كان الخطأ المعياري مقداره (3,2)

عندما حسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار وكان مقداره (3,27) عندما حسب معامل الثبات بطريقة معادلة الفاكرونباخ .

التطبيق النهائي :-

بعد أن تم التحقق من صدق الاختبار والثبات ووضوح التعليمات وفهمها وحساب زمن الإجابة فقد أصبح الاختبار جاهزا" للتطبيق النهائي خلال العام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) وقد اهتمت الباحثتان بالالتزام بتطبيقه في أجواء مناسبة للأطفال وبعيدا" عن الضوضاء ، كما عمدتا الى إقامة علاقة ودية مع الأطفال قبل تطبيق الاختبار وذلك لجذبهم وأثارتهم وذلك من خلال تقديم الحلول لهم وعرض عليهم بعض الألعاب إضافة الى التحفيز المعنوي .

وصف الاختبار التحصيلي للخبرات العلمية بصيغته النهائية :-

- يتكون الاختبار التحصيلي من ٤٨ فقرة موزعة على ٨ وحدات وهي وحدة روضتي ، أسرتي ،

جسمنا ، بلدي ، وسائط النقل ، الشتاء ، الربيع ، الحيوانات .

الدرجة لكل سؤال من أسئلة الاختبار كالآتي :-

١- إذا أجاب الطفل على السؤال الواحد يعطى الطفل درجة واحدة .

٢- إذا لم يجب الطفل على السؤال الواحد يعطى له صفر .

- الفترة الزمنية التي يستغرقها الاختبار (٥٠ - ٦٠) دقيقة حيث تعطى

للطفل استراحة ١٠

دقائق .

- مجموع درجات الاختبار من (٠ - ٤٨) درجة .

- الوسط الفرضي هو ٢٤ درجة .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

الوسائل الإحصائية :-

- ١- معادلة الفاكرونباخ لحساب الثبات .
- ٢- معامل ارتباط بيرسون لا يجاد الثبات بطريقة إعادة الاختبار .
- ٣- معادلة معامل صعوبة الفقرة لا يجاد معاملات صعوبة فقرات الاختبار .
- ٤- معامل تمييز الفقرة لا يجاد معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار .
- ٥- معادلة معامل الارتباط الثنائي لا يجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية .

٦- معادلة الخطأ المعياري لمعرفة تقارب الدرجات المستحصلة من الدرجات الحقيقية .

التوصيات : Recommendation :-

- في ضوء نتائج البحث توصي الباحثتان بما يأتي :-
- ١- تدريب معلمات الروضة على كيفية بناء الاختبارات التحصيلية .
 - ٢- إمكانية الإفادة من اختبارات البحث الحالي في تقويم كفاءة التدريس في رياض الأطفال .

المقترحات : Suggestions :-

- أكمالا" للبحث الحالي تقترح الباحثتان ما يلي :
- ١- أعداد اختبار تحصيلي لجميع الخبرات في منهج وحدات رياض الأطفال .
 - ٢- تقنين الاختبار الحالي على أطفال الرياض في العراق .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

المصادر العربية :-

- ١- القرآن الكريم .
- ٢- احمد ، إبراهيم محمود . (١٩٩٩) : تقنين مقياس برايد لخصائص الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية .
- ٣- أبو جادو ، صالح محمد علي . (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي ، عمان ، دار الميسرة للنشر .
- ٤- أبو علام ، رجاء محمود . (١٩٨٧) : مقياس وتقويم التحصيل الدراسي ، ط١ ، الكويت ، دار العلم للنشر والتوزيع .
- ٥- البجة ، عبد الفتاح حسن . (٢٠٠٠) : أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ، ط١ ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .
- ٦- البيلي ، محمد عبد الله وآخرون . (١٩٩٧) : علم النفس التربوي وتطبيقاته ، الإمارات العربية المتحدة ، مكتبة الفلاح .
- ٧- توق ، محي الدين وعدس ، عبد الرحمن . (١٩٨٤) : أساسيات علم النفس التربوي ، نيويورك ، دار الطباعة العربية .
- ٨- الجميل ، محمد عبد السميع . (٢٠٠٠) : التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ٩- الخياط ، جلال ، ومحمد باقر جواد ، وذياب يوسف نمر . (١٩٩٩) : الأدب والنصوص ، ط١٠ ، وزارة التربية .
- ١٠- دروزة ، أفنان نظير . (١٩٩٤) : من المدرسة السلوكية الى المدرسة الإدراكية تحول لتحسين التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين ، مجلة التعريب ، العدد ٨ ، دمشق ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

- ١١- الدباغ ، فخري وآخرون . (١٩٨٣) : اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي العراقي ، الموصل ، جامعة الموصل .
- ١٢- راجح ، احمد عزت . (١٩٧٣) : أصول علم النفس ، ط ٨ ، الإسكندرية ، المكتب المصري الحديث .
- ١٣- ربيع ، محمد شحاتة . (١٩٩٤) : قياس الشخصية ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية .
- ١٤- رسول ، خليل إبراهيم . (١٩٨٤) : قياس مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته ببعض المتغيرات (بناء وتطبيق) ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية .
- ١٥- زيتون ، عايش محمود . (١٩٩٤) : أساليب تدريس العلوم ، ط ١ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع .
- ١٦- الزغول ، عماد عبد الرحيم . (٢٠٠١) : مبادئ علم النفس التربوي ، ط ١ ، الإمارات العربية المتحدة ، العين ، دار الكتاب الجامعي .
- ١٧- السيد ، فؤاد البهي . (٢٠٠٠) : الذكاء ، ط ٥ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- ١٨- الشايب ، سليم محمد سليم . (١٩٧٨) : العلاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية (في إطار أيزنك) لطلبة وطالبات المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية .
- ١٩- الشاذلي ، عبد الحميد . (٢٠٠١) : علم النفس العام ، ط ١ ، الإسكندرية ، المكتبة الجامعية الازبارطية .
- ٢٠- الشماس ، عيسى ، والسناد جلال . (٢٠٠٤) : الروضة والمجتمع ، جامعة دمشق ، مديرية الكتب والمطبوعات ، الجامعية ، دمشق .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

- ٢١- صادق ، أمال ، وفؤاد أبو حطب . (١٩٨٤) علم النفس التربوي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٢٢- الصمادي ، عبد الله والدرايع ، ماهر . (٢٠٠٤) : القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، ط ١ ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .
- ٢٣- الظاهر ، زكريا محمود وآخرون . (١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ١ ، عمان ، مكتبة دار الثقافة .
- ٢٤- العجيلي ، صباح حسين . (١٩٧٦) : بناء اختبار تحصيلي في العلوم للصف الخامس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية .
- ٢٥- عدس ، عبد الرحمن ، وآخرون . (١٩٩٣) : المدخل الى علم النفس ، ط ٢ ، عمان ، مركز الكتب الأردني .
- ٢٦- عريفيج ، سامي ، وآخرون . (١٩٨٥) : في القياس والتقويم ، ط ١ ، مطبعة رفيدي .
- ٢٧- علام ، صلاح الدين محمود . (١٩٨٦) : تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي ، الكويت جامعة الكويت .
- ٢٨- العلوان ، احمد فلاح . (٢٠٠٨) : علم النفس التربوي ، تطوير المتعلمين ، عمان ، دار الحامد .
- ٢٩- العمايري ، محمد حسن . (١٩٩٩) : التربية والتعليم في الأردن من العهد العثماني حتى عام ١٩٩٧ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ٣٠- . (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

- ٣١- عودة ، احمد سليمان وملكاوي ، فتحي حسين . (١٩٩٢) : أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، ط١ ، اربد ، مكتبة الكنانة .
- ٣٢- — . (١٩٨٥) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الأردن ، دار الأمل .
- ٣٣- الغريب ، رمزية . (١٩٧٧) : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- ٣٤- فرج ، صفوت . (١٩٨٠) : القياس النفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربي
- ٣٥- الفقي ، حامد عبد العزيز . (١٩٧٤) : دراسات في سيكولوجية النمو ، ط٣ ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٣٦- فيركسون ، جورج أي . (١٩٩١) : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء محسن العكلي ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
- ٣٧- القرعان ، احمد خليل . (٢٠٠٤) : الطفولة المبكرة خصائصها ، مشاكلها ، حلولها ، عمان ، دار الإسراء للنشر والتوزيع .
- ٣٨- قطامي ، يوسف . (١٩٩٠) : سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي ، عمان ، الأردن ، دار الشروق .
- ٣٩- الكبيسي ، كامل ، ثامر . (١٩٨٧) : بناء مقياس لسمات الشخصية ذات الأولوية للقبول في الكليات العسكرية لدى طلاب الصف السادس الإعدادي في العراق ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية .
- ٤٠- — . (٢٠٠١) : العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية ، مجلة الأستاذ ، العدد (٢٥) ، جامعة بغداد ، كلية التربية .
- ٤١- مدني ، عباس . (١٩٨٩) : التوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي .

بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات الرياض
..... م . د . بشرى حسين علي - م . م . وجدان عناد صاحب

- ٤٢- مردان ، نجم الدين علي . (١٩٩٣) : دليل منهج وحدات الخبرة المتكاملة لرياض الأطفال ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية .
- ٤٣- الميلادي ، سمير سالم ، وحنان مدحت سراج الدين . (١٩٨٩) : رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة .
- ٤٤- الناشف ، هدى محمود . (١٩٨٩) : البيئة والنمو العقلي للطفل ، مجلة علم النفس ، العدد (٩) ، مصر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- ٤٥- نشواتي ، عبد المجيد . (١٩٩٧) : علم النفس التربوي ، ط ٩ ، الأردن ، اربد ، جامعة اليرموك ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٤٦- وزارة التربية والتعليم الأردنية . (٢٠٠٠) : الاختبارات التحصيلية ، عمان ، مديرية الاختبارات بوزارة التربية والتعليم الأردنية .
- ٤٧- ، وزارة التربية . (١٩٩٠) : الأهداف التربوية في القطر العراقي ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، مطبعة وزارة التربية .

المصادر الأجنبية :-

- ٤٨- Al banese , M . & Mitchell , S . (1993) . problem – based Learning : Areview Of the literature on its out and implementation issues , Academic , medicine .
- 49- Bingham , B & Doring , A . (2002) : supporting self regulator behavior in tertiary students , Australia : university of queenstand . Email: tedi @ mailbox. uq Edu. au .
- 50 - Coron , L . & . (1986) : the metacognitive control components of self regulated Learning , Journal of education psychology , 11 .
- 51- Case , B . (2005) : Iowa tests of basic skills , curriculum and instruction : university of Iowa .

- 52- Cronbach , L , . (1951) : coefficient Alfa and the structure of test , American psychometric , vol , 16 , No 4 .
- 53- Connell , Jack . (2005) : California Achievement test : testing and Accountability , California Department of Education , 1430 N street , sacramento , Ca 95814 .
- 54- Doring A , & etal . (1977) : transition to university : A self regulatory opproch , www . Mcauley . Acu . edu . au .
- 55- Down , N . M . (1967) : Fundamentals of measurement , 2nd ed : oxford university press .
- 56- Davis , G . (1979) : Groupinventory for finding in terests Jounior and hig school students , wiscosion , Educational Assessment , In
- 57- Edwards , Allen , & Dak . P . seanull . (1968) : Education psychology , New York .
- 58- Evans , Richard . (2001) : A controlled study of an Elementary school intervention , Amerivan psychiatric Association .
- 59- Ebel , R . L . (1972) : Essentials of education measurement , 2nd ed , New York Hall .
- 60- Ghiselli , E . E , & etal . (1981) : Measurement theory for the behavioral Sciences san Francisco : freeman company .
- 61- Gronlund , N . E . (1985) : Measurement and Evaluation in teaching , 5th ed , New York : Macmillan .
- 62 - Good , T , & Brophy , J . (1987) : Looking in classroom , New York : Harper and Row .
- 63- Gardner , H . (2002) : Frames of mind , New York , Basic Book .
- 64- Grossman . D . (1997) : Effectiveness of violence prevention curriculum among children in elementary school : Jama , 227 .
- 65- Lefran , GR . (1988) : Psychology for teaching , 6th ed , Belmont : washout publishing co .

- 66- Matlock , susan . (1997) : Basic concepts in item and test analysis , paper presented at the Annual meeting of the south west research Association Austin
- 67- Murphy , R . K . (1988) : Psychological Testing principles and Applications , New York : Hall International .
- 68- Pullen P . L , etal . (1986) : Classroom management teacher – child relationships focus on Expitonal children .
- 69- Stewart , David . (2003) : Stanford Achievement test , series – Virginia state Assessment program detailed repot – Division of assessmemt and reporting , Virginia Department of Education, p . o . Box 2120 Richmond , Virginia .
- 70- Thurber , Art . (2001) : Standardized Achievement tests Thurers Educational assessment , 400 clayton Road : chapel Hill Nc , 27514 .
- 71- Vernon , D.T . (1995) : Attitudes and Achievement opinions of faculty tutors about problem – based learning , academic medicine .
- 72- Woolfolk , A , Neolich . (1980) : Educational Psychology for teacher , New Jersey.

الإدارة الحديثة في المدرسة الابتدائية نظره مستقبلية للتطوير والتغيير

حيدر مهجر فرج

المقدمة

ان الإدارة المدرسية الابتدائية تهدف في النظام التعليمي الي توفير أفضل السبل لنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهداف التربية في أول مراحل التعليم ومن ثم فهي وسيلة وليست غاية، وهي دعامة أساسية لنجاح العملية التعليمية، وتتبقى أهمية الإدارة المدرسية من أهمية المدرسة ودورها في إعداد التلميذ وزيادة معلوماته وتهيئة الفرصة أمامه لاكتساب الخبرات، لذلك فإن الطريقة أو الأسلوب الذي يتبع لتسيير المدرسة وإدارتها يعد أساساً هاماً لتحقيق المدرسة لأهدافها وقيامها بواجبها ومسؤولياتها.

والإدارة المدرسية لم تعد مجرد الواجبات التي يقوم بها مدير المدرسة ووكلائها وإداريوها ولكنها أصبحت تضم كل العاملين بالمدرسة لأن لكل دوره في تحقيق أهدافها ومن ثم يتضح ان مدى اهتمام الإدارة المدرسية بجميع عناصر العملية الإدارية من مديرين ووكلاء ومعلمين ودور كل منهم في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية بصفة عامة وتحقيق أهداف المدرسة بصفة خاصة، وإداء المسؤولية يتوقف الي حد كبير علي نجاح مدير المدرسة في ممارسته دوره التربوي والقيادي، فهو الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وهو حلقة الاتصال الثابتة في العلاقات المدرسية بين جميع أطراف العملية الإدارية إلا ان كلاً منهم مسؤول مسؤولية مباشرة عن تحقيق أهداف المدرسة في ضوء الواجبات والمسؤوليات الموكلة لكل منهم تنفيذها ..ولكن المدرسة الابتدائية

باعتبارها مؤسسة تربوية تعليمية تبرز مسؤوليتها الأساسية في اعداد أجيال المجتمع من الناشئين في مرحلة دقيقة من عمرهم.

وقد شهدت السنوات الماضية اتجاها جديدا في الادارة المدرسية ، فلم تعد مجرد تسيير شؤون المدرسة سيرا رتيبيا ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على نظام مدرسته والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع وحصر حضور الطلاب وتغيبهم والعمل على اتقانهم للمواد الدراسية بل اصبح محور العمل بهذه الادارة يدور حول الطالب وحول توفير كل الظروف والامكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي ، والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو ، كما اصبح ايضا يدور حول تحقيق الاهداف الاجتماعية التي يدين بها المجتمع ، وهكذا اصبح تحقيق اغراض التربية والاجتماعية حجر الاساس في الادارة المدرسية ، بعد ان كان يضيع فيما مضى وسط الاهتمام بالنواحي الادارية ، ولايعني هذا التحول في وظيفة الادارة المدرسية التقليل من شأن هذه النواحي الاخيرة ، بل يعني أنها اصبحت تهتم بأولوية العملية التربوية الاجتماعية ، كما يعني توجيه الوظائف الادارية لخدمة هذه العملية الرئيسية (غنيم : ١٩٨٥ ، ص ٦٤) .

وقد تغير هذا الاتجاه نحو الادارة المدرسية نتيجة لتغير النظرة نحو العملية التربوية ، فقد اظهرت البحوث النفسية والتربوية الحديثة اهمية الفرد واهمية الفروق الفردية ، ووضحت ان العملية التربوية عملية نمو في شخصية الطفل في جميع نواحيها ، كما واكدت النظريات التربوية اهمية الفرد في كونه كائن اجابي نشيط ، كما اظهرت دور المدير والمعلم والمدرسة ككل في توجيهه ومساعدته في اختيار الخبرات التربوية التي تساعد على نمو شخصيته وتؤدي الى نفعه ونفع المجتمع الذي يعيش فيه ، وكانت نتيجة هذه الاراء تحول الادارة المدرسية من الاهتمام المطلق بالاعمال الادارية الرتيبة الى الاهتمام بالتلميذ والى ضرورة مساعدته وحل مشكلاته

اليوميه واعداده لمسؤولياته في حياته الحاضره والمقبله في المجتمع (فهمي : ١٩٩٣ ، ص ٧٥) .

أهمية البحث :

لقد تغير الاتجاه نحو الاداره المدرسيه نتيجة لتغير وظيفة المدرسه في المجتمع ، فقد اقام المجتمع المدارس في بادئ الامر واوكل اليها مهمه تربيه ابنائه ، وفهمت المدرسه وظيفتها على انها نقل التراث الثقافي لهؤلاء الابناء لاعدادهم للحياه العمليه ، كما وفهمت انها تستطيع اداء هذه الوظيفه وهي بعيده عن المجتمع وبعيده عن مشكلاته وتغييراته واهدافه ، وقد ظهر في السنوات القريبه الماضيه مفهوم جديد لوظيفة المدرسه وهو ضرورة عنايتها بدراسة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق اهدافه ، وكانت نتيجة هذا المفهوم زيادة التقارب والاتصال بين المدرسه والمجتمع ، فبدأت المدرسه بدراسة مشكلات المجتمع ومحاولة تحسين الحياه فبه بجانب عنايتها بنقل التراث الثقافي وتوفير كل الظروف التي تساعد على ابراز فريده طلابها ، كما قام المجتمع بتقديم الامكانيات والمساعدات التي يمكن ان تسهم في تحقيق العمليه التربويه ورفع مستواها ، لهذا وجدت الاداره المدرسيه نفسها امام مفهوم جديد للمدرسه والمجتمع ، فكيف اساليبها وعدلت من طرق العمل بها لتحقيق المدرسه هنا التقارب وتلك المشاركه ، والتي تقع مسؤوليه هذا العمل على الاداره المدرسيه.

لذلك اصبحت الاداره المدرسيه عمليه مهمه في المجتمعات المتقدمه وتزداد اهميتها باستمرار بزيادة مجال المناشط البشريه وأتساعها من ناحيه و اتجاهها نحو التخصص والتنوع والتفرع من الناحيه الاخرى ، اذ ان الاداره بشكل عام علم من العلوم له مقوماته واسسه واصوله ونظرياته ، وله ان يتطور ويتجدد حتى يتلائم مع ظروف المجتمعات ويتعايش معها ومع تقدمها خلال التفاعلات اليوميه التي تجري بين مدير المدرسه والمعلمين وما تحدثه هذه التفاعلات التي تجري بينهم من سلوكيات نفسيه سلبا او ايجابا في نتائج المدرسه ، الامر الذي يتطلب معرفه نوعيه

السلوك الذي يقوم به المدير أثناء أدائه لمهامه الإدارية سواء الانسانية أو الاجتماعية ، من هنا يتضح حجم مهمات المدير والدور الكبير والمهم الذي يقوم به (دعاه : ١٩٧٨ ، ص ٤١) .

ومن البديهي ان الإدارة المدرسية الناجحة كلما اتصلت بالحياة العملية ارتقى التعليم وساد النظام وتقدمت نحو الأفضل حالة التلاميذ وذلك من خلال القيادة الحكيمة لمدير المدرسة وحسن إدارته ، لأنه هو الذي يعمل على تنفيذ المناهج و القوانين والأنظمة المدرسية ، من خلال حسن التصرف والمهارة الفائقة وقوة الإبداع ، ولهذا عليه ان يكون يقظاً ومنتبهاً، يعلم ما يحتاج إليه تلاميذه قادراً على تذليل الصعوبات عند وقوعها ، لهذا برزت أهمية الإدارة المدرسية والتي تعد جوهر العملية التربوية ، وهي حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف المجتمع ، لذلك فان هذه الإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد عن طريق المشاركة والتعاون والفهم المتبادل والتنظيم لمجموعة العمليات التي تتم داخل المدرسة وكيفية ممارستها وتنفيذها للمهام المختلفة عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق مستمر لأوجه النشاط المختلفة . ونتيجة لهذا لم يعد مجال الإدارة المدرسية مقصوراً على النواحي الإدارية فقط بل يجمع معها النواحي الفنية والمالية وكل ما يتصل بالتلاميذ والمعلمين والمناهج وطرق التدريس والنشاط المدرسي والتقييم والتخطيط والنهوض بالمكتبات المدرسية وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبيئتها الداخلية و الخارجية وعلاج التأخر الدراسي وانتظام الطلاب وتغيبهم والخدمات الصحية المقدمة لهم والتوجيه والإرشاد وشراك أولياء الأمور أصحاب المصلحة الحقيقية في كل ما يعود بالمنفعة على ابنائهم التلاميذ ، وبالتالي على المجتمع بكامله ، اضافة الى ذلك فان دور الإدارة المدرسية هو العمل على مساعدة العاملين (معلمين، طلابه، عاملين، موظفين) في المدرسة والارتقاء بأدائهم وإتاحة الفرصة لهم للنمو والتطور المستمرين كل حسب دوره في المدرسة وللذين هم مادتها، وللذين يتأثرون بالدور

الكبير الذي يقوم به مدير المدرسة ، فالإدارة المدرسية اذا تحتاج الى المدير الكفاء الذي يمتلك صفات ومؤهلات خاصة وعلى مستوى عال من الخبرة والكفاية والالمام بنظريات الاداره والتعلم وعلم النفس والاجتماع ، وبصورة خاصة نظريات الادارة التربويه ،ذلك ان الادارة المدرسية تكون بشخص مديرها لكونه القائد التربوي المسؤول عن تنفيذ اهداف السياسه العامه التعليمية في المدرسة ،فدوره ودور العاملين معه ادوار متطورة لا تقف عند الادوار التقليدية المعروفه وقد ثبت في عصرنا الحاضر بان نجاح اي مشروع يتوقف بالدرجة الاولى على نوعية الاداره التي تقوده ، وان كل تنمية للتعليم قوامها تنمية لادارته .

ان الادارة المدرسية الناجحه هي التي تكسب تقدير الاخرين وتستفيد باحسن مآلديهم من قدرات عن طريق خبرة المدير وعلاقاته الاجتماعيه والانسانيه والتي تعطي له سلطه غير رسميه اقوى من السلطة الرسميه ، تساعد على ممارساته لعمله بنجاح مع تقبل الاخرين لتوجيهاته السديده وارائه ومقترحاته .

وهذا يؤدي الى الارتقاء بمستوى مدرسته عن طريق تفوق طلابه والتزامهم وتقانيهم ، وحسن تعامل المعلمين معهم، اي ان اهمية الاداره المدرسية تنبثق من حجم المهمات والادوار المطلوبه منها والوظائف التي تنجزها والتي تساهم بصورة فاعلة في تحسين العمليه التعليمية ، عن طريق العمل على نمو المعلمين اثناء خدمه وسد النقص في اعدادهم ورفدهم باحدث الاتجاهات التربويه والاجتماعيه ، وحل مشكلاتهم المختلفه وتذليل الصعوبات التي تحول دون اداء الواجبات بشكل سليم ، ونقل آرائهم ورغباتهم الى المسؤولين وتعميم الاساليب الحديثه في التعليم .

وتقيم الادارة المدرسيه في ضوء قدرتها على الافادة من الامكانيات والكفايات الشخصية والعلمية والاجتماعيه ، واثرها في توجيه الطاقات البشريه والمادية لتحقيق الاهداف المطلوبه بأقل كلفة ممكنة وبجهد أقل ضمن الوقت المحدد

مشكلة البحث :

تعاني مدارسنا في الوقت الحاضر حالة التأخر عن ركب التطور والتقدم العلمي الذي يمر به العالم ، وذلك نتيجة لعدم قيام الأجهزة الإشرافية المسؤولة عن تقييم العملية التعليمية والتربوية بشكل جاد يستند الى الرؤيا الواضحة التي تعتمد المعايير العلمية المتبعة عالميا وتتماشى مع قيمنا وطبيعة مجتمعنا وتباطأ الخطى الإيجابية التي تدعو الى التغيير الجاد وانعدام التخطيط السليم لرؤيه مستقبلية واضحة للتربية والتعليم وعدم وجود سياسه تربويه يمكن الاستناد اليها لتوضيح الاليه التي يمكن اتباعها، وقد تم تحديد مشكلة البحث بالنقاط التاليه :

- ١- تدني المستوى التعليمي لدى نسبه كبيره من المدارس الابتدائيه عما كانت عليه في السابق
- ٢- انخفاض المستوى الاداري لدى بعض مديري المدارس مما ينعكس بشكل سلبي على المعلمين والتلاميذ على حد سواء وبالنتيجه على مستوى المدرسه عموما .
- ٣- انخفاض مستوى حرص المعلمين على مهنة التعليم وهذا يعني أن المعلم لايطور نفسه عن طريق البحث أوالدراسه أو الدورات التدريبيه أو المشاركه في المجالات التربويه أو حتى مطالعتها ، ليزداد خبره في كافة جوانب عمله .
- ٤- عدم أعتقاد البحوث والدراسات وخاصة الرسائل والاطاريح التي تبحث في مجال التربيه والتعليم ، والتي عن طريقها يتم تطوير العمليه التربويه والتعليميه في المدرسه الابتدائيه .

اهداف البحث : يهدف البحث الحالي الى :

- ١- التعرف على المهام الخاصة بالادارة في المدرسه الابتدائيه .
- ٢- توضيح النقاط الايجابية والسلبيه في الادارة المدرسيه .
- ٣- توضيح مفهوم التطوير والتغيير ومعوقاتهما في المدرسه الابتدائيه الحديثه.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على ادارات المدارس الابتدائيه في مدينة بغداد والتابعة لمديريات التربيه ، للعام الدراسي (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦) .

تحديد المصطلحات :

الاداره :

تعرف :

بأنها (نوع من السلوك البشري العام الذي يوجد في المنظمات البشريه كافه) (العبيدي : ٢٠٠٤ ، ص ٢٢) .

او هي نوع من العمل المهني المتميز الذي يتلخص في قيادة الانشطه الانسانيه من خلال التخطيط والتنظيم والتجميع والقياس (الشيباني : ص ٨٦) .

أو هي القدرة على الانجاز (مرسى : ص ١١) .

أو هي تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في النظام الاجتماعي من اجل تحقيق اهداف هذا النظام (جيتلز : ١٩٩٠ ، ص ٨٥) .

أو هي عملية تكامل الجهود الانسانية في الوصول الى هدف مشترك (الجبوري : ١٩٧٠ ، ص ٨٧) .

أو هي كيفية الوصول الى الهدف بأحسن الوسائل وأقل التكاليف في حدود الموارد والتسهيلات المتاحة وبحسن استخدامها (دمع : ١٩٧٨ ، ص) .

الادارة المدرسيه :

هناك اتفاق على المبادئ الرئيسة التي تشكل مفهوم الادارة المدرسية وتشمل مجموعة من العمليات والانشطة الموجهة لتنظيم شؤون المدرسة المحدده ، والتي تتفق مع اهداف التربيه والمجتمع ويمكن تعريفها :

بأنها العملية أو مجموعة العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية وتوجيهها توجيهها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه .

أو هي :

الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة إداريين وفنيين ، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة . وهي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها . ويعرفها حسن وآخرون :

بأنها (مجموعة من العمليات يقوم بها أكثر من فرد بطريقة المشاركة والتعاون والفهم المتبادل ، وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة ومعاونيه والمعلمين والإداريين والعمال) وكل فرد في هذا الجهاز يعمل في حدود إمكانياته على أداء الخدمات التي تساعد على تحسين العملية التربوية والتعليمية وتحقيق الأهداف الاجتماعية العامة (الشيباني ١٩٨٥ ، ص ١٨٧) .

أوهي جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة والعاملون معه من إداريين ومعلمين ومستخدمين وغيرهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة سلفاً، ويعني هذا أن الإدارة المدرسية تهتم بكل جهد .

الفصل الثاني

الإطار النظري

أهمية المدرسة الابتدائية :

موقع المدرسة الابتدائية في بداية السلم التعليمي باعتبارها الخطوة الأولى وهذا يجعلها من الأهمية بمكانة عظيمة، وذلك للأسباب التالية :

- ١ - يكسب التلميذ فيها المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة له .
- ٢ - يكسب التلميذ فيها وسائل تحصيل المعرفة من قراءة وكتابة وحساب .
- ٣ - يحصل التلميذ فيها على أوليات المعرفة وأساسها الضروري للتعليم في مراحل التعليم التي تلي المدرسة الابتدائية .
- ٤ - المدرسة الابتدائية هي مدرسة كل مواطن على اعتبار أن إلزامية التعليم بها أصبحت من المسلمات، على حين تقل الأعداد الملتحقة بالمرحلة التالية، لذلك فهي تمثل أساس البناء والمواطنة .

موجهات التعليم في المدرسة الابتدائية :

في الماضي كان هدف المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع ونقله للمتعلمين هو الموجه الرئيسي للتعليم في مراحلها المختلفة وخاصة الابتدائية، لكن موجهات التعليم في الوقت الحاضر أصبحت تأتي من جانب المجتمع وحاجاته واتجاهاته وعلومه وآماله في الماضي والحاضر والمستقبل .

وقد ساهم تقدم العلوم الطبيعية والتكنولوجيا وسرعة تغير مقومات الحياة في المجتمعات المختلفة في تغيير الدور القديم للمدرسة، وأصبح هدفها تكوين المتعلم

المؤمن بربه، المتمثل لحضارة وطنه، المدرك لواقع ومشكلات مجتمعه، المتفتح لآفاق المستقبل وعلومه .

مقومات الحياة في الأمم الحديثة وانعكاساتها على التربية والتعليم فيها :
ان أهم مقومات الحياة في الأمم الحديثة سواء في الحاضر أو من حيث اتجاه المستقبل هي :

- ١ - أنها مجتمعات علمية أي تقوم حياتها على العلوم الطبيعية بدرجة كبيرة، وتزايد حجم هذه العلوم وتشعبها ينعكس على التعليم كما يلي :
 - أ - أن مناهج المدارس أصبحت علمية في الغالب .
 - ب - التطور العلمي السريع أدى إلى دخول الكثير من العلوم في مناهج المدرسة الابتدائية والذي لم يكن له موضع في الماضي .
 - ج - أن التعليم يجب أن يهتم بطرق التفكير قدر اهتمامه بالمعلومات وأكثر .
- ٢ - أنها مجتمعات تكنولوجية أي تقوم على الصناعة والاختراعات في حياتها اليومية .

وهذا ينعكس على التعليم على النحو التالي :

- أ - لم يعد الاهتمام بتحصيل المعرفة فقط ، بل بتطبيقها في مواقف الحياة اليومية.
 - ب - لم يعد الاهتمام بالتعليم اللفظي، بل بتكوين المهارات والقدرة على عمل الأشياء أيضاً.
 - ج - أن تتظر المدرسة دائماً إلى دور مواطن المستقبل في عملية الإنتاج .
 - ٣ - أنها مجتمعات تقوم على العمل وتحترمه وليس العمل اليدوي ولكن العمل الديناميكي المتصل بالآلة .
- وهذا يؤدي بالتعليم الى :
- أ - غرس حب العمل واحترامه مع القدرة عليه .
 - ب - القدرة على الفهم والمرونة والقدرة على التكيف في المواقف الجديدة .

ج - دخول التعليم العملي في كل مراحل التعليم .

٤ - أنها مجتمعات تتسم بارتفاع مستوى المعيشة وتعمل على توفيرها لكافة المواطنين .

وهذا ينعكس على التعليم على النحو التالي :

أ - أن يكون التعليم عاماً، وإلى أقصى ما يقدر عليه الفرد لأن الجاهل لا يحقق مستوى معيشة مرتفعاً، ولا حق له في المطالبة به .

ب - أن يكون التعليم منتجاً يمكّن من رفع مستوى الكسب .

ج - أن يكون التعليم مرناً يمكّن الفرد من التحول بين مصادر الكسب على أساس تطور سوق العمل

٥ - أنها مجتمعات قررت مبدأ العدالة الاجتماعية والمساواة بين جميع الطبقات وبين الرجل والمرأة

وهذا يؤثر في التعليم على النحو التالي :

أ - تعميم التعليم لأن الجاهل لا يمكن أن يحقق المساواة أو يطالب بحقه فيها .

ب - تربية في الحقوق والواجبات وتلازم الحق والواجب .

ج - تنمية الدخل القومي حتى يجد المجتمع ما يحقق به العدالة الاجتماعية .

٦ - أنها مجتمعات حصلت على الاستقلال السياسي .

وهذا ينعكس على التعليم على النحو التالي :

أ - تكوين الشخصية الاستقلالية التي تستطيع أن تكوّن الرأي وتدافع عنه .

ب - تكوين المفاهيم الإنسانية والعالمية حتى يستطيع المتعلم أن يفهم علاقات وطنه المستقل في إطاره العالمي .

ج - تكوين مفهوم القوة ومفهوم الوطنية عند التلاميذ .

٧ - أنها مجتمعات قررت الأخذ بالنظم الديمقراطية .

وهذا يؤدي الى :

- أ - تنمية قدرات الفرد على النظر إلى نفسه كفرد في مجموع .
- ب - تنمية قدرات الفرد على تحمل المسؤولية والمشاركة الإيجابية في مجتمعه .
- ج - تكوين المهارات الديمقراطية التي تقوم على الحوار والنقد الذاتي ونقد الغير واحترام رأي الآخرين والنزول على رأي الغالبية .
- ٨ - أنها مجتمعات معرضة للدعاية ووسائل الإعلام السريعة العنيفة المؤثرة .

وهذا يوجب على التعليم الى :

- أ - تنمية قدرات المتعلم على النقد وتمييز الزائف والصحيح في الرأي .
 - ب - فهم سياسة الوطن وعلاقتها بسياسة غيره .
 - ج - القدرة على إعلان الرأي والدفاع عنه .
- هذه هي موجّهات التربية والتعليم في ضوء مقومات الحياة في المجتمعات الحديثة وخصائصها . وهي موجّهات تصدق على كل مراحل التعليم العام، ويجب أن تبدأ كلها في المدرسة الابتدائية، ولا أمل في نجاحها في المراحل العليا إذا لم تُوضع أسسها في المدرسة الابتدائية .

وظيفة المدرسة الابتدائية :

- يمكن تلخيص وظيفة المدرسة الابتدائية في أنها تحقق نمو الأطفال من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة بحيث يكون من نتائج هذا النمو ما يلي :
- ١ - إكساب التلاميذ القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية الصالحة وممارستها .
 - ٢ - مساعدة الطفل على اكتشاف الصالح من استعداداته وميوله وقدراته وتنميتها .
 - ٣ - إكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمي المنظم وتنميتها .
 - ٤ - تعود النشاط المنتج .
 - ٥ - تحصيل المعلومات وأدوات المعرفة .
 - ٦ - تكوين جسم سليم .

٧ - تكوين الاتجاهات العقلية الصالحة .

أما في المدرسة الحديثة فبالإضافة الى ماتقدم يكون التأكيد على النقاط التالية :

أ - التنفيذ

إن الهدف الذي تسعى إليه كل المجتمعات هو أن تكون المدرسة فعالة وفاعلة. أي تكون إيجابية وذلك بتغيير الواقع والسير به نحو آفاق رحبة مفعمة بالتنمية والتقدم والنهضة الحقيقية. ولن يتم هذا الهدف الإيجابي إلا إذا كان هناك تفعيل حقيقي للحياة المدرسية ، والتفعيل مصدر فعل، ويدل التضعيف على الحركة والنشاط والممارسة الميدانية والخلق والإبداع ، ويعني هذا أن التفعيل هو جعل المدرسة الابتدائية مؤسسة فاعلة ومبدعة وخلاقة ومبتكرة، وألا تكتفي بالتلقين والتعليم، بل لابد من الابتكار والإنتاج ، و هذا التفعيل قد يكون خارجيا أو داخليا ذاتيا، فيتم تفعيل المدرسة خارجيا من خلال المشاركة والتعاون بين المؤسسة وشركائها الاقتصاديين والاجتماعيين وكافة مؤسسات المجتمع المدني ، فالتفعيل هنا يكون بمعنى التغيير والتحريك الإيجابي عن طريق خلق شراكات ومشاريع مع المؤسسة وتحفيز المبادرة الفردية أو الجماعية لتنشيط المدرسة وتفعيلها إيجابيا. وقد يكون هذا التفعيل ذاتيا من قبل المتعلم في علاقته مع الإطار التربوي أو الإداري أو زميله المتعلم داخل فضاء المدرسة.

وهكذا، يحيلنا التفعيل على التغيير والحركة والتفاعل البناء والنماء والممارسة والخلق والإبداع والتنشيط والمساعدة والتعاون الجماعي ، كما يحيلنا التفعيل على إخراج الحياة المدرسية من السكونية ورتابة الحياة المغلقة إلى الحركية ودينامكية الفعل التربوي وتنشيطه إيجابيا.

ب - التنشيط :-

يراد بالتنشيط ذلك الفعل الإيجابي الذي يساهم في تحريك المتعلم وتحرير طاقته الذهنية والوجدانية والحركية، والمساهمة كذلك في تفتيق المواهب والقدرات المضمرة أو الظاهرة الموجودة لدى المتعلم تعويضا وتحررا ، أما النشاط فهو في معناه العام ما يصرف من طاقة عقلية أو بيولوجية ، وفي علم النفس هو عملية عقلية أو حركة تصدر تلقائيا عن الكائن الحي. وغالبا ما يكون فعل التنشيط موجها في مجالات عديدة، مثل المسؤولية ذات الطابع التربوي التي تجري على هامش العمل المدرسي أو تأتي مكملة له بهدف الحرص على أن يتمتع التلميذ في هذا العمل بحرية كبيرة في الاختيار والمبادرة،

إذاً، فالنشاط هو كل عملية تلقائية سواء أكانت عقلية أم بيولوجية متوقفة على استخدام طاقة الكائن الحي الانفعالية والعقلية والحركية ، وهو كذلك مجموعة من الأنماط السلوكية الحركية أو المعرفية، يتأسس ويتوقف على استعمال الطاقة الجسمية أو الوجدانية أو العقلية كدوافع داخلية لخصوصية هذا النشاط في هذا الاتجاه أو ذاك. كما أن النشاط باعتباره أداء عمليا أو فكريا لا يمكن اعتباره صادرا عن التلقائية بمفهوم المصادفة العشوائية أو بمفهوم ميكانيكية الاستجابة والمثير لدى الاتجاه السلوكي. ويقصد بالتنشيط عادة تلك الأنشطة الثقافية والاجتماعية والثقافية والرياضية المختلفة التي يمارسها الإنسان بكيفية حرة وتطوعية خارج أوقات العمل المعتادة مع جماعة معينة من أمثاله، وبتوجيه من شخص يكون في الغالب متخصصا بالتنشيط، يشرف على هذه الأنشطة ويسهر على تنفيذها قصد تحقيق أهداف تربوية واجتماعية وأخلاقية .

ج- الحياة المدرسية :-

من المعروف أن المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية صغرى ضمن المجتمع الأكبر . ويقوم بتربية النشء وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع لتكليفهم معه ، أي إن المدرسة حسب إميل دوركايم ذات وظيفة سوسيولوجية وتربوية هامة، أي إنها فضاء يقوم بالرعاية والتربية والتنشئة الاجتماعية وتكوين المواطن الصالح ، ومن ثم فالمدرسة هي المؤسسة المخصصة للتعليم، تنهض بدور تربوي لا يقل خطورة عن دورها التعليمي، إنها أداة تواصل نشيطة تصل الماضي بالحاضر والمستقبل، فهي التي تنقل للأجيال الجديدة تجارب ومعارف الآخرين والمعايير والقيم التي تبناها، وكذا مختلف الاختيارات التي ركزوا وحافظوا عليها، بل وأقاموا عليها مجتمعهم الحالي، إذاً فالمدرسة فضاء تربوي وتعليمي، وأداة للحفاظ على الهوية والتراث ونقله من جيل إلى آخر، ومن أسس التنمية والتطور وتقدم المجتمعات الإنسانية، بيد أن المدرسة لها أدوار فنية وجمالية وتنشيطية أخرى إذ تتحمل مسؤولية إعطاء التلاميذ فرصة ممارسة خبراتهم التخيلية وألعابهم الابتكارية التي تعتبر الأساس لحياة طبيعية يتمتعون فيها بالخبرة والحساسية الفنية، وهكذا يتبين لنا أن للمدرسة وظيفة تعليمية وتربوية وتنشيطية.

اهداف التعليم الابتدائي :-

المرحلة الابتدائية: هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعاً، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات ويمكن اجمالها بالنقاط التالية.

(١) تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة، في خلقه، وجسمه، وعقله، ولغته، وانتمائه إلى أمة الإسلام.

- ٢) تدريبه على إقامة الصلاة، وأخذ بآداب السلوك والفضائل.
- ٣) تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارات اللغوية، والمهارات العددية، والمهارات الحركية.
- ٤) تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.
- ٥) تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته: الاجتماعية، والجغرافية، ليحسن استخدامها، وينفع نفسه وبيئته.
- ٦) تربية ذوقه البديعي، وتعهده نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
- ٧) تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه، والإخلاص له.
- ٨) توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح .

الاهداف :-

الهدف العام :

الارتقاء بالفاعلية التعليمية والتربوية للإدارة المدرسية والمساهمة في رفع مستوى المدراء الإداري مع تطوير مهاراتهم الفنية والإنسانية والتخطيطية .

الأهداف التفصيلية :

- ١- الإشراف العام على عموم إدارات المدارس بكافة مراحلها (حكومية وأهلية)
- ٢- الاطلاع على سير العمل بالمدارس من منظور عمل إدارة المدرسة كقيادة إدارية تربوية

- ٣- العمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المخطط لها مسبقا عن طريق الدورات والمناهج التنشيطية واللقاءات التربوية المنظمة .
- ٤- المساهمة مع بقية الأقسام والشعب الفنية من أجل العمل على تطوير الأداء في الميدان التربوي
- ٥- التهيئة والإعداد لاختيار وترشيح مديري المدارس ووكلائها .
- ٦- إعداد الدراسات والبحوث والنشرات التربوية التي تسهم في إثراء وتطوير العمل الميداني بالمدارس .
- ٧- التنسيق مع شعب الإشراف التربوي والأقسام الإدارية ذات العلاقة .
- ٨- دراسة أسباب وعلاج القضايا والمشكلات التي قد تحدث بالمدارس .
- ٩- توثيق ورصد منجزات وإبداعات مشرفي الإدارة المدرسية مع تفعيلها في الميدان التربوي .
- ١٠- العناية بدراسة المجتمع المحيط بالمدرسة والمساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه .
- ١١- توحيد الجهود المبذولة من قبل مشرف الإدارة المدرسية واستثمارها بشكل جيد .
- ١٢- متابعة وتقييم أثر المناهج والدورات التدريبية على أداء المتدربين .
- ١٣- دعوة مشرفي الإدارة المدرسية للاجتماع وقت الحاجة .

آلية أداء مدير المدرسة :-

- مدير المدرسة هو المسئول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداء وسلوكاً ، ويدخل في مسؤولياته ما يلي :
- ١- الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة وتفهمها والتعرف على خصائص طلابها وفقاً لما جاء في السياسة التربوية العامة .
 - ٢- تهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ونموه من جميع الجوانب واكتساب الخصال الحميدة .
 - ٣- متابعة الإشراف على مرافق المدرسة وتجهيزاتها وتنظيمها وتهيئتها للاستخدام مثل (المعامل والمختبرات ، ومركز مصادر التعلم ، والحانوت المدرسي و قاعات النشاط ، والأفنية والملاعب ، وأجهزة التكييف و تبريد المياه و غيرها ...) وتنظيم الفصول وتوزيع التلاميذ عليها .
 - ٤- اتخاذ الترتيبات اللازمة لبدء الدراسة في الموعد المحدد وإعداد خطط العمل في المدرسة ، وتنظيم الجداول ، وتوزيع الأعمال ومناهج النشاط على منتسبي المدرسة وتشكيل المجالس واللجان في المدرسة ومتابعة قيامها بمهامها وفق التعليمات وحسب ما تقتضيه حاجة المدرسة .
 - ٥- الإشراف على المعلمين وزيارتهم في الصفوف والاطلاع على أعمالهم ونشاطهم ومشاركتهم .
 - ٦- تقويم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة وفقاً للتعليمات المنظمة لذلك ، مع الدقة والموضوعية والتحقق من وجود الشواهد المؤيدة لما يضعه من تقديرات .
 - ٧- الإسهام في النمو المهني للمعلم من خلال تلمس احتياجاته التدريبية واقتراح المناهج المناسبة له ، ومتابعة تحاققه بما يحتاج إليه منها داخل المدرسة وخارجها وتقويم آثارها على أدائه ، والتعاون في ذلك مع المشرف التربوي المختص .

- ٨- التعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة وتسهيل مهماتهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم وتوجيهاتهم مع التأكيد على دعوة المشرف المختص عند الحاجة .
- ٩- تعزيز دور المدرسة الاجتماعي وفتح آفاق التعاون والتكامل بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ وغيرهم ممن لديهم القدرة على الإسهام في تحقيق أهداف المدرسة .
- ١٠- توثيق العلاقة بأولياء أمور التلاميذ ودعوتهم للإطلاع على أحوال أبنائهم ومواصلة إشعارهم بملاحظات المدرسة ومرئياتها حول سلوكهم ومستوى تحصيلهم والتشاور معهم لمعالجة ما قد يواجهه أبنائهم من مشكلات .
- ١١- تفعيل المجالس المدرسية وتنظيم الاجتماعات مع هيئة المدرسة لمناقشة الجوانب التربوية والتنظيمية ، وضمان قيام كل فرد بمسؤولياته على الوجه المطلوب ، مع ملاحظة تدوين ما يتم التوصل إليه ومتابعة تنفيذه .
- ١٢- المشاركة في الاجتماعات واللقاءات ومناهج التدريب وفق ما تراه إدارة التعليم أو المشرف التربوي المختص .
- ١٣- إطلاع هيئة المدرسة على التعاميم والتوجيهات واللوائح والأنظمة الصادرة من الجهات العليا ومناقشتها معهم لفهم مضامينها والعمل بموجبها ؛ وذلك من خلال اجتماع يعقد لهذا الغرض .
- ١٤- الإشراف على مناهج التوجيه والإرشاد في المدرسة والاهتمام بها ومتابعة مناهج النشاط وتوحيدها والعمل على تحقيق أهدافه .
- ١٥- الإشراف على أعمال الاختبارات وفق اللوائح والأنظمة ومتابعة دراسة نتائج الاختبارات وتحليلها واتخاذ ما يلزم من إجراءات في ضوء ذلك .

- ١٦- الإشراف على مناهج الاصطفاف الصباحي وتوجيه العمل اليومي والتأكد من انتظامه واكتمال متطلباته وتذليل معوقاته والتحقق من أن كل فرد من منتسبي المدرسة يقوم بما هو مطلوب منه على أكمل وجه .
 - ١٧- تقعد منشآت المدرسة وتجهيزاتها والتأكد من نظافتها وسلامتها وحسن مظهرها وإعداد سجل خاص بحالة المبنى وأعمال صيانته والمبادرة في إبلاغ إدارة التعليم عن وجود أية ملاحظات معمارية أو إنشائية يخشى من خطورتها .
 - ١٨- المبادرة في الإجابة على المكاتبات الواردة للمدرسة مع ملاحظة العناية بدقة المعلومات ووضوحها .
 - ١٩- تقديم تقرير في نهاية كل عام دراسي إلى إدارة التعليم يتضمن ما تم إنجازه خلال العام . إضافة إلى ما تراه إدارة المدرسة من مبادرات ومرئيات تهدف إلى تطوير العمل في المدرسة بصفة خاصة ، وفي المدارس الأخرى وفي التعليم بوجه عام .
 - ٢٠- تهيئة المعاون للقيام بعمل مدير المدرسة عند الحاجة ؛ مثل : تمكينه من المشاركة في زيارة المعلمين ومتابعة أدائهم ورئاسة بعض اللجان وغير ذلك .
 - ٢١- القيام بتدريس بعض الحصص و حسب الحاجة .
 - ٢٢- أداء أية أعمال أخرى تسند لها إليه إدارة التعليم بما تقتضيه طبيعة العمل التعليمي .
- يمكن ان نطلق على ادارة المدرسة متميزة او مثالية اذا تحقق ما يلي :-
١. تحقيق الاهداف المرسومة او المنشودة بمعدلات عالية عن الاخرين .
 ٢. وجود جو تعاوني بين جميع منسوبي المدرسة وجميعهم يعملون لتحقيق الاهداف وان لا يكون مدير قلنا هنا مدير مميز او مثالي .
 ٣. وجود قدرات ابداعية من ادارة المدرسة بجميع عاملها سواء مدير المدرسة او وكلائها او طلابها .

٤. استغلال مثالي لامكانيات المدرسة المتاحة والعمل على تطويرها وإعادة استغلال غير الصالح منها في المدرسة .
٥. نظافة المدرسة من عاملها ومنسوبيها بمعنى ان طلاب المدرسة لديهم الامكانيات السلوكية الهادفة في التخلص من النفايات وبقية الفضلات في اماكنها المخصصة لها ويعملون من ادارة المدرسة لجعل المدرسة جميلة ونظيفة بعكس بعض المدارس تجدها ذلك فستصبح سيئة في وقتاً ما في ظل غياب العمالة .
٦. تحصيل طلاب المدرسة في تقدم وتحسن متواصل بمعنى نسبة الطلاب الممتازين ترتفع باستمرار والتميز لا يعني كم طالب ممتاز بقدر كم زادت النسبة عن العام الماضي او الفصل الدراسي الماضي ونفس الشيء مع المتأخر ثابتته .
٧. ارتفاع مستوى معدلات الانضباط في الحضور والانصراف من المدرسة لجميع منسوبيها .
٨. طلاب المدرسة يرتقي سلوكهم باستمرار وهناك تقدم ارشادي لتعديل الاتجاهات السلوكية غير السوية وتعزيز المحبة .
٩. استغلال وقت الطالب والمعلمين بمثالية وعدم اضاءة الوقت في امور لا يستفاد منها .
١٠. وجود علاقة متينة بين البيت والمدرسة تجعل جو المدرسة جو اسري .
١١. تنية وتطوير المواهب والقدرات الطلابية المميّزة بالشكل المطلوب .
١٢. اخلاص النية لله تعالى والعمل على تحقيق الاهداف التربوية والراقي والتميز بها داخل المدرسة .
١٣. استمرارية هذا العمل المتميز طول العام الدراسي وان يحظى بثقة الجميع .
١٤. ان يشعر جميع العاملين بان المدرسة ملك للجميع وليس حكراً على الادارة ، وللعاملين الحق في اعطاء الرأي والمشورة وليسوا متقنين لما تمليه الادارة وتقرضه .

١٥. الرضا من جميع العاملين عن اداء الادارة وذلك بفرض العدل بينهم دون تمييز بينهم .

وصايا لمدير المدرسة :

١- ينبغي لمدير المدرسة أن يكون المثل الأعلى لكافة المعلمين في القيام بواجباته المدرسية ، فالمعلمون غالباً ما يقتدون بمدير مدرستهم ، ينشطون بنشاطه ويهملون بإهماله.

٢ . ينبغي لمدير المدرسة أن يكون مرناً بتصرفاته ، غير متسرع في إصدار القرارات ، وبذلك يتمكن من معالجة ما يصادفه من مشاكل ، ويذللها بسهولة ويسر .

٣ . ينبغي لمدير المدرسة أن يجمع بين العطف والمحبة والحزم في علاقاته مع التلاميذ والمعلمين ، ويعرف متى يستخدم الحزم في حل المشاكل ، ومتى يستخدم اللين .

٤ . على مدير المدرسة أن يكون ديمقراطياً في تصرفاته وتفكيره ، لأن الديمقراطية هي السبيل الأمثل للوصول إلى النتائج الصحيحة ، ليس في مجال التربية والإدارة فحسب ، بل في كافة مجالات الحياة الأخرى .

٥ . على مدير المدرسة أن يكون متواضعاً ، بعيداً عن التعالي والغرور ، وأن يعمل بكل جهده على كسب ثقة المعلمين لأن ذلك هو السبيل لخلق التعاون بين المعلمين والإدارة ، وبالتالي نجاح المدرسة ، فلا يمكن أن تحقق المدرسة أهدافها إلا إذا ساد التعاون في المحيط المدرسي .

٦ . على مدير المدرسة أن يتجنب كل ما من شأنه أن يخلق التكتلات في صفوف الهيئة التعليمية ، وعليه أن يتجنب تقديم معلم على حساب الآخرين ، لأن ذلك يخلق بكل تأكيد روح التذمر في نفوس المعلمين ويجعلهم يعزفون عن التعاون .

٧ . على مدير المدرسة أن يكون قادراً على التعبير عما يريد تكلماً وكتابة ، فالمدير المتمكن من التعبير الجيد يؤثر تأثيراً بالغاً في نفسية المعلمين والطلاب ، ويجعلهم يثقون بأن مدير مدرستهم أهل لهذا المنصب .

٨ . على مدير المدرسة أن تكون له معرفة جيدة بتلاميذ مدرسته ، وذلك عن طريق حفظ أسمائهم والتعرف على التلاميذ المتفوقين منهم والمتأخرين ، والذين هم مثال للأدب والأخلاق ، والتلاميذ المشاكسين الذين يميلون للشراسة وخلق المشاكل ، من معالجة مشاكلهم وحلها .

ولابدّ للمدير لكي يقوم بهذا العمل ، أن ينظم لكل تلميذ ملف خاص به ، تدون فيه كافة المعلومات المتعلقة بأوضاع التلاميذ السلوكية والدراسية ، وتكون مرجعاً له وللمعلمين عند معالجتهم المشاكل التي تنشأ في المدرسة ، إذ بواسطتها يمكن التعرف على سيرة التلاميذ وسلوكهم ، ونقاط الضعف فيهم ، وبالتالي معالجة تلك المشاكل بالشكل الذي يحقق الهدف المنشود للتربية .

النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من بول مورت P.mort ومساعد دونالد هـ.روس Donald H.Ross لوضع أسس لنظرية الإدارة في كتابهما " مبادئ الإدارة المدرسية " كما

حاول جيس ب. سيرز Jess.Serars البحث في وظيفة الإدارة في دراسة تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية، كما أعد المنهاج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج للتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، ومنها كتاب بعنوان "أساليب أفضل للإدارة المدرسية"، واستحدث سيمون في كتابه "مفهوم الرجل الإداري" طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وقد وضع "يعقوب جيتزلز" J.W.Getzels نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة المدرسية باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية، ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال (تايلور) (وهنري فايول) (ولوثر جيوليك)، وغيرهم من رجال الإدارة العامة (الفريجات ٢٠٠٠ ص ٢٣١) .

ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي:

أولاً: نظرية الإدارة المدرسية كعملية اجتماعية :

وتقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور (Betty,2001p264).

ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

أ - نموذج جيتزلز Getzels : ينظر جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرووسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي

يتكون من جانبين يمكن تصورها في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز.. وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، المؤسسات والأدوار والتوقعات وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات وهي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النظرتان استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعمل معاً بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النظرتان فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام. والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة. (عطوي، ٢٠٠٤ ص ٩٧).

ب - نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية إجتماعية :

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه

السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إليه من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية وغيره.

ج - نظرية تالكوت بارسونز T.Parsons

يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي:

١- التأقلم أو التكيف: بمعنى تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.

٢- تحقيق الهدف: بمعنى تحديد الأهداف وتجنيب كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

٣- التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحيدهم جهودهم في كل متكامل.

٤- الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي ((عطوي، ٢٠٠١ص ٢٣٢)).

ثانياً: نظرية العلاقات الإنسانية Leadership Theory

تؤكد هذه النظرية على أهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وتؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المعلمين والتلاميذ ويقدر أهمية التوفيق بين حاجات المعلمين والتلاميذ وحاجات المدرسة. (الخواجا، ٢٠٠٤، ص ٤١).

ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين المدير والمرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تنتشت بعيداً عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة ولكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء للمراوغة ومقاومة السلطة، لأن العاملين يتطلعون دائماً إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنتظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي ليس لديه مشكلات يستطيع أن يركز في العمل، فتقل الأخطار التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وأعمال الفريق، ويحافظ على التعاون مع زملائه في العمل دعماً لاستمرارية المؤسسة ونجاحها، وبهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها (عريفج، ٢٠٠١، ص ٢٥).

ثالثاً: نظرية اتخاذ القرار :

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم

الاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم.

وتعد عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعياري الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته، ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

١- التعرف على المشكلة وتحديد ها.

٢- تحليل وتقييم المشكلة.

٣- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.

٤- جمع المادة (البيانات والمعلومات).

٥- صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدا أي البدائل الممكنة.

٦- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقييم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات ؟. (الخوaja، ٢٠٠٤، ص ٤٢).

رابعا: نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشار إليها سابقوه، وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي هنري فايول ، والوظائف الرئيسة للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحددها سيرز هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، وتقابل بالترتيب مصطلحات: Planning, Organazing, Directoring, Co-ordenating and Controlling، هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري.

ففي عملية التخطيط، يحتاج الإداري إلى تدارس الظروف استعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف وموقف العاملين منها. وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات ألى صورة ترتيبات في الموارد البشرية والمادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المطلوبه من المنظمة .

وفي عملية التوجيه ينشّط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلاً لها من خلال صلاحيات مركزه والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المناط بها، وإمكاناتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها، وفي عملية التنسيق، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانيات المتوفرة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في بيئة التنظيم.

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة لمؤسسة ما لتقييم نظام عملها، ومدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها (عريفج، ٢٠٠١، ص ٣٠ - ٣١).

نظريات القيادة :

تعد القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع بصوره عامة وبالنسبة لإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ، والقيادة هنا ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، ويمكن القول إن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان (الخواجا، ٢٠٠٤ ص ٣١١).

١- نظرية الدور :

إذا افترضنا أن مدير المدرسة يخطط لتكوين فريق رياضي لمدرسته - فمن يكلف بهذه المسؤولية - وإذا كلف أحد معلمي التربية الرياضية ذلك ولم يستطع أن ينجح في تكوين الفريق المناسب، ماذا يفعل مدير المدرسة ؟ ما موقف بقية معلمي التربية الرياضية الآخرين هل يشاورهم كجماعة فربما يحدث تصادم في الرأي ، وعليه في مثل هذه الحالات يجب على مدير المدرسة أن يعرف الدور المتوقع من كل معلم في المدرسة وكذلك توقعات الجماعة التي ينتمون إليها، مع مراعاة توقعات ومتطلبات المدرسة بشكل عامة، تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في المؤسسات التعليمية (المدارس). فيجب على المدير أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، والقدرات والحاجات الشخصية لكل معلم ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه مهنيًا و اجتماعيًا وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة. (المرجع السابق، ص ٤٧).

٢- نظرية النظم :

لقد شاع استعمال هذه النظرية في العلوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك شاع استخدامها في العلوم الاجتماعية الأخرى ، والتي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية وبواسطة تحليلها تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي بالرغم من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتغيير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحياناً غير عملية أو غير دقيقة ، وتقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعياً أو بيولوجياً أو علمياً يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته ، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه ودافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها .

وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات)، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن "العشرين" وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد بولدنج (Bolding) وبكلي (Buckley) عالم الاجتماع، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية، وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى. وأسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، ونظرية النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك عبر النظم المزملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء .

أما مسيرة النظام فإنها تعتمد على المعلومات الكمية والمعلومات التجريبية والاستنتاج المنطقي، والأبحاث الإبداعية الخلاقة، وتذوق أقيم الفردية والاجتماعية ومن ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة (عمايرة، ٢٠٠٢ص١٨٥).

الفصل الثالث

التغيير والتطوير داخل المدرسة

إن عملية النهوض بالمدرسة وتحويلها إلى مؤسسة ناجحة فعالة تواكب متطلبات العصر، تعتمد بشكل كبير على بناء أرضية مشتركة واسعة يقف على شؤونها وتنفيذها جميع أفراد العمل المدرسي، وتعتمد أولاً على جهود مدير المدرسة ومن ثم جميع العاملين معه في فهم وتقبل كل منهم لدوره ومواقف وآراء الآخرين نحو عمليات التغيير والتطوير، إذ الجميع يعمل بروح الفريق الواحد ، وعلى هذا فهناك العديد من الأشخاص في مختلف الأدوار والمستويات أو المواقع يسهمون في تسهيل وإدارة التطوير هؤلاء يمكن أن يكونوا مشرفين، أو موظفين من الإدارة المركزية، مدراء المدارس، المعلمين، الطلاب، المستشارين من داخل المؤسسة ومن خارجها، أعضاء اللجان المدرسية، وأفراد المجتمع المدرسي ويمكن ان تتم بالشكل التالي.

اولا : المشاركة :-

يرى (Chris Elliott, 1992) إن التطوير يكون أكثر إيجابية ويحقق نجاحا بصورة أكبر عندما يحدث بين زملاء العمل، الذين بقدر الإمكان يشتركون في فهم الحاجة للتطوير ويتفقون عليه ، وتقوم الإدارة العليا هنا بإشراك باقي المستويات التنظيمية والعاملين في عملية التطوير ، ويعتمد هذا المدخل في التطوير على افتراض أن العاملين والمستويات التنظيمية ذات كفاءة وأهلية للمشاركة، وأنها ذات تأثير قوي على مستقبل الإدارة المدرسية، وبالتالي قد يكون من الأفضل وجود تفاعل بين المستويات التنظيمية المختلفة الرأسية والأفقية، سواء بين المعلمين والإداريين أو بين المعلمين والطلاب أو بين الطلاب وإدارة المدرسة.

وتتم مشاركة العاملين في التطوير التنظيمي بأحد الشكليات الآتية:-

- إتخاذ القرار الجماعي وتقوم الإدارة العليا هنا بتشخيص المشاكل وتعريفها ودراستها، وتقوم أيضا بتحديد بدائل الحلول، يلي ذلك أن تقوم الإدارة العليا بإعطاء توجيهات إلى المستويات التنفيذية بدراسة هذه البدائل، واختيار البديل الأنسب لها، وهنا يقوم العاملين ببذل قصارى جهدهم في دراسة البدائل واختيار ذلك البديل الذي يناسبهم ويحل مشاكلهم.

- حل المشاكل الجماعية وهذا الأسلوب في المشاركة أقوى وأعمق، وذلك لان العاملين لا يقومون فقط بدراسة البدائل واختيار أنسبها، بل يمتد ذلك إلى دراسة المشكلة، وجمع معلومات عنها، وتعريف المشكلة بدقة والتوصل إلى بدائل الحل والعلاج.

ثانيا: التفويض والصلاحيات:-

تقوم الإدارة العليا هنا بإعطاء بعض الصلاحيات لباقي المستويات التنظيمية والعاملين بالمدرسة في تحديد معالم التغيير والتطوير المناسبة، وعلى هؤلاء العاملين في المدرسة (الجهاز الإداري والفني) أن يضطلعوا بمعظم مهام التطوير من تحديد للمشاكل وبدائل الحلول واختيار الحل المناسب واتخاذ القرارات التي يعتقدون أنها مناسبة لحل مشاكلهم .

ويتم التفويض للمستويات التنظيمية والعاملين بأحد الأسلوبين الآتية:-

-مناقشة الحالة : ويتم أخذ مشكلة أحد جوانب العملية التعليمية (المعلم، الطالب، الصفوف الدراسية، الأنشطة، القضايا الأخلاقية بالمدرسة، المجتمع المحلي، الخ) كحالة واجبة النقاش ويقوم مدير المدرسة بتوجيه المناقشة بين العاملين، ويتم ذلك

بعرض اكتساب العاملين المهارة على دراسة مشاكلهم، وبفرض تقديمهم لمعلومات قد تفيد في حل المشكلة ، وعلى هذا فإن تدخل المدير ليس بفرض حلول معينة، وإنما لتشجيع العاملين لكي يصلوا إلى حلول ذاتية لمشاكلهم.

- **تدريب الحساسية :** ويتم هنا تدريب العاملين في مجموعات صغيرة لكي يكونوا أكثر حساسية لسلوك الأفراد والجماعات التي يتعاملون معها، كما يتم التركيز أساساً على إكساب العاملين مهارة التبصر بالذات والوعي لما يحدث من حولهم، والتأهب والحساسية لمشاعر وسلوك الآخرين . ويعتمد هذا المدخل على افتراض أساسي هو أنه بإكساب العاملين المهارات السلوكية المطلوبة وحساسيتهم لمشاعر الآخرين ولمشاكل أفراد المجتمع المدرسي ، يمكن تطوير العمل بشكل أفضل، أي أن التطوير التنظيمي يعتمد إلى حد كبير على تطوير وتنمية العلاقات والمهارات الشخصية للعاملين.

جوانب التغيير و التطوير :

تشير (Kathleen, Cushman, 1993) إلى أن التغيير والتطوير يكون في ثلاثة جوانب رئيسة هي في ممارسات المعلمين في الصفوف الدراسية للمدارس الابتدائية، وفي الاتجاهات والمواقف والسلوكيات، وفي هيكل وبنية العمل المدرسي.

و مما لا شك فيه أن التغيير الفعال يقاس بما يمكن إحداثه في سلوك الأفراد من تلاميذ ومعلمين وإداريين فالتغيير يجب أن يبدأ في سلوك الأشخاص وماذا يسعون وما يريدون أن يصلوا إليه مستقبلاً؟ وبماذا يخططون ولماذا يعملون؟ فهو نظرة شمولية مستقبلية تنظر إلى المستقبل وما يتبعه من وعي وتخطيط. والتغيير الحقيقي يجب أن يبدأ باستخدام العقول المبدعة وتحجير الطاقات الكامنة في العقل البشري نحو تحقيق الخير للفرد والجماعة ، ذلك لأن الأداء الناجح للأفراد داخل مؤسساتهم يعني

أن هناك توافقاً بين الأفراد (أهدافهم ودوافعهم وشخصياتهم وقدراتهم و آمالهم) من ناحية ، وبين الإدارة (مهام وأدوار ووظائف وأهداف وتكنولوجيه وإجراءات من ناحية أخرى) ، وهذا ما ينبغي أن يتم من خلال تغيير ثقافة الفرد بما يسهم في تحقيقه لأهدافه وأهداف مؤسسته وبل ومجتمعه بما لا يمس من قيمه ومبادئه الحقّة، بل يجعل تلك المبادئ طريقاً للنجاح والتميز.

متطلبات التطوير والتغيير الفعال:

يمكن تحديد متطلبات التطوير الفعال في المدرسة الابتدائية بالنقاط التالية :

١-يتطلب التطوير الفعال التركيز على الغرض المتوقع الذي يوافق عليه جميع الأفراد في المدرسة الابتدائية. فبدون الموافقة المتحمسة من المعلمين في البيئة المدرسية للتعاون مع مدير المدرسة فإن التطوير قد لا يحدث تغييراً واسعاً محتملاً في العمل المدرسي (Jamie Mc Kenzie, 2000 p254).

٢-يتطلب القيام بالتطوير الفعال تنمية ورعاية وضرورة ارتباط الهيئة التدريسية بمجالس المدرسة.

٣-يتطلب القيام بالتطوير الفعال وضع استراتيجيات واستخدام متوازن للموارد والمصادر داخل المدرسة.

٤-يستلزم القيام بالتطوير الفعال وقتاً طويلاً ومعرفة كافية بالضغوطات اليومية المتعلقة بالبيئة المدرسية.

٥-التخطيط للتطوير، وهذا يعني إيجاد التنسيق والتكامل بين البرامج والأنشطة المدرسية بحيث لا يعمل كل جزء على حده .

٦- توفير المناخ المدرسي المناسب لعملية التطوير .

٧- استخدام الوسائل التقنية الحديثة ومصادر المعلومات لتسهيل عملية التغيير والتطوير .

٨- توفير الموارد البشرية والافراد المؤهلين القادرين على التغيير والتطوير .

وعلى مدير المدرسة لتحقيق ما تقدم أن يطرح التساؤلات التالية: ما الذي نريد القيام به؟ وكيف نعمل؟ لماذا نقوم بالتطوير؟ ما الأهداف التي نسعى لإنجازها؟ كيف نضع خطة للوصول إلى تحقيق تلك الأهداف؟ ماذا نحتاج للوصول إلى الأهداف؟ ما الوقت المطلوب لإنجاز الأهداف؟ ما مقياس تحقيق التغيير لمستويات النجاح المتوقعة؟ ما المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس النجاح الحاصل؟ هل بالإمكان تشكيل فريق عمل لإدارة التطوير ؟ ما هي الإيجابيات التي سوف تعود على المدرسة نتيجة التطوير ؟، أي التغييرات ضرورية؟ .

مقاومة التغيير و التطوير :

إن من أصعب الأمور التي تواجه مدير المدرسة الابتدائية وأكثرها تعقيدا هو ما يحدث من مقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة لعمليات التغيير والتطوير في منهاج العمل المدرسي، وما يتبع ذلك من تخليهم عن القيام بمسؤولياتهم في هذا المجال، أو موقفهم السلبي من هذا التغيير و التطوير. وقد تكون هناك أسبابا تدعوا إلى مقاومة التطوير ومنها، عدم وضوح أهداف التطوير لأفراد المجتمع المدرسي، والضغوط الكبيرة التي قد ترتبط بعمليات التغيير على العاملين بالمدرسة، كذلك تعارض الآراء وعدم التوافق بين إدارة المدرسة والهيئة التدريسية ، اصف الى ما تقدم الأسلوب الذي يطرح به التطوير والذي يعتمد على إجبار الجميع على الأخذ به، وهذا

يؤدي الى ضعف الأهمية الناتجة من وراء هذا التطوير ، مع الرضا بالوضع الحالي للمدرسة، و ضعف الوعي بين العاملين بالمدرسة حول ما يدور في العالم من تغيرات وتطورات، مع وجود حالة التغيير في المواقع والأدوار والمسؤوليات، واخيرا قلة الحماس من البادئين بالتغيير والاستمرار فيه.

مسؤوليات مدير المدرسة في التصدي لمعوقات التطوير:

إن على مدير المدرسة أن يعترف بوجود هذه المقاومة وبالتالي فإن عليه أن يفتح صدره وفكره، وأن يكون مرناً في التعامل مع هذه المقاومة بالطريقة التي تعتمد على الإيجابية والإقناع والحوار والمشاركة وتقديم الحوافز، وبث روح التفاؤل، والمرونة في نمط التغيير، والتقويض، من خلال فهم سلوكيات العاملين معه، ومعرفة الأسباب والدوافع التي تؤدي إلى مقاومة التغيير و التطوير ، ومدى مرونة التغيير وارتباطه بواقع البيئة المدرسية واستشرافه للرؤية الإستراتيجية للعمل المدرسي، وتبني الأفكار التي تسهم في اقناع المعلمين وغيرهم بأهمية التغيير وضرورته لتحقيق فاعلية العملية التعليمية ونجاح المدرسة وقدرتها على التعامل مع التغيرات التي تطرأ عليها من الداخل والخارج، وكذلك عليه دراسة الأوضاع الحالية للمدرسة بكل ظروفها والنتائج المتوقعة لعملية التغيير وتحليل المواقف ، كل ذلك يسهم بدوره في تحقيق خطوات سليمة في سبيل اكتمال مشروع التطوير وقبول الأفراد به، كما أنه مطالب بالمبادأة والمبادرة والتطوير واعتبار ذلك جوهر العمل المدرسي في الوقت الراهن لمواجهة الازمات والتحديات ، ويمكن تحديد بعض الوسائل والإجراءات والاليات التي تساعد مدير المدرسة لأبتدائه في التصدي لمعوقات التطوير ومنها:

١- إيجاد الوعي بالتغيير والاقتناع بضرورته؛ وأول خطوة في هذا المجال وقبل كل شيء علينا تجنب المفاجآت والقرارات الفوقية أو الارتجالية عن طريق إحاطة المعلمين والمعلمين مسبقاً بما يراد عمله وأهدافه ودواعيه، والأفضل من ذلك إذا

جعلنا الجميع يشعرون بضرورة التغيير والمساهمة في اتخاذ قراره حتى يستعدوا للنقلة وتقبل الجديد بل والدفاع عنه مع الحفاظ على مستوى كبير من الثقة وحسن الظن بالإدارة، ويمكن اتباع أسلوب الاجتماعات واللقاءات والسماح للأفراد بإبداء الرأي ومناقشتهم في مجالات وطرق التغيير و التطوير .

٢- العمل على إفهام الهيئه التدريسيه بمضامين التغيير و التطوير ودوافعه ودواعيه وأسبابه بحيث يدركون ويتفهمون الأسباب الحقيقية من وراءه، مما يقطع دابر الشكوك والقلق، ويقطع سبل الإشاعات التي قد يثيرها بعض المعارضين للتأثير على الفهم الحقيقي وقلق الخواطر .

٣- ضرورة إشعار العاملين المعنيين (المعلمين، والآباء والمجتمع المحلي والتلاميذ) بالفوائد والإيجابيات التي يمكن أن تتحقق لهم وللمدرسة من جرّاء التغيير و التطوير على اعتبار أنه عمل يراد منه الوصول بالجميع (أفراداً ومؤسسة) إلى الأفضل، الأمر الذي يسهم مساهمة فاعلة في زيادة المكاسب المادية والمعنوية للعاملين، ومن الواضح أنه كلما اطمأن العاملون للإدارة وحسن تدبيرها، بل وكلّما كانت الإدارة المدرسية تحتل موقعاً جيداً في نفوس العاملين معها بحيث يعمل الجميع بروح الفريق الواحد مديرا ومعلمين وتلاميذ، كلما كانت عملية النجاح أكبر .

٤- الاستعانة بالأفراد والأطراف الذين لهم تأثير فاعل على الآخرين، ولو من خارج المؤسسة المدرسية لشرح التطوير وبيان دوافعه وأسبابه وفوائده، فإن ذلك قد يكون في بعض الحالات أبعد للشكوك والظنون السيئة.

٥-المشاركة عن طريق إشراك العاملين في كل مراحل التغيير و التطوير قدر الإمكان سواء في وضع التصور للتغيير والتخطيط والتنفيذ والمتابعة، ،

واشتراكهم يجب أن يتم بجعلهم يتعرفون على متى، ولماذا، وأين، وكيف يتم التغيير و التطوير ؟ ، وهذا يؤدي الى تخفيض مقاومة الأفراد للتغيير فيما لو أنهم اشتركوا بفاعلية في ذلك التغيير .

ذلك لأن اشتراك الأفراد يجعلهم يحسون بأنهم جزء من النظام، وإن الإدارة لا تخفي شيئاً عنهم ، كما أن المشاركة يمكنها أن تظهر بعض الأفكار الجيدة من أفراد قد يعانون من مشاكل تحتاج إلى مثل هذا التغيير، وقد يكون أنسب طرق المشاركة هي في تشخيص المشاكل ومناقشة سبلات العمل، فإن كان من السهل قيام أفراد المجتمع المدرسي بالتشخيص، فسيكون من السهل عليهم اقتراح أو تقبل العلاج.

٦- تزويد العاملين بمعلومات مستمرة ، إن حجب المعلومات والمعارف المتعلقة بالتطوير عن أفراد المجتمع المدرسي، أو إعطائهم معلومات محدودة، أو معلومات غير سليمة ، أو معلومات غير كاملة هو مؤشر لبدء قلقهم، مما قد يخلق ذلك الوضع جواً من عدم الثقة. إن تزويدهم بالمعلومات سوف يسهم في إعطاء الفرصة لهم للتفاعل مع المعلومات.

٧-مراعاة قيم وعادات المعلمين وقيم العمل، على من يقوم بالتخطيط والتنظيم لعملية التغيير أن يأخذ في الحسبان عادات العاملين معه وقيمهم ومبادئهم واعتقاداتهم (ثقافة المدرسة) والتي قد تمس عادات تناول الطعام وتبادل الحديث والإجازات وتماسك جماعات وأقسام وإدارات العمل وصادقات المعلمين ومواعيد الحضور والانصراف وما شابهه من عادات راسخة في سلوك المنتسبين.

٨- إثارة دافعية وحماس الهياكل التعليمية وبث روح التفاضل بينهم ، وهذا يؤدي إلى رفع رغبة الفرد في المشاركة والالتزام بالتغيير كما يجب .

فعلى سبيل المثال إتاحة الفرصة للتعبير عن النفس وتحقيق الذات والإحساس بأن الفرد نافع والرغبة في الحصول على معلومات ، والرغبة في التعرف والعمل مع زملاء جدد، والإحساس بالانتماء إلى عمل خلاق ومكان عمل منتج، والرغبة في النمو والتطور من خلال الإبداع والتطوير ، وغيرها من مثيرات الحماس والدافعية .

٩- استخدام أسلوب حل المشاكل، يقال أن عملية التغيير والتطوير هي عملية مستمرة إلى الدرجة التي تغرس سلوك محدد في نفوس العاملين وهو إمكانية تقبل التطوير في المستقبل، وغرس الرغبة في مناقشة الأمور التي تحتاج إلى تغيير، وتنمية الوعي والإحساس بوجود مشاكل محيطة. ويحدث ذلك عادة عندما يمكن إقناع المدير والمعلمين بضرورة استخدام المنطق العلمي في حل المشاكل واتخاذ القرار، وهو الذي يبدأ بالتعرف على تحديد المشاكل، ثم يتطرق إلى تحديد بدائل الحل، وتقييم البدائل، واتخاذ القرار أو الوصول إلى أفضل بديل من بين الحلول، وأخيراً تطبيق ومتابعة الحل، كما يمكن تشجيع اتخاذ القرارات الجماعية.

وظائف الإدارة المدرسية :

١. التخطيط : هو التفكير بالمستقبل ووضع الإستراتيجيات التي تمكن المدير من تحقيق الأهداف الموضوعية ، فتعلم تلك المهارة مع كل القدرات التي تتحكم في توجيه عمل المدرسة ووضع جداول بأولويات العمل وتحديد المشكلات وحلها بالسرعة الممكنة ، وجمع المعلومات التي تساعد في الوصول إلى الأهداف والبحث عن الموارد والزمن اللازم لتوفيرها ووضع الخطط والاستراتيجيات التي يسير عليها المدير والمدرسة .
ومن أسباب فشل التخطيط :

- أ. عدم مشاركة كل الأفراد في المؤسسه في عملية التخطيط .
- ب. الخلط بين الدراسات التي أجريت في التخطيط وبين الخطط نفسها.
- ج. الفشل في وضع وتطبيق الاستراتيجيات الفعالة .
- د. عدم توافر الأهداف والإغراض المحددة .
- هـ. الفشل في القدرة على الوقوف على أهمية الغرض من الخطة .
- و. عدم توافر الدعم الكامل من فريق الإدارة .
- ز. استخدام خطط جاهزه لبيئات مختلفه في نواحي كثيره .

٢. التنظيم المدرسي :

هو عملية مستمرة بدوام قيام المؤسسات ، ولا ينتهي إلا بانقضاء حياة هذه المؤسسات وتوقفها عن العمل ويرجع ذلك إلى المناخ المتغير الذي تعمل في إطاره الإدارة ، وهو أحد العناصر الأساسية للإدارة ، فبعد تحديد الأهداف ووضع الخطط المدرسية نضع تنظيم مناسب لهذه الأهداف والخطط .

وان مفهوم التنظيم يعني بأنه نظام يهتم بتجميع وتنسيق جهود أفراد المؤسسة من خلال منهج علمي لتحديد طبيعة العمل وطرق وأساليب الأداء وقنوات الاتصال وتقويض السلطة ، وهناك تنظيم كبناء تنظيمي لتحديد المستويات الإدارية والهياكل الوظيفية ووصفها .

والتنظيم كوظيفة إدارية وتتمثل في إحدى الوظائف الإدارية الرئيسة لأي مدير بجانب وظائف التخطيط والتوجيه والمتابعة والرقابة .

والتنظيم الإداري نوعين هما :

أ. **التنظيم الرسمي** : وهو عبارة عن تقسيم الأعمال إلى وحدات تنظيمية ، وتحديد السلطة المسؤولة ، وإيجاد علاقات تنظيمية من أجل تحقيق أهداف المنظمة .

ب. **التنظيم غير الرسمي** : هو شبكة العلاقات الشخصية غير الرسمية التي تنتشر بين العاملين بعضهم وبعض في مجال العمل وهذا يوجد نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يتواجد فيها ويكتسب منها مجموعة من العادات التي تؤثر على سلوك الأفراد دون الالتزام بالقواعد المكتوبة .

٣. التوجيه :-

تعد عملية التوجيه من وظائف القيادة لأنها تشتمل على الإشراف والتقييم والتحفيز والإرشاد والاتصال والتنفيذ والتفويض وتطوير الأداء .

والتوجيه هنا هو عملية إرشاد المرؤوسين وتشجيعهم على أداء العمل بثقة وحماس لكي يحققوا النتائج المرغوبة ، حيث يهيئ التوجيه الجو المناسب لعملية التنفيذ وملاحظتها باستمرار ويشجع على التعاون بين الأفراد وتحقيق الأهداف .

٤. الرقابة وتقويم الأداء :

الرقابة هنا تصف نظام المعلومات الذي يتضمن الخطط والعمليات التي تجعل المدير يتأكد من أن الموظفين يقومون بأداء مسؤولياتهم وأن المدرسة تسير في الاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف ، فهي الجهاز العصبي للجسد وهنا يقدم تقريراً عن كل عضو من أعضاء الجسد وهي عملية تحسين الأداء وتجميع المعلومات وتصحيح أخطاء الموظفين ، وهناك رقابة لموظفيه والتي تعني أن يتم جعل أي شيء يحدث بالطريقة المدروسة والمخطط لها مسبقاً ، والرقابة كعملية هنا تشير إلى مجموعة أنشطة ومراحل وخطوات يقوم بها المدير حتى ينجح في أداء واجباته وتحقيق الأهداف عن طريق معالجة الأخطاء أولاً بأول وقبل خروجها عن السيطرة.

ومن أنواع الرقابة : الرقابة الوقائية ، الرقابة أثناء الأداء ، الرقابة العلاجية ، الرقابة الداخلية ، الرقابة الخارجية ، الرقابة المفاجئة الرقابة المستمرة ، الرقابة الدورية .

تقويم أداء العاملين في المدرسة :

ومن وظائف الإدارة الأساسية العمل على تمكين العاملين وتنميتهم وزيادة قدرتهم وكفاءتهم في العمل ، وتحديد الأهداف العامة لتنفيذ الأعمال المخطط لها ، وتوصيف وتحليل الأعمال والوظائف ، وإعداد خطة سليمة ، وتوفير الإشراف والقيادة الصحيحة للأفراد ، والعمل على توفير مناخ فكري لهم ، والتقويم هو تلك العملية التي يتم بموجبها إصدار حكم على المنظومة التعليمية (المدرسة) من حيث مدى فاعليتها في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها وأغراضها وصدقها عن طريق التحفيز والإنجاز والتنمية والتطور .

الاتصال الإداري ومعيقاته :

يعد الاتصال الإداري واحداً من القضايا الإدارية والتنظيمية الهامة ، ويرجع ذلك إلى الطبيعة المعقدة للاتصال وهو ليس إصدار أوامر حسب بل هو الانتقال المتبادل للمعلومات من فرد لآخر بهدف ألتعديل في سلوكه أو تحقيق هدف ما أو إرسال رموز بأسلوب يعين المستقبل على الإدراك والاستحضار الذهني للمرسل .

من معوقات الاتصال التربوي المدرسة :

١ . مستويات السلطة : إن الاتصال المباشر من مديرالمدرسه مع العاملين معه يخلق نوع من الإرباك والمجاملات الرسمية .

٢. التخصص الوظيفي : حيث يستخدم الأعضاء رموز خاصة بهم خلال تبادل المعلومات يؤدي إلى الغموض وتزيد المشكلة بزيادة التخصصات وتزايد الرموز .
٣. ملكية المعلومات : المعلومات تتجمع لدى كل وحدة إدارية من خلال إنجاز الأعمال والتعامل مع الإدارات العامة وهذا يسبب نوع من الغموض ذلك أنهم يعتبرونها ملكا لهم
٤. الاتصال الدفاعي : يؤدي إلى الميل لاستقبال أو تلقي الرسائل بطريقة تحمي وتكرس احترام الذات ، عن طريق طمس أو تغيير المعلومات غير المناسبة .
٥. مركزية التنظيم : تتأثر عملية الاتصال بالتنظيم فعندما يتسم التنظيم بالمركزية الزائدة أي تركيز السلطة والقرار لدى المستوى الأعلى تؤدي إلى إهدار الوقت والجهد وعدم الثقة لدى بعض العاملين .

• معايير الإدارة المدرسية الناجحة :

لعل من أبرز معايير الإدارة المدرسية الناجحة ما يلي :

- ١- القدوة وهي أن يكون مدير المدرسة قدوة حسنة في مظهره وسلوكه وتصرفاته .
- ٢- القدرة على تكوين علاقات إنسانية قائمة على روح الأخوة .
- ٣- العدالة في التصرفات والأحكام بين زملائه وتلاميذه .
- ٤- الإحساس دائماً بالمسؤولية الملقاة على عاتقه .
- ٥- الإخلاص والأمانة في العمل .
- ٦- المرونة في تسيير أعمال المدرسة.
- ٧- البحث عن آراء الآخرين وأفكارهم .
- ٨- مواجهة المواقف والأزمات بهدوء وثبات .

٩- التعرف على الأخطاء وتقادي تكرارها .

١٠- العمل على تحقيق المصلحة العامة .

١١- التواصل مع أولياء أمور التلاميذ والمجتمع المحلي .

• المشكلات التي تعاني منها الإدارة المدرسية :

ويقصد بها كل ما يحدث من معوقات فنية كانت أو إدارية تعيق مسيرة

العملية التعليمية داخل المدرسة وهذه المشكلات يمكن النظر إليها من زاويتين :

أولاً : مشكلات تقع على الإدارة :

١- تكرار غياب وتأخر بعض المعلمين عن الحضور في الصباح لأسباب

مختلفة.

الحلول المقترحة :

بالنسبة للمعلم المتأخر لابد من التقيد بالصلاحيات التي تخول لمدير المدرسة

علاج هذا الجانب ، أما المعلم المتغيب فيتم توزيع راتب اليوم الذي تغيب فيه المعلم

على المعلمين الذين تناوبوا على حصصه مع إعداد بيانات منظمة لهذا العمل أو نقل

المعلم كثير التأخر والغياب إلى مدارس أخرى قريبة من مسكنه ولا بد من تعاون

الوحدات الصحية والمستشفيات الحكومية والخاصة مع المدارس في منح التقارير

الطبية في حالات تستوجب معرفة السبب.

٢- تفرغ بعض المعلمين أثناء الدوام الرسمي :

تعقد إدارة التعليم لقاءات ودورات تنشيطية أثناء الدوام الرسمي للرفع من

مستوى المعلمين الأمر الذي يتطلب تفرغ أكثر من معلم لحضورها وهو ما يسبب

إرباكاً للمدرسة.

الحلول المقترحة :

استغلال الفترات التي تسبق بداية العام الدراسي في إقامة مثل هذه الدورات

أوتنبيه ادارات المدارس قبل بداية مثل هذه الدورات بفترة كافية لتبلغ المعلمين وأخذ

الاحتياجات أثناء إعداد الجدول المدرسي ، وأن تكون مثل هذه الدورات مسائية مع وضع الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع المعلمين على الحضور .

٣- تكس التلاميذ في الفصول لوجود أعداد كبيرة من التلاميذ في المدرسة نتيجة لوقوعها في حي أهل بالسكان أو تحويل تلاميذ من قبل إدارة التعليم للمدرسة .
الحلول المقترحة :

أن يكون هناك اتصال بين إدارات المدارس واللجان الخاصة بتوزيع التلاميذ على المدارس بحيث لا يتم إرسال أي تلميذ إلا بعد موافقة إدارة المدرسة خاصة إذا ما علمنا أن بعض التلاميذ يسكنون في أحياء توجد بها مدارس ولا تعاني من الكثافة الطلابية أونقل التلاميذ الذين يسكنون في أحياء بعيدة عن المدرسة إلى مدارس في الأحياء التي يسكنون فيها ، أوفتح مدارس في الأحياء الآهلة بالسكان .

٤- قلة المتخصصين في مجال معين في التدريس وإسناد تدريس بعض المواد لمعلمين غير متخصصين وكذلك وجود وفرة في تخصصات معينة على حساب تخصصات أخرى .

الحلول المقترحة :

إعداد استمارة خاصة في نهاية كل عام من قبل شؤون المعلمين يوضح فيها احتياج المدرسة من التخصصات المختلفة لسد عجز المدارس في هذا الجانب أوتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين غير المتخصصين قبل بداية العام الدراسي أو إقامة بعض الدروس النموذجية داخل المدرسة من قبل المعلمين المتخصصين تكون موجهة للمعلمين الذين يقومون بتدريس مواد بعيدة عن تخصصهم .

٥- عدم توفر الغرف لممارسة الأنشطة المدرسية لكثرة أعداد التلاميذ الذي يؤدي إلى تحويل بعض الغرف الخاصة بالأنشطة إلى صفوف دراسية .
الحلول المقترحة :

تشكيل لجنة من إدارة التعليم وإدارة المدرسة لتحديد الغرف التي تحتاج إليها المدرسة لممارسة الأنشطة المدرسية والرفع عن الغرف التي يمكن جعلها للتدريس من الصفوف ، أو استغلال المساحات الموجودة في الفناء المدرسي لإقامة غرف خاصة بالأنشطة المدرسية.

٦- صورية النشاط المدرسي ، ويتمثل ذلك في عدم كفاية الوقت المخصص للنشاط لممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة بالصورة المطلوبة.

الحلول المقترحة :

أن يتم تحديد يومين في الشهر كأيام مفتوحة تمارس فيها الأنشطة المدرسية المختلفة بالصورة المنشودة من النشاط المدرسي يبدأ من الساعة ٨-١٢ ظهراً .

٧- عدم تجاوب أولياء أمور التلاميذ مع المدرسة أي عدم حضور أولياء أمور التلاميذ للمجالس التي تعقدها المدرسة .

الحلول المقترحة :

تجنيد كافة وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية لتعريف الآباء بأهمية هذه المجالس وواجباتهم تجاه أبنائهم التلاميذ ، أو استغلال فترة توزيع النتائج لعقد مثل هذه المجالس.

٨ - مشكلة التأخر الصباحي للتلاميذ أي حضور التلاميذ للمدرسة بعد الانتهاء من الاصطفاف الصباحي بتعمد من البعض أو لبعد سكنهم عن المدرسة .

الحلول المقترحة :

وضع حوافز للتلميذ المثالي في الانتظام أو توجيه لفت نظر لولي أمر التلميذ بالحسم من درجات المواظبة في حالة تكرار تأخره أو حرمان التلميذ من حصص مادة محببة إلى نفسه كالترفيه البدنية أو نقل التلميذ إلى مدرسة قريبة من سكنه .

٩ - كثرة استئذان المعلمين خلال اليوم الدراسي وهو خروج المعلم مع بداية الدوام أو في وقت معين من الدوام الرسمي.

الحلول المقترحة :

في حالة الاستئذان مع بداية الدوام فيمنع المعلم من التوقيع ويعامل معاملة المعلم الغائب في المشكلة الأولى ، أما في حالة المعلم المستأذن لفترة محددة من الدوام فيتم وضع حدود معروفة للجميع كحد أقصى لعملية الاستئذان خلال الفصل الدراسي ويوثق ذلك في سجل خاص.

١٠ - مشكلة عمال النظافة وهي معاناة المدارس في توفير الأيدي العاملة التي تتولى أعمال النظافة وتحمل المدرسة أعباء مالية إضافة إلى أعبائها.

الحلول المقترحة :

أن تتولى إدارة التعليم التعاقد مع شركات نظافة يتم بموجبها تأمين العمالة اللازمة لكل مدرسة ، على أن تتحمل الوزارة التكاليف المالية لهذه العمالة أو المشاركة في تحمل جزء من هذه الأعباء .

١١ - كثرة التعاميم الواردة من إدارة التعليم لانشغال العاملين بالمدرسة بمتابعة سير العملية التعليمية ، وهو ما قد يؤدي إلى تأخر إرسال مندوب المدرسة لاستلام التعاميم التي تخص المدرسة ، مما يجعلها تتكدس بل أن البعض منها قد يحتاج لرود سريعة.

الحلول المقترحة :

إعادة تعيين مندوبين من قبل إدارات التعليم لتوزيع هذه التعاميم على المدارس ، الاستفادة من التقنيات الحديثة وإرسال هذه التعاميم عبر هذه التقنيات .

١٢ - وجود فجوة بين مراكز الإشراف وإدارات المدارس ، أن مراكز الإشراف تنظم أوجد لتسهيل أمور المدارس وتلبية ما تحتاج إليه من إمكانات مادية وبشرية بدلاً من الرجوع للإدارة التعليمية ولكن الواقع غير ذلك حيث توجد هناك فجوة بين إدارات المدارس وهذه المراكز حيث أن معظم الاحتياجات والخطابات توجه لإدارة التعليم .

الحلول المقترحة :

تفعيل دور هذه المراكز من قبل إدارة التعليم عن طريق إعطاء مزيد من الصلاحيات لمدير المركز وعدم الرجوع إلى الإدارة العليا للتعليم إلا في حالة الأمور الضرورية التي تتطلب تدخل مدير العام للتعليم

١٣ - مشكلة المعلم كبير السن

وهم المعلم الذين لم يؤهل تربوياً أولم يعد لديه الاستعداد لتطوير نفسه، أو استهلاك عطائه ولم يعد لديهم القدرة على العطاء أو لم يستطع مواكبة التطور.

الحلول المقترحة :

إعطاء الأولوية في تخفيض نصابهم من الحصص ،أو تكليفهم بأعمال إشرافية ،أو نظراً لعلاقته الوثيقة بأولياء أمور يتم تكليفه بالعمل كمستشار لمدير المدرسة فيما يتعلق بتوثيق الصلة بين البيت والمدرسة .

١٤ - مشكلة المعلم غير الراغب في التدريس ، قد توجد عينة من المعلمين الذين لا يرغبون في التدريس لعدم قدرتهم أو توجيههم لمناطق لا يرغبون العمل فيها .

الحلول المقترحة :

التحدث إلى بعض المعلمين المقربين إليه لنصحه ،أو الاجتماع به وتقديم النصيحة والمشورة له ، اما في حالة استمرار وضعه يبلغ المشرف التربوي للاجتماع به وإسداء النصيحة له ،وإذا ما واصل تهاونه يوجه إليه لفت نظر لتحسين وضعه ،أما إذا لم تقلح معه الحلول السابقة يرفع أمره إلى إدارة التعليم لاتخاذ اللازم .

١٥ - قلة استخدام الوسائل التعليمية ،تعاني الإدارة المدرسية من قلة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية لأسباب مختلفة .

الحلول المقترحة :

قيام المشرفين على تقنيات التعليم بزيارات مكثفة للمدارس ومتابعة الوسائل المتوفرة فيها وتوجيه مدير المدرسة على ضرورة استفادة المعلمين منها ،إقامة الدورات

التدريبية المكثفة لتدريب المعلمين على كيفية استخدام الوسائل التعليمية ، أو أن تقوم إدارة التعليم بتزويد المدارس بما تحتاج إليه من وسائل تعليمية وأجهزة .
١٦- تدخل بعض أولياء أمور التلاميذ في أمور لا تخصهم ،يقوم بعض أولياء أمور التلاميذ بفرض مطالب على المدرسة هي من اختصاصات المدرسة .
الحلول المقترحة :

استغلال مناسبة عقد مجلس الآباء والمعلمين لتوضيح مآلهم وما عليهم من حقوق وواجبات .

ثانياً : مشكلات تقع من الإدارة :

١- عدم إدراك مديري المدارس للأعمال الإدارية التي يجب عليهم عملها لعدم وجود الخبرة الكافية لديهم

٢- تقاعس بعض مديري المدارس عن أداء واجبهم .

٣- ضعف العلاقات الإنسانية في مجال الإدارة وتأثيرها على العمل داخل المدرسة بين المدير والمعلمين

٤- سوء خلق بعض الإداريين واستخدامهم لألفاظ بذيئة أو مخالفات سلوكية.

٥- الجمود والتمسك بحرفية النظام وعدم المرونة في تطبيقها والروتينية في العمل.

الحلول الممكنة لعلاج المشكلات التي تقع من الإدارة :

١- حسن اختيار مديري المدارس وأن يتم الاختيار وفق أسس ومعايير صحيحة ومقننة .

٢- الإعداد المسبق وذلك من خلال تقديم برامج في الإدارة التربوية في مرحلة البكالوريوس.

٣- تقديم الدورات التدريبية والتأهيل العلمي لمديري المدارس.

٤- ينبغي اختيار مديري المدارس من أصحاب الخبرة الحقيقية .

٥- ينبغي أن يطلع المدير على لائحة المرحلة التي يعمل بها .

٦- التخطيط السليم للعمل المدرسي واشتراك جميع العاملين في هذا التخطيط حتى يسهل التنفيذ عندما يعرف كل فرد بأنه اشترك وساهم في ذلك العمل وبالتالي يستطيع أن يتحمل المسؤولية .

٧- المرونة في تطبيق النظام ومراعاة الظروف الطارئة .

ماهية الحياة المدرسية :

يمكن النظر إلى الحياة المدرسية من زاويتين متكاملتين ومتميزتين عن الحياة العامة للمتعلم التي يعيشها في مؤسسات خارجية موازية للمدرسة:

أولاً، الحياة المدرسية باعتبارها مناخاً وظيفياً مندمجاً في مكونات العمل المدرسي يستوجب عناية خاصة ضماناً لتوفير مناخ سليم وإيجابي يساعد المتعلمين على التعلم واكتساب قيم وسلوكيات بناءة. وتتشكل هذه الحياة من مجموع العوامل الزمانية والمكانية، والتنظيمية، والعلائقية، والتواصلية، والثقافية، والتنشيطية المكونة للخدمات التكوينية والتعليمية التي تقدمها المؤسسة للتلاميذ.

وثانياً، الحياة المدرسية باعتبارها حياة اعتيادية يومية للمتعلمين يعيشونها أفراداً وجماعات داخل نسق عام منظم، ويتمثل جوهر هذه الحياة المعيشية داخل الفضاءات المدرسية في الكيفية التي يحيون بها تجاربهم المدرسية، وإحساسهم الذاتي بواقع أجوائها النفسية والعاطفية. (Betty, J, 2001p321)

لكن المفهوم الحقيقي للحياة المدرسية هي تلك الحياة التي تسعد التلميذ وتضمن له حقوقه وواجباته وتجعله مواطناً صالحاً، أي إن الحياة المدرسية هي مؤسسة المواطنة والديمقراطية والحدثة والاندماج الاجتماعي والابتعاد عن الانعزال والانحراف وكل الظواهر السلبية الأخرى. وبصيغة أخرى، إن الحياة المدرسية هي

التي تسعى إلى تكوين توفير مناخ يصلح للتعليم والتعلم قائم على مبادئ المساواة والمواطنة، وهذه المبادئ تعد تعبيراً أميناً عن حقوق الإنسان وصون كرامته واحترام إنسانيته. وإذا كان مفهوم الحياة المدرسية يعنى مجموعة من التفاعلات، فإن معياره هو التمثيل العام لكل الفاعلين داخل كل مراحل التعليم، وتتحدد جوانب الحياة المدرسية في إزالة المعوقات المادية والمعنوية التي تحول بين المتعلمين والتعليم، وتوفير أحسن الظروف الميسرة للتعليم، وقيام العملية التعليمية على أساس مشاركة كل الأطراف، وتقديم الخدمات التعليمية بصرف النظر عن أي اعتبارات خارجية، وتحقيق المساواة بين مختلف المناطق والجهات والبنى المحلية. (Kizlik, Robert 1999p167)

إذاً، فالحياة المدرسية سمة الحداثة والجودة والانفتاح والتواصل والشاركة والإبداع والخلق. يشارك فيها كل المسؤولين والفاعلين سواء أكانوا ينتمون إلى النسق التربوي أم نسق خارج المحيط الاقتصادي أو الإداري. كما أن إطار الحياة المدرسية هو إطار تعاوني للحوار بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، وحرية التعبير والمشاركة في صنع القرار وتحمل المسؤوليات، أما المجال، فهو مجال التطور والسعي الحثيث نحو المشاركة في تأسيس أبعاد مجتمعية حديثه تضع من بين أهدافها تنمية قدرات الإنسان، وتشدّد على المفاهيم والقيم القادرة على ترسيخ إرادة المواطنين وكفاياتهم على صناعة حاضرهم ومستقبلهم بالعلم والفكر المبدع الذي يحمل مشروع صياغة مجتمع متجدد (MacCabe 1999 , p78)

ان المدرسة وسيلة لتعلم الحياة وتأهيل المتعلم لمستقبل نافع، ويعني هذا أن المدرسة ضمن هذا التصور عليها أن تحقق نتائج محسوسة في تأطير المتعلم لمواجهة مشاكل الحياة وتحقيق منافع إنتاجية تساهم في تطوير المجتمع نحو الأمام عن طريق الإبداع والاكتشاف وبناء الحاضر والمستقبل. ومن ثم، فالمدرسة هنا هي مدرسة ذات أهداف مادية تقوم على الربح والفائدة والمنفعة وتحقيق المكاسب الذاتية

والمجتمعيه , أما المدرسه الثانيه فهي تشكل كلا متجانسا ومتربطاً يجمع وينظم الإعلام التوجيهي ويدعم مشروع التلميذ ويكونه في بعده الوطني، وينشط النظام التمثيلي والحركة الثقافية والموضوعات الأفقية ويدعم العمل الفردي ويعزز قدرته على الابتكار والانتاج . أي إن هذه الحياة المدرسية تكون المتعلم الإنسان وتهذبه أخلاقياً وتجعله قادراً على مواجهة كل الوضعيات الصعبة في الحياة مع بناء علاقات إنسانية اجتماعية وعاطفية ونفسية، وهذه العلاقات أهم من الإنتاجية الكمية والمردودية التي تكون على حساب القيم والمصلحة العامة والمواطنة الصادقة.

الفصل الرابع

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

لقد تم التوصل الى مجموعه من الاستنتاجات تتمثل بالنقاط التاليه :

- ١- أن المدرسة الابتدائية تحتاج الى مواكبة التطور العالمي والذي يتماشى قدما مع التقدم العلمي في العالم .
- ٢- العمل على وضع السياسه التربويه الحديثه والمرنه والتي تتجاوب مع المتغيرات الايجابيه .
- ٣- أن يكون التخطيط في المدارس الابتدائية يعتمد على البيانات والمعلومات الصحيحه وابتعد عن التسرع او التخبط العشوائي أو الارتجال .
- ٤- التأكيد على الجانب التربوي بشكل يوازي العنايه بالجانب العلمي .
- ٥- ان العمليه الاداريه في المدرسة الابتدائية لها مميزاتا الخاصه لانها تتعامل مع شريحة عمرية خاصه من التلاميذ وعليه يجب ان يكون اختيار مديري المدارس يعتمد على اختبار معد لهذا الغرض .

التوصيات

لقد قام الباحث بوضع مجموعه من التوصيات تتمثل بالنقاط التاليه :

- ١- ان تعتمد الدورات التدريبية سواء كانت للمديرين او المعلمين مبدأ التطوير والتغيير الايجابي، وان تكون بشكل مستمر .

- ٢- تفعيل عملية التخطيط السليم والاطلاع على الخطط التربوية العالمية التي ثبت نجاحها والعمل على الاستفادة منها عن طريق اخذ مايتناسب مع مجتمعنا .
- ٣- الاعتناء الخاص بالمرحلة الابتدائية كونها تعمل على تأصيل القيم والمبادئ والاخلاق الطيبة في نفوس التلاميذ ليكونوا ابناء صالحين .
- ٤- أن تكون المخصصات المادية المقترحة للمدارس الابتدائية قابله للزيادة مع متطلبات التغيير والتطوير .

المصادر :

مراجع عربية :

- ١ الحفني ، عبد المنعم (٢٠٠٠) : المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة ، ط ٣ ، مكتبة مدبولي ، القاهرة .
- ٢ الخواجا ، عبد الفتاح (٢٠٠٠) : تطوير الادارة المدرسية ، دار الثقافة ، عمان .
- ٣ الزبيدي ، سلمان عاشور (١٩٨٨) : اتجاهات في تربية الطفل ، دار انس للنشر ، عمان .
- ٤ (٢٠٠١) : الادارة الصفية الفعالة في ضوء الادارة المدرسية الحديثة ، مطابع الثورة العربية الليبية ، طرابلس ، ليبيا .
- ٥ سلامة ، ياسر (٢٠٠٣) : الادارة المدرسية الحديثة ، دار عالم الثقافة ، عمان .
- ٦ صالح ، هاني عبد الرحمن (د.ت) : الادارة التربوية ، بحوث ودراسات ، عمان .
- ٧ عريفج ، سامي سلطي (٢٠٠١) : الادارة التربوية المعاصرة ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان .

- ٨ عطوي ، جودت (٢٠٠١) : الإدارة التعليمية والإشراف التربوي :
اصولها وتطبيقاتها ، الدار العلمية الدولية ، عمان .
- ٩ العميرة ، محمد حسن (٢٠٠٢) : مبادئ الإدارة المدرسية ، ط٣ ، دار
المسيرة ، عمان
- ١٠ الفريجات ، غالب (٢٠٠٠) : الإدارة والتخطيط التربوي : تجارب عربية
متنوعة ، عمان .
- ١١ مرسي ، محمد منير (١٩٧٧) : الإدارة التعليمية اصولها وتطبيقاتها ،
عالم الكتب ، القاهرة .
- 12 Betty , J, (2001) : **Management of the Business Classroom . Education** , Association usa , dill publisher .
- 13 Kizlik , Robert (1999) : **Classroom and Behavior Management neworleans** , U. S.A: university of Taksas .
- 14 Bush , T. (1986) : **Theory of Educational Management , London** : Harber , Row publisher .
- 15 Paperwriters MacCabe , P. (1999) : **the Role of the School** , Pricipal . newyork From Int .

دراسة تحليلية عن واقع التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي

د. موحان لعيبي

المقدمة :

تتضمن هذه الدراسة تقييم واقع التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي من حيث الجانب الكمي والجانب النوعي وكذلك التعرف على اهداف ومهام ومنجزات لمديرتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي .

ومن جهة اخرى الاطلاع على واقع تطبيق قانون الزامية التعليم الابتدائي وتدفع معدلات الالتحاق في المرحلة المتوسطة للصف الاول المتوسط والمرحلة الاعدادية للصف الرابع العام بمعنخلق التوازن بين الزامية التعليم والمراحل الدراسية اللاحقة بما يطمح اليه النظام التربوي والمجتمع وكذلك بما يطمح له الفرد، وبنفس الوقت التعرف على واقع تجربة المدرسة الاساسية في ظل تجارب الانظمة التربوية العربية منها والدولية . من حيث المحتوى لهذه المدرسة الاساسية وكيفية النهوض بهذا الواقع المدرسي للنظام التربوي العراقي بما يتلائم واهدام النظام التربوي الجديد . كذلك الاطلاع على نسب التسرب في المراحل الدراسية المختلفة ولسنوات عديدة حسب الصف والجنس لقياس مدى الكفاءة الداخلية. ومن جانب التاركين خلال المرحلة الدراسية الواحدة والتاركين بين مرحلة ومرحلة دراسية اخرى ترتبط بها وليبيان الحاجة الماسة الى المدرسة الاساسية ذات التسع سنوات كذلك فحص واقع مدرسة المتميزين حسب الخارطة المدرسية لواقع مدارس المتميزين في البلاد (عدا اقليم كردستان) كل هذا السعي من اجل خلق توازن ما بين تطبيق الزامية التعليم والمراحل الدراسية المرتبطة بها وكذلك فروع التعليم من اكايمي ومهني ومن نظري وعلمي وفي نفس الوقت اثارة

المشكلة المتعلقة بالمدرسة الاساسية وضرورة اعتمادها بديلاً عن المدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسطة ثم وضع مقترحات من اجل رفع مستوى التعليم بمراحله المختلفة بهدف خلق توازن بين ما يطمح له الفرد ومايطمح اليه المجتمع وبالتالي بما يعزز التجديد التربوي في ظل عراق ديمقراطي يساهم بتطوير العملية التربوية و برفع المستوى العلمي للطلبة ويقلل من الرسوب والتسرب.

المديرية العامة للتعليم العام

المبحث الاول:-

التعرف على محتويات المديرية العامة للتعليم العام من اقسام ومهام

اولاً:- تقوم المديرية العامة للتعليم العام بتنظيم الملاكات فنياً وادارياً عن طريق وضع الضوابط والتعليمات التي تتحكم بعملية سير التدريس في المدارس الابتدائية والثانوية وتظم المديرية الاقسام التالية:

مديرية التعليم الابتدائي

مديرية التعليم الثانوية

مديرية تعليم الكبار (محو الامية)

مديرية الارشاد التربوي

مديرية التربية الخاصة

مديرية رياض الاطفال

ركز تقريرنا على مديرتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي لابرار الجوانب الفنية والادارية فيهما.

١-١ مديرية التعليم الابتدائي: تهدف مديرية قسم التعليم الابتدائي الى وضع البرامج لتحسين نوعيتها وتنظيم الملاكات التعليمية بين المحافظات وداخل المحافظة الواحدة كذلك السعي لتطبيق قانون التعليم الالزامي والعمل على تمكن جميع الاطفال في عمر ٦ سنوات من الالتحاق بالمدارس الابتدائية واعادة المتسربين الى المقاعد الدراسية وبالاعمار المسموح بها حسب التوجيهات الرسمية وايضاً وضع التعليمات والتوجيهات للانظمة والقرارات ذات العلاقة بهذا العمل.

٢-مهام مديرية التعليم الابتدائي : تنظيم عملية انتقال المعلمين بين المحافظات ومن والى بغداد ووفقاً النقل حسب الحاجة الفعلية لكل محافظة.

منح المعلمين اجازة بدون راتب لمدة سنة واحدة استناداً الى القرار ٤١٨ لسنة ١٩٩٧ وفقاً لضوابط وتعليمات خاصة.

- نقل خدمات منتسبي وزارتنا الى وظيفة معلم او معلم جامعي وحسب الضوابط لهذا الغرض.

تنظيم سفر المعلمين لاداء فريضة الحج وحسب ضوابط معينة بما لايتعارض وسير العملية التربوية واداء الفريضة .

- منح شهادة الخبرة للمعلمين المتقاعدين والمستقلين وحسب التعليمات والضوابط .

- وضع ضوابط لتفرغ اعضاء الهيئة التعليمية الى دائرة رسمية او غير رسمية خارج وزارة التربية

- تنظيم عملية انتقال المعلمين من اقليم كردستان الى المحافظات الاخرى حسب ضوابط وتعليمات أعدت لهذا الغرض .

- تنظيم عملية قبول وانتقال التلاميذ والطلبة بين المدارس بما لايتعارض ومصصلحة الطلبة بالدرجة الاولى مع مراعاة الظروف غير المستقرة والامنية .

- تزويد المعلمين بكتاب تايب معنون الى الدائرة الرسمية او غير الرسمية؟

- تزويد المعلمين بشهادة الخبرة معنونة الى دائرة القنصلية في وزارة الخارجية.

١-المدارس الثانوية العامة

٢-المدارس الثانوية المهنية

٣-المدارس الاساسية

٤-مدارس المتميزين

٥-يجوز احداث انواع جديدة من المدارس الثانوية حسب حاجات التنمية في ميادين الصناعة والزراعة والتجارة والفنون والعلوم الاخرى.

٦-يجوز احداث مدارس ثانوية عامة تطبق فيها مناهج المدارس الاعتيادية والخطة الدراسية الخاصة ومنها بوجه خاص المدارس المطورة ومدارس المتميزين.

ب-المهام

- تم منح (١٧٨) مدرس ومدرسة اجازة بدون راتب ومنح اجازة واحدة مصاحبة.
-تم نقل (١٣٢٠) مدرس ومدرسة وتنسيب(١٢٥٩) مدرس بين المحافظات وتم نقل(٤٨) مدرس ومدرسة الى اقليم كردستان .

-تم تحويل المديریات العامة للتربية صلاحية نقل الطلبة فيما بينها وذلك من اجل تخفيف العبء على المواطن ، وهذا وقد اوعزت مديرتنا بعدم مفاتحاتها من نقل (٢٠٠) طالب وطالبة اثناء مراجعتهم.

-ان رفع طلبات الراغبين بالعودة الى الوظيفة يكون من خلال المديرية العامة للتربية وبالتنسيق مع لجنة الاعادة في مكتب الوزير.

-ان منح اجازة الامومة تكون من صلاحية المديریات العامة وكذلك قطع الاجازة بدون راتب .

-وتحويل المديریات العامة للتربية صلاحية منح المدرسين والمعلمين موافقات سفر من اجل تخفيف العبء على المواطنين واسباب السفر معروفة منها لغرض (العلاج ، السياحة، الوضع الامني، واسباب اخرى).

-ان الدعوة للمؤتمرات او الندوات والترشيح عبر اللجان فهذا الامر يقترن بالمدير العام ومدير القسم حصراً.

- ثم اصدرت مديرتنا العامة بموجب كتابها المرقم ٢٤٤٣ في ٢٠٠٧/٤/٤ ضوابط نقل الهيئات التدريسية والتعليمية.

- كذلك وضع ضوابط لنقل الخدمات الى وظيفة مدرس/ معلم/ مرشد تربوي ثم رفعها الى السيد الوزير لغرض اعتمادها .

- توجيه المديريات العامة للتربية لتنسيب الهيئات التدريسية الى مناطق امنية وتسهيل نقل الطلبة المهجرين والسماح لهم بالدوام ومتابعة ارسال وثائقهم عبر البريد وكذلك تسجيل المنقولين مباشرة ومتابعة انفكاكهم عبر البريد

- ان اختيار مدراء المدارس من صلاحية المديريات العامة للتربية وفق ضوابط محددة مسبقاً

- طلبنا بموجب كتابنا المرقم ٢٩٥ في ٢٦/١/٢٠٠٧ تزويدنا بملاحظاتهم ومقترحاتهم بشأن تعديل نظام المدارس الثانوية رقم (٢) لسنة ١٩٧٧ وقد تم توحيد الاجابات وانتظار الاجابات الاخرى لغرض دراستها ورفعها الى الجهات المعنية لغرض التعديل . تم استكمال موافقة وزارة المالية بشأن نقل المدرسين والمعلمين بدون الدرجة من والى وزارة التربية في اقليم كردستان.

- معالجة المشاكل التي تخص العملية التربوية التي تحدث للمعلمين وادارات المدارس الابتدائية ومحاولة وضع الحلول لها كي لا تؤثر على المسيرة التربوية للمدرس.

- المشاركة بالندوات واللقاءات التي تقيمها جمعيات ومنظمات المجتمع المدني والمتعلقة بالجوانب التربوية.

- اعداد الملاكات الخاصة بالمعلمين والمعلمات الذين هم على التعليم الابتدائي ورياض الاطفال وفق سلم الدرجات الوظيفية والعناوين الوظيفية وارسالها الى الوزارة لغرض المصادقة عليها.

المبحث الثاني

نسبة معدل التحاق التلاميذ حسب الفئة العمرية للسكان:

اولاً / التحاق الاطفال بالمدرسة بعمر ٦ سنوات .

ان الاطفال الملتحقين بعمر ٦ سنوات للصف الاول الابتدائي عام ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ وكما اشارة الى ذلك مصدر صادر عن المديرية العامة للتخطيط التربوي / مديرية الاحصاء ومقارنتها بالسكان لنفس العمر والجنس والسنة وكما مبين ادناه.

التلاميذ المسجلين في الصف الاول الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥^(١)

بنين	بنات	المجموع	بنين	بنات	المجموع	التلاميذ بعمر (١١-٦) الصافي للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥
٢٧١٢٨٦	٢٣٦٠٣٦	٥٠٨٢٣٦	٧٥%	٧٠%	٧٢%	السكان من (١١-٦) للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥
٣٦٢٩٦٠	٣٣٩٠٠٢	٧٠١٩٦٢				

الجدول اعلاه يتضح ان نسبة معدل التحاق الاطفال بعمر ٦ سنوات من السكان الى الصف الاول الابتدائي يمثل ٧٥% تلميذ و ٧٢% لكلا الجنسين وهذا يعني وجود ٢٥% من سكان الذكور الاطفال بعمر ٦ سنوات خارج المدرسة ولم يلتحقوا في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ و ٣٠% من الاناث و ٢٨% من كلا الجنسين.

ان نسبة معدل التحاق التلاميذ (البنين) تظهر في الجدول اعلاه ٩٢% وللاناث ٧٩% و لكلا الجنسين ٨٦%.

بنين	بنات	المجموع	بنين	بنات	المجموع	التلاميذ بعمر (١١-٦) الصافي للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥
١٨٤١٦١٧	١٤٧٩٠٦١	٣٣٢٠٦٧٨	٩٢%	٧٩%	٨٦%	السكان من (١١-٦) للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥
٢٠٠٧٨٩	١٨٧٢٥٩٥	٣٨٧٣٢٨٤				

اما نسبة التحاق التلاميذ من (١١-٦) للمرحلة الابتدائية ومايقابلها من السكان لنفس الفئة العمرية من (١١-٦) سنة وحسب المحافظات وخاصة لدى الذكور بالمحافظات التالية (صلاح الدين ، كركوك، النجف، الديوانية، البصرة) لقد حققت اعلى نسب والتي بلغت ٩٩% وبنفس الطريقة والاسلوب نجد للعام الدراسي

(١) علي مكي / مدير الاحصاء التربوي

٢٠٠٥/٢٠٠٦ ايضاً تتكرر النسبة بمقدار ٩٩% عن نسبة التحاق التلاميذ بعمر (٦-١١) الصافي للذين التحقوا من السكان بنفس الفئة العمرية من المذكور في محافظات (صلاح الدين ، كركوك، كربلاء، النجف، البصرة) وهذا يعني ان ما نسبته ١% من السكان من الذين بعمر (٦-١١) لهذه المحافظات هم خارج التعليم الابتدائي وهذه الغاية القصوى التي يطمح لها كل نظام في العالم ولكن هل هذه النتيجة صحيحة من حيث احصاء التلاميذ والاحصاء السكاني . راي الشخصي لدى تحفظ على النتيجة واميل الى وضع علامة الشك على التقديرات في في السكان اكثر مما عليه احصاء التلاميذ بسبب عدم وجود احصاء سكاني واقعي وفعلي للسنوات التي اشير اليها اعلاه انما تم افتراضها بالاعتماد على معدلات النمو وبلاستناد على سنة اساس

ولكي اكون واقعي في شكي هذا ابحت ما يمكن بحثه في مجال الاحصاء وبلاعتما على احصاءات صادرة من مديرية الاحصاء في وزارة التربية (١)

(١) الكشف عن التسرب للتلاميذ الذين سجلوا في المرحلة الابتدائية خلال الست سنوات أي من ٢٠٠٠/٢٠٠١ وحتى ٢٠٠٥/٢٠٠٦ اذا افترضنا سجل التلاميذ في الصف الاول الابتدائي عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ وتخرج من الصف السادس في السنة الدراسية السابقة أي لغاية ٢٠٠٥/٢٠٠٦ والصفوف التي سوف تتناول التسرب فيها وحسب الصف تشير اشارة ذات دلالة احصائية على حجم التسرب في التعليم الابتدائي وحسب السنة والجنس ولهذا الغرض نرفق طياً جدول يمثل نسب التسرب حسب الجنس والصفوف المرحلة الدراسية من ٢٠٠١/٢٠٠٢ وحتى نهاية العام الدراسي الحالي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

نسب التسرب في المراحل الدراسية المختلفة وحسب السنوات والجنس والصف

الصفوف	٢٠٠١-٢٠٠٢	٢٠٠٣-٢٠٠٤	٢٠٠٤-٢٠٠٥	٢٠٠٥-٢٠٠٦

دراسة تحليلية عن واقع التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الدكتور/ موحان لعيبي

للبنات	للبنين	للبنات	للبنين	للبنات	للبنين	للبنات	للبنين	
الصف الاول الابتدائي	١,٣٤%	٤%	٣,٧٤%	٤,١٤\$	٣,٢٤%	٣,٦٠%	٢,٢١%	٢,١٧%
الصف الثاني الابتدائي	١,٣٣%	١,٥٤%	٤,١١%	٣,٥٢%	٢,٧٥%	٢,٨٧%	٢,٢٤%	٢,٣٩%
الصف الثالث الابتدائي	١,٤٧%	١,٦٩%	٢,٩٢%	٣,٤٧%	٣,١٥%	٣,٦٢	٢,٢٢%	٢,٢٨%
الصف الرابع الابتدائي	١,٨١%	٢,٣٩%	٣,٠٩%	٣,٧٦	٣,٧٣%	٤,٤٠%	٢,٨٢%	٣,١٣%
الصف الخامس الابتدائي	٢,٤٨%	٣,٧٦%	٤,١٢%	٥,٥٩%	٥,٠٢%	٦,٣٩%	٤,١٩%	٤,٩٣%
الصف السادس الابتدائي	٠,٩٠%	١,١٠%	٢,٢٥%	٣,٥٧%	٣,٣١%	٣,٥١	٣,٣١%	٣,٥١%
مجموع المرحلة الابتدائية	٢%	٣,٥٩%	٣,١٤%	٣,٦٤%				
الصف الاول متوسط	٣,٨١%	٥,٤٣%	٥,١١%	٦,٩٩%	٣,٢٩%	٣,٥٢%	٥,١٨%	٤,٤٧%
الصف الثاني متوسط	٢,٤٤%	٤,١٨%	٣,١٥%	٤,٠٣%	٣,٩٣%	٣,٧٠%	٤,١٧%	٣,٦٨%
الصف الثالث متوسط	١,٨٥%	٣,٦٢%	٣,٢١%	٣,٤٧%	٣,٦٦%	٣,١٨%	٤,٤٠%	٣,٧٠%
الصف الرابع عام	٠,٧٩%	٣,١٢%	١,٢٦%	٣,٠٤%	٢,٦٩%	٣,٠٦%	١,١٨%	٨٢,٦٦
الصف الخامس علمي	٠,٦٢%	١,٥٥%	٠,٩٢%	١,٥٣%	١,٠٥%	٢,١٠%	١,١١%	١,٧٠%
الصف الخامس ادبي	١,٢٠%	٢,٠٢%	٩٨%٢	١,٨٠%	١,٦٦%	٢,٢٣%	١,٨٠%	٢,١٨%
الصف السادس علمي	٠,٧٠%	٢,٢٩%	١,٩٩%	٢,٤٤%	٢,٨٧%	٢,٦٧%	١,٢٨%	٢,٠٤%
الصف السادس ادبي	٠,٩٤%	٣,٨٦%	٣,١٢%	٣,١٣%	٢,٠٨%	٢,٣٧%	٤,٤٣%	٦,٤٦%
مجموع المرحلة لاعدادية								

وهنا يجري التركيز على الذكور في الجدول اعلاه .

ان السنة الدراسية ٢٠٠٢/٢٠٠١ بلغ مجموع المتسربين من الذكور (٥٣٥٢) تلميذ

في الصف الاول الابتدائي وبنسبة مقدارها (١,٣٣% وفي الصف الثالث(١,٤٧%)

وفي الصف الرابع (٨١,١%) وفي الصف الخامس (٤٨,٢%) وفي الصف السادس (٩٠,٠%) والمجموع الكلي للمتسربين من كلا الجنسين (٧٠٤٤٣) تلميذ وتلميذة ابتداءً من الصف الاول والثاني ولغاية الصف السادس الابتدائي . وفي العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٣ أصبح مجموع المتسربين من كلا الجنسين للمرحلة الابتدائية (١٥٥٩٤٣) تلميذ وتلميذة وهذا يشكل اكثر من ضعف العدد للعام ٢٠٠٢/٢٠٠١ من المتسربين للمرحلة ذاتها وحسب الصف . وخلال العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ انخفض عدد المتسربين بنسبة اقل اذ بلغ (١٣٧١٨٨) تلميذ وتلميذة ثم تقلص العدد الى اقل من ذلك بكثير حيث وصل الى (١١٠١٥٧) تلميذ وتلميذة في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ فاذا ما جمعنا اجمالاً مجموع المتسربين للسنوات الاربعة فقط . وهي تقع ضمن فترة الدراسة التي تشمل الفئة العمرية من (٦-١١) وهي للسنوات (٢٠٠١/٢٠٠٢، ٢٠٠٣/٢٠٠٤، ٢٠٠٤/٢٠٠٥) كالآتي على التوالي:

$$(٧٠٤٤٣ + ١٥٥٩٤٣ + ١٣٧١٨٨ + ١١٠١٥٧ = ٤٧٣٧٣١)$$

تلميذ وتلميذة عدد المتسربين ومن كلا الجنسين للسنوات الاربعة ، قل عدد المتسربين بعد سنة ٢٠٠٣ وذلك لان تمت اعادة بعض المتسربين الى المدارس وفي الوقت ذاته تم اصلاح النظام التربوي وترميمه قدر الامكان وخاصة مايتصل بعناصر العملية التربوية . ومن المؤكد يكون العدد اكبر اذا تم احتساب التسرب خلال السنوات الست من الصف الاول الابتدائي وهذا يزيد عن ١% هذه هي الحجة الاولى للدلالة على عدم دقة نسبة الالتحاق بمقدار ٩٩% من السكان الذكور في الفئة العمرية من (٦-١١) سنة الملتحقين بالمدرسة .والحجة الثانية هو مايتعلق بنسبة التحاق الاطفال بعمر ٦ سنوات بنسبة ٧٥% بمعنى اخر ٢٥% من الاطفال بعمر ٦ سنوات خارج المدرسة.

ان المحافظات التي ظهرت بها نسب الالتحاق بمقدار ٩٩% وهي من المناطق الساخنة والتي كانت كما عانت غيرها من قصف المدارس والابنية العامة والدور السكنية وتهديمها والتهجير الإجباري خارج البلاد وداخله والى إقليم كردستان ايضاً. ان من بين هذه المحافظات على سبيل المثال البصرة عانت تاريخياً من سوء الاحوال الاقتصادية والاجتماعية عبر حروب الخليج الاولى والثانية مما خلفت وضعاً اقتصادياً متردين وضعف في الخدمات المقدمة للسكان الى حد كبير وهذا يعطي بعد اخر للتسرب من خلال ترك التلاميذ للمدرسة بوقت مبكر وخاصة في اعمار التلاميذ التي تسمح لهؤلاء بإعالة أسرهم إضافة إلى الوضع الامني المزري الذي شمل العراق كله وخاصة المناطق الساخنة ، وكذلك انقطاع التيار الكهربائي الذي يؤثر على المستوى العلمي والجانب الصحي والثقافي هو العامل الآخر المؤثر في هذه النتيجة. فالسؤال الذي يطرح تلقائياً هو كيف

استطاعت هذه المحافظة من تحقيق نسبة التحاق البنين من عمر (٦-١١) سنة صافي من السكان لنفس الفئة العمرية والجنس بمقدار ٩٩% كما تشير الدراسات السابقة الذكر .

تشير المعلومات الاحصائية الى ان التلاميذ الذين التحقوا في الصف الاول الابتدائي كان من بينهم من ذوي اعمار خمس سنوات والذين بلغوا (٢٩٣٣٥) تلميذ و (٢٤١١١) تلميذة ولكلا الجنسين ليكون مجموعهم (٥٣٤٤٦) تلميذ وتلميذة في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ وقد ازداد مجموعهم الى (٧٢٠٧٩) من كلا الجنسين للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ وبزيادة مقدارها ٣٥% لصالح السنة الاخيرة . بالرغم من قبول الاطفال دون عمر (٦ سنوات) مخالفة صريحة للتعليمات الرسمية التي اصدرتها المديرية العامة للتعليم العام رقم ٣٨٣٢ في ٦/٧/٢٠٠٥ باعتماد معنون " تحت اسس وضوابط قبول التلاميذ والطلبة " .

المتضمن " يقبل في الصف الاول الابتدائي الاطفال الذين اكملوا السادسة من العمر والذين سيكملوها في نهاية السنة الميلادية من العام الدراسي نفسه كما يقبل في هذا الصف من لم يتجاوز التاسعة من العمر ولا يقبل الاطفال من مواليد ك ٢ من العام اللاحق وتحمل ادارات المدارس ومشرفها الاداري والمتابع مسؤولية قبول الاطفال دون السن القانوني خلافاً للتعليمات " هذا من جهة ومن جهة ثانية فان عدد التلاميذ ذوي الاعمار المتاخرة الذين التحقوا في الصف الاول الابتدائي بعمر ١٠ سنوات للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ بلغ (٤٦١٠) تلميذ و (٣٧٩٢) تلميذة وبلغ (٨٤٠٢) لكلا الجنسين .واذا تمت اضافة من هم في عمر ١١ سنة فاكثر والذي يمثل (٣٣٩٥) تلميذ و (٣٢١٠) تلميذة أي ما مجموع (٦٦٠٥) تلميذ لكلا الجنسين . وهذه مخالفة قانونية ايضاً لا تقل ضرراً عن سابقتها لذي اعمار خمس سنوات وعند المقارنة بين السنتين الدراسيتين ٢٠٠٣/٢٠٠٤ و ٢٠٠٤/٢٠٠٥ نجد هناك نمو متزايد في قبول الاعمار المتاخرة والاعمار المبكرة قبل السن القانوني وهذا مخالف للتعليمات الرسمية بشكل غير مبرر ، فعلى ادارات المدارس ان تلتزم بتطبيق واحترام التعليمات الرسمية كما جاء في التوجيه الخاص بذلك ان الاطفال الذين التحقوا بعمر (٥) سنوات وعشر سنوات فاكثر تخلق لهم اضرار نفسية وتربوية واقتصادية واجتماعية ... الخ مقارنة بالمناهج التي اعدت حسب العمر العقلي والعمر الزمني لاقترانهم في العمر القانوني لكل صف دراسي وبالتالي فان المعلومات المطلوب تحقيقها في الصف الاول لاتسد الحاجة ولاتحقق الغرض المرسوم لها واطافة الى المخالفة القانونية والتي من شأنها تؤثر على التحاق الاطفال في عمر التعليم الالزامي وتزيد من الكثافة داخل الشعبة الواحدة من اجل هذا جاءت اهمية تحديد العمر لقبول الاطفال في المدرسة وهذا دليل اخر يوجه ضد احتساب نسبة الملحقين ٩٩% من عمر (٦-١١) من السكان في المرحلة الابتدائية دون احتساب الملحقين في عمر (٥) سنوات ومايقابلهم بعمر (٥) سنوات من السكان كذلك

الاعمار المتاخرة الملتحقة بالمدرسة بل اضيفوا مع اعمار ٦ سنوات باعتبارهم اطفال في الصف الاول الابتدائي وكذلك الحال للاطفال المتأخرين في الالتحاق من ١٠ سنوات فاكثر او مايزيد عن ٩ سنوات.

الطلبة المسجلين الجدد في الصف الاول المتوسط للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٤		
بنين	بنات	المجموع
٢١٢١١١	١٤٤٢٢٣	٣٥٦٣٣٤
التلاميذ خريجي الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٣		
بنين	بنات	المجموع
٢٩٣٣٢٥	٢٠٥٥٥٠	٤٩٨٨٧٥

من المعلومات اعلاه يتبين ان مجموع التلاميذ الذين اكملوا المرحلة الابتدائية وتخرجوا من الصف السادس الابتدائي ولكلا الجنسين كان (٤٩٨٨٧٥) تلميذ وتلميذة للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ ومن هؤلاء الذين التحقوا كطلبة جدد للعام الدراسي ٢٠٠٤:٢٠٠٥ والمسجلين في الصف الاول المتوسط بلغ عددهم (٣٥٦٣٣٤) طالب وطالبة بسنبة ٧١% بمعنى ٢٥% من التلاميذ الذين اكملوا المرحلة الابتدائية ولم يلتحقوا بالمرحلة المتوسطة او بمقدار (١٤٢٤١) طالب وطالبة من ضمنهم (٨١٢١٤) مقدارها ٥٧% اما البنات فبلغن (٦١٣٢٧) وبنسبة مقدارها ٤٣% . ان مجموع التلاميذ الذين اكملوا المرحلة الابتدائية ولم يلتحقوا بالمرحلة المتوسطة يشكلون نوع من الاهدار بالرغم من اكمالهم المرحلة الابتدائية ولكن المدرسة لم تحقق الاهداف والمرامي المطلوبة تحقيقها بصورة كاملة والتي تمثل باكمال التلامذة المرحلة المتوسطة

ان هذه الظاهرة تبين حاجة الكثير من التلامذة في اعمار مبكرة الى التوجيه التربوي بهدف استمرارهم في الدراسة من اجل اكمال دراستهم صحيح ان الظروف الاقتصادية

والاجتماعية والامنية والصحية ايضاً من معوقات تحول دون استمرارهم في المدرسة ولكن بالامكان انتشار البعض منهم . فلو قارنا بين مجموع المتسربين من الصف الاول الابتدائي وحتى نهاية الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي نجد (١٥٥٩٤١) تلميذ وتلميذه وبنسبة مقدارها ٤٦, ٣% من مجموع المسجلين في جميع الصفوف والبالغة (٤٣٣٤٦٠٩) لكلا الجنسين في حين مجموع التلامذة الذين تركوا الدراسة للمرحلة المتوسطة ولم يسجلوا في الصف الاول متوسط كان (١٤٢٥٤١) تلميذ ولكلا الجنسين وهذا العدد قريب من مجموع الاهدار في صفوف المرحلة الابتدائية خلال السنة الدراسية ٢٠٠٣/٢٠٠٤ هذا يعني عند معالجة النظام التربوي للمدرسة الابتدائية يكون قد عالجنا مسألة التسرب في المرحلة الابتدائية اما اهدار طلاب المرحلة الثانوية يتمثل من خلال:-

اعداد الطلبة الناجحين من الصف اعداد الطلبة الجدد المسجلين في
الثالث متوسط للعام الدراسي الصف الرابع للعام الدراسي
٢٠٠٣/٢٠٠٤ ٢٠٠٤/٢٠٠٥

ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
١٧٢٧٦٣	١٠٩٦٨١	٢٨٢٤٤٤	٦٨٠٤٤	٦٠٠٢٠	١٢٨٠٦٤

من المعلومات اعلاه يتضح ان مجموع الناجحين من الصف الثالث متوسط في مدارس العراق في المحافظات كافة (عدا اقليم كردستان) بلغ (٢٨٢٤٤٤) طالب وطالبة للسنة الدراسية ٢٠٠٣/٢٠٠٤ في حين التحق من هؤلاء (خريجي المرحلة المتوسطة) وتم تسجيلهم كطلبة جدد في الصف الرابع العام بلغ (١٢٨٠٦٤) طالب وطالبة للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ ونسبة الالتحاق هذه تشكل ٤٥% فان الفارق يصل الى (١٥٤٣٨٠) طالب وطالبة وبنسبة ٥٥% من مجموع الناجحين من الصف الثالث متوسط ولم يلتحقوا في المرحلة الاعدادية (الصف الرابع العام).

ثالثاً : الصف الرابع العام:

بلغ مجموع المسجلين في الصف الرابع العام (عدا اقليم كردستان) للسنة الدراسية ٢٠٠٤/٢٠٠٣ (١٨٨٤٣٢) طالب وطالبة بينهم (١٠٩٦٣١) طالب و (٨٧٨٠١) طالبة اما عدد المتسربين (١٣٨٢) طالب وبنسبة (١,٢٦ %) وللاتات (٣,٠٤ %) في حين نجد في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٤ نسبة المتسربين من الذكور (٢,٦٩ %) طالب من مجموع المسجلين والمسجلات في الصف الرابع العام كانت نسبة تسريهن (٣,٠٦ %) من نفس العام الدراسي . وفي العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٥ كانت نسبة تسرب الطلاب (٨٦, ١ %) ونسبة تسرب الاناث (٦٦, ٢ %) طالبه من مجموع الملتحقات في الصف الرابع العام . ان مجمل نسب المتسربين بين الذكور والاناث من طلبة المرحلة الاعدادية في الصف الرابع العام نسبة ليس بالخطرة في ظل ظروف البلاد الاقتصادية والاجتماعية والامنية ... الخ ولكن لا يستهان بها فهي بحاجة الى معالجات بهدف الحفاظ على مستقبل الطلبة وتوجيههم الوجهة الحسنة التي تخدم المجتمع في الوقت ذاته .

مجموع الناجحين في الرابع العام
والمسجلين في الخامس الاعدادي (الادبي
والعلمي)

مجموع المسجلين في الرابع العام

للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦

للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥

ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
٧٢٥٨٤	٦٣٣٢٦	١٣٥٩١٠	٦٣٩٨٠	٥٦٨٠٥	١٢٠٢٧٨٥

تشير المعلومات الواردة اعلاه ان مجموع المتسربين للصف الخامس الاعدادي (الخامس الادبي والعلمي) للطلاب بلغ (٨٧٦) طالب وبنسبة مقدارها (١,٣٨ %) ولنفس العام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ وبلغ عدد المتسربات من الطالبات (١,٧٩ %) طالبة وبنسبة مقدارها (٨٩, ١ %) من مجموع المسجلات في الصف الخامس الاعدادي ومن الجدير بالاشارة ان الاعداد غير الملتحقة من الطلبة بعد انتهاء الصف الرابع

العام ربما التحقوا الى التعليم المهني بكافة فروعها او ربما هناك من ترك ولم يستمر .

رابعاً: الاستنتاجات.

بعد ماتم عرضه من تحليل البيانات الاحصائية للوقوف على معدلات الالتحاق ونسب التسرب في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والاعدادية ظهرت النتائج التي تؤكد على نسب التسرب قليلة وبين الطالبات اكثر من الطلبة وهذا بسبب الظرف الامني والوضع الاجتماعي والزواج المبكر . وان مجمل التسرب يشير الى حاجة الكثير من الاسر لموارد اقتصادية من خلال تشغيل ابنائها بسبب الاوضاع الاقتصادية والتي تصيب قطاعات واسعة من السكان ، فان التسرب داخل المرحلة الابتدائية وحسب كل صف هو عدد مقارب بالذين يتركون الاستمرار بالدراسة بعد اكمال المرحلة الابتدائية وان الاعداد التي تترك استمرار الدراسة في المرحلة اعدادية من خريجي المرحلة المتوسطة هي نسب لا يستهان بها اذا لم توجه حسب احتياجات سوق العمل والمشاريع التي تحتاج الى ايدي عاملة ماهرة ، من هذا كله يمكن لعلم التربية والنظام التربوي ان يتحمل مسؤولية بالاجابة عن الكثير من هذه الاسئلة ليجاد الحل بهدف تخفيف هذا الاهدار (الرسوب والتسرب) على المستوى البشري والمالي وتخفيض كلفة التعليم بالرغم من ظروف البلاد في الواقع الراهن لها تاثيرات موضوعية ولكن حاجة الناس أي الطلبة الى التوجيه الافضل لها اهمية فوق كل الاعتبارات التي يمر بها البلد من خلال التاكيد على :-

١. اقرار التوسع في رياض الاطفال والسعي لاستيعاب جميع الاطفال الراغبين بالالتحاق بالروضة مع توفير كافة المستلزمات الضرورية لانجاح العملية التربوية.

٢. التاكيد على نظام تربوي يستوعب الواقع الكمي والنوعي من خلال السعي لتطبيق المدرسة الاساسية بالشكل التربوي والجاد وحسم التجربة التي جرى

التطبيق لها منذ ١٩٩٤/١٩٩٥ وحتى الوقت الحاضر دون نتيجة مرضية او تقييم شامل للمدرسة الاساسية.

٣. السعي الى التوجيه المهني من خلال المدرسة الاساسية والتعليم المهني وبرؤيا حديثة وجادة دون التمسك بالقشور والشكليات.

٤. تحسين دور مدرسة المتميزين ووضع الاسس والضوابط حتى يصبح ادائها يتناسب والاهداف التربوية المرسومة لها وايجاد مدرسة على الاقل في كل محافظة وحسب الكثافة السكانية والاحتياجات .

٥. ربط التعليم بالحياة الواقعية بهدف فهم الواقع والعمل على تطويره وتشجيع روح الابداع والخلق والاستفادة من تجارب العالم من اجل الافضل وباقل التكاليف وباقل الخسائر وافضل النتائج كذلك اصدار قراراً الزامياً التعليم ضمن نهاية المرحلة المتوسطة .

٦. الاهتمام بفتح مدارس ابتدائية للتلامذة المتميزين في مجال

أ- التربية الرياضية باعتبارها حاجة بيولوجية ونفسية واجتماعية وتربوية وفي الالونة الاخيرة اصبحت اقتصادية على المستوى المحلي والعالمي ايضاً اضافة الى ذلك ان الكثير من الاطفال (التلامذة) الذين لديهم ميل للرياضة او الموهوبين خاصة من بينهم يضطر الى ترك الدراسة من اجل ممارسة هواياتهم أي الرياضة وخاصة (كرة القدم) وبهذا الاسلوب نكون قد حققنا اشباع رغبة ذوي الميول للرياضة واستمرارهم في الدراسة في الوقت ذاته وبالتالي يكون قد اكتسبنا واهلنا لاعبين ومحكمين ومراقبين وحتى مزيعين محترفين وجيدين بعمر مبكر ومن ثم قد قلصنا في نسبة الرسوب والتسرب من المدارس الابتدائية والثانوية.

ب- الاهتمام بالمتميزين بالتربية الفنية منذ الصغر وفتح مدارس او صفوف خاصة بهم مثلاً الموسيقى والبالية والمسرح الفني والغنائي وكذلك في مجالات اخرى مثل الرسم والنحت والنقش على الخشب والخط وفن الخطابة ... الخ.

يبدأ العمل بالتدريب من اجل صقل مواهب التلامذة من الصغر ، وعندما يتم اكتشاف هذه المواهب ويشخص التلامذة من المتميزين على غرار مايجري على الطلبة من المتميزين في المدارس الثانوية في المواد الدراسية الادبية والعلمية .

تجري هذه الدراسة في المدارس الابتدائية او الصفوف الاولى من المدرسة الاساسية وتستمر حتى المرحلة الاعدادية، ويفتح المجال لهم في المرحلة الاعدادية وفي كلية التربية ومعهد الفنون الجميلة وغيرها من المؤسسات التربوية بهدف الحصول على فنانين كفوئين ومتخصصين مردود عملهم ايجابياً على الفرد والمجتمع.

من الجدير بالاشارة ان هذا المقترح بحاجة الى دراسة معمقة تشتمل على مدى امكانيات تشخيص ذوي الميول والمواهب في هذه الحالات خلال السنوات الاولى من المرحلة الابتدائية وفي الصفوف الثلاثة الاولى يجري تشخيصهم ونقلهم الى مدرسة المتميزين في المجال الرياضي والمجال الفني ومن الصف الرابع الى الصف السادس يتم تدريبهم وتدريبهم على كافة المجالات الرياضية وفي الفن بما يتناسب واعمارهم وامكانياتهم اما السنوات من الصف السابع الى الصف التاسع من المدرسة الاساسية يكون مجال اختصاصهم.

المبحث الثالث:

تقييم واقع تجربة المدرسة الاساسية في النظام التربوي.

اولاً: المقدمة :

اعتمدت اغلب دول العالم سابقاً التعليم الابتدائي اولاً كمرحلة من مراحل التعليم التي تمثل القاعدة العريضة في مراحل التعليم المختلفة ، ولكن وجد ان المرحلة الابتدائية ذو الست سنوات غير كافية لما يطمح اليه من تحقيق الاهداف الواسعة في مجال التعليم مثلاً المناهج بحاجة الى تطوير والفترة الزمنية غير كافية وان مرحلة الطفولة مهمة في اكتساب المعرفة من اجل تزويد التلاميذ بالقدر اللازم من المعارف والفنون والمهارات التي من المؤمل ان تسد حاجة التلميذ كأستجابة لمتطلبات الحياة المتفاعلة وارتباطها بالمراحل الدراسية القادمة ،في الوقت الحاضر بعد اتساع التطور العلمي والتكنولوجي الهائل وتطور وسائل الاتصال المعرفي حتى غدا العالم متقارب بمثابة(قرية صغيرة) كما يقال بحكم التطور السمعي والبصري والمقروء والمكتوب وبالتالي ازدادت الحاجة الى المعرفة وفي كافة المجالات وفي الوقت ذاته ظهرت مشاكل جديدة تتطلب زيادة الوعي اضافة الى ان الكثير من التلامذة الذين يnehون المرحلة الابتدائية لم يواصلون تعليمهم بالالتحاق في المرحلة المتوسطة وهذا يعتبر هدر مالي وهدر بشري ، حيث الكثير من هؤلاء يرتدون الى انصاف متعلمين اوشبه اميين ولا يكتسبون مهنة تؤهلهم لكسب مورداً معاشي يشبع الحاجة لهم ولاسرهم بالاضافة الى خلق قطاعات واسعة من انصاف الاميين يكون مردودهم الانتاجي ضعيف من حيث الكم والنوع ومردوده السلبي على الفرد والمجتمع.نتيجة لهذا تسعى المنظمة التربوية العالمية منظمة اليونسكو ومنظمة اليونسيف الى توجيه هذه الدول وخاصة البلدان النامية نحو تعليم ذو ابعاد استثمارية وليس استهلاكية بارتباط التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في بلدانها ومنها استخدام نظام التعليم الاساسي ذي التسع سنوات بدمج التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط لتقليص

التسرب وجعله الزاميا ومن اجل تزويد الطلبة بالقدر الضروري من القيم والمعارف والخبرات والمهارات العلمية تتفق وامكانات البلد وظروفه البيئية وتنوع تاهلات الطلبة حسب متطلبات المجتمع المنفتح على مختلف مراحل التعليم التالية من مرحلة الاعدادية بفرعيها المهني والاكاديمي وكذلك الجامعي ويجمع بين الجانب النظري والعلمي .

هذا لايعني الاستهانه بالتعليم الابتدائي بل بالعكس يبقى حجر الزاوية والقاعدة العريضة لكل مراحل التعليم المختلفة . الا ان التعليم الاساسي يساهم في تقليص الرسوب وذلك بالغاء الامتحان الوزاري للصف السادس الابتدائي ويقلص في تسرب الطلبة الذين اكملوا المرحلة الابتدائية ولم يلتحقوا في المرحلة المتوسطة عندما يكون التعليم الاساسي الزامي ومدة الدراسة فيه تمتد الى تسع سنوات.

بالرغم من الجهود الحثيثة والمتواصلة التي بذلتها وزارة التربية عبر مديرياتها العامة للتربية في المحافظات والمديريات العامة ذات التخصص والتي تصب في خدمة العملية التربوية وبهدف تطبيق الزامية التعليم الالزامي رقم ١١٨ لسنة ١٩٧٦ وتوصيل خدمات التعليم الى كل الاطفال من هم في سن التعليم الابتدائي والاهتمام بالكم والنوع للمراحل الدراسية المختلفة، الا ان التعليم الابتدائي وما يليه من التعليم المتوسط بوصفه الحالي لا يلبي الاحتياجات التعليمية الاساسية بما فيه من قصور ويتمثل بالاهدار (رسوب وتسرب) وعدم مواصلة البعض للدراسة والضعف الواضح في تدني المستوى العلمي نتيجة النقض في المهارات التعليمية التي تحتويها المناهج الدراسية في التعليم الابتدائي والمتوسط والتي ينعكس تاثيرها على مايليلها من مراحل تعليمية . هذا ظهرت الحاجة الى المدرسة الاساسية التي تربط لين محتويات ومكونات التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط من جهة وتلبي حاجة المجتمع من القوى البشرية المنتجة من جهة اخرى .

جدول () عدد المدارس وجنسها ونوعها ومدارس التعليم الاساسي

ت	المديرية العامة	عدد المدارس	جنسها		نوعها	
			بنين	ذكور	ذات الحلقة	ذات الحلقتين
١	بغداد الكرخ ١	٤	٢	٢	٤	—
٢	بغداد الكرخ ٢	٤	—	٤	٤	—
٣	بغداد الكرخ ٣	٢	١	١	٢	—
٤	بغداد الرصافة ١	١٤	٣	١١	٧	٧
٥	بغداد الرصافة ٢	٧	١	٦	٥	٢
٦	بغداد الرصافة ٣	٣	—	٣	—	٣
٧	نينوى	٤	٤	—	—	٤
٨	صلاح الدين	٢	٢	—	٢	—
٩	كركوك	٧	٦	١	٢	٥
١٠	ديالى	٥	٤	١	١	٤
١١	الانبار	١٠	٨	٢	٤	٦
١٢	بابل	٢	١	١	٢	—
١٣	كربلاء	٧	٥	٢	—	٧
١٤	النجف	٦	٥	١	١	٥
١٥	الديوانية	١٠	٨	٢	٢	٨
١٦	المتنى	٤	٣	١	٣	١
١٧	ذي قار	٥	٥	—	—	٥
١٨	واسط	١٠	٨	٢	—	١٠
١٩	ميسان	٨	٥	٣	—	٨
٢٠	البصرة	٨	٧	١	٢	٦
المجموع		١٢٢	٧٨	٤٤	٤١	٨١

ثانياً: تجربة المدرسة الاساسية في العراق:

حيث تشير المعلومات الاحصائية الى وجود ١٢٢ مدرسة اساسية لكلا الجنسين منها ٤٤ مدرسة للبنات و٧٨ مدرسة للبنين موزعة على المديريات العامة للتربية في المحافظات كافة (عدا منطقة اقليم كردستان) اعلى عدد من هذه المدارس في محافظة بغداد / الرصافة الاولى تمثل ١٤ مدرسة واقل عدد مدرستين في بغداد الكرخ الثانية والمديرية العامة للتربية في صلاح الدين والمديرية العامة للتربية في بابل . ونوع هذه المدارس على نوعين منها ذات الحلقة وعددها ٤١ مدرسة واخرى ذات الحلقتين وعددها ٨١ مدرسة. ان تجربة المدرسة الاساسية يفترض ان تكون تجديداً تربوياً في مجال اعداد التلامذة/ الطلبة ، ولكن في واقع الامر لم يجري تغيير لواقع المدارس التي اختبرت للتجربة مثلاً لم يجري تغيير في مناهج تلك المدارس بما يتناسب ومفهوم المدرسة الاساسية وبقيت مدارس دون تغيير سوى تغيير الاسم وعددها ٧٨ مدرسة وبنسبة ٦٤% اما المدارس الاخرى تكون على شكل ابتدائية ومدرسة قريبة منها مدرسة متوسطة معتبرين ذلك مدرسة ذي تسع سنوات وهذا اسلوب غير دقيق يستهدف الشكل فقط دون المساس بالجواهر ومن جهة اخرى افشال تجربة المدرسة الاساسية في حين التوجيهات الرسمية لنظام المدارس الثانوية يؤكد على .

من نظام المدارس المعدل :

((لوزارة التربية ان تختار عدداً من المدارس الثانوية باحد مستوييها او بالمستويين معاً لغرض اجراء التجارب التربوية فيها ويجوز فير مثل هذه المدارس التجريبية تحويل المناهج المتبعة واستعمال كتب مدرسية واساليب خاصة في الامتحانات على ان لا يؤثر ذلك في اهداف التعليم الثانوي العامة ولا في تاهيل الطلاب ومعادلة دراستهم بصفوف الدراسة الثانوية الموازية لصفوفهم " وفي ظل هذه التوجيهات لم يتم اعطاء اهمية تطبيقية كما ورد اعلاه في تطبيق التجربة كذلك عدم السعي الى التوسع في المدارس المهنية بمقدار حاجة السوق من الايدي العاملة الماهرة وخلق كوادر

واطارات من القوى البشرية المتوسطة للتأهيل في كافة المجالات الصحية والصناعية والزراعية والانشائية... الخ بحيث مقابل كل طبيب ٤-٦ موظفين صحيين ومقابل كل مهندس ٤-٦ من الفنيين كاطارات وسطى وعلى نفس المستوى في الزراعة وميادين التجارة والفنون الاخرى ويقابل الاطارات الوسطى اعداد من المنتجين المؤهلين في الجوانب الحياتية المختلفة وهكذا يتم التاكيد على انعاش المدارس الزراعية والصناعية والتجارية... الخ وذلك بربط تأهيل الصفوف الثلاثة الاخيرة من المدرسة الاساسية وهذا لايتعارض مع احكام نظام المدارس الثانوية المعدل المادة ٧ والتي تنص على ((يجوز احداث انواع جديدة من المدارس الثانوية حسب حاجات التنمية في الميادين الصناعية والزراعية والتجارة والفنون والعلوم الاخرى)) ص ٥٨٠ / الجزء الثاني/ التشريعات التربوية.

تجربة الدول في تطبيق مدارس التعليم الاساسي

اسم البلد وتاريخ التطبيق	مراحل الدراسة	مدة الدراسة	اهداف المدرسة الاساسية
١- الاردن	١- من الصف الاول حتى الصف الرابع المعلم يقوم بتدريس جميع المواد. ٢- من الصف الخامس الى الصف السابع يقوم بتدريس موضوع رئيسي بالاضافة الى تدريس موضوع اخر فرعي ٣- من الصف الثامن حتى الصف العاشر المعلم من خريجي الكليات والجامعات ويدرس الحاسوب في الصفين	تبدأ الدراسة من عمر ٦ سنوات ولمدة ١٠ سنوات من التعليم الالزامي	نمو الفرد المتعلم النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية والروحية واكسابه المهارات الاساسية، يكون التعليم شاملاً للمواد الانسانية والعملية يجمع بين النواحي النظرية والتطبيقية بهدف اعداد مواطن منتج وقادر على متابعة الدراسة وتنمية ذاته.
٢- اليمن ١٩٧٦	وظيفة المدرسة مواكبة التقدم والتكنولوجيا وفسح المجال امام التعليم الاساسي	عدة سنوات	بهدف تغير البيئة التعليمية التقليدية للنظام التربوي في سياق التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي بهدف نمو الفرد المتعلم نمواً جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً ويحب العمل

اسم البلد وتاريخ التطبيق	مراحل الدراسة	مدة الدراسة	اهداف المدرسة الاساسية
			ويحترمه وقادر على الانخراط في الحياة العملية وخدمة المجتمع الوطني الديمقراطي والاعتزاز بالوطن والشعب ومنجزاته
٣- الجزائر ١٩٧٧-١٩٨٠	يلتحق الاطفال من عمر سنوات وتتكزون المدرسة من ثلاثة اطوار: الطور الاول: من الصف الاول الى الصف الثالث. من الصف الرابع الى الصف السادس من الصف السابع الى الصف التاسع	تسع سنوات	كل طور مناهج معينة بالتقنيات وورش العمل ويتم اعداد المعلمين في المعاهد وكليات التربية وتم توفير المدارس لتلائم مع التعليم الاساسي

نظرة تاريخية عن المدرسة الاساسية عربياً ودولياً

اسم البلد وتاريخ التطبيق	مراحل الدراسة	مدة الدراسة	اهداف المدرسة الاساسية
٤- تونس ١٩٧٧	تشتمل الدراسة مدة اربع مراحل الصف الاول والصف الثاني والصف الثالث والصف الرابع الصف الخامس والصف السادس الصفوف الثلاثة الاخيرة السابع، والثامن والتاسع	٩ سنوات	مدة الالتزام الى الصفين السابع والثامن ثم الصف التاسع وقد تم الوحدات في خمس وحدات معرفية اللغة العربية، التربية العلمية، التربية التقنية، الفنية ويتم اعداد المعلمين في كليات المعلمين.
٥- مصر ١٩٨١	ينقسم التعليم الى قسمين:- الصفوف الثلاثة الاولى الصفان الرابع والخامس المرحلة المتوسطة وحدة الدراسة بها ٣ سنوات (ثلاث	٨ سنوات (من السادسة)	ابتداء من الصف السادس (المرحلة المتوسطة ٣ سنوات) يدرس فيها المجال

دراسة تحليلية عن واقع التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الدكتور/ موحان لعيبي

اسم البلد وتاريخ التطبيق	مراحل الدراسة	مدة الدراسة	اهداف المدرسة الاساسية
	(صفوف)		الاساسي للمجالات التجارية، الزراعي، الصناعي وتهتم مدارس التعليم الاساسي بمراعاة التكامل بين التعليم والعمل
٦-المغرب ١٩٨٥-١٩٨٦	تقسيم الدراسة على طورين:- الطور الاول :- لمدة سنوات ويضم ثلاث مراحل كل مرحلة فيها سنتان: التهيئة الى الطور الاول لمدة ٦ سنوات في التكوين المهني حسب ميول وقدرات الطالب الذهنية والعملية الطور الثاني :- يمتد الى ٣ سنوات ويؤدي الى قنوات التعليم الثانوي والعام واحدى تخصصات التعليم التقني	٩ سنوات (من السادسة)	يقبل التلاميذ بعمر ٦ سنوات في الصف الاول من مدارس التعليم الاساسي ، يكون تقويم الطلاب على صعيد المدرسة من قبل معلمهم في اطار امتحانات موحدة ويتم الاهتمام باعداد المعلمين والمدرسين.

الدول الاجنبية.

اسم البلد وتاريخ التطبيق	مدة الدراسة	اهداف المدرسة الاساسية
١- اليابان ١٨٧٠	٩ سنوات	يتم تزويد الطلبة بالمعلومات العامة فعلاً عن تمكين الطلبة من امتلاك مهارات التعليم الاساسية كالقراءة والكتابة والحساب والنشاطات التي يقوم بها التلامذة / الطلبة من حيث: أ- نشاطات مهنية ب- نشاطات كخدمات للبيئة ج- نشاطات انتاجية (زراعية) د- خدمات تنوعية (مثل زيارة المسنين والمعوقين وجمع التبرعات وتنظيف المنشآت) ويتم يقوم الطلاب من خلال الاختبارات الشفوية والتحريرية وتهتم اليابان بالمعلمين اهتماماً لانظير له في أي بلد من بلدان العالم من حيث اعادة تدريبيه او الامتيازات التي يحصل عليها.
٢- الهند ١٩٣٨	انشأت مدارس	تأثر التعليم في الهند بافكار المهاتما غاندي، فقد دعا الى انشاء

اسم البلد وتاريخ التطبيق	مدة الدراسة	اهداف المدرسة الاساسية
	خطة الدراسة في الصفوف الخمسة الاولى في اطار المجتمع المحلي ثم ظهرت مدارس ذات (٨) سنوات الا انها لم تنجح، ويعفى الطلاب عن الدوام اذا كانت المدرسة بعيدة عن مسكنه	مؤسسات تعليمية قومية تنافس المعاهد الحكومية وتستقطب الطلاب واعتبرت التربية العملية ذات اولوية مطلقة في التعليم وعليها تبني المعارف وتكتسب المعلومات
٣-السويد عام ١٩٥٦ ثم تطورت خلال الفترة من ١٩٦٢-١٩٧٢	٩ صفوف(سنوات) ثم اعيد تنظيم المدرسة الاساسية واصبحت مدة الدراسة فيها (١٠) سنوات الدخول في سن السابعة	يتم دخول التلميذ في سن السابعة ويستمر في الدراسة لثلاث حلقات تدوم كل منها ٣ سنوات وتنقسم الى :- أ- مدارس اولى. ب- مدارس وسطى . ج- مدارس عليا

ينقسم التلامذة فيها الى مجموعات حسب الجنس يتلقون الدراسة بها في النسيج واعمال الخشب والمعادن ثم المستوى الاعلى تصبح الموسيقى والفنون الجميلة والحرف اليدوية مواد دراسية اجبارية ، مع اعطاء المتعلم حرية اختيار نوع الحرفة التي يودون دراستها كل سنة ثم اصبحت مواد الاقتصاد المنزلي وتربية الطفل الزامية في السنوات الدراسية الثامنة والتاسعة ويشتمل الطور الاخير للصفوف السابعة والثامنة والتاسعة على مفردات اللغة القومية ولغة اجنبية والرياضيات والموسيقى.

اسم البلد وتاريخ التطبيق	مدة الدراسة	اهداف المدرسة الاساسية

كوبا ١٩٦٣	مدة التعليم الاساسي ٩ سنوات	بداية تطبيق التعليم الاساسي في كوبا لأول مرة في عام ١٩٦٣ حيث تم ارسال طلاب المدارس لجني قصب السكر لمدة ٣٠ يوماً بهدف الربط بين النظرية والتطبيق وبين الانتاج والعاملين في الانتاج .

ثالثاً:- بعد ان استعرض تجارب مجموعة من الدول العربية والاجنبية عن تاريخ اقامة المدرسة الاساسية من حيث محتوى المناهج والاهداف ومدة المدرسة الاساسية من حيث مدة الدراسة او عدد الصفوف وتوزيع هذه الصفوف على مراحل ولكل مرحلة دراسية اهداف محددة وارتباط هذه المراحل مع بعضها في اطار المدرسة الاساسية وارتباط المدرسة الاساسية بالمراحل القادمة وجميع هذه الدول اكدت على الزامية التعليم لمدة ما بين ٨-١٠ سنوات ودمج مرحلتي التعليم الابتدائي والمرحلة المتوسطة . كما انها اعطت اهمية للجانب المهني والعملية من خلال ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي وفي نفس الوقت قسمت الاهتمام للصفوف الثلاثة الاولى من (المرحلة الابتدائية) وبالتركيز على تعليم القراءة والكتابة والحساب اضافة الى النشاطات الفنية ، كذلك ربطت التعليم بالبيئة بهدف التعرف عليها وتطويرها في الوقت ذاته . كما انها ابرزت التقنيات وورش العمل في الصفوف الثلاثة الاخيرة من المدرسة الاساسية ذي التسع سنوات وتوفير اعداد الطلبة ليصبح كادر من المعلمين والمدرسين في كليات التربية ومعاهد المعلمين من اجل اعدادهم بما يتلائم والتعليم الاساسي وصولاً بالطلبة من تعلم المهارات الاساسية والمهنية والانتاجية ووصولاً في بعضها الى مساعدة الناس العزلة من المسنين والمعوقين خلال العمل والزيارات لدور العجز والمسنين (كما في اليابان) اما على مستوى المدارس التي طبقت فيها التجربة في المدارس العراقية باعتبارها مدارس اساسية والتي سبق الاشارة اليها، من اجل التاكيد على مدى نجاح التجريب يتطلب الاهتمام بتطوير نوعية المناهج وتحسين نوعية التعليم بعد تقسيم الصفوف التسعة الى مراحل مثلاً الطور الاول من الصف الاول الابتدائي وحتى الصف الثالث ابتدائي يجري التاكيد

فيه على امتلاك التلامذة التعليم الاساسي كالقراءة والكتابة والحساب بشكل يتناسب وامكانيات التلامذة من الناحية الجسمية والعقلية والعمل على زيادة نمو التلميذ من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية والروحية اما في الطور الثاني الذي يشمل ثلاثة صفوف من الصف الرابع وحتى الصف السادس وضع برنامج موحد لتعلم اللغة الانكليزية والرياضيات بصورة افضل واستعدادا في المواد الاخرى للنشاطات المهنية كخدمات للبيئة بعد التعرف واتقان سبل المحافظة عليها اضافة الى الاهتمام بالجوانب الانتاجية (الزراعية) وتربية الحيوان في مدارس الريف وفي نفس الوقت التأكيد على تعلم واكتساب المهارات الانتاجية(الصناعية) في المدينة وما يتعلق في البيئة المحلية وكل هذا يتعلق بمحتوبات المنهج بحيث يعطي مساحات وساعات دراسية عملية في الزراعة مثلاً لمدارس الريف اكثر منها في مدارس المدينة وبالعكس اعطاء فترة اكثر لتدريس مايتعلق بالمواد الصناعية لمدارس المدينة ايضاً اما الطور الاخير من الصف السابع وحتى الصف التاسع يتم التاكيد على المجالات الاساسية اضافة الى جوانب تتعلق في التجارة - الزراعة - الصناعة - النجارة - التدبير المنزلي والتربية الاسرية واكتساب خبرات تقيد في مجال الحياة اليومية كالبناء ، الخبابة ، الكهرباء، الحلاقة ... الخ

وابراز دور متميز لتعليم الحاسوب من حيث البرمجة ومايرتبط بالعمليات الانتاجية والصيانة للأجهزة ويجمع بين الجانب النظري والتطبيقي مع الاحتفاظ على هدف المواطن كمنتج وقادر على متابعة الدراسة حتى المراحل الدراسية العليا وتنمية قدراته الذاتية شخصياً وصولاً بالمواطن الذي يكمل المدرسة الاساسية ليستطيع ان يجد عمل كعامل ماهر او فني اذا كان يرغب بذلك يحب العمل وقادرا على الانخراط في الحياة العملية يؤمن بالديمقراطية ويعتز بالوطن والشعب ودون تمييز بين اللوان الطيف القومي والديني والمذهبي والطائفي والسياسي والتضحية من اجل الوطن ومن اجل المصلحة العامة هذه مجرد فكرة اولية عن مستقبل المدرسة الاساسية من الممكن

تطويرها بقدرات الكثير من الباحثين والمربين وذوي التجربة وصولاً بها الى الافق المشرق الذي تجني ثماره بعد ترسيخها كنظام تربوي قائم.

ونخصص نسبة اكثر من خريجي المدرسة الاساسية الى الجانب المهني وخلق اطارات وكوادر من الشغيلة لسد احتياجات السوق من الايدي العاملة الماهرة واختيار ذوي المستويات المتميزة للفروع الادبية والعلمية في المرحلة الاعدادية كذلك توجيه اكثر من ٥٠% من خريجي المدارس المتميزة الى الفروع الاكاديمية وخاصة الفروع العلمية وتوجيه غير القادرين منهم خلال الدراسة اليومية الى المدارس المهنية ولكن بدون اسلوب قسري يؤخذ به رغبة الطالب وذويه والمستوى العلمي لدية . كما يمكن اقتراح الغاء الصف الرابع العام بحيث يصبح رابع اعدادي ادبي / علمي/ مهني/ من صناعي زراعي... الخ والدراسة رابع علمي - خامس علمي - سادس علمي وكذلك لباقي الفروع .

رابعاً : اعداد الشعب في السنتين الدراسيتين ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ و ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ وحسب الجنس .

المرحلة الابتدائية .

السنة الدراسية				اعداد المدارس من الابتدائية في المحافظات وحسب الجنس				اعداد الشعب للمدارس الابتدائية في المحافظات وحسب الجنس			
				بنين	بنات	مختلطة	المجموع	بنين	بنات	مختلطة	المجموع
٢٠٠٤/٢٠٠٣				٢٨٥١	٢٥٣٨	٥٦٣٤	١١٠٢٣	٤٤٢٣١	٣٩٤٥٤	٤٩٤٥٤	١٢٩٤٧٩
عدا اقليم كردستان				٤٨	٤٢	٢٧٥٦	٢٨٤٦	٢٣٠	١٨٤	٣٨٨٠	٤٢٩٤
٢٠٠٥/٢٠٠٤				٣٠٨٠	٢٦٢٠	٥٤٢٩	١١١٢٩	٤٤٥٩٣	٣٦٣٥٢	٣٢٤٧٩	١١٤٤٢٤

يتضح من الجدول اعلاه ان مجموع مدارس البنين قد ازداد بمقدار (٢٢٩) مدرسة لسنة ٢٠٠٤/٢٠٠٥ عن السنة السابقة وكذلك الحال في مدارس البنات كان مقدار الزيادة (٩٢) مدرسة . وهذه الزيادة في عدد المدارس تتماشى وحاجة التحاق التلامذة لتطبيق الزامية التعليم الابتدائي في كل من مدارس البنين والبنات اما في المدارس المختلطة تلاحظ عكس ذلك فقد انخفض عددها من (٥٦٣٤) مدرسة وبمقدار (٢٠٥) مدرسة والتي تشكل نسبة مئوية مقدارها ٥١,١١ % من المجموع الكلي لمدارس البنين والبنات والمختلطة للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ ، في حين انخفض عددها الى (٥٤٢٩) مدرسة مختلطة وبمقدار (١٠٦) مدرسة ونسبة مقدارها ٤٨,٦٨ % للمجموع الكلي.

بالرغم من ان المدارس المختلطة تزيد على مدارس البنين والبنات وتتقارب مع مجموعها الا انها انخفضت في السنة الاخيرة (٢٠٠٤/٢٠٠٥) فان عدد المدارس المختلطة الواسع يعكس تجاوب السكان واسر التلامذة من كلا الجنسين .

من جهة اخرى ان تزايد عدد المدارس بمقدار (١٠٦) مدرسة لكلا الجنسين يدل على التوسع في الفتح الجديد من المدارس. وترافق مع تقلص في عدد المدارس المختلطة انخفاض في عدد الشعب المختلطة بمقدار (١٥٩٧٥) شعبة في حين ازداد المجموع الكلي للشعب أي من (١١٤٤٢٤) شعبة عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ الى ١٢٩٤٧٩ شعبة أي بمقدار (١٥٠٥٥) شعبة وان هذه الزيادة جاءت على حساب الشعب المختلطة حيث العدد متقارب ربما ناتج ذلك من توزيع شعب مختلطة على شعب البنين والبنات . وان نسبة هذا الانخفاض المتمثلة من (٤٩٤٥٤) لعام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ الى (٣٣٤٧٩) شعبة مختلطة لعام ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

ان الزيادة في عدد المدارس وعدد التلامذة مقارنة بين السنتين الدراسيتين ٢٠٠٣/٢٠٠٤ و ٢٠٠٤/٢٠٠٥ وزيادة في عدد الشعب ايضاً ولكن انخفاض في عدد المدارس المختلطة وبشكل قليل كل هذا يمثل ظاهرة ايجابية لما يتقبله لزيادة

معدلات الالتحاق اما انخفاض في عدد الشعب المختلطة من المرجح ناتج عن توزيع بعضها على مدارس البنين واخرى على مدارس البنات فاذا كان هذا الاجراء بمثابة حل يتماشى مع البيئة المحلية لمحيط المدرسة يعتبر اجراء لاضير فيه ولكن يجب ان لا يكون اجراء قسرياً وبافكار جاهزة مسبقاً.

اما بخصوص اقليم كردستان: - فان عدد المدارس المختلطة في المرحلة الابتدائية بلغت ٢٧٥٦ مدرسة وبنسبة ٩٧% مقابل ٤٨ مدرسة للبنين و ٤٢ مدرسة للبنات في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ عند التأكد من صحة المعلومات الاحصائية فان هذه الظاهرة تستحق الدراسة واستخلاص ماهو ايجابي فيها من الارتفاع الهائل للمدارس المختلطة حتى يمكن تطبيقها في باقي مناطق العراق .

ب- عدد شعب في المرحلة الثانوية حسب الجنس ولل سنوات الدراسية من ٢٠٠١/٢٠٠٢ ولغاية ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

ان عدد شعب المرحلة الثانوية للسنة الدراسية ٢٠٠١/٢٠٠٢ (لمدارس المرحلة المتوسطة ومدارس المرحلة الاعدادية) بلغ (١٧٩٤٨) شعبة لمدارس البنين و (١٢٢٢٦) شعبة في مدارس البنات اما الشعب المختلطة فبلغت (١٨٤٢) شعبة والمجموع الاجمالي للشعب وصل الى (٣٢٠١٦) شعبة وبنسب مختلفة منها ٥٦,٠٧ % لشعب البنين و ٣٨,١٨ % لشعب البنات و ٥,٧٥ % للشعب المختلطة .

اما شعب المرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ فهي كالآتي:
٢١٩٠٨ شعبة لمدارس البنين وبنسب مقدارها ٥٤,٢٧ % و ١٥٩٤٢ شعبة وبنسبة مقدارها ٣٩,٥٠ % لمدارس البنات و ٢٥١٦ شعبة وبنسبة مقدارها ٦,٣٣ % للمدارس المختلطة ان الفارق بين السنتين ٢٠٠١/٢٠٠٢ و ٢٠٠٥/٢٠٠٦ كان ٨٣٥٠ شعبة لكلا الجنسين والشعب المختلطة ايضاً وبزيادة مقدارها ٢٦,٠٨ % لصالح السنة الاخيرة فكانت الزيادة حسب الجنس كالآتي ٣٩٦٠ شعبة للبنين و ٣٧١٦ شعبة للبنات اما عدد شعب المختلطة فبلغت ٦٧٤ شعبة.

ان هذا التنامي في عدد الشعب ولكلا الجنسين والمختلطة يدل على زيادة في معدل نمو التحاق الطلبة في المرحلة الثانوية ولجميع الصفوف كذلك يعكس الزيادة في الفتح الجديد من الابنية والاجنحة الاضافية ولكن الظاهرة الايجابية ايضاً تنامي الشعب المختلطة في المرحلة الثانوية هذا يعني نحن مجتمع يمتلك رؤياً حضارية نحو المستقبل ولدينا مدارس موضع ثقة من قبل الاهالي والمجتمع المحلي كما يوجد فهم تربوي سليم من قبل المدرسة والاسرة نحو توجيه النشء والابناء وهذا التكامل وان كان بنسبة قليلة فانه يمثل نفس نابض بالتفاؤل وعلى المدرسة ان تلعب دوراً مؤثراً وفعالاً ومتكاملاً بالوسط المحلي بهدف خلق افضل انسان عراقي وبشخصية متكاملة قدر المستطاع.

خامساً : مدارس المتميزين

١- شرعت وزارة التربية باستحداث مدارس ثانوية للطلبة المتميزين منذ بداية العام الدراسي ١٩٩٠/١٩٩١ بدءاً من الصف الاول المتوسط بعد ان هيأت الوزارة المستلزمات المادية والفنية التي تتطلبها تلك المدارس من بنايات وملاك تدريسي جيد ومناهج تربوية مناسبة... الخ

اذ تم فتح مدرستين احدهما للبنين في بغداد / الكرخ والاخرى للبنات في الرصافة بواقع (١٢٥) طالبا لكل مدرسة واصبح كل مدرسة تحتوي على الصفيين للبنين الاول والثاني متوسط .وفي العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣ افتتحت الوزارة ثلاث مدارس اخرى للمتميزين بواقع مدرسة في الرصافة واخرى في الكرخ وثالثة في محافظة نينوى . وبلغ مجموع طلبة مدارس المتميزين الخمسة في بغداد ونينوى ٨٢٣ طالب وطالبة خلال العام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣.

نتائج تطبيق مدارس المتميزين للعام الدراسي ١٩٩٢/١٩٩٣ للدراسة المتوسطة ١١ طالبا وطالبة في تلك المدارس من بين ١٤ اعلى المراتب الاولى الاربع على مستوى البلاد وكانت نسبة النجاح في تلك المدارس ١٠٠% وحصل ١٩٢ طالباً على

معدل ٩٠% فما فوق من اصل ٢١٩ طالباً وبناء على تلك النتائج شرعت الوزارة في فتح مدارس المتميزين في بغداد والمحافظات.

فقد بلغ عدد مدارس المتميزين في الوقت الحاضر ٢١ مدرسة في بعض المحافظات وحسب الجدول المرفق منها ١٣ مدرسة في مديريات التربية بمحافظة بغداد وثمان مدارس موزعة على اربع محافظات اخرى مدرستين في كل من المديرية العامة للتربية (الديوانية، النجف، البصرة، ونيوى) ومجموع الطلبة في هذه المدارس بلغ ٩٠٠٩ طالبا وطالبة بينهم ٣٨٩٠ طالب و ٥١١٩ طالبة وعدد الشعب ١٥٣ شعبة. للبنين و ١٠٥ شعبة للبنات والمجموع الكلي للشعب ٢٥٨ شعبة . .

الاستنتاج :

يتضح ماورد اعلاه ان عدد الطلبة المقبولين قد تطور منذ التسجيل الاول للمدرستين الاوليتين أي ازدياد العدد ١٢٥ طالب وطالبة في عام ١٩٩٠/١٩٩١ وضمن السنة الحالية وصل ٩٠٠٩ طالب وطالبة وذلك بسبب النجاحات التي حققتها تلك المدارس.

٢- شروط القبول في المدارس المتميزين:

١- ان لا يقل معدل نجاح الطالب في الامتحانات العامة للمدرسة الابتدائية عن ٩٢% وان يكون مجموع درجاته ٧٦٠ فما فوق ولا تجبر الكسور .

٢ ان يقدم الطالب طلباً تحريراً لادارة مدرسة المتميزين مشفوعاً بموافقة ولي امره يتضمن رغبته في الانتماء للمدرسة ٣- يقدم مدير مدرسة الابتدائية تقريراً عن الطالب يتضمن معلومات عن قدراته المتميزة وتحصيله العلمي الى ادارة مدرسة المتميزين .

٤- يبدأ التقديم الى ادارات مدارس المتميزين بعد اسبوعين من ظهور نتائج الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية .

٥- يخضع الطلبة المتقدمون للقبول في مدارس المتميزين لاختبار القدرة العقلية (اختبار الذكاء) والاختبار التحصيلي في مواد (اللغة العربية ، العلوم، الاجتماعيات، الرياضيات، واللغة الانكليزية)

٦- يكون القبول في هذه المدارس وحسب الطاقة الاستيعابية المعلنة لكل مدرسة
٧- يقبل الطلبة المسرعون من الصف الخامس الابتدائي الى الصف الاول متوسط في مدارس المتميزين شرط حصولهم على معدل ٩٠% فما فوق في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية (حصراً).

- وقد ثبتت ضوابط انتقال الطلبة ويجوز انتقال الطلبة من مدرسة المتميزين الى الى مثيلاتها ولايسمح بنقل الطالب من المدارس الاعتيادية الى مدارس المتميزين ولكن يمكن نقل الطالب من مدرسة المتميزين الى المدرسة الاعتيادية وبشروط منها صحية رسوب الطالب والذي لا يحصل على معدل ٨٠% فما فوق في أي صف من صفوف الثانوية (من الصف الاول متوسط حتى السادس الاعادي) او ثبوت غشه في الامتحانات الفصلية او السنوية او العامة ولا يجوز له الدوام فيها.

- وضع مناهج مدارس المتميزين اضافة الى مناهج المدرسة الاعتيادية باضافة الى مادة اللغة الفرنسية ومادة الحاسوب واثراء المناهج التي تزيد من قدرة الطلبة المتميزين في النواحي العلمية والعملية وبما يتناسب مع امكاناتهم وقد تم طبع المناهج الاثرانية تلك واعتمادها في مدارس المتميزين والوزارة جاة في المستقبل لتطوير المناهج بالشكل الذي يؤدي الى رفع مستوى طلبة تلك المدارس علمياً وتربوياً.

نمونه هایی از آرایه های ادبی در شعر عراقی

دکتر نبیل کریم درویش

شیخ فخر الدین همدانی متخلص به عراقی از شاعران بر آوازه و بنام سدهٔ هفتم هجری است. عراقی از نظر بینش بیشتر در کنار شاعران عارف مسلکی قرار می گیرد به ((عارفان جمال پرست و عاشق بیشه)) شهرت دارد، این نکته افزون بر اینکه از آثار به جا مانده از وی به ویژه از کتاب لمعات او دریافت می شود، برخی از تذکره نویسان نیز صراحت بدان اشاره کردند. از جمله صاحب کتاب ((سلم السماوات)) دربارهٔ وی این چنین گفته است:

((.... و همگی اوقات با خرقة زهد و تقوی و عمامهٔ فضل و تقوی مادهٔ عشق و محبت پیموده و شیفتهٔ حسن و ملامت ساخته)) ((دیباجهٔ کلیات عراقی، ص ۱۰))

و اما دربارهٔ تاریخ حیات و حوادث زندگی شیخ فخر الدین، گفתי های فراوانی وجود دارد که از حوصلهٔ این مقاله بیرون است و به تناسب مقال، به اشاره ای پسند می شود. همهٔ کسانی که دربارهٔ تاریخ حیات عراقی سخن گفته اند، زادگاه او را در روستای ((کمجان)) از ولایت اعلم همدان دانسته اند و خود نیز چند بار به این موضوع در اشعارش اشاره کرده است. از حوادث مهم زندگی او باید از شعر او به قونیه و بهره گیری از محضر شیخ صدر الدین فوندی، آشیانی با مردان بزرگی چون شمس الدین ماردینی و شیخ سعید فرغانی و از همه مهمتر ((منظور نظر مولانا)) قرار گرفتن، یاد کرد. (صفا، ج ۱ / ۴، ص ۵۷۴)

زمان رحلتش را برخی از تذکره نویسان سال ۶۸۶ و برخی ۶۸۸ هـ. ق در دمشق نوشته اند. سعید نفیسی که یکی از مصممان کلیات اوست در مقدمهٔ خود به این کتاب سال ۶۸۸ را صحیح دانسته است. (کلیات عرقی، ص ۵)

از عراقی علاوه بر دیوان که مشتمل به غزلیات شورانگیز، قصاید، رباعیات و ترجیع بندهای وی است. مثنوی عشاق نامه یادنامه و کتاب لمعات نیز به یادگار مانده است. در این مقاله در پی آن هستیم که با تحلیل و نقد برخی از شگردهای شاعرانه عراقی به شیوه زبان ونحوه بیان وی نظر بیفکنیم و جایگاه و منزلت او را در میان شاعران و ادبیات فارسی زبان باز نماییم.

نظره بر جایگاه و منزلت عراقی در کاروان ادب فارسی

عراقی بدون تردید یکی از بزرگترین و هنرمندترین شاعران عارف مسلک قرن هفتم ادب فارسی است که در سال ۶۸۸ هجری، خرقة تهی کرده است. وی شاعری است که از نظر تاریخی در دوره ای زندگی می کند که با بزرگترین قطب های ادب فارسی یعنی حضرت مولوی (متوفی ۶۷۳) و جناب شیخ اجل سعدی (متوفی ۶۹۰) معاشر یا معاصر است. درخشش این خورشید های تابان جهان ادب را منور و پر نور کرده بود که ناگهان کوکبی دیگر که خواجه شمس الدین محمد حافظ شیرازی، باشد تابید می گیرد و چشم جهان ادب را خیره می کند و به خود معطوف می دارد. بنا بر این عراقی با چنین سرنوشتی و در چنین شرایطی در لایه لای ابن قطب های بزرگ ادبی وارد بازار شعر و شاعری می شوند. زمانی که به زبان اهل اقتصاد امروزی، بازار چنان اشباع است که جز برای مروایدهای یکتا، مروایدهای دیگر را خریداری نمی شود. در چنین شرایطی دشواری، عراقی با زبانی شفته و روان که با جاشنی اندیشه های بلند و والای عرفانی طعم حلاوت یافته است، عرض اندام می کند و نه تنها در معرض و کشور خود جایگاه رفیعی به دست می آورد که شهرت و معروفیت وی تا سوریه، قونیه مولتان، مصر و... نیز پراکنده می شود؛ بگونه ای که نام عراقی برای همیشه در کنا یا در صدد غزل سرایان عاشق یا عارفان عاشق غزلسرا، نقش می بندد. در ادامه این مقاله، با تامل بر روی آثار عراقی بویژه اشعار وی، در پی آن هستیم که تحلیل کنیم و ببینیم موفقیت عراقی بیشتر در کرد چه

مسائلی بوده است، آیا عناصر شاعرانه قوی در پذیرش و پسندیدگی آثار عراقی مؤثر بوده یا ساختار و فرم زیارتش تأثیر سخنان او را در چندان کرد؛ یا اینکه عناصر معنایی نقش بیشتر در جلب مخاطبان وی داشته است. آنچه در ابتدای امر بدیهی می نماید، این است که پسندیدگی يك اثر دابی درگرد يك عامل نمی تواند باشد و اغلب عوامل متعددی در این زمینه مؤثر می افتد، اما اغلب يك یا چند عامل نقشی اساسی و عمده تری دارد. آنچه درباره آثار عراقی به اختصار می توان گفت، این است که در میان آثار منظوم ادب فارسی دیوان عراقی او نظر زبانی یکی از ساده ترین و روان ترین آثار منظوم فارسی است. به این موضوع بیشتر کسانی که درباره سبك عراقی سخن گفته اند، اشاره کرده اند، چنانکه مرحوم دکتر صفا در این باره یادآور شده است که: ((عراقی عاشق دلسوخته ای است که سخنانش از سوز درون و شوق و کمال خویش حکایت می کند، کلامش ساده و استوار و استانه است)). (صفا، ۱۳۶۸ ص ۵۵۷)

یان ربیکا نیز در بیان چگونگی شعرهای عراقی، آنها را با اشعار مولوی مقایسه کرده و گفته است:

((اشعار عراقی در مقایسه با اشعار مولوی، از نظر قالب بسیار سلیس و فخیم است)). (یان ربیکا، ص ۱۱۳)

نگارنده بعد از تأمل بر روی اشعار عراقی بدین نتیجه رسید که شاید مهمترین ویژگی که بی تردید در پذیرش اشعار و جلب نظر مخاطبان وی کم تأثیر نداشته است. بدین ترتیب یکی از راههای که برای تحلیل و شناخت هنر شاعری عراقی پیشنهاد میشود و بنیان این مقاله هم بیشتر بر پایه آن استوار می باشد، این است که دیدگاه نقد ساختار گرایی، بهتر می توانیم هنر عراقی را تحلیل کنیم، برای این منظور می توان به موارد زیر اشاره کرد.

دستورمندی زبان عراقی

با اندك دقتی به روی اشعار عراقی این نکته دستگیر می شود که ساختار اشعار عراقی، بویژه غزلیات شور انگیزی وی را بیشتر جمله های مستقیم با ((دستورمند)) کوتاه تشکیل میدهند؛ بدین معنا که اغلب مصراعهای اشعار عراقی يك جمله دستورمند کوتاه هستند، ویا اندکی جا به جایی به صورت يك جمله کاملاً دستورمند ساده در می آیند. نکته مهم واعجاز گونه ای که واقعاً از هنرهای بزرگ وشاعرانه عراقی است.

این است که او با توانمندان شگرفی توانسته است، با استفاده از همین جمله های کوتاه وساده مضامین عالی ومشکل عرفانی وعاشقانه را با عظمت وظرافت بیان می کند. به بیان دیگر در دیوان عراقی در بیشتر وقتها همین جمله های ساده، مضامین والا ودوردست عرفانی را همراه با عواطف واحساسات گرم عاشقانه بر درش می کشند وبه راحتی از عهده گزاردن آن نیز بر می آیند. برای اثبات این موضوع می توان شواهد بسیاری از دیوان وی ارائه داد، برای نمونه ما توجه به ابیات زیر می توان به دستورمندی زبان عراقی وساختار ساده جمله ها با مضامین بلند عرفانی بی برد:

جانا حدیث شوق در داستان نگنجد

رمزی زراز عشقت در صد بیان نگنجد

جولانکه جلالت درکدی دل نباشد

خلوتگه جمالت در جسم وجان نگنجد

سودای زلف وخالت جز در خیال نماید

اندیشه وصالت جز در کمال نگنجد

در دل چه عشقت آید سودای جان نماید

در جان چو مهرت افتد عشق روان نگنجد

(دیوان، ص ۴۹)

تقریباً بیشتر دیوان عراقی چنین وضعی را از نظر زبانی دارد که الفاظ و جملات در نهایت سادگی و روانی است و ارکان جمله های در جای خود قرار دارند و جمله ها از نظرها ساختمان بیشتر ساده و کوتاه هستند. چنان که در نمونه بالا به خوبی ملاحظه می شود در مصراع اول به ترتیب منادا، فاعل و بعد از آن متمم و در نهایت فعل قرار گرفته است. و در مصراع دوم و مصراعهای بعد نیز تقریباً از انگوی فاعل + متمم + فعل، پیروی شده است. این ویژگی را در معروفترین غزل عرفانی عراقی که با مطلع:

نخستین باده کاندِر جام کردند چشم مست ساقی دام کردند

(دیوان، ص ۴۷)

آغاز می شود و ۱۵ بیت دارد، می توانیم به کمال ببینیم. جالب توجه است که در سراسر این غزل فقط دو مصراع دیده می شود که ساختار نیز مستقیم ندارند (مصراع اول بیت دوم مصراع اول بیت آخر). این دو مصراع نیز تنها با يك تغییر به صورت کاملاً دستورمندی می آید. نکته مهمی که در غزل یاد شده نظر را جلب می کند و شایان یاد آوری است، این است که عراقی در این غزل موفق شده پیچیده ترین و اساسی ترین مباحث عرفانی همچون ((سریان عشق در هستی))، معشوقیت خداوندی و ((تجلی حق)) را در قالب کلماتی بسیار ساده و بر بسامد که از عهده دیگران کمتر بر آمده است، بیان می کند.

شیوه واژه گزینی عراقی و بسامد واژه های بر کار در ساختار زبان او

نکته مهم دیگر که ساختار سخن عراقی مربوط میشود و باید در اینجا بدان اشاره کرد، این است که در ساختمان همین جمله های ساده نیز، عراقی سعی کرده از کلمه های ساده و پرکار برد و زبان استفاده کند، بگونه ای که در صد واژه های کم کاربرد و ناآشنا در دیوان عراقی بسیار کم است و این نیز در روانی و سادگی زبان از

نقش بسیار دارد. چنان که در غزل زیر مشاهده می شود، او با برگزیدن زبانی بسیار روان و دستورمند، با صمیمیتی خاص عاطفه و احساس خود را نسبت به معشوق در قالبهای واژه های بسیار ساده و بر بسامد بیان کرده است.

در این غزل می توان گفت که بیش از ۹۰٪ جزای کلام از نظر دستوری، سرجای خود نشسته اند و کوتاهی جمله ها و تراکم فعلها که خود از رمزهای سادگی زبان عراقی است، کیفیتی خاص به زبان وی بخشیده که کار تقلید را برای هر فرد دیگری بسیار دشوار می کند:

زاشتیاق تو جانم به لب رسید، کجایی؟

چه باشد از رخ خوبت بدین شکسته نمایی

نگفتم که بیایم، چو جان تو به لب آیده

زهجر جان من اینک به لب رسیده، کجاییه

منم کنون ویکی جان، بیا که بر تو فشانم

جدا مشو زمین این دم به نیست وقت جدایی

گذشت عمر و ندیدم جمال روی تو روزی

مرا چه ای و ندانم که با کس دگر آیی

کجا نشان تر جریمه که در نیایم

چگونه روی بنیمه که در زمان نیایی

چه خوش بود که زمانی نظر کنی به دل من

دلم زغم برهانی، مرا زغم برهانی

مرا زلطف خود ای دوست ! نا امید مگردان

کامیدوار به گوی تو آمدم به گدایی

فتاده ام چو عراقی همیشه بر در وصلت

بود که این در بسته به لطف خود بگشایی

(دیوان ، ص ۸۰)

شیوه ای که عراقی در واژه گزینی واحضار واژگان بر روی زنجیره گفتار برگزیده، شیوه پسنیدیده ای است. هر کس درپی این باشد که ببند عراقی برای بیان منظوره های خود پیش از چه واژه های بهره برده، یا نگاهی اجمالی به شعرهای او، بویژه غزلیاتش، در می یابیم که حوزه واژگان عراقی، به همان واژه های پرکاربرد وزنده زبان فارسی محدود می شود، یعنی مخاطب عرقی به ندرت با واژه ای نا آشنا برخورد می کند. کسانی که از دیدگاه نقد ساختار گرایی به آثار ادبی می نگرند، اغلب این ویژگی را بعنوان امتیازی مثبت ارزیابی می کنند.

((..... آنچه هنر اصلی يك نویسنده را تشکیل می دهد، تنها يك گستردگی واژگان به معنی عام کلمه نیست، زیرا با دست داشتن يك کتاب لغت بسیاری کسان می توانند دایره لغوی نگارش خویش را گسترش دهند. آنچه در این مقام اهمیت دارد، قدرت احضار کلمه هاست به تناسب نیازی بلاغی مؤلف در ادای مقصود خویش با تمام حواشی وسایه روشنهای معنایی کلمه)) . (شفيعی کدکنی، اسرار التوحید، ص ۱۷۳)

عراقی افزون بر اینکه واژه های پرکاربرد و آشنا را در دریافت زبان خود نشانده است، از به کاربردن واژه های گوش خراش که سبب دمندگی مخاطبان می گردد نیز پرهیز کرده است. به نظر می رسد عراقی در گزینش واژگان و ترکیبات زدوده وناب وسواس زیادی داشته است؛ بگونه ای که تقریباً در سراسر اشعار او با ترکیب دشور و ناآشنایی برخورد نمی کنیم. این ویژگی نیز بی تردید برای زبان عراقی امتیازی ویژه دارد وشاهد های نقل شده در این مقاله همه گویای این مطلب نیز هستند.

قافیه وردیف های فعلی ونقش آنها در روانی زبان عراقی

دستورمندی ساختار جمله ها در زبان عراقی، موجب شده که بر اساس سرنوشت زبان فارسی، فعلها در آخر جمله ها قرار گیرند، یعنی تقدیم و تأخیر اجزی کلام که در زبان شعری به ناگزیر روی می دهد، در زبان عراقی به حد اقل می رسد، به بیان دیگر زبان شعری عراقی از زبان نثر دستورمند فارسی فاصله چندانی نگرفته و این خود نشانی از توانمندی خاص وی بر زبان است. برای اثبات این نکته، نگارنده به صورت تحقیقی، این موضوع را در غزلیات عراقی بررسی کرده؛ نتیجه این پژوهش این بود که از مجموع ۳۱۳ غزل عراقی (براساس نسخه سعید نفیسی ۱۳۵۷)، ۱۰۱ غزل قافیه با قافیه وردیف فعلی هستند. شایان یادآوری است که این آماذ فقط غزلهایی را در برگرفته که همه ابیات آنها این ویژگی را داشته اند، در حالی که در بقیه غزلهایی که این ویژگی را ندارند ابیات فراوانی دیده می شود که باز قافیه فعلی دارند و ما آنها را در این آماذ دخالت نداده ایم.

تراکم فعل در زبان عراقی

یکی دیگر از مباحثی که در زمینه ساختار زبان عراقی، به عنوان يك ویژگی زبانی وی می توان از آن یادگرد و سهم زیادی در سادگی و روانی و در عین حال ایجاز کلام او دارد، تراکم بسیار زیاد فعلها در ساختار زبان اوست، تراکم فعل در هر زبانی به کوتاهی جمله می انجامد و کوتاهی جمله در دریافت راحت تر مطلب به مخاطب كمك می کند. كم اتفاق می افتد که عراقی در طول يك بیت وی، اغلب در سه یا چهار گروه و گاهی بیشتر فعل به کار رفته است به شاهد های زیر از این حیث توجه فرمایید.

دارم بی شکایت چون نشنوی چه گویم

بیهوده قصه خود در بیش توجه خوانمه

گرم که من نگویم لطف تو خود نگوید

کین خسته چند ناله هر شب بر آستانم؟

ای بخت خفته برخیز تا حال من بینی

ای عمر رفته باز آقا بشنوی فغانم

(دیوان، ص ۷۶)

و: عمرم گذشت ویک نفسم بیشتر نماند

خوش باش کز جفای تو این نیز بگذرد

آیی وبگذاری به من وباز ننگری

ای جان من فدای تو این نیز بگذرد

تراکم فعلها در زبان عراقی، افزون بر اینکه به سادگی و روانی زبان وی کمک بسیار کرده است، موجب شده که زبان وی از هر گونه حشو و زوایدی خالی بماند، بگونه ای که حذف يك واژه از ساختار جمله های وی در بیشتر جاها به انتقال معنی خلل می رساند، با چنین توصیفی به نظر می رسد زبان عراقی از سخت ترین و پاکیزه ترین صورتهای زبان فارسی باشد.

نقش برخی از عناصر موسیقی افزای در آثار عراقی

نقش برخی از عناصر موسیقی افزای در تأثیر سخن، بویژه شعر از مسائل بدیهی است (رك: سود ردیف شفیعی کدکنی، ص ۱۳۸ به بعد) هر قدر شاعر بیشتر بتواند از این عناصر کمک بگیرد و موسیقی سخن خود را بیشتر کند، بر ظرافت و تأثیر سخن خود افزوده است. موسیقی در شعر به طرقی مختلف صورت می گیرد که در منابع مربوط به چند دسته تقسیم شده است که بدین موضوع خوب توجه داشته سعی کرده از راه های مختلف موسیقی کلام خود را افزایش دهد و اما از میان گونه های مختلف عناصر موسیقی یاد شده در بالا، بی تردید مهمترین شیوه موسیقی افزایی عراقی، بویژه در غزلیات، و موسیقی کناری مربوط می شود. همانگونه

که بیش از این اشاره شد، حدود هفتاد در صد غزل‌های عراقی دارای ردیف هستند
آن هم ردیف هایی که همانند نمونهٔ زیر اغلب از يك کلمه تجاوز می کنند.

تا کی کشم جفای تدهٔ این نیز بگذرد

بسیار شد بلای تو، این نیز بگذرد

عمرم گذشت و يك نفسم بیشتر نماید

خوش باشد کز جفای تو این نیز بگذرد

ای دوست، تو مرا همهٔ دشنام می دهی

من می کنم دعای تو این نیز بگذرد

آیم به در گهت نگذاری که بگذرم

پیرامن سرای تو، این نیز بگذرد

بدین ترتیب می توان این نتیجه را گرفت که بخش بیشتر موسیقی زبان
عراقی، مدیون موسیقی کناری است، عراقی البته از راه های دیگر همچون آوردن
جناسهای گوناگون، آرایهٔ تکریر و نغمهٔ حروف با واج آری نیز موسیقی کلام خود
را تقویت کرده است. در ابیات زیر از يك غزل وی برگزیده شده، علاوه بر موسیقی
قوی کناری، موسیقی درونی نیز کمک برخی از آرایه های که در بالا اشاره شد،
تقویت شده است:

می روان کن! ساقیا! دم روان خواهیم کرد

بهر يك جرعه میت این دم روان خواهیم کرد

درپی درده، گزین جا درد سر خواهیم برد

ساغری بر کن که عزم آن جهان خواهیم کرد

کاروان عمر از این منزل روان شد ناگهی

چون روان شد کاروان، ما هم روان خواهیم کرد

(دیوان، ص)

علاوه بر مواردی که در بینهای بالا مشخص شده، تکرار صامت های ((ی)) و ((ن)) در بیت اول تکرار صامت های ((د)) و ((ر)) در بیت دوم موسیقی درونی را دو چندان کرده است. بحث درباره موسیقی زبان عراقی به فرصت بیشتری نیازمند است. در اینجا به منظور تحلیل ساختار زبان عراقی به همین اشاره پسنده می شود. مطالبی که تا کنون بیان شد همه به ساختار زبان یا به تعبیر دیگر شیوه زبان عراقی مربوط می شد، بی تردید مطالب دیگری هم به این موضوع مربوطند که برای پرهیز از دراز آهنگی سخن از طرح آنها خودداری می شود و اما در بخش دوم این مقاله بیشتر به طرح مباحثی می پردازیم که به شیوه ((بیان)) یا ترفندهای شاعرانه ای که عراقی به کمک آنها سخن خود را به کمال رسانده مربوط هستند، این شگردهای شاعرانه را می توان در دو دسته جداگانه بررسی کرد. دسته ای که به حوزه علم بدیع مربوط است و دسته ای که در حوزه علم ((معانی و بیان)) قرار گیرد. درباره میزان استفاده عراقی از عناصر علم بدیع می توان گفت که وی تمایل زیادی در به کار گرفتن آرایه های سخن از خود نشان نداده و خود را به تکلف نپنداخته است. اغلب موارد تا آنجا که طبیعت کلام ایجاب می کند. از آریه های همچون مراعات النظیر، تضاد، تلمیح، اقتباس و هماوایی بین حروف و کلمات استفاده می کند با غزلهای زیبای فراوانی در دیوان عراقی وجود دارد که حتی یافتن يك صنعت ادبی در آن کارش نیازمند است. برای نمونه به غزلهای که مطلع آنها در زیر نقل می گردد، توجه فرمایید:

بود آیا که خرامان زبرم باز آبی

کره از کار فروبسته ما بگشایی

و .. چو برقع از رخ زیبای خود براندازی

بگو نظارگیان را صلاحی جانبازی

(دیوان، ص ۷۶)

و... ماهرو یا رخ زمن پنهان مکن

چشم من از هجر خود گریان مکن

(دیوان، ص ۷۸)

البته گاهی نیز اشعاری در دیوان عراقی دیده می شود که صنایع ادبی فروانی در آن به چشم می خورد که تعدادشان کم است برای نمونه قصیده ای در مدح رسول اکرم(ص) دارد که آرایه های ادبی زیادی به علت تناسب موضوع در آن به چشم می خورد وتقریباً رنگ وبوی قصاید خاقانی را دارد:

عاشقان چون بر در دل حلقهء سودا زنند

آتش سودای جانان در دل شیدا زنند

بگذرند از تیرگی در چشمهء حیوان رسند

دم به دم برجان و دل آن جام جان افزا زنند

چون بر آب زندگی لب را بشوئید خضروار

بوسه بر خاک سرای خواجه بطحا زنند

رحمت عالم - رسول الله- آن گو قدسیان

بر درش لبیک اوحی الله ما اوحی زنند

(دیوان، ص ۵۰)

اما سبک رایج عراقی استفاده طبیعی و متعادل از آرایه های ادبی است تا حدی که جنبه تکلف هم به خود نگیرد، براد نمونه به چند بیت زیر توجه می شود:

چو عیسی عزم بالا کن برون بر جان از این بستی

میا اینجا که خرگیرند دجالان یونانی

(دیوان، ص ۷۹)

... جامی از میکده روان کردند

در بیش صد روان روان برخاست

... گر عراقی گفت انا الحق بیش مردم این زمان

بر ر دارش زغیرت ناگهان خواهیم کرد

(دیوان، ص ۲۳۸)

پس کم سواد سر زلف تو بختم به خیال

عاقبت چون سرزلف تو شدم سودایی

... خواهم به خواب در شدم از مستی آن چنان

کاواز مور بر نکند هم مرا زخواب

(دیوان، ص ۲۸۳)

تا او بود همه، نه جهان ماند و نه من

خود بشنود زخود لمن الملك را جواب

در بیت بالا همان گونه که ملاحظه می شود آرایه های چون تلمیح، جناس، مراعات النظیر، تکرار، تضاد واقتباس بدون تکلف بر روی محور سخن قرار گرفته اند و تقریباً در سراسر دیوان چنین اعتدالی را می توانیم ببینیم میزان بهره وری عراقی در کمال بخشیدن به سروده هایش از عناصر علم ((بیان)) یعنی استعاره، تشبیه، مجاز، کنایه، و چقدر است ؟ آنچه به اختصار در این زمینه می شود بیان کرد، این است که عراقی همانگونه که در استفاده و بهره گیری از عناصر علم بدیع خود را به تکلف نمی اندازد و آنگونه که سرشت زبان است، شعر می گوید؛ در بهره بردن از عناصر علم بیان نیز همین شیوه را دارد، اگر زبان عراقی شیوایی و شوری می باید، بیشتر مدیون سلاست، روانی، احساسات و عواطف عاشقانه ای است که از راه های دیگری به آن وارد کرده است. در پی پژوهشی که به منظور کشف میزان بهره وری عراقی از عناصر علم بیان صورت گرفت، این نتیجه بدست آمد که عراقی از میان عناصر علم بیان به نوعی استعاره که بدان استعاره مکنیه می گویند، علاقه بیشتری نشان داده و آن را با ظرافت و هنرمندی بیشتری به کار برده است. شاید علت

این امر هم این باشد که اشیا - همه- در نظر عارفی چون عراقی، جاندار وزنده جلوه می کند. در سراسر غزل زیر که بعنوان نمونه برگزیده شد واز معروفترین غزلهای عراقی است، استعاره مکنیه انسان مداد به زیبایی به کار گرفته شده است. عراقی در این غزل به عشق شخصیت بخشیده وانجام همه کاریهای بزرگ را پرکردن نهاده است.

عشق شوری در نهاد ما نهاد جان ما را در کف غوغا نهاد
داستان دلبران آغاز کرد آرزوی در دل شیدا نهاد
قصه خوبان به نوعی باز گفت آتش در پیرو ودر برنا نهاد
رمزی از اسرار باده کشف کرد را زمستان جمله بر صحرا نهاد
عقل مجنون در کف لیلی نهاد جان وامق در لب عذار نهاد
بهر آشوب دل سودائیان خال فتنه بر رخ زیبا نهاد
فتنه ای انگیخت شوری درفکند در سرا و شهر ما چون با نهاد
جای خالی یافت از غوغا و شور شور و غوغا کرد ورخت آنجا نهاد
نام و ننگ ما همه بر باد داد نام ما دیوانه ورسوا نهاد
چون عراقی را در این ره خام دید جان او بر آتش سودا نهاد
همچنین در غزل زیر، عراقی استعاره های مکنیه زیادی به کار برده است:

راحت سر مردمی ندارد دولت، دا همه می ندارد
زاحسان زمانه دیده بر دوز گو دیده مردمی ندارد
از خوان فلك نواله کم پیچ گو کرده گندمی ندارد
با درد بساز از آنکه درمان یا جان تو محرمی ندارد
در تار حیات دل چه بنبده چون بود تو محکمی ندارد

همانگونه که بیتهای بالا ملاحظه می شود، در بیشتر مصراعها، يك استعاره مکنیه به کار گرفته است ودر گونه خودش به نظر می رسد عراقی نو آوری کرده

باشد، همچنین موارد زیبایی از این کاربرد را در غزل‌های که مطلع آن در زیر آورده می شود، می توان دید:

به يك گرشمه که چشمت بر ابروان انداخت
هزار فتنه وآشوب در جهان انداخت
چو آفتاب رخت سایه بر جهان انداخت
جهان کلاه زشادی بر آسمان انداخت
وباز هجر یار دامانم گرفت باز دت غم گریبانم گرفت
علاوه بر تشخیص که در شعر عراقی به گونه ای بسیار زیبا تقریباً فراوان به چشم می خورد و خود نوعی استعاره مکنیه محسوب میشود. اضافه های استعاری نیز کم و بیش در شعر عراقی دیده می شود که برخی جنبه ابداعی دارد برای نمونه:
گرد سرگوی خال می کرد خاک در او به دیده می مال
و: مشو، مشو، مشو زمن خسته دل جدا ای دوست
مکن مکن به کف اند هم رها ای دوست
و: پای چون روح القدس بر دیده صورت نهیم
آتش از سوز دل سنگر آدم زنیم

همچنین:

در جهان هر که زخاک در او سرمه نکرد
دیده بخت بدش اعمش واعمی بیند
و: بیش چشم ضمیر حق بینش در جهان هرچه نا پدید پدید
ترکیب‌های از قبیل ((گوی خال))، ((دیده کف انده))، ((دیده صورت))،
((دیده بخت)) و ((چشم ضمیر)) و که اغلب بدیع و دارای جنبه عرفانی نیز می باشند، در دیوان عراقی زیاد به چشم می خورند، این نوآوری و تازگی در ترکیبات

های اضافه تشبیهی نیز که کار بردش در زبان عراقی گسترده تر است، به چشم می خورد، برای نمونه:

ناخورده دلم شراب وصلت از دردی همه در خمارست
و: چو آفتاب رخت سایه بر جهان انداخت

جهان کلاه زشادی بر آسمان انداخت
و: خرمن هستی به باد بی نیازی در دهیم

دست در غزاک صاحب همت اعظم زنیم
جذبه ای تا برگشم جان را زقعر جاه تن

جرعه ای تا افکنم خود را به دریایی
و: زآفتاب نظرت برسر او سایه فکن

تا مگر بر مکی سایه عنقا بیند
همانگونه که قبلاً اشاره شد. عراقی در محدوده مجازها، از استعاره مکنیه هم از نوع اضافی و هم از نوع غیر اضافی آن بیشتر بهره برده است. گاه گاهی نیز استعاره های مصرحه ای که اغلب از نوع مصرحه مجرد می باشند، در شعرش دیده می شود که جنبه بدیعی زیادی در آنها به چشم نمی خورد؛ نمونه را:

زخواب نرگس مست تو سر گردان برخاست
خروش وولوله از جان عاشقان برخاست
و: کی بینم چهره زیبای دوسته

کی ببویم لعل شکر های دوست
و: همچو چشم دوست بیمارم، کجاست

شکری زان لعل جان افزای دوست
و: این آتش من به آب بنشان

وز آب من آتشی بر افروز

بعد از استعاره که مهمترین ابراز بیانی در اشعار عراقی است، نوبت به تشبیه می رسد؛ رایج ترین نوع تشبیه در دیوان عراقی، همان اضافه های تشبیهی است که بیشتر نیز به آن اشاره شد. نمونه های دیگری از تشبیه نیز در دیوان عراقی دیده می شود که نوع تفضیل و مضمیر آن زیباتر و چشمگیر تر است، برای نمونه:

عشق سیمرغی است گو را دام نیست
در دو عالم زو نشان و نام نیست
و: گل گر زرخ تو رنگ ناورد
رنگ رخس آخر از چه زیباست
ورنه به جمال تو نظر کرد
چشم خوش نرگس از چه بیناسته
ور سرو نه قامت تو دیدست
تا یافت بنفشه بوی زلفت
مارا همه میل سوی صحراست
ابزار بیانی دیگر که عراقی که گاهی از آن بهره برده، کنایه است، کاربرد این ابزار نیز چندان گسترده نیست و اغلب از نوع کنایه های بر کاربرد می باشد که عراقی تصرفی نیز در آنها کرده است؛ برای نمونه:
دو اسب بیک نظر می دوانم از چپ و راست
به جست و جوی نگاری که نور دیده ماست
و: باد می پیمایم و بر باد عمری می دهم
ورنه بر خاک در تو ره کجا یابد صبا ؟
چون ندارم همدمی باباد می گویم سخن

چو نیابم مرهمی از باد می جوی شفا
آتش دل چون نمی گردد به آب دیده کم
می دمم بادی بر آتش تابتر سوزد مرا
تا مگر خاکستری کردم به بادی برشوم
وراهم زین تنگای محنت آباد بلا
یا: بس که سودای سرزلف تو بختم به خیال
عاقبت چون سرزلف تو شدم سودایی
و: مستم کن آنچنان که ندانم که من منم
خود را دمی مگر به خرابات افکنم
فارغ شوم زشعبده بازی روزگار

زین حقهء دو رنگ جهان مهره بر چنم
آنچه بیان شد، نظری اجمالی بر شیوهء زبان ونحوهء بیان فخر الدین عراقی
بود؛ بی تردید هر کدام از مدخلهای مطرح شده را می توان با دقت نظر بیشتری
مورد پژوهش وجستجو قرار داد.

نتیجه گیری

از مجموع یافته های این مقاله می توان به نتیجه های زیر دست یافت:
الف: تمایز و شأن عراقی در میان شاعران فارسی زبان به نظر نگارنده به و من زبان
دی مربوط است؛ بدین معنا که عراقی موفق شده دریافتهای وشهودهای عمیق
عرفانی خود را همراه با عاطفه واحساس قوی، در قالب زبانی بسیار ساده،
روان ودستورمند در اختیار مخاطبان قرار دهد. بدین ترتیب زبان عراقی
نمونهء بسیار عالی زبان ساده وبی آلایش فارسی است که کلام، تکلفی به کار
نرفته است که کلام رنگ طبیعی خود را دارد ودر آراستن ومخیل کردن کلام،
تکلفی به کار نرفته است.

ب: در موزهٔ ادب بارسی کمتر کسی به اندازهٔ عراقی توفیق یافته مطالب بلند و عمیق عاشقانه و عارفانه را در ساده ترین شکل زبان فارسی بریزد و هیچ کس را جز عراقی سراغ نداریم که مضامینی انتزاعی و روحانی چون تجلی و جلوهٔ خداوند آفرینش هستی، وحدت وجود و ... را که سرشتی و پیچیده دارند، به این سادگی بیان کند.

ج: برجسته ترین ویژگی زبان عراقی. بویژه در غزلیات، ساختار نثر مستقیم داشتن است که بیشتر سادگی و روانی زبان وی در گرو آن است. افزودن بر این دایرهٔ محدود واژگان و بهره گیری از واژه های نا آشنا، برکار برد و گوش نواز از مهمترین ویژگی زبان شیخ فخر الدین عراقی است.

د: مهمترین ابزار مخیل ساز کلام در دیوان عراقی، استعاره مکنیه به ویژه نوع خاصی ویژه از آن ((تشخیص)) نامیده می شود، است. البته اضافه های تشبیهی و گونه های دیگری از تشبیه، همچون تشبیه تقضیل و تشبیه مضمّر هم فراوان دیده می شوند. همچنین گونه های مختلف کنایه را نیز عراقی با ظرافت به کار برده است.

منابع

۱. ربیکا، یان، ادبیات ایران در زمان سلجوقیان و مغولان، ترجمهٔ یعقوب آرژند، تهران، گستره، ۱۳۶۴.
۲. شفیع کدکنی، محمد رضا، صور خیال در شعر فارسی، چاپ سوم، تهران، آگاه، ۱۳۵۸.
۳. -----، موسیقی شعر، چاپ پنجم، تهران، آگاه، ۱۳۷۶.
۴. صفا، ذبیح الله، تاریخ ادبیات در ایران، ج ۳/۱، چاپ ششم، تهران، فردوس، ۱۳۶۸.
۵. عراقی، شیخ فخر الدین ابراهیم، کلیات عراقی، مقدمه و حواشی از م. درویش، چاپ پنجم، تهران، جاویدان، ۱۳۶۸.

۶. -----، کلیات با مقدمه وتصحیح سعید نفیسی، چاپ هشتم، تهران، سنایی، ۱۳۵۷.
۷. محمد بن منور بن ابی شعید بن أبی طاهر بن أبی سعید میهنی، اسرار التوحید، مقدمه ، تصحیح وتعلیقات محمد رضا شفیع کذکنی، چاپ اول، تهران، آگاه، ۱۳۶۶.

SPIRITUAL UNDERCURRENT IN THE POEMS OF
ROBERT FROST

M.Wakeel Shaikh

ABSTRACT

Robert Frost is the most attractive and inspiring poet among his readers due to his simplicity and deep philosophy. His life was full of sufferings, therefore, he turned to the writing of poetry as a kind of consolation. For him, **“Poetry is a momentary stay against confusion.”** He wrote many poems. All his poems are subjective, personal, loaded with emotion but there is fundamental seriousness in his poems. He maintained the equilibrium of both emotion and reason. From a study of his poems we can understand much about his views on man, God and nature.

Frost is widely known for his regionalism, realism, naturalism and symbolism. Apart from these he has been acclaimed as an agnostic by many of the critics. He has been acclaimed so due to his repeated themes of fear, lostness and loneliness. Through the analysis of his poems it is found that there are strong

undercurrents in the poems of Frost which reveal that he believes in the existence of God.

The present paper is an attempt to focus on the spiritual aspect found in the poetry of Robert Frost.

INTRODUCTION :

Robert Frost is not just a pastoralist, naturalist, a short story writer in verse and a regionalist to highlight the rural and pastoral setting of New Hampshire. He is deeply involved in solving the puzzle of existence. Like all other existential philosophers, he is engrossed in analyzing the dilemma of man who is thrown in the midst of conflicting and contradictory options. Man is then compelled to make his own choice by asserting his individualism despite the fact that he is the member of the society which inhibits his freedom with the mesh of conventions, traditions, rules and regulations.

Individualization had brought about a breakup of commercial life and the growth of cities had meant the huge collection of individuals as separate atoms, each atom simply a slave of a machine or a tool in

the complex process of production or of organisation. The situation was intolerable and voices were raised by many a thinker against this depersonalisation of the human individual. At this time Soren Kierkegaard¹ outlined his philosophy of being or the meaning of man's existence. Man has to balance his two relationships vital for his real being his relation to other men in society and his relation to God who is so high and remote from him that he has to make a leap to Him by his unceasing faith.

According to Jean Paul Sartre², human beings are born into a moral and metaphysical void, there is no plan for their lives, no definition of their essential being. He posits the idea that man is alone in a Godless universe, he has no reality if he unthinkingly follows social laws or conventions, suffering, anguish and despair. In his loneliness he may become what he wishes by the exercise of free will. The burden of Hamlet's problem '*to be or not to be*'³ is the burden of every man. Hamlet's answer is to take up the sword against a sea of troubles and end them or end oneself. On the other hand Kierkegaard has stressed

the idea that in God man may find freedom from tension, for in Him, the finite and infinite are one. In this extreme despair the modern world was groping in darkness to hold on to a soccours of faith searching for landmarks or milestones on which to lean during his sojourns.

When Frost came to New England to settle the region was in a time of declining prosperity. New England was becoming more and more urban and industrialized as more people were migrating to the cities. The depopulation of the countryside generated considerable stress and strain. People were caught up in a grim struggle for existence and the future seemed insecure and uncertain. It is this background of social and economic disturbance which conditioned Frost's views of life.

As a true prophet Frost diagnosed and understood the spiritual malady of the age and wanted to interpret the age to itself. His natural world provided the solution wherein he could diagnose and instill awareness among direct suggestions. Each of his poems has a definite moral.

He does not write for art's sake alone. He is a poet with a purpose. His purpose is to make the reader think about the realities of life. He himself said, "I'm not undesigning"⁴. His best pictures are packed with experience. He selects an object, an animal, a person, an incident or whatever other things he likes and makes it a symbol of something else which is larger or deeper than itself. He proves through logic and like an accurate scientist gives minute details their due value.

During his manhood the whole world was shaken by two major and several minor wars. Almost all the writers were influenced by these events. The whole literature was full of current problems. Frost was a contemporary of T.S. Eliot, W.B. Yeats, Auden and Ezra Pound. Instead of following their method he selects a different road to maintain his identity. After Darwin's theory only a few remained still strongly rooted to their spirituality. As a pragmatic poet Frost feels that total selflessness seems less easy for a modern man because of the growing materialism. He is considered a pragmatic because his poems are not

overtly spiritual or religious, they tell us the practical rules of everyday life.

Regionalism, naturalism, ruralism or realism are only the sources of his symbols. His main concern has been human feelings and aspirations. He reminds us our place in the universe and our interdependence with the rest of the creation. He wants to solve the puzzle of existence. He tried to find the meaning of suffering and thereby tried to indicate the ways of God. Life is struggle and those who have happiness as a goal are going to find disappointment. He believed that suicide or escapism were not permanent solution to avoid the struggle for survival.

The universal spirit or as Yeats called the '*Spiritus Mundi*' is reflected in the helplessness and loneliness of man in the vast cosmos. Frost brings out clearly man's inability neither to go for nor to go deep. The soul's longing to understand the reality of God is common in the human race. His faith condemned the interpretation of religion in terms of science. His was the unquestionable faith in the literal truths verbalised in the Bible. He advocates

that we must have faith in God.

BASIC CONCEPTS OF HIS POETRY :

Robert Frost was born in California on March 26, 1874. He lived a life span of more than eight decades and died in 1962. It was an age of confusion, bewilderment and disillusionment. His own life was full of struggles and problems. His father's death in his childhood, his sister's insanity, his children's death, his own illness and financial problems affected his life a lot. His parents had temperamental clashes which resulted in anxiety and dissonance in his mind. Therefore, he started writing poetry to escape himself from such confusions for sometime.

He arranged his poems in such a manner that they help the reader to draw his physical, mental and spiritual growth. Though his life is a depressed one, he is strong enough to accept the world as it is. He meets actuality with direct approach and open eyes. His poetry reflects the experiences of everyday life both joys and sorrows.

After the world wars the people were shocked in general by the futility of conventional

theories. Imperialism, cruel racialism. greedy and exploiting, colonialism and ill advised socialism or communism dominated the scene. Religion and philosophy seemed out of date and obsolete. The wars disrupted the peace, calm and complacency of the people. Science and technology has reduced man to a total stranger in a cosmic environment. Forms of experience such as the aesthetic, the moral and the religious were constructed as man's innate desire to escape from a forbidding reality into a realm of fantasies and dreams.

In such critical period of conflicting theories pragmatism proved to be more useful. Pragmatism is a belief or a theory that the truth or value of a conception or assertion depends upon its practical bearing upon human interests. Most of the poems written by Frost seem as founded upon the theory of pragmatism. For example in *Birches* he says :-

**“Life is too much like a pathless wood,
Where your face burns and tickles with the
cobwebs.**

Earth is right place for love,

I don't know where it is likely to go better."

Frost is mostly considered a pragmatic mainly because his poems are not overtly spiritual, metaphysical or religious. They tell us the practical rules of everyday life and human interactions. His poems have been acclaimed for their, "*downright knowledge, their vivid observation and most important their rich enjoyment of all kinds of practical life.*"⁵ He was bitterly aware of human helplessness in the vast universe and tries to solve this problem in a pragmatic way.

Both Wordsworth and Frost are deeply concerned with the common man but while with Wordsworth it is the poet who is concerned with the common man, with Frost it looks more like the common man being concerned with poetry. Frost's preference for the rural has altogether a different implication for his poetry. The simplified situation which rural living offers, becomes for him the poetic occasion to dip deeper into our own nature and into the nature of the universe we inherit.

Poets from all over the world and of every time

have felt the powerful influence of nature. For Frost its solacing influence alone is not its charm. Nature's scenes led him to meditations of the present issues. In *Mending Wall*, Frost's intention is to portray and explore the many different and paradoxical issues it involves. Man cannot live without walls and boundaries, yet he resents all bounds and is happy at the downfall of any barrier.

In being a pragmatist Frost tends to be an agnostic. He does not affirm his faith in the existence of God. Yvor winters termed Frost "*a spiritual drifter*" trusting in the "*rightness of impulse*," he saw him as an Emersonian who has become skeptical and uncertain asserting that "*his relativism, apparently since it derives from no intense religious conviction has resulted mainly in ill-natured eccentricity and in increasing melancholy.*"⁶

His poem *Acquainted with the Night* deals with the feeling of loneliness which one has when walking late at night in a strange city but it symbolically deals with the poet's loneliness in a strange and obscure world and the clock which tells him that the time is

neither right nor wrong, is a symbol of melancholy. Hyatt Howe Waggoner had placed Frost in the camp of *"Humanistic idealism turning him somewhat " an agnostic in respect to the orthodox Christian creeds."* After Winters, Joseph Warren Peach called Frost a skeptic, who has nevertheless *" a very firm set of test of preferences of values to which he is loyal."* George W. Nitcher faults him for an incompleteness of vision. He holds that, *"Frost's world is fragmentary and meaningless – fragmentary because meaningless."*⁷ 'The Road Not Taken' is one of the poems of Frost whom one might call a spiritual drifter. It depicts the confusion which prevails in modern life. The modern man does not know which way to go and it is difficult for him to make a choice of the means he should adopt in order to come out of the present impasse.

The view of human nature which we have seen Frost to hold is one that must lead of necessity to a feeling that the individual man is small, lost and unimportant in the midst of a vast and changing universe.

As vain to raise a voice as a sigh,

*In the tumult of free leaves on high,
What are you in the shadow of trees,
Engaged up there with the light and breeze.*⁸

He can't decide whether to go or to stay and the result is uncertainty and increasing melancholy. This difficulty is in *Tree At My Window*.

Frost sees his own mind as similar to the vague dream head of the tree, the thing next most diffuse to cloud and the feeling of the poem is one of melancholy, longingly to share the dreamlike experience more fully. The Poem *Mowing* deals with the same subject. It describes a meadow which is being abandoned and is about to be taken over by the wild flowers.

"*Love and a Question*" is the first of many unanswered questions. The ultimate thing in the poem is not that bridegroom's question goes unanswered but that in terms of the situation the question is unanswerable. The stranger's request is - "Autumn, yes, winter is in the wind."

His request is made, "*with the eyes more than the lips.*" The bridegroom is sympathetic and is willing to

give him food and shelter. But he is being asked to sacrifice privacy. The poem dramatizes genuine hesitation, indecision and demonstrates that there are questions which have no 'correct' or 'right' answers. Frost often refuses to give final and absolute answer. Yet despite his skepticism, he has not developed negative attitude towards life.

Frost proposed for himself in *The Lesson For Today*, "I had a lover's quarrel with the world." This Lover's quarrel is his poetic subject and through his poetry there are evidences of this view of man's existence in the world. There are good reason for quarreling with the world, much of the world is evil and the evil had better be recognised and taken seriously. If the quarrel can be reduced to a lover's quarrel it is not serious. A great poet judges the tragic subject completely both rationally and emotionally. But Frost advises us to turn away from serious topics and for the greater part he confines himself to minor topics. The poem *A Serious Step Lightly Taken* implies that serious steps ought to be taken lightly. *The Time Table* deals with Frost's

retreat from the serious subject.

“These views are sure to be a hindrance to self development and they effectually cut Frost off from any really profound understanding of human experience whether political, moral, metaphysical or religious.”⁹

The existence of humour in serious poetry does not betray a lack of seriousness but the presence of balance, the presence of an awareness of actualities, of complexities of actual existence. In *Mending Wall*, Frost’s humour demonstrates his sense of balance, his awareness of actualities of the complexities of existence.

Frost was a pragmatic who neither lost his head nor slipped off his feet in being sentimental. His saving humour balanced him to accept the hardships of life.

In the *Masque Of Reason* Frost presents God in a familiar fashion which made critics to consider the poet as a cynic rejecting God because of his cruel injustice to man. The poem *Desert Places* suggests that man is alone not only on earth but also in the

universe. *The Most Of It* represents a momentary insight into the vast and brute indifference of nature. In *Build Soil* Frost gives very valuable examples where the conflict between the self and the society can be seen.

“Steal Away And Stay Away”

The poem *Dust Of Snow* was originally called one of “*nature’s favour.*” Even in these moments of favour we shall always find the barriers which cannot be crossed. In “*Home Burial*” there is a sad lack of communication between the husband and wife. The shadow of their dead child is the barrier which divides them and alienates them from each other. He never links himself with nature in metaphysical kinship but views it as an alien. Unlike Wordsworth, Frost believed that a wide gulf separated man from nature and spirit from matter. Though barriers and alienation loom large in the poetry of Frost. It does not mean that he is against democracy or brotherhood of man. In these poems he tries to analyse the reason for modern psychological problems. He believed that these barriers serve as

framework for mutual understanding and respect. Distance must be maintained, amicable human relationship is possible only in this way. In *Mending Wall* he says : -

“Good fences make good neighbours.”

A wise person knows that a wall is a point of reference, a touchstone of sanity and that it must not only be maintained but respected as well. As he grows he understands himself more and as he understands himself he also understands more of the world and of his fellows with which he is in conflict.

The poem *The Mountain* suggests the conflict between faith and investigation. The farmer whom the poet meets is very practical. He hopes that there is a spring but has not seen it because : -

*“But what would interest you about the brook,
It’s always cold in summer warm in winter.”*

The rational man wants to be pragmatic and declines from climbing the mountain to investigate,

‘Twouldn’t seem real to climb for climbing.’

Because of the above mentioned practice people consider him as a pragmatic but the practical

precepts given by him to live the life do not pertain only to the mundane materialistic world. He preaches the saving social virtues which build up marriages, families, societies and nations. He was concerned with philosophical matter though in a random way. "His poems are lovely ponderings on the central problems of existence."

Frost is not a pessimist who laments the futility of life's struggle nor a blind optimist who shuts his eyes towards hard reality, but with pragmatic cheerfulness he teaches us to be aware of its limitations. He has fascination for nature because it survives through disaster. He accepts both aspects of nature – good and evil. He never glorifies the rural scenes and nature nor despises the world as other revolutionary poets instead he is hopeful for a better future.

SPIRITUALISM IN HIS POETRY :

Robert Frost is often called as an agnostic but in my analysis I find more spirituality than agnosticism in his works. Spirituality implies the quest of soul for its maker. The great virtues of the

saints are devotion, charity, spiritual strength, purity of life, asceticism, obedience and poverty. These virtues are usually the opposite of those of the man of action. It is true that saintly conduct would be the most perfect conduct conceivable in an environment where all were saints. In Imperfect societies such as those we have at present, charity and non-resistance to evil often seem scarcely appropriate and the virtues of the man of action seem preferable.

For him, it is not desirable to leave the earthy duties completely nor is it desirable, not to have any spiritual aspirations. He diagnosed and understood the spiritual malady of the age. There are strong undercurrents in the poems of Frost which reveal that he believes in the existence of God. The spiritual feelings were instilled into him by his mother who was very religious. All his poems have at the core a spiritual value .All the values of human understanding, compassion, love, charity, good neighbourliness are all taken from religious instruction given in the Biblical parables.

Frost does not want to teach a particular

religion, his teachings are universal. Through his poems, he teaches us the principles of being unselfish, uncritical, unbiased and to have love sympathy, courage, tolerance, understanding and acceptance. His teachings are similar to the ancient reformer- Mahavira, Buddha and Confucious who had not propounded any religious dogmas. They had not gone deep in to the intricacies of their faith but laid emphasis on teachings which were quite practical. They are universal in their appeal. The two basic principles of Guru Nanak's philosophy are unity and human brotherhood. Swami Vivekanand stood for religious tolerance for 'universalism of the spirit. He condemned dogmatic approach to religion. Mahatma Gandhi was considered as a friend of the poor and the underdog, humble and bold, sincere and frank, simple and austere, non-violent and truthful in thought, word and deed. He disseminated the message of peace, love, brotherhood, truth and non-violence to the war battered world and like Christ sacrificed himself at the altar of human welfare. Dr. Radhakrishnan stood for the restoration

of religious and spiritual values in an age of conflict and competition. His views on religion are not abstract and confused but clear, precise and practicable.

We can see such ideas implicit in the poems of Frost. His is true spiritualism not based on any religion. In "*A prayer in Spring*," he made a fervent prayer to God. It has obedience, faith and surrender:

For this is love and nothing else is love,
The which it is reserved for God above,
To sanctify to what far ends he will,
But which it only needs that we fulfill."

He promotes thinking and compels each reader to come to a conclusion. In this way he awakens this spiritual consciousness and sensibility in the readers. A person who reads his poems will understand that his aim is to begin a poem in delight and end in wisdom. The wisdom what we gain is the real spirituality of life. "..... having a pagan like me to talk on religion though some people , like Sydney, say, I'm too religious to be a Christian. They mean, I suppose, that I'm no religionist according to

either Catholic or Protestant patterns. I'm a free lance with God, the way I'm with college presidents, politicians."¹⁰

Frost has written on almost every subject, he has illuminated things as common as a woodpile and as uncommon as a prehistoric pebble, as natural as a bird singing in its sleep and as mechanistic as the revolt of a factory worker. But his central subject is humanity.

The basic ideas of his poems are based on spirituality. God proclaims in the holy QURAAN : -

“Do good to parents, kinsfolk,
Orphans those in need,
Neighbours who are of kin,
Neighbours who are strangers,
The companion by your side,
The way farer.....”

(S4 A-36 P-221)

In the Bible : -

“Love thy neighbours as thy self.”

Frost is a good neighbour and his poetry has always been filled with good neighbourliness ‘The

Pasture’ contains a neighbourly invitation. *‘Mending Wall’* is a poem about neighbours at work together. The purpose of the wall was not to keep off each other and keep each other off but that - “Good fences make good neighbours” *‘A Time To Talk’* illustrates the complete willingness to abandon work for a neighbourly talk : -

“When a friend calls to me from the road,
And shows his horse to a meaning walk,
I go up to the stone wall for a friendly visit.”

The Biblical account of the good Samaritan is perhaps the world’s most famous story presenting one man’s concerns for the sorrows and misfortunes of another. In the poem *“Death of the Hired Man”*, Mary and Warren are under no obligation to Silas, except the universal obligation that comes with being a part of humanity. When Mary, Mother of Jesus was suffering from the pangs of child birth, she cried : -

Ah! would that I had died before this,
would that I had been a thing forgotten.

(S.19 A-23 Pg-858)

Everyone is clothed and fed by the kind and

mighty providence. A voice cried to her : -

“Grieve not! for thy lord,
Hath provided a rivulet,
beneath thee.”

(S.19 A/25 Pg-859)

“And shake towards thyself,
The trunk of the palm tree,
It will let fall,
Fresh ripe dates upon thee.”

(S.19 A- 25 Pg-859)

Thus she was told to try to shake the tree to obtain ripe date. This Quranic verse teaches us a lesson that we must make our best effort to earn our livelihood. We should not only indulge in long prayers, deeper meditation and penance but aware of worldly duties. Frost’s belief that life demands constant effort is shown by the very large number of ‘work’ poems he has written. He has strong faith in the value of work. He shows a human being in the process of loving his work : -

“The time when most I loved my tasks,
These two must make me love it more,

By coming with what they came to ask,
Duty is dominant in "The Stopping By Woods"
"The woods are lovely, dark and deep,
But I have promises to keep,
And miles to go before I sleep,
And miles to go before I sleep."

GOD says in the Quran : -

"Verily we have created,
Man into toil and struggle,"

(S.90 A-4 Pg-1276)

And again : -

"Be sure we shall test you,
With something of fear,
And hunger, some loss,

In goods, lives and the fruits (of your toil) but give,
Glad tidings to those who patiently preserve."

(S.2 A-155 Pg-6263)

Thus a man is born to strive and struggle and if he suffers from hardships he must exercise patience. Frost also believed that man should face up to the indifference and hostility of nature, accept the disturbing qualities within himself and go about his

daily affairs with courage. He always wanted to climb right up “to get away from earth a while” tired of life as it was, “weary of considerations” of pathless woods and cumbering obstructions. But he was in no hurry to be quit of the present sphere. He once said, “but I know that life must go on living. You can’t give up – you can’t quit.”¹¹ He believed that the sufferings are to be accepted with unquestioning obedience as seen in Job. Very deep in Frost is the belief that man’s goal should be effort and accomplishment:-

“I make a virtue of my suffering,

From nearly everything that goes on round me.”¹²

The poem “*The Trial By Existence*” suggests that it is futile to attempt a complete explanation of why there are so many difficulties to prevent man’s taking in and building his own garden in the world. Man’s real virtue is to dare to seek, to build the wall which allows the garden to flourish. Frost believed that man is not measured by his works : -

“The utmost reward of daring should be still to dare.”

While emotional and revolutionary poets despised the world and scorned its limitations, the

optimists taught us to hope for a better future. Frost also wants us to love the world which is but a pathless wood and where one eye is weeping because of the twig having lashed across it. In *Nothing Gold Can Stay* the loss of beauty in the leaf is shown when the leaf turns to green from its original gold. But it is necessary part of maturing. So, Frost wants us not to lament for the change, but to accept the inevitability of change. In poem after poem he deals with this reality which leaves man unaided and aggravated by his acute isolation. It exemplifies the unquestioning acceptance of God's will which is beyond any human comprehension. His *Masque of Reason* is based on Biblical story "The Book Of Job," it ends in part as the Book of Job ended with the realization that in a limited world of human time and space, man's finite mind cannot grasp the infinite. Just as,

Pope says in the *Essay On Man* : -

"Know then thyself, presume not God to scan,

The proper study of mankind is man"

God proclaims in the Quran : -

"..... but He. The creator of all things,

Then worship ye Him, As he hath power,
To dispose of all affairs, No vision can grasp Him,
But His grasp is overall vision, He is subtle all
aware.”

(S.6 A-102 Pg-372)

And in the Bible, He proclaims that His ways
and thinkings are infinite. But man measures and
assesses them by his finite mind. According to the
Quranic verse, true believers are those who : -

“To fulfill the contracts which ye have made,
And to be firm and patient in pain and adversity,
And throughout all periods of panic
such are the people of truth, the God fearing.”

(S.1 A-177 Pg-71,72)

In the *Stopping By Woods*, the speaker struggles
against and overcomes the temptation to go along
with the flood, to get swept into the inevitable course
of nature. He turns a resolute back on the loneliness
of dark woods and cold snow, picks up the reins and
returns to his promises.

The materialistic man is spirituality blind, deaf
and insensible and it is the poet's duty to awaken his

sensibilities to see and hear the extraordinary through the ordinary events. In *After Apple Picking*, he is tired of rich harvest. He is drowsy with the materialistic affluence and looks longingly at the two pointed ladder. As its point is towards heaven, Frost also wishes to direct his thought towards spiritual matter. In *The Pasture*, the invitation is not just to the pastoral world but also to the underlying spiritual realms. In an era of modern materialism spiritual source of water needs clearing. He invites his fellow human beings to join and also assures that it won't take a long time : -

“I’m going to clean the pasture spring
I’ll only stop to rake the leaves away,
And wait to watch the water clear, I may,
I shan’t be gone long, you come too.”

Critics often see him as a refugee trying to escape from the rigid dilemmas of other intellectuals. He chose pastoralism to escape from the outcries of literary reformers. It enabled him to escape from the complexities of the commercial life and the salesman mentality. In his world things are valued not by

money alone. They have emotional and sentimental values. which the city dwellers have failed to recognise. He said, "Money and fame don't impress me much, about all that impresses me is human kindness and warm relationship with good friends."¹³ He also said, "To me the greatest thing in life is not courage. It's magnanimity. Love, justice, learning, faith works. Hard to tell which is greatest – all important to me the greatest thing in life is magnanimity with all these things."¹⁴

The presence and the power of the unknown is the undercurrent of every human being whether acknowledged, denied or ignored. While writers like Milton, Thompson, Hopkins and T.S. Eliot publicly proclaim their faith. There are others who questioningly followed the fading light of the truth, which flickered feebly in an atmosphere of new scientific discoveries, which challenge the deeply rooted faith of the people.

In this moment of crisis the poet does not take refuge in any conventional religion. Yet however, divorced from all forms of ritual and creed, he has

never ceased to ponder on the meaning of his inherited faith. He gives no prophetic proclamation as the messenger of God, neither does he adore nature as the divine manifestation. He does not choose to make sweeping statements about God anymore than he does about nature or man. This has occasioned the belief among some critics that Frost is at best an agnostic. But perhaps he feels that :-

Heaven gives its glimpses only to those,
Nor in position to look too close.

In the opinion of Marian Montgomery, "Frost's hesitancy in speaking dogmatically on the subject of the supernatural is due more to his acceptance of mystery in existence than to agnosticism."¹⁵

Had he been an agnostic, he would never have said such words :-

I see that the uncertainty
To which we act is a severity
A cruelty amounting to injustice
That nothing but God's mercy can assuage.

CONCLUSION :

We can see through the analysis of his poems that the scenes, sights and incidents taken by him are purposely chosen to reveal a moral. These morals are not just an agnostic's pragmatic view of living a practical life but a common man's search for spirituality. For him, real religion is not only long prayers, deeper meditation, penance and chanting of verses. The real spiritualism is living life to its full and to pay homage to God.

His poems teach the modern man to gain his lost strength by turning against materialism. His wisdom is implicit and inspiring so that its effect is long lasting.

Though he feels isolation between man and nature, he has sympathy and love for mean creatures of nature because they remind us about God.

Therefore, this attempt is a perspective of Frost as a spiritual sojourner who lets the reader travel on his own path and induces him to observe, to think and to deduce for himself the meaning or the extravagance of the mystery called life.

REFERENCES :

1. A. Danish religious thinker of the early nineteenth century
2. A French Philosopher.
3. Shakespeare, William: *Hamlet*, Act II, SC II
4. Lathem, Edward, Cannery : *Interviews with Robert Frost* London, 1960
5. Untermeyer, Louis: *The Pocket Book of Robert Frost's Poems with an Introduction and Commentary*, 1956 Pg-9
6. Cox, M. James *Robert Frost : A Collection Critical Essays*, Prentice Hall, 1962 Pg-60
7. Ibid; 172
8. Frost, Robert: "On Going Unnoticed" from "West Running Brook, 1928
9. Cox, M. James : *Robert Frost : A Collection of Critical Essays*, Prentice Hall, 1962 Pg-75
10. Mertins, Louis : *Robert Frost ; Life And Talks Walking*, Univ Of Okhlahoma Pg-288
11. Ibid ; Pg-229
12. Frost, Robert : "New Hampshire" from *New Hampshire*, 1923

13. Lathem, E. Cannery : *Interviews with Robert Frost* London 1960 Pg-294
14. Mertins, Louis: *Robert Frost; Life And Talks Walking*, Univ Of Okhlahama Pg-391
15. Montgomery, Marian: *Robert Frost And His Use Of Barriers*, The South Atlantic Quarterly L VII, 1958

העולם המיוחד של יהודי תימן בליקוטים מסיפורי מרדכי טביב

מאת

ד"ר צבאב נאגי אחמד

מבוא

כבר היה הסופר העברי מנדלי מוכר ספרים מופלא כשתאר, בסיפוריו ובכמה רומניו את העיירה היהודית ואת דרכי החיים היהודיים בבילורוסיה בתוך הארבעים ועד השמונים של המאה התשע עשרה(1) והוא הדין בשביל הסופר ש"י עגנון כשהוא דיבר בכתביו וברומניו המהנים על החיים של היהודים והוויותיהם בגליציה העיר שהיה חי בה(2). גם כן סופרים אחרים כמו חיים הזז שתאר בכמה רומניו (יעיש) ו(היושבת בגנים) 1944, ובדיקנות רבה ביותר את חיי יהודי תימן אף על פי שהוא לא יצא לתימן לגמרי, גם הוא שמש בדיאלקט היהודי השורר בקהילה היהודית התימנית בתוך שפתו הסיפורית(3). סופרים עברים אחרים, עומד בראשם הסופר יהודה בורלא השתדלו להתעמק בשפה, במסורת ובמחשבות היהודיות של יהודי המזרח התיכון או משנקראו(הספרדים) וחיהם במדינות הערביות, ארצות הבולקן ובפלשטינה ובמיוחד בירושלים, צפת והגליל וכדו", והקליטתם בסיפוריו ובעבודותיו הספרותיות המצוינות, לכן הוא הפליא והיטיב בתחום הזה (4) .

כמו כן, נמצא הסופר העברי יצחק שאמי בגלל שהוא אחד מבני העדה היהודית המזרחית, שצייר בפרוטרוט את חייה של העדה הזו ואת מסורתה, מלבושותיה והתנהגותיה ואף הרגשותיה ברוב יצירותיו הספרותיות, והיו מתארות את אמונת ואמת העלילות האילו בספרות העברית (5) .

כך אנו מוצאים המספר מרדכי טביב שנחשב מהסופרים הגדולים ביותר בספרות העברית החדשה והוא אחד מבני העדה התימנית היהודית (6) 'כבר יצא את שמו בתחום תאור החיים של בני עדתו שהם חיים בפלשטינה בתוך סיפוריו, וגם יכל בכשרות נגבה לחדור אל העולם היהודי המיוחד של התימנים והוויתיהם השוררות בארץ (7) . לכן היה מרדכי טביב המספר הראשון שכתב על חיי העדה התימנית מתוכה בניגוד לספריו של חיים הזז, למשל, שכתב על העדה התימנית מבחוץ (8) .

אם היתה איזו עבודה ספורית משתענת בעיקר על העלילה ומה מתקשרת בה מטקטיקות טכניות שמעניקות קודם כל את העבודה הספרותית החשובה והעונג ואחר כך הן עושות את הקורא מכובל לעקוב אחרי מאורעות הסיפור ולהמשיכו בגעגוע ורצון והוא הדבר היעיל ביותר בשביל רוב המספרים בעולם . אבל, יש סופרים עבריים שנחשבת אצלם נתינות בן האדם למולדת ולא העלילה הדראמית , הגורם הראשון בעבודותיהם הספוריות. והדבר הזה הוא העמדה של המספר מרדכי טביב ברוב סיפוריו למשל: (כעשב השדה) ו(כערער בערבה) ו(דרך של עפר) (9) שמתארים על פי רוב את מצבי ודרכי חייה של העדה היהודית התימנית הזו .

האוטוביוגרפיה של מרדכי טביב

מרדכי טביב ,בן הרב טביב טביב, נולד בראשון לציון בשנת 1910 בשכונת "שיבת ציון" (10). אביו הרב טביב נחשב ממפקדי היהודים התימנים הראשונים והוא נולד בתימן בשנת 1889 והיה לחבר בכנסת הראשונה בישראל ונפטר בשנת 1950 (11). כבן למשפחה דתית החל מרדכי בגיל חמש את למודיו במסגרת "מעלאמה" ה"חדר" כתת למוד תורה, שם למד עד גיל 13. בהמלצתו של המורה אהרון קרון, שזיהה את הפוטנציאל האינטלקטואלי הגולם בנער,

התקבל מרדכי טביב לבית הספר העממי "חביב". לאחר חודשים ספורים בהם למד ב"חביב", כך הוא מעיד בספריו, התעורר בו צמא גדול לרכישת השכלה כללית, ותקפו בולמוס של קריאת ספרים וכתיבת שירים. על רקע זה נתגלע עימות חריף בינו לבין אביו שיעד לו עתיד רבני. בעקבות עימות זה נאלץ מרדכי טביב להפסיק את לימודיו ב"חביב" ולצאת לעבוד ולסייע בפרנסת משפחתו בחקלאות, בבניין, בשמירה הסווארות ועוד. במלחמת העולם השנייה שירת במסגרת הצבא הבריטי (ביוון) ביחידת האתנים (12).

שיריו של מרדכי טביב הראשונים נדפסו ב-1938 ב"דבר" (13), ספרו הראשון ראה אור ב-1947 ב"עתים", לכן הוא הלך ויצא את שמו כמספר (14). ב-1948 (מלחמת השחרור) התגייס מרדכי לצה"ל ושימש כקצין תרבות של חטיבה 8 תחת פיקודו של יצחק שדה. כאן כתב ואף התמנה כעורכו של "שריון ופשיטה", בטאון החטיבה. בשנות ה-50 ערך את "שלוחות", במה הסברתית פוליטית של מפא"י. כאן פרסם שירים וסיפורים פרי עטו ובהם את "כנורו של יוסי", יצירתו החשובה שהתפרסמה אז תחת השם "כנור וארץ". בשנת 1953- נוסד הירחון "מבואות" לספרות ואמנות, ביקורת וחברה ומרדכי טביב נבחר להיות עורכו של ירחון חשוב זה. ומעידים עליו כי תרם תרומה רבה הן בעריכה ובכתיבת מאמרי המערכת של הירחון, והן ביצירותיו המקוריות שהתפרסמו בו (15).

בשנות השישים מרדכי טביב ייסד והוציא לאור כתב עת ששמו "מפגש", חוברת לענייני ספרות, אומנות והגות בשפות העברית והערבית כאחת. רק ארבע חוברות של כתב עת זה זכו לראות אור. בשנת 1971 בהמלצתו של פרופ" ד. שרפשטין העניקה "קרן מץ" מניו יורק לטביב מלגה חודשית, שתאפשר למרדכי להשקיע רוב זמנו בכתיבה. מרדכי הקדיש זמן רב לעבודה

ציבורית בראשון ומחוצה לה. בין היתר היה פעיל בלשכת העבודה ובמועצת הפועלים, שימש כחבר מועצת העיר, וכחבר הוועד הפועל של ההסתדרות, היה פעיל במפא"י ובהנהלת אקו"ם. משהבין את חשיבות כתביו לציבור, הפנה את רוב מרצו ועתותיו לכתיבה ולפעילות ספרותית. שירים רבים פרי עטו פורסמו בעיתון "דבר" וחלקם בביטאונים אחרים. בשנת 1934 נשא לאישה את חנה ויחד עמה נדד לתל-אביב, לגליל, לקיבוץ נען ולאחר שנת ניסיון של חיים סוציאליסטים בקיבוץ, שב לראשון. מרדכי טביב נפטר בתשל"ט.

ספרים ומאמרים שכתב מרדכי טביב

מתוך העקיבה אחרי האוטוביוגרפיה של הסופר מרדכי טביב, מתברר כי הוא תמך את מהלך הספרות העברית החדשה במספר רב של ספורי, רומני, מחזיו ושיריו. אבל, הוא הצטיין בצורה בולטת בתחום הסיפור והרומן, גם כן הוא תרם באופן רב בתחום המאמרים הספרותיים והפוליטיים. ולהלן העבודות הספרותיות החשובות של מרדכי טביב:

* "דרך של עפר" – סיפורים – זכה בפרס אוסישקין – הוצאת "עם עובד" תש"ד.

עם עובד 1974. – * "כעשב השדה" – רומן – זכה בפרס רופין

* "כערער בערבה" – רומן – זכה בפרס אהרנוביץ – 1957.

* "בצל ימים" – שירים ומכתבים 1987 – בהוצאת "העלה בתמר" ועיריית

ראשל"צ.

* "גולת תימן" – חוברת כז" – בהוצאת "אמנות" תרצ"א.

* "כינורו של יוסי" – מחזה – 1960.

* "שלמה המלך והדבורה" מערכון לילדים – 1962.

* "מסע לארץ הגדולה" – עשרה סיפורים ושיר – הוצאת אל"ף.

בשנת 2002 יצאה לאור מהדורה חדשה של ספר "דרך של עפר", בהוצאת "הקיבוץ המאוחד" ומספר עמודיו הוא 176 .

פרסמים רבים הוענקו למרדכי טביב על מפעלו היצירתי והדגש שבהם הושם על כתיבתו הייחודית המושפעת מהגיגי נפשם של יהודי תימן ומרבדי התפתחותה של השפה העברית מתקופת התנ"ך ואילך .

בין יצירותיו שפורסמו בביטאונים אך טרם ראו אור בספרים מצויים גם שירים וסיפורים לילדים ו"תיקון חצות" תמליל לאורטוריה אשר זכה בשנת 1962 במקום הראשון בתחרות בינלאומית ליצירות רדיופוניות יתחרות שאורגנה ע"י "רדיו איטליה" שהעניק למרדכי טביב את "פרס איטליה" ליצירה מקורית בתחום זה (17) .

הסיגנון הסיפורי של מרדכי טביב

ראוי לציין, כי הסופר העברי מרדכי טביב שהגיש לקוראיו מספר רב של הסיפורים היפים, אינו שייך לאיזו אסכולה ספרותית אירופית מודרנית. עם זאת, כתיבתו מציינת בסיגנון החדש. אבל, מרדכי מתאפיין בסיפוריו הקצרים בכשרון של ליכוד הדמויות וההתפעלויות וההרגשות סביב נקודה ראשית אחת, כדי להגיע אותה לשיא(18). גם כן, התוכן של סיפורי מרדכי מתאפיין בהתעניין בנושא חשוב שהוא חיי היהודים התימנים בפלשטינה ומצביהם וסבלם ואנו מוצאים את הדבר הזה במיוחד בסיפור "דרך של עפר" וסיפור "כעשב השדה" . לכן, בולטות בסיפורי מרדכי הרחמנות והקינה בשביל השכבה המרופטת הזו של היהודים (19) .

בנו של השבט התימני, המספר מרדכי טביב, כבר הגלה הרבה כוח אינטואיטיבי בפילוס דרכו אל היצירה האמנותית. כוחו כמספר גדול , במיוחד, התגלה בשעה שהוא נשאר צמוד להווי ולדמויות, שאותם יכול לתאר

באותנטיות מרובה, מפני הקירבה הנפשית והחווייה הכנה, שטביב חי בסיפוריו אלה (20) .

לשוננו של מרדכי טביב היא מיוחדת במינה, כי היא מעורבת בזכרי לשון של ערבית יהודית תימנית ובהשפעה משנאית מורגשת (21) .

לכן, השפה העברית של מרדכי שואלת את כוחה ממקורות "מדרש הגדול" של יהודי תימן. והיא מצטיינת בעושר ביטוייה הברורים המיוחדים שלה (22) . כך, אנו מורגשים, כי יש לטביב צד לשוני חזק בכתיבה . הוא עוסק ישירות ובאופן חד מאד בלשוננו. הוא מתעתק את ההגייה של האשכנזים ושל התימנים. למשל הוא מקפיד שהאשכנזים יקראו ל"חיא" , "יכיא" (23) .

נתוח סיפור "דרך של עפר"

הספר הזה שהוא קובץ של סיפורים קצרים הוציא לאור ב-1954 ונדפס שוב ב-2002, נחשב למיטב יצירתו של מרדכי טביב שהוא ממספרי "דור בארץ" . הספר נתקבל בשעתו באהבה ע"י טובי המבקרים, גם זכה בפרס אוסישקין. מספר לא קטן של סיפורי הקובץ הזה עוסק בהווית חייהם של יהודי תימן שהשתקעו בארץ, ובדבור על מצבם ותנאי פרנסתם (24) . ראוי לציין פה , כי קרוב ל-47000 יהודים תימנים הגיעו לישראל, עקב ההכרזה של הקמת המדינה במסגרת מבצע "מדבר קסמים" והם, כמעט כל היהודים שהיו נמצאים בתימן (25) .

טביב הריאליסטן , יודע לפרקים גם רוך לירי מוצנע ושקט, ועם זה רחוק מכל סנטימנטאליות. ואף נימה זו היתה לחלק אינטגרלי של השלמים שבסיפוריו מהווים של יהודי תימן (26) .

בחלק זה של המחקר , שהוא נתוח ללקוטים של "דרך של עפר" נשתדל לקבוע את המשפטים שהמספר מציין בתוכם את הוויותיהם של יהודי תימן ואת טבע

מחיייתם והעולם המיוחד שלהם. ובאמת, הסיפור נחשב מורכב ורב – פנים, ומהסיפור משתקפת התייחסות המספר אל האתוס של הפלמ"ח. דרך של עפר, שגיבורו הוא לוחם פלמ"ח, נוגע בשאלות רבות מהן – קיום של היחיד, המזכך והגואל של האהבה (27).

קודם כל, פותח המספר טביב את סיפורו בדבור על בני עדתו מתוך קביעת המקום שהם גרים בו, והמקום הוא הכפר "גמולים" שלובשים בתו את הצבע הלבן, והוא אומר(....על קירות בתים לבנים של הכפר "גמולים" כפרם של תימנים) (28). אנו מבחינים, כי המספר משתמש במלה (כפר) ואינו אומר קיבוץ ודבר זה בבחינת הוכחה של המספר הרב של התושבים הגרים שם, וגם הגודל הנרחב של המקום. גם המספר מצביע על אהבתם של יהודי תימן למקום הזה ואיך הם לוחמים את (האויבים) כדי להישאר בכפרם. כך הבימה של מאורעות "דרך של עפר" נקבעה בכפר "גמולים" בכל סמטאותיו ובתו ורחובותיו. וכדי שהמספר טביב פורץ את אותו העולם המיוחד של בני עדתו של יהודי תימן ומשקע עצמו בפרטים מדויקים ביותר של טבע חייהם, היה מחויב להגיש רעיון על התושבים של הכפר לקורא. לכן, מתחיל טביב בתאור את האוכלוסיה של "גמולים" ואת המקצוע שעובדים, והוא החקלאות במטרה ליצירת קשר הדוק בין התושבים לבין המקום הנמצאים בו, ובכך מתאר המספר את הקשר בבטוי (אהבה בתולית) והוא אומר בעניין זה: (הללו, עובדי-אדמה ותיקים, שמשחר עלייתם לארץ- ישראל נכפפו ונכפשו גויותיהם הצנומות לקרקע באהבה בתולית) (29). ראוי להעיר, כי המספר מגיד לנו מתוך משפטים קצרים ובהירים על הטבע של עבודת בני הכפר "גמולים" וקשריהם ההדוקים עם האדמה – הדבר שהתנועה הציונית הדגישה, אז את העיקרון הזה – וגם על מראה גופם שהם רזים. כדי לעשות את העולם של האיכרים האלה

ואת הוויות מחייתם קרוב מהקורא , מגיש טביב את האיכר "חיים גד" כדוגמה כללית בשבילם , אף על פי שהמספר מתאר אותו בתאורים מבדילים מהם כשהוא אומר: (שהלה נחשב היה בין זריזי האיכרים שבכפרו ,בין החרוצים ונבוני –הכפים שבהם.....) (30) כדי להכיר אותנו את מנהגיהם ואופניהם של האנשים הללו .

ובסיגנון סיפורי יפה , נכנס המספר טביב אל עולם (משפחתו) של האיכר חיים גד, כדי לדעת את הקורא , מתוך כך, על חיי האיכרים הנמצאים בכפר "גמולים" וגודל משפחותיהם ואיכות עבודתם בכלל , ואפילו על יחסיהם האנושיים וחלקי (חדרים וכדו") בתיהם. לכן ,עושה טביב את זה באמצעות המברק שהגיע אליו ואומר: (אלא שאתמול בערביתו של יום, הגיעו מברק ובו מלות ספורות ,קצרות וברורות: אחיך מסעוד ובני –ביתו יגיעו באווירון ללוד מחר לפני הצהריים)(31) . ובגלל שחיים גד הוא משעושה את המשמה הזו ולפנות לשדה התעופה כדי לקבל את פני הבאים, שלבסוף יכול לעלות לישראל, הוא מצווה את בני ביתו למלא כל אחד את תפקידיו בבית ובשדה תוך העדרותו . ובכך אנו מכירים את בני משפחתו וגילם ועבודתם. חיים גד מתחיל ביחאל שהוא בנו הבכיר, לכן הוא מבקש ממנו לעשות את הבא: (אתא יא-יחאל- מצטעק הוא כלפי בנו-בכורו שאותה שעה כפוף היה על כדי החלב ומפקקם – לאחר שאתה חוזר מהמחלבה, תלך לפרדס לעדור הבורות ולקצץ בחזירים. הא שמעת?.....) (32) .ואילו ,בניו הזכרים האחרים הם שנים, ונראה שהם בגיל קטן, זכריה ויואב, לכן שניהם אינם יוצאים לשדה . גם יש לו שתי בנות הדסה הגדולה ותרצה הקטנה. משום כך הוא מצווה אותם להיות שקטים כדי לאפשר את האמא שלהם והדסה לעשות את כל עבודות הבית לקראת השמחה של הגעת דודם ובני ביתו .

הדבר המורגש פה, כי המספר מנסה להדגיש על התיחסותו לעדה היהודית התימנית במקומות רבים בסיפור שמגיד על מצבי בני העדה הזו ואווירותיהם הקרובות כל כך לאווירות השרורות בכפרים הערבים לכן, כשחיים גד לחץ על חובות בני ביתו והצריכה לבצען בגלל הגעת דודם מסעוד ובני ביתו 'המספר מדגיש על שהם באים מתימן באומרו : (...את הדוד ומשפחתו שעלו מתימן והעבודה בבית מרובה)(33). כאילו טביב מרגיש מתוך המשפטים האלה 'כי הרמה של בני עדתו היהודית התימנית מתמוטטת שרובם עובדים בתחום החקלאות, בעיבוד האדמה ובגידול בעלי – חיים . לכן, המספר חושב שהיהודים החיים בישראל יש להם ידע כלשהו, ואילו בני עדתו הם אנשים עלובים ועניים 'והוא אומר על כך : (...הם משל ארץ-ישראל 'הם כבר יודעים 'לא כמותנו שבאנו מהתימן ואנחנו " מטאכין ") (34). אולי 'הדבר הזה יהיה אמצעי כדי להדגיש על מקורו של המספר מרדכי ויחסו הייחודי עם בני הקהלה הזו. או יהיה חלק מהתסביך השורר בין האשכנזים הבאים מהמערב לבין הספרדים הבאים מהמזרח וממדינות ערב, הן במעמד הכלכלי והכספי והן במעמד החברתי והתרבותי בישראל.

האמת, הבולטת ביותר במשפטי סיפור (דרך של עפר) של טביב היא, שהאווירה הכללית שמצייר אותה הסיפור נחשבת אווירה מיוחדת ביהודי תימן 'ואולי תהיה קרובה מהאווירות של רוב הקהלות היהודיות האחרות. אבל היא בבחינת עולם קרוב לעולמי הספורים הערבים שמגשימים את המנהגים והמסורת השוררים בחברות הכפריות השונות, והוא עולם מצטיין בפשוטה, בנקיון ובבהירות, אבל הוא באותו זמן מיוחד ביהודים. והדבר הזה אנו מוצאים במשפטים רבים שבאים בסיפור. מישקורא את משפטי הסיפור 'בראש וברשונה מוצא מלים ערביות רבות שמשמשות ע"י יהודי העדה התימנית והצדק אתו של

טביב כי הוא אחד מבני העדה הזו, שבוודאי יודעים היטיב את השפה הערבית. לכן, טביב התעקש להכיל את סיפורו בהן ואנו קוראים מאלו, למשל (יא – יחיאל, יא –מארה) (35) (יא עיאל – ילדים), (יא רגאל- איש, קהוה- קפה ,בוסתן-גן) (36) . גם טביב משתמש בכמה מהמשלים הערבים המדוברים, ואת (אסכאן צחבאך עאסל יא רגאל לא תלחאסה זה משמגידה אשתו כשאומרת כולה)(37). הדבר הברור כאן, כי המלים והבטויים הנשאלים מהשפה הערבית המדוברת, אולי מוסיפים את האופי השורר אצל בני העדה היהודית התימנית הזו, כי הוא קרוב מאד מאווירות הדבור והווכוח השוררות אצל בני המדינות הערביות . והדבר הזה מדגישים אותו המבקרים העברים שמתארים את שפתו של טביב שהיא מיוחדת במינה, מעורבת בזכרי לשון של ערבית יהודית תימנית ובהשפעה משנאית מורגשת (38). יותר מזו , נמלט המספר אל שמוש בסיגנון הסיפורי השורר בסיפורים הערבים העממיים או אל הסיפורים הפשוטים המשוחררים מההפרזה והתכסיסים המוגזמים, כאשר מצווה חיים גד את ילדיו להתחייבות בשקט בבית, לבל מתאר אומם הדוד מרשיעים, הילדים שמים אותו במצב נבוך כשהם שואלים אותו על איך שהוא ידע את זה , והוא ענה להם בקריצת – עין ערמומית: (הצפור) הוא מי שעשה את זה , אומר טביב: (צייצו לו הקטנים והקשו : "ומנין ידע הדוד שאנחנו מרשיעים?" והשיב להם בקריצת – עין ערמומית "הצפור") (39) .

ואילו הבטויים והמסורת היהודית החשובים ביותר שמביאים טביב בסיפורו והשוררים בין בני העדה התימנית שהם אנשים פשוטים עובדים בחקלאות ובגידול בעלי- החיים, הם מבליטים את המסורת התורתית, למשל הלחנה של פסוקי המקרא או אמירה בכמה מהברכות המזון או הציון לכמה סוגי המזון

שאוּלִי יִהְיוּ קְרוּבִים מֵהַמְסוּרֶת הָעֶרְבִית. נוֹסֵף לַכֵּךְ, זְכִירַת כְּמָה סוּגִי הַמְזוֹן וְאִיכוֹת בִּישׁוּלָם אוֹ הַגִּשְׁתָּם

וְכַשְׁסִּיִּים חַיִּים גַּד אֶת חֲלוֹק הַתַּפְקִידִים עַל בְּנֵי בֵיתוֹ, מְזַרְזוֹ לִיטוֹל סֵפֶר הַ"חֹק", וְגַם קוֹרֵא בַּפְרָשָׁה וְאַחֵר כַּךְ בַּהֲפֹטְרָה וּפְרָק תְּהִילִים וּשְׁתִּים שְׁלוֹשׁ הַלְכוֹת מִשְׁנָה וְגִמְרָא וּמֵאֲמַר זוֹהַר, וּבַכֵּךְ אוֹמֵר טָבִיב: (נִטַּל מִתּוֹךְ כּוֹךְ שְׁבָקִיר אֶת הַ"חֹק".... סִיִּים בַּפְרָשָׁה וּמִמֶּנָּה לַהֲפֹטְרָה וּלְהֵלֵן לַפְרָק תְּהִילִים וּשְׁתִּים שְׁלוֹשׁ הַלְכוֹת מִשְׁנָה וְגִמְרָא וּמֵאֲמַר זוֹהַר)(40).

_ כְּנֶרְאָה־הַדְּבַר הַזֶּה נִחְשָׁב נִסְיוֹן בְּהִיר שֶׁל טָבִיב לְהִרְאוֹת אֶת הַחֲשׁוּבָה הַגְּדוּלָּה שֶׁל הַצַּד הַדְּתִי וְהַהִשְׁכָּלָה בַּתְּחוּמוֹ, אֵף עַל פִּי שְׁדֻמוֹת הַסִּיפּוֹר (חַיִּים גַּד) הֵיא בֶן אָדָם פֶּשׁוּט מְאֹד וְאִינוֹ מִתְעַנִּיֵּן בְּדַבְרֵי הַהִשְׁכָּלָה. עַל כָּל פָּנִים, טָבִיב מִשְׁתַּדֵּל לְהַבְלִיט כְּאֵן, מִסּוּרֶת אַחֶרֶת שֶׁל יְהוּדֵי תִימָן שֶׁהִיא נִשְׁקֶת סֵפֶר הַתּוֹרָה אַחֵר סִיּוֹם הַקְּרִיאָה וְהַחֲזִירוֹ לְמִקּוֹמוֹ. אוֹלֵי, הַדְּבַר הַזֶּה יִהְיֶה מִסּוּרֶת מִשְׁוֹתֶפֶת בֵּין הַמוֹסְלָמִים לְבֵין בְּעַלֵּי הַסֵּפֶר כְּמוֹ הַיְּהוּדִים וְאַחֲרֵיהֶם. בְּמִקּוֹם אַחֵר שֶׁל הַסִּיפּוֹר, טָבִיב מִבְּלִיט אֵיךְ חַיִּים גַּד נוֹשֵׁק אֶת הַמְזוּזָה(41) וְאַחֵר כַּךְ יֵצֵא לְדַרְכּוֹ וְאוֹמֵר טָבִיב:(עֲכָשִׁיו הַשִּׁיל יָדוֹ מֵעַל הַמְזוּזָה הַשִּׁיקָה לְשַׁפְּתָיו וַיֵּצֵא לְדֶרֶךְ)(42). בּוּוֹדָאִי, הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה הֵם קְדוּשִׁים בְּאִמּוֹנָתָם שֶׁל הַיְּהוּדִים, בִּיחּוּד שֶׁהֵם בְּנֵי – אָדָם פֶּשׁוּטִים וְהֶרְמָה הַחֲנוּכִּית וְהַתְּרַבּוּתִית שֶׁלָּהֶם נִמּוּכָה. גַּם זֹכֵר טָבִיב בַּסִּיפּוֹר אֵיךְ נִשֵּׁק חַיִּים גַּד אֶת כָּף יָדוֹ הַיְּמִינִית, אַחֲרֵי סִיּוּמוֹ מִמֵּאֲכָלוֹ בְּאוֹמְרוֹ: (וְהִשְׁקַת כָּף – יָד יְמִין לְשַׁפְּתָיו)(43). וּבַכֵּךְ, נִרְאָה כִּי בְּנֵי הָעֵדָה הַתִּימָנִית מַחֲוִיבִים בְּמִנְהָגִים וּבִמִּסּוּרֶת הָאֵלֶּה, אֵף עַל פִּי שְׁרׁוּב בְּנֵי- שְׁבֹטִים מִשְׁוֹתֶפִים בָּהֶם, אֲבָל הַתְּבַלְטוּתָם עַ"י הַמִּסְפָּר מְדַגִּישָׁה אֶת חֲשִׁיבוֹתָם בַּמִּיּוּחָד אֲצֵל בְּנֵי הָעֵדָה הַתִּימָנִית הַזֹּאת. וְאִילוֹ, מִסּוּרֶת הַמֵּאֲכָל וְדַרְכֵי בִשׁוּלוֹ, יֵשׁ לָהּ יִחּוּד לְבְנֵי הָעֵדָה הַתִּימָנִית. כִּידוּעִי, יֵשׁ לְבְנֵי – הַכִּפְרִים כְּמָה סְגוּלוֹת שֶׁלָּהֶם בְּמִזְוֹנָם וּבִמֵּאֲכָלָם, וְאִנּוּ מוֹצֵאִים אֶת הַדְּבַר הַזֶּה

במה שמגישה קומאש לבעלה (..ובה בשעה הקריבה לפניו ריקים מהבילים רדויים זה עתה מתנורה, קעירת חלב רותח שהטילה לתוכו גלדי חמאה מבושלת שנתמסמו ותמיסתם צפה על-פני החלב וכוס קהוה) (44) . הדבר המורגש פה, כי המזון הזה נחשב מהמאכלים העיקרים בכפרים ואולי יהיה בבחינת הדגשה של האופי הכפרי שבני העדה הזו חיים לפיו . הואיל והבעל חיים גד היה רוצה לעזוב את הכפר לקבל את פני אחיו ובני ביתו הבאים מתימן, לכן היה צריך לקחת עמו מעט של מאכל והדבר הזה נהוג אצל בני- הכפרים, והוא שואל את אשתו על צרור המזון שהכינה, וטביב מגיד לנו את משמכיל הצרור באומרו: (כבר הנחתי בו מכל טוב השם-פירטה לו במאור-פנים :-רקיקים; ביצים שלוקות; פירות טריים מן הבוסתן; מיני מתיקה לבת אחיך ומעט עוגות; ממה שאפיתי לכבוד היום) (45) .

מתוך המטרה הראשית ששם אותה טביב לסיפורו, שהיא יציאת חיים גד לקבל את פני אחיו ובני ביתו העולים לישראל, מבליט המספר כמה מהאווירות ששוררות אצל בני העדה התימנית בכפר "גמולים", מהן, למשל ההשכמה בבוקר כדי להצאת את בעלי – חייהם לרעה טביב אומר בעניין זה: (כשיצא מפתח חצרו ועמד ברחובו של הכפר, היתה החמה עומדת ,לפי אומדנה שלו.... אותה שעה, הפרות בעליהן היו מתירים שלשלאות מצוואריהן ומוציאים אותן מפתח החצרות לרחוב) (46) . ובאותו זמן ,טביב אינו שוכח לדבר על שאר בעלי- החיים הנמצאים שם כמו העופות והתרגולים ומה שרים בשחר, ואיך , מתחילות הפרות ברעה בשדים לאכול הדשא וכדו" .

בצורה אישית, מופיע טביב על לשונו הצטינות ידיעתית בתחום דרכי ופרנסי כפרו, וגם בסגנון השתלשלות מאורעות סיפורו ולהבהיר לקורא את המקומות החשובים ביותר ואת בעליהם איש איש, בגלל שהוא אחד מבני הכפר ההוא

אולי תהיה הידיעות האלו נחוצות כדי להשלים את הצורה של העולם שהוא שיחיו בו בני עדתו התימנית .

מרדכי טביב מנסה להגיד לקורא בכמה משפטים את פרטי העולם של בני עדתו התימנית השוררים באווירות הכפריות, מהם כשיצא חיים גד מביתו צועד בדרכו והוא שם מקל נדודים שנושא עליו צרור מזונו על שכמו הימין מתחיל בקריאת כמה בתים של שיר למשורר עברי . כאילו אנו קוראים את מאורעות של סיפור עממי לספרות הערבית העממית . בכך , נראה עולם בני העדה התימנית בכפר "גמולים", עולם כפרי שוררים בו המנהגים והמסורת הכפריים וגם המשפחות בעלות בנים רבים, עולם פשוט ששולט עליו האופי הרוחני הדתי שהוא קרוב ביותר מעולם האווירות הכפריות הערביות . הדבר המורגש, הוא כי עולם בני העדה התימנית הזו אינו שונה הרבה מאת מסורת ועולם בני המיעוטים והקהלות היהודיות האחרות, ובמיוחד שהם חיים במדינות הערביות המזרחיות עם כמה יחודים, הן בתחום השפה והן בתחום ההשכלה והידע הכללי .

רומאן " כעשב השדה "

__הרומאן הזה שראה אור לראשונה בשנות 1948, והחזיר "הקבוץ המאוחד" הוצאתו בשנת 2000, נחשב הרומאן העברי הראשון שנכתב בידי סופר "צבר" על ילדות והתבגרות בארץ. הדבר המדהים שהרומן הזה הופיע בשלב כל – כך מוקדם בפרוזה הישראלית, ב1948. טביב אינו מפסיק להפתיע. הרומן מדבר על מתבגר שנקרא יחיא, והוא הדמות הראשונה ברומן, בן לעדה התימנית, שגדל בשכונה בשוליה של מושבת איכרים, בראשית המאה ה- 20 . יחיא ילד מחונן ונפעם. אביו הכריזמטי, רבה ומנהיגה של העדה, מצפה לך בעקבותיו(כלומר, להיות איש דתי) . אולם יחיא מורד ופונה לדרך לא דרך. וכך, יחיא משתדל לכנון זהותו האישית בעולם של ניגודים וסתירות, לנווט בין הדתי והמסורתי

לבין החילוני והמודרני, כדי ללמוד להתעצם חרף תנאים של דלות חומרית ומעמד חברתי מושפל (47). יחיא חווה חוויה של אהבה ראשונה, עורך מסע אל הכרך הגדול, הלא היא העיר תל-אביב, פוגש בתפישות עולם חדשות הרווחות בסביבתו ובא במגע עם הטוב והרע, עם המסוכן והמחשל. לאורך הרומן האב (הרב ומנהיג העדה) והבן (יחיא) מתעמתים לא אחת עם החברה האשכנזית השלטת, כאשר הם מבחינים בניצול או בצביעות. ראוי לציין, כי יש שני דברים חשובים שמחזיקים את תהליך המבנה העיקרי האחד – יש ליחיא מורשתו הרוחנית של בית אבא והשני – המפגש עם תנועת הפועלים וערכיה שסימנו לו כיוון(48). על כל פנים, טביב מתאר ברומנו חברה צעירה של נפלים, ילדים שהתייתמו או ברחו מהוריהם וגרים ב"הכנסת אורחים", הווי של סיגריות וקלפים, צד אחר של הציונות, ואפילו הומוסקסואליות בין בני תשחורת. ואת הזה, אנו מורגשים בשיחו של אחד הנערים כשאומר ליחיא: (טיפש! כמנהג בעל ואשה נעשה לעצמנו. פעם אני הבעל ואתה האשה, ופעם היפוכו של הדבר. אתה הבעל ואני האשה) (49). באומץ לב רב, ובמפורש, מגלה טביב לנו הבט אחד של שלילות החברה שהוא חי תוכה, שהיא העמדה היהודית התימנית. באמת, הרומן הזה נחשב בבחינת אוטוביוגרפיה של המספר ומה עובר עליו הן עם אביו והן עם עדתו. לכן, הוא(הרומן) מצטיין בספונטניות, ברגש האמתי ובכשרון להגעת, בקלות, את המאורעות לקורא. גאולה באה לגיבור יחיא, דווקא ממי שלימים ייחשב למסד המושמץ ביותר, תנועת הפועלים. יחיא מתחיל להבין מושגים חדשים המקנים לו הסתכלות חדשה על החברה, למשל: ניצול, שוויון וכד". גם כאן אין הוא "הספרדי התורן". הוא נשאר הוא, ללא רצון להידמות למישהו אחר. טביב מתאר ברומן את התרחקותו של יחיא מעולמו של אביו ואת התקרבותו לתנועת הפועלים באמצעות המגע, המפגש הראשוני, הריקוד,

ההורה; כמגע כואב, שנגמר באלומות כתוצאה מאי הבנה בזמן תרגילי סדר (50).

טביב יודע לשים דגש על כוחה של החוויה הראשונית כמנחת דרך במהלך החיים. אפילו המיתוס המקשר תימני עם פלאפל נשבר בידי טביב. גיבור הרומן אינו מכיר את המאכל הזה כלל וכלל, שהרי פלאפל הינו מאכל מצרי, שאומץ בדוכני השוק ובכרם התימנים פה בארץ. טביב אומר בענין הזה : (...ובינתיים היטיבו לבכם במעט פיתות ופלאפל. מה דינו של מאכל זה ששמו פלאפל ? שאלו יחיא בן יחיא. מאכל שלא אכלו אבותיך ואבות אבותיך מיום היותם על האדמה) (51). בכלל, אנו מורגשים, כי כל הרומן מתעניין בבני העדה התימנית הנמצאת בארץ, בייחוד טביב כבר זכר, בכמה מקומות מהרומן את העיר תל –אביב וגם יפו : (ושלמה היתום הולכים עקלקלות בתוך סמטאותיה של יפו....)(52). גם טביב אינו מהסס מגלוי את השלילות הללו של העולם המיוחד בעדתו התימנית תוך חברות צעירות או הזולת, כי חלק מהן מאמין בחשיבות ובקדושת דתו ומסורתו(הצד הזה מיוצג ברומן ע"י אביו ומנהיג עדתו של יחיא), ואילו החלק האחד משתדל להוכחת ולהגשמת מטרתו ביישות מתוך האמנתו בדוקטרינות פוליטיות חשובות וכדו"(וההבט הזה מוגשם ברומן ע"י גיבורו יחיא בן יחיא). אף על פי כך שהמיון של הרומן שהוא מתעניין, במיוחד, בעולמה של העדה התימנית כמו שאר סיפוריו של טביב, למשל(דרך של עפר)ו(כערער בערבה), אנו מוצאים המספר מתאר את כתיבותיו כי הן ישראליות. את הדבר הזה זוכרת חיה הופמן במסחה שבסוף הספר. היא מצטטת את טביב מתוך ראיון עמו ב"מעריב" בשנות החמישים : (לא באתי להציב מציבה ספרותית לעדה התימנית. כתיבתי, לדעתי היא ישראלית....) (53).

אולי, טביב חושב כי כתיבותיו אף על פי שהן מתעניינות בבני העדה התימנית, אלא שהן מופנות לכלל היהודים שהם שייכים לישראל. על כל פנים, רואים מבקרים עבריים, כי רומן(כעשב השדה) יש לו חסד אחד, שהוא יותר מדי תעלולי ילדים כלפי מבוגרים מוחצנים, וגם יותר מדי מעשיות בנוסח של השובב המערים על המבוגרים. עניין זה מלאה קצת את הקורא, כי הוא צפוי מראש ומוכר מספרים רבים (54).

לפחות, הרומן(כעשב השדה) גם הוא נחשב סיפורה של העדה היהודית התימנית שהגיעה לארץ-ישראל מתוך ערגה ולא ממניע אחר. ובגלל, כי המחבר אחד מבני העדה הזו ויודע את מחייה שלה, ושוטח בנאמנות את ייסורי קליטתה, בשפתו הייחודית, שכמו הולידה לתכלית זו. ולמרות שעבר זמן רב מאז פרסומו הראשון, כעשב השדה עורר עדיין השתאות מעושרו היצירתי ומהרלוונטיות שלו (55).

בכלל, אנו מוצאים גיבורו של המספר טביב בכלל עבודותיו הספרותיות, בן האדם היהודי התימני ההוא, בן אדם שונה מהגיבור שבסיפורי הזז, למשל, שהתימני שלו הוא תימני גלותי, מתבדל, צנום, צנוע ובעל זקנקן תיש. ואילו התימני של טביב הוא יוזם, הוא חופשי, הוא תוקפני ועומד על כבודו, מעמדו ומוצאו. אין הוא אברך משי הוא בעל גוף (56). נוכל לאמור, כי טביב הגיש את התימני לקוראיו בן אדם בלי הסטריאוטיפי ובלתי מסורתי, כמו שחשבו הסופרים האחרים, שהם מחוץ העדה הזו. אני חושב, אולי לסיבה הזו העבודות הספרותיות של הסופר הזה העירו את התמהון אצל כל הקוראים היהודים וגם מצאו חין בעיניהם.

ההסקות

- הסופר מרדכי טביב נחשב הראשון מבין הסופרים העברים שכתבו על העדה התימנית והוא אחד בניה .
- האוטוביוגרפיה של טביב גלתה את עמידתו על הגשמת תכליתו הספרותית, או התנגדותו למה שתכנן אביו לו .
- יש למספר טביב יצירות עשירות ומשתנות הן הרומן והסיפור והן המחזה והשירה, וכלן מצטיינות באוריגיןלות האמנותית.
- המספר טביב מצטיין בעברית מיוחדת והיא נחשבת בבחינת תערובת מרבדים לשוניים רבים, נוסף שהוא מיטיב הערבית.
- ברוב עבודותיו, מביע טביב את האוטוביוגרפיה שלו, וזה התגלה ברומן (כעשב השדה) ובסיפור (דרך של עפר) ואחרים .
- טביב מתיחס לסופרי (דור בארץ) והוא לא היה שייך לאיזו אסכולה ספרותית אירופית .
- יש לטביב סיגנון סיפורי פשוט ובהיר שהוא ריק מהתסביך וההפלגה .
- טביב מצייר את גיבורו היהודי התימני בסיפוריו לפי אפנים בלתי סטריאוטיפיים ומסורתיים של החיים, להפך למה שצייר למשל המספר הזו .
- העולם של העדה התימנית מצטיין באופי הכפרי ובמנהגים והמסורת הכפריים .
- בוודאי, העולם ההוא לא היה רחוק מאד מהעולמים של הקהלות היהודיות שחיות בכלל המדינות הערביות .
- טביב היה רגיל לתאר, באומץ לב ובגלוי לב ברור, את העולם ההוא ואת מה שכולל .

הערות

1. השיחלי, ד. صباح ناجي، وصف البلدة اليهودية وحياة سكانها في اوربا، ٢٠٠٥، ص ٤.
2. השיחلي، صباح ناجي، القصص القصيرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٩٤.
3. الشامي، د. رشاد، لمحات من الادب العبري الحديث، القاهرة، ١٩٧٩، ص ٦٠-٦١.
4. للمزيد عن هذه الاديبي العبري انظر: رحيم راضي عبد، البيئة اليهودية الشرقية في اعمال يهودا بورلا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد -كلية اللغات، ٢٠٠٠.
5. انظر: العزاوي، بلسم صالح مهدي، دراسه مضمونية لقصص اسحاق شامي القصيرة اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية اللغات-جامعة بغداد، ٢٠٠٤.
6. الشامي، المصدر السابق، ص ٩٠.
7. ت علي عوف، عبد الرحمن، تأريخ الادب العبري الحديث، القاهرة، ١٩٧٨، ص ١٢٨.
8. <http://he.wikipedia.org/wiki>.
9. تأريخ الادب العبري، المصدر السابق، ص ١٢٧.
10. <http://www.Kehila.Net/9/1/2005>, p. 2.
11. رحيم راضي عبد، المصدر السابق، ص ٤٧.
12. <http://www.kehila.net/9/1/2005>, p.2.
13. علي عوف، عبد الرحمن، المصدر السابق، ص ١٢٨.
14. שאנן, אברהם, מלון הספרות, יבנה, ת"א, 1978, עמ" 341.
15. <http://www.kehila.net/9/1/2005>, p.2.
16. <http://.....p.3>.
17. <http://.....p.3-4>.
18. الشامي، المصدر السابق، ص ٩٠.
19. פבזנר, יעקב, האנציקלופידה היהודית, ראובן מס, ירושלים, 1970 עמ" 171.
20. שאנן, מלון הספרות, עמ" 341.
21. <http://he.Wikipedia.Org/.....>
22. <http://www.Mitos.co.il/bookfocus.Asp?ID=>
23. [file://C:/Documents and settings /Administrator/ Desk top/ dr.sabah/13. htm](file://C:/Documents%20and%20settings/Administrator/Desktop/dr.sabah/13.htm) 1/12/ 2005 .
24. <http://www.Otiot.net/nira.htm> .
25. פבזנר, יעקב, שם, עמ" 399.
26. שאנן, מלון, עמ" 341.
27. <http://www.mitos.co.il/bookfocus.asp?ID=>
28. המערכת, פרקי קריאה ב" מתוך הספרות העברית, לנדון, 1961, עמ" 51.
29. שם, שם.
30. שם, שם.

31. שם , עמ" 52 .
32. שם , שם .
33. שם , עמ" 53 .
34. שם, עמ" 52 .
35. يلاحظ هنا ان القاص استخدم كلمات عامية من العربية وهذا ما سنجده في كلمات اخرى مثل عيال (اطفال) وما الى ذلك .
36. שם, עמ" 52 – 53 – 54 .
37. שם, עמ" 54 .
38. http:// he . wikipedia . org/ wiki – 7/11 / 2005 .
39. המערכת , שם , עמ" 53 .
40. שם , עמ" 53 .
41. המזווה : (المزواه) هي مدرج او رق صغير يكتب عليه اصحابان من سفر التثنية وهما جوهر ديانة التوحيد اليهودية مغلف ومثبت في عضادة دار كل يهودي : شגיב,דוד, מלון עברי- ערבי לשפה העברית, כ"ב", 1985 , עמ" 900 .
42. המערכת , שם , עמ" 54 .
43. שם , שם .
44. שם , עמ" 53 .
45. שם , עמ" 54 .
46. שם , עמ" 54 – 55 .
47. http://www.mitos.co.il/book focus.asp?id=10368 p.1.
48. File://documents and settings.....htm. P. 1.
49. טביב ,מרדכי,כעשב השדה,הקבוץ המאוחד,ת"א,2000,עמ"92.
50. File://c:documents and settings.....p. 1.
51. טביב ,מרדכי,כעשב השדה , עמ" 175.
52. שם , עמ" 174 .
53. שם , עמ" 247 .
54. File:// c: /documents and p. 2.
55. http:// www. Mitos. Co. il. / book.....p.1.
56. File: //c: documents and settings p.1.

الصفحة	الباحث	البحث	
٣٠-١	أ.د.صاحب عبد مرزوك الجناي كريم عبد الحسن مطير البدي	دور المدرسة الابتدائية في تنمية الوعي المروري لدى التلاميذ	١-
٥٢-٣١	هالة الخيري	نمو المهارات والمعلومات الاساسية في الخياطة والمنسوجات لدى طالبات قسم الاقتصاد المنزلي(دراسة طولية تتبعية)	٢-
٨٢-٥٣	د. عمر عبد الرحيم ربابعة	درجة فاعلية المجالس الطلابية من وجهة نظر المعلمين مشرفي المجالس في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن	٣-
١٢٩-٨٣	أ.م.د.هناء محمود القيسي	تشخيص معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية لجامعتي بغداد والمستنصرية	٤-
١٦٦-١٣٠	د. هناء عبد الرزاق مصطفى الصواف د. عبد الكريم خليفة حسن المحمداوي	مشكلات صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في كركوك	٥-
١٩٠-١٦٧	أ.م.د. أ.م.د. هناء خضير الشمري م.أحمد عبد الستار عبد الواحد	أثر استعمال أنموذجي ثيلين وكعب في اكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طالبات معهد اعداد المعلمات	٦-
٢٣١-١٩١	د. رفقة خليف سالم	تفضيلات التعلم المعرفية لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالفرع الأكاديمي	٧-
٢٥٩-٢٣٢	م. علي عطية عذاب العتابي	أثر استخدام التربية البيئية كطريقة للتدريس في تحصيل مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي	٨-
٣٠٢-٢٦٠	د. حامد محمد دعوم د. محارب علي الصمادي	تقويم طرق التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية في محافظتي عجلون وجرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم	٩-
٣٥٠-٣٠٣	م.د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي	ثقافة العنف - اللاعنف وعلاقته بضغوط الحياة ما بعد الحرب لدى	١٠-

فهرس العدد ٦٩

الصفحة	الباحث	البحث	
		طلبة الجامعة	
٤٠١-٣٥١	م . د . بشرى حسين علي م . م . وجدان عناد صاحب	بناء اختبار تحصيلي للخبرات العلمية لأطفال الرياض وفق منهج وحدات	١١-
٤٥٨-٤٠٢	د. م. منعم عبد القادر	الاداره الحديثه في المدرسه الابتدائيه نظره مستقبليه للتطوير والتغيير	١٢-
٤٩٢-٤٥٩	د. موحان لعيبي	دراسة تحليلية عن واقع التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي	١٣-
٥١٢-٤٩٣	د. نبيل كريم درويش	نمونه هاىى از آرايه هاى ادبى در شعر عراقى	١٤-
٥٤٥-٥١٣	M.Wakeel Shaikh	SPIRITUAL UNDERCURRENT IN THE POEMS OF ROBERT FROST	١٥-
٥٦٩-٥٤٦	Ar.Gör.Ali Hüseyin Hasan	Mevlânâ Celaleddin Romi'nin Edebi Hayatında, En Önemli Etkili Edebi Kişiler	١٦-
٥٨٨-٥٧٠	מאת ד"ר צבאב נאג'י אחמד	העולם המיוחד של יהודי תימן בליקוטים מסיפורי מרדכי טביב	١٧-