

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٠

العدد ٧٠

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

الهفة 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
عضوآ

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة
كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوآ
عضوآ

كلمة العدد

يصدر العدد (٧٠) 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

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ
للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط

أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو
ازدهار اديب اكرم

المقدمة :

يرمي هذا البحث إلى تعرف اثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط .
ولتحقيق مرمى البحث اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ، هو تصميم (المجموعة التجريبية مع مجموعة ضابطة ذات الاختبار البعدي) .
اقتصر البحث على المفاهيم التي تضمنتها الفصول الأربعة الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) في العراق .

اختارت الباحثة قصدياً عينة من طالبات الصف الأول المتوسط في متوسطة (القنيطرة) للبنات ، التابعة إلى مديرية تربية محافظة بغداد / الكرخ الثالثة ، لغرض تطبيق التجربة ، إذ بلغ عدد أفرادها (٤٨) طالبة وزعن عشوائياً على مجموعتين بواقع (٢٤) طالبة في المجموعة التجريبية و (٢٤) طالبة في المجموعة الضابطة .

كافأت الباحثة مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات هي (اختبار المفاهيم الجغرافية التشخيصي - العمر الزمني - مستوى الذكاء - معدل تحصيل الدروس كافة للصف السادس الابتدائي - التحصيل الدراسي للأب والأم) ، ثم حاولت الباحثة ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في المتغير التابع .

اجري البحث على مرحلتين ، مرحلة تشخيصية : حاولت فيها الباحثة تحليل مادة الكتب الخاضعة لتجربة البحث والمواد الجغرافية التي درستها مجاميع البحث في المراحل السابقة (الخامس والسادس الابتدائي) ، واستخرجت المفاهيم المتكررة في الصف الأول المتوسط والمراحل السابقة فكانت (٤٠) مفهوماً ، أعدت على أساسها اختباراً تشخيصياً من نوع الاختيار من متعدد يقيس مستوى الفهم من المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، بلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة ، تقيس كل فقرة مفهوم جغرافي واحد ، وعلى أساس هذا الاختبار تعد المفاهيم ذات فهم خاطئ إذا تجاوزت نسبة الخطأ فيها (٣٤ %) فما فوق لدى طالبات عينة التشخيص ، تم التأكد من صدقه وثباته ، ومن القوة التمييزية لفقراته ومعامل صعوبته ، ومن خلال نتائج الاختبار ، تبين أن هناك (٢٢) مفهوماً ذات فهم خاطئ . والمرحلة الثانية ، تصحيحية : طبقت إجراءات هذه المرحلة على عينة التشخيص التي قسمت إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية درست على وفق إستراتيجية تعليم الأقران ودرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية ، وبعد انتهاء الطالبات من دراسة جميع مفردات الفصول الأربعة من كتاب الجغرافية ، اختبرت المجموعتان بالاختبار التشخيصي نفسه المعد بالمرحلة الأولى ، وعند تحليل البيانات إحصائياً باستعمال مربع كاي (كا²) أسفرت النتيجة عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية تعليم الأقران على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية .

مشكلة البحث :

- اشارت الدراسات الى وجود مفاهيم جغرافية ذات فهم خاطئ ومنها دراسة كل من (المليكي ، ٢٠٠٣) و (عبد الصاحب، ٢٠٠٣) و (الربيعي ، ٢٠٠٨) .
- وقد استندت الباحثتان إلى تأكيد تلك المشكلة من خلال قيامهما بدراسة استطلاعية التقين فيها بالكثير من معلمات ومدرسات مادة الجغرافية في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، ولمسن من خلال ذلك ما يلي :
١. عدم معرفة أغلب المعلمات والمدرسات لماهية المفاهيم الجغرافية ، فأغلبهن عند مناقشتهن في طبيعة المفهوم الجغرافي ، وكيف يتم تعلمه واكتسابه يجدن صعوبة في إيجاد الإجابة الملائمة عن هذه التساؤلات .
 ٢. إن تدريس المفاهيم الجغرافية يأتي بشكل عارض وليس مقصود مما يجعل الدرس يتمحور حول الحقائق ، ويمكن ان يرجع ذلك من وجهة نظر الباحثتان في كون اغلب المعلمات والمدرسات قد تم إعدادهن وفق الطريقة التقليدية التي تؤكد على كم المعلومة وليس نوعها ، وتؤكد على الحقائق وليس المفاهيم ، مما جعلهن غير قادرات على معرفة وتطبيق استراتيجيات تدريس المفاهيم ، وبناءً على ذلك فالطريقة التدريسية الشائعة هي الاعتيادية التي تؤكد على الدور الايجابي للمعلم أو المدرس ، فهو مصدر المعلومات والخبرات ويكون الطالب متلقي سلبي لها ، وقد نتج عن ذلك تدني مستويات التحصيل ^(١) في مادة الجغرافية ويدخل ضمن هذا التحصيل اكتساب المفهوم الجغرافي .
- وعلى هذا يمكن إن تتحدد مشكلة البحث بالأسئلة الآتية :
- ما هي المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى طالبات الصف الأول المتوسط .

(١) لمست الباحثتان هذه المشكلة من خلال شكاوي المدرسات ، والاطلاع على سجلات الدرجات الخاصة بهن .

- هل تؤثر إستراتيجية تعليم الأقران على تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط اللواتي لديهن فهم خاطئ للمفاهيم الجغرافية.

أهمية البحث :

تعد المفاهيم ركائز المعرفة الحقيقية ، ومفتاحها - في الماضي والحاضر والمستقبل - وبخاصة في هذا القرن الذي تلعب فيه المعلومات دوراً حاسماً في حياة الأفراد (الطيطي ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٣) ، وتبرز أهميتها في الدراسات الاجتماعية بالنسبة للطلبة في إنها تشبه خرائط الطرق للعالم الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، فتساعدهم على تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات والمدرجات الحسية (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص ١٣٦) .

ان الجغرافية عبارة عن صورة هرمية من المعلومات والحقائق ، التي تجمع وتصف الخصائص المميزة لتكون ما يعرف (بالمفاهيم الجغرافية) (اللقاني ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٢) ، ولكن الملاحظ بان الكثير من هذه المفاهيم بعيدة عن الطلبة مكانياً ورمانياً لذا يصعب إدراكها وتصورها وهذا ما أدى بالطلبة إلى استخدام أسلوب الحفظ الأصم للمادة الدراسية ، مما انعكس سلباً على اكتساب المفاهيم من جهة ، وتكوين مفاهيم خاطئة من جهة ثانية (التميمي ، ٢٠٠٦ ، ص ١) .

ويمكن القول بأن تكوين المفاهيم ونموها عملية مستمرة ، تتدرج في الصعوبة من صف دراسي إلى صف آخر ، ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى ، فالمفهوم ينمو ويتطور بنمو المعرفة ، نتيجة لنضج المتعلم ونموه جسدياً وفكرياً ، وتزايد خبراته (زيتون ، ١٩٨٧ ، ص ٨٩) ، اذ ترتبط المفاهيم مع بعضها البعض لتكون أساساً لبناء المبادئ والتعميمات ، فإذا كان هذا الأساس خاطئاً فأن البناء بأكمله سيكون خاطئاً ومهزوزاً (الباوي ، ١٩٨٧ ، ص ٧) .

فعلى المدرس ان يكتشف طبيعة فرضيات الطلبة وتطور فهمهم ، ليس لتثبيط الطلبة او إعطائهم حساً بعدم الأمان ، وإنما لخلق الظروف المناسبة للتغذية الراجعة المصححة لمفاهيمهم غير الصحيحة وإيقافها لأنها تترك بنياتهم المعرفية (Dakin,1973,p.27) ، وبخاصة إذا كانت توجد عناصر مشتركة أو أوجه شبه بين المواقف التعليمية السابقة والمواقف التعليمية اللاحقة (سعادة، ١٩٩٧، ص ٢٣٤) ، ومن الضروري الاهتمام بالمرحلة المتوسطة لما تمتاز به هذه المرحلة من بلورة أفكار المتعلمين وشخصياتهم ، وعلى الأخص مرحلة المراهقة منها التي تتراوح بين عمر (١٢ - ١٥) سنة ، حيث تصاحب هذه الفترة تغيرات جسمية وعقلية تجعلهم مختلفين بشكل واضح عن طلبة أي مرحلة أخرى (الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣) ، فعقول الطلبة أشبه ما تكون بالمادة الشمعية التي يمكننا صهرها ، ثم العمل على تقويتها وصلابتها فهي ليست حجارة صلبة ، نستطيع أن ننقش عليها ما نريد من أفكار ومعلومات بشكل ثابت وراسخ (عدس ، ١٩٩٨ ، ص ١٩٥) .

ولقد اهتم التربويون في السنوات الأخيرة بالأنشطة والفعاليات التي تجعل الطلبة محوراً لعمليتي التعليم والتعلم ، ومن ابرز النشاطات استخدام التعلم التعاوني (أبو سرحان ، ١٩٩٥ ، ص ٨١) .

ويمكن القول بأن الطلبة في هذه المرحلة يمتازون بميلهم للتفاعل الاجتماعي ، والمشاركة الفعالة في النشاط الاجتماعي المدرسي (عدس ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٣) ، من خلال احتكاكهم بالأقران ، مما يترك آثاراً معرفية (أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ص ١٤١) .

ويمكن القول بأن التعلم بالاقتران هو احد استراتيجيات التعلم التعاوني التي تحقق هذا النشاط .

ويعد التفاعل مع الأقران السبب الرئيسي للتغير ، وذلك لأن الأطفال غالباً ما يطرحون آرائهم وأفكارهم بشكل صريح للغاية ، فهم يتحدثون بشكل مباشر لبعضهم بعضاً وبطرق يسهل فهمها ، وهم يتحمسون كثيراً لمعرفة الفروق بينهم وبين الآخرين (Damon , 1984 , p43-331) ، فأفكارهم تعبر عن أفكار جيل واحد وخالية من أي تهديدات أو ضغوط ، كما هو الحال بالنسبة للمعلمين (سعادة ، ٢٠٠٨ ، ص ٥٧) .

وترى الباحثتان ضرورة تشخيص الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لأولى مراحل الدراسة المتوسطة باعتبارها أساس الدراسة الثانوية ، والعمل على معالجتها يعد من الأمور المهمة في تكوين المعرفة الجغرافية الصحيحة لدى المتعلمين ، وتسهيل عملية التسلسل المفاهيمي لديهم لأن ما يبنى على أساس صحيح يكون مقدمة لبناء صحيح مستقبلاً ، ولضمان تصحيح الخطأ والفهم الغير الصحيح وسد الثغرات الموجودة في الفهم .

هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى :

تعرف اثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط .

فرضية البحث :

ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن بإستراتيجية تعليم الأقران وطالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. طالبات الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات في مدينة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) م .
٢. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) .
٣. المفاهيم التي تضمها الفصول الأربعة الأولى من كتاب (مبادئ الجغرافية العامة) للصف الأول المتوسط وهي (الأرض ، أغلفة الأرض ، الطقس والمناخ ، النبات الطبيعي) .

تحديد المصطلحات :

١. الإستراتيجية:

عرفها كل من :

- قطامي (١٩٨٩) : " الخطط التي يستخدمها المعلم من اجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين ، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من المتعلم " (قطامي ، ١٩٨٩ ، ص ٢٥٩) .

- الدليمي والوائل (٢٠٠٥) : " مجموعة الإجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها " (الدليمي والوائل ، ٢٠٠٥ ، ص ١٥) .

التعريف الاجرائي:

" مجموعة الإجراءات التدريسية التي تعدها الباحثة مسبقا في ضوء الإمكانيات المتاحة وتعتمدها مع طالبات المجموعة التجريبية من عينة البحث لتحقيق المخرجات التعليمية المرغوبة " .

٢. تعليم الإقران:

عرفه كل من :

- حمدان (١٩٨٥) : " أي نشاط أو خبرة يشارك فيها التلاميذ أفراد وجماعات في القيام بواجبات مدرسية مطلوبة " (حمدان ، ١٩٨٥ ، ص ١٧٥) .
- الكبيسي (٢٠٠٨) : " وهو قدرة الطالب على تغير وتعديل المفاهيم والمهارات لدى قرينه " (الكبيسي ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٣٧) .

التعريف الاجرائي:

" هو احد استراتيجيات التعلم التعاوني تعتمد الباحثة مع طالبات المجموعة التجريبية من عينة البحث ، اذ تقسم الطالبات من خلاله الى مجموعات تعاونية متباينة التحصيل ، تقوم فيه الطالبة ذات التحصيل العالي بمساعدة قريناتها في المجموعة من ذوات التحصيل الواطئ بما يحقق اكتساب المفهوم بصورة صحيحة "

٣.التصحيح :

عرفه كل من:

- مطر (١٩٨٨) اجرائيا : " جعل الطالب يتخلى عن افكاره السابقة المتعلقة بالمفاهيم الخاطئة عن العالم واكتساب المفاهيم الصحيحة " (مطر ، ١٩٨٨ ، ص ٧١) .
- الخاقاني (١٩٩٩) اجرائيا : " الأسلوب الذي تصحح فيه الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في أثناء قراءتهم المخصصة لهم حال وقوعهم فيها " (الخاقاني ، ١٩٩٩ ، ص ١٥) .

التعريف الاجرائي:

" إصلاح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى طالبات مجموعتي البحث "

٤.الفهم الخاطئ :

عرفه كل من:

Novak- (١٩٩٥) : " تفسير غير مقبول لمفهوم مشروح في جملة او عبارة تتضمن
هذا المفهوم " (Novak , 1995 , p53) .

- عبد السلام (٢٠٠١) اجرائيا : " أفكار الطلبة ومعتقداتهم عن الظواهر العلمية ولها
معنى عندهم مخالف للمعنى الذي يقبله المختصون في تدريس العلوم " (عبد السلام
، ٢٠٠١ ، ص١٥١) .

التعريف الاجرائي:

" هي تصورات الطالبات من عينة البحث عن الظواهر الجغرافية البيئية التي لا تتفق
مع المعرفة الصحيحة والتي شخصتها الباحثة بوساطة الاختبار التشخيصي المعد
لهذا الغرض " .

٥. المفاهيم :

عرفها كل من :

- قطامي (١٩٨٩) : " فكرة ذهنية تربط بين حقيقتين علميتين او اكثر من الحقائق
العلمية " (قطامي ، ١٩٨٩ ، ص١٥٧) .

- عادل (١٩٩٩) : " عبارة عن العلاقة التي تربط بين عدة حقائق أو هو تجريد
للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق ولا يقتصر المفهوم على شكل الكلمة بل
على مضمونها وما تعنيه " (عادل ، ١٩٩٩ ، ص٢٢) .

التعريف الاجرائي:

" كلمة تطلق على الأشياء التي تجمعها سمات مشتركة تعطي معنى فكرة أو ظاهرة
جغرافية والمتضمنة في الفصول المشمولة بتجربة البحث .

الدراسات السابقة

١. دراسة السعدي (٢٠٠٢)

" أثر استخدام التعلم التعاوني لمعالجة الأخطاء الرياضية لطالبات الصف الثاني المتوسط وتحصيلهن الدراسي "

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية / كلية المعلمين ، بلغت عينة البحث (٧٠) طالبة ، وزعن على ثلاث مجموعات ، درست المجموعة التجريبية الأولى على وفق طريقة التعلم التعاوني (الأقران) بواقع (٢٦) طالبة ، و درست المجموعة التجريبية الثانية على وفق طريقة التعلم التعاوني (المذكرات) بواقع (٢١) طالبة ، و درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية بواقع (٢٣) طالبة ، أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً على وفق المستويات الثلاثة الاولى للمجال المعرفي لتصنيف بلوم مكوناً من (٥٠) فقرة طبق في نهاية التجربة التي استمرت شهرين ، حللت النتائج بأستعمال تحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه حيث اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستراتيجية تعليم الاقران على المجاميع الاخرى وبفروق دالة احصائيا (السعدي ، ٢٠٠٢ ، أ-ج) .

٢.دراسة الجاف(٢٠٠٥)

" اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة وتفكيرهم الرياضي "

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية ، بلغت عينة البحث (٧٤) طالباً ، وزعوا على ثلاث مجموعات ، درست المجموعة التجريبية الأولى بطريقة التعلم التعاوني (الأقران) بواقع (٢٤) طالباً ، و درست المجموعة التجريبية الثانية بطريقة التعلم التعاوني (التنافس الجماعي) بواقع (٢٤) طالباً ، و درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية بواقع (٢٦) طالباً.

أعد الباحث اختبار تحصيلي على وفق المستويات الثلاثة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم مكوناً من (٥٠) فقرة ، وتم بناء اختبار التفكير الرياضي موزعة بين خمسة مجالات (الاستقراء - الاستنتاج - الاستقصاء - التعبير بالرموز -

التعميم) مكوناً من (٤٣) فقرة ، واستمرت التجربة شهرين طبق نهايتها الاختبار حيث عوملت بياناته بتحليل التباين الاحادي واختبار (LSD) للمقارنة بين المتوسطات وقد اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الاولى التي درست بتعليم الاقران على المجموعة الضابطة في التحصيل ، كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالتنافس الجماعي على المجموعة الضابطة بالتفكير الرياضي (الجاف ، ٢٠٠٥ ، أ - ج) .

٣.دراسة الجميلي(٢٠٠٥)

" أثر استعمال ثلاث إستراتيجيات تدريسية للتغيير ألمفاهيمي لمعالجة الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة "

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية / كلية التربية بلغت عينة البحث(١٠٠) طالب وزعوا على أربعة مجموعات متساوية العدد ، درست المجموعة الأولى بإستراتيجية التعلم التعاوني (الأقران) ، والمجموعة التجريبية الثانية بالإستراتيجية التكاملية (بوسنر) ، ودرست المجموعة التجريبية الثالثة بإستراتيجية العرض ، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .

اعد الباحث اختبار تشخيصي من نوع الاختيار المتعدد ضم (٥١) فقرة ، واستمرت التجربة شهرين طبق نهايتها اختبار بعدي ، وعوملت بياناته بتحليل التباين الاحادي واختبار شيفيه حيث اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجة تعليم الاقران على المجموعات الثلاث بفروق دالة احصائيا (الجميلي ، ٢٠٠٥ ، أ - د) .

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

١.الهدف من الدراسة

تباينت الدراسات السابقة في هدف الدراسة فمنها ما هدفت إلى معالجة الأخطاء كما في دراسة السعدي (٢٠٠٢) ، ومنها ما هدفت إلى تعرف اثر متغيرات مستقلة في التحصيل كما في دراسة الجاف (٢٠٠٥) ، ومنها ما هدفت إلى تعرف اثر متغيرات مستقلة في التغيير المفاهيمي كما في دراسة الجميلي (٢٠٠٥) اما الدراسة الحالية فهدفتها تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ.

٢. حجم العينة

تباينت حجوم العينات في الدراسات فكان حجم العينة (٧٠) طالبة في دراسة (السعدي ٢٠٠٢) ، اما دراسة (الجاف ٢٠٠٥) فكانت (٧٤) طالبا ، في حين بلغت (١٠٠) طالبا في دراسة (الجميلي ٢٠٠٥) ، اما الدراسة الحالية فكانت عينتها (٤٨) طالبة .

٣. المادة الدراسية

اتفقت الدراسات السابقة في انها اختصت بمادة الرياضيات ، اما الدراسة الحالية فانها اجريت في مادة الجغرافية .

٤. المرحلة الدراسية

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في انها اجريت في المرحلة المتوسطة .

٥. التصميم التجريبي

تباينت الدراسات في التصميم التجريبي ، فقد اتبعت دراسة (الجميلي ٢٠٠٥) تصميمًا تجريبيًا ذات الاختبار القبلي والبعدى ، اما دراسة (السعدي ٢٠٠٢) و(الجاف ٢٠٠٥) فأنها تتفق مع الدراسة الحالية في اعتمادها تصميمًا تجريبيًا ذات الاختبار البعدي .

إجراءات البحث

أولاً : التصميم التجريبي :

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

اعتمدت الباحثتان في إجراء التجربة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي المتكون من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة كونه مناسباً لطبيعة البحث (داود ، ١٩٩٠ ، ص٢٧٦) ، والشكل (١) يوضح ذلك .

الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار	عدد الافراد	المجموعة
بعدي	تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ	إستراتيجية تعليم الأقران	تشخيص للمفاهيم ذات الفهم الخاطئ	٢٤	التجريبية
				٢٤	الضابطة

الشكل (١)

ثانيا : عينة البحث :

أختارت الباحثتان متوسطة (القنيطرة) للبنات لأجراء التجربة فيها ، وهي احدى المدارس النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ / ٣ ، وذلك بسبب أبداء التعاون من قبل إدارة المدرسة ، وقربها من سكن الباحثة مما يسهل عملية الانتقال منها واليها .

وبعد تحديد المدرسة وجد أن عدد شعب الأول المتوسط في المدرسة يبلغ (٣) شعب ، وعدد الطالبات الكلي (١١٥) طالبة ، فقامت بالخطوات الآتية :

١. تطبيق الاختبار التشخيصي على العدد الكلي للطالبات والبالغ (١١٥) طالبة^(١) لغرض تشخيص الطالبات اللاتي تجاوزن نسبة خطأ (٣٤ %) ** من المفاهيم،

(١) طبق الاختبار في يوم الأحد الموافق ١٩ / ١٠ / ٢٠٠٨م في الساعة التاسعة والنصف صباحاً ، وساعدت الباحثة في الإشراف على تطبيق الاختبار مدرستين في المدرسة نفسها .

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

وبعد تصحيح الإجابات أظهرت النتائج وجود (٤٨) *** طالبة لديهن فهم خاطئ

٢. توزيع طالبات عينة البحث البالغ عددها (٤٨) طالبة على المجموعتين
التجريبية والضابطة ، بواقع (٢٤) طالبة لكل مجموعة .

٣. أبقى على الطالبات اللاتي لم يتجاوزن نسبة خطأ (٣٤ %) من المفاهيم داخل
الشعبتين ، حفاظاً على النظام المدرسي من جهة ، ولأن خطة إستراتيجية تعليم
الأقران تتطلب ذلك من جهة أخرى .

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

حرصت الباحثتان قبل بدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث
إحصائياً في بعض المتغيرات وهي (اختبار المفاهيم الجغرافية التشخيصي ، العمر
الزمني محسوباً بالاشهر ، الذكاء ، معدل الدروس للصف السادس الابتدائي
، التحصيل الدراسي للاب ، التحصيل الدراسي للام) ، والجدول (١) يوضح ذلك .

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
العمر الزمني بالاشهر	ت	٢٤	١٥٠,٤٦	٢,٩٩٢	٠,٧٩٧	٢,٠٢١
	ض	٢٤	١٤٩,٧١	٣,٥٠٧		

*** اعتمدت الباحثة هذه النسبة على الطالبات لكونهن ممن تنطبق عليهن ظاهرة الفهم الخاطئ
للمفاهيم .

*** تم التأكد من عدم وجود طالبات راسبات ضمن هذا العدد .

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

الذكاء	ت	٢٤	١٢,٩٦	٣,٩٤٠	٠,٦٦٢	٢,٠٢١
	ض	٢٤	١٢,١٧	٤,٣٣١		
معدل السادس الابتدائي	ت	٢٤	٦٧,٣٨	٥,٦٢٥	١,١٠٦	٢,٠٢١
	ض	٢٤	٦٥,٧١	٤,٧٨٧		

المتغير	المجموعة	العدد	درجة الحرية	مربع (كا) ٢		
التحصيل الدراسي للاب	ت	٢٤	٢	المحسوبة	الجدولية	مستوى دلالة (٠,٠٥)
	ض	٢٤		٠,٤٢٢	٥,٩٩	غير دالة احصائيا
التحصيل الدراسي للام	ت	٢٤	٢	٠,٧٦٨	٥,٩٩	غير دالة احصائيا
	ض	٢٤				

وبما ان قيمة (t) المحسوبة اقل من قيمة (t) الجدولية لكل المتغيرات فان هذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان في جميع المتغيرات.

اختبار المفاهيم الجغرافية التشخيصي

حددت الباحثة المفاهيم ذات الفهم الخاطئ الذي تجاوزت نسبة الخطأ فيها (٣٤ %) لدى الطالبات ، وقد اتخذت الباحثة هذه النسبة كونها النسبة المعتمدة في اغلب الدراسات السابقة ، كدراسة (الباوي ، ١٩٨٧) و (المشهداني ، ١٩٩٨) و (الجمالي ، ٢٠٠٧) ، كما أن هذه النسبة تمثل ثلث المائة ، وأي ظاهرة تزيد على

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

هذه النسبة تعد ظاهرة منتشرة وتحتاج إلى دراسة (الباوي ، ١٩٨٧ ، ص ١٠) وتبين أن هناك (٢٢) مفهوماً جغرافياً ذات فهم خاطئ من بين (٤٠) مفهوماً ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

المفهوم	المجموعة	العدد	عدد الاجابات الخاطئة	%	قيمة كا ² المحسوبة	قيمة كا ² الجدولية
الجغرافية	ت	٢٤	٢٠	%٨٣	٠,٥٠٥	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٨	%٧٥		
الكون	ت	٢٤	١٤	%٥٨	٠,٨٢٠	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٧	%٧١		
الشمس	ت	٢٤	١٣	%٥٤	٠,٧٥١	
	ض	٢٤	١٠	%٤٢		
الارض	ت	٢٤	١٧	%٧١	٢,١٧٨	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٢	%٥٠		
حركة الارض	ت	٢٤	١٥	%٦٢,٥	٠,٠٩١	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٦	%٦٧		
خط الاستواء	ت	٢٤	١٩	%٧٩	٠,١١٨	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٨	%٧٥		
محور الارض	ت	٢٤	١٧	%٧١	٠,٤٤٤	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٩	%٧٩		
القارة	ت	٢٤	٢١	%٨٧,٥	٢,٠٢١	٣,٨٤

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

المفهوم	المجموعة	العدد	عدد الاجابات الخاطئة	%	قيمة كا ² المحسوبة	قيمة كا ² الجدولية
	ض	٢٤	١٧	%٧١		
الجزيرة	ت	٢٤	٢٢	%٩٢	١,٥٠٥	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٩	%٧٩		
شبه الجزيرة	ت	٢٤	٢٠	%٨٣	٠,١٦٧	٣,٨٤
	ض	٢٤	٢١	%٨٧,٥		
المحيطات	ت	٢٤	٢٠	%٨٣	١,٥٠٥	٣,٨٤
	ض	٢٤	٢٢	%٩٢		
البحار	ت	٢٤	١٩	%٧٩	٠,١١٨	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٨	%٧٥		
المضيق	ت	٢٤	١٧	%٧١	١,٠٦١	٣,٨٤
	ض	٢٤	٢٠	%٨٣		
التضاريس	ت	٢٤	٢٠	%٨٣	١,٠٦١	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٧	%٧١		
التل	ت	٢٤	٢٠	%٨٣	٠,١٣٧	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٩	%٧٩		
الهضبة	ت	٢٤	١٧	%٧١	٠,٤٤٤	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٩	%٧٩		
السهل	ت	٢٤	٢٠	%٨٣	٠,٧٦٢	٣,٨٤
	ض	٢٤	٢٢	%٩٢		

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

المفهوم	المجموعة	العدد	عدد الاجابات الخاطئة	%	قيمة كا ² المحسوبة	قيمة كا ² الجدولية
المناخ	ت	٢٤	١٧	%٧١	٠,٠٩٧	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٦	%٦٧		
الرياح	ت	٢٤	١٧	%٧١	١,٠٦١	٣,٨٤
	ض	٢٤	٢٠	%٨٣		
الضغط الجوي	ت	٢٤	٢٠	%٨٣	٠,١٣٧	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٩	%٧٩		
الرياح الموسمية	ت	٢٤	١٢	%٥٠	٠,٣٣٦	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٠	%٤٢		
الوادي	ت	٢٤	٢٢	%٥٠	١,٥٠٥	٣,٨٤
	ض	٢٤	١٩	%٧٩		

رابعاً : اداة البحث

الاختبار التشخيصي

قامت الباحثتان ببناء اختبار تحصيلي لقياس مدى فهم^(١) الطالبات للمفاهيم الجغرافية التي سبق دراستها في المرحلة الابتدائية وتكرر وجودها في الصف الأول المتوسط ، وأرتأت الباحثة أن تعد الاختبار في ضوء الاختبارات الموضوعية لأنها شاملة وتغطي معظم عناصر المادة ، ودرجة الطالب فيها لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح (الصفار ، ١٩٨٧ ، ص ١٧٧).

واختير الاختبار نوع الاختيار من متعدد (Multiple Choice) كون هذا النوع من الاختبارات يعد ملائماً لقياس الفهم من ناحية ومجال التخمين يكون قليلاً من ناحية أخرى .

بالإضافة إلى كونه أكثر صدقاً وثباتاً من بقية الاختبارات الموضوعية الأخرى ويساعد على تشخيص أخطاء الطلبة من خلال استجاباتهم للبدائل الخاطئة (سماره وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص ٨٠) .

بلغت عدد فقرات الاختبار (٤٠) فقرة ، إذ صيغت كل فقرة من فقرات الاختبار بحيث تقيس مفهوماً جغرافياً واحداً من المفاهيم التي تم تحديدها مسبقاً (الملحق ، ١) ، ولكل فقرة من فقراته أربع بدائل واحدة منها تحمل الإجابة الصحيحة والثلاث الباقية غير صحيحة .

صدق الاختبار

اعتمدت الباحثتان الصدق الظاهري ، فالاختبار الصادق ظاهرياً يكون صالحاً من خلال النظر إلى عنوانه وتعليماته والوظيفة التي يقيسها (إبراهيم ، ١٩٩٩ ، ص ٢٣) وتحقق ذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية .

صعوبة الفقرات

(١) اعتمد مستوى الفهم من تصنيف بلوم للمجال المعرفي لان البحث يتمحور حول قياس الفهم الخاطئ للمفهوم .

حسب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار فكان بين (٠,٢٠) و (٠,٦٨) ويرى الكثير من علماء القياس والتقويم أن المدى المقبول لمعامل الصعوبة تتراوح قيمته بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) (عودة ، ١٩٩٨ ، ص ٢٩٧) ، وبذلك تعد فقرات الاختبار جميعها مقبولة .

قوة تمييز الفقرات

حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد بانها تتراوح بين (٠,٢٦) و (٠,٧٨) ، وهذه القيمة تعد مقبولة فالفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٠,٢٠) يستحسن حذفها أو تعديلها (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠) ، لذا أبقى على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل .

فعالية البدائل الخاطئة

حسبت الباحثة فعالية البدائل على درجات المجموعتين العليا والدنيا ، فظهر أن البدائل الخاطئة قد جذبت طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا ، لذ أبتت الباحثة على البدائل الخاطئة كما هي دون تغيير .

ثبات الاختبار

حسب ثبات الاختبار التشخيصي بمعادلة " الفا كرونباخ " فكان مقداره (٠,٨٧) ، اذ تمتاز هذه المعادلة بدقتها ، ويشير معامل الثبات المحسوب بها الى اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى اي الى التجانس الداخلي بين الفقرات (Cronbch,1951,p.298)

خامسا : اجراءات تطبيق التجربة

بعد أن أكملت عملية التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) بدأت بتطبيق التجربة في يوم الأحد الموافق ١٩ / ١٠ / ٢٠٠٨م وانتهت في يوم الثلاثاء

الموافق ١٦ / ١٢ / ٢٠٠٨م أي استمر تطبيق التجربة تسعة أسابيع ، وقد اتبعت بعض الإجراءات مع المجموعة التجريبية وكما يأتي :

الالتقاء بطالبات المجموعة التجريبية قبل وقت الحصة الدراسية الأولى المحددة لغرض :

أ- تعريف الطالبات بطبيعة إستراتيجية تعليم الأقران وأهميتها وخطواتها لأنها طريقة جديدة لم يتعرضن لها مسبقاً.

ب- قسمت طالبات المجموعة التجريبية إلى اثني عشرة مجموعة تضم كل مجموعة ثلاث طالبات (مرتفع - ضعيف - ضعيف)^(١).

ج- تسمية كل مجموعة من المجموعات بأسم مفهوم جغرافي لزيادة دافعتيهن ، وإعطاء كل طالبة في المجموعة رقم تبقى محتفظة به خلال مدة التجربة .

د- ترتيب الطالبات في غرفة الصف بحيث تجلس كل طالبة في المجموعة بجانب بعضهن بعضا حتى تتمكن الباحثة من ملاحظتهن .

سادسا : تطبيق الاختبار البعدي

طبق الاختبار البعدي على طالبات مجموعتي البحث في يوم الأحد الموافق ٢٣/١٢/٢٠٠٨ ، وساعدت الباحثة في الإشراف على تطبيق الاختبار مدرسة الجغرافية للصف الأول المتوسط في المدرسة نفسها ، حيث خصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة ، وكانت الدرجة النهائية للطالبات تنحصر بين (٠ - ٢٢) درجة .

سابعا : الوسائل الإحصائية

١. معادلة الفا كرونباخ لحساب معامل الثبات.

(١) مرتفع : الطالبات اللاتي ليس لديهن فهم خاطئ والحاصلات على درجة (٤٠) في الاختبار التشخيصي .

٢. معادلة مستوى الصعوبة لحساب معامل صعوبة لفقرات الاختبار .
٣. معامل قوة التمييز لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار .
٤. فعالية البدائل الخاطئة لحساب فعالية البدائل لفقرات الاختبار .
٥. مربع كا² استخدمت هذه الوسيلة للتحقق من دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعات البحث في متغير التحصيل الدراسي للأب والأم ، ودلالة الفروق الإحصائية بين عدد اجابات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التشخيصي والاختبار البعدي في المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ .
٦. اختبار (t-test) استخدم لغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في (العمر الزمني - الذكاء - معدل الصف السادس) .

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :

أ - الفرضية الرئيسية

(لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ بين طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن بإستراتيجية تعليم الأقران ، وطالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن من غير إستراتيجية تعليم الأقران).

بعد تصحيح اجابات مجموعتي البحث عن فقرات الاختبار البعدي البالغة (٢٢) فقرة تم حساب عدد إجابات طالبات المجموعة التجريبية الصحيحة فكانت (٤٤٨) إجابة ، في حين كانت عدد الإجابات الخاطئة (٨٠) إجابة ، وبلغ عدد إجابات طالبات المجموعة الضابطة الصحيحة (٢٨٦) إجابة ، وبلغ عدد الإجابات الخاطئة (٢٤٢) إجابة .

ويتبين من هذه النتيجة أن نسبة عدد الإجابات الخاطئة لطالبات المجموعة التجريبية كانت (١٥,١٥ %) ، وهي اصغر من نسبة المحك (٣٤ %) ، بينما كانت نسبة عدد الإجابات الخاطئة لطالبات المجموعة الضابطة (٤٥,٨٣ %) وهي اكبر من نسبة المحك (٣٤ %) ، وهذا يعني أن التصحيح للمفاهيم ذات الفهم الخاطئ قد صحح لدى طالبات المجموعة التجريبية ولم يصحح لدى طالبات المجموعة الضابطة ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

الجدول (٣)

عدد الإجابات عن فقرات الاختبار التحصيلي ألبعدي	قيمتا (كا ²)		درجة الحرية	مستوى دلالة (٠,٠٥)
	المحسوبة	الجدولية		
المجموعة	الصحيحة	الخاطئة	المجموع	دالة إحصائياً
التجريبية	٤٤٨	٨٠	٥٢٨	
الضابطة	٢٨٦	٢٤٢	٥٢٨	
المجموع	٧٣٤	٣٢٢	١٠٥٦	

ب- الفرضيات الفرعية

تم وضع لكل مفهوم ذات فهم خاطئ فرضية لتعرف دلالة الفرق بين عدد اجابات طالبات مجموعتي البحث باستعمال مربع (كا²) ، حيث اظهرت النتائج فرقا ذا دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية الا بثلاثة مفاهيم هي (الجغرافية _خط الاستواء_الرياح الموسمية)،والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

المفهوم	المجموعة	العدد	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخاطئة	قيمة كا ²		مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الجغرافية	ت	٢٤	٢٣	١	٢,٠٠٨	٣,٨٤	غير دالة احصائياً
	ض	٢٤	٢٠	٤			
الكون	ت	٢٤	٢١	٣	٥,١٦٩	٣,٨٤	دالة احصائية
	ض	٢٤	١٤	١٠			
الشمس	ت	٢٤	٢١	٣	٥,١٦٩	٣,٨٤	دالة احصائية

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

المفهوم	المجموعة	العدد	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخاطئة	قيمة كا ²		مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
	ض	٢٤	١٤	١٠			
الارض	ت	٢٤	٢٠	٤	٤,٧٥٢	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٣	١١			
حركة الارض	ت	٢٤	٢١	٣	٥,١٩٦	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٤	١٠			
خط الاستواء	ت	٢٤	٢٤	٠	١,٠٢١	٣,٨٤	غير دالة احصائيا
	ض	٢٤	٢٣	١			
محور الارض	ت	٢٤	٢٠	٤	٤,٧٥٢	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٣	١١			
القارة	ت	٢٤	٢٠	٤	٦,٠٠٠	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٢	١٢			
الجزيرة	ت	٢٤	٢٠	٤	٨,٨٨٩	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٠	١٤			
شبه الجزيرة	ت	٢٤	٢٠	٤	٧,٣٧٨	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١١	١٣			
المحيطات	ت	٢٤	١٩	٥	٨,٥٧١	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	٩	١٥			
البحار	ت	٢٤	٢١	٣	٩,٣٧٥	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١١	١٣			
المضيق	ت	٢٤	٢٠	٤	٨,٨٨٩	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٠	١٤			
التضاريس	ت	٢٤	٢٢	٢	١٠,٠٨٢	٣,٨٤	دالة احصائيا

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

المفهوم	المجموعة	العدد	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخاطئة	قيمة كا ²		مستوى دلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
	ض	٢٤	١٢	١٢			
التل	ت	٢٤	١٩	٥	٤,٤٦٣	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٢	١٢			
الهضبة	ت	٢٤	٢٢	٢	١٠,٠٨٢	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٢	١٢			
السهل	ت	٢٤	١٩	٥	٥,٦٨٩	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١١	١٣			
المناخ	ت	٢٤	٢٠	٤	٧,٣٧٨	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١١	١٣			
الرياح	ت	٢٤	٢٠	٤	٦,٠٠٠	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١٢	١٢			
الضغط الجوي	ت	٢٤	١٨	٦	٤,٢٦٩	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١١	١٣			
الرياح الموسمية	ت	٢٤	١٨	٦	٠,٠٠٠	٣,٨٤	غير دالة إحصائيا
	ض	٢٤	١٨	٦			
الوادي	ت	٢٤	٢٠	٤	٧,٣٧٨	٣,٨٤	دالة احصائيا
	ض	٢٤	١١	١٣			

ثانيا : تفسير النتائج :

يمكن أن تعزى النتيجة التي أسفرت عنها الدراسة الحالية إلى الأسباب الآتية :

١. التدريس وفق هذه الإستراتيجية تجبر الطالبات على إعادة فحص وفهمهم وإدراكهم ، في ضوء التناقضات التي تظهر نتيجة تفاعلهم مع بعض ، فهذا التفاعل يمثل حافزاً للتغيير وبناء إدراكات جديدة تناسب التغذية الراجعة التي يحصلن عليها .
٢. التكرار الحاصل في المعلومات خلال الموقف التعاوني بسبب النقاش الحاصل بين الطالبات ، وتبادل الخبرات يولدان معلومات جديدة تهيئ للطالبات فرصة إعادة تفسيرها وشرحها ، مما يساعد على الاحتفاظ بها وفهماها .
٣. إستراتيجية تعليم الأقران من الاستراتيجيات التي تسمح للطالبات بالتحاور والمناقشة فيما بينهن للوصول إلى الإجابة الصحيحة ، وهذا يمنح الطالبات ذوات الفهم الخاطئ بتكوين واكتساب الفهم الصحيح للمفاهيم الجغرافية من الطالبات الأكثر تحصيلاً .

ثالثاً : الاستنتاجات :

- في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثتان الى ما يأتي :
١. وجود نسبة كبيرة من المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى طالبات الصف الأول المتوسط .
 ٢. فاعلية إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ أكثر من الطريقة الاعتيادية ، إذ ان الطريقة الاعتيادية ساعدت على تصحيح (٣ مفاهيم فقط من بين (٢٢) مفهوماً .
 ٣. تقسيم الطالبات الى مجاميع ذات وظائف قد ساهم في كسر الرتابة والجمود وإزالة الملل ، الأمر الذي انعكس ايجابياً في النتائج .

رابعاً : التوصيات :

- في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يأتي :
١. ضرورة تشخيص المفاهيم الجغرافية من حيث اكتسابها السليم وتحديد المفاهيم ذات الفهم الخاطئ ليتسنى للمدرس تحديد البداية الصحيحة بناء على خلفية المعرفة للمتعلمين .

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

٢. توعية المدرسين بماهية المفهوم وأهمية اكتسابه للمتعلمين بالشكل الصحيح .
٣. توعية المشرفين التربويين بأهمية المفهوم واستراتيجيات تدريسه ، لاسيما إستراتيجية تعليم الأقران ، وضرورة تدريبهم على هذه الاستراتيجيات وتطبيقها داخل الصف .

خامسا : المقترحات :

- استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثتان إجراء دراسات ترمي الى تعرف أثر :
١. إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح المفاهيم ذات الفهم الخاطئ للمرحلة المتوسطة وفقاً لمتغير الجنس .
 ٢. إستراتيجية تعليم الأقران في متغيرات أخرى كالتحصيل وتنمية أنواع التفكير (العلمي - الاستدلالي - الناقد الخ) .

المصادر العربية

١. إبراهيم ، مروان عبد المجيد (١٩٩٩) الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية ، ط١ ، دار الفكر ، عمان .
٢. أبو جادو ، صالح محمد علي (١٩٩٨) ، علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الميسرة عمان .
٣. أبو سرحان ، عبد عودة (١٩٩٥) ، نظام العمل في المجموعات ، رسالة المعلم ، المجلد ٢٦ ، العدد ١ ، الأردن .
٤. امطانيوس ، ميخائيل (١٩٩٧) ، القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق ، سورية .
٥. الباوي ، ماجدة إبراهيم (١٩٨٧) ، الأخطاء الشائعة في فهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بغداد ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٦. التميمي ، ليث حمودي إبراهيم (٢٠٠٦) ، اثر استخدام حقيبة تعليمية في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، أطروحة دكتوراه .
٧. الجاف ، مؤيد محمد محمود (٢٠٠٥) ، اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة وتقديرهم الرياضي ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
٨. الجميلي ، هاشم محمد (٢٠٠٥) ، اثر استخدام ثلاث استراتيجيات تدريسية للتغير المفاهيمي لمعالجة الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، الجامعة .

٩. حمدان ، محمد زياد ، (١٩٨٥) ، خرائط أساليب التعلم ، دار التربية الحديثة ، الأردن.
١٠. الخاقاني ، سعد علوان (١٩٩٩) ، اثر أسلوب تصحيح الأخطاء المباشرة والمؤجل في التحصيل القرآني لطلبة الصف الثاني.
١١. داود ، عزيز حنا ، وآخرون (١٩٩٠) ، مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة ، بغداد.
١٢. الدليمي ، طه علي حسين وسعاد الوائلي (٢٠٠٥) ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط١ ، اريد ، الأردن .
١٣. الربيعي ، إسماعيل حميد إسماعيل (٢٠٠٨) ، أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، رسالة ماجستير غير منشورة.
١٤. زيتون ، عايش محمود (١٩٨٧) ، تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم ، مطابع الوطنية ، عمان .
١٥. سعادة ،جودت احمد (١٩٨٤) ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، دار الملايين ، بيروت ، لبنان .
١٦. سعادة ، جودت احمد وعبد الله محمد إبراهيم (١٩٩٧) ، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
١٧. السعدي ، رفاه عزيز كريم (٢٠٠٢) ، اثر استخدام التعلم التعاوني لمعالجة الأخطاء الرياضية لطالبات الصف الثاني المتوسط وتحصيلهن الدراسي ، الجامعة المستنصرية ، كلية المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة .
١٨. سماره ، عزيز وآخرون (١٩٨٩) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٢ ، دار الفكر العربي ، عمان .

١٩. الشبلي ، إبراهيم مهدي (٢٠٠٠) ، التعليم الفعال والتعلم الفعال ، دار الأمل ،
أربد ، الأردن .
٢٠. الصقار ، عبد الحميد محمد سلمان (١٩٨٧) ، أصول تدريس الرياضيات
المدرسية ، ط١ ، مطبعة العاني ، بغداد .
٢١. الطيطي ، محمد حمد، (٢٠٠٤) ، البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم :تعلمها
وتعليمها ، ط١ ، دار الأمل ، أربد.
٢٢. عادل ، محمد فائز (١٩٩٩) ، اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم ،
مطابع بابل ، صنعاء .
٢٣. عبد السلام ، مصطفى عبد السلام (٢٠٠١) ، الاتجاهات الحديثة في تدريس
العلوم ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٢٤. عبد الصاحب، اقبال مطشر ، (٢٠٠٣)، اثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم
والاحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة لطالبات الصف الرابع الاعدادي
في مادة الجغرافية ، جامعة بغداد ،كلية التربية _ابن رشد ،اطروحة دكتوراه غير
منشوره
٢٥. عدس ، محمد عبد الرحيم (١٩٩٨) فقه التدريس ، ط١ ، دار الفكر ، عمان .
٢٦. — (٢٠٠٠) ، صعوبات التعلم ، ط١ ، دار الفكر ، عمان .
٢٧. عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨) ، القياس والتقويم في العملية التربوية ، ط٢ ،
دار الأمل ، عمان .
٢٨. قطامي ، يوسف (١٩٨٩) ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط١ ، دار
الشروق ، عمان .
٢٩. الكبيسي ، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨) ، طرق تدريس الرياضيات (أساليب
ومناقشات) ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن .

٣٠. اللقاني ، احمد حسين وعودة عبد الجواد (١٩٩٠) ، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الثقافة ، عمان ، الاردن .
٣١. المشهداني ، سهى إبراهيم (١٩٩٨) ، اثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية ، جامعة بغداد ، كلية التربية -ابن الهيثم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .
٣٢. مطر ، فاطمة خليفة (١٩٩٠) ، بعض المفاهيم الفيزيائية المغلوطة لدى الطلاب وسبل تصحيحها ، وقائع ندوة تدريس الرياضيات والفيزياء في التعليم العالي في دول الخليج العربي ١٩٨٨ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .
٣٣. المليكي ، عبد السلام عبده محمد صالح (٢٠٠٣) ، أثر أنموذجي مبرل - تينسون وجانييه التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب (المرحلة المتوسطة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد ، أطروحة دكتوراه .

المصادر الأجنبية

1. Cronbach ,L.J.Coefficient Alpha And The Structure Of Test , American Psychometric ,Vol .
2. Damon,W (1984) , "Peer Education : The Untapped Potential" , Journal Of Applied Developmental Psychology ,P : 331-435.
3. Novak ,J&Gowin ,B(1995) , " Concept Mapping To Facilitate Teaching And Learning " ,Prospects .Vol (25) , No (1) March .

ملحق (١)

الاهداف السلوكية

ت	المفهوم	الهدف السلوكي	الفقرة الاختبارية

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

ت	المفهوم	الهدف السلوكي	الفقرة الاختبارية
١.	الجغرافية	تستنتج تعريفاً للجغرافية في ضوء معرفتها السابقة	يعني علم الجغرافية بوصف أ. الطقس والمناخ وعناصرهما ب. البحار والمحيطات والخلجان ج. سطح الأرض وما عليه من مظاهر طبيعية وبشرية د. الكون وما يحيط به من أجرام سماوية
٢.	الكون	تستنتج مكونات الكون في ضوء دراساتها السابقة	يضم الكون ملايين أ. النجوم ب. الكواكب ج. الكويكبات د. المجرات
٣.	المجموعة الشمسية	تبين ما تضمه المجموعة الشمسية في ضوء دراستها السابقة	احد البدائل التالية لا يمثل مكونات المجموعة الشمسية أ. الإشعاع ب. الأقمار ج. الكواكب السيارة د. النيازك
٤.	الكواكب السيارة	تبين بسبب عدم اصطدام الكواكب السيارة مع بعضها البعض	لا تصطدم الكواكب السيارة مع بعضها البعض في دوراتها حول الشمس لوجود أ. مسافات شاسعة بين الكواكب ب. مسار خاص لكل كوكب ج. اختلاف في أحجام الكواكب د. اختلاف في جاذبية الشمس لكل كوكب
٥.	الشمس	تستنتج الدليل على أن الشمس نجم	الشمس تضيء من نفسها لذا فهي أ. نيزك ب. شهاب ج. كوكب د. نجم
٦.	القمر	تفسر رؤية القمر مضيئاً في الليل	القمر جسم معتم لكنه مضيء في الليل بسبب انعكاس أشعة عليه أ. الأرض ب. الشمس ج. الزهرة د. زحل
٧.	الأرض	تبين سبب وجود الحياة على كوكب الأرض دون الكواكب الأخرى	يعيش الإنسان على كوكب الأرض دون الكواكب الأخرى أ. لوجود الغلاف الغازي المحيط به

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

ت	المفهوم	الهدف السلوكي	الفقرة الاختبارية
			ب. لاحتوائه على تربة وماء ج. لاستلامه الأشعة الشمسية د. لوجود حرارة في باطنه
٨.	حركة الأرض	تبين عدم شعور الإنسان بحركة الأرض	لا يشعر الإنسان بحركة الأرض بسبب ... أ. دوران كل ما عليها بنفس السرعة ب. دورانها بحركة ضئيلة جداً ج. دوران كل ما عليها بنفس الاتجاه د. دوران كل ما عليها بنفس السرعة والاتجاه
٩.	الحركة اليومية	تفسر حدوث ظاهرة تعاقب الليل والنهار	تحدث ظاهرة الليل والنهار بسبب دوران أ. الشمس حول الأرض ب. الأرض حول القمر ج. الأرض حول نفسها د. القمر حول الأرض
١٠.	الحركة السنوية	تستنتج آثار الحركة السنوية للأرض	ينتج عن دوران الأرض حول الشمس أ. الفصول الأربعة ب. كسوف الشمس ج. خسوف القمر د. الانقلاب الصيفي
١١.	خط الاستواء	تلخص خصائص خط الاستواء	من خصائص خط الاستواء انه أ. خط مستقيم ب. خط مائل ج. ينصف خطوط الطول د. اكبر دوائر العرض
١٢.	محور الأرض	تستنتج تعريفاً لمحور الأرض في ضوء دراساتها السابقة	يعرف محور الأرض بأنه أ. المسار الذي تقطعه الأرض حول الشمس ب. خط وهمي مائل يصل بين شمال الأرض وجنوبه ج. سرعة دوران الأرض حول الشمس د. سرعة دوران الأرض حول نفسها
١٣.	القارة	تلخص خصائص القارة	من خصائص القارات أنها كتل اليابس أ. أعلى ب. اصغر ج. أوسع د. أدنى
١٤.	الجزيرة	تلخص سمات الجزيرة	من سمات الجزيرة أنها يابسة محاطة بالمياه من

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

ت	المفهوم	الهدف السلوكي	الفقرة الاختبارية
			أ. جهة واحدة ب. جهتين ج. ثلاث جهات د. جميع الجهات
١٥.	شبه الجزيرة	تستنتج وجه الاختلاف بين شبه الجزيرة والجزيرة	تختلف شبه الجزيرة عن الجزيرة أ. جهات الإحاطة بالمياه ب. شكل السطح ج. المساحة د. الصخور
١٦.	المحيطات	تلخص خصائص المحيطات	إذا كان السطح المائي واسع وأعماقه كبيرة فإنه يدعى أ. البحر ب. النهر ج. المحيط د. البحيرة
١٧.	البحار	تستخلص وجه الاختلاف بين البحار والمحيطات	تختلف البحار عن المحيطات بأنها أ. اكبر وأعماق ب. ذات ثروة سمكية ج. أكثر ملوحة د. اصغر واقل عمقاً
١٨.	المضيق	تلخص سمات المضيق	من سمات المضيق انه ممر مائي يصل بين أ. اليابس والماء ب. البحر والمحيط ج. الجزيرة وشبه الجزيرة د. النهر والرافد
١٩.	التضاريس	تلخص سمات التضاريس	من سمات التضاريس انها أ. مستوية ب. منحدره ج. مختلفة الارتفاع د. متشابه الأشكال
٢٠.	الجبل	تلخص سمات الجبل	تمتاز الجبال بـ أ. كثرة ارتفاعها ب. استواءها ج. قلة انحدارها د. قلة وعورتها
٢١.	التل	تستنتج وجه التشابه بين التل والجبل	يتشابه التل مع الجبل في أ. الارتفاع ب. الشكل ج. الانحدار د. التربة
٢٢.	الهضبة	تستنتج وجه الاختلاف بين الهضبة والسفوح	تختلف الهضبة عن السفوح في كونها أ. اقل ارتفاعاً ب. مستوية ج. أكثر ارتفاعاً د. اقل انحداراً

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

ت	المفهوم	الهدف السلوكي	الفقرة الاختبارية
٢٣.	السهل	تلخص سمات السهل	من سمات السهل انه أ. مرتفع ب. منحدر ج. ضيق د. منبسط وواطئ
٢٤.	الطقس	تستنتج تعريفاً للطقس في ضوء دراساتها السابقة	يعرف الطقس بأنه حالة الجو أ. اليومية ب. الأسبوعية ج. الشهرية د. السنوية
٢٥.	المناخ	تستنتج الاختلاف بين المناخ والطقس	يختلف المناخ عن الطقس ب أ. عدد الأجهزة المستعملة ب. تغيراته من وقت لآخر ج. عدد عناصره د. مدة الأرصاد
٢٦.	الحرارة	تستنتج العلاقة بين الحرارة والضغط الجوي	يرتفع الضغط الجوي ب أ. سقوط الأمطار ب. انخفاض الحرارة ج. هبوب الرياح د. ارتفاع الحرارة
٢٧.	الرياح	تفسر سبب نشوء الرياح	تنشأ الرياح بسبب اختلاف بين منطقتين متجاورتين أ. الرطوبة ب. المناخ ج. الضغط د. التضاريس
٢٨.	الضغط الجوي	تلخص سمات الضغط الجوي	من سمات الضغط الجوي أن له أ. وزن ب. حجم ج. كتلة د. كثافة
٢٩.	المطر	تفسر ظاهرة سقوط المطر	إن تبخر مياه البحر بفعل أشعة الشمس يصعد البخار إلى الأعلى مكوناً السحب وبنخفاض الحرارة في الأعلى تتحول السحب إلى أ. ضباب ب. ثلوج ج. ندى د. أمطار
٣٠.	نسيم البحر	تفسر ظاهر حدوث نسيم البحر	تحدث ظاهرة نسيم البحر بسبب أ. ارتطام الأمواج البحرية بصخور الساحل ب. اختلاف الضغط مابين اليابس والماء ج. اختلاف كثافة المياه من موضع لآخر

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

ت	المفهوم	الهدف السلوكي	الفقرة الاختبارية
			د. وجود التيارات المائية الدافئة
٣١.	التكثف	تستنتج تعريفاً للتكثف في ضوء دراساتها السابقة	يعرف التكثف بأنه تحول المادة من الحالة أ. الصلبة إلى السائلة ب. السائلة الى الصلبة ج. الغازية إلى السائلة د. السائلة الى الغازية
٣٢.	الرياح الموسمية	تستنتج الآثار المترتبة على الطقس إذا ما هبت رياح موسمية صيفاً	عند هبوب الرياح الموسمية صيفاً فإنه الطقس سيكون أ. ممطر دافئ ب. بارد جاف ج. مشمس حار د. معتدل
٣٣.	الرياح المحلية	تستنتج الآثار المترتبة على الطقس إذا ما هبت الرياح المحلية	عند هبوب رياح السموم على العراق فأن الطقس سيكون أ. رطب ممطر ب. ممطر دافئ ج. بارد جاف د. حار جاف مترب
٣٤.	الوادي	تلخص سمات الوادي	من سمات الوادي انه أ. واسع ب. منخفض ضيق ج. مثلث الشكل د. ذات سطح متموج
٣٥.	الانيمومتر	تلخص الإفادة من جهاز الانيمومتر	يستخدم الراصد الجوي جهاز الانيمومتر لقياس أ. درجة الحرارة ب. كمية المطر ج. سرعة الرياح د. الرطوبة الجوية
٣٦.	دوارة الرياح	تبين أجزاء جهاز دوارة الرياح	من مكونات جهاز دوارة الرياح أ. سهم احد أطرافه مدبب والآخر عريض ب. عداد ج. اسطوانة دوارة د. اربع طاسات
٣٧.	السلسلة الجبلية	تستنتج تعريفاً للسلسلة الجبلية في ضوء دراساتها السابقة	تتكون السلسلة الجبلية من اتصال أ. تلال مع جبال ب. جبال مع بعضها البعض ج. سهول مع جبال د. تلال مع تلال
٣٨.	النباتات الطبيعي	تستنتج الآثار المترتبة على قلع النبات	ما هو استنتاجك لآثار قلع النبات الطبيعي لتربة منطقة ما

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

ت	المفهوم	الهدف السلوكي	الفقرة الاختبارية
		الطبيعي من تربة منطقة ما	أ. بناء طرق النقل فيها ب. حدوث تصحر في المنطقة ج. زيادة الأراضي الزراعية د. بناء مدن فيها
٣٩.	الحشائش القصيرة	تستخلص الإفادة من الحشائش القصيرة	يفاد من الحشائش القصيرة في أ. تلطيف الجو ب. توفير موارد مالية ج. دخولها كمادة أولية في الصناعة د. رعي الحيوانات
٤٠.	النباتات الصحراوية	تستخلص وسائل تكيف النبات الطبيعي مع البيئة الصحراوي	يتكيف النبات الطبيعي مع البيئة الصحراوي بواسطة أ. الجذور الكثيفة ب. الأوراق العريضة ج. الأوراق الابرية والصمغية د. الجذور القصيرة

ملحق (٢)

الخطط التدريسية

أنموذج خطة تدريسية بإستراتيجية تعليم الأقران / المجموعة التجريبية

المادة : مبادئ الجغرافية العامة

عنوان الدرس : المحيطات والبحار المدرسة :

الصف والشعبة : الاول المتوسط " أ " اليوم والتاريخ :

عدد طالبات الصف : (٣٦) طالبة

زمن الحصة : (٤٠) دقيقة

عدد الطالبات في المجموعة الواحدة (٣) طالبات

أولاً - الأهداف

الأهداف السلوكية : جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تلخص خصائص المحيطات .
٢. تلخص وجه الاختلاف بين البحار والمحيطات .
٣. تلخص سمات الجزيرة .
٤. تستنتج وجه الاختلاف بين شبه الجزيرة وشبه الجزيرة .
٥. تلخص سمات المضيق .

ثانياً - الوسائل التعليمية

بغية تقريب المادة إلى أذهان الطالبات سأعتمد على الوسائل التعليمية الآتية :

- السبورة والطباشير الملون .
- نموذج مصغر للكرة الأرضية .
- خارطة العالم .
- ورقة العمل .

ثالثاً - سير الدرس

أ . المقدمة (٣ - ٥) دقائق

أقوم بتهيئة اذهان الطالبات للدرس الجديد من خلال اعطاء مقدمة قصيرة عن المعلومات التي تم اكتسابها في دروس سابقة فأقول " تعرفنا في الدروس سابقة على ان الماء يغطي الجزء الاعظم من الكرة الارضية ، حيث نسبته الى (٧١ %) من مساحة الكرة الارضية ، بينما يغطي اليابس نسبة (٢٩ %) من مساحة الكرة الارضية ، (مع توضيح ذلك على نموذج مصغر للكرة الارضية) ، ويفصل بين كتل القارات مساحات مائية تدعى المحيطات ، والتي هي عنوان درسنا لهذا اليوم " ، ثم أدون الموضوع على السبورة .

ب . العرض (٣٠) دقيقة

اعتمد اللقاء في اعطاء الدروس للطالبات وبشكل مركز مركز ولفترة قصيرة تكفي لاستيعاب الطالبات المتميزات ، فأقول " المحيطات مساحات مائية واسعة متصلة مع بعضها تمتاز بأعماقها الكبيرة واحتواءها على التيارات المحيطية التي تحرك مياهها ، واكبر المحيطات هو المحيط الهادي مع التأشير على الخارطة.

اما البحار فهي اصغر مساحة من المحيطات واقل عمقاً منها ولها ثلاثة أنواع هي البحار الخارجية التي تقع بين سواحل القارات وبين الجزر وأشباه الجزر ، والنوع الثاني هي البحار الداخلية المتداخلة في القارات وتتصل بالمحيطات عبر ممرات ضيقة ، والنوع الثالث هي البحار المغلقة المحاطة من جميع جهاتها باليابس ، ويفاد من المحيطات و البحار في النقل ، وتعتبر مصدر لصيد الأسماك ، وتوجد في بعضها آبار نفط .

ثم أعلن عن بدء المباراة التعليمية عن الموضوع الذي تم شرحه في بداية الدرس وابدأ المباراة بطرح السؤال التالي :

المدرسة : ما خصائص المحيطات ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، بحيث ترتب كل مجموعة الإجابة في الورقة المثبتة أمامها ، ثم احدد عشوائياً رقم الطالبات المجيبات من كل مجموعة وليكن رقم (٢) ، والغرض منه هو جعل كل طالبة تفكر في الإجابة ، ثم تحاول تحديد أفضل إجابة واشملها ولتكن رقم (٢) من مجموعة (الشمس)^(١).
فتجيب : المساحة الواسعة ، الأعماق الكبيرة ، اتصالها مع بعضها ، وجود التيارات المحيطة المحركة لمياهها .

المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (٢) من نفس المجموعة لتدون الإجابة على السبورة .
ثم اطرح سؤالاً آخر :

المدرسة : ما الاختلاف بين البحار والمحيطات ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، أمر خلالها على كل المجاميع وإعطاء الملاحظات بشكل عام ، ثم احدد رقم الطالبات المجيبات وليكن رقم (٣) من كل مجموعة ، ثم أحاول تحديد أفضل إجابة ولتكن رقم (٣) من مجموعة (زحل) .

فتجيب : البحار اصغر مساحة من المحيطات ، اقل عمقاً ، غير متصلة مع بعضها تفصلها المضائق أو قد تكون بحار مغلقة .
المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (٢) من نفس المجموعة لتدون الإجابة على السبورة . وتوضح ذلك على الخارطة .
ثم اطرح سؤالاً آخر .

(١) أطلقت الباحثة على كل مجموعة من المجاميع تسمية لمفهوم جغرافي لزيادة دافعيتهم نحو الدرس .

المدرسة : ما المقصود بالبحار الخارجية ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، ثم احدد رقم (١) من كل
مجموعة لتجيب عنه ، فأحاول تحديد أفضل إجابة ولتكن إجابة رقم (١) من
مجموعة (الزهرة) .

فتجيب : هي البحار التي تقع بين سواحل القارات وبين مجموعات من الجزر وأشباه
الجزر .

المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (٣) من نفس
المجموعة لتدون الإجابة على السبورة .

ثم اطرح سؤالاً آخر .

المدرسة : ما سمات الجزيرة ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، ثم احدد عشوائياً رقم (٣)
(من كل مجموعة لتجيب عنه ، ثم أحاول تحديد أفضل إجابة وليكن رقم (٣) من
مجموعة (نبتون) .

فتجيب : مساحات من اليابسة ، تنتشر على أطراف القارات ، محاطة من جميع
جهااتها بالمياه .

المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (٢) من نفس
المجموعة لتدون الإجابة على السبورة ، وتوضح ذلك على نموذج الكرة الأرضية
المصغرة .

ثم اطرح سؤالاً آخر .

المدرسة : ما الاختلاف بين شبه الجزيرة والجزيرة ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، ثم احدد عشوائياً رقم (٢)
(من كل مجموعة لتجيب عنه ، ثم أحاول تحديد أفضل إجابة وليكن رقم (٢) من
مجموعة (القمر) .

فتجيب : شبه الجزيرة محاطة من ثلاث جهات بالمياه ، أما الجزيرة فمحاطة بالمياه
من جميع الجهات .

المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (١) من نفس
المجموعة لتدون الإجابة على السبورة .

ثم اطرح سؤالاً آخر .

المدرسة : ما المقصود بالبحار الداخلية ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، ثم احدد عشوائياً رقم (١)
(من كل مجموعة لتجيب عنه ، ثم أحاول تحديد أفضل إجابة وليكن رقم (١) من
مجموعة (عطارد) .

فتجيب : هي مسطحات مائية متداخلة في القارات وتتصل بالمحيطات عبر ممرات
ضيقة .

المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (٢) من نفس
المجموعة لتدون الإجابة على السبورة .

ثم اطرح سؤالاً آخر .

المدرسة : ما سمات المضيق ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، ثم احدد عشوائياً رقم (٣)
(من كل مجموعة لتجيب عنه ، ثم أحاول تحديد أفضل إجابة وليكن رقم (٣) من
مجموعة (أورانوس) .

فتجيب : ممر مائي ضيق ، يصل بين مسطحين مائيين ، قد يكونان محيط او بحر
او بحر و بحر او خليج وبحر .

المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (١) من نفس
المجموعة لتدون الإجابة على السبورة ، وتوضح ذلك على الخارطة .
ثم اطرح سؤالاً آخر .

المدرسة : ما المقصود بالبحار المغلقة ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، ثم احدد عشوائياً رقم (٢)
(من كل مجموعة لتجيب عنه ، ثم أحاول تحديد أفضل إجابة وليكن رقم (٢) من
مجموعة (المشتري) .

فتجيب : هي مسطحات مائية محاطة باليابس من جميع جهاتها كالبحر الميت .
المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (١) من نفس
المجموعة لتدون الإجابة على السبورة .
ثم اطرح سؤالاً آخر .

المدرسة : ما أهمية المحيطات والبحار ؟

أعطي فرصة للمجاميع للتشاور فيما بينهم لمدة دقيقتين ، ثم احدد عشوائياً رقم (١)
من كل مجموعة لتجيب عنه ، ثم أحاول تحديد أفضل إجابة وليكن رقم (١) من
مجموعة (بلوتو) .

فتجيب : يفاد منها للنقل ، صيد الأسماك ، توجد في بعضها آبار نفط .
المدرسة : أحسنت ، وأعطي لها ولمجموعتها درجة ، ثم احدد رقم (٣) من نفس
المجموعة لتدون الإجابة على السبورة .

رابعاً - التلخيص والتقييم (٥) دقائق

أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف
الأول المتوسط أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - ازدهار اديب اكرم

بعد الانتهاء من عرض الدرس ، يعد قراءة الملخص السبوري والتركيز على
المفاهيم التي أخطأت فيها الطالبات خلال الاختبار التشخيصي (القبلي) وللتأكد من
تحقق الأهداف السلوكية أ طرح عدد من الأسئلة التقويمية وهي :

س / ما خصائص المحيطات ؟

س / ما الاختلاف بين البحار والمحيطات ؟

س / ما سمات الجزيرة ؟

س / ما الاختلاف بين الجزيرة وشبه الجزيرة ؟

س / ما سمات المضيق ؟

خامساً - الواجب البيتي^(١) :

تحضير الطقس والمناخ ص ٢٣ إلى الضغط الجوي ص ٢٥ .

(١) حسين ، وفيق وآخرون ، (٢٠٠٨) ، مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط ، ط ٢٧ ،

شركة الأنعام للطباعة المحدودة ، العراق .

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية

د.الحارث شاكر عبد مرزوك
أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف
عبد الرضا

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى (اثر انموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني معاهد اعداد المعلمات).

يقتصر البحث الحالي على :

١- عينة من طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات في المديرية العامة لتربية بغداد / الكرخ الاولى.

٢- كتاب جغرافية القارات، المقرر تدريسه للصف الثاني معاهد اعداد المعلمات، من قبل وزارة التربية في العراق. وتم اختيار تدريس الفصل الأول والثاني من الكتاب المذكور.

٣- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

من اجل تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيات الآتية :

- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة الجغرافية بانموذج كلوزماير والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة

نفسها بأنموذج رايجيلوث والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة

التقليدية في اكتساب المفاهيم الجغرافية

وبعد أن اختار الباحث معهد اعداد المعلمات/المنصور بصورة عشوائية

لتطبيق التجربة ، حدد عينته بالطريقة العشوائية البسيطة وهي :

- المجموعة التجريبية الاولى وعدد طالباتها (٤٠) طالبة من شعبة (ب) وتدرس مادة الجغرافية بأنموذج كلوزماير .

- المجموعة التجريبية الثانية وعدد طالباتها (٤٠) طالبة من شعبة (أ) وتدرس مادة الجغرافية بأنموذج رايجيلوث.

- المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (٤٠) طالبة من شعبة (ج) وتدرس مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية .

وكافأ الباحث بين مجموعات البحث في المتغيرات (التحصيل الدراسي

السابق في مادة الجغرافية، واختبار المعرفة السابقة ، والعمر الزمني محسوباً

بالشهور، والتحصيل الدراسي للاباء والامهات)

درس الباحث مجموعات البحث فصلا دراسيا كاملا إذ بدأت تجربة البحث يوم

٢٠٠٨/١٠/١٩ وانتهت يوم الاربعاء ٢٠٠٩/١/٧ .

واستعمل الباحث تحليل التعامل الاحادي وسيلة احصائية فتوصل الى النتائج

الاتية:-

١-تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم

الجغرافية .

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١- اعتماد انموذجي كلوزماير ورايجيلوث في تدريس مادة الجغرافية في الصف

الثاني معهد اعداد المعلمات ، وذلك لتجاوز ضعف الطالبات في هذه المادة

٢ . اطلاع مدرسي مادة الجغرافية ومدرساتها على خطوات استعمال أنموذجي كلوزماير ورايجلوث لاستعمالهما عند تدريس مادة جغرافية القارات لطالبات الصف الثاني معهد اعداد المعلمات .

٣ . ضرورة تأكيد المشرفين التربويين اهمية استعمال أنموذجي كلوزماير ورايجلوث في اثناء زيارتهم الميدانية لمدرسي مادة الجغرافية ومدرساتها .

٤ . تدريب الطالبات (طالبات الثاني معاهد اعداد المعلمات) على تعلم دراسة الخطوات التطبيقية في استخدام النماذج التعليمية وبخاصة أنموذجي (كلوزماير ورايجلوث) لان فيهما مساحة واسعة للتعلم
مشكلة البحث:

لقد اثرت الثروة المعلوماتية على تزايد حجم المعرفة في العلوم الانسانية بنحو عام ، والمواد الاجتماعية بنحو خاص مما دعا التربويين إلى التركيز على تكوين البناء المفاهيمي لدى الطلبة . (اللقاني وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٤٧) .

وان ما نلاحظه من ضعف لدى الطلبة في اكتساب وتنمية المفاهيم الجغرافية وعدم معرفتهم ببعض الظواهر والخلط أو الفهم الضيق للمفاهيم، يكاد يكون مبعث شكوى الطلبة والمدرسين والمشرفين بل اصبحت شكوى عامة جلبت انتباه الباحثين المهتمين في تدريس الجغرافية وشغلت بالهم.

فهناك بعض الدراسات التي اظهرت وجود ضعف في اكتساب مفاهيم المواد الاجتماعية ، وهذا ما اكدته دراسة خريشة (خريشة ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٢ ، ودراسة الشعوان ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٨ ، ودراسة الاصبحي ،

(١٩٨٨) التي كشفت عن انخفاض كبير في مستوى تحصيل الطلبة للمفاهيم الجغرافية ، وعزت الضعف إلى استعمال الطرائق التدريسية التقليدية في تدريس مادة الجغرافية التي تجعل المعلم هو الناقل للمعرفة دون الاهتمام بذات الطالب وجعله محورا للعملية التعليمية .

(الاصبحي ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٧) .

وتوصلت دراسات عدة إلى تدني مستوى اكتساب المفاهيم الجغرافية ومنها دراسة: (الملليكي ، ٢٠٠٣) و (الربيعي ، ٢٠٠٨) ، و (سمور ٢٠٠٨) .

وفي ضوء ما تقدم وجد الباحث ان هناك حاجة إلى استعمال استراتيجيات وطرائق تدريسية حديثة ، للتعرف على مدى فاعلية اكتساب طالبات الصف الثاني معاهد اعداد المعلمات للمفاهيم الجغرافية ، حسب المحتوى الدراسي لمادة الجغرافية ، وعليه فقد ارتأى الباحث استعمال انموذجين من النماذج الحديثة في التدريس ، قد يساعد على تحسين مستوى الطالبات في تدريس المفاهيم الجغرافية وزيادة اكتسابها ، ولكون هذين الانموذجين من النماذج التعليمية . التعليمية الذين يعملان على اشارة اهتمام الطالبات بالمادة الدراسية والرغبة في اكتساب المفاهيم لديهن .

ومن خلال ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي :

ما اثر التدريس بانموذجي كلوزماير ورايجلوث في اكتساب المفاهيم

الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمات ؟

أهمية البحث:

يمتاز التعليم التقليدي عن التعليم الحديث هو اهتمام الاول بحفظ المعلومات وترديدها ، اما الثاني فيهتم بشخصية المتعلم وتنمية وقدراته العقلية والجسمية والتفسيية وتجعل من الطالب مشاركاً فعالاً في الدرس ومحباً له .

وبذلك فمن الضروري ان تأتي التربية بمتطلبات جديدة تتسجم مع متطلبات المرحلة الحالية، فالتربية تهى الفرد للمستقبل وتجعله مستعداً لتقبل التغيير والتحول العلمي والتقني والاجتماعي والاقتصادي . (عبد الدائم ، ١٩٧٥ ، ص ٥٠٨) .

ويرى بياجيه ان الهدف الاول للتربية والتعليم هو تخريج رجال قادرين على انتاج اشياء جديدة وليس اعادة ما انتجته الاجيال السابقة ، رجال قادرين مبتكرين ومستكشفين (الحارثي ، ١٩٩٩ ، ص ٥٦) . واذا كانت غاية التربية في المقام الاول هو الفرد وانماء شخصيته في جميع جوانبها في إطار إبعاد حياة المجتمع فان المنهج هو اداة ذلك ، وحتى يحقق المنهج وظيفته تلك ، ينبغي ان يهتم بنمو المتعلم في جميع النواحي العقلية والجسمية والوجدانية وان تاخذ المناهج في اعتبارها علاقة هذا النمو بالبيئة الطبيعية والبشرية ومؤثراتها وان تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين (الحاج ، ٢٠٠٣ ، ص ١١) .

وتمثل طرائق واساليب التدريس عنصراً هاماً من العناصر الرئيسية المكونة للمنهج فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاهداف التربوية ومحتوى المادة ، كما انها تؤدي دوراً في تحقيق هذه الاهداف، لانها تحدد دور كل من الطالب والمدرس في العملية التدريسية وتحدد اساليب ووسائل الانشطة الواجب استخدامها (جابر ، ١٩٨٢ ، ص ٤١) .

وعلى الرغم من التغير المستمر في طرائق التدريس العامة نتيجة

تطور فلسفة التربية وأهدافها وأسس التعلم ونظرياته ، إلا أن طرائق تدريس المواد الاجتماعية بقيت على تعددها وتنوعها وبقيت لكل طريقة منها أهميتها ومجالات استخدامها في بعض المواقف مع تفاوت في الأهمية والقيمة التعليمية بين طريقة وأخرى (السيد، ١٩٧٣، ص ١٣٦) .

وتعد المفاهيم لبنة المعرفة ، ولقد زادت أهميتها في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى، لانفجار المعرفة ، وللصعوبة الكبرى في الإلمام بجوانب فرع منها ، لذا أصبح هم المدرسين مساعدته الطالب على الفهم والوعي ببنية المادة المفاهيمية أو المنطقية مع ترك التفاصيل (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢١١) .

وقد قام الباحث باختيار أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث من هذه النماذج ومدى تأثيرها في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمات .

صمم (هريارت كلوزماير) عام (١٩٧١) م أنموذجاً تعليمياً تناول فيه تعلم المفاهيم وتعليمها بشكل دقيق ، جاء نتيجة سنوات عدة من البحث التربوي في هذا المجال .

والتعلم من وجهه نظر (كلوزماير) عبارة عن عملية تنظيم الظروف الداخلية والخارجية ، والشروط والأنشطة اللازمة للتعلم ، وإن فاعلية التعلم تكمن في فاعلية التنظيم الخارجي له (Klausmeier, 1975, p. 70) .

وقد أثبت كلوزماير (1975) Klausmeier ، بدراسة طويلة ، أن المفاهيم تتشكل بطريقة تسلسلية على أربعة مستويات متقدمة في الصعود حددها بالصيغة الآتية : المستوى المادي الملموس ، ومستوى الذاتية

والمطابقة ، ومستوى التصنيف ، ومستوى التشكيل ، كما اهتم بتوضيح كيفية استخدام كل مستوى في حال تعلمه مشيراً إلى ان اكتساب اسم المفهوم وخصائصه يمكن ان يحدث في أي مستوى من مستوياته الاربعة الا انها تعد عناصر اساسية لاكتساب المفهوم في مستوى التشكيل وركز انموذج كلوزماير على الظروف الداخلية المرتبطة بكل مستوى وامكانية تحقيقها واستخدامات المتعددة للمفهوم نفسه اكثر من التركيز على المفاهيم في كل مستوى على حدة ، اضافة إلى ذلك امكانية تطبيقه ليس على تعلم المفاهيم القابلة للملاحظة أو التمثيل فحسب بل لتعلم مختلف المفاهيم المعنوية أو المجردة ، وركز على اهمية المفهوم واستخدامه بعد اكتسابه مبنياً الحالة التي يتم فيها استعمال المفاهيم التي تم اكتسابها في كل مستوى من مستويات الاكتساب الاربعة للمفاهيم . (سعادة ، ١٩٨٨ ، ص ٤٠٥ . ٤٠٦) .

اما رايجلوث يفترض ان نظريات تصميم التعلم تنظم اجزاء المحتوى التعليمي بتسلسل يبدأ من العام إلى الخاص ، ومن المجرد إلى المحسوس ، ومن البسيط إلى المعقد ، بالاضافة إلى تزويد المتعلم بالافكار الرئيسية والمواقف الجزئية (كالامثلة) التي تطبق فيها ، كل ذلك سينمي عملية التعلم على مستوى التطبيق ، لان المتعلم في مثل هذا التنظيم سيكون ملماً بالافكار العامة ، والمواقف الجزئية التي تطبق فيها هذه الافكار ، كالتسلسل الهرمي ، والتسلسل التقدمي ، والتسلسل الرجعي ، كما التنظيم الذي يبدأ من العام إلى الخاص ، يزود المتعلم في الوقت نفسه بالمواقف ، والامثلة اللازمة لعملية التطبيق ، فيمكنه ان ينمي التعلم على مستوى التطبيق كتنظيم (ميرل) وتنظيم (رايجلوث) (Banathy, 1997, p. 193) .

وتتكون النماذج التعليمية التي قدمتها النظرية التوسعية لرايجلوث من

عناصر اساسية مشتركة ، وتقدم هذه العناصر دليلاً أو وصفاً لما ينبغي ان يكون عليه التدريس منذ البداية وحتى النهاية لتحقيق الاهداف التعليمية ، وتتكون هذه العناصر من :

١. المقدمة الشاملة (الصورة المصغرة من الموضوع) .
٢. المقارنة التشبيهية (التناظر الوظيفي) .
٣. مستويات التوسع .
٤. التخليص .
٥. الخاتمة الشاملة . (Reigeluth, 1983 , p. 360)

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد اهمية البحث بما يأتي :

١. تكمن اهمية البحث في استعماله لانموذجي (كلوزماير) و (رايجيلوث) وتجريبه على المفاهيم الجغرافية في معاهد اعداد المعلمات وبذلك قد تتوفر طرائق حديثة للباحثين لاستعمال الانموذجين في المراحل الدراسية اللاحقة.
٢. يكتسب البحث (وعلى حد علم الباحث) اهمية من حيث عدم وجود دراسة سابقة تستعمل هذين الانموذجين في تدريس مادة الجغرافية ، وخاصة بالنسبة لاكتساب المفاهيم .
٣. يتناول تدريس المفاهيم التي تعد الاساس للتعلم الاكثر تقدماً فمتى ما عرفها الطلبة استعملوها في حياتهم الدراسية والعلمية .
٤. امكانية افادة واضعي المناهج الدراسية والعاملين على تطويرها جنباً إلى جنب مع بقية العناصر الاخرى في المناهج وتحليل الدلالات الخاصة باستخدامها عند بناء المناهج الدراسية .

هدف البحث

يهدف هذا البحث الى تعرف (اثر التدريس بأنموذجي كلوزماير ورايجلوث في
اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمات).
فرضية البحث

وذلك من خلال التحقق من صحة الفرضية الآتية : .
ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات
طالبات مجموعات البحث الثلاث المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس مادة
الجغرافية بأنموذج كلوزماير والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها
بأنموذج رايجلوث والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في
اكتساب المفاهيم الجغرافية .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١. طالبات الصف الثاني معاهد اعداد المعلمات .
٢. موضوعات كتاب جغرافية القارات المقرر تدريسه في الصف الثاني معاهد
اعداد المعلمات للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ في العراق .
٣. الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ .

تحديد المصطلحات:-

الانموذج : Model عرفه:

١. جيمس راسل (Jems Russel , 1977)

بأنه (مصطلح عام يشير إلى وحدة أو وحدات معينة تشكل في مجموعها كيانات أكبر (نقلاً عن العبيدي ، ١٠٠٤ ، ص ١٧٧) .

٢. كلوزماير (Klausmeier , 1978)

بأنه (خطة منظمة ومحكمة لتوظيف حركات متتابعة أو متسلسلة يتبعها المعلم تحكمها عوامل داخلية وخارجية). (سعادة ، ١٩٨٨ ، ص ٣٥)

التعريف الاجرائي للانموذج :

وعرفه الباحث اجرائياً بأنه (مجموعة الخطوات التعليمية المتناسقة التي يتبعها الباحث في اثناء تعليمه المفاهيم الجغرافية لطالبات المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية بهدف اكسابهن المفاهيم من خلال اعداد المادة التعليمية والاساليب التعليمية والانشطة المناسبة لهن) .

انموذج كلوزماير : 's Model Klausmeier عرفه:

١. كلوزماير (Klausmeier , 1975)

بأنه (خطوات وضعت اساساً من اجل تسهيل تدريس المفاهيم وتبسيطها للمتعلمين وتتضمن استراتيجية اكتساب المفهوم واستراتيجية تحليل المفهوم وتحليل الامثلة المحتملة)(Klausmeier, 1975, p. 248).

٢. (العنبيكي ، ٢٠٠٢)

بأنه (خطوات منظمة قائمة على اساس الاستنتاج وتتضمن اعطاء المفهوم وتوضيحه ، وبيان الصفات المشتركة والمميزة لخصائصه ، وتضم مهارتي تحليل المفهوم وتحليل المثال) . (العنبيكي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٤) .

التعريف الاجرائي لانموذج كلوز ماير

عرفه الباحث اجرائياً بأنه (مجموعة الخطوات الاجرائية القائمة على

تحليل المفهوم ، وتحليل الأمثلة التي تمارس في الموقف التعليمي التي سيتبعها الباحث في اثناء تعليم طالبات المجموعة التجريبية الاولى المفاهيم الجغرافية ، وعلى وفق الخطط الأنموذجية التي أعدها الباحث لهذا الإجراء نفسه) .

أنموذج ريجلوث : Reigeluth's model عرفه:

(قطامي ، ١٩٩٨)

بأنه (ذلك الأنموذج التعليمي الذي جاء به ريجلوث لتنظيم محتوى المادة الدراسية على المستوى الموسع ، بعكس نظرية المكونات التدريسية لميرل وهذا الأنموذج ترجمة لنظرية التدريس المفصل لريجلوث (النظرية التوسيعية) التي حاول من خلالها تنظيم مجموعات من المفاهيم ، والمبادئ ، والجراءات ، والحقائق والمعلومات التي تكون محتويات المادة الدراسية) . (قطامي ، ١٩٩٨ ، ص ١٣١)

التعريف الإجرائي لأنموذج ريجلوث :

عرفه الباحث اجرائياً بأنه (احد التصاميم التعليمية الذي يترجم النظرية التوسعية لريجلوث،وما تسمى بنظرية التدريس المفصل إلى تطبيقات تنظيم محتوى مادة جغرافية القارات للصف الثاني معاهد اعداد المعلمات إذ تشمل هذه التطبيقات (مفاهيم ، ومبادئ ، وإجراءات ، وأمثلة وحقائق) بهدف تنمية مستويات التعلم لدى الطالبات وزيادة خبراتهن .

الاكتساب : Acquisition عرفه:

١- (الخوالدة والطيطي ، ١٩٨٨)

بانه (قدرة المتعلم وكفاءته في معرفة المفاهيم ، وفهمها ، واستعمالها)

(الخوالدة والطيطي ، ١٩٨٨ ، ص ١٠)

٢- (امين ، ١٩٩٩)

بانه (المرحلة التي يكون فيها المتعلم قد تمكن من استرجاع دلالة المفهوم وعدد من خواصه على نحو دقيق صحيح) . (امين ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٠) .

التعريف الاجرائي للاكتساب :

عرفه الباحث اجرائياً بانه (تمكن طالبات (عينة البحث) من تمييز المفاهيم التي درسناها في كتاب الجغرافية للصف الثاني معاهد اعداد المعلمات من غيرها من المفاهيم ، وتصنيفها تحت الفئات التي تتدرج تحتها ، من خلال اجاباتهم على اختبار اكتساب المفاهيم الذي تعرضن له .

المفهوم : Concept عرفه:

هير جشمير (Hergeshemier , 2000)

بانه (الفهم الذي نحاول تحقيقه عن طريق تصنيف المعرفة ولبينات بناء الاستشارة وعناصر ربط الافكار عبر الزمان والمكان) (Hergeshemier , 2000 , p.10)

٦ . (الحيلة ، ٢٠٠١)

بانه (مجموعة من المظاهر والصفات التي تشترك فيما بينها بخصوصية معينة عامة أو أكثر ، وترتبط بقاعدة معينة) (الجيلة ، ٢٠٠١ ، ص ١٨٤)

التعريف الاجرائي للمفهوم :

عرفه الباحث اجرائياً بانه (التعلم الناتج من تفاعل حقيقي بين الطلاب وبين موضوعات الفصلين الخاضعة للبحث من كتاب جغرافية القارات للصف الثاني معاهد

اعداد المعلمات ، التي تقوم على اساس استجابات الطلاب لفئة من المثريات ،
وتميزها وتصنفها بحسب خصائصها المشتركة وصفاتها الحرجة (

الجغرافية : Geography عرفها:

١ . هارشون (Harrison , 1983)

بانها (دراسة التباين المكاني للارض) . (Harrison , 1983 , p . 183)

٢ . (الكلزة ، ١٩٨٧)

بانها (العلم الذي يختص بدراسة المكان وعلاقة الانسان بهذا المكان) .

(الكلزة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٦)

التعريف الاجرائي للجغرافية :

عرفها الباحث اجرائياً بانها (المفاهيم الجغرافية المتضمنة في المادة
المشمولة بالبحث ، وهي الفصلين الاولين من كتاب جغرافية القارات للصف
الثاني معاهد اعداد المعلمات)

معاهد أعداد المعلمات :-

هي مؤسسة تربوية تعمل على أعداد معلمات قادرات على خلق جيل متسلح
بالعلم والمعرفة على أسس تربوية، تقبل الطالبات فيه بعد انتهاء الدراسة المتوسطة
،مدة الدراسة فيه خمس سنوات، تتخصص فيه الطالبة في السنة الرابعة أو الخامسة
بحسب الاختصاصات الموجودة داخل المعهد والمقررة من وزارة التربية. (العراق،
١٩٨٨:٧)

الفصل الثاني

بعد اطلاع الباحث على ماتيسر له من الكتب والدوريات المختلفة للحصول على دراسة مماثلة أو مقارنة لموضوعه، لم يجد دراسة تناولت موضوع بحثه (*) مباشرة ولكنه وجد بعض الدراسات التي تمت بصلة ما إلى موضوعه، واختار منها الأقرب إلى ذلك. وتصنف إلى ما يأتي:-

أولاً : دراسات تناولت أنموذج كلوزماير وهي :

١. دراسة المزوري (٢٠٠١) :

الموسومة بـ " أثر أنموذج جانبيه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية "

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

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

- كافتت الباحثة بين طالبات مجموعات البحث الثلاث في متغيرات : (العمر الزمني ، درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي ٩٧ / ٩٨ ، ودرجات اختبار المعلومات السابقة في مادة النحو ، والتحصيل الدراسي للأبوين) . استغرقت مدة التجربة عاماً دراسياً كاملاً درست الباحثة

مجموعات الدراسة الثلاث بنفسها .

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

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

١. هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية .

٣. هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

(المزوري ، ٢٠٠١ ، ص ٦٠٥)

٢. دراسة (Reigeluth , 1981) :

رمت الدراسة إلى " المقارنة بين النظرية التوسعية بثلاث تنظيمات أخرى وهي التنظيم التقدمي . التنظيم الإيابي . التنظيم الهرمي .

وقد رتب المحتوى التعليمي في التنظيم التقدمي من أسهل خطوة إلى أكثرها تعقيداً وتسلسل الخطوات تبعاً بخط مستقيم إلى أن تتحقق المهمة المراد تعلمها ، وفي التنظيم الإيابي يرتب المحتوى باتجاه معاكس للتنظيم التقدمي . إذ تكون أول خطوة يتعلمها الطالب هي آخر خطوة يقوم بها على المستوى العلمي ، وآخر خطوة يتعلمها هي أول خطوة يقوم بها في البداية ، وفي التنظيم الهرمي ينظم أجزاء المحتوى التعليمي من المعلومات الجزئية المحددة إلى المعلومات العامة ومن الأمثلة إلى الكليات ومن الأسفل إلى الأعلى بحيث يتعلم الطالب المتطلبات السابقة لكل مهمة تعليمية جديدة من قبل تعليم المهمة نفسها .

استخدم (Reigeluth) في الدراسة أحجاماً مختلفة من المحتوى التعليمي (حجم صغير ، حجم أكبر منه بقليل) ، واختار عينة عشوائية من طلاب السنة الأولى الجامعية الذين يدرسون باللغة الإنكليزية وآخرون يدرسون الرياضيات في جامعة سيراكيوز الأمريكية . واستخدم اختباراً لقياس القدرة على أداء المعلومات العامة من المفاهيم والمبادئ ولم يجد فرقاً ذو دلالة إحصائية فيهم في المحتوى القصير ، أما المحتوى الطويل نسبياً أثبت التنظيم التقدمي أثراً ذا دلالة إحصائية وقد عزى رايجلوث تلك النتيجة إلى أن حجم المحتوى التعليمي المستخدم في هذه التجربة لم يكن طويلاً لدرجة تمكن التنظيم التوسعي من التفوق وكانت توصيته لبقية الباحثين باستخدام التنظيم التوسعي من محتوى تعليمي طويل الحجم مثل مادة منهجية فصلية أو شهرية (Reigeluth , 1981, p . 509 - 512).

ثانياً : دراسات تناولت أنموذج رايجلوث الموسع وهي :

١. دراسة دروزة (١٩٩٣) :

الموسومة " اختبار مدة فاعلية النظرية التوسعية في تنظيم المحتوى ومقارنتها مع النظرية الهرمية لجانيه اختبار مدى فاعلية المحتوى التعليمي المنظم على وفق هاتين النظريتين مقارنة بالمحتوى العشوائي " .

- أجريت الدراسة في فلسطين ، ورمت إلى تعرف اختبار مدى فاعلية النظرية التوسعية في تنظيم المحتوى ومقارنتها مع النظرية الهرمية لجانيه اختبار مدى فاعلية المحتوى التعليمي المنظم على وفق هاتين النظريتين مقارنة بالمحتوى العشوائي .

- تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً ما جامعة النجاح الوطني ، وزعوا على ثلاث مجموعات :

الأولى : تلقت نصاً تعليمياً مكوناً من (٢٠٠) كلمة بعنوان (الأسلوب العلمي في البحث) نظم على وفق نظرية رايجلوث .
الثانية : تلقت النص نفسه ونظم على وفق نظرية جانيه .
الثالثة : تلقت النص بطريقة عشوائية .

وقد استغرقت التجربة يوماً واحداً تعرض أفراد عينة البحث لاختبار مقالتي ذي إجابات محددة قصيرة لقياس القدرة على تذكر المعلومات وتطبيقها وباستخدام تحليل لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاثة ، إلا أن (دروزة) أجرت فحصاً لاحقاً لمتوسطات المجموعات الثلاث ، وقد تبين أن أفراد المجموعة التي درست على وفق نظرية رايجلوث (التوسعية) حصلت على متوسط درجات أعلى من متوسط درجات أفراد

المجموعة التي درست على وفق أنموذج جانبيه في اختبار (تذكر المعلومات ، تطبيق المعلومات ، وفي الاختبار الكلي) . (دروزة ، ١٩٩٣ ، ص ٤٦٣ . ٤٩٣)

ثالثاً : دراسات تناولت المفاهيم :

١ . دراسة الربيعي (٢٠٠٨) :

الموسومة بـ " أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط "

- أجريت الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد ، ورمت إلى تعرف أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الأول المتوسط .

- تكونت عينة البحث من (٧٠) طالباً بواقع (٣٥) طالباً في المجموعة التجريبية ، و (٣٥) طالباً في المجموعة الضابطة .

- كافأ الباحث بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات : (مستوى الذكاء ، المعلومات السابقة ، درجات الجغرافية للسنة السابقة ، مستوى التحصيل الدراسي للأبوين) استغرقت مدة التجربة شهرين وثمانية أيام ودرس الباحث مجموعتي البحث بنفسه .

- أعد الباحث اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية (من نوع الاختيار متعدد) مكوناً من (٤٠) فقرة استخرج صدقه وثباته .

. استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأسفرت النتائج الآتية :

١. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (. ٠ ٥) في اكتساب المفاهيم

الجغرافية بين طلاب المجموعة التجريبية ، التي درست مادة الجغرافية العامة باستعمال خرائط المفاهيم ، وطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها من غير استعمال خرائط المفاهيم ولصالح المجموعة التجريبية .

٢. وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠ , ٠ , ٥) في الاحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية بين طلاب المجموعة التجريبية ، التي درست مادة الجغرافية العامة باستعمال خرائط المفاهيم ، وطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها من غير استعمال خرائط المفاهيم ولصالح المجموعة التجريبية .

(الربيعي ، ٢٠٠٨ ، ص ٠ ح . خ)

الفصل الثالث

أولاً : التصميم التجريبي :

إن اختيار التصميم التجريبي يعد أول الخطوات التي تقع على عاتق البحث وينبغي تنفيذها ، لأن الاختيار السليم يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة الموضوع ، وعلى ظروف العينة ، وأن توافر درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة .

(الزويبي ، ١٩٨٦ ، ص ٥٨) .

لذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على ما موضح في شكل (١)

شكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الأولى	أنموذج كلوزماير	اختبار
التجريبية الثانية	أنموذج رايجلوث	اكتساب المفاهيم
الضابطة	-	الجغرافية

ثانياً:- عينة البحث:

تتكون عينة البحث من طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات المنصور - الصباحي / المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى في منطقة المنصور .

ثالثاً:- تكافؤ المجموعتين:

قام الباحث بأجراء عملية التكافؤ لطالبات المجموعتين في المتغيرات:
(التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافية ، اختبار المعرفة السابقة والعمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للاباء والامهات).

١- (اختبار المعرفة السابقة) :

١. درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية:

لغرض تعرف ما تملكه طالبات مجموعات البحث الثلاث من معلومات سابقة في مادة الجغرافية ، أعد الباحث اختباراً تكون من (٢٠) فقرة من نوع التكميل والصواب والخطأ والاختيار من متعدد ، طبقه على عينة البحث قبل البدء بالتدريس .

وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطالبة (عينة البحث) ، ظهر أن الفرق ليس بذی دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٦٤٩) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) ، وبدرجتي حرية (١١٧,٢) ، وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية ، والجدولان (٨) و (٩) يوضحان

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....
الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

ذلك .

جدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة مجموعات البحث الثلاث في درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٤٠	١٠,٧٥٠	٢,٧٩٨٨١
التجريبية الثانية	٤٠	١٠,٩٢٥	٢,٤٦٣٩٧
الضابطة	٤٠	١٠,٢٧٥	٢,٦٥٠٤٧

جدول (٢)

نتائج تحليل التباين لدرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة الجغرافية لطالبات مجموعات البحث الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة (*)	الدالة
بين المجموعات	٩,٠٥٠	٢	٤,٥٢٥	٠,٦٤٩	غير دالة
داخل المجموعات	٨١٦,٢٥٠	١١٧	٦,٩٧٦		
الكلية	٨٢٥,٣٠٠	١١٩			

٢- العمر الزمني للطالبات :

حسب الباحث أعمار طالبات مجموعات البحث بالشهور ، عند

(*) القيمة الفائية الجدولية تساوي ٣,٠٧ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجتي حرية (١١٧,٢) .

حساب متوسطات أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ أعمار الطالبات (عينة البحث) ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (. . . ٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (. . . ٢٦) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (. ٧ . ٣) وبدرجتي حرية (٢ ، ١١٧) وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في الأعمار الزمنية . والجدولان (٣) (٤) يوضحان ذلك .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٤٠	٢١٤ ، ٤٠	١٣ ، ٩٤٦
التجريبية الثانية	٤٠	٢١٣ ، ٧٣	١٣ ، ٨٦٤
الضابطة	٤٠	٢١٤ ، . ٣	١٢ ، ١٨٣

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

.....الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

٣- درجات مادة الجغرافية للعام الدراسي السابق ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨

حصل الباحث على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة الجغرافية للعام الدراسي السابق ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ من سجلات الدرجات الموجودة في إدارة المعهد ، وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، والانحرافات المعيارية ، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للتثبت من تكافؤ درجات الطلبة (عينة البحث) ، ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٦٨٥) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) ، بدرجتي حرية (١١٧,٢) وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في درجات الجغرافية النهائية للعام الدراسي السابق ، والجدولان (٥) و (٦) يوضحان ذلك .

جدول (۵)

(*) القيمة الفائتية الجدولية تساوي ٣,٠٧ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجتي حرية (١١٧,٢).

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....
الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات

مادة الجغرافية النهائية للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨

المجموعات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٤٠	٧٠,٥٥	١٣,٠٦٠
التجريبية الثانية	٤٠	٧٤,٣٠	١٥,١٧٣
الضابطة	٤٠	٧٢,٨٣	١٤,٩٩٢

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في درجات مادة

الجغرافية النهائية للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوب(*)	الدلالة . . .
بين المجموعات	٢٨٥,٥١٧	٢	١٤٢,٧٥٨	٠,٦٨٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢٤٣٩٦,٠٧٥	١١٧	٢٠٨,٥١٣		
الكلي	٢٤٦٨١,٥٩٢	١١٩			

٥-المستوى التعليمي للآباء :

استعمل الباحث مربع كاي (كا^٢) في معاملة بيانات تحصيل الأب(أو ولي الأمر) للمجموعتين لمعرفة دلالة الفروق وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي المحسوبة بلغت (١,٦٢٨) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١٢,٥٩) عند

(*) القيمة الفائية الجدولية تساوي ٣,٠٧ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجتي حرية (١١٧,٢) .

مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وبهذا تكون المجموعتان متكافئتين في متغير المستوى التعليمي للأب والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمة كاي (المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة

الدلالة ٠,٠٥	قيمة مربع كاي (*)		تحصيل الأب				المجموعات
	الجدولية	المحسوبة	بكالوريوس	إعدادية	متوسطة	ابتدائية	
غير دالة	١٢,٥٩	١,٦٢٨	١٧	١٠	٨	٥	التجريبية الأولى
			١٤	٨	١٠	٨	التجريبية الثانية
			١٦	٨	١٠	٦	الضابطة

٦- المستوى التعليمي للام :

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأُمهات بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء) ، ويتضح من الجدول (٨) أن طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في التحصيل الدراسي للأُمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا^٢) أن قيمة كاي المحسوبة بلغت (٣,٨٨٤) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (١٢,٥٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٦) .

جدول (٨)

(*) قيمة مربع كاي الجدولية تساوي ١٢,٥٩ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية ٦ .

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....
الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وقيمة كاي ()
 المحسوبة والجدولية) ، ودرجة الحرية ، ومستوى الدلالة

الدلالة ٠,٠٥	قيمة مربع كاي (*)		تحصيل الأم				المجموعات
	الجدولية	المحسوبة	بكالوريوس	إعدادية	متوسطة	ابتدائية	
غير دالة	١٢,٥٩	٣,٨٨٤	١٩	٥	٧	٩	التجريبية الأولى
			١٦	٨	٨	٨	التجريبية الثانية
			١٤	١١	٩	٦	الضابطة

(*) قيمة مربع كاي الجدولية تساوي ١٢,٥٩ عند مستوى ٠,٠٥ .

رابعاً- تحديد المادة العلمية والأهداف العامة والسلوكية:

حدد الباحث قبل بدء التجربة المادة العلمية ، وقد تضمنت الفصول (الأول، والثاني) من كتاب جغرافية القارات للصف الثاني معاهد إعداد المعلمات المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩.

الأهداف العامة :

هي الأهداف التي ترمي التربية إلى تحقيقها وقد راجع الباحث وزارة التربية لغرض الحصول على الأهداف العامة (ملحق ٧) لمادة جغرافية القارات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمات.

الأهداف السلوكية:

في ضوء الأهداف العامة ومحتوى الفصول الثلاثة المشموله بالبحث، صاغ الباحث أهدافا سلوكية تقيس المستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي (المعرفة، والفهم، والتطبيق) وبواقع (١٠٠) هدفا موزعة على الفصلين من الكتاب المقرر .

خامساً- أداة البحث:

استخدم الباحث أداة (اختبار اكتساب المفاهيم البعدي) والذي أعده الباحث بنفسه ، وفيما يأتي توضيح لبناء الأداة

١- إعداد الاختبار البعدي :

اعد الباحث اختبارا لقياس اكتساب المفاهيم يتميز بالصدق والثبات صمم لقياس قدرات مختلفة لمفهوم اكتساب المفاهيم ضمن مادة جغرافية القارات ويحتوي الاختبار على (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

٢- تحديد زمن اختبار التفكير الناقد:

استغرقت إجابة الطالبات عن فقرات الاختبار بين (٦٠) و (٩٠) دقيقة وبلغ مدى وقت الإجابة (٧٥) دقيقة.

٣- صدق الاختبار:

أن من مواصفات الاختبار الجيد أن يمتاز بالصدق ويقاس ما اعد لأجل قياسه.(العساف ،١٩٨٩، ٤٢٩) وبغية التثبت من صدق الاختبار بمواقفه وفقراته وتعليماته بصيغته النهائية من قبل الباحث (ملحق ٣) عرض على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والتربية وفي العلوم التربوية والنفسية(ملحق ٢) وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وأرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها ونالت موافقة (١٠٠%) من مجموع الخبراء الكلي .

٤- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (١٥٠) طالبة من معهد إعداد المعلمات البياع ويهدف من ذلك تحقيق: (قياس مدى الوقت الذي يستغرقه الاختبار وتحليل فقرات الاختبار من حيث مستوى صعوبتها وقوة تمييزها وحساب معامل ثبات الاختبار) والغرض من هذا هو التثبت من صلاحية كل فقرة وتحسينها ويصف الخطوات كالآتي:

أ- تحليل فقرات اختبار التفكير الناقد:

هي فحص واختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وهي أساسية في بناء الاختبار الجيد.(الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١، ص٧٤). ولتسهيل الإجراءات رتبت الدرجات تنازلياً من أعلى إلى أدنى ، ثم اختيرت (٢٧%) من أعلى الدرجات و (٢٧%) من اوطأ الدرجات لأنها أفضل نسبة لمعرفة الصعوبة وقوة التمييز للفقرات، لأنها تقدم أقصى مايمكن من حجم وتباين. (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠، ١٥١) وحسبت على النحو الآتي:

١. معامل صعوبة الفقرات :

إن مستوى صعوبة الفقرات هو النسبة المئوية لعدد المختبرين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة ، وتعد درجة الصعوبة بأنها كلما كانت درجة الصعوبة للإجابة أكبر كانت الفقرة سهلة (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٢٨) .

وقد تم حساب مستوى الصعوبة لفقرات الاختبار ، فتبين أنها تتراوح بين (٠,٧٠) و (٠,٢٩) كما هو موضح في الجدول (٩) .

ويرى بلوم (bloom) أن الاختبار يعدّ جيداً إذا كانت مستويات صعوبة فقراته تتراوح بين (٠,٨٠٠,٢٠) . (Bloom , 1972 , p .66)

جدول (٩)

معاملات صعوبة الفقرات

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....
الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

(اختبار اكتساب المفاهيم)

رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة
١	٠,٥٢	٢١	٠,٦٦	٤١	٠,٥٢
٢	٠,٥٩	٢٢	٠,٦١	٤٢	٠,٥٩
٣	٠,٦٣	٢٣	٠,٤٣	٤٣	٠,٦٣
٤	٠,٦٧	٢٤	٠,٤١	٤٤	٠,٦٧
٥	٠,٥١	٢٥	٠,٣٧	٤٥	٠,٥١
٦	٠,٥١	٢٦	٠,٦٧	٤٦	٠,٥١
٧	٠,٦٣	٢٧	٠,٤٦	٤٧	٠,٦٣
٨	٠,٣٥	٢٨	٠,٣٧	٤٨	٠,٣٥
٩	٠,٤٣	٢٩	٠,٤٨	٤٩	٠,٤٣
١٠	٠,٢٩	٣٠	٠,٦٥	٥٠	٠,٢٩
١١	٠,٥٠	٣١	٠,٥٢	٥١	٠,٣٧
١٢	٠,٤١	٣٢	٠,٣٨	٥٢	٠,٣٢
١٣	٠,٤٩	٣٣	٠,٣٣	٥٣	٠,٤١
١٤	٠,٦٣	٣٤	٠,٤٥	٥٤	٠,٤١
١٥	٠,٣٨	٣٥	٠,٤٦	٥٥	٠,٤٣
١٦	٠,٥٧	٣٦	٠,٣٣	٥٦	٠,٦٠
١٧	٠,٦٦	٣٧	٠,٥٤	٥٧	٠,٦١
١٨	٠,٧٠	٣٨	٠,٦٠	٥٨	٠,٥٤

رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة
١٩	٠,٥٢	٣٩	٠,٤١	٥٩	٠,٦٦
٢٠	٠,٤٦	٤٠	٠,٣٢	٦٠	٠,٣٣

أ. القوة التمييزية :

إن قوة تمييز الفقرات تعطي مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقسها الاختبار (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٣٠) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة وجد أنها تتراوح بين (٠,٧٣) و (٠,٢٩) والجدول (١٠) يوضح ذلك ، ويرى ايبيل (Ebel ، 1973) أن الفقرة التي تكون قوتها التمييزية (٠,٣٠) فأكثر تعد صالحة . (كرمة ، ١٩٩٤ ، ص ١٠٢)

جدول (١٠)

معاملات القوة التمييزية للفقرات

(اختبار اكتساب المفاهيم)

رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقر	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقر	معامل صعوبة الفقرة
١	٠,٤١	٢١	٠,٤٩	٤١	٠,٤١
٢	٠,٣٩	٢٢	٠,٧٣	٤٢	٠,٣٩
٣	٠,٣٩	٢٣	٠,٤٦	٤٣	٠,٣٩
٤	٠,٣٧	٢٤	٠,٥٩	٤٤	٠,٣٧
٥	٠,٣٤	٢٥	٠,٣٤	٤٥	٠,٣٤
٦	٠,٢٩	٢٦	٠,٤٦	٤٦	٠,٢٩
٧	٠,٣٤	٢٧	٠,٤٩	٤٧	٠,٣٤
٨	٠,٧١	٢٨	٠,٤٤	٤٨	٠,٧١
٩	٠,٥١	٢٩	٠,٦١	٤٩	٠,٥١
١٠	٠,٣٩	٣٠	٠,٦١	٥٠	٠,٣٩
١١	٠,٥١	٣١	٠,٤٦	٥١	٠,٣٤
١٢	٠,٤٤	٣٢	٠,٥١	٥٢	٠,٤٤
١٣	٠,٤٤	٣٣	٠,٦٦	٥٣	٠,٥٩
١٤	٠,٥٤	٣٤	٠,٦١	٥٤	٠,٥٤
١٥	٠,٤١	٣٥	٠,٤٩	٥٥	٠,٤٦
١٦	٠,٤٦	٣٦	٠,٥١	٥٦	٠,٦١

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....

.....الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

رقم الفقرة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقر ة	معامل صعوبة الفقرة	رقم الفقر ة	معامل صعوبة الفقرة
١٧	٠,٣٧	٣٧	٠,٥٤	٥٧	٠,٧٣
١٨	٠,٥١	٣٨	٠,٦١	٥٨	٠,٥٤
١٩	٠,٦١	٣٩	٠,٥٤	٥٩	٠,٤٩
٢٠	٠,٤٤	٤٠	٠,٤٤	٦٠	٠,٥١

سادسا- إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية هو تصور عقلي مسبق للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلابه لتحقيق أهداف معينة. (الأمين ، ١٩٩٢ ، ١٣٣،)

وتعد عملية التخطيط والأعداد للدروس على الكفايات المهنية المهمة للمدرس ، وهي من عوامل نجاح تدريسه لذلك أعد الباحث الخطط التدريسية لموضوعات الجغرافية التي ستدرس أثناء التجربة ، وفي ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية للمادة ، على وفق أنموذج كلوزماير بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، وعلى وفق أنموذج رايجلوث بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية الثانية ، وعلى وفق الطريقة التقليدية بالنسبة إلى المجموعة الضابطة .

وعرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في مادة الجغرافية وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ومدرسات المادة ، الملحق (٢) ، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم

لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة .

سابعا- تطبيق التجربة:

بدأت تجربة البحث في يوم ١٩ / ١٠ / ٢٠٠٨ إذ درس الباحث مجموعات البحث واستمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً وهو الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩ وفي نهاية التجربة طبق الباحث اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية على طالبات مجموعات البحث في يوم الاربعاء ٧ / ١ / ٢٠٠٩

ثامنا-الوسائل الإحصائية :

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١-تحليل التباين الاحادي	٢- اختبار مربع كاي
٣-معامل الصعوبة	٤- معامل قوة التمييز
٥-فعالية البدائل الخاطئة	٦- معامل ارتباط
بيرسون	
٧- معامل سبير مان براون	٨- اختبار توكي

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث، في ضوء الأهداف وفرضيات البحث التي تم وضعها، وقد قام الباحث بتفسير النتائج التي تم التوصل إليها، فضلاً عن الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي يقترحها في ضوء النتائج التي توصلت إليها وعلى النحو الآتي:

عرض نتائج الاكتساب :

بعد أن صحح الباحث إجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات اختبار اكتساب المفاهيم ، ملحق (٥) أظهرت النتائج أن متوسط درجات اكتساب طالبات عينة البحث كان للمجموعة التجريبية الأولى (٤٥ ، ٤٧) وللمجموعة الثانية (٢٥ ، ٤٦) وللمجموعة الضابطة (٤٠ ، ٣٣) على التوالي ، والجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

المتوسط الحسابي لدرجات اكتساب طالبات عينة البحث للاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٤٠	٤٧,٤٥	٤,٤٢٠
التجريبية الثانية	٤٠	٤٦,٢٥	٣,٨٨١
الضابطة	٤٠	٣٣,٤٠	٥,٤٩٠

ويتضح من الجدول (١٢) ، إن المجموعة التجريبية الأولى التي تعرضت لأثر المتغير المستقل (أنموذج كلوزماير) جاءت بالمرتبة الأولى

في حين جاءت المجموعة التجريبية الثانية التي تعرضت لأثر المتغير المستقل (أنموذج رايجيلوث) بالمرتبة الثانية وأخيراً جاءت المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي تأثير بالمرتبة الثالثة .

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اكتساب المفاهيم لمجموعات البحث الثلاث

الدالة	القيمة الفائية المحسوبة (*)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
دالة	١١٢,٤٣٣	٢٤٢٦,٤٣٣	٢	٤٨٥٢,٨٦٧	بين المجموعات
		٢١,٥٨١	١١٧	٢٥٢٥	داخل المجموعات
			١١٩	٧٣٧٧,٨٦٧	الكلي

ويتضح من الجدول (١٣) أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (١١٢,٤٣٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣,٠٧) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١١٧,٢) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اكتساب طالبات مجموعات البحث الثلاث .

ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث ، استعمل الباحث

(*) القيمة الفائية الجدولية تساوي ٣,٠٧ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجتي حرية (١١٧,٢) .

اختبار توكي (tukey) للمقارنة بين درجات إتقان كل مجموعتين من المجموعات الثلاث ، والجدول (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣)

اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية

رقم المقارنة	المقارنة	الفرق بين المتوسطين	قيمة (q) الدرجة	الفرق الحرج H S D	الدلالة ٠,٠٥
١	التجريبية الأولى * الضابطة	١٤,٠٥٠	٣,٣٦	٢,٤٦٧	دالة
٢	التجريبية الثانية * الضابطة	١٢,٨٥٠			دالة
٣	التجريبية الأولى * التجريبية الثانية	١,٢٠			غير دالة

ويتضح من الجدول (١٣) ما يأتي :

١. المقارنة الأولى :

(المجموعة التجريبية الأولى * المجموعة الضابطة)

تبين أن متوسط درجات اكتساب طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استعمل معهن الباحث أنموذج كلوزماير بلغ (٤٧,٤٥) وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة اللاتي استعمل معهن الباحث الطريقة التقليدية بلغ (٣٣,٤٠) وباستعمال اختبار توكي لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين أن الفرق دال إحصائياً ، لأن الفرق بين المتوسطين أكبر من (q) ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

٢. المقارنة الثانية :

(المجموعة التجريبية الثانية * المجموعة الضابطة)

تبين أن متوسط درجات اكتساب طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استعمل الباحث معهن أنموذج رايجلوث بلغ (٤٦,٢٥) ، وأن متوسط درجات اكتساب المجموعة الضابطة اللاتي استعمل الباحث معهن الطريقة التقليدية بلغ (٣٣,٤٠) ، وباستعمال اختبار توكي لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين أن الفرق دال إحصائياً ، لأن الفرق بين المتوسطين أكبر من (q) ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية . **المقارنة الثالث :**

(المجموعة التجريبية الأولى * المجموعة التجريبية الثانية)

تبين أن متوسط درجات اكتساب المجموعة التجريبية الأولى اللاتي استعمل معهن الباحث أنموذج كلوزماير بلغ (٤٧,٤٥) وأن متوسط درجات اكتساب المجموعة التجريبية الثانية اللاتي استعمل معهن الباحث أنموذج رايجلوث بلغ (٤٦,٢٥) وباستعمال اختبار توكي لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين أن الفرق غير دال إحصائياً ، لأن الفرق بين المتوسطين أصغر من قيمة (q) .

تفسير النتائج :

اتضح بعد تحليل النتائج أن طالبات المجموعتين التجريبيتين قد تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم وقد يعزى ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

١. أن أنموذج كلوزماير ورايجلوث قد أفاد مجموعتي البحث التجريبيتين وذلك يتضح من خلال زيادة متوسطي درجات اكتساب المجموعتين التجريبيتين ، إذ

تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة .

٢. إن تنوع الإجراءات التدريسية التي تضمنتها أنموذجي كلوزماير ورايجلوث ، أدى إلى تفوقهما على الطريقة التقليدية في التدريس ، لكون هذا التنوع قضى على الإجراءات الروتينية المملة في الدروس الاعتيادية ، وشد انتباه الطالبات وحثهن على التواصل والمتابعة لما يعرض لهن في حصة الدرس .

٣. هناك حاجة عند طالبات معاهد إعداد المعلمات إلى نماذج حديثة في التدريس .

٤. أن الطالبات في هذين النموذجين هن محور العملية التعليمية ، وأثرهن في الحصة إيجابي نشط والإجراءات التدريسية فيهما تحتم عليهن الانتباه والتركيز لكونهن طالبات طول حصة الدرس بالمتابعة واستنتاج الأسباب والمسببات ، وهذا الأمر يحثهن على التفكير لإيجاد حلول لما يعرض عليهن من مسائل تتطلب منهن التصنيف ، وتحضير حلول منطقية لأسباب اندراج الأمثلة التي تعرض لهن تحت صنف الانتماء ، واللا انتماء .

٥. إن بدء الحصة بذكر الأهداف السلوكية للموضوع يعد عاملاً مهماً في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها وقد أكد ذلك الكثير من الدراسات التي تناولت الأهداف السلوكية بالبحث والتجريب .

٦. أن استعمال أسلوب عرض المثال واللا مثال يعد من الإجراءات المفيدة في اكتساب المفهوم .

الاستنتاجات :

١. إن أنموذجي كلوزماير ورايجلوث تعد نماذج فعالة في اكتساب المفاهيم والاحتفاظ بها لأطول مدة ممكنة بذهن المتعلم .

٢.تدرب أنموذجي كلوزماير ورايجلوث عقل المتعلم على الاستنتاج والتعميم ،
وإيجاد الأسباب ومسبباتها .

٣.تناسب الأنموذجين مع النمو المعرفي لعقل المتعلم في معاهد إعداد
المعلمات .

٤.إن تطبيق أنموذجي كلوزماير ورايجلوث يساعدان على زيادة التحصيل
وتتمية التفكير لدى الطالبات في مادة جغرافية المدن .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بما يأتي :

١.اعتماد أنموذجي كلوزماير ورايجلوث في تدريس مادة الجغرافية في الصف
الثاني معهد إعداد المعلمات ، وذلك لتجاوز ضعف الطالبات في هذه المادة .

٢. إطلاع مدرسي مادة الجغرافية ومدرساتها على خطوات استعمال أنموذجي
كلوزماير ورايجلوث لاستعمالهما عند تدريس مادة الجغرافية القارات لطالبات
الصف الثاني معهد إعداد المعلمات .

٣.ضرورة تأكيد المشرفين التربويين أهمية استعمال أنموذجي كلوزماير
ورايجلوث في أثناء زيارتهم الميدانية لمدرسي مادة الجغرافية ومدرساتها .

٤.تدريب الطالبات (طالبات الثاني معاهد إعداد المعلمات) على تعلم
ودراسة الخطوات التطبيقية في استخدام النماذج التعليمية وبخاصة أنموذجي
كلوزماير ورايجلوث (لأن فيهما مساحة واسعة للتعلم .

المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

- ١.دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور .
- ٢.دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مرحلة دراسية أخرى .
- ٣.دراسة أخرى للتعرف على متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير الإبداعي ،
والثقة بالنفس ، والاتجاه نحو المادة ، وغيرها .
- ٤.دراسة مقارنة باستخدام نماذج تعليمية أخرى مثل أنموذج ميرل ، وأنموذج
دروزة ١٩٩٤ ، مع أنموذجي كلوزماير ورايجلوث في الدراسة الحالية (لمعرفة
الأفضل) .
- ٥.دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة أقسام الجغرافية في الجامعات
العراقية .

أولاً:المصادر العربية:-

- العراق، المرشد المهني للمدارس والمعاهد المركزية في العراق، بغداد، ١٩٨٨.
- ١- الأصبحي ، سامي علي شمسان . برنامج مقترح لتعليم المفاهيم الأساسية للخرائط لتلاميذ المرحلة الابتدائية باليمن ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة عين شمس ، (١٩٨٨) .
- ٢- الأمين ، شاكر محمود . أصول تدريس المواد الاجتماعية ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، (١٩٩٢) .
- ٣- أمين ، منى طه وعذبه خليفة حسين . أثر تدريس النظام ذي عملية على وفق أنموذج كلوزماير الاستنتاجي في تحصيل طلبة كلية المعلمين ، (بحث مستقل) مجلة كلية المعلمين ، العدد (١٨) ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، كلية المعلمين ، (١٩٩٩) .
- ٤- جابر ، عبد الحميد جابر ، وآخرون . مهارات التدريس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، (١٩٨٢) .
- ٥- الحاج ، أحمد علي محمد . أصول التربية ، ط٢ ، دار المناهج للنشر ، عمان ، الأردن ، (٢٠٠٣) .
- ٦- الحارثي ، إبراهيم بن أحمد . تعليم التقكير ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، (١٩٩٩) .
- ٧- الحيلة ، محمد محمود . طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، (٢٠٠١).
- ٨- خريشة ، علي كايد . أثر الجنس والمستوى التعليمي في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن للمفاهيم الزمنية ، دراسات الجامعة الأردنية ، مج (٢٤) ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٧ .

٩- الخوالدة ، محمد محمود ، ومحمود عقيل الطيطي . دراسة مقارنة بين أملاك المعلمين لمفاهيم مناهج التربية الإسلامية للسادس الابتدائي ، وبين اكتساب طلبتهم لها في المدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية في محافظة أربد . الأردن ، رسالة الخليج العربي ، العدد السادس والعشرون ، السنة الثامنة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، (١٩٨٨) .

١٠- دروزة ، أفنان نظير . أثر نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانبيه الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاث مستويات في التعلم ، التذكر الخاص ، والتذكر العام ، والتطبيق، مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، مجلد (٥) ، العدد (٢) ، جامعة الملوك سعود ، الرياض ، (١٩٩٣) .

١١- الربيعي ، إسماعيل حميد إسماعيل . أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طلال الصف الول المتوسط ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، (٢٠٠٨) .

١٢- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، وآخرون . الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، دار الكتب ، مديرية دار الكتب والنشر ، (١٩٨٦) .

١٣- سعادة ، جودت أحمد ، وجمال يعقوب اليوسف . تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم التربوية والاجتماعية ، ط١ ، دار الجيل ، بيروت ، (١٩٨٨) .

١٤- سمور ، مروان محمود أحمد . أثر استعمال أنموذج رايجلوث في

- اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لطالبات الصف الثاني متوسط ،
(رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة المستنصرية ، كلية
التربية الأساسية ، (٢٠٠٨) .
- ١٥- السيد ، عبد الحليم محمود . الإبداع والشخصية ، القاهرة ، دار
المعارف ، (١٩٧٣) .
- ١٦- عبد الدائم ، عبد الله . التربية عبر التاريخ ، دار العلم للملايين ،
بيروت ، (١٩٧٥) .
- ١٧- العنبركي ، سندس عبد الله جدو . أثر استخدام استراتيجيات كلوزماير
وميرل تنسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب
المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام ،
جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة
(، (٢٠٠٢) .
- ١٨- قطامي ، يوسف ، ونايفة قطامي . نماذج التدريس الصفي مبادئه
وأسسه وقواعده ، الشروق ، عمان ، الأردن ، (١٩٩٨)
- ١٩- الكلزة ، رجب أحمد ، وحسين علي مختار . المواد الاجتماعية بين
النظرية والتطبيق ، ط٢ ، الكويت ، دار القلم ، (١٩٨٧) .
- ٢٠- اللقاني ، احمد حسين ، وبرنس احمد رضوان ، تدريس المواد
الاجتماعية ، مطبعة عالم الكتب، القاهرة، (١٩٩٠).
- ٢١- مرعي ، توفيق أحمد ، ومحمد محمود الحيلة . طرائق التدريس
العامة ، دار المسيرة للنشر ، عمان ، الأردن ، (٢٠٠٢) .
- ٢٢- المزوري ، سعاد حامد سعيد . أثر أنموذج جانبيه وكلوزماير في
اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، جامعة
بغداد ، كلية التربية ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، (

. (٢٠٠١)

٢٣- المليكى ، عبد السلام عبده . أثر استخدام أنموذجي ميرل وتتيسون وجانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، (٢٠٠٣) .

ثانيا: المصادر الانكليزية:-

- 1- Banathy , B . H . systems Inquiry and its Application in education . In D . H . Jsnassen . Hand book of Research for educational communication and technology , New York : Mcmillan . (1997) .
- 2- Bloom . B . S . Hastings and J . I . and madaus , G . F . hand book G f formative and summative evauation of student learning , New York : mc graw - hill , (1972) .
- 3- Hergeshemier , J . catting to . The Essence concepts in social studies Review , p . 10,(2000)
- 4- Klausmeier , H . and W . L . good win . learning human Attitudes , educational psychology , Harper and Row m New York . 1978 .
- 5- Klausmier , J . H . , learning and human abilities , New York , 1975 .
- 6- Reigeluth , G . M . and other . An Investination of The Effects of alt Ernative strateyies for Sequencing Instruction of Basic skill , (Final Report) , Eric document, Ed (509 , 512),(1981)
- 7- Reigeluth . In stractional design theories and Model , An Over view of their currents at us , New Jesey , Lawrence Erlbaum Assocites . (1983) .

الملاحق

ملحق (١)

فقرات اختبار المعرفة السابقة في مادة الجغرافية

س^١ : أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها :

١. تطل قارة آسيا من جهة الشرق على المحيط .-
٢. تشمل طرق النقل البرية - و - .
٣. تمتد قارة آسيا بين دائرتي عرض (١٠) جنوباً و- شمالاً.
٤. أعلى سلسلة جبال في العالم تقع في قارة آسيا هي سلسلة جبال .-
٥. تتصل قارة اسيا بأوروبا عن طريق جبال - .
٦. تبلغ مساحة قارة أفريقيا حوالي .-
٧. كانت قارة أفريقيا جزءاً من القارة القديمة المسماة .-

س^٢ : ضعي علامة ($\sqrt{\quad}$) أمام العبارة الصحيحة ، وعلامة ($\times$) أمام العبارة الخاطئة لكل مما يأتي :

١. تعد قارة آسيا أكبر قارات العالم مساحة .
٢. تتميز قارة آسيا بالتباين الشديد في كثافة السكان .
٣. توجد في أواسط آسيا ثلاث جهات سهلية منخفضة نسبياً تظهر على شكل أحواض هي : تاريم وزنجاريا وتوران .
٤. يظهر المناخ الموسمي في قارة آسيا بشكل واضح أكثر من أي جهة أخرى في العالم .
٥. يبلغ طول نهر النيل حوالي (٧٦٠٠) كم ٢ .
٦. من أهم الأنهار ذات التصريف الداخلي نهر شاري الذي يصب في البحيرات الأفريقية .

٧. تقع قارة أوربا بين خطي عرض (٣٥) شمالاً و (٣٧) جنوباً .

س^٣ : ضعي دائرة حول الفقرة التي تمثل الإجابة الصحيحة :

١. أصغر قارات العالم : .

أ . أفريقيا ب . آسيا

ج . أوربا د . استراليا

٢. تسمى الحشائش في قارة آسيا بـ :

أ . السفانا ب . التندرا

ج . البراري د . السهوب

٣. النباتات الذي ينمو دون تدخل الإنسان ومن تلقاء نفسه يدعى النبات:

أ . المزروع ب . المبدور

ج . الطبيعي د . المصنوع

٤. لا يقل معدل الحرارة السنوي في أفريقيا عن :

أ . (١٠) م ب . (٥) م

ج . (١٥) م د . (٢٠) م

٥. تقع المنطقة المدارية في قارة أفريقيا بين خطي عرض :

أ . (١٧.٥) ب . (١٨.٦)

ج . (١٧.٦) د . (١٨.٥)

٦. تغطي الغابات جزء كبير من القارة الأفريقية تقدر حوالي :

أ . الربع ب . الثلث

ج . السدس د . النصف.

ملحق (٢)

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....
الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

قائمة بأسماء السادة الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات بحثه ومتطلباته

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	المفاهيم الجغرافية
١	أ.د. اياد عاشور الطائي	جغرافية	كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*	*	*
٢	أ.د. بشير لطيف الدايني	جغرافية	كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*	*	*
٣	أ.د. صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*	*	*
٤	أ.د. صبحي ناجي الجبوري	طرائق تدريس الجغرافية	الجامعة المستصرية	*	*	*	*	*
٥	أ.د. علوم محمد علي	قياس وتقويم	كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*	*	*
٦	أ.م.د. ثناء يحيى قاسم	طرائق تدري الجغرافية	كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*	*	*
٧	أ.م.د.سعاد محمد صبري	طرائق تدريس التاريخ	الجامعة المستصرية	*	*	*	*	*
٨	أ.م.د. جبار خلف الحارثي	طرائق تدريس التاريخ	الجامعة المستصرية	*	*	*	*	*
٩	أ.د. قصي محمد لطيف السامرائي	طرائق تدريس التاريخ	جامعة تكريت	*	*	*	*	*
١٠	أ.م.د. سامي سوسه	طرائق تدرس الجغرافية	الجامعة المستصرية	*	*	*	*	*
١١	أ.م.د. محمد انور السامرائي	قياس وتقويم	كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*	*	*

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....
الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	المفاهيم الجغرافية
			ابن رشد					
١٢	أ.م.د. هناء خضير جلاب	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*	*	*
١٣	م.د. عبد الحسين رزوقي الجبوري	قياس وتقويم	كلية التربية ابن رشد	*		*	*	
١٤	أ.م.د. علي كنيور	طرائق تدريس الجغرافية	وزارة التربية	*	*	*	*	*
١٥	الست احلام محمد علي	جغرافية	معهد المنصور	*	*	*	*	*

ملحق (٣)

اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية (البعدي)

عزيزتي الطالبة :

بين يديك اختبار يتكون من (٦٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة أربعة بدائل واحد منها صحيح .
المطلوب

الإجابة عن جميع الأسئلة على ورقة الإجابة .

- ١ . كتابة الاسم والصف والشعبة في المكان المخصص لها .
- ٢ . اختيار بديل واحد فقط .
- ٣ . ضع علامة صح في ورقة الإجابة على البديل الذي تعتقدين أنه يمثل الإجابة الصحيحة .

١ . تطل قارة آسيا على المحيط الهادي من جهة :

- أ . الشمال
- ب . الجنوب
- ج . الشرق
- د . الغرب

٢ . تقع قارة آسيا بين دائرتي عرض :

- أ . (٥) جنوباً و (٧٨) شمالاً
- ب . (١٠) جنوباً و (٧٨) شمالاً
- ج . (٨٧) جنوباً و (٥) شمالاً
- د . (٨٧) جنوباً و (١٠) شمالاً

٣ . تقع قارة آسيا بين خطي طول :

- أ . (١٠. ١٩٠) شرقاً
- ب . (٢٠. ١٩٠) شرقاً
- ج . (٢٥. ١٩٠) شرقاً
- د . (٣٠. ١٩٠) شرقاً

٤ . تبلغ مساحة قارة آسيا حوالي :

أ. (٤٣,٨) مليون كيلو متر مربع

ب. (٤٤,٨) مليون كيلو متر مربع

ج . (٤٥,٨) مليون كيلو متر مربع

د. (٤٢,٨) مليون كيلو متر مربع

٥. أصغر قارات العالم في هي قارة :

أ. أوروبا ب. أفريقيا

ب . أفرقا

ج . استراليا د . آسيا

د . آسیا

٦. تطل قارة آسيا على العالم من ثلاث منافذ عن طريق :

أ. الأنهار ب. البحار

ب . البحار

ج . المحيطات د . الجبال

د . الجبال

٧. تتصل قارة آسيا بقارة أوروبا عن طريق جبال :

أ. الهملایا ب. الاورال

ب . الاورال

ج. الألب د. الانديز

د. الانديز

٨. خطوط الطول هي انصاف دوائر وهمية تمتد من :

أ. الشرق إلى الغرب

ب. الغرب إلى الشرق

ج. القطب الشمالى إلى القطب الجنوبى

د. الشمال الشرقي الى الجنوب

٩. أكثر المناطق كثافة في السكان في قارة آسيا هي مناطق :

أ . وديان الأنهار

ب . السهول

ج . السفوح الجبلية

د . السواحل

١٠. أعلى قمة جبلية في قارة آسيا هي :

أ . طوبقال

ب . أوراس

ج . هلكرد

د . أفريست

١١. ثاني قارة من حيث المساحة هي :

أ . آسيا

ب . أمريكا الشمالية

ج . أوربا

د . أفريقيا

١٢. توجد في أواسط آسيا جهات سهلية منخفضة نسبياً تظهر

على شكل أحواض هي :

أ . تاريم وزنجاريا

ب . تاريم وتوارن

ج . زنجاريا وتوران

د . تاريم وزنجاريا وتوران

١٣. الأنهار التي تصب في المحيط المنجمد الشمالي هي :

أ . أوبي وبنساي

ب . أوبي وبنساي ولينا

ج . بنساي ولينا وامور

د . اوبي ولينا

١٤. عدد الأنهار التي تصب في المحيط الهادي هي :

أ . نهرا

ب . ثلاثة أنهر

ج . أربعة أنهار

د . خمسة أنهار

١٥. من المفاهيم الآتية مفهوم واحد لا يعد من عناصر المناخ

هو :

- أ . الأمطار
ب . الضغط
ج . التربة
د . الحرارة

١٦ . الإقليم المناخي هو مساحة من الأرض :

- أ . تختلف في خصائصها السكانية ب . تتشابه في خصائصها المناخية
ج . تختلف في خصائصها المناخية د . تختلف في خصائصها الحرارية

١٧ . يقصد بالمسطحات المائية :

- أ . البحار والمحيطات التي تغطي مساحة واسعة .
ب . الأنهار والبحيرات التي تغطي مساحات متوسطة .
ج . الأهوار والمستنقعات .
د . كل ما سبق .

١٨ . البحار المغلقة هي التي لا تتصل بالمحيطات ومن أمثلتها
البحر :

- أ . العرين
ب . الأحمر
ج . الميت
د . المتوسط

١٩ . تتميز المحيطات عن البحار بأنها مساحات مائية تتصل
ببعضها بفتحات :

- أ . واسعة
ب . ضيقة
ج . متباينة
د . متوسطة

. يبلغ عدد القارات :

- أ . سبع
ب . ست
ج . تسع
د . ثمان

٢١. تذوب الثلوج في إقليم التندرا لفترة قصيرة لا تتجاوز :

- أ . أسبوع
ب . أسبوعان
ج . ثلاثة أسابيع
د . أربعة أسابيع

٢٢. يسود المناخ المعتدل الداخلي في :

- أ . جنوب اليابان والصين
ب . شمال اليابان والصين
ج . شرق اليابان والصين
د . غرب اليابان والصين

٢٣. تسقط الأمطار في غرب آسيا في فصل الشتاء بسبب :

- أ . الرياح
ب . التضاريس
ج . الأعاصير
د . كل ما سبق

٢٤. النبات الذي ينمو دون تدخل الإنسان ومن تلقاء نفسه يدعى

النبات :

- أ . المبدور
ب . المزروع
ج . المصنوع
د . الطبيعي

٢٥. تنمو النباتات القصيرة التي لها أوراق أبرية صغيرة ذات طبقة

شمعية في إقليم :

- أ . الغابات
ب . الحشائش

د . الصحاري

ج . السفانا

٢٦. يطلق على الوحدة المساحية من الأرض التي فيها نباتات معينة ، تخضع لنوع معين من المناخ بالإقليم :

أ . الاقتصادي ب . النباتي

ج . المناخي د . الجغرافي

٢٧. المثال الذي لا ينتمي إلى مفهوم النباتات الطبيعي هو :

أ . البلوط ب . التفاح

ج . الجوز د . الصبار

٢٨. المطاط نبات طبيعي ينتمي إلى إقليم الغابات :

أ . الصنوبرية ب . المدارية

ج . الاستوائية د . النفضية

٢٩. لا تزيد المساحات الصالحة للزراعة في قارة آسيا على :

أ . (٥%) ب . (١٠%)

ج . (١٥%) د . (٢٠%)

٣٠. يتركز القسم الأكبر من إنتاج المطاط الطبيعي في :

أ . جنوب شرق آسيا ب . شرق آسيا

ج . جنوب آسيا د . جنوب غرب آسيا

٣١. هو نبات فصلي سريع النمو يستغرق ما بين (٥.٤) شهور هو :

أ . التبغ

ب . قصب السكر

ج . المطاط

د . الجوت

٣٢ . تأتي الصين بالمرتبة الثانية في زراعة القطن حيث تنتج حوالي :

أ . (٥%) من الإنتاج العالمي ب . (٢٠%) من الإنتاج العالمي

ج . (١٠%) من الإنتاج العالمي د . (١٥%) من الإنتاج العالمي

٣٣ . الدولة التي تحتل المرتبة الأولى في إنتاج البن في قارة آسيا هي :

أ . الهند

ب . الصين

ج . ماليزيا

د . أندونيسيا

٣٤ . تساهم سريلانكا في إنتاج الشاي بنسبة كبيرة من مجموع الإنتاج

العالمي تقدر بحوالي :

أ . (١٧%)

ب . (١٥%)

ج . (١٣%)

د . (٢٠%)

٣٥ . تعد أكبر دولة في إنتاج الرز في آسيا هي دولة :

أ . باكستان

ب . اليابان

ج . الصين

د . فيتنام

٣٦ . أكبر قارة في العالم هي قارة :

أ . أمريكا الشمالية

ب . أفريقيا

ج . استراليا

د . آسيا

٣٧. تسمى الحشائش في قارة آسيا ب :

أ . البراري

ب . التندرا

ج . السهوب

د . السفانا

٣٨. تمتلك قارة آسيا كمية كبيرة من مجموع احتياطي الفحم في العالم

تقدر حوالي :

أ . (٢٧,١ %)

ب . (٢٧,٢ %)

ج . (٢٧,٣ %)

د . (٢٧,٤ %)

٣٩. أهم دولة استغلت القوى المائية في قارة آسيا هي :

أ . الصين

ب . أندونيسيا

ج . اليابان

د . كوريا الجنوبية

٤٠. تحتل قارة آسيا في إنتاج القصدير المرتبة :

أ . الأولى

ب . الثانية

ج . الثالثة

د . الرابعة

٤١. يحد قارة أفريقيا من جهة الشرق المحيط :

أ . الهندي ب . الأطلسي

ج . الجنوبي د . الهادي

٤٢ . يبلغ أقصى طول لقارة أفريقيا من الشمال إلى الجنوب هو :

أ . (٦٠٠٠) كم ب . (٧٠٠٠) كم

ج . (٨٠٠٠) كم د . (٩٠٠٠) كم

٤٣ . تبلغ مساحة أفريقيا حوالي :

أ . (٢٠) مليون كم^٢ ب . (٣٠) مليون كم^٢

ج . (٤٠) مليون كم^٢ د . (١٠) مليون كم^٢

٤٤ . أكثر قارة في الإنتاج الزراعي هي قارة :

أ . أوروبا ب . أفريقيا

ج . استراليا د . آسيا

٤٥ . أكبر دول قارة أفريقيا سكاناً هي :

أ . نيجيريا ب . مصر

ج . جنوب أفريقيا د . الكامرون

٤٦ . يقع الوطن العربي بين قارتي :

أ . أفريقيا واستراليا ب . آسيا واستراليا

ج . آسيا وأفريقيا د . أفريقيا وأوروبا

٤٧. كانت أفريقيا جزءاً من قارة قديمة تعرف باسم :

- أ . أمريكا الشمالية
ب . كندوانالاند
ج . أوراسيا
د . آسيا

٤٨. ينقسم الأخدود الإفريقي العظيم إلى فرعين :

- أ . الغربي والشرق
ب . الشمالي والجنوبي
ج . الشمالي والشرقي
د . الجنوبي والغربي

٤٩. تقع قارة أفريقيا بين خطي عرض :

- أ . (٣٥) شمالاً و (٣٧) جنوباً
ب . (٣٧) جنوباً و (٣٥) شمالاً
ج . (٣٧) شمالاً و (٣٥) جنوباً
د . (٣٥) جنوباً و (٣٧) شمالاً

٥٠. لا يقل معدل الحرارة السنوي في قارة أفريقيا عن :

- أ . (١٥) م
ب . (١٠) م
ج . (٥) م
د . (٢٠) م

٥١. تقدر نسبة العاملين في الزراعة في قارة أفريقيا حوالي :

- أ . (٤١,٤) %
ب . (٤٦,٣) %
ج . (٤٦,٢) %
د . (٦٥,٤) %

٥٢. أعلى قمة جبلية في جبال أطلس الصحراء هي :

أ . أوراس
ب . هلكرد
ج . طوبقال
د . الهملايا

٥٣. أعلى جبل في قارة أفريقيا هو جبل :
أ . رونزوري
ب . كليمنجارو
ج . كينيا
د . أورال

٥٤. يعتبر نهر النيل من الأنهار الطويلة في العالم ويأتي ترتيبه من حيث الطول بالمرتبة :
أ . الأولى
ب . الثانية
ج . الثالثة
د . الرابعة

٥٥. تغطي الغابات جزء كبير من القارة الأفريقية تقدر حوالي :
أ . سدس القارة
ب . ربع القارة
ج . نصف القارة
د . ثلث القارة

٥٦. يبلغ طول نهر السنغال حوالي :
أ . (١٢٠٠) كم
ب . (١٣٠٠) كم
ج . (١٤٠٠) كم
د . (١١٠٠) كم

٥٧. يقدر إنتاج الدخن في قارة أفريقيا بحوالي :

- أ . ثلث الإنتاج العالمي
ب . ربع الإنتاج العالمي
ج . خمس الإنتاج العالمي
د . سدس الإنتاج العالمي
٥٨ . أكثر دولة إنتاجاً للقصدير في قارة أفريقيا :

- أ . جنوب أفريقيا
ب . مصر
ج . نيجيريا
د . السودان
٥٩ . أهم موارد الطاقة المستغلة في الوقت الحاضر في قارة أفريقيا:
أ . الفحم
ب . النفط
ج . الغاز
د . اليورانيوم

- ٦٠ . يبلغ عدد الأبقار في أفريقيا أكثر من :
أ . (١٧٣) مليون
ب . (١٦٣) مليون
ج . (١٨٣) مليون
د . (١٩٣) مليون

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....
الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

ملحق (٤)

العمر الزمني لطالبات مجموعات البحث محسوبة بالشهور

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٢٢٥	٢٠٥	٢١٦
٢	٢٠٤	٢١٦	٢١٥
٣	٢٠٥	٢٠٤	٢١٤
٤	٢٠٤	٢١٦	٢١٢
٥	١٩٢	٢٠٤	٢٢٥
٦	٢١٣	١٩٢	٢١٤
٧	٢١٦	٢١٦	٢٠٤
٨	٢١٦	٢٠٥	١٩٢
٩	٢١٦	٢٠٤	٢١٦
١٠	٢١٦	٢١٦	١٩٢
١١	٢٥٢	٢١٦	٢٢٥
١٢	٢٥٢	٢٠٤	٢٥٢
١٣	٢٥٢	٢٠٤	٢١٦
١٤	٢٠٤	٢١٦	١٩٢
١٥	٢٢٥	٢٠٤	٢٢٥
١٦	٢٠٤	٢١٦	٢١٦
١٧	٢٠٤	٢١٦	٢١٦
١٨	٢١٦	٢٠٥	٢١٦
١٩	٢٢٠	٢٢٥	٢٠٤
٢٠	٢٠٤	٢٠٣	٢٠٤
٢١	٢٠٤	٢١٦	٢١٦
٢٢	٢٠٤	٢٠٢	٢٢٥
٢٣	٢١٦	٢٢٤	٢٠٤
٢٤	٢١٦	٢٠٥	٢١٦
٢٥	٢١٦	٢١٥	٢٢٥
٢٦	٢١٦	٢١٤	٢١٦
٢٧	٢٠٤	٢٠٣	٢١٦
٢٨	٢١٦	٢٠٩	٢١٦

أنموذجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....
الحارث شاكر عبد مرزوك - أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
٢٩	٢٢٥	٢١٠	٢١٦
٣٠	٢٠٤	٢٠١	٢١٦
٣١	٢٢٥	٢٠٢	٢١٦
٣٢	٢٠٤	٢١٦	١٩٢
٣٣	٢٢٥	٢١٦	٢٠٤
٣٤	٢٠٤	٢١٦	٢٠٣
٣٥	٢٠٤	٢٠٥	٢١٦
٣٦	٢٠٤	٢٢٥	٢٤٠
٣٧	٢٢٥	٢٢٥	٢٢٥
٣٨	٢١٦	٢٤٠	٢٢٥
٣٩	٢١٦	٢٦٣	٢٠٤
٤٠	١٩٢	٢٥٥	٢٠٤

ملحق (٥)

درجات مجموعة البحث التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية (البعدي)

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٥١	٤٩	٣٣
٢	٤٤	٥٢	٣١
٣	٤٥	٤٧	٢٧
٤	٤٨	٤٢	٣٠
٥	٤٦	٤١	٢٩
٦	٤٩	٥٠	٢٧
٧	٥٦	٤٧	٢٦
٨	٤٩	٤٠	٣٣
٩	٥٠	٤٧	٢٩
١٠	٤٤	٥٢	٣١
١١	٤٦	٤٩	٣٧
١٢	٤٠	٤٣	٣٥
١٣	٤٩	٥٠	٣٩
١٤	٤١	٤٣	٤٠

أتمونجي كلوزماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية.....

.....الحارث شاكر عبد مرزوك- أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١٥	٤٥	٤٧	٢١
١٦	٥٠	٤٩	٢٧
١٧	٤٦	٤٢	٣٠
١٨	٤٦	٥٣	٣١
١٩	٤٩	٥٢	٣٨
٢٠	٤١	٤٩	٣٢
٢١	٤٠	٤٢	٢٩
٢٢	٤٦	٤٢	٣٦
٢٣	٤٣	٤٧	٣٦
٢٤	٤٥	٤٨	٣٩
٢٥	٤٦	٤٨	٢٩
٢٦	٤٣	٤٢	٤٢
٢٧	٤٧	٤٠	٣٨
٢٨	٥٧	٤١	٣٣
٢٩	٥٢	٤٦	٣٤
٣٠	٤٠	٤٢	٣٩
٣١	٤٩	٥١	٤٢
٣٢	٥١	٥٠	٣٨
٣٣	٥٧	٤٠	٤٤
٣٤	٥١	٤٧	٢٢
٣٥	٤٩	٤٨	٣٢
٣٦	٤٤	٤٧	٣٧
٣٧	٥٣	٥٠	٣٥
٣٨	٥٢	٤٧	٤٠
٣٩	٤٧	٤٦	٢٨
٤٠	٥١	٤٢	٣٧

التنظيم الاجتماعي ونظرية " بارسنز " Parsons
في النسق ؛ دراسة نظرية تحليلية

د. صبيح عبد المنعم احمد

مفاهيم البحث

يشير اصطلاح التنظيم الى الأجزاء المتداخلة والمعتمدة والتي لها خاصية الوحدة الجمعية . فالجماعات ، والمجتمعات المحلية ، والمجتمعات الكبيرة هي تنظيمات . ونظر أوكست كومت Comte الى التنظيمات الاجتماعية على أنها إتفاق أجتماعي عام بين الأفراد. أما هيربرت سبنسر Spencer فقد عرفها بأنها العلاقات المتداخلة تكاملياً أو تبايناً International and differentiation للأقتصاد والسياسة والتقسيمات الاخرى في المجتمع .

ويرى " أميل دوركهايم " في كتابه الانتحار ان مفهوم التنظيم هو التكامل الأجتماعي، والأنتظام الفردي الذي يتم بين الأفراد من خلال المطابقة الاخلاقية والقيمية . وركز " جارلس كولي " Cooley على التنظيم من خلال نظرته له بأنه الوحدة الأجتماعية المختلفة عقلياً في الحياة الاجتماعية . وفي تحليله للعقل فهو يتكون من خلال التكامل الاجتماعي ، والتنظيم الاجتماعي . ويعني التنظيم التداخل المعتمد للأجزاء في الجماعات وفي كل احجامها من الزمرة Cliques الى جماعات العمل في المؤسسات الصناعية . ونجد " هومانس " George c. Humans في كتابه الجماعة البشرية عام ١٩٥٠ قد أستخدم النسق الأجتماعي بدلاً من التنظيم وعرف هذا التنظيم بأنه الأجزاء المتداخلة التي تمارس فعاليات من خلال التفاعلات. وعرف "ليونارد" Leonard Broom وكذلك " فيليب سلزنك " Selznick بأنه العلاقات المنمطة للأفراد والجماعات .⁽¹⁾

فالتنظيم هو نسق اجتماعي وكما يراه "بارسنز" وفيليب سلزنك Selznick وروبرت ميرتن Merton ان التنظيمات هي إنساق إجتماعية وتتفاعل هذه الانساق مع بعضها البعض الآخر . وتكون موجهة في قيمها وأهدافها .
داخل المجتمع الكبير . فالتنظيم هو أبنية للفعل الاجتماعي وتركز التنظيمات على الاوضاع المقرره لأفعال الافراد .
ويرى "بارسنز" أن التنظيمات هي أنساق اجتماعية تتكيف الى اهداف مقصودة ومتكاملة وذات نمط دائم .⁽²⁾
فالتنظيمات الاجتماعية هي وحدات من الانساق لها بناء دائم واهداف مشتركة داخل المجتمع .

النسق الاجتماعي Social system

ان النسق هو بناء او نمط له علاقة مه عدد من العناصر التي يتشكل منها الكل كوحدة وهو بيئة تتطلب حدود دائمة . فهو بناء من العلاقات الاجتماعية التي تتكون بين أي من العناصر التي يكون فيها .⁽³⁾
ونظر "بارسنز" Parsons وكذلك "ادوارد شلز" Shils في كتابيهما نحو نظرية عامة للفعل Toward a general theory of action بأنه التداخل المعتمد للأجزاء أو المتغيرات كما انه المطابقة والتوافق في العلاقات المقررة بين الاجزاء والمتغيرات وبضمنها المتغيرات العشوائية . ويرى "بارسنز" أن الاعضاء الجدد الذين يرتبطون في النسق لابد ان يحرزوا من خلال عملية التعلم learning على المطابقة وتوجيه الدور role – orientation واذا كانت عملية التعلم هذه غير ملائمة فقد نتوقع الانحراف وهذه المشاكل التي يواجهها النسق.⁴ وتساهم عملية التعلم والتنشأة في توازن النسق وانتظامه .

فالنسق هو تفاعل بين شخصين فأكثر وبصورة دائمة ومباشرة وفي وضعية محددة. فالفاعلين الذين يكونون مندفعين في اتجاه الأشباع المتقائل ولهم علاقات اجتماعية حسب وضعياتهم يكونون نسق اجتماعي .

الاشكالية

يعاني علم الاجتماع من تحديد الوحدة الاساسية التي يدرسها ، كذلك يواجه صعوبة في المنهج العلمي الذي يسلكه لدراسة مادته ومنذ ظهوره بما قدمه "اوكت كونت" والى الوقت الراهن . ان هذه الاشكالية تتوضح بما جاء به المفكرون الأوائل وكذلك المحدثين . لذلك نرى ان كل واحد من هؤلاء العلماء قدم وحدة معينة معتبراً أياها الوحدة المختبرية للعاملين في هذا الميدان . واعتقد "ماكس فيبر" ان علم الاجتماع هو العلم الذي يحاول تفسير الفعل الاجتماعي Social action لأجل الوصول للتفسير السببي . (5)

فالفعل action هو عملية للفاعل الذي لديه دافع محدد او قضية جمعية تتعلق بمجموعة من الافراد. فتوجيه عملية الفعل قد تخلق وضعية اما ان يتجنبها الفرد او ان يكون مرحباً بها وذلك حسب ارتباط الفاعل بها. فالعلاقة بين الوضعية وبين الفرد هي علاقة دافعية motivationally . ومن المفترض ان يكون مصدر عامل الطاقة او الجهد لعمليات الفعل متأتية من العضوى organism وقد تكون المطابقة مابين الفرد والفعل اما بالثناء gratification او بالحرمان deprivation وترجع هذه المطابقة الى العامل التنظيمي . (6) وقد لا يتضمن الفعل ارجاع خاص ولوضعيته خاصة دافعة stimuli وانما يطور الفاعل نسقاً من التوقعات والاهداف المتنوعة للوضعية. وتحتاج مثل هذه الترابطات للتوقعات الى تنظيم وذلك لأحتمالات الاشباع او الحرمان

غير المتوقع .⁽⁷⁾ ويؤدي الاشباع الى وحدة وتماسك التنظيم اما الحرمان فينتج عنه تمزق التنظيم .

ان رؤية فيبر الفكرية للفعل الاجتماعي تستدعي الى ضرورة وصف اوضاع الفاعلين في المجتمع والاهتمام بالمعاني التي يقومون بأضفائها على افعالهم . ويميز "فيبر" بين الفعل والسلوك . فالسلوك يضيف على الفاعل معنى ذاتياً ، اما الفعل فهو عملية التفاعل . لذا نجد ان الفعل يستمد اجتماعيته من المعنى الذي يضيفه الفاعل او الفاعلين عليه . فالفاعل يلتفت الى آخرين غيره وما يتوقعه منهم . اما عملية بناء الفعل فتحتاج الى عوامل الفعل والفاعلين، وسياق الفعل والفاعلين فالفاعل يحتاج الى موقف تواصلية وبذلك فإن علم الاجتماع هو علم التواصل .⁽⁸⁾ للأفعال البشرية.

ان "بارسنز" Parsons "وشلز" Shils وكذلك "فيبر" Weber كان الاطار المرجع لهم يتعلق بالتوجيه orientation لفاعل او اكثر وهذا النظام مترابط ومتواصل . وتبنى الانساق الاجتماعية بواسطة الترابطات للوحدات المرتبطة بالوضعيات . وتعرف الوضعية بأنها اهداف للتوجه . بهذا فإن توجيه الفاعل يختلف تبعاً لأرتباطه بأهداف مختلفة .⁽⁹⁾ فالأفعال الاجتماعية التي ركز عليها فيبر والتي تشكل الوحدة الاساسية في علم الاجتماع هي بالنتيجة تخلق أنساقاً مختلفة للمجتمع وكلما ظهرت انماط جديدة من هذه الافعال شكلت أنساق جديدة داخل المجتمع بهذا فمن الممكن ان يكون النسق الاجتماعي هو اهم وحدة في التحليلات السوسيولوجية.

ان المجتمع البشري يتكون من انساق ، وهذه الانساق متعامدة ، ومتكاملة فيما بينها واي توتر في نسق من الانساق في المجتمع يؤثر على بقية الانساق الأخرى . ويرى "راد كليف براون" في نظريته الى التكامل الاجتماعي ان من وظيفة الثقافة العامة الموجودة في المجتمع هو ربط الافراد وتوحيدهم في ابنية اجتماعية تتمتع بدرجة من الاستقرار . اي ان تكون هناك انساق ثابتة في المجتمع تتألف من

جماعات ، وعن طريق التكيف الداخلي بين الافراد والجماعات التي تؤلف الانساق تتولد حياة اجتماعية متماسكة .⁽¹⁰⁾ ان تقسيم المجتمع الى وحدات وهي الانساق التي يمكن استخدامها كوحدة للتحليل لربما تسهل علينا موضوع الدراسة في علم الاجتماع رغم صعوبة فصل هذه الانساق عملياً. واستخدم "بارسنز" نظرية النسق . ويشير النسق الى العلاقات المستقرة بين الفاعلين في المجتمع او اي من المستوى بينهما.⁽¹¹⁾ وقد تختلف هذه الانساق بدرجة تعددها وتنوعها حسب تطور ونمو المجتمع من الناحية السكانية او التكنولوجية.

ان نظرية "بارسنز" في النسق هي غير نظرية الفعل وهناك فرق بين بناء الفعل ، وعملية التفاعل وكذلك العلاقات الاجتماعية .⁽¹²⁾ ولقد استطاع "بارسنز" لربما أكثر من غيره في ان يوضح الوحدة الاساسية نظرياً في علم الاجتماع وتسهيل مهمة الباحثين والمتخصصين في هذا الميدان. وفي بحثنا هذا اردنا ان نوضح ان التنظيمات الاجتماعية هي انساق وذلك بوجود الكثير من المنظرين في علم الاجتماع ممن كان معتقداً ان التنظيمات الاجتماعية هي وحدات هذا العلم ولأن كل المجتمعات هي منظمة بطريقة او بأخرى . الا ان هذه التنظيمات هي تشكل وحدة النسق التي قصدها "بارسنز" .

فروض البحث

١- ان التنظيمات الاجتماعية هي انساق اجتماعية يتشكل منها البناء الاجتماعي.

٢- ان النسق الاجتماعي هو الاساس في التحليلات الاجتماعية .

٣- ان مفهوم النسق هو مفهوم متقدم قدمه "بارسنز" في علم الاجتماع .

٤- ان بارسنز قصد بالتوترات في النسق هو الصراع والتغير .

التنظيمات الاجتماعية كانساق :

تتميز التنظيمات الاجتماعية بالعمليات المنسجمة للعناصر المختلفة التي يتضمنها التنظيم . فعندما تكون وظائف الجماعة منسجمة فهي نسبياً منظمة ، ان تنظيم العائلة ، المجتمع المحلي الوحدات السياسية ظو او الامة هي تنظيمات وتعتمد هذه التنظيمات على التعريفات المشتركة لاهداف الاجتماعية ، والمقبولة ، كمنهاج للاصول اليها . فقد لا يوجد مجتمع وظيفياً كامل الكفاءة ، لان هناك دور لكل عضو من اعضاء التنظيمات يلعب دوره في عملية الترابط المتجانس مع الاعضاء الاخرين حسب ما هو مقبول عند الجماعة . ولقد شخص الانثروبولوجيين والمؤرخين وعلماء الاجتماع درجات التباين في التنظيمات الاجتماعية. فعلى سبيل المثال ان المجتمع الاقطاعي الذي ساد في القرون الوسطى هو نسبياً مجتمع منظم على الرغم من ان هناك كفاح محلي من قبل البعض ضد هذا التنظيم . فالتنظيم الاجتماعي هو ليس ذو تأثير على جميع الافراد الذين يتكون منهم وانما هناك البعض من اعضاء التنظيم قد يرفضونه. وكما اكتشف مالينوفسكي Malinowski في ابحاثه عن جزر التروبرياند Trobriand Islands ان العادات المرهقة للجماعة او الثقيلة على الجماعة في المجتمعات البدائية تحفز الافراد على الهروب عنها خاصة عندما يعتقد الفرد ان باستطاعته الابتعاد عنها. وقد لا يوجد مجتمع هو كامل في تنظيماته التي هي موجودة فيه وخاصة الحديثة منها . ولكن وجود المجتمع المنظم هو اطار مفيد لعقد المقارنة والتحليل. (13) ولكن بصورة عامة لا يوجد مجتمع بدائي كان او حديث متحضر ان لم يتكون من تنظيمات . وتشكل هذه التنظيمات وحداته الصغيرة والتي هي عبارة عن انساق اجتماعية متكاملة متساندة فيما بينها . ان البناء الاجتماعي لكل هذه المجتمع عبارة عن مجموعة من التنظيمات والتي هي انساق اجتماعية .

وتبلور التنظيمات الاجتماعية انماطاً من السلوك. وذلك حسب طبيعة البناء الاجتماعي للتنظيم والذي هو يشكل نسقاً اجتماعياً داخل البناء الاجتماعي. وهناك نمطين لنسق السلوك .

الاول - الابهام Transcendental ، الاخلاق والقيم المقدسة .

الثاني - القيم العملية المرتبطة بالنتائج القيمية .

ولكن كلا النمطين مرتبطان في علاقات اجتماعية. فالقيم المقدسة لديها قيم رمزية وهدف مرجعي ويمكن الاستفادة منها لزعامة التنظيم وتدعيم برامجهم ، لان هذه القيم ذات سمة خاصة وهي انها فوق الجانب العلمي ، وعندما يسيطر هذا النمط من القيم تصبح قيم التنظيم صارمة في السلوك التنظيمي ويصبح النسق متلبساً بالطوقسية encrusted with ritualism كما يرى "روبرت ميرتن" Merton . وتصبح القيم الرمزية مبدأ أو عقيدة في الولاء للتنظيم او النسق. ان هذا الولاء يطبق على ثلاثة نماذج من السلوك.

الاول - ان الاعضاء لابد ان يحافظوا على عضويتهم . فأعضاء النقابة Union او عمال المصنع يكون الاخلاص عندهم ذو قيمة اخلاقية لكي يحافظوا على التنظيم او النسق .

الثاني - تدعيم عقيدة التنظيم ولأغراض رسمية ويعتبر الفرد الذي يتراجع عنها مذنب ويتضح هذا في التنظيمات او الانساق السياسية او الدينية .

الثالث - ان الولاء والاخلاص للتنظيم او النسق هو يشبه القيم المقدسة وقد يستخدم في حماية وسائل محددة لادامة اهداف التنظيم⁽¹⁴⁾ ويتكون المجتمع من مجموعة من التنظيمات الاجتماعية فالقسم منها يرتبط بولاءات قوية قد يصعب انتهاكها والقسم الاخر من هذه التنظيمات تستبدل بأهداف جديدة لتلائم مراحل التطور التي يمر بها المجتمع . اي ان قسم من هذه التنظيمات يتمتع بالثبات والقسم الاخر عرضة للتغيير

السريع . ان هذه التنظيمات هي انساق اجتماعية متفاعلة ومتكاملة مع بعضها وتكون البناء الاجتماعي لاي مجتمع من المجتمعات وهي وحدات اساسية يسهل تصورها ودراستها وتحليلها فاستبدال الاهداف يعني التغير ، وان العملية التي تجري فيها استبدال الاهداف للتنظيم او النسق هي عملية صراعية داخل النسق او التنظيم .

التفاعل بين الادوار والمعايير والقيم كمكونات للنسق

تتكون الانساق الاجتماعية من دور سلوك الاعضاء فيها . وتشكل المعايير ضوابط للسلوك لتحقيق الانسجام داخل النسق، اما القيم فهي متضمنات للسلوك وموجهات له. فالادوار تصف اشكال محددة للسلوك وتشارك في واجبات وتنمو من متطلبات الواجب. وهي انماط ذات مستويات للسلوك وتتطلب من الشخص ان يلعب دوراً في العلاقات الوظيفية بغض النظر عن الرغبات او التداخلات الشخصية والالتزامات المرتبطة بما يتطلبه الدور الملزم للنسق .

اما القيم فتمثل عدالة وطموحات التفكير للأفراد . فقد يتبع جميع اعضاء التنظيم او النسق تعليمات العمل للذين هم فوقهم في السلم التدرجي وفق معايير وهذه المعايير تشكل نسق واسع لمتطلبات الدور الاجتماعي. خاصة اذا كانت الفكرة هي اطاعة النظم، وتعبير عن القانون الطبيعي .⁽¹⁵⁾ والقيم هي موجهات للسلوك وهي نسق لتحقيق التوازن داخل النسق. فقد يلعب الافراد ادواراً مختلفة داخل النسق ولكن هناك قيم عليا لا بد للأفراد من الالتزام بها لتحقيق التكامل للنسق.

وتختلف الادوار والمعايير والقيم في محتوياتها . كما وان هناك مشكلة في فهم متطلبات الدور في معظم الانساق . وتعتبر المعايير Norms هي مقيدات شفوية للادوار المتوقعة وهناك من المعايير ما تكون مقنعه ، وقد تكون مثل هذه المعايير قائدة لتغيرات مختلفة وهي مساوية للعدالة ومهيئة لتفسير السلوك العادل . ويتعلق

الدور بتوقع الانجاز اما المعايير فهي متعلقة بالشرعية المطلوبة للنسق . وتعتبر القيم ذات اهمية في التمييز بين ما هو مطلوب من الاخلاق العالية .

فالأدوار والمعايير والقيم هي أساسيات للتدخلات في عملية التكامل للأنساق الاجتماعية . ويرتبط الافراد مع بعضهم البعض سوية نتيجة للتدخلات المعتمدة وظيفياً و للأدوار التي يؤدونها . فالعمال في خط الانتاج يعتمدون على الفعاليات المناسبة لأشباع الحاجات المادية كما يساهمون في حركة الانتاج . فالمتطلبات للأدوار متداخلة فالذين ينجزون في حركة الإنتاج من العمال مرتبطون سوية في العملية الانتاجية وعن طريق هذا الترابط يصل النسق الى درجة التكامل . وقد لا يدخل العمال في علاقات معتمدة مقيدة لفعالياتهم في النسق الصناعي الا عندما يقبلون المعايير التي يكون عملهم فيها مقنعاً . وتتمركز القيم حول اهداف النسق وتكون مصدراً للتكامل كالفعاليات السياسية التي تبحث عن الحرية أو تحافظ على قيمها . فالأدوار ، والمعايير ، والقيم متكاملة اما تجزئتها فهي من اجل البحث والتحليل ولكنها مترابطة في اي تنظيم أو نسق . ولاحظ "دوركهايم" Durkheim ان التكامل الاجتماعي يعتمد على النسق القيمي . ويعتمد التضامن الميكانيكي على الشعور الجمعي أو الاخلاق المشتركة والتي تكون مناسبة الى كل الوضعيات . (16)

وتشير المعايير والقيم الى المعتقدات المشتركة في تقييم النموذج الذي يشكل تداخل متضامن بين الافراد . كما وتشير القيم الى السلوك المتوقع والمصادق عليه بواسطة النسق او المعايير كما وهي التي تقرر ما ينبغي ان تكون او ما يجب ان يكون . ولأجل ان تكون القيم والمعايير للأنساق لابد ان تكون واضحة مع مراجع محدده لتعريف السلوك . (17) لكي يكون السلوك مقبولاً داخل الجماعة ويصبح أساساً في التعامل بين الافراد. وهناك ثلاثة خصائص لنسق المعايير والقيم هي :

١- يجب ان تكون المعتقدات ملائمة لمتطلبات أعضاء الجماعة او النسق لتكون جماعة او نسق .

٢- يجب ان يكون هدفاً لها ومعتقدات مشتركة واتفاق ما بين الفاعلين او الاعضاء عليها.

٣- لابد ان يكون هناك اهتمام من قبل أعضاء الجماعة او النسق لتكوين معتقد معين لديها. (18)

وتساعد هذه الخصائص على تماسك النسق وتفرده بخصائص مميزه عن الانساق الاخرى ولكن هناك نسق قيمي علوي في اي مجتمع ولا تختلف هذه القيم مع هذا قيم النسق الفرعي ان هذا التفرد في التمايز يسهل على المتخصصين في علم الاجتماع من دراستها وتحليلها كوحدة اجتماعية لتكون مادة هذا العلم .

الضبط في التنظيم كأداة لاستقرار النسق

ان الضبط هو مصطلح جمعي للذين هم في العمليات المخططة وغير المخططة التي بواسطتها يلحق الافراد على الاقناع او الاجبار للمطابقة الى ما هو مستخدم من قيم في حياة الجماعة (19) .

ويرى "بارسنز" ان الضبط هو نسق دافع ومقيد شعورياً او لا شعورياً كما ويتطابق مع الثبات . ويعاقب الانحراف عن المعايير والقيم الاجتماعية .

ان الذين كتبوا في موضوع الضبط حاولوا معرفته على انه عملية مقصودة او غير مقصودة من قبل المؤسسات لأجل تنظيم عملية التوحد والتطابق لمجموعة من القيم خلال عملية التنشأ والترابط. ويرى "ادوارد روس" Ross في مناقشته للنظام الاجتماعي social order ان هناك خصائص للإنسان كالعواطف والقابلية الاجتماعية للتأقلم sociability كما يرى ان الرأي العام ، والقانون ، والآداب ، والدين ، والعقائد هي ميكانيزمات اجتماعية ساعدت على النظام الاجتماعي وعرف الضبط

بأنه الهيمنة ascendency على الاهداف والافعال للأفراد . وهو ليس سبب طارئ وانما هو غائي purposive ويكون في بدايته شعوري ومؤسستي شكلياً formally constituted ومدعم برغبة المجتمع والوكالات غير الرسمية والتي هي شعورياً أو لا شعورياً تخدم المصلحة الاجتماعية وهو مشرف فوقى .⁽²⁰⁾ ويساهم الضبط في الحفاظ على النظام الاجتماعي للنسق ويرفع شدة التماسك بين الافراد ويحافظ على توازن وانسجام الافراد داخل النسق .

ويعتقد "بروستول" L.M Bristol ان هناك نوعين من الضبط :

الاول - الضبط الاجتماعي السلبي passive .

الثاني - الضبط الاجتماعي الفعال active .

فالضبط السلبي هو مظهر من مظاهر المطابقة مع المعايير التقليدية ، اما الضبط الفعال فهو الادوات التي تستخدم لتحقيق الاهداف . ويتعلق الاول بأدامة النظام ، بينما الثاني يرتبط بالتكامل الاجتماعي social integrations.⁽²¹⁾

ان هدف الضبط في التنظيمات والانساق الاجتماعية هو لأجل ضمان القواعد وإطاعتها فالافراد يسعون لتثبيت انفسهم في تنظيمات وانساق عن طريق المطابقة مع الاهداف لهذه التنظيمات أو الانساق .

وتحتاج درجة المشاركين في التنظيمات أو الانساق الاجتماعية الى مصادر ومجهودات من اجل أدامة مستوى الضبط الملائمة الى اهدافه . وهناك نزوع ايضاً من الافراد نحو الضبط لأجل تحقيق الاستقرار في الحياة الاجتماعية والمشاركات الوجدانية. وقد سهلت هذه الميول الانسجام والاستقرار بين الناس . وتتقطع صلة الفرد مع زملائه او الافراد الذين نشأ معهم . ويبقى الحنين والشعور بالألفة الاجتماعية عند الفرد وهذا واضح في شعوره بالميل نحو أقرانه . ويرى الأنثروبولوجيين ان هناك دوافع غريزية موجودة عند الانسان للتكيف مع الحياة الاجتماعية وهذه النوازع موجودة في

الجماعات والارساس المختلفة ثقافياً . وأوضح الاثنولوجين Ethnologist بأن الشعوب المتوحشة هي ليست كذلك في الحياة الاجتماعية ، وانما هي شرسة في الحروب التي تقع بينها . ووصلتنا مثل هذه الدراسات عن اقوام الأسكيمو Eskimo ، والسومويد Samoyeds والدياك Dyake والزوني Zunis حيث بينت ان هذه الشعوب تتمتع في تعاملها مع الآخرين.(22)

وتحافظ عملية الضبط على وحدة النسق وتفرده في بعض الخصائص التي تجعله يختلف عن بقية الانساق في المجتمع الواحد . وهذه العملية قد تسهل على الباحثين توصيف وتحليل النسق وتمييزه عن بقية الانساق الاخرى وكذلك ملاحظة عمليات الصراع والتغير التي تطرأ على هذه الانساق .

ويعتبر المجتمع المحلي تنظيم كبقية التنظيمات الاخرى في المجتمع ولكنه يشكل نسقاً وفق منظور "بارسنز" . فهو هيئة من الافراد يساهمون في فعاليات مشتركة ويرتبطون في علاقات مع الآخرين . ويزاول أعضاء المجتمع المحلي حرقاً متشابهة وبنفس الوقت يتميز أعضائه بنوعية خاصه في البناء الاجتماعي ويمكن ان نميز نسق المجتمع المحلي بأربعة متضمنات رئيسية وهي :

١- الانحياز الاجتماعي social alignment .

٢- الاتصال الاجتماعي social media .

٣- المستويات الاجتماعية social standards .

٤- الضبط الاجتماعي social control .

ويحمل اعضاء المجتمع المحلي انماطاً من الفعاليات التي يمارسونها بصورة مشتركة . كما وعن طريق الانحياز الاجتماعي يتشكل البناء الاجتماعي وفق الجماعة التي يضمها ويتسلسل هرمي يعتمد على الجنس والعمر والعلاقات القرابية . ويتم تقسيم العمل في المجتمع المحلي على اساس المهنة ويتكون هذا الترتيب عن طريق المراكز

الاجتماعية social rank وتدرج طقوسي ويتضمن الانحياز الاجتماعي على أنساق من المعتقدات والاجراءات التي تتكون منها فعاليات موجهة ومنضبطة . وهناك نسق عام من المعلومات العملية والفنية وهذا واضح في سيطرة الاعضاء على البيئة .

اما وسائل الاتصال ، فهي وسيلة لتسهيل الفعاليات والوظائف التي يقوم بها الافراد وتعتبر وسائل الاتصال أدوات لتوحيد معاني الفعل الاجتماعي . وتعتبر المستويات الاجتماعية أنساق للقيم وهذا واضح في التعبيرات والفعاليات والاهداف لهذه المستويات ان لكل قيمة عاطفة اضافية وقد لا تخدم التعبيرات المشاعر ولكن هي محفزات وموجهات للسلوك .⁽²³⁾ وانتظامه في النسق واستقرار المجتمع. ويعتبر المجتمع المحلي تنظيم كيفية التنظيمات الاخرى داخل اي مجتمع من المجتمعات ولكنه نسق اجتماعي في النظرية البارسينية. فهو يشكل وحدة بنائية مميزة كما وان للأفراد الذين يرتبطون به وظائف مختلفة في كثير من اوجه النشاطات التي يؤديها الافراد . وبمجموع هذه الانساق يتكون البناء الاجتماعي للمجتمع . ان نظرية النسق البارسينية سهلت للدارسين والمتخصصين في علم الاجتماع على تقسيم المجتمع الى وحدات اي انساق يسهل تصورها وتحليلها والكشف عن الترابطات والتداخلات لهذه الانساق . وكذلك العمليات الصراعية بين الافراد في تبديل أهداف النسق وتغييره من وضع الى آخر لأجل الوصول الى عملية الانتظام والاستقرار .

نظرية "بارسنز" في النسق الاجتماعي

لقد كان "بارسنز" من أعظم المنظرين من بين النظرين المعاصرين من علماء الاجتماع الأمريكيان في القرن المعاصر . وعلى الرغم من ان علماء الاجتماع في الفتره الاخيره اعتمدوا على الدراسات الميدانية ، فإن "بارسنز" لم ينشر مقالة اعتمدت بصورة مباشرة على الدراسات الميدانية .⁽²⁴⁾

وارتبطت نظرية الفعل بأسم "بارسنز" وخصص عقداً من الزمن لنقد النسق لمن سبقوه وكتبوا في هذا الميدان . ويرى "بارسنز" ان النظرية الاجتماعية قد تطورت بصورة جوهرية مرتبطه بمدارس وارتبطت كل مدرسة بأفكار متصارعة في مجملها تدور حول ثلاثة مسائل جوهرية وهي :

١- طبيعة الانسان nature of man .

٢- المجتمع society .

٣- السلوك البشري human behavior .

واعتقد "بارسنز" ان كل مدرسة اخذت جزءاً من الحقيقة وليس كلها . ونجحت هذه المدارس في تطوير نظريات خاصة ومتعدده ولكن لم تستطع أية مدرسة من ان تقدم نظرية عامة للفعل الاجتماعي ويرى انه استطاع من حل الخلافات وتقديم نظرية متكاملة .⁽²⁵⁾ في علم الاجتماع ويمكن لهذه النظرية تفسير وتحليل كافة المجتمعات البشرية.

اعتمدت نظرية "بارسنز" على الفعل action بأعتباره اطار مرجعي . بينما نجد علماء الاجتماع الآخرين تكلموا عن العضوية ، او البيئة بينما "بارسنز" ركز على الفاعل actor ، والوضعية situation . وتحدث الآخرون عن الاستجابة response بينما تحدث "بارسنز" عن الفعل معتقداً ان الفعل سلوك behavior . ولم تكن النظرية البارسنزية متعلقة في بعض انواع السلوك وانما ارتبطت بمساحة واسعه من السلوك الذي يعمل بصورة ملائمة ويكون فعلاً اجتماعياً .⁽²⁶⁾ ويتشكل سلوك الفاعل من الوضعية التي يحتلها في النسق والدور الذي يؤديه . اما توجيه الفاعل فهو مرتبط بالنسق نفسه والتوجيهات التي يحملها النسق .

بهذا يرى "بارسنز" تحليل النسق لابد ان يكون على اساس الملائمة convenience، والكفاءة efficiency ، فقد نستطيع ان نتكلم عن كل الاشياء مرة

واحدة، كما نستطيع التركيز على مظهر واحد في وقتٍ ما . لان كل نظام order ، لأي نسق هو في جزئيته يمثل ضرورة للنسق الميداني كونه فريد من نوعه وذو خاصية في اختياره للعناصر التي تأتيه من النظام السفلي .⁽²⁷⁾ وتتغير اهداف النسق العلوي عن طريق دفع قيم جديدة من الانساق السفلية فالنسق هو أي بناء او نمط للعلاقات التي تحصل بين أي عضو من العناصر التي يتكون فيها النسق كوحدة وهناك بيئة لكل نسق وهذا ما يدعو الى ادامة حدوده . ويحدث تغير مابين النسق والبيئة. وشكلت فكرة النسق من قبل الفيلسوف الاجتماعي "لورنس" J. Lawrence Henderson وكذلك عالم البايولوجيا "والتر" Walter B. Cannon . وتأثر "بارسنز" في تفسيره للنسق في "باريتو" Pareto . ونسبة ويعني النسق بالنسبة الى "بارسنز" العلاقات المستقرة بين فاعلين او اي مستوى بينهما في المجتمع . وركز المشتغلون في العلوم الاجتماعية على تفسير مظاهر علم الضبط cybernetic aspects وهو نسق تبادل المعلومات وكذلك الضبط الذي يحفظ التوازن خلال التبادلات الرمزية symbolic exchange مع انساق اخرى . وامتدت افكار بارسنز الى الوظيفية الجديدة التي يتزعمها "الكسندر" Jeffrey Alexander وكذلك نظرية الانساق التي يتزعمها "نكلا لومان" Nikla Lehmann .⁽²⁸⁾

وخصص "بارسنز" في كتابه المعنون نظريات المجتمع Theories of society مناقشة الى مشكلة النظام الاجتماعي social order . ولقد اخذ "بارسنز" من "توماس هوبز" في كتابه التنين Leviathan فكرة ان ما يدفع الانسان هو الرغبة القوية للأستحواذ على القوة هذا ما يدفع الانسان في ان يتصارع مع الاخرين لذلك ظن بارسنز ان النظام الاجتماعي يتجسد في الحكومة القوية . واتخذ من عمل "ماكس فيبر" Max Weber و"دوركهايم" Durkheim أثر الحياة المعيارية في الحياة الاجتماعية ، كأفكار والقيم . وشكلت هذه العوامل اضاءة في دراسته للنسق . ونظر

بارسنز الى النسق بأنه يتضمن الاكثرية من الفاعلين الذين يتفاعلون مع بعضهم في وضعية ذات مظاهر طبيعية . فيندفع الفاعلون في اتجاه الاشباع المتقائل optimization of gratification ويدخلون في علاقات حسب وضعياتهم ويشكلون نسق او بناء ثقافي ويتشاركون في رموز symbols . فالوحدات الرئيسية التي تشكل النسق هي جمعية وهذه الوحدات لها ادوار وهناك ترابط بين هذه الوحدات عن طريق القيم والمعايير اما دور الحكومة فهي تمثل دور الانجاز للقيم النسقية .⁽²⁹⁾ فهناك نسق قيمي الى النسق نفسه وهذه القيم هي موجهة لسلوك الافراد. وكل فرد مرتبط بالنسق يؤدي وظيفته لأجل الاشباع وان لم يستطع فقد لا يستطيع من الارتباط بالنسق ويصبح خارج النسق . فلا بد للفرد من ان يؤدي دوراً معيناً حسب متطلبات النسق لتحقيق اهدافه .

ان وجهة نظر "بارسنز" في المجتمع هو ليس مرتب بصورة واضحة كنسق او أنه في ضبط كامل للعمليات الداخلية . فهو يتضمن انساقاً تقتد الى المصادر التي تحافظ على توازنها . كما ان ليس هناك حرية كاملة لكل نسق لان هذه الانساق متماسكة وناقش "بارسنز" المؤثرات على حاجات النسق والحاجات التي تجعل من النسق غير مشبع ، حيث ان عملية عدم الاشباع هذه تؤدي الى توتر النسق مع احتمال تمزقه . بهذا لا بد لنا ان نضع في الاعتبار المشكلات الوظيفية حيث ان كل نسق من هذه الانساق هو عرضه ليصبح طرفاً خاصة ان كل نسق يسعى الى ادامة وضعه المتوازن . وقد لا يستطيع النسق ان يلعب أدواره اذا كان غير منسجماً بحاجاته او دوافعه و قابلياته . فالنسق لا بد ان يكون في خدمة حاجات الافراد المشاركين فيه رغم وجود عدد من النسق ليس لديها مثل هذه الامكانية. ويرى "بارسنز" ان اي نسق اجتماعي يتجه لتطوير مجموعة من الانماط المعيارية مرتبطة بوظائف معينة .⁽³⁰⁾ ليميز نفسه عن بقية الانساق الاخرى. فكل نسق له نسقه

المعياري كالنسق العائلي ، والنسق الاقتصادي الى غير ذلك من الانساق الاخرى . وتعلق "بارسنز" في التمييز ما بين هو ثقافي وما بين هو اجتماعي معتقداً ان المجال الثقافي والاجتماعي هو نسق يعرض لنا انماطاً منظمة . ويتضمن النسق الثقافي cultural system المعتقدات والقيم والتعبيرات الرمزية كما يرتبط مع بقية الانساق الاخرى . وهناك من العادات الميدانية التي يحملها هذا النسق مثل قيمة الاشتراكية ، وقيمة الرأسمالية. اما النسق الاجتماعي فيشير الى الانماط المتفاعلة اجتماعياً وبين أدوار الفاعلين الاجتماعيين . وتعرف القيم المعايير العلاقات بين القطاعات المختلفة . ويعتبر "بارسنز" القيم والمعايير مؤسساتيه في النسق الثقافي لان هذه القيم تشكل نسقاً من التفاعلات.⁽³¹⁾ اي ان هناك ترابط بين جميع الانساق التي يضمها المجتمع ولكن هناك تفرد في بعض الخصائص لكل نسق من هذه الانساق هذا ما يسهل على المتخصص في علم الاجتماع ان يحدد مثل هذه الانساق لأجل عزلها الواحدة عن الاخرى وتشخيصها ووصفها وتحليلها. ولقد أراد "بارسنز" ان يحلّ مشكلة القيم المؤسساتيه والتي هي غير مؤسساتيه . ومن التفسيرات التي قدمها هو أشارته الى البناء الاجتماعي ، والثقافي . معتقداً ان هناك انطباعات قيمية صلبة يمكن استخدامها في الاستنتاج inference كالأنماط القيميه التي نحصل عليها فعلياً من النسق الاجتماعي أو ما نكتشفه من قيم في النسق والتي يمكن ان نستنتجها من الطرائق للناس في السلوك الحقيقي لهم . ويرى ان شد القيم والمعايير قد تكون محدده او مقيدة circumscribe action وركز "بارسنز" على قيم ومعايير النسق وربطها بالطريقة الذاتية والموضوعية ، واعتبارها قيم مؤسساتيه .⁽³²⁾ ان مكانة القيم في مشروع "بارسنز" كانت محاولة للتحليل السوسيولوجي ، ولكن للأسف هناك غموض في هذا المشروع . واقحم "بارسنز" في نظريته للنسق الثقافي والاجتماعي حيث جعل من الفرد ان ينظر الى نسق الفعل نظرة فلسفية ، ونظرية وليست عملية . فالدراسات

الحديثة ميزت بين النسق الاجتماعي والثقافي والتي تضمنت النتائج الادراكية epistemic issue هذا ما دفع علماء الاجتماع الى تحليل النسق كفصيلة للحقيقة الاجتماعية . اما النسق الثقافي والنسق الاجتماعي فيعتبران عامل معتمد وغير مستقل .

الصراع في نظرية "بارسنز"

أصبح التصنيع ولأول مرة في تاريخه مؤسساتياً ولأنه مؤسساتي فهو طريقاً للسلوك ويشترك فيه أشخاص كثيرون . فالتكنولوجيا هي تطبيق للأسس العقلانية في ضبط او اعادة ضبط النظام الاجتماعي . فالتصنيع يمثل تفكيراً اجتماعياً جديداً وهو تنظيمات وله نتائج أخلاقية وتأثير واسع على البيئة المعيارية وهو أكثر إقتداراً في التأثير على المشاعر الحضارية والاخلاقية من البيئة الطبيعية . فلقد ترك التصنيع آثاراً على الاقتصاد ، والبدائل والاحتمالات الاجتماعية والاخلاقية . وعندما يصبح التصنيع مؤسساتياً فهو نسق اجتماعي وله تأثيراته على الانساق الاخرى . (33)

وتعلق روبرت نسبت Robert A. Nisbet بزيادة وتعقيد التكنولوجيا في المجتمعات الحديثة معتقداً ان هذه الزيادة أدت الى تكاثر الصراع وظهور الاخلاق المهنية . ولقد ناقش "جارلس كلوك" Charles Y. Gluck دايينميكية نمو التنظيمات الدينية وبين نظرية الحرمان في تكوين الجماعات الدينية . كما اعتبر "جارلس مكاي" Charles S. McCoy غموض دور الكنيسة في الحركات الاجتماعية protest للكرامة البشرية ، والعدالة العنصرية وتعجيل الصراع . اما "رالف لورد روي" Ralph Lord Roy فقد اختبر الانبعاث المتطرف resurgence والحق المتطرف radical right والجماعات اليسارية بالمؤسسات الدينية وأثارة في عدم الانتظام والصراع . (34)

فالصراع والتوفيق بين الفرد والمجتمع أساس لنظريات الشخصية . وترى نظريات السلوك ان الصراع في المجتمع هو أعتيادي لانه صراع مع البيئة التي يعيش

فيها الانسان . ولو أخذنا بنظر الاعتبار السلوك للكائن العضوي الاعمى والذي يمشي بأضطراب والذي تكبح أفعاله بواسطة حدود فأن هذا الكائن العضوي الأعمى تكون دوافعه ميكانيكية حيث ان مجموع هذه الرغبات نجدها في البيئة . فالقيود والدوافع موجودة في العالم الخارجي ، والكائن العضوي وبالطرق التالية :

- ١- يمنح الفرد مع رغباته وقابلياته وسلوكه الشكر لهذه الرغبات .
- ٢- تشكل البيئة حدود السلوك وقد تكون جذابة أو غير جذابة وتساعد البيئة في تحديد الدوافع .

٣- تمثل البيئة محتوى الحدود وهناك حاجات لدى الفرد ويكافح الشخص ضد البيئة لأشباع هذه الحاجات .⁽³⁵⁾

وقد يكون الصراع جزئي أو قد يكون كلياً ومستقر في خصائصه وفي المجتمع البشري. وقد يكون المجتمع البشري مشدوداً في شئونه وغير متكامل وله مستوى عقلي معين . ويولد الجديد باستمرار وعلى الدوام كالمبادئ والطموحات والتكرارات أو أحرار غايات عامة . وتتأتى هذه الغايات عن طريق الاتصال مع الأتباع الذين يختلفون من مجتمع لآخر لأشتراكهم في اختلافات ثقافية . ويعرف الناس أنفسهم في عدم التشابه بينهم في ثقافتهم وغاياتهم . فالجماعات الاجتماعية قد تشترك بخاصية التعريف بالاسم ، والرعاية المشتركة والبناء الاجتماعي أو في المشاعر ، كما ويعرفون أنفسهم في تعاونهم بالمجتمع الموجودين داخله وفي ادراكهم لأهدافهم في الواجب أو الأخلاص لهذا الواجب وبخاصة اذا كانت عشيرة clan أو قبيلة tribe أو مدينة أو طائفة دينية أو أمة . ان صراع الجماعات هو معظمه مألوفاً في الحروب بين الأمم . ولقد كانت القومية هي أحد أشكال هذا الصراع كما هو الحال في اليابان عندما عبروا عن قوميتهم على أنها المقام الرفيع للإمبراطورية والتي هي الرأس السامي للدولة والذي يعرف بالشننتو Shinto كما هو رمز الامة والوجدان

العميق لها . لذلك كانت التضحية لليابانيين واجب أسمى ومقدس .⁽³⁶⁾ ويعتقد "كنزلي ديفز" Davis ان الامة وجود منظم وقادرة ان تكون رمزاً وصناعة لمركز الانتباه . وتمتلك كل أمة التماسك والقوة خلال تركيزها على قدرتها ضد الأمم الأخرى . فالعالم هو ليس منظم في وحدة اجتماعية حيث ان كل امة لها اهداف مشتركة ولا يمكن ان تدرك هذه الاهداف بنفس الطريقة التي تدركها بقية الأمم الأخرى .

ويمثل الصراع الداخلي الجماعات المنظمة التي تكافح للتخلص من الجماعات الأخرى وان منع الصراع يعني تحقيق التعاون لأجل الكفاءة المجتمعة societal . ويتم التخلص من الصراع عن طريق احراز اهداف مشتركة وقيم وتبقى أهداف مرتبطة في الشخص نفسه لان هناك غايات تتعلق بأشباع الحاجات الشخصية كالطعام ، والجنس والراحة والترفيه والمسائل الاجتماعية الأخرى .⁽³⁷⁾ وقد لا يختلف الصراع داخل النسق عن مفهوم الصراع الذي يعطيه علماء الاجتماع الى هذه العملية . وقد يواجه النسق توترات وضغوطات نتيجة تباين أهداف وطموحات الافراد داخل النسق . ويميل النسق الى الاستقرار عندما تقترب الاهداف وتستبدل بعض الاهداف بأهداف أخرى لكي تتسجم مع طموحات الافراد ورغباتهم وهذا ما ركز عليه "بارسنز" في نظرية النسق ولقد وجه انتقاد للنظرية البارسنية منها تأكيده على الانتظام المعياري وأهماله للصراع تحت منظوره المنهجي . وهناك اتفاق على نطاق واسع بين علماء الاجتماع الى العمل بوضوح على تعريف متضمنات النسق . واعتقد البعض منهم ان النسق محدد بالوضعيات التي هو بها . بينما اعتقد البعض الآخر ان النسق مرتبط بالانتظام المعياري ولأجل ان يكون النسق الاجتماعي متضمناً تركيزاً وتوجيهاً مشتركاً وأساليب مشتركة للاتصال بين الفاعلين فان هناك نسق صراعي system of conflict.⁽³⁸⁾

ان نظرة "بارسنز" الى استقرار النسق وتركيزه وتحليله الى هذه الوضعية له من الاهمية الكبيرة الى علماء الاجتماع . فالنسق كبناء ثابت ومستقر وهذا ما ساعد الباحث في الوصول الى نتائج وتصورات أكثر قبولاً للفهم الى عملية الانتظام المعياري للنسق من حالة فهمه في عمليات الصراع التي قد تكون طارئة في بعض الاحيان ووقتيّة وقد لا تعطى نتائج ملموسة للباحث . لان العمليات الصراعية متبدلة وقد يكون هذا التبدل سريعاً لا يمكن للباحث من مواكبته وتحليله.

توازن النسق عند "بارسنز"

يتضمن النظام الاجتماعي المشاركة في المعايير والقواعد والقيم هذا ما جعل الافراد في ان لا ينتهكوا حقوق الآخرين لان النسق المعياري normative system دفع الافراد في ان يأخذوا بالحسبان حقوق الآخرين . ان الاجماع على هذه المعايير هو أساسي لأدامة النظام الاجتماعي . ومن وجهة النظام الاجتماعي ان أي كسر للنسق المعياري او أتباع اي شخص الى قواعد الخاصة به يقود الى الاضطراب وكما يعبر عنه " دوركهاهيم" بالأنومي anomie وتظهر في مثل هذه الحالات المشكلات الاجتماعية . (39)

ان الاستقرار و التناسق coordinative في النسق الاجتماعي هو موروث فيه . وهناك عملية ميكانيكية قد نحتاجها لتأمين واستقرار الإجراءات التي تكون منسجمة مع استقرار النسق والتي تجهزه في المحافظة على استقرار النظام فيه . فأستقرار ربط دور السلوك ضروري لأستقرار وظيفة النسق . ان تنظيم نسق العلاقات هو ضروري لأجل ادامة الفعل وتوجيهه لآنجاز أهداف محددة . وتساعدنا الوسائل الرسمية وغير الرسمية في تحقيق الترابطات ما بين النسق نفسه وبين بقية الانساق الاخرى لأجل التعاون . (40)

ان توازن النسق واستقراره وثباته النسبي يمكّن الباحث من تحليل مادته ومكوناته وتشخيصه لمفرداته . وهذا ما يدفع بهذا العلم في ان يكون بوضعيه أقرب الى الموضوعية. فالانسان له حوافز وقد يبحث الانسان عن تعبيرات لهذه الحوافز وبنفس الوقت هناك نظام اجتماعي وهذا النظام هو مسؤول عن تنظيم هذه الحوافز وهو يختبرها لأجل نكران الذات للأشباع الغريزي كما يعبر عنها "فرويد" Freud وتنتهك الجذور البايولوجية الضبط الاجتماعي من وقت الى اخر .⁽⁴¹⁾ ان تعبيرات الفرد وطموحاته لا بد ان تتسجم مع للنسق القيمي الذي يرتبط به لأجل تحقيق التوازن والتخلص من التوترات التي قد يواجهها النسق .

ان الذي دفع "بارسنز" عن البحث في توازن النسق والانتظام المعياري هو في غاية الأهمية بالنسبة الى رجال الاجتماع ومن منظور حداثي . فهو لم يهمل الصراع مثل ما يعتقد النقاد . فإذا كان البناء الاجتماعي يواجه توترات من وجود أهداف شخصية ، فإن المجتمعات الحديثة تمنع مثل هذه الاهداف التي هي قد تكون غير مشروع له لأجل المحافظة على الاهداف المشتركة .

اما الصراع بين الامم والشعوب ، فقد نجد المجتمعات الحديثة بدأت تبحث عن القواسم المشتركة بينها أكثر من بحثها عن التباينات التي قسم منها تلقائي او مصطنع . وتواجه الاسرة الحديثة كمأ غير اعتيادي من الصراع بين الآباء والأبناء ويرجع القسم الأعظم من هذا الصراع الى الوكالات المختلفة المرتبطة بالأطفال والتي تتغير بصورة سريعة وتجعل من الآباء غير مقتدرين بالتعرف على هذا التغير . ويمتد هذا التغير الى سلطة الآباء ، وعجزهم في التحكم بسلوك المراهقين لا بالطرق الشعبية ، ولا عن طريق الاخلاق . والنسق الاجتماعي هو المسؤول عن هذا الصراع لان المراهقة وفي ثقافات مختلفة غير مهياه للصراع .⁽⁴²⁾ ان توازن النسق

وأستقراره وقوة النسق القيمي في حفظ توازنه تمنع الكثير من التوترات والمشكلات التي يواجهها الافراد نتيجة تعدد الاهداف للأفراد وتشعب طموحاتهم .

فعلى سبيل المثال من التوترات التي يواجهها النسق كالصراع بين جيلين قد يختلفون قليلاً او كثيراً في الانصياع الى التوجيهات القيمية لأجل المطابقة . فالتوازن في الانساق الاجتماعية يرجع الى محافظة النسق على النظام . فالانماط الموصوفة هي متغيرات والتعلق فيها مطلوب من قبل الباحثين وهي خاصية موجودة في النسق ، ويمكن النظر إليها على انها متغيرات محدده ومستقلة عن تعريف الفاعل كالعمر ، والجنس ، ومكان الميلاد. ان "بارسنز" لم يكن يريد ان يوضح لنا المثابرة او الهدف ، وانما أراد ان يرينا الضرورة الوظيفية ، وأهميتها في وصف البناء والنسق القيمي . وعلى هذا الاساس يمكن لنا من وصف الشباب ، وشريحة اعمارهم .⁽⁴³⁾ وتطلعاتهم ، والقيم الجديده التي يحملونها ، والبدائل الممكنة التي يوفرها النسق لأجل المحافظة على النظام ، والاستقرار .

الخلاصة والاستنتاجات

١- من الممكن ان يتخذ النسق الاجتماعي الوحدة الاساسية في التحليل السوسيولوجي ، وقد تكون هذه الوحدة أفضل من غيرها من الوحدات التي عرضها علماء الاجتماع .

٢- ان المجتمع يتكون من وحدات وهذه الوحدات هي أنساق اجتماعية يمكن تصورها وتحليلها ووصفها .

٣- ان الانساق الاجتماعية هي مترابطة ومتداخلة وان اي تغير في اي نسق يؤثر على بقية الانساق الاخرى .

- ٤- ان من طبيعة الانساق في اي مجتمع من المجتمعات هو ميلها الى التوازن والتكامل لأجل المحافظة على النظام الاجتماعي لذلك نجد "بارسنز" قد ركز على النظام الاجتماعي .
- ٥- ان "بارسنز" لم يهمل عملية الصراع وانما نظر اليه من زاوية تختلف عن غيره واعتبر التوترات التي تصاحب النسق وتبديل الاهداف او تطوير بدائل لأهداف النسق هي ناتجة عن عملية التغير التي تصاحب عملية الصراع بين الافراد .
- ٦- ان نظرية "بارسنز" في توازن النسق هي نظره شمولية الى المجتمع في حالة استقراره والمحافظة على النظام الاجتماعي وهذه هي اهداف كل مجتمع لان النظام يؤدي الى استقرار الحياة الاجتماعية .
- ٧- ان الظواهر الاجتماعية ، والمؤسسات الاجتماعية ، والتنظيمات الاجتماعية وغيرها من الوحدات التي رسمها علماء الاجتماع على اعتبارها الوحدات التحليلية لهذا العلم هي أنساق اجتماعية.

المراجع References

- 1- Mitchell , G. Duncan ; Dictionary of sociology , Routledge & Kegan Paul , London , 1968 ,pp.172 – 173
- 2- Scott , John & Marshall , Cordon ; Dictionary of sociology , Oxford university press , London , 2009 , p. 535 .
- 3- Ibid . , p. 710 .

- 4- Buckley , Walter ; Sociology and Modern system theory , Englewood cliffs , New Jersey , 1967 , p. 24 .
- 5- Weber , Max ; The theory of social and economic organization, Collier Mac Millan publishers , London , 1964 , p. 88 .
- 6- Hallard , Edwin p. & Hunt , Raymond G., classic contributions to social psychology , Oxford University press , London , 1972 , p. 169 .
- 7- Ibid . , p. 170 .
- ٨- (عبد الله . محمود احمد ، تأويل الفعل الاجتماعي عند بول ريكور) إضافات
المجلة العربية لعلم الاجتماع ، العدد ٨ السنة ٢٠٠٩ ، الجمعية العربية
لعلم الاجتماع ، صفحة ٢٦ - ٢٧
- 9- Hallard , Edwin p. & Hunt , Raymond G. , op.cit , p. 169
- ١٠- بريتشارد ، ١،١. ايفانز ، الانثربولوجيا الاجتماعية ، ترجمة د. أحمد
أبو زيد ، الاسكندرية ، ١٩٦٠ ، صفحة ٨٩ .
- 11- Scott , John & Marshall , Cordon ; op. cit., p.710 .
- 12- Ibid . , p. 3 .
- 13- Rex , John ; Approaches to sociology , Routledge & Kegan Paul , London , 1974 , pp. 3 - 4 .
- 14- Katz , Daniel & Kahn , Robert L. The psychology of organizations , John Wiley & sons , N.Y. , 1967 , p. 54
- 15- Ibid . , p. 37
- 16- Ibid . , 83
- 17- Ibid . , pp.51 - 52
- 18- Ibid . , p. 52
- 19- Roucek , Joseph S. ; social control , D. van Nostrand company , N.Y , 1962 , p.3

- 20- Dermers , David & Viswanath , K.V. , Mass Media , social control , and social change Amacro social perspective , Iowa state university press , 1969 306
- 21- Lemert , Edwin m. ; Human deviance , social problems and social control , Englewood cliffs , New Jersey , 1972 , p. 53.
- ٢٢- عبد المنعم ، د. صبيح ، الضبط الاجتماعي ، مركز العراق للبحوث والدراسات الاستراتيجية ، بغداد ، ٢٠٠٩ صفحة ١٩.
- 23- Firth , Raymond ; Elements of social organization, Tavistock publications, London , 1971 , pp.42 – 43
- 24- Black , Max, The social theories of Talcott Parsons , Englewood Gliffs ,N.J. , 1961 , p.1
- 25- Ibid . , p.7
- 26- Ibid . , pp. 20 – 21
- 27- Ibid . , p. 29
- 28- Scott , John & Marshall , Gordon , Oxford dictionary of sociology , op.cit . , pp. 710 – 711
- 29- Mitchell , G.Duncan , op. cit. , p. 192
- 30- Black , Max ; The social theories of Tacott parsons , op.cit.,pp . 34 – 35
- 31- Rex , John ; Approaches to sociology , op.cit. , p. 114.
- 32- Ibid p. 115
- 33- Lee , Robert & Marty , Mortin E.; Religion and social conflict , Oxford University press , N.y. , 1967 , pp. 9 – 10
- 34- Ibid . , p.5
- 35- Black , Max ; op.cit . , pp. 155 – 156
- 36- Davis , Kingsley ; Human society ; The Macmillan company , N.Y. , 1949 , pp. 157 – 158
- 37- Ibid . , p. 160
- 38- Mitchell , G. Duncan ; op.cit. ,193

- 39- Zimmerman , Don H. ; understanding social problems, parger publisher , N.Y, 1976, p-8.
- 40- Black , Max , op.cit. , p. 110
- 41- Coser , Lewis A. , sociological theory ,The Millan company . N.Y. , 1964 , p. 549
- 42- Davis . Kingsley ; op.cit . , p. 428
- 43- Rex , John , op.cit . , p. 259.

المناخ التنظيمي السائد بالمدارس الابتدائية في محافظة بغداد

د. علاء حاكم محسن

مقدمة:

تعد المدرسة الابتدائية واحدة من المؤسسات التربوية التي لها الأثر الكبير في بناء المجتمع وتنمية أفراده، وهي من المؤسسات التي يغلب عليها الطابع الإنساني والاجتماعي في عملها التربوي والإداري.

ومن المعروف أن المدارس الابتدائية تحتوي على عدداً من العاملين فيها بما فيهم المدير والمعاونين والمعلمين وغيرها من العاملين في المجالات الأخرى، فلا بد أن يعيش هؤلاء العاملين أجواءً مناسبة وملائمة توازي عطائهم وجهودهم في مدارسهم. ولعل من توفر المناخ التنظيمي المناسب في المدرسة الابتدائية ما يساعد على أداء الأعمال بصورة صحيحة وتجاوز المشكلات فيها ويزيد من درجة تقدير المدير والهيئة التدريسية، ومن خلال اظهار الصورة الحقيقية للعاملين التي تمكن الإدارة المدرسية من اتخاذ التدابير اللازمة ومعالجة حالات الخلل الحاصلة.

ولقد أجريت دراسات وبحوث عديدة حول موضوع المناخ التنظيمي وفي مختلف المؤسسات، ولعل المدارس الابتدائية احوج ما تكون إلى دراسات وبحوث من هذا النوع، كونها تتناول جوانب العمل في هذه المدارس وبطبيعة الجو السائد والمناخ التنظيمي الذي يؤثر في خلق الدافعية للأداء بشكل أفضل.

ولمدير المدرسة الابتدائية الدور الأكبر في خلق المناخ التنظيمي السليم وهو المسؤول الأول عن ذلك، كونه يمثل قمة الهرم الإداري في المدرسة الابتدائية، فهو لا بد أن يمتلك من القدرات والمهارات الأساسية في العمل الإداري والعلاقات الإنسانية

وفي فن التعامل مع الآخرين في المدرسة وكذلك القدرة على حسن التصرف في الأمور وهي من صفات المدير الناجح في المدرسة الابتدائية.

ولم تقتصر الدراسات في هذا المجال على معرفة درجة الرضا للعاملين في المدرسة، بل تعدى الأمر أبعد من ذلك إلى معرفة العوامل المساعدة على تهيئة الظروف للأداء الفعال للعاملين في الإدارات المدرسية بما فيهم المدراء الذين لهم الدور المهم في التميز والتفوق بين المدارس الأخرى وكذلك في تنمية شعور الانتماء والتفاعل لدى العاملين في المدرسة الابتدائية.

ومما لا شك فيه ان المؤسسات التربوية تختلف في طبيعة ونوع المناخ التنظيمي السائد فيها تبعاً للتعليمات والقواعد الرسمية والسياسات الإدارية المعمول بها وكذلك طبيعة العمل وظروفه، بيد أن هذا لا يمنع المدراء من أن يقوموا بدور فعال في تهيئة أجواء ومناخات تنظيمية سليمة في مدارسهم الأمر الذي يؤثر على طبيعة العمل والأداء نحو الأفضل.

ومهما اختلفت المناخات التنظيمية في المؤسسات التربوية والتعليمية، فإن للمناخ التنظيمي أثره البالغ في توجيه سلوك الأفراد (مدراء، معلمين) في درجة رضائهم عن العمل.

لذا فإن هذا البحث يسعى للكشف عن المناخ التنظيمي في المدارس الابتدائية في محافظة بغداد ومن خلال وجهات نظر القيادات الإدارية لها والمتمثلة بالمدراء في هذه المدارس وهو ما يساعد على التعرف إلى طبيعة العمل والأجواء والسياسات ومدى الترابط والعلاقات الإنسانية والاجتماعية وكذلك للتعرف على القيم والاعراف السائدة في هذه المؤسسات التعليمية.

أهمية البحث والحاجة إليه:

لقد اكتسب موضوع المناخ التنظيمي ودراسته أهمية كبيرة من قبل المعنيين والمختصين، وجذب الانظار للباحثين لدراسته في المؤسسات المختلفة.

وتأتي الدراسات التي تناولت موضوع الكشف عن المناخ التنظيمي والتعرف عليه في مقدمة الدراسات التي تبحث عن واقع ومقومات المؤسسة أو التنظيمات الرسمية أو غير الرسمية.(السامرائي، ١٩٩٩، ص٢٢٥)

وأن هذه الدراسات أخذت آفاقاً أوسع في البحث والتقدير من خلال معرفة الأبعاد وتأثير العوامل المؤثرة وردود الأفعال للعاملين ونموهم المهني ومدى الدافعية والرضا الوظيفي ومستوى المعنويات وكذلك الوقوف على درجة انتماء الفرد وولاءه للمنظمة التي يعمل بها.

وتشير الأدبيات التي تناولت دراسة المناخ التنظيمي في مختلف المؤسسات بأن لهذا المناخ الدور الفاعل في نجاح أو فشل تلك المنظمة، ويرى أصحاب الاختصاص ان المنظمة التي يسودها مناخ تنظيمي لا يمتلك المواصفات الجيدة والمرغوبة، ويسير في طياتها المناخ الرديء فإن نصيبها من الفشل كبير.

(السالم، ١٩٨٧، ص٣٧)

وتوالت الدراسات حول المناخ التنظيمي وامتدت إلى مختلف المؤسسات الإنتاجية والخدمية، ولم تكن المؤسسات التعليمية والتربوية بمعزل عن هذا الاتجاه، ولما كان لكل مؤسسة مناخها التنظيمي الخاص بها، لذلك لا يمكن التعرف على هذا المناخ بوجه عام الا عن طريق معرفة اتجاهات العاملين نحوه.

(الدقس وعليان، ١٩٩١، ص١٠٧)

وبما أن الفرد هو من يتأثر بالمناخ التنظيمي، لذلك نلاحظ الكثير من المشكلات التي تحدث في بيئة العمل هي مرتبطة بالعديد من المتغيرات كالأجور والحوافز والاجواء غير السليمة والمناخ التنظيمي الغير مناسب للعاملين.

ومن المعروف أن المؤسسات التربوية واحدة من الأنظمة المجتمعية المفتوحة التي تتفاعل مع المجتمع والبيئة المحيطة لها، لذا فإن المدرسة الابتدائية تبدو أكثر تفاعلاً وتأثراً بهذه العوامل التي ذكرت من حيث التعرف على طبيعة الأجواء والسياسات والقيم والأعراف والتقاليد السائدة فيها والتي بمجملها تمثل مستوى ونوعية المناخ التنظيمي في المدرسة.

وفي المؤسسات التعليمية فإن العاملين يكونوا أكثر تحسناً من غيرهم وسط أجواء تنظيمية ومناخات سليمة، لاسيما في المدارس الابتدائية، إذ إن المدرء والمعلمين في مثل هذه المدارس هم على درجة كبيرة من التأثر بحيث تتأثر مشاعرهم إذا خدش جانب من شعورهم أو معارضةً لوجهة نظرهم في موضوع ما أو معارضة لبعض أهدافهم، لأن المعلمون والمدرء في هذه المدارس يشعرون أن اهتماماتهم وطموحاتهم قد تلاشت في المناخ التنظيمي السيئ في مدرستهم الناتج من خلال السلوكيات والسياسات الخاطئة، لأن السلوكيات والأساليب الإدارية الصحيحة والتعاون والوضوح وشيوع الجو الديمقراطي وقبول أفكار الآخرين يسعى لتحقيقها المدرء والمعلمون في المدارس الابتدائية وتجسيدها في أعمالهم اليومية.

ولابد من الإشارة إلى هناك جواً عاماً في المنظمة يجتمع العاملون تحت مظلته، وإلى جانب ذلك هنالك شيء من الخصوصية الفردية التي يتمتع بها الأفراد والتي من خلالها يستطيعون التعبير عن آرائهم وقدراتهم ومواهبهم الخاصة.

وتماشياً مع هذا فقد أشارت دراسة (النبهان، ١٩٩٩) إلى أن المؤسسات التعليمية تتباين في مناخاتها التربوية كاختلاف الأفراد في ميولهم وشخصياتهم، فقد يتمتع المعلمون في مدرسة ما بروح معنوية عالية تشير إلى شعورهم بالرضا ورغبتهم في انجاز العمل، بينما قد يشعر البعض في مدرسة أخرى بأن المدير يحملهم واجبات روتينية، ويكلفهم بأعمال غير ذي جدوى، بينما يظهر بعض المعلمين في مدرسة أخرى درجة عالية من العلاقات الودية فيما بينهم والبعض الآخر في مدرسة أخرى

يظهر ميلاً نحو التخلي عن العمل وعدم الانخراط فيه بسبب أجواء من القلق والانعزال. (البنهان، ١٩٩٥، ص ٢٢٤)

ان هذه الانماط التي تتبدى على سلوك المدرء والمعلمين في المدارس لا شك انها لم تكن وليدة مواقف طارئة أو ردود أفعال مؤقتة، بل تكونت بفعل عوامل عديدة لعل أهمها هي نوعية المناخ التنظيمي القائم فيها.

وأشار (وليام، ١٩٩٧) حول هذا الموضوع إلى ان المناخ التنظيمي يتكيف بشخصية المؤسسة، وأن شخصية المؤسسة تشابه شخصية الفرد، فالمؤسسة عبارة عن مجموعة من الصفات والخصائص المكتسبة، التي تتأثر بالعلاقات والتفاعلات بين عدد من المتغيرات . (Willaim, 1979, P.201)

ويعتقد (ليكرت، ١٩٦٧) أن المناخ التنظيمي يرتبط بدرجة كبيرة بنمط القيادة الإدارية السائدة، فالمدير المشارك يعكس مناخاً تنظيمية جيداً والتسلطي يعكس مناخاً استبدائياً. (الذنيبات، ١٩٩٩، ص ٣٤)

وبهذا فأن للمدرء في المدارس الابتدائية دور كبير في مدارسهم من خلال ممارستهم سلوكيات تساعد على خلق مناخ تنظيمي جيد أو العكس في ذلك. ويعد المعلم والمدير من العناصر المهمة في العملية التربوية بالمدرسة الابتدائية، إذ يعتمد بشكل كبير على كفاءته وفاعليته في تحقيق مخرجات النظام التربوي. (فرحان، ١٩٨٢، ص ١٣)

وان حمل المعلمون على المشاركة الفعالة والعطاء المتواصل بمعزل عن توفير جو مناسب تسوده روح الؤثام والتقدير واحترام المشاعر يظل أمراً صعب المنال، وتنعكس نتائجه على مسيرة المعلمون والمدارس أولاً وعلى مسيرة المدرسة الابتدائية التي يعملون بها. ولكي نكون أكثر دقة فأن الأهمية تبدو أكبر حجماً في مناخ المدارس الابتدائية التي تعتبر بمثابة حجر الزاوية بالنسبة للطالب والمعلم والمدير والمجتمع، وتحمل في طياتها الكثير من المشكلات التي بحاجة إلى الدراسة وإجراء

البحوث حولها، لذا فأن دراسة المناخ التنظيمي والكشف عنه سيكون بمثابة ايجاد الحلول وتسخير الجهود لأجل تحسين العمل في هذه المدارس وتشخيص الجوانب السلبية في السياسات التربوية والإدارية المتبعة في المدرسة.

ومن إطلاع الباحث على المشكلات التربوية والتعليمية من خلال اللقاءات مع أعضاء الهيئات التدريسية والمدراء في المدارس الابتدائية أحس الباحث بوجود مشكلات وأن هناك شكوى تلهج بها الألسن وتطرق الأسماع وعلى لسان المدراء والمعلمين في هذه المدارس تتحدث في مجملها حول السياسات الإدارية المتبعة وبنوعية الأجواء والمناخات التنظيمية القائمة في هذه المدارس.

ومما تقدم نخلص بأن لهذا البحث أهمية وحاجة كبيرة لأنها بمثابة المساهمة الجادة للتعرف والتأكد من سلامة المناخ والبيئة التنظيمية للمدارس الابتدائية، وهي محاولة مهمة للتعرف على جوانب القوة والضعف في هذه الأجواء الدراسية لوضع الحلول وتلافي السلبيات الحاصلة. كما أنها وحسب علم الباحث لم يتعرض لهذا الموضوع القليل من الدراسات والبحوث وخاصة فيما يتعلق بالمدارس الابتدائية في محافظة بغداد.

هدف البحث:

يهدف البحث التعرف على المناخ التنظيمي السائد في جو المدارس الابتدائية في محافظة بغداد في مجال (الوضوح، الالتزام، المعايير، المسؤولية، التقدير، والعمل الجماعي) من وجهة نظر المدراء والمديرين في هذه المدارس.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مدراء ومديرات المدارس الابتدائية في محافظة بغداد (كرخ، رصافة) للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

تحديد المصطلحات:

- ١- المناخ التنظيمي (Organizational Climate) :
 - عرفه (Slocim and Hellriegel) : بأنه ((مجموعة الصفات المدرسة عند تنظيم معين أو أنظمته الفرعية التي تتولد من الكيفية التي يتعامل بها التنظيم مع أعضائه ومع البيئة المحيطة)). (Slocim and Hellrieges, 1974, P.256)
 - عرفه (درة، ١٩٨٠) في محمد بأنه : ((البيئة النفسية لأي مؤسسة ويتألف من مجموع الآراء والمعتقدات والمشاعر التي يحملها أعضاء تلك المؤسسة عن مؤسستهم، وعن العاملين فيها، وأدوارهم بها، ويمثل المناخ التنظيمي نظام القيم في التنظيم)). (محمد، ١٩٩٨، ص ١٧)
 - وعرفه ديفيز (Davis) في الجزراوي والمدهون بأنه : ((يمثل البيئة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي الكلي لمجموعة العاملين في التنظيم الواحد كالثقافة والقيم والعادات والتقاليد والأعراف والانماط السلوكية وغيرها)). (الجزراوي والمدهون، ١٩٩٥، ص ٣٩٧)
 - ويعرفه (الذنيبات ١٩٩٩) بأنه: ((مجموعة العوامل والخصائص والقواعد والأساليب التي توجه وتحكم سلوك الأفراد داخل التنظيم وتميزه عن غيره من التنظيمات)). (الذنيبات، ١٩٩٩، ص ٣٧)
 - ويعرف الباحث المناخ التنظيمي إجرائياً بأنه: السلوكيات والأساليب والسياسات والتعليمات التي تسود أجواء العمل في المدارس الابتدائية وكما يدركها المدرء في هذه المدارس من حيث الوضوح والالتزام والمعايير والمسؤولية والتقدير والعمل الجماعي المكونة لهذا المناخ.
- ولابد من إعطاء تعاريف لمجالات المناخ التنظيمي وكما يلي:
- الوضوح (Clarity) :
 - عرفه (السامرائي، ١٩٩٩) بأنه: درجة الوضوح للمهام الموكلة بالعاملين في القسم الدراسي، كذلك وضوح السياسات الإدارية التي تستند على العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتعليمات صادرة تحدد مستويات الأداء المطلوبة. (السامرائي، ١٩٩٩، ص ٢٣١)

- الالتزام (Commitment):
 - عرفه (نعمة وآخرون، ١٩٩٦) بأنه: ((تعبير عن رغبة الفرد في بذل مستوى عالٍ من الجهود لصالح المنظمة أو رغبة شديدة للبقاء فيها، ومن ثم القبول بأهدافها وقيمتها)). (نعمة وآخرون، ١٩٩٦، ص ٧٦)
- المعايير (Norms):
 - عرفها (محمد، ١٩٦٧) بأنها : القيم التي تصف أداء مجموعات متعددة على اعتبار أو قائمة، والمعايير وصفية لأنماط موجودة من الأداء ولا يجب اعتبارها مستويات مثلى أو مستويات مرغوبة في الوصول لها.
- (محمد، ١٩٦٧، ص ٨٦)
- المسؤولية (Responsibility):
 - عرفها (كامل، ١٩٩٧) أنها: تحديد المهمة أو المهام المطلوب من المرؤوس القيام بها بعد عملية التفويض. (كامل، ١٩٩٧، ص ٣٧)
- التقدير (Assessment):
 - عرفه (منصور ومحمد، ١٩٧٦) بأنه: الحكم على شخصية الفرد بوجه عام، وكذلك الحكم على كفاية المدرس أو على المدرسة ككل، وذلك باستخدام مقاييس التقدير أيضاً لتقدير المنهج والنشاط.
- (منصور ومحمد، ١٩٧٦، ص ١٨٧)
- العمل الجماعي (Collective Work):
 - عرفه (الشماع وآخرون) في (الجبوري، ٢٠٠٠) بأنه التخطيط لتحديد الأهداف التي ينبغي على المنشأة وإدارتها الوصول إليها.
- (الجبوري، ٢٠٠٠، ص ١٦)

الإطار النظري

مفهوم المناخ التنظيمي:

لقد نال موضوع المناخ التنظيمي اهتمامات الباحثين والمختصين باعتباره واحداً من السلوكيات التي لا بد من دراستها والاهتمام بها داخل المنظمات المختلفة. وقد

اختلفت المصادر في تحديد الفترة الزمنية أو البدايات الأولى لهذه الدراسات، فهناك من يعتقد أنها بدأت قبيل ستينيات القرن المنصرم كما في (طعانة، ١٩٩٦)، بينما يؤكد (Awal, 1981) إنها بدأت في بداية الستينيات، أما (الذنيبات، ١٩٩٩) فقد أشار إلى ظهورها في نهاية عقد الستينيات. (الجبوري، ٢٠٠٠، ص ١٧)

ومن الضروري الإشارة إليه إلى أن دراسات المناخ التنظيمي وأجواء العمل قد بدأت أبعد من ذلك، إذ إن معظم النظريات الإدارية الحديثة والقديمة قد تطرقت إلى هذا الموضوع بشكل أو بآخر، فنرى مثلاً نظرية الإدارة العلمية التي قادها (فريدريك تايلور عام ١٩١١) قد وضعت الملامح لطريق العمل والأداء وكيفية زيادة الإنتاجية ورفع الأجور وغيرها وهي في مجملها كانت تتعلق بالعاملين وكيفية توفير أجواء عمل تتلائم مع أدائهم وإنتاجيتهم بعيداً عما افرزته هذه النظرية من سلبيات في حينها.

وقد تناولت العديد من النظريات السلوكية والإدارية موضوع المناخ التنظيمي في مختلف منظمات الأعمال، فنرى (التون ما يو) وزملائه في العام (١٩٢٧-١٩٣٢) يدعون إلى توفير أجواء العمل الملائمة في مصانع (هوثورن).

وقد ادخلت تجربة (ويسترن الكترك) لمعرفة ظروف العمل وتأثيرها على إنتاج العمال، إذ إن تغيير ظروف العمل في فترات استراحة، ومعايير التقييم لم تكن العامل الأساسي في زيادة الإنتاج بالقدر الذي لعبته الروح المعنوية وتأثير الجماعة على سلوك الفرد وتصرفاته. (فصيل، ١٩٨٣، ص ٥١-٥٢)

وقد جاءت المدارس السلوكية والنظريات الإدارية المختلفة في تطوراتها وكذلك العلوم الأخرى التي لها علاقة بهذا الموضوع جميعها تدعو إلى دراسة سلوك الأفراد داخل التنظيمات وهي جميعها تبحث في معرفة الجو السائد للمنظمات وماهية المناخ التنظيمي فيها.

ومن الجدير بالذكر إلى أن هناك بعض الاختلافات في مفهوم المناخ التنظيمي وكما يذكره الباحثين في هذا الموضوع.

حيث يظهر بعض المصطلحات من بيئة التنظيم أو المنظمة أو المناخ الإداري والمناخ السلوكي والمناخ المؤسسي أو المناخ التنظيمي، وبالرغم من وجود بعض الاختلافات بين هذه المصطلحات إلا أنها تتسم بالترابط والتداخل والاهتمام المشترك بالظروف المتعلقة بالمنظمة ومحيطها الداخلي أو الخارجي.

(العوامل، ١٩٩٤، ص ٢٤٠)

فالبيئة التنظيمية تشسر إلى مجموعة الظروف والخصائص والمعطيات (الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية المحددة لقرارات الأفراد وسلوكهم).

(محمد، ١٩٨٩، ص ٢٦٥)

أما المناخ الإداري فيشير إلى ما تتصف به البيئة الداخلية لفئة العاملين.

(القيروني، ١٩٩٤، ص ٧٩)

أما المناخ السلوكي فيقصد به قدرة الأفراد على أن يتخيرون مناخاً معيناً ليعملوا به متأملين أن يجدوا ما يعونهم على مواجهة رغباتهم الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وينتج عن إدراكهم لهذا المناخ صورة معينة للمنظمة في ذهنهم. (كيث، ١٩٧٦، ص ١١٥)

ويتمثل المناخ المؤسسي بالبيئة، وبنوع العلاقة السائدة في العمل وبالنظم والإجراءات والقوانين المنظمة للعمل. (هاله، ١٩٨٨، ١٣٦، ١٣٨)

ولقد ساد استخدام مصطلح المناخ المؤسسي في مجال الإدارة والأعمال ثم استخدم مصطلح المناخ التنظيمي بدلاً عنه، ليكون معبراً عن نفس المعنى والمفهوم أي أن المصطلحين هما شائعين الاستخدام في مجال الإدارة العامة أولاً وسرعان ما انتقلت إلى المجال التربوي. وقد أخذ المختصون بالعلوم التربوية يستخدمون هذا المصطلح في كتاباتهم عند الحديث عن الجو العام الذي يسود المجتمعات التربوية بشكل عام. وعلى الرغم من كثرة الآراء إلا أنه لم يتم الاتفاق على وضع رأي أو تعريف محدد واحد لهذا المصطلح. (السالم، ١٩٨٧، ص ٣٧)

حيث عرفه (Lween) بأنه الميزة أو الصفة للميزات البيئية الملحوظة ومحدد مهم للواقع. (Kozlowski and Doherty, 1989, P.240)
ويوضح ذلك (Ansari) بأنه مجموعة الخصائص التي تميز مكان العمل، والتي يمكن ان تدرك بشكل مباشر أو غير مباشر من قبل السلوك الفردي، الجماعي، التنظيمي، عن طريق تأثيرها في مسببات السلوك.

(Ansari, 1980, P.80-86)

في حين عرفه (محمد) بأنه جملة الخصائص المختلفة لبيئة العمل في التنظيم التي تشمل جوانب التنظيم الرسمي ، ومزيج الحاجات الخاصة بالعاملين وطبيعة الاتصالات التنظيمية، وأنماط الإشراف السائدة وسلوك الجماعات وغيرها.

(محمد، ١٩٨٢، ص ٢٨)

ويصفه (الصرايره وعائش) على أنه مجموعة الانطباعات والادراكات التي يحملها أعضاء تنظيم ما. (الصرايرة وعائش، ١٩٩٥، ص ١٤٨)
أثر المناخ التنظيمي على العاملين:

يعتقد البعض أن للمناخ التنظيمي تأثيراً على أداء العاملين وإنتاجيتهم داخل المنظمة فحسب، ولكن الأمر يتعدى أبعد من ذلك إلى المحيط الخارجي أو البيئة المحيطة للمنظمة. إذ ان للمناخ التنظيمي تأثيراً كبيراً على مفاهيم الأفراد وعلاقاتهم، ليس داخل المنظمة فقط بل يمتد إلى حياتهم العامة.

(سلامة، ١٩٩٠، ص ٢٣٤)

ويمكن الشعور بإيجابية المناخ التنظيمي أو سلبياته من خلال التصرفات والسلوكيات للأفراد وفي علاقاتهم الاجتماعية في المجتمع والتي تمثل مرآة تعكس الصورة للجانب الآخر.

وأن توفير مناخ تنظيمي ملائم هو مفتاح النجاح للإدارة الفعالة في أي منظمة عامة أو خاصة، إذ انه متغير حيوي ونظام مفتوح يتفاعل مع المعطيات والظروف المحيطة بالمنظمة. (الجبوري، ٢٠٠٠، ص ٢٣)

إذ أن هناك تأثيرات سلبية لظروف العمل السيئة والصعوبة على العاملين للمناخ التنظيمي السائد داخل المنظمة. (الدقس وعليان، ١٩٩١، ص ١٢٢)

ومما لا شك فيه أن لكل منظمة ظروفها الخاصة بها والتي من خلالها يتضح صورة الجو السائد والمناخ التنظيمي لها. وأن المناخ التنظيمي لأي منظمة هو ناتج من خلال تفاعل مجموعة عوامل وعناصر وقواعد تستند عليها المنظمة كالقوانين والنظم والتعليمات وأسلوب العمل وأعداد العاملين وغيرها.

وأن المناخ التنظيمي في أي مؤسسة يؤدي دوراً بارزاً في تحقيق أهدافها واشباع حاجات العاملين فيها، وبهذا فإنه تقع على المنظمة مسؤولية كبيرة وهي أن تحقق أهدافها لكي تبقى، فهي تحتاج لأن تحققها بفاعلية، توفير بيئة عمل جيدة.

(العنزي والملا، ١٩٩٧، ص ٢٥٢)

ويتضح مما تقدم أن لكل منظمة أهداف لا بد من تحقيقها وتصبو إليها وهي لا تأتي الا من خلال المناخ التنظيمي السليم للعاملين، الذين يقع عليهم المسؤولية الكبرى في زيادة الإنتاجية والأداء الذي بدوره يحقق أهداف المنظمة العامة. أن للمناخ التنظيمي والجو السائد في العمل الأثر الواضح والمباشر في حياة العاملين العملية والاجتماعية، وكذلك في تحقيق الأهداف الرئيسة لأي منظمة أياً كانت.

مكونات المناخ التنظيمي:

هنالك عدداً من العناصر المكونة للمناخ التنظيمي التي تمثل الأطار العام أو الصورة الحقيقية لطبيعة ذلك المناخ وهي كالآتي:

١- الهيكل التنظيمي : ويقصد به حجم التنظيم وشكله وتعقيدات المركزية واللامركزية، وكذلك يشمل نظام الصلاحيات والمسؤوليات وكيفية تنظيم الأعمال والاختصاصات ونظام المراقبة والاتصالات، والهيكل التنظيمي. (محمد، ١٩٩٠، ص ١١٥)

٢- السلوك الإداري للمدراء: وهو جانب مهم في تهيئة مناخ تنظيمي سليم لتمشية أمور المنظمة، إذ إن القيادة الجيدة وسلوكها الإنساني يساعد على تحفيز العاملين ورفع معنوياتهم. ويكون الدور الأساسي للرئيس هو قدرته على تحفيز المرؤوسين وبث النشاط فيهم والمحافظة على روحهم المعنوية والإشراف عليهم لدفعهم إلى تحقيق أهداف التنظيم، والقائد عندما يتناسى سلوك العاملين معه فإنه سيفشل في تحقيق الاتصال الفعال معهم وبالتالي لا يحقق الأهداف التي يسعى التنظيم لبلوغها. (الشطب، ١٩٨٩، ص ١٠)

٣- أسلوب العمل: أن لنوع العمل وأساليبه أهمية في توفير مناخ تنظيمي ملائم للعاملين من حيث التنوع والإبداع والابتكار وكذلك الابتعاد عن الرتابة والتقليدية التي يقضي العاملين فيها ساعات طويلة دونما إنجاز يذكر، الأمر الذي يشعر العاملين بالغبطة والسعادة والتجديد.

٤- فاعلية الاتصال : وهي مدى فعالية وانسيابية الاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين وتأثيرها في خلق أجواء عمل ملائمة من حيث العلاقة المباشرة بين المدير والعاملين ونقل الأفكار والمقترحات والآراء والمناقشات التي تساعد على خلق الأجواء الطيبة داخل التنظيم.

٥- البيئة المحيطة: البيئة عنصر هام من عناصر المناخ التنظيمي مما يوجب على الإدارة التركيز على إقامة الجسور معها حتى تصل إلى مستوى تقبل الغير لأعمالها ودعم نشاطاتها بالدعم المادي والمعنوي وحل المشكلات،

وهو ما يشعر العاملين بأنهم يعملون في ظل مناخ تنظيمي إيجابي .
(القريوتي، ١٩٨٩، ص ١٥٦-١٥٧)

٦- المشاركة في اتخاذ القرارات: ان مشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات مصدراً من مصادر الدعم المعنوي، إذ تتأثر القرارات التي يتخذها الأفراد بقيمتهم واتجاهاتهم ودوافعهم وخصائص شخصياتهم في طرح الأفكار التي من شأنها تحسين العمل. (الجيشي والقيسي، ١٩٩٩، ص ٢٣٩)

ومن الجدير بالإشارة إلى أن هذه المكونات لا يمكن تحديدها في منظمة ما، إذ أن المنظمات تختلف في مثل هذه العناصر والمكونات للمناخ التنظيمي فهناك من يعتبر العلاقات الإنسانية والحوافز المادية والأجور والتقويض في الصلاحيات والرقابة والتقييم وغيرها من الأمور المهمة في تهيئة المناخات التنظيمية السليمة.

فلابد للقائمين على المؤسسات التربوية وبالأخص المدارس الابتدائية أن يكونوا حريصين على توفير الأجواء المناسبة التي تدعم حاجات المعلمين والمدرسين في هذه المدارس، وتزيد من عطائهم وشعورهم بانتمائهم للجماعة وللمنظمة التي يعملون بها من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة.

الدراسات السابقة:

بما أن موضوع المناخ التنظيمي له علاقة وتأثير على جوانب مختلفة في المنظمة والعاملين فيها، فقد تناوله الباحثون من زوايا عدة وسنتعرض لعدد من النماذج من الدراسات السابقة وكالاتي:

- في دراسة قام بها (الربيعي، ١٩٩٠) هدفت إلى معرفة النمط القيادي السائد لمديري المدارس الابتدائية وما هي العلاقة بين هذا النمط والمناخ التنظيمي من

وجهة نظر المعلمين، واعتمد الباحث على استبيان أعد لهذا الغرض للإجابة على اسئلة الدراسة، حيث أظهرت النتائج ان النمط السائد لمديري هذه المدارس هو الديمقراطي وان وصف المناخ التنظيمي كان إيجابياً بشكل عام من وجهة نظر المدرسين.

- أما (Kabes, 1990) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات بين مناخ المدرسة ورضا المدرس وتراكم الخبرة المهنية والاتجاهات التطويرية في المدارس الاعدادية، وقد استخدم الباحث أداة (NASSP) وهي خاصة لقياس ملامح المناخ التنظيمي في المدرسة الإعدادية، حيث أظهرت النتائج أن المناخ في هذه المدارس بصورة عامة كان نموذجياً وأن العلاقة إيجابية بين مناخ المدارس ورضا المدرس.

- وفي دراسة أجراها (القريوتي، ١٩٩٤) لتقييم المناخ التنظيمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقد هدفت إلى التعرف على طبيعة هذا المناخ وتقييمه وكذلك معرفة العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي وكلاً من جنس هيئة التدريس حيث قام الباحث بتطوير استبانة خاصة بموضوع المناخ التنظيمي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد حصل الباحث على نتائج أهمها ان درجة تقييم المناخ كان دون الوسط من قبل أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعة الأردنية.

- وقام (الخياط، ١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى تقويم المناخ التنظيمي للأقسام العلمية في كليات جامعة الموصل، حيث اختيرت عينة مؤلفه من (٥٠) رئيس قسم علمي و(٣٠٢) تدريسي، حيث اعتمد الباحث على أداتين الأولى لمعرفة الأساليب القيادية لرؤساء الأقسام العلمية والثانية المناخ التنظيمي، وقد أظهرت الدراسة نتائج كان من أهمها أن أسلوب المشاركة هو أكثر الأساليب القيادية

شيوياً لدى رؤساء الأقسام العلمية وأن المناخ التنظيمي لجامعة الموصل كان مناخاً مغلقاً.

- وفي دراسة (الحمادي، ١٩٩٧) التي أجرتها لتقويم المناخ التنظيمي في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر التدريسين ومن أجل التعرف على طبيعة المناخ التنظيمي السائد في الجامعة تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٢١٥) تدريسياً، وقامت الباحثة ببناء أداة مؤلفة من (٤٧) فقرة موزعة على خمسة مجالات وبما يلائم البيئة التربوية العراقية. ومن أهم النتائج التي حصلت عليها الباحثة أن المناخ التنظيمي كان ضعيفاً في مجال القيادة الإدارية دون المجالات الأخرى.

- وأجرى (السامرائي، ١٩٩٩) دراسة هدفها الكشف عن المناخ التنظيمي السائد في الأقسام الدراسية في جامعة بغداد من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية في هذه الأقسام، حيث قام الباحث باستخدام أداة خاصة بالمناخ التنظيمي وتطويرها بما يتلائم مع البيئة التربوية العراقية. ومن أهم النتائج التي حصل عليها الباحث أن المستوى الوسط الأكثر شيوعاً ثم المستوى الضعيف لابعاد المناخ التنظيمي وأن أفضل مجال هو مجال الالتزام.

- وقامت (الجبوري) في العام (٢٠٠٠) بدراسة خاصة لمعرفة المناخ التنظيمي السائد في الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المناخ التنظيمي السائد في جامعة القادسية وكذلك معرفة الفروق بين أعضاء الهيئات التدريسية في الأقسام العلمية والإنسانية من حيث نظرهم إلى المناخ التنظيمي. استخدمت الباحثة أداة تم تطويرها واستخدمت من قبل السامرائي (١٩٩٩) وهي من أعداد المركز العربي للتطوير الإداري حيث تكونت عينة البحث من (١٠٦) تدريسياً. ومن أهم النتائج التي تحققت في هذه الدراسة أن المناخ التنظيمي كان بمستوى جيد في جامعة القادسية.

إجراءات البحث:

وقد أتبع الباحث الخطوات الآتية:

أولاً- مجتمع البحث : لقد تألف مجتمع البحث للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ من (١١٤٣) مديراً و(٩٤٣) مديرة وهو ما مجموعة (٢٠٨٦) من الذين يتولون إدارة المدارس الابتدائية في محافظة بغداد وموزعين على المديريات العامة للتربية في جانبي الكرخ والرصافة، وكما موضح في الجدول (١)

الجدول (١) يمثل مجتمع البحث

المديرية	ذكور	إناث	المجموع
الكرخ الأولى	١٠٨	١١٤	٢٢٢
الكرخ الثانية	٢٤٩	١٩٤	٤٤٣
الكرخ الثالثة	١١٥	١١٧	٢٣٢
المجموع	٤٧٢	٤٢٥	٨٩٧
الرصافة الأولى	٢٧٤	٢١٩	٤٩٣
الرصافة الثانية	٢٠٣	٢٠٤	٤٠٧
الرصافة الثالثة	١٩٤	٩٥	٢٨٩
المجموع	٦٧١	٥١٨	١١٨٩
المجموع الكلي	١١٤٣	٩٤٣	٢٠٨٦

ثانياً- عينة البحث : لقد توصل البحث إلى عينة مؤلفة من (٢١٢) مديراً ومديرة، وهي بذلك تشكل ما نسبته (١٠%) إلى مجتمع البحث الأصلي، وهي تعد كافية ومقبولة لحجم مجتمع البحث الحالي، إذ ان هذه النسبة تعد مقبولة وكافية لمجتمع يتألف من آلاف عدة (Bron, 1981, P.170)

وقد راعى الباحث فيها التوزيع الجغرافي للعينة وحسب المديريات العامة لها في محافظة بغداد (الكرخ، الرصافة)، إذ يمكن القول انها غطت جميع المناطق الجغرافية في بغداد.

وقد تمثلت العينة من المدرء وعددهم (١١٧) مديراً وهم بنسبة (٥٥%) من مجموع أفراد العينة، وتألقت عينة المديرات من (٩٥) مديرة وهن بنسبة (٤٥%) إلى مجموع أفراد العينة، وكما موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢) يوضح أعداد عينة البحث والنسبة المئوية لها

النسبة المئوية	العدد	الجنس
٥٥%	١١٧	ذكور
٤٥%	٩٥	إناث
١٠٠%	٢١٢	المجموع

ثالثاً- أداة البحث : تم اعتماد أداة جاهزة للبحث خاصة لقياس المناخ التنظيمي (Organizational Climate Description) (O.C.D.Q) Questionnaire وان هذه الأداة معدة من قبل المركز العربي للتطوير الإداري الذي مقره في بيروت. وتتكون الأداة من (٣٣) فقرة موزعة على مجالات ستة تمثل مستوى المناخ التنظيمي في المؤسسات التربوية وهي:

- ١- الوضوح وله خمس فقرات : هي ١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥.
- ٢- الالتزام وله ستة فقرات هي: ٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣١.
- ٣- المعايير وله خمس فقرات هي : ٣، ٩، ١٥، ٢١، ٣٠.
- ٤- المسؤولية وله خمس فقرات هي : ٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٧.
- ٥- التقدير وله ست فقرات هي : ٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٨، ٣٢.

٦- العمل الجماعي وله ست فقرات هي: ٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٢٩، ٣٣.
وأن لهذه الفقرات أربع مستويات للإجابة تبدأ وعلى التوالي (أوافق تماماً، أميل إلى الموافقة، أميل لعدم الموافقة، لا أوافق إطلاقاً) وما على المجيب سوى وضع علاقة () أمام المستوى الذي يراه مناسباً، وقد أعطيت لهذه المستويات أربع درجات متدرجة وهي (٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الإيجابية وتنعكس كذلك سلباً على الفقرات السلبية ملحق رقم (١).

رابعاً- **صدق الأداة** : يعد الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي يجب أن تتوفر في الاختبارات والمقاييس (Ebel, 1972, P.435) ولأنه مؤشر على قدرة المقياس في مقياس ما أعد من أجله. (Harrison, 1983, P.11)
ويعد الصدق الظاهري أحد أنواع الصدق التي يستخرج عن طريق عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها وإمكاناتها لقياس الخاصية المراد قياسها.

(Allen and Yen,1979, P.96)

وبما أن الأداة سبق وأن قام (السامرائي، ١٩٩٩) في دراسته المشار إليها باستخراج الصدق الظاهري لها وكذلك في دراسة (الجبوري، ٢٠٠٠) زيادة في الأطمئنان على عامل الصدق للأداة، وحيث أنها عرضت عن عدد من الخبراء والمعنيين بالشأن التربوي والتعليمي ومدى ملائمتها للبيئة التربوية العراقية وكذلك الأخذ بملاحظاتهم وآراءهم من الناحية اللغوية ووضوح الفقرات فيها فقد أرتأى الباحث الاكتفاء بذلك وأن الأداة صالحة لقياس المناخ التنظيمي المدرسي وإمكانيتها في وصف هذا المناخ وحسب المجالات التي تضمنتها الأداة، وبذلك يمكن الأطمئنان بأن الأداة تتمتع بخاصية الصدق.

خامساً- الثبات : يعد الثبات من الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس لأنه يشير إلى الدرجة العالية من الدقة والاتقان والاتساق فيما يزود به من بيانات عن سلوك المفحوص. (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٢، ص ٣٧)

وهناك عدة طرق وأساليب لحساب الثبات لأداة البحث، وقد اعتمد الباحث طريق الاختبار وإعادةته والذي يهدف إلى الكشف عن الاستمرار في النتائج عبر الزمن. (محمد، ١٩٦٧، ص ٢٤٢)

وقد استخدم الباحث هذا الأسلوب على عينة مؤلفه من (٢٠) مديراً ومديرة من خارج عينة البحث. وقد روعي فيها العدالة من حيث الجنس والتوزيع الجغرافي للمناطق وبفارق زمني مقداره أسبوعين وبعد جمع الإجابات وتبويبها، فقد بلغ معامل الثبات بين نتائج التطبيقين للأداة (٨٧%) ويعد هذا المعامل قوياً ويؤكد على ثبات الأداة واستقرارها.

سادساً- أسلوب تفريغ الإجابات : تم تفريغ إجابات المديرين والمديرات للمدارس الابتدائية كل حسب إجابته، حيث تم تفريغ كل استمارة لوحدها، وهي التي تمثل الرأي الخاص بمدير أو مديرة المدرسة عن طبيعة المناخ التنظيمي السائد في مدرسته، ثم تجمع الدرجات التي احرزت في كل مجال من مجالات الأداة الستة وثم لمجموع أفراد العينة لأجل استخراج المعدل العام لها، الذي يعد بمثابة المؤشر على نوعية المناخ التنظيمي السائد في المدارس الابتدائية في محافظة بغداد، إذ ان المعدل العام كلما كان مرتفعاً دل على وجود مناخ تنظيمي جيد وسليم وكلما هبط دون المعدل العام كان مؤشراً على سوء ذلك المناخ وقصوره وعدم تقبله من قبل المديرين والمديرات في هذه المدارس.

عرض النتائج وتحليلها:

يتضح من لوحة تسجيل النتائج (شكل رقم ١) النقاط الآتية:

- تراوحت درجات الأبعاد الستة الخاصة بالمناخ التنظيمية بين حدٍ أعلى مقدار (١٦,٥) وحدٍ أدنى مقداره (١٠,٥) وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (٥٢,٥) % - (٦٩) %.

- أن أعلى درجة سجلت لابعاد المناخ التنظيمي هي لصالح بُعد (العمل الجماعي)، إذ أنه نال درجة مقدارها (١٦,٥) من أصل (٢٤) درجة، أي بنسبة مئوية مقدارها (٦٩%) وهي بذلك يقع ضمن المستوى المتوسط.
- أن المعدل العام لابعاد المناخ التنظيمي كان بدرجة مقدارها (١٤,٥) أي بنسبة مئوية مقدارها (٦٠,٥%) وهو بذلك يقع ضمن المستوى المتوسط الواطئ.

- تراوحت الأبعاد الثلاثة (الوضوح، المسؤولية، التقدير) ما بين درجة (١٠,٥-١٣,٨) وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (٥٢,٥%-٥٨%) وهي بذلك تقع ضمن المستوى المقبول. أما الأبعاد الثلاثة الأخرى (الالتزام، المعايير، العمل الجماعي) فقد تراوحت درجاتها ما بين (١٦,٥-١٣,٢) وبنسبة مئوية ما بين (٦٠%-٦٩%) وهي بذلك تقع ضمن المستوى المتوسط وتأسيساً على ما تقدم من نتائج فأن هذه المعدلات لم تظهر لنا وجود مناخ تنظيمي عالي يسود جو هذه المدارس الابتدائية. بل على العكس نرى أن المعدلات تشير إلى المستوى المتوسط أو دونه إلى المستوى المقبول، إذ ان مثل هذه المؤسسات التي يسودها الجو الإنساني لابد وأن تتسم بالعلاقات الإنسانية الجيدة التي تتجسد فيها هذه الأبعاد الخاصة بهذا المناخ والذي بدوره يشجع على الإنتاجية العلمية فيها.

فعليه يمكن القول بأنه لابد من إعادة النظر في السياسات والممارسات ووضع الأهداف في هذه المدارس وكذلك اشراك العاملين فيها من معلمين ومدراء ومعاونين في تحمل المسؤولية والمشاركة في صنع القرارات واعطاء المكانة والتقدير إلى المهنة التي يزاولها عضو هيئة التدريس وسمو الرسالة التي يحملها على عاتقه.

كذلك لابد من اعطاء أهمية وقدر أكبر إلى مبدأ الالتزام الحقيقي في العمل داخل هذه المؤسسات وشيوع روح العمل الجماعي فيها، باعتبارها وحدة متكاملة

ومنظومة متفاعلة في ادائها بعيداً عن قضاء العمل اليومي باعتباره فرضاً يومياً لابد من إنجازه بأي صورة كانت، أو بعيداً عن مبدأ الفردية في العمل وعدم المسؤولية واللامبالاة وممارسة النقد واللوم دون اعطاء قدرٍ للمشاركة في حل المشكلات ووضع المعايير الصحيحة التي تساهم في تحقيق أهداف هذه المدارس.

ولابد من الإشارة أيضاً إلى أن مدرء هذه المدارس لابد وان يتم اختيارهم بصورة أكثر دقة وكفاءة ومسؤولية وان يكون لديهم مجموعة من المهارات التي تؤهلهم لقيادة هذه المؤسسات الحيوية كالعلاقات الإنسانية وروح العمل الجماعي ووضوح الأهداف والسياسات وكذلك امتلاكهم للسلوكيات الإدارية التي تشجع على الالتفاف حوله خدمة لأهداف المدرسة.

وأخيراً لابد من الاهتمام بموضوع المناخ التنظيمي ودراسته بين الحين والآخر لضمان نجاح وسير العمل بصورة صحيحة وذلك من خلال الدراسات والبحوث التي تعنى بذلك وبمجالاتٍ جديدة ولعينات مختلفة وأكثر اتساعاً.

الاستنتاجات:

- أن مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الابتدائية كان بمستوى دون الوسط بصورة عامة.
- ان المدرء والمديرات في إدارات هذه المدارس لا يدركون طبيعة وتشخيص المناخ التنظيمي بدقة.

- أن عدم وضوح السياسات والأهداف لهذه المدارس وكذلك السلوكيات الإدارية المتبعة للمدراء أدت إلى الابتعاد عن تحمل المسؤولية وضعف المكانة والتقدير للعاملين في هذه المؤسسات.
- لعل وراء تدني النتائج هذه ما مر به البلد في الظروف الأخيرة وما جلبته من تبعات نتيجة للتغيرات في الحكم والاحتلال والتي أدت بالعاملين (مدراء ومعلمين) ان ينظروا إلى قضاء عملهم اليومي بأي طريقة وإلى عدم تحمل المسؤولية والالتزام الجاد وغياب روح العمل الجماعي وعدم وضوح معايير العمل.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يضع عدداً من التوصيات والمقترحات كالآتي:

التوصيات:

- قيام الإدارات العليا في المديريات العامة للتربية بوضع السبل والأساليب التي تساعد على تحسين أسلوب المدراء لهذه المدارس ومن خلال وضوح الأهداف وتنوعها.
- مبادرة إدارات المدارس الابتدائية بإشراك أعضاء الهيئات التدريسية في وضع الخطط والأهداف والمشاركة الفعالة في صنع القرارات لإشعارهم بالمكانة والتقدير وتحمل المسؤولية وتنمية روح العمل الجماعي.
- قيام الإدارات العليا وإدارات المدارس بالتعرف على اتجاهات واحتياجات المعلمين والعاملين عن طريق الدراسات والبحوث لتشخيص المشكلات والأوضاع وبشكل علمي مدروس للوصول إلى مناخاتٍ أفضل.
- تبني نظام حوافز ومكافآت وأرباح في العمل لهذه المؤسسات والتي من شأنها ان تشجع أعضاء الهيئات التدريسية على الإبداع والإنجاز والابتكار.

المقترحات:

- إجراء دراسة مقارنة بين المناخ التنظيمي للمدارس الابتدائية ومستويات تعليمية أخرى كالمدارس المتوسطة أو الثانوية.
- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين المناخ التنظيمي ومجالات أخرى كالإنتاجية العلمية للهيئات التدريسية أو التحصيل الدراسي للطلبة.
- إجراء دراسة لمعرفة المناخ التنظيمي للمدارس الابتدائية ومدى تأثير جوانب أخرى حجم المنظمة، أو التخصص العلمي أو سنوات الخدمة وغيرها.

المصادر:

المصادر العربية:

- ١- أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٨٢) التقويم النفسي، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة- مصر.
- ٢- الجبوري، وداد مهدي (٢٠٠٠) المناخ التنظيمي السائد في الأقسام العلمية في كليات جامعة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- ٣- الجزراوي، إبراهيم المدهون (١٩٩٥) تحليل السلوك التنظيمي سيكولوجياً وإدارياً للعاملين والجمهور، ط١، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان- الأردن.

- ٤- الحبيشي، عادل محمود، وماهر فاضل القيسي (١٩٩٩) تقويم عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام في مدينة عدن، دار جامعة عدن للطباعة، السنة السابعة، تموز.
- ٥- الحمداني، عاتكة عبد الله (١٩٩٧) تقويم المناخ التنظيمي في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر التدريسيين، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، الجامعة المصستنصرية.
- ٦- الخطيب، رداح (١٩٩٠) المناخ التنظيمي في المدارس ، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ٧- الخياط، أسماء عبد الرحيم (١٩٩٥) تقويم المناخ التنظيمي لأقسام كليات جامعة الموصل في ضوء أساليب القيادة فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، كلية التربية.
- ٨- الدقس، محمد و خليل عليان (١٩٩١) تقييم المناخ التنظيمي لشركة مناجم الفوسفات الأردنية(دراسة ميدانية) في منجم الحسا، مجلة دراسات، مج ١٨، عدد ١، الأردن-عمان.
- ٩- الذنبيات، محمد محمود (١٩٩٩) المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين في أجهزة الرقابة المالية والإدارية، دراسات العلوم الإدارية، مج ٢٦، العدد ١، رمضان ١٤١٩هـ.
- ١٠- الربيعي ، بدران محمود (١٩٩٠) النمط القيادي لمديري المدارس الابتدائية وعلاقته بالمناخ التنظيمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد.
- ١١- السالم، مؤيد سعيد (١٩٨١) المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، المجلة العربية للإدارة ، العدد ١١-أ، عمان، الأردن.

١٢- السامرائي، مهدي صالح(١٩٩٩) الكشف عن المناخ التنظيمي السائد في الأقسام الدراسية بجامعة بغداد، مجلة كلية التربية- الجامعة المستنصرية، العدد/٢.

١٣- سلامة، طنash (١٩٩٠) الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية، دراسات الجامعة الأردنية، مج١٧، العدد، ١٣، عمان-الأردن.

١٤- الشطب، نجلاء أحمد (١٩٨٩) القيادة التربوية في فكر الرئيس صدام حسين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد/١٣، السنة الخامسة عشر.

١٥- الصرايرة، محمد عايش(١٩٩٥) الاتصال التنظيمي أطار نظري، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج١١، العدد/٣.

١٦- طعمانة، محمد (١٩٩٦) أثر وحدات التطوير الإداري في المناخ التنظيمي السائد في القطاع العام في الأردن، دراسات العلوم الإدارية، مج٢٣، العدد/٢.

١٧- العنزي، سعد والملا عبد الرحمن(١٩٩٧) نوعية حياة العمل كمؤشر لتخمين الحالة الصحية في المنظمات المعرفية الخاصة، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية، مج٤، العدد/١٢، دالر الكتب للطباعة والنشر، بغداد-العراق.

١٨- العواملة، نائل(١٩٩٤) مظاهر الإدارة الحديثة في المؤسسات الأردنية- دراسة ميدانية في القطاعين العام والخاص، دراسات، مج٢٢، العدد/١، رمضان ١٤٢٥هـ.

١٩- فرحان، رشيد حامد(١٩٨٢) تقويم تجربة المشرف المقيم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، دار الرشيد للطباعة، بغداد-العراق.

- ٢٠- فيصل، فخري مراد (١٩٨٣) ، الإدارة الأسس والنظريات والوظائف، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن-عمان.
- ٢١- القريوتي، محمد قاسم (١٩٨٩) السلوك التنظيمي دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في التنظيمات الإدارية، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- ٢٢- القريوتي، محمد قاسم (١٩٩٤) تقييم المناخ التنظيمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مؤتة للبحوث والدراسات، مج ٩، العدد ٥، الأردن.
- ٢٣- كامل، بربر (١٩٩٧) إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، ط ١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان.
- ٢٤- كيث، ديفيز (١٩٧٤) السلوك الإنساني في العمل (دراسة العلاقات الإنسانية والسلوك، ترجمة سيد عبد الحميد مرسي ومحمد خليل خليل، دار النهضة للطبع والنشر، مصر - القاهرة.
- ٢٥- محمد، حرب (١٩٩٨) الإدارة الجامعية، ط ١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
- ٢٦- محمد، حربي حسن (١٩٨٩) علم المنظمة مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد - العراق.
- ٢٧- محمد، سعيد عبد الفتاح (١٩٩٠) الإدارة العامة، ط ٥، الدار الجامعية للنشر، الإسكندرية-مصر.
- ٢٨- محمد، شهاب (١٩٨٢) السلوك الإنساني في التنظيم، ط ٤، مؤسسة روزاليوسف للطبع، مصر - القاهرة.
- ٢٩- محمد، عبد السلام أحمد (١٩٦٧) القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة، مصر - القاهرة.

- ٣٠- منصور، حسين ومحمد، مصطفى (١٩٧٦) سيكولوجيا الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، مكتبة غريب للطبع، مصر - القاهرة.
- ٣١- النبهان، موسى (١٩٩٥) دراسة تحليلية لواقع البيئة التربوية للمدارس الثانوية في جنوب الأردن، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، مج ١١، العدد ١، جامعة مؤتة، الأردن.
- ٣٢- نعمة، عباس وآخرون (١٩٩٦) الالتزام التنظيمي وفاعلية المنظمة، دراسة مقارنة بين الكليات العلمية والإنسانية في جامعة بغداد، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣١، شعبان ١٤١٦هـ.

المصادر الأجنبية:

- 33- Allen, MJ and Yen , W.N (1979) International to Measurement Theory, Monet reyeali Books Cole.
- 34- Ansari M.A (1980) Organizational Climate Homogeneity Within and Heter Ogeneity Between Organizations , Journal of Social Economic Studies , Vol.(35), No(4).
- 35- Awal Deepa(1981) Organizational Cilnal A study in Construct Vadation Dissertation, Columbia University.
- 36- Brog. W(1981) Appling Education Research A Practical Guide For Teacher , New York.
- 37- Ebel R.L (1972) Essentials of Educational Measurement , Englewood Cliffs, Prenlice- Hall, Inc, New Jersey.
- 38- Harrison , A.(1983) A language Testing Hand Book, The Macmillan Press , London.
- 39- Kapes, Sharon Ecraig (1990) The Relation Ships Among Teacher Satisfaction, School Organizational Climet, Diss Abstract International , Vol(50), No(11).

- 40- Slocim J.W and D Hellvoegel (1974) Measures Research and Contingencies Academy of Management Journal , Vol.(17) No(2).
- 41- Willaim Scot, (1979) Organization Theory Structured and Behavioral , New York , Macmillan.

شكل رقم (١)
لوحة تسجيل الدرجات لقياس المناخ التنظيمي

أوافق تماماً	أميل إلى الموافقة	أميل لعدم الموافقة	لا أوافق إطلاقاً	رقم العبارة	رضي	الالتزام	المعايير	المسؤولية	التقدير	العمل الجماعي
٤	٣	٢	١	١	٢,٢					
٤	٣	٢	١	٢		٢,٤				
٤	٣	٢	١	٣			٢,٤			
١	٢	٣	٤	٤				١,٩		
١	٢	٣	٤	٥					١,٩	
٤	٣	٢	١	٦						٣,٠٠
٤	٣	٢	١	٧	١,٩					
٤	٣	٢	١	٨		٣,٠٠				
٤	٣	٢	١	٩			٢,٦			
٤	٣	٢	١	١٠				٢,٧		
٤	٣	٢	١	١١					٢,٠٠	
١	٢	٣	٤	١٢						٢,٩
١	٢	٣	٤	١٣	٣,٠٠					

المناخ التنظيمي السائد بالمدارس الابتدائية في محافظة بغداد.....د.علاء حاكم محسن

أوافق تماماً	أميل إلى الموافقة	أميل لعدم الموافقة	لا أوافق إطلاقاً	رقم العبارة	الوصف	اللائحة	المعلم	المسؤولية	التقدير	العمل الجماعي
٤	٣	٢	١	١٤		٣,٠٠				
١	٢	٣	٤	١٥			٢,٣			
٤	٣	٢	١	١٦				٢,٠٠		
٤	٣	٢	١	١٧					٣,٠٠	
١	٢	٣	٤	١٨						٣,٠٠
١	٢	٣	٤	١٩	٢,٣					
٤	٣	٢	١	٢٠		٢,٢				
٤	٣	٢	١	٢١			٣,٠٠			
٤	٣	٢	١	٢٢				٢,٢		
٤	٣	٢	١	٢٣					٢,١	
٤	٣	٢	١	٢٤						٢,٧
٤	٣	٢	١	٢٥	٢,٢					
٤	٣	٢	١	٢٦		١,٨				
٤	٣	٢	١	٢٧				١,٧		
٤	٣	٢	١	٢٨					١,٨	
٤	٣	٢	١	٢٩						٣,٠٠
١	٣	٢	١	٣٠			٢,٩			
١	٣	٢	١	٣١		١,٩				
١	٣	٢	١	٣٢					٣,٠٠	
١	٣	٢	١	٣٣						١,٩
المجموع النهائي						١١,٦	١٤,٣	١٣,٢	١٠,٥	١٦,٥
الحدود العليا للدرجات						٢٠	٢٤	٢٠	٢٠	٢٤
النسبة المئوية						%٥٨	%٦٠	%٦٦	%٥٢,٥	%٥٧,٥

ملحق رقم (١)
يمثل الأداة الخاصة بالمناخ التنظيمي

ت	العبارة	أوافق تماماً	أميل إلى الموافقة	أميل لعدم الموافقة	لا أوافق إطلاقاً
١	إن المهام الموكلة إلى الجماعة التي أعمل معها محددة بوضوح ومرتبطة ترتيباً منطقياً				
٢	أني أشارك في تحديد أهداف الأداء للعمل الذي أقوم به وأفهم الصلة بين تلك الأهداف والأهداف العامة للمدرسة				
٣	توجد في مدرستنا معايير أداء عالية وطموحة				
٤	في مدرستنا، لا نعتمد كثيراً على الحكم والتقدير الفردي لكل شيء تقريباً يراجع أكثر من مرة				
٥	إذا ارتكب خطأ ما في المجموعة، فإن اللوم والنقد الذي يوجه إليك يزيد كثيراً عن القدر المناسب لذلك الخطأ				
٦	إن العاملين يتباهون ويتفاخرون بانتمائهم للمدرسة				
٧	لقد وضحت لنا سياسة المدرسة إيضاحاً كافياً				
٨	إن النتائج التي يتوقع مني أن أحققها في عملي هي نتائج واقعية				
٩	هناك في جماعتنا إلاح مستمر يدفعنا دائماً إلى تطوير وتحسين أدائنا الفردي والجماعي				

ت	العبارة	أوافق تماماً	أميل إلى الموافقة	أميل لعدم الموافقة	لا أوافق إطلاقاً
١٠	تؤكد إدارة المدرسة أن كل فرد في الجماعة ينبغي أن يتحمل قدراً من المسؤولية الشخصية في حل مشاكل العمل اليومية				
١١	تقوم إدارة المدرسة صاحب الأداء المتميز والثناء عليه				
١٢	إن أعضاء جماعتنا هذه لا يعاون بعضهم بعضاً في حل المشاكل الناشئة عن العمل				
١٣	إن الأمور مضطربة وسيئة التنظيم تماماً في مدرستي				
١٤	يظهر التدريسيون في المدرسة التزاماً قوياً تجاه تحقيق الأداء المستهدف				
١٥	في مدرستي لم يوضح لنا أبداً معنى الأداء الجيد المتوقع منا				
١٦	في مدرستي لا تتبع الإدارة المراجعة والتدقيق وراءنا فإذا اعتقدت أنك تسير على الطريق السليم فامض في طريقك للأمام				
١٧	في مدرستي تقوم إدارة المدرسة بتوجيه الثناء وإظهار التقدير للأشخاص الذين يحققون إنجازاً طيباً				
١٨	يتصف المعلمون في المدرسة بالفتور والتباعد عن بعضهم البعض				
١٩	أحياناً تتأثر إنتاجيتنا تأثيراً سيئاً بسبب الافتقار إلى التخطيط الجيد				
٢٠	يتم تقييم الأداء للمدرسة وفقاً لأهداف				

ت	العبارة	أوافق تماماً	أميل إلى الموافقة	أميل لعدم الموافقة	لا أوافق إطلاقاً
	حصلت الموافقة عليها				
٢١	إنَّ إدارة المدرسة تتعاون معنا في وضع أهداف طموحة للمجموعة				
٢٢	إنَّ إدارة المدرسة تشجعنا وتساعدنا على التوصل إلى أفكار جديدة ومبتكرة				
٢٣	في المدرسة نحصل على مكافآت عادلة تتناسب مع درجة إجادتنا لأداء الأعمال				
٢٤	أشعر أنني عضو في فريق يؤدي وظيفته بشكل جيد				
٢٥	إنَّ كل عضو في المدرسة يدرك المقصود بالأداء الجيد لوظيفته				
٢٦	باعتباري عضواً في المدرسة، أتيحت لي الفرصة للإسهام في تحديد أهداف الأداء الخاصة بوظيفتي				
٢٧	إنَّ إدارة المدرسة تشجع العاملين على اتخاذ القرارات عندما يقتضي الأمر اتخاذ قرار فوري وعاجل				
٢٨	تزيد المكافآت التي نفوز بها والتشجيع الذي نحظى به عند تحقيق أداء متميز وفعال عما نلقاه من محاسبة أو انتقاد عند الأداء الضعيف				
٢٩	إنَّ الاحترام يسود العلاقة بين إدارة المدرسة والعاملين معها				
٣٠	إنَّ إدارة المدرسة لا تؤكد ولا تصر على				

ت	العبارة	أوافق تماماً	أميل إلى الموافقة	أميل لعدم الموافقة	لا أوافق إطلاقاً
	ضرورة تحسين أداة الأفراد العاملين				
٣١	نادراً ما تتاح لي الفرص الكافية لاستعراض ومراجعة ما أوديه من عمل مع مديري				
٣٢	إنّ عملي لا يتيح فرصة كافية لإنجاز أهداف الأداء المحددة				
٣٣	بقدر ما أعلم، لا يوجد لدى العاملين ولاءً شديداً للمدرسة				

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد

د. عبد الحسين رزوقي الجبوري
م.م زينب شنان رهيف الحصونة

أن مشكلة البحث تنطلق من الكشف عن الأساليب المعرفية المميزة لطلبة الجامعة، وذلك لأن الفروق في الأساليب المعرفية التي يتبعها الطالب الجامعي غير معلومة لنا فأنا الكشف عنها سوف يجيب على مجموعة من التساؤلات منها:- هل أن الطلبة يتعاملون على وفق أسلوب معرفي واحد؟ وهل أن الطلاب تختلف أساليبهم المعرفية عن الطالبات؟ وهل إن نوع الدراسة علمي، إنساني لها أثر في تلك الأساليب؟ هذه التساؤلات تحاول الدراسة الإجابة عنها، وإذا تجاهل الأستاذ الجامعي تلك الفروق سوف يعامل طلبته معاملة واحدة، ومن المسلم به أن الأستاذ الجامعي يدرك أن هناك فروقا في الأساليب المعرفية التي يتبعها الطلبة ولكن هذا الإدراك يبينه على ملاحظات في أثناء تدريسه لهم، ولكن حينما يستعمل القياس الموضوعي فإن نتائج القياس سوف تجعل الأستاذ الجامعي يؤدي مهماته التربوية على وفق تلك الأساليب.

لذا يمكن صياغة مشكلة البحث فيما يتعلق

أهمية البحث :- (The Significance of Research)

تعد الأساليب المعرفية من الموضوعات الهامة التي تحظى باهتمام المختصين في مجال علم النفس المعرفي؛ لأنها تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها (سليم، ٢٠٠٩، ص: ٧٠). ولقد دخل

مفهوم الأساليب المعرفية إلى مجال علم النفس المعرفي على وجه الخصوص بعد الحرب العالمية الثانية كنتيجة لتراكم البحوث النفسية في مجال الفروق الفردية والتمايز النفسي إذ أظهرت نتائج الدراسات وجود فروق بين الأفراد في طريقة تناول المعلومات ومعالجتها وأن مثل هذه الفروق ترتبط بالجوانب الشخصية إلى حد ما (الزغلول، ٢٠٠٣، ص: ٨٤). وعلى هذا تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية بوصفها أبعاداً مهمة داخل المجال المعرفي وميزة مهمة داخل مجال الشخصية إذ يؤدي الأسلوب المعرفي للفرد دوراً في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله من كونه الطريقة الشخصية التي يستعملها الأفراد أثناء عملية التعلم، ومن ثم يشير الأسلوب المعرفي نموذجاً ناشئاً أو إستراتيجية مفضلة لتجهيز المعلومات. (فريد، ١٩٨٦:)

ويؤكد ذلك وتكن (Witkin) عام 1977 إذ يرى إن كلمة أسلوب (Style) تعني بعداً ذا صفة خاصة أو طريقة مميزة تواكب سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، وتشير الأساليب المعرفية إلى طريقة الفرد في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في الفهم والتذكر كما أنها ترتبط بالحكم على الأشياء وحل المشكلات فتوضح أن التعامل مع المعلومات يعتمد على صيغ عديدة منها تصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وتخزينها واستدعائها عند الضرورة، لذلك فإن هذه المجموعة من العمليات التي يمارسها الفرد من خلال مواقفه التعليمية أو تفاعله اليومي تسهم بدور واضح في النمو العقلي من ناحية، وتوسيع مدارك الفرد ومهاراته المعرفية من ناحية أخرى (شريف، ١٩٨١، ص: ١٢١-١٣٨). ويرى ميسك (Messick, 1976) إن كل فرد له طرائقه المفضلة في تنظيم ما يراه ويتذكره ويفكر فيه و أن الفروق الفردية الثابتة في هذه الطرائق لتنظيم

وتجهيز المعلومات والخبرات تعرف بالأساليب المعرفية وهذه الأساليب تتعلق بحالة أو شكل المعرفة وليس بمحتوى هذه المعرفة أو مستوى المهارة في الأداء المعرفي ويمكن تصور هذه الأساليب على أنها اتجاهات واستراتيجيات مفضلة ومعتادة تحدد النموذج النمطي للفرد في الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات ومن ثم تعبر الأساليب المعرفية عادات (Habits) لتجهيز وتنظيم المعلومات أي أنها الطرائق المميزة للفرد في فهم البيئة وتفسيرها والاستجابة لها.

ونظرا لأهمية الأساليب المعرفية فقد ظهر العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الأساليب المعرفية وقد اهتمت هذه الدراسات بدراسة الفروق الفردية في الإدراك، وتحت المستوى العتبي للإدراك (Subliminal Perception) واختلاف الدفاعات الإدراكية (Perceptual Defense)، الأمر الذي كان له دور كبير في ظهور عدد وفير من الأبحاث التي تناولت الأساليب المعرفية (Cognitive Controls) بواسطة مجموعة منجر (Menger-Group) التي نظرت للأساليب المعرفية على أنها أنماط من الضوابط المعرفية التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد (بدري علام، ١٩٨٥، جمال محمد علي، ١٩٨٧).

وإذا كانت الأساليب المعرفية تمثل تقضيات الفرد المعرفية أو أشكال الأداء المفضلة للأفراد في تصور وتنظيم المثيرات المحيطة به فإن أسلوب المجازفة - الحذر يعد من الأساليب المهمة إذ يستعمل بدقة في توافق الأفراد والتفاعل بينهم (Kaase, 1994, P:29).

وقد ظهر أسلوب التركيز - السطحية من خلال أعمال سكلسنجر (Schlesinger, 1954) وعرفه بأنه المحافظة على السلوك

الضيق. كما تم تعريفه من قبل (الشرقاوي لعام ١٩٨٩) وهو تباين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه إذ يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد من عناصر المجال في حين يتميز البعض الآخر من الأفراد بالفحص الواسع لعدد كبير من عناصر المجال. أما في مجال علاقة الأساليب المعرفية بسمات الشخصية هناك الكثير من الدراسات التي تشير بوجود هذه العلاقة وذلك لأهمية دراسة الشخصية ومعرفة سماتها فدراسة الشخصية تعد المصدر الرئيس لمعرفة مظاهر السلوك البشري لأن موضوع الشخصية لا يقتصر على البحث فيما نحن عليه وإنما فيما يجب أن تكون عليه ويتفق أغلب علماء النفس على أن الشخصية من أعقد الظواهر التي تعرض لها علم النفس لدراستها حتى الآن (طه، ١٩٨٧، ص: ٩١) لأن الإنسان أعقد ما في الكون.

وتأسيساً على ذلك يأتي البحث الحالي كمحاولة متواضعة للتعرف على طبيعة الفروق في الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) مع لدى طلبة الجامعة لغرض دراستها بغية الاستفادة منها خدمة للصالح العام وإضافة علمية للرصيد المعرفي وتطبيقاته العملية والاجتماعية. ومما تقدم فأن إجراء العديد من البحوث على طلبة الجامعة سوف يسهم في التعرف على طبيعة الشباب الجامعي ومحاولة تذليل الصعوبات التي تواجههم لاسيما أن الشباب الجمعي هم قاب قوسين أو أدنى من الالتحاق بسوق العمل فإن الاهتمام بهم في أثناء دراستهم الجامعية بلا شك ستكون له آثاره الإيجابية في حياتهم العملية (الجبوري، ١٩٩٧، ص: ٣٢-٣٣).

وعليه فأن دراسة الأساليب المعرفية للطالب الجامعي والتي يمكن تحديدها في النقاط الآتية:-

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

(١) إن معرفة الأسلوب المعرفي (التركيز -السطحية) لطلبة الجامعة سوف
يبين الفروق الفردية بين الطلبة في تعاملهم المعرفي لكي تساعد الأساتذة
والقائمين على التعليم العالي على تكييف المناهج وطرائق التدريس وفق
تلك الأساليب.

(٢) إن هذه الدراسة تهدف إلى الكشف الفروق بين الأساليب المعرفية بوصفها
تمثل الجانب المعرفي في الشخصية المتمثلة بخصائص الطالب الجامعي

(٣) إن من متطلبات البحث الحالي بناء مقياس (التركيز - السطحية) الذي
يعد إغناء للبيئة العراقية في مجال أدوات القياس النفسي في الأساليب
المعرفية والذي لم يجد الباحثان مقياساً عراقياً لهذا الأسلوب.

(٤) تعد هذه الدراسة الأولى في العراق بحدود علم الباحثان لكونها تبحث في
كشف العلاقات بين متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة.

أهداف البحث :- (The Significance of Research)

يرمي البحث الحالي إلى:-

(١) بناء مقياس الأسلوب المعرفي التركيز -السطحية لطلبة الجامعة

(٢) قياس الأسلوب المعرفي (التركيز/السطحية) لدى طلبة الجامعة

٣ (التعرف على الفروق في الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) وفق
متغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني)

حدود البحث :- (The Limits of Research)

يتحدد البحث الحالي ب:-

(١) عينة من طلبة كليات جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

(٢) كلا الجنسين.

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

٣) طلبة الأقسام الصباحية في المراحل الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة،
الرابعة).

٤) التخصصات العلمية والإنسانية.

٥) متغيرات الدراسة (التركيز - السطحية)

تحديد المصطلحات :- (The Definition of Terms)

١) الأسلوب المعرفي (Cognitive Style):-

عرفه كل من:-

١) بيرى (Bieri, 1961):-

عمليات أو إستراتيجيات يتم من خلالها تحويل وترجمة المثيرات إلى
أبعاد ذات معنى (Goldstein, 1978, PP:2-3).

٢) كاكان (Kagan, 1983):-

إنها تقضيات فردية مستقرة في أنماط التفكير وتصنيف المفهومات فيما
يتعلق بالبيئة الخارجية (Robinson, 1978, P:193).

٣) وتكن (Witkin, 1967):-

أنها مجموعة خصائص تميز الفرد كلياً من حيث الوظائف العقلية
والأنشطة الإدراكية (Witkin, 1967, P:233).

٤) فيرنون (Vernon, 1973):-

هو نشاط معرفي تظهر فيه الفروق الفردية في الكيفية التي يتم بها عمل
القدرات العقلية (Vernon, 1973, P:125).

٥) كولدشتاين وبلاكمان (Goldstein & Blakman, 1978):-

هو تكوين افتراضي بين المثيرات والاستجابات وينعكس في طريقة الفرد المميزة في تنظيم إدراكاته للعالم الخارجي وفي أساليب تعاملاته في المواقف الاجتماعية المختلفة (الزغول، ٢٠٠٣، ص: ٨٦).

(٦) أبو علام (١٩٨٣):-

هو ألوان الأداء المفضلة لدى الفرد التي يستعملها ليذكر ما حوله من الاختلافات الفردية في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير.

(أبو علام وشريف، ١٩٨٣، ص: ١٠٧-١٠٨)

(٧) ميسك (Messick, 1984):-

الأساليب المعرفية هي بمثابة الفروق الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرائق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات (Information Processing) أي أنها عبارة عن طرائق متميزة أو عادات (Habits) يمارسها الأفراد في تكوين وتناول المعلومات (680 - 1984, P:675 Messick,

(٨) الشرقاوي (١٩٨٥):-

الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المختلفة مثل الإدراك والتفكير وحل المشكلات والتعلم وكذلك المتغيرات التي يتعرضون لها في المواقف السلوكية سواء كانت في المجال المعرفي أو الوجداني.

(الشرقاوي، ١٩٨٥، ص: ٨٩)

(٩) الفرماوي (١٩٩٤):-

إنها طرائق أو إستراتيجيات الفرد في استقبال المعرفة أو التفاعل معهما وإصدار الاستجابة على نحوها أي هي أسلوب الفرد الذي يرتبط بتجهيز المعلومات وتناولها.

(١٠) هيب وتاربين (Habiebo and Tarpin, 2001, P:8):-

تعبّر عن مفترق طرق في الدافعية والشخصية والتفكير وكذلك تتعلق بنوع الإستراتيجيات التي يميل الأفراد إلى تطبيقها بوجه عام عندما يواجهون موقفاً أو طريقاً مفضلاً لمعالجة المعلومات (P:8, 2001, (Habiebo and Tarpin,

(١١) غنيم (٢٠٠٢):-

إنها الفروق الفردية بين الأفراد في إستراتيجيات الأداء على المهام الإدراكية المعرفية لحل المشكلات (غنيم، ٢٠٠٢، ص:١٦٥).

(١٢) العتوم (٢٠٠٤):-

هو الفروق الفردية للنشاط المعرفي للفرد في تفكير وتخيل وإدراك وحل المشكلات واتخاذ القرارات وفي طريقة التفكير والإدراك مما يعطي للفرد نمطاً مميزاً (العتوم، ٢٠٠٤، ص:٢٩٥).

ومن خلال ما تقدم فإن الباحثان يضعان التعريف الآتي للأسلوب المعرفي.

التعريف النظري:-

(١) الأسلوب المعرفي:- (Cognitive Style)

هو مفهوم يشير إلى الفروق الفردية في الطريق أو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد كل ما يدور حولهم أو عندما يفكرون في مواجهة مختلف المواقف الحيوية.

(٢) الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية):- (Scanning –Focusing)

(١) الشرقاوي (١٩٨٩):-

وهو تباين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد من عناصر المجال في حين يتميز البعض الآخر بالفحص الواسع لعدد كبير من عناصر المجال.

(٢) العتوم (٢٠٠٤):-

وهو تباين الأفراد في درجة الانتباه وشدة فيتمييز الأفراد أصحاب أسلوب التركيز بوضوح الأهداف ودرجات عالية من تركيز الانتباه وعدم التعجل في الحل أو المعالجة المعرفية أو الاستجابة أو اتخاذ القرارات. أما أصحاب الأسلوب السطحي فيتميزون بالسرعة والنظرة السطحية للأمور وضيق الانتباه من حيث مدته وعدد المثيرات التي يتم متابعتها مما يجعل ردود أفعالهم وقراراتهم متسعة وخاطئة.

(٣) سليم (٢٠٠٨):-

وهو تباين الأفراد من حيث توجيه الانتباه والتركيز على المواقف والمثيرات التي يواجهونها ويتفاعلون معها فالأفراد ذوو أسلوب التركيز هم أكثر انتباهاً وتركيزاً على المواقف والمثيرات ولا يتعجلون في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بشأنها ويمتازون هؤلاء بالقدرة على الانتباه ريثما يتم إدراكها، في حين نجد الأفراد ذوو الأسلوب السطحي يمتازون بسرعة تفحص الموقف ووضع الفرضيات حوله فهم أقل انتباهاً للمواقف وأقل تركيزاً حيث أنهم غالباً ما يمتازون بالنظرة السطحية وأقل اهتماماً بالتفاصيل، إذ تجدهم سرعان ما يعيدون النظر مرة أخرى في المواقف عندها تفشل افتراضاتهم(سليم، ٢٠٠٨، ص:٧٣).

وفي ضوء التعريفات السابقة للأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) يمكن تحديد خصائص التركيز بالاتي:-

(١) شدة الانتباه والتركيز على المواقف والمثيرات من حولهم.

(٢) عدم التعجل في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

(٣) أسلوب يرتبط بالتفكير والإدراك.

أما خصائص السطحية فهي على العكس من ذلك:-

وفي ضوء التعريفات السابقة والإطار النظري المعتمد لميسك في هذا البحث فإن الباحثان يضعان التعريف الآتي للأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية):-

هو الطريقة التي تعكس الفروق الفردية بين الأفراد من حيث الانتباه والتركيز على المثيرات التي يواجهونها من حولهم فالأفراد الذين يمتازون بأسلوب التركيز يمتازون بالقدرة على شدة الانتباه للمواقف والمثيرات والاستمرار في الانتباه حتى يتم إدراكها من قبلهم وعدم السرعة في إصدار الأحكام والقرارات أما أصحاب الأسلوب السطحي فهم على العكس من ذلك.

أما التعريف الإجرائي للأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية):-

فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس أسلوب التركيز - السطحية الذي تم إعداده في هذا البحث.

الإطار النظري

الأساليب المعرفية المعنى والمفهوم :

يمكن النظر إلى الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد، أو يمكن تعريفها على أنها قدرات معرفية أو أنها ضوابط عقلية معرفية أو الاثنان معاً، بالإضافة إلى اعتبارها سمات تعبر عن الجوانب المزاجية في الشخصية، ويفضل المهتمون بالأساليب المعرفية بتسميتها بالأساليب العقلية بدلاً من الأساليب المعرفية لأن ذلك يتفق مع النموذج الذي وصفه كلفورد عن بنية العقل، ولأنها ترتبط بعمليات التذكر والتفكير وحل المشكلات. (الزغلول، ٢٠٠٣: ٨٤-٨٧).

يرى الشرقاوي (١٩٨١: ٦٤) أن الأساليب المعرفية بأنها الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، والتفكير، وحل المشكلات، والتعلم، وإدراك العلاقات بين العناصر أو المتغيرات التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي.

في حين ينظر شريف (١٩٨٢: ١١٢) إلى الأساليب المعرفية بأنها ألوان من الأداء المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وفي أسلوبه في تنظيم الخبرات في ذاكرته وفي أساليبه في استدعاء ما هو مختزن بالذاكرة.

ويرى كل من بييري (Barry, 1991: 2306)، تينانت (Tennant, 1988: 32)، ميسك (Messick, 1984: 61) أن الأساليب المعرفية تعد بمثابة الفروق الفردية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرائق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات Information Processing أي أنها عبارة عن طرائق متميزة أو عادات يمارسها الأفراد في تكوين وتناول

المعلومات مع الأخذ في الاعتبار أنها ليست عادات يسيرة بمفهوم نظرية التعلم التي تخضع مباشرة لمبادئ وقواعد الاكتساب والانطفاء، فهي تمثل أكثر العادات عامة للتفكير وليست ببساطة النزعة تجاه أفعال خاصة والتي أصبحت ثابتة نسبياً والية خلال الأداء المتمكن، فهي الأساس البنائي الثابت للسلوك ولفهم أعمق للأساليب المعرفية وطبيعة عملها، ويمكن إيجاز مجموعة من المفاهيم الخاصة بالأساليب المعرفية في عدد من المحاور كما يلي:-

١- الأساليب المعرفية بوصفها مظاهر للفروق الفردية:-

يرى جاردنر وآخرون (Gardener et al., 1962:2) الأساليب المعرفية بأنها مظاهر الفروق الفردية في الأنبيّة المعرفية، والتي تتوسط التعبير عن مختلف العمليات المعرفية وخاصةً عندما يواجه الفرد بمهمة تصنيف المثيرات، ويرى فيرنون (Vernon, 1973:141) أن الأسلوب المعرفي تكوين ذو مرتبة أعلى متضمن في كثير من العمليات العقلية المعرفية، ويعتبر مسئولاً عن الفروق الفردية في تناول وإدراك وحل المشكلات.

٢- الأساليب المعرفية بوصفها تجهيز المعلومات:-

يبين كوجان (Kogan, 1971:244) الأساليب المعرفية بأنها الطرائق المتميزة في الإدراك والفهم والتصنيف والتحويل واستقبال ومعالجة المعلومات، ويشير ويتروك (Wittrock, 1978:16) إلى الأسلوب المعرفي بأنه طريقة العزو الثابتة في إدراك وترميز أو تشفير المعلومات وتخزينها.

٣- الأساليب المعرفية بوصفها وظائف معرفية :-

يعرف رويس (Royce، 1973: 330) الأسلوب المعرفي بأنه خصائص كيفية ثابتة تظهر في السلوك المعرفي أو الانفعالي وأنه نظام متعدد الأبعاد لتنظيم العمليات المعرفية أو الانفعالية ويعد من المتغيرات الوسيطة في تقوية وانتعاش وتهيئة العلاقات بين السمات الانفعالية أو القدرات العقلية التي يتطلبها حل مشكلة ما. كما أن طريقة التأثير على القدرات العقلية أو السمات الانفعالية وتهيئتها وتنشيطها على حل مشكلة ما.

٤- الأساليب المعرفية بوصفها طرائق لحل المشكلات :-

ينظر كوجان (Kogan، 1971: 244) إلى الأساليب المعرفية بأنها عادات الفرد وطرائقه المتميزة في الفهم والإدراك أو أنها عادات الفرد في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتجهيز المعلومات وتقييمها والاستفادة منها، بينما يشير فورير (Fourier، 1983، P:122) بأنها طرائق الفرد المفضلة في استقبال وتجهيز المعلومات أو أنها الفروق الفردية في طرائق التعلم وطرائق حل المشكلات واتخاذ القرارات ويرى ميسك (Messick، 1976: 61) بأنها التفضيلات الفردية أو الطرائق الخاصة المفضلة في تصور وتنظيم عالم المثيرات، وهي عادات وتفضيلات لعمل واتخاذ القرارات أو أنها عادات أو تفضيلات في عمليات تجهيز المعلومات.

ومما تقدم يتضح أنها تتناول وظائف الأساليب المعرفية وطبيعتها كما أنها تميل في معظمها إلى التناسق والتكامل أكثر من التباعد والتباين وبذلك تُعدُّ الأساليب المعرفية متغيرات معرفية تعكس طرائق وتفضيلات وعادات الفرد في استقبال مثيرات البيئة الخارجية، وإدراك وتجهيز المعلومات وتخزينها واتخاذ القرارات.

٥- الخصائص والصفات المميزة للأساليب المعرفية:-

نتيجة للاهتمام المتزايد بالأساليب المعرفية والمتجلى من الكم الهائل من البحوث والدراسات التي اتخذت الأساليب المعرفية موضوعاً لها أمكن التوصل إلى عدد من الخصائص المميزة للأساليب المعرفية وهناك اتفاق شبه تام بين معظم الباحثين على تلك الخصائص.

أ) تعكس دراسة الأساليب المعرفية فروقاً بين الأفراد وليس فروقاً بين الثقافات مما يجعل عملية قياسها ممكنة وسهلة، ولذلك فإنه يتوقع أن يتوزع أفراد المجتمع بين أشكال وأنواع هذه الأساليب المختلفة، وتشير قوانين النمو إلى أن الأساليب المعرفية قابلة للتوزيع بشكل طبيعي أو اعتدالي بين أفراد المجتمع الواحد ويفسر هذا التوزيع الاعتدالي من خلال تباين العوامل المؤثرة في الأساليب المعرفية كعوامل التعلم والقدرات العامة والخاصة (البيئة والوراثة) التي يتوقع أن تنعكس على تباين توزيع الأفراد اعتدالياً على هذه الأساليب (سليم، ٢٠٠٩: ٧١-٧٢).

ب) تهتم الأساليب المعرفية بوصف أسلوب النشاط المعرفي للفرد (form) وليس بمحتوى (Content) النشاط نفسه. إذ تهتم بدراسة الفروق الفردية التي تتبلور من خلال ممارسة الفرد لنشاطه المعرفي من تفكير وتخيل وإدراك وحل مشكلات واتخاذ قرارات وهذه الفروق ليست فروقاً في الكم بين الأفراد وإنما هي فروقاً في أسلوب وطريقة التفكير والإدراك عند التعامل مع موقف معين مما يعطي الفرد نمطاً مميزاً في التفكير والإدراك (الزغلول، ٢٠٠٣: ١٠٥).

ج) تعد الأساليب المعرفية من الجوانب والأبعاد الأساسية في الشخصية حيث أنها تنظر للشخصية نظرة شمولية كلية وتساهم بشكل فعال في تفسير السلوك في مواقف الحياة المختلفة في جميع مجالات السلوك المعرفية والاجتماعية والانفعالية منطلقة في ذلك من الفكر الجشتالتي الكلي،

ودراسة الشخصية لا يمكن أن تتم بمعزل عن الأساليب المعرفية لأن السلوك الانفعالي والاجتماعي والحركي أحياناً هو امتداد للنشاط المعرفي إذ تشير الدراسات الحديثة في الذكاء الاجتماعي والانفعالي إلى ارتباط هذه السلوكيات بالسلوك المعرفي في علاقة تبادلية تفاعلية 1977 (Witkin:79).

(د) تتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبي مع مرور الزمن إذ يعني ذلك أنها تنمو وتتطور مع التقدم في العمر مما يجعلها أكثر مقاومة للتغير وأكثر ميلاً للثبات والاستقرار لأن هذا الثبات النسبي يعني أننا قادرون على التنبؤ بردود فعل الأفراد المعرفية في ضوء فهمنا لأساليبهم المعرفية خلال عمليات التعلم والإرشاد وغيرها وأن هذه الأساليب المعرفية ممكنة التعديل أو التغير من خلال تطبيق استراتيجيات موجهة ومنظمة (الشرقاوي، ١٩٨٣ : ١٢٠).

(هـ) إن قياس الأساليب المعرفية يخضع غالباً لأساليب القياس الثنائية القطب (Bipolar) بينما تخضع مقاييس القدرات إلى المقاييس أحادية القطب (Unipolar) إذ تتباين القدرات من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى ممكن. أما في الأساليب المعرفية فيتوزع الأفراد إلى ثلاث فئات تتميز الأولى بخصائص معاكسة تماماً للفئة الثالثة بينما تمتلك الفئة الوسطى سمات مشتركة من الفئتين العليا والدنيا، ومع ذلك فإنه لا يوجد قطب أفضل من الآخر أو قطب أكثر ايجابية أو سلبية من الآخر إذ أن لكل قطب ايجابياته وسلبياته.

كذلك فإنه يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية من خلال أحاديث الأفراد أو أساليب غير لفظية كالاختبارات والمقاييس المعدة لهذا الغرض والتي غالباً ما تعتمد مقاييس متحررة من الفروق الثقافية

والتعليمية ويقلل من أثر اختلاف أو تباين الثقافات المختلفة (Vernon, 1973:129).

و) ترتبط الأساليب المعرفية بعلاقات سلبية أو ايجابية مع متغيرات عديدة كالدافعية والذكاء والنجاح والأكاديمي اعتماداً على طبيعة المهمة التي يقوم بها الفرد فالأسلوب المعرفي يقترن بمستويات عالية أو منخفضة من الدافعية أو الذكاء أو التكيف مع ظروف الحياة، فمثلاً أصحاب النمط المتسرع والسطحي، والمغامر، والمعتمد هم أقل أداء وفعالية في الاستجابة أو اتخاذ القرارات من أصحاب النمط المتأنى والمرن والمتعمق والحذر. (العنوم، ٢٠٠٤ : ٢٩٥)

الأسلوب المعرفي التركيز - السطحية:- (Focusing Vs. Scanning)

ويقصد بالأسلوب المعرفي التركيز - السطحية بأنه طريقة توضح مدى الفروق القائمة بين الأفراد في درجة الانتباه وشدة فيتمييز الأفراد أصحاب نمط التركيز بوضوح الأهداف، ودرجات عالية من تركيز الانتباه، وعدم التعجل في الحل والمعالجة المعرفية، أو الاستجابة، أو اتخاذ القرارات، أما أصحاب النمط السطحي فيتميزون بالسرعة، والنظرة السطحية للأمور، وضيق الانتباه من حيث مدته وعدد المثيرات التي يتم متابعتها مما يجعل ردود فعلهم وقراراتهم متسربة، وخاطئة.

(سليم، ٢٠٠٩، ص: ٧٣)

ويتصف مصطلح التركيز مقابل السطحية والذي يشار إليه بمصطلح السيطرة المعرفية، أو الانتباه البؤري تلك الفروق بين الأفراد في معالجة المثيرات، فحين يفحص المتعلمون أحد المجالات فأنهم يسجلون، ويقارنون خصائص لفظية ومجهريه يحصلون عليها من المعلومات المتاحة وتظهر

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رفيف الحصونة

هذه الفروق هنا فيما يتعلق بكل من قوة وسعة الانتباه لهؤلاء الأفراد (Santo Stefano, 1978, P: 129).

وقد نشأ أسلوب التركيز مقابل السطحية من خلال أعمال سكلسينجر (Schlesinger, 1954) ، وحدده بأنه المحافظة على السلوك الضيق، ويرى (الشرقاوي، ١٩٨٩)، بأنه الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه إذ يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد من عناصر المجال في حين يتميز البعض الآخر من الأفراد بالفحص الواسع لعدد كبير من عناصر المجال (الشرقاوي، ١٩٨٩، ص: ١٣).

دراسات سابقة

١- دراسة (Morey, D. R. 1974):-

هدفت الدراسة التعرف على العلاقات بين الأساليب المعرفية الإدراكية وسمات الشخصية بلغت. الدراسة (٢٣٢) طالباً و (٢٦٩) طالبة من عينة جامعة كنتاكي أظهرت النتائج حالات التماثل بين متغيرات العلاقات وسمات الشخصية ودرجات الأساليب ، ووجد كذلك علاقات متعددة ذات دلالة، على الرغم من عدم وجود فروق في الأساليب الإدراكية وأن التحليلات الأخرى التي تم منها استخدام إجراءات الانحدار المتعدد وقد أظهرت توقعاً في التوجه الدراسي عند عينة الدراسة. بدلاً عن الأسلوب الإدراكي وأظهرت كذلك عدم تفرقة الدراسة بين الأساليب الإدراكية بصورة كافية، -5931:9 No. 35 Vol (DAI، 1975،A).

٢- دراسة جابر (١٩٨٦):-

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية وسمات الشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة عن سمات الشخصية وهي الواقعية والاجتماعية ومستوى الذكاء والتوتر والمخاطرة يمكن اعتمادها للتنبؤ بالأسلوب المعرفي وتبين أن فروقاً دالة إحصائية بين الإناث والذكور من هذا الأسلوب المعرفي حيث يميل الذكور إلى الاستقلال عن المجال ويميل الإناث نحو الاعتماد ((الشرقاوي والشيخ، ١٩٨٨: ٢٦).

٣ - دراسة رمضان، ١٩٩٠:-

أجريت في محافظة القليوبية، مصر وهدفت الدراسة إلى معرفة أسلوب الذي ينتهجه المعلم (عميق - سطحي)، وإلى أي حد يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء باختلاف أسلوبهم المعرفي (تريث - اندفاع). وكانت العينة مكونة من تكونت من (١٢) معلماً (٦ ذوي أسلوب تعلم عميق، ٦ ذوي أسلوب تعلم سطحي) و ٥٢٩ طالباً وطالبة منهم (٣١٢) من الذكور و (٢١٧) من الإناث واستخدمت الدراسة مقياس الأسلوب المعرفي مقياس التريث/الاندفاع وتوصلت عدم الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة المعلمين ذوي أسلوب التعلم العميق ومتوسط درجات مجموعة المعلمين ذوي أسلوب التعلم السطحي في التحصيل الدراسي (معرفة - فهم - تطبيق) في حين وجدت فروق بين الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي التريث و الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي الاندفاعي في التحصيل الدراسي (معرفة - فهم - تطبيق) (رمضان، ١٩٩٠: ٤٧-٥٠)

- دراسة أبو دنيا (١٩٩٧):-

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأسلوب المعرفي للطلاب بكلية التربية جامعة حلوان وتحديد أهم العوامل المرتبطة بهذا الأسلوب سواء أكانت عوامل عقلية معرفية أم عوامل وجدانية. ضمت عينة البحث (٢٩٢) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة للتخصصات العلمية والأدبية. وجدت الدراسة ارتباط موجب) بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد-الاستقلال الإدراكي، والذكاء والحرص ، التفكير الأصيل، الحيوية، المسؤولية) (أبو دنيا، ١٩٩٧: ٢٤٢-٢٤٤).

- دراسة زهانج وستيرنبرج (Zhang & Sternberg, 2000):

أجريت الدراسة في الصين و هدفت إلى تناول طبيعة العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير ونظرية بيجز "Biggs" لأساليب التعلم. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨٥٤) طالباً وطالبة (٣٦٢ طالباً، ٤٩٢ طالب). استخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير (TSI) الصورة القصيرة (٦٥ مفردة) التي أعدها ستيرنبرج وواجز عام ١٩٩٢ لقياس أساليب التفكير واستبانة بيجز لعمليات الدراسة (SPQ) عام ١٩٨٧ (٤٢ مفردة) لقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) وجدت الدراسة علاقات ارتباطيه موجبة بين أساليب التفكير (التفيزي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي. وعلاقة موجبة بين أساليب التفكير الملكي (Monarchic) وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق (Zhang & Sternberg, 2000: 173-174).

دراسة خزل ٢٠٠٢، بغداد:

هدفت الدراسة إلى إيجاد علاقة أسلوب الصقل- الثبات والمجازفة- الحذر بقدرات التفكير لدى طلاب جامعة بغداد وعلى وفق الجنس والتخصص بلغت عينة البحث (٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين على كليات جامعة بغداد ، و استعملت أدوات لقياس الأسلوب المعرفي المجازفة - الحذر ، يتألف من (٢٤) فقرة على تدرج (اوسجود) Osgood وإعداد مقياس الصقل - الثبات والمتكون من (٢٤) فقرة أما التفكير التباعدي فقد اعتمد مقياس جلفورد لقياس قدرات التفكير التباعدي لدى طلبة الجامعة تم التوصل إلى أن الطلبة الجامعيين أكثر ميولاً نحو المجازفة وذلك عندما يكلفون بمهام تتطلب منهم استعمال مثل هذا الأسلوب وأن عينة الذكور لا يختلفون عن

عينة الإنثاء في إقدامهم على المجازفة. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الأقسام العلمية عن الطلبة في الأقسام الإنسانية في أسلوب المجازفة - الحذر (خزل، ٢٠٠٢: ١-١١٦).

٣- دراسة عبد المجيد ٢٠٠٨، بغداد:

كان أهدافها قياس الأسلوب المعرفي (المجازفة - الحذر) لدى طلبة الجامعة والكشف عن العلاقة بين درجات الأسلوب المعرفي (المجازفة - الحذر) وبين درجات الذاكرة الحسية واختيرت عينة من (٣٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم من (٦) كليات من جامعة بغداد، موزعين بالتساوي على وفق الجنس التخصص. وبرز ما توصلت اليه الدراسة أن عينة البحث من طلبة الجامعة تستعمل الأسلوب المعرفي ببعديه. وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (المجازفة - الحذر) والذاكرة الحسية. (عبد المجيد، ٢٠٠٨: ١١-١١٤)

٢- دراسة محمد ٢٠٠٨، مصر:-

أجريت الدراسة في مصر بجامعة المنيا وكان احد أهدافها إلى التحقق من صحة الافتراض الخاص بوجود علاقة ارتباطيه بين مداخل الطلاب في التعلم العميق والتعلم السطحي وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات. بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية. ووجدت الدراسة علاقة ارتباطيه موجبة) بين درجات الطلاب في مدخل التعلم العميق ودرجاتهم في كفاءة التمثيل المعرفي، في حين توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين درجات الطلاب في مدخل التعلم السطحي ودرجاتهم في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات. (محمد، ٢٠٠٨: ١٦-٢٠٠)

منهج البحث وإجراءاته:-

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شتان رهيف الحصونة

أولاً: مجتمع البحث:-

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) الدراسات الصباحية وتضم جامعة بغداد (٢٤) كلية علمية وإنسانية بلغ عدد الطلبة فيها (٤٥٧٦٩) طالباً وطالبة جامعية، موزعين بواقع (١٨٦٩٨) من الذكور و (٢٧٠٧١) من الإناث وكما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب الجنس والتخصص

ت	التخصص	الكليات	الجنس		
			ذكور	إناث	المجموع
١	العلمية	الطب	٨١٠	٩٦٣	١٧٧٣
٢		طب الكندي	١٩٥	٢٦٩	٢٦٤
٣		طب الأسنان	٣٥٠	٦٢٤	٩٧٤
٤		الصيدلة	٢٧٣	٦٦٢	٩٣٥
٥		طب بيطري	٢٤٧	٢١٤	٤٦١
٦		هندسة خوارزمي	٩٥	١٨٩	٢٨٤
٧		هندسة	١٣٩٢	١٤٢٣	٢٨١٥
٨		علوم	٥٥٤	١١١٩	١٦٧٣
٩		زراعة	١٥٦٦	١٠١٧	٢٥٨٣

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

ت	التخصص	الكليات	الجنس		
			ذكور	إناث	المجموع
١٠		العلوم تربية/أبن	١٤٤١	١٩٥٩	٣٤٠٠
١١		بنات	/	٩٣٧	٩٣٧
١٢		التمريض	١٩٤	٢٦٣	٤٥٧
١٣	الإنسانية	الآداب	١٤٠٦	١٦٩٨	٣١٠٤
١٤		التربية/أبن رشد	١٩٧٤	٢٣٦٧	٤٣٤١
١٥		اللغات	٨٤٦	١٢٣٧	٢٠٨٣
١٦		القانون	٤٤١	٩٢٨	١٣٦٩
١٧		العلوم السياسية	٥١٢	٤٣٤	٩٤٦
١٨		الإدارة والاقتصاد	٢٤٩٦	١٥٢٩	٤٠٢٥
١٩		العلوم الإسلامية	٥٥٥	٨٨٠	١٤٣٥
٢٠		الإعلام	١١٨٤	٥٣٥	١٧١٩
٢١		الفنون الجميلة	٨٨١	٣٦٩	١٢٥٠
٢٢		التربية بنات	/	٦٤٩٧	٢٤٩٧
٢٣		التربية الرياضية بنات	/	٦١٠	٦١٠
٢٤		التربية الرياضية	١٢٨٦	٣٤٨	١٦٣٤
المجموع			١٨٦٩٨	٢٧٠٧١	٤٥٧٦٩

ثانياً: عينة البحث الأساسية:-

اعتمدا لباحثان في اختيار عينة البحث الأساسية على الطريقة الطبقيّة العشوائية إذ بلغ عددها (٥٠٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارهم من (٤) كليات في جامعة بغداد وهي كلية الهندسة، كلية العلوم، كلية الآداب، كلية التربية / أبن رشد، ضمت (٢٢٣) من الذكور، و (٢٧٧) من الإناث، توزعت على (١٨٨) طالب وطالبة جامعية من الأقسام العلمية، (٣١٢) طالب وطالبة جامعية من الأقسام الإنسانية والجدول (٢) يوضح ذلك.

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

جدول (٢)

عينة البحث الأساسية موزعة حسب الجنس والتخصص

الرقم	التخصص	الكليات	الجنس		
			ذكور	إناث	المجموع
١	الأقسام العلمية	الهندسة	٥٨	٦٠	١١٨
٢		العلوم	٢٣	٤٧	٧٠
		المجموع	٨١	١٠٧	١٨٨
٣	الأقسام الإنسانية	الآداب	٥٩	٧١	١٣٠
٤		التربية / أبن رشد	٨٣	٩٩	١٨٢
		المجموع	١٤٢	١٧٠	٣١٢
		المجموع	٢٢٣	٢٧٧	٥٠٠
الكلي					

ثالثاً - أداة البحث:-

لغرض إعداد فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) تم الإطلاع على عدد من الأدبيات السابقة ومقاييس الأساليب المعرفية.

صياغة الفقرات:-

لقد تم صياغة الفقرات لمقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) بعد الإطلاع على عدد من الأدبيات السابقة وعلى طريقة بناء المقاييس التي استعملت أساليب معرفية أخرى وبعد تحديد خصائص كل من

الأفراد الذين يتمتعون بصفات التركيز على المواقف والمثيرات، وخصائص الأفراد الذين يتمتعون بصفات قلة التركيز والانتباه للمواقف والمثيرات واعتمد الباحثان في بناء أداة البحث على صيغة المواقف ذات الاختيار من بديلين وبطريقة لا تتطلب من المفحوص أو المستجيب أن يقوم بتقدير حجم الصفة المراد قياسها لديه وإنما يحدد إذا كانت الصفة أو الخاصية الموجودة في إحدى بديلي الفقرة هل هي تنطبق عليه أكثر من الأخرى وإن هذه الطريقة سوف تطلب من المستجيب على إظهار مدى تعامله في أحد الأساليب من الأسلوبين المعروض عليه وأن الفرد إذا استخدم بعداً معرفياً معيناً فإنه سوف يستثني البعد الآخر. (Pask, 1976, P:130) وإن هذه الطريقة اعتمدتها دراسات وبحوث عدة منها دراسة العبيدي (العبيدي، ٢٠٠٤، ص:١٤٢) وكذلك اعتمدتها مقاييس عدة منها مقياس كوكان و ولش (Kogan &Wallch, 1969, PP:1-12).

وفي ضوء ما تقدم قام الباحثان بصياغة وإعداد (٣٣) فقرة (موقفاً) ولكل فقرة بديلان البديل الأول يمثل أسلوب (التركيز) ويعطى له درجتان، أما البديل الثاني أو الاختبار الثاني فيمثل أسلوب (السطحية). وتعطى له درجة واحدة، ويطلب من المفحوص أن يختار أحد البديلين أما (أ) أو (ب) وقد أشار إلى أهمية هذا الإجراء في بناء الاختبارات والمقاييس المعرفية (Goldstein, 1987, P:47).

أ) مؤشرات الصدق (صلاحية فقرات مقياس الأسلوب المعرفي التركيز-السطحية).

بعد أن تمت صياغة الفقرات بشكلها الأول، قام الباحثان بعرض المقياس بصيغته الأولية على (١٥) محكماً (ملحق ١) لغرض بيان رأي

الخبراء بمدى صلاحية المقياس للبيئة العراقية بفقراته وبدائله وإجراء التعديلات أو الحذف أو الإضافة لما يرونه مناسباً وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، قام الباحثان بتعديل صياغة بعض الفقرات. وبناء على ما تقدم فقد حصلت (٣٠) فقرة على نسبة اتفاق ٨٦% في حين تم استبعاد الفقرات (١٥، ١٧، ٢٦) لأنها لم تحصل على نسبة الاتفاق التي اعتمدت.

ب) صلاحية الفقرات من الناحية اللغوية:-

بعد أن أسفرت عملية فحص الفقرات على اعتماد (٣٠) فقرة. قام الباحثان بتعديل الفقرات التي تحتاج إلى تعديل وعرضت جميع الفقرات على ثلاثة أساتذة من المتخصصين في اللغة العربية وقد أخذ الباحثان بالملاحظات التي أبدوها على تلك الفقرات وبهذا الإجراء قد تحققت السلامة اللغوية في المقياس.

ج) وضوح تعليمات مقياس (التركيز - السطحية) وفقراته وحساب وقته.

تم توزيع فقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) وتعليماته البالغة (٣٠) فقرة، بعد استخراج الصدق الظاهري لها على عينة بلغت (٤٠) طالباً وطالبة جامعية تم اختيارهم من كلية التربية / أبن رشد وكلية العلوم في جامعة بغداد موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس والتخصص. وذلك بهدف معرفة وضوح فقرات الأداة وتعليماتها وحساب الوقت له وقد أتضح بأن تعليمات المقياس وفقراته كانت مفهومة للطلبة وقد تراوح الزمن المستغرق للإجابة على المقياس ما بين (١٥-٢٠) دقيقة.

د) تصحيح المقياس:-

قام الباحثان بتصحيح استمارات المفحوصين لمقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) وذلك بإعطاء درجتان للاختيار الأول والذي يمثل أسلوب التركيز وإعطاء درجة واحدة للاختيار الثاني والذي يمثل أسلوب السطحية وبعد ذلك جمع درجات مواقف المقياس البالغة (٣٠) موقفاً لتكون مجموعها الدرجة النهائية للمفحوص. فكلما ارتفعت درجة المفحوص على مواقف هذا المقياس كان ذلك مؤشراً على إتباع الطالب أسلوب التركيز لديه وكلما انخفضت درجة المفحوص على مواقف هذا المقياس كان ذلك مؤشراً على إتباع الطالب أسلوب السطحية لديه.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية):-

أ) القوة التمييزية للفقرات: - (Discrimination Power)

يعد حساب القوة التمييزية للفقرات من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس وذلك لمعرفة الفقرات المميزة وحذف الفقرات الغير مميزة ويقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية والذين يحصلون على درجات منخفضة في المقياس (دوران، ١٩٨٥، ص: ١٢٥).

وبعد ترتيب استمارات الإجابة من الأعلى إلى الاوطأ باستخدام أسلوب المجموعات المتطرفة (Contrasted Groups).

اعتمدت نسبة ٢٧% من المجموعتين العليا والدنيا وهذه النسبة للمجموعتين توفران أقصى ما يمكن من حجم وتمايز (السيد، ١٩٧٩، ص: ١٤٢).

لذا فإن عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل بواقع (١٣٥) استمارة للمجموعة العليا و (١٣٥) استمارة للمجموعة الدنيا. بعد ذلك قام الباحثان

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

بتطبيق اختبار مربع كاي في دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين.

ثم تم استخدام معامل فاي للتحقق من اتجاه الدلالة الإحصائية لمربع كاي، وقد اعتبرت قيمة (كا²) للفرق بين المجموعتين العليا والدنيا مؤشراً لتمييز الفقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة تساوي (٣,٨٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) فتبين إن جميع الفقرات مميزة. والجدول (٣) يوضح قيمة مربع كاي المحسوبة لفقرات مقياس (التركيز - السطحية).

جدول (٣)

قيمة معامل كاي ومعامل ارتباط فاي لتحديد اتجاه دلالة كاي

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة مربع كاي		قيمة فاي
	واحد	اثنان	واحد	اثنان	المحسوبة	الجدولية عند ٠,٠٥.	
١-	٦	١٢٩	٧٢	٦٣	٧٨,٥٣٤		٠,٥٣٩
٢-	١١	١٢٤	٤٥	٩٠	٢٦,٠٤٥		٠,٣١١
٣-	١١	١٢٤	٧١	٦٤	٦٣,٠٥١		٠,٤٨٣
٤-	٣١	١٠٤	٦٩	٦٦	٢٢,٩٣٤		٠,٢٩١
٥-	٦	١٢٤	٣٣	١٠٢	٢١,٨٤٨		٠,٢٨٤
٦-		١٣٥	٣١	١٠٤	٣٥,٠٢١		٠,٣٦٠
٧-	٢٦	١٠٩	٨٧	٤٨	٥٦,٦٣٠	٣,٨٤	٠,٤٥٨
٨-	٧	١٢٨	٤٨	٨٧	٣٨,٣٨٢		٠,٣٧٧

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة مربع كاي		قيمة فاي
	واحد	اثنان	واحد	اثنان	المحسوبة	الجدولية عند ٠,٠٥.	
-٩	٩	١٢٦	٥٦	٧٩	٤٤,٧٦٠		٠,٤٠٧
-١٠		١٣٥	٤٩	٨٦	٥٩,٨٦٤		٠,٤٧١
-١١	١٠	١٢٥	٩٣	٤٢	١٠٨,١٣٥		٠,٦٣٣
-١٢	٢	١٣٣	٣١	١٠٤	٢٩,٠٣٣		٠,٣٢٨
-١٣	٣٣	١٠٢	٨٥	٥٠	٤٠,٧٠٥		٠,٣٨٨
-١٤	٦٦	٦٩	١٢٧	٨	٦٧,٦٠٤		٠,٥٠٠
-١٥	٧	١٢٨	٥٥	٨٠	٤٨,٢٣٨		٠,٤٢٣
-١٦	٢٩	١٠٦	١٠١	٣٤	٧٦,٩٠٥		٠,٥٣٤
-١٧	٢٢	١١٣	٨٦	٥٥	٥٣,٠٠٤		٠,٤٤٣
-١٨	١	١٣٤	٢٧	١٠٨	٢٦,٩٣٦		٠,٣١٦
-١٩	٢	١٣٣	٣٤	١٠١	٣٢,٨٢١		٠,٣٤٩
-٢٠		١٣٥	٣٦	٩٩	٤١,٥٣٨		٠,٣٩٢
-٢١	٢	١٣٣	٣٥	١٠٠	٣٤,١٠٦		٠,٣٥٥
-٢٢	٥	١٣٠	٣٠	١٠٥	٢٠,٥١٧		٠,٢٧٦
-٢٣	١١	١٢٤	٤٢	٩٣	٢٢,٥٦١		٠,٢٨٩
-٢٤	٦	١٢٩	٨٠	٥٥	٩٣,٤٣٥		٠,٥٨٨
-٢٥	٢	١٣٣	٤٨	٨٧	٥١,٩٣٨		٠,٣٤٩

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة مربع كاي		قيمة فاي
	واحد	اثنان	واحد	اثنان	المحسوبة	الجدولية عند ٠,٠٥.	
-٢٦	٧٩	٥٦	١٠٦	٢٩	١٢,٥١٧		٠,٢١٥
-٢٧	٣٩	٩٦	١١٧	١٨	٩٢,٣٦٨		٠,٥٨٥
-٢٨	١٦	١١٩	٨٧	٤٨	٧٩,١٢٧		٠,٥٤١
-٢٩	٦	١٢٩	٩٩	٣٦	١٣٤,٧٩٠		٠,٧٠٧
-٣٠	٤٣	٩٢	١٠٣	٣٢	٥٣,٦٩٠		٠,٤٤٦

(ب) صدق الفقرات:-

يعد صدق الفقرات مؤشراً على قدرتها لقياس المفهوم الذي يقيسه الاختبار أو المقياس (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص: ٢٦٠) ولقد تحقق صدق المقياس من خلال إيجاد علاقة الفقرة بالمجموع الكلي (الاتساق الداخلي) (Internal Consistency) حيث تفترض هذه الطريقة إن الدرجة الكلية للفرد تعد معياراً مهماً لصدق بناء الأداة، وذلك من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية لها (الزوبعي، ١٩٨٧، ص ٤٣) لذلك حسب معامل ارتباط (بوينت بايسيريال) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٨) والجدول (٤) يوضح قيم ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس (التركيز - السطحية).

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

جدول (٤)

قيم ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية)

رقم الفرقة	معامل الارتباط	رقم الفرقة	معامل الارتباط	رقم الفرقة	معامل الارتباط	رقم الفرقة	معامل الارتباط
١-	٠,٤٨٩	٢-	٠,٢٢٨	٣-	٠,٤٢٣	٤-	٠,٢٣٠
٥-	٠,٢٧٦	٦-	٠,٣٥٤	٧-	٠,٣٦٦	٨-	٠,٣١٦
٩-	٠,٤٣٥	١٠-	٠,٤٣٨	١١-	٠,٤٩٩	١٢-	٠,٣٧٠
١٣-	٠,٢٣٥	١٤-	٠,٣٦٨	١٥-	٠,٤٠٨	١٦-	٠,٤٣٤
١٧-	٠,٣٤٤	١٨-	٠,٣٥٦	١٩-	٠,٣٣٤	٢٠-	٠,٤١١
٢١-	٠,٣٢٥	٢٢-	٠,٣٠٣	٢٣-	٠,٢٦٧	٢٤-	٠,٤٧٩
٢٥-	٠,٤٩٤	٢٦-	٠,٢٠٠	٢٧-	٠,٤٣٨	٢٨-	٠,٤١٩
٢٩-	٠,٥٢٩	٣٠-	٠,٣٣٥				

الخصائص السيكمترية للمقياس:-

إن الخصائص السيكمترية للمقياس تعد مؤشراً لدقتها في قياس ما وُضِعَتْ لأجله ويمكن عد الصدق والثبات أهم خاصيتين من الخصائص القياسية للمقاييس النفسية ويؤكد المختصون في القياس النفسي ضرورة التأكد منها. (علام، ١٩٨٦، ص: ٢٠٩)

أ) الصدق:- (Validity)

• الصدق الظاهري

يعد الصدق من الخصائص الهامة الواجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجل قياسها بشكل جيد (Stanley and Hopkins, 1972, P:101).

وقد تحقق الباحثان من صدق الاختبار من خلال الصدق الظاهري الذي هو المظهر العام للمقياس ويشير إلى ما يبدو من قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله من خلال صلة الفقرات بالمتغير المراد قياسه وبأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه (الامام وآخرون، ١٩٩٠، ص: ١٣٠). وإن الصدق الظاهري هو أحد جوانب صدق المحتوى (Nunnally, 99: P, 1976) وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس وتعليماته وبدائله على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية. ملحق (١). وقد نالت الفقرات جميعها موافقة ٨٠% فأكثر من المحكمين. فقد حصلت (٣٠) فقرة على نسبة اتفاق ٨٦% في حين تم استبعاد الفقرات (١٥، ١٧، ٢٦) لأنها لم تحصل على نسبة الاتفاق التي اعتمدت.

• صدق البناء

ويسمى أحيانا صدق التكوين الفرضي ويقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءا نظرية أو سمة معينة ويشير فرج ان الفروق بين الأفراد في الاختلاف ما بينهم من خصيصة مقاسه يظهر واضحا عند

استجابتهم على المقياس بما يحقق التمييز بين المجموعات (فرج ١٩٨٠، ص ٣١٥) وقد تحقق الباحثان من خلال مؤشرين الأول هو التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا والثاني ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية

ب) الثبات: - (Reliability)

يقصد بالثبات الدقة والاتساق في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج عبر الزمن فالاختبار الثابت يعطي نفس النتائج إذا طبق على نفس المجموعة من الأفراد مرة ثانية (Baron, 1981, P: 418).

١) طريقة إعادة الاختبار: - (Test-Re test)

قام الباحثان بتطبيق الأداة على أفراد العينة التي تألفت من (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة الأقسام العلمية والإنسانية من كليات جامعة بغداد وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الأداة نفسها على العينة نفسها بعدها قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني فبلغ معامل الثبات ٠,٠٨٤

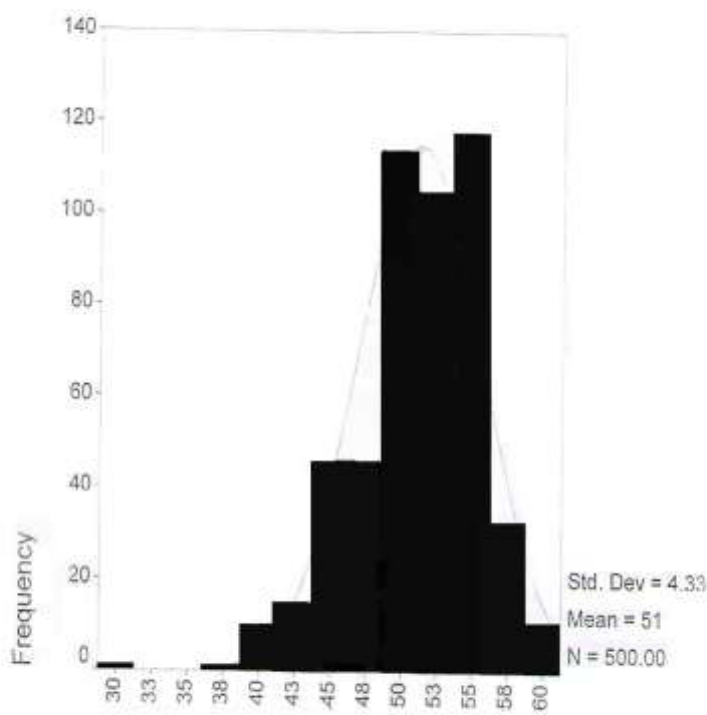
٢) طريقة الفاكرونباخ: - (Al Pha Coeffieient)

تشير نانلي (Nunnally) إلى أن معامل (الفاكرونباخ) يزود الباحثين بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف حيث تعتمد هذه الطريقة على اتساق الفرد من فقرة إلى أخرى (Nunnally, 1978, P: 230).

ولأجل استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة تم استخدام معادلة (ألفا) بعد أن قام الباحثان بتصحيح درجات المقياس لعينة ثبات إعادة الاختبار في التطبيق الأول والبالغ (١٠٠) استمارة، فبلغ معامل الثبات (٠,٧٩) ويعد هذا

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رفيف الحصونة

المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس اتساق الفقرات
 داخلياً (Nunnally, 1978, P: 214).



شكل (١) الشكل البياني لعينة التطبيق

+

الخطأ المعياري للمقياس:

يرى أيبل ان الخطأ المعياري للمقياس مؤشر يستدل فيه عن مدى اقتراب درجات الفرد الحقيقية أو ابتعادها ومنه يتم الحكم على دقة القياس (Ebel

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

421p (1972,) وبعد تطبيق المعادلة الخاصة بحساب الخطأ المعياري بلغ
 ٢,٩٣

وصف مقياس (التركيز - السطحية):-

يتألف مقياس (لتركيز - سطحية) بصيغته النهائية من (٣٠) فقرة (موقف) ولكل فقرة بديلان البديل الأول الذي يمثل أسلوب (لتركيز) ويعطى له درجتان والبديل الثاني وهو أسلوب (السطحية) ويعطى له درجة واحدة فقط عند التصحيح. والجدول (٥) يوضح المؤشرات الإحصائية لمقياس (التركيز - السطحية). والجدول (٥) يوضح المؤشرات الإحصائية للمقياس

جدول (٥) المؤشرات الإحصائية لمقياس (التركيز - السطحية)

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابي	٥١,٢٢٨٠
الوسيط	٥٢,٠٠٠٠
المنوال	٥٢,٠٠
الانحراف المعياري	٤,٣٣١٩٢
الالتواء	-٠,٦٦٢
التقرطح	٠,٨٥١
أقل درجة	٣٠,٠٠
أعلى درجة	٦٠,٠٠

نتائج البحث ومناقشتها

الهدف الأول : بناء مقياس الأسلوب المعرفي التركيز -السطحية لطلبة
 الجامعة

تحقق هذا لهدف حينما قام الباحثان بإعداد صورة اولية وعرضها على الخبراء ومن ثم إجراء تميز لفقراته وحساب الصدق والثبات والخطأ المعياري للمقياس واستخرج المؤشرات الإحصائية وإعداد الصورة النهائي

الهدف الثاني : قياس الأسلوب المعرفي (التركيز/السطحية) لدى طلبة جامعة بغداد:

ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد معيار (الوسط الحسابي الانحراف المعياري) فتم استخراج قيمة الوسط الحسابي والبالغة (٥١,٢٢٨٠) واستخراج قيمة الانحراف المعياري والبالغة (٤,٣٣١٩٢) ثم بعد ذلك تحديد فئة الطلبة الذين يتصف أسلوبهم المعرفي بالتركيز من خلال الاعتماد على (الوسط الحسابي + الانحراف المعياري) وتحديد فئة الطلبة الذين يتصف أسلوبهم المعرفي بالسطحية من خلال الاعتماد على (الوسط الحسابي - الانحراف المعياري) وتحديد الطلبة الذين يتصف أسلوبهم المعرفي بـ (بالتركيز/السطحية) من خلال الاعتماد على (الوسط الحسابي الانحراف المعياري)

وكان مدى الدرجات لكل فئة كالآتي:-

$$(١) \text{ فئة (النزاع) } = (\text{الوسط الحسابي} + \text{الانحراف المعياري}) -$$

$$٥٥,٥٦ = ٤,٣٣١٩٢ + ٥١,٢٢٨٠ =$$

$$\text{بالتقريب } ٥٦ =$$

ونستدل من هذه النتيجة أن كل من يحصل على درجة (٥٦) فأكثر يتصف بأسلوب التركيز في تعاملاته.

$$(٢) \text{ فئة (السطحية) } = (\text{الوسط الحسابي} - \text{الانحراف المعياري})$$

$$٤٦,٨٩ = ٤,٣٣١٩٢ - ٥١,٢٢٨ =$$

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

بالتقريب = ٤٧

ونستدل من هذه النتيجة أن كل من يحصل على درجة (٤٧) فأقل
يعد مؤشر على استعمال أسلوب السطحية.

$$(٣) \text{ فئة (التركيز / السطحية) } = \left(\frac{\text{الوسط الحد} - \text{الانحراف المعياري}}{+} \right) \\ = ٤,٣٣١٩٢ - ٥١,٢٢٨ + ٤,٣٣١٩٢ =$$

ونستدل من هذه العملية إن كل من يحصل على درجة تقع ما بين
(٤٨-٥٥) يستعمل أسلوب (التركيز / السطحية) في تعاملاته والجدولان (٦)
و(٧) يوضحان ذلك.

جدول (٦)

درجات القطع في تحديد (الفئة) التي تستخدم أسلوب (التركيز / السطحية)

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

المتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري للعينة	التركيز (المتوسط + الانحراف)	السطحية (المتوسط - الانحراف)	التركيز/السطحية (المتوسط + الانحراف)
الأسلوب المعرفي				الدرجة	التقريب	الدرجة
التركيز/السطحية	٥٠٠	٥١,٢٢٨٠	٤,٣٣١٩٢	٥٥,٥٦	٥٦ فما فوق	٤٦,٨٩
					٤٧ فما دون	
						(٥٥-٤٨)

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

جدول (٧)

الأوساط الحسابية وانحرافات لكل فئة من الفئات الثلاثة

فئات مقياس التركيز/السطحية	العدد	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التركيز	٧١	١٤,٢%	٥٧,٢٢٥٤	١,١٩٧٥٨
التركيز/السطحية	٣٢٨	٦٥,٦%	٥١,٩٣٩٠	٢,١٤٦٦٠
المجموع	١٠١	٢٠,٢%	٤٤,٧٠٣٠	٢,٧١٤٩٤
	٥٠٠	١٠٠%	٥١,٢٢٨٠	٤,٣٣١٩٢

بعد أن جرى تصنيف عينة البحث وفق الأسلوب المعرفي (التركيز/السطحية) تطلب استعمال تحليل التباين لمعرفة الأسلوب المعرفي المُميز الذي يتبعه طلبة الجامعة والجدول (٨) يوضح ذلك. جدول (٨)
 خلاصة تحليل التباين الأحادي في الأسلوب المعرفي (التركيز/السطحية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدالة
بين المجموعات	٧٠١٩,٧٤٤	٢	٣٥٠٩,٨٧٢	٧٤٤,١١٧	دالة
داخل المجموعات	٢٣٤٤,٢٦٤	٤٩٧	٤,٧١٧		
الكل	٩٣٦٤,٠٠٨	٤٩٩			

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

دلت نتائج تحليل التباين في الجدول (٨) وجود دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ إذا كانت النسبة الفائية (٧٤٤,١١٧) وبدرجة حرية (٢-٤٩٧) وهذا يؤثر إلى وجود فروق في تعاملات طلبة الجامعة في الأسلوب المعرفي الذي يتبعونه في الفئات الثلاث (التركيز، التركيز - السطحية، السطحية) مما حدا بالباحثان استعمال اختبار شيفيه ألبعدي لمعرفة الفروق بين عينات البحث والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

نتائج المقارنة بين مجاميع التفاعل (التركيز، التركيز / السطحية، السطحية) في اختبار شيفيه

ت	المقارنة الثنائية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدالة
١-	تركيز	٧١	٥٧,٢٢٥٤	٥,٢٨٦٣	٠,٢٨٤٢٨	دالة
	تركيز/سطحية	٣٢٨	٥١,٩٣٩٠			
٢-	تركيز	٧١	٥٧,٢٢٥٤	١٢,٥٢٢٤	٠,٣٣٦٣٦	دالة
	سطحية	١٠١	٤٤,٧٠٣٠			
٣-	تركيز/سطحية	٣٢٨	٥١,٩٣٩٠	٧,٢٣٦١	٠,٢٤٧١٥	دالة
	سطحية	١٠١	٤٤,٧٠٣٠			

من الجدول (٩) أظهرت نتائج المقارنة إلى وجود دلالة إحصائية بين فئة (التركيز) وفئة (التركيز/السطحية) ولمصلحة فئة (التركيز) عند مستوى (٠,٠٥) في حين دلت نتائج المقارنة على وجود دلالة إحصائية بين فئة (التركيز) وفئة (السطحية) لمصلحة فئة (التركيز) وعند مستوى (٠,٠٥) وأخيراً أظهرت النتائج على وجود فروق بين فئة (التركيز/السطحية) وفئة (السطحية) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ولمصلحة فئة (التركيز/السطحية).

ويستدل من هذه المقارنات التي وردت في الجدول (٩) على أن طلبة الجامعة يميلون إلى التركيز كأسلوب معرفي يليه (التركيز/السطحية) وربما سبب ذلك يعود إلى أن المرحلة الجامعية تعد قمة الهرم التعليمي إذ تمهد للطالب إلى الالتحاق بسوق العمل لذا فإن الأسلوب المعرفي الذي يميل إليه التركيز مؤشر على اهتمامه بما يدور حوله ويحاول أن يستفيد من ذلك، لاسيما يعيش في عالم متحول كنظام سياسي يصحبه انفجار معرفي وتقنيات عالية مما تطلب منه التركيز لما يدور حوله ولكن هذا الأسلوب ليس هو الأسلوب الوحيد السائد إذ يليه أسلوب (التركيز/السطحية) في التعامل وهذا قد يكون طبيعياً وفقاً لمبدأ الفروق الفردية إذ لا تتوقع إن طلبة الجامعة جميعهم يتعاملون بأسلوب واحد وربما يعود إلى دافعية الطالب واهتماماته.

الهدف الثالث : التعرف على الفروق في الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) وفق متغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني):

لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان باستعمال تحليل التباين الثنائي فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٠).

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

جدول (١٠)

خلاصة تحليل التباين الثنائي للأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة ٠,٠٥
الجنس	٥٦,٤٠٠	١	٥٦,٤٠٠	٣,٧٠٠	غير دالة
التخصص	١٦٤٠,٣٠٩	١	١٦٤٠,٣٠٩	١٠٧,٦٢٠	دالة
الجنس × التخصص	١٢٠,٨٥٤	١	١٢٠,٨٥٤	٧,٩٢٩	غير دالة
الخطأ	٧٥٥٩,٨٩٤	٤٩٦	١٥,٢٤٢		
المجموع الكلي	٩٣٦٤,٠٠٨	٤٩٩			

يبدو من جدول (١٠) نتائج التحليل الإحصائي الآتي:-

(١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٣,٧٠٠) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٦,١). ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى أن طلبة الجامعة يعيشون في بيئة متجانسة وهي البيئة الجامعية والتي قد لا تسبب إلى إحداث فرق في الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية).

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٠٧,٦٢٠) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٩٦,١) لصالح التخصص الإنساني إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٥٢,٦٢٨٢) وهو

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

أعلى من المتوسط الحسابي للتخصص العلمي والبالغ (٤٨,٩٠٤٣). وربما يعود السبب في ذلك إلى أن طلبة لتخصصات الإنسانية، يميلون إلى التركيز في تعاملاتهم لكون أن المواقف الحياتية التي يصادفها طلبة تلك التخصصات تدعوهم إلى التروي والتركيز وربما إلى أسباب تتعلق بشخصية طلبة تلك التخصصات أو ربما إلى خبراتهم السابقة وطبيعة تعاملاتهم الحياتية التي تعودوا عليها.

(٣) دلت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والتخصص حيث كانت النسبة الفائية (٧,٩٢٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما تطلب إجراء مقارنات بعدية لمعرفة دلالة الفروق واستعمل الباحثان اختبار شيفيه وكما هو موضح في الجدول (١١).

جدول (١١)

نتائج المقارنة بين مجاميع التفاعل (الجنس والتخصص) باختبار شيفيه في
 الأسلوب المعرفي (التركيز / السطحية)

رقم المقارنة	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الفرق الحرج بين المتوسطي ن	s . m	الدلالة
١-	ذكر/علمي	٨١	٤٧,٧٩٠١	٤,٨٨٦	١,٨٤٥	دالة
	ذكر/إنساني	١٤٢	٥٢,٦٧٦١			
٢-	ذكر/علمي	٨١	٤٧,٧٩٠١	١,٩٥٧٦	١,٩٥١٦	دالة
	أنثى/علمي	١٠٧	٤٩,٧٤٧٧			
٣-	ذكر/علمي	٨١	٤٧,٧٩٠١	٤,٧٩٨١	١,٧٨٩	دالة

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

رقم المقارنة	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الفرق الحرج بين المتوسطين	s . m	الدالة
	أنثى/إنساني	١٧٠	٥٢,٥٨٨٢			
٤-	ذكر/إنساني	١٤٢	٥٢,٦٧٦١	٢,٩٢٨٤	١,٦٩٦	دالة
	أنثى/علمي	١٠٧	٤٩,٧٤٧٧			
٥-	ذكر/إنساني	١٤٢	٥٢,٦٧٦١	٠,٠٨٧٩	١,٥٠٦	غير دالة
	أنثى/إنساني	١٧٠	٥٢,٥٨٨٢			
٦-	أنثى/علمي	١٠٧	٤٩,٧٤٧٧	٢,٨٤٠٥	١,٦٣٥	دالة
	أنثى/ إنساني	١٧٠	٥٢,٥٨٨٢			

يبدو من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) إن الذكور في الاختصاص الإنساني هم أعلى درجة في استعمالهم للأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) من الذكور في الاختصاص العلمي في حين أن الإناث في الاختصاص العلمي هم أعلى درجة في استعمالهم من الذكور في الاختصاص العلمي، وتبين أن الإناث في الاختصاص الإنساني هم أعلى درجة في استعمالهم من الذكور في الاختصاص العلمي، في حين أن الذكور في الاختصاص الإنساني هم أعلى درجة في استعمالهم من الإناث في الاختصاص العلمي، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين الطلبة من الذكور والإناث في الاختصاص الإنساني في حين إن الإناث في الاختصاص

الإنساني هم أعلى درجة في استعمالهم من الإناث في الاختصاص العلمي في استعمالهم للأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية). وقد يرجع السبب في ذلك إن تدريس المناهج في الاختصاصات الإنسانية قائم على تنمية المشاعر والأفكار وزيادة نشاط التخيل وكذلك إن طبيعة المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب في الاختصاصات الإنسانية والتي قد تمتاز بالسهولة أكثر من المواد التي يتلقاها الطالب في الاختصاصات العلمية قد تساعد الطالبة في الاختصاصات الإنسانية على زيادة استعمالهم للأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية).

الاستنتاجات:-

(١) لا يختلف الذكور عن الإناث من طلبة جامعة بغداد في الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية).

(٢) يختلف طلبة الأقسام الإنسانية عن طلبة الأقسام العلمية في الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية). إذ أن الأقسام الإنسانية أكثر استعمالاً للأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) من الأقسام العلمية

(٣) المقياس الذي جرى بنائه يتصف بخصائص سايكومترية يمكن الركون اليه في قياس التركيز والسطحية كأسلوب معرفي على طلبة الجامعة

التوصيات:-

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن للباحثان أن يوصيا بالآتي:-

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

(١) الإفادة من مقاييس البحث الحالي بعد تقنينها في المجال الدراسي والتوجيه والإرشاد النفسي.

(٢) الاهتمام بأساليب التنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة من أجل بناء شخصيات تتصف بالتركيز والدقة.

المقترحات:-

واستكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذا البحث، فإن الباحثان يقترحان ما يأتي:-

(١) إجراء دراسة عن الأساليب المعرفية (التركيز - السطحية) سمات شخصية (المخاطرة، الابتكار)

(٢) إجراء دراسة عن العلاقة بين الأساليب المعرفية والأساليب المزاجية لدى طلبة الجامعة.

(٣) تقنين مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) على الجامعات العراقية.

(٤) إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على شرائح اجتماعية مختلفة ومراحل دراسية أخرى كالمرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية.

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

المصادر

* القرآن الكريم

- ١- إبراهيم، محمد محمد، (٢٠٠٨): كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج ببجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا، كلية التربية، جامعة المنيا.
- ٢- إبراهيم، محمد، (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، القاهرة، دار الفكر للنشر.
- ٣- أبو دنيا، نادية عبدة عواض، (١٩٩٧): الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض الجوانب المعرفية والوجدانية للشخصية، المؤتمر الثالث عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر العربي الخامس في الأقصر.
- ٤- أبو علام، رجاء محمود، وشريف، نادية، (١٩٨٣): الفروق الفردية وتطبيقاتها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٥- إسماعيل، سعاد خليل، (١٩٧١): دور الجامعة في بناء المجتمع، كتاب المؤتمر الأول للتعليم في العراق، بغداد، وزارة التعليم والبحث العلمي.
- ٦- الإمام، مصطفى، والعجيلي، صباح، عبد الرحمن، أنور حسين، (١٩٩٠): التقويم والقياس، جامعة بغداد، مطبعة وزارة التعليم والبحث العلمي.
- ٧- بركات، باسمه كاظم، (١٩٩٦): الأسلوب المعرفي التكاملي (التجريد-العيانية) وعلاقته بالإبداع، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة).
- ٨- بركات، محمد خليفة، (١٩٨٣): علم النفس التعليمي، القياس النفسي والتقويم التربوي، ج (٢)، الكويت، دار القلم.

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

٩- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا زكي، (١٩٧٧):-
الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة
الثقافة العمالية.

١٠- الجبوري، عبد الحسين رزوقي، (١٩٩٧): قياس الأساليب المزاجية
المميزة لطبيعة الفرد الانفعالية، كلية التربية/ ابن رشد، أطروحة
دكتوراه (غير منشورة).

١١- الجنابي، فاضل زامل، (١٩٩٢): التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد
وعلاقته بأساليبهم المعرفية، كلية التربية/ ابن رشد، جامعة بغداد،
أطروحة دكتوراه (غير منشورة).

١٢- خزعل، سامية حسن، (٢٠٠٢): علاقة بعض الأساليب المعرفية
بقدرات التفكير التباعدي، كلية الآداب، جامعة بغداد، رسالة ماجستير
(غير منشورة).

١٣- الخولي، وليم، (١٩٧٦):- الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب
العقلي، مصر، دار المعارف.

١٤- دورات، رودلي، (١٩٨٥): أساسيات القياس والتقويم في تدريس
العلوم، ترجمة محمد سعيد، الأردن، دار الأمل.

١٥- راجح، أحمد عزت، (١٩٧٣): أصول علم النفس، دار الكتب المصري
الحديث للطباعة والنشر، الطبعة التاسعة.

١٦- ربيع، محمد شحاته، (١٩٨٦): تاريخ علم النفس، القاهرة، دار
الصحوة.

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

- ١٧- رمضان، محمد رمضان، (١٩٩٠): أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي، كلية التربية ببها - جامعة الزقازيق، أطروحة دكتوراه.
- ١٨- الزغلول، رافع نصير و الزغلول عماد عبد الرحيم، ٢٠٠٣: علم النفس المعرفي، ط١، الإصدار الأول، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٩- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، بكر، محمد ألياس، الكناني، إبراهيم عبد الحسن، (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل.
- ٢٠- سليم، مريم، (٢٠٠٨): علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، بيروت، دار النهضة العربية.
- ٢١- السيد، فؤاد البهي، (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٢٢- الشرقاوي، أنور محمد، (١٩٨٥): الفروق في الأساليب المعرفية الإدراكية لدى الأطفال والشباب والمسنين من كلا الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، المجلد (١٣)، العدد (٤).
- ٢٣- ، (١٩٨٩): الأساليب المعرفية في علم النفس، مجلة علم النفس، السنة الثالثة، العدد الحادي عشر، ص: (٩-١٧).
- ٢٤- ، (١٩٩٢): علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- ٢٥- ، (١٩٨١): الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، السنة التاسعة، العدد الأول، ص: (٦٣-٨٥).

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

٢٦- شريف، نادية محمود، (١٩٨٢): الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها
بمفهوم التمايز النفسي، الكويت، عالم الفكر، العدد الثاني، المجلد
الثالث عشر، ص: (١٠٩-١٣٤).

٢٧- —، (١٩٨١): الأنماط الإدراكية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم
التقليدي، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، السنة التاسعة،
العدد الثالث، ص: (١٢١-١٣٨).

٢٨- صالح، قاسم، (١٩٩٩): علم النفس المعرفي، مجموعة الجيل الجديد،
صفاء، اليمن.

٢٩- الصمادي، عبد الله، والدرايع، ماهر، (٢٠٠٤): القياس والتقويم
النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط١، عمان، دار وائل للنشر
والتوزيع.

٣٠- العاني، صبري ر[يف، الغرابي، سليم إسماعيل، (١٩٧٧): أسس
الإحصاء، بغداد، مطبعة كلية العلوم.

٣١- عبد الرحمن، سعد، (١٩٨٣): القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح.

٣٢- عدس، عبد الرحمن، (١٩٩٨): علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)،
ط(١)، عمان - الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.

٣٣- العظموي، إبراهيم كاظم (١٩٨٨): (معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة
والشباب)، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة للنشر، وزارة الثقافة
والإعلام.

٣٤- علام، بدوي إبراهيم، (١٩٨٥): تعلم سلوك التنبؤ: دراسة تجريبية في
إطار الوظيفة الاحتمالية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

٣٥- علام، صلاح الدين محمود، (١٩٨٦): تطورات معاصرة في القياس

النفسي والتربوي، الكويت، مطابع القيس التجارية.

٣٦- علي، جمال محمد، (١٩٨٧): العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات

التفكير، كلية التربية، جامعة عين شمس، أطروحة دكتوراه (غير

منشورة).

٣٧- علي، سمية احمد محمد، (١٩٩٢): أثر تماثل واختلاف مستويات

الذكاء والتحصيل الابتكارية وبعض الأساليب المعرفية، كلية التربية،

جامعة الزقازيق، أطروحة دكتوراه (غير منشورة).

٣٨- عيسوي، محمد عبد الرحمن، (١٩٨٠): علم النفس العام، بيروت، دار

النهضة العربية للطباعة والنشر.

٣٩- غنيم، محمد أحمد إبراهيم، (٢٠٠٢): استراتيجيات أداء مهام حل

المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التروي - الاندفاع)،

مجلة العلوم التربوية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١).

٤٠- فائق، أحمد ومحمود عبد القادر، (١٩٧٢): مدخل إلى علم النفس،

مكتبة الأنجلو المصرية.

٤١- فرج، صفوت، (١٩٨٠): القياس النفسي، ط ١ القاهرة، دار الفكر

العربي،

٤٢- الفرماوي، حمدي علي، (١٩٩٤): الأساليب المعرفية بين النظرية

والبحث، ط ١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤٣- فريد، فاطمة حلمي، (١٩٨٦): التأمل - الاندفاع وعلاقته ببعض

المتغيرات المعرفية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، أطروحة دكتوراه

(غير منشورة).

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

٤٤- فيركسون، جورج، (١٩٩١): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكيلي، بغداد، دار الحكمة.

٤٥- الكبيسي، وهيب مجيد، (١٩٨٩): الأسلوب المعرفي (التصلب - المرونة) وعلاقته بحل المشكلات، كلية التربية، جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه (غير منشورة).

٤٦- المشهداني، محمود حسن، هرمز، أمير حنا، (١٩٨٩): الإحصاء، جامعة بغداد، بيت الحكمة.

٤٧- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٢): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٨- موسى، عبد الله عبد الحي، (١٩٧٦): مدخل إلى علم النفس، القاهرة.

٤٩- نجاتي، محمد عثمان، (١٩٨٧): علم النفس في حياتنا اليومية، الكويت، دار القلم، الطبعة العاشرة.

٤٨- Baron, A. (1981). Psychology, Japan, Halt, Saunders International Editions.

49- Ebel , R.I (1972) Essential of Educational Measurement. New Jersey Englewood cliffs prentice Hail

٥٠- Goldstein, K.M. & Blackman, S. (1978). Cognitive style: Five approaches and relevant research. New York: Wiley.

٥١- Habiebo, M. & Tharpin, B. (2001). User Cognitive Model for Adoptive Interfaces. 2ed. International Conference Nimes: France, December.

٥٢- Kaas,K.J. (1994). Testing the limits of the students adaptation to College Questionnaire (AT R).

- Annual from paper presented at the annual of the association for institutional research, U.S.A.
- ٥٣- Messick, (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. **Education Psychologist, No. (19).** P: (59-74).
- ٥٤- _____ (1976). Associates Personality Consistencies in Cognition and Creativity Ins. Messick, **Individuali in Learning**, Jessey- Bass Published.
- ٥٥- Nunnally Jum C. **Psychometric Theory**. McGraw. Hill Company, New York, (1967).
- ٥٦- Pask, G. and Scott, B. (1976). Learning Strategies and Individual Competence. International **Journal of Man Machin Studies, (4).**
- ٥٧- Robinson. John, and Bennink, C.D (1978). Field articulation and working memory. **Journal of research in personality. Vol. No.4. 439.**
- ٥٨- Vernon,P. (1973). **Multivariate Approaches to the study of cognitive styles in Joseph R. Royce (ed):** Multivariate Analysis Psychological Research.New York: Academic Press.
- ٥٩- Witikin, H, A: Goodenough, D, R. and Kar P.S.A. (1967), Stability of cognitive styles from childhood to young adulthood, **J. of personality and psychology, vol. 7.**
- ٦٠- _____, Moore. C. and Co X.P. (1977). **Field-dependent and field independent cognitive styles and their.** New Jersey Englewood cliffs prentice Hail

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
..... د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

ملحق (٢)

مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز - السطحية) بصيغته النهائية

جامعة بغداد

كلية التربية / ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الجنس: () ذكر: () أنثى التخصص: () علمي: () إنساني
الصفالدراسي

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة.....

تحية طيبة وبعد

نضع بين أيديكم مجموعة من المواقف (الفقرات) التي تعكس بعض الآراء
وجهاً نظركم حول ممارسات حياتية ربما مرت بكم ويأمل الباحثان من خلال
إجابتكم عليها للوقوف على مواقفكم الحقيقية لما لذلك من أهمية كبيرة للبحث العلمي
بشكل خاص لتطوير العملية التربوية بشكل عام ولكونكم تمثلون شريحة مهمة
ومستوى متقدم من الوعي والمعرفة.

ونظراً لما نتوقع فيكم من موضوعية وصراحة في التعبير عن آرائكم، لذا يأمل
الباحثان تعاونكم معهما في الإجابة عن جميع هذه المواقف بما يعكس آرائكم الحقيقية
وذلك من خلال وضع إشارة (✓) على أحد البديلين لكل موقف من مواقف هذه الأداة
علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية. وان
إجابتكم تستعمل لإغراض البحث العلمي مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم العلمي

م.م زينب شنان رهيف

الدكتور عبد الحسين رزوقي الجبوري

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

الفقرات	البدائل
(١) حينما تختار موضوعاً للكتابة فأنت تهتم به من خلال:-	أ- تحديد محاوره ومضامينه. ب- سرعة الانجاز.
(٢) طلب منك صديق أن تبين رأيك بشأن التحاقه في الدراسات العليا فأنت:-	أ- تركز على مقدار ما يقدمه لك من أسباب. ب- تدعوه إلى الالتحاق فوراً دون معرفة إمكانياته.
(٣) عرض عليك عمل بعد الدوام اليومي في الجامعة فأنت موافقتك للقبول تستند على:-	أ- معرفة الأهداف من هذا الغرض. ب- إن الفرص تأتي مرة ولا تتكرر.
(٤) أنت في قاعة الامتحان ووجدت إن أحد أسئلة الامتحان غير مفهوم لك:-	أ- أتحاول معرفة معطيات السؤال ومحاولة تذكر المادة. ب- ترى أن المباشرة بالحل بما تعرفه يكون لصالحك.
(٥) طلب أحد الأساتذة منك توضيح وجهة نظرك في موضوع تشعر أنه حساس نوعاً ما:-	أ- أطلب منه إيضاحات أكثر عن ذلك الموضوع. ب- تجيبه مباشرة دون حساب للنتائج.
(٦) وصف لك صديقاً دواء جربه لمرض تعاني منه فأنت:-	أ- تتأكد من تعليماته قبل تناوله. ب- تقترح أنه مناسب وتبدأ بتناوله.
(٧) ما تقوم به في المستقبل يستند على:-	أ- التخطيط والتنظيم. ب- قناعتك بأن لكل حادثة حديث.
(٨) عند شرائك لجهاز الكتروني، حاسوب، هاتف فأنت:-	أ- تصر على أن تجربهُ في المحل. ب- تأخذهُ مباشرة إلى البيت.
(٩) قبل أيام من الامتحان النهائي:-	أ- أتضع خطة للمذاكرة حسب صعوبة المواد الدراسية. ب- تقرأ ما تشاء لكي تنهي المراجعة.
(١٠) حينما تريد حفظ نصاً لا تفهمه:-	أ- أستمسك عن معناه لكي تفهمهُ. ب- تعد ذلك ليس مهماً بل المهم الحفظ.
(١١) إن تحدث معك زميل في أثناء شرح الأستاذ للمحاضرة:-	أ- أعتبر أن هذا التصرف يسبب لك مشكلة. ب- تبادلُ الرد بالحديث.

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

الفقرات	البدائل
١٢) لو حظر زائر للكلية وطلب منك تقديم مقترحات لتطويرها:-	أ- أتحاول أن تزوده بملاحظات مهمة. ب- ترد عليه دون التركيز على ما مطلوب.
١٣) أثناء وجودك في نادي الكلية:-	أ- تنتبه لكل ما هو حولك وتنتقد في داخلك بعض الظواهر. ب- ترى أن جلوسك للراحة لبعض الوقت.
١٤) عند شرائك لصحيفتك المفضلة فأنت تقرأ:-	أ- المواضيع التي تمثل توجهات الصحيفة. ب- قراءة سريعة لأغلب مواضيعها.
١٥) لو خاصمك صديق فأنت:-	أ- تبحث عن أسباب الخصام وتوضح إليه الحل. ب- تعتبر أن الأمر اعتيادي ويحصل عند أغلب الناس.
١٦) حينما تواجهك مشكلة عائلية فأنت تبحث في:-	أ- العوامل المهمة في حدوثها وتدرسها من جميع الجوانب. ب- كيفية الحل دون التعمق بالتفاصيل.
١٧) حين يكلمك صديق في الهاتف ويسألك عن موضوع هام:-	أ- أطلب توضيحات شاملة قبل الإجابة. ب- يكون ردك تلقائياً لاختصار المكالمات.
١٨) صادفك في الطريق شخص يعاني صعوبات نطق وسألك عن مكان لم تفهم ما يريد بالضبط:-	أ- أتحاول أن تجد نوعاً من الترابط في كلامه لفهم الطلب. ب- تتركه وتنصرف خشية أن تتأخر.
١٩) حين تنوي السفر في رحلة:-	أ- أتهيئ مستلزمات السفر قبل الموعد بأيام. ب- تحاول اختيار ما تحتاجه قبل ساعة من السفر.
٢٠) فقدت منك محاضرة مطبوعة داخل الكلية:-	أ- أقوم باستنساخ نسخة أخرى بنفس الوقت. ب- لا تعير أي أهمية لذلك.
٢١) طلب منك الاشتراك بنشاط جامعي:-	أ- أفكر في الايجابيات والسلبيات التي قد تواجهك فيه. ب- توافق وتشترك دون حساب للنتائج.

بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز-السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد.
 د. عبد الحسين رزوقي الجبوري - م.م زينب شنان رهيف الحصونة

الفقرات	البدائل
(٢٢) كلفك الأستاذ أن تكون مسئولاً عن مجلة جداريه في القسم:-	أ- أتخطط لمن يشترك في الإعداد معك. ب- تختار عشوائياً من يصادفك لكي لا تتأخر في الانجاز.
(٢٣) وجه إليك نقد عن خطأ ارتكبته:-	أ- تستمع جيداً وتفكر بأسباب الخطأ. ب- ترد مباشرة بأنك لا تكرر ذلك مستقبلاً.
(٢٤) حدد موعداً لإجراء الانتخابات وأنت مصوتاً فيها:-	أ- أتجري دراسة وتمعن لمن سوف تصوت له. ب- تعتبر الأمر عادي ولا يستحق التفكير.
(٢٥) حينما أواجه بسؤال مفاجئ ليس لدي معلومات كافية عنه:-	أ- أطلب المزيد من التوضيحات قبل الإجابة. ب- أجيب بأسرع ما يمكن عنه.
(٢٦) إذا طلب منك صديقك التقاط صورة معاً هل تحاول أن تفكر:-	أ- في المكان الذي سوف تلتقط فيه الصورة. ب- أم أنك تلتقط الصورة مع صديقك فقط لأجل الذكرى.
(٢٧) وأنت جالس في المكتبة وجذبك موضوعاً ما:-	أ- أتحاول أن تقرأ وتجمع كل المعلومات عنه. ب- أم أنك تقرأه فقط من جانب حب الاطلاع.
(٢٨) شاهدت أمامك حادثة شجار لمجموعة من الطلاب:-	أ- أتحاول أن تنظر للموضوع بنظرة علمية لأسباب حدوث مثل هذا التصرف. ب- تعد هذا الأمر عادي ولا يستحق التفكير فيه.
(٢٩) طلب منك أستاذك إعداد بحث لموضوع معين:-	أ- أتعمل على جمع وقراءة المصادر الكافية عن إعداد هذا البحث. ب- أم أنك تكتب لمجرد إعداد البحث في الوقت المناسب.
(٣٠) تمت دعوتك لحضور حفل تخرج في الكلية:-	أ- أتحاول معرفة كل التفاصيل المتعلقة في الحفلة. ب- أم أنك تقبل الدعوة ولا تعتبر إن معرفة التفاصيل أمر يهملك.

ضغوط الحياة وعلاقتها بنمط الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. علي عودة محمد

مستخلص البحث:

استهدفت الدراسة الحالية المقارنة في مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة على وفق نمط الحضور الوجودي لديهم (اصيل - غير اصيل) ولتحقيق اهداف البحث، قام الباحث ببناء مقياسين هما: مقياس ضغوط الحياة والذي تألف بصيغته النهائية من ٤٢ فقرة، ومقياس الحضور الوجودي والذي تألف بصيغته النهائية من ٢٩ فقرة، بعد ان حسبت لهما الخصائص السيكومترية من تمييز وصدق وثبات.

وباستخدام عينة مؤلفة من ٢٤٠ طالب وطالبة، اشارت نتائج البحث الى ان مستوى ضغوط الحياة كان عالياً لدى طلبة الجامعة، ولم تظهر فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث، كما اشارت النتائج ايضاً الى ان الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة كان ضمن الحدود الوسطى للمجتمع، ولم تظهر فروق ذات دلالة بين الذكور والاناث، واخيراً اتضح ان مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة ذوي الحضور الوجودي الاصيل كان اقل من اقرانهم ذوي الحضور الوجودي غير الاصيل وبدلالة احصائية.

وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات لأبحاث لاحقة.

مشكلة البحث وأهميته:

يتصف عالمنا المعاصر بديناميكية هائلة وتغير سريع، شهدنا آثاره في كافة المجالات الاجتماعية، الاقتصادية، العلمية، السياسية... الخ. بل ان معدلات سرعة هذا التغير تكاد تصدم الكثيرين سواء على مستوى الافراد أو على مستوى المؤسسات.

ولم يشهد عصر من العصور ما شهده عصرنا الحالي من كثرة الاحداث الضاغطة، وما يعانیه افراد المجتمع من ارهاقات نفسية وجسدية، والتي تدفع بهم الى ان يكونوا عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية (الهاشمي، ٢٠٠٦، ص٥).

ومما لا شك فيه ان آثار هذه الاحداث الضاغطة يزداد اذا ما واجه المجتمع ازمت وكوارث سياسية واجتماعية أو طبيعية، كما حدث لمجتمعنا العراقي ولسنوات طوال، والذي تعرض افراده لشتى انواع الضغوط الحياتية كالحروب ومخلفاتها، وعمليات القتل والتفجير، والحصار. ألخ (البستاني، ٢٠٠٣، ص١٤٠).

وقد تتضح آثار هذه الاحداث عند طلبة الجامعة اكثر من غيرهم، لكونهم فئة تمثل من الناحية النفسية مرحلة حساسة من مراحل التطور النمائي، فتضع الطلبة بالتالي في حالة من عدم الاستقرار والاتزان الانفعالي (ياسين وابو حويج، ١٩٨٢، ص١٩)، ولعل هذا ما أكده خبراء الصحة النفسية والذين اشاروا الى ان الاضطرابات النفسية المختلفة في هذه المرحلة انما اساسها كثرة احداث الحياة الضاغطة التي يواجهها الطلبة، لما لها من اثر واضح في شخصياتهم وسلوكهم (عادل، ١٩٩٧، ص١٢٠).

وعلى العموم فقد اجمعت الدراسات النفسية على ان الاحداث الضاغطة الشديدة لها من الاثر المباشر في كفاية الفرد العقلية، كما انها تضعف من كفاية وظائف اجهزته المختلفة، إذ ان استمرار تعرضه لها قد يسبب نوعاً من الاعياء والاجهاد العصبي (Sutterley, 1981, P.4) وهذا يعني ان هذه الاحداث لها تأثيراتها السلبية على الجهاز العصبي وما يفرزه الجسم من هورمونات مما يجعله اكثر عرضه للإصابة بالأمراض المختلفة (المحارب، ١٩٩٣، ص٣٧٣).

وهكذا ولما للأحداث الحياتية الضاغطة من اثر على شخصية الفرد وسلوكه، فقد كانت موضع اهتمام العديد من الباحثين في دراساتهم المختلفة، وفي هذا الصدد فقد اشارت دراسة Fields الى اثر الضغوط على الصحة البدنية والنفسية للفرد (Fields,

5265- 5264 P.P (1980, Fletcher and Payne) وهذا ما اثبتته دراسة من علاقة الضغوط بالإجهاد في العمل Flectcher and Payne, 1982, P.267 وعزز ذلك نتائج دراسة kyriacou and Pratt عن وجود علاقة بين الضغوط وكل من القلق والفوبيا والتوهم المرضي، والاضطرابات الجسمية والاكتئاب والهستيريا (Kyriacou and Pratt, 1985, P.61).

اما دراسة Felson فقد اشارت الى وجود علاقة بين الضغوط الحياتية وثقة الفرد بنفسه ونضجه وتحمله للمسؤولية (Felson, 1984, P.944) واتفقت مع ذلك نتيجة دراسة Chardoun والتي اشارت الى وجود علاقة بين ضغوط الحياة والثقة بالنفس (Chardoun, 1995, P.44).

اما دراسة Kobasa فقد اظهرت وجود علاقة بين ضغوط الحياة ومركز الضبط (دخلي - خارجي) (Kobasa, 1982, P.61) وهنالك جانب من الدراسات حاولت ان تبين الفرق في مستوى الضغوط على وفق متغير الجنس، وفي هذا الصدد فقد اشارت دراسة Trendall ودراسة المحمداوي ودراسة الانصاري الى ان مستوى الضغوط عند الاناث اعلى منه عند الذكور (Trendall, 1989, P.55) (المحمداوي، ١٩٩٠، ص١٨٧) (الانصاري، ٢٠٠١، ص١٧١).

بينما اشارات دراسة Dany Lchuk الى ان مستوى الضغوط لدى الذكور اعلى منه لدى الاناث (Dany Lchuk, 1993, P.225) وخلافاً لذلك لم تظهر دراسة Adams وجود فرق في الضغوط تبعاً لمتغير الجنس (Adams, 1981, P.464).

إلا انه ومع ما تقدم فان الشخصيات الانسانية ذات خصائص تختلف بعضها عن البعض الآخر، ولهذا نجد ان بعض الاحداث الضاغطة تشكل عبئاً على انماط معينة من الشخصيات، في حين تستطيع انماط اخرى تحملها وبالتالي تصريفها بالشكل الذي لا يترك اثراً لدى افرادها (الامارة، ٢٠٠٢، ص٥) اذ يلعب التقييم المعرفي اثراً مهماً في التعامل مع الضغوط، ويجب ان لا نتفاجأ في ان الطرائق التي

نفكر بها حول الموقف وانفسنا تشكل عوامل مهمة للحماية من الآثار المترتبة على الضغوط (Michal & Ronald, 2001, P.441).

وعلى وفق ما يراه الوجوديون فان الانسان هو المخلوق الوحيد الذي يمتلك الامكانية في ان يختار سلوكه ومن ثم تشكيل جوهره (Jourard, 1974, P.13). كما يذهب الوجوديون الى ان الشخصية السليمة تتحمل المسؤولية فيما يتعلق بافعالها وقراراتها والسعي لتجاوز المهددات والمعوقات التي تقف في طريق نموها، ويضعون توكيداً كبيراً على الامكانية البشرية، أي قدرة الانسان على ان يصبح ما يريد ان يكون عليه في تحقيق قابليته، وان يعيش الحياة التي تليق به (صالح، ٢٠٠٠، ص ٨٠).

ويعد الحضور الوجودي الاصيل احد اساليب اعادة بناء الحياة، يحقق الانسان من خلاله وجوده، اذ يخلق من حالة المحال حالة تحدي ومعاني جديدة للحياة يسعى لتحقيقها بالأعتماد على نفسه (Park, 2001, P.2).

كما يعد الحضور الوجودي الاصيل مظهراً من مظاهر الصحة النفسية السليمة، ذلك ان الصحة النفسية ما هي إلا حالة لتكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدي الى حسن استثماره لها وبالتالي الى تحقيق انسانيته، هذا وان الفرد في سعي دائم الى تحقيق هذا الحضور من خلال اكتشاف امكاناته بالشكل الذي يحقق لها النجاح في الحياة (عبد الغفار، ١٩٧٦، ص ٢١٦).

ويذهب الوجوديون الى ان الافراد الذين يستطيعون مواجهة الاحداث والمشكلات هم الذين يتمسكون بارادة الحياة ويجعلون لها معنى وهدف، ومن يحاول ان يجد سبباً ليجعل لحياته معنى ويخلق لوجوده حضوراً في هذا العالم بإمكانه ان يتحمل اي شيء (صالح، ١٩٨٧، ص ١٦٢).

ان حالة الصراع والاضطراب النفسي تتقرر بالعوامل الشخصية الداخلية، التي تتمثل بقدرة الشخص على مواجهة المشاكل، او عجزه في المواجهة والصمود والتحدي ازاء كل ما يحدث حوله (العزه وعبد الهادي، ٢٠٠١، ص ١٨٨).

ولهذا اشار Carle في دراسته الى ان العالم مليء بالكثير من المشاكل، وهذه هي مسؤولية والتزام الشخص لإختيار نفسه، وحرية في الاكتشاف والاهتمام، وتطوير طاقاته بوصفه انساناً مميزاً متطوراً، وانه عن طريق ذلك نكتشف الصفات التي تحقق الحضور الاصيل وهي (الوعي، الالتزام، المشاركة، الكينونة، المساعدة) (Gale, 1974,P.120).

كما اكد Heuerman في دراسته الى اننا اذا قررنا الاصغاء لصوتنا الداخلي فإننا نحتاج الى ان نكون متألفين معه، وان وقت الاكتشاف الداخلي هو ما نسعى اليه، ونسأل انفسنا ما هو هدفنا في الحياة؟ ما الذي نريد تحقيقه والمساهمة به بحيث نتركه ميراثاً؟ وعندما تكون لدينا فكرة عن هدفنا في الحياة فاننا نفكر في الكيفية التي تمكننا من العيش فيها بالطريقة التي نستخدم فيها مواهبنا الفريدة وبما يتلائم وظروفنا (Heuerman, 2000, P.2).

وعلى العكس من ذلك فإن الفرد ذو الحضور الوجودي غير الاصيل ينفصل او يعزل نفسه، ويشعر طوال الوقت بذنب ضياع الفرص، وكلما كبر وتراكم الذنب كانت هنالك ادانه عامة لذاته، ولهذا فهو يتوقف عن الاعتقاد بأنه يستطيع ان يعوض في قرار قادم ما فاتته من فرص ضائعة ويبدأ بادراك ان حياته قد اصبحت مهددة (صالح، ١٩٨٧، ص ٢٤٤)، كما انه لا يقتصر على الانسحاب من المشاركة الاجتماعية بل قد يتعدى ذلك الى توجيه سلوكه ضد المجتمع بأساليب عدوانية مختلفة، وهذا اخطر ما في الحضور الوجودي غير الاصيل (May, 1972, P.20).

ومن هنا قام البحث الحالي للمقارنة في مستوى ضغوط الحياة تبعاً لنمط الحضور الوجودي (اصيل - غير اصيل)، والذي يكتسب اهميته من خلال عدة اعتبارات منها:

١. تزامن الدراسة مع ما يمر به مجتمعنا من تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وقيمية والتي قد تسبب ضغوطاً نفسية واجتماعية تؤثر في توجهات الافراد وصحتهم النفسية.

٢. حداثة الدراسة الحالية والتي قد تسهم في اضافة جديدة للمكتبة العربية والمحلية.

٣. ندرة البحوث في ميدان علم النفس الوجودي بشكل عام، ومتغير الحضور الوجودي بشكل خاص، يعطي البحث الحالي اهمية متزايدة وبخاصه كونه يتناول احد شرائح المجتمع المهمة ألا وهي شريحة طلبة الجامعة.

اهداف البحث:

١. التعرف على مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة.
٢. التعرف على دلالة الفرق في مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث).
٣. التعرف على نمط الحضور الوجودي (اصيل - غير اصيل) لدى طلبة الجامعة.
٤. التعرف على دلالة الفرق في مستوى الحضور الوجودي (اصيل - غير اصيل) لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث).
٥. التعرف على دلالة الفرق في مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة تبعاً لنمط الحضور الوجودي (اصيل - غير اصيل).

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستتصية (ذكور - اناث) الدراسة الاولى الصباحية في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠.

تحديد المصطلحات:

اولاً: ضغوط الحياة Life Stress:

عرفها Fromm بأنها قيود تشعر الفرد بالعزلة وتضعف قدرته على الانتاج، ترعبه وتجعله مستعد للخضوع لقيود جديدة، وقد يكون منشأ هذه القيود اسري، اجتماعي، سياسي، اقتصادي، ديني، اعلامي، او دراسي (فروم، ١٩٧٢، ص ٢١٤).
اما Topf فيعرفها بأنها مجموعة المواقف التي تسبب عدم الارتياح النفسي او البدني، وذلك عندما تكون البيئة ذات مطالب اكثر مما ينبغي ان تكون عليه وتتجاوز قابلية الفرد على التوافق (Topf, 1988, P.17).

وعرفها Marinon بأنها المواقف الحياتية التي يتعرض لها الفرد وتؤثر في الصحة النفسية والجسدية (Marinon, 1997, P.779).

اما حسن فيعرفها بأنها مجموعة من التفاعلات بين الفرد وبيئته تتسبب في حالة عاطفية غير سارة مثل القلق والتوتر او الشعور بالأمتهان (حسن، ٢٠٠٤، ص ٩٧).
وعرفها الهاشمي بأنها مجموعة من الاحداث المؤلمة التي يتعرض لها الفرد في حياته وتشكل تهديداً له او تكون عبئاً عليه وتبعده عن حالة التوازن التي يسعى اليها (الهاشمي، ٢٠٠٦، ص ١٧).

وقد تبني الباحث تعريف فروم Fromm تعريفاً نظرياً لضغوط الحياة، والتي تقاس اجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس ضغوط الحياة الذي قام الباحث بإعداده.

ثانياً: الحضور الوجودي Dasein:

عرفه (فروم) بأنه جوهر وجود الانسان، وخبراته الشخصية، واتجاهاته وقيمه الحياتية، سواء تمثل هذا الوجود في العالم الخاص بالفرد المتضمن تجاربه الشخصية، او عالمه الذي يشترك فيه مع الآخرين على صعيد الواقع الملموس، او العالم الخارجي المتمثل بكل الاحداث المحيطة به وهو على نوعان:

أ- الحضور الوجودي الاصيل: استجابته طبيعية إزاء التهديدات الخارجية، وهو نوع من الحضور الوجودي يكون دافعاً للنمو الشخصي نحو المستقبل.

ب- الحضور الوجودي غير الاصيل: نوع من انواع الوجود الزائف السلبي الذي يفقد الانسان معه حريته وانسانيته وجوهر وجوده وتصبح حياته بلا معنى او هدف (Frankle, 1962, PP.2-104) (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص٤٦٢).
اما Gale فيعرفه بأنه تطوير الاصاله - الشجاعة لتكوين ذات حقيقية عن طريق اكتشاف حقيقية الوجود والكينونة (Gale, 1974, P.32).

ويعرفه صالح بأنه ذلك النمط من الوجود المميز للإنسان الذي لا يكون سكونياً ابداً، بل هو دائماً في عملية تكشف او تجلي الاشياء الجديدة عن ذاتها وعالمها من خلال اتخاذ القرارات كوسيلة لخلق المعنى(صالح، ١٩٨٨، ص٢٠٧).
بينما عرفه الشمري بأنه الاستقلالية (حكم الذات) حينما ننمو نحو اصاله اعظم، اي خلق معنى شامل للحياة، وهو الوعي والاستعداد لتكوين ذات فريدة وواضحة ومتحدية، وهو استعداد يسهل الالتزام والمشاركة والوجود على انها ذات حقيقية، ومواجهة المواقف والاندماج في الخبرة والعالم (الشمري، ٢٠٠٣، ص٢).
وقد تبنى الباحث تعريف فروم تعريفاً نظرياً لمفهوم الحضور الوجودي والذي يقاس اجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الحضور الوجودي الذي قام الباحث بإعداده.

الاطار النظري:

ان هنالك العديد من النظريات التي حاولت ان تبين العلاقة بين نمط الحضور الوجودي ومستوى ضغوط الحياة، وسنحاول في هذا المحور تناول بعضها.
اولاً: النظريات البايولوجيه:

ومن هذه النظريات، نظرية المواجهة - الهرب والتي تعود الى "والتر كانون" Walter - Cannon ، واعتمدت هذه النظرية الجوانب البايولوجية في تفسير الاضطرابات السايكوسوماتية الناجمة عن الاحداث والازمات الطارئة والمواقف الصعبة التي تؤثر سلباً على الجهاز النفسي والعصبي للفرد، اذ درس "كانون" وفي

تجارب مختبرية ردود فعل الافراد تجاه الاحداث، ولاحظ ما يطرأ على الافراد من تغيرات نفسية وجسمية إزاء مواقف سارة او مؤلمة، فلاحظ ان هنالك استجابات مختلفة إزاء نفس الظروف منها ما يزيد من بذل الجهود، ومنها ما يعمل على الهرب وعدم المواجهة، وقد ارجع ذلك الى اسباب بايولوجيه وراثية تتعلق بالجينات وإفراز الهورمونات (فونتا، ١٩٩٤، ص ٢٠١) (Robert, 2000, P.30).

وطبقاً لهذه النظرية فالأشخاص ذوي الحضور الوجودي الاصيل يلجأون الى اسلوب المواجهة عكس الافراد ذوي الحضور الوجودي غير الاصيل الذين يلجأون الى الهرب من المشكلة وقلة المحاولة في ايجاد الحلول الصحيحة لمشاكلهم، ويستنزفون طاقاتهم النفسية والجسمية دون جدوى، فضلاً عن كونهم لا يتوقعون تغيير انفسهم أو يبيئتهم ولا يعتقدون بتحسن الاوضاع مستقبلاً (صالح، ١٩٨٧، ص ٢٤٤). ومن النظريات البايولوجية ايضاً نظرية متلازمة التكيف العام للعالم "هانس سيلبي" Hans Selye ووفقاً لهذه النظرية فهناك عدة عوامل قد تعرقل استمرارية الوجود الانساني والذي يدفع بالفرد الى محاولة التكيف العام والذي يمر بثلاثة مراحل هي:

١. مرحلة الانذار والتنبية: وتبدأ بإدراك الفرد وجود مصدر خطر وتهديد خارجي فتظهر عليه استجابات عدة مثل التعرق، ارتفاع ضغط الدم... الخ.
٢. مرحلة المقاومة: وهي استعداد الفرد لمواجهة الاحداث الضاغطة، واذا لم يتكيف او يتعامل معا بنجاح فإن ذلك يقود الى اضرار بالجهاز العصبي والنفسي للفرد.
٣. مرحلة الارهاق والاجهاد: وهذه المرحلة تضعف مقاومة الجسم فيصاب بالإجهاد والارهاق الشديد (هلال، ٢٠٠٠، ص ١٨).

وطبقاً لذلك فإذا ما فشل الفرد في مواجهة احداث الحياة ووصل الى المرحلة الثالثة فتظهر عليه حالة من سوء التكيف كالإنسحاب من الاوساط الاجتماعية وعدم المشاركة والتفاعل مع الآخرين، والشعور بالحزن والوحدة... الخ وهذه من خصائص الشخص ذو الحضور الوجودي غير الاصيل (صالح، ١٩٨٧، ص ٢٠٩).

ثانياً: نظرية التحليل النفسي:

يذهب "فرويد" Freud مؤسس النظرية الى ان جميع الاضطرابات السيكوسوماتية، تعود الى عدم التوازن بين مكونات الشخصية الثلاثة (الهو ID ، الانا Ego ، الانا الاعلى Super Ego) والذي ربما ينتج عن صدمة حدثت للفرد في فترة مبكرة من حياته، اذ يؤكد فرويد على اهمية العمليات اللاشعورية وحيل الدفاع النفسي كالكبت والتبرير والاسقاط ورد الفعل العكسي... الخ.(عبدالرحمن، ١٩٩٨، ص ٤٧٢-٤٧٦).

كما تطرق فرويد الى مفهوم الحصر المتمثل بالخوف من الاخطار في العالم الخارجي، والذي يدفع الشخص الى القيام بفعل ما كالهرب من المنطقة التي تهدده والكف عن مواجهة الخطر (لنزي، ١٩٦٩، ص ٦٨).

وطبقاً لفرويد فالشخص صاحب الحضور الوجودي الاصيل هو الذي يتسم بشخصية متوازنة في مكوناتها، ويميل الى مواجهة المواقف والضغوط عكس الشخص ذو الحضور الوجودي غير الاصيل الذي يتسم بالقلق والاستسلام والهروب من مواجهة احداث الحياة.

ثالثاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

يذهب "باندورا" Bandura الى ان لدى الشخص القدرة على التحكم الذاتي بسلوكه، والذي يعد الحجر الاساس في الضبط الذاتي، وهو بعد رئيسي في مفهوم الكفاية الذاتية والذي يُشعر الفرد بانه قادر على مواجهة الصعاب، بمعنى ان امكانيات الفرد هي التي تمثل مكانة مهمة في تحديد سلوكه وردود افعاله، وتساعد على خفض مشاعر اليأس والعجز (الخطيب، ١٩٩٥، ص ٢٦٢).

بمعنى ان معطيات الفرد لها دور كبير في تحديد نوع ومستوى الحضور الوجودي لديه اكثر من معطيات الواقع، اي ان الفرد يتصرف وفقاً لأدراكاته لذلك الواقع وليس طبقاً للواقع الملموس (ربيع، ١٩٩٤، ص ٤٣٢)، وان الاشخاص ذوي الحضور

الوجودي الاصيل هم اشخاص ذوي كفاءة وفاعلية ذاتية عاليه، يندمجون بفعالية في عمليتي الادراك وتفسير الاحداث التي تقع حولهم، ويقابلها تعبير باندورا عن ذلك بمصطلح آخر وهو التفاعل التبادلي بين ما يحدث في البيئة وما يصدر من ردود افعال مختلفة ازاءها، اي بين خصائص الشخص الموجود في الموقف وكفاءته واهدافه وما يتضمنه الموقف من تداخلات وصعوبات (دافيدوف، ١٩٨٨، ص ٦٠٦). ولهذا تذهب هذه النظرية الى ان الانسان مسؤول عن صنع عالمه، وان ما يقوله الفرد لنفسه هو عامل مهم في توجيه سلوكه (الخطيب، ١٩٩٥، ص ٢٥١ - ٢٥٥). وهكذا فالحضور الوجودي غير الاصيل يعود الى تفسير خاطيء للخبرة الاجتماعية وتشويه الواقع، مما يجعل الفرد يهرب من التفاعل مع الآخرين، فيصبح منعزلاً ضعيفاً في فعالياته الذاتية والاعتقاد بقلّة القدرة على مواجهة الاوضاع والاحداث البيئية الخارجية (صالح، ١٩٨٧، ص ٢٤٤).

رابعاً: النظرية الانسانية:

يذهب "ماسلو" Maslow وهو من رواد المذهب الانساني، الى ان الانسان كل متكامل وهو خير بطبعه، يمتلك قدرات ابداعية كامنه ويتمتع بنشاط ونمو مستمر، كما يذهب الى ان الانسان حرفي اختياره وذو ارادة قوية في صنع قراراته (الخالدي، ٢٠٠١، ص ٥).

بمعنى ان الانسان ذو حضور وجودي اصيل بطبعه، والذي ينعكس من خلال ممارساته ونشاطاته البيئية ومشاركاته واتصالاته مع الآخرين، وان التحدي الرئيسي الذي يقف امام الانسان يتمثل بتحقيق ذاته واثبات وجوده، ولهذا وضع ماسلو ان ارادة الوجود والتي اعتبرها قوة دافعة تكمن وراء الدوافع الانسانية المختلفة، وتشكل ارادة الوجود رغبة الانسان بان يكون ذو مكانه ومنزلة عاليه تعكس قيمته واهميته بين الآخرين، وبأنه قادر على القيام بشتى انواع الاعمال والنشاطات والايفاء بكافة المسؤوليات على اختلاف خطورتها واهميتها (Maslow, 1968, P.135).

وهذا يعني ان ارادة الوجود تمثل اعلى درجات الحضور الوجودي لدى الانسان، اما اذا صادف الفرد اعاقه نفسية تخلق لديه توترات حادة تشعره بالعجز والاستسلام حدث اللاتوازن بين خبراته ومفهومه عن ذاته (العيسوي، ٢٠٠، ص ٤١٢-٤١٣). وهذا يعني ان تحدي الظروف الصعبة يعتمد على وجود الانسان وذاته (اي نوع ومستوى حضوره الوجودي عبر فترات الزمن المختلفة) لأننا لسنا وليدي اللحظة، وان الاتجاه نحو المستقبل يشغل مساحة كبيرة من تفكيرنا وهو يمثل قوة فاعلة في طاقاتنا البشرية على التحمل والانجاز (الناقلي، ١٩٩٩، ص ٤٣).

أما فروم "Fromm" فقد قدم نظرية اهتمت بكيفية نشوء السلوك الانساني وتوجيهه وتحريكه، اطلق عليها نظرية التوقع، وتشير بان مستوى اداء الفرد يزداد عندما يعتقد بجاذبية الاعمال التي يقوم بها، وان هذه الاعمال ذات فائدة له ولغيره مما يشعره بالقدرة على انجازها والتغلب على صعوباتها، ولهذا قدمت النظرية المعادلة الآتية:
الاداء = محصلة الدافعية × مقدرة الفرد النفسية والجسمية (المرسي وادريس، ٢٠٠١، ص ٣٧٩-٣٩٤).

ويذهب "فروم" الى ان الحدث الضاغط الرئيسي في حياة الفرد هو احساسه بالوحدة والعزلة لأنه انفصل عن الطبيعة وعن بقية البشر، والاضطراب الذي ينشأ عن هذا الحدث هو هروب الفرد من الحرية والقاء تبعة نفسه على غيره، اما احداث الحياة الضاغطة الاخرى فينسبها فروم الى عوامل ثقافية واجتماعية تؤدي بالفرد اما الى الخضوع اللامتناهي للسلطة او الى النهم الشديد للسلطة، وهذه الاحداث ناشئة في الاساس عن عدم قدرة الفرد على اشباع حاجاته النفسية الاساسية

(فروم، ١٩٨٩، ص ١٠).

ويرى فروم ان للضغوط الحياتية ابعاداً ومجالات متعددة منها الاجتماعية، الاسرية، الدراسية، الدينية، الاقتصادية، السياسية، الاعلامية (فروم، ١٩٨٩، ص ١٤٢-٢٢٧).

لقد اكد فروم على اهمية الوعي بالواقع الموجود وباستمرارية تقدمه في تغيير الواقع نحو الافضل (فروم، ١٩٨٩، ص ٣٠)، كما ان التباين بين ادراك الفرد والادراك الواقعي هو المصدر الاساسي للتحفيز نحو القيام بعمل ما (الازيرجاوي، ١٩٩١، ص ٦٥).

كما يذهب فروم الى اننا نمتلك قوى داخلية وحافز للنمو والتطور وتحقيق امكانياتنا، واعتبر ذلك مهمتنا الاساسية في الحياة، والتي رأى انها الطريقة الوحيدة التي يمكن ان نكون فيها على وفاق تام مع انفسنا والآخرين (العناني، ٢٠٠٠، ص ٦٣).

ان الفرد الذي يمتلك حضوراً وجودياً ويعتقد بمعنى وجدوى الحياة، يستطيع ان يفهم الاسباب ويتنبىء بالنتائج التي تساعده على ايجاد الحلول ووضع المعالجات المناسبة لتجاوز الازمات والمواقف الصعبة التي تصادفه مستقبلاً وتجعله اكثر تحدياً وضبطاً في مقاومة الظروف وتغييرها نحو الافضل (Frankle, 1962, P.P. 2- 104) وفي تفسير العلاقة مع الآخر، ينظر الى الانسان على انه يعيش في ثلاثة عوالم هي:

١. العالم الخاص: وهو العالم الذاتي او الشخصي، والذي بواسطته يتميز الفرد ويتفرد عن الآخرين، ويجعل منه انساناً قادراً على تأكيد وفهم ذاته وصنع ما يميز اعماله عن الآخرين.
٢. العالم المشارك: وهو عالم العلاقات الشخصية المتبادلة، والذي يوفر التفاعل بين الافراد، ويقوم على الشعور بالمسؤولية والالتزام المتبادل مع الآخر.
٣. العالم الخارجي: وهو العالم المحيط بالفرد ككل، والذي يشترك فيه مع جميع الكائنات الاخرى البشرية وغير البشرية، ويكون الاتصال مع هذا العالم بشكل مستمر من قبل الفرد (التميمي، ١٩٩٩، ص ٦٤).

كما تم التمييز بين نمطين من الشخصية، هما الشخص الاصيل والشخص غير الاصيل، ويتميز الشخص الاصيل بالقدرة على اشباع حاجاته النفسية والايفاء بواجباته العملية والاجتماعية بشكل فعال، وله القدرة على خلق حالة من التوازن بين اشكال الوجود الثلاثة، وهي الوجود المحيط بالفرد (العالم الخارجي) والوجود المشارك في العالم (العالم المشارك) والوجود الذاتي (العالم الخاص)، ويتسم الشخص الاصيل بالتزامه وسعيه لتحقيق اهدافه، وهو يقابل الشخص ذو الحضور الوجودي الاصيل، اما الشخص غير الاصيل وهو نمط من الاشخاص الذين يستحوذ عليهم اشباع حاجاتهم النفسية في الحد الأدنى وقلة الايفاء بمتطلبات الحياة، والافتقار الى المبادرة والتغيير، وتسيطر عليه مشاعر اليأس والاستسلام في مواجهة احداث الحياة، وهو يقابل الشخص ذو الحضور الوجودي غير الاصيل (Thompson & Rudolph, 1983, P.162).

وهكذا يذهب فروم الى ان الادراك هو الذي يحدد نوع الحضور الوجودي للفرد اصيل - غير اصيل، وتشير القوة الداخلية الى الحضور الوجودي الاصيل والتي تتمثل بالاستثمار الكامل لطاقتنا النفسية وقابلياتنا البدنية، اذ يؤكد فروم على تفردنا في تحمل الالم وضغوط الحياة (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٤٦٢). ومن خلال ما تم تقديمه من نظريات، فقد تبنى الباحث نظرية "فروم" كونها الاقرب في تفسير العلاقة بين الحضور الوجودي وضغوط الحياة.

اجراءات البحث:

مجتمع البحث وعينته:

تحدد المجتمع الحالي بطلبة الجامعة المستتصيرية (ذكور - اناث) الدراسة الاولى الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠، ونظراً لكبر حجم المجتمع، قام الباحث باختيار عينة طبقية عشوائية، اذ تم أولاً تقسيم المجتمع الى طبقات (كليات) ثم اختيرت ثلاث كليات عشوائياً، بعدها ومن كل كلية تم اختيار قسيمان

بصورة عشوائية، ثم ومن كل قسم اختيرت مرحلة واحدة بشكل عشوائياً ايضاً،
واخيراً ومن كل مرحلة تم اختيار ٢٠ طالب و ٢٠ طالبة بشكل عشوائي، وبهذا
بلغ حجم العينة (٢٤٠) بواقع ١٢٠ طالب و ١٢٠ طالبة جدول (١).

جدول (١)

توزيع افراد عينة البحث حسب الكليات

الكلية	ذكور	اناث	المجموع
العلوم	٤٠	٤٠	٨٠
الادارة والاقتصاد	٤٠	٤٠	٨٠
التربية	٤٠	٤٠	٨٠
المجموع	١٢٠	١٢٠	٢٤٠

اداتا البحث:

لتحقيق اهداف البحث ونظراً لعدم وجود ادوات محلية حديثة ومناسبة لعينة
البحث، فقد تطلب الامر بناء مقياسين هما مقياس ضغوط الحياة ومقياس الحضور
الوجودي لدى طلبة الجامعة، وفيما يلي خطوات بناء المقياسين.
اولاً: مقياس ضغوط الحياة:

اتبع الباحث الخطوات التي اشارت لها Allen & yen في عملية بناء المقاييس
وهي:

١. تحديد المجالات التي تغطيها فقرات المقياس.
٢. جمع الفقرات وصياغتها لكل مجال.
٣. تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث.
٤. تحليل الفقرات (Allen & yen, 1979, P.P.118).

وفي ضوء هذه الخطوات، وباعتماد على النظرية المتبناه تم تحديد سبعة
مجالات لمقياس ضغوط الحياة (الاسري، الاجتماعي، السياسي، الاقتصادي، الديني،

الاعلامي، الدراسي) وبعد ان تم تعريف كل من هذه المجالات، قام الباحث بجمع الفقرات لكل منها معتمداً في ذلك على بعض المقاييس السابقة في الميدان، وكذلك على الاستبيان المفتوح (ملحق/١) والذي طبق على عينة عشوائية من طلبة الجامعة بلغ عددها (٤٠) طالب وطالبة، وفي ضوء ما تقدم بلغ عدد الفقرات بصيغتها الاولى (٤٢) فقرة وبواقع (٦ فقرات لكل مجال (ملحق/٢)).

صلاحية الفقرات:

لعل افضل طريقة لتحديد صلاحية الفقرات، هي قيام عدد من المختصين بتحديد صلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه (Eble, 1972, P.555) وفي ضوء ذلك تم عرض الفقرات بصيغتها الاولى على مجموعة من الخبراء في ميدان علم النفس (ملحق/٣) لبيان رأيهم في سلامة العبارات من حيث الصياغة ومدى صحة المجالات والفقرات التي تتدرج ضمنها، وباعتماد نسبة اتفاق ٨٠% فاكثرت قبول جميع الفقرات (ملحق/٤).

الدراسة الاستطلاعية:

لمعرفة مدى وضوح تعليمات وفقرات المقياس، والصعوبات التي تواجه المستجيب، فقد تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من الطلبة بواقع (٢٠) طالب وطالبة، وتبين من التطبيق ان التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة، وان متوسط الوقت للإجابة على المقياس هو (١٧) دقيقة.

تصحيح المقياس:

وهو وضع درجة لاستجابة الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس، ثم جمع هذه الدرجات لايجاد الدرجة الكلية لمقياس ضغوط الحياة بفقراته الـ ٤٢، وقد وضع امام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة (ملحق/٤) يقابلها سلم درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وبهذه الطريقة تم حساب الدرجة الكلية لكل مستجيب بالجمع الجبري لدرجات اجابته على جميع الفقرات، وعليه فان ادنى واعلى درجة للمقياس تتراوح بين (٢١٠-٤٢) درجة.

تحليل الفقرات:

وذلك للابقاء على الفقرات المميزة، واستبعاد غير المميزة من المقياس (Eble, 1972, P.372) ويعد اسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، اجراءين مناسبين في عملية تحليل الفقرات.

أ- اسلوب المجموعتين المتطرفتين:

ولاجراء ذلك قام الباحث بتحديد الدرجة الكلية لكل استمارة، ثم رتبت الاستثمارات تنازلياً من اعلى درجة الى اوطأ درجة، ثم اخذت نسبة قطع ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا على المقياس و ٢٧% من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، اذ ان هذه النسبة تعطي اكبر حجم واقصى تمايز ممكن (Kelly, 1955, P.172). فبلغ عددها (٦٥) استمارة في كل مجموعة، اي ان عدد الاستثمارات التي خضعت الى التحليل الاحصائي هي (١٣٠) استمارة، وقد تراوحت حدود درجات المجموعة العليا بين (١١٥ - ١٩٢) درجة، وحدود درجات المجموعة الدنيا بين (٥٣ - ٧٧) درجة، قام الباحث بعدها بتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ١,٩٦ وبدرجة حرية ١٢٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥ ، وتبين من التحليل ان جميع الفقرات كانت مميزة (جدول/٢).

جدول (٢)

قيمة ت لفقرات مقياس الضغوط في حساب التمييز بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

تسلسل الفقرة	قيمة ت	تسلسل الفقرة	قيمة ت	تسلسل الفقرة	قيمة ت
١	٣,٦٢١	١٥	٨,٥٤٩	٢٩	٣,٢٤١
٢	٥,١٠٢	١٦	٩,٥٣١	٣٠	١٠,٧٩٩
٣	٤,٢٢١	١٧	٨,٧٢٣	٣١	٦,٤٤١
٤	٦,١٤٦	١٨	١٠,٢٢٥	٣٢	٤,٨١١
٥	٦,٠٠١	١٩	٤,٧٣٢	٣٣	٧,٢٥٩
٦	٤,٢١١	٢٠	٥,٢١٣	٣٤	٦,٨٩٢
٧	٧,٨٣١٣	٢١	٥,٠٠٢	٣٥	٤,٥٤١
٨	٤,٥٣١	٢٢	٤,٩٩١	٣٦	٩,٨٧١
٩	٥,٣٣٢	٢٣	٧,٢٥٤	٣٧	٣,٥٤٢
١٠	٤,٣١١	٢٤	٨,٧٧١	٣٨	٣,٩٨١
١١	٣,٢١٥	٢٥	٥,٣٣٤	٣٩	٨,٢٩٤
١٢	٦,٣٠٢	٢٦	٦,٢٥٥	٤٠	٧,٩٣١
١٣	٤,٢٢٣	٢٧	٦,٧٧٣	٤١	٤,٣٣٣
١٤	٧,٣٣٤	٢٨	٨,٤٢٢	٤٢	٧,٤٣١

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يوفر هذا الأسلوب معياراً محكياً يمكن اعتماده في إيجاد العلاقة بين درجات الافراد على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ويشير معامل الارتباط هنا الى مستوى قياس الفقرات للمفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس، بمعنى ان كل فقرة تسير في نفس المسار الذي يسير فيه المقياس (Oppenheim, 1978, P.136) وقد استعمل

معامل ارتباط بيرسن لاستخراج العلاقة بين درجة الافراد على كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ولـ ٢٤٠ استمارة، وتبين ان جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣٨ * (جدول ٣).

جدول (٣)

معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس ضغوط الحياة

معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة
٠,٤٩٥	٢٩	٠,٦٩٣	١٥	٠,٤٢٣	١
٠,٢٧٩	٣٠	٠,٦٤١	١٦	٠,٦٥٢	٢
٠,٣٩٨	٣١	٠,٤٢٣	١٧	٠,٢٣١	٣
٠,٥٥١	٣٢	٠,٣٣٨	١٨	٠,٣٣٢	٤
٠,٤٢٥	٣٣	٠,٢٩٨	١٩	٠,٥٤١	٥
٠,٢٧٩	٣٤	٠,٢٢١	٢٠	٠,٣٤١	٦
٠,٥٣٢	٣٥	٠,٥٩٧	٢١	٠,٢٥٦	٧
٠,٣٣٣	٣٦	٠,٣٧٩	٢٢	٠,٤٣٧	٨
٠,٧٢١	٣٧	٠,٦٤٤	٢٣	٠,٣٩٢	٩
٠,٢٥٩	٣٨	٠,٤٩٧	٢٤	٠,٥٣٤	١٠
٠,٤٣٢	٣٩	٠,٢٥٩	٢٥	٠,٤٢١	١١
٠,٣٥٢	٤٠	٠,٢٩٩	٢٦	٠,٢٣٢	١٢
٠,٣٩٢	٤١	٠,٣٧٨	٢٧	٠,٤٤٣	١٣
٠,٤٢٨	٤٢	٠,٤٨٨	٢٨	٠,٥٤٢	١٤

مؤشرات صدق ثبات مقياس ضغوط الحياة:

* القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند درجة حرية ٢٣٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٠,١٩٥ .

١. الصدق:

وهو من المفاهيم الاساسية في مجال القياس النفسي، ويشير الى قدرة المقياس على قياس ما وضع لأجله (Shaugness&John,1985,P.15) وقد تحقق الصدق في المقياس الحالي من خلال:

أ- الصدق الظاهري:

ولا شك ان افضل طريقة لاستخراجه هو من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في الميدان، والاخذ بآرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (الغريب، ١٩٨٥، ص ٦٧٩). وقد تحقق ذلك في المقياس الحالي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء (ملحق ٣) كما سبق ذكره.

ب- صدق البناء:

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين (cronbzh, 1964, P.P.120-121) وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال:

(١) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

وقد استخرج هذا النوع من الصدق عند القيام بتحليل الفقرات (جدول ٣)، اذ ان اساليب تحليل الفقرات تعد مؤشراً على هذا النوع من الصدق، فالمقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائياً (الزوبعي وآخرون، ١٩٨٠، ص ٤٣).

(٢) علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي توجد فيه:

اذ تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه (٢٤٠) استمارة، وظهر ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣٨ (جدول ٤).

جدول (٤)

معامل ارتباط درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي توجد فيه في مقياس ضغوط الحياة

المجال	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	المجال	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
الاسري	١	٠,٤٥٩	الاجتماعي	١	٠,٢٧٩
	٢	٠,٣٣٢		٢	٠,٥٣٨
	٣	٠,٥٤٣		٣	٠,٦٧١
	٤	٠,٢٧٩		٤	٠,٢٣٢
	٥	٠,٦٤٣		٥	٠,٣٥١
	٦	٠,٣٨٧		٦	٠,٣٣٤

المجال	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	المجال	تسلسل الفقرة	معامل للارتباط
السياسي	١	٠,٣٤٣	الاقتصادي	١	٠,٦٥٣
	٢	٠,٥٢١		٢	٠,٤٣٩
	٣	٤٣٢		٣	٠,٣٣١
	٤	٠,٤٩٩		٤	٠,٤٩٨
	٥	٠,٣٤٩		٥	٠,٤٥١
	٦	٠,٣٩٧		٦	٠,٤٣٩

المجال	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	المجال	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	المجال	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
الديني	١	٠,٣٢٩	الاعلامي	١	٠,٧١٤	الدراسي	١	٠,٥٤٢
	٢	٠,٤٩١		٢	٠,٦٢١		٢	٠,٤٩٧
	٣	٠,٤٣٣		٣	٠,٣٣١		٣	٠,٣٥٨
	٤	٠,٦٢٧		٤	٠,٥٢٣		٤	٠,٦٦٧
	٥	٠,٤٣٢		٥	٠,٣١٧		٥	٠,٤٣٢
	٦	٠,٣٥٥		٦	٠,٦٢٣		٦	٠,٤٥٩

٢. الثبات:

وهو مدى اتساق المقياس في ما يزودنا به من معلومات (Cronbach,1964,P.126) وتم حسابه بطريقة اعادة الاختبار test- Re test اذ تم اعادة تطبيق المقياس على عينة من افراد البحث بلغ عددها (٤٠) طالب وطالبة بعد اسبوعين من التطبيق الاول، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسن بين درجات الافراد في التطبيقين، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠,٨٩، ولكل مجال من مجالاته (الاسري ٠,٧٤، الاجتماعي ٠,٨١، السياسي ٠,٨٥، الاقتصادي ٠,٧٥، الديني ٠,٨٠، الاعلامي ٠,٧٨، الدراسي ٠,٨٢).

ثانياً: مقياس الحضور الوجودي:

اتبع الباحث الخطوات السابقة التي اتبعت في بناء مقياس ضغوط الحياة لبناء مقياس الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة.

اذ قام أولاً بتحديد مجالات المقياس استناداً الى النظرية المتبناة، وفي ضوء ذلك حددت ثلاثة مجالات هي: العالم الخاص، العالم المشارك، العالم الخارجي، وبعد تعريف كل من هذه المجالات جمعت فقراتها من خلال الاطلاع على الاطار النظري، وكذلك الاستبيان المفتوح (ملحق ٥) الذي تم تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة

الجامعة بلغ عددها (٢٠) طالب وطالبة، ليلخ عدد الفقرات بصيغتها الاولى (٣٠) فقرة وبواقع (١٠) فقرات لكل مجال من مجالات المقياس (ملحق ٦).

صلاحية الفقرات:

للتأكد من صلاحية الفقرات عرضت بصيغتها الاولى على مجموعة من الخبراء في ميدان علم النفس (ملحق ٣) لإصدار حكمهم على سلامة العبارات وصحة المجالات، وباعتماد نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر حذفت فقرة واحدة من مجال العالم الخارجي، ليصبح عددها (٢٩) فقرة (ملحق ٧).

الدراسة الاستطلاعية:

اجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (٢٠) من طلبة الجامعة لتحديد مدى وضوح تعليمات فقرات المقياس، والصعوبات التي تواجه المستجيب، وتبين من التطبيق ان التعليمات مفهومة وان الفقرات واضحة، وان متوسط وقت الاجابة على المقياس هو (١٣) دقيقة.

تصحيح المقياس:

وهو وضع درجة لأستجابة الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس، ثم جمع هذه الدرجات لأستخراج الدرجة الكلية لمقياس الحضور الوجودي بفقراته الـ(٢٩) وقد وضعت امام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة (ملحق ٧) يقابلها سلم درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الايجابية، و (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للفقرات السلبية، وبهذه الطريقة يتم حساب الدرجة الكلية لكل مستجيب بالجمع الجبري لدرجات اجابته على جميع الفقرات، وعليه فان ادنى واعلى درجة للمقياس تتراوح بين (٢٩-١٤٥) درجة.

تحليل الفقرات:

لغرض تحديد الفقرة المميزة واستبعاد تلك غير المميزة، استخدم الباحث اسلوب المجموعتين المتطرفتين واسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

أ- اسلوب المجموعتين المتطرفتين:

قام الباحث باستخراج الدرجة الكلية لكل استمارة على مقياس الحضور الوجودي، ثم رتب الدرجات تنازلياً، بعدها اخذت نسبة قطع ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا على المقياس، و ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، فبلغ عددها ٦٥ استمارة في كل مجموعة، اي ان عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل هي ١٣٠ استمارة، وقد تراوحت حدود درجات المجموعة العليا بين (٨١- ١٣٧) درجة، وحدود درجات المجموعة الدنيا بين (٣٥- ٥٩) درجة، بعدها طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لأختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ١,٩٦ عند درجة حرية ١٢٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥، واتضح من التحليل ان جميع الفقرات كانت مميزة (جدول ٥).

جدول (٥)

قيم ت لفقرات مقياس الحضور الوجودي في حساب التمييز

باسلوب المجموعتين المتطرفتين

تسلسل الفقرة	قيمة ت	تسلسل الفقرة	قيمة ت
١	٧,٩٢١	١٦	١٠,٥٤٢
٢	٧,٥٤٣	١٧	٣,٤٩٣
٣	٤,٣٩٢	١٨	٥,٩٣١
٤	٦,٥٤١	١٩	٢,٨٩٣
٥	٣,٣٢٢	٢٠	٤,٩١٧
٦	٤,٣٥٤	٢١	٦,٥٤٢
٧	٦,٩٣١	٢٢	٥,٦٧٣
٨	٧,٦٤١	٢٣	٤,٧٥١

تسلسل الفقرة	قيمة ت	تسلسل الفقرة	قيمة ت
٩	٣,٢٢٢	٢٤	٥,٣٩٣
١٠	٣,٤٢١	٢٥	٦,٧٣٢
١١	٤,٣٢٤	٢٦	٣,٥٤١
١٢	٥,٣٦٧	٢٧	٢,٩٧٥
١٣	٧,٣٢٥	٢٨	٤,٨٣٧
١٤	٣,٤٥٢	٢٩	٦,٣٥٤
١٥	٣,٢٧٩		

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

اذ تم استخدام معامل ارتباط بيرسن لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس و لـ (٢٤٠) استمارة، وتبين ان جميع معاملات الارتباط كانت دالة احصائيا، عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة ٠,١٩٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣٨ (جدول ٦).

جدول (٦)

معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس الحضور الوجودي

معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة
٠,٧٢١	٢١	٠,٢٢٩	١١	٠,٥٣١	١
٠,٣٥٤	٢٢	٠,٧٣١	١٢	٠,٤٣٩	٢
٠,٤٩٧	٢٣	٠,٤٣٢	١٣	٠,٥٣٢	٣
٠,٢٥٨	٢٤	٠,٤٩١	١٤	٠,٦٩٣	٤
٠,٢٧٧	٢٥	٠,٣٧٨	١٥	٠,٢٤٦	٥
٠,٣٤١	٢٦	٠,٦٥١	١٦	٠,٣٥٧	٦
٠,٣٣٧	٢٨	٠,٤٨٩	١٧	٠,٨١٠	٧
٠,٨٩٤	٢٨	٠,٤٤١	١٨	٠,٤٩٢	٨
٠,٧٣٢	٢٩	٠,٣٢٩	١٩	٠,٣٥٣	٩
		٠,٥٢٨	٢٠	٠,٤٢١	١٠

مؤشرات صدق وثبات مقياس الحضور الوجودي:

١. الصدق:

وتحقق في المقياس الحالي من خلال:

أ. الصدق الظاهري:

وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات مقياس

الحضور الوجودي على مجموعة من الخبراء والمختصين في الميدان (ملحق

٣) كما سبق ذكر ذلك.

ب. صدق البناء:

وتحقق في المقياس الحالي من خلال:

(١) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الحضور الوجودي، وتم الإشارة الى ذلك عند الحديث عن تحليل الفقرات.

(٢) علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي توجد فيه ولتحقيق ذلك استخرجت العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه ولـ(٢٤٠) استمارة، وظهر ان جميع معاملات الارتباط كانت دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣٨ (جدول ٧).

جدول (٧)

معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه

المجال	تسلسل الفقرة	معامل ارتباط	المجال	تسلسل الفقرة	معامل ارتباط	المجال	تسلسل الفقرة	معامل ارتباط
العالم الخاص	١	٠,٦٣١	العالم المشترك	١	٠,٣٤٩	العالم	١	٠,٧٣٤
	٢	٠,٥٤٣		٢	٠,٦٢٥		٢	٠,٤١٧
	٣	٠,٦٥٢		٣	٠,٤٣١		٣	٠,٢٩١
	٤	٠,٤٥٥		٤	٠,٤٤٤		٤	٠,٦٥٢
	٥	٠,٨١١		٥	٠,٦٣٧		٥	٠,٢٢٢
	٦	٠,٧٣٥		٦	٠,٣٢١		٦	٠,٣٩٨
	٧	٠,٧٢١		٧	٠,٥١١		٧	٠,٥٣٦
	٨	٠,٣٢٢		٨	٠,٤٥٢		٨	٠,٢٩٧
	٩	٠,٢١٣		٩	٠,٣٢٧		٩	٠,٧٩١
	١٠	٠,٤٢٥		١٠	٠,٤٥٢			

النتائج:

وحسب بأسلوب اعادة الاختبار test- Retest إذ تم اعادة تطبيق المقياس على عينة من افراد البحث بلغ عددها (٤٠) طالب وطالبة، بعد اسبوعين من التطبيق الاول، ثم حسب معامل ارتباط بيرسن بين درجات الافراد بين التطبيقين، وبلغ معامل

الثبات للمقياس ككل ٠,٨١ ولكل مجال من مجالاته (العالم الخاص ٠,٧٥ ، العالم المشارك ٠,٨٠ ، العالم الخارجي ٠,٧٨).

الوسائل الاحصائية:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لأختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لأغراض تحليل الفقرات في مقياس ضغوط الحياة، ومقياس الحضور الوجودي، وكذلك لأستخراج الفرق في مستوى ضغوط الحياة بين الذكور والاناث، وكذلك في نمط الحضور الوجودي، ثم للتعرف على دلالة الفرق في مستوى ضغوط الحياة تبعاً لنمط الحضور الوجودي (اصيل - غير اصيل).

٢. معامل ارتباط بيرسن لأستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل فقرة ودرجة المجال الذي توجد فيه، وفي حساب الثبات بالإعادة في مقياس ضغوط الحياة ومقياس الحضور الوجودي.

٣. الاختبار التائي لعينة واحدة، لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط النظري ومتوسط العينة، للتعرف على مستوى ضغوط الحياة ونمط الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة.

نتائج البحث وتفسيرها:

لما كان الهدف الاول للبحث هو التعرف على مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة، فقد قام الباحث بتطبيق مقياس ضغوط الحياة الذي قام بإعداده على عينة البحث البالغ عددها (٢٤٠) طالب وطالبة، ثم حسب المتوسط الحسابي لدرجات الافراد على المقياس وكانت قيمته (١٦٨) وبانحراف معياري (٨,٩٠٢)، وبمقارنة متوسط العينة مع المتوسط النظري* والبالغ (١٢٦) يتضح انه اعلى من المتوسط النظري، ولأختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، استخدم الباحث الاختبار التائي t-test لعينة واحدة (جدول ٨).

* تم حساب المتوسط النظري بضرب وزن البديل الاوسط (٣) في عدد الفقرات (٤٢) = ١٢٦.

جدول (٨)

قيمة ت المحسوبة للمقارنة بين متوسط العينة والمتوسط النظري على مقياس
ضغوط الحياة

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة ت
١٦٨	٨,٩٠٢	١٢٦	٧٣,١٧٠

ويتضح من الجدول اعلاه ان الفرق ذو دلالة احصائية بين المتوسطين، اذا ما علمنا ان قيمة t الجدولية عند درجة حرية ٢٣٩ ومستوى دلالة ٠,٠٥ هي ١,٩٦ مما يشير الى ان مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة كان عالياً، ولعل هذه النتيجة جاءت بسبب ما مر به المجتمع العراقي وطلبة الجامعة من تغيرات تمثلت بالحروب والحصار والتسلط والتي افقدته الاستقرار وفرضت عليه واقعاً متردياً في الميادين الاقتصادية، الاجتماعية... الخ، ولعل هذا ما اشار اليه "فروم" من ان ضغوط الحياة ناشئة بالاساس من عدم قدرة الفرد على اشباع حاجاته النفسية الاساسية المتمثلة بالحاجة الى الانتماء، التسامي، الارتباط بالجزور، الهوية، الحاجة الى اطار توجيهي، وبخاصة ان الطابع المهيمن في المجتمع يكف هذه الحاجات بالقمع أو التمويه وهو ما يجعل الفرد في عناء وارهاق نفسي (فروم، ١٩٨٩، ص ١٠).

ولتحقيق الهدف الثاني المتمثل بالتعرف على دلالة الفرق في مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس ضغوط الحياة وكانت قيمته (١٥٤) وبانحراف معياري (٦,٠٢٤)، وكذلك حسب متوسط درجات الاناث وكانت قيمته (١٥٩) وبانحراف معياري (٣,٧٢٥)، ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (جدول ٩).

جدول (٩)

قيمة ت المحسوبة للمقارنة بين متوسط الذكور ومتوسط الاناث على مقياس

ضغوط الحياة

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
ذكور	١٥٤	٦,٠٢٤	٠,٠٩٢
اناث	١٥٩	٣,٧٢٥	

ويتضح من الجدول اعلاه ان الفرق ليس ذو دلالة احصائية بين المتوسطين، اذا ما علمنا ان قيمة t الجدولية عند درجة حرية ٢٣٨ ومستوى دلالة ٠,٠٥ هي ١,٩٦ ، مما يشير الى ان مستوى ضغوط الحياة كان عالياً لدى الذكور والاناث، وانه ليس هنالك فرق ذو دلالة بينهما، ويمكن ان تفسر هذه النتيجة من ان كلا الجنسين يعيشون في مجتمع واحد تتشابه فيه المثيرات في منطلقاتها وطبيعتها، وهذا ما يجعلهم يتساوون في ما يتعرضون له من احباط او قلق وحرمان ... الخ، ولعل هذا ما اشار اليه "فروم" من ان الاضطراب الذي يعاني منه الافراد يعكس حالة اضطراب شامل يعم المجتمع بغض النظر عن جنسهم او تخصصهم ... الخ.

اما لتحقيق الهدف الثالث والمتمثل بالتعرف على نمط الحضور الوجودي (اصيل - غير اصيل) لدى طلبة الجامعة، فقد قام الباحث بتطبيق مقياس الحضور الوجودي الذي قام باعداده على عينة البحث البالغ عددها (٢٤٠) طالب وطالبة، ثم حسب المتوسط الحسابي لدرجات استجابات الطلبة على المقياس وكانت قيمته (٨٩) بانحراف معياري قدره (١٧,٧٤٣)، وبمقارنة متوسطة العينة مع المتوسط النظري يتضح انه اعلى من المتوسط النظري* ، ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة (جدول ١٠).

جدول (١٠)

قيمة ت المحسوبة للمقارنة بين متوسط العينة والمتوسط النظري

* تم حساب المتوسط النظري بضرب وزن البديل الاوسط (٣) في عدد فقرات المقياس (٢٩) = ٨٧.

على مقياس الحضور الوجودي

متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة ت
٨٩	١٧,٧٤٣	٨٧	١,١٢٧

يتضح من الجدول اعلاه ان الفرق بين المتوسطين غير دال احصائياً اذا ما علمنا ان قيمة t الجدولية هي ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣٩ مما يشير الى ان الحضور الوجودي لدى افراد العينة كان ضمن الحدود الوسطى للمجتمع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان العينة تتسم بدرجة متوسطة من التمسك بارادة الحياة وبالتالي تسعى لخلق معنى لوجودها، بالرغم مما تعانیه من اوضاع مريرة، ولعل هذا ما يلاحظ على افراد المجتمع العراقي كونهم يواصلون حياتهم واعمالهم على الرغم من المهددات وضغوط الحياة التي يتعرضون لها.

ولتحقيق الهدف الرابع والمتمثل بالتعرف على دلالة الفرق في مستوى الحضور الوجودي (اصيل - غير اصيل) لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - اناث) فقد تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس الحضور الوجودي وكانت قيمة (٨٨,٥) بانحراف معياري (١٠,٩٧١)، كذلك حسب متوسط درجات الاناث على مقياس الحضور الوجودي وكان (٨٧,٣) بانحراف (٦,٣٨٩)، ولاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (جدول ١١).

جدول (١١)

قيمة ت المحسوبة للمقارنة بين متوسط الذكور ومتوسط والاناث

على مقياس الحضور الوجودي

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
ذكور	٨٨,٥	١٠,٩٧١	٠,٠١٢٢

اناث	٨٧,٣	٦,٣٨٩	

يتضح من الجدول ان الفرق ليس ذو دلالة احصائية بين المتوسطين، عند مقارنة القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية للأختبار التائي والبالغة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٢٣٨ مما يشير الى عدم وجود فرق في الحضور الوجودي بين الذكور والاناث، وتفسير هذه النتيجة في ان المجتمع العراقي بشكل عام قد تعرض لأزمات وشذائد متكررة وقد جبلت الشخصية العراقية على الصبر والتحمل وانعكس ذلك في سلوك الافراد، فاصبح التوجه هو تعزيز الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، والاتجاه نحو الدين... الخ. وكل ذلك عزز الحضور الوجودي لدى الافراد وبغض النظر عن جنسهم.

ولتحقيق الهدف الخامس والمتمثل بالتعرف على دلالة الفرق في مستوى ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة على وفق نمط الحضور الوجودي (اصيل - غير اصيل) فقد تم ترتيب درجات الطلبة البالغ عددهم (٢٤٠) ترتيباً تنازلياً في ضوء استجاباتهم على مقياس الحضور الوجودي، ثم اخذت نسبة قطع ٢٧% العليا من الاستثمارات والتي تمثل الطلبة ذوي الحضور الوجودي الاصيل وبلغ عددهم ٦٥ طالب وطالبة، كما اخذت نسبة قطع ٢٧% الدنيا من الاستثمارات والتي تمثل الافراد ذوي الحضور الوجودي غير الاصيل وبلغ عددهم ٦٥ طالب وطالبة.

ثم حسب المتوسط الحسابي لدرجات افراد المجموعة العليا (الحضور الوجودي الاصيل) على مقياس ضغوط الحياة وكان (٨٦,٨) بانحراف (٣,٣٨٢)، كما حسب المتوسط الحسابي لدرجات افراد المجموعة الدنيا (الحضور الوجودي غير الاصيل) على مقياس ضغوط الحياة وكان (١٤٨) بانحراف (٤,٩٧٢)، ويلاحظ ان هنالك فرقاً بين المتوسطين، ولأختبار دلالة الفرق بينهما، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (جدول ١٢).

جدول (١٢)

قيمة ت المحسوبة للمقارنة في ضغوط الحياة بين الطلبة ذوي الحضور الوجودي

الاصيل واقرانهم ذوي الحضور الوجودي غير الاصيل

نمط الحضور الوجودي	متوسط ضغوط الحياة	الانحراف المعياري	قيمة ت
اصيل	٨٦,٨	٣,٣٨٢	٢,٠٢٤
غير اصيل	١٤٨	٤,٩٧٢	

ويتضح من الجدول اعلاه ان الفرق بين المتوسطين ذو دلالة احصائية، اذا ما علمنا ان قيمة t الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٢٨ هي ١,٩٦ ، مما يشير الى ان مستوى ضغوط الحياة لدى الطلبة ذوي الحضور الوجودي الاصيل كان اقل من اقرانهم الطلبة ذوي الحضور الوجودي غير الاصيل والذين ارتفع لديهم مستوى ضغوط الحياة، ولعل هذه النتيجة تتفق مع الاطار النظري، الذي اشار الى ان الفرد الذي يمتلك حضوراً وجودياً اصيلاً ويعتقد بمعنى وجدوى الحياة، يستطيع ان يفهم الاسباب ويتنبأ بالنتائج التي تساعد على ايجاد الحلول ووضع المعالجات المناسبة لتجاوز الازمات والمواقف الصعبة التي تصادفه مستقبلاً وتجعله اكثر تحدياً وضبطاً في مقاومة الظروف وتغييرها نحو الافضل، على العكس من الشخص ذي الحضور الوجودي غير الاصيل والذي تسيطر عليه مشاعر اليأس والاستسلام في مواجهة احداث الحياة.

التوصيات:

١. تعزيز خاصية الحضور الوجودي الاصيل لدى طلبة الجامعة، وذلك بالتأكيد على اساليب التنشئة الاجتماعية المناسبة، من خلال وسائل الاعلام بأشكالها المختلفة، لما للتنشئة الاجتماعية من اثر في تعزيز ارادة الفرد وثقته بنفسه والتي تساعد في التغلب على مشاعر اليأس والاستسلام.

٢. وضع الخطط المناسبة من قبل الجهات ذات العلاقة لمواجهة الاحتياجات المتعددة للطلبة، وميولهم الفكرية، واستعداداتهم الشخصية، مراعية التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.
٣. استحداث أو تفعيل مراكز الخدمة الارشادية والنفسية في الجامعة لمواجهة ما يعانيه الطلبة من مشكلات فعلية والعمل على حلها حتى لا تستفحل.

المقترحات:

١. اجراء دراسة تتناول متغيرات البحث الحالي على شرائح اجتماعية اخرى.
٢. دراسة العلاقة بين نمط الحضور الوجودي والمتغيرات التالية:
 - أ- الشخصية الناقدة.
 - ب- الشخصية الاستقلالية.
 - ج- قوة تحمل الشخصية.

المصادر:

١. الازيرجاوي، فاضل حسن، ١٩٩١، اسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
٢. الامارة، اسعد شريف، ٢٠٠٢، الضغوط النفسية، مجلة النبأ، العدد ٥٤.
٣. الانصاري، عبد القادر رحيم، ٢٠٠١، قياس الضغوط المهنية لمدرسي المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
٤. البستاني، محمود، ٢٠٠٣، علم النفس في ضوء المنهج الاسلامي، مطبعة نصير، ايران.
٥. التميمي، محمود كاظم، ١٩٩٩، خبرات الاسرة المؤلمة وعلاقتها بالالتزان الانفعالي لدى الاسرى العراقيين العائدين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
٦. حسن، رواية، ٢٠٠٤، السلوك التنظيمي المعاصر، كلية التجارة، جامعة الاسكندرية، الدار الجامعية.
٧. الخالدي، اديب، ٢٠٠١، الصحة النفسية، الدار العربية للنشر والتوزيع، ليبيا.
٨. الخطيب، جمال، ١٩٩٥، تعديل السلوك الانساني، ط٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، مصر.
٩. دافيدوف، لندا، ١٩٨٨، مدخل علم النفس، ترجمة السيد الطواب، الدار الدولية للطباعة والنشر، مصر.
١٠. ربيع، محمد شحاته، ١٩٩٤، قياس الشخصية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

١١. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ومحمد الياس بكر و ابراهيم عبد الحسن، ١٩٨١، الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.
١٢. الشمري، كريم عبد ساجر، ٢٠٠٣، الوجود الاصيل والالتزام وعلاقتها بالرضا عن النفس، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
١٣. صالح، قاسم حسين، ١٩٨٧، الانسان من هو، دائرة الشؤون الثقافية، بغداد.
١٤. ، ١٩٨٨، الشخصية بين التنظير والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
١٥. ، ٢٠٠٠، التفكير الاضطهادي وعلاقته بابعاد الشخصية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
١٦. عادل، الشيخ حسين، ١٩٩٧، البيئة مشكلات وحلول، دار البانوري، عمان.
١٧. عبد الغفار، عبد السلام، ١٩٧٦، مقدمة الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة.
١٨. عبد الرحمن، محمد السيد، ١٩٨٨، نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
١٩. عبد الرحمن، سعد، ١٩٩٨، القياس النفسي، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٠. العزة، سعيد حسن، وعبد الهادي جودت، ٢٠٠١، تعديل السلوك الانساني، ط١، الدار العلمية الدولية، عمان.

٢١. العناني، حنان عبد الحميد، ٢٠٠٠، الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة.
٢٢. العيسوي، عبد الرحمن، ٢٠٠٠، علم النفس التعليمي، دار الراتب، جامعة بيروت.
٢٣. الغريب، رمزية، ١٩٨٥، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٢٤. فروم، ايرك، ١٩٧٢، الخوف من الحرية، ترجمة مجاهد عبد المنعم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
٢٥. ، ١٩٨٩، الانسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
٢٦. ، ٢٠٠٤، فن الاصغاء، ترجمة محمود منقذ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
٢٧. فونتا، ديفيد، ١٩٩٤، الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة، ترجمة محمد علي ورضا ابو سريع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٢٨. ليندزي، هول، ١٩٦٩، نظريات الشخصية، ترجمة فرج احمد، قذري حفني ولطفي محمد، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٩. المحارب، ناصر، ابراهيم، ١٩٩٣، الضغوط النفسية والاجتماعية والاكتئاب وبعض جوانب جهاز المناعة لدى الانسان، مجلة دراسات نفسية، القاهرة.
٣٠. المحمداوي، محمود شمال، ١٩٩٠، قياس الضغوط المهنية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
٣١. النابلسي، محمد احمد، ١٩٩٩، سيكولوجية السياسة العربية، العرب والمستقبلات، دار النهضة، بيروت.

٣٢. الهاشمي، رشيد ناصر، ٢٠٠٦، استراتيجيات التكيف لأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمركز السيطرة، لدى مرهقي دور الدولة لرعاية الايتام، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
٣٣. هلال محمد عبد الغني، ٢٠٠٠، مهارات ادارة الضغوط والسيطرة والتحكم في الضغط، مركز تطوير الاداء والتنمية، مصر.
٣٤. ياسين، عطوي وابو حويج، مروان، ١٩٨٢، دراسات سيكولوجيه ميدانية من البيئة العربية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت.

35. Adams, Gloria, 1981, a study of level stress and coping strategies of faculty members in predominantly black, publicly supported University system in the state of Louisiana, Dissert. Abs. inter. Vol. 42, No. 2 Aug.
36. Allen, M.J. & yen, W. 1979, Introduction to measurement theory, Brook / Cole, California.
37. Chardan, J. 1995, organization behavior, vicar publishing House, New Delhi.
38. Cronbach, I., 1964, Essentials of psychological testing, Harper Brothers, New York.
39. Danylchuk, I, 1993, The Burnout Between teaching stuff members and Employers working in Colleges of Education, Canada.
40. Eble, R., 1972, Essential of Education measurement, Prentice- Hall, New Jersey.
41. Felson, R, 1984, The Effect of self Appiraisal of Ability on Academic Performance, Journal of personality and social psychology, Vol. 47.
42. Fields, m., 1980, stress or agents and stress reactions in nurse faculty members, Diss, abs. Int., Vol. 40, No. 10.
43. Flectcher, B, and payne, R., 1982, level of reported stressors and strains amongst teachers, educational Review, Vol. 34, No.3.

44. Frankle, I., 1962, Mans search for meaning Trans, simon and seharter com, New York.
45. Jourard, S., 1974, Healthy personality, Prentice Hall, New York.
46. Heuerman, T. 2002, From Appearances to Authenticity, New York.
47. Gale, R., 1974, who are you? The psychology of being your self, Hall Inc., New Jersey.
48. Kelly, E., 1955, Consistency of Adult personality, American psychology, Vol. 10.
49. Kobasa, S., 1982, Toward Asocial psychology of stress and Health, the social psychology of Health and illness, Hillsdale.
50. Kyriacou, C. and Pratt, J., 1985, Teacher stress and psycho neurotic, educational psychology, Vol. 55, part 1.
51. Marinon, B., 1997, psychological Distress and its correlates in secondary school student in pariah, Italy epididmoil.
52. Maslow, A., 1962, toward A psychology of Being, D. van Nest rand Com. In., New York.
53. May, R., 1972, power and importance: A search for the sources for violence Norton New York.
54. Michael, W., and Ronald, E., 2000, psychology frontiers and Applications, Mc Grow, Hill, New York.
55. Oppenheim, A., 1973, questionnaire design and attitude measurement, Heinemann press, London.
56. Park, J., 2001, Existentialism Ring, Index page by James park, Htm.
57. Robert, E., 2000, Associates Effect of stress psychology today, April.
58. Shaugness, J& John B., 1985, Research methods in psychology, New York.
59. Sutterly, D., 1981, Coping With stress, Aspen, publication, New York.

60. Thompson, B., and Rudolph, L., 1983, Counseling children monter, Brook lacl, California.
61. Trendall, C., 1989, stress in teaching and teacher effectiveness a study of teachers a cross Mainstream and special education, educational research Vol. 31, No.1.
62. Topf, R., and Ellen, R., 1988, Noise induced stress, Journal of clinical psychology, Vol. 2.

الملاحق

ملحق / ١

الاستبيان الاستطلاعي المفتوح

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

م / استبيان

يقوم الباحث بدراسة عن ضغوط الحياة التي تواجه الطالب الجامعي، ولغرض انجاز البحث يرجى منك الاجابة بدقة وموضوعية عن السؤال الآتي، علماً ان الاجابة لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولهذا فلا داعي لكتابة الاسم. هذا ولكم الشكر والتقدير

س: برأيك ما هي ابرز الضغوط الحياتية التي يواجهها طالب الجامعة سواء ما تعلق منها بالجانب الاسري، الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي، الديني، الاعلامي... الخ؟

ملحق / ٢

فقرات مقياس ضغوط الحياة بصيغتها الاولى

الاستاذ الفاضل.... المحترم

يقوم الباحث بدراسة ضغوط الحياة وعلاقتها بالحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة، هذا وقد عرف الباحث ضغوط الحياة استناداً الى نظرية "فروم" بأنها قيود تشعر الفرد بالعزلة، وتضعف قدرته على الانتاج، ترعبه وتجعله مستعداً للخضوع لقيود جديدة، وقد يكون منشأ هذه القيود اسري، اجتماعي، سياسي، اقتصادي، ديني، اعلامي، او دراسي.

وفي ضوء هذا التعريف تم تحديد سبعة مجالات جمعت فقراتها من خلال الاستبيان المفتوح الذي تم تطبيقه على عينة من طلبة الجامعة بالإضافة الى المقاييس السابقة ذات العلاقة.

يرجى تفضلكم بالإطلاع على الفقرات والحكم على صلاحيتها ومدى ملائمتها للمجال الذي وضعت فيه، وإبداء اي تعديل ترونه مناسباً.

علماً ان بدائل الاجابة على الفقرات هي: دائماً ما تشكل ضغطاً عليّ، كثيراً ما تشكل ضغطاً عليّ، تشكّل ضغطاً عليّ بدرجة متوسطة، قليلاً ما تشكل ضغطاً عليّ، لا تشكل ضغطاً عليّ.

هذا ولكم الشكر والتقدير...

١. المجال الاسري: ويتضمن الخلافات الاسرية، واسلوب التعامل بين افرادها، وما يطرأ عليها من تغيرات مفاجئة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	تمييز الاهل بين الابناء.			
٢	غياب الوالدين عن البيت لفترة طويلة.			
٣	المشاجرات بين افراد الاسرة.			
٤	المعاملة القاسية من قبل الوالدين.			
٥	تغيير موقع السكن.			
٦	اشراك الاقارب في شؤون العائلة.			

٢. المجال الاجتماعي: ويتضمن الظواهر الاجتماعية غير المقبولة والتي يتعرض لها الفرد داخل او خارج الجامعة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	القتل العشوائي.			
٢	حالات التهجير.			
٣	النعرات الطائفية والعشائرية.			
٤	عدم الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية.			
٥	قلة الاحترام بين الافراد.			
٦	انعدام الثقة بين افراد المجتمع.			

٣. المجال السياسي: ويتضمن كل ما يتعلق بالأحداث السياسية في البلاد.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	صراع الاحزاب على السلطة.			
٢	تعدد الاحزاب السياسية في البلاد.			
٣	تدخل الدول المجاورة في شؤون البلاد.			
٤	ادارة البلاد من اشخاص غير مؤهلين.			
٥	تفضيل السياسيين لمصالحهم الشخصية على مصلحة المواطن			
٦	الجماعات المسلحة غير النظامية.			

٤. المجال الاقتصادي: تكاليف الدراسة والمعيشة، والادارة الاقتصادية للبلد.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	انتشار الفساد المالي في دوائر الدولة.			
٢	قلة فرض العمل والتعيين في دوائر الدولة.			
٣	ارتفاع اجور الدراسة ومتطلباتها.			
٤	ارتفاع اجور المعيشة.			
٥	ارتفاع اجور النقل.			
٦	زيادة اسعار الادوية.			

٥. المجال الديني: المعتقدات الدينية، مخافة الله، والتعصب الديني.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	استعمال الدين غطاء لتحقيق المكاسب الحياتية.			
٢	عدم مخافة الله.			
٣	تدخل الدين بالسياسة.			
٤	التعصب للدين او المذهب.			
٥	ابتعاد الناس عن القيم الدينية.			
٦	استعمال الدين للرياء.			

٦. المجال الاعلامي: الممارسات السلبية لوسائل الاعلام المختلفة المسموعة والمرئية والمقروءة، ذات الاثر الاعلى للفرد والمجتمع.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	البرامج الاباحية في وسائل الاعلام.			
٢	تحريض بعض الفضائيات على الارهاب.			
٣	تحيز وسائل الاعلام في تغطية الاحداث.			
٤	تضارب الاخبار في وسائل الاعلام.			
٥	ابتعاد الاعلام عن قيم واعراف المجتمع.			
٦	سعي الفضائيا لإفساد الذوق العام.			

٧. المجال الدراسي: ما تعلق بالمناهج الدراسية، وعلاقات الطالب بالزملاء والمدرسين والادارة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	تسييس الجامعات.			
٢	صعوبة المناهج الدراسية.			
٣	تفرقة المدرسين في معاملة الطلبة.			
٤	العلاقات السيئة مع الزملاء والمدرسين.			
٥	الادارة الفاشلة للجامعة.			
٦	العلاقات العاطفية في الجامعة.			

ملحق / ٣

اسماء السادة الخبراء ومكان عملهم

أ. د. عبد الخضر ناصر السواد - الجامعة المستنصرية - كلية التربية - قسم العلوم التربوية والنفسية.

أ. د. محمود كاظم التميمي - الجامعة المستنصرية - كلية التربية - قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

أ. م. ساهرة عبدالله - الجامعة المستنصرية - كلية الآداب - قسم علم النفس.

أ. م.د. علاء الدين جميل - الجامعة المستنصرية - كلية الآداب - قسم علم النفس.

أ.م. معين عبد باقر - الجامعة المستنصرية - كلية الآداب - قسم علم النفس.

أ. م.د. نجم عبد الله - الجامعة المستنصرية - كلية الآداب - قسم علم النفس.

أ. م.د. سلوى ابراهيم - الجامعة المستنصرية - كلية الآداب - قسم علم النفس.

أ. م.د. سعد عبد الزهرة - الجامعة المستنصرية - كلية الآداب - قسم علم النفس.

أ. م.د. عبد الكريم عبد الصمد - جامعة القادسية - كلية التربية - قسم العلوم التربوية والنفسية.

أ. م.د. جبار رشك - جامعة القادسية - كلية التربية - قسم العلوم التربوية والنفسية.

ملحق / ٤

مقياس ضغوط الحياة بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

بين يديك مجموعة من المواقف الحياتية التي قد تشكل أو لا تشكل ضغطاً عليك، يرجى منك قراءة كل منها بدقة، والتأشير على احد البدائل الموجودة امام كل منها، والذي تعتقد انه ينطبق عليك فعلاً، علماً ان الاجابة لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولهذا فلا داعي لكتابة الاسم.

هذا ولكم الشكر والتقدير....

☐

انثى

☐

الجنس: ذكر

ت	الفقرات	دائماً ما تشكل ضغطاً عليّ	كثيراً ما تشكل ضغطاً عليّ	تشكل ضغطاً عليّ بدرجة متوسطة	قليلاً ما تشكل ضغطاً عليّ	لا تشكل ضغطاً عليّ
١	تمييز الاهل بين ابنائهم					
٢	غياب احد الوالدين او كلاهما لفترة طويلة عن البيت					
٣	المشاجرات بين افراد الاسرة					
٤	معاملة الوالدين القاسية					
٥	تغيير موقع السكن					
٦	تدخل الاقارب في شؤون العائلة					
٧	القتل العشوائي					
٨	التهجير القسري					
٩	النعرات الطائفية والعشائرية					
١٠	عدم الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية					

ت	الفقرات	دائماً ما تشكل ضغطاً عليّ	كثيراً ما تشكل ضغطاً عليّ	تشكل ضغطاً عليّ بدرجة متوسطة	قليلاً ما تشكل ضغطاً عليّ	لا تشكل ضغطاً عليّ
١١	قلة الاحترام بين افراد المجتمع					
١٢	انعدام الثقة بين افراد المجتمع					
١٣	صراع الاحزاب على السلطة					
١٤	كثرة الاحزاب السياسية في البلاد					
١٥	تدخل الدول المجاورة في شؤون البلاد					
١٦	ادارة البلد من قبل اشخاص غير مؤهلين					
١٧	تفضيل السياسيين لمصالحهم الشخصية					
١٨	الجماعات المسلحة في البلاد					
١٩	الفساد المالي في دوائر الدولة					
٢٠	قلة فرص العمل والتعيين					
٢١	ارتفاع اجور الدراسة ومتطلباتها					
٢٢	ارتفاع اجور المعيشة					
٢٣	ارتفاع اجور النقل					
٢٤	زيادة اسعار الادوية					
٢٥	استعمال الدين غطاء لتحقيق المكاسب					
٢٦	عدم مخافة الله					
٢٧	تدخل الدين بالسياسة					
٢٨	التعصب الديني والمذهبي					
٢٩	ابتعاد الناس عن القيم الدينية					
٣٠	استعمال الدين للرياء					
٣١	البرامج الاباحية في وسائل الاعلام					

ت	الفقرات	دائماً ما تشكل ضغطاً عليّ	كثيراً ما تشكل ضغطاً عليّ	تشكل ضغطاً عليّ بدرجة متوسطة	قليلاً ما تشكل ضغطاً عليّ	لا تشكل ضغطاً عليّ
٣٢	تحريض بعض الفضائيات على الارهاب					
٣٣	تحيز بعض وسائل الاعلام في تناول الاحداث					
٣٤	تضارب الاخبار في وسائل الاعلام					
٣٥	ابتعاد وسائل الاعلام عن قيم المجتمع واعرافه					
٣٦	سعي الفضائيات لأفساد الذوق العام					
٣٧	صعوبة المناهج الدراسية					
٣٨	تفرقة التدريسيين في معاملة الطلبة					
٣٩	العلاقات السيئة مع الزملاء والادارة					
٤٠	الادارة الفاشلة للجامعة					
٤١	العلاقات العاطفية في الجامعة					
٤٢	تسييس الجامعات					

ملحق / ٥

الاستبيان الاستطلاعي المفتوح

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

م/ استبيان

يقوم الباحث بدراسة بعض الخصائص النفسية للطلاب الجامعي، ولغرض انجاز البحث، يرجى منك الاجابة بدقة وموضوعية عن السؤال الآتي، علماً ان الاجابة لا تستخدم إلا لأغراض البحث ولهذا فلا داعي لكتابة الاسم.
ولكم الشكر والتقدير....

س: كيف تنظر الى نفسك من حيث تفردك او تميزك عن الآخرين، ثم ما طبيعة علاقاتك معهم، وما هي وجهة نظرك بجميع الاحداث التي تحيط وتؤثر بك وعلى جميع الاصعدة؟

ملحق / ٦

فقرات مقياس الحضور الوجودي بصيغتها الاولى

الاستاذ الفاضل المحترم...

يقوم الباحث بدراسة عن ضغوط الحياة وعلاقتها بالحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة.

هذا وقد عرف الباحث الحضور الوجودي استناداً الى نظرية "قروم" بأنه: جوهر وجود الانسان وخبراته الشخصية واتجاهاته وقيمه الحياتية، سواء تمثل هذا الوجود في عالم الفرد الخاص به والمتمثل بتجربته الشخصية، او عالمه المشارك في وجوده واتصاله مع الآخرين على صعيد الواقع الملموس، او العالم الخارجي المتمثل بكل الاحداث المحيطة به.

ومن خلال التعريف تم تحديد ثلاثة مجالات هي: العالم الخاص، العالم المشارك، والعالم الخارجي. جمعت فقراتها من خلال الاطار النظري والاستبيان المفتوح الذي طبق على عينة من طلبة الجامعة.

يرجى تفضلكم بالإطلاع على الفقرات والحكم على صلاحيتها ومدى ملائمتها للمجال الذي وضعت فيه وابداء اي تعديل تجدونه مناسباً علماً ان بدائل الاجابة على الفقرات هي: تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ كثيراً ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ قليلاً، لا تنطبق عليّ.

هذا ولكم الشكر والتقدير....

١. مجال العالم الخاص: وهو كينونة الفرد ووجوده الخاص، متضمناً تفكيره واستجاباته وردود افعاله.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اشعر بأن لي صفات تميزني عن الآخرين			
٢	لديّ اسلوب خاص في التفكير			
٣	يفخر بي المجتمع			
٤	اشعر بانني معروف من قبل الآخرين			
٥	لديّ اسلوب خاص في الحياة			
٦	اشعر بقيمتي في المجتمع			
٧	لديّ القدرة على ضبط انفعالاتي			
٨	اتمتع بسرعة البديهية			
٩	اعتمد على نفسي في تحقيق اهدافي			
١٠	ردود افعالي مناسبة في المواقف المختلفة			

٢. مجال العالم المشارك: ويتضمن اتصال الفرد وتفاعله مع الآخرين على صعيد الواقع الملموس.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اشعر بالسرور في اداء اي عمل مع الآخرين			
٢	اشعر بالأمن والسعادة بين الآخرين			
٣	استمتع بمقابلة افراد جدد			
٤	افضل العمل مع المجموعة بدلاً من العمل لوحيد			
٥	امنح وبسهولة ما يطلبه الآخرون مني			
٦	ارغب بالحديث مع الجنس الآخر			
٧	اسعى لحل الخلافات بين زملائي			
٨	اسعى لزيارة زملائي في بيوتهم			
٩	اشعر بالدفء عندما اكون مع زملائي			
١٠	لدي القدرة على تكوين علاقات حميمة			

٣. مجال العالم الخارجي: ويتضمن الاحداث المحيطة بالفرد المادية منها والمعنوية والتي تشكل التجارب النفسية والحياتية له.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اعاني من الوضع الامني المضطرب في البلاد			
٢	اشعر بانني مهدد في حياتي			
٣	اجد ان هنالك ضعف في الثقة بيني وبين الآخرين			
٤	ليس هنالك من يهتم بما احققه من انجازات			
٥	يكلفني والديّ بأمرٍ تفوق طاقتي			
٦	يقلقني ما يمر به المجتمع من ازمات			
٧	اشعر بالغربة في مجتمعي			
٨	لا أوّمن بما موجود من معايير اجتماعية			
٩	اجد ان تفكيري غير منسجم مع الآخرين			
١٠	اشعر بان العالم غامض من حولي			

ملحق/٧

مقياس الحضور الوجودي بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

بين يديك مجموعة من المواقف الحياتية والتي قد تنطبق او لا تنطبق عليك، يرجى منك قراءة كل منها بدقة، والتأشير على احد البدائل الموجودة امامها والذي تجد انه ينطبق عليك فعلاً، علماً ان اجابتك لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ولهذا فلا داعي لكتابة الاسم. ولكم الشكر والتقدير....

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ قليلاً	لا تنطبق عليّ
١	اشعر ان لي صفات تميزني عن الآخرين					
٢	اعاني من وضع البلاد المضطرب					
٣	لديّ اسلوب خاص في التفكير					
٤	اشعر بانني مهدد في حياتي					
٥	ان الجميع يفخرون بي					
٦	اشعر بضعف الثقة بيني وبين الآخرين					
٧	اشعر بانني معروف من قبل الآخرين					
٨	ليس هنالك من يهتم بما احققه من انجازات					
٩	لدي اسلوب خاص في الحياة					
١٠	يكلفني والديّ بامور تفوق					

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ قليلاً	لا تنطبق عليّ
	طاقاتي					
١١	اشعر بقيمتي في المجتمع					
١٢	اشعر بالغربة في مجتمعي					
١٣	لديّ القدرة على ضبط انفعالاتي					
١٤	لا أؤمن بالكثير من المعايير الاجتماعية					
١٥	اتمتع بسرعة البديهية					
١٦	اجد ان تفكيري غير منسجم مع الآخرين					
١٧	اعتمد على نفسي في تحقيق اهدافي					
١٨	اشعر بان العالم غامض من حولي					
١٩	ردود افعالي مناسبة في المواقف المختلفة					
٢٠	اشعر بالسرور في اداء اي عمل مع الآخرين					
٢١	اشعر بالأمن والسعادة مع الآخرين					
٢٢	استمتع بمقابلة افراد جدد					
٢٣	افضل العمل مع المجموعة بدلاً من العمل لوحدي					
٢٤	امنح ويسهوله ما يطلبه					

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ قليلاً	لا تنطبق عليّ
	الآخرون مني					
٢٥	ارغب بالحديث مع الجنس الآخر					
٢٦	اسعى لحل الخلافات بين زملائي					
٢٧	اسعى لزيارة زملائي في بيوتهم					
٢٨	اشعر بالدفء بين زملائي					
٢٩	لديّ القدرة على تحقيق علاقات حميمة					

تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية تنمية فاعلية الذات

حيدر جليل عزيز

مشكلة البحث وأهميته:

إن من أهم المعالم الأساسية للتكيف النفسي الناجح ، هو إحساس الفرد بأن لديه القدرة على ضبط سلوكه وبيئته وأفكاره ومشاعره. فعندما يدرك أن لديه هذه القدرة يصبح أكثر قابلية على التعامل مع الضغوطات وعلى بناء علاقات سليمة . ويرتبط السلوك غير التكيفي بوجود معتقد بأن الأشياء الجيدة لا يمكن تجنبها من خلال الجهود التي يبذلها الشخص، فان هذه المعتقدات قد تنتج سلوك غير فعال وتؤدي الى حالة من ضعف الدافعية في الانجاز (حمدي وداود، ٢٠٠٠، ص ١٥). وبناء على ماتقدم فإن الفرد عندما تواجهه أية مشكلة فإنه قبل أن يقوم بسلوك ما يعزو لنفسه القدرة على القيام به ، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية ، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني منها . يرى (شوارزر) ١٩٩٠، Shwarzer إن على الفرد أن يكون مقتنعاً على أساس من المعرفة والقدرة ، وأنه يمتلك بالفعل الفاعلية اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة صحيحة (رضوان ، ١٩٩٧، ص ٢٧)، لأن شعور الفرد غير الملائم يرتبط كثيراً بفاعلية الذات ، إذ أن الاحساس بالأكتئاب والقلق والعجز، ناتج عن شعور الفرد بتدني فاعلية الذات، فهو يفكر بتشاؤمية حول إنجازاته وتطوره الشخصي ، أما الشعور العالي بفاعلية الذات ينتج عنه الاحساس بالكفاية في العمليات المعرفية والأداء في مختلف المواقف بضمنها نوعية إتخاذ القرار والتحصيل الأكاديمي (Schwarzer & Scholz , 2000, p:3)

ان الفاعلية الذاتية مفهوم يرتبط بالتدريب ، فقد أثبتت ذلك دراسات كثيرة منها دراسة (Mahalik & Kivlighn)، إذ توصلت هذه الدراسة الى أن التدريب على مساعدة الذات قد ساهم في رفع فاعلية الذات لدى أفراد العينة ، وانخفاض في حالة الأكتئاب لديهم (حمدي و داود ، ٢٠٠٠، ص ٤٨) . وإن أهمية البحث تكمن في تناول المراهقة إذ أنها لا تعني مرحلة نمو بيولوجي فحسب وبأنها تنشأ بمعزل عن الوسط الاجتماعي، فالمتاعب أو التناقضات السلوكية التي يتعرض لها المراهق في موقف محدد يضاعف من إرتبائه ويكون بمرور الوقت قد تطبع على ذلك الضرب السلوكي (الجسماني ، ١٩٩٤، ص ٢٤٥-٣٤٠). وهذا يشير الى أهمية هذه المرحلة من عمر الإنسان و ضرورة تربيته بالصورة الصحيحة وإنماء قابلياته بما يؤهله ليكون عنصراً نشطاً وفعالاً في المجتمع (العلواني ، ٢٠٠٣، ص ١٣-١٩). أي ان طبيعة المراهقة تتأثر الى حد بعيد في الطريقة التي يحدد فيها المجتمع الأدوار الاقتصادية والاجتماعية (شريم ، ٢٠٠٩، ص ١٢٥) لذا تأتي أهمية تطبيق الأساليب الإرشادية التي تستند الى التدريب على المهارات الاجتماعية ، إذ

أن الطريق الأمثل لتعديل السلوك وحل المشكلات هو جعل الذات تمر بخبرة تعليمية أو إنفعالية تجعل الفرد يزد من مهاراته ، أو يغير من إستجاباته أو يقلل من مخاوفه أو يعدل من مدركاته (القاضي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص ٢٧) . ومما سبق ذكره يمكننا إجمال أهمية البحث الحالي بما يأتي :-

- ١- حاجة طلبتنا الى الاهتمام بتعديل أفكارهم ومدركاتهم حول فاعليتهم الذاتية لاستغلال قدراتهم وإمكانياتهم الى أقصى حد ممكن .
- ٢- وضع البرنامج الإرشادي الحالي في أيدي المربين من المرشدين النفسيين للاستفادة منه في زيادة الفاعلية الذاتية لدى الطلبة.
- ٣- كذلك تبرز أهمية البحث الحالي في تناوله مرحلة الدراسة المتوسطة لكونها مرحلة دقيقة و فاصلة من الناحية الاجتماعية ، اذ يتعلم الناشئة تحمل المسؤوليات الاجتماعية بوصفهم مواطنين في المجتمع (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٢ - ٢٩٤) .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي ما يأتي:-

- ١- بناء برنامج إرشادي على وفق أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية لتنمية فاعلية الذات لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
- ٢- معرفة أثر أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية فاعلية الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، من خلال اختبار الفرضية الآتية:-
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات في القياس البعدي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة المتوسطة / الثالث متوسط لمدارس محافظة بغداد/ الرصافة الثانية المسجلين للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) .

تحديد المصطلحات:

١-المهارات الاجتماعية Social skills

*عرفها Combs & Slaby , 1977

بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة إجتماعياً أو ذات قيمة . وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد وللمن يتعامل معه ، وذات فائدة للآخرين عموماً (Combs & Edeibaum , 1977,p:7).

*عرفها Gresham & Elliot , 1984

هي سلوكيات تتم ممارستها في وضع معين فتعطي نتائج إجتماعية مهمة ، (Lop, & Edeibaum, 1999, p:1).

*عرفتها منظمة الصحة العالمية W.H.O , 1994

هي سلوكيات تزيد القدرة النفسية الإجتماعية وتمكن الأفراد من التعامل بفاعلية مع متطلبات و تحديات الحياة اليومية (W.H.O, 1994,p:7).

* عرفها الطائي ٢٠٠١

هي سلوكيات متعلمة تمكن الفرد من التعامل بقدرة على ضبط النفس مع مواقف الضغوط و التهديدات الحياتية والتي تحقق له الأمن والطمأنينة (الطائي ، ٢٠٠١ ، ص ١٠).

*وتأسيساً على ما مرّ ذكره تعرفه الباحثة نظرياً :

هي سلوكيات إجتماعية متعلمة تمنح الفرد الثقة بقدراته على الأداء الناجح في المواقف المختلفة .

وتعرفه إجرائياً :-

هي مجموعة من النشاطات الإجتماعية المعرفية والسلوكية التي تتضمنها الجلسات الإرشادية .

٢- فاعلية الذات Self- efficacy

*عرفها باندورا Bandura , 1977

بأنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على إختيار النشاطات المتضمنة في الأداء و الجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك (Bandura,1977,p:191).

*عرفها أم غازدا وآخرون ١٩٨٦

هي مجموعة التوقعات التي تجعل شخص ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحضى بالنجاح (أم غازدا وآخرون ، ١٩٨٦ ، ص ١٩٣).

*عرفها هالينين ودناهير Hallianan & Danaher , 1994

بأنها ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة (Hallianan , 1994 , p:96 & Danaher).

*عرفها سعيد ٢٠٠٥

هي إعتقاد الفرد بخصوص قابليته على أداء سلوكيات معينة والتي تقوده الى نتائج متوقعة ناتجة عن مبادرته ومثابرته ، والجهد الذي يبذله للوصول الى تلك النتائج (سعيد ، ٢٠٠٥ ، ص ١٥).

*وفي ضوء ماتقدم تتبنى الباحثة تعريف (باندورا) Bandura 1977 لكونه مناسباً لطبيعة البحث الحالي.

أما التعريف الاجرائي :

فهو مقدار الدرجة التي تحصل عليها المستجيبات على مقياس فاعلية الذات .

الإطار النظري :

أ- فاعلية الذات Self - efficacy

ينظر الى الفاعلية على أنها معتقدات الأفراد حول إمكانياتهم من إنتاج مستويات مصححة من الأداء تمارس تأثيراً على الأحداث التي تؤثر على حياتهم ، وتحدد معتقدات الفاعلية وكيفية شعور الأفراد وتفكيرهم ودافعيتهم لأنفسهم وسلوكياتهم. (Banuora ,1994, P:72). وتوفر معتقدات الفاعلية الأساس للدافعية البشرية والإنجاز الشخصي ذلك أن الأفراد إذا يؤمنوا أن أفعالهم يمكن أن تقود الى النتائج التي يرغبون بها ، فإن حافزهم للعمل أو المثابرة في مواجهة الصعوبات يقل ، وأن معتقدات الفاعلية تمس كل جانب من جوانب حياة الافراد و دافعيتهم ومثابرتهم لمواجهة الصعوبات ومدى تعرضهم للضغوط و الخيارات التي يتخذونها في حياتهم ، كما أن الفاعلية محدّد مهم لتنظيم الذات Self-regulation (Pajares,2002,p:5).

مصادر فاعلية الذات Sources Self – efficacy

أشار باندورا Bandura إلى وجود أربعة مصادر لفاعلية الذات هي:

• الأنجازات الأدائية :

إن هذا المصدر يعتمد أساساً على الخبرات التي يمتلكها الفرد فالنجاح عادة ما يرفع توقعات الفاعلية في حين أن الأخفاق يخفضها ، فالمضاهر السلبية للفاعلية ترتبط بالأخفاق ، هذا ويمكن لتعزيز الأداء الأيجابي أن يؤدي دوراً مهماً في عملية التعميم .ويمكن نقل

الأنجازات الأدائية بطرق مختلفة كالنمذجة بالمشاركة والتي تعمل على تعزيز الأحساس بالفاعلية الشخصية (Bandura , 1977 , p:195).

- الخبرات البديلة :

وهي إحدى المصادر للفاعلية الذاتية التي توفرها النماذج الاجتماعية وهي ما تسمى بالتعلم بالملاحظة (Opserational Learning) أو الاقتداء بالنموذج (Modeling)، رؤية الأفراد لأشخاص ينجحون بالجهد والمثابرة ، يرفع من معتقداتهم بأنهم يمتلكون هم أيضاً القدرة على التغلب على العقبات ، كما أن رؤية الأفراد لأناس يفسلون على الرغم من الجهد الذي يبذلونه ، فان هذا من شأنه أن يخفض من أحكام الملاحظين لفاعليتهم الذاتية (Bandura , 1994 , p:81).

- الأقناع اللفظي :

يرى Bandura إن الأقناع اللفظي هو ما يتعلق بالحديث عن خبرات الآخرين أو أية معلومات يستقبلها لفظياً من الآخرين تؤدي الى الترغيب فيما قد ينجزه من أعمال ويؤثر في سلوكه أثناء محاولاته أداء مهمة ما . فالأفراد يكونون معتقداتهم نتيجة لقناعاتهم الاجتماعية التي يتلقونها من الآخرين . ويلعب المقنعون دوراً رئيساً في تطوير معتقدات الأفراد الذاتية ، وتجدر الإشارة هنا الى أن الأقناعات الإيجابية تعمل على تشجيع الأفراد وتقويتهم بينما تعمل الأقناعات السلبية على قهر معتقدات الفاعلية وإضعافها .

- الأستثارة الأنفعالية :

إن الأستثارة الأنفعالية تظهر في المواقف الصعبة بصفة عامة فيفسر الأفراد ردود أفعالهم الأجهادية والتوترية على أنها علامات لسوء الأداء، (Bandura , 1994 , pp: 81,101).

إن معظم الناس كانوا قد تعلموا الحكم على قدراتهم في تنفيذ عمل ما في ضوء الأستثارة الأنفعالية ، فالأفراد الذين يخبرون خوفاً شديداً يغلب أن تكون فاعليتهم الذاتية منخفضة (جابر، ١٩٩٠، ص٤٤٥-٤٤٦).

النظرية المعرفية الاجتماعية: Social cognitive theory

إن التطبيق العلمي لهذه النظرية ظهر بأسم (التعليم المنظم ذاتياً) .حيث أشار باندورا إلى أن التوظيف الأنساني يوصف بدقة أكثر بالتفاعلات التبادلية للعوامل البيئية والمعرفة الذاتية والسلوكية.وتفترض هذه النظرية إن أساس سلوك الفرد يعود الى التوقعات المعرفية cognitive expection التي تجعله يعتقد بأن لهذه التوقعات قيمة كبيرة ، وترى أن الأفراد

يتحكمون بسلوكهم الخاص من خلال تنظيم بيئتهم ب(ساعات منبهة، ومكافآت ذاتية، واختيار المهمات التي سوف ينجزونها)، وهذا التعديل في السلوك المعرفي الذي يتعلمه الناس قد يكون تلقائياً أو بمساعدة الآخرين.فالفكرة التي تكون خلف تعديل السلوك المعرفي هي إعطاء مسؤولية كبيرة للأفراد عن أنفسهم من خلال جعلهم يقومون بمراقبة سلوكهم ، ويحددون أهدافهم ، ويقومون بأعطاء المكافآت الخاصة بهم ، (Bandura , 1986, p; 295). ويرى باندورا بأن الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم الى حد كبير عن طريق تصور النتائج التي يولدونها بأنفسهم ، ويمكن تفسير الكثير من التغيرات المصاحبة عن طريق عمليات التنظيم الذاتي ، وليس عن طريق الرابطة بين المثير والاستجابة (Bandura , 1986, p;392) في (الدفاعي , 2006، ص 25) .

هذا ويفترض إن لهذه النظرية ثلاث عمليات معرفية إجتماعية هي:

أ- التبادلية الثلاثية.

ب-الفاعلية الذاتية.

ج-العمليات الفرعية في التنظيم الذاتي.

أ- التبادلية الثلاثية :

يفترض باندورا وجود علاقة سببية تبادلية بين العمليات الثلاثة المؤثرة (الشخصية Personality والسلوك Behavaor والبيئة Envri onment) .فالتعليم المنظم يستطيع الطالب من خلاله إستعمال عمليات ذاتية للقيام بتنظيم السلوك وبيئة التعلم.

ب- الفاعلية الذاتية:

وهي إدراك الفرد لقابليته في تنظيم الأعمال الضرورية وتنفيذها للحصول على الأداء المخصص للمهارة المطلوبة ، وتشير أيضاً الى حكم الأفراد على مدى قابليتهم لإنجاز مهمة ما ويرى باندورا إن الفاعلية الذاتية تعد من المتغيرات الأساسية والمؤثرة في التنظيم الذاتي ، ويقترح أربعة عوامل للفاعلية الذاتية هي:

* الخبرة الحقيقية (التجربة) .

* الخبرة التقويمية (تعلم بالملاحظة أو الأنموذج).

* الأقناع اللفظي.

* الأثارة الفسيولوجية (الجسدية).

ج- العمليات الفرعية في التنظيم الذاتي:

يضم التنظيم الذاتي ثلاث عمليات هي (الملاحظة الذاتية، والحكم الذاتي، وردود الأفعال

الذاتية) . وهذه العملية الفرعية متعلقة بالأداء، ويرى باندورا أنها تتفاعل بعضها مع البعض الآخر بأسلوب تبادلي (Bandura , 1986, p; 290). ففي دراسة قام بها (ماس وكراتوجويل ، Mace & Kratochwill 1985) لمعرفة تأثيرات شكل واحد للملاحظة الذاتية وشكلين للحكم الذاتي في الطلاقة اللفظية لطلبة الجامعة، وجد الباحثان إن عمليتي الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي يسهلان عملية التنظيم الذاتي لحديث الطلبة أثناء اندماجهم بالآخرين (Mace & ,p;323-343 Kratochwill, 1985).

مكونات التنظيم الذاتي:

اقترح كل من بلانجارد وإيبستن ,1978, Blanchard & Epstein خمسة مكونات للتنظيم الذاتي هي:

- ١- مراقبة الذات Self-Monitorng ، وتشتمل على مراقبة الذات في موقفٍ ما.
 - ٢- التمييز Discrimination ، ويعني تحديد الوقت الذاتي على أساس تلميحات موقفية، والذي يجب فيه استخدام التنظيم .
 - ٣- الضبط الذاتي Self- Control. وتعني استعمال مهارة معينة في تحقيق حالة مرغوب فيها.
 - ٤- التعزيز الذاتي Self- Reinforcement ، هي إمكانية استعمال المكافآت الداخلية والخارجية للقيام بمهارة معينة .
 - ٥- المداومة الذاتية Self- Maintenance ، يقصد بها ممارسة المهارة بشكل طويل الأمد مع المراجعة المستمرة ، (Blanchard & Epstein ,1978,p;1).
- دراسات سابقة :

١- دراسة ويس Weiss,1987

استهدفت الدراسة الكشف عن تأثير إعادة البناء المعرفي لإدراك فاعلية الذات لعلاج الخوف من الأماكن الخالية لدى المراهقين والراشدين عن طريق وسائل العرض ، تكونت العينة من (٦) أفراد (٢) من المراهقين و (٤) من الراشدين. تم تدريبهم خلال جلسات الممارسة العلاجية على التفكير في الذات الايجابية أثناء العرض وتستمر الجلسات لمدة (٢٠) إسبوعاً. توصلت النتائج الى أن العرض الحيوي يعد ناجحاً جداً للراشدين وإن فاعلية الذات الإيجابية تعد مهمة لنجاح العلاج (Weiss, 1987,P:129) .

٢- دراسة هل Hill , 1989

استهدفت الدراسة التحقق من ثلاثة إفتراضات لفشل الشخص الخجول في إظهار مهاراته في (ضعف المهارات الإجتماعية ،فاعلية الذات المنخفضة) . تكونت عينة الدراسة من (٤٠)

شخصاً خجولاً و(٤٠) شخصاً غير خجول من البالغين ، طلب منهم الحكم على ملائمتهم لسلوكيات الموقف و بيان إن كانت قد صدرت على نحوٍ مميز و شعورهم بالقدرة على توكيدها ، وبذلك أظهرت نتائج الدراسة ، إن الخجولين قد يكونون غير واعين بعدم ملائمتهم لسلوكيات بعض المواقف ، وإن الأشخاص الخجولين هم أقل توقعاً لفاعليتهم الذاتية و إدراكهم ووعيهم لذواتهم ، وهذا يسهم في فشلهم في إظهار و معرفة المهارات الإجتماعية (Hill, 1989,P:871-889).

٣- دراسة سعيد ٢٠٠٥

إستهدفت هذه الدراسة بيان أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الإجتماعي في المرحلة الجامعية . تكونت عينة التجربة من (١٦) طالب وطالبة من المرحلة الاولى في قسم التربية الفنية من كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية ، قسمت العينة الى مجموعتين أحدهما تجريبية و الأخرى ضابطة ، أستخدم مقياس فاعلية الذات و مقياس القلق الإجتماعي. هذا وقد بلغ عدد الجلسات الإرشادية (١٨) جلسة ، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات ، إذ تبين أن هناك ارتباطاً عكسياً بين فاعلية الذات و القلق الإجتماعي (سعيد ، ٢٠٠٥ ، ص٢٠١-٢٩٣).

منهجية البحث وإجراءاته:-

يعد البحث التجريبي من أكثر الأساليب صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية (عدس ، ١٩٩٨ ، ص١٨٤). وعليه فقد إتبعته الباحثة هذا المنحى لاختبار فرضيات البحث الحالي ، وفيما يأتي إستعراضاً للأجراءات العلمية، من حيث وصف المجتمع والعينتان والتصميم التجريبي وأدوات البحث والوسائل الاحصائية التي استعملت فيه.

أولاً - مجتمع البحث :

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ والبالغ عددهن (٨٠٥٠٠) طالبة موزعات على مديريات التربية الستة في محافظة بغداد، كما في الجدول (١).

جدول (١) يوضح مجتمع البحث

عدد الطالبات	مديرية التربية

١٦٠٢٩	الكرخ / ١
١١٦٧٢	الكرخ / ٢
١١٠١٩	الكرخ / ٣
٢٠٠٦٩	الرصافة / ١
١١٧٣٠	الرصافة / ٢
٩٩٨١	الرصافة / ٣
٨٠٥٠٠	المجموع

ثانياً - عينة البحث :

١. عينة التحليل الإحصائي:

لغرض التحليل الإحصائي لمقياس فاعلية الذات ، فقد تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية ، إذ أختيرت مدرسة لكل مديرية من المديريات الستة (الكرخ ١، الكرخ ٢، الكرخ ٣، الرصافة ١، الرصافة ٢، الرصافة ٣)، فبلغت عينة التحليل الإحصائي (١٥٠) طالبة من طالبات الصف الثالث متوسط موزعة على ست مديريات .

٢. عينة البحث التجريبية :

لغرض إختيار عينة البحث التجريبية، أختيرت مدرسة واحدة قصدياً، تقع ضمن المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية وذلك لقرب المدرسة من محل سكن الباحثة الأمر الذي يسهل من عملية وصولها والتزامها بمواعيد الجلسات الإرشادية.

تكونت عينة الطالبات من الصف الثالث متوسط وعلى وفق الخطوات الآتية: -

١- طبق مقياس فاعلية الذات على عينة من الطالبات في الصف الثالث متوسط، بلغت (١٠٠) طالبة.

٢- تم إختيار الطالبات اللواتي حصلن على أدنى الدرجات على مقياس فاعلية الذات، حيث بلغ عددهن (٣٢) طالبة.

٣- وزعت العينة البالغة (٣٢) طالبة على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (١٦) طالبة لكل مجموعة ،حيث إستعملت الطريقة العشوائية البسيطة في عملية التوزيع ،اذ كتبت أسماء الطالبات على أوراق ووضعت في كيس ثم سحبنا الأسماء عشوائياً ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح العينة التجريبية

العينة	المجموعة

١٦	تجريبية
١٦	ضابطة
٣٢	المجموع

ثالثاً - أداتي البحث:

أ- مقياس فاعلية الذات:

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، وبعد الأطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، فقد أعدت الباحثة مقياس فاعلية الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، حيث تمت صياغة الفقرات على وفق النظرية المتبناة والعينة المدروسة، فتكون المقياس بصيغته الأولى من (٣٣) فقرة، (٩) سلبية وأخرى إيجابية. ووضعت له ثلاث بدائل (دائماً، أحياناً، نادراً)، حيث أعطيت الدرجات (٣، ٢، ١) للفقرات السلبية و (١، ٢، ٣) للفقرات الإيجابية .

الخصائص السايكومترية للمقياس:

يعد الصدق والثبات من أبرز الخصائص السايكومترية للمقاييس النفسية والتربوية ، إذ تستعمل نتائجها في إتخاذ القرارات (علام ، ١٩٩٣ ، ص ٣٣٤) . ولبين الخصائص السايكومترية لمقياس فاعلية الذات إستعمل الصدق الظاهري و علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. أما الثبات فقد أستخرج بطريقة إعادة الأختبار. وكما يأتي:

الصدق الظاهري: Face Validity

يقصد بصدق المقياس هو مقدرته على قياس ما وضع لأجله ،أو قياس السمة المراد قياسها (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠، ص ١١٨). وقد تحقق ذلك من خلال عرض مقياس فاعلية الذات على عدد من الخبراء والمختصين (إنظر ملحق (١)) في علم النفس وذلك لإصدار حكمهم على مدى صلاحية وسلامة صياغة الفقرات لقياس المفهوم الذي وضعت لأجله، وقد إستعمل إختبار (مربع كا) لاستخراج صلاحية الفقرات ،فتبين أن الفقرات صالحة جميعها ماعدا ثلاث فقرات ،لذا أسقطت من المقياس ، فأصبح عدت الفقرات (٣٠) فقرة، كما موضحة في جدول (٣).

جدول (٣) نتائج إختبار مربع كا لبيان صلاحية فقرات مقياس فاعلية الذات

ت	رقم الفقرة	الخبراء	كا	كا	عدد الفقرات

	موافقون	غير موافقين	المحسوبة	الجدولية	
١	١٣، ٨، ٣، ٢، ١، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٢٩	١٠	١٠	٣,٨٤	١٦
٢	١٢، ١١، ١٠، ٦، ٧، ١٤، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٢، ٣٣،	٩	٦,٤		١٤
٣	٩، ٥، ٤	٨	٣,٦٠		٣
م	٣٣				٣٣

حساب القوة التمييزية للفقرات

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا والدنيا من الأفراد في الخاصية التي تقيسها الفقرة (Shaw, 1967: 450)، إن الهدف من هذا الأجراء كما يشير إيبيل (Ebel, 1972) هو الأبقاء على الفقرات المميزة الجيدة في المقياس (Ebel, 1972,p;392). ولغرض حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس فاعلية الذات الذي أعدته الباحثة، طبق المقياس على عينة مكونة من (١٥٠) طالبة من مجتمع البحث وهذا العدد يتناسب مع عدد الفقرات، حسب ما يشير نانلي (Nunnally, 1978) بأن حجم العينة في التحليل الإحصائي لحساب القوة التمييزية يكون بين (١٠-٥) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس للتقليل من أثر الصدفة (Nunnally, 1978: 262).

ولاستخراج القوة التمييزية للفقرات رتبت الاستمارات حسب الدرجة التي حصلت عليها المستجيبات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، فأخذت (٢٧%) من الدرجات العليا وبلغ عدد أفرادها (41) طالبة ومثلها من الدرجات الدنيا. و لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا، إستعملت الباحثة إختبار (t. test) لعينتين مستقلتين أعطت نتائج الإختبار مؤشراً بأن الفقرات دالة جميعها عند مستوى دلالة (0.05)، والجدول (3) يبين الفقرات المميزة.

الجدول (3) يوضح القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب العينتين المتطرفتين

رقم	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	القيمة التائية	مستوى

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الدالة
1	2.41	.813	1.85	.839	4.266	.001
2	2.59	.729	1.72	.788	7.175	.001
3	2.06	.744	1.54	.715	4.497	.001
4	1.94	.888	1.46	.751	3.604	.001
5	2.65	.621	1.69	.811	8.317	.001
6	2.03	.492	1.31	.837	6.532	.001
7	1.45	.714	1.22	.446	2.621	.01
8	1.94	.843	1.41	.633	4.404	.001
9	2.00	.837	1.35	.556	5.750	.001
10	2.63	.561	1.78	.816	7.546	.001
11	2.58	.748	1.74	.746	6.968	.001
12	2.60	.631	1.55	.750	9.473	.001
13	2.51	.619	1.67	.767	7.581	.001
14	2.37	.808	1.63	.758	5.930	.001
15	2.49	.716	1.79	.843	5.528	.001
16	2.44	.616	1.72	.851	6.036	.001
17	2.12	.882	1.54	.658	4.628	.001
18	2.38	.810	1.26	.521	10.352	.001
19	2.21	.709	1.55	.767	5.528	.001
20	2.04	.844	1.38	.743	5.136	.001
21	2.42	.655	1.59	.763	7.317	.001
22	2.63	.626	1.67	.715	8.935	.001
23	1.92	.894	1.53	.639	3.194	.001
24	1.99	.890	1.38	.696	4.780	.001
25	2.15	.774	1.29	.512	8.171	.001
26	2.29	.808	1.29	.626	8.641	.001
27	2.13	.827	1.31	.610	7.051	.001
28	2.14	.801	1.31	.512	7.857	.001
29	1.86	.864	1.24	.432	5.627	.001
30	2.24	.759	1.35	.599	8.195	.001
31	2.08	.734	1.22	.501	8.535	.001
32	2.36	.837	1.31	.588	9.077	.001
33	2.35	.880	1.18	.552	9.916	.001
34	2.09	.687	1.38	.725	6.234	.001
35	2.35	.659	1.19	.485	14.390	.001
36	2.36	.789	1.33	.596	9.161	.001
37	2.05	.836	1.17	.439	8.276	.001

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
38	2.00	.837	1.18	.477	7.521	.001
39	2.60	.690	1.23	.533	13.897	.001
40	2.62	.688	1.37	.584	12.173	.001
41	1.99	.919	1.19	.428	6.926	.001

الفقرات دالة جميعها عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (80) حيث أن قيمة ت الجدولية (2.00).
(.)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تعد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الأفراد على الفقرات، ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (Lindquist,1951,p.286).

وفي ضوء هذا المؤشر يتم الأبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً (Anastasi,1976,p.154). وقد إستعمل معامل ارتباط بيرسون لأستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (١٥٠) إستمارة، تبين أن الفقرات دالة جميعها تحت مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٤٨)، وبهذا فقد أصبحت أعلى درجة للمقياس (٩٠) وأدناها (٣٠)، أما المتوسط الفرضي فقد بلغ (٦٠) درجة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

نتائج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٣٥٥	٢١	٠,٥١٦	١١	٠,٤٢٤	١
٠,٤٢٧	٢٢	٠,٢٧٨	١٢	٠,٥٤٣	٢
٠,٤٤٠	٢٣	٠,٣٦٠	١٣	٠,٢٩٥	٣
٠,٥٨٠	٢٤	٠,٣٦٤	١٤	٠,٣٧٨	٤
٠,٣٣٣	٢٥	٠,٣٨٥	١٥	٠,٤٨١	٥
٠,٦٤٠	٢٦	٠,٤١٦	١٦	٠,٤٧٧	٦

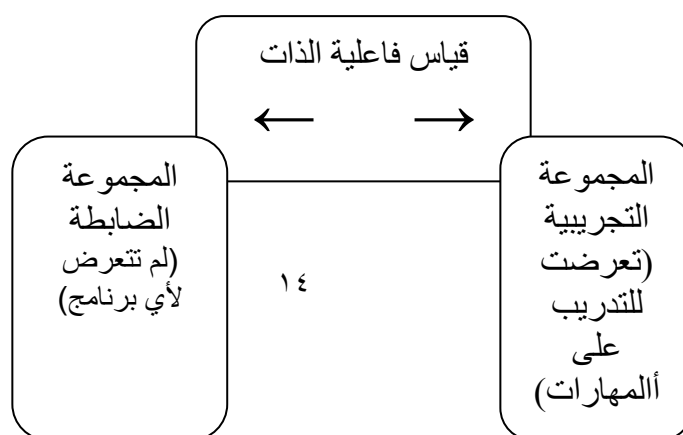
٧	٠,٣٠٣	١٧	٠,٣٠٨	٢٧	٠,٣٦٨
٨	٠,٤٩٢	١٨	٠,٤٤٣	٢٨	٠,٢٥٠
٩	٠,٢٩١	١٩	٠,٢١٤	٢٩	٠,٣٠٧
١٠	٠,٤٠٢	٢٠	٠,٢١٦	٣٠	٠,٥٠٢

الثبات: Reliability

يقصد به أن يعطي المقياس نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد، ويعني الاستقرار والموضوعية (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٣٤٩). ويتحقق الثبات إذا كانت فقرات المقياس تقيس السمة أو الظاهرة السلوكية المراد قياسها (Holt & Irving, 1971, P 60). وقد إستخرج ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة إعادة الاختبار (Test retest method). إذ طبق المقياس على (٤٥) طالبة من نفس المجتمع تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد مرور إسبوعين أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها حيث أستعمل معامل إرتباط (بيرسون) لأستخراج معامل الثبات بين التطبيقين، فبلغ (٠,٨١) وهو معامل ثبات جيد.

رابعاً - التصميم التجريبي:

توجد نماذج متعددة من التصميمات التجريبية ينبغي على الباحث إختيار التصميم المناسب لاختبار صحة النتائج المستتتبة من الفروض (عبد الحفيظ وباهي، ٢٠٠٠، ص ١١٢). ولأجل تحقيق الأهداف من الدراسة الحالية، تم إختيار التصميم التجريبي ذو المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي، لكونها تتناسب وطبيعة البحث الحالي، والمخطط (١) يوضح ذلك.



قياس فاعلية الذات
(مقارنة)



مخطط (١) يوضح توزيع العينة على المجموعتين (التجريبية والضابطة)

البرنامج الإرشادي:

لقد إهتم المختصون في التربية وعلم النفس في بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على إمتلاك كثير من المعارف والمعلومات لمواجهة مشكلات الحياة بعقلية تتقبل التجديد والتطور (عبد الدائم ، ٢٠٠١ ، ص ١٧-١٨) ،وبعد الأطلاع على النظريات ذات العلاقة، رأت الباحثة أن النظرية المعرفية الاجتماعية (Social cognitive theory) لباندورا مناسبة لطبيعة البحث الحالي (مر ذكرها آنفاً) ،لذا بني البرنامج على وفق ذلك متضمناً عدد من النشاطات المساعدة.

إجراءات بناء البرنامج الإرشادي:

هناك أنواع كثيرة من نماذج بناء البرامج الإرشادية منها :

أ- إنموذج العمل كفريق (Tram approach model)

ويتم فيه تكوين فريق عمل للقيام بالتخطيط مكون من الإداريين والمدرسين والمرشدين وأولياء الأمور، وممثلين من المجتمع المحلي، ومن أولويات مهام هذا الفريق إيجاد قنوات اتصال بين مخططي البرنامج ومنفذه

ب- إنموذج (التخطيط، البرمجة، الميزانية) وتتلخص خطوات هذا الأنموذج في الآتي:-

١- تحديد الاحتياجات.

٢- اختيار الأولويات.

٣- تحديد الأهداف وكتابتها.

٤- إيجاد النشاطات التي تحقق الأهداف.

٥- تقويم البرنامج(الدوسري، ١٩٨٥، ص: ٢٤٣-٢٤٢)

ج- إنموذج أبو غزالة، ١٩٨٥، وتتخلص خطوات التخطيط لهذا الأنموذج في الآتي:-

- ١- تحديد أهداف البرنامج.
- ٢- تحديد الوسائل المختلفة لتحقيق الأهداف.
- ٣- تحديد الامكانيات والوسائل المتوافرة في تحقيق الأهداف.
- ٤- تحديد الخدمات التي يهدف البرنامج إلى تنفيذها.
- ٥- تحديد الأشخاص المشاركين في تنفيذ البرنامج (عريبات، ٢٠٠١، ص: ٥٧).
- ٥- إنموذج بوردرز ودروري (Borders and Drury 1992) وتتخلص خطوات التخطيط له بالآتي:-

- ١- تقدير وتحديد المتطلبات والاحتياجات.
 - ٢- صياغة أهداف البرنامج الإرشادي.
 - ٣- تحديد الأولويات.
 - ٤- تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.
 - ٥- تحديد الأشخاص المنفذين للبرنامج.
 - ٦- تحديد النشاطات والفعاليات المستعملة في البرنامج.
 - ٧- تحديد خطوات تقويم البرنامج (Borders and Drury, 1992:395).
- و- إنموذج سليمان، ١٩٩٩، ويلخص سليمان خطوات بناء البرنامج في الآتي:-

- ١- الفلسفة والأهداف.
 - ٢- محتوى البرنامج.
 - ٣- المصادر (سليمان، ١٩٩٩: ٥٩-٦٤).
- ز- إنموذج بوردرز ودروري (Borders and Drury, 1992)
- ١- تقدير وتحديد المتطلبات والاحتياجات.
 - ٢- صياغة أهداف البرنامج الإرشادي.
 - ٣- تحديد الأولويات.
 - ٤- تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.
 - ٥- تحديد الأشخاص المنفذون للبرنامج.
 - ٦- تحديد النشاطات والفعاليات المستعملة في البرنامج الإرشادي.
 - ٧- تحديد خطوات تقويم البرنامج.

وقد تبنت الباحثة إنموذج بوردرس ودروري (Borders and Drury, 1992) لان هذا الأنموذج يقوم على خطوات عدة تتناسب مع أهداف البحث الحالي .وتتلخص خطوات هذا الأنموذج في الآتي:-

١- تقدير وتحديد المتطلبات والاحتياجات:

يعتمد في تحديد المتطلبات والاحتياجات للبرنامج الإرشادي على الإطار النظري ونتائج قياس فاعلية الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة الذي أعدته الباحثة، حيث تم تحديد الاحتياجات الأساسية وفقاً لأولوياتها.

٢- صياغة أهداف البرنامج الإرشادي:

تم إعداد الأهداف الخاصة والسلوكية للجلسات الإرشادية وفقاً للحاجات ،ولتكون متساوقة مع أهداف البحث الحالي، إذ إن الهدف العام للبرنامج هو تنمية فاعلية الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٣- تحديد الأولويات.

لتحديد الأولويات طبق مقياس فاعلية الذات على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة وحددت الفقرات التي حصلت على أدنى تكرار بترتيبها تصاعدياً من أدنى تكرار إلى أعلى تكرار لإخراج متوسطاتها وانحرافات المعيارية من أجل تحديد أولويات العلاج على أساس هذا التصنيف. والجدول (٥) يوضح ذلك،.

جدول (٥)

لفقرات فاعلية يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري الذات

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	رتب الفقرات	تسلسل الفقرة في المقياس
٢,٥١٨٥	٠,٩٢	أستطيع التعبير عن آرائي الحقيقية دون خوف.	١,٥	٧
٥,٣٧	١,٣٠	يزداد قلقي عندما أكون في موقف منافسة.	١,٥	٢
٥,٨٧	١,٣٠	أتجنب مقابلة الضيوف الذين أشاهدهم لأول مرة.	٣	١
٥,٦٣	١,٣٣	إذا فشلت في الأمتحان فأنني أبذل كل جهدي للنجاح في المرة القادمة .	٤	١٣
٥,٩٥	١,٣٩	أبذل كل جهدي لحل مشاكل الدراسة التي تواجهني.	٦,٥	٣

تسلسل الفقرة في المقياس	رتب الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥	٦,٥	أعتمد على نفسي في إنجاز الأعمال التي تخصني.	١,٤٣	٧,١٤
١٧	٨	أتجنب الصداقات الجديدة.	١,٤٤	١,١٢
١٩	٩	إذا شعرت بأن زميلاتي أخطئن فأنني أدم لهن النصيح.	١,٥٠	٧,٠٣
٢٥	١١	أشعر بالخجل عندما أتحدث مع مدرستي.	١,٥٩	٧,٢٣
٢٤	١٣	كل ما أفكر به هو الفشل، عندما أقوم بعمل ما.	١,٥٩	٦,٨٤
٢١	١٣	أستطيع السيطرة على العقبات التي تحول دون إتمام الواجب البيتي.	١,٦٢	٧,١٨
٥	١٣	عندما أتغيب عن المدرسة بسبب طارئ فإن زميلاتي يفتقدونني.	١,٦٣	٦,١٨
١٤	١٤,٥	أداء الواجبات المدرسية يحتاج الى صبر لا استطيع احتماله.	١,٦٥	٦.٢٨
٢٢	١٤,٥	أفاعل مع زميلاتي في الصف.	١,٧٥	٨.٤٤

٣- العناصر التي يقوم عليها البرنامج.

إتخذت الباحثة الإرشاد الجمعي في التعامل مع أفراد المجموعة التجريبية وعلى وفق
إسلوب التدريب على المهارات لأجتماعية متضمناً عدد من الفنيات أو النشاطات المساعدة ،
والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) يوضح الجلسات الإرشادية لأسلوب إدارة الوقت ومواعيد انعقادها

تسلسل الجلسة	عنوان الجلسة	النشاطات المساعدة	تاريخ انعقادها	الزمن المستغرق
١	التهيئة للبرنامج	المحاضرة، المناقشة.	الأحد/١٢/٦	

تسلسل الجلسة	عنوان الجلسة	النشاطات المساعدة	تاريخ انعقادها	الزمن المستغرق
	الإرشادي.		٢٠٠٩ الساعة/ -٨، صباحاً	٤٠ دقيقة
٢	الثقة بالنفس.	المحاضرة، المناقشة	الثلاثاء ١٢/٨/ الساعة/ ١١،٥ صباحاً	٤٠ دقيقة
٣	قوة الإرادة.	الملاحظة المصورة، المناقشة ، التدريب	الأحد ١٣/ ١٢/ الساعة/ ٨ صباحاً	٤٠ دقيقة
٤	إتخاذ القرار.	المحاضرة، النمذجة الحية ، المناقشة ،	الثلاثاء ١٥/ ١٢/ الساعة/ ١١،٥ صباحاً	٤٠ دقيقة
٥	التفاعل الأجتماعي.	المحاضرة، التعزيز الذاتي ، النمذجة	الأحد ١٢/٢٠/ الساعة/ ٨ صباحاً	٤٠ دقيقة
٦	مهارات الاتصال (اللفظية وغير اللفظية).	المحاضرة، المناقشة، النمذجة المصورة، النمذجة الحية، التعزيز الاجتماعي، التدريب البيئي.	الثلاثاء ١٢/٢٢/ الساعة/ ١١،٥ صباحاً	٤٠ دقيقة
٧	فن الحوار.	المحاضرة، المناقشة. لعب الدور، التعزيز الأجتماعي، التدريب البيئي.	الأحد ١٢/٢٧/ الساعة/ ٨ صباحاً	٤٠ دقيقة

تسلسل الجلسة	عنوان الجلسة	النشاطات المساعدة	تاريخ انعقادها	الزمن المستغرق
٨	تكوين صداقات جديدة.	المحاضرة، المناقشة، لعب الدور، التعزيز	الثلاثاء/٢٩/١٢	٤٠ دقيقة
		ألاجتماعي ،التدريب صباحاً البيتي.		
٩	العادات الدراسية	المحاضرة،التعليمات، المناقشة ، التدريب	الأحد/٣١/١٢	٤٠ دقيقة
		البيتي. صباحاً		
١٠	إنهاء البرنامج	المناقشة، التغذية الراجعة.	الثلاثاء/١/٥/٢٠١٠	٤٠ دقيقة
		الساعة/١١,٥ صباحاً		

صدق البرنامج:

من الأسس الضرورية في بناء البرامج الإرشادية التأكد من صدقها ، ويتم ذلك من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال الاختصاص الذي تجري فيه الدراسة، وهذا ما تحقق ،حيث عرض البرنامج على نخبة من الخبراء والمختصين بالإرشاد النفسي (ملحق (١))، لمعرفة مدى مناسبة:-

(١) عدد الجلسات وأوقاتها وعناوينها.

(٢) الأهداف العامة والسلوكية للبرنامج.

(٣) النشاطات والفعاليات المستعملة فيه.

وقد تحقق صدق البرنامج الإرشادي بعد حصوله على نسبة اتفاق (٨٠%) من الخبراء وهي نسبة جيدة في صدق البرامج الإرشادية كما اخذت الباحثة بالملاحظات والتعديلات التي اقترحتها الخبراء ، وبذلك أصبح البرنامج صالحاً للتطبيق.

٤- الأشخاص المنفذون للبرنامج:

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج بنفسها مع استضافة بعض النماذج المؤثرة والناجحة ،
للافادة من خبراتهم في تحقيق أهداف البرنامج.

٥- تنفيذ نشاطات البرنامج:

إعتمدت الباحثة في تنفيذ النشاطات التي تحويها الجلسات الإرشادية على النظرية المعرفية
الأجتماعية لباندورا ، والدراسات السابقة التي ضمت نشاطات أخرى مساعدة كانت قد ساهمت في
تحقيق أهداف الدراسة بنجاح.

٦- تقويم البرنامج:

يعتمد التقويم على أدوات قياس متنوعة بعضها يؤدي إلى مقادير كمية والبعض الآخر يعتمد
على أحكام الاختصاصيين فيما يتعلق بسمات الفرد أو شخصيته، ويشمل التقويم المهام والبرامج
والمشروعات والمؤسسات للتحقق من أثرها وفعاليتها في تحقيق أهدافها المحددة(علام،
٢٠٠٠، ص: ٣٢) لذا إعتمدت الباحثة في تقويم البرنامج الإرشادي على ثلاثة أنواع من التقويم
وكما يأتي:-

(أ) التقويم التمهيدي Preliminary Evaluation

لغرض تحقيق التقويم التمهيدي إعتمد على الاختبار القبلي لغرض تقسيم الطالبات إلى
مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

(ب) التقويم البنائي Constructive Evaluation

إتخذت الباحثة من المناقشة التي تدور في الجلسة والمتابعة المباشرة لاستجابة أفراد
المجموعة إثناء الجلسات الإرشادية وكذلك متابعة الالتزام بمواعيد الجلسات ومستوى التفاعل مع
نشاطاتها أسلوباً للتقويم البنائي.

(ج) التقويم النهائي Summative Evaluation

من أجل تحقيق التقويم النهائي للبرنامج إعتمدت الباحثة الاختبار البعدي والأخذ بالنتائج
التي تم التوصل إليها، حيث يشير شو (show) إلى أن التقويم يعتمد على المعلومات الدقيقة
والموضوعية وعلى نتائج الاختبارات والمقاييس (الدوسري، ١٩٨٥، ص: ٢٤٧).

رابعاً - الوسائل الأحصائية:

- ١- مربع كا^٢ لبيان آراء الخبراء حول فقرات مقياس فاعلية الذات (توفيق ، ١٩٨٠، ص ٨٥)
- ٢- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية (علام ، ١٩٩٣، ص ١٧١) .

٣- الوسط الحسابي والانحراف المعياري لبيان درجة حدة المشكلة (الكندي ، ١٩٨٥ ، ص ١٠٤-١٠٥).

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس فاعلية الذات، ولبيان دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات (توفيق، ١٩٨٥، ص ١٥٦).

عرض النتائج وتفسيرها:

تضمن **الهدف الأول** بناء مقياس فاعلية الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، وقد تحقق ذلك من خلال إتباع الخطوات العلمية في بناء المقاييس ، كما مر ذكره آنفاً. أما **الهدف الثاني** فقد تضمن بناء برنامج إرشادي على وفق أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية وقد تحقق هو الآخر من خلال الخطوات المارة الذكر.

أما **الهدف الثالث** والمتضمن التعرف على تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية فاعلية الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال اختبار الفرضية الآتية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات في القياس البعدي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

وعند التحقق إحصائياً تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٧٢,٥) وانحرافها المعياري (٨,٠١) ، أما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٤٤,٨٦) وانحرافها المعياري (١١,٢٢) وعند مقارنة المتوسطين باستعمال اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين ، ظهر أن الفروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية ، حيث أن القيمة التائية المحسوبة (٨,٠٣) ، أما الجدولية فكانت (٢,٠٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٠) وهذا يعني أن البرنامج ذو أثر كبير في تنمية فاعلية الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧) يوضح نتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	١٦	٧٢,٥	٨,٠١	٨,٠٣	٢,٠٤	٠,٠٥

			١١,٢٢	٤٤,٨٦	١٦	الضابطة

هذا ويمكن عزو هذه النتيجة الى الأسباب الآتية :-

- إعتقاد البرنامج الإرشادي على النظرية المعرفية الاجتماعية ، كان له الأثر الفاعل للتأثير في شخصية الطالبات. إذ كون المراهقة مرحلة نمو بيولوجي لايعني هذا أنها تنشأ بمعزل عن الوسط الاجتماعي (الجسماني ، ١٩٩٤، ص٢٤٥-٣٤٠) ، أي أن طبيعة المراهقة تتأثر الى حد بعيد في الطريقة التي يحدد فيها المجتمع الأدوار الاقتصادية والاجتماعية (شريم ، ٢٠٠٩، ص١٢٥) .
- إن الإرشاد الجمعي له الأثر الإيجابي في تنمية فاعلية الذات، وهذا ما تؤكد أدبيات العلاج الجماعي من حيث فاعليته في تحسين الكفاية الاجتماعية والقيمة الذاتية للأفراد. وهذا ما يتفق مع معظم الدراسات التي تعتمد الإرشاد الجمعي.
- كان للجو السائد في الجلسات الإرشادية ، كالتقبل والاحترام، وإتاحة فرصة التعبير عن الرأي، أثره البالغ في إقامة علاقات ثقة بين الباحثة وأعضاء المجموعة من جهة وبين أعضاء المجموعة بعضهم البعض الآخر من جهة أخرى. إذ أن العلاقة القوية تساعد المسترشد على الانتقال من الدعم الخارجي إلى الدعم الذاتي (العزة ، ٢٠٠١، ص١٠) وهذا ما يتفق مع معظم الدراسات التي تعتمد البرامج الإرشادية في المعالجة.
- كان للإصغاء إلى مقترحات الطالبات وآرائهن حول الجلسات الإرشادية، والأخذ ببعضها مما قد ينسجم وطبيعة الجلسة أثره في تقبل الطالبات للبرنامج الإرشادي، فضلاً عن زيادة الثقة بأنفسهن.

التوصيات :

- بناءً على ماتوصلت اليه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي :
 - الإفادة من البرنامج الإرشادي الحالي في زيادة فاعلية الذات لدى الطلبة.
 - حث أولياء أمور الطلبة والمدرسين والمرشدين التربويين على زرع الثقة وإنماء روح المبادرة وتعزيز العمل المثمر لدى الطلبة ولأقتداء بالنماذج الناجحة وذات الفعالية الذاتية العالية
- المقترحات:**
- تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينات أخرى (المرحلة الإعدادية ، المرحلة الجامعية، الموظفين ، المرشدين التربويين ، ... الخ)

- بالامكان توسيع الدراسة الحالية لتشتمل على عينات من مديريات التربية في المحافظات العراقية الاخرى.
- إمكانية استعمال أساليب إرشادية أخرى في زيادة فاعلية الذات (الأرشاد السلوكي ، العلاج الواقعي ، العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ... الخ).
- الاستفادة من البرنامج الإرشادي الحالي في زيادة فاعلية الذات في مراحل أخرى .
- إجراء دراسة تتبعية للعينة نفسها ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

المصادر

- أم غازدا، جورج، وآخرون، ١٩٩٣، نظريات التعلم (دراسة مقارنة) ترجمة علي حسين حجاج ، عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، ج٢، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- توفيق ، عبد الجبار (١٩٨٥): التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، ج٢، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت.
- توفيق، عبد الجبار ، ١٩٨٠ ، التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، ط (٢) - الكويت.
- جابر ، جابر عبد الحميد ، ١٩٩٠، نظريات الشخصية ، (الديناميات ، النمو، طرق البحث ، التقويم) ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- الجسماني ، عبد العلي (١٩٩٤): سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، ط١، الدار العربية للعلوم ، لبنان .
- حمدي ،نزيه وداود، نسيمه ، ٢٠٠٠ ، علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكنتاب والتوتر، لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات، المجلد (٢٧) العدد (١) الأردن.
- داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين، ١٩٩٠، مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد.
- الدفاعي، كاظم علي هادي، 2006، أثر التمثيل الرمزي في خفض اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الجامعة المستنصرية .
- الدوسري، صالح جاسم، (١٩٨٥) الاتجاهات العلمية في تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٥)، السنة (٥)، الرياض، السعودية.
- رضوان ،سامر جميل ، ١٩٩٧ ، توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياس) مجلة شؤون إجتماعية ، العدد (٥٥) السنة الرابعة، الشارقة.
- زهران ،حامد عبد السلام ، ١٩٧٧ ، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب القاهرة.

- سعيد، ناسو صالح، ٢٠٠٥، أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الجامعة المستنصرية.
- سليمان عبد الله محمد، ١٩٩٩، نحو تصور أجرائي لبرنامج علم النفس الإرشادي في المدرسة، مجلة شؤون اجتماعية، العدد (٢٩)، السنة (١٦) الإمارات العربية.
- شريم، رغدة، ٢٠٠٩، سيكولوجية المراهقة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- الطائي، عبد الكريم محمود صالح، ٢٠٠١، أثر أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الأنفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- عدس، عبد الرحمن، ١٩٩٨، أساليب البحث التربوي، ط٢، دار الفرقان، عمان.
- عربيات، احمد عبد الحليم، ٢٠٠١، بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعة الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- علام، صلاح الدين محمود، ١٩٩٣، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط١ دار الفكر العربي، القاهرة.
- -----، ٢٠٠٠، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الحفيظ، إخلاص محمد، باهي، مصطفى حسن، ٢٠٠٠، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- العلواني، نشوة، ٢٠٠٣، مشكلات ابنتي المراهقة هذه حلولها، ط١، دار البشائر الإسلامية، لبنان.
- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون، ١٩٨١، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط٢، دار المريخ، الرياض.
- الكندي، عبد الله رمضان، ١٩٨٥، مبادئ الإحصاء وأساليب التحليل الإحصائي، ط (١)، منشورات ذات السلاسل.

- Bandura , A. 1977, **Self efficacy toward a unifying theory of Behavioral change**, Journal of psychological Review, vol.84, no.2, pp 191-215.
- _____, 1986, **Social foundation of thought and action A social cognitive theory**; Englewood.

- _____, 1994, **Self-efficacy**. Inv.S Ramachaudran, Encyclopedia of Human behavior, vol.4, pp 71-81, New York, Academic press. <http://www.emory.edu/Education/mfd/Banency.Htm/57k>.
- Borders ,I.D. and sand ram Drury ,1992, **Comprehensive school Counseling programs**, is view for policy? Markers and practitioner, vol.70, no.4, pp 395-418. Journal of counseling and Development.
- Combs, M.L :& Slapy, D.A; 1977, **Social skills training with children in advances in clinical child psychology** , New York, plenum press , VOL 1.
- Ebel ,R,L ;1972, **essentials of education measurement**, (2nd .ed), practice Hall, Engle wood cliffs. New Jersey.
- Holt, R.R ,1971: **Assassin- Personally**, New York Harcouy Brance Jovanorich.
- Hallianan , P. & Danaher , P;1974 , **The effect of contratec grades on self – efficacy and motivation in teacher education courses**, educational research , VOL(63), no (1), p:75-83
- Hill,G. J,1989 : **Behavioral appropriateness situational constraint and self – efficacy In shyness** , Journal of personality , VOL(57), no (4),p; 871-889 .
- Lindquist,E.F,(1951),**Educational Measurement**, Washington, American conciln educational.
- Nunnally,J. C; 1978,“**Psychometric Theory**”, New York, McGraw-Hill, P.280.
- Pajares .F , 2002,**Overview of social cognitive theory and of self- efficacy**. www.emory.edu/education/eff.htm
- Schwarzer , R.& Scholz , U. 2000 : **Cross- cultural assessment of coping resources , the general self–efficacy scale**, paper presented at the asian congress of helth psychological, Tokyo , Japan, August, p: 28-29.
- Shaw .M.E; 1967, **scale for the measurement of attitude**, new York, MC Graw Hill.
- Weiss, R. L. 1987: **The effects of cognitive restructuting of self – efficacy perceptions on the exposure treatment of edolesent and adult A goraphobics** , dAI, p; 47- 78 .
- W.H.O. 1994, **world heath organization** , The development and dissemination of skills education , geneva switzerlad .

ملحق (١)

قائمة المحكمين على صلاحية مقياس فاعلية الذات والبرنامج الإرشادي.

١. أ.د. يحيى داود الجنابي/تربية/مستنصرية
- ٢- أ.د. محمود كاظم التميمي / تربية/مستنصرية
- ٣- أ.د. ليلي يوسف الحاج ناجي/تربية النبات/بغداد
- ٤- أ.د. عبد الخضر ناصر السواد/ تربية/ مستنصرية
- ٥ - أ.م.د. إقبال أحمد جمعة /تربية/مستنصرية
- ٦- أ.م.د. هناء المشهداني/تربية/مستنصرية
- ٧- م.د. كاظم علي هادي /كلية التربية/مستنصرية
- ٨- م.د. نبيل عبد الغفور/كلية التربية/مستنصرية
- ٩ - م.د. لمياء جاسم محمد/كلية التربية/مستنصرية
- ١٠- م.د. خالد عبد الرحمن/كلية التربية/مستنصرية

ملحق (٢)

مقياس فاعلية الذات بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة ...

تحية طيبة ...

بين يديك عدد من الفقرات . أرجو الاجابة عليها بصدق وصراحة تامة وذلك بوضع علامة (

✓) تحت البديل الذي يعبر عنك

علماً ان الاستمارة لاتستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، ولايطلع عليها احد.

أرجو أن لا تتركي أية فقرة دون إجابة.

مع جزيل الشكر والاحترام

الأسم _____

الباحثة

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أتجنب مقابلة الضيوف الذين أشاهدهم لأول مرة.			
٢	يزداد قلقي عندما أكون في موقف منافسة.			
٣	أبذل كل جهدي لحل مشاكل الدراسة التي تواجهني.			
٤	أحرص على إتمام الواجب ولا أتركه ناقصاً.			
٥	عندما أتغيب عن المدرسة بسبب طارئ فأن زميلاتي يفتقدونني.			
٦	أحاول أن أنتهي من الواجبات المدرسية قبل وقتها.			
٧	أستطيع التعبير عن آرائي الحقيقية دون خوف.			
٨	اشعر بضعف الرغبة في إنجاز واجباتي المدرسية.			

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
٩	إذا ما حصلت على درجة عالية في الأمتحان فهذا يرجع لقدراتي.			
١٠	إذا واجهتني مشكلة ما فأنني أفكر في حلول كثيرة.			
١١	أشعر أن جهودي في إسعاد الآخرين لها أثر كبير.			
١٢	أتجنب المناقشات الصفية.			
١٣	إذا فشلت في الأمتحان فأنني أبذل كل جهدي للنجاح في المرة القادمة .			
١٤	أداء الواجبات المدرسية يحتاج الى صبر لا يستطيع احتماله.			
١٥	أعتمد على نفسي في إنجاز الأعمال التي تخصصني.			
١٦	اعجزعن أداء الواجبات الصعبة.			
١٧	أتجنب الصداقات الجديدة.			
١٨	عندما لم أنجح في أداء الواجب المطلوب فأنني أتركه.			
١٩	إذا شعرت بأن زميلاتي أخطئن فأنني أقدم لهن النصيح.			
٢٠	أحب المنافسة مع زملائي وأسعى لأتفوق عليهم.			
٢١	أستطيع السيطرة على العقبات التي تحول دون إتمام الواجب البيتي.			
٢٢	أتفاعل مع زميلاتي في الصف.			
٢٣	أشعر بالتوتر عندما توكل إلي مهمة ما.			
٢٤	كل ما أفكر به هو الفشل،عندما أقوم بعمل ما.			
٢٥	أشعر بالخجل عندما أتحدث مع مدرستي.			

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
٢٦	اثق بقدراتي في أداء أية مهمة توكل إلي.			
٢٨	عند البدء بادء الواجبات فأنني لا أتركها حتى أنتهي منها.			
٢٩	أشعر أن أرادتي أقوى من زميلاتي.			
٣٠	إذا ما بدأت في عمل ما ، فلا يوقفني شيء حتى أنجزه.			

ملحق (٣)
البرنامج الإرشادي

تاريخ انعقادها

الجلسة / الأولى

الأحد/٦/١٢

الزمن/ ٠٤ دقيقة

عنوانها/ التمهيد للبرنامج.

١- تهيئة أفراد المجموعة للتفاعل مع البرنامج الإرشادي ٢- التعرف بين الباحثة وأفراد المجموعة من جهة وتعارف أفراد المجموعة بعضهم البعض الآخر من جهة أخرى. ٤- بناء علاقة إيجابية مبنية على الاحترام والمودة والتقبل بين الباحثة وأفراد المجموعة وبين أفراد المجموعة بعضهم البعض الآخر. ٥- التعرف على أهداف البرنامج الإرشادي. ٦- التعرف على زمان ومكان عقد الجلسات الارشادية.	الاحتياجات
تنمية الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة.	الهدف العام
ان تتمكن الطالبات من :- ١ - التفاعل مع البرنامج الارشادي ٢ - مد جسور الثقة بين الطالبات من جهة وبينهم وبين الباحثة من جهة اخرى. ٣ - الشعور بالتقبل والاحترام والمودة. ٤ - تحديد مكان وزمان الجلسات الارشادية.	الأهداف السلوكية
المحاضرة، المناقشة	النشاطات المستعملة
الباحثة.	القائمون بالجلسة
* تقوم الباحثة بتعريف نفسها الى أفراد المجموعة ، ثم تعطي فكرة عن الإرشاد والبرامج الإرشادية من كونها برامج منظمة تضم عدداً من النشاطات والفعاليات لغرض مساعدة الأفراد على التخلص من مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والتربوية ، تتكون من مجموعة من	

محتوى الجلسة	الجلسات في أوقات محددة ، كل جلسة تتناول مشكلة تسببت فيضعف فاعلية الذات. يأتي دور الطالبات لتتحدث كل طالبة عن نفسها بصراحة ، اذ يساعد كشف الذات في تنمية الثقة فيما بينهن ، ليتمكن من التحدث عن أفكارهن بكل حرية دون قيد او إحراج. ولكي يحقق البرنامج اهدافه علينا ان نلتزم بمجموعة من الأسس وهي :- ١- المحافظة على السرية التامة من جانب المرشدة (الباحثة) والطالبات لكل ما يطرح اثناء الجلسات الإرشادية . ٢- للطالبات الحق بطرح أفكارهن ومناقشة كل ما يدور أثناء الجلسات . * تقوم الباحثة بالاتفاق مع أعضاء المجموعة على تحديد زمان ومكان الجلسات الإرشادية الذي يتناسب مع الجميع .
التقويم البنائي	تحاول الباحثة معرفة انطباع الطالبات حول الجلسة الإرشادية والاستماع الى آرائهن ومقترحاتهن حول ذلك.

تاريخ انعقادها الثلاثاء ١٢/٨/

الجلسة /الثانية

الزمن/٤٠ دقيقة

عنوانها/ الثقة بالنفس.

الاحتياجات	١- تعليم أفراد المجموعة الالتزام بالحضور إلى الجلسات. ٢- تبصير أفراد المجموعة بأهداف الجلسات. ٣- الاعتماد على الذات في اتخاذ القرار. ٤- ودعم الذات في مواجهة ضغوطات الحياة.
الهدف العام	تنمية الثقة بالنفس لدى أفراد المجموعة.
الأهداف السلوكية	١- تعريف أفراد المجموعة بالإستراتيجيات التي يتدربون عليها. ٢- تعريف أفراد المجموعة بالضوابط والتعليمات المتعلقة بالجلسات. ٣- الاعتماد على النفس في معالجة المشكلات. ٤- إن يدرك أفراد المجموعة أهمية الثقة بالنفس في التغلب على المعوقات

النشاطات لمستعملة	التي تحول دون الفاعلية الذاتية.
القائمون بالجلسة	المحاضرة، المناقشة
محتوى الجلسة	الباحثة.
التقويم البنائي	تقدم الباحثة محاضرة عن الثقة بالنفس ودورها في إحداث التوافق السوي والشخصية الناجحة. بعد انتهاء المحاضرة فتح الضيف باب المناقشة إمام أفراد المجموعة. تطلب الباحثة من أفراد المجموعة ذكر أفراد يعرفونهم يتمتعون بالثقة بالنفس. والحكم على أنفسهم في مدى تمتعهم بهذه السمة ، والفائدة من ذلك
التدريب البيئي:	١ - معرفة إمكانية الطالبات في استيعاب موضوعات الجلسة من خلال فتح باب المناقشة حول الموضوع. ٢ - توجيه سؤال إلى أفراد المجموعة عن أهمية الثقة بالنفس في الحياة العامة توزيع استمارة التقويم الذاتي بهدف الإجابة عن الأسئلة التي تشتمل على الثقة بالنفس.

تاريخ انعقادها الأحد/ ١٣ / ١٢

الجلسة / الثالثة

الزمن/ ٤٠ دقيقة

عنوانها/ قوة الإرادة .

الاحتياجات	١- الاعتماد على الذات في اتخاذ القرار. ٢- دعم وإسناد الذات في مواجهة ضغوطات الحياة.
الهدف العام	تنمية قوة الإرادة لدى أفراد المجموعة.
الأهداف السلوكية	١- الاعتماد على النفس في معالجة المشكلات. ٢- تمكن الطالبات من دعم أنفسهن ذاتياً حين يتغلبن على الصعوبات
النشاطات المستعملة	الملاحظة المصورة، المناقشة ، التدريب البيئي.
القائمون بالجلسة	الباحثة.
محتوى الجلسة	تقدم الباحثة عرضاً لفلم تسجيلي قصير لأمرأة تخطت كل العقبات والصعوبات حتى حققت حلمها في نيل شهادة البكالوريوس وتحسين وضعها الاقتصادي . بعد انتهاء العرض يتم فتح باب المناقشة لمعرفة الطالبات المغزى من الفلم. تطلب الباحثة من أفراد المجموعة ذكر أفراد يعرفونهم يتمتعون قوة الإرادة
التقويم البنائي	١- التعرف على مدى إستيعاب الطالبات لموضوع الجلسة من خلال فتح باب المناقشة حول ذلك.
التدريب البيئي:	توزيع إستمارة التقويم الذاتي بهدف الإجابة عن الأسئلة التي تشتمل على : س١ ما المقصود بقوة الإرادة ؟ س٢ ما مدى تمتعك بقوة الإرادة (ضعيف ، متوسط . عال) ؟

تاريخ انعقادها / الثلاثاء / ١٥ / ١٢

الجلسة /الرابعة

الزمن/ ٤٠ دقيقة

عنوانها/ إتخاذ القرار .

الاحتياجات	١- حل الصراع الداخلي. ٢- القدرة على حسن الاختيار من بدائل متعددة.
الهدف العام	تنمية القدرة على إتخاذ القرار
الأهداف السلوكية	١- التخلص من التردد والحيرة ٢-تحمل مسؤولية قراراتهن. ٣- التعرف على الخطوات العلمية والعملية لاتخاذ القرار المناسب.
النشاطات المستعملة	المحاظرة، النمذجة الحية ، المناقشة ، التدريب البيئي.
القائمون بالجلسة	الباحثة، مديرة المدرسة

محتوى الجلسة	تتم مناقشة التدريب البيتي تقوم الباحثة بتعريف إتخاذ القرار . وهو الاختيار من بين بدائل مختلفة لحل مشكلة ما ، ففي حياتنا اليومية نكاد نتخذ مجموعة من القرارات بعضها يكون مدروس والبعض يأتي دون دراسة ويخرج بشكل عشوائي وفي أحيان كثيرة نكون مترددين بين خيارين او اكثر لا نستطيع ترجيح إحداهما على الآخر ، فهل من المنطق ان نبقي مترددين ونقع فريسة للصراع الداخلي والقلق والتوتر؟ -تناقش اجوبة الطالبات لتحاول الباحثة إقناعهن بضرورة الاختيار المناسب لنتمكن من العيش بسعادة. تكتب الباحث على السبورة الخطوات العلمية لأتخاذ القرار . - تبدأ الضيفة بالتحدث عن إتخاذ القرار وأخرج الظروف التي واجهتها لكنها تغلبت عليها جميعها ، وكيف كانت قراراتها صائبة لكونها مدروسة بشكل علمي .
التقويم البنائي	التعرف على آراء الطالبات وإقتراحاتهن حول موضوع الجلسة.
التدريب البيتي:	توزيع استمارة التقويم الذاتي بهدف الإجابة عن السؤال عن أهمية إتخاذ القرار في الحياة العامة.

الجلسة /الخامسة تاريخ انعقادها / الأحد / ١٢/٢٠ الزمن/٤٠ دقيقة عنوانها/ التفاعل لأجتماعي .

الاحتياجات	١-تكوين علاقات طيبة مع الآخرين . ٢-الشعور بالدعم والاسناد الاجتماعي .
الهدف العام	- مساعدة الطالبات على تنمية القدرت على تقوية التفاعل الاجتماعي .
الأهداف السلوكية	- ان تتعرف الطالبات على معنى التفاعل الاجتماعي - ان تتمكن من تنمية المبادرة وروح التعاون مع الآخرين .
النشاطات المستعملة	المحاضرة،التعزيز الذاتي ، النمذجة المصورة، المناقشة ، التدريب البيتي.
القائمون بالجلسة	الباحثة ، مدرسة التربية الرياضية .

- تناقش الباحثة مع الطالبات استجابتهن في التدريب البيئي . - تعطي الباحثة فكرة واضحة عن التفاعل الاجتماعي . - تستخدم فنية النمذجة المصورة الذي يدور موضوعها حول التفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات طيبة مع الآخرين .وذلك بعرض فلماً قصيراً لطالبة كانت مؤثرة في الآخرين لتفاعلها الناجح والأيجابي مع زملائها. - توجه الباحثة مجموعة من الاسئلة الى الطالبات حول الموضوع - تقدم الباحثة التعزيز الاجتماعي الى الطالبات (بعض كلمات أطراء).	محتوى الجلسة
التعرف على آراء الطالبات وإقتراحاتهن حول موضوع الجلسة.	التقويم البنائي
توزيع استمارة التقويم الذاتي بهدف الإجابة عن السؤال عن أهمية التفاعل الاجتماعي .وكتابة الظروف التي يمكن أن يحتاج الفرد الآخرين فيها.	التدريب البيئي:

الجلسة /السادسة تاريخ انعقادها / الثلاثاء / ٢٢ / ١٢
عنوانها/ مهارات الأتصال (اللفظية وغير اللفظية) . الزمن/٤٠ دقيقة

الاحتياجات	١- التفاعل الأيجابي مع المواقف التي تمر بها الطالبات . ٢- تكوين علاقات إجتماعية ناجحة.
الهدف العام	تنمية المهارات الأتتماعية (اللفظية وغير اللفظية).
الأهداف السلوكية	(١) أن يكتسب أفراد المجموعة مهارات الأتصال الأيجابية. (٤) إن يدرك أفراد المجموعة أهمية مهارات الأتصال في عملية التفاعل الأيجابي مع الآخرين.
النشاطات المستعملة	المحاظرة، المناقشة، النمذجة المصورة، النمذجة الحية، التعزيز الأتتماعي، التدريب البيتي.
القائمون بالجلسة	الباحثة.
محتوى الجلسة	تقدم الباحثة محاضرة عن مهارات الأتصال ودورها في إحداث التفاعل الأيجابي وفهم الآخرين بشكل صحيح. (٤) بعد انتهاء المحاضرة يتم فتح باب المناقشة. ثم يتم عرض مجموعة من الصور التي تمثل الأتصال الأيجابي (الأبتسام ، التقطيب ، المسافة الشخصية) . تقوم الباحثة بتمثيل كل مهارة ، بعدها تطلب من الطالبات إعادة تمثيل المهارات ، وتعززها إجتماعياً.
التقويم الأبنائي	التعرف على آراء الطالبات وإقتراحاتهن حول موضوع الجلسة والأفادة منها.
التدريب البيتي	توزيع استمارة التقويم الذاتي بهدف الإجابة عن الأسئلة الآتية : س١ مالمقصود بمهارات الأتصال ألفظية؟ س٢ مالمقصود بمهارات الأتصال غيرألفظية؟ س٣ ما دورها في عملية الأتصال الأتتماعي؟

الجلسة /السابعة تاريخ انعقادها / الأحد / ٢٧ / ١٢
عنوانها/ فن الحوار الزمن/٤٠ دقيقة

الاحتياجات	معرفة أفراد المجموعة بلغة الحوار الحضاري مع الآخر . إيجاد سبل التفاهم مع الآخرين . تقبل الرأي الآخر . حرية الرأي .
الهدف العام	تنمية فن الحوار لدى أفراد المجموعة.

الأهداف السلوكية	١- تعريف أفراد المجموعة بلغة الحوار الحضاري. ٢- تعريف بالسبل الكفيلة لفهم الآخرين وتقبلهم لأفكارنا . ٣- تقبل الرأي الآخر .
النشاطات المستعملة	المحاضرة، المناقشة. لعب الدور، التعزيز الاجتماعي، التدريب البيئي.
القائمون بالجلسة	الباحثة.
محتوى الجلسة	تقدم الباحثة محاضرة عن فن الحوار وتقبل الرأي الآخر لأيمان بحرية الفكر ودورها في إحداث التوافق السوي والشخصية الناجحة. (٤) بعد انتهاء المحاضرة يتم فتح باب المناقشة. تطلب الباحثة من أفراد المجموعة أن ينقسموا الى مجموعتين فيحاور كل زوج الآخر في موضوع يختاره. وأثناء ذلك تعطي الباحثة التعزيز الاجتماعي (كلمات الأطراء) والتعزيز المادي (في ختام الجلسة توزع قطع الحلوى لأفراد المجموعة).
التقويم البنائي	التعرف على آراء الطالبات وإقتراحاتهن حول موضوع الجلسة والأفادة منها
التدريب البيئي:	توزيع استمارة التقويم الذاتي بهدف الإجابة عن السؤال الآتي: لماذا يجب علينا تقبل الآخر؟

الجلسة / الثامنة تاريخ انعقادها الثلاثاء/ ١٢/٢٩

عنوانها/ تكوين صداقات جديدة. الزمن/ ٤٠ دقيقة

الاحتياجات	١- معرفة أفراد المجموعة بكيفية الاختيار الصحيح للصداقات الجديدة. ٢- تبصير أفراد المجموعة بالنتائج المترتبة على سوء إختيار الصديق ٣- معرفة أفراد المجموعة بكيفية البدء بصداقات جديدة.
الهدف العام	تنمية القدرة على تكوين صداقات ناجحة .
الأهداف السلوكية	١- أن تتمكن الطالبات من إختيار الصديقة المناسبة . ٢- أن تتمكن الطالبات من البدء بصداقات جديدة .
النشاطات المستعملة	المحاضرة، المناقشة، لعب الدور، التعزيز الاجتماعي ،التدريب البيئي.
القائمون بالجلسة	الباحثة.
محتوى الجلسة	تقدم الباحثة محاضرة عن معنى الصداقة وكيفية تكوين الصداقات جديدة

المناسبة ودورها في الفاعلية الذاتية . بعد انتهاء المحاضرة يتم فتح باب المناقشة. تطلب الباحثة من أفراد المجموعة أن ينقسموا الى مجموعتين فيتعرف كل زوج على الآخر يكون صداقة جديدة ، ثم يتبادلن الأدوار . وأثناء ذلك تعطي الباحثة التعزيز الاجتماعي.	
التعرف على آراء الطالبات وإقتراحاتهن حول موضوع الجلسة والأفادة منها	التقويم البنائي
توزيع استمارة التقويم الذاتي تشتمل على السؤال الآتي : س / هل كان إختيارك لصديقتك موفقاً ؟ ولماذا؟	التدريب البيئي:

تاريخ انعقادها الأحد/ ١٢/٣١

الجلسة /التاسعة

الزمن/٤٠ دقيقة

عنوانها/ العادات الدراسية .

فهم الأساليب والعادات الدراسية الصحيحة.	الاحتياجات
تنمية القدرة لدى أفراد المجموعة على إتباع العادات الدراسية الصحيحة.	الهدف العام
١- تعريف أفراد المجموعة بالعادات الدراسية الصحيحة . ٢- تعريف أفراد المجموعة بخطوات المذاكرة الصحيحة وتنمية القدرة على إتباعها.	الأهداف السلوكية
المحاضرة،التعليمات، المناقشة ، التدريب البيئي.	النشاطات المستعملة
الباحثة .	القائمون بالجلسة
تقدم الباحثة محاضرة عن العادات الدراسية الصحيحة وأهمية تنظيم الوقت . ثم يفتح باب النقاش حول ذلك. بعدها تكتب الباحثة على السبورة خطوات المذاكرة الصحيحة.	محتوى الجلسة
التعرف على آراء الطالبات وإقتراحاتهن حول موضوع الجلسة والأفادة منها.	التقويم البنائي
توزيع استمارة التقويم الذاتي تشتمل على السؤال الآتي : س / ما هي خطوات المذاكرة الصحيحة ؟	التدريب البيئي:

الاحتياجات	١- إنهاء العلاقة الإرشادية. ٢- تقديم ملخص حول البرنامج الإرشادي وأجراء حوار حول ذلك.
الهدف العام	إنهاء العلاقة الإرشادية.
الأهداف السلوكية	١- تقويم فاعلية البرنامج الإرشادي. ٢- تقديم التغذية الراجعة للباحثة. ٣- تعيين مكان وزمان القياس البعدي لمقياس فاعلية الذات للمجموعة.
النشاطات المستعملة	المناقشة ، التغذية الراجعة.
القائمون بالجلسة	الباحثة.
محتوى الجلسة	- تناقش استجابات الطالبات في النشاط البيتي ثم تضيف الباحثة ، ثم تطلب الباحثة من كل طالبة ان تعطي رأيها وبصراحة تامة حول البرنامج ونشاطاته وأسلوب إدارة الجلسات الإرشادية فيه. - يتم الاتفاق على موعد لتطبيق المقياس البعدي فاعلية الذات .

دراسة مقارنة في الاختيار المهني تبعاً لمستوى البحث عن الاثارة

م.د أنوار محمد عيدان

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي للتعرف على دلالة الفرق في الاختيار المهني لطلبة المرحلة الاعدادية وفقاً لمستوى الاثارة لديهم، وللتعرف على الاختيار المهني، قامت الباحثة باعداد قائمة للاختيار المهني تشمل (٢٤) مهنة (١٥) منها مهن مثيرة و(٩) مهن غير مثيرة، اما عن البحث عن الاثارة فقد قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس سمة البحث عن الاثارة ويتكون في صيغته النهائية من (٢٠) فقرة، وكانت بدائل الاجابة ثلاثية (دائماً، احياناً، لاتتطبق) ، وتم تحليل الفقرات على عينة مؤلفة من (١٥٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية في مدينة بغداد- الرصافة الاولى، كما حسب صدق المقياس بأسلوب الصدق الظاهري وحسب الثبات بأسلوب اعادة الاختبار وبلغت قيمته (٠,٨٠)، وكما حسب بطريقة معامل ألفا للاتساق الداخلي وبلغت قيمته (٠,٧٦).

واشارت نتائج البحث باستخدام مربع كاي الى ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في الاختيار المهني تبعاً لمستوى الاثارة، فقد اختاروا الطلبة الذين يتسمون بسمة البحث عن الاثارة مهن مثيرة وقد فسرت الباحثة ذلك حسب نظرية زوكمان المتنبئة في هذا البحث والدراسات السابقة وفي ضوء ذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لاجابات لاحقة.

مشكلة البحث وأهميته

تعتمد المجتمعات في تقدمها على ما يبذله الأفراد من أنشطة فعالة وجهود مثمرة في مناحي الحياة، وتعد حركة العمل احدى مؤشرات هذا التقدم، فكلما زادت مخصصات العمل واتسعت شعر الفرد بضمان حاجته، والعمل ليس لمجرد الكسب المادي وانما هي وظيفة وغاية في حد ذاته فالعمل يشبع الكثير من الرغبات والحاجات عند الإنسان، وعليه يمكن القول ان العمل يضمن للفرد راحة نفسية فضلاً عن الدخل الاقتصادي (الشيكشي، ١٩٦٩، ص ١١٢).

وتعد المهنة هي الغاية التي يسعى اليها الفرد حتى يصبح عضواً فعالاً في المجتمع ومن خلالها تتوفر له مقومات الحياة التي يصبوا اليها (عبد الله، ١٩٦٧، ص ٨٩). لذا يجب ان يكون توجهنا نحو الاختيار المهني على وفق اسس علمية مدروسة، سيما ان صورة الواقع تبرز اختلافاً في الهيكل التنظيمي لسلم الأعمال وظهور التخصصات الجديدة تعكس ضرورة العناية بالخدمات الموجهة للأفراد لأختيار المهن الملائمة والعمل في التخصصات الجديدة بكفاءة عالية (Hoppock, 1967,p84).

فاذا كان العمل ضروريا ومهماً لكل فرد فان اختيار المهنة المناسبة للفرد اكثر اهمية لتفاعل المهنة مع قدرات المرء وامكاناته وميوله وتحمله من تأثيرات ايجابية وسلبية على حياته ونظرا لكون الاختيار المهني من اهم القرارات التي يتخذها الفرد في حياته فان هناك اهتماما كبيراً من علماء النفس والمرشدين والباحثين بعملية الاختيار المهني واستمراريتها (جراوات، ١٩٨٣، ص ٢٣) فقد تكون المهنة وسيلة بناء وتطور او وسيلة هدم لشخصية الفرد وعليه فقد نشطت المؤسسات الرسمية وغير الرسمية على المستوى العالمي بتقديم المساعدة للأفراد من اجل الوصول الى الاختيار المهني السليم.

وهكذا يتضح ان قرار الفرد في تحديد مستقبله المهني، يعد من اكثر القرارات خطورة في حياته، فاذا ما يتم اجراء دراسة علمية متأنية لمقومات المرء الذاتية وللمهن ومتطلباتها ثم تم اختيار المهنة المناسبة من جراء هذا الاختيار المهني الموفق ادى ذلك الى ازدهار المجتمع من النواحي كافة، حيث ان نجاح الفرد في مهنته يقود الى احترام الذات والاستقلال والاكتفاء الذاتي وفي المقابل فان كثير من المشكلات التي يواجهها الجهاز الأمني والقضائي لها جذور في الحياة المهنية الفاشلة وحالات البطالة التي يعيشها الأفراد، وما مشاكل الأدمان على الكحول والمخدرات والمشاكل العائلية واساءة معاملة الاطفال واهمالهم والجنوح والاجرام والتوتر النفسي الا اعراض لامراض البطالة وسوء التكيف المهني (Blucher, 1983, P. 26).

وقام سيباو Ospiow بجمع الابحاث المتعلقة بالاختيار المهني، ووجد ان بعض الباحثين يرجعون الاختيار المهني الى سمات الفرد، فان لكل فرد سمات وخصائص ثابتة، وأن لكل مهنة متطلبات وخصائص ثابتة ايضا فاذا عرفت خصائص المهن المختلفة، فان الفرد يستطيع من خلال المقارنة التوفيقية ان يختار المهنة التي تتماثل في خصائصها ومتطلباتها مع سمات شخصيته (Burks & Steffire, 1979).

وتعد سمة البحث عن الاثارة او (المتعة) (sensation seeking) سمة معقدة التركيب يتسم بها الافراد ويختلفون في قابليتهم للاستشارة وتفضيلهم لمستويات الاستثارة التي يستمرون عليها فبعضهم يفضلون مستويات التنشيط المرتفعة نسبيا ويبحثون عن المواقف التي تؤدي اليها وآخرون يرغبون في المستويات المنخفضة من التنشيط ويستريحون عندما يكونون في بيئات تلبي هذه الحاجة (McKechnic, 1974) (Zuckerman, Kolin,) (price & zoob, 1964).

وارتبطت هذه السمة بمنظومة هائلة من اشكال السلوك المختلفة وتبين ان الافراد الذين لديهم سمة البحث عن الاثارة لديهم استجابات موجهة قوية نحو المهن (Zuckerman, Eysenck & Eysenck, 1978) (Neary & Zuckerman, 1976). كما تبين ان الافراد من ذوي المستوى المرتفع في البحث عن الاثارة يدخلون اكثر ويجربون تعاطي المخدرات وينجذبون بقوة للمواقف السارة مقارنة بمنخفضي البحث عن الإثارة (Mehrabian 1978; Newcomb & McGee 1991; Segal & Singer 1970; Zuckerman, Neary & Brustman 1976).

وفي دراسة اجراها الشريف ٢٠٠٧ عن العوامل النفسية ذات الصلة باستعمال المخدرات بحثت عن عوامل الشخصية الاساس Personality dimensions وعلاقتها باستعمال المخدرات وجد ان النظرية البيولوجية الاجتماعية هي اكثر النظريات اثارة للبحث والجدل والاقرب للتفسير فهذه النظرية توضح ارتباط سمة البحث عن الاثارة بتجريب تعاطي المخدرات (الشريف، ٢٠٠٧).

قد اثبتت الدراسة التي اجراها برل (Brill, 1971) ان هناك علاقة ارتباطية بين سمة البحث عن الاثارة وتعاطي الحشيشة والماريوانا والعقارات التي تجعل متعاطيها يشعرون بالطاقة والاثارة (Brill, Crumpton & Grayson 1971).

وقد توصلت دراسة بلات (Platt 1975) ايضا الى ان متعاطي الهيروين يحرز نقاط اعلى في مقياس البحث عن الاثارة مقارنة بالافراد غير المتعاطين للهيروين في مركز اصلاح الشباب (Platt 1975).

كما توصلت الدراسات الى ان منخفضي المستوى من سمة البحث عن الاثارة يعانون من المخاوف المرضية (Mellstrom, Cicala & Zuckerman, 1976) ومرتفعي الإثارة أكثر سعادة من منخفضي البحث عن الاثارة (Ridgeway, Hare,)

(Hymbaygh Waters & Russell, 1984) (Zuckerman 1980) وتوصلت دراسة (Hymbaygh & Garrett) إلى أن الأفراد من ذوي المستوى العالي في البحث عن الاثارة يتورطون في سلوكيات تؤدي الى المخاطرة والتغيير او التنبيه الحسي والاجتماعي، ومن الممكن ان نجدهم من محبي الطيران ومتسلقي الصخور (Hymbaygh & Garrett, 1974). ويحبون قيادة الدراجات النارية ويرتكبون مخالفات مرورية (Brown, Ruder, Ruder 1974) ويتطوعون للعمل في التجارب غير العادية (Stanton 1976) ويعبرون عن رغبة كبيرة في تعاطي العقاقير التي تؤدي الى اثار جانبية غريبة او تسبب الهلوس (Carroll, Zuckerman & Vogel, 1982, Neary 1975).

وأثبتت دراسة ماك اندراو (Mc Andrew) ان الافراد مرتفعي المستوى في البحث عن الاثارة هم الافضل في الاتصال غير اللفظي (اتصال العيون) مع الغرياء (Warner 1986, Mc Andrew) وأكثر انجذاباً للآخرين غير المتشابهين مقارنة بمنخفضي مستوى البحث عن الاثارة (Mehrabian 1975).

ويقرر جاكوبس (Jacobs) وكوبيل (Koeppel, 1974) وزوكرمان (Zuckerman, 1979) ان مرتفعي البحث عن الاثارة اميل الى تغير المواضيع ويستسيغون فكرة السفر الى الاماكن الغريبة حتى لو كان السفر نوعاً من المخاطرة، كما وجد بيركوفت (Berkowitz, 1967). ان مرتفعي المستوى في البحث عن الاثارة يفضلون الالوان الصارخة كالأحمر والبرتقالي ووجد راجيو (Raju, 1980) ان هذه السمة ترتبط ايضا بالسلوك الاستهلاكي مثل تغيير العلامات التجارية والبحث عن المزيد من المعلومات عن المنتجات الجديدة.

وفي دراسة أجراها ملحم ١٩٧٠ عن الابداع والاتصال وجد أن من سمات الفرد المبدع هي البحث عن الاثارة والاستعداد للمخاطرة ولديه تقبل الفشل (ملحم، ٢٠٠٧، ص٢).

وأثبتت دراسة زوكرمان وآخرون (Zuckerman et al, 1972) أن هناك علاقة قوية بين الدرجات المرتفعة على مقياس البحث عن الاثارة والسلوك الجانح والإجرامي (Balackbum, 1979, Zuckerman el al 1972).

وفي دراسة أجراها التويجري وآخرون ٢٠٠٣ عن سمات شخصية مرتكبي المخالفات المرورية والحوادث من صغار السن من طلبة المدارس الثانوية وجد أن أهم سماتهم

الشخصية هي الغضب والبحث عن الإثارة والعداوة والاندفاعية والمخاطرة (تويجري وآخرون، ٢٠٠٣).

أما عن الفروق بين الذكور والإناث في سمة البحث عن الإثارة فقد وجد أن الذكور يحرزون نقاط أعلى على مقياس زوكرمان S.S.S عندما طبق في استراليا (Zuckerman, 1974). وتحققت النتيجة نفسها عندما طبق المقياس في مجتمعات مختلفة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وإنكلترا (Ball, Farnhill and Wangeman, 1984).

واهتمت بعض الدراسات بالتعرف على طبيعة العلاقة بين الاختيار المهني وسمة البحث عن الإثارة وقد وجدت أن مرتفعو البحث عن الإثارة يميلون إلى المهن التي تنطوي على المخاطر مثل عمل الشرطة وقيادة سيارات السباق والوظائف العلمية والمهن الاجتماعية أما منخفضي البحث عن الإثارة يميلون إلى المهن الكتابية والحسابية والتجارية أو التعليم وقد تختار المرأة ذات المستوى المنخفض من الإثارة أن تكون ربة منزل أو معلمة في المدارس الابتدائية أو معلمة تعليم أساسي (Kish & Donnenwerth, 1972; Kish & Leahy, 1970; Zuckerman, 1979).

إن واقع توزيع الطلبة أو الأفراد للتخصصات المختلفة ليست مبنية على أسس علمية رصينة، بل ينقصه الضبط العلمي الدقيق، فمقياس التحصيل يكاد يكون هو المعيار الوحيد في اختيار الطلبة للدراسة مما يؤدي إلى زيادة نسبة الهدر في الدراسة والعمل مستقبلاً، كما أن غياب النظرة الشاملة لعوامل مهمة والتي منها امكانات الطالب ومهاراته التي يمتلكها وقدراته الذاتية والاعتماد على عامل واحد فقط كالقدرة التحصيلية قد يؤدي إلى وضع الطالب في التخصص غير المناسب ومن ثم المهنة غير المناسبة مما له من آثار سلبية على تكيف وتعامل الطالب مع التخصص ومع الحياة بمفهومها الشامل وربما مع مهنة المستقبل (الشرعة، ١٩٩٣، ص ٢٥١).

لا سيما وان البحث الحالي يطبق على المرحلة الإعدادية والتي تعد مرحلة مهمة من مراحل حياة الشباب المراهقين إذ فيها تقرر ميولهم العلمية والمهنية، ويكتشف الطلبة أنفسهم ويحققون ذواتهم ويؤكدون شخصياتهم (هرمز وإبراهيم، ١٩٨٨، ص ٧٧).

لكون طلبة المرحلة الإعدادية هم فئة مهمة من فئات المجتمع، فهم عنصر أساس من عناصر بناء المجتمع، ففيهم تتمثل كل عناصر النهوض وتطور المجتمع (الزوبعي والسامرائي، ١٩٩٢، ص ٣).

ومن خلال ما تم استعراضه ممكن أن نلاحظ أهمية البحث الحالي تأتي من اهتمامه بمتغيرات الاختيار المهني وسمة البحث عن الإثارة ونحن نعلم أن القبول في الجامعات العراقية يكون على أساس المعدل الذي يحصل عليه الطالب في الصف السادس الإعدادي والقبول في كلية معينة هو أساس الاختيار المهني.

وللبحث الحالي أهميته الوقائية لأنه قد يحفز المسؤولين في وزارة التربية على الاهتمام بموضوع الطلبة في الجامعات بحيث تكون نظرتهم شاملة في قبول الطلبة والاهتمام بعوامل مهمة إضافة إلى القدرة التحصيلية مثل قدرات الطلبة ومهاراتهم وامكاناتهم وسماتهم الشخصية.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- ١- مستوى البحث عن الإثارة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- ٢- الاختيار المهني لطلبة المرحلة الإعدادية.
- ٣- دلالة الفروق في مستوى الإثارة تبعاً لمتغير النوع.
- ٤- دلالة الفروق في الاختيار المهني تبعاً لمتغير النوع.
- ٥- دلالة الفروق في الاختيار المهني لطلبة المرحلة الإعدادية وفقاً لمستوى الإثارة لديهم.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي التعرف على دلالة الفرق في الاختيار المهني وفقاً لمستوى الإثارة لدى طلبة المرحلة الإعدادية الخامس والسادس في مدارس بغداد/ الرصافة ومن كلا الجنسين للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

تحديد المصطلحات:

١- الاختيار المهني: Vocational Selection

١. تعريف مرسى ١٩٦٥.

انه العملية التي يتم بها اختياراً فضل المرشحين أو المتقدمين صلاحية للتعيين في عمل معين وأقدرهم على القيام بواجباتهم على أفضل وجه (طه، ١٩٨٨، ص ٦٧).

٢- تعريف عويضة ١٩٩٦.

عملية اختيار وانتقاء فرد يصلح لعمل معين، هي في حقيقة الأمر اختيار يتصل في جوهره بسعادة ذلك الفرد وبصالح عملية الإنتاج، حيث أن لكل مهنة مطالبها من الاستعدادات الخاصة التي لا بد من توافرها في الشخصية المطلوبة للقيام بها، وهذه العملية أساساً تقوم على أساس توفير الشخص المناسب للعمل المناسب له (عويضة، ١٩٩٦، ص ٤٠).

أما التعريف الإجرائي للباحثة

فهو اختيار الطالب لمهنة واحدة من مجموعته (٢٤) مهنة مقدمة له تمثل مهن مثيرة ومهن غير مثيرة.

٢- البحث عن الإثارة: Sensation Seeking

عرفها زوكرمان 1978 Zuckerman

بأنها سمة في الشخصية يتسم صاحبها بالبحث عن التنبيه والاستمتاع به ويتصف صاحب السمة باهتمامه بنشاطات المخاطرة الفيزيائية، وملاحظة الخبرات الحسية والعقلية الجديدة والملاحقة المعلنة للمتعة والحساسية للسأم والملل (Zuckerman, 1978, p.210).

عرفها هورز: Harris, 1995

سمة في الشخصية يتسم صاحبها في البحث عن الأحاسيس والتجارب المعقدة والرغبة في المخاطرة والاتجاه نحو المواقف الدافعة وكره العمل التكراري والتحفيز العقلي والحسي (Harris, 1995, p.).

وقد تبنت الباحثة تعريف زوكرمان تعريفاً نظرياً لسمة البحث عن الإثارة وتقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطالب) من خلال إجابته عن فقرات مقياس البحث عن الإثارة الذي أعدته الباحثة.

المبحث الثاني آطار نظري

أولاً: ايزنك Eysenck

يعرف أيزنك السمة بأنها تجمعاً ملحوظاً من النزعات الفردية للفعل اي انها اتساق ملحوظ في عادات الفرد أو افعاله المتكررة وهي تستمد اهميتها أولاً من اسهامها في التعريف العام للابعاد الكامنة للشخصية او طرزها وثانياً من استخدامهما في مزيد من التحديد لتلك الانماط (الطرز) حيث يتحقق الطراز عن طريق الوصف التفصيلي للسمة، وبالتالي فان الطراز تجمع ملحوظ من السمات وهو نوع من التنظيم اكثر عمومية وشمولاً ويضم السمة بوصفها جزءاً مكوناً، لذلك نرى ان جميع ابحاث ايزنك تتجه الى هدف نهائي هو تعريف الابعاد الاولى للشخصية مما يسمح بالتالي بإقامة تصنيف قوي للطراز (هول وليندزي، ١٩٧٨، ص ٤٩٨-٥٠٠). وقد لخص ايزنك نظريته بوجود بعدين رئيسين للشخصية هما: أولاً: الانطواء مقابل الانبساط.

وقد عرف هذا البعد من قبل يونج (Jung) بعدة سنوات قبل ايزنك الا ان ايزنك قدم تعريفاً فيه شيء من الاختلاف (العاني، ١٩٨٩، ص ٥١) فالانطواء الانموذجي هو شخص من النوع المعتزل تماماً تأملي، شغوف بالكتب، اكثر من الناس تحفظاً، ويحتفظ بنفسه بعيداً عن الناس فيما عدا القليل جداً من الاصدقاء الحميمين، وهو يميل لوضع الخطط ويفكر في قدمه قبل الخطو لوضعها، ويحب طابع الحياة المنتظمة، وهو يحتفظ بمشاعره داخلياً متحكماً فيها ولا يفقد اعصابه بسهولة، متشائم بعض الشيء ويعطي قيمة كبيرة للمعايير الاخلاقية (ايزنك، ١٩٦٩، ص ٦٢).

اما عامل الانبساط فيتضمن ثمانية عوامل اولية او سمات وهي الميول الاجتماعية والاندفاعية والميل للمرح والحيوية والنشاط والبحث عن الاستثارة وسرعة البديهية والتفاؤل (عبد الخالق، ١٩٨٣، ص ١٨٤).

وقد ربط ايزنك بين بعد الانبساط . الانطواء والجهاز العصبي المركزي، حيث يرى ان الانبساطي يرث نظاماً عصبياً يؤدي الى وصول الرسائل الحسية من المثيرات البيئية عبر اجهزة الاستقبال مروراً بالتكوين الشبكي الصاعد الى القشرة اللحائية ببطء وتشتت اثرها بسرعة مما يجعل الانبساط، على العكس من الانطوائي في حالة جوع مستمر للاستثارة وبسبب ذلك يصعب تشريط الاستجابات المقبولة اجتماعياً بالنسبة للانبساطي، وهذا يجعله

عرضه للتصادم مع محيطه الاجتماعي اذا لم تُفهم طبيعته التكوينية، كما ان حالة الجوع المتواصل للاستثارة قد تدفع الانبساطي للسلوك بطريقة تخالف المتعارف عليه لإضفاء نوع من الاثارة على حياته.

والمظاهر السلوكية التي تميز الشخص الانبساطي هي انه شخص اجتماعي محب للناس كثير الاصدقاء وهو في العادة مبادر الى تكوين الصداقات ومُبَادِيّ بالتعرف على الغرباء والانبساطي شخص مرح مليّ بالحيوية يميل الى التفاوض ويحب الاثارة والتغيير ويبرم بالروتين اليومي وتكون لديه دوماً اجابات جاهزة ويتصرف بشكل عفوي وقد يأخذ على عاتقه من الاعمال اكثر مما يسمح به وقته، وهو بهذا يظهر على انه يقحم نفسه في المخاطر طلباً للاستثارة.

ويصور لنا النموذج العام للمنطوي شخصاً هادئاً يحتفظ بمسافة لا بأس بها بينه وبينه الآخرين ولا يسعى للبحث عنهم كثيراً لأن كثرة الآخرين والاثارة الناجحة عن ذلك شيء غير مرغوب لديه بل قد يسبب له الازعاج ولهذا فعدد صداقاته محدود والانطوائي يفضل البقاء بعيداً عن الآخرين كما انه يميل الى التروي والتخطيط ويكون قادراً على ضبط مشاعره ويندر ان يكون عدواني ولا ينفعل بسهولة وهو يميل الى التشاؤم ويهتم بالمعايير الاخلاقية (Eysenck, 1994, p:p37-52).

ومن خلال ما تقدم انفاً يمكن ان نستنتج ان ايزنك يرى ان سمة البحث عن الاثارة هي احدى عوامل الانبساطية ولما كان الانبساطي شخص محب للناس، كثير الاصدقاء ويتصرف بشكل عفوي ويأخذ على عاتقه الاعمال اكثر مما يسمح به وقته، وبالتالي فان اختياره المهني يكون للمهن التي تأتي منسجمة مع الخصائص التي يبحث عنها.

ثانياً: البورت Allport

ينظر البورت الى الشخصية من خلال مصطلح السمات وان هذه السمات هي التي تدفع او تحرك السلوك.

وينطلق البورت في دراسة الشخصية من تعريفها بانها تنظيم دينامي داخل الفرد لتلك النظم السيكوفيزيقية التي تحدد اسلوبه الفريد في التوافق مع بيئته (هول وليندزي، ١٩٧٨، ص ٣٤٤-٣٤٥).

وعدّ البورت السمات بأنها الحقائق النهائية للتنظيم النفسي (هول وليندزي، ١٩٧٨، ص ٣٤٧). وهي تركيبات نفس - عصبية (Neuro Psychic) لديها القدرة على استدعاء

العديد من المثيرات الوظيفية بفاعلية والمبادأة والتوجيه الفعال للعديد من صور السلوك التكيفي والتعبيري (Allport, 1961, p.347) وهي بناءات داخلية توجه سلوك الافراد وتتسم بالثبات النسبي (Hjelle & Ziegler, 1981, p.179) فهي في نظر البورت الوحدة الجوهرية في بناء الشخصية (الاشول، ١٩٧٨، ص ١٢٠).

وقد صنف البورت السمات استنادا على اساس العمومية والتفرد الى نوعين هما

١- السمات العامة (المشتركة) Common Traits وهي السمات التي تجمع في مجاميع كبيرة من الافراد وتشكل ثقافة واحدة، ومجتمع واحد، توحدهم الضغوط الاجتماعية، فهي تنتج بتأثير قيما اجتماعية معينة وضغوطاً بيئية محددة، وهي متغيرة باستمرار حسب طبيعة العوامل المؤثرة (Allport, 1961, p.134).

٢- السمات الفردية Individuals Traits وهي سمات لا يتماثل فيها الفرد مع غيره ولكنه يتفرد بها عن الآخرين وتحدد طريقته في السلوك، حيث تؤثر السمات الفردية تأثيراً اساسياً في تحديد الخطوط العريضة المميزة لشخصية الفرد عن غيره من الافراد (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٣٢٠). وسمة البحث عن الاثارة هي من السمات الفردية التي يتصف بها بعض الافراد ويتميزون بها عن غيرهم وتحدد طريقتهم بالسلوك فهم يميلون للمخاطر وحب المغامرة والبحث دائماً عن الجديد (Armes, 2002, p.23).

درجة تأثيرها في السلوك:

صنف البورت السمات الى ثلاث انواع رئيسية استنادا الى درجة تأثيرها في السلوك.

١- السمة الرئيسية Cardinal Traits سمة شاملة عامة ومؤثرة بحيث تمس كل جانب من جوانب حياة الشخص، فالسمة الرئيسية مؤثرة جداً بحيث انها تسيطر على الشخص حيث ان كل فعل يتأثر بها (شلتز، ١٩٨٣، ص ٢٤٩). فبعض الافراد ولكنهم ليسوا كثيرين لديهم سمة واحدة قوية الى حد ان معظم سلوكهم يتأثر فيها (الاشول، ١٩٧٨، ص ١٢٩) ومثال ذلك السادية (Allport, 1961, p.367).

٢- السمات المركزية Central Traits وتسمى كذلك بالسمات المحورية وتتراوح بين (١٠-٥) سمات وأغلبها من امثلة السمات التي نجدها مكتوبة في خطابات التوصية وتمثل الميول التي تميز الفرد تماماً والتي تظهر بسهولة ويمكن استنتاجها حتى في المقابلات الشخصية (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٣٢٠) لكنها اقل عمومية وشمولية من السمات الرئيسية وهي موجودة لدى كل شخص (شلتز، ١٩٨٣، ص ٢٥٠).

٣- السمات الثانوية Secondary Traits وهي اقل انواع السمات اهمية وعمومية وهي تظهر بوضوح وتكرر اقل من الانواع الاخرى بل ان بعضها لا تظهر الا نادراً ويصعب ملاحظتها الا من خلال الاصدقاء المقربين جداً لشخص وهي سمات غير مؤثرة في السلوك ولا تظهر مستمرة انما بين فترة واخرى (Allport, 1961, p.365).

ووفقاً للنظرية فان سمة البحث عن الاثارة هي من السمات الفردية التي يتفرد فيها الفرد عن الآخرين والتي تحدد طريقته في السلوك وسمة مميزة في شخصيته ولما كانت عملية الاختيار المهني تتأثر بسمات وخصائص الفرد فانه يمكن ان تكون لهذه السمة تأثير في اختيار الفرد للمهنة التي تناسب ميوله واتجاهاته.

ثالثاً: كاتل Cattell

ينظر كاتل الى السمة على انها بنية عقلية او استنتاج نتوصل اليه من السلوك الملاحظ لتفسير انتظام واتساق هذا السلوك (هول وليندزي، ١٩٧٨، ص ٥١١-٥١٢). ويعرف كاتل السمة على انها تجمع لردود الافعال او الاستجابات التي ترتبط على شكل وحدة تجعل الاستجابات هذه ترتبط تحت تشكيل واحد (Cattell, 1965, p.91) فهي اتجاه استجابي عريض ودائمي نسبياً (Cattell, 1965, p.28).

ويتفق كاتل مع البورت بان هناك سمات مشتركة يتسم بها الافراد جميعاً اي تكون لدى كل واحد الى درجة ما، فالقدرة العقلية العامة هي سمة مشتركة، انها موجودة لدى كل فرد ولكن بنسب متفاوتة، وكذلك الانطوائية والروح الاجتماعية هما من امثلة السمات المشتركة ويعزي سبب وجود السمات المشتركة الى ان الناس كلهم يشاركون بدرجة في امكانية وراثية متشابهة ويتعرضون لانماط متشابهة من الضغط الاجتماعي، على الاقل ضمن الثقافة نفسها، فضلاً عن ذلك فان هناك سمات فريدة لا تتوافر الا لدى فرد معين بصورة منفردة وهي سمات تبرز بصفة خاصة في ميادين الاهتمامات (الميول) والاتجاهات (شلتز، ١٩٨٣، ص ٣٤٣).

ويصنف كاتل السمات من خلال الثبات والتغير او العمق والسطح الى سمات مصدرية تتميز بالثبات والديمومة وتشكل كل واحدة منها مصدراً وحيداً لجانب من جوانب السلوك فالسمات المصدرية هي العناصر الاساسية للشخصية وهي المصدر الحقيقي لسلوك

الانسان وعليها يتوقف النمط الذي يحدد رد فعل الانسان في المواقف المختلفة وهي ذات خواص ثابتة ومنها تتكون شخصية الانسان (عبد الرحمن، ١٩٧١، ص ١٦٢).

اما القسم الثاني من السمات السطحية او المتغيره، وهي عبارة عن مجموعة او تجمعات من الاحداث السلوكية الظاهرة او الواضحة اي تلك التي يمكن ملاحظتها والتعرف عليها، وهذه السمات غير ثابتة نسبيا وخواصها وصفية اكثر منها تشخيصية وتظهر ارتباطا مع بعضها لكنها مع ذلك لا تكون عاملا لانها لا يحددها مصدر واحد فهي تبرز خصائصها الشخصية المختلفة متكاملة بسبب تداخل بضعة مؤثرات يسميها كاتل سمة سطحية عند الفرد السوي اما في الشخصية الشاذة فيسميها تلازمات (Syndromes) (شلتز، ١٩٨٣، ص 344).

والسمة المصدريّة عند كاتل قد تحدد عند احد الصورتين بالسيطرة وعند الصورة الاخرى بالخضوع، فعند ظهور السمتين المتغيرتين الثقة بالنفس والتباهي فانهما مسؤولتان على تشخيص سمة السيطرة اما ظهور السمة المتغيرة التواضع فانها تشير الى سمة الخضوع وبذلك فان الافراد يظهرون على درجات متفاوتة بالنسبة الى كل سمة مصدريّة ومع كل السمات الاخرى، فالسمة المصدريّة السيطرة مقابل الخضوع تحتوي على صورتين تسمى بهما معا حيث تتجمع على الصورة الاولى وهي السيطرة وتبرزها السمات المتغيرة (التابعة) التالية: عدواني، منافس، اكثر توكيدا لذاته، وهو قوي فعال، نشيط، مؤثر جدا في علاقته بالآخرين، وعنيد ويخبر الآخرين ما يعتقده بالضبط وله طريقته الخاصة بالحصول على الاشياء ويصرف مشاعره وغضبه على الآخرين، قوي الارادة، محب للاثارة، ويفرض نفسه بينما تتجمع على الصورة الثانية وهي الخضوع وتبرزها السمات المتغيرة التالية الوراثة وسهولة الانقياد، ومطيع، وخاضع ومحب للمجاملة، ويميل للاختلاء بالنفس، ويصرف مشاعر الغضب على نفسه، متواضع، متعاون (Cattle, 1965, p.29).

ووفقاً للنظرية فالسمة المصدريّة (السيطرة مقابل الخضوع) نجد ان سمة السيطرة لدى الفرد، تبرز لديه سمة تابعة هي سمة البحث عن الاثارة، وبما ان كاتل اكد على ان السمات المصدريّة هي التي تحدد سلوك الافراد وفعالهم في المواقف المختلفة، وقد توصلت الابحاث الى ان عملية الاختيار المهني تتأثر بالسمات التي يحملها الفرد، فان لكل فرد سمات وخصائص ثابتة ولكل مهنة متطلبات وخصائص ثابتة وان الفرد يستطيع من خلال المقارنة

التوفيقية ان يختار المهنة التي تتماثل مع سماته الشخصية وبذلك ممكن ان تكون لسمة البحث عن الاثارة تأثير في اختيار الافراد لمهن معينة.

رابعاً: زوكرمان Zuckerman

البحث عن الاثارة والاستثارة سمة معقدة في الشخصية وهي تتضمن عمليات نفسجسمية Psychobiological معقدة ويذكر زوكرمان ١٩٩٠، بان البحث عن الاثارة سمة بشرية تتمثل بالحاجة الى الاحساس او الاحاسيس المتنوعة والجديدة والمعقدة والتجربة والرغبة في الاقدام على المخاطر الجسدية والاجتماعية لأجل هذه التجربة.

وقد لاحظ زوكرمان ان الدرجة المعتدلة من البحث عن الاثارة لها قيمة تكيفية واضحة للكائنات التي لديها امكانية اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها كما انها يمكن ان تشد فرص الكائن في كشف مصادر جديدة للغذاء والموارد الاخرى، وقد وجدت فروق فردية في خصائص وسلوكيات البحث عن الاثارة لدى عدة انواع مختلفة من الحيوانات ويبدو ان هذا الميل له اساس وراثي، وهناك ادلة متزايدة توضح وجود مكون جيني بيولوجي للبحث عن الاثارة لدى البشر ايضاً. وقد أُرسي الاساس الجيني بالنسبة لسمات اخرى في الشخصية مثل الانبساط والانطواء، كما وجدت فروق بيولوجية متسقة بين مرتفعي ومنخفضي البحث عن الاثارة، حيث ارتبطت المستويات المرتفعة من الهرمونات التناسلية في الدم بالبحث المرتفع عن الاثارة لدى الذكور والإناث (Zuckerman, 1990).

وقد وجد ان المونامين او كسيداز (خمائر أمينية احادية) (Monoamine Oxidase) يوجد في مخ البشر والحيوانات ويعد مستوى هذه الخمائر في مخ كل فرد سمة بيولوجية ثابتة وتؤدي العقاقير التي تمنع انتاج هذه الخمائر الى زيادة هائلة في النشاط لدى القوارض (Murphy, 1977, p.77) وتسبب النشوة Euphoria والعدوان والهلاوس لدى البشر اما المستويات المنخفضة من الخمائر الامينية الأحادية MAO لدى البشر فقد ارتبطت بعدم الاستقرار والسلوك المتسبب والاحتمال المرتفع للجريمة، وتعاطي المخدرات، والسيكوباتية (السلوك المعادي للمجتمع) (Ellis, 1991) وليس من المستغرب ان ترتبط التركيزات المرتفعة للخمائر الامينية الاحادية سلباً بالبحث عن الاثارة (Ellis, 1991). (Schooler Zahn, Murphy & Buchs Baum, 1978).

واضافة الى وجود اساس بيولوجي لسمة البحث عن الاثارة فان الخبرة قد تؤثر في كيفية ظهور هذه السمة بقوة، واوضحت عدة دراسات ان الحرمان الحسي يزيد سلوك البحث

عن المثير لدى الحيوانات (Butler & Alexander, 1955) ولدى البشر ايضاً (Jones, 1966; Persky, Zuckerman, Basu & Thorton, 1969). على الرغم من ذلك فان القردة التي عاشت في ظل ظروف حرمان اجتماعي وحسي متطرف لم تكن راغبة في تعريض نفسها لمواقف جديدة (Zuckerman, 1979).

ووجد زوكرمان Zuckerman ان البحث عن الاثارة يرتبط بالاختيار المهني للشخص فمرتفعو البحث عن الاثارة يميلون الى المهن التي تنطوي على المخاطر مثل إطفاء الحريق والعمل في الشرطة وقيادة السيارة والغوص (Zuckerman, 1979).

وقد وجد ان هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين البحث عن الاثارة والتفضيل المهني في الوظائف العلمية والمهن الاجتماعية مثل الاخصائيين النفسيين والاطباء والاختصاصيين الاجتماعيين ووزراء كما ترتبط ايجابياً مع الرغبة في ان يكون الشخص موسيقار ووجد ان هناك علاقة ارتباطية سلبية بالاهتمامات المهنية في التجارة Business او المجالات الكتابية من الاعمال والحسابات اما بالنسبة للمرأة فان الانخفاض في البحث عن الاثارة يرتبط بالرغبة في ان تكون ربة منزل، ومدرسة تعليم اساسي ويحصل المحامون في جرائم الاغتصاب على درجة مرتفعة في البحث عن الاثارة ومن المهم ان نتعرف على ان البحث عن الاثارة يتناقص بتقدم العمر (Zuckerman, Eysenck & Eysenck , 1978) (BuchSbaum & Fraukell, 1975).

ولقد أرأت الباحثة بتبني وجهة نظر زوكرمان في تفسير نتائج البحث لانها الاوسع والاشمل في توضيح هذه السمة وبكل ما يتعلق بها ولانها النظرية الاقرب الى طبيعة البحث وطبيعة مجتمع الدراسة ولانها الاكثر شمولية ودقة ولانها تفتح المجال للرحب أما الكثير من الدراسات حول هذه السمة وصلتها بكثير من المتغيرات النفسية والاجتماعية.

الدراسات السابقة

لم تجد الباحثة دراسات محلية أو عربية حول موضوع سمة البحث عن الاثارة على حد علم الباحثة لذا ستكتفي بعرض الدراسات الاجنبية.

١ - دراسة Kish & Donnewerth 1969

هدفت الدراسة الحالية التعرف على اهتمامات الافراد بالوظائف المختلفة وارتباطها بسمة البحث عن الاثارة، وقد شملت عينة الدراسة ١٦٥ طالب وطالبة بواقع ٨٣ طالب و ٨٢ طالبة من طلبة المرحلة الاعدادية، وقد قام الباحثان بتقديم اختبار للتفضيل المهني واختبار سمة البحث عن الاثارة المعد من الباحثان وظهرت نتائج الدراسة ان درجات البحث عن الاثارة العالية ترتبط ارتباطاً ايجابياً بدرجات اختبار التفضيل المهني في الوظائف العلمية والمهن الاجتماعية مثل الاختصاصيين النفسيين والاختصاصيين الاجتماعيين، والوزراء وتفضيل الفرد ان يكون موسيقاراً، وترتبط سمة البحث عن الاثارة سلباً بالاهتمامات المهنية في التجارة او المجالات الكتابية من الاعمال البنكية والحسابات، اما بالنسبة للاناث فان الانخفاض في سمة البحث عن الاثارة يرتبط بالتفضيل والاهتمام بان تكون ربة منزل او مدرسة بالتعليم الاساسي او متخصصة بالغذاء (Kish & Donnewerth, 1969).

٢ - دراسة Zuckerman & others 1970

هدفت هذه الدراسة للتعرف على ارتباط البحث عن الاثارة بتجريب التدخين وشرب الكحول وتعاطي المخدرات والجنس وقام الباحثون بتقديم اختبار لقياس البحث عن الاثارة والتعرف على مدى رغبتهم بتجريب التدخين وشرب الكحول وتجريب تعاطي الكحول والجنس وكانت عينة الدراسة تشمل ١٢٥ طالب وطالبة من طلبة الجامعة بواقع ٧٠ طالب و ٥٥ طالبة وتوصلت الدراسة الى ان الطلبة الذين يتسمون بهذه السمة يكون اكثر ميل لتجريب التدخين وتجريب تعاطي المخدرات وشرب الكحول ولديهم رغبة بالخبرات الجنسية واهتمام قوي بمشاهدة الافلام الجنسية (Zuckerman & others 1970).

٣ - دراسة Kohler 1988

هدفت هذه الدراسة الى تحديد العلاقة بين البحث عن الاثارة والتفكير الناقد ومركز السيطرة وكذلك تحديد الارتباطات الفرعية لكل من اختبار التفكير الناقد والبحث عن الاثارة والعلاقة بين البحث عن الاثارة والجنس عند تحديد كل من مركز السيطرة والتفكير الناقد.

وقد شملت هذه الدراسة عينة قوامها ١٢٠ طالب وطالبة من طلبة الجامعة وقد أظهرت النتائج بأنه ليست هناك علاقة بين البحث عن الاثارة والتفكير الناقد وكذلك ليست هناك علاقة بين البحث عن الاثارة ومركز السيطرة كما ان التحليل العاملي اظهر خمسة عوامل بالنسبة للاختبارات الفرعية المستخدمة عاملين منها وصفا بانهما عاملا التفكير الناقد وعاملين وصفا للبحث عن الاثارة Sensation Seeking وبقي عامل واحد العامل المرتبط بالجنس واطهرت هناك علاقة بين البحث عن الاثارة ونوع الجنس عند تحديد التفكير الناقد ومركز السيطرة (Kohler, 1988, p.225).

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع البحث

تم اختيار مجتمع البحث من منطقة الرصافة الأولى والذي يتكون من (٧٨) مدرسة بواقع (٢٢٨٩٣) طالبة وطالبة، ويتوزعون على أربعة مناطق وكما موضح في الجدول (١).

جدول (١)

عدد الطلبة	عدد المدارس	المنطقة	
٢٢٦٩	١٠ مدارس	المركز	الرصافة الأولى
٦٦٣٥	٢٧ مدرسة	الاعظمية	
١٠٣٢٦	٢٦ مدرسة	الشعب	
٣٦٦٣	١٥ مدرسة	الراشدية	
٢٢٨٩٣ ^١	٧٨ مدرسة		المجموع

ثانياً: عينة البحث

^١ حسب إحصائية وزارة التربية، مديرية الرصافة الأولى للعام ٢٠٠٨

لما كان مجتمع البحث كبير ولغرض الحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث اختيرت عينة عشوائية طبقية وفي ضوء ذلك تم تقسيم المجتمع إلى مناطق وتم اختيار منطقة الشعب بصورة عشوائية من بين المناطق التابعة للرصافة الأولى، ثم اختيرت منها (٣) مدارس بصورة عشوائية أيضاً ثم اختيرت من كل مدرسة المرحلة الإعدادية (الصف الخامس والسادس)، فقد اختارت الباحثة (٤٣) طالبة من مدرسة الرافدين و (٤٤) طالبة من مدرسة البسالة و (٦٣) طالب من مدرسة الفاروق، وبهذا أصبح عدد العينة الكلي (١٥٠) طالب وطالبة كما موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

عدد الطلاب	المدرسة	المنطقة	
٤٣ أ	الرافدين	الشعب	الرصافة الأولى
٤٤ أ	البسالة		
٦٣ ذ	الفاروق		

ثالثاً: أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي، تطلب ذلك أداة للتعرف على الاختيار المهني للطلبة وأداة لقياس سمة البحث عن الإثارة وذلك لعدم وجود أداة محلية أو عربية معدة لقياس هذه السمة.

١- قائمة الاختيار المهني:

بعد مراجعة الأدبيات السابقة وبعد الإطلاع الدقيق على نظرية زوكمان والتي تؤكد على وجود ارتباط بين الاختيار المهني وسمة البحث عن الإثارة وحسب نظريته زوكمان تم تصنيف المهن إلى مهن مثيرة ومهن غير مثيرة وقد أخذت الباحثة (٢٤) مهنة بواقع (١٥) مهنة مثيرة و (٩) مهنة غير مثيرة.

المهن المثيرة حسب تصنيف نظرية زوكمان والدراسات السابقة هي (أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، وزير، محامي جرائم اغتصاب، ضابط شرطة، غواص إنقاذ، طبيب، موسيقار، ضابط عسكري، طيار، رياضي، بحار، مهندس، ممثل، رجل إطفاء). أما

المهن غير المثيرة (تاجر، محاسب، كاتب، معلم، معلم رياض أطفال، ربة منزل، مدرس، أعمال حرة، محامي مدني (زواج وطلاق)). وقد تم تقديم هذه القائمة لمجموعة من الخبراء^٢ وتم الاتفاق عليها كما في ملحق (١).

وقد قدمت الباحثة المهن الـ (٢٤) وطلبت من كل طالب أن يضع علامة (✓) أمام المهنة التي يفضلها وعلى أن يختار الطالب مهنة واحدة فقط. ملحق (٢).

٢- أداة سمة البحث عن الاثارة

وقد تم اتباع الخطوات التالية في عملية بناء مقياس سمة البحث عن الاثارة.

أ- الاطلاع على مقاييس سابقة لسمة البحث عن الاثارة.

أطلعت الباحثة على مقياس سابق لسمة البحث عن الاثارة، وهو مقياس زوكرمان (١٩٧٨)، وبعد ان قامت الباحثة بترجمته والاطلاع عليه وهو يتكون من (٤٠) فقرة ويشمل المقياس على اربعة مقاييس فرعية وتخصص هذه المقاييس الفرعية ١- اهتمام الفرد بنشاطات المخاطرة الفيزيائية ٢- ملاحظة الخبرات الحسية والعقلية الجديدة ٣- الملاحظة المعلنة للمتعة ٤- الحساسية للسأم (الملل) وان هذه المقاييس ترتبط مع بعضها ايجابياً ورغم ذلك يمكن ان يحصل الفرد على درجة مرتفعة على احد هذه المقاييس اكثر من الاخر وكانت طريقة الاجابة هي الاختيار الاجباري فكل فقرة تحتوي على بديلين (أ) و(ب) احدهما يؤكد على وجود هذه السمة والاخر ينفيها.

ب- صياغة فقرات المقياس:

ارتأت الباحثة الاعتماد على نظرية زوكرمان أذ تفترض نظريته ان هناك من يمتلكون هذه السمة وبدرجات متفاوتة وان ترتبط بالاختيار المهني للأفراد، واطلعت الباحثة على دراسات سابقة لزوكرمان وآخرون والتي تدعم النظرية مثل دراسة (Kish & Donnewerth, 1969) (Kish & Leahy, 1970).

٢. أ.د. إبراهيم الكناني (رحمه الله).

أ.م.د. سعد عبد الزهرة.

أ.م.د. علاء الدين جميل

أ.م.د. علي عودة الحلفي.

م.د. ابتسام لعبيبي.

م.د. ورقاء عبد الجليل.

وقد أستعانت الباحثة بعينة قوامها (٧٥) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية ووجهت لهم سؤالاً استطلاعيّاً عن خصائص الافراد الذين يمتلكون هذه السمة كما في ملحق (٣) وبعد حصول الباحثة على مجموعة من هذه الخصائص أو الصفات من خلال السؤال الاستطلاعي والدراسات السابقة تم اعادة صياغة هذه الفقرات البالغ عددها (٢٨) فقرة كما في ملحق (٤).

ج - صلاحية الفقرات:

لغرض التعرف على صلاحية فقرات المقياس، تم عرضها بعد صياغتها الاولى على مجموعة من المحكمين^٣ (ملحق رقم/٤) لغرض الحكم على مدى صلاحيتها في القياس. وفي ضوء اراء الخبراء تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة إتفاق (٨٠%) فما فوق وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٦) فقرة (ملحق/٥).

د - اعداد تعليمات المقياس:

روعي في اعداد تعليمات المقياس ان تكون بسيطة وواضحة، فقد تم توضيح كيفية الاجابة وذلك بوضع علامة (٧) تحت البديل الذي ينطبق عليه وروعي في الاجابة ان تكون سرية إذ لا يطلب من المجيب ذكر اسمه

هـ - تصحيح المقياس:

لتحقيق هذا الغرض حددت الباحثة امام كل فقرة ثلاثة بدائل (تنطبق عليّ دائماً) (تنطبق عليّ احياناً) (لا تنطبق عليّ) فقد تم اعطاء الدرجة (٣) للبديل دائماً ثم الدرجة (٢) للبديل احياناً و (١) للبديل لا تنطبق وبذا تكون اعلى درجة يحصل عليها الطالب (٧٨) وأقل درجة (٢٦)، اما المتوسط النظري فيبلغ (٥٢) درجة.

و - الخصائص السايكومترية لمقياس سمة البحث عن الاثارة:

١ - حساب القوة التمييزية.

٣. أ.د. إبراهيم الكنانى (رحمه الله).

أ.م.د. سعد عبد الزهرة.

أ.م.د. علاء الدين جميل

أ.م.د. علي عودة الحلفي.

م.د. ابتسام لعبيبي.

م.د. ورقاء عبد الجليل.

بهدف اجراء تحليل فقرات المقياس والابقاء على الفقرات المميزة الجيدة في المقياس، تم استخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين في تحليل الفقرات، وأتبعنا الاتي.

- ١- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد بلغ عدد الاستمارات (١٥٠) استمارة.
- ٢- ترتيب الاستمارات تنازلياً من الاعلى الى الادنى.
- ٣- اخذ المجموعة التي تشكل الـ(٢٧%) العليا وكذلك المجموعة التي تشكل الـ(٢٧%) الدنيا بغية الحصول على مجموعتين متطرفتين يتوافر شرطا التمايز والحجم (Stanley & Hopkins, 1972, p. 289).

في ضوء هذه النسبة فإن عدد كل من المجموعتين المتطرفتين كان (٤١) إستمارة اي ان (٨٢) استمارة خضعت للتحليل من اصل (١٥٠) إستمارة وقد تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٥٩-٧١)، أما درجة المجموعة الدنيا فقد تراوحت ما بين (٣٣-٥١) وقد استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لكل فقرة من فقرات المقياس.

وقد وجد ان فقرات المقياس مميزة عدا (٦ فقرات) غير مميزة وهي الفقرات (١-٣-٦-٧-١٢-١٥). والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات تمييز فقرات مقياس البحث عن الاثارة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٢,٩٣	٠,٣٥	٢,٨٩	٠,٤٦	٠,٥٤	غير دالة
٢	٢,٣٦	٠,٥٣	١,٨٣	٠,٥٤	٤,٥٠	دالة
٣	٢,٨٨	٠,٣٣	٢,٩١	٠,٣٠	٠,٤٥	غير دالة
٤	٢,٩٧	٠,١٦	٢,٧٣	٠,٤٤	٣,٢٨	دالة
٥	٢,٩٣	٠,٣٤	٢,٣٦	٠,٩١	٣,٦٧	دالة
٦	٢,٦٣	٠,٦٩	٢,٦٨	٠,٧٢	٠,٣١	غير دالة
٧	٢,٥٨	٠,٦٦	٢,٤٦	٠,٧١	٠,٨٠	غير دالة
٨	٢,٣٩	٠,٥٤	١,٧٣	٠,٥٩	٥,٢٥	دالة
٩	٢,٤١	٠,٥٥	١,٩٧	٠,٦٨	٣,١٩	دالة
١٠	١,٩٧	١,٠١	١,٣٢	٠,٦٠	٣,٥٧	دالة
١١	٢,٥٦	٠,٧٤	٢,١٢	٠,٩٣	٢,٣٧	دالة
١٢	٢,٣٦	٠,٧٦	٢,٢٢	٠,٩٣	٠,٧٧	غير دالة
١٣	٢,٢٧	٠,٥٤	١,٨٠	٠,٥٥	٣,٧٩	دالة
١٤	١,٩٥	١,٠١	١,٣٠	٠,٦٠	٣,٣٠	دالة
١٥	٢,٥٦	٠,٦٧	٢,٣٩	٠,٦٦	١,١٥	غير دالة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١٦	٢,٩٣	٠,٣٤	٢,٠٧	٠,٧٢	٦,٨٣	دالة
١٧	٢,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٥٨	٠,٩٢	١,٩٥	دالة
١٨	٢,٩٥	٠,٢١	١,٨٠	٠,٤٥	١٤,٤٣	دالة
١٩	٢,٤٤	٠,٥٥	١,٧٣	٠,٥٤	٥,٨٢	دالة
٢٠	٢,٢٧	٠,٤٥	١,١٥	٠,٣٥	١٢,٥٢	دالة
٢١	١,٨٣	٠,٨٦	١,٢٩	٠,٤٦	٣,٥١	دالة
٢٢	١,٥٤	٠,٨٤	١,١٩	٠,٤٥	٢,٢٨	دالة
٢٣	٢,٦٥	٠,٦٢	١,٣٦	٠,٥٣	١٠,١٢	دالة
٢٤	٢,٢٩	٠,٧٨	١,٧٣	٠,٨١	٣,١٩	دالة
٢٥	١,٩٧	٠,٥٧	١,٢٤	٠,٥٣	٥,٩٨	دالة
٢٦	١,٧٠	٠,٩٠	١,١٥	٠,٤٢	٣,٦١	دالة

٢- الصدق الظاهري: (Face Validity)

قد تحقق هذا النوع من الصدق (الظاهري) من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء، وقد تم إجراء ذلك عملياً قبل الحديث عن تمييز الفقرات.

٣- ثبات المقياس: (Reliability)

المقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه في قياس الظاهرة المعد لقياسها (Kerlinger, 1973, p. 425)، وقد استخدمت الباحثة.

أ- طريقة إعادة الاختبار.

فقد أخذت الباحثة (٨٠) طالب وطالبة من اصل العينة الأساسية، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، حيث يرى آدمز (Adams) إن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته يجب ألا يتجاوز مدة أسبوعين من تطبيقه للمرة الأولى (Admas, 1964, p. 58)، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسن بين درجات الأفراد في التطبيقين وقد بلغ (٠,٨٠).

ب- معامل ألفا للاتساق الداخلي.

إن معامل ألفا يزودنا بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف (Nunnally, 1978, p.230). ولأجل استخراج الثبات للمقياس الحالي بهذه الطريقة قامت الباحثة بأخذ كل

الاستمارات، وبعد ذلك استخدمت معادلة ألفا حيث بلغ معامل الثبات للمقياس الحالي (٠,٧٦) ، ويعد هذا الثبات مناسباً إذا ما قورن بالمعيار الذي حدده المهتمون بالمقياس النفسي حيث أشاروا إلى أن معامل الثبات ينبغي أن يتراوح ما بين (٠,٧٦-٠,٩٠) (عيسوي، ١٩٨٥، ص ٥٨).

الوسائل الإحصائية:

١- معامل ارتباط بيرسن لإيجاد العلاقة الارتباطية بين تطبيق المقياس لاستخراج ثبات مقياس البحث عن الإثارة بطريقة إعادة الاختبار.

٢- معامل ارتباط سبيرمان.

٣- معامل ألفا للاتساق الداخلي لاستخراج ثبات المقياس (عيسوي، ١٩٨٥، ص ٥٨).

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين لاختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لاستخراج القوة التمييزية لمقياس البحث عن الإثارة.

٥- الاختبار التائي لعينة ومجتمع لاختبار الفروق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس البحث عن الإثارة والمتوسط الفرضي (Ferguson & Takane, 1989, p.169).

٦- مربع كاي (خيري، ١٩٦٣، ص ٣٦).

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها استناداً إلى ما تم جمعه من بيانات على وفق تسلسل أهداف البحث، كما يتضمن مناقشة النتائج ثم التوصيات والمقترحات.

أولاً: لما كان الهدف الأول للبحث هو التعرف على مستوى البحث عن الاثارة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، فقد تم استخراج متوسط وانحراف معياري للعينة ومقارنتها مع المتوسط الفرضي، فقد بلغ متوسط درجات مستوى البحث عن الاثارة لطلبة المرحلة الإعدادية (٥٥,٨)، وبانحراف معياري قدره (٦,٢) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس هو (٤٠) والذي يمثل الحدود المعتدلة للبحث عن الاثارة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع، تبين أنه دال معنوياً عند مستوى (٠,٠٥) وهذا ما يوضحه الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسطي درجات الطلبة

متوسط درجة البحث عن الاثارة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٥٥,٨	٦,٢	٤٠	٨,١٥	١,٩٨	٠,٠٥

تبين من ذلك ان متوسط درجات البحث عن الاثارة لطلبة المرحلة الاعدادية اعلى من المتوسط الفرضي، مما يعني ان البحث عن الاثارة لدى الطلبة هو عالٍ وأعلى مما هو متوقع لديهم.

ثانياً: التعرف على دلالة الفروق في الاختيار المهني لطلبة المرحلة الاعدادية.

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام مربع كاي. وبلغ عدد الطلبة الذين أختاروا مهن مثيرة (٩٠) طالب وطالبة من اصل العينة الكلية البالغ عددها (١٥٠) طالب وطالبة، و (٦٠) طالب وطالبة اختاروا مهن غير مثيرة، وبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٦) وهي اعلى من الدرجة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) وبذلك تكون القيمة دالة معنوياً ويتبين من ذلك ان طلبة المرحلة الاعدادية (ذكور - اناث) اختاروا مهن مثيرة.

ثالثاً: التعرف على دلالة الفروق في مستوى الاثارة تبعاً لمتغير الجنس.

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغ متوسط الاناث (٥٤,٩٠) والانحراف المعياري (٦,٦٧)، في حين بلغ متوسط الذكور (٥٧,٠٤) وانحراف معياري (٥,٥)، وبمقارنة هذين المتوسطين، تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٢,٧٠) وهي دالة احصائياً بعد مقارنتها بالجدولية البالغة (١,٩٨) عند درجة حرية (١٤٧) بمستوى (٠,٠٥). أي ان هناك فروقاً بين الاناث والذكور في سمة البحث عن الاثارة لصالح الذكور والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين الذكور والاناث

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية

اناث	٨٧	٥٤,٩٠	٦,٦٧	٢,٧٠	١,٩٨
ذكور	٦٣	٥٧,٠٤	٥,٥٢		

رابعاً: التعرف على دلالة الفروق في الاختيار المهني تبعاً لمتغير الجنس.

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام مربع كاي. بلغ عدد الطلبة (الذكور) الذين اختاروا مهن مثيرة (٥٥) طالب من اصل (٩٠) طالب وطالبة الذين اختاروا مهن مثيرة (٣٥) طالبة اختارت مهن مثيرة من اصل (٩٠). وقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٧) وهي اعلى من الدرجة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) وبذلك تكون القيمة دالة معنوياً وبين الطلبة الذكور اختاروا مهن مثيرة اكثر من الاناث وكما موضح في الجدول (٦).

جدول (٦)

نتائج مربع كاي للفروق في الاختيار المهني تبعاً لمتغير الجنس

مهن مثيرة	مهن غير مثيرة	المجموع	قيمة مربع كاي	القيمة التائية الجدولية
٥٥ ذكور	٨ ذكور	٦٣	٧	٣,٨٤
٣٥ أ	٥٢ أ	٨٧		
٩٠	٦٠	١٥٠		
مج				

خامساً: التعرف على دلالة الفرق في الاختيار المهني لطلبة المرحلة الاعدادية وفقاً

لمستوى الاثارة لديهم.

لتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المتوسط زائد وناقص نص انحراف معيار لتحديد مجاميع الطلبة من ذوي الاثارة العالية والاثارة المنخفضة وبذلك كانت لدينا (٢٥) طالب وطالبة اختاروا مهن مثيرة وكانت لديهم اثارة عالية و (١٠) طالب وطالبة اختاروا مهن غير مثيرة وكانت لديهم اثارة عالية، و (٨) طالب وطالبة اختاروا مهن مثيرة وكانت لديهم اثارة منخفضة و (٢١) طالب وطالبة اختاروا مهن غير مثيرة وكانت لديهم اثرة منخفضة وباستخدام مربع كاي لايجاد الفروق بلغت قيمة مربع كاي المستخرجة (١٢,٣٣) وهي دالة معنوياً عند مستوى (٠,٠٥) وعند مقارنتها بالجدولية البالغة (٢,٠٠) وتبين من ذلك ان

الطلبة الذين يتسمون بسمة البحث عن الاثارة يختارون مهن مثيرة. وكما موضح في الجدول (٧)

جدول (٧)

نتائج مربع كاي للفرق في الاختيار المهني لطلبة المرحلة الاعدادية وفقاً لمستوى الاثارة لديهم

القيمة التائية الجدولية	قيمة مربع كاي	المجموع	مهن غير مثيرة	مهن مثيرة	
٢,٠٠	١٢,٣٣	٣٥	١٠ ذكور + اناث	٢٥ ذكور + اناث	إثارة عالية
		٢٩	٢١ ذكور + اناث	٨ ذكور + اناث	اثارة منخفضة
		٦٤	٣١	٣٣	

تفسير النتائج

من خلال الاطلاع على النتائج التي اظهرها البحث الحالي، نجد ان طلبة المرحلة الاعدادية كان لديهم سمة البحث عن الاثارة بمستوى عالٍ، ويمكن أن نفسر ذلك وفق نظرية زوكربمان، فبالإضافة إلى وجود الأساس البيولوجي لهذه السمة فان الخبرة التي يتعرض لها الطالب من مثيرات اجتماعية وحسية اثرت في كيفية ظهور هذه السمة فوجود كالاترنييت واجهزة الموبايل والسيارات الحديثة والدرجات النارية الحديثة ومشاهدة البرامج التلفزيونية الحديثة والتطورات التكنولوجية الاخرى فضلاً عن مظاهر الملبس والمأكل التي اصبحت اهتمام الناس لا سيما الغربية والمثيرة التي تحظى باعجابهم وتقديرهم، كلها ساهمت في ارتفاع درجة سمة الاثارة لدى طلبة المرحلة الاعدادية وساهمت ايضاً هذه التطورات الحديثة والاحداث السريعة التي جرت في مجتمعنا في السنوات الاخيرة، دفعت الافراد عموماً وطلبة المرحلة الاعدادية خصوصاً الى اختيارهم مهن مثيرة والابتعاد عن المهن غير المثيرة.

اما فيما يخص الفروق بين الذكور والاناث في متغيرات البحث، فقد وجد الذكور اكثر بحثاً عن الاثارة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات السابقة في الولايات المتحدة وكندا وانكلترا واستراليا، وايضا ممكن ان نعزي هذه النتيجة الى اساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في مجتمعنا، فهي تعطي للذكور حرية الاختيار وحرية الحركة، فالذكور فقط يركبون السيارات الحديثة والدراجات النارية الحديثة ولهم حق السفر لوحدهم ويجربون

تدخين السكائر امام زملائهم اما فيما يخص الاناث فأساليب التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا تجمد هذه السمة عند الاناث اضافة الى ان الذكور في مجتمعنا لهم حق الاختيار المهني اضافة الى وجود مهن مثيرة لكنها تقتصر على الذكور فقط مثل (ضابط شرطة، ضابط جيش، محامي جرائم اغتصاب، غواص انقاذ، رجل اطفاء، طيار) ولا يحق للاناث اختيار هذه المهن فالانثى تكون محددة في اختيارها بين الاعمال المكتبية الروتينية والمهن الاجتماعية.

وقد وجدت نتائج البحث الحالي الى ان ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الاختيار المهني تبعاً لمستوى الاثارة، فقد وجد ان طلبة المرحلة الاعدادية (ذكور - اناث) الذين لديهم سمة البحث عن الاثارة يختاروا مهن مثيرة وهذا يتفق مع نظرية زوكمان، فقد اكدت نظريته على ان الافراد الذين يتسمون بهذه السمة يختاروا مهن مثيرة لان هذه المهن تشبع الاثارة لديهم وقد قسم المهن الى مهن مثيرة ومهن غير مثيرة ورغم من وجود مهن تقتصر على الذكور الا ان الاختيار المهني للاناث اللواتي يتصفن بسمة البحث عن الاثارة كان اختيارهن ايضاً لمهن اجتماعية مثيرة.

التوصيات

- ١- ان لا يكون قبول الطلبة في الكليات المختلفة على اساس المعدل فقط انما يجب ان تراعي لجنة القبول المركزي سمات وميول اتجاهات الطلبة لاختيارهم المهني.
- ٢- ان يكون للمدرسة دور فاعل في عملية الاختيار المهني من خلال سلسلة من المحاضرات والندوات التي يشارك فيها ممثلون من الجهات الرسمية للمساهمة في الارشاد والتوجيه المهني لتعريف الطالب بخصائص ومتطلبات كل اختيار.
- ٣- العمل على توعية اولياء امور الطلبة من خلال وسائل الاعلام بضرورة مراعاة سمات واهتمامات وقدرات وميول ابنائهم الطلبة والعمل على تنميتها وترك حرية الاختيار المهني للطلبة انفسهم.
- ٤- توجيه المرشدين التربويين لتنظيم زيارات ميدانية الى موقع العمل وتهيئة الفرص لهم لممارسة العمل الفعلي بهدف استكشاف ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم.

المقترحات

- ١- قياس سمة البحث عن الاثارة لدى طلبة الجامعة.

٢- سمة البحث عن الاثارة وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل السعادة- المخاوف المرضيه- الصحة النفسية والسلوك الاستهلاكي لدى الأفراد.

المصادر

- الأشول، عادل عز الدين (١٩٧٨). سيكولوجية الشخصية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- التوجيهي، محمد بن عبد المحسن، الزهراني، سعد بن سعيد، عبد الله، معتز بن سيد (٢٠٠٣). الحوادث والمخالفات المرورية لدى صغار السن والخصائص الشخصية والاجتماعية لمرتكبيها - دراسة ميدانية - <http://www.Kacst.edu.sa/depts/grants/doc/10.doc>.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، والسمرائي، مهدي صالح (١٩٩٢). تأثير المناخ الجامعي في اتجاهات الطلبة الذكور والإناث بعضهم نحو البعض الآخر، بغداد منشورات مركز البحوث التربوية والنفسية.
- الشبكشي، صالح (١٩٦٩). العلاقات الإنسانية في الإدارة، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة.
- الشرعة، حسين (١٩٩٣). مدى توافق الميول المهنية المقاسة لطلبة المرحلة الجامعية في تخصصاتهم الأكاديمية، أبحاث يرموك (٣) ص (٢٤٣-٢٧٥).
- الشريف، حمود بن هزاع بن عبد الله (٢٠٠٧). العوامل النفسية ذات الصلة باستعمال المخدرات، بحث مقدم لندوة المؤسسات والتربوية ودورها في الحد من استعمال المخدرات المنعقدة في جامعة نايف، <http://docs.Ksu.edu.sa/Doc/Articles11/Article 110428.doc>.
- العاني، نزار محمد سعيد (١٩٨٩). أضواء على الشخصية الإنسانية، ط١، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.
- الملح، إسماعيل (٢٠٠٧). التجربة الإبداعية دراسة في سيكولوجية الاتصال والإبداع، منشورات اتحاد الكتاب العرب (دمشق)، <http://www.Almrefa.net/showthread>.
- آيزك، ه. ح (١٩٦٩). الحقيقة والوهم في علم النفس، ترجمة قدري حنفي ورؤوف نظمي، مصر، دار المعارف.
- جرادات، عزت وأبو غزاله، هيفاء (١٩٨٣). الحلقة الدراسية في الإرشاد والتوجيه الطلابي المهني - حاجة المدرسة الأردنية إلى التوجيه المهني، عمان.

- خيرى، السيد محمد (١٩٦٣). الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٣، مصر، مطبعة دار التأليف.
- شلتز، دوان (١٩٨٣). نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد، جامعة بغداد.
- عبد الخالق، محمد احمد (١٩٨٣). الأبعاد الأساسية للشخصية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٧١). السلوك الإنساني/ تحليل وقياس المتغيرات، ط ١، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة.
- عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية، القاهرة، دار قباء.
- عبد الله، عبد الله بدر (١٩٦٧). نفسية العامل ودوران الآلة، القاهرة، دار الكتاب العربي.
- عويضة، كامل محمد (١٩٩٦). علم النفس الصناعي، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية.
- عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، بيروت، الدار الجامعية.
- مرسى، سيد عبد الحميد (١٩٦٥). سيكولوجية المهن، القاهرة، دار النهضة العربية.
- هرمز، صباح حنا، وإبراهيم، يوسف حنا (١٩٨٨). علم النفس التكويني. طفولة ومراهقة، الموصل، مديرية الكتب للطباعة والنشر.
- هول، ك، لندزي، ج (١٩٦٩). نظريات الشخصية، ترجمة د. فرج احمد فرج وقديري محمود حنفي ولطفي محمد فطيم، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

A validation study of the sensation seeking scale. Journal of consulting and clinical Psychology, 44, 692.

Adams, G. s (1964). Measurement and Evaluation in Education and Psychology and Guidance, New York, Holt, Rinehart& Winston.

Allport, G.W (1961). Pattern and growth in personality, New York: Holt.

Armes, Christopher, j (2002). Artificial Tanning salon Behaviors. Intention and Attitudes in Terms of Sensuousness and

- sensation seeking. Of Therequirements forth, degree, Department of psychology, East Tennessee state University.
- Ball, I. L., Farnhill, D, Wangeman. J. F. (1984) sex and age differences in sensation seeking some national comparison. British Journal of psychology, 75, 257-265.
- Berkowitz, W, R, (1967). Use of the sensation seeking scale with Thai subjects. Psychological reports, 20, 635- 641.
- Blucher. D, H & Biggs. D, A (1983). Counseling Psychology in Community setting, New York, Spring Punlising Company, P.263.
- Brill, N. O., Crumpton, E., & Grayson, H. M (1971). Personality factors in marijuana use archives of general psychiatry, 24, 163-165.
- Brown, L. T., Ruder, V. G., Ruder, J. H., & Young, S.D. (1974) sitmulation seeking and the change seeker index. Journal of Consulting and clinical Psychology, 42, 311.
- Burks. J, H & Steffier. B (1979).Theories of counseling, 3rd Edition, Mc Grew – Hill Book CO, New York.
- Butler, R. A & Alexander, H. M (1955). Daily Patters of visual exploratory behavior in monkeys. Journal of comparative and physiological psychology, 48, 247-249.
- Carroll, E. N., Zuckerman, M., & Vogel, W. H. (1982). A test of the optimal level of arousal theory of sensation seeking, Journal of personality and social Psychology. 42, 572. 575.
- Cattell, R. B (1965). The scientific analysis of personality, Bultimore, Penguin.
- Coursey, R.D., Buchsbaum, M., Frankel, B.L (1975).Personality measures and evoked responses in Chronic insomniacs. Journal of Abnormal Psychology, 84, p: p 239- 249.
- Ellis, L (1991). Monoamine Oxidase and criminality: identifying an apparent biological marker for antisocial behavior. Journal of research in crime and delinquency, 28, 227- 251.
- Eysenck, H. J (1994). The "Big five" or Giant Three? Criteria for paradigm, in Halverson, C. F, Kohnstamm, G. A & Martial, R. P (Eds) the developing structure of temperament and personality from to adulthood. (P: P 37-52). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Ferguson, G.T. & Tankane, Y. (1989).Statistic Analysis in Psychology and education, New York, Mc Grow- Hill, Book Company.

- Harris, P. R. (1995). Personnel deployment systems: Managing people in polar and outer space settings. In A. A. Harrison y. A. clear water, & C. P. McKay (Eds) from Antarctica to outer space life in isolation and confinement. New York: Springer- Verlag.
- Hjelle, Harry, A & Ziegler, Daniel, d (1981). Personality theories. 2. Nd.ed. Tokyo, mc Graw- hill.
- Hjelle, Harry, A & Ziegler, Daniel, D (1981): Personality Theories, 2.nd, Ed, Tokyo, Mc Graw- Hill.
- Hoppock. H (1967). Occupational in formation, MC Grew – Hill Company, New York, P.84.
- Hymbaugh, K., & Garrett, J. (1974). Sensation seeking among skydivers. Perceptual and motor skills, 38.p: p 118-119.
- Jacobs, K. W., & koeppel, J. C. (1974). Psychological correlates of the Mobility decision. Bulletin of the Psycholonomic society, 3. 330- 332.
- Jones, A (1969). Stimulus- Seeking behavior. In J. P Zubek (Ed), Sensory deprivation: fifteen years of research. New York" Appleton- century- crofts.
- Kish, G, B & Donnewerth, G.V (1969). Interests and stimulus seeking. Journal of counseling psychology, 16, p: p 551-556.
- Kish, G. B., & Donnewerth, G. V. (1972). Sex differences in the correlates of stimulus seeking. Journal of consulting and clinical psychology, 38, 42- 49.
- Kish, G. B., Leachy, L. (1970). Stimulus seeking, age, interests, and attitudes: An Amplification. Perceptual and motor skills, 30, 670.
- Kohler, M, G (1988). Sensation seeking: A cognitive approach dissertation, Mississippi state university, Dissertation abstracts international, 44, 1143 B.
- Mcandrew, F. T., & warner, J. E. (1986). Arousal seeking and the maintenance of mutual gaze in same and mixed sex dyads. Journal of Nonverbal behavior, 10, 168. 172.
- Mckechnic, G. E (1974). ERI manual, Environmental Response Inventory. Berkeley, CA: Consulting psychologists press.
- Mechanic, D (1978). Medical sociology. New York: The free press.
- Mechanic, D. (1978): Medical Sociology. New York: the free press.

Mehrabian, A. (1975). Affiliation of attitude discrepancy with another and arousal seeking tendency. Journal of personality, 43, 582-590.

Mellstrom, m, cicala, G.A & Zuckerman, m. (1976). General versus specific trait anxiety measures in the prediction of fear of snakes, heights and darkness. Journal of consulting and clinical psychology, 44, 83-91

Murphy, D, L (1977). Animal Models for Maning. In I Hanin & E. usdin (Eds), Animal Models in psychiatry and neurology. New York: Pergamon.

Neary, R. S & Zuckerman, M (1976). Sensation seeking trait and state anxiety and the electrodermal orienting reflex psychophysiology, 13, P: p.211-305

Neary, R. S. (1975). The development and validation of a state measure of the sensation - seeking scale. Unpublished doctoral dissertation, university of Delaware.

Newcomb, M.D & McGee, L (1991). Influence of sensation seeking on general deviance and Specific Problem behaviors from adolescence to young adulthood Journal of personality and social Psychology, 61, P: P. 614-628.

Persky, H. Zuckerman, M., Basu, G & Thornton, D (1966). Noise raises blood pressure without impairing auditory sensitivity. Science, 211, 1450-1452.

Platt, J. J. (1975) "Addiction prohehss" and personality in heroin addicts Journal of Abnormal psychology, 84, 303-306.

Raju, P. S. (1980). Optimum stimulation level: Its relationship to personality, demographics. And exploratory behavior. Journal of consumer research, 7, 272- 282.

Ridgeway, D, Hare, R, D, waters, E, & Russell, J.A. (19 84) Affect and sensation seeking .motivation and Emotion, 8, 205.

Schooler, C., Zahn, T. P., Murphy, D. L & Buchsbaum, M. S (1978). Psychological correlates of monoa mine Oxidase in normals. Journal of nervous and mental Disea, 166, p: p177-186.

Segal, B & Singer, J, L (1976). Daydreaming, druy and alcohol use in college students: A factor analytic study. Addictive behaviors, 1, P: P.227-235.

- Stanley, C & Hopkins, K (1972): Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Prentice-Hall, New Jersey, Prentic- Hill.
- Stanton, H. E. (1976) Hypnosis and encounter group volunteer: Zuckerman, M (1990). The Psychophysiology of sensation seeking, Journal of Personality, 58.p: p 313-345.
- Zuckerman, M, Neary, R. S & Brustman, B. A (1970). Sensation seeking Scale correlates in experience (Smoking, drugs, alcohol, "hallucinations and sex) and preferences for complexity (designs). Proceeding of Th 78 Th Annual Convention of the American Psychological Association Washington DC: APA.
- Zuckerman, M. (1974).the sensation seeking. In B. A. Maher (Ed.), Progress in experimental personality research (Vo. 1. 7) New York: Academic press.
- Zuckerman, M. (1978). Sensation seeking. In H. London & J. E. Xner, Jr. (Eds). Dimensions of personality, New York: Wiley.
- Zuckerman, M. (1979). Sensation seeking. Beyond the optimal level of arousal Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zuckerman, M. (1980). To risk or not risk. I n K. R. Blankstein, P. Pliner, & J. Polivy (Eds). Assessment and modification of emotion behavior New York. Plenum.
- Zuckerman, M. Eysenck, S & Eysenck, H. J (1978). Sensation seeking in England and America: Cross- Cultural, age and Sex Comparison. Journal of consulting and clinical psychology, 46, p: p 139- 149.
- Zuckerman, M. Kolin, E. A, Price, L& Zoob, I (1964). Development of a sensation- seeking scale. Journal of consulting Psychology, 28, P: P 477-482.
- Zuckerman, M., Bone, R. N, Neory, R, Mangelsdorff, D., & Brustman, B. (1972). What is the sensation seeker? Personality trait and experience correlates of the sensation seeking scales. Journal of consulting and clinical psychology, 39, 308- 321.

الملاحق

(ملحق ١/)

استبانة قائمة الاختيار المهني المقدمة للخبراء والمختصين

الجامعة المستنصرية

كلية الآداب

قسم علم النفس

حضرة الأستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة دراسة العلاقة بين البحث عن الإثارة والاختيار المهني لطلبة المرحلة الإعدادية ولتحقيق أهداف الدراسة تطلب ذلك إعداد قائمة بالاختيار المهني مقسمة إلى مهن مثيرة ومهن غير مثيرة وحسب نظرية زوكرمان وتكونت القائمة بصورتها النهائية من (٢٤) مهنة (١٥) مهنة مثيرة وهي (أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي، وزير، محامي جرائم اغتصاب، ضابط شرطة، غواص إنقاذ، طبيب، موسيقار، طيار، رياضي، بحار، مهندس، ممثل، ضابط عسكري، رجل إطفاء)، و (٩) مهن غير مثيرة (تاجر، محاسب، كاتب، معلم رياض أطفال، مدرس، ربة منزل، أعمال حرة، محامي مدني (زواج وطلاق)). ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية، يرجى من حضرتكم الحكم على صلاحية المهن وتعديل أو إضافة ما ترونه مناسب، ويتم الاختيار للطلاب لمهنة واحدة فقط. مع التقدير والاحترام

ت	المهن	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة

١	أخصائي نفسي		
٢	أخصائي اجتماعي		
٣	وزير		
٤	محامي جرائم اغتصاب		
٥	ضابط شرطة		
٦	غواص إنقاذ		
٧	طبيب		
٨	موسيقار		
٩	طيار		
١٠	رياضي		
١١	بحار		
١٢	مهندس		
١٣	ممثل		
١٤	ضابط عسكري		
١٥	رجل إطفاء		
١٦	تاجر		
١٧	محاسب		
١٨	كاتب		
١٩	معلم		
٢٠	معلم رياض أطفال		
٢١	مدرس		
٢٢	ربة منزل		
٢٣	أعمال حرة		
٢٤	محامي مدني (زواج وطلاق)		

(ملحق ٢/)

قائمة الاختيار المهني المقدمة لأفراد العينة

الجامعة المستنصرية

كلية الآداب

قسم علم النفس

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة...

ضع علامة (✓) أمام المهنة التي ترغب بها على أن تختار مهنة واحدة فقط

ت	المهن
١	أخصائي نفسي
٢	أخصائي اجتماعي
٣	وزير
٤	محامي جرائم اغتصاب
٥	ضابط شرطة
٦	غواص إنقاذ
٧	طبيب
٨	موسيقيار
٩	طيار
١٠	رياضي
١١	بحار
١٢	مهندس
١٣	ممثل
١٤	ضابط عسكري
١٥	رجل إطفاء
١٦	تاجر
١٧	محاسب
١٨	كاتب
١٩	معلم
٢٠	معلم رياض أطفال
٢١	مدرس
٢٢	ربة منزل
٢٣	أعمال حرة
٢٤	محامي مدني (زواج وطلاق)

(ملحق ٣/)

استبيان مفتوح عن سمة البحث عن الإثارة

الجامعة المستنصرية

كلية الآداب

قسم علم النفس

عززي الطالب...

عزيتي الطالبة...

من الممكن أن تكون قد لاحظت طلبية يتسمون بسمة البحث عن الإثارة، أو المتعة والتي يمكن تعريفها بأنها البحث عن المخاطرة والبحث عن التنبيه والاستمتاع به وملاحظة الخبرات الحسية والعقلية الجديدة وملاحظة المتعة والحساسية من الملل. من خلال ملاحظتك لمثل هؤلاء الطلبة واختلاطك بهم، نرجو منك ذكر أهم الصفات التي يتصفون بها.

مثال على ذلك

١- يفضلون السفر إلى الأماكن الغريبة

٢- يحبون ركوب الدراجات النارية

٣- يجربون تدخين السكائر

٤-

٥-

٦-

٧-

٨-

٩-

الباحثة

أنوار محمد عيدان

(ملحق / ٤)

استبانة مقياس البحث عن الإثارة المقدمة للخبراء والمختصين

الجامعة المستنصرية

كلية الآداب

قسم علم النفس

الأستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة.

تروم الباحثة دراسة العلاقة بين البحث عن الإثارة والاختيار المهني لطلبة المرحلة الإعدادية. ولتحقيق أهداف الدراسة تطلب ذلك بناء مقياس للبحث عن الإثارة، وقد جمعت فقراته من مراجعة الأدبيات السابقة فضلاً عن تقديم سؤال استطلاعي لمجموعة من الطلبة.

وقد تم تعريف البحث عن الإثارة ((سمة في الشخصية يتسم صاحبها بالبحث عن التنبيه والاستمتاع به ويتصف صاحب السمة باهتمامه بنشاطات المخاطرة الفيزيائية، وملاحقة الخبرات الحسية والعقلية الجديدة، والملاحقة المعلنة للمتعة، والحساسية للسأم أو الملل)).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية، يرجى من حضرتكم الحكم على صلاحية الفقرات وتعديل ما ترونه مناسباً، وقد وضعت ثلاثة بدائل للمقياس هي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ).

مع التقدير والاحترام

د. أنوار محمد عيدان

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
١	اكره الناس الذين يفعلون أو يقولون أشياء تسبب صدمة وإزعاج للآخرين			
٢	لا استمتع بالفلم أو المسرحية عندما أستطيع توقع الأحداث المقبلة			
٣	ارغب بتجريب تدخين السكائر			
٤	ارغب بتجريب المخدرات الجديدة التي تسبب الهلوسة			
٥	أحب الأعمال والنشاطات المخيفة والخطرة بعض الشيء			
٦	أتمتع برفقة الصاخبين والمتحررين جنسياً			
٧	أحب المشاركة في رياضة التزلج على الماء بالزورق			
٨	أحب تجربة رياضة ركوب الأمواج			
٩	عندما أسافر اخطط لسفري بعناية			
١٠	أحب أن تكون عندي خبرات غير تقليدية وغير قانونية وذات رعب قليل			
١١	استمتع بمشاهدة الأعمال الفنية الغامضة			
١٢	لا صبر عندي مع الأشخاص الأغبياء والمملين			
١٣	أفضل ارتداء الملابس الغربية			
١٤	اضجر من رؤية نفس الوجوه يومياً			
١٥	أحب الذهاب إلى الأماكن الغربية والمدن الجديدة			
١٦	لا أشعر بالارتياح عندما أكون في موقف غامض			
١٧	أفضل العمل بالمواقع الخارجية (خارج دائرة عملي)			
١٨	استمتع بإطلاق النار بالمناسبات السعيدة			
١٩	تنتابني أفكار بكوني أعاني من مرض عضال			
٢٠	ارغب بتجريب أي شيء جديد			
٢١	ارغب بقيادة الدراجات النارية			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
٢٢	استمتع بالغناء والرقص بالمناسبات السعيدة			
٢٣	أוכל اتخاذ القرارات في المواقف الحاسمة لغيري			
٢٤	أحب قيادة كافة أنواع السيارات			
٢٥	استمتع بمشاهدة الأفلام العائلية			
٢٦	لا أحب قضاء اغلب الأوقات بالمنزل			
٢٧	ارغب بقيادة الدراجات النارية			
٢٨	يعجبني الصيد في البراري			

(ملحق /٥)

مقياس البحث عن الإثارة المقدم إلى أفراد العينة

الجامعة المستنصرية

كلية الآداب/قسم علم النفس

عزيزي الطالب...عزيزتي الطالبة...

تحية طيبة

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات قد تنطبق عليك أو لا تنطبق عليك، نرجو منك قراءة هذه الفقرات بدقة ووضع علامة تحت واحدة من البدائل الثلاثة الموجودة أمام كل فقرة علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، حاول عزيزي الطالب أن لا تترك أي فقرة دون إجابة

مثال

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ
١	أرغب بتجريب تدخين السكائر		√	
٢	أفضل ارتداء الملابس الغربية	√		

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ
١	أكره الناس الذين يفعلون أو يقولون أشياء تسبب صدمة أو إزعاج للآخرين			
٢	لا استمتع بالفلم أو المسرحية عندما أستطيع توقع الأحداث المقبلة			
٣	أرغب بتجريب تدخين السكائر			
٤	أرغب بتجريب المخدرات الجديدة التي تسبب الهلوسة			
٥	أحب الأعمال والنشاطات المخيفة والخطرة بعض الشيء			
٦	أستمتع برفقة الأشخاص الصاخبين والمتحررين جنسياً			
٧	أحب المشاركة في رياضة التزلج على الماء بالزورق			

قياس الضغوط النفسية المهنية عند الممرضات

م.م. هبة مؤيد محمد

الفصل الأول الإطار العام للبحث

أولاً : أهمية البحث والحاجة اليه :

تكاد الضغوط النفسية تكون ظاهرة حتمية الوجود في حياتنا المعاصرة بل هي حقيقة حياتيه نعيشها كل يوم وذلك نتيجة للتغيرات السريعة والمتلاحقة زيادةً وتنوعاً وتعقيداً في جميع نواحي الحياة .

والحقيقة ان العالم بأسره يعيش فترات مليئة بالتوترات والكوارث بكل المقاييس العامة نتيجة التبدلات الحضارية السريعة الا ان الضغوط تأخذ طابعاً خاصاً في مجتمعنا العربي حيث تضاعفت الاضطرابات وتعرضت حياتنا لموجة من الحروب والارهاب الداخلي والدولي فأصبحت مناظر الدماء والاشلاء والحرائق والخراب في قطرنا وفي العديد من الاقطار العربية مشهداً مألوفاً ومثيراً للتوتر وبما اننا نحينا جانباً من الظروف المحلية والعربية والعالمية المرتبطة بالاحداث التي حصلت في مجتمعنا العربي فإننا نتعرض يومياً لمصادر متنوعة من الضغوط والمنغصات اليومية التي تمتد وتتسع لتشمل ما نعانيه نتيجة ضغوط العمل ومسؤولياته الوظيفية المتعددة وما تتطلبه المهنة من كفاءات وقدرات ومهارات اضافة الى ضغوط التعامل مع الآخرين في العمل والتي قد تؤدي جميعاً الى نشوء الضغوط النفسية المهنية وهي من ثم تؤثر سلبياً في صحة العاملين النفسية والجسدية بما يؤدي الى انخفاض مستوى الاداء والدافعية نحو العمل اضافة الى الخسائر الاقتصادية الناجمة منها .

وهذا ما اشارت اليه نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال حيث ان ضغوط العمل تؤثر في اداء العاملين لادوارهم المهنية المتوقعة منهم وفي حالتهم النفسية داخل العمل فضلاً على انها تضعف قدراتهم على التواصل مع الاخرين كما تؤثر في جودة الخدمات التي تقدم للأفراد . (المشعان ، ٢٠٠٠ ، ص١٢) ، (الطعاني ، ٢٠٠٥ ، ص٢٣) .

وامام هذه الاحداث الرئيسية الطارئة والمنغصات اليومية تزداد حاجة الفرد والمجتمع الى دور علم النفس بكل فروعه من خلال التخطيط والاعداد الجيد للبرامج الوقائية والتنمية التي تعمل على تدريب الافراد والمجموعات من مختلف الاعمار والادوار على مجموعة من المهارات التي تساعد الافراد على ان يحتفظوا بصحتهم الجسمية والنفسية عند مواجهتهم للضغوط بل وتدعم قدرتهم وتزيد صلابتهم النفسية في تحمل الاحباط والضغوط والتعاشي معها ومن ثم ايجاد معنى لهذه المعاناة ومن جهة اخرى يمكن ان تساهم في تحويل الضغوط الى عوامل منشطة ومحفزة للعمل تزيد من الطاقة الفكرية والانفعالية لاداء المتطلبات المختلفة وذلك بتعزيز جوانبها الايجابية ومعالجة نتائجها السلبية من خلال ادارتها وحسن الاستفادة منها وهذا ما يحاول البحث الحالي تحقيقه وقد اشارت دراسة (Holistic, 2002) الى ان (٧٠ - ٩٠ %) من الناس يعانون الضغط النفسي في العمل وانهم معرضون لكثير من الآثار السلبية الناجمة منه الا اذا تمكنوا من ادارة الضغط النفسي او مواجهته مواجهة ايجابية . (Holistic, 2002, p.43) ولهذا فقد تحول اهتمام العديد من الباحثين في العقدين الاخيرين من دراسة العلاقة بين الاحداث الضاغطة وانماط المعاناة النفسية فحسب الى التركيز على المتغيرات المدعمة لقدرة الافراد على المواجهة الفعالة والتركيز على الصحة بدلاً من المرض ويعود الفضل في ذلك الى جهود بعض الباحثين امثال كوبازا (kobasa) وجارمزي (garmezy) وروتر (rutter) وكذلك هولاهان وموس (holahan & moos) متأثرين في ذلك بما طرحه هنيكل (Hnikle) من تلخيصه للابحاث التي اجريت على مدى عشرين عام عن التغير الاجتماعي والمرض والتي اشار فيها الى ان هناك بعض الاشخاص الذين عاشوا

مواقف حياتية قاسية وتعرضوا لازمات مختلفة ومع ذلك لديهم قليل من الاعراض المرضية وظلوا محتفظين بصحتهم الجسمية والنفسية (الغزي ، ١٩٩٩ ، ص٧) ويحاول الافراد العاملون في اثناء مواجهتهم بعض الاحداث الضاغطة الاستجابة لها بأساليب متنوعة ترتبط بخصائصهم النفسية وطبيعة الاحداث ذاتها فمنهم من يستطيع التعامل مع الحدث بمرونة وروية ويتحمل الضغط ويتكيف معه ويحسن ادارته ومنهم من يتعامل معه على نحو متصلب وسلبى ويدركه على انه تهديد وخطر وهو ما يزيد حدة شعورهم بالضغط النفسي مستندين في ذلك الى سمات الشخصية والدلالات الخاصة التي يضيفها هؤلاء على اساليب تعاملهم مع الاحداث هل هي مؤذية ومهددة ام مثيرة للتحدي ؟ وتعد مهنة التمريض من المهن الصعبة والشاقة حيث تصدرت قائمة المهن الضاغطة في العديد من الابحاث فقد وجدت ان درجة الضغوط لدى العاملين في مهنة التمريض تفوق مثيلاتها في المهن الاخرى لما تتسم به هذه المهنة من خصائص وما يرتبط بها من واجبات تفرض على العاملين فيها اوضاعا قد تكون مصدراً للضغوط النفسية وأشارت النتائج ايضاً الى ان الاحساس بها لدى الاناث فاق الاحساس بها لدى الذكور وهو ما اشارت اليه دراسة (selye ، ١٩٦٧) ، (ودراسة ميكنباوم ١٩٧٦) (داود ، ٢٠٠٢ ، ص٣) وقد اتفقت دراسة ديوى (dewa) مع ما اشارت اليه تلك الدراسات حيث توصلت الى ان هيئة التمريض من اكثر المهنيين تعرضاً للاعباء المهني (السيف ، ٢٠٠٠ ، ص٦٥٧) وايدت العديد من الدراسات الاجنبية والعربية التي اطلعت عليها الباحثة هذه النتائج مثل دراسة (الهنداوي ، ١٩٩٤) ، (دراسة الامارة ، ٢٠٠١) ، (دراسة الربيعه ، ٢٠٠٢) ، (دراسة ستورا ، ١٩٩٧) ، (bent & michie, 1991) ، (glass & et.al, 1993) ، (papadtou & et.al, 1994, p.50) ، (honor & Fiona, 2005, p.30)

فقد اكدت الى ان العاملين في هيئة التمريض يشعرون بدرجة مرتفعة من الضغط النفسي والتي تعرضهم الى معاناة القلق ، الاكتئاب والاحتراق النفسي الوظيفي مقارنة بغيرهم من العاملين في المهن الاخرى وذلك لان مهنة التمريض تتضمن مواقف مفاجئة وشعوراً بالمسؤولية عن المرضى واعباء عمل زائد وما يتخللها من احتكاك مع

المرضى والاطباء وزوار المرضى ذوي امزجه مختلفة اضافة الى النظرة الاجتماعية المتدنية الى مهنة التمريض .

فالضغوط النفسية التي تتعرض لها الممرضات في اثناء عملهن هي :

١- مشكلات تتعلق بالتوجه السلبي من قبل المجتمع نحو مهنة التمريض بحكم القيمة بنسبة ٦٥% .

٢- مشكلات متعلقة بعدم فهم المرضى ومرافقيهم لاحوال العمل في مهنة التمريض بنسبة ٥٧% .

٣- مشكلات متعلقة بصعوبة التعامل مع الادارة والاطباء بنسبة ٣٦% .

٤- زيادة الواجبات والخدمات المطلوب منهن القيام بها بنسبة ٣٤% .

٥- مشكلات تتعلق بعدم توفر الخدمات الضرورية من غرف لراحة الممرضات وعدم توفر سبل السلامة المهنية للوقاية من العدوى في بعض الحالات المرضية بنسبة ٣١% .

وان ما يجعل لهذه المواقف الضاغطة اثراً كبيراً في معاناة الممرضات لمشاعر التوتر والانفعال هو عدم قدرتهن على التعامل معها على نحو ايجابي وحسن ادارتها وذلك لافتقار كثير منهن الى مهارات ادارة الضغوط النفسية المهنية التي يمكن ان تساعدهن في دعم قدرتهن على مواجهة هذه المشكلات والتخفيف من حدتها ولا سيما ان العديد من الباحثين قد توصلوا الى ان اساليب مواجهة الضغوط تؤثر بشدة في استجاباتنا النفسية والفيولوجية للضغط فقد اشارت دراسة فيرث (firth) الى ان هناك ارتباطاً بين الضغوط المهنية المرتفعة لدى الممرضات والميول الانسحابية في اتخاذ القرار وتلبد المشاعر والسلوك العدوانى الذي يصل الى الاحتراق النفسى (الجاد ، ١٩٩١ ، ص ٩٨) وقد دعمت هذه النتيجة نتائج دراسة نيريا وباترسيا (neuba & batrricia) والتي اجريت على الممرضات ايضاً حيث ان الاساليب الاحجامية ارتبطت لديهن بالغياب عن العمل (عبد التواب ، ١٩٩٧ ، ص ١٤٣) ومن هنا تبرز اهمية البحث الحالي والحاجة اليه من ان هناك اساليب عدة يستخدمها الافراد في اثناء تعرضهم للضغوط النفسية التي تؤثر في استجاباتهم النفسية والجسدية والسلوكية وذلك بهدف خفض الحالة السلبية التي تسببها تلك الضغوط والوصول الى

حالة من التوازن وحماية الذات الا ان نجاح الافراد يكون في التعايش بطريقة ايجابية مع الضغوط والاستفادة من الطاقة التي يولدها الضغط النفسي فيهم في الابتكار والاداء والادارة والانتاج والاستعداد للمستقبل وذلك من خلال التدريب على مجموعة من المهارات التي يمكن توظيفها في ادارة الضغوط الحياتية والمهنية كما يمكنني القول انه ليس هناك مهارة واحدة يمكن استخدامها في كل مواقف الضغط وانما يمكن تعلم واتقان مجموعة واسعة من هذه المهارات وهو ما يقتضي ايضاً ان يكون الفرد ماهراً في القدرة على ربط الموقف الضاغط بالمهارة الاكثر تأثيراً وملائمة للموقف للوصول الى حالة من التوافق والتكيف مع جميع الظروف الضاغطة سواء كانت بدرجة بسيطة او شديدة.

ثانياً : هدفاً للبحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

- ١- قياس الضغوط النفسية المهنية عند الممرضات .
- ٢- أ- هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية بين الضغوط النفسية المهنية التي يتعرض لها الممرضات في ردهة الكسور في مستشفى الكندي وبين الممرضات اللواتي يعملن في ردهة الباطنية مستشفى اليرموك ؟
- ب- هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية في سنوات الخدمة من (الفئة الاولى) من ٦ ١٥ سنوات ، (الفئة الثانية) من ١١ فما فوق .
- ج- هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية في الحالة الاجتماعية للممرضات من حيث كونها (متزوجة ، غير متزوجة) ؟

ثالثاً : حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالممرضات العاملات في كلا من مستشفى الكندي في الرصافة قسم الكسور وممرضات مستشفى اليرموك في الكرخ قسم الباطنية ، للعام ٢٠٠٦ / ٢٠٠٧ .

رابعاً : تحديد المصطلحات :

١- الضغوط النفسية المهنية

تعرفها وزارة الصحة (١٩٩٩) : هي مجموعة المصادر او المواقف التي يتعرض لها الفرد في مجال عمله ، وتسبب له حالة نفسية تتمثل في عدد من التغيرات الجسدية والنفسية والسلوكية تتجم من الطريقة التي يفكر بها ، وعما يقوله لنفسه عن نفسه وعن قدرته على مواجهة هذه المصادر والتي يدركها بأنها مهددة ، او تتجاوز درجة تحمله ، وعن اسلوبه في التعامل معها . (وزارة الصحة ، ١٩٩٩ ، ص١٢)
اما التعريف الاجرائي للضغوط النفسية المهنية : بأنها الدرجة الكلية التي تحصل عليها الممرضة نتيجة اجاباتها على مقياس الضغوط النفسية المهنية .

٢- الممرضات :

- أ- مرجان (١٩٨٥) : تعمل في مساعده المرضى على الشفاء من دون مضاعفات والمحافظة على صحة الافراد في المجتمع بالوقاية من الامراض ورفع صحة الفرد . (مرجان ، ١٩٨٥ ، ص١٥)
- ب- عرّفت منظمة الصحة العالمية الممرضة (٢٠٠٠) : هي التي تقوم بمساعدة الفرد مريضاً ام سليماً في القيام بالانشطة التي تساهم في الارتقاء بصحته او استعادة صحته في حالة المرض او الموت في سلام وامان .
(منظمة الصحة العالمية ، ٢٠٠٠ ، ص٧)
- ج- عرّفها خليفة (٢٠٠١) : هن اللواتي يعملن في احد المستشفيات الحكومية او الاهلية ويحملن شهادة تؤهلن للقيام بهذا العمل . (خليفة، ٢٠٠١، ص٩-١١)

الفصل الثاني الاطار النظري

اولاً ١- الضغوط النفسية ومهنة التمريض .

١. مصادر متعلقة بطبيعة العمل .

٢. مصادر متعلقة بظروف العمل المادية .

٣. مصادر متعلقة بدور الفرد في العمل .

٤. مصادر متعلقة بالعلاقات الاجتماعية في العمل .

٥. اثار الضغوط النفسية المهنية .

٢- آليات الدفاع والتعامل مع الضغوط

ثانياً : نماذج نظرية نفسية تفسر الضغوط النفسية المهنية

١- نموذج ميتشجان ويشمل : أ- النموذج الاجتماعي البيئي . ب- نموذج

الموائمة بين الفرد والبيئة .

٢- نموذج ماكجراث .

٣- نموذج عدم التأكد ل (بير و باجات) .

٤- نموذج بير ونيومان .

٥- نموذج جيسون وزملائه Gibson & et at .

٦- نموذج Niosh .

٧- نموذج والتس وآخرون Wilts & et at .

ثالثاً : نماذج مصادر ضغوط العمل (المهنية)

١- نموذج كوبر وكارتررايت .

٢- نموذج كان .

٣- نموذج مارشال .

رابعاً : مناقشة النظريات

اولاً :

١- الضغوط النفسية المهنية في مهنة التمريض :

مصادر الضغوط النفسية المهنية في مهنة التمريض :

عرفت مهنة التمريض بارتباطها بالرحمة والانسانية لما لدور الممرضة من اهمية في رعايتها للمرضى ويكمن دور الممرضة في مساعدة الافراد سواء كانوا مرضى ام اصحاء للقيام بواجباتهم اليومية لان دور التمريض نابع من حاجات البشر وليس دور الممرضة فقط هو التعامل مع مرضى ولكن دورها ان تتعامل مع الثقافات المختلفة ودورها ايضاً في المحافظة على صحة الفرد والمجتمع من خلال تقديم التوعية الملائمة للوقاية من الامراض اضافة لذلك نجد بعض الدراسات تعد الممرض او الممرضة حجر الزاوية في كفاءة المستشفى وكفاية الخدمة الصحية التي تقدم للمرضى وتتمثل اهم التزامات الممرضة في مواصلة رعاية المريض والاستمرار في العناية كما تقوم بدور الوسيط بين الاطباء والادارة وعلاقتهم الخاصة بالمرضى فهي مسؤولة عن راحة المريض وعليها ايضاً ان تحاول تفهم المشكلات التي يسببها المرض للمريض ومن هنا كان عليها التزامات متعددة ولذلك تتعرض الممرضة لضغوط متعددة ومختلفة اكثر مما يتعرض له عاملون في المهن الاخرى وتكشف المحاولات المبذولة لتحديد مصادر الضغوط النفسية المهنية لدى العاملين في مهنة التمريض عن مجموعة من المصادر والاسباب التي يمكن ان تساهم في حدوث الضغط النفسي الناجم من ممارساتهم هذه المهنة والتي يمكن تصنيفها الى ما يأتي :

١. مصادر متعلقة بطبيعة العمل :

تتفاوت المهن في طبيعتها من حيث المسؤوليات وطريقة الاداء والنتائج المترتبة على السلوك او ما يقوم به الفرد من متطلبات يقصد بها الواجبات او المسؤوليات المطلوبة من الفرد العامل القيام بها ويحدث الضغط النفسي عندما لا يتوافر توافق بين قدرات الفرد ومتطلبات العمل او توافق بين حاجات الفرد وبين طبيعة العمل (دعنا ، ١٩٩٤ ، ص ٧) وتتضمن جانبيين :

مصادر متعلقة بعبء العمل workload : ويتخذ عبء العمل نمطين وهما : عبء كمي ، ويعني كثرة اعمال الفرد التي عليه انجازها في وقت قصير وغير كاف

حيث يتطلب من الفرد العمل ساعات طويلة ومتواصلة دون التمكن من اخذ فترات راحة ان ادراك العاملين لهذا العبء الكمي للعمل له ارتباط مع الضغط النفسي : (جباري ، ١٩٩٨ ، ص٥٧)

عبء نوعي (كفي) ويحدث عندما يشعر الفرد ان المهارات المطلوبة لانجاز مستوى اداء معين اكبر من قدراته (Kirk, 1990, p.21)

وقد نالت اعباء العمل بنوعيتها الكمي والنوعي اهتمام الكثير من الباحثين في مجال العمل ولاسيما لدى العاملين في مهنة التمريض لما يترتب عليهما من كثرة الاخطاء في الاداء وتدني مستوى صحة الفرد . ان الممرضين يقعون تحت مستويات عالية من ضغوط العمل بسبب عبء العمل بنوعية الكمي والنوعي وهذه الاعباء المتزايدة على كاهل هيئة التمريض تجعلهم اكثر ميلاً للاستقالة واقل سعادة بوظائفهم فضلاً عن تأثير ذلك في صحة المرضى (Keane & adler, 1985, p.13) (Esther & et al, 2005, p.32) كما اكدت عدة دراسات هذه النتيجة حيث وجدت ان عبء العمل من اكثر مصادر الضغوط تكراراً لدى الممرضات وذلك بسبب زيادة حجم العمل وكثرة المسؤوليات التي يكلفن القيام بها وهو ما يعوق قدرتهن على الوفاء بالتزامتهن في العمل . (Trossman, 2000, p.10) (Heim, 1991, p.3)

٢. مصادر متعلقة بظروف العمل المادية : ويقصد بها ما تحتويه بيئة العمل من عوامل مادية مثل درجة الحرارة والاضاءة والضوضاء في مكان العمل وعدم توفر مكان لراحة العاملين اضافة الى عدم توفر وسائل الصحة والسلامة ما يزيد احتمال التعرض لاي مخاطر او امراض صحية او مهنية وغيرها من العوامل التي يكون لها تأثير في العاملين ومستوى ادائهم وحبهم لعملهم او النفور منه فإذا كان جو العمل غير ملائم فانه يؤدي الى النفور ويتولد لدى العاملين فيه ضغوط بمستويات مختلفة تزيد وتتناقص بحسب نوع العمل وطبيعته وكما تؤدي الى قلة انتاج الفرد وانخفاض كفاءته فقد لوحظ ان مستوى الضغط النفسي المرتفع لدى الممرضات يعود الى عوامل

بيئية تمثلت في احوال العمل والضجيج الذي يتعرضن له وهذا ما توصلت اليه نتائج دراسة (Trossman, 2000, p.12)

٣. مصادر متعلقة بدور الفرد في العمل وتشمل :

غموض الدور Role Ambiguity : وينشأ غموض الدور عندما يكون الفرد غير متأكد من امور كثيرة لها علاقة بعمله ومدى مسؤولياته وحدود سلطته وقد ارجع بير (Beeher) مصادر ضغوط العمل المرتبطة بغموض الدور الى اربعة اسباب رئيسه وهي :

١. عدم ايصال المعلومات الكافية الى الموظف فيما يتعلق بالعمل المطلوب منه انجازه .

٢. تقديم معلومات غير واضحة او مشوشة من قبل المدير او المشرف او الزملاء .

٣. عدم وضوح الافعال التي تمكن الفرد من اداء الدور المتوقع منه .

٤. عدم وضوح النتائج المترتبة على الدور المتوقع من الفرد .

(Beeher, 1995, p.152)

صراع الدور Role Conflict : ويقصد به قيام الفرد بأعمال متعارضة ومتناقضة فيما بينها او تتناقض مع قيم الفرد الشخصية او عندما يعمل اشياء لا يرغب فيها اصلاً او يظن انها ليست جزءاً من عمله فالتعارض بين الواجبات والممارسات والمسؤوليات او تعدد التوجيهات عندما يكون المديرون او المشرفون اكثر من شخص يشعر العامل بعدم الاستقرار ويجعله يقع تحت ضغوط مستمرة . (Ross & Altmaier, 1994, p.39)

وقد اتفقت نتائج العديد من الدراسات على ان العاملين في مهنة التمريض يشعرون بمستويات عالية من غموض الدور وصراع الدور كونها مصادر اساسية

للضغوط والتي تؤثر سلباً في معاناتهم لاعراض الضغوط النفسية المهنية والتي يمكن ان تؤدي الى الاعياء المهني لديهم (خليفة ، ٢٠٠١ ، ص٩٦)

المناوبات الليلية Work shift : ان العمل الليلي يسبب ضغطاً نفسياً وجسدياً (للممرض ، للممرضة) فأوقات العمل الليلي من اهم الاوقات المثيرة للضغط النفسي في العمل لدى العاملين في مهنة التمريض وهو ما توصلت اليه دراسة (Myrson & Sybil) (الطريبي ، ١٩٩٤ ، ص٥٣) وذلك بسبب عدم الانسجام بين الحياة العملية والحياة الاجتماعية ، فقد بينت دراسات عدة بأن المناوبة الليلية لها تأثير سلبي في عادات النوم والعلاقات الاجتماعية ، حيث تؤدي الى اضطرابات في الشهية ، وزيادة حالات الطلاق ، والمشكلات الجنسية وانخفاض عدد اللقاءات مع الاسرة والاصدقاء . (فونتانا ، ١٩٩٣ ، ص٥٨) .

فالممرضات يعانين صعوبة في التكيف مع عمل الورديات ويعانين مشكلات عائلية انعكست سلباً على الرضا الوظيفي وعلى خدمة المريض . وهو ما اشارت اليه دراسة (ابو عجمي ، ١٩٩٦) وهناك علاقة بين المناوبات الليلية وزيادة عدد الاخطاء التمريضية للممرضات تجاه المرضى . إضافة الى معاناة الممرضات للعديد من الامراض الجسدية الناجمة من المناوبات الليلية . (Kensh & et al, 2004 , p.20) (Chen, 2006, p.726-730)

زيادة المسؤولية Responsibility : تشكل المسؤولية مصدراً اخرًا للتوتر والضغط في اثناء ممارسة الفرد لدوره في المهنة التي يعمل بها ، ويمكن التفريق هنا بين نوعين من المسؤولية ، مسؤولية عن الافراد ، مسؤولية عن الاشياء . الا ان المسؤولية عن الافراد تحدث ضغطاً نفسياً اكثر مما تحدثه المسؤولية عن الامور المادية (الاشياء) .

وتتسم مهنة التمريض بالمسؤولية تجاه الآخرين والتورط العاطفي تجاههم ، او اتخاذ قرارات تؤثر حيويًا في صحتهم ورفاهيتهم ، حيث يمر العاملون في هذه المهنة

بمشاعر عاطفية تؤدي للضغوط اكثر من اي شئ آخر ، حيث يراقبون مرضاهم الذين ارتبطوا بهم بشدة وهم يموتون (معروف ، ٢٠٠١ ، ص٤١) . واكدت دراسات عدة ان تعرض الممرضات لمواقف فعليه تثير لديهن الشعور بالقلق والاكتئاب بسبب تعرضهن لمواقف حياة المرضى وموتهم ، وشعورهن بالمسؤولية تجاههم ، اضافة الى الارتباط العاطفي بهم.(النيال،١٩٩١،ص١٥) ، (الامارة ، ٢٠٠١ ، ص٣١)

التطور الوظيفي : ان عدم ضمان الفرد للعمل في المستقبل في عمله الحالي يخلق لديه انفعالات نفسية عديدة كالخوف ، والقلق بسبب عدم الشعور بالامن الوظيفي ، او عندما يحصل الفرد على ترقية اكثر من المتوقع ، او لان فرصة التقدم والترقي في المهنة بطيئة مما يسبب اعراضاً نفسية متعددة واثاراً سلبية ايضاً وذلك عندما لا يلبي العمل الطموحات الشخصية ويتعارض معها.(الاشقر ، ١٩٩٥ ، ص١٠)

كما يشكل عدم التطور الوظيفي مصدراً اخر من مصادر الضغوط لدى العاملين في مهنة التمريض ، حيث تسعى المؤسسات الصحية الى تحقيق التطور العلمي وتحقيق المزيد من الانسانية في التعامل مع المرضى ، وهذا يتطلب من (الممرض والممرضة) ان يطور من الخلفية المعرفية للتعامل مع الحالات المرضية المختلفة ، وان يكون مواكباً للتطورات الصحية وذات خبرة في ادارة وتشغيل الاجهزة الطبية الحديثة على النحو الذي يخدم المريض ويظهر نوعاً من التفاعل الوجداني معه .

ان العاملين في التمريض يعانون ضغوطاً نفسية بسبب عدم الشعور بالامان الوظيفي وانخفاض العائد المادي وقلة المشاركة في اتخاذ القرارات فضلاً عن النمطية في العمل وهو ما توصلت اليه دراسة . (عسكر وعبد الله ، ١٩٨٨ ،) (Belgen,) (1993, p. 36)

المشاركة في اتخاذ القرارات : ان اتخاذ القرارات بطريقة عشوائية او فردية من قبل الرؤساء والمشرفين تمثل مصدراً من مصادر ضغوط العمل عند العاملين حيث ان

عدم المشاركة في اتخاذ القرارات ولا سيما الخاصة بهم وبأعمالهم يعد تجاهلاً للحاجات الطبيعية للعاملين ويقود الى انخفاض الروح المعنوية وفقدان انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها .

المكانة الاجتماعية للمهنة : يرتبط الكثير من العاملين بوظائفهم او مهنتهم ويصل ذلك احياناً لدرجة ما يسمى بالدمج identification وهو ان يدمج الفرد بين شخصيته ومهنته فإذا ما اتسمت المهنة بشئ من التواضع او النظرة الدونية من قبل الآخرين لهذه المهنة او اذا كانت رؤية المجتمع او الادارة والمشرفين لهذه المهنة على انها قليلة الاهمية فان ذلك يؤثر سلباً في رؤية (الممرض والممرضة) لنفسه ولمهنته وتكون المهنة مصدراً للضغوط كما تحول دون تطوير العلاقات الاجتماعية مع الآخرين وقد اظهرت دراسة (عجلان ، ١٩٨٣) ان اكثر الممرضات يرين ان مهنة التمريض لا تتميز بمكانة مرموقة وان نسبة (٨٨%) من الممرضات قد اشارت الى ان نظرة المجتمع الى مهنة التمريض تجعلهن يكرهن العمل في المهنة (جاد ، ١٩٩١ ، ص٢٦)

٤. مصادر متعلقة بالعلاقات الاجتماعية في العمل work Relationship :

إن لطبيعة العلاقات بين الفرد العامل والآخرين في بيئة العمل دوراً بارزاً في خلق مصادر الضغوط النفسية وآثارها فالعلاقات الجيدة بين الاعضاء في مجال العمل هامة لصحة الفرد النفسية وكذلك لعلاقته بالمؤسسة التي يعمل بها كما يخول العمل في مهنة التمريض ممارستها الدخول في شبكة معقدة من العلاقات ومع اطراف عديدة من إدارة مشرفين اطباء ، زملاء العمل ، مرضى ، مرافقي المرضى وزوارهم وقد يكون اي طرف من اطراف تلك العلاقات مصدراً للضغوط على العاملين في هذه المهنة .

العلاقة بالادارة : إن العلاقات السيئة والمشحونة بين المديرين والعاملين تزيد احتمال زيادة الضغط النفسي لدى العاملين ومن ثم فهم يشعرون بالاحباط نتيجة عدم تقدير

رؤسائهم لادائهم ما يؤثر سلباً في رضاهم الوظيفي ودافعهم للعمل ويكونون اكثر توتراً واقل ابداعاً وحماسة من زملائهم العاملين مع مديرين يتعاونون معهم ويشاركونهم في القرارات الخاصة بهم (zeier, 1994, p.525) (الحربي ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠) وقد اشارت العديد من الدراسات الى تعرض الممرضات للعنف والاساءة اللفظية من قبل المشرفين بخاصة الاطباء إضافة الى كثرة الخلافات بينهم وهو ما يؤدي الى تدهور في الصحة الجسدية والنفسية . (trossman, 2000, p.35)

العلاقة بالزملاء : يمثل زملاء العمل مصدراً للتأييد والتعاطف في المواقف الصعبة وذلك عندما تتسم العلاقات بالايجابية وقد تكون هذه العلاقة ذات طبيعة تنافسية وغير متوازنة ما يؤدي الى التنافر والعداوة فالغيرة والتنافس وسوء العلاقة او التواصل مع زملاء العمل يؤدي الى زيادة الضغط النفسي في العمل وهو ما توصلت اليه دراسة (Swan, 1999) (الشريف ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٦) كما اظهرت دراسات اخرى وجود علاقة بين انخفاض مستوى الدعم الاجتماعي من قبل الزملاء وزيادة الضغوط النفسية في العمل لدى العاملين في مهنة التمريض (Tayler & Ellison, 1994, p.21) .

العلاقة بالمرضى والزوار : يتطلب عمل (الممرض والممرضة) التعامل مع جمهور واسع يتضمن فئات ونماذج متعددة من الافراد حيث ينتمون لفئات عمرية واجتماعية وتعليمية مختلفة ومن ثم تكون حالتهم النفسية سيئة بسبب معاناتهم هم (كمريض) او اقربائهم وينعكس هذا على تعاملهم مع (الممرض ، الممرضة) وان تقديم الخدمة التمريضية لمرضى يعانون امراضاً مختلفة وحرجة هو في ذاته مصدر ضغط في العمل التمريضي وقد اتفقت نتائج العديد من الدراسات مع هذه النتيجة حيث توصلت الى ان الممرضات يعانين ضغوطاً نفسية مرتفعة تجسدت في شعورهن بالاكتئاب والعجز الناجم من الصعوبة في تعاملهن مع المرضى وخاصة الذين يعانون امراضاً

حرجة إضافة الى احتكاكهن بفئات مختلفة من الافراد (Rowe & Sherlock, 2005, p.53)

٥. آثار الضغوط النفسية المهنية :

ان للضغوط دورها الايجابي في الاعداد للمستقبل الا ان خطرها يكمن في تزايدها وتراكمها دون مواجهتها وإدارتها وهو ما يؤدي الى تزايد نتائجها السلبية التي تظهر على صورة اعراض تؤثر في الفرد وتمتد الى عمله هذا ما قد يحول دون قيامه بالدور المطلوب منه .

- الاثار المتعلقة بالفرد : إن الفرد هو المستقبل الرئيس والمباشر لاثار الضغوط هذا وتتفق معظم الدراسات النفسية والطبية على الاعراض التي ترتبط بالتعرض للضغوط النفسية وتظهر في

- الامراض الجسدية physical distress Symptoms : لقد استخدمت الامراض الجسدية المرتبطة بالضغوط النفسية منذ الثلاثينات وعلى نطاق واسع معياراً لقياس هذه الضغوط فان لجنة خبراء الصحة العقلية اكدت في تقريرها عام (١٩٦٤) إن حجر الزاوية في كل الاضطرابات النفسية الجسدية هو الشدائد او الضغوط التي يقع الانسان تحت وطأتها . (العيسوي، ٢٠٠٢، ص٣٠٠) . وسوف اعرض بعض الاضطرابات الجسمية التي تتأثر على نحو واضح بالعوامل النفسية ، والتي قد جاء وصفها في الدليل التشخيصي الرابع (DSM.IV) تحت عنوان العوامل النفسية المؤثرة في الحالة الطبية (عبد الرحمن، ١٩٩٩، ص٢٣٦) ومنها :

* جهاز المناعة Immune System : تشير مراجعة العديد من الدراسات التي اجريت لفحص العلاقة بين الضغوط النفسية وجهاز المناعة ، الى ان الضغوط النفسية تؤثر وتضر بجهاز المناعة لدى الانسان فهرون (الكورتيزول) الذي يفرز خلال الضغط النفسي قد يعطل او يقلل مقاومة الجسم للعدوى ويجعله اكثر عرضه

للامراض المعدية والامراض الفيروسية .(Rice,1998,p.142) (المحارب ، ١٩٩٣ ، ص ٢٨٩) .

* **السرطان Cancer** : قد يؤدي الضغط النفسي الى السرطان بسبب ما يحدثه من خلل في جهاز المناعة ، فقد اشارت بعض البحوث في هذا المجال الى وجود صلة او ارتباط للعوامل النفسية الاجتماعية بأحداث وتطور امراض السرطان وانه كلما تعرض الفرد للاحداث الحياتية الضاغطة ازدادت احتمالات اصابته بالسرطان . (شويخ وشيراينكه ، ٢٠٠٦ ، ص ١٢٣)

* امراض الجهاز الدوري

تعد السكتة القلبية من اكثر الاسباب المؤدية الى الوفاة في كثير من بلدان العالم المتقدمة وذلك بسبب تعرض اصحابها للضغوط الناجمة من المنافسة الشديدة ، وفي هذا فقد اشارت دراسات طبية حديثة الى ان معدل الوفيات بين مرضى القلب الذين يعانون في الوقت نفسه ضغوطاً نفسية وعاطفية تزيد بثلاثة اضعاف على اقرانهم من المرض نفسه ممن لا يعانون من ضغوطاً مشابهة (الجاسم، ٢٠٠٥ ، ص ٧٥).

* **فرط ضغط الدم Hypertension** : إن التعرض الزائد للتوتر وكبت الغضب والعدوان وعدم التعبير اللفظي والحركي عن الصراعات الداخلية يؤدي الى جهد على الجهاز العصبي ، ما يؤثر في إفراز بعض الهرمونات التي تؤدي الى ارتفاع ضغط الدم . (عكاشة ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٤٦) .

* **مرض السكر Diabetes** : إن افراز الهرمونات الكظرية بتأثير الضغط النفسي يمكن ان يكون ذا تأثير كبير في مستويات السكر في الدم ، وهذا يؤدي الى منع افراز الانسولين من البنكرياس . (الشبخاني ، ٢٠٠٣ ، ص ٢١) . وقد تبين ان مرضى السكر اكثر احساساً لحجم الضغوط النفسية وشدتها من العاديين والمرضى العضويين وهو ما توصلت اليه دراسة (الدريعي، ١٩٩٧) (الدريعي، ١٩٩٧، ص ٨٥)

* الجهاز التنفسي :

***الربو الشعبي Asthma** : اشارت العديد من النتائج البحوث الى ان للضغط النفسي دوراً هاماً في تفاقم مرض الربو بل يمكن ان يكون سبباً مباشراً للإصابة به ، وان معظم مرضى الربو عاشوا محرومين من الحب الابوي وكثيراً ما فقدوا امهاتهم منذ الطفولة بوفاة او طلاق او حوادث مؤلمة.(سعدونعامه، ١٩٩٣، ص٢٥٤)

*** امراض الجهاز الهضمي :**

* **القرحة وتشنج القولون : Ulcer and Colitis** : بينت العديد من الدراسات إن للضغوط النفسية والاجتماعية التي تولد التوتر والقلق والغضب المكثوم والكراهية المكبوتة دوراً في زيادة احماض المعدة والاضطرابات الهضمية وتشنجات القولون ، وهو ما توصلت اليه دراسة (الشوبكي وآخرون ، ١٩٩٧) ، كما اظهرت دراسة حديثة ان المصابين بالقرحة الهضمية يعانون ضغوطاً نفسية بدرجة اكبر من غير المصابين (حواجري ، ٢٠٠٤ ، ص٧٤) .

* **السمنة المفرطة Ulcerative** : لقد اثبتت الاباحث التجريبية ان ما بين (٦٢% - ٦٥%) من حالات السمنة ترجع الى سبب نفسي بحت ، وذلك لان الانفعالات المتمثلة في الضغوط والقلق تعمل على تعطيل مركز الشبع في الدماغ (الهايپوثلاموس) حيث يشعر الفرد الذي تحت الضغط النفسي بفقد القدرة على ادراك حالة الشبع . (ياسين ، ١٩٨٦ ، ص١٤٩)

* **الصداع Headaches** : يرى الباحثون ان اسباب نوبات الصداع كثيراً ما تنشأ بفعل الاحداث اليومية وضغوط العمل وكبت الانفعالات والقلق ، فقد لوحظ ان هناك علاقة قوية بين الصداع والتوتر النفسي ، كما لوحظ ان الافراد الذين يعانون الصداع بسبب ضغوط العمل كثيراً ما يتسمون بشدة الحساسية للنقد من غيرهم ، كما يواجهون النقد الكثير للآخرين ، بل انهم كثيراً ما يتصيدون الاخطاء ، وانهم طموحون ويدفعون انفسهم بعنف للوصول الى اهداف بعيدة قد لا يستطيعون تحقيقها . (الهيجان ، ١٩٩٨ ، ص٢٢٩) .

* **آلام الظهر** : اشارت الدراسات الى ان الاشخاص الذين يعانون ضغوطاً وتوترات نفسية هم اكثر تعرضاً بثلاثة اضعاف للاصابة بآلام اسفل الظهر من الاشخاص ذوي القدرة على التكيف مع ضغوط الحياة ، فقد لوحظ ان (٧٨ %) من الممرضات يعانين آلام اسفل الظهر بسبب طبيعة عملهن (power, 2001, p.302).

* **امراض الجلد** : يزيد الضغط النفسي من مستويات عدم التوازن الهرموني حيث ثبت طبيياً ان الطفح الجلدي والبثور الشائعة على الجلد (حب الشباب) تعد اعراضاً نفسية فسيولوجية وكثيراً ما يكون ظهور هذه الاضطرابات نتيجة للاحباط والتوتر والفشل (فونتانا ، ١٩٩٣ ، ص ٨٨) .

* الانفعالات Emotional

يعد الانفعال احد اشكال التعبير عن التفاعلات الداخلية مع إن الانفعالات تختلف بحسب الموقف المسبب لها الا ان زيادتها او التطرف في إظهارها يعد ضاراً وتتعدد الاعراض الانفعالية المرتبطة بالضغوط النفسية التي تتراوح بين سوء التوافق وحتى اشد الاضطرابات النفسية وطأة كالكآبة .

فقد توصلت دراسة ناثان (Nathan) الى ان (٧٥ %) من المرضى المراجعين للاطباء يشكون اعراضاً ناتجة عن الضغوط النفسية وتتحصر بالقلق والشعور بالذنب والخوف والاكتئاب والعدائية الزائدة واليأس وفقدان الثقة بالنفس . ويمكن ذكر بعض هذه الاعراض في الاتي:

- **الاحباط Frustration** : إن الشعور بالاحباط وعدم المبالاة ينجم عندما يتعرض الفرد لضغوط نفسية مفروضة عليه ولا يمكن التخلص منها (فونتانا ، ١٩٩٣ ، ص ٩٣) .

- **الغضب Anger** : إن الشعور بالالام والمهاجمة او الالهانة الشخصية والاحباط والشعور بعدم الراحة قد تؤدي الى استثارة الغضب الذي يعد استجابة الكائن الحي للضغط النفسي (بيك ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٥) .

- **القلق Anxiety** : يعد القلق مصدراً من مصادر ضغوط العمل وذلك مرتبط بنوع الشخصية التي تستجيب بحساسية شديدة لمؤثرات العمل في حين قد يكون القلق ايضاً نتيجة من نتائج ضغوط العمل تستثيرها مواقف ضاغطة وتتميز استجابة القلق بأنها واحدة من اكثر الاستجابات شيوعاً لدى الافراد الذين يعانون ضغوط العمل حيث لوحظ ان الافراد الذين يتعرضون لمصادر ضاغطة في العمل لديهم درجات مرتفعة من القلق (الحربي ، ٢٠٠٢ ، ص٣٨) .
- **الاكتئاب** : تشير نتائج الابحاث الى ان الاحداث الحياتية الضاغطة يمكن ان تسبب الاكتئاب وان اكثر انواع الضغوط ارتباطاً بالاكتئاب تلك التي ترتبط بحدوث الانفصال والخسائر او الضغوط المزمنة (ابراهيم ، ١٩٩٨ ، ص١٣٢) كما يؤدي ضغط العمل الى ظهور مشاعر الاكتئاب لدى الممرضات وهذه المشاعر ادت الى انخفاض كفاءتهن المهنية وظهور مشكلات في علاقتهن بزملائهن وهو ما توصلت اليه دراسة موتو وآخرين (motto & et, al.) (ريجيو ، ٢٠٠٠ ، ص٣٠١)
- **انخفاض تقدير الذات** : تشير العديد من الدراسات الى ان كثرة احداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها الافراد او تعددها تؤدي الى انخفاض تقدير الذات وهذا ما توصلت اليه دراسة (ابو راسين ، ٢٠٠٣) فهناك علاقة عكسية بين مستويات ضغوط العمل وتقدير الذات لدى الممرضات .
(ابو راسين ، ٢٠٠٣ ، ص١٦٢)
- **العجز المكتسب** : إن العجز المكتسب ليس صفة يولد الشخص بها وانما يكتسبه نتيجة تعرضه لمواقف ضاغطة وصدمات تجعله يعتقد ان اي عمل سيقوم بأدائه لا فائدة ترجى منه وهذا يؤدي الى اليأس والاستسلام .
(سيلجمان ، ٢٠٠٥ ، ص٥٣)

وان مصادر الضغوط التي تمثلت بالثقل الوظيفي الزائد غموض الدور وقلة الاثارة وغياب المشاركة في اتخاذ القرارات اضافة الى بيئة العمل المادية غير المريحة وغيرها من متغيرات العمل السلبية تمثل المرحلة التمهيديّة لظهور حالة العجز المتعلم في مؤسسات العمل وهو ما اشارت اليه دراسة . (Moorband & Griffin, 1995) وقد اشارت بعض الدراسات الى انه كثيراً ما يتعرض العاملون في التمريض الى الشعور بالعجز وبأنهم غير قادرين على تقديم اي مساعدة للمريض وخاصة في المراحل الاخيرة للمريض وما يرتبط بذلك من ضيق ويأس وقلة حيلة وهذا يؤدي الى فقدان الاهتمام بالعمل إضافة الى التصور السلبي عن انفسهم وعن دورهم في العمل (Johnson & Indvik, 1994, p.135) (النيال، ١٩٩١، ص١٣١).

• **الاحتراق النفسي الوظيفي Burout** : ويرتبط الاحتراق النفسي بالعمل على نحو اساسي وذلك لان كثيراً من الاعمال في الوقت الحاضر تتطوي على ضغوط شديدة ومرتفعة ويعرف الاحتراق النفسي بانه حالة من الانهاك الجسمي والانفعالي والعقلي تحدث بسبب تورط طويل المدى في المواقف المشحونة انفعالياً والضاغطة بشدة والتي تترافق مع التوقعات الشخصية المرتفعة في الاداء والانجاز (Leatz&stolar,1993,p.452).

وقد وصفها فرويد (Freud) الذي كان من اول المتحدثين عن ظاهرة الاحتراق النفسي بانها مشكلة مهنية للعديد من العاملين في مجال الخدمات الاجتماعية والنفسية وانها تنتشر على نحو اكثر عند المهنيين الذين تقتضي طبيعة عملهم الاحتكاك المباشر مع عملائهم الذين بحاجة الى مساعدتهم على الدوام (beehr, 1995, p.80) وان نسبة (٦١ %) من الممرضات تعاني من ثلاثة او اكثر من اعراض الاحتراق النفسي وهو ما توصلت اليه دراسة . (Manitoba Nurses, 2004) واتفقت العديد من

الدراسات في ان مهنة التمريض من اكثر المهن التي يتعرض العاملون فيها للاحتراق النفسي الوظيفي وذلك لانهم معرضون على نحو دائم لضغوطات نفسية متعددة ومن مصادر مختلفة (power, 2001, p.204) (Marjorie, 2004, p.103) .

• الاعراض المعرفية للضغوط النفسية Cognitive Distress

Symptoms : وتشمل الاستجابات المعرفية للضغط عمليات التقويم ، مثل المعتقدات المحدودة عن الاذى او التهديد للحدث ومسبباته او القدرة على السيطرة عليه ، وتشمل ايضاً استجابات الضغط غير المنتظمة مثل انخفاض القدرة على التركيز ، وشرود الذهن ، والافكار غير الابداعية او غير المنتجة . (Taylor, 1993, p.225) وقد اهتم الكثير من الباحثين بدراسة الضغوط النفسية ومدى تأثيرها في الوظائف المعرفية ومن هذه الاعراض :

• **صعوبة التركيز والانتباه** : يرى كوهين (Cohen) ان الانتباه يكون مشتتاً خلال فترة الضغوط لان على الفرد ان يبحث باستمرار عن المثيرات المهددة في البيئة ، وبسبب ذلك يقل الانتباه ، ويحدث الاجهاد ، وتقلص كمية الانتباه لمهام اخرى . (رمضان ، ١٩٩١ ، ص ٤) . كما لوحظ ان هناك علاقة ايجابية بين الضغط النفسي وضعف التركيز ، وهذا ما اكدته دراسة (Duffy & McGoldrick, 1990) ، والتعرض للضغط النفسي يعقبه بطئ في مستويات التعلم والتذكر . (الرشيدى ، ١٩٩٩ ، ص ٣٥) .

• **اضطراب في التفكير** : إن الاداء الفكري للفرد الذي يعاني الضغوط النفسية يقوم على تشويش وسوء تفسير للمواقف ونماذج غير منتجة للتفكير وتوقع دائم بحدوث المكروه . حيث انه دائم التفكير بينه وبين نفسه بان الامور في منتهى السوء ، او يصبح لديه ما يسمى بالتفكير الاجتراري للاحداث المؤسفة (بركات ، ٢٠٠٤ ، ص ٩٩)

- انخفاض القدرة على حل المشكلات : لوحظ إن القدرة العامة على حل المشكلات ترتبط سلباً بالضغوط النفسية ، وهو ما توصلت اليه دراسة (العدل ، ١٩٩٥) (العدل ، ١٩٩٥ ، ص ١٥) .
- التصلب وعدم المرونة في التفكير : وتتمثل في تصلب الرأي وعدم المرونة العقلية وكذلك التحيز في الاحكام ، اضافة الى الاحكام الخاطئة التي يطلقها الفرد على نفسه وعلى العالم وعلى المستقبل نتيجة معاناته للضغوط النفسية كلها تؤثر سلباً في قدرته على التفكير الجيد (همفريز ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٥) .
- التردد وصعوبة اتخاذ القرار : من الصفات المميزة للأفراد الذين يعانون الضغوط النفسية صعوبة اتخاذ القرارات والتردد في الاختيار بين البدائل وان للتردد مظهرين الاول في المجال المعرفي من حيث توقع اتخاذ القرار الخاطئ والثاني يتعلق بالميل للاحجام والاتكالية حيث يفتقر الفرد الذي يعاني الضغوط النفسية الى الدافعية ليدقق في العمليات العقلية المطلوبة للوصول الى نتيجة وتصبح فكرة اتخاذ القرار تمثل عبئاً لان ذلك يلزمه بالعمل (بركات ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠١-١٠٢) .
- الاعراض السلوكية للضغوط النفسي Behavioral Distress Symptoms : تمثل الاضطرابات السلوكية نمطاً اخر من الاستجابات التي يلجأ اليها الافراد الذين يعانون وطأة ضغوط العمل النفسية وتظهر في افعال الافراد وتصرفاتهم ونظراتهم وكلامهم تجاه المواقف الضاغطة وهي تدل على ردود الفعل الفسيولوجية والانفعالية والمعرفية ومن هذه الاضطرابات ما يأتي :
 - اضطرابات الاكل : تحدث تغيرات في شهية الفرد المعرض للضغوط النفسية فقد يأكل بشراهة وقد يفقد شهيته تماماً للاكل وان الشخص الشره يحاول ان ينقل التوتر من الاحداث الضاغطة الى الاكل كما يمكن ان

تكون الزيادة او النقصان في الوزن مؤشرات على ان الفرد تحت وطأة الضغوط الشديدة (الخزامي ، ١٩٩٨ ، ص ٥١)

- **اسلوب الانسحاب النفسي :** وفي هذه الحالة يكون التعامل مع المواقف الضاغطة من خلال الانفصال الذهني او الخيال وانماط داخلية اخرى من الهرب النفسي ويلاحظ ان هذه الاساليب قد تكون صحيحة وتعطي نتائج ايجابية وقد تكون سلبية تزيد عامل الضغط النفسي بسبب عدم ملائمتها للموقف (مرجان ، ١٩٨٥ ، ص ١٣)

٢- آليات الدفاع والتعامل مع الضغوط Mechanism of defence :

ان الدفاعات الاولية تساعد الفرد وتحميه من الخوف الشديد من خلال ابعاد اثر التهديد عنه كما تساعد على التخلص من اثر الواقع غير السار حتى يتمكن الفرد من امتلاك المصادر الضرورية لمعالجة المعلومات فهي اساليب عقلية لا شعورية تقوم بتشويه الخبرات وتزييف الافكار والصراعات التي تمثل تهديداً له (الضريبي ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٤) .

اذن ان آليات الدفاع هذه هي آليات غير واعية والهدف منها خفض القلق الذي يعانيه الفرد في محاولاته لحل الصراعات الداخلية وحمايته من حقيقة التهديد بينما التعامل مع الضغط او إدارته يتطلب اساليب ومهارات واعية في جزء كبير منها ، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات وهو ما يميزها عن آليات الدفاع التي نذكر منها :

- **الكبت (Repression) :** وهو حيلة لا شعورية يلجأ اليها الفرد للتخلص من الذكريات والتجارب والمخاوف المؤلمة التي تسبب له الضيق ، وباستخدام هذه الالية (الميكانيزم) فان الانسان يحرر نفسه ولو مؤقتاً من الضغوط المتسلطة التي تشكل عبئاً عليه ، فيهرب من الموقف الضاغط بكبته ومحاولة تقليصه على الاقل ، لكي يحصل على توازنه النفسي .

- التعويض (Compensation) : وهو المبالغة في اظهار جانب القوة من اجل اخفاء جانب الضعف وهذا يقلل الضغط النفسي .
- التبرير (Rationalization) : ويقصد به تلك العملية التي يستطيع بواسطتها الفرد ان يجد اسباباً منطقية لسلوكه بغرض إخفاء الحقيقة عن الذات والمحافظة على احترامه لنفسه وتجنبه الشعور بالاثم .
- النكوص (Regression) : ويستخدم الفرد هنا طرائق واساليب طفولية في تعامله مع الضغوط ويكون ذلك من خلال العودة الى استخدام اسلوب قديم كان قد اعتاده في الصغر للهروب مما هو عليه الان .
- التحويل (Change) : وهو نقل موضوع العاطفة او التخيلات من موضوعها الاول الى موضوع آخر ويلجأ الفرد الى التحويل امام ضغط داخلي ومقاومة خاصة من موضوع الضغط فهو يندفع نحو اطلاق التوتر ولكن مصدر التوتر يكون خطراً او مقاوماً او لا يرغب في ازعاجه وهنا يتحول الى مصدر اخر يكون اقل خطراً او يكون اقل قيمة عنده ويجعله موضوعاً لاطلاق توتره فالتحويل هو السلوك الذي يكون متجهاً على نحو مضاد نحو الاحداث غير المقبولة (العارضة ، ١٩٩٨ ، ص ٢٠)
- الإسقاط (Projection) : ومن خلاله يعزو الفرد افكاره غير المقبولة الى افراد اخرين ويؤدي ذلك الى سوء ادراك الآخرين ومعرفة سلوكهم لذلك فانه يجري احياناً التعامل مع الضغوط النفسية غير المقبولة من خلال إسقاطها على الآخرين فالشخص الذي يشعر بالغضب يدرك العالم بانه مكان يتميز بالعنف والعداء .
- الخيال (Imagination) : إن الخيال يخفف عن الانسان كثيراً مما يقع عليه من ضغط نفسي الا انه يمكن ان يصبح حالة مرضية إذا ما استمر الفرد في استخدامه ويتحول الواقع الى احلام يقظة .

وقد اشار افرلي الى مدى فاعلية اساليب التعامل مع الضغوط في تحقيق التوافق حيث يرى ان هناك اساليب في التعامل تبعث على التوافق واساليب اخرى تبعث على سوء التوافق وان الاساليب التي تؤدي الى تحقيق التوافق هي الاساليب التي تخفض الضغط وتعزز صحة الفرد على مدى بعيد مثل الاسترخاء والتمارين الجسدية اما الاساليب التي تؤدي الى سوء التوافق فهي الاساليب التي تخفض الضغط عاجلاً وتؤدي الى تآكل الصحة آجلاً مثل استخدام العقاقير والانسحاب من التفاعل الاجتماعي وغيرها من الاساليب غير الفعالة. (المزنوق، ١٩٩٩، ص ٨٥)

ثانياً :

النظريات النفسية المفسرة لضغوط العمل (الضغوط المهنية) :-

تأثرت دراسة الضغوط بالمفاهيم السائدة في العلوم السلوكية حيث لم يعد مفهوم الضغوط يشير الى مثير واستجابة فقط بل التفاعل بينهما ونظراً لان البحث الحالي يعتمد في تناوله لموضوع الضغوط النفسية المهنية وفقاً للمدخل المعرفي والذي يركز على العلاقة بين ادراك الفرد لاحدى المهام وادراكه لقدرته على إكمال هذه المهام لذلك سوف استعرض :

اولاً : النماذج النظرية النفسية المفسرة لضغوط العمل (المهنية) :

١- نموذج ميتشجان :

ظهر هذا النموذج نتيجة للدراسات العديدة التي اجريت في مركز البحوث الاجتماعية (social research center) التابع لجامعة ميتشجان في الولايات المتحدة الامريكية ، لذلك يشار اليه بنموذج ميتشجان ، ويضم نموذجين وهما :

١. النموذج الاجتماعي البيئي : كاتز وكان (Katz and kahn, 1978)

وهو يمثل محاولة مبكرة لفهم ظاهرة ضغوط العمل من خلال التركيز على تأثير البيئة التي تمثل مصدر الضغوط وعلى ادراك الفرد لهذه البيئة ، حيث يؤثر هذا الادراك في استجاباته ، ومن ثم في صحته . ويشير كل من (كاتز

وكان (الى ان هناك عدة عوامل تؤثر في درجة تعرض الفرد للضغوط واستجابته لها ، وان اول هذه العوامل هي العوامل البيئية والتي تتضمن نوعين : النوع الاول هو البيئة الموضوعية وما تحويه من عوامل متعلقة ببيئة العمل المادية ، مثل وسائل الصحة والسلامة في العمل والنوع الثاني : هو البيئة النفسية وتتضمن العوامل التي تشير الى درجة تعرض سلامة الفرد للاضطرابات النفسية ، مثل القلق والشعور بالاكتئاب وعدم الاستقرار ، ومثل هذه الشخصية تقود في نهاية الامر الى تذبذب في الكفاية الانتاجية للفرد ، وان هذا التأثير لهذه العوامل البيئية في درجة الضغوط لدى الافراد يتوقف على مدى ادراكهم لها وهذا يتأثر بالفروق الفردية بينهم، والتي مصدرها طبيعة الاستجابات النفسية والسلوكية والعاطفية الموجودة لديهم ، والتي تؤثر في الاسلوب الذي يستجيب به هؤلاء لهذه المؤثرات البيئية وكذلك الجوانب الصحية والمرضية المرتبطة بالناحية العقلية والجسدية لهم اضافة الى طبيعة الخصائص الثابتة لدى الفرد والمتمثلة في الخصائص الوراثية والسكنية والشخصية والعلاقات التي يتميز بها الافراد في محيطهم البيئي حيث من الممكن ان تغير هذه العوامل استجابات الافراد نحو المثيرات التي يتعرضون لها داخل بيئة العمل (Beehr, 1995, p.31) .

٢. نموذج المواءمة بين الفرد والبيئة ل (فرنش وروجرز وكوب Frensh,

(Rogers and Cobb

وهو النموذج الثاني لضغوط العمل التابع لنموذج ميتشجان ، ويقدم هذا النموذج توضيحاً موضوعياً وذاتياً لخصائص الفرد وبيئته ، حيث يشير الى وجود نوعين من عدم المواءمة بين الفرد والبيئة المهنية التي يتوقع ان تقود الى التأثير السلبي في صحة العاملين ورضاهم .

فالنوع الاول : هو عدم المواءمة او التوافق بين حاجات العاملين واهدافهم ودوافعهم مع المزايا التي تحققها مؤسسة العمل او المهنة (كالشعور بالانجاز او تحمل المسؤولية ..) والنوع الثاني : يتمثل في عدم التطابق بين مهارات الفرد / العامل وقدراته ومتطلباته ، وشروط العمل او المهنة التي يعمل بها .
(Beehr, 1995, p.32)

ويلاحظ ان كلا النوعين يؤكد ان اختلال التوافق والمواءمة بين حاجات الفرد وقدراته يؤدي الى الضغوط النفسية المهنية لدى الافراد العاملين .

٢- نموذج (ماكجراث McGrath)

ويؤكد هذا النموذج تقويم الموقف في عملية الادراك مقارنة بالنموذج الاجتماعي والبيئي لدراسة ضغوط العمل ، وهذا التقويم من قبل الفرد للموقف قد يقوده الى القيام باستجابة محددة تجاه هذا الموقف ، وهذه الاستجابة هي سلوكية تطوعية ، بدلاً من كونها تمثل اتجاهاً او مجموعة من الاستجابات العضوية والسلوكية والنفسية ، ومع وجود تماثل بين هذا النموذج والنموذج الاجتماعي البيئي في تفسيرهما لموضوع ضغوط العمل ، الا انهما يختلفان في نوعية النتائج التي يركزان عليها ، فبينما نجد ان النموذج الاجتماعي البيئي يركز بدرجة اكبر على انواع التوترات التي يتعرض لها الفرد / العامل نتيجة لضغوط العمل ، فأن نموذج الضغوط المهنية الذي يطلق عليه ايضاً نموذج اتخاذ القرار ، يتجاهل هذه التوترات ليركز على شرح السلوك الاجتماعي الذي يقوم به الفرد في مقر عمله وبخاصة في ادائه لمهنته . (Beehr, 1995, p.31)

٣- نموذج عدم التأكد لبير وباجات (Beehr and Bhagat 1985)

تبعاً لهذا النموذج فأن الضغوط لدى الافراد تنشأ نتيجة اهداف يودون تحقيقها ، ومن ثم فأن اي شئ يعوق تحقيق هذه الاهداف قد يعد سبباً من اسباب حدوث الضغوط لديهم في العمل ، ويلاحظ ان هذا النموذج يتفق في كثير من طروحه مع

نموذج الضغوط المهنية الذي سبقت الإشارة اليه والذي يفسر أن الافراد يتعرضون لضغوط محتملة بناءً على ادراكهم للمواقف المسببة للضغوط في العمل حيث يؤدي بهم ذلك الى تقويم الموقف ومن ثم القيام بالفعل او التصرف الملائم ، بينما يختلف عنه في كونه يؤكد ان الافراد يميلون الى المبادرة في افعالهم ، استجابة للمواقف الضاغطة ، بدلاً من ان تكون استجاباتهم ردود افعال فقط ، وبالمقابل فإن حالة عدم التأكد التي يخبرها الفرد في المواقف المختلفة قد تحد من قدرته على اتخاذ القرارات الملائمة فيما يتعلق بالفعل الذي ينبغي اتخاذه.(الهيجان، ١٩٩٨، ص٥٩)

٤- نموذج لبير ونيومان (Beehr and Newman)

ظهر هذا النموذج نتيجة للعديد من الدراسات المتعلقة بضغوط العمل ، وهو يمثل نقطة البداية لتطوير العديد من النماذج والنظريات التي من الممكن ان تكون مفيدة للدراسات التجريبية في هذا المجال ، حيث يفترض هذا النموذج ان الضغوط التي يتعرض لها الافراد في بيئة العمل إنما تأتي من مصدرين رئيسيين هما الفرد ومؤسسة العمل ، وان التفاعل بين هذين المصدرين في زمن محدد قد يؤدي الى ان تترك هذه الضغوط اثارها على كل من الفرد والمؤسسة ، وهذا قد يدفع كلا منهما الى تبني الاستجابة الملائمة لهذه الضغوط .

وقد عد هذا النموذج من وجهة نظر كل من (بير ونيومان) نموذجاً شاملاً لفهم ضغوط العمل ، واكد ضرورة دراسة جميع العوامل الواردة فيه وذلك من اجل فهم وتفسير الضغوط النفسية المهنية . (Beehr, 1995, p.12)

٥- نموذج جيسون وزملائه Gibson & et al

ويوضح هذا النموذج العلاقة بين المؤثرات في الضغوط الوظيفية المختلفة ، وآثار ذلك في العمل ، وهو ما يطلقون عليه بالنموذج المترابط لضغوط العمل ويؤكد هذا

النموذج دور الفروق الفردية وطريقة ادراك الفرد لمصادر ضغوط العمل في تحديد الاستجابة لها . (العديلي ، ١٩٩٣ ، ص ٢٥٣)

٦- نموذج NIOSH لضغوط العمل (Niosh Model of job stress)

بناءً على التجارب والبحث فان (NIOSH) يؤيد النظرة التي مفادها ان شروط العمل تؤدي الدور الرئيس في احداث ضغوط العمل ، ولكنه لا يهمل دور العوامل الشخصية ، لذلك فان التعرض لاوزاع ومواقف تثير ضغوطاً لدى العاملين قد يكون لها تأثير مباشر في صحته .

فان الفرد والعوامل الموقفية (الظرفية) الاخرى يمكن ان تتدخل لتقوية هذا التأثير او اضعافه . (NIOSH, 1998, P.115)

٧- نموذج والتس واخرون (Wilts & et al)

ويركز هذا النموذج في تفسيره لضغوط العمل على ادراك العاملين للاحداث الضاغطة التي يتعرضون لها في العمل وكيفية تفسيرهم لهذه الاحداث وكلامهم الداخلي عنها والذي يعد بمنزلة تغذية راجعة حول هذه الاحداث وتفسيراتها ويرى والتس وزملاءه ان اي حدث يقع ويدرك في اي زمان وفي اي مكان يتطلب استجابة وتفسيراً ويكون التفسير هنا كمصفاة (filter) لهذا الحدث وكيفية مواجهته وكيف يحدد الفرد احساسه بالسيطرة لان بعض الاحداث يمكن السيطرة عليها واخرى لايمكن السيطرة عليها وهذا يعني ان تفسير الحدث يكون وفقاً لوعي الفرد ومستوى ادراكه للحدث وما يعطيه من تفسير معقول ومتوافق بالوقت نفسه مع حديثه الداخلي (self-talk) الذي يعد تغذية راجعة لبلورة قناعاته وادراكه وتفسيره للاحداث لينجم من ذلك كله استجابة الضغط النفسي والتي يمكن ان تكون مادية او عاطفية او سلبية او ايجابية وفي كلتا الحالتين يعاني الفرد الضغوط النفسية المهنية . (الوائلي ، ١٩٩٨ ، ص ٢٥)

مما تقدم يلاحظ ان اصحاب هذه النماذج يولون اهمية كبيرة للعمليات النفسية الوسيطة التي ترى ان الضغط هو محصلة للتفاعل بين الفرد وبيئته ويركزون على الدور الايجابي للفرد في حدوث استجابة الضغط لديه وتتفق الباحثة مع هذه النماذج في تأكيد التقويم المعرفي للاحداث الضاغطة ومدى القدرة على التكيف والمواجهة من حيث علاقة الفرد ببيئته وإدراكه لها والدور الهام الذي تؤديه العمليات المعرفية الوسيطة كما يتناسق مع وجهة النظر الفسيولوجية التي ترى ان ادارة الضغط لابد ان تركز على العقل والجسد وتفاعلهما .

ثانياً : نماذج مصادر ضغوط العمل (المهنة) : sources of stress models

ان حالة الضغوط النفسية قد لا يسببها على نحو ضروري مصدر واحد وإنما قد يشترك في نسجها مصادر عديدة بعضها بيئي وبعضها شخصي (فردي) وبعضها الاخر يتولد نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة وقد اختلف المهتمون في حقل ضغوط العمل في تحديد مصادر ضغوط العمل من حيث تقسيمها وتصنيفها وذلك لاختلاف المداخل النظرية في دراسة الضغوط ومن هذه النماذج :

١- نموذج كوبر وكارتر (cooper & Cartwright) لتصنيف مصادر ضغوط العمل (ضغوط المهنة) :

المحور الاساس لهذا النموذج هو ان عدداً من العوامل التي تسمى (العوامل الوسيطة) هي التي تحكم العلاقة بين مصادر الضغوط والاعراض والامراض الناجمة منها .

٢- نموذج كان (Kahn) :

ويصنف هذا النموذج مصادر الضغوط في ثمان فئات وذلك كما يأتي :

١. الحرمان من العمل : ويعني فقدان العمل فعلاً او نقص الامن الوظيفي فالحرمان من العمل او التهديد به يمثل مصدراً هاماً للضغوط .

٢. **المهنة** : لكل مهنة خصائصها لذلك تختلف مصادر الضغوط من مهنة الى اخرى .

٣. **خصائص العمل** : تشمل درجة الخطورة والتعقيد والتكرار والاستقلالية والمسؤولية المرتبطة بممارسة مهنة معينة .

٤. **خصائص الدور** : وتشمل صراع الدور وغموضه وزيادة عبء العمل والتعرض المتكرر للمواقف المشحونة بالانفعال وتعكس خصائص الدور طبيعة الاسلوب الاداري المتبع وطبيعة اتخاذ القرارات .

٥. **العلاقات الشخصية** : المنظمات هي مشاريع انسانية تتكون وتتشكل وتدمج وفقاً لسلوك اعضائها لذلك فان معظم المسببات التنظيمية للضغوط هي في الواقع ناتجة من افعال الافراد ، فالعلاقات المتوترة مع الرؤساء والزملاء تمثل مصدراً للضغوط النفسية المهنية.

٦. **عدم توافر الموارد والتقنيات** : ان معظم المشكلات الناجمة من زيادة عبء العمل سواء من الناحية الكمية ام النوعية ، وهي في الواقع ناجمة من عدم توافر الامكانيات سواء البشرية ام التقنية .

٧. **جدول العمل** : توقيت العمل وتغير المناوبات من المسببات الهامة للضغوط ، ويسبب العمل الليلي مشكلات صحية واضطرابات في النوم ، واضطراباً في الحياة الاسرية .

٨. **مناخ المنظمة** : يشمل الاجر وفرص الترقية ، التطور الوظيفي ، المنافسة ، وتشجيع السلوك . (الاحمدى ، ٢٠٠٢ ، ص٣٨)

٣- **نموذج مارشال (Marshal)** : ومن خلال استعراض النماذج السابقة بشأن تصنيف مصادر الضغوط النفسية المهنية نستنتج ان مصادر الضغوط موجودة في البيئة وموجودة ايضاً في حاجات الفرد النفسية والفسولوجية والاجتماعية .

(عثمان ، ٢٠٠١ ، ص١٠٢)

الفصل الثالث الدراسات السابقة

اولاً : الدراسات العربية

ثانياً : الدراسات الاجنبية

اولاً : الدراسات العربية

١. دراسة بحيص ومعتوق ١٩٩١ :

عنوان الدراسة :

مشكلات وهموم مهنة التمريض (اعضاء على واقع مهنة التمريض بالصفة

والقطاع في فلسطين) .

اهداف الدراسة :

التعرف الى المشكلات الرئيسية التي تواجه العاملين في مهنة التمريض .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (١٢٠) ممرضاً وممرضة في ثلاثة مراكز صحية في مدينة القدس .

ادوات الدراسة :

١. استبانة تتضمن مصادر الضغوط لدى الممرضات .

٢. المقابلة الشخصية .

نتائج الدراسة :

اظهرت النتائج ان :

١. الممرضات والممرضين يعانون من تأثيرات النظرة السلبية اليهم ولطبيعة

مهنتهم من جانب الاسرة والمجتمع .

٢. ٩٠% منهم غير راضين عن رواتبهم الشهرية .

٣. زيادة العبئ التمريضي .

٤. قلة عدد الممرضين والممرضات مما يزيد عليهم العبئ .(بحيص ومعتوق، ١٩٩١،

ص٣٢)

٢. دراسة فرج ١٩٩٨ :

عنوان الدراسة :

مصادر الضغوط النفسية التي تواجه الممرضين العاملين في الاقسام التي تقدم

رعاية تمريضية حرجة والممرضين في الاقسام غير الحرجة .

اهداف الدراسة :

تحديد مصادر الضغوط النفسية لدى الممرضين واثـر بعض المتغيرات : العمر ، الجنس ، القسم ، الحالة الاجتماعية ، الحالة الاقتصادية في التعرض لمصادر الضغوط في العمل .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٩٠) ممرضاً وممرضة بواقع (٤٥) ممرضاً وممرضة يعملون في اقسام الرعاية الحرجة و (٤٥) ممرضاً وممرضة يعملون في اقسام الرعاية غير الحرجة .

ادوات الدراسة :

مقياس الضغوط النفسية (انتونيلي) .

نتائج الدراسة :

اوضحت النتائج ان :

١. مصادر الضغوط الرئيسة تضمنت قلة العاملين في الهيئة التمريضية .

٢. قلة التعاون بين اعضاء فريق العمل الطبي .

٣. قلة الاجهزة .

٤. سوء فهم دور التمريض من قبل المسؤولين .

٥. الحماية غير كافية من الامراض المعدية . (فرج ، ١٩٩٨ ، ص ٥٢)

٣. دراسة الوائلي ١٩٩٨ :

عنوان الدراسة :

مستويات ضغط العمل عند الممرضين في مستشفيات وزارة الصحة والمستشفيات الخاصة .

اهداف الدراسة :

تحديد مستويات ضغط العمل وعلاقتها بكل من متغيرات بيئة العمل التمريضي في الاردن .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٢٣٤) ممرضة وممرض يعملون جميعهم في مستشفيات وزارة الصحة الاردنية ، و (٢٤٠) ممرضة وممرض يعملون في المستشفيات الخاصة .

ادوات الدراسة :

مقياس الضغط النفسي (Kinzels) بعد ان جرى تقنيه بما يتلائم وبيئة العمل التمريضي في الاردن .

نتائج الدراسة :

١. يتفق افراد العينتين بشعورهم بمستوى متوسط من ضغط العمل .
 ٢. هناك فروق ذات دلالة احصائية بين بيئة عمل العينتين ناتجة من مصادر ضغط التعامل مع الالات والمعدات الطبية والتعامل مع زملائهم الممرضين.
 ٣. يعاني افراد العينتين من ضغط التعامل مع زوار المرضى بالمرتبة الاولى من حيث الترتيب مقارنة بمصادر ضغط بيئة العمل الاخرى .
- (الوائلي ، ١٩٩٨ ، ص٢٥)

٤. دراسة البدوي ٢٠٠٠ :

عنوان الدراسة :

درجة الاحتراق النفسي ومصادره عند الممرضين العاملين في مستشفيات محافظة عمان واثر بعض المتغيرات في ذلك .

اهداف الدراسة :

١. تحديد درجة الاحتراق النفسي ومصادره عند الممرضين .
٢. اثر بعض المتغيرات الشخصية في تحديد درجة الاحتراق .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٥٦٦) ممرضة وممرض من العاملين في مستشفيات عمان.

ادوات الدراسة :

١. مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي .
٢. مقياس مصادر الاحتراق النفسي ل (البدوي) .

نتائج الدراسة :

١. الممرضات والممرضين يعانون من تكرار حدوث الشعور بالاجهاد الانفعالي بدرجة عالية وشدة حدوثه بدرجة متوسطة ، ويعانون من تكرار وشدة الشعور بتلبد المشاعر بدرجة متوسطة ، وتكرار وشدة نقص الشعور بالانجاز بدرجة عالية .
٢. ان اهم مصادر الاحتراق النفسي تمثلت بعدم اتاحة الفرصة للالتحاق بدورات تدريبية ، وعدم توفر امكنة للراحة والترفيه ، والقاء اللوم من قبل المسؤولين على الممرضات والممرضين عند حدوث اخطاء طبية ، اضافة الى قلة الاجور . (البدوي ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٢)

٥. دراسة حريم ٢٠٠٣ :

عنوان الدراسة :

ضغوط العمل لدى الكادر التمريضي في المستشفيات الخاصة في الاردن .

اهداف الدراسة :

١. التعرف على مدى استمرارية الضغوط الوظيفية لدى اعضاء التمريض .
٢. تحديد المسببات والمصادر التي تؤدي الى ضغوط وظيفية مستمرة .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٥٥٠) ممرضة وممرض من المستشفيات الخاصة في عمان .

ادوات الدراسة :

استبانة تقيس المسببات لضغوط العمل .

نتائج الدراسة :

١. هناك ضغوط وظيفية مستمرة لدى العاملين في التمريض ناجمة من مختلف جوانب وعناصر العمل الذي يؤديه .
٢. هناك فروق في مدى استمرارية الضغوط الوظيفية تُعزى الى بعض العوامل الديموغرافية (المستوى الوظيفي ، الحالة الاجتماعية ، المؤهل العلمي). (حريم ، ٢٠٠٣ ، ص٤٧)
٦. دراسة سعادة وآخرون ٢٠٠٣ :

عنوان الدراسة :

ضغوط العمل التي تتعرض لها الممرضات والممرضون خلال انتقاضه الاقصى في مستشفيات محافظة نابلس الفلسطينية .

اهداف الدراسة :

١. تحديد مستوى ضغوط العمل التي واجهت الممرضات والممرضين خلال انتقاضه الاقصى .
٢. تحديد دور بعض المتغيرات الشخصية في ذلك .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (١٤٤) ممرضة وممرض من مستشفيات مدينة نابلس .

ادوات الدراسة :

استبانة خاصة بضغوط العمل التي يعانون منها العاملون في التمريض خلال فترة الانتقاضة .

نتائج الدراسة :

اظهرت النتائج ان :

١. الممرضات والممرضين يعانون مستوى مرتفع من الضغوط النفسية المرتبطة بمصادر ضغوط العمل المتعلقة بالمرافقين للجرحى ، خطورة الاصابات ، التعامل مع الادارة والضغوط العائلية .
٢. اشارة الدراسة الى ان مهنة التمريض من اكثر المهن تعرضاً لضغوط العمل .
(سعادة وآخرون ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٦)
٧. دراسة شريف ٢٠٠٣ :

عنوان الدراسة :

اساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (A ، B) لدى اطباء الجراحة (القلبية والعصبية والعامية) .

اهداف الدراسة :

١. التعرف على درجة الضغط النفسي .
٢. التعرف على اساليب المواجهة التي يستخدمها افراد العينة .
٣. معرفة الفروق بين درجة الضغط النفسي والعمر المهني .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (١٥٢) طبيبة وطبيب من العاملين في مستشفيات محافظة دمشق .

ادوات الدراسة :

١. قائمة اعراض الضغوط (Leatz) .

٢. استبانة اساليب مواجهة الضغوط النفسية .

٣. استبانة نمطي الشخصية (A , B) .

نتائج الدراسة :

اظهرت النتائج :

١. وجود علاقة دالة احصائياً في متوسط درجة الضغط النفسي ونمط الشخصية

. A

٢. اغلب افراد العينة من الاطباء لديهم درجة متوسطة من الضغط النفسي

ويعزى ذلك الى ان الاطباء يستخدمون اساليب فعالة في مواجهة الضغط

النفسي مثل اسلوب حل المشكلات والمواجهة الفعالة .

(شريف ، ٢٠٠٣ ، ص١٣)

٨. دراسة سلمان ٢٠٠٤ :

عنوان الدراسة :

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى العاملين في مهنة التمريض .

اهداف الدراسة :

١. تحديد العوامل المؤدية الى عدم الرضا الوظيفي لدى الممرضات والممرضين

.

٢. معرفة نسبة الراغبين بترك العمل في مهنة التمريض .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٢٥٠) ممرضة وممرضاً جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية

ممن يعملون في (٤) مستشفيات في الاردن

ادوات الدراسة :

١. مقياس خصائص العمل .

٢. مقياس الرضا الوظيفي .

نتائج الدراسة :

اوضحت النتائج ان :

١. الممرضين غير راغبين عن عملهم .

٢. مصادر الضغوط النفسية الرئيسة المؤثرة في عدم الرضا الوظيفي تتضمن عدم توفر اوضاع ملائمة في العمل (كالمواصلات ، عدم كفاية الراتب ، قلة الدعم من قبل الاداريين ، قلة فرص التطور المهني) .

٣. ان نسبة الراغبين في ترك العمل في مهنة التمريض (١٨,٥ %) من قبل افراد العينة . (سلمان ، ٢٠٠٤ ، ص٩٧)

ثانياً : الدراسات الاجنبية

١. دراسة Mark, 1992 :

عنوان الدراسة :

دور الدعم الاجتماعي في خفض الضغوط لدى الممرضات .

اهداف الدراسة :

معرفة اثر الدعم الاجتماعي في خفض درجة الضغوط لدى الممرضات بناءً على

تقرير افراد العينة .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (١٢٠) ممرضة من مستشفيات كندا .

ادوات الدراسة :

١. مقياس الدعم الاجتماعي .
٢. مقياس الضغط النفسي .

نتائج الدراسة :

اوضحت الدراسة اهمية اسلوب الدعم الاجتماعي والمساندة من قبل الالهل وزملاء العمل والادارة في خفض الضغوط لدى افراد العينة واكتساب مهارات المواجهة الايجابية للضغوط مستقبلاً . (Mark, 1992, p.104)

٢. دراسة Gerad, 2000 :

عنوان الدراسة :

علاقة بيئة العمل بالضغط والمواجهة لدى ممرضات قسم الاورام .

اهداف الدراسة :

دراسة ضغوط الممرضات وعلاقتها بالقدرة على المواجهة .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٥٩) ممرضة يعملن في مركز لمعالجة الاورام .

ادوات الدراسة :

١. مقياس مصادر الضغوط .
٢. مقياس المواجهة .

نتائج الدراسة :

اظهرت النتائج ان :

الدعم المعنوي من زملاء العمل ، اساليب المواجهة الاقدامية كأعادة التقويم الايجابي ، توازن حياة الممرضة ، وتطوير معدل النمو والادراك المتطور للضغوط كانت ذات صلة بضغوط العمل وذات صلة بخفضها . (Gerad,2000,p.21-22)

٣. دراسة Hoffman, 2001 :

عنوان الدراسة :

مستوى الضغوط والرضا الوظيفي لدى العاملين في مهنة التمريض في بعض المستشفيات الامريكية .

اهداف الدراسة :

تقصي الفروق بين مستويات الضغوط والرضا الوظيفي في ضوء طول فترة العمل التي يقضونها يومياً في المستشفيات .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٢٠٨) ممرضة وممرض .

ادوات الدراسة :

١. استبانة ضغط العمل .
٢. استبانة الرضا الوظيفي .

نتائج الدراسة :

وجود علاقة ايجابية بين طول فترة العمل اليومية والضغط النفسي حيث ان الممرضات والممرضين الذين يعملون مدة (١٢) ساعة يومياً لديهم مستويات اعلى من الضغوط وبدلالة احصائية بالمقارنة مع زملائهم الذين يعملون مدة (٨) ساعات فقط . (Hoffman, 2001, p.23)

٤. دراسة Sabine & et.al, 2001 :

عنوان الدراسة :

القيادة والضغوط التنظيمية والاعياء الانفعالي لدى العاملين في مهنة التمريض .

اهداف الدراسة :

التعرف على اثر كل من ضغوط العمل واسلوب القيادة المتبع من قبل المشرفين على مستوى الاعياء الانفعالي لدى طاقم التمريض .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٦٢٥) ممرضة وممرض من مستشفيات جامعة بلجيكا .

ادوات الدراسة :

١. مقياس ضغط العمل .

٢. مقياس القيادة .

نتائج الدراسة :

١. ان الضغوط التنظيمية والاجتماعية وغموض الدور في العمل ترتبط

بمستويات عالية من الاعياء الانفعالي .

٢. هناك ارتباط سلبي بين نمط القيادة والاعياء الانفعالي .

(Sabine & et.al, 2001, p.32-33)

٥. دراسة Adali & priami, 2002 :

عنوان الدراسة :

الاحتراق النفسي لدى طاقم التمريض في وحدات العناية المركزة واقسام الداخلية

واقسام الاسعاف في مستشفيات اليونان .

اهداف الدراسة :

١. مقارنة مستويات الاحتراق النفسي بين العاملين في مهنة التمريض وفي

التخصصات التمريضية المختلفة .

٢. الكشف عن العوامل البيئية التي تساهم في تطور الاحتراق النفسي لديهم .

ادوات الدراسة :

١. مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي .

٢. مقياس بيئة العمل .

٣. استفتاء تضمن معلومات شخصية ومهنية .

٤. سؤال استطلاعي مفتوح عن استراتيجيات التكيف الخاصة بهم للتعامل مع الضغوط النفسية في العمل .

نتائج الدراسة :

اوضحت النتائج ان :

الممرضات والممرضين في اقسام الاسعاف لديهم مستوى اعلى من الاجهاد الانفعالي مقارنة بالممرضين في كل من العناية المركزة واقسام الداخلية ويرجع ذلك الى طبيعة العمل في قسم الاسعاف الذي يتضمن عوامل بيئية (من اعباء عمل زائدة وتوجيه واشراف) وهذه تساهم في تطور الاحتراق النفسي لديهم .

(Adali & priami, 2002, p.17-18)

٦. دراسة Kaliszer,2002 :

عنوان الدراسة :

جوانب من برامج تعليم الممرضات في مواجهة الضغوط النفسية المهنية لدى طلبة مدارس التمريض .

اهداف الدراسة :

التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات التمريض .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (١١٥) طالبة في مدارس التمريض في ايرلندا .

ادوات الدراسة :

مقياس الضغط النفسي المعد من قبل Kaliszer .

نتائج الدراسة :

هناك خمسة مصادر اولية تسبب الضغوط النفسية لدى طالبات التمريض وهي :
ضغوط اكااديمية ، العلاقات بالهيئة التعليمية ، العلاقات بالزملاء ، الامور المادية
وموت المرضى . (Kaliszer, 2002, p.24)

٧. دراسة Bianchi, 2004 :

عنوان الدراسة :

الضغوط النفسية واساليب المواجهة لدى الممرضات في وحدات العناية القلبية
الوعائية .

اهداف الدراسة :

اجراء دراسة مسحية لتحديد مصادر الضغوط وطرائق التعامل معها لدى
الممرضات .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٧٦) ممرضة يعملن في مستشفى العناية القلبية في مدينة
باولو Paulo city في البرازيل .

ادوات الدراسة :

١. استبانة تقويم الضغوط النفسية في العمل .

٢. استبانة المواجهة (لازاروس وفولكمان) .

نتائج الدراسة :

١. وجود (٤) مصادر رئيسة لضغوط العمل لدى الممرضات وفي المرتبة
الاولى وهي مصادر الضغوط المتعلقة بظروف العمل ومن ثم المشاركة في
اتخاذ القرار ، يليها مصادر متعلقة بالتعامل مع الادارة ومن ثم مصادر
متعلقة بالتعامل مع المريض وعائلته .

٢. ان اكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل العينة كان في المرتبة الاولى
التقويم الايجابي وفي المرتبة الثانية طلب الدعم والمساندة الاجتماعية ومن ثم

الضبط الذاتي وحل المشكلات وفي المرتبة الخامسة استراتيجية التجنب والهروب . (Bianchi, 2004, p.21)

٨. دراسة Tayna & et.al, 2006 :

عنوان الدراسة :

دراسة طولية لضغط العمل في مهنة التمريض (الاسباب والنتائج) .

اهداف الدراسة :

١. اثر التغيرات في ظروف العمل في نتائج الضغط .

٢. العلاقة بين نتائج الضغط على ظروف العمل لمدة (٣) سنوات .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٣٨١) ممرضة يعملن في اقسام مختلفة .

ادوات الدراسة :

سؤال مفتوح للتعرف على خصائص العمل البيئية وصحة الممرضات والتغيرات

الحاصلة خلال فترة الدراسة (٣) سنوات .

نتائج الدراسة :

١. وجود علاقة دالة احصائياً بين التغيرات في ظروف العمل والنتائج الصحية للممرضات .

٢. ان ضغوط العمل لدى الممرضات تمثلت في ضغط الوقت ، المتطلبات

المادية ، العلاقات الاجتماعية ، شروط العمل وجميع هذه المصادر كانت

مؤشرات تنبؤية بظهور اعراض الضغوط لدى الممرضات في مجال الاقتناع

والرضا الوظيفي والاحترق النفسي لدى افراد العينة .

(Tayna & et.al, 2006, p.31-32)

٩. دراسة Peter & et.al, 2006 :

عنوان الدراسة :

ضغط العمل النفسي وعلاقته بالصحة من وجهة نظر الممرضات (اختبار لنموذج عدم التوازن بين المكافأة والجهد) .

اهداف الدراسة :

التعرف على العلاقة بين الضغط النفسي ومؤشرات الصحة كما تقدرها الممرضات ذاتياً .

عينة الدراسة :

تكونت العينة من (٣٦٧) ممرضة ومساعدة ممرضة في مستشفيات الدنمارك.

ادوات الدراسة :

١. مقياس الخواص السيكلوجية لقياس سرعة العمليات العقلية .
٢. مقياس الضغط النفسي لقياس مؤشرات الصحة كما تقدرها الممرضات .

نتائج الدراسة :

١. وجود علاقة دالة احصائياً بين ضغوط العمل وظهور اعراض مرضية نفسية وجسدية لدى الممرضات .
٢. تعاني الممرضات ضغوطاً نفسية مرتفعة ناجمة من المصادر الاتية : عبئ العمل الزائد وقلة المكافآت المادية . (peter & et.al, 2006, p.31-32)

الفصل الرابع منهجية البحث واجراءاته

اولاً : مجتمع البحث

ثانياً : عينة البحث

ثالثاً : اداتا البحث

رابعاً : الوسائل الاحصائية

اولاً : مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث الحالي بممرضات مستشفى الكندي (في الرصافة)
ومستشفى اليرموك (في الكرخ) في الدوام الرسمي الصباحي فقط ومن الاناث فقط .
ثانياً : عينة البحث

بلغت عينة البحث (٥٠) ممرضة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من مستشفى
الكندي (في الرصافة) ومستشفى اليرموك (في الكرخ) وجدول (١) يبين توزيع
افراد عينة البحث .

جدول (١)

يبين توزيع افراد العينة

المجموع	القسم		اسم المستشفى
	الكسور	الباطنية	
٢٥		٢٥	اليرموك
٢٥	٢٥		الكندي
٥٠	٢٥	٢٥	المجموع الكلي

ثالثاً : اداة البحث

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي ، قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس
الضغوط النفسية المهنية الذي اعدته (مريم ، ٢٠٠٦) .
وتكون المقياس من (٥٥) فقرة ، اما البدائل فكانت خمسة : (تنطبق بدرجة
مرتفعة جداً ، تنطبق بدرجة مرتفعة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة منخفضة
، تنطبق بدرجة منخفضة جداً) .
* مفتاح تصحيح المقياس :

ان الفقرات الايجابية في مقياس الضغوط النفسية المهنية اوزان تتراوح من (١ - ٥) ، اما الفقرات السلبية فقد كانت اوزانها من (١ - ٥) ، اذ اعطي للبديل (تنطبق بدرجة مرتفعة جداً) (خمسة درجات) وللبديل (تنطبق بدرجة مرتفعة) (اربع درجات) وللبديل (تنطبق بدرجة متوسطة) (ثلاث درجات) وللبديل (تنطبق بدرجة منخفضة) (درجتان) وللبديل (تنطبق بدرجة منخفضة جداً) (درجة واحدة) ، هذه بالنسبة للفقرات الايجابية وتعكس الاوزان في حالة كون الفقرة سلبية وكما هو موضح في جدول (٢)

بدائل الفقرات الوزن الرقمي	تنطبق بدرجة مرتفعة جداً	تنطبق بدرجة مرتفعة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة منخفضة	تنطبق بدرجة منخفضة جداً
الفقرات الايجابية	٥	٤	٣	٢	١
الفقرات السلبية	١	٢	٣	٤	٥

جدول (٢)

* صدق وثبات الاداة

لقد تم الاعتماد على الصدق والثبات المستخرجين من قبل (مريم ، ٢٠٠٦) لمقياس الضغوط النفسية المهنية ، نظراً لما يتمتع به المقياس من صدق وثبات عاليين كما ان المقياس حديث وقد تم استخدامه عدة مرات .

اذ بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٥) بطريقة اعادة الاختبار و (٠,٩٣) بطريقة معامل الفا للاتساق الداخلي .

* تطبيق اداة البحث

تم توزيع اداة البحث على عينة البحث بعد اعطائهم التعليمات اللازمة بشأن الاجابة على المقياس كما تم التأكد من قبل الباحثة على ضرورة الاجابة على جميع فقرات المقياس وبدون ذكر الاسم .

رابعاً : الوسائل الاحصائية

لمعالجة بيانات هذا البحث فقد استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية :

١. الاختبار التائي لعينه واحدة T – test
- للتعرف على قياس الضغوط النفسية المهنية عند الممرضات .
٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .
٣. تحليل التباين الاحادي للتعرف على دلالة الفروق في الضغوط النفسية المهنية عند الممرضات وفقاً لمتغير (الحالة الاجتماعية) ومتغير (سنوات الخدمة) .

الفصل الخامس عرض النتائج ومناقشتها

أولاً : قياس الضغوط النفسية المهنية عند الممرضات

بعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test) تبين ان القيمة التائية المستخرجة كانت (٢٤,٤٦٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (٤٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والبالغة (١,٦٨٤) ، مما يعني ان هناك فروق دالة احصائياً وان هذه الدالة تشير على عدم وجود الضغوط النفسية المهنية على الرغم من ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من الجدولية كون الوسط الفرضي هو اكبر من الوسط الحسابي فهنا الدلالة تشير الى عدم توفر الخاصية اي لاتوجد ضغوط نفسية مهنية . وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

القيمة التائية المستخرجة لقياس الضغوط النفسية

المهنية لدى عينة البحث

العدد n	الوسط الحسابي Mean	الوسط الفرضي	القيمة التائية المستخرجة T-test	القيمة التائية الجدولية
٥٠	١٤٣,٦٠٠	١٦٥	٢٤,٤٦٦	١,٦٨٤

ثانياً :

أ- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الضغوط النفسية المهنية التي يتعرض لها الممرضات في ردهة الكسور في مستشفى الكندي وبين الممرضات اللواتي يعملن في ردهة الباطنية في مستشفى اليرموك ؟

بعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الضغوط النفسية المهنية على وفق متغير قسم العمل (كسور ، باطنية) تبين ان القيمة التائية المستخرجة والبالغة (-٢,٩٢٥) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة ()

(٢,٠٢١) عند درجة حرية (٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني انه ليس هناك فروق دالة احصائياً في قياس الضغوط النفسية المهنية وفقاً لمتغير ردهة العمل (كسور ، باطنية) ، وجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

القيمة التائية المستخرجة لقياس الضغوط النفسية

المهنية وفقاً لمتغير قسم (الكسور ، الباطنية)

الجنس	العدد n	الوسط الحسابي Mean للينة	std. الانحراف المعياري Deviation	القيمة التائية المستخرجة	القيمة التائية الجدولية
الكسور	٢٥	١٤٦,٥٦٠	٨,٦٩٩	٢,٩٢٥-	٢,٠٢١
الباطنية	٢٥	١٤٠,٦٤٠	٥,١٧١		

ب- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في سنوات الخدمة من (الفئة الاولى) من ٦ - ١٠ سنوات ، (الفئة الثانية) من ١١ - فما فوق ؟

بعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق في الضغوط النفسية المهنية على وفق متغير سنوات الخدمة من (٦ - ١٠) سنوات ومن (١١ - فما فوق) تبين ان القيمة التائية المستخرجة والبالغة (١,٤٣٠) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند درجة حرية (٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني انه ليس هناك فروق دالة احصائياً في قياس الضغوط النفسية المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة ، وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

القيمة التائية المستخرجة لقياس الضغوط النفسية
المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي للعيينة Mean	الانحراف المعياري std. Deviation	القيمة التائية المستخرجة
الاولى	8	147.125	5.743	1.430
الثانية	42	142.928	7.881	
المجموع	50			

ج- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في الحالة الاجتماعية للممرضات من حيث

كونها (متزوجة ، غير متزوجة) ؟

بعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في الضغوط النفسية المهنية على وفق متغير الحالة الاجتماعية (متزوجة ، غير متزوجة) ، تبين ان القيمة التائية المستخرجة والبالغة (- ٠,٨٢٥) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٠٢١) عند درجة حرية (٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يعني انه ليس هناك فروق دالة احصائياً في قياس الضغوط النفسية المهنية وفق متغير الحالة الاجتماعية وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

القيمة التائية المستخرجة لقياس الضغوط النفسية المهنية وفق متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	الوسط الحسابي للعينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية المستخرجة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية
متزوجة	٤٠	١٤٣,١٥٠	٧,٨١٣	٠,٨٢٥-	٢,٠٢١	48
غير متزوجة	١٠	١٤٥,٤٠٠	٧,٢٦٠			

تفسير النتائج :

لقد اظهرت نتائج البحث الحالي ما يأتي :

١. ان عينة البحث الحالي لديها ضغوط نفسية مهنية .
٢. أ- ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية للضغوط النفسية المهنية وفقاً لمتغير ردهة العمل (كسور ، باطنية) .
- ب- ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية للضغوط النفسية المهنية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة .
- ج- ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية للضغوط النفسية المهنية وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية .

تفسير النتائج :

النتيجة الاولى :

يؤيد (Niosh) في نظريته الخاصة بضغوط العمل على ان التعرض لاوزاع ومواقف تثير ضغوطاً لدى العاملين قد يكون لهما تأثير مباشر في تعرضه لضغوط نفسية ومن ثم تؤثر في صحته . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (شهاب ،

(٢٠٠٢) مع دراسة (سعادة وآخرون ، ٢٠٠٣) ودراسة (سلمان ، ٢٠٠٤) ،
ودراسة (الحلبي ، ٢٠٠٦) .

النتيجة الثانية (أ) و (ب) و (ج)

من خلال هذه النتيجة يتضح لنا ان مهنة التمريض مهنة صعبة وشاقة تؤثر على العاملين في هذا الميدان من حيث تعرضهم للضغط النفسي المهني لمهنة التمريض وعينة البحث الحالي لم تظهر اي فروق ذات دلالة احصائية من حيث المتغيرات الديمغرافية (العمر ، سنوات الخدمة ، ردهة العمل) .

وهذا يعني ان مهنة التمريض لا تؤثر على عمر معين او مدة خدمية معينة او لردهة عمل معينة وانما هي مهنة تعرض منتسبيها لضغوط كثيرة تؤثر فيهم وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (حريم ، ٢٠٠٣) ودراسة (Adali & priami, 2002) .

المصادر العربية

- ابراهيم ، عبد الستار (١٩٩٨) : الاكتئاب اضطراب العصر الحديث ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (٢٣٩) ، المجلس الوطني للثقافة والعلوم ، الكويت .
١. ابو راسين ، محمد (٢٠٠٣) . العلاقة بين احداث الحياة الضاغطة وتقدير الذات لدى عينة من الاطفال السعوديين ، مجلة كلية التربية ، العدد (٤٣) ص (١٦٢-٢٠٢) .
٢. الاحمدي ، حنان (٢٠٠٢) : ضغوط العمل لدى الاطباء . المصادر والاعراض ، الادارة العامة ، الرياض .
٣. الاشقر ، نادية (١٩٩٥) : مصادر الضغط النفسي لدى النساء العاملات المتزوجات وغير المتزوجات في القطاع العام ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية .
٤. الامارة ، سعد (٢٠٠١) : الضغوط النفسية ، مجلة النبأ ، العدد (٥٤) .
٥. بحيص ، محمد ومعتوق ، كاظم (١٩٩١) : مشكلات وهموم مهنة التمريض ، اضواء على واقع مهنة التمريض بالضفة والقطاع ، فلسطين .
٦. البدوي ، طلال (٢٠٠٠) : درجة الاحتراق النفسي ومصادره لدى الموظفين العاملين في مستشفيات محافظة عمان واثره ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة ، الاردن .
٧. بركات ، مطاع (٢٠٠٤) : العجز المكتسب (دراسة نفسية) ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق .
٨. بيك ، ارون (٢٠٠٠) : العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ، ترجمة عادل مصطفى ، ط (١) ، دار الافاق العربية ، القاهرة .

٩. جاد ، عبد الله (١٩٩١) : الخوف النفسي لدى طالبات التمريض والعاملات بالمهنة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اسيوط .
١٠. الجاسم ، ليلي (٢٠٠٥) : اثار الضغوط النفسية على صحة الفرد ، http://www.moh.gov.kw_hotline/hardpuch.htm .
١١. جباري ، بلقيس (١٩٩٨) : الضغوط النفسية لدى المرأة اليمنية العاملة دراسة نفسية تطبيقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة صنعاء .
١٢. الحربي ، ماطر (٢٠٠٢) : مقارنة مستويات الضغط النفسي والقلق ونمط السلوك (A) لدى الاداريين وغير الاداريين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية .
١٣. حريم ، حسين (٢٠٠٣) : ضغوط العمل لدى الكادر التمريضي في المستشفيات الخاصة بالاردن ، المجلة الاردنية للعلوم التطبيقية ، المجلد (٦) ، العدد (١) ، الاردن .
١٤. الحواجري ، عبد الله (٢٠٠٤) : العلاقة بين الضغوط النفسية والاصابة بالقرحة الهضمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الاردن .
١٥. الخزامي ، عبد الحكيم (١٩٩٨) : آفة العصر ضغوط العمل والحياة ، سلسلة الادارة المعاصرة ، ط (١) ، مكتبة ابن سينا ، القاهرة .
١٦. خليفة ، احمد (٢٠٠١) : اثر ضغوط العمل على الرضا الوظيفي في مهنة اخصائيات التمريض بالمستشفيات الجامعية بأسيوط ، المجلة العلمية لكلية التجارة ، العدد (٣٠) ، اسيوط .

١٧. داود ، هدى (٢٠٠٢) : فاعلية برنامج ارشادي لتطوير القدرة على مواجهة الضغوط لدى المرأة اليمنية العاملة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.
١٨. دريعي ، سامي (١٩٩٧) : الفروق بين مرضى السكر والاسوياء في الاستجابة لاحداث الحياة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض ، السعودية .
١٩. دعنا ، وفاء (١٩٩٤) : الضغط النفسي عند المرشدين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية .
٢٠. الربيعه ، فهد (٢٠٠٢) : الانهاك النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الانسانية ، مجلة الوطن ، العدد (٦٤) : الرياض ، السعودية .
٢١. الرشيدى ، هارون (١٩٩٩) : الضغوط النفسية وطبيعتها - نظرياتها - برنامج لمساعدة الذات في علاجها ، ط (١) ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
٢٢. رمضان ، نعمت (١٩٩١) : الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية .
٢٣. ريجيو ، رونالد (٢٠٠٠) : مدخل الى علم النفس الصناعي والتنظيمي ، ترجمة فارس حلمي ، ط (١) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
٢٤. ستورا ، بنجمان (١٩٩٧) : الكرب - الضغط النفسي ، ترجمة وجيه اسعد ، ط (١) ، دار البشائر ، بيروت ، لبنان .

٢٥. سعادة ، جودت وآخرون (٢٠٠٣) : ضغوط العمل التي يتعرض لها الممرضون والممرضات ، دراسات العلوم التربوية ، المجلد (٣٠) ، العدد (١) ، فلسطين .
٢٦. سعد ، علي ونعام ، سليم (١٩٩٣) : الشخصية السوية والانتاج ، ط (١) ، دمشق .
٢٧. سلمان ، احمد (٢٠٠٤) : تأثير الضغوط الوظيفية على الانتماء التنظيمي بالتطبيق على مستشفيات جامعة عين شمس ، القاهرة .
٢٨. السيف ، عبد المحسن (٢٠٠٠) : محددات الاعياء المهني بين الجنسين دراسة تطبيقية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية ببعض مدن المملكة العربية السعودية ، مجلد (٣٩) ، عدد (٤) .
٢٩. سيلجمان ، مارتين (٢٠٠٥) : تعلم التفاوض ، ط (٢) ، مكتبة جرير ، الرياض .
٣٠. الشريف ، ليلي (٢٠٠٣) : اساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (A , B) لدى اطباء الجراحة القلبية والعصبية والعامية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
٣١. الشوبكي ، محمد واحمد ، تيسير والحرفوشي ، كساب ووليد عبيدات (١٩٩٧) : العوامل النفسية والضغوطات الحياتية لدى مجموعة من مرضى عسر الهضم الوظيفي ، المجلة العربية للطب النفسي ، مجلد (٨) ، عدد (٣) ، عمان ، الاردن .
٣٢. الشياخاني ، سمير (٢٠٠٣) : الضغط النفسي - طبيعته ، اسبابه - المساعدة الذاتية ، ط (١) ، دار الفكر العربي ، بيروت .
٣٣. شيوخ ، كلارس وشيرانيك ، غيرت (٢٠٠٦) : الكرب او الشدة النفسية ، ترجمة الياس حاجوج ، ط (١) ، دار علاء الدين ، دمشق .

٣٤. الطيريري ، عبد الرحمن (١٩٩٤) : الضغط النفسي - مفهومه - تشخيصه وطرق علاجه ومقاومته ، ط (١) ، مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة ، الرياض ، السعودية .
٣٥. الطعاني ، حسن (٢٠٠٥) : مصادر ضغط العمل لدى مديري المدارس الحكومية الاساسية والثانوية في محافظة الكرك من وجهة نظرهم ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، مجلد (٢١) ، عدد (٢) ، دمشق .
٣٦. الضريبي ، عبد الله (٢٠٠٤) : اساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، اليمن .
٣٧. العارضة ، معاذ (١٩٩٨) : استراتيجيات تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .
٣٨. عبد التواب ، محمود (١٩٩٧) : ضغوط الحياة وعلاقتها بوجهة الضبط في المجتمع الريفي ، القاهرة .
٣٩. عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٩) : علم الامراض النفسية والعقلية - الاسباب - الاعراض - التشخيص - العلاج ، ط (١) ، ج (٢) ، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة .
٤٠. عثمان ، فاروق (٢٠٠١) : القلق وادارة الضغوط النفسية ، ط (١) ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٤١. العدل ، عادل (١٩٩٥) : اثر الضغوط النفسية والقلق والذكاء على القدرة على حل المشكلات ، دراسات تربوية ، مجلد (١٠) ، ج (٨٠) .
٤٢. العديلي ، ناصر (١٩٩٣) : السلوك الانساني والتنظيمي ، ط (١) ، معهد الادارة العامة ، الرياض .

٤٣. عسكر ، عبد الله وعبد الله ، احمد (١٩٨٨) : مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلد (١٦) ، عدد (٤) ، الكويت .
٤٤. عكاشة ، احمد (٢٠٠٣) : الطب النفسي المعاصر ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
٤٥. العيسوي ، عبد الرحمن(٢٠٠٢):موسوعة علم النفس الحديث،ط (١)،دار الراتب الجامعية ، بيروت .
٤٦. الغربي ، احمد (١٩٩٩) : الفروق بين مرضى الاكتئاب الخفيف والاصحاء في اساليب مواجهة الضغوط النفسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ملك سعود ، الرياض .
٤٧. الغزي ، احمد (١٩٩٩) : الفروق بين مرضى الاكتئاب الخفيف والاصحاء في اساليب مواجهة الضغوط النفسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ملك سعود ، الرياض .
٤٨. فرج ، طريف (١٩٩٨) : توكيد الذات - مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية ، دار غريب للطباعة والتوزيع ، القاهرة .
٤٩. فونتانا ، ديفيد (١٩٩٣) : الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة ، ترجمة حمدي الفرماوي ورضا ابو الرسيح ، ط (١) ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
٥٠. محارب ، ابراهيم (١٩٩٣) : الضغوط النفسية الاجتماعية والاكتئاب وبعض جوانب جهاز المناعة لدى الانسان ، مجلة دراسات نفسية ، مجلد (٣) ، عدد (٣) ، القاهرة.

٥١. مرجان ، عبله (١٩٨٥) : صراع الدور لدى الممرضة وعلاقته برضاها عن العمل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة الزقازيق .
٥٢. المزنوق، محمد صهيب (١٩٩٩) : تنمية التفكير العقلاني واثره في الضغوط النفسية لدى المراهقين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
٥٣. المشعان ، عويد (٢٠٠٠) : مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلد (٨) ، عدد (١) ، الكويت .
٥٤. معروف ، اعتدال (٢٠٠١) : مهارات مواجهة الضغوط ، ط (١) ، مكتبة الشقري ، الرياض .
٥٥. منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٠) : <http://www.who.2000.com>
٥٦. النيال ، مايسة (١٩٩١) : الفروق بين ممرضات العناية المركزة والاقسام الاخرى في كل من قلق الموت والعدوانية والعصابية والاكتئاب ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد (١٧) ، مصر .
٥٧. همفريز ، توني (٢٠٠٣) : قدرة التفكير السلبي ، تعريب فاطمة صبري ، ط (١) مكتبة العبيكان ، الرياض .
٥٨. الهنداوي ، وفيه (١٩٩٤) : استراتيجيات التعامل مع ضغوط العمل ، العدد (٥٨) ، الرياض .
٥٩. الهيجان ، عبد الرحمن (١٩٩٨) : ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها كيفية ادارتها ، مركز البحوث والدراسات ، الرياض .
٦٠. الوائلي ، محسن (١٩٩٨) : مستويات ضغط العمل بين الممرضين ، دراسة مقارنة بين مستشفيات وزارة الصحة والمستشفيات الخاصة ، دمشق .

٦١. وزارة الصحة (١٩٩٩) : تاريخ واداب واخلاقيات التمريض ، دائرة

التمريض ، بغداد .

٦٢. ياسين ، عطوف (١٩٨٦) : علم النفس الاكلينيكي ، ط (١) ، دار

العلم للملايين ، بيروت .

المصادر الاجنبية :

63.Adali, E.& priami, M.(2002) : Burnout among nurses in intensive care units, Internal medicine wards & emergency departments in Greek Hospitals.
<http://www.nursing.gr/burnout.pdf>.

64.Beehr, T. (1995) : psychological stress in the workplace. First published, London .

65.Bent, L. & Michie, p.(1991): Quantitative analysis of burnout and its as associated factors in aids nursing. Aids care, vol(2), no(3),p.(181-193) .

66.Bianchi, E. (2004) : stress and coping among cardiovascular nurses, Issues in mental health nursing, vol(25), no(7), p.(737-745).

67.Belgen, M.(1993): Job satisfaction : A metanalysis of related variables, nursing research, vol(42), no(1).

68.Chen, H. (2006): Aprospective study of night shift work, American journal of epidemiology, vol. (163), no. (8), p.p. 726-730 .

69.Esther, C. & et.al (2005) : Role stress in nurses. Review of related factors & strategies for moving forward. Nursing & Health sciences, vol(7), no(1), p.(57-65).

70.Gerad, A. (2000) : the strutre of work-related stress & coping among oncology nurses on high stress units, dissertation abstracts international, vol(58), no(8), p.(44-45).

71.Glass, D. & McKnight, J. (1993) : depression & perceptions of control in hospital nurses. Journal of

- consulting & clinical psychology, vol(61), no(1), p.(147-155).
- 72.Heim, E. (1991) : Job stress & coping in health professions, psychotherapy and psychosomatics, no(55), p.(90-99).
- 73.Hoffman, A. (2001) : Role stress & career satisfaction among registered nurses by work shift patterns, vol(39), no(1). P.(194).
- 74.Holistic-online home (2002) : stress management, occupational stress, <http://www.holisticonline.com/stress/stress.home.htm/>.
- 75.Honor, N. & Fiona, T. (2005) : program me – related stress among part-time undergraduate nursing students, journal of advanced nursing, vol(50), no(1), p.(93-100) .
- 76.Johnson, P. & Indvik, J (1994) : work place violence, public personnel management, vol(23), p.(515-521).
- 77.Kaliszer, M. (2002) : Aspects of nurse education programmers to nursing student-fact-finding sample survey, Washington .
- 78.Keane, A. & ducette, A. (1985) : stress in ICU (nursing research), vol(34), no(4).
- 79.Kirk, R. (1990) : using workload analysis & systems to facilitate quality & production, vol(20), no(3), p.(21-30).
- 80.Leats, C. & stolar, w.(1993) : career success personal stress, McGraw-hill . Inc.
- 81.Marjorie, S.(2004) : The influence of prior commitment on the reaction, vol(171), p.(171-194).
- 82.Mark, N.(1992) : The role of support in alleviating stress among nursing assistants.
- 83.Niosh working group (1998) : stress at work <http://www.cde.gov/noish/stress.wk.htm>.
- 84.Peter, R. (2006) : psychosocial work stress is associated, journal of caring science, vol(20), no(1), p.(29-34).

- 85.Papadtou, D. (1994) : factors contributing to the development of burnout in oncology nursing, vol(21), no(3), p.(187-199).
- 81.Power, K. (2001), Journal of advanced nursing, vol(34), no(3), p.(383-395).
- 82 . Rice, P.(1998) : stress & health, third edition, books / role publishing company.
- 83 . Ross, R. & altmaier, E. (1994) : Intervention in occupational stress, London.
- 84 . Rowe, M. & Sherlock, H.(2005) : stress & verbal abuse in nursing, journal of nursing management, vol(13), no(3), p.(242-248).
- 85 Sabin, S. (2001) : Journal advanced nursing, vol(35), no(4), p.(533-542).
- 86 Tayler, B. & Ellison, R. (1994) : sources of stress & psychological, Journal of advanced nursing, p.(469).
- 87 Taylor, S.(1993) : Health psychology, third addition, New York .
- 88 Tayna, G. (2006) : Journal of nursing management, vol(14), no(2), p.(289-299) .
- 89 Trossman, S. (2000) : Nurses fight short staffing on several major fronts, the American nurses, vol(32), no(1), p.(1-2).
- 90 Zeier, H. (1994) : Journal of ergonomies, vol(37), no(3), p.(525-532).

الملاحق
ملحق (١)

جامعة بغداد

مركز الدراسات التربوية والابحاث النفسية مقياس الضغوط النفسية المهنية

عزيزتي الممرضة ...

تروم الباحثة بدراسة الضغوط النفسية المهنية لدى العاملات في مجال التمريض ولاغراض البحث العلمي بين يديك المقياس والذي يتضمن مجموعة من الضغوط النفسية والمشكلات التي قد تتعرضين لها والتي تسبب لك الضيق والتوتر ومن ثم شعورك بالضغط النفسي الناتج من اداءك لعملك وامام كل فقرة خمسة بدائل وهي (تنطبق عليّ بدرجة مرتفعة جداً ، تنطبق عليّ بدرجة مرتفعة ، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة ، تنطبق عليّ بدرجة منخفضة جداً) . راجية منك اختيار البديل المناسب لك وذلك بوضع علامة (√) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة امام كل فقرة .

طريقة الاجابة : اذا كانت الفقرة تنطبق عليك بدرجة مرتفعة جداً فضعي اشارة (√) تحت البديل (تنطبق عليّ بدرجة مرتفعة جداً) .

ت	الفقرات	تنطبق عليّ بدرجة مرتفعة جداً	تنطبق عليّ بدرجة مرتفعة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ بدرجة منخفضة	تنطبق عليّ بدرجة منخفضة جداً
١	اطالب بانجاز مهام كثيرة في المستشفى لايتسع لها الوقت	√				

علماً : ان الاجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولاداعي لذكر الاسم

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الاتية

الحالة الزوجة : غير متزوجة متزوجة مطلقة ارملة
العمر : المستشفى : قسم العمل : سنوات الخدم
الباحثة
هبة مؤيد محمد

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة مرتفعة جداً	تنطبق علي بدرجة مرتفعة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة منخفضة	تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً
١	اطالب بانجاز مهام كثيرة في المستشفى لايتسع لها الوقت .					
٢	اكلف بالاشراف على عدد كبير من المرضى في وقت واحد .					
٣	روتين العمل اليومي يشعري بالملل بدرجة كبيرة .					
٤	نظام الخفارة الليلية يسبب لي الارهاق .					
٥	عدم توفر اماكن لراحة الممرضات في المستشفى .					
٦	نقص الاجهزة واللوازم الضرورية للقيام بعملتي .					
٧	وجود صراعات شخصية مع زملاء العمل .					
٨	عدم تقدير الادارة والمشرفين لعمل الممرضة .					
٩	يتعامل الاطباء مع الممرضات بتعالي .					
١٠	سوء تصرف مرافقي المرضى مع الممرضة .					

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة مرتفعة جداً	تنطبق علي بدرجة مرتفعة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة منخفضة	تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً
١١	الزيارات الطويلة للمرضى تسبب لي الاريك في العمل .					
١٢	كثرة تذمر المرضى وشكواهم يزيد من ضغط العمل علي .					
١٣	الارتباط النفسي العاطفي بالمريض .					
١٤	عدم توفر الدعم الاجتماعي والنفسى داخل المستشفى .					
١٥	عدم تقدير عمل الممرضة من قبل مرافقي او زوار المرضى .					
١٦	عدم توفر الضمان الاجتماعي والصحي للممرضات .					
١٧	عدم توفر شروط السلامة المهنية في العمل .					
١٨	واجبات ومسؤوليات الممرضة غير محددة وواضحة .					
١٩	عدم امكانية المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة					

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة مرتفعة جداً	تنطبق علي بدرجة مرتفعة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة منخفضة	تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً
	بالعمل .					
٢٠	عدم المراعاة لرغبتني في القسم الذي ارغب العمل فيه .					
٢١	عدم توفر الفرص المناسبة للتقدم المهني.					
٢٢	التقليل من اهمية عمل الممرضة من قبل وسائل الاعلام .					
٢٣	نظرة الناس المتدنية تجاه مهنة التمريض.					
٢٤	الاجر لا يتناسب مع العمل الذي انجزه .					
٢٥	عدد طاقم التمريض لا يتناسب مع عدد المرضى في القسم مما يزيد من المهام الموكلة لي					
٢٦	طبيعة العمل يؤثر على سلوكي وهذا يسبب لي كثير من المشكلات مع الاخرين .					
٢٧	مشاهدتي لمواقف موت المرضى والجرحى يسبب لي					

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة مرتفعة جداً	تنطبق علي بدرجة مرتفعة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة منخفضة	تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً
	الاجهاد النفسي.					
٢٨	عدم التقاهم مع زملاء العمل وتقسيم العمل بيننا يسبب كثافة العمل علي .					
٢٩	قيام الاطباء بتوجيه تعليمات واشارات غير واضحة ومحددة لي .					
٣٠	القاء اللوم على الممرضات عند حدوث خطأ طبي .					
٣١	تدخل مرافقي المرضى بعمل الممرضة.					
٣٢	اطالب بانجاز اعمال مختلفة ليست من اختصاصي .					
٣٣	اتعامل مع حالات مرضية لم اتلق تدريباً كافياً عليها .					
٣٤	قلة الحوافز والمكافآت التشجيعية .					
٣٥	عدم احترام الاطباء لعمل الممرضات .					
٣٦	كثرة الاسئلة التي يوجهها مرافقون المرضى الى الممرضات حول حالة					

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة مرتفعة جداً	تنطبق علي بدرجة مرتفعة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة منخفضة	تنطبق علي بدرجة منخفضة جداً
	اقاربهم الصحية تسبب لي الضيق والانزعاج .					
٣٧	عدم توفر السبل الكافية للوفاية من العدوى اثناء التعامل مع الحالات المرضية المعدية .					
٣٨	تدني المكانة الوظيفية التي تشغلها الممرضة في المجتمع .					
٣٩	يقلقني الحالة المرضية للمرضى الذين اشرف على علاجهم ورعايتهم.					

صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى مُدرّسات معهد إعداد المعلمات في مدينة بغداد

م.د. نهلة عبودي سعدون الصالحي
بتول جعفر خضر

المقدمة:

تعد المُدرّسة عامل مهم في تحقيق الأهداف التربوية، والتي يرسمها ويخطط لها المسؤولون عن التعليم لمواجهة تحديات التنمية الشاملة في ظل المتغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المعاصرة، وإن هذا البحث يتناول عنصراً مهماً من العناصر التربوية والتعليمية ألا وهي المُدرّسة وما تعانيه من صعوبات وضغوطات سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، لذلك تحمل المُدرّسة أعباء ومسؤوليات كثيرة في هذه العملية يتوقع الجميع أن تمارس كل هذه الأدوار ولأجل تحقيق الأهداف التي تسعى اليها عملية التربية على وفق ما يراه المجتمع ويقبله، لذا ينبغي مساعدتها للوصول إلى مستوى يمكنها من القيام بهذه الأدوار وممارستها على أحسن حال.

ينشأ صراع الدور لدى المرأة المدرسة نتيجة لتعدد أدوارها الناجمة عن كثرة الضغوط التي تتعرض لها داخل الأسرة وخارجها نتيجة للتوقعات المتباينة من المجتمع إزاء أدائها لأدوارها.

تبنت الباحثة تعريف الحميري لصراع الدور وعرفته أنه حالة افتراضية تنشأ من متطلبات الأدوار التي تنهض بها المعلمة وما يكتنفه من ضغوط نفسية تخلق لديها أفكاراً ومشاعراً تجعلها غير قادرة على التوافق مع البيئة التي تعمل بها وينعكس ذلك في سلوكها مع الآخرين.

أما بالنسبة للتحكم الذاتي فهو يعد من المفاهيم النفسية المعاصرة التي نمت وازدهرت في سياق انتشار السيبرنيتيقا، ومن المفاهيم التي احتلت مركز الصدارة في الإرشاد النفسي السلوكي، فضلاً عن أنه أحد أشكال التنظيم المعرفي الذي يستهدف تدريب الفرد على تعديل أنماط التحدث للذات والتحكم الذاتي. وقد تبنت الباحثة تعريف الخفاجي للتحكم الذاتي وعرفته أنه محاولة الفرد لتعديل سلوكه ذاتياً في ضوء محكات مرجعية (داخلية وخارجية بحيث يستطيع تأجيل اشباع رغباته العاجلة بغية تحقيق أهداف مرغوبة " له ولمجتمعه " سواء كان ذلك مع وجود التدعيم الخارجي او في غيابه، او عند ترتيب حالات بيئية معينة، فأن الفرد يمكنه ان يتنبأ بحدوث ذلك السلوك).

وفي ضوء ذلك يستهدف البحث الحالي ما يأتي:

١. قياس صراع الدور لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات.
٢. قياس التحكم الذاتي لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات.

وكانت عينة البحث عشوائية وزعت بالتساوي على ١٠٠ مدرسة بنسبة ٣١% من المجتمع الأصلي، وقد استعملت الباحثة لذلك أداتين الأول مقياس صراع الدور لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات والثاني مقياس التحكم الذاتي لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات، أما الوسائل الإحصائية المستعملة فهي الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة والاختبار التائي (T-Test TwoSample) لعينتين مستقلتين، ومعادلة التمييز ومعامل ارتباط بونيت بايسيريل، ومعامل ارتباط بيرسون وكانت نتائج البحث انخفاض صراع الدور لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات، وتتمتع مدرّسات معاهد إعداد المعلمات بدرجة مرتفعة من التحكم الذاتي، وجود علاقة عكسية بين صراع الدور والتحكم الذاتي لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات.

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة إنشاء مراكز للتوجيه والإرشاد الأسري وتفعيل دورها في المجتمع المدني والإفادة من مقاييس صراع الدور والتحكم الذاتي كوسيلة للكشف عن صراع الدور والتحكم الذاتي لدى الأمهات المتعلّقات وغير المتعلّقات، ولذلك اقترحت الباحثة دراسة صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى معلّقات التربية الخاصة.
مشكلة البحث:

مهنة التعليم واحدة من المهن التي تتطلب من المشتغلين بها مهام كثيرة وخصائص معينة لا بد من توافرها في المدرس الناجح منها الكفاءة في العمل، القدرة على البذل، العطاء، الحماس، تكامل الشخصية (علي، ١٩٩٦: ٨) لذا يقع على عاتق المُدرّسة تحمل مسؤولية استكمال رسالة البيت نحو تنشئة الأجيال وتنمية شخصياتهم على الرغم من مشكلاتها ومتاعبها الشخصية وعلى الرغم من احتياجاتها النفسية ومطالب حياتها الخاصة (مغاريوس، ١٩٧٤: ١٢٢).

وبما أن المجتمع في تغير لذا تتأثر أدوار جميع العاملين في مؤسسات التربية والتعليم بتوجهات تجعلها أكثر تعقيداً أو احتياجاً إلى مهارات متخصصة ومتعددة ويرى (مارتن، ١٩٨٠، ٢٠) يلزم أن يبذلوا المدرسين والمدرسات جهداً من أجل تحقيق الإتساق والإنسجام بين الأدوار العديدة وبذلك يحتاج هؤلاء إلى درجة من التحدي والمواجهة، ومثلها درجة من الدعم والتأييد وصولاً إلى التطور المهني، فضلاً عن ذلك أن جميع التربويين معلماً أو معلّمة ومدرساً ومدرسة أصبحت لهم أدوار متعددة محفزاً ومشجعاً على النمو والتعلم ومؤثراً في سلوك الطلبة ونمو شخصياتهم وقائداً للصف الدراسي، ومرشداً تعليمياً ومهنيّاً لطلّبتهم، ومستشاراً عند مرورهم بالآزمات والمواقف الصعبة، ونظراً للتغيرات السريعة التي تميز العصر الحالي والتي جعلت من الحياة صعبة ومعقدة ومتشابكة، مما جعلت الفرد يتعامل في علاقاته الإجتماعية بأسلوب مباشر وغير مباشر مع أفراد يختلفون عنه فكراً وعمراً وثقافة مما

جعل هذه العلاقات تتضارب في بعض الأوقات فضلاً عن ذلك أن أدوار الفرد في الحياة الحديثة تعددت بين رئيس ومرؤوس ومعلم ومتعلم ومدرس وطالب وأدواره كفرد في الأسرة مما يفرض على الفرد تعدد أنماط سلوكياته وفرض عليه عبئاً نفسياً على كاهله ليرضي جميع الأطراف الذين يتعامل معهم، وأن كل شخص يمكن أن يشترك في عدد من الأدوار المختلفة، وقد لا يكون بعضها متوافقاً مع البعض الآخر، وأي خلل في الأدوار قد ينعكس سلباً على الفرد سواء كان رجلاً أم امرأة (Hull, 1986: 668).

إن البحث الحالي يلقي الضوء على المدرسة باعتبارها عنصر مهم في العملية التربوية ، وما تتعرض له من مواقف في البيت والمدرسة، أو المجتمع تخلق لديها مشاعر متناقضة تؤثر في أداء التزاماتها إزاء أدوارها المتعددة وهذا ما تحسسته الباحثة من خلال معاشتها الواقع التربوي كونها مدرسة في معهد إعداد المعلمات. ينشأ صراع الدور لدى المرأة بصورة عامة والمدرسة بصورة خاصة نتيجة لتعدد أدوارها الناجمة عن كثرة الضغوط التي تتعرض لها داخل الأسرة وخارجها أولاً ونتيجة التوقعات المتباينة من المجتمع إزاء أداء أدوارها. قد تصل الضغوط إلى درجة تمنعها أو تعيقها من أداء أدوارها بشكل مقبول (المسيري، ١٩٨٩: ٢٢).

وقد تقبل المرأة في أداء أدوارها نتيجة للتناقض في الأدوار (دافيدوف، ١٩٨٨: ٦٣٦).

إن تعدد الأدوار يؤدي إلى إجهاد الدور الأصلي للمرأة، مما قد يسبب في عدم نجاحها في أداء الدورين معاً (Bromberger, 1994: 204).

تباين الضغوط يخلق لدى المدرسة أفكاراً ومشاعراً تؤثر على مستوى أدائها الذي ينعكس بدوره على مستوى أداء الطالبات، إذ ترتبط الحالة النفسية والإنفعالية

للمدرسة بشدة الضغط الذي تتعرض له فتولد لديها حالة من القلق والإضطراب
(محمد، ١٩٩٤: ١٩).

فضلاً عن ذلك تناقض في التزامات المدرسة ومسؤولياتها الاجتماعية وعدم قدرتها على الموازنة في إرضاء بعض رغباتها ودوافعها الهامة وبين ولائها لمجموعات مختلفة مما يضطرها إلى إهمال بعض حاجاتها الإنسانية للتغلب على مشكلاتها والمحافظة على وحدتها الشخصية، إن مثل تلك المعاناة وما تخلفه من ضغوط نفسية قد تجعلها غير قادرة على الصمود حيال الأزمات وعدم قدرتها على ضبط ذاتها وصعوبة تحملها للمسؤولية الملقاة على عاتقها (نعامة، ١٩٨٤: ٢٠) الثقافة التقليدية السائدة مازالت تتوقع أن يكون مجال المرأة هو المنزل وتربية الأطفال، حتى إذا شاركت المرأة في العمل خارج البيت فإن هناك نوعاً من الأعمال يتوقع أن تكون مناسبة لها أكثر من غيرها، وأن تجاوز هذه العادات والتقاليد الاجتماعية التي تؤكد أدواراً محددة وبشكل صارم لكل جنس تشكل عبئاً ثقيلاً على كاهل المرأة التي أصبحت تدرك الحقوق التي سلبها إياها المجتمع وتتطلع إلى التعبير عن ذاتها والتجاوب غير المقيد بالتقليد (الخماش، ١٩٧٣: ٢١).

وقد ترتب على هذه المشاعر التي تولدت من جرّاء تطلع المرأة إلى دورها الجديد أن يكون هناك ضغطاً شديداً ناجماً عن إنصياح المرأة إلى عاداتها وتقاليدها التي تفرض عليها البقاء في البيت ورعاية الأطفال ويقابل ذلك قدرتها وكفاءتها التي يجب الإفصاح عنها وتقديرها ذلك يكون عن طريق العمل وإبراز الهوية وهذا ما يترتب عليه صراع الدور الذي هو محور البحث ويظهر تأثير صراع الدور في المؤسسات التعليمية في كثرة الغياب وضعف مستوى الطلبة والتأخير وانعدام الرضا لاسيما أنه أصبح واضحاً في مجتمعنا أن تتحمل المرأة العاملة عامة والمدرسة خاصة مسؤوليات العمل خارج المنزل وتشارك الأسرة في تحمل الأعباء المالية دون أن تتنازل عن أداء مطالب أدوارها التقليدية وقد ساعد التغير الايديولوجي والتكنولوجي

الذي طرأ على المجتمعات الحديثة إلى نزول المرأة إلى العمل إلا إن هذين العاملين لا يشكلان الدافع الحقيقي، إذ يعدان جزءاً من عوامل داخلية وخارجية أوجدت دوافع عمل المرأة (عوض، ١٩٨٥: ٢١١) للمرأة حاجات أساسية وثانوية جسمية ونفسية، مادية ومعنوية خاصة وعامة مشتركة بينها وبين غيرها من النساء جميعها تتطلب الاشباع حتى تشعر بجدوى حياتها وتضيف نوعاً من الطمأنينة النفسية لا تتحقق من دون إشباع حاجاتها بمختلف أشكالها وعملية الإشباع تحقق لديها أنواعاً من التكيف والتوافق مع المجتمع لتؤدي أدوارها العامة والخاصة بشكل أفضل. (الهزاع، ١٩٩٥: ٣٢)

وأوضحت الدراسات (أن المتغيرات الشخصية التي قد تسهم بشكل أو بآخر في زيادة قوة الصراع عند بعض الأفراد هي ضعف الإمكانيات، وانخفاض مفهوم الذات) كما أن أسلوب التربية وأسلوب الحياة الذي تخضع له المرأة قد يكون سبباً من الأسباب المؤدية إلى حدوث صراع الدور لدى بعض النساء فضلاً عن بيئة العمل أياً كانت هذه البيئة. (الطيري، ١٩٩٤: ٢١١).

وتزداد حدة الصراعات في حياة المرأة الواعية بحقوقها أكثر من غير المتعلمة، لأن المجتمع لم يتهياً بعد اجتماعياً وتربوياً ونفسياً لدور المرأة المتعلمة العاملة إذ ينظر بصفة عامة إلى دور المرأة في البيت كزوجة وأم على أنه دورها الأساسي في الحياة ودورها الوحيد المسموح به (السعداوي، ١٩٧٤: ٤٩) وأياً كان نوع الأعمال التي تشغلها المرأة فإنها ستواجه ضغوطاً مرتبطة بهذه الأدوار، فالتضارب واضح بين ما هو مطلوب منها في نطاق العمل وما هو مطلوب في نطاق الأسرة. (البيب، ١٩٩٩: ٢١٣).

وعلى حد علم الباحثة لم تجد إلا دراسات قليلة ، إلا أن الملاحظ على تلك الدراسات اقتصارها على قياس صراع الدور لدى المرأة العاملة وتحديد مصادرها والتعرف على علاقته ببعض المتغيرات منها دراسة (Gorden & Hall 1974)، ودراسة Nivill

و دراسة (1982) & Damico ، ودراسة Outes (1981) ، ودراسة Adams (1964)، ودراسة Beutell & Greenhouse (1982).

وعلى الرغم من الظروف الصعبة التي مرت بها العاملة فإنها تعد نصف المجتمع فقد ورد ذكرها من خلال التاريخ والمسيرة البشرية بشكل بارز سواء كان إنتاجياً أو استهلاكياً (نعامة، ١٩٨٤: ٧) لذلك فالنساء لم يعدن الوجه الخفي لعالم العمل ولكن غدون القدوة الدافعة الأكثر حيوية، سواء كان عمل المرأة خارج البيت إستثناء من الأصل أم أنه واقع حتمي فإن مما لاشك فيه أن المرأة لا تستطيع التخلي عن دورها الطبيعي وراعية للأسرة (شمدين، ١٩٩٧: ١٦) فضلاً عن ذلك أن طبيعة عمل المرأة وقيمتها ومحدداته أمر ضروري ويشكل أحد التحديات الرئيسة للتنمية.

أما بالنسبة للتحكم الذاتي ومن خلال دراسة الباحثين للسلوك الإجتماعي وجد من ملاحظة الطبيعة البشرية أن للأفراد محاولات عديدة في التحكم والتأثير على الصور التي يكونها عنهم الآخرون ويشير بعضهم إلى أن العالم مسرح يمثل فيه الأفراد أدواراً مختلفة أثناء مراحل حياتهم، وان الظهور على مسرح الحياة هذا قد يكون أكثر أهمية من الواقع نفسه.

إن في عبارة "الحياة مسرح" إشارة إلى إمكانية وجود فجوات وتناقضات بين ظهور الفرد أمام الآخرين وبين واقعه الشخصي، لأن ظهوره من خلال كلامه وأفعاله قد لا يكون انعكاساً دقيقاً لمعتقداته وإتجاهاته ومقاصده، بل إن ما يقوله وما يفعله قد يكون نتاجاً لمحاولات مدروسة ومتعمدة لخلق صورة ملائمة في مواقف معينة لكي يظهر أنه الشخص المناسب في المكان المناسب وفي الوقت المناسب .

وفي ضوء نظرية التحكم الموجه للذات تفترض أن الأفراد يستطيعون ويمارسون فعلاً التحكم بسلوكهم التعبيري، وتقديم ذواتهم، وإظهارهم غير اللفظي لمشاعرهم وانفعالاتهم. (Snyder, 1979:66- 86).

أهمية البحث:

إن غاية التعليم قريبة جداً من الغايات التي أنزلت من أجلها الأديان السماوية.... تلك الغايات التي تهدف إلى إخراج الناس من الظلمات إلى النور وهدْيهم إلى سبيل الحق والعدل.

وأيُّ أهمية اكتسبت من مهنة التعليم وخطورتها أن تتحكم بمصير الجيل الصاعد وتقرر ما سيكون عليه مستقبل البلاد فإن وجهت توجيهاً رشيداً فهناك المجد والشرف الرفيع في الانتظار وإلا فالتدهور والتردي وسوء المصير.

وأيُّ إرهاب يُكتسب من مهنة التعليم وشدة مشقتها أنها تتعب الفكر وتتهك الجسم وتحطم الأعصاب. ولا يعرف ذلك إلا من مارسها ومن يمارسها، ولا يقدره إلا من وهبه الله بصيرة نافذة في الحكم ونصيب في التقدير.

على هذا الأساس فالمعلم لقب نبيل، خلق منذ فجر التاريخ لقب به الأنبياء والمرسلين وهداة البشرية الآخذين بيد الإنسان إلى نور العلم وسماحة الأخلاق ومعارج الحضارة الإنسانية الرفيعة، والتعليم رسالة لا مهنة عادية، فالمربي الحقيقي حامل رسالة هي أقدس الرسائل وأشرفها فهو مثقف العقول ومنشئ النفوس، وباني الأجيال. لهذه الأهمية الكبيرة تُعدُّ المُدرّسة من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التربوية وتنشئة جيل مسلح بالقيم والمعرفة. (الشويكي، ١٩٥٥: ٢).

ويعد صراع الدور سمة من سمات حياتنا اليومية فهو حالة ملازمة لحالة التفاعل الاجتماعي الإنساني (Hong, 2005:5) وجد مع وجود الإنسان وكان للصراع الدور الفعال في عملية تغيير المجتمعات وانتقالها من شكل إلى آخر، لذلك وضع الإسلام ميزاناً صحيحاً يتفق مع الطوائف البشرية والفطرية الإنسانية ذلك الميزان هو (الإتقان والإجادة) في العمل، فالعمل يسمو بمقدار الإتقان فيه أيّ كان نوعه وينخفض بمقدار الإهمال فيه أيّ كانت صفته لذلك نرى الآية القرآنية الكريمة التي

تؤكد المفهوم الواسع لعمل الإنسان من ذلك قوله تعالى ((وان ليس للإنسان إلا ما سعى وان سعيه سوف يُرى)) النجم، الآيات (٣٩-٤٠).

للمرأة دور فاعل في الحياة سواء في مجال ديمومة تلك الحياة أم في عملية إحداث تغيير فيها، وعلى الرغم من إختلاف الأدوار الممنوعة لها، فإن للمدرسة معاناتها الخاصة الناتجة عن صراع الدور وما يسببه من حالات نفسية، إذ أن عليها أن تنهض بمسؤولياتها في تحمل الأعباء المادية للأسرة دون أن تفرط بأدوارها الأخرى، حيث تظهر أهميتها من خلال الحرص على التوفيق بين أدوارها جميعاً، مع إدراكها أن لمثل تلك المهمات ضريبتها الخاصة المتمثلة بالضغط النفسية التي تتعرض لها وتتطلب منها قدراً أكبر من الاستعداد الشخصي لتفعيل أدوارها (الخولي، ٢٠٠١: ١٧).

فضلاً عن ذلك أن جميع الوقائع تشير إلى أن للمرأة دور فعال في تقدم المجتمع، وان هذا الدور تتعاضد أهميته كلما تمتعت المرأة بمكانة محترمة في المجتمع ووجدت حرية التعبير عن ذاتها، والشعور بتكافؤ الفرص مع أخيها الرجل، وتحققت لديها فرص العمل المناسبة، حيث تزداد ثقته ويتسع إدراكها، فتنتهض مشكلاتها وتكون على صلة بواقع الحياة ومتطلباتها، وتلبي المطالب المفروضة عليها من قبل المجتمع، كتربية الأطفال ورعاية الأسرة وتنظيم شؤون البيت.

(الفلاحي والمشهداني، ٢٠٠١: ٢).

بما أن المدرسة تواجه ضغوطاً شديدة بحسب مقدرتها الموازنة في التوفيق بين ما تفرضه الأسرة من تقاليد من جهة وبين ما يتطلبه العمل من مقدرة وكفاءة من جهة أخرى وبقدر إختلاف المقدرة على الموازنة بين تلك الأدوار من امرأة لأخرى تختلف حدة صراع الدور لديها وما يخلقه من مشكلات نفسية (بونابرت، ١٩٦٢: ١١٠).

مما لا شك فيه أن تعدد أدوار المدرسة قد يخلق نوعاً من الصراع لذلك تظهر الأهمية في مدى الإستعداد لأداء هذه الأدوار والتوفيق بينها ومواجهتها (غباش، ٢٠٠١: ٢٣٧).

إن طبيعة عمل المدرسة وقيمه ومحدداته أمر ضروري ويشكل أحد التحديات الرئيسة للتنمية ولابد أن يتم تقييم عمل المدرسة وزيادة فعاليتها في المستقبل على المستوى الإقتصادي والإجتماعي من خلال الحرص على تطوير القدرات والإمكانات وتعلم اللغات وتطوير مداخل وطرائق جديدة في التدريس والتعلم مدى الحياة والعمل بغير صراع.

إن لهذا الدور أهمية في حياة الإنسان لكي يكون مقبولاً اجتماعياً على وفق ما تتطلبه التنشئة الإجتماعية.

وجدت الباحثة ان هذا البحث مهم في مجال التربية وخاصة للمدرسات وما تعانيه من الصعوبات التي تتعرض لها لذلك تجد من الأهمية على مديري ومديرات المعاهد خلق المحبة والتعاون والإحترام بين المدرسات ومساعدتهن في تجاوز الظروف المؤدية لهذه الضغوط وهذا ما يعكس تقديراً ومحبة من يعملون معهم وهذا بدوره يحقق الإخلاص والنجاح والإنجاز.

أما في ضوء أهمية التحكم الذاتي فتظهر في قدرة الفرد في توجيه ذاته وتنظيمها وتعديل جوانب سلوكه وأفكاره وإنفعالاته وإتجاهاته، أي يمتد تأثيره إلى مختلف أبعاد الشخصية بحيث يمكن السيطرة على كثير من الأفعال غير المناسبة (حبيب، ١٩٩٧: ٥٠).

فالتحكم الذاتي يظهر من خلال وعي الفرد بسلوكه الخاص فالأفراد الواعون بدرجة عالية لسلوكهم يكونون أكثر اتساقاً في كيفية تصرفهم في مواقف مختلفة من الأفراد غير الواعين جداً لسلوكهم الخاص هذا لأن الأفراد الذين لديهم وعي ذاتي

awareness يكون أكثر إدراكاً وشعوراً وذلك يجعل سلوكهم أكثر ملائمة (منصور، ١٩٨٢: ٦٧)

فالشخص المتحكم ذاتياً يستطيع إتخاذ قراره بنفسه وذلك بصياغة أهدافه التي يرغب الوصول إليها والتغلب على الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف فضلاً عن ذلك نراه أكثر احتراماً على إتخاذ قراره في المواقف التي تكون لها نتائج أفضل على المدى البعيد.

لذلك فالأفراد بحاجة لطرائق سريعة وفاعلة لمساعدتهم في تنمية قواهم الذاتية وتعديل أنماط التكيف وأساليبه السيئة والتي تعلمها من خلال عمليات تشريط اجتماعي جعلهم يفكرون بطريقة سيئة واندفاعية.

وتزداد أهمية التحكم الذاتي للمدرسات في كافة مجالات الحياة وخاصة ونحن نعيش ظروف التحدي للصعوبات والأزمات فما على المدرسة إلا أن تحافظ على استقرارها وتنظم أفكارها أو كبح انفعالاتها وتوجيه ذاتها فالمدرسة خاصة بحاجة إلى التحكم الذاتي بجميع مجالاته سواء في البيت أو في مجال عملها التدريسي، وذلك لأهمية التحكم الذاتي في التنبؤ بسلوك الفرد نظراً لأن المتغيرات التي ينبغي استعمالها للتنبؤ هذا ليست واحدة أو ذات مصدر واحد، بل تختلف باختلاف الفرد، وفيما إذا كان تحكم موجه للذات مرتفع أم منخفض. (الشناوي، ١٩٩٦، ٢٥)

استناداً إلى ما طُرِحَ فإن البحث الحالي يكتسب أهميته من خلال مايلي:-

١- إن شريحة المدرسات من الشرائح الاجتماعية المهمة التي يقع على عاتقها بناء جيل المستقبل المتمثل بطلالات معاهد إعداد المعلمات، لذا فإن الاهتمام بالمدرسة والتعرف على مشكلاتها النفسية الناتجة عن تعدد أدوارها في الحياة تخفف حدة تلك المعاناة، أو مساعدتها على الموازنة بين تلك الأدوار يعد أمراً في غاية الأهمية.

- ٢- إن متطلبات الحياة المعاصرة وما يعانيه المجتمع من صعوبات على كافة الأصعدة انعكست على المدرسة وأضافت إليها أعباء جديدة متمثلة في المشاركة بتحمل مسؤولية الأسرة وتوفير متطلباتها الحيوية فضلاً عن قيامها بعملها التدريسي مما يخلق لديها صراعاً في الأدوار مما يستدعي الاهتمام بنفسيتها وتوفير الأداة المناسبة لقياس صراع الدور لديها، وتخفف حدة ذلك الصراع.
- ٣- مساعدة المدرسة على تجاوز التأثيرات السلبية الناتجة عن صراع الدور لديها وذلك بالكشف عنه وتحديد شدته.
- ٤- ما يظهر من أهمية الوقوف على معاناة المرأة العاملة عامة والمدرسة خاصة من تعدد أدوارها وما تتحمله من ضغوط نفسية وتحديد صعوباتها حتى تستطيع ممارسة حقوقها وواجباتها.
- ٥- ما يفتحه من آفاق ويقدمه من إضافات تسهم في ترسيخ الوعي على أهمية مشاركة المرأة في ميادين العمل والإنتاج، كونها نصف المجتمع الإنتاجي، وأن تأكيد هذه الأهمية يؤدي إلى المزيد من فهم المجتمع لعمل المرأة ودورها في عملية التنمية.

أهداف البحث:-

يستهدف البحث الحالي إلى:-

١. قياس صراع الدور لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات.
٢. قياس التحكم الذاتي لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمدرّسات معاهد اعداد المعلمات التابعة للمديريات العامة للتربية في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨ . ٢٠٠٩ .

تعريف المصطلحات

أولاً: صراع الدور Role conflict

عرّفه كل من :

١- راجح ١٩٧٣ :

أزمة نفسية ناتجة عن التنازل عن عادات مألوفة والأخذ بأخرى جديدة غير مألوفة.
(راجح، ١٩٧٣ : ٤٤٠)

٢- الحفني ١٩٧٨ :

يحدث عندما تكون الأدوار المنوطة بالفرد متناقضة مع بعضها أو عندما
تتعارض أدوار الفرد مع أدوار غيره ؟ (الحفني، ١٩٧٨ : ٢٤٧)

٣- آدم ١٩٨٢ :

كمية الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد في أدائه لدور من أدواره وقد
تصل هذه الضغوط الى الدرجة التي تعوق الفرد عن أدائه لدوره بشكل مقبول.(آدم،
١٩٨٢ ، ٣٢)

٤- الأشقر ١٩٩٥ :

شعور بعدم الراحة ينشأ عندما يواجه الفرد العديد من طلبات العمل المتناقضة أو
عندما لا يرغب به أصلاً أو لا يعتقد بأنها جزء من عمله.(الأشقر، ١٩٩٥ : ٨)

٥- رحيم ٢٠٠٠ :

وهي عملية تفاعلية ظاهرة حول تعارض أو عدم اتفاق أو تناقض بين وحدتين
اجتماعيتين.(Hong, 2005, 3)

٦- جعفر ٢٠٠٢ :

هو مجموع الالتزامات والمطالب المتباينة المرتبطة بتوقعات الدور الواحد أو الأدوار المتعددة التي يؤديها الفرد اذ تسهم في خلق ضغوط نفسية من صعوبة تحقيق التوافق معها. (جعفر، ٢٠٠٢، ٢٢)

التعريف الأحرائي

الدرجة الكلية التي تحصل عليها مدرسة معهد إعداد المعلمات على مقياس صراع الدور الذي تبنته الباحثة.

ب . التحكم الذاتي: self control

التعريف لغة:

١- معجم لسان العرب (ب، ت):

الضَبْتُ: لزوم الشيء وحبسه، وضَبْتُ عليه، وضَبْتُ الشيء حفظه بالحزم.

(ابن منظور: ب: ت: ٥٠٩)

٢- قاموس ميريام وبستر Merriam webster 1999:

هو القيد الممارس على دوافع الشخص أو عواطفه أو رغباته (1060: 1999 Webster)

٣- قاموس أوكسفورد Oxford 2000:

هو القدرة على السيطرة على السلوك الذاتي أو عدم أظهار المشاعر.

(oxford: 2000: 1066)

التعريف اصطلاحاً عرفه كل من:-

١- قاموس Good 1973:

الرغبة والقدرة على كبح الدوافع الحالية للمرء أو كبتها أو توجيهها وذلك بالأخذ بعين الإعتبار النتائج المستقبلية. (Good, 1973: 493)

٢- موسوعة علم النفس ١٩٧٧:

السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله بحيث يكون قادراً على التحكم بها وتوجيهها وفقاً لإرادته كما يتسنى له أن يدرس عواقبها ويتحسب للمضاعفات التي قد تنجم عنها. (رزوق، ١٩٧٧: ١٧٨)

٣- العبيدي ١٩٩١:

أن يعرف الفرد حدود أمكانياته ويتصرف بموجبها، وبما يتناسب معها، وأن يمتلك القوة الكافية للسيطرة على نفسه وتوجيه دوافعه بحيث يكون قادراً على ضبط إنفعالاته والتحكم بها". (العبيدي، ١٩٩١: ١٠)

٤- حمدي ١٩٩٢:

"إدراك الفرد لقدراته على ضبط البيئة من حوله، والتأثير فيها، مما يزيد من دافعيته للتحسن" ويرى أيضاً أن الضبط الذاتي "أسلوب يعمل فيه الفرد على أحداث تغيير في سلوكه عن طريق أحداث تعديلات في العوامل الداخلية أو الخارجية المؤثرة على هذه السلوك. (حمدي: ١٩٩٢: ١١)

1980 Kanfer

تلك العمليات التي يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يعدل من احتمال ظهور الاستجابة سواء في وجود التدعيم الخارجي للاستجابات أو غيابه. (حبيب، ١٩٩٧: ٥٢)

1980 wilson & Oleary:

وهو أسلوب لتغيير السلوك، يبدأ الفرد عادة بنفسه لغرض التأثير في سلوكه الشخصي. (الشناوي، ١٩٩٦: ٤٢٥)

التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي تحصل عليها مُدرسة معهد إعداد المعلمات على مقياس التحكم الذاتي الذي تبنته الباحثة.
معاهد إعداد المعلمات:

صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى مُدرّسات معهد إعداد المعلمات في مدينة بغداد
.....م.د. نهلة عبودي سعدون الصالحي - بتول جعفر خضر

هي مؤسسات تربوية تتولى إعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية ،
وتقبل الطلبة بعد المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها خمس سنوات ، وتمنح شهادة
الدبلوم قبل الدراسة الجامعية. (وزارة التربية ، ١٩٧٧ : ٢)

ال خلفية النظرية:

أولاً : مفهوم الدور Roleconception: عمل أو وظيفة أو موقع يقوم به بعض أفراد المجتمع يفرض أنماطاً سلوكية عدة، ويحدده علي الدين ((بأنه مجموع الواجبات والالتزامات التي يتوقع أن تقوم بها المرأة في الأسرة مقابل الحقوق والواجبات والمزايا التي يجب أن تتمتع بها نتيجة شغلها لهذا الدور بحكم موقعها في الأسرة فهي الأم والزوجة التي تحقق أنوثتها بالإنجاب وتربية الأبناء، وهي الأخت والابنة)). (علي الدين، ١٩٨٧: ٢٥)

ويؤدي الفرد في حياته الإجتماعية أدواراً يتوقعها منه المجتمع لكونه يشغل مواقع معينة، وتختلف أدوار الأفراد باختلاف تلك المواقع، ويلاحظ أن التفاعل بين هذه الأدوار يؤلف ما يسمى بالبناء الاجتماعي (show,1971,224) والبناء الاجتماعي يمثل مجموعة أنظمة اجتماعية تتداخل وتتفاعل في تشكيل وتحديد أنماط السلوك وتنظم الحاجات الإنسانية حسب الإتجاهات والقيم السائدة في المجتمع، وترتبط هذه الأنظمة فيما بينها إرتباطاً وظيفياً لتحقيق وتكامل البناء الاجتماعي وإستمراره. (فرج، ١٩٨٩، ٢٣٩)

وعلى ذلك هناك معطيات إجتماعية للدور تتمثل في البناء الاجتماعي من الوحدات التي تكون المواقع الاجتماعية من نسيج متشابك وهم الأشخاص، أي أعضاء المجتمع، ومعطيات انثروبولوجية للدور وتشمل الحدود والواجبات المقترنة بكل موقع على حدة، التي تعد دالة على ثقافة بذاتها، ومعطيات نفسية دالة على شخصية القائم بالدور ومحصلته لمفهوم ذاته.

الدور ونظام الشخصية:

لتوضيح العلاقة بين الدور والشخصية يقترح Alport 1961 أربعة مفهومات للدور:

١- توقعات الدور : Role expectation

وهي ما تحدده الثقافة لكل دور من الأدوار الاجتماعية، أي ما تقرره سلفا من كل فرد، يشغل موقعا معينا، في النظام الاجتماعي المعاصر .

٢- مفهوم الدور: Role conception

وهي الصورة التي يكونها الفرد عن دوره ويتداخل مفهوم الدور مع مفهوم الفرد عن نفسه الى جانب ما هو متوقع منه وكثيرا ما ينشا الغموض نتيجة لهذا التداخل بين مفهوم الدور والدور المتوقع.

٣- قبول الدور او رفضه: Role acceptance or rejection

يقبل الأفراد أدوارهم إذا كانت محددة في ضوء توقعات الآخرين أو تصوراتهم الخاصة، وقد لايقبل البعض أدوارهم ولا يكتثون بها، بينما البعض يحبون تصوراتهم الخاصة لأدوارهم ولكنهم لايقبلون توقعات الآخرين منهم.

٤ - كفاءة الدور : Role performance

وهو الأسلوب الذي يسلك به الفرد دوره ويعتمد على جميع هذه الشروط السابقة.
(Allport,1961,184)

إن التوقعات المنتظمة والمحددة من قبل الآخرين الذي يحدث من خلال التصورات المختلفة للأفراد ودرجات قبولهم لهذه التوقعات ومظاهر الشخصية وسماتها تشكل الأداء الواقعي للدور . (Lindzey,1969,226)

العلاقة بين الدور والبناء الاجتماعي ونظام الشخصية

يوضح المليجي ٢٠٠١ العلاقة بين الدور والبناء الاجتماعي ونظام الشخصية على النحو التالي:

أولاً: الدور بوصفه شيئاً يختص بالبناء الاجتماعي:
إن توقعات الدور هي فروض النظام الاجتماعي وهي خاصة بالمواقع التي يشغلونها وتكون محددة سلفاً للأشخاص شاغلي هذه المواقع وإن توقعات الدور تفيد بوصفها نماذج ومؤثرات خارجية، وحينما يفسرها الفرد قد يقبلها أو يرفضها.

توقعات الدور ← الشخصية ← أداء الدور

وأداء الدور هو نقطة التقاء بين نظام الشخصية والنظام الاجتماعي والأداء يكون بواسطة الشخص ولكنه يؤثر في البناء الاجتماعي ويمكن تقييمه انه جزء من النظام الخارجي المرتبط بالمواقع الاجتماعية التي يشغلها الفرد.

ثانياً: الدور بوصفه شيئاً يختص بنظام الشخصية:
يمكن النظر الى مفهوم الدور على أنه شيء يختص بنظام الشخصية وأن مفهوم الدور يحدث ضمن تنظيم الشخصية.

وتفسير الفرد للدور يتوقف على استعداداته وميوله الفطرية وحاجاته الأساسية ، لذلك فان الدور له معنيان أيضاً هما:

تصور الدور ← قبول الدور أو رفضه، وكلاهما يتم ضمن تنظيم الشخصية ومن ثم يحدد نوع السلوك في البناء الاجتماعي وكيف يؤدي الفرد دوره . (المليجي، ٢٠٠٢، ٨٢)

فضلاً عن ذلك يمكن القول إن الأشخاص الذين يتصورون أدوارهم كما يحددها المجتمع ويقبلونها بسرور هم أشخاص يميلون نحو دعم البناء الاجتماعي أما هؤلاء الذين يتطرفون في تغيير تحديد أدوارهم ولا يقبلونها سواء في التعريف الاجتماعي للدور أو تعريفهم الشخصي له فهم أشخاص متمردون. (غنيم، ١٩٧٣، ١٤٧)

ثانياً: صراع الدور Role Conflict

هناك مصادر للضغوط النفسية ويشكل صراع الدور أحد المصادر الرئيسة للضغوط، مما يعني أهمية العناية به وأخذه بالاعتبار، صراع الدور يحدث عندما يواجه الفرد التزامات عدة ويطالب بانجاز هذه الالتزامات في الوقت نفسه ، فمثلا المرأة العاملة قد تجد نفسها ضحية صراع الدور مما يعرضها للضغط النفسي الذي يجهدا ويعرضها للإرهاق والإنهاك. (القريوتي، ٢٠٠٣: ١٥)

ويفسر صراع الدور في ضوء أبعاد التوافق وسوء التوافق مع متطلبات الدور، ويُحكم على التوافق بالانسجام مع مجموعة المعايير والألتزامات الإجتماعية في أداء الدور (Rizzo, etal, 1970,155). ويفترض كان Kahn 1964 عدة أنواع من الصراعات:

١- الصراع بين المعايير الداخلية (القيم والاتجاهات) والسلوك المحدد للدور، ويعد صراع دور الشخص أو الصراع الداخلي للشخص المركزي عندما يشغل موقعاً واحداً.
٢- الصراع بين قدرات الشخص المركزي وسلوك الدور المحدد، ويعد صراع دور المرسل الخارجي وقد يُولّد تنظيمياً، ويتمثل في القدرة أو القابلية غير الكافية للفرد.
٣- الصراع بين عدة أدوار للشخص نفسه والذي يتطلب سلوكيات مختلفة وغير منسجمة، ويعد صراع الدور الداخلي للشخص المركزي الذي يشغل أكثر من موقع واحد.

٤- صراع التوقعات والمتطلبات التنظيمية في شكل التعليمات والأوامر غير المنسجمة للمنظمات الإجتماعية التي ينتمي إليها الفرد. (Beehr, 1976, 36)

النظريات التي فسرت صراع الدور:

أولاً: نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory
ترى نظرية التحليل النفسي عملية النمو تفاعلاً ديناميكياً بين الحاجات والدوافع الفطرية عند الفرد من ناحية وبين القوى البيئية المتمثلة في المعايير الإجتماعية من

ناحية أخرى. وخلال عملية التفاعل هذه يعبر الفرد عن دوافعه ويشبع حاجاته ويقوم بدور فاعل في هذا التفاعل (هرمز وإبراهيم، ١٩٨٨، ٢٥)،

ثانياً: نظرية التناشز الإدراكي Cognitive Dissonance Theory
يعتقد Festinger 1957 بأن التناشز Dissonance حالة سلبية من حالات الدافعية تحدث للفرد حين يكون لديه معرفتان في وقت واحد (فكرتان، رأيان، إعتقادان (جلال، ١٩٨٤، ١٨١) الذي يستثير السلوك ويوجهه نحو خفضه بأن يجعل المدركات الفعلية والجوانب المعرفية في علاقة توازن وانسجام.

ويذكر ثلاثة مواقف تحدث منها حالة التناشز الإدراكي:

- ١- عندما لا تتسق الجوانب المعرفية مع المعايير الاجتماعية.
- ٢- عندما يتوقع الشخص شيئاً معيناً ويقع شيئاً آخر بديلاً عنه.
- ٣- عندما يقوم الأفراد بسلوك يخالف اتجاهاتهم العامة (صالح، ١٩٨٨، ١٤٣).

ثالثاً: نظرية الدور Role Theory Biddied Thomas 1966:

تحاول نظرية الدور تفهم السلوك الإنساني بالصورة المعقدة التي تكون عليها، كون السلوك الاجتماعي يشمل عناصر حضارية واجتماعية وشخصية ولهذا فإن العناصر الإدراكية الرئيسة للنظرية هي الدور Role يمثل وحدة الثقافة والموقع Position يمثل وحدة المجتمع والذات self تمثل وحدة الشخصية (دبابنه ومحفوظ، ١٩٨٤، ٦١).

رابعاً: نظرية الخوف من النجاح 1972 Horner. M
ترى Horner إن دافع الخوف من النجاح حالة أنفعالية غير واعية متأصلة في شخصية المرأة مصدرها التنشئة الاجتماعية والتنميط الجنسي. (Shaw & Costanzo, 1983, 393).

والخوف من النجاح هو ميل الشخصية لأن تكون قلقة بشأن إنجاز النجاح الذي
يقترن بتوقع النتائج السلبية كالرفض الاجتماعي وانخفاض درجة الأثوثة (Horner, 1972, 158).

مفهوم التحكم الذاتي
يرتبط مفهوم التحكم الذاتي للفرد بعدة مفهومات منها (التحدث إلى الذات،
ومعالجة المعلومات، والإرادة، والوعي الذاتي للسلوك، والتفكير المنطقي المنتظم).
ويعد التحكم الذاتي أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي الذي يستهدف تدريب الفرد
على تعديل أنماط التحدث للذات (Self-Statement) بوصفه العنصر الأساسي في
توجيه السلوك والتحكم الذاتي.

المكونات السلوكية الأساسية لمفهوم التحكم الذاتي:
اختلف الأدب النظري في تحديد المكونات السلوكية للتحكم الذاتي إذ حدد كل من
Libert & Spigler (1970) إلى أن التحكم الذاتي يتضمن (مقاومة الاغراء،
وتحديد المعايير الذاتية، والتعزيز الذاتي، وتأجيل الإشباع). (Libert & Spigler, 1970: 379)

ويبدو أن أهم المكونات السلوكية للتحكم الذاتي هي:

١. مراقبة الذات (Self-monitoring) أو ملاحظة الذات (Self-observation)
يوصف هذا المكون بأنه الانتباه الواعي والدقيق للسلوك الذاتي للشخص (الشناوي،
١٩٩٦: ٤٢٧)، وكذلك هي عملية تتطلب من الفرد ملاحظة سلوكه الخاص والمواقف
التي يظهر بها هذا السلوك والأسباب التي تؤدي إلى ظهوره كذلك تستلزم منه
ملاحظة نتائج سلوكه والآثار المترتبة عليها أي يمكن فهم عملية ملاحظة الذات
بشكل أفضل على أنها عملية تجميع منطقي للمعلومات عن العوامل التي تؤثر في
تصرفات الفرد وسلوكه.

٢. التقييم الذاتي (Self-evaluation):

هي عملية استجابة تمييزية، ومضاهاة أو مقابلة، تظهر الفرق بين ما يفعله الفرد وبين ما كان ينبغي عليه ان يعمل، وإذا كان هناك تقارب كبير بين معايير الأداء وبين المعلومات المتحصل عليها من التغذية الراجعة (Feed-back) فإن النتيجة تكون هي الرضا عن الذات. (الشناوي، ١٩٩٦: ٤٢٨)

٣. تعزيز الذات Self-Reinforcement:

هي محاولة الفرد لأن يكافئ نفسه بصورة مستمرة وذلك من خلال تقديم التعزيز الإيجابي للذات بعد ظهور الإستجابة المطلوبة، وقد يكون هذا التعزيز ماديا أو معنويا (الشناوي ١٩٩٦: ٤٢٧). وذلك بقيام الفرد باقناع نفسه بأن امتناعه عن عمل ما فيه المكافأة له، أو ان يقوم بمكافأة نفسه بالقيام بعمل ما. (كمال، ١٩٨٢: ٤٨٣)

٤. تأجيل الإشباع Delay of Satisfaction:

يشير تأجيل الإشباع أو الرضا إلى تأجيل أو تأخير المكافأة الفورية بعض الشيء لصالح مكافئة مؤجلة محتملة أن تكون أكثر قيمة، والمثال الشائع في الحياة هو قرار الفرد بعدم ترك الدراسة من اجل وظيفة جيدة ومحاولته في مقاومة إغرائها والاستمرار في الدراسة وتحمله الظروف الاقتصادية الصعبة التي يمر بها. (Libert & Spigler, 1970: 379-380)

٥. التخطيط البيئي (Environmental planning):

وتعني عملية اعادة تنظيم المثيرات البيئية من جانب الفرد لكي يحد أو يقلل بعضا من سلوكياته (الشناوي، ١٩٩٦: ٤٣٤)، أي يصيغ ويشكل بيئته بشكل مقصود بحيث تشكل هي بدورها سلوكه في الاتجاه المرغوب (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦٥٩). فقد أكد (Stewart) (1967) على ان التحكم الوضعي للسلوك هو ترتيب المتغيرات

البيئية بطريقة تسمح بأحداث تغيير في السلوك

(1974:9 Mahone & Thoreson)

المبادئ الأساسية التي يستند إليها التحكم الذاتي:

١. (التحكم الذاتي مهارة متعلمة يقوم فيه الفرد بالتحكم بسوابق وتوابع السلوك موضوع التحكم).

٢. (ينبغي أن يكون الفرد واعياً لأهمية ملاحظة الذات وللكيفية التي تتم بها الملاحظة والطبيعة التفاعلية للملاحظة).

٣. (يعمل الفرد على ضبط المثيرات باستعمال إحدى الطرائق الآتية):
أ. (تغيير البيئة).

ب. (تصنيف مدى المثيرات التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب فيه).

ج. (تقوية العلاقة بين سلوكيات معينة والسلوك المرغوب فيه).

٤. (ينبغي أن يقرر الفرد ما الاستجابات التي تعيق السلوك المرغوب فيه لكي يعمل على إضعافها. كما ينبغي أن يقرر ما الاستجابات المناسبة التي يمكن أن تحل مكان السلوك غير المرغوب فيه ليعمل على تقويتها).

٥. (يعمل الفرد على تعطيل السلسلة السلوكية التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب في مرحلة مبكرة).

٦. (يقوم الفرد بتعزيز ذاته بعد حدوث الإستجابة المناسبة).

٧. (يجب أن توضع الأهداف المراد تحقيقها بحيث يكون من السهل الوصول إليها، إذ يتم الوصول إلى الأهداف الصعبة بطريقة تدريجية).

٨. (يمكن استعمال العقد السلوكي في التحكم الذاتي، فإذا أراد فرد ما أن يبرمج سلوكه بكفاءة وفاعلية فإن من الواجب عليه أن يعمل بشكل منظم، وأفضل وسيلة لتحقيق ذلك هو التعاقد السلوكي أي هو إتفاق يبرمه الفرد مع ذاته يحدد السلوكيات التي يهدف لتحقيقها ونتائج الإستجابة المطلوبة). (حمدي، ١٩٩٢: ١١)

العوامل المؤثرة في التحكم الذاتي:

أشار Kanfer 1980 إلى أن هناك ثلاث فئات من العوامل يمكن أن تؤثر في التحكم الذاتي:

أولاً: تتعلق بتأثير العوامل البيئية.

ثانياً: تتعلق بالتقييم الذاتي وما يرتبط به من تعزيز ذاتي أو عقاب.

ثالثاً: تتعلق بالنظام البيولوجي للفرد وما يرتبط به من حاجة أو إشباع (حمدي، ١٩٩٢: ١٤)، أي احتمال أن يقوم شخص بسلوك محرم اجتماعياً في غياب أي من المقيدات الاجتماعية أي يعتمد أولاً على الظروف المحيطة به، ولكن الفرد يمكن أن يتحكم ويسيطر على سلوكه (Libert & Spigler, 1970: 373-374) وثانياً عن قناعات الفرد الذاتية، وثالثاً على مدى الحاجة أو مدى الحاجة للإشباع أي مدى الحاجة البيولوجية للفرد، ومع أن الفرد يتأثر بتفاعل جميع العوامل المذكورة، إلا أن عوامل الفئة الثانية هي التي تحدد مدى قدرة الفرد على التحكم الذاتي، أي أن إمتناع الفرد عن ممارسة سلوك محرم على الرغم من توفر الظروف المناسبة ووجود الحاجة البيولوجية هي التي تحدد مدى ممارسة الفرد للتحكم الذاتي. (حمدي، ١٩٩٢: ١٤)

كما أن قناعة الفرد الذاتية بأن لديه الكفاءة المطلوبة لكي يغير سلوكه تعد عاملاً مهماً في التحكم الذاتي. (حمدي، ١٩٩٢: ١٢).

النظريات التي فسرت التحكم الذاتي

استعرضت الباحثة النظريات الآتية ذات العلاقة بمتغيرات بحثها وفيما يلي عرض مفصل لكل منها:

١. التحكم الذاتي على وفق المنظور الإسلامي:

اهتم الإسلام بتصحيح العقائد وردّها عن طريق الشرك إلى طريق التوحيد واهتم كذلك ببناء الأخلاق والمساالك على أسس قويمّة وتصحيح المساالك الحمقاء أي أن علم علاج السلوك عرفه المسلمون قبل الأوروبيون ، فعندما يدرك المسلم أحياناً بأن

أعماله قد اختلفت في جانب منها عن حدود الشرع فانه يحكم على نفسه بالخطأ ويلومها على ذلك ويلجأ إلى التوبة والإنابة إلى الله .
(الشناوي، ١٩٩٦ : ٤٣٩)

٢. الاتجاه السيبرنيتي:

كان 1948 Wiener أول من لاحظ الشبه بين التحكم الإنساني والتحكم الآلي، واستعمل كلمة (سيبرنيتي) لوصف هذه العلاقة، وقد أخذت كلمة سيبرنيتي (Cyberetic) من الكلمة اليونانية (Kybernetes) ومعناها الرجل المتحكم في الآلة وحركتها، ولقد نشر (Wiener) أول بحث عن هذا الموضوع سنة (1948) ومنذ ذلك الوقت كثر البحث في موضوع التحكم الإنساني الذاتي بواسطة (التغذية الراجعة) (الغريب، ١٩٦٧ : ٣٨٤).

٣. نظرية التحليل النفسي:

منذ أن ابتكر فرويد نظرية التحليل النفسي أصبحت مفهومات الاستبصار والوعي والشعور من أهم الأسس التي تتضمنها أي نظرية لتعديل السلوك. ولعل (فرويد) هو أول من أكد أن وعي الفرد بالحوادث التاريخية الانفعالية التي تمر بها يؤدي إلى تغيرات مباشرة في سلوكه، فالاستبصار عند (فرويد) يشير إلى قدرة الفرد على الوعي بتشكيل شخصيته. (إبراهيم، ١٩٩٣ : ٣٥٤)

٤- نظرية الذات:

يعتقد روجرز أن الإنسان يستطيع أن يتحكم شعورياً وعقلانياً في ذاته وان يتحول من الأساليب غير المرغوبة في التفكير والسلوك إلى الأساليب المرغوبة وهو لا يعتقد أن

الناس يتحكمون بقوى لا شعورية بذاتهم ذلك ان الشخصية في نظره تتشكل بأحداث الحاضر وبرؤيتها لهذه الأحداث . (ربيع، ١٩٨٦ : ٤٤٨)
٥- نظرية التعلم الإجرائي (Skinner):

ينظر سكنر إلى عملية التحكم الذاتي بوصفها شكلا من أشكال تعديل السلوك الذي يحدث عن طريق تغيير العوامل التي جاء هذا السلوك نتيجة لها. وان الناس يتحكمون بأنفسهم لان المجتمع يعزز ذلك فالقوانين الإجتماعية بما تحمله من ثواب وعقاب موجهة نحو تشكيل التحكم الذاتي لدى الأفراد (حمدي، ١٩٩٢ : ١٣) وبذلك يركز سكنر على العوامل المتعلقة في تنظيم البيئة.

أما الأساليب التي وضعها للتحكم الذاتي فهي تتضمن ما يأتي:

١. منع السلوك ماديا من الحدوث.
٢. تغيير المثيرات، ويتم ذلك بأحداث تعديل على المثيرات التمييزية التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب، أي ان اساس التحكم بالسلوك هو التمييز.
٣. تغيير مستوى الدافعية.
٤. تغيير الظروف الانفعالية.
٥. استعمال المثيرات المنفرة أو الايجابية.
٦. تعزيز الذات أو معاقبة الذات.
- ٦- نظرية التعلم الإجتماعي (باندورا):

يؤكد باندورا على فاعلية الذات المدركة "Perceived self-Efficacy" أي قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة في حياته، وفاعلية الذات تكوين نظري وضعه "باندورا" على انه ميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وطبقا لذلك، فأن درجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات،

وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضا أنواع السلوك الأكثر فاعلية. (حمدي، ٢٠٠٠: ٤٥)

الوسائل الإحصائية :

تحقيقا لأهداف البحث الحالي استعانت الباحثة بالوسائل الإحصائية باستعمال برنامج (Spss).

١- الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة لتعرف قياس (صراع الدور وقياس التحكم الذاتي) لدى عينة البحث .

٢- الاختبار التائي (T- test two sample) لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين متوسطات المجموعات العليا والدنيا لحساب القوة التمييزية لمقياس (صراع الدور) ، كما استعملت في إيجاد دلالة الفروق في متغيرات البحث .

٣- معادلة معامل التمييز (Item – Disermination index) لإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس التحكم الذاتي .

٤- معامل ارتباط بوينت بايسيريال لإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التحكم الذاتي لحساب الاتساق الداخلي للمقياس .

٥- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) :

أ- لحساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس صراع الدور .

ب- ثبات مقياس التحكم الذاتي ، وثبات مقياس صراع الدور .

ج- إيجاد العلاقة بين متغيرات البحث والتحكم الذاتي وصراع الدور .

في ضوء نتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي أولاً: الاستنتاجات:

١- انخفاض صراع الدور لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات .

٢- تتمتع مدرّسات معاهد إعداد المعلمات بدرجة مرتفعة من التحكم الذاتي .

٣- وجود علاقة عكسية بين صراع الدور والتحكم الذاتي لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات .

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث التي توصلت إليه الباحثة توصي بما يأتي:-

١- تفعيل دور المراكز والوحدات الإرشادية في وزارة التربية ، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ووزارة العدل ، ووزارة حقوق الإنسان ، ووزارة المرأة ، ومؤسسات المجتمع المدني .

٢- الاهتمام بما ينمي ويساعد على رفع مستويات التحكم الذاتي لدى مدرّسات معاهد إعداد المعلمات ، لان الانسان بطبيعته ميل الى التجمع والابتعاد عن العزلة ، وفي هذا الامر مردود ايجابي في تفاعل شرائح المجتمع كافة بمختلف اطيافه وقومياته ، لاسيما واننا بحاجة الى رفع هذا التحكم في المرحلة الراهنة.

٣- إنشاء مراكز للتوجيه والإرشاد الأسري وتفعيل دورها في المجتمع المدني والإفادة من مقاييس صراع الدور والتحكم الذاتي كوسيلة للكشف عن صراع الدور التحكم الذاتي لدى الأمهات المتعلّقات وغير المتعلّقات .

٤- تأكيد المتخصصين والمشتغلين في برامج الدراسات العليا بضرورة إجراء دراسات وبحوث والمشاركة فيها في المؤتمرات القطرية والعربية والدولية ويحاولون فيها اتخاذ الإجراءات التي تؤدي إلى تفعيل ورفع مستوى التحكم الذاتي ، واتخاذ السبل الكفيلة لذلك.

٥- تكثيف البرامج الإعلامية الموجهة للأسرة التي تبحث في العلاقات الأسرية والزوجية لإرشاد الجمهور إلى أساليب الحياة وفنائها .

٦- إثراء المناهج الدراسية في المراحل الدراسية كافة ولاسيما معاهد إعداد المعلمين والمعلمات التي ترفد الجامعات بطلبتها من خريجي الفرعين العلمي والإنساني بموضوعات تسهم في رفع مستويات التحكم الذاتي وانخفاض صراع الدور .

ثالثاً المقترحات:

١. إجراء دراسة لقياس صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى مدرّسات معاهد أخرى (مثل معهد الفنون الجميلة ، معهد التكنولوجيا) للتوصل إلى نتائج أوسع يمكن تعميمها على المعاهد ولمعرفة مدى مطابقة نتائجها مع نتائج هذا البحث .
٢. إجراء دراسة لقياس صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالتطور العقلي والأنفعالي ... الخ .
- ٣ . إجراء دراسة لقياس صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى شرائح عمرية مختلفة من كلا الجنسين بمراحل مختلفة ، الابتدائية ، المتوسطة ، الإعدادية .
٤. إجراء دراسة لقياس صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى مثل (مفهوم الذات ، التوافق الزوجي ، اتجاهات الأزواج والأبناء ، التنشئة الاجتماعية) .
٥. إجراء دراسة تتناول صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل (نوع العمل ، الدرجة الوظيفية ، السن ، التخصص العلمي ... الخ) .
- ٦- إجراء دراسة صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى طلبة الجامعة.
- ٧- إجراء دراسة صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى معلمات التربية الخاصة
- ٨- إجراء دراسة مسحية لتعرف أنواع الاستراتيجيات التي تستعملها المدرسة للتوافق مع صراع الدور .

پدیدهٔ عزلت در زندگی برخی از شعرای فرس

م. غازی لعیبي شويل

راز نو آوری و خلاقیت شاعر و تأثر وی در جامعه:

معلوم است که هر شاعر یا هنرمند انسان عادی نیست زیرا که شاعر بحکم ترکیب و ساختمان عقل و احساسات نازک وی همچنین بحکم یگانگی و بی مانندی وی به نظر می آید انسجام و سازش وی با جامعه یا معاشرت مردمی که دور تا دور وی زندگی می کنند عاجز و سست می باشد، چیزهای زیاد که مورد توجه جامعه می باشند در دلش اهمیت زیاد نیابد^(۱)؛ سرشت و طبیعت شاعر خیلی پاک و نازک است، نبوغ و برجستگی وی او را از جامعه و مردم غریب قرار می دهند؛ دانشمندان و فیلسوفان در تحلیل و تفکیک شخصیت شاعر آرا و نقاط نظر گوناگون داشتند، برخی از ایشان گمان کردند که او از شخصیت‌های عبقری و نابغ بحساب می‌آید یعنی آن کسی که دارای هوش زیاد می باشد، برخی دیگر گمان کردند که شاعریت و احساسات شاعری از پدران و نیاکان خویش به ارث برده است که شمار این وارثان در دنیا خیلی کم است، گروه دیگر عقیده داشتند که شعر و شاعری از راه اجتهاد و کوشش بر می‌آید، همچنین گروه دیگر خیال کردند که شاعر یا هنرمند موجودی دیوانه است ولی نتیجهٔ این دیوانگی به تباهی و نابودی منجر می شود بلکه آنرا به برتری و خلاقیت نسبت به دیگران سوق می دهد، واقعاً همه این تحلیل‌ات و مطالعات بکلی نوعی از راست‌گوئی و حقیقت داشتند؛ از آنچه گفته شد شاعر هم مؤثر و هم متأثر در جامعه می شود، بتعبیر دیگر آئینهٔ جامعه خویش می باشد که انعکاس کوچکترین بیش آمد در درون این شاعر و اعمال خویش پیدا می شود. در این بحث و بررسی خواهیم دید که اثر شعر در جامعه خیلی سودمند می باشد و در توضیح

(۱) - نگاه کن، یوسف میخائیل اسعد، سیکولوجیه الابداع فی الفن والادب، ص ۱.

آن دو نمونه از اشعار شاعران دوران طاهری وسامانی گرفتیم وبالمآل اشعار آنها از لحاظ جنبهٔ عملی مثر ثمر بود در طرف مقابل اثر جامعه در نفس شاعر هم خواهیم دید که سه شاعر از دوران سلجوقی وغزنوی گرفتیم.

اثر سودمند ومثبت شعر در جامعه:

شعر اثر مثبت ومنفی داشت که آنرا از متون ابیات شعر آشکارا در میابیم؛ برخی از افراد برجسته در دوران طاهری (۲۰۵-۲۵۹) تصمیمات مهم را اتخاذ کردند واین تصمیمات ناشی از شنیدن برخی از ابیات شعر بود:

((آورده اند که احمد بن عبد الله الخجستانی امیر خراسان بود وازش سؤال کردند:- چطور به مقام امارت رسیدید واز خربندگی آزاد شدید؛ در پاسخ به این سؤال گفت:- روزی به خواندن دیوان شاعر حنظله الباذغیسی مشغول بودم واین قطعه را دیدم:

مهتری گر بگام شیر دراست شو خطر کن از کام شیر بجوی
یا بزرگی وعز ونعمت وجاه یا چو مردانت مرگ رویاروی

این قطعه در حال ونفس من مؤثر شده وآتش کرامت در درون من به حرکت در آورد واز حالم قانع نشدم همه چیزها وخران مرا فروختم وبجای آن اسبی را خریدم واز کشور من بیرون کردم وبه ارتش امیر پیوستم))^(۱)؛ در همین راستا در درون سامانی (۲۶۱-۳۸۹): ((امیر نصر بن احمد سامانی وقتیکه همه خراسان زیر سلطنت خود قرار گرفت به دار الملك در هرات رسید آنجا بساتین بر از میوه های گوناگون وزیاد بود همچنین هوا خیلی لطیف ونازک بود بجائی که بخاری را فراموش کرد، اطرافیان ودرباریان وی ارزو شدید داشتند که به دیار وخانواده های

(۱) - حامد عبد القادر، قصة الادب الفارسي، ج ۱، ص ۱۱۵.

شان در بخارا باز بکردند ولی جرئت نداشتند تا در خصوص بازگشت شان به وی بگویند آنگاه به رودکی توسل جستند از وی در خواست نمودند تا امیر را بعزیمت بخارا بر انگیزد، شعری گفت وصبحگاه نزد امیر جنگ برگرفت وابیاتی جند از قصیدهٔ زیر را در وصف بخارا خوانده است^(۱):-

بوی جوی مولیان آید همی	یاد یار مهربان آید همی
ریگ آمو باد رشتیه‌های او	زیر پا چون پرنیان آید همی
آب جیحون و شگرفیه‌های او	خنک مارا تا میان آید همی
ای بخارا شادباش و دیر زی	شاه نزدت میهمان آید همی
میر ماه است و بخارا آسمان	ماه سوی آسمان آید همی
میر سرو است و بخارا بوستان	سرو سوی بوستان آید همی

وبدینواسطه در دل امیر راه یافته اورا آنچنان بشور و طرب آورد که امیر بی موزه بسوی بخارا رهسپار شد؛ از سطرهای گذشته در میابیم که مقامهای مسؤول دربار وی نمی توانند تصمیمی از وی بگیرند ولی شعر وایحای مؤثر آن در درون نصر بن احمد سامانی تصمیم را بیرون آورده است: ((کلماتی که شاعر آنها را بکار می برد نوعی از موجودات زنده و مؤثر بشمار می رود))^(۲).

شعرایی که عزلت را ترجیح دادند:

شعرایی که عزلت و گوشه گیری در پایان زندگانی خویش ترجیح دادند اغلب ایشان در دوران غزنویان و سلجوقیان زندگی کردند یعنی زندگی ایشان منحصر به يك دوران نیست؛ برجسته ترین آنها عبارتند از بابا طاهر عریان همدانی که تولدش در

(۱) - نگاه کن، حامد عبد القادر، مرجع قبلی، ص ۱۳۵ - ۱۳۶.

(۲) - یوسف میخائیل اسعد، سیکلوجیه الابداع في الفن والادب، ص ۴۱.

اواخر قرن چهارم بوده است، ابو المجد مجدود بن آدم سنائی که در اواسط قرن پنجم تولد یافت، حکیم ناصر خسرو بن حارث قبادیانی که بسال سیصد ونود وچهار در قبادیان از حوالی بلخ تولد یافت، مسعود سعد سلمان که از شاعران بنام دوره غزنوی و سلجوقی بشمار رفت واصلش از همدان است ولی تولدش در لاهور هندوستان در حدود سال چهار صد هجری اتفاق افتاد، اوحده الدین محمد بن انوری که در قریه بدنه از ولایت ابیورد به جذب مهنهٔ دشت خاوران خراسان تولد یافت؛ در مطالب بعدی اثر وتأثر ایشان در جامعه هر يك جداگانه مورد بحث وبررسی قرار خواهند گرفت.

علل واسباب عزلت:

در خصوص عزلت بابا طاهر عریان همدانی رضا زاده شفق می گوید^(۱):-
(..... مسلك درویشی وفروتنی او که شیوهٔ عارفان است سبب شد تا وی گوشه گیر وکمنام زیسته))؛ میتوان گفت که بابا طاهر عریان یکی از پسران فطرت وصفای دل بود: ((صاحب دل ودرمند بود ونغمه هائی که شاهد سوز درونی اوست سروده ...))^(۲)، اینك نمونهٔ برجسته از ریاعیات شیرین سوزناك او، در تأثر از ناپایداری روزگار می گوید:-

یکی برزیگری نالون در ایندشت

بچشم خون فشان آلاله میکشت

همیکشت وهمیگفت ایدریغا

که باید کشتن وهشتن در ایندشت

ودر خصوص درویش وبی خانمانی همچنین می گوید:-

(۱) - رضا زاده شفق، تاریخ ادبیات ایران، ص ۱۰۹.

(۲) - یوسف میخائیل اسعد، سیکولوجیه الابداع فی الفن والادب، ص ۱۰۱.

مو آن رندم که نامم بی قلندر

نو خون دیرم نه مون دیرم نه لنگر

چو روز آبه بگردم گرد کویت

چو شو آبه بختان وانهم سر

واقعاً عزلت و گوشه گیری وی در پایان زندگانی خویش عزلت تن بود که عزلت روح و عزلت ارزشهای خویش پیش از آن بود که در ظاهر میان مردم بود ولی روحش و درونش جداگانه از مردم زندگی می کند، از طرف دیگر اسبابی که ابو المجد مجدود بن آدم سنائی بموجب آنها عزلت را ترجیح داد پیوستن وی بحلقهٔ درویشان وبا رؤسای صوفیه معاشرت کرد واز آنها کسب فیوضات نمود ودر نتیجه تأثیر این تعالیم آخر از دربار سلاطین و مدح آنها صرف نظر کرد و گوشه اختیار نمود و اشعار پر مغز عرفانی سرود، بنظر وی بهترین راهنمای مرد خرد اوست که چنین می گوید:-

عقل در راه حق دلیل تو بس

عقل هر جایگه خلیل تو بس

عقل خود کارهای بد نکند

هر چه آن ناپسند خود نکند

عقل بر هیچ دل ستم نکند

بطمع قصد مدح و ذم نکند

یعنی از مدح سلاطین زمان خویش پرهیز کرد زیرا که منظور از آن طمع است، سنائی بتأثیر مسلك معنوی خویش از زندگانی دنیوی و روابط درباری دست

کشید و عزلت را ترجیح داد. از شاعرانی دیگر که عزلت و گوشه گیری را ترجیح داد میتوان أوحْد الدین محمد بن أنوری شمرد که آن شاعر در قریهٔ بدنه از ولایت ابیورد به جنب مهنهٔ دشت خاوران خراسان تولد یافت، عمدهٔ ترقی وی در دوران سلطنت سلطان سنجر بود که او یکی از مادحانش بود بسال پانصد وچهل دون که سلطان سنجر بار دوم حمله به خوارزم کرد تا آتش عصیان خوارزمشاه را بر طرف سازد انوری را با خود همراه برد: ((گویند انوری از روی ملاحظات نجومی پیشگوئی کرد که در اقتران سیارات (که بسال پانصد و هشتاد و دو روی داد) باد سختی خواهد وزید و عمارات را برخواهند کند مردم از این خبر بوحشت افتادند و خانه ها گذاشته بدشت و هامون گریختند ولی چون وقت مرهون فرا رسید واقتران وقوع یافت هوا چندان آرام بود که برگگی از جای نجنبید پس انوری معروض هجو و استهزاء مردم واقع گشت و بناچار مرو را ترك نمود نخست نیشابور سپس ببلخ رفت و گویا بعد از این واقعه پیشهٔ شاعری را ترك کرد و از معاشرت مردم کناره جست و گوشه گیری اختیار نمود))^(۱)؛ از آنچه گفته شد در میابیم عزلت این شاعر راجع به بد رفتار مردم با وی بود که آن رفتار در گذشته خیلی والا و مترقی بود حتی لقب وی از آن مردم گرفته که خود در این خصوص می گوید:-

دادند مهتران لقب انوری

وليك چرخم همی چه خواند خاقان روزگار

عدم کامیابی وی در علم و پیشگوئی نجوم منجر به ترك شاعری و ترجیح دادن عزلت از مردم بود که این امر نشانهٔ بارز و برجسته بر دل نازکی و بر

(۱) - رضا زاده شفق، تاریخ ادبیات ایران، ص ۱۷۶- ص ۱۷۷.

حساسیت این شاعر بود که: ((عزلت گونه ای از جهاد شاعر با نفس خویش))^(۱) بشمار میرود؛ شعر و شاعری گونه ای از فن و هنر بحساب می آید؛ هر شاعر یا هنرمند حساسیت و مهربانی ویژه ای داشت، و بدین مشخصات ممتاز از دیگران می شود. در این خصوص طه حسین^(۲) می گوید: ((زندگی همهٔ مردم همیشه عبارت از گل یا خار نیست، شاعر قدیم ما پیش از ده قرن به ما خبر داد که : عاقل و هوشمند به عقل خویش دردمند می باشد در برابر آن جاهل و نادان به جهل و نادانی خویش خوشحال و سعادتمند می باشد یعنی زندگی عبارت از خار و آزار در برابر عاقل که همیشه امور مورد تحلیل و بررسی خویش واقع می شود چه هر پیش آمدی بنظر شخصی وی علت و سبب داشت؛ و از هر چیز که در برابر خویش رخ می دهد عبرت و نتیجه می گیرد در مقابل آن زندگی نسبت به جاهل و نادان بمثابهٔ گل است که وقایع روزمره و بیش آمدها زندگی نسبت به وی بی ربط و بی دشواری می باشد چونکه به علل که پشت آن حوادث می باشد هیچ کوششی نمی کند و همیشه مورد توجه وی قرار نمی گیرد؛ میتوان این مشکل بگونه ای دیگر در معرض دید بگذارید که زندگی همیشه منور و آفتابی نیست از سوی دیگر تاریک مانند شب سیاه نیست، گمان می رود آن زندگی به نقطهٔ نظر عاقل و دانا اگر با نگاه و دید عقل و فهم به آن می نکرد بر تاریک خواهد شد والا به نقطه نظر جاهل و نادان اگر با نگاه و دید فرد لا ابالی منور و آفتابی خواهد شد)) شاعر انوری از جنس شاعرانی که دنیا و زندگی با نگاه بصیرت و فهم آنرا دید و از رفتار مردم نسبت به رفتار دیرین ایشان ضربت خورد و انعکاس آنرا منجر به گوشه گیری وی از مردم و جامعه شد.

در میابیم که عزلت و گوشه گیری چه از راه تصوف یا دوری کردن از جامعه نوعی از (برتری و استعلا) در روان شناسی بحساب می آید؛ معلوم می شود

(۱) - یوسف میخائیل اسعد، سیکولوجیه الابداع في الفن والادب، ص ۹۲.

(۲) - همان منبع قبلی، ص ۱۰۳.

که (برتری) یعنی عوض کردن چیزی محل چیزی دیگر می باشد مانند عوض کردن ورزش بجای ممارست جنس است؛ یعنی از این راه میتوان طاقت وانرژی جنس مصرف کرده شود، بتعبیر دیگر بجای بکار بردن طاقت جنس در خود جنس به ورزش وامثال آن بکار برده می شود. عین این مطلب در رفتار شاعران وادیبان دیده می شود. ((از خواص دوره سلجوقی آنکه مذهب تصوف در آن عصر رو به ترقی نهاد وجمعی از مشایخ وسخنگویان آن سلسله ظهور کردند))^(۱) که تصوف واغراض وعزلت از دیگران وزخرف دنیا نوعی از مشخصات ونشانهای شاعر پیش از ظهور تصوف بشمار می رود، وقتیکه تصوف به وجود آورد عین مطلب بزرگان شعر شده است مانند: سنائی، بابا طاهر، انوری وناصر خسرو قرار گرفت.

واقعا^(۲) تصوف طریقت مخصوصی است از دیر باز در ایران ظهور کرد وبتدریج وسعت یافته نفوذی در افکار نموده ودر ادبیات چه در شعر چه در نظم ظهور کرد، در خصوص منشأ تصوف ایران عقاید مختلف موجود است بعضی اصل آن را از تعالیم دینی هند وبعضی از حکمت اشراقی غرب وبرخی نیز از خود ایران دانسته اند. مذهب هندی سعادت حقیقی را در گسیختن از جهان وپیوستن بجهان روحانی واتحاد بروح کلی میداند وبرای رسیدن باینمقصود ریاضت وسلوک واعتکاف وتأمل وسکوت وتحقیر جسم وتربیت روح واعتزال تعلیم می کند.

از طرف دیگر حکمت اشراق آن مذهب فلسفی را گویند که در قرن سوم میلادی در اسکندریه در تعقیب حکمت قدیم یونان خاصه تعلیمات حکیم افلاطون ظهور کرد. اساس تعلیم حکمت اشراق بر این است که اصل وجود ومركز هستی خدایتعالی است که عالم وآدم تجلی وی وجهان آئینه ذات اوست وتمام اشیاء غیر از او ظاهری واعتباری است وتنها هستی واقعی مخصوص ذات حق است که مانند

(۱) - رضا زاده شفق، تاریخ ادبیات ایران، ص ۱۰۶.

(۲) - نگاه کن، همین مرجع قبلی، ص ۱۰۷- ص ۱۰۸.

نور در تمام موجودات جریان داشته وبآنها هستی بخشیده است که هر يك بدرجه خود بهره از نور وجود يا اشراق الهی دارند کسیکه معرفت ووصال خدا را خواهد یابد واز راه ملاحظه عالم ومطالعه نفس وریاضت وكشف بآن مقام برسد، وعارف حقایق نه تنها بهدایت بلکه بنور اشراق پی پرده وآشکار بیند، واقعاً شعرا نسبت به دیگران استعداد مخصوصی در تصوف داشتند بنظر آنها تصوف آئین وحدت وعزلت از جامعهٔ شان می شابد واین هم ریاضت روحی وهم رضای خدا ودوری از گناهها در مضامین خود جمع می کند ودر درون دل شاعر وگوشه گیر صفای دل را روشن می کند.

منابع وماخذ

منابع وماخذ فارسی

- ۱- خانلری، پرویز ناتل، تاریخ زبان فارسی، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، تهران، سال ۱۳۵۲ ه. ش.
- ۲- ذبیح الله صفا، تاریخ ادبیات ایران، تهران، چاپ سوم، دهم آبانماه، ۱۳۳۹ ه. ش.
- ۳- ذبیح الله صفا، گنج سخن، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۶ ه. ش.

- ۴- رضا زاده شفق، تاریخ ادبیات ایران، تهران، تاریخ چاپ نامعلوم.
- ۵- فرهنگستان ایران، واژه های نو که تا پایان سال ۱۳۱۹ هـ. ش در فرهنگستان ایران پذیرفته شده است، تهران، تاریخ چاپ نا معلوم.
- ۶- محمد تقی بهار، سبک شناسی، تهران، ۱۳۱ هـ. ش.
- ۷- نفیسی، علی اکبر، فرهنگ نفیسی، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، تهران، ۱۳۱۷ هـ. ش.
- ۸- طلعت بصری، دستور زبان فارسی، ناشر کتابخانه طهوری، تهران، چاپ دوم، ۱۳۳۸ هـ. ش.

منابع و مآخذ عربى

- ۱- ابراهيم انيس، دلالة الالفاظ، ط ۳، مصر، ۱۹۷۷م.
- ۲- احمد الاسكندري والشيخ مصطفى العناني، الوسيط في الادب العربي وتاريخه، القاهرة، (د. ت).
- ۳- بروكلمان كارل، تاريخ الادب العربي، ترجمة: عبد الحليم نجاره، القاهرة، ۱۹۶۲م.
- ۴- الثعالبي، ابي منصور اسماعيل، فقه اللغة وسر العربية، دار الكتاب العلمية، بيروت (د. ت).
- ۵- يوسف ميخائيل أسعد، سيكلوجية الابداع في الفن والادب، مشروع النشر المشترك ، بغداد/ القاهرة، ۱۹۸۴م.

خلاصه و نتیجه گیریها

معلوم است که شاعر انسان عادی نیست بلکه استعداد، مشخصات، و نشانه های ویژه در زندگی داشت، به صفات: دل نازکی، پر احساسی، صفای نفس، نبوغ، رقت انگیزی، و حسن گفتار از دیگران ممتاز است. از این بابت مؤثر و متأثر به جامعهٔ خویش می باشد؛ پدیده هائی که در بحث و بررسی مورد نظر قرار گرفت نشانهٔ برجسته بر آن گفتار است. پژوهشگر از مطالب این بحث و بررسی به نتایج زیر رسیده است:-

۱- شاعر از لحاظ احساس و عواطف ممتاز از دیگران می باشد، سازش وی یا آمیختن روانی وی با جامعه خیلی کم است؛ از این بابت همیشه میل به عزلت و گوشه گیری داشت و از مسؤولیتهای اجتماعی پرهیز بکند، و قتیکه تصوف در تاریخ ایران ظهور کرد شاعر دید که این عین مطلب و مراد خویش می باشد و همهٔ امیال خود از قبیل دوری از مردم، ریاضت روحی، پیشمانی از گناه ها و غیره در لیوان تصوف ریخت.

۲- شاعر طبق همیشگی عادت خود هنرمند و ذوق و سرشت والا و ممتزقی داشت، در اختیار الفاظ و هماهنگی آنها در قالب و سبك شایسته خیلی زیرك بود از این رو اشعار و ابیات وی اثری مثبت در جامعه داشتند.

۳- عزلت و گوشه گیری نزد شاعر گونه ای از شیوه های بدافندی در نفس نازك شاعر می باشد یعنی از بکار بردن روح (برتری) میتواند از جامعه خویش متواری باشد، و بالاخره قدردانی خود نگاه میداشت.

۴- اکثریت شاعران که عزلت را ترجیح دادند بزرگ وارجمند بودند از قبیل: بابا طاهر، انوری، سنائی که این نشانه برجسته بر اهمیت تصوف نسبت به آن شاعران می باشد ونشانهٔ دیگر بر دریافتن جزئیات زندگانی طولانی آن شعرا که برخی بزرگ از حیاتشان پوشیده است روشن می کند.

الخلاصة

يتميز الشاعر عادة بالرقّة والحساسية المفرطة لما يتمتع به من موهبة ونبوغ خاص جعله متميزاً عن سائر الناس، لهذا حين نستقرء حياة اهم الشعراء مثل بابا طاهر وانورى وسنائي نلاحظ ظاهرة العزلة والاعتزال متجسدة في حياتهم ولعل نبوغهم وصعوبة تألفهم وتكيفهم جعل من هذه العزلة بعض السلوى لهم أو خصيصة من خصائص قوة النفس تم التعبير عنها في قصائد واشعار متنوعة خصوصاً اذا علم ان اكثر هؤلاء الشعراء هم متصوفة وتعد الرياضات الروحية ومحاربة النفس والسيطرة عليها احدى خصائص ومقومات الصوفي، والشعراء ان لم يكونوا منعزلين عن عموم الناس فان اختلاطهم بهم قليل جداً، في هذا البحث تم تناول اسباب العزلة عند بعض الشعراء وانعكاسها في اعمالهم الادبية وحياتهم اليومية بعد تحليل مطالب البحث عبر المحاور التالية: سر الموهبة والابداع عند الشاعر واثره وتأثره في المجتمع، الاثر المفيد والايجابي للشعر في المجتمع، بعض الشعراء الذين فضلوا العزلة، علل واسباب العزلة.

Contrastive Linguistics

Assist. Instructor
Nagham Hassan H.

Introduction

A great deal of research work has been done on CA . Indeed , there was a time when CA attracted the attention of many linguists , and many people thought that it could account for many aspects of second and foreign language learning . This claim , however , has been tuned down as CA came under more and more attack .

Surprisingly enough , there are many people who still find this field interesting , and many Ph.D and MA theses still resort to the functions of CA to explain many aspects of second and foreign language learning . In short , while many scholars try to discredit CA , many others (especially those who do not belong to present schools of thinking) try to find ways of answering such criticism . This has left many people uncertain about the foundations and functions of CA . A need , therefore , is fit to examine in some depth the major arguments for and against and put them in one work .

Definition of contrastive linguistics and its characteristics has been dealt with in the first section , second section dealt with Pedagogical and Hypothesis of contrastive linguistic . In section three the Techniques and procedures of contrastive Analysis have been discussed followed by a number of conclusions .

Section 1

1.1 Definitions of Contrastive Linguistics

Researchers from 1940_s to 1960_s conducted CA Systematically comparing two languages or more because they were motivated by the prospect of being able to identify points of similarity and difference between specific native languages and target languages .

Taking into account that a more influential pedagogy would result when CA is taken into consideration (Larsen – Freeman and Long , 1991 :52) . Freis (1945 : 9) states that "The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned , carefully compared with a parallel description of the native language of the Learner" . To understand why language materials are thought to be more efficient when based CA , Lado (1957 : 2) States that :

Individuals tend to transfer the forms and meaning and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture , both productively when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting the culture as practiced by natives .

One of the major aims of CA , therefore , is to account for the above mentioned "transfer" . James (1980 : P.3) defines CA as follows : ".....a Linguistic enterprise aimed at producing" inverted (i.e Contrastive , not comparative) two – valued typologies (a CA is always concerned with a pair of languages) , and founded on the assumption that languages can be compared" . As indicated by this definition , Languages share much in common and consequently are comparable . The definition also suggests that CA is mainly concerned with the differences between languages rather than with their similarities .

Also other definitions of CA are :

1. An activity which compares and contrast the phonological , grammatical and semantic systems of two or more languages .
2. is a systematic study of a pair of view to identifying their structural language with a difference and similarities . (en , wikipedia / wiki / CA) .

1.2 Aim

The study aims at identifying the main features and causes of CA and shedding light on the factors that may affect CA .

Let us see now what CA does work for . One of the major aims of CA is to discover and facilitate the means by which a person learns a foreign language (L2) . CA does this by attempting to explain how the transfer of native language (L1) forms and meanings would affect the learning of L2 .

CA also aims at predicting and solving Learners' errors and difficulties .

Thus , applied linguists such as Fries 1945 ; Lado (1957) among others , who adopt the CA approach believe that the difficulties that face the Learner of FL are caused by the interference of his native language , for the proponents of the CA approach , teaching should be mostly directed at overcoming these difficulties , in line with this view . (Wilkins 1972 : 198) mentions that if a contrastive study of , and the native language is carried out , foreign language :

" The differences between the languages can be discovered , that it becomes possible to predict the difficulties that the Learner will have" . Consequently , as Weinreich (1953 : 1) asserts , in contrasting the systems of two languages , i.e . native and foreign language , the greater the difference e have , " the greater the learning problem and the potential area of interference " .

For example , CA of English and Arabic present verb forms would show (among many other things) that the third person singular form of the English simple present verb is

singalled by the use of the morpheme "S" at the end of the verb , a feature that does not exist in the related Arabic form . An Arabic speaking Learner of English , therefore , is expected to find difficulty in learning the third person singular "S" . He may say (or write) .

* He open the book . meaning He opens the book

1.3 Significance of CA :

The main purpose of CA is to study the similarities and differences between two languages .

Although many linguists were a ware of L1 and L2 learning , it is Fries who established CA as a compared of the methodology of L2 teaching .

Lado is considered a pioneer in this field . "Linguistics Across culture" 1957 .

CA was widely accepted as more reliable way than Error Analysis for predicting and justifying the difficulties that Learners face .

Chomsky gave its importance after the concept of "Universal grammar" has been established .

The development of CA was the result of the identification of the areas of difficulties created by the transfer of linguistic difficulties of L1 to the L2 in the process of learning L2 . This resulted in a new teaching syllabus which includes mainly those features of the L2 that constitute difficulty to the Learners .

During the 70's CA faced attacks and criticism on both its theoretical foundation and its empirical or methodological validity .

Many scholars emphasized that errors made by Learners of L2 cannot be traceable to their native language .

The study began in central Europe before the second world war and developed afterwards in North America . In the United States in the late 1950s , Robert Lado proposed CA as a means of identifying areas of difficulty for language Learners , although already in 1945 Charles Fries had formulated the

theory . The earlier CA research was language focused . During the Pre-Chomskyan structuralist period , linguists examined features of the native language which contrasted with features of the foreign language , indicating that these would be areas most likely to cause difficulty for foreign language Learner .

By the early 1970s , this CA theory had been to an extent supplanted by error analysis , which examined not only the impacted transfer errors but also those related to the target language , including over generalization (Madsenx Hilferty , 1985 , P.58) .

Structural linguists , though , consider this analysis theoretically . Impossible , because each grammatical or phonological system has to be defined in terms of the language for which it – and only it – has been developed . Transformational generative grammars assume the existence of universals , so that , in the theory at least , a complete transformational grammar is already a potential CA with other language .

1.4 Value

This research is expected to be of value especially for linguistics and literature , since it is going to identify the route the Learners are expected to follow in the their learning of English Specific purpose in the same way as other aspects of language developed .

It will also be of theoretical importance in trying to identify the route along which aspects of English are developed in foreign language Learners .

1.5 Historical Perspective

Comparative studies in linguistics have along history . Linguists have compared various stages in the development of a single language . This activity has been known as **Comparative Historical Linguistics** .

Linguists have also been comparing languages as they are used today , for example , to classify them into certain groups on

the basis of the occurrence of some features , in other words , some linguists study structural similarities between languages , regardless of their history , as part of an attempt to establish a satisfactory classification , or typology of languages . This type of activity has been termed **Comparative Typological Linguistics** .

There is another type in which two languages , or possibly more , can be compared to determine the differences and similarities between them , this type is called **Contrastive Analysis or Contrastive Study** .

The two types of study typological and contrastive , have different aims but they share the comparative element and the interest in comparing languages synchronically , therefore , it can be said that contrastive and typological studies belong to one branch of linguistics , namely synchronic comparative Linguistics .

According to Fisiak , etal (1978) , contrastive linguistics may roughly be defined as a sub discipline of linguistics concerned with the comparison of two or more languages or subsystems of languages in order to determine both the differences and similarities between them .

There are two main types of CA : Theoretical and applied .
Theoretical CA , as Fisiak (1985 , P. 128) states :

Gives an exhaust account of the difference and similarities between two or more languages , provides an adequate model for their comparison , and determine how and which elements are comparable , thus defining such notions as congruence , equivalence , corresponding etc. Theoretical CA studies are languages independent .

They don't investigate how a given category present in language A is presented in language B . Instead , they look for the realization of universal category X in both A and B .

The direction is form X to A and B

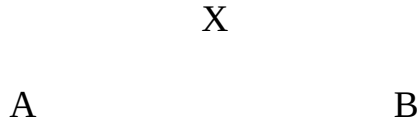


Figure 1

Applied contrastive studies , are part of Al Drowing on the findings of theoretical contrastive studies they provide a framework for the comparison of language , selecting whatever information is necessary for a specific purpose , e.g teaching , bilingual analysis translation , etc .

Applied contrastive studies are preoccupied with the problem of how a universal category X , realized in language A as Y , is rendered in language B , and what may be the possible consequences of this for given of application . A major task of Applied contrastive studies is the identification of probable areas of difficulty in another language ex given category is not represented in the surface structure and interference is likely to occur .

Section Two

2.1 Pedagogical contrastive Analysis and its Psychological Basis :

CA was recognized as an important and integrated part of foreign language teaching Pedagogical CA rests on the assumption of Behavioristic Psychology .

The Behaviorists , inspired by the ideas of Skinner (1957 , P.55) , viewed first language acquisition essentially as the formation of new habits acquired through repetition and strengthened by the reinforcement of correct responses .

This way certain animals can be trained , through using the appropriate conditioning techniques , to perform certain tasks . In this theory , language acquisition was not viewed as an active mental process but as a passive mechanical one .

As for second language acquisition is concerned behaviorist psychologists along with structural linguists believed that native language habits , which are acquired during childhood as a part of maturational processes , interfere with the acquisition of second language habits which are usually acquired different from the habits of the mother tongue . CA is founded on the assumption that second or foreign language Learners will tend to transfer to their L2 utterances with the formal features of their L1 .

Based on this assumption , Structural linguists set out to identify areas of difficulty for second language Learners and produce appropriate teaching materials to overcome these difficulties . They did this by systematically comparing and contrasting the structure of the Learners' native language with that of the target language . This technique was referred to as CA .

James (1980 : P.1) states that "CA is a hybrid drawing on the sciences of linguistics and psychology .

CA is psychologically based on the theory of transfer . The concept transfer which is the psychological cornerstone of CAH

is of two kinds ; depending on the similarities and differences between the structures of the Learner's and that of Native Language .

In TL (Target language) , when an old habit (I.e. that of the Learner's NL) facilitates the formation of a new habit (I.e. a new element in the TL) 'Positive Transfer' is said to take place , and when the old habit impedes a new habit 'Negative Transfer' is believed to occur and learning becomes difficult .

According Lado (1957 , P.2) , the student when comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult . Those elements that are similar to his native language will be simple for him , and those elements that are different will be difficult .

Lado Further claims that the key to ease or difficulty in foreign language learning lies in the comparison between native and foreign language . (Lado ibid , P : 1)

Indeed , what is known among psychologists as transfer "is the effect of one learning task (Task A) on a subsequent task (task B) (James Ibid) .

The psychological foundation of CA , says James , will become clear , if L1 and L2 are substituted for task A ('prior learning') and task B (' subsequent learning ') respectively .

James seems to combine Lado's idea of language transfer and Skinner's famous theory of Behaviourism to express the psychological basis of CA . Lado's idea of transfer , however , embraces a transfer of language forms as well as a transfer of meaning and culture .

CA has been a subject of criticism in relation to its psychological foundation . Such criticism appeared after the publication of Chomsky's "Review of skinner , verbal Behavior" (1959 , P : 35) , and subsequent call for the replacement of behaviourism by cognitive psychology . This call made the psychological basis of CA open to question . This is so because the cognitive view on language learning would indicate that man

has inborn cognitive structures . He is a selective creative participant who can produce infinite number of sentences from his internal (inborn) knowledge of language . This view was believed to overshadow the former mechanical view of transfer of tasks .

This criticism is certainly , not difficult to answer . Indeed , certain linguists thought that cognitive Psychology actually improved the Psychological basis of CA . Corder (1975 , P.411) , for example , tried to harmonize the notion of transfer with CA psychology . He thought that "the relevant existing cognitive structures may be those of the mother tongue".

Therefore , CA can be explained in cognitive terms since such structures are still liable to be transferred .

2.2 Pedagogical Values of Contrastive Analysis :

CA became the basis of teaching foreign languages , particularly English as a second or foreign language , and it was the main criterion for the preparation of instructional materials . This criterion which was established by Fries (1945 : 9) guidelines that : "The most effective materials (for foreign language teaching) are those that are based upon a scientific description of the language to be learned , carefully compared with a parallel description of the native language of the Learner" .

Based on these guidelines , materials were designed in a way to ensure that , as far as possible , Learners performed without error . Error was considered as an evil sign of deficiency in teaching and learning , and every attempt was made to prevent its occurrence . This tabooing of error gained support from its recurrence cannot be permanently reduced by punishment correct responses . This negative attitude towards second language Learner's errors was reflected in audio lingual methodology

guides in the sixties , in the manifesto of that decade's teaching profession , language and language learning .

2.3 Contrastive Analysis concerned with second language learning

CA makes use of the available descriptive account of both the L1 and L2 . Those descriptive accounts are normally provided by linguistic science . This would mean that CA follows the approach taken by linguists and adopts its procedures of categorizing the language and describing it . However , the idea of applying linguistic knowledge to solve pedagogical problems - known as applied linguistic (AL) has always been questioned .

Indeed , in (1966 , P.25) Chomsky denied any relevance of linguistic findings to pedagogical problems . Though it seems pessimistic , Chomsky's idea has always been echoed : Johnson (1970 , PP . 235-244) , Wilkins (1972 , P. 155) , and many others . Anti – AL views range from accusing AL of being a mere way of defining pedagogical problems and not scientific project since it only consumes theories and does not produce them , upholders of AL , on the other hand , though admitting that AL consumes theories , believe that AL (and consequently CA) has standards and is always guided by theories : "...a consumer , whether of backed beans or of theories ,must be selective : he must have standards against which to evaluate" . (James , 1980 , P.6) . CA therefore , is a scientific project since its selections are guided by a theory of relevance and applicability .

CA assumes that a Learner of an L2 will tend to make linguistic errors because of the interference of the L1 . The notion of L1 interference , however , has been a subject of a lot of criticism Newmark and Reibel (1968 , PP.145-164) propose a theory of 'Ignorance' to replace that of interference .

They state that it is the lack of knowledge of the L2 that causes the Learner to err. They go on to indicate that a Learner will tend to fill the gap in the L2 with L1 material not because of L1 interference but simply because he does not know the L2 well enough . Indeed , the act of filling, in the L2 , gaps with material from the L1 seems in one way or another a form of interference . The only point of difference seems to be here is that of labels , I.e , what to call that particular act .

Another way of attacking the interference theory is to claim that learning ' L2 errors are not the result of L1 interference but rather the result most of something completely different . Richards (1974 , P : 25) believes that L2 acquisition studies have shown that errors are 'developmental ' and not caused by L1 interference , for example , erroneous performance like :

* He goed hoem . and The childs are sad .

Cannot be the result of L1 interference but are rather done during the process of L2 learning , I.e , while the Learner is developing his L2 Linguistics ability .

A simple way of answering such criticism is to say that CA does not claim that all errors are the result of L1 interference , though L1 interference is a significant cause for Learners' errors , for example errors in the order of adjectives are common among Arabic speaking Learners of English (e.g. The man tall) . Such errors are believed to be the result of L1 interference rather than being developmental , since in Arabic the adjective usually comes after the head-noun that it modifies and nor before it as the case is in English .

The theory of L1 interference was also criticized by George (1972 , P. 155) . He suggests that accounting for the Learners' errors and difficulties in terms of L1 interference is a useless process . He says that a better way of accounting for Learners' errors is in terms of 'cross –association' .

This idea is that a Learner might equate a word from the L1 not with the right equivalent to be found in the L2 but rather

with another redundant word which happens to be existing there , and consequently he would make errors . For example , an Arabic speaking Learner of English may associate the English word "ground" with the Arabic equivalent (أرض) and fails to Learn the word 'floor' . Such a Learner would produce performance like .

She is sweeping the ground while he means . She is sweeping the floor . According to George (Ibid) this is cross-association and not L1 interference .

Errors of this kind do show signs of cross-association . But the whole process can still be explained in terms of L1 interference .

In Arabic the equivalent of the word ground (i.e. أرض) is sometimes used to cover the meaning implied by the word 'floor' . The above error , therefore , can be the result of the introduction of this L1 notion into the L2 .

It should be clear at this stage that the domain of CA is language in contact . CA attempts to study the systems of L1 and the L2 in question and provide teachers and educationists in general with knowledge about areas of difficulty . It tries to explore the nature of L1 interference and predict the consequent errors .

CA , however , has sustained a great deal of criticism in relation to these functions . One major objection to the functions of CA comes from Corder (1974 : P.19) . He states that contrastive studies of the L1 and L2 systems have no strong connection with L2 teaching . He goes on to indicate that experience provides teachers with knowledge about errors more than CA can give . This is so , goes on Corder , because the predicative power of CA is a weak one .

In a counter argument one might endorse Nickel's views (1971 : P. 6) that " teachers have long recognized difficulties caused by interference from the source language" . And that contrastive studies have strong connections with L2 teaching

since one of the major aims of such studies is to explore how the L1 can facilitate or block the Learning of the L2. The findings of CA , therefore , are mainly meant to help the teacher carry out a more successful L2 teaching . The fact that some teachers already possess the knowledge provided by such studies does not change the situation .

As for the predicative power of CA , indeed a lot of linguists share Corder's previous opinion . CA's predicative power is often criticized on two counts . **The first** is that CA makes more than one prediction for a single problem . It cannot specify which choice the Learner would make . **The second** is that CA gives false predictions . It either fails to predict Learners' errors or speaks about errors that nobody would make .

In a counter argument , James (1976 : PP.56-57) , says that some errors are made for non-Linguistic reasons (e.g. bad teaching habits) , and CA is Linguistically based . Therefore , it cannot be expected to predict such errors . Moreover , adds James , the fact that CA is linguistically based makes it largely dependant on the available Linguistic finding . This would mean that cases to which Linguistic studies give no explanation would be difficult for CA to account for CA , therefore , does not claim that it can predict all errors .

Another major criticism of the functions and contributions of CA comes from Newmark and Reibet (1968 : P.149) . They claim that CA is teacher oriented rather than being Learner – oriented . They notice that the Learner is looked at only as a "generator of interference" . They maintain that Learning can be ensured if the Learner's particular acts using the language are 'Selectively reinforced" .

This , they believe , can be done "if particular whole instances of the language are modeled for teaching the Learner . Modeling only those parts of the language that contrast with the mother tongue would not help much towards Learning .

To answer this , James (1976 ; PP. 58-59) points out that in order to introduce difficult parts of the language . "Teachers do model whole instances" . As for the idea of reinforcing Learners' responses , he indicates that responses can be reinforced if a condition that promotes success is ensured for them . CA , James states that the teaching process should ensure such conditions . In other words , CA does not call for teaching troublesome bits only , but it calls for teaching instances which are conditioned to provide context for troublesome bits .

One might also hear a criticism of CA for its itemization of the language . Language is always considered a collection of inter-related parts and not a collection of self-sufficient parts . This is , of course , true . But CA itemizes the systems of the language to make points of similarity or difference within the reach of the reader . The ultimate aim of CA is teaching and teaching necessitates breaking down the language into items .

Some of the criticism that we have dealt with may imply in one way or another that the people who put it forward seem to have had the idea of emphasizing Error Analysis at the expense of CA . In addition to that it has been claimed that CA often does not go beyond the range of error .

2.4 Different Versions of Contrastive Analysis Hypothesis

Three different versions of CA hypothesis have been discussed :

2.4.1 The Strong Version

The strong version of CA hypothesis focused on the notion of interference of the first language system with the second language system as the principle barrier to second language Learning . The strong version made some rather strong claims with respect to predicting the difficulties and errors of second language Learners .

One of the strongest claims was made by Lado in the preface to *Linguistics Across Cultures* :

"The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in Learning , and those that will not cause difficulty , by comparing systematically the language and the culture to be Learned with the native language and the culture of the student" . (Lado , 1957 : vii) .

An equally strong claim was made by Banathy , Trager , and Waddle (1966:37) : "The change that has to take place in the language behavior of a foreign language student can be equated with differences between the structure of the student's native language and culture and that of the target language and culture" .

Strong version' of CAH were outlined by Lee (1968 : 186) as follows :

- 1) The prime cause , or even the sole cause , of difficulty and error in foreign – language Learning is interference coming from the Learners' NL ;
- 2) The difficulties are chiefly due to the differences between the two languages .
- 3) The greater these differences are , the more acute the Learning difficulties will be .
- 4) The results of the comparison between the two languages are needed to predict the difficulties and errors which will occur in Learning foreign language .
- 5) What there is to teach can best be found by comparing the two languages and then subtracting what is common to them , so that what the student has to Learn equals the sum of the differences established by the CA .

The strong version and the idea that second or foreign language Learners' difficulties and errors could be predicted remained highly influential for quality a long time .

2.4.2 The Weak Version

Wardhaugh (1970 : 4) : proposed weak version of CA : "The weak version" , he writes , "requires of the Linguist only that he uses the best knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning (P.4) – It starts with the evidence provided by linguistic interference and used such evidence to explain the similarities and differences between the two systems – reference is made to the two systems (NL and TL) only in order to explain actually observed interference phenomena" (Wardhaugh , 1970 :15) .

The weak version is a model with diagnostic and explanatory as opposed to the predictive claim of the "Strong Version" . In this version , errors are studied after they have been committed by second language Learners and explanations based on a CA of those areas in question are offered as to why the errors have occurred . However , as it is evident from the above quotation , the "weak" version – though more realistic and practicable than the "strong" version – is still confined to the notion of linguistic interference and seems to be able to account only for errors caused by languages transfer . Weak version recognizes the significance of interference across languages , the fact that such interference does exist and can explain difficulties , but it also recognizes the fact that Linguistic difficulties can be more profitably explained as posterior , i.e. after they have been observed .

2.4.3 The Moderate Version

Oller and Zahosseiny (1970 . PP :183-189) proposed a third version of CAH on the basis of their analysis of the spelling errors made by some foreign Learners of English with different native language backgrounds . Contrary to the prediction of the strong version of the CAH , they found that English spelling proved to be more difficult for Learners whose native language used a Roman alphabet (Spanish , Germanic , Slavic)from those

whose native language used a non – Roman alphabet (Chinese , Japanese , Semitic) .

Similarly , according to the weak version of CAH students whose native language uses a Roman alphabet would be expected to do better than the other group because of greater positive transfer .

However , Oller and Ziahosseiny's data proved that this was not the case . Thus , they rejected the strong and weak versions , as being too strong and too weak , respectively , in favor of their proposed version , which they wished to call Moderate version . Oller and Ziahossiny claim that the moderate version has more explanatory power than the other two versions since it centers on the nature of human Learning , and not just on the contrast between two languages .

The moderate version has be defined as a specialization of the principle of 'Stimulus Generalization' which states that the categorization of abstract and concrete patterns according to their perceived similarities and differences is the basis for Learning ; therefore , wherever patterns are minimally district in form or meaning in one or more systems , confusion may result .

Based on this principle , Oller and Ziahosseiny suggested that the Learning of sounds , sequences and meaning will be the most difficult where the most suitable distinctions are required either between the target and native language , or within the target language itself .

Therefore , it is not surprising that in their study of the spelling errors they found that students whose native language , like English , employed a Roman script made more errors than those whose native language used a non-Roman scripts . Needless to say , there are many differences between these two writing systems , but learners from a non-Roman writing system had to make fewer subtle distinctions than did those from the Roman writing system . This is because of the principle explained above which plays a role in human Learning . As

Brown (1987 : 162) puts it , we have all experienced Learning an entirely new game or skill perhaps more easily than one that is somewhat similar to a skill already Learned .

Interference can actually be greater when items to be Learned are more similar to existing items than when they are entirely new and unrelated to existing ones .

Brown further explains that gross differences because of their saliency – are often more easily perceived and stored in memory while minimal differences can be overlooked because of overgeneralization .

Therefore , contrary to the assumption of the strong version of CAH, greater differences do not always result in greater difficulty . Such a view underscores the significance of intralingual errors , which are as much a factor in second language Learning as interlingual errors .

Section Three

3.1 Techniques and procedures of contrastive Analysis

CA is essentially founded on the assumption that languages can be compared and contrasted . The means for such comparison is provided by Linguistics to render descriptive accounts of the Learner's native language and the target language .

Linguistic enterprise aimed at producing contrastive two-valued typologies .

Executing a CA of two languages , or two subsystems for that matter basically consists of two main steps : 1) description 2) comparison .

Different versions of CA share these two main steps ; however , some contrastives have proposed some additional procedures .

Whitman (1970 , P :191) noted that CA involves four different procedures . The first of these is :

Description : the linguist or language teacher , using the tools of formal grammar , explicitly describes the two languages in question .

Second Selection : is made of certain forms –linguistic items , rules , structures – for contrast , since it is virtually impossible to contrast every possible fact of two languages . Whitman , admits that the selection process "reflects the conscious assumption of the investigator" , which in turn affect exactly what forms are selected (ibid , 193) . The third procedure is the contrast itself , the mapping of the relationship of one system to the other which , like selection , "rests on the validity of one's reference points" (P.196) . Finally , one formulates a prediction of error or of difficulty on the basis of the first three procedures . That prediction can be arrived at through the formulation of a hierarchy of difficulty or through more subjective application of psychological and linguistic theory .

CA' involved some degree of subjectivity and this did not meet the "Scientific description" criterion of behavioristic psychology . Some of the proponents of CAH made an effort to formalize the prediction stage of CA , to remove some of the subjectivity involved . The best-known attempt was made by Stockwell , Bowen , and Martin (1965 , P :57) , when proposed what they called a hierarchy of difficulty by which a teacher or linguist can make a prediction of the relative difficulty of a given aspect of the predication of the relative difficulty of a given aspect of the second language .

Though the authors devised their hierarchy for English and Spanish , they claimed universal application of the hierarchy . For phonological systems in contrast , Stockwell and his associates suggested eight possible degrees of difficulty . These degrees were based upon the notions of transfer (positive , negative , and zero) and of optional and obligatory choices of certain phonemes in the two languages in contrast .

Through a very careful , systematic analysis of the properties of the two languages in reference to the hierarchy of difficulty , applied linguists were able to derive a reasonably accurate inventory of phonological difficulties that a second language Learner would encounter . That inventory included a prediction of the difficulty – relative to other items in the inventory – of a particular unit of contrast . Stockwell and his associates also constructed a hierarchy of difficulty for grammatical structures of two languages in contrast .

Their grammatical hierarchy included 16 levels of difficulty based on the same notions used to construct phonological criteria with the added dimensions of "Structural Correspondence" and Functional / Semantic Correspondence" .

Partor (1967 . P:87) captured the essence of this grammatical hierarchy in six categories of difficulty . Prator's hierarchy is applicable to both grammatical and phonological features of language . The six categories , in a secondary order of difficulty , are presented by Brown (1987 : 157-178) as follows . Most of the examples in this hierarchy are provided by the present author from Persian and English (a native speaker of Persian Learning English as a foreign language) .

Some examples are also taken from Brown

- Level 0 - Transfer

No different or contrast is present between the two languages . The Learner can simply transfer (positively) a sound , structure , or lexical item from the native language to the target language . Such transfer is posited to be of on difficulty , hence the lable 'Level Zero' . Examples can be found in the following vowels and constants of Persian and English : / ae , u: , i: , s , z , t , d , m , n / .

- Level 1 – Coalescence

Two items in the native language become coalesced into essentially one item in the target language . This requires that the Learners overtook a distinction they have grown accustomed to . A good example of coalescence is found in the case of an English speaker Learning French who must overtake the distinction between teach and Learn , and use just one word apprendre .

- Level 2 – Under differentiation

An item in the native language is absent in the target language . Example , the phonemes /x/ and /q/ which are present in Persian are absent in English .

The Persian Learner of English must avoid these phonemes when practicing English , similarly , English Learners of Spanish must 'forget' , as it weak such items as English do as a tense carrier , indefinite determiners (other , certain) , possessive form of wh-words (whose) , or the use of some with mass nouns .

- Level 3 – Reinterpretation

An item that exists in the native language is given a new shape or distribution in the TL . The Persian Learner of English , for example , must Learn a new allophone for the phoneme /l/ that is , Persian /l/ is mainly a clear /J/ ; whereas , this phoneme may be clear or dark in English depending on the phonological environment . Similailly , the English speaker who Learns French as a second language must Learn a new distribution for nasalized vowels . Or , when in English a determiner is used (e.g. He's a philosopher) , in Spanish the determiner is optional (e.g. El es(un) filosofo) . Thus , English Learners of Spanish must reinterpret their English system of determiners .

- Level 4 – Over differentiation

A new item entirely , bearing little if any similarity to the native language item , must be Learned , for example , the native speaker of Persian must Learn new English phonemes /o/ , / / , /l/ , and / ^ / . He must also Learn to pronounce the initial consonant clusters of words such school , street , scratch , etc .

- Level 5 – Split

One item in the native language becomes two or more in the target language , requiring the Learner to make a new distinction . The split is the counterpart of coalescence . For example , the Persian Learner of English has to make a distinction between /he/ and 'she' as the equivalent of these two pronouns in his MT is one single form , namely /u:/ .

The hierarchy of difficulty outlined above and the procedures for contrastive analysis described by Whitman (1970 , P:193) are not without glaring shortcomings , as Brown (1987 , P :160) states , for one thing , subtle phonetic distinctions may be ignored , phonological environment and all phonic variants of phonemes may be overlooked , Also determining which category a particular contrast fits into is not always as easy as it may appear so .

Du to such shortcomings , markedness theory was later proposed by some scholars to account for relative degrees of difficulty by means of principles of universal grammar (Eckman , 1977 . P:P 215-330 , and 1985 , P:58) . The markedness theory has been summarized by Celce Murcia and Haukins as follow :

It distinguishes members of a pair of related forms or structures by assuming that the marked member of a pair contains at least one more feature than the unmarked one . In addition , the unmarked (or neutral) member of the pair is the one with a wider range of distribution than the marked one . For example , in the case of the English indefinite articles (a and an) , an is the more complex or marked form (it has an additional

sound) and a is the unmarked form with the wider distribution (Ceice-Murcia and Hawkins , 1985 : 66)

Eckman (1981. PP : 195-216) showed that marked items in a language will be more difficult to acquire than unmarked ones , and that degree of markedness will correspond to degree of difficulty .

Rutherford (1982 , PP:85, 108) used markedness theory to explain why there seems to be certain order of acquisition to morphemes in English : marked structures are acquired later than unmarked ones .

According to Brown (1987 . P:159) , markedness theory gives us a more sophisticated method for predicting difficulty than earlier methods of CA . But determining degrees of makedness is still to a large extent a subjective judgment . As is the case with virtually every problem of Linguistic analysis , the objectivity of scientific methodology is still elusive .

3.2 Contrastive Analysis and Linguistic Models :

Since comparison depends on description , there exists an inevitable implicational relationship between CA and Linguistic theoretical models . James (1989 :27-28) defines this kind of framework as consisting of three different phases . First , CA adopts the Linguistic tactic of dividing up the unwieldy concept "a Language" into three smaller and more manageable areas : the levels of phonology , grammar and Lexis . Secondly , use is made of descriptive categories of Linguistics : unit , structure , class and system . Thirdly , a CA utilize descriptions arrived at under the same 'model' of language .

Structural model was expounded by Bloomfield (1933) and elaborated by Harris . In an article entitled "Transfer Grammar" , Harris (1954 . PP :259-270) claimed that the model could be used for comparative purposes . The job of structural or taxonomical CA was , therefore , to display the similarities and differences between languages in terms of similarities and

differences in (i) the form , and (ii) the distribution of comparable units .

With the advent of generative transformational grammar , taxonomic CA , like taxonomic descriptive linguistics in general , has been criticized for its preoccupation with the surface structure of language (Cf Di pietro , 1968 , P:86 , and a 1971 , P:17) . Three aspects of transformational grammar model have profoundly influenced CA :

- 1) The universal base hypothesis .
- 2) The deep and surface structure distinction .
- 3) The rigorous and explicit description of Linguistic phenomena .

Another theoretical model of CA was proposed by Krzes Zowski (1974 , P:47) under the title "Contrastive Generative Grammar" .

Unlike the structural model , where each of the two languages (or parts thereof) involved in the CA was analyzed independently before hand and juxtaposed for purpose of comparison , in contrastive generative grammar L1 and L2 structures are generated from some common base , and are compared and contrasted during this process of generation : a single – phase CA , in fact .

According to Krzeszowsk i, traditional CA's all conducted along the horizontal dimensions necessarily involved in comparing an element or a class of elements in L1 with an equivalent element or a class of elements in L2 and / or vice versa .

The traditional luggage of CA must , therefore , contain a set of statements motivating the movement in L2 . These statements must be based on semantic considerations associated with the notion of equivalence (Halliday , et al . 1964 , P:46 ; Catford , 1965 , P:56) and also on structural (syntactic and morphonological) considerations associated with the notion of congruence (Marton , 1968 , PP :53-100) . The Linguistic nature

of elements selected for comparison is strictly dependent upon a particular linguistic theory employed in the description of the compared languages . These elements can be systems (Phonological , Morphological , Syntactic , etc) , or subsystems (Plosives , personal pronoun , non-finite clauses , etc) in L1 and L2 . A comparison of systems and subsystems is usually associated with the adoption of structural theories as foundations for CA . It is also possible to contrast various types of constructions in the compared languages , e.g , Passive constructions , relative constructions , nominal constructions , etc . Such comparisons can be conducted within nearly all types of theoretical framework , including traditional approach to grammar . It is also possible to conduct traditional research into a comparison of specific grammatical rules in L1 and L2 .

Thus , horizontal CA is limited to statements of three kinds of interlingua relationship : Those existing between :

- 1) L1 .
- 2) L2 Systems .
- 3) Structures or transformational rules .

It must be realized , of course , that systematic and structural categories , as well as rule configurations , are potentially language – specific . Therefore , one can never be wholly sure that one is comparing comparables . And in fact , as James (1989 . P:30) states , it is in cognizance of the potential in comparability of systems , structures or rules of two languages that 'classical' CA has resorted to the security of independent prior description , in a sense shelving the problem of comparability .

Krzeszowski's alternative model is a vertical contrastive analysis model . Following Corder's (1977) argumentation that the development of the Learner's Language into the target language involves some universal process of complication ., Krzeszowski claims that this process does not take place along the horizontal dimension as the Learner moves from some basic

language through successive stages of complication toward the target language . This is certainly true of a baby acquiring his native tongue . Krzeszowski hypothesizes that the same 'Vertical' dimension of movement is involved in the process of second – language Learning , even if this process is distorted by other processes including those that can be described horizontally .

Krzeszowski's 'vertical' model has two defining characteristics as follows :

- i) It is not based on the confluence of two monolingual grammars , as traditional CA is , but is a single bilingual grammar . As James (1989 , P:31) notes , Krzeszowski attempts to justify this preference with the argument that the function of a CA is precisely this , to render an account of the intuitions of an 'ideal' bilingual about the relatedness of his two languages .
- ii) Contrastive generative grammar proceeds in its derivations from universal semantic inputs to language – specific surface structure outputs in five stages :-
 - V) Post – Lexical – output
 - iV) Lexical
 - iii) syntactic
 - ii) categorical

Inputs i) Semantic

Stage 1 : The level of category – neutral Input , of a universal semantic conceptual input consisting of configurations of elementary primitive notions such as Agent , patient , and all sorts of specifications of location in time and space . The accent here is on language – neutrality , so on language is excluded , since none is included , Krzeszowski claims that standard transformational grammar does not satisfy this requirement of language – neutrality , since its base component contains many non-universal categories closely connected with the surface – grammar categories of English : copula , manner adverb , and article , for instance .

Stage 2 : Each language categorizes the configurations introduced at stage 1 in ways that are characteristic of , but not necessarily all unique to , it some categories may be universal , others shared by language types , others are unique .

Stage 3 : Syntactic rule apply now , arranging the categories into permissible orders in actual sentences , function words are introduced here : Krzeszowski calls these 'minor lexicalization' .

Stage 4 : In accordance with language – specific possibilities lexical entries from the dictionary are inserted into the syntactic frames specified at stage 3 . This is called 'major Lexicalization' .

Stage 5 : Here , post-lexical or 'cosmetic' transformations are applied , providing outputs with inflections and word boundary markers .

Yet another Linguistic model for contrastive analysis is Sillmore's Gage Grammar which is based on the theory of the universal semantic base of languages . This model was adopted by Di Pietro in his famous book Language Structures in contrast (1971 , P:17) which is , in the words of James (1989 , P:31) , the most substantial monograph on CA since Lado's Linguistic Across Cultures .

The 'universal base hypothesis' has been defined by Perers and Ritchie (1969 : 150) as follows :

There is a version of the theory of transformational grammar in which there is a fixed base grammar B which serves as the base component of a grammar of any natural language .

If this is indeed the case , then this base will be an ideal starting – point for CA. As Di Pierto (1971 : 3) asserts : "The assumption that there are universal constraints on language is basic to the implementation of CA" , since without it , as James

puts it , CA can be on more than a listing of language idiosyncrasies and a random itemization at best . The existence of some universal set of basic categories will allow the pairing of the respective idiosyncrasies of L1 and L2 , since they can be matched by reference to the same underlying category . Even the statement that there is nonoccurrence of a certain surface category in a given language – for example , saying Russian has no articles – is vacuous without the recognition of some deep category which is realized by different surface phenomena in different languages , in other words , we specify what 'notions' articles express – in English , then enquire how these same notions are expressed in Russian : we find that , at least in part , the Russian system of verabl aspect serves as a vehicle for the notion of definiteness (Cf , James , 1969 :93) .

According to James (1985 :32) , case Grammar would appear to be a model ideally suited to exploitation for purpose of CA .

First , its finite universal array of categories provides us with a common point of departure for any pair of sentences we wish to compare structurally ; indeed the fact that a pair of structures of L1 and L2 , in spite of their superficial differences , can be traced back to a common single case configuration is a justification for comparing them in the first place .

Secondly , Since surface structures are derived from deep case configurations by transformation , all the advantages of the transformational approach , especially the feasibility of tracing sentential derivations through 'intermediate structure , apply equally well .

Thirdly , The machinery of days case configurations is so simple that it lends itself to use by the applied Linguist wishing to avoid involvement in the uncertainties of what syntactic deep structure to posit for any given surface structure , as is the case with the

syntactic deep structures of transformational generative grammar .

3.3 Criticisms and Merits of Contrastive Analysis

Most of the criticisms of CA have dwelt on the fact that CA has been unable to meet the objectives which were set for in the fifties . As Wardhaugh (1970 , P:125) noted , the strong claims of CA were too ambitious and beyond the reach of contrastive grammars .

As discussed earlier , CA was based on two main assumptions :

- 1) The native language of the Learner interferes with Learning of the target language , and consequently interference from the mother tongue constitutes the main cause , if not the sole cause , of errors .
- 2) The greater the difference between the structure of the source and the target language the more difficult it is to Learn a foreign language .

With regard to the first issue , empirical studies have failed to substantiate interference as the sole or main cause of errors in second – language Learning . On the Contrary , it has been shown that there are many cases of errors which cannot be attributed to a Learner's mother tongue (Wolfe , 1967 . P173 ; Duskova , 1969 , P:11 ; Wilkins , 1968 , P:99 , Buteau , 1970 , P:133 ; Nemser , 1971 , P:115) to mention only a few .

Critics of CA have argued that since native language interference is only one of the sources of errors , indulging in CA with a view to predicting difficulties is not worth the time spent on it . Moreover , they argue , many of the difficulties predicated by contrastive analysis do not show up in the actual Learner performance at all .

On the other hand , many errors that do turn up are not predicated by CA .

Thus CA is criticized for ignoring factors such as Learning and communication strategies , overgeneralization , transfer of training and the like , which may affect the Learners performance in the target Language .

As at the second assumption of the CA hypothesis , no simple one to one correlation can always be found between Learning difficulty and the differences between the source and the target language . That is , as difficulty did not always turn out to be so (Whitman , 1970 , P:193 ; Nickel , 1971 , P:12 ; Whitman and Jackson , 1972 , PP:29-42) ,

It needs to be pointed out , however , that despite all the heated controversies surrounding the field of CA , many language teachers from various corners of the world still find it useful in dealing with Learning problems of their students . On the phonological level , even its severest critics cannot help but a knowledge of the predicative validity of CA (Richards , 1971 , P:17) . As far as syntactic errors are concerned , it has been admitted that a good proportion of errors are interference – based (Grauberg , 1971 , P:255 ; George , 1972 , P:27 ; Tran-Thi-Chau , 1975 , PP: 119-143).

Even those practitioners who , in theory , seriously question the validity of CA and advocated alternative approaches to the study of second language Learners' errors incorporate CA in their methodology , at least implicitly , for the explanation of errors .

In the 1980s , some scholars have found new dimensions for CA , such as CA and communicative competence , CA and Translation pedagogical contrastive sociolinguistics , and the like (James , 1985 , P:58 ; Krzeszowski , 1985 , P:75 ; Sanders , 1985 , PP:32-33 ; Riley , 1985 , PP:121-146) .

Conclusions

Throughout the present work we have tried to establish the following points :

- 1) CA is a linguistic enterprise aimed at facilitating L2 Learning by explaining certain aspects of the language at hand .
- 2) CA assumes that languages are comparable .
- 3) CA assumes that some of the errors made by Learners of the L2 are the result of L1 interference .
- 4) CA makes use of the available Linguistic findings and assumes that such findings can be used in solving pedagogical problems .
- 5) CA is Psychologically based on the theory of transfer .
- 6) Modern scientific Psychology does not clash with CA but rather tries to refine it .
- 7) Ignorance and interference are two different factors in L2 Learning .
- 8) Cross-association is not an alternative to interference .
- 9) The criteria on which CA is based are not techniques suggested by CA for teaching purposes .
- 10) CA does not regard language as a collection of separate bits .
- 11) CA does not call for teaching the troublesome bits of the language only , but rather for the teaching of 'whole instances' which provide contexts for such bits .
- 12) CA and EA provide different accounts of L2 Learning problems and should not be vindicated at the expense of each other .

Bibliography :

1. Banathy , B.H., E.C. Trager , and C.D. Waddle (1966) .
The use of contrastive Data in foreign Language course Development . In Valdman (ed.) Trends in Modern Language Teaching , PP:35-66 .
2. Bloomfield , L. (1933) . Language . London : Allen and Unwin , P:17 .
3. Brown , H.D. (1987) . **Principles of Language Learning and Teaching** . Prentice – Hall , Inc. , Englewood Cliffs , New Jersey , PP:157,158,162 .
4. Buteau , M.F. (1970) . **Students' errors and the learning of French as a second language** : A pilot Study . IRAL , 8 , PP:133-145 .
5. Catford , J.C. (1965) . **A Linguistic Theory of Translation** . London : Oxford University Press , P:56 .
6. Celce – Murica , M , and B . Hawkins (1985) . **Contrastive Analysis** , Error Analysis , and Inter Language Analysis . In celce – Murica , (ed.) , PP:58-60.
7. Chomsky , N. , (1966) . **Linguistic theory** . In R.C. Mead , (ed.) : Northeast Conference working committee Report , M.L.A. , New York , P:25 .
8. Chomsky , N. , (1959) . **Review of B.F. Skinner** , Verbal Behavior . Language , Vo I , PP:35 , 26-58 .
9. Corder , S.P. , (1974) . **Problems and solutions in Applied Linguistics . Proceedings of 3rd** . AILA Congress , Vol. 3 , Julius Gross , Heidelberg , P:19.
10. Corder , S.P. , (1975) . **The Language of Second – Language Learners : the broader issues** . MLJ , Vol , PP:59 , No. 8 . PP : 409,419 .
11. Corder , S. Pit (1977) . **Simple Codes and the Source of the Second Language Learner's Initial Heuristic Hypothesis** . In studies in second Language Acquisition , Vol , No. 1 , P:27 .

12. Di Pierto , R.J. (1968) . **Contrastive Analysis and the Notions of Deep surface Grammar** . In J.E Alatis , ed : Monograph series on Language and Linguistics , Vol . 21 , Georgetown University Press , P:86 .
13. Di Pierto , R.J. (1971) . **Language Structures in Contrast** . Newbury House , Rowley , Mass . P : 3 , 17 .
14. Duskova , L. (1969) . **On Sources of errors in foreign Language Teaching** . IRAL , 7 : 11-36 .
15. Eckman , F.R. (1977) . **Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis** . Language Learning , Z7 , PP:315-330 .
16. Eckman , F.R. (1981) . **On the Naturalness of Inter Language Phonological Rules** . Language Learning , 31 :195-216 .
17. En , Wikipedia/wiki/CA .
18. Fisiak , J. , et al . (1978) . **An Introductory English – Polish Contrastive** . Warszawa : PWN. P:55 .
19. Fries , C.C. , (1945) . **Teaching and Learning English as a foreign Language** . Michigan : Michigan University Press , P:9 .
20. Fisiak , J.ed . (1985) . **Contrastive Linguistic and the Language Teacher** . Oxford : Pergamon Press , P:28 .
21. George , H.V. , (1972) . **Common Errors in Language Learning** . Newbury House , Rowley , Mass , PP:27, 56 .
22. Grauberg , W. (1971) . **An error Analysis in German of first year university students** . In G.E. Perren and J.L.M. Trim (ed.) Application of Linguistics : 1971 , PP:250-263 .
23. Halliday , M.A. K. , et al . (1964) . **The Linguistic Sciences an Language Teaching** . London : Longman , P:46 .
24. Harris , Z.S. (1945) . **Transfer Grammar** . IJAL , Vol . 20 , No. 4 : 259-270 .
25. James , C. (1969) . **Deeper Contrastive Study** . IRAL , Vol . 17 , No. 2 : PP:83-93 .

26. James , (1980) . **Contrastive Analysis** , Longman , PP:3,11,Vii .
27. James , C. (1985) . **The Transfer of communicative competence . In fisiak (ed.) Contrastive Linguistic and the Language Teacher** . Oxford : Pergamen Press , P:58 .
28. James , C. (1989) . **Contrastive Analysis** . London , Longman , PP : 27-28 , 30 , 31 , 32 .
29. James . G. , (1976) . **The exculpation of Contrastive Linguistics** . In G. Nickel , (ed.) : Papers in contrastive Linguistics , Cambridge University Press , PP:53-68 .
30. Janders , C. (1985) . **Recent Development in Contrastive Analysis and their Relevance to Language Teachers** . In Fisiak (ed.) 1985 : PP21-33 .
31. Johnson , F.G. . **The failure of the discipline of Linguistics in Language Teaching** . LL , VoI , 19 , PP : 235 – 244 .
32. Krzeszowski (1974) , **Contrastive Generative Grammar** : Theoretical Foundations : Lodz University Press , P:47 .
33. Krzeszowski , T.P. (1985) . **Contrastive Analysis in a new Dimension** . In Fisiak (QV) 1985 : PP:71-85 .
34. Lado , Robert (1957) . **Linguistics Across cultures** . Ann Arbor : The university of Michigan Press , PP: 2, Vii .
35. Larson Freeman . Diane and Long , Michael H. (1991) . **An Introduction to Second Language Acquisition** . Research . London : Longman , P:52 .
36. Lee , W.R. (1968) . **Thoughts on contrastive Linguistics in the context of foreign Language Teaching** . In Atlas (ed) . PP:185-194) .
37. Madsen & Hiiferty , (1985) , **Cantonese Japanese , English Japanese** , Universal , P:58 .
38. Marton , W. (1968) . **Equivalence and congruence in Transformational studies** . SAPI : 53-62 .

39. Nemser , W. (1971) . **Approximative System of Foreign Language Learners** . IRAL , Vol.9 , No. 2 , 115-124 .
40. Newmark , L. ands Reibel , D.A. , (1968) . **Necessity and sufficiency in Language Learning** . IRAL , Vol . 6 . No. 3 PP:145-164 .
41. Nichel , G. , (1971) . **Contrastive Linguistics and foreign Language Teaching** . In G. Nickel , (ed.) : Papers in contrastive Linguistics , Cambridge University Press , PP:1-16 .
42. Oiler , J.W. and S.M. Ziahosseing (1970). **The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors** . In Language Learning 20 , PP:183-189 .
43. Peters , P , S . and Ritchie , R, W. (1969) . **A Note on the Universal Base Hypothesis** . J.L. Vol.5.No.1 . PP:150-152 .
44. Prator , C.H. , (1967) . **Hierarchy of Difficulty** . Quoted in Brown , H.D. (1987) , P:87 .
45. Richards , J.C. (1971) . **A Non – Contrastive Approach to Error Analysis** . English Language Teaching 23 , 3 . Reprinted in J.C. Richards (ed.) 1974 : P:17 .
46. Richards , J.C. , (ed.) (1974) . **Error Analysis** . Perspectives on Second Language Acquisition , Longman , P:25 .
47. Riley , P. (1985) . **Towards a Contrastive Pragma linguistics** . in fisiak (ed.) 1985 : PP:121-146 .
48. Rutheford , W.W. (1982) . **Markedness in second language Acquisition** . Language Learner 32 : 85-108 .
49. Skinner , B.F. (1957) . **Verbal Behavior** . Englewood Cliffs , New Jersey : Prentice – Hall Inc , P:55 .
50. Stockwell , R.P. , et al . (1965) . **The Grammatical Structure of English and Spanish** . Chicago : The university of Chicago Press , P:57 .
51. Tran-Thi-Chau (1975) . **Error Analysis Contrastive , Analysis , and students' perception : A study of**

- Difficulty in second – Language Learning . IRAL 13 , 2 : PP: 119-143 .**
52. Wardhaugh , R. (1970) . **The contrastive Analysis Hypothesis** . TESOL Quarterly 4 , PP:4,15,120-130 .
53. Weinreich , Urid (1953) . **Languages in contacx : Finding and problems** . New York , The Linguistic Circie of New York , P:1 .
54. Whitman , R.L. (1970) . **Contrastive Analysis : Problems and Procedures** . Language Learning 20 . P:191-197 .
55. Whitman , R.L. and K , Jackson (1972) . **The Unpredictability of Contrastive Analysis** . Language Learning 22 : PP:29-42 .
56. Wilkins , D.A. (1968) . **review of A . Valdman (ed) , Trends in Language Learning** . IRAL 6 , 1 , PP:99-107 .
57. Wilkins , (1972) . **Linguistics in Language Teaching** . Arnold , P:55 .
58. Wilkins . D.A (1972) . **Linguistics in Language Teaching** . London : Edward Arnold Ltd , P:198 .
59. Wolfe , D , L. (1967) . **Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching – Language Learning** , 17 , 4 :173-188 .

***”ПОНЯТИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА В РУССКОМ И
АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ “***

Препод. Иман Уваид Мухаммед.

В процессе обучения русскому языку для арабов, появляются лингвистические термины, которые надо их выяснить, объяснить и освещать на фоне лингвистических трактовок. К таким терминам относится понятие «обстоятельство», которое обозначает в арабском языке два типа а в русском восемь типов. Чтобы снять или удалить недоразумение у нерусского студента, то следует рассматривать данное лингвистическое понятие для освещения способствующего верному пониманию. Таким образом надо сказать, что привлечение арабских данных сделано лишь для освещения иракским студентам, изучаемого русского явления, т.е. обстоятельство, а отнёд не для сопоставления разного рода языков.

Обстоятельство – Это второстепенный член предложения, отвечающий на вопросы о способе, месте, времени, цели, причине, условии или состоянии: *как? каким*

образом? где? куда? откуда? почему? и др. Обстоятельство служат для распространения членов предложения или предложения или признак, а также условия осуществления чего-л. (место, время, цель, причину, способ и т.д.). Специализированной формой выражения обстоятельство является наречие. В функции обстоятельства выступают также существительные в формах косвенных падежей с предлогом и без предлога, деепричастия, инфинитив, а также фразеологические сочетания. [Золотой фонд. Энциклопедия 2003, с. 277.].

Соответственно, некоторые лингвисты так например: Е.М. Галкина - Федорук П.А. Лекант и А.Н. Гвоздов утверждали что, обстоятельства по значению распадаются на восемь типов: обстоятельство времени, места, причины, цели, образа действия, условия, уступительности, меры и степени.

По определении И.М. Пулькиной и И.Б. Захавой Никрпсовой указывается, обстоятельство делятся на пять типов: обстоятельство места, времени, образа действия, цели и причины.

По отнесенности к поясняемому элементу предложения обстоятельства делятся на присловные и

присоставные (детерминирующие). Одни обстоятельства могут быть только присловными, другие присловными и присоставными. [Лекант 1999, с. 121.].

Обстоятельство образа действия: входящее в этот классификации обстоятельства обозначают или качество действия либо признака, степень их проявления, или способ совершения действия.

А. Обстоятельства, обозначающие качество действия или признака, выражаются качественными наречиями, существительным в форме творительного падежа без предлога (с согласованным определением), фразеологическим сочетанием, например:

Ты на подвиг зовешь, комсомольский билет, *неустанно* взываешь о мести (леб. – Кум.). Его высокий *неуместно* громкий, *насильственно* спокойный голос вдруг порвался (Горький.). Танки горели *голубым пламенем* среди белых ромашек (Кетл.). В трудные дни он работал с нами *рук не покладая* (Никол.).

Обстоятельства, обозначающие степень проявления действия или признака, выражаются качественными или количественными наречиями, существительными в форме

родительного падежа с предлогом, фразеологическими сочетаниями, например:

... Сердце бьется *сильнее* (Лермонтов). Добро пожаловать, *весьма* рад вас видеть... (Чехов). Дерзок он был до *сумасбродства* (Тургенев). Партизаны *во весь опор* помчались к лесу (Фад.).

Б. обстоятельства, обозначающие способ совершения действия, выражаются наречиями, именем существительным в форме творительного падежа без предлога (часто с согласованным определением), существительными в косвенных падежах с предлогами, деепричастиями, фразеологическими сочетаниями, например:

Чапаев носился *стремглав*... (Фурм.). Мы с приятелем *вдвоем* очень весело живем (Михалк.). Шампанское *стаканами* тянул (Грибоедов). Ходила Фатевна *быстрым развалистым шагом* (М. Сиб.). Он атаковал немца *по всем правилам* (Полев.). Говорил он *задыхаясь* ... (Горький). Он бы со своей ухваткой всю жизнь *вверх тормашками* поставил (Шол.).

Способ совершения действия может указываться путем сравнения, например:

И *по-ребячьи* Моргунок вдруг протянул ладонь (Твард.). В груди ее *птицею* пела радость ... (Горький). Я *волком бы* выгрыз бюрократизм! (Маяковский). *Как град* посыпалась картечь (Лерм.).

Обстоятельства места. Обстоятельства, входящие в этот разряд, выражаются наречиями места, косвенными падежами существительных с предлогами, фразеологическими сочетаниями. Они могут обозначать:

А) собственно место, т.е. место совершения действия, проявления состояния, например:

Повсюду зеленели травы... (Тург.)..... А *в поле* близко дуб молоденький стоял (КР.) *Около леса*, как в мягкой постели, выспаться можно (Некр.). Он теперь у *черта на куличках* (Фед.).

Б) направление движения (общее направление, исходный или конечный пункт движения), например:

Он поднялся *с сугроба*, крепко сцепил зубы и пошёл вперед... (Полев). Николай Пьвович, уходите *отсюда* (Чехов.). Я вышел *из* накуренных *комнат на балкон* (Кор.).
Еду в Москву (Пушкин).

в) путь движения, например:

Лесом частым и дремучим ... ехал всадник (Майковский)
Кленовые листья плыли *по реке* (Горбодев).

Обстоятельства времени. Эти обстоятельства выражаются наречиями времени, косвенными падежами существительных, фразеологическими сочетаниями. Они могут характеризовать действие или признак:

А) без указания временного предела, например:

Марфиньку *всегда* слышно и видно в доме (Гонч.). У него *никогда* не было копейки за душой (Кат.). Три девицы под окном пряли *поздно вечером* (Пушкин). Лиса ... под стогом прилегла вздремнуть *в вечерний час* (Кр.). В *седьмом часу утра* его разбудил рев парохода (А. Н. Толстой). *За ужином* я заговорил опять о Хоре да о Калиныче (Тургенев). *По вечерам* над ресторанами горячий воздух дик и глух (Блок). ... *Не сегодня – завтра* господин Спиягин мне сам откажет от дома (Тургенев). Но *здесь* («в этот момент») председатель остановил говорившего (А.Н. Толст.). *Дорогой* я стала надеяться, что увижу Петю (Кав.). Ещё *мальчугом* он начал браться, и очень ловко, за все хозяйские дела (Буб.).

Б) с указанием временного предела – исходного или конечного момента, например:

В авиации он работал *смолоду*, налетал множество километров (Н. Чуковский). Парфенов был в армии политработником *с начала войны* (Сим.). Работает он *от утра до ночи* (Чехов). Федька засиделся у меня до *позднего вечера* (Гайд.).

Обстоятельство меры. Эти обстоятельства дают количественную характеристику действия, состояния или признака. Они могут обозначать:

А) меру времени, например:

Целую неделю городок ... просыпался и засыпал под оханье орудий и клекот ругкейной перестрелки (Н. Остр.). У каменных колодцев хозяйки *подолгу, часами* судачили о своих хозяйственных делах (Купр.).

Б) меру пространства, например:

Невидная ещё без солнечного света роса в душистой высокой конопле, из которой выбраны были уже ромашки, мочила ноги и блузу Левина *выше пояса* (Л.Т.). До станции оставалось *с версту* (Лерм.).

В) меру количества, например:

Они были отброшены давлением в десять раз превосходившего противника (А.Н.Т.). Она ужи *трижды* ходила просить свидания с Павлов (М.Г.).

Г) меру веса, стоимости, например:

Ехал я на курьерском в первом классе, что обошлось редактору *недешево* (Ч.).

Обстоятельства причины. Эти обстоятельства, обозначающие причину или основание действия либо причину возникновения признака, выражаются наречиями причины, косвенными падежами существительных, фразеологическими сочетаниями, например:

Хлынул ливень, застиг старуху по дороге домой, *сослепу* она упала в лужу (Горьк.). Вернувшись вчера, я рассыпал *озес спьяна* в грязь (Гайд.). Случалось ли, чтоб вы, смеясь или в печали, *ошибкою* добро о ком-нибудь сказали? (Гриб.). *Из-за тебя* я сижу в этой дыре и не могу двинуться (Фед.). Пишу к вам из деревни, куда заехал *вследствие печальных* обстоятельств (Пушкин). *По случаю волнения* на море пароход пришел поздно (Чех.) В золотое время хмелем кудри вьются; *с горести – печали* русые секутся (Кольц.). Так люди (первый каюсь я) *от делать нечего* друзья (Пушкин).

Обстоятельства цели. Эти обстоятельства обозначают цель совершения того или иного действия. Обстоятельства цели обычно выражаются наречиями и инфинитивом, например:

По улицам слона водили, как видно, *напоказ* (Кр.). Нежные родители продолжали приискивать предлоги *удерживать* сына дама (Гонч.). Владимир обнял их с восторгом и поехал домой *приготовляться* (П.).

Инфинитив может присоединяться при помощи союза *чтобы*, например:

Он возвратился, *чтобы попроситься*.

Обстоятельства цели могут быть выражены и именами существительными с предлогами, например:

Алексей Мересьев был направлен в Москву *на излечение* (Б.Пол.). На юг я приехал *для работы* над книгой (Пауст.). Злые языки говорили про него, что он тайно, под рукой отсылает свой рукоделия куда-то *на продажу* (Купр.). [Современный русский язык, 1971, с.357].

Обстоятельства условия. Эти обстоятельства обозначают условие, при котором совершается действие; они относятся к глаголу и выражаются небольшим количеством конструкций.

Специальными конструкциями, выражающими условие служат обороты *при условии, в случае*, характерные для деловых стилей, например:

При условии доставки деталей ремонт будет проведен досрочно. В случае нахождения забытых вещей просьба сдавать их администратору.

Условие передается также предложной конструкцией *при* с дательным падежом, особенно в сочетаниях *при наличии, при отсутствии* (деловой стиль), например:

При ярком солнечном освещении белая пена ... создавала картину чрезвычайно эффектную (Арсеньев, Дерсу Узала).

Обстоятельства уступительности (уступки). Эти обстоятельства обозначают условие, которое препятствует осуществлению действия. Они также выражаются единичными конструкциями:

А) оборотами с *несмотря на, вопреки*, например:

Несмотря на дождь, экскурсия состоялась. Вопреки слухам приезжий оказался приятным человеком. Несмотря на столь позднее время, в лесу ещё можно было видеть кое-где перелетных и неперелетных птиц (Арсеньев, Деру узала).

Уступительное значение имеет широко употребительный оборот *при всем желании (При всем желании я не могу прийти)*, а также и другие сочетания, начинающиеся с *при всем ...*, *при всей ...*, например:

При всей его непомерной хвастливости и самообожании, он человек всесторонне малограмотный (Горький, О прозе); Репин *при* всем своем беспредельном уважении к Стасову был готов не колеблясь прервать всякие отношения с ним, лишь был не отречься от того, что считал в это время истиной (Чуковский, Из воспоминаний).

Уступку выражает и оборот *против ожидания*, например: *Против ожидания* Артемьева, любя не спросила, ни как выглядит Климович, ни как он себя чувствует (Симонов, Товарищи по оружию).

Б) деепричастным оборотом в конкретных предложениях при наличии противопоставления двух действий, например: Но, *презирая пустоту жизни, праздное барство*, они поддались ему (Гончаров, Мильон терзаний).

По значению обстоятельство в арабском языке называется *مفعول فيه* букв. Мафуль Фихи, обозначающий место или время действия.

Обстоятельство по мнению лингвистов, мы опираем на их источниках в том числе Мухаммед Мухи эль дин Абуиль Хамид в книге شرح ابن عقيل (Шарих ибн Акиль), Баракат Юсиф Хабуд в книге شرح قطر الندى وابل الصدى (Шарих Катр эль Нада Вабиль эль сада). Эль Шейх Мустафа эль Галайнии в книге جامع الدروس العربية (Дхамие эль дурус эль арабие) и др. Фадиль Салих эль Самараии в книге второй части (Маани эль Наху) معاني النحو – эти лингвисты определяли, что обстоятельство- время или место содержит значение предлог *سرت يمينك* в котором обозначает предлоги (*в, на*) например: *سرت يمينك* букв. *Я пошёл направо тебя т.е. я пошёл в стороне направо.* *قدمت صباح اليوم* *Сегодня утра я пришёл, т.е. прийти происходит в утром.*

Слова *يمين* направо и *صباح* утро называются обстоятельствами, потому что содержит значение предлог *в* в предложном.

Обстоятельство времени обозначает время, которая происходит в ней действия например: *سافرت ليلاً* букв. *Ночью я съездил.*

Обстоятельство место обозначает место, которое происходит в нём действия например: *وقفت تحت علم العلم* букв. *я стоял под флага знания.*

Обстоятельство место и времени бывает или недифференцированным или точно ограниченным и также бывает флектированным или нефлектированным.

Недифференцированные обстоятельства – общие, не ограниченные точным предлогом, адвербиальные обозначения места или времени (в форме винительного падежа, к ним относятся общие обозначения времени, например: حين букв. В какой-то момент, и общие обозначения места в виде относительного расположения, например: يميناً направо, اسفل ниже. [Гранде, 1963, с. 572].

Недифференцированность обстоятельства времени – обозначают неопределённое время, например: (ابدًا букв. на вечные времена, امدً букв. срок, حينً букв. в какой-то момент, زمان و وقت время).

Точно ограниченные обстоятельства времени обозначают определённое, назначенное и ограниченное время, например: (ساعة букв. час, يومً день, ليلةً ночь, اسبوعً недель, شهرً месяц, سنةً год). И также входят к ним названия месяцев, сезонов, дней недели и, то добавляется к недифференцированному обстоятельству и становится обще распространением, например: وقت الصيف время лета, زمان الربيع время весны .

Недифференцированность обстоятельства места обозначают неопределённое место т.е. (у него нет определённой фотографии и нет назначенных границ как шестые направления: امام вперёд, وراء назад, يمين направо, يسار слева, فوق верх, تحت ниже.

В том числе входят названия местных количеств: ميل миля, فرسخ фарсах, قسبة касба, كيلومتر километр, и также جانب сторона, مكان места и т.д.

Точно ограниченные места обозначают назначенные места т.е. (у него определённая ограниченная фотография) как: دار дом, مدرسة школа, مكتب бюро, مسجد мечеть, بلد страна и также названия странах, деревьев, горах и морях.

Итоги нашей работы заключаются в том что:

- Со стороны термина обстоятельства, обстоятельство по-арабски употребляется термин مفعول فيه Мафуль фихи обозначающий место или время действия.
- Обстоятельство в русском языке делется на восемь типов: обстоятельство времени, места, причины, цели, образа действия, условия, уступительности, меры и степени.
- Обстоятельство в арабском языке делется на две типа: обстоятельство места и времени.

- В арабском языке обстоятельство места и времени делится на недифференцированное и точно ограниченное.
- В арабском языке обстоятельство бывает флектированным или нефлектированным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Русские источники

- Валера Порохова. Перевод мыслов и комментарии Корана. Редактор: Др Мухаммед Саид Аль Рошд. 2002 – 1422.изд. ”Марказ аль Фуркан”.
- Галкина Федорук. Е.М. Современный русский язык. Ч.II, изд-во и ”Московского уни-та” , - М., 1964.
- Гвоздев А.Н. Современный русский язык. Ч. II, издание 3-ье, изд-во ”Просвещение“, - М., 1968.
- Гранде .Б.М. Введение изучение семитских языков, 2-е издание, изд-во ”Восточная литература“, - М., 1998.

- Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно – историческом освещении, изд-во ”Восточная литература”,- М., 1963.
- Золотоой фонд. Энциклопедия. Русский язык, изд-во «Большая российская энциклопедия», -М., 2003.
- Лекант. П.А. Современный русский язык литературный язык. Изд-ов ”Высшая школа“,-М., 1999.
- Шведова Н.Ю. Лопатин И.И. Издания 2-ое, стереотипное, -М., 2002.
- Пулькина. И.М., Захрава – Никрасов. Е.б. Учебник русского языка для студентов иностранцев, изд-ов ”Высшая школа”,- М., 1967.
- Современный русский литературный язык. Ч. II. изд-ов ”Просвещение“, - М., 1968.

- Современный русский литературный язык, изд.4-е. дополненное и переработанное, изд-во ”Высшая школа“.- М., 1971.
- Фролова О.Б. Мы говорим по арабски. СПбПУ. С.Пб 2001.
- Юшманов Н.В. Краткая грамматика арабского языка. Изд-во ”Ленинградского университета”, Л., 1964.

Словари

1. Баранов Х.К. Арабско – русский словарь изд-ие-6. изд-во "Русский язык",-М, 1984.
2. Борисов В.М. русско-арабский словарь, изд-во "Советская энциклопедия" .-М., 1967.
3. Кузнецов С.А. большой толковый словарь русского языка. ПБ:.. "Нфинт", 2004.
4. Ожегов С.И. Русско-русский словарь, изд-во "Иностраннных и национальных словарей".-М., 1967.
5. Шорботов Г.Ш. Русско-арабский учебный словарь, изд-во "Советская энциклопедия".- М., 1964.

Арабские источники

١. بركات يوسف عبود. شرح قطر الندى وابل الصدى. دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
٢. فاضل صالح السامرائي. معاني النحو المجلد الـ ثاني، ط ٢، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م.
٣. محمد محي الدين، شرح ابن عقيل ج ١. استشارات الاستقلال - تهران - ناصر خسرو.
٤. الشيخ مصطفى الغلايني، جامع الدروس العربية، ج ١، ط ١٢. صيدا - بيروت، ١٣٩٣ هـ - ١٩٧٣ م.

فهرس العدد (٧٠)

الصفحة	الباحث	البحث
٤٥-١	أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو ازدهار اديب اكرم	أثر إستراتيجية تعليم الأقران في تصحيح الفهم الخاطئ للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط
١١٠-٤٦	د.الحارث شاكر عبد مرزوك أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد	أنموذجي كلوز ماير ورايجيلوث في اكتساب المفاهيم الجغرافية
١٣٧-١١١	د. صبيح عبد المنعم احمد	التنظيم الاجتماعي ونظرية " بارسنز " Parsons في النسق ؛ دراسة نظرية تحليلية
١٧٢-١٣٨	د. علاء حاكم محسن	المناخ التنظيمي السائد بالمدارس الابتدائية في محافظة بغداد
٢٣١-١٧٣	د. عبد الحسين رزوقي الجبوري م.م. زينب شنان رهيف الحصونة	بناء مقياس الأسلوب المعرفي (التركيز- السطحية) وتطبيقه على طلبة جامعة بغداد
٢٨٩-٢٣٢	أ.م.د.علي عودة محمد	ضغوط الحياة وعلاقتها بنمط الحضور الوجودي لدى طلبة الجامعة
٣٤٢-٢٩٠	م.د.أمل إبراهيم الخالدي	تأثير التدريب على المهارات الاجتماعية تنمية فاعلية الذات
٣٨٣-٣٤٣	م.م. حيدر لازم الكناني	الحاجات الانسانية لدى طلبة الجامعة في ضوء نظرية ارك فروم
٤٥٤-٣٨٤	م.م.هبة مؤيد محمد	قياس الضغوط النفسية المهنية عند الممرضات
٤٨٥-٤٥٥	م.د.نهلة عبودي سعدون الصالحي بتول جعفر خضر	صراع الدور وعلاقته بالتحكم الذاتي لدى مُدرّسات معهد إعداد المعلمات في مدينة بغداد
٤٩٨-٤٨٦	م. غازي لعبيبي شويل	پدیده عزلت در زندگی برخی از شعراى فرس
٥٣٥-٤٩٩	Assist. Instructor Nagham Hassan H.	Contrastive Linguistics
٥٥٣-٥٣٦	Препод. Иман Уваид Мухаммед.	ПОНЯТИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА В "РУССКОМ И АРАБСКОМ ЯЗЫКАХ"