

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٠

العدد ٧١

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

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مكممة مكمصمة

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

رئفس التحرفر
ألاستاذ المساعء الدكتور : سناء مفل ففصل

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

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوآ

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوآ
عضوآ

كلمة العدد

يصدر العدد (٧١) 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 ابلاعه 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

إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات
الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات
العراق الوسطى

م.م سعاد خضر عباس
أ.د. رياض بدري سترك

الفصل الأول

مشكلة البحث:

عصرنا الذي نعيش فيه يتسم بتسارع التغييرات والتطورات وتراكمية المعارف الإنسانية، مما يترتب عليه تغيير مستمر نحو الأفضل في أنظمة العمل واساليبه، مما يستدعي ضرورة إعداد القوى البشرية وتنميتها لمواكبة ومواجهة هذه التغييرات واستيعابها، والتكيف معها، واستثمارها بالشكل الأمثل للوصول إلى نتائج جيدة. (ستراك، ٢٠٠٤: ١٢) وقد أكد (الراوي، ٢٠٠٢) أننا نحتاج إلى قيادات إدارية متخصصة في فن التعامل مع المستقبل، فالهدف الشامل للقيادات الفاعلة هو في تجاوز المفهوم التقليدي المحافظ إلى إدارة التغيير، بما يشمل تحديداً للأهداف الكمية والنوعية لجميع فعاليات القيادة، مع حُسن الاستعمال للإمكانات واستثمارها وفقاً لنظام متكامل ومتناسق يؤمن تحقيق الأهداف التربوية، لذا فهي قيادة شمولية استراتيجية تهئ البيئة اللازمة لإيجاد آلية التغيير المنظم. (الراوي، ٢٠٠٢: ٢٣) فضلاً عما أشار إليه (البزاز، ٢٠٠١) في دراسة حول الواقع التربوي في العراق، إلى تقصير القيادات الإدارية في أحداث التغييرات الجوهرية التي تستلزم تطور التربية والنظام التربوي، كذلك تقصيرها في مواجهة المستقبل التربوي بكافة مجالاته. (البزاز، ٢٠٠١: ١٥٨)

من خلال ما تقدم تولدت مشكلة البحث، فضلاً عن المعاشية الميدانية للباحثة في المجال التربوي كونها أحد العاملين في إحدى المديريات العامة للتربية في بغداد، فقد تحسست من خلال عملها بان إدارة التغيير بجوانبها كافة -علي صعيد العمل الإداري أو العاملين أو التقنيات- بالإمكان ان تحد إلى درجة كبيرة من الوقوع في الأزمات وتفعيل إدارتها، فضلاً عما تلحظه من تمسك شديد بالروتين الوظيفي والابقاء على بعض الأساليب الإدارية التي لم تعد تواكب عصر التقدم العلمي والمستجدات التربوية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى وجود الأزمات التي تعرقل مسيرة العمل، باعتبار ان الأزمات التربوية هي جزء أو نتاج من الأزمات التي تواجه المجتمع، وبما ان منظمتنا التربوية ليست بمعزلٍ عن الاحداث في البيئة المحيطة، فهي جزء منها، بل هي الجزء الأهم، لأن فيها يتم بناء الإنسان. من هنا برزت الحاجة الملحة للتغيير نحو التجديد والتطور وتفعيل دور القيادات الإدارية في مواجهة التحديات والمواقف الأزمومية. فضلاً عن محدودية الدراسات والبحوث التي تطرقت إلى موضوع البحث ودراسة المتغيرين، ولدت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية للتعرف على الواقع التربوي والخروج بتوصيات ونتائج تفيد العملية التربوية وتعطي الصورة الحقيقية لصناع القرار عن هذا الواقع التربوي. فضلاً عن نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة، فقد ذكرت (النداوي، ٢٠٠٤) ان الواقع التربوي العراقي يشير إلى وقوع الكثير من الأزمات في عالم سريع التغيير والاحداث، من هنا تبرز المسؤولية الكبيرة للملقة على عاتق القيادات الإدارية في إدارة هذه الأزمات والحد منها ضمن ما متوفر من إمكانيات. (النداوي، ٢٠٠٤: ١١٠) كما أوصت دراسة (الشمري، ٢٠٠٨) بالعمل على إعداد القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية إعداداً يؤهلها للتعامل مع الظروف الأزمومية، واتخاذ التدابير اللازمة لإدارة الأزمة. (الشمري، ٢٠٠٨: ١٧٣).

أهمية البحث:

تمثل التربية عنصراً هاماً وحيوياً في رفع المستوى الثقافي للمجتمع، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية فيه، فهي المسؤولة عن رفده بطاقات وإمكانات مبدعة.

لذا تعد التربية في العالم المتغير أبرز وسائل المجتمعات في بناء الأفراد، فهذا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي غير معالم الحياة في عصرنا الحاضر، وراه أنظمة تربوية تحكمه فلسفة هادفة وفكر تربوي راقٍ يرمي لتكوين مجتمعات تنشد التقدم والارتقاء. (أحمد، ٢٠٠٧: ٧). ينظر إلى التربية بأنها عملية تغير وتطور لمجتمع ومساهمة في تقدمه، ويتوقف نجاحها في أداء عملها على إدارتها المتمثلة بالقيادات الإدارية كونها المسؤولة عن سير العملية التربوية وحسن تنظيمها وتوجيهها بما يحقق الأهداف المنشودة. (الربحيات، ١٩٩٨: ٤) وعليه فالإدارة التربوية تمثل القاعدة الأساسية للتطور في ميدان التربية والتعليم، فالنجاح أو الفشل الذي يتحقق يعود إلى مدى قدرة القيادة الإدارية على تحقيق الأهداف وتحويلها إلى واقع ملموس، فضلاً عن دقة الإنجاز، فالقيادة الإدارية لابد ان تتسم بالفاعلية والكفاءة والقدرة على مواجهة التغيرات. (الحري وآخرون، ٢٠٠٧: ١٥) كما انها تعمل على تحقيق الفاعلية في الجهود المبذولة على مستوى العاملين والمنظمات التربوية والمجتمع، فهي تسعى لتحقيق أفضل إنتاجية بأقل جهد وتكلفة ووقت. (حسان ومحمد، ٢٠٠٧: ٣٥). كما أكد المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب والذي عقد في طرابلس ١٩٩٨ على ضرورة تحديث الإدارة التربوية في إطار صياغة الرؤى المستقبلية للتعليم، وأكد الحاجة الضرورية إلى إدارة التغيير لا إدارة التسيير، إذ لا غنى عن إدارة تربوية متجددة قادرة على قيادة عملية التغيير نحو التجديد التربوي، لأننا نجد ان معظم إدارات النظم التربوية لا تزال مثقلة بالعديد من الأزمات الناتجة عن صعوبات عجزت عن التغلب عليها، لذا فالمفاهيم الحديثة تنقل الإدارة عن مجرد عملية تسيير

روتينية للوظائف الإدارية إلى عمليات قيادة وابتكار. (عماد الدين، ٢٠٠١: ١٠٢) فمن البديهي ان إدارة التغيير تتطلب قائداً إدارياً ذو كفاءة ومهارات إدارية تجعله فاعلاً في إدارته يعمل ضمن مناخ ملائم ويتبع المنهج العلمي في إدارته من خلال الأساليب الإدارية الفعالة ذات الطابع المرن، وتنظيم للطاقات البشرية المتميزة وتوظيفها التوظيف السليم ودراسة كل ما من شأنه ان يرتقي بالمستوى التربوي.

أضافت المتغيرات والمستجدات التربوية والتكنولوجية ابعاداً جديدة على العمل التربوي، وأصبح من الضروري إعداد الإداري إعداداً يتناسب مع تلك المتغيرات ويتفاعل معها، ليكون قادراً على المساهمة في إعداد جيل متلائم مع التطورات، ويكون في خط متوازٍ معها. (نبهان، ٢٠٠٧: ١٥). فالتغيرات تحتم على الجميع وخاصة الأول العربية ان تستجيب دوماً للتطوير والتغيير الإيجابي كي تسهم فكرياً وإدارياً وتكنولوجياً وعلمياً في الإنتاجية العلمية. (فليه والسيد، ٢٠٠٥: ٣٥٩) من هنا يبرز دور القيادات الإدارية في احداث التغيير الناجح وإدارته، لأنه يبدأ بتخطيط منها، وبما ان مثل هذه الجهود تتطلب وقتاً ومالاً وجهداً للحصول على إيجابيات التغيير، لذا ينبغي ان يحظى التغيير بدعم من القيادات الإدارية وافهام العاملين مدى أهميته واشراكهم في وضع أهدافه كل باختصاصه ومجال عمله، والعمل على تقليل مقاومته عند بعض العاملين المعارضين للتغيير. (القيوتي، ٢٠٠٠: ٣٢٤). ان العالم المتغير حولنا، أوجد تغييرات سريعة ومفاجئة تعود لأسباب سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية -وأحياناً مجتمعة معاً- وهذا بدوره سبب أزمات هدا مفاصل الحياة عامة، والمنظمات التربوية خاصة، مما أدى إلى ظهور تحديات كبيرة أمام النظم التربوية والقيادات الإدارية حول كيفية إدارة هذه الأزمات، خاصة وان بعضها لم تحدد في بدايتها لغرض الحد من آثارها السلبية.

لذا يتطلب التعامل مع الأزمات اتباع المنهج العلمي والذي يعد لب العملية التربوية التي يجب ان تضطلع بها القيادات الإدارية في إدارتها للأزمات. (أحمد، ٢٠٠١: ٢٣) ان معظم القيادات الإدارية تتعامل مع الأزمات بطريقة غير مناسبة، ويعود ذلك إلى أسباب، منها:

١- النقص الكبير في الدراسات الإدارية التي يمكن ان تعطي تطبيقات فعالة في إدارة الأزمات وكيفية التعامل معها.

٢- محدودية الأساليب الإدارية الملائمة، وقلة الخبرة والتدريب، والتي تسهم في منع حدوث الأزمات، أو التقليل من حدتها في حال وقوعها.

٣- ضعف المعلومات وعدم دقتها عند متخذي القرارات. (Phelps, 1993: 15)
إن إدارة الأزمات هي تعبير عن الاستثمار الأمثل لكافة الموارد المتاحة بشرية وفنية ومادية لغرض التعامل مع الأزمات، من أجل تجنب حدوثها والتخطيط للحالات التي قد لا يمكن تجنبها، فضلاً عن إجراء التهيء اللازم لمواجهةها من أجل التحكم في النتائج. (النوايسة، ٢٠٠٦: ١٠).

ان براعة القيادات الإدارية تتمثل في تحويل الأزمة وما يرافقها من آثار سلبية ومخاطر إلى فرصة لاطلاق القدرات الإبداعية والمهارات الإدارية التي تستثمر نتائج الأزمة كفرصة لإعادة النظر في إجراءات وأساليب العمل الإداري، وإيجاد الحلول للمعوقات فضلاً عن تحويل المحنة إلى بيئة عمل ذات مناخ يثير الدافعية نحو العمل المبدع.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف:

١- إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى وفقاً لمجالاتها.

٢- إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى وفقاً لمراحلها.

٣- العلاقة بين إدارة التغيير وفقاً لمجالاتها وإدارة الأزمات وفقاً لمراحلها لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى.

٤- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى تبعاً لمتغير: أ- المديرية ب- مدة الخدمة.

٥- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى تبعاً لمتغير: أ- المديرية ب- مدة الخدمة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مديري الأقسام في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. وتشمل المديريات العامة للتربية: (المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ ١، ٢، ٣ والرصافة ١، ٢، ٣، تربية محافظة واسط، القادسية، كربلاء، النجف، بابل، ديالى، الانبار، صلاح الدين).

تحديد المصطلحات
أولاً- إدارة التغيير:

((العملية الإدارية التي يتم فيها تحول المنظمة من وضع إلى آخر مرغوب فيه، بهدف زيادة فعاليتها وتحقيق التنمية المطلوبة)). (Certo, 2000: 40)

((تصميم برامج للتغيير المخطط بهدف إحداث التطورات الممكنة على مستوى العاملين والمنظمة التربوية بهدف زيادة الكفاية وتحقيق التوافق مع مبررات التغيير)). (حسين، ٢٠٠٦ : ٥٤٢)

التعريف الإجرائي لإدارة التغيير:

((الجهود المخططة والمنظمة التي تقوم بها القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية بهدف تحقيق التغيير الإيجابي، مع الاستثمار الأمثل لكافة الموارد البشرية والمالية والمادية بما يلاءم التطور والتقدم العلمي)).
ثانياً- إدارة الأزمات:

((عملية تستلزم حصر الموارد المتاحة لغرض وضع الخطط والقرارات والاتصالات التي تتجاوز نطاق وظيفة المنظمة الروتينية، وما تقتضيه الضرورة من توافر الاختصاصات ذات الخبرة في التعامل مع الأزمات)). (Olson, 2003 : 6)
((نشاط هادف يقوم على البحث للحصول على المعلومات اللازمة التي تمكن الإدارة من التنبؤ بالأزمات المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها)). (حسان ومحمد، ٢٠٠٧ : ٤٠٣)

التعريف الإجرائي لإدارة الأزمات :

((أسلوب علمي تقوم به القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية لغرض الاستشعار بالأزمات والاستعداد لمواجهتها، للحد من تأثيراتها السلبية على مدى الاستقرار النسبي للعملية التربوية)).

ثالثاً- القيادة الإدارية:

((عملية يجري من خلالها توجيه العاملين نحو تحقيق عمل مشترك تظهر ما للتعاون المتبادل بين العاملين من أهمية في العلاقات الاجتماعية وفي السلوك الجماعي الهادف)). (داغر وعادل، ٢٠٠٠ : ٤١٧)

((مجموعة عمليات بموجبها يتم توفير الموارد البشرية والمادية والمالية وتوجيهها لتحقيق أهداف المنظمة التربوية)). (البديري، ٢٠٠١ : ٦٨)
رابعاً- المديرية العامة للتربية:

((أعلى سلطة تربوية على مستوى محافظات العراق، تعمل على تنفيذ السياسة التربوية الصادرة من قبل وزارة التربية، يتولى مسؤولية إدارتها موظف بدرجة [مدير عام]) (المديرية العامة للتخطيط التربوي، ٢٠٠٦).
خامساً- المدير العام:

((موظف بدرجة (مدير عام) يرأس المديرية العامة للتربية حاصل على شهادة جامعية أولية في الأقل، ومؤهل تربوي وخبرة في مجال الإدارة التربوية والتخطيط لها وتنفيذها ومتابعتها، يدير العملية التربوية في المحافظة وينشر التعليم فيها، ويمكن المواطنين من الحصول على التعليم الذي يرغبون فيه ولجميع المستويات التعليمية وبنوعيتها الأكاديمي والمهني، ويعمل على توفير الطاقة العاملة وتوزيعها بشكل عادل)). (المديرية العامة للتخطيط التربوي، ٢٠٠٦: ١)
سادساً- مدير القسم :

((موظف حاصل على شهادة جامعية أولية، ذو اختصاص في مجال عمله في القسم الذي يدير شؤونه، وله خبرة في إدارة التربية والتعليم، يتولى متابعة وتنفيذ مهام قسمه)). (المديرية العامة للتخطيط التربوي، ٢٠٠٦: ٢)

الفصل الثاني

أولاً- مفهوم التغيير التنظيمي:

ان موضوع التغيير التنظيمي ليس بالأمر الجديد، فمعظم المنظمات ومنذ نشؤها تسعى من منطلق التطور والتقدم إلى مواكبة المستجدات لتصل إلى مستوى الطموح. وقبل التطرق لمفهوم التغيير التنظيمي، لابد من التمييز بين التغير والتغيير. التغير ظاهرة طبيعية مستمرة في حياة المنظمات، ويحدث دون تخطيط مسبق، أي ان حالة تلقائية قد تنجم تحت تأثير التغيرات البيئية أو المناخية ذات الصلة بمدخلات المنظمة وعملياتها ومخرجاتها. (حسن، ١٩٨٩: ٩٢)

بينما التغيير فهو عملية مقصودة تقوم بها المنظمة عندما تسعى للتطور والتجديد ومواكبة التقدم العلمي. وحسب المعجم الوسيط ان التغيير هو غَيَّر الشيء، أي بدله وجعله على غير ما كان عليه.

(مصطفى وآخرون، ١٩٨٩: ٦٦٨)

يشهد الإنسان ومنذ بدء الحياة تغييرات مستمرة، فما كان منه الا العمل على ايجاد الوسائل لمعايشة هذه التغييرات وتوجيهها للاتجاه السليم، ونتيجة للأهمية التي أولاها لهذه الظاهرة، ورغبته في التكيف معها، فقد تصدى لمفهوم التغيير بعض الكتاب والباحثين لتحديد مفهوم ومعنى واضحين، بعد أن أصبح حقيقة لا بد منها. (اللوزي، ٢٠٠٠ : ٢٢٧)

لذلك تعددت مفاهيم مصطلح التغيير، فضلاً عن الاختلاف في التوجهات الفكرية للباحثين ومنهم:

عرفه عامر وعلي، ١٩٩٨: بأنه التحول أو التنقل أو التعديل من حالة إلى حالة أخرى. (عامر وعلي، ١٩٩٨ : ٥٤٤)

وحسب هذا التعريف فالتغيير يعبر عن عملية انتقال من نقطة معينة إلى نقطة أخرى مستهدفة.

وعرفة (ماهر، ٢٠٠٠) انه خطة طويلة المدى لتطوير أداء المنظمة وتغييرها لممارساتها الإدارية اعتماداً على مجهود تعاوني بين الإداريين والعاملين، مع الأخذ في الحسبان البيئة التي تعمل فيها (ماهر، ٢٠٠٠ : ٤٣٢)

وهو نشاط إنساني يتسم بدرجة عالية من الوعي والإدراك موجهاً لآحداث نقلة نوعية وكمية في المنظمة، بحيث يجعلها قادرة على تحقيق أهدافها الجديدة من خلال مواكبتها للتقدم العلمي.(الذهبي، ٢٠٠١ : ٢٨١)

وعرفه (عامر، ٢٠٠٣) بأنه استجابة مخططة من قبل الإدارة والعاملين لردود الافعال التي يتركها التقدم العلمي وتطبيقاته. (عامر، ٢٠٠٣: ٦٥). وهو التحول أو التنقل على مستوى الأهداف، الهيكل التنظيمي، العمليات، الإجراءات للتفاعل الإيجابي مع البيئة. (قاسمي، ٢٠٠٥: ٥٣) وعرفه كل من (رزيق وعبد الرؤوف: ٢٠٠٨) بأنه ظاهرة عملية وعلمية حتمية للمنظمة يتم من خلاله التحول من نقطة حالية غير مرغوبة إلى نقطة توازن أخرى من خلال تعديلات مختلفة بهدف التكيف مع البيئة الخارجية. (رزيق وعبد الرؤوف، ٢٠٠٨: ٤)

فضلاً عما تقدم يمكن ان يوطر مفهوم التغيير التنظيمي بانه تغيير موجه ومقصود وهادف يسعى لتحقيق التكيف مع البيئتين الداخلية والخارجية، بما يضمن الانتقال إلى حالة أكثر قدرة على مواجهة متطلبات المستقبل والتقدم العلمي لتحقيق الأهداف بكفاءة عالية بما متوفر من امكانات واستثمارها إلى اقصى حد ممكن. وفي البحث الحالي سيتم التأكيد على التغيير التنظيمي المخطط القائم على الدراسة والبحث وفقاً للأسلوب العلمي ليعطي نتائج إيجابية، فضلاً على أنه عكس التغيير العشوائي الذي يتخبط في اتجاهاته ولا يثمر عنه نتائج إيجابية.

ماهية إدارة التغيير:

ان إدارة التغيير عبارة عن فلسفة لإدارة المنظمة، تتضمن التدخل المخطط في أحد جوانبها لتغييرها بهدف زيادة فعاليتها، وتحقيق التوافق المرغوب مع مبررات هذا التغيير، وتأتي إدارة التغيير لتعبر عن كيفية استعمال الطرائق من خلال رؤيتها المستقبلية لإحداث التغيير بقصد بلوغ الأهداف المحددة للاضطلاع بالمسؤوليات التي تمليها أبعاد التغيير الفعال ولمواجهة التحديات المستقبلية، لذا فإدارة التغيير منهج علمي تطبيقي يعتمد خطوات عمل مدروسة بدقة،

فالرؤية الشاملة لإدارة التغيير لا تقف عند حدود الحاضر وما يجري فيه، لكنها تمتد بالضرورة إلى المستقبل في محاولة لاستلهامه واستشراف ابعاده، والتنبؤ باحداثه

والاستعداد له، فضلاً عن توفر الموارد المتاحة وإعادة صياغة البرامج والاستراتيجيات. (فهمي، ٢٠٠٠: ٨٤)

لذا نجد ان مفهوم التغيير قد ارتبط بمفهوم القيادة بصورة مباشرة، إذ أنه يجمع ويجسد كافة المهارات والكفايات الأدائية لتدعيم أسس التغيير الإيجابي داخل المنظمة. (Schwahn, 1998: 17)

وهذا يعني ان القائد يخالف في سلوكياته الإدارية النمط التقليدي، فهو يسعى إلى أحداث التغييرات النوعية التي تحقق المزيد من التفوق، وهذا يتطلب بالضرورة امتلاكه القدرة على الابتكار لافكار وأساليب ووسائل جديدة تحظى بثقة العاملين معه، وتزيد من تمسكهم بالتغيير. (القداح، ١٩٩٨: ١١)

ومن المتعارف عليه ان التغيير يتم بالإنسان وللإنسان، فهو الغاية والوسيلة بأن واحد، وكلي يكون التغيير متوازناً ومحققاً لأهدافه لا بد ان تكون إدارته متركزة على قواعد وأسس سليمة لتكون إدارة تغيير فعالة. (حمادات، ٢٠٠٧: ١٠٣)

ان إدارة التغيير هي المنهج والأسلوب العلمي، والذي يسير على خطط مدروسة متواصلة، وهذا المنهج هو أحد الطرق التي تجعل منظماتها التربوية تبلغ الأهداف المطلوبة، وتجعلها في مصاف الدول المتقدمة والمتطورة علمياً وتربوياً. أهداف إدارة التغيير:

تسعى القيادة في إدارتها للتغيير إلى تحقيق أهداف تتقل المنظمة من حالها إلى حال أفضل بما متوفر من امكانات من خلال الاستثمار الأمثل للموارد كافة.

ومن هذه الأهداف، فقد ذكر (السلمي، ١٩٨٠)

- ايجاد التوافق بين المنظمة والظروف البيئية المحيطة بها استجابة للمتطلبات

الجديدة . (السلمي، ١٩٨٠: ٣٧٩)

كما أشار (القريوتي، ٢٠٠٠) إلى:

- وحدة الأهداف الفردية والأهداف التنظيمية، وبالتالي زيادة درجة الانتماء للمنظمة وهذا يعني الوصول إلى درجات عالية من التفاعل البناء والتوقعات المرجوة من الأدوار الوظيفية. (القريوتي، ٢٠٠٠: ٣٢٣)
 - أما (حمادات، ٢٠٠٧) فقد أضاف:
 - العمل على تحقيق التغيير التدريجي والانتقال إلى ما هو مقصود ومخطط. (حمادات، ٢٠٠٧: ١٠٧)
 - وتضيف الباحثة إلى ما تقدم:
 - ١- بناء علاقات إنسانية تسود المناخ التنظيمي، لأن إدارة التغيير عبارة عن جهود مترابطة ومتفاعلة ما بين العاملين وقيادتهم.
 - ٢- شعور العاملين بالتجديد والتطور المستمر، واكسابهم خبرات ومهارات تساعد على النمو المهني.
 - ٣- تحقيق الاتصال الفعال لكافة المستويات داخل المنظمة التربوية.
 - ٤- الخروج عن النمطية الوظيفية إلى تبني الرؤى المستقبلية المدروسة.
 - ٥- تلبية متطلبات التجديد التربوي بشكل فعال.
 - ٦- إجراء تغيير إيجابي للقيم العلمية والتربوية.
 - ٧- إثراء الواقع التربوي علمياً وفكرياً وتكنولوجياً، والافادة من البحوث والدراسات في مجال احداث التغييرات الإيجابية.
- مقاومة التغيير:

تواجه المنظمة عند قيامها بالتغيير، العديد من المعوقات الناجمة عن عدم استعداد العاملين فيها لقبول التغيير، لأنه يتضمن انتقالاً من حاضر معلوم إلى مستقبل مجهول، وبما ان الإنسان عدو لما يجهل، فأن أي جهد تغييرى يصطدم في كثير من الأحيان بمقاومة نفسية أو سلوكية تنعكس على التغيير وتقاومه.

وقد أشار (صالح) ان مقاومة التغيير ما هي الا ردود أفعال سلبية للعاملين تجاه التغييرات التي قد تحصل أو التي حصلت في المنظمة لاعتقادهم بتأثيرها السلبي عليهم، وبالتالي فالمقاومة توفر الحماية من الآثار السلبية المحتملة أو الواقعة نتيجة التغييرات. (صالح، ٢٠٠٢: ١٠)

فضلاً عن انها امتناع العاملين عن الامتثال للتغيير بالدرجة المناسبة، والمحافظة على الوضع القائم. (العميان، ٢٠٠٥: ٣٥٥)

ان مقاومة التغيير قد تأخذ شكلاً آخر، وذلك بان يقوم العاملين بإجراءات مناقضة لعمليات التغيير، وهذه المقاومة قد لا تكون سلبية في أغلب الأحيان، بل إيجابية تتمثل بإيجابية المقاومة عندما يكون التغيير المقترح سلبياً بمعنى ان الأهداف المتحققة أقل من الجهود المبذولة، وعدم الامتثال له يصب في مصلحة الإدارة، أما سلبية المقاومة فانها تظهر عندما تكون نتائج التغيير أكيدة النجاح.

وقد ذكر صالح ان هناك أسباب لمقاومة التغيير، منها:

- ١- الارتياح للمألوف والخوف من المجهول.
 - ٢- عدم الثقة ما بين العاملين وقياداتهم الإدارية.
 - ٣- الخوف من الفشل.
 - ٤- ضغوط الزملاء في العمل.
 - ٥- الصراعات الشخصية.
 - ٦- التوقيت السيء لإحداث التغيير.
 - ٧- عدم تعزيز نظام المكافآت والحوافز بأنواعها. (صالح، ٢٠٠٢: ١٠)
- أما أسباب مقاومة التغيير من وجهة نظر (أبو عابد) فهي:
- ١- يتطلب التغيير من العاملين اكتساب مهارات جديدة والقيام بمهام إضافية تتطلب جهداً ووقتاً.

٢- خشية العاملين من فقدان وظائفهم، أو بعض الامتيازات التي يتمتعون بها.

٣- عدم توفر مناخ مناسب يستوعب التغييرات. (أبو عابد، ٢٠٠٦ : ٢٦٥)

فضلاً عما تقدم فان (الذهبي) أشار إلى :

الحفاظ على توازن القوى. ان أحد عناصر الاستقرار في المنظمة هو توازن القوى بين العاملين والأقسام الإدارية والجماعات داخل العمل، لذا فان أي تغيير يهدد استقلالية واستقرار القسم يواجه بمقاومة لإدراك هؤلاء ان التغيير سوف يقلل من قدراتهم على إدارة شؤونهم. (الذهبي، ٢٠٠١ : ٢٩٤)

وقد يلجأ بعض العاملين إلى مقاومة التغيير بأشكال مختلفة، لعدم القناعة التامة من أجراء التغيير، لأنهم ألفوا ما اعتادوا عليه، فضلاً عن عدم توفر الرؤية الصحيحة لأسباب القيام بالتغيير، لذلك فان حُسن التعامل مع المقاومة الصادرة من قبل بعض العاملين تتطلب راحة عقل، وسعة أفق لدى القائد الإداري لتوضيح أسباب القيام بالتغيير، وأنه لا يتعارض مع أدوارهم الوظيفية. متطلبات إدارة التغيير:

ان التحديات المعاصرة التي تواجه العمل التربوي، تتطلب من القائد التربوي ان يكون له دور فعال وملمس في عملية التغيير، بحيث يكون قائداً وموجهاً للتغيير، من خلال العمل على إحداث تغييرات هادفة في المنظمة التربوية، ولذلك لابد من توافر متطلبات للتغيير.

وقد أشار (حسين، ٢٠٠٦) إلى جملة من المتطلبات، منها:

١- تصحيح مفاهيم وتصورات العاملين بشأن مضمون ومجالات عملية التغيير وأهدافها.

٢- تصميم نظام متكامل دقيق لرصد المؤشرات التي تدل على وجود حاجة حقيقية لعملية التغيير، وتحديد أولويات تنفيذ هذه العملية.

٣- تقويم تصورات العاملين بشأن الأسباب والدوافع لعملية التغيير، والتأكيد على أنها عملية مستمرة لا تتوقف عند حدوث معوقات أو أزمات.

٤- ضرورة التعرف على أسباب مقاومة التغيير عند بعض العاملين والتعامل معها بحكمة.

٥- تقويم الاستراتيجيات التي وضعت لعملية التغيير، ثم الاختيار الأمثل للاستراتيجية المناسبة لإجراء التغيير وفق امكانات المنظمة.(حسين، ٢٠٠٦: ٢٤٣)

كما ذكر (أبو عابد، ٢٠٠٦):

استعمال أفضل الطرائق والأساليب من أجل تحقيق الأهداف وذلك من خلال الاستثمار الأمثل لكافة الموارد المتاحة. (أبو عابد، ٢٠٠٦: ٢٦٢)

واضاف (الطويل، ٢٠٠٦) إلى ما تقدم:

الانطلاق من مبدأ التشراك في المقترحات وصنع القرارات مع العاملين الأكفاء، تجنباً للرفض والسلبية عند بعض العاملين، إذا شعروا ان التغيير مفروض عليهم دون قناعة. (الطويل، ٢٠٠٦: ٤٩)

وهناك متطلبات أخرى، منها:

١- توفر خطة مدروسة ومحددة، بحيث لا تكون خطوات التغيير ارتجالية.

٢- التغيير يكون نحو التطور وإزالة الخلل في العمل.

٣- ان يحظى التغيير بدعم القيادات الإدارية العليا، لأنها صاحبة القرار في ادخال إجراءات التغيير، فضلاً عن توفر الدعم المادي والمعنوي للعاملين والمعنيين بالتغيير.

مسؤولية القيادة في إدارة التغيير:

تترتب على إدارة التغيير مسؤوليات متعددة تقع على عاتق القيادات الإدارية. ومن مسؤوليات القيادة:

- ١- اعتماد التخطيط المدروس لخطوات التغيير.
 - ٢- امتلاك القدرة على المبادرة والابتكار.
 - ٣- تشجيع العاملين المعنيين بالتغيير من خلال تقديم الحوافز بأنواعها.
 - ٤- واقعية أهداف التغيير المراد تحقيقها.
 - ٥- وضوح أهداف التغيير بالنسبة للعاملين.
 - ٦- فتح قنوات الاتصال الفعال ما بين القيادة والعاملين.
 - ٧- ايجاد مناخ تنظيمي جيد يساعد على إجراء التغيير وتقبله.
 - ٨- إجراء التغييرات التربوية بصورة تدريجية.
 - ٩- القيام بتجربة مبدئية لعملية التغيير قبل التطبيق لمعرفة نتائجه بصورة أولية، وأثره على العاملين.
 - ١٠- دمج العاملين في خطط التغيير. (الجميل وسعاد، ٢٠٠٨: ٢٣١-٢٣٢)
- وبما ان التغيير من الأمور المهمة والتي يجب ان توليها القيادة الإدارية اهتمام، فهي كذلك تتطلب وعي وإدراك من قبل القائمين بمهامها، فلا بد من الخروج من الروتين إلى عصر مواكبة التطورات والمستجدات التربوية، وهذا بدوره سيرتب على القيادة مسؤوليات تجعلها بالمستوى المطلوب.
- ثانياً- مفهوم الأزمة:
- تنوع مفهوم الأزمة تبعاً لوجهات النظر المختلفة للباحثين والكتّاب، وحسب المواقف التي حددت طبيعة هذا المفهوم، الا ان الكثير منهم يتفق على انها خطر يهدد الكيان الإداري للمنظمة، ويعرقل مسيرة العمل فيها ويربك العاملين.
- جاء في قاموس مختار الصحاح ان الأزمة تعني (الشدة أو القحط)، وفي قاموس المصباح المنير تعني (المأزم، أي ضيق المجال وعسر الخلاص منه).
- (الرازي، ١٩١٨: ٦)

وفي قاموس اكسفورد تعني (نقطة تحول في مرض أو حياة أو تاريخ، أو تعني
الخطورة والصعوبة، ووجوب اتخاذ قرار معين). (Hornby & Christinan, 1990: 177)

وفي اللغة اليونانية الأزمة هي مصطلح طبي يطلق للدلالة على حدوث تغير
مفاجئ في جسم الإنسان قد ينتهي بالشفاء، أو يؤدي إلى الموت. (وزارة الدفاع،
١٩٩١: ١)

كما انها حالة غير عادية تترك آثاراً سلبية على مجريات الأمور العادية، وتترك
العمل، وتخل بالقواعد والنظم الرئيسية في العمل. (الرازم، ١٩٩٠: ١١)
وعرفها (درة، ١٩٩٦): بانها خلل يؤثر تأثيراً واضحاً على المنظمة بأكملها.
(درة، ١٩٩٦: ٢٢٥)

بينما عرفها (الأعرجي، ١٩٩٦): هي ظرف انتقالي يتسم بعدم التوازن، ويمثل
نقطة تحول تتحدد في ضوءها احداث المستقبل للمنظمة. (الاعرجي، ١٩٩٦: ٧)
كذلك هي حدث سلبي لا يمكن تجنبه، إذا لم تكن الاستعدادات كافية، فيؤدي
إلى الحاق الضرر بالمنظمة. (Steve, 1998: 13)

وأشار (هلال، ٢٠٠٣) بانها نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات السلبية،
وخلل مفاجئ يؤثر على المقومات الرئيسية للمنظمة. (هلال، ٢٠٠٣: ٩)
فضلاً عن انها فترة حرجة وحاسمة يتحدد عنها مصير المنظمة، من خلال
ايجاد الحلول اما إلى الأفضل أو إلى الأسوء في ضوء الاستعدادات المتوفرة.
(الحريري، ٢٠٠٧: ٢٣٥)

لذلك يعد مفهوم الأزمة إحدى المحاور الرئيسية التي ينبغي التركيز عليها لمن
يتناول موضوع إدارة الأزمات، إذ ان التعريف الشامل للأزمة ما هو الا البداية
الحقيقية للتعامل معها والتخطيط لإدارتها. (النوايسة، ٢٠٠٦: ٢٤)

من خلال ما تقدم يمكن أن يؤطر مفهوم الأزمة بأنها مجموعة من التأثيرات السلبية التي ان لم تحل في بداياتها وتراكمت تحولت إلى مواقف متأزمة تضع المنظمة في خطر يهدد استمرارية العمل فيها.
خصائص الأزمة:

يتطلب فهم الأزمة التعرف على خصائصها التي تميزها عن باقي المعوقات التي تتعرض لها المنظمة، ولكي يكون التعامل مع المواقف الأزمومية مبني على الفهم والادراك، لا بد من معرفة خصائصها.

وقد ذكرت (الحري، ٢٠٠٧) بعض الخصائص، ومنها:

١- **المفاجأة** : المفاجأة أمر غير متوقع يربك العاملين، مما يفقد القدرة على التفكير الصائب إزاء الأزمة.

٢- **التهديد** : الأزمة في حقيقتها تهديد للنظام بكل مقوماته.

٣- **نقص المعلومات وعدم دقتها** : الأمر الذي يحجب الرؤية السليمة للأمر.

٤- **التغيرات في العلاقات** : تؤدي الأزمة إلى تغيرات في العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين العاملين من حيث ارتفاع درجات التوتر نتيجة التعرض للأزمة.

٥- **ضيق الوقت** : ان الاحداث المتأزمة تحتاج إلى وقت كافٍ لوضع الحلول المناسبة لها، لكن خوف القيادات من تأزم الوضع بشكل أكبر، قد يؤدي إلى لجوء متخذي القرار إلى اتخاذ قرارات سريعة للحد من تفاقم الأزمة، وهذا بدوره سيؤثر على دقة صناعة القرار بسبب ضيق الوقت، وعدم وجود المجال الكافي للتفكير مما يسبب الارتباك وعدم التركيز.

٦- **تتطلب امكانات مادية ومالية ضخمة** : يحتاج التعامل مع الأزمات امكانات متعددة، الأمر الذي يرهق كاهل المنظمة ويضيف إليها أعباء كثيرة.

(الحري، ٢٠٠٧: ٢٣٨)

وأشار (حمادات، ٢٠٠٧) إلى جملة من الخصائص، ومنها:

- ١- التداخل في عناصرها وأسبابها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة لها.
 - ٢- تمثل نقطة تحول أساسية في أحداث متشابكة ومتسارعة.
 - ٣- مواجهتها ضرورة لا بد منها.
 - ٤- مواجهتها تستوجب خروجاً عن الانماط التنظيمية المألوفة، وابتكار نشاطات تمكن من استيعاب ومواجهة الظروف الجديدة.
 - ٥- الاستثمار الأمثل للطاقات والامكانيات وحُسن توظيفها في إطار مناخ تنظيمي يتسم بدرجة عالية من الاتصالات الفعالة التي تؤمن التنسيق والفهم بين الأطراف ذات العلاقة. (حمادات، ٢٠٠٧: ٤٩-٥٠)
- ومن خلال ملاحظة خصائص الأزمة السابقة الذكر انها وبصورة عامة وكيفما تكون شدتها، لا من وجود الاستعداد المسبق وخطط الطوارئ التي تستشرف المستقبل وتمتلكها القيادات الإدارية بحيث تجعلها بعيدة عن خطر الأزمة وتهديداتها.
- أسباب الأزمة:

لا تحدث الأزمة من فراغ، وانما هناك أسباب متعددة سواء كانت داخلية من داخل المنظمة، أم خارجية من البيئة المحيطة للمنظمة، وهذه الأسباب سواء كانت منفردة أم مجتمعة معاً تكون مسببات لحدوث الأزمة.

وقد أشار (الهواري، ١٩٩٨) إلى أسباب الأزمة، ومنها:

- ١- سوء العمل الإداري.
- ٢- الأخطاء الفردية لبعض القيادات والعاملين.
- ٣- الضعف في تقدير بعض المواقف الصعبة التي تواجه العمل. (الهواري،

١٩٩٨: ٥)

بينما ذكر (Nitroof, 2001) جملة من الأسباب، ومنها:

- ١- ضعف القدرة القيادية لدى الإداريين مما يؤدي إلى انعدام الثقة بين العاملين والإدارة، وعدم الترحيب بآراء ووجهات نظر العاملين، الأمر الذي ينعكس سلباً على حل المعوقات التي تجابه المنظمة وتحيلها إلى أزمات.
 - ٢- عدم فاعلية الاتصالات مؤدياً إلى ضعف القدرة على تحقيق التكامل والترابط بين مختلف الأنشطة، والمعلومات الدقيقة في الوقت المناسب فضلاً عن صعوبة التفاهم بين المستويات الإدارية.
 - ٣- التسرع في اتخاذ القرارات وضعف المشاركة من قبل العاملين الأكفاء.
 - ٤- تعارض المصالح الشخصية وقلة انسياب المعلومات ودقتها، فضلاً عن انعدام الاتفاق - إلى حد ما - على المصالح العامة.
 - ٥- قلة الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة في المنظمة.
 - ٦- جمود النظم الإدارية.
 - ٧- قلة الاهتمام بالتدريب وبناء فريق لإدارة الأزمات. (Nitroof, 2001 :52)
- بينما هناك أسباب أخرى للأزمات، وتتمثل في:
- ١- قلة وضوح المهام والمسؤوليات لدى بعض العاملين.
 - ٢- ضعف التخطيط الإداري القائم على المعلومات المتجددة، وحصر الامكانيات المتوفرة، والركون في بعض الأحيان إلى خطط غير مدروسة.
 - ٣- قلة الخبرة والكفاءة لدى بعض القيادات التي تسلمت زمام المنظمة، الأمر الذي سينعكس سلباً على أدائها، وبالتالي على أداء المنظمة والعاملين معاً.
 - ٤- قلة الاهتمام بقيمة الوقت وحسن إدارته من قبل بعض القيادات الإدارية والعاملين الذين تقع على عاتقهم مسؤولية القيادة التربوية، لذا تتفاقم المعوقات بمرور الوقت وتتأزم بحيث يصعب التعامل معها، وتكلف المنظمة خسائر مادية ومعنوية.

أسس إدارة الأزمة:

لغرض انجاح عملية إدارة الأزمة، لابد من اتباع القيادات الإدارية للأسس العلمية التي من شأنها أن تحقق الأهداف التي تم وضعها.

وقد ذكر (الهزيمة، ٢٠٠٤) أسس علمية لإدارة الأزمة، وهي:

- ١- التخطيط العلمي للنشاطات والعمليات، إذ إن عملية التخطيط هي عملية وضع تنبؤات عن النشاطات الإدارية والعمليات كافة، وهذه التنبؤات تعتمد على المسح البيئي لكل من البيئة الخارجية والداخلية، وإن التحليل البيئي يؤدي إلى كشف الكثير من المتغيرات البيئية المتوقعة حدوثها مستقبلاً سواء أكانت هذه التغيرات ذات تأثيرات إيجابية أم سلبية.
- ٢- إيمان الإدارة العليا في المنظمة التربوية بأن البيئة التي تعيش في ظلها هي بيئة غير مؤكدة، أي إن احتمالات حصول الخطأ قد تكون عالية أو منخفضة اعتماداً على درجة التعقيد في المتغيرات البيئية، ودرجة التغيير، لذلك لابد للإدارة من تهيئة الامكانيات اللازمة لتوقع الاحداث المفاجئة، والاعداد لها ومواجهتها.
- ٣- بناء فريق لإدارة الأزمة داخل كل منظمة، ويتكون هذا الفريق من الخبراء والمتخصصين في العديد من المجالات النفسية والفنية والإدارية، أي إن المهام الأساسية لفريق إدارة الأزمة هو الاعداد والتهيئة لتجنب الأزمة أولاً، ومن ثم اعداد الوسائل المناسبة لمواجهة الأزمة عند حصولها ثانياً.
- ٤- بناء نظام اتصالات داخلية وخارجية بشكل فاعل، أي لابد من بناء شبكة اتصالات بين أجزاء المنظمة، وذلك لسببين، أولاً- لتجنب حصول الأزمة

في أي جزء من أجزاء المنظمة بسبب النقص في المعلومات والاتصالات. ثانياً- لتبادل المعلومات والمساهمة في مساعدة الوحدات بعضها لبعض عند حصول أزمة في أي جزء من أجزاء المنظمة. (الهزيمة، ٢٠٠٤: ٣٩-٤٠) وفضلاً عما تقدم فإن اهتمام الإدارة بقيمة الوقت، والتي تسهم في زيادة قوة الدور الإداري الفعال في إدارتها للأزمة، وتعمل على التنسيق الفاعل ما بين الوقت وبين أولويات التعامل مع الأزمات، ولادراك الإدارة ان عنصر قيمة الوقت من العناصر المهمة في إدارة الأزمات.

استراتيجيات مواجهة الأزمة:

توجد عدة استراتيجيات لمواجهة الأزمات، وتستطيع القيادة الإدارية اختيار الاستراتيجية المناسبة والملائمة لطبيعة الموقف المتأزم، والتي تساعد على توظيف الامكانيات المتوفرة، بما يحقق النتائج المرجوة من خلال المواجهة.

ومن استراتيجيات المواجهة كما أشار إليها (الصيرفي، ٢٠٠٣) ما يلي:

١- **استراتيجية العنف** : وتستخدم في حالة انتشار الأزمة في عدة اتجاهات يرافقها قلة المعلومات عنها، فتواجه من خلال شل حركتها، وضرب العقول المدبرة لها، وإيجاد صراع داخلي بين القوى المسببة لها داخل المنظمة التربوية، اما إذا كانت الأزمة لها تأثيرات من البيئة الخارجية، فيبدأ الحصار الشديد لعناصر الأزمة.

٢- **استراتيجية وقف النمو** : عندما تصبح الأزمة أمر واقع، فلا بد من القبول به، وبذل أقصى الجهود لمنعها من التدمير الكلي للمنظمة التربوية، وكمثال: عندما تصبح حالات الاضطرابات شديدة بين العاملين، فيتطلب الأمر من القائد التربوي التعامل مع القوى المسببة للأزمة بذكاء وحرص وإجراء الحوارات مع القوى المضطربة والتشاور معهم، وتقديم بعض التنازلات، والقيام بالتفاوض لامتناس حالات الاضطرابات الشديدة، كذلك

التوجيه والنصح والإرشاد للعاملين لتخفيف حدة الأزمة. (الصيرفي، ٢٠٠٣:

٣٣٦)

كما أضاف (أبو عابد، ٢٠٠٦) استراتيجيات أخرى، ومنها:

١- **استراتيجية التجزئة** : تعتمد على التحليل الدقيق للعوامل والقوى المؤثرة في الأزمات، خاصة القوية والتي تشكل تهديداً مباشراً على المنظمة التربوية، لذا لابد من القيام بتجزأتها إلى أجزاء ذات ضغوط أقل شدة لتسهيل التعامل معها من خلال إزالة الروابط التي جمعت الأزمة لتجزأتها، وتقديم الحوافز بنوعيتها المادية والمعنوية لمن يساهم في التجزئة والسيطرة عليها من العاملين.

٢- **استراتيجية اجهاض الفكر الصانع للأزمة** : وذلك بأضعاف الأسس التي تستند إليها، بحيث تتصرف بعض القوى المؤيدة للأزمة، كذلك التأثير في الفكر الذي يقف وراء الأزمة، وأضعاف الضغط الدافع لظهورها ونموها من خلال التشكيك بالفكر الأزمو، واضعافه ثم التخلي عنه.

٣- **استراتيجية دفع الأزمة إلى أمام** : تهدف إلى الإسراع بدفع القوى المتنافرة الصانعة للأزمة إلى مراحل متقدمة لظهور خلافاتهم، وتسارع الاحداث المتنازعة فيما بينهم، من خلال قيام الإدارة ببعض الأمور، منها:

أ- تسريب معلومات خاطئة عن تدهور حدث نتيجة الأزمة.

ب- التظاهر بعدم إمكانية مقاومة الإدارة للأزمة.

ج- تقديم تنازلات تكتيكية لتكون مصدراً للصراع بين الأطراف المكونة للأزمة.

٤- **استراتيجية تغيير المسار** : أي السير مع الأزمات الشديدة والتي يصعب الوقوف أمامها طويلاً، من خلال خلق روح التحدي والاقدام لدى العاملين،

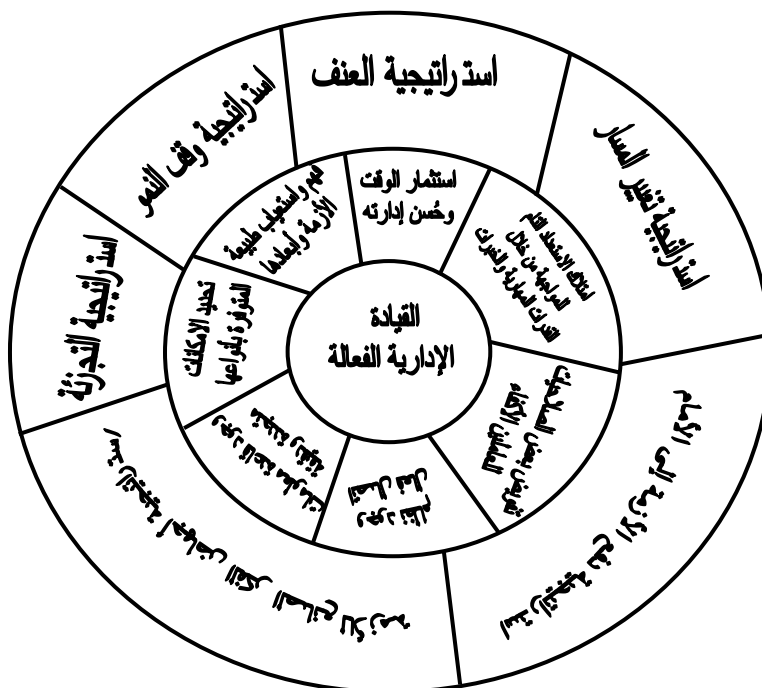
ثم تغيير مسارها وتحويلها إلى مسارات بعيدة عن اتجاه الأزمة، من خلال التقليل من سرعة الأزمة، والسير بها إلى مسارات فرعية، ثم احكام السيطرة على اتجاهها، واستثمار نتائجها. (أبو عابد، ٢٠٠٦: ٣٢٣-٣٢٤)

ان بإمكان القيادة الإدارية الفعالة مواجهة الأزمات باختيار الاستراتيجية المناسبة التي تلائم الموقف الأزموي الذي تتعرض له بعد ان تحقق عدة شروط، منها:

- ١- فهم واستيعاب طبيعة الأزمة وأبعادها.
- ٢- تحديد الامكانيات المتوفرة بأنواعها.
- ٣- وجود قاعدة معلومات متجددة ودقيقة.
- ٤- وجود نظام اتصال فعال.
- ٥- تفويض بعض الصلاحيات للعاملين الأكفاء.
- ٦- امتلاك الاستعداد التام للمواجهة من خلال القدرات المهنية والخبرات.
- ٧- استثمار الوقت وحسن إدارته.

والشكل (١) يوضح الشروط الواجب توفرها ثم اختيار الاستراتيجية الملائمة.

إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى..... م.م سعاد خضر عباس - أ.د. رياض بدري سترك



المصدر: اعداد الباحثة

شكل (١) الشروط الواجب توافرها ثم اختيار الاستراتيجية
الملائمة من قبل القيادة الإدارية

قياس كفاءة وفعالية إدارة الأزمات:

ان إدارة الأزمات من العلوم الإدارية الحديثة التي تفرض على متخذي القرار الاحاطة بها ومعرفة كيفية التعامل معها، وتوظيف كافة الوسائل للارتقاء نحو الأفضل، لذا فقياس كفاءة وفاعلية تطبيق هذا المنهج الحديث هو من الأمور التي تتصف بدرجة كبيرة من التعقيد، وقد قام عدد من الباحثين بدراسة هذا الموضوع وابداء آرائهم من خلال البحث والدراسة.

وأحد الباحثين هو (Enzer, 1981) حيث أشار إلى انه يمكن النظر إلى كفاءة إدارة الأزمات على أنها كفاءة الرقابة والإجراءات التصحيحية التي يتم اتخاذها بعد حدوث الأزمة، نظراً لأن مفهوم إدارة الأزمة ينصب أساساً على إمكانية تعرف المعوقات والأزمات المحتملة، ويمكن قياس هذه الكفاءة في ضوء مدى إمكانية استعمال المنظمة لأساليب إحصائية معينة في الوقت نفسه. (Enzer, 1981: 48) وقام كل من (Dyson & Foster, 1983) بتنفيذ دراسة في المملكة المتحدة عن كفاءة التخطيط الاستراتيجي حيث توصلوا إلى مجموعة من الخصائص التي يمكن تطبيقها على إدارة الأزمات، وهي:

١- ان التخطيط الاستراتيجي الكفء هو الذي يُبنى على توقع الاحداث المستقبلية بدرجة كبيرة.

٢- ان الاعتماد على الخطة الساكنة يعد غير مناسب في ظل الظروف المتغيرة باستمرار، وبالتالي فان هناك ضرورة للاعتماد على الخطط الديناميكية من خلال آلية الاسترجاع للمعلومات.

٣- ضرورة الاهتمام بالأطراف المختلفة التي يمكن ان تعوق نجاح التطبيق سواء داخلياً أم خارجياً. (Dyson & Foster, 1983: 49)

اما (Aryington, 1984) فقد قدم ثلاثة معايير يمكن الاعتماد عليها للحكم على كفاءة تطبيق منهج إدارة الأزمات، وهي:

- ١- إلى أي مدى استطاع فريق إدارة الأزمات أن يحقق الأهداف التي انشئ من أجلها.
 - ٢- إلى أي مدى أصبحت وظائف إدارة الأزمات والمهام التي تسعى إلى تحقيقها على قدر كبير من الأهمية بحيث يتم تشريع القوانين والسياسات التي تؤازرها.
 - ٣- إلى أي مدى استطاعت إدارة الأزمات أن تحقق النتائج الإيجابية أو الأهداف الاستراتيجية للمنظمة. (Aryington, 1984: 150)
- ورأى (Athey, 1987) أن كفاءة تطبيق منهج إدارة الأزمات يعتمد بالدرجة الأولى على سلوك القائمين بالتنفيذ، وبالتالي فإن الكفاءة يمكن قياسها من خلال مدى سرعة الاستجابة إلى المواقف الأزموية. (Athey, 1987: 168)
- وأوضح كل من (Wartick, Milete & Sorenson Rude, 1987) أن كفاءة إدارة الأزمة تكمن في كفاءة وفاعلية الاستجابة أو ردود الأفعال نحو التحديات والتهديدات التي تفرزها الأزمة، ونظراً لأنه عادة ما يتم تجاهل الأحداث ذات الاحتمالات القليلة حيث يتم استبعادها عند عمل الخطط. وقد اقترح هؤلاء الباحثون ثلاث مقومات:

- ١- التحديد الدقيق الواضح للمهام والاختصاصات.
 - ٢- تكامل وتفاعل شبكات الأعمال داخل المنظمات.
 - ٣- ضرورة المحافظة على درجة عالية من المرونة في الهياكل التنظيمية.
- (Wartick, Milete & Serenson Rude, 1987: 13)
- وقدم كل من (Smith & Elliott, 1993) رؤية جديدة لكفاءة تطبيق إدارة الأزمة، وأوضح أنه يمكن تحديدها في ضوء مدى كفاءة استجابة المنظمة وردود أفعالها نحو الأحداث المصاحبة للأزمة، وتتوقف هذه الاستجابة على الثقافة،

الاتصالات، مواصفات الأزمة، الترابط، التخطيط، الكلفة، الرقابة. (Smith & Elliott, 1993: 205)

اما (Mitroff & Pearson, 1993) فقد حددا المجهودات التي يجب ان تبذل حتى يمكن الحصول على برنامج انموذجي لإدارة الازمات من خلال خمس مجموعات، هي:

- ١- الأعمال الاستراتيجية.
 - ٢- الأعمال الفنية والهيكلية.
 - ٣- الأعمال الخاصة بالتقويم.
 - ٤- أعمال الاتصال.
 - ٥- الأعمال النفسية والثقافية. (Mitroff & Pearson , 1993: 50)
- وأثارت (الدهان، ١٩٨٩) جملة من التساؤلات عن مدى فاعلية إدارة الأزمات، وهي:

- ١- هل تم تحقيق الأهداف المخططة للأزمة؟
- ٢- ما التوقعات والافتراضات التي تم تحقيقها والتي لم يتم تحقيقها؟
- ٣- ما أوجه الصواب والخطأ في القرارات المتخذة؟
- ٤- هل كانت الأساليب المستخدمة ناجحة؟
- ٥- هل كان اختيار فريق الأزمات ناجحاً؟
- ٦- هل كان الاتصال أثناء الأزمة فعال؟
- ٧- ما الذي يمكن تعلمه من هذه الأزمة مما يساعد في الإعداد لأزمات مقبلة؟ (الدهان، ١٩٨٩: ٢٢٣)

من خلال ما تقدم نلاحظ ان الفاعلية هي أحد مؤشرات تقويم الأداء التي تقيس مدى تحقيق الإدارة التربوية لأهدافها، لذا فان فاعلية إدارة الأزمات تقيس مدى إدارة

الأزمة في تحقيق أهدافها بالوسائل العلمية والإدارية المختلفة، وتجنب السلبيات والافادة من الايجابيات وتوظيفها لزيادة الإنتاجية، لذا فالفاعلية تقاس من خلال الاستثمار الأمثل لكل مقومات العمل والموارد المتاحة، فضلاً عن إدارة الوقت بالطريقة الصحيحة.

الدراسات السابقة :

١- دراسة (الراوي، ٢٠٠٧) :

((المناهج التنظيمي وعلاقته بإدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية)).

- أجريت الدراسة في العراق، بغداد. وهدفت إلى تعرف إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية، كذلك تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية تبعاً لمتغيرات:

أ- المديرية ب- الجنس ج- مدة الخدمة

- تألف مجتمع البحث من (٨٠٩) مدير ومديرة مدرسة ثانوية بواقع (٤٤٩) ذكور و(٣٦٠) إناث.

- عينة البحث : تم تحديد نسبة (٣٠%) من المجتمع الكلي لعينة البحث وبلغت (٢٤٣) بواقع (١٣٥) ذكور و(١٠٨) إناث.

- واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : (مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، تحليل التباين الاحادي، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية).

أما النتائج التي توصل إليها البحث:

١- ان القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في بغداد يمتلكون استعداداً لإدارة التغيير.

- ٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة التغيير في المديريات العامة للتربية لدى القيادات الإدارية تبعاً لمتغير المديرية.
- ٣- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في إدارة التغيير في المديريات العامة للتربية لدى القيادات الإدارية تبعاً لمتغيري: أ-الجنس ب- الخدمة. (الراوي، ٢٠٠٧: ذ-س)
- ٢- دراسة (المومني، ٢٠٠٤):
(العلاقة بين التوجهات نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والتوجهات نحو إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين فيها)).
- أجريت الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، وهدفت إلى تعرف علاقة توجهات مديري المدارس الثانوية الأردنية العامة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والتوجهات نحو إدارة التغيير من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
- تكون مجتمع البحث من (١٠٣٠) مدير ومديرة و(١٣٣٧٧) معلم ومعلمة.
- اختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، وكان عدد أفراد العينة من المديرين (٣٠٩) ومن المعلمين (٦٦٩) موزعين على ثلاثة أقاليم.
- أما أهم نتائج الدراسة ، فهي:
- ١- ان اتجاهات مديري المدارس الثانوية الأردنية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات بمستوى عالٍ من وجهة نظرهم ونظر معلمهم.
- ٢- يتجه مديرو المدارس نحو إدارة التغيير بمستوى عالٍ من وجهة نظرهم ونظر معلمهم.
- ٣- ارتبط توجهات المديرين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات إيجابياً وبدلالة إحصائية بإدارة التغيير من وجهة نظرهم ونظر معلمهم. (المومني، ٢٠٠٤: ح)

٥- دراسة (الشمرى، ٢٠٠٨):
((الأنماط القيادية وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد))

- أجريت هذه الدراسة في العراق -بغداد، وهدفت إلى تعرف:
 - ١- إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية.
 - ٢- العلاقة بين النمط القيادي وإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية.
 - ٣- الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في إدارة الأزمات تبعاً لمتغير: أ- الجنس ب-مدة الخدمة ج- المديرية.
- تكون مجتمع البحث من مديري ومديرات المدارس الثانوية الصباحية في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ والبالغ عددهم (٨٠٩) بواقع (٤٩٩) مديراً و (٣٦٠) مديرة، واعتمدت الباحثة أسلوب العينة الطبقية العشوائية في تحديد العينة ونسبة (٣٠%) من المجتمع الكلي، إذ بلغ عدد أفراد العينة (٢٤٣) بواقع (١٣٥) مدير و (١٠٨) مديرة.
- تم اعتماد الوسائل الإحصائية الآتية: مربع كاي، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

وأهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة فهي:

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمراحل (الانذار، التأزم، الانفجار، الانحسار).

- ٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة الانذار ومرحلة الانفجار ومرحلة الانحسار والانماط القيادية الثلاثة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة التآزم والنمط الديمقراطي، وعدم وجود تلك العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين مرحلة التآزم والنمط الدكتاتوري والنمط التسبيبي.
- ٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في مراحل إدارة الأزمات كافة.
- ٤- عدم وجود تأثير لسنوات الخدمة في مراحل إدارة الأزمات كافة.
- ٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مراحل (الانذار، التآزم، الانفجار) بين المديريات العامة للتربية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مرحلة الانحسار بين المديريات العامة للتربية.

(الشمري، ٢٠٠٨: ش-ط)

- ٧- دراسة (المالكي، ٢٠١٠)
((إدارة الأزمات وعلاقتها بالمهارات الإدارية لدى عمداء الكليات من وجهة نظر معاونيهم ورؤساء أقسامهم العلمية في جامعات محافظة بغداد))
- أجريت الدراسة في العراق-بغداد، وهدفت إلى تعرف إدارة الأزمات التي يمارسها العمداء في كلياتهم، كذلك تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدى العمداء في كلياتهم في إدارة الأزمات تبعاً لمتغيرات التخصص أ- علمي ب-إنساني.
- مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من (٤٨٥) معاون عميد ورؤساء الأقسام المتواجدين في (٦٠) كلية.
- عينة البحث: تم تحديد نسبة (٣٥%) من المجتمع الكلي لعينة البحث بواقع (١٧٠) منهم (٧٣) معاون عميد و(٩٧) رئيس قسم.

- وقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتية: (مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين).
- أما أهم النتائج التي تم التوصل إليها:
- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجبة لصالح المتوسط الحسابي في مرحلة (اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم).
- ٢- عدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مراحل إدارة الأزمات تبعاً للتخصص العلمي، الإنساني. (المالكي، ٢٠١٠: س، ض)
مقارنة الدراسات السابقة:
- هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى أما دراسة (المومني، ٢٠٠٤) فقد هدفت إلى تعرف التوجهات نحو إدارة التغيير من وجهة نظر المديرين والمعلمين. أما دراسة (الشمري، ٢٠٠٨) فقد هدفت إلى تعرف إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد، بينما دراسة (المالكي، ٢٠١٠) والتي هدفت إلى تعرف إدارة الأزمات لدى عمداء الكليات في جامعات محافظة بغداد.
- تباينت الدراسات السابقة من حيث عينة البحث، فقد تراوحت العينات ما بين (١٨-٩٧٨) وذلك التباين يعود لوجهات نظر الباحثين وطبيعة المجتمع وحجمه. أما عينة الدراسة الحالية فكانت (١٩٠) مدير قسم في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى.
- استعمل الباحثون في اجراء دراساتهم وسائل إحصائية تلائم الأهداف التي تم وضعها، وكانت أبرزها (مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية).

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الراوي، ٢٠٠٧) من حيث ان القيادة الإدارية في المديريات العامة للتربية يمارسون إدارة التغيير بمستوى مقبول ويتملكون الاستعدادات التي تجعل العمل يتصف بقدرة على التغيير نحو الأفضل. فضلاً عن اتفاقها مع دراسة (المومني، ٢٠٠٤) والتي توصلت إلى ان مديرو المدارس يمارسون إدارة التغيير بمستوى عالٍ من وجهة نظر معلمهم.

أما فيما يتعلق بإدارة الأزمات فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (المالكي، ٢٠١٠) في اتفاقها على مراحل إدارة الأزمات (مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، احتواء الأضرار، استعادة النشاط، التعلم) بينما دراسة (الشمري، ٢٠٠٨) فقد كانت المراحل تتضمن (مرحلة الإنذار، مرحلة التأزم، مرحلة الانفجار، مرحلة الانحسار) كما توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير مدة الخدمة في (مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، استعادة النشاط، التعلم) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مرحلة احتواء الاضرار لصالح (١١-٢٠) سنة. بينما توصلت دراسة (الشمري، ٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق لمدة الخدمة في مراحل إدارة الأزمات (الإنذار، التأزم، الانفجار، الانحسار) فضلاً عما توصلت إليه دراسة (المالكي، ٢٠١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مراحل إدارة الأزمات تبعاً للتخصص (العلمي، الإنساني).

الفصل الثالث إجراءات البحث

منهجية البحث:

تم اعتماد منهج البحث الوصفي التحليلي الارتباطي. الذي يستقر الظاهرة، ويعتمد على جمع المعلومات والحقائق، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، وصولاً إلى تصحيحات مقبولة. (داود وآخرون، ١٩٩٠: ١٦٣)

فضلاً عن ملائمة لدراسة الظواهر الاجتماعية، فهو يقدم بيانات عن واقع الظواهر والعلاقات بين أسبابها ونتائجها للخروج باستنتاجات وتوصيات بشأنها. (ذوقان وآخرون، ١٩٨٤: ٢٣٥-٢٣٦)

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع مديري الأقسام في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى، حيث يبلغ (٢٥٢) مدير قسم موزعين على (١٤) مديرية بواقع (١٨) مدير قسم في كل مديرية تربية عامة. والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

مجتمع البحث حسب القسم والمديرية

المديرية العامة للتربية	الأقسام																	
	الإشراف	الدراسات	الإشراف	الامتحانات	التخطيط	الإعداد	الشؤون	الحاسوب	الأبنية	التعليم	النشاط	النشاط	التجهيزات	الحسابات	الإدارة	الذاتية	التعليم العام	الملاك
الكرخ/١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
الكرخ/٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
الكرخ/٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
الرصافة/١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
الرصافة/٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
الرصافة/٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
بابل	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
كربلاء	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
نجف	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
القادسية	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
واسط	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١

المجموع	الأقسام																	المديرية العامة للتربية
	الملاك	التعليم العام	الذاتية	الإدارة	الحسابات	التجهيزات	النشاط	النشاط	التعليم	الأبنية	الحاسوب	الشؤون	الإعداد	التخطيط	الامتحانات	الإشراف	الدراسات	
١٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	ديالى
١٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	الانبار
١٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	صلاح الدين
٢٥٢	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	١٤	المجموع

عينة البحث:

بلغت عينة البحث الحالي (١٩٠) مدير قسم ونسبة (٧٥%) من المجتمع الأصلي، وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)
عينة البحث حسب القسم والمديرية

المجموع	الأقسام																		المديرية العامة للتربية
	الملاك	التعليم العام	الذاتية	الإدارة	الحسابات	التجهيزات	النشاط المدرسي	النشاط الرياضي	التعليم المهني	الأبنية المدرسية	الحاسوب	الشؤون الفنية	الإعداد والتدريب	التخطيط التربوي	الامتحانات	الإشراف التربوي	الدراسات الكربية	الإشراف الاختصاصي	
١٤		١	١	١		١		١	١	١	١	١	١		١	١	١	١	الكرخ/١
١٤	١	١	١	١			١	١	١	١	١		١		١	١	١	١	الكرخ/٢
١٤	١	١		١	١	١	١	١		١	١	١		١	١	١		١	الكرخ/٣
١٤	١	١	١	١		١	١		١	١		١		١	١	١	١	١	الرصافة/١
١٤				١	١	١	١	١		١	١	١	١	١	١	١	١	١	الرصافة/٢
١٤	١	١	١					١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	الرصافة/٣
١٤	١	١	١	١	١			١		١	١	١	١		١	١	١	١	ديالى
١٤	١		١	١	١				١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	القادسية
١٣	١	١	١	١		١	١			١	١		١	١	١	١		١	بابل
١٣	١	١	١			١	١	١			١		١	١	١	١	١	١	كربلاء
١٣	١	١	١	١	١				١	١	١			١	١	١	١	١	واسط

المجموع	الأقسام																	المديرية العامة للتربية
	الملاك	التعليم العام	الذاتية	الإدارة	الحسابات	التجهيزات	النشاط المدرسي	النشاط الرياضي	التعليم المهني	الأبنية المدرسية	الحاسوب	الشؤون الفنية	الإعداد والتدريب	التخطيط التربوي	الامتحانات	الإشراف التربوي	الدراسات الكربية	
١٣	١	١		١	١	١		١		١	١		١	١	١	١		النجف
١٣	١	١	١		١	١	١			١	١		١	١	١	١		الانبار
١٣	١	١			١			١	١	١	١		١	١	١	١	١	صلاح الدين
١٩٠	١٢	١٢	١٠	١٠	٨	٨	٧	٩	٧	١٣	١٣	٧	١١	١١	١٤	١٤	١٠	المجموع

خطوات بناء أداتي البحث:

١- بناء أداة التغيير:

قامت الباحثة ببناء الأداة وذلك من خلال مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث، ومن خلال توجيه استبانة استطلاعية لعينة من مديري الأقسام في المديريات العامة للتربية في الكرخ (١، ٢، ٣) والرصافة (١، ٢، ٣) ثم تم إعداد الاستبانة بصورتها الأولية لغرض عرضها على مجموعة من الخبراء، إذ كانت متكونة من أربع مجالات (التغيير في المهام، التغيير في الهيكل التنظيمي، التغيير في العاملين، التغيير في التكنولوجيا) وبهذا أصبحت الاستبانة بصورتها الأولية متكونة من (٣١) فقرة موزعة على أربع مجالات. وبعد عرضها على الخبراء أصبحت الأداة بصورتها النهائية متكونة من (٣٣) فقرة.

ثبات الأداة:

الثبات شرط أساسي من شروط أدوات البحث، لما يوفره من اتساق في نتائج الاختبار عند إعادة تطبيقه مرة أخرى. (العجيلي وآخرون، ١٩٩٠: ١٤٥).

ويعني الثبات ان يعطي الاختبار النتائج نفسها في حال تكراره على العينة نفسها وتحت الظروف نفسها، شرط عدم حدوث تدريب بين فترات إجراء الاختبار. (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ٢١)

وقد تم تحديد عينة الثبات البالغة (٢٠) مدير قسم موزعين على المديريات العامة للتربية، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى..... م.م سعاد خضر عباس - أ.د. رياض بدري سترك

عينة الثبات حسب المديرية العامة والقسم

المجموع	القسم			المديرية العامة للتربية
١			التخطيط التربوي	الكرخ الثانية
١			الإدارة	الرصافة الثالثة
٢		النشاط المدرسي	التجهيزات	ديالى
٢		النشاط المدرسي	النشاط الرياضي	القادسية
٢		الحسابات	التعليم المهني	بابل
٢		الأبنية المدرسية	الشؤون الفنية	كربلاء
٢		الشؤون الفنية	الإعداد والتدريب	واسط
٣	الذاتية	التعليم المهني	الشؤون الفنية	النجف
٢		الإدارة	الدراسات الكردية	الانبار
٣	الذاتية	الإدارة	الشؤون الفنية	صلاح الدين
٢٠	٢	٨	١٠	المجموع

واعتمدت طريقتين لاستخراج معامل الثبات:

١- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

ويطلق على معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بهذه الطريقة معامل الاستقرار، كما ان المدة التي تمضي بين مدتي التطبيق قصيرة، كان الثبات عالياً، إذ أنه خلال هذه المدة القصيرة يكون احتمال حدوث تغيير في الدرجات المقيسة والحقيقية صغيراً. (موسى، ١٩٩٠: ١٤٨)

طبقت الأداة على العينة البالغ عددها (٢٠) مدير قسم وبعد أسبوعين تم إعادة الاختبار على نفس العينة، وأشار (Adams) ان المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني يجب ان لا تتجاوز أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع.

(Adams, 1966: 85)

وتتمت معالجة البيانات باستعمال معامل ارتباط بيرسون، حيث كان معامل الثبات (٠,٨٢) وهي نسبة مقبولة إحصائياً إذ ان النسبة المقبولة إحصائياً في مثل هذه البحوث (٦٥%) فما فوق. (عودة، ١٩٩٨: ٣٦٦)

٢- طريقة الفاكرونباخ:

طريقة الفاكرونباخ من المقاييس الدقيقة لحساب معامل الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي. (Cronbach, 1964: 63)

إذ ان مفهوم الاتساق يعني الثبات الداخلي لل فقرات والذي يعتمد على ايجاد العلاقة بين كل فقرة من فقرات الأداة. (ثوراندايك، ١٩٨٩: ٧٩)

ويعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وهو يشير إلى قوة الارتباطات بين الفقرات في الأداة، فضلاً عن ذلك ان معامل الفاكرونباخ يزود بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف. (فرج، ١٩٨٠: ٢٠٣)

وبلغ معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ للأداة ككل (٠,٨٨) وهذه النسبة مقبولة إحصائياً كما أشار (عودة، ١٩٩٨).

ويوضح الجدول (٤) معامل الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ لمجالات إدارة التغيير.

الجدول (٤)

قيم معامل الثبات (إعادة الاختبار، الفاكرونباخ) لمجالات إدارة التغيير

مجال إدارة التغيير	معامل الثبات بطريقة	معامل الثبات بطريقة

إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى..... م.م سعاد خضر عباس - أ.د. رياض بدري سترك

إعادة الاختبار	الفكرونباخ	
٠,٧٥	٠,٨٤	التغيير في المهام
٠,٧٣	٠,٨٢	التغيير في الهيكل التنظيمي
٠,٧٩	٠,٨٦	التغيير في العاملين
٠,٧٠	٠,٧٨	التغيير في التكنولوجيا
٠,٨٢	٠,٨٨	للأداة ككل

الصيغة النهائية لأداة إدارة التغيير:

بعد اتمام عمليتي الصدق والثبات لأداة إدارة التغيير، أصبحت الأداة بصورتها النهائية، إذ بلغ عدد الفقرات (٣٣) فقرة موزعة على أربع مجالات هي:

- ١- المجال الأول: التغيير في المهام (٨ فقرات).
 - ٢- المجال الثاني: التغيير في الهيكل التنظيمي (٧ فقرات).
 - ٣- المجال الثالث: التغيير في العاملين (١٢ فقرة).
 - ٤- المجال الرابع: التغيير في التكنولوجيا (٦ فقرة).
- وأمام كل فقرة خمسة بدائل هي (أوافق بدرجة كبيرة جداً، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، لا أوافق). والأوزان هي على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وعليه تكون أقل درجة (٣٣) وأعلى درجة (١٦٥) بمتوسط فرضي (٩٩) .

٢- بناء أداة إدارة الأزمات:

قامت الباحثة ببناء الأداة وذلك من خلال مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع، ومن خلال توجيه استبانة استطلاعية لعينة من مديري الأقسام في

المديریات العامة للتربية في الكرخ (١، ٢، ٣) والرصافة (١، ٢، ٣) ثم إعداد الاستبانة بصورتها الأولى لغرض عرضها على مجموعة من الخبراء، إذ كانت متكونة من خمس مراحل (اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم) وبهذا أصبحت الاستبانة بصورتها الأولى متكونة من (٣٨) فقرة موزعة على خمس مراحل. وبعد عرضها على الخبراء أصبحت الأداة بصورتها النهائية متكونة من (٣٨) فقرة بعد الحذف والإضافة والتعديل.

الثبات:

تم تحديد عينة الثبات البالغة (٢٠) مدير قسم، وتم اعتماد طريقتين لاستخراج معامل الثبات:

١- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:
يعد أسلوب إعادة الاختبار من أهم الأساليب لحساب الثبات، ويكشف لنا العلاقة عن معامل الاستقرار في النتائج بوجود فاصل زمني. (أحمد، ١٩٨١: ٢٤٢)
طبقت الأداة على عينة الثبات البالغ عددها (٢٠) مدير قسم، ثم أعيد التطبيق بعد مرور أسبوعين. وبعد تصحيح إجابات الأفراد وتفرغ الدرجات حسب العلاقة بين التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغت قيمة معاملات الارتباط للأداة ككل (٠,٨٢) وهي نسبة مقبولة إحصائياً.

٢- طريقة الفاكرونباخ:
بلغ معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ للأداة ككل (٠,٨٦) وهذه النسبة مقبولة إحصائياً كما أشار (عودة، ١٩٩٨). والجدول (٥) يبين معامل الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ للأداة ككل ولكل مرحلة.

الجدول (٥)

قيم معامل الثبات (إعادة الاختبار، الفاكرونباخ) لمراحل إدارة الأزمات

مراحل إدارة الأزمات	معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار	معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ
اكتشاف إشارات الإنذار	٠,٧٢	٠,٨٠
الاستعداد والوقاية	٠,٧٦	٠,٨١
احتواء الاضرار	٠,٧١	٠,٧٥
استعادة النشاط	٠,٧٠	٠,٧٨
التعلم	٠,٧٣	٠,٧٥
للأداة ككل	٠,٨٢	٠,٨٦

الصيغة النهائية لأداة إدارة الأزمات:

بعد اتمام عمليتي الصدق والثبات لأداة إدارة الأزمات أصبحت بصورتها

النهائية مكونة من (٣٨) فقرة موزعة على خمس مراحل هي:

- ١- المرحلة الأولى: اكتشاف إشارات الإنذار وعدد الفقرات (٨).
- ٢- المرحلة الثانية: الاستعداد والوقاية وعدد الفقرات (٩).
- ٣- المرحلة الثالثة: احتواء الاضرار وعدد الفقرات (٦).
- ٤- المرحلة الرابعة: استعادة النشاط وعدد الفقرات (٧).
- ٥- المرحلة الخامسة: التعلم وعدد الفقرات (٨).

وأمام كل فقرة خمسة بدائل هي: (أوافق بدرجة كبيرة جداً، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، لا أوافق). والأوزان هي على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وعليه تكون أقل درجة (٣٨) وأعلى درجة (١٩٠) والمتوسط الفرضي (١١٤).

٣- تطبيق أدواتي البحث:

بعد أن أصبحت الأدوات جاهزتين وبصورتهما النهائية، تم التطبيق على عينة البحث بتاريخ ٢٢/٣/٢٠٠٩ ولغاية ١٠/٥/٢٠٠٩، كما تم توزيع الاستبانتين معاً والبالغ عددها (١٩٠) وتم استلامها جميعها.

٤- الوسائل الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث، تم اعتماد الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

- ١- مربع كاي للتعرف على مدى صلاحية فقرات أدواتي البحث.
- ٢- T.Test لعينة واحدة للتعرف على طبيعة إدارة التغيير وإدارة الأزمات.
- ٣- T.Test لعينتين مستقلتين.
- ٤- معامل ارتباط بيرسون Pearson لايجاد العلاقة بين إدارة التغيير وإدارة الأزمات.
- ٥- معامل الفاكرونباخ Grunback Alpha لاستخراج ثبات الأدوات (الاتساق الداخلي).
- ٦- تحليل التباين الأحادي T.Test للتعرف على دلالة الفروق في إدارة التغيير، إدارة الأزمات حسب متغير المديرية العامة للتربية، مدة الخدمة.
- ٧- الاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط.
- ٨- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية F- Test

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

سيعرض الباحثان في هذا الفصل النتائج التي اسفرت عنها هذه الدراسة:

الهدف الأول:

لتحقيق الهدف الأول والذي ينص ((تعرف إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى وفقاً لمجالاتها)).

طُبقت الأداة على عينة البحث البالغة (١٩٠) مدير قسم وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (T-Test). حيث بلغ متوسط درجات العينة (٢٨,٦٢١١) درجة وبانحراف معياري قدره (٥,٠١٩٩) درجة لمتغير التغيير في المهام أما متغير التغيير في الهيكل التنظيمي فقد بلغ متوسط درجات العينة (٢٣,٦٨٩٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٥,٦٣٩٣٧) درجة، أما متغير التغيير في العاملين فقد بلغ متوسط درجات العينة (٤٣,٦٥٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٨,٠٣٢٥) درجة في حين بلغ متوسط درجات العينة (١٩,٦٦٨) درجة وبانحراف معياري قدره (٥,٦٢٢١) درجة لمتغير التغيير في التكنولوجيا. والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للتعرف على

مستوى إدارة التغيير وفقاً لمجالاتها

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التغيير في المهام	٢٨,٦٢١١	٥,٠١٩٩	٢٤	١٢,٦٨٩	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
التغيير في الهيكل	٢٣,٦٨٩٥	٥,٦٣٩٣٧	٢١	٦,٥٧٤	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى

إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى..... م.م سعاد خضر عباس - أ.د. رياض بدري سترك

التنظيمي							(٠,٠٥)
التغيير في العاملين	٤٣,٦٥٧	٨,٠٣٢٥	٣٦	١٣,١٤١	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
التغيير في التكنولوجيا	١٩,٦٦٨	٥,٦٢٢١	١٨	٤,٠٩١	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ومن ملاحظة الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢,٢٨٩) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) وبدرجة حرية (١٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة البالغة (٢٨,٦٢١١) درجة والمتوسط النظري للأداة والبالغ (٢٤) درجة لصالح المتوسط الحسابي للعينة هذا فيما يتعلق بالتغيير في المهام، أما التغيير في الهيكل التنظيمي فيتضح في الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٥٧٤) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) درجة وبدرجة حرية (١٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة البالغة (٢٣,٦٨٩٥) درجة والمتوسط النظري للأداة والبالغ (٢١) درجة لصالح المتوسط الحسابي للعينة. أما التغيير في العاملين فيتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٣,١٤١) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة وبدرجة حرية (١٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة البالغ (٤,٦٥٧) درجة، والمتوسط النظري للأداة والبالغ (٣٦) درجة لصالح المتوسط الحسابي للعينة. أما التغيير في التكنولوجيا فيتضح من خلال ملاحظة الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٠٩١) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة

(١,٩٦) درجة، وبدرجة حرية (١٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة البالغ (١٩,٦٦٨) درجة والمتوسط النظري للأداة والبالغ (١٨) درجة لصالح المتوسط الحسابي للعينة. من خلال ما تقدم نلاحظ وجود مستوى مقبول لمدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى في مجالات إدارة التغيير كافة.

الهدف الثاني:

لتحقيق الهدف الثاني والذي ينص ((تعرف إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى وفقاً لمراحلها)) طُبقت الأداة على عينة البحث البالغة (١٩٠) مدير قسم باستعمال الاختبار التائي العينة واحدة (T-Test) وتبين من خلال تعرف إدارة الأزمات وفقاً للمراحل، حيث بلغ متوسط درجات العينة (٣٠,٢٧٣٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٥,٥٨٢٣٦) درجة هذا بالنسبة لمرحلة اكتشاف إشارات الإنذار. أما مرحلة الاستعداد والوقاية فقد بلغ متوسط درجات العينة (٣٤,١٠٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٥,٥٤٤٩٦) درجة، أما مرحلة احتواء الأضرار فقد بلغ متوسط درجات العينة (٢١,٦٠٥٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٣,٧٣٢٧٣) درجة. أما مرحلة استعادة النشاط فقد بلغ متوسط درجات العينة (٢٣,٩٥٢٦) درجة وبانحراف معياري قدره (٤,٦٨٠٥٨) درجة. أما مرحلة التعلم فقد بلغ متوسط درجات العينة (٢٨,٨١٥٨) درجة، وبانحراف معياري قدره (٤,٨٩٦٠٤) درجة والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للتعرف على

مستوى إدارة الأزمات وفقاً لمراحلها

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة

إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى..... م.م سعاد خضر عباس - أ.د. رياض بدري سترك

اكتشاف إشارات الإنذار	٣٠,٢٧٣٧	٥,٥٨٢٣٦	٢٤	١٥,٤٩١	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠٥
الاستعداد والوقاية	٣٤,١٠٠	٥,٥٤٤٩٦	٢٧	١٧,٦٥٠	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
احتواء الأضرار	٢١,٦٠٥٣	٣,٧٣٢٧٣	١٨	١٣,٣١٣	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
استعادة النشاط	٢٣,٩٥٢٦	٤,٦٨٠٥٨	٢١	٨,٦٩٥	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
التعلم	٢٨,٨١٥٨	٤,٨٩٦٠٤	٢٤	١٣,٥٥٨	١,٩٦	١٨٩	دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ومن ملاحظة الجدول (٧) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٥,٤٩١) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة وبدرجة حرية (١٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة البالغ (٣٠,٢٧٣٧) درجة والمتوسط النظري للأداة والبالغ (٢٤) درجة ولصالح المتوسط الحسابي للعينة. هذا فيما يتعلق بمرحلة اكتشاف إشارات الإنذار، أما مرحلة الاستعداد والوقاية فيتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٧,٦٥٠) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة والبالغ (٣٤,١٠٠) درجة والمتوسط النظري للأداة البالغ (٢٧) درجة لصالح المتوسط الحسابي للعينة. أما مرحلة احتواء الأضرار فيتضح من ملاحظة الجدول (٧) وجود

فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١٣,٣١٣) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة والبالغ (٢١,٦٠٥٣) درجة والمتوسط النظري للأداة والبالغ (١٨) درجة ولصالح المتوسط الحسابي للعينة. أما مرحلة استعادة النشاط فيتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,٦٩٥) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة البالغ (٢٣,٩٥٢٦) درجة والمتوسط النظري للأداة البالغ (٢١) درجة لصالح المتوسط الحسابي للعينة. أما مرحلة التعلم فمن ملاحظة الجدول (٧) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٣,٥٥٨) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٩) مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجات العينة البالغ (٢٨,٨١٥٨) درجة، والمتوسط النظري للأداة البالغ (٢٤) درجة، ولصالح متوسط درجات العينة. ومن خلال ما تقدم نلاحظ مستوى مقبول لدى القيادات الإدارية في مراحل إدارة الأزمات كافة.

الهدف الثالث:

لتحقيق الهدف الثالث والذي ينص ((تعرف العلاقة بين إدارة التغيير وفقاً لمجالاتها وإدارة الأزمات وفقاً لمراحلها لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى)). طُبقت الأداة على عينة البحث البالغة (١٩٠) مدير قسم وباستعمال معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط لايجاد العلاقة بين مجالات إدارة التغيير ومراحل إدارة الأزمات.

أولاً- مجال التغيير في المهام:

للتعرف على مستوى العلاقة بين مجال التغيير في المهام ومراحل إدارة الأزمات تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بينهما، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

قيمة معامل الارتباط المحسوبة والجدولية لمجال التغيير في المهام في إدارة التغيير مع إدارة الأزمات وفقاً لمراحلها

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	عدد الأفراد		
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٩,٧٣٧	١٩٠	٠,٥٧٩	اكتشاف إشارات الإنذار
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٧,٥٤٢	١٩٠	٠,٤٨٢	الاستعداد والوقاية
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٧,٠٢٥	١٩٠	٠,٤٥٦	احتواء الاضرار
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٣,١٥١	١٩٠	٠,٢٢٤	استعادة النشاط
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٥,٨٦٠	١٩٠	٠,٣٩٣	التعلم

١- مجال التغيير في المهام ومرحلة اكتشاف إشارات الإنذار: يتضح من الجدول

(٨) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في المهام ومرحلة

اكتشاف إشارات الإنذار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٧٩) درجة، وقد

بلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٧٣٧) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨). وهذا ما يدل على وجود علاقة إيجابية بين مجال التغيير في المهام في إدارة التغيير ومرحلة اكتشاف إشارات الإنذار في إدارة الأزمات.

٢- **مجال التغيير في المهام ومرحلة الاستعداد والوقاية:** يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في المهام ومرحلة الاستعداد والوقاية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٨٢) درجة وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٥٤٢) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨). وهذا يدل على وجود علاقة إيجابية بين مجال التغيير في المهام في إدارة التغيير ومرحلة الاستعداد والوقاية في إدارة الأزمات.

٣- **مجال التغيير في المهام ومرحلة احتواء الاضرار:** يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في المهام ومرحلة احتواء الاضرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٥٦) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٠٢٥) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨). وهذا يدل على وجود علاقة إيجابية بين مجال التغيير في المهام في إدارة التغيير ومرحلة احتواء الاضرار في إدارة الأزمات.

٤- **مجال التغيير في المهام ومرحلة استعادة النشاط:** يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في المهام ومرحلة استعادة النشاط، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٢٤) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,١٥١) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨). وهذا يدل على وجود علاقة إيجابية بين مجال التغيير في المهام في إدارة التغيير ومرحلة استعادة النشاط في إدارة الأزمات.

٥- مجال التغيير في المهام ومرحلة التعلم: يتضح من الجدول (٨) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في المهام ومرحلة التعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٩٣) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٨٦٠) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨). وهذا يدل على وجود علاقة إيجابية بين مجال التغيير في المهام في إدارة التغيير ومرحلة التعلم في إدارة الأزمات. مما تقدم نلاحظ وجود علاقة إيجابية بين مجال التغيير في المهام في إدارة التغيير، وبين مراحل إدارة الأزمة، ومنه نستدل على ان القيادات الإدارية مدركة لأهمية التغيير في المهام ومدى انعكاسه الإيجابي على العمل عند استشعارها بالأزمات، وان حدثت فعلاً فهي تمتلك من الاستعداد ما يؤهلها لتجاوز المواقف المتأزمة.

ثانياً- مجال التغيير في الهيكل التنظيمي: للتعرف على مستوى العلاقة بين مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومراحل إدارة الأزمات، تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بينهما. والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

قيمة معامل الارتباط المحسوبة والجدولية لمجال التغيير في الهيكل التنظيمي في

إدارة التغيير مع إدارة الأزمات وفقاً لمراحلها

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	عدد الأفراد	)	
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٩,١٤٨	١٩٠	٠,٥٥٥	اكتشاف إشارات الإنذار
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	١٠,٩٢٠	١٩٠	٠,٦٢٣	الاستعداد والوقاية
دالة عند مستوى دلالة	١٨٨	١,٩٦	٦,٥٦٧	١٩٠	٠,٤٣٢	احتواء الاضرار

(٠,٠٥)						
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٣,٧٥٢	١٩٠	٠,٢٦٤	استعادة النشاط
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٦,٧١٨	١٩٠	٠,٤٤٠	التعلم

١- مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة اكتشاف إشارات الإنذار: يتضح

من الجدول (٩) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة اكتشاف إشارات الإنذار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٥٥) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,١٤٨) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٢- مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة الاستعداد والوقاية: يتضح من

الجدول (٩) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة الاستعداد والوقاية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٢٣) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠,٩٢٠) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٣- مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة احتواء الاضرار: يتضح من

الجدول (٩) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة احتواء الاضرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٣٢) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٥٦٧) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٤- مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة استعادة النشاط: يتضح من الجدول (٩) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة استعادة النشاط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٦٤) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٧٥٢) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٥- مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة التعلم: يتضح من الجدول (٩) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومرحلة التعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٤٠) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٧١٨) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

ومما تقدم تبين ان هناك علاقة إيجابية بين مجال التغيير في الهيكل التنظيمي ومراحل إدارة الأزمات: مرحلة اكتشاف إشارات الإنذار، مرحلة الاستعداد والوقاية، ومرحلة احتواء الاضرار، مرحلة استعادة النشاط ومرحلة التعلم، كما نلاحظ ان سعي القيادة الإدارية نحو التغيير في الهيكل التنظيمي جعلها تحافظ -إلى حد ما- على حالة الاتزان المطلوبة، خاصة وان تعرضها للأزمات مستمر وتكاد لا تخلو منها أي منظمة تربوية.

ثالثاً- مجال التغيير في العاملين:

للتعرف على مستوى العلاقة بين مجال التغيير في العاملين ومراحل إدارة الأزمات، تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بينهما، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

قيمة معامل الارتباط المحسوبة والجدولية لمجال التغيير في العاملين في إدارة التغيير مع إدارة الأزمات وفقاً لمراحلها

مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	عدد الأفراد		
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٩,٧٦٢	١٩٠	٠,٥٨٠	اكتشاف إشارات الإنذار
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٨,٠٠١	١٩٠	٠,٥٠٤	الاستعداد والوقاية
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٩,٨٨٩	١٩٠	٠,٥٨٥	احتواء الاضرار
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٤,٧٤٤	١٩٠	٠,٣٢٨	استعادة النشاط
دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	١٨٨	١,٩٦	٧,٦٦٥	١٩٠	٠,٤٨٨	التعلم

١- مجال التغيير في العاملين ومرحلة اكتشاف إشارات الإنذار: يتضح من

الجدول (١٠) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في العاملين ومرحلة اكتشاف إشارات الإنذار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٨٠) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٧٦٢) درجة، وهي

أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٢- **مجال التغيير في العاملين ومرحلة الاستعداد والوقاية:** يتضح من الجدول (١٠) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في العاملين ومرحلة الاستعداد والوقاية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٠٤) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٨,٠٠١) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عن مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٣- **مجال التغيير في العاملين ومرحلة احتواء الاضرار:** يتضح من الجدول (١٠) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في العاملين ومرحلة احتواء الاضرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٨٥) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٩,٨٨٩) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٤- **مجال التغيير في العاملين ومرحلة استعادة النشاط:** يتضح من الجدول (١٠) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في العاملين ومرحلة استعادة النشاط، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٢٧) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٧٤٤) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٥- **مجال التغيير في العاملين ومرحلة التعلم:** يتضح من الجدول (١٠) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في العاملين ومرحلة التعلم،

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٨٨) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٦٦٥) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).
ومما تقدم يتضح وجود علاقة إيجابية بين مجال التغيير في العاملين في إدارة التغيير ومراحل إدارة الأزمات: اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم.

تنتهج القيادات الإدارية سياسة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، لأن جوهر العمل التربوي هو العاملين، فمتى ما كانوا ذوي قدرات وكفاءات في المجال الذي يمارسون أعمالهم فيه، سوف يبدعون. ان وعي القيادة الإدارية لأهمية العاملين، وفتح آفاق التدريب أثناء الخدمة لتطوير مهاراتهم بما يلاءم التجديدات التربوية، سيساهم إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف بكفاءة، هذا من جهة. ولكني يكونوا على استعداد عالٍ عند تعرض منظماتهم التربوية إلى الأزمات، وكيفية معالجتها ومواجهتها والإفادة من دروسها لاستخلاص الخبرات والنتائج على الصعيد المستقبلي من جهة أخرى.

رابعاً- مجال التغيير في التكنولوجيا:

للتعرف على مستوى العلاقة بين مجال التغيير في التكنولوجيا ومراحل إدارة الأزمات، تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بينهما، والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١)

قيمة معامل الارتباط المحسوبة والجدولية لمجال التغيير في التكنولوجيا في إدارة

الأزمات وفقاً لمراحلها

الدرجة	القيمة التائية	القيمة التائية	عدد الأفراد	مستوى الدلالة
الحرية	الحرية	الحرية	الأفراد	مستوى الدلالة

إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى..... م.م سعاد خضر عباس - أ.د. رياض بدري سترك

		الجدولية	المحسوبة			
اكتشاف إشارات الإنذار	٠,٤٦٥	١٩٠	٧,٢٠١	١,٩٦	١٨٨	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
الاستعداد والوقاية	٠,٤٠٧	١٩٠	٦,١٠٩	١,٩٦	١٨٨	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
احتواء الاضرار	٠,٣٥٥	١٩٠	٥,٢٠٦	١,٩٦	١٨٨	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
استعادة النشاط	٠,٣٦٨	١٩٠	٥,٤٢٦	١,٩٦	١٨٨	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
التعلم	٠,٢٧٢	١٩٠	٣,٨٧٥	١,٩٦	١٨٨	دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

١- مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة اكتشاف إشارات الإنذار: يتضح من

الجدول (١١) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة اكتشاف إشارات الإنذار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٦٥) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٢٠١) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٢- مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة الاستعداد والوقاية: يتضح من

الجدول (١١) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة الاستعداد والوقاية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٠٧) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,١٠٩) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٣- مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة احتواء الاضرار: يتضح من الجدول

(١١) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة احتواء الاضرار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٥٥)

درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٢٠٦) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٤- **مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة استعادة النشاط:** يتضح من الجدول (١١) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة استعادة النشاط حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٣٦٨) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٤٢٦) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

٥- **مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة التعلم :** يتضح من الجدول (١١) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مجال التغيير في التكنولوجيا ومرحلة التعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٧٢) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٨٧٥) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٨٨).

يتضح مما تقدم وجود علاقة إيجابية بين مجال التغيير في التكنولوجيا في إدارة التغيير ومراحل إدارة الأزمات: اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم. ان إدراك القيادة الإدارية بضرورة التغيير في التكنولوجيا، وادخال المستحدثات منها، ساهم إلى حد ما في تقليل الوقوع في الأزمات التي تعرقل إجراءات العمل الإداري، فسرعة الانجاز والدقة في المعلومات، وتنظيم قاعدة بيانات واسعة، أوجد نوعاً من الدقة في اتخاذ القرارات.

الهدف الرابع:

لتحقيق الهدف الرابع والذي ينص ((تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق تبعاً لمغير: أ-المديرية ب-مدة الخدمة))

المديرية: تم تطبيق الأداة على عينة البحث البالغة (١٩٠) مدير قسم، وباستعمال تحليل التباين الأحادي، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، أما بالنسبة لمدة الخدمة، فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمجال التغيير في المهام ولصالح (٢٠-١١) سنة بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية للمجالات الأخرى.

الهدف الخامس:

لتحقيق الهدف الخامس والذي ينص ((تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى تبعاً لمغير: أ-المديرية ب- مدة الخدمة)).

المديرية: تم تطبيق الأداة على عينة البحث البالغة (١٩٠) مدير قسم وباستعمال تحليل التباين الأحادي، اتضح انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مرحلة (اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، احتواء الأضرار) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمراحل (استعادة النشاط، التعلم) اما بالنسبة لمدة الخدمة فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ضمن المراحل (اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، استعادة النشاط، التعلم) اما مرحلة احتواء الأضرار فقد ظهرت فيها فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح (٢٠-١١) سنة.

الفصل الخامس الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاج:

- في ضوء نتائج البحث والإطار النظري، ثم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:
- ١- وجود مستوى مقبول لدى القيادات الإدارية في إدارة التغيير في المجالات الآتية (التغيير في المهام، التغيير في الهيكل التنظيمي، التغيير في العاملين، التغيير في التكنولوجيا).
 - ٢- وجود مستوى مقبول لدى القيادات الإدارية في إدارة الأزمات في المراحل الآتية (اكتشاف إشارات الإنذار، الاستعداد والوقاية، احتواء الاضرار، استعادة النشاط، التعلم).
 - ٣- وجود قيادة إدارية ذات خبرة ووعي لها أثر إيجابي في انجاح عملية التغيير.
 - ٤- لا بد ان يحظى التغيير بدعم القيادات الإدارية العليا.
 - ٥- ضرورة التعامل بحكمة ومرونة عند وجود مقاومة للتغيير عند بعض العاملين، ودراسة الأسباب والدوافع وإيجاد الحلول الناجعة.
 - ٦- إيجاد المناخ التنظيمي الملائم عند إجراء التغيير شرط أن يكون تدريجي ومدرّس ضمن إطار منهجي واضح الأهداف وذو واقعية.

التوصيات:

- في ضوء ما توصل إليه البحث، يُوصى بما يأتي:
- ١- قيام القيادات الإدارية العليا وصناع القرار في وزارة التربية، بوضع محك للتغيير، تسعى للوصول إليه، فضلاً عن وضع إليه لإدارته، بما ينسجم مع معطيات التجديدات التربوية والتقدم العلمي.
 - ٢- العمل على فتح الدورات التدريبية والمكثفة لجميع مستويات القيادات الإدارية في كيفية احداث التغيير، ومدى الحاجة إليه.

٣- قيام وزارة التربية بفتح قنوات اتصال وتفعيلها مع الدول العربية المتقدمة، والمشاركة في المؤتمرات العلمية التي تحدث لتبادل الخبرات، والإفادة منها ومن نتائج الدراسات، فضلاً عن دراسة إمكانية تطبيقها بما يلاءم البيئة التربوية العراقية للنهوض بالواقع التربوي.

٤- درج أسماء الكفاءات العلمية وأصحاب المهارات القيادية من العاملين في الايفادات خارج القطر، للإطلاع على ما تم التوصل إليه من التجديدات التربوية والتقدم العلمي في المجال التربوي.

٥- تفعيل دور القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية من خلال تبسيط الإجراءات ومرونتها.

٦- تهيئة المناخ الملائم وبناء علاقات إنسانية داخل المديرية العامة للتربية لاحداث التغيير.

المقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث واستكمالاً لبحث الموضوع بشكل أوسع تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١- اجراء دراسة لإدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في ديوان وزارة التربية من وجهة نظر مديري الأقسام فيها.

٢- اجراء دراسة مقارنة لإدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في المحافظات الشمالية والجنوبية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية.

٣- اجراء دراسة عن إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى مديري معاهد اعداد المعلمين في محافظات العراق من وجهة نظر المدرسين فيها.

٤- بناء انموذج لإدارة الأزمات في المدارس الثانوية في العراق.

المصادر

- ١- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠١)، إدارة الأزمة التعليمية- منظور عالمي، الاسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- ٢- أحمد، حافظ فرج (٢٠٠٧)، الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- ٣- أحمد، محمد عبد السلام (١٩٨١)، القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية.
- ٤- أبو عابد، محمود محمد أحمد (٢٠٠٦)، اتجاهات حديثة في القيادة التربوية الفاعلة، الأردن، إريد، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- ٥- الأعرجي، عاصم (١٩٩٦)، إدارة الأزمات واتخاذ القرارات، عمان.
- ٦- البدري، طارق عبد الحميد (٢٠٠١)، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.
- ٧- البزاز، حكمت عبد الله (٢٠٠١)، أحاديث في التربية والتعليم، وزارة التربية، السلسلة التربوية (٢)، المكتبة الوطنية، بغداد.
- ٨- ثورنديك، روبرت وهيغنس اليزابيث (١٩٨٩)، القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الإداري، عمان.
- ٩- الجميلي، عدنان علي رزوقي وسعاد خضر الراوي (٢٠٠٨)، مسؤوليات القيادة التربوية في إدارة التغيير، مجلة الأستاذ، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، مجلة علمية محكمة، العدد (٦٧).
- ١٠- الحريري، رافدة (٢٠٠٧)، التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية، الأردن، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

- ١١- الحريري، رافدة ومحمود أسامة جلال، محمد عبد الرزاق إبراهيم (٢٠٠٧)، الإدارة والتخطيط التربوي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ١٢- حسان، حسن محمد إبراهيم ومحمد حسنين العجمي (٢٠٠٧)، الإدارة التربوية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ١٣- حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦)، الإدارة المدرسية والصفية المتميزة- الطريق إلى المدرسة الفعالة، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ١٤- حسن، محمد حربي (١٩٨٩)، علم المنظمة، العراق، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- ١٥- حمادات، محمد حسن محمد (٢٠٠٧)، الإدارة التربوية- وظائف وقضايا معاصرة، عمان، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
- ١٦- داغر، منقذ محمد وعادل حرحوش صالح (٢٠٠٠)، نظرية المنظمة والسلوك التنظيمي، بغداد، دار الكتب، الطبعة الثانية.
- ١٧- داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠)، مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- ١٨- درة، عبد الباري (١٩٩٦)، إدارة الأزمات، مجلة الفكر الشرطي، مجلد (٥)، عدد أيلول.
- ١٩- الدهان، اميمة (١٩٨٩)، إدارة الأزمات في المنظمات، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد (٥)، العدد (٤).
- ٢٠- الذهبي، جاسم محمد (٢٠٠١)، التطوير الإداري، مدخل ونظريات- عمليات واستراتيجيات، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد، دار الكتب والوثائق، بغداد.

- ٢١- ذوقان، عبيدان وآخرون (١٩٨٤)، البحث العلمي، مفهومه، أدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان.
- ٢٢- الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩١٨)، مختار الصحاح، بيروت، مكتبة لبنان.
- ٢٣- الرازم، عز الدين (١٩٩٠)، أزمات وكوارث، عمان، دار الخواجا.
- ٢٤- الراوي، حقي إسماعيل (٢٠٠٢)، بناء أنموذج إدارة الوقت للقيادات الإدارية في الأزمات، العراق، بغداد، معهد التدريب والتطوير التربوي، العدد (١) كانون الأول، مجلة محكمة تصدر عن وزارة التربية.
- ٢٥- الراوي، سعاد خضر (٢٠٠٧)، المناخ التنظيمي وعلاقته بإدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة).
- ٢٦- رزيق، كمال وعبد الرؤوف عز الدين (٢٠٠٨)، إدارة الأزمات في عملية التغيير بالمؤسسات الاقتصادية، مداخلات الملتقى الدولي الرابع حول إدارة الأزمات في ظل اقتصاد المعرفة المنعقد ٢٦/٢٧ أيار بالمكتبة المركزية للجامعة، الجزائر، جامعة ٢٠ أوت ١٩٥٥ سكيكدة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.
- ٢٧- الريحان، إبراهيم شحادة (١٩٩٨)، القيادة التربوية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى الطلبة في الجامعات الأردنية، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، اطروحة دكتوراه (غير منشورة).
- ٢٨- سترك، رياض بدري (٢٠٠٤)، دراسات في الإدارة التربوية، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

- ٢٩- السلمي، علي (١٩٨٠)، السلوك التنظيمي، القاهرة، مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي.
- ٣٠- الشمري، ميسون حياوي وهاب (٢٠٠٨)، الانماط القيادية وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، اطروحة دكتوراه (غير منشورة).
- ٣١- صالح، أحمد علي (٢٠٠٢)، اساسيات في التغيير ومقاومة التغيير التنظيمي- مدخل التحديات المعاصرة، معهد التدريب والتطوير التربوي، العراق، بغداد.
- ٣٢- الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٣)، مفاهيم إدارية حديثة، عمان، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٣٣- الظاهر، زكريا محمد، وتمرجيان: جاكين وعبد الهادي جودت عزت (١٩٩٩)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الأصدار الأول، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٣٤- الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠٦)، الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي- سلوك الأفراد والجماعات في النظم، عمان، دار وائل للنشر.
- ٣٥- عامر، سعيد يس وعلي محمد عبد الوهاب (١٩٩٨)، الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة، مركز وايدسيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري، القاهرة، الطبقة الثانية.
- ٣٦- عامر، سعيد يس (٢٠٠٣)، الإدارة العربية وحتمية التحديث والتغيير الفعال، الجزء الثاني، القاهرة، جامعة عين شمس.

- ٣٧- العجيلي، صباح حسين وآخرون (١٩٩٠)، القياس والتقويم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- ٣٨- عماد الدين، منى مؤتمن (٢٠٠١)، التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية، رسالة المعلم، مجلد (٤٠)، عدد (٤٠)، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- ٣٩- العميان، محمود سلمان (٢٠٠٥)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- ٤٠- عودة، أحمد (١٩٩٨)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، الاصدار الثاني، إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- ٤١- فرج، صفوت (١٩٨٠)، القياس النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٤٢- فليح، فاروق عبده والسيد محمد عبد المجيد (٢٠٠٥)، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٤٣- فهمي، محمد سيف الدين (٢٠٠٠)، دراسة حول التجارب الحديثة في الإدارة التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- ٤٤- قاسمي، كمال (٢٠٠٥)، إدارة التغيير - المنطلقات والأسس مع عرض لأهم الاستراتيجيات الحديثة للتغيير، مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة (٨-٩) مارس.
- ٤٥- القداح، محمد (١٩٩٨)، التوجهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية، ورقة عمل مقدمة لبرنامج تطوير الإدارة المدرسية في البحرين، المنامة.
- ٤٦- القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠٠)، السلوك التنظيمي ودراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.

- ٤٧- اللوزي، موسى (٢٠٠٠)، التنمية الإدارية: المفاهيم، الأسس، التطبيقات، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.
- ٤٨- المالكي، رجاء قاسم لازم حسن (٢٠١٠)، إدارة الأزمات وعلاقتها بالمهارات الإدارية لدى عمداء الكليات من وجهة نظر معاونيهم ورؤساء أقسامهم العلمية في جامعات محافظة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، اطروحة دكتوراه (غير منشورة).
- ٤٩- ماهر، أحمد (٢٠٠٠)، السلوك التنظيمي - مدخل بناء المهارات، مصر، الإسكندرية، الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
- ٥٠- المديرية العامة للتخطيط التربوي (٢٠٠٦)، مديرية التخطيط، تنفيذ هيكلية المديريات العامة للتربية، العراق، وزارة التربية، العدد ٥٣٢٩ في ٢٠٠٦/٣/١٥.
- ٥١- مصطفى، إبراهيم وآخرون (١٩٨٩)، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استانبول.
- ٥٢- المديرية العامة للتخطيط التربوي (٢٠٠٦)، مديرية التخطيط، تنفيذ هيكلية المديريات العامة للتربية، العراق، وزارة التربية، العدد ٥٣٢٩ في ٢٠٠٦/٣/١٥.
- ٥٣- مصطفى، إبراهيم وآخرون (١٩٨٩)، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استانبول.
- ٥٤- النوايسة، رياض حسين (٢٠٠٦)، انموذج مقترح لإدارة الأزمات في وزارة التربية والتعليم في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، اطروحة دكتوراه (غير منشورة).

- ٥٥- النداوي، مريم مصطفى سلمان (٢٠٠٤)، دور القيادات الإدارية في مواجهة الأزمات- دراسة ميدانية لعينة من القيادات الإدارية لجامعات المنطقة الشمالية (جامعة الموصل، جامعة صلاح الدين، جامعة دهوك)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، إدارة الأعمال، أطروحة دكتوراه (غير منشورة).
- ٥٦- الهزايمة، وصفي (٢٠٠٤)، القيادة وإدارة الأزمات التربوية، إريد، الأردن، عالم الكتب الحديث.
- ٥٧- هلال، محمد عبد الغني حسن (٢٠٠٣)، مهارات إدارة الأزمات، القاهرة، مصر الجديدة، مركز تطوير الأداء التنموية، الطبعة الرابعة.
- ٥٨- الهواري، سيد (١٩٩٨)، الموجز في إدارة الأزمات- أصول التشخيص والقياس والتخطيط والسيطرة، القاهرة، مكتبة عين شمس للتوزيع.
- ٥٩- وزارة الدفاع (١٩٩١)، إدارة الأزمات والتفاوض، القاهرة.
- 60- Adams, G.S. (1966): Measurment and evaluation Psychology and guidance, Hoitreine , Hart Winston, New York.
- 61- Allen, M.J. & Yen, W. M. (1979), Introduction to Measurement Theory, California Book- Cole.
- 62- Aryington. C.B. Jr. and Sawaya, Richard N. (1984), " Issues Management in Environment" California Management Review, Vol.5, No.4.
- 63- Athey, T.R. (1987), "The Dynamic of Volunteer Participation in Futures Research", Futures, April, Vol.4, No.2.
- 64- Certo, S., (2000), Modern Management, New Jersey Prentice Hall.
- 65- Cronbach, Lee, J, (1964), Essentials of Psychological Tests, Harber Brothers Publish, New York.

- 66- Dyson, R.G. and Foster, (1983), "Effectiveness in Strategic Planning Revised", European Journal of Operational Research, Vol. (2), No.2.
- 67- Enzer, S. (1981), "Delphi and Cross- impact Techniques Effective: Combination For Systematic Futures Analysis", Futures.
- 68- Hornby & Christinan Ruse (1990), Oxford Dictionary of Current English, Op.cit.
- 69- Nitroof, I.I., (2001), "Managing Corporate Crisis", Book Review, Vol.35, No.3.
- 70- Olson, Richard B., (2003), Crisis Management Plan. A collaborative Project Developed by Waukegan Community Unit School District
- 71- Phelps, Jocelyn M. (1993), Preventing Choos in a Crisis: Strategies For Preveting Control and Damage Limitation, London McGraw Hill International, Inc.
- 72- Schwahn. C & Spady.W, (1998), Tatol Leaders. Arlington : American Association of School Administrators (AASA),.
- 73- Smith, Charies A (1990), Decision Making Under Time Pressure: The Effects of Tim Pressure on Information Search, Decision Strategy Consistency and Outcome Quality, Dissertation The University of Arizona.
- 74- Smith , D. and Elliott, O (1993) Football Stadium Disasters in The United Kingdom, Learing From Trafdy Industrial & Environmental Crisis Quarterly, Vol.7. No.3.
- 75- Steve, Albrecht (1998): Crisis Management For Corporate Selfdefense Amacom/5/ 3N.
- 76- Wartick. S.L., Mileti, and Soren Son Rude (1987), " Determents of Organization Effectiveness in Responding to Low Probability Catastrophic Events", The Columbia Journal of World Business, Vol.6, No.4.

اثر استخدام تقنيات الاسترخاء في تحفيز الذاكرة لدى المسنين

ا.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي
م. م. زهراء عبد المهدي محمد

مستخلص البحث

تناولت دراسات كثيرة موضوع الذاكرة لدى كبار السن وخرجت بنتائج مختلفة، منها ما أشارت إلى أن الذاكرة تتدهور بتقدم السن ومنها ما اشارت إلى ان ذاكرة المسنين لا تختلف عن ذاكرة الشباب أو الأعمار المتوسطة. ولا يزال هذا موضوع خلاف وجدل بين الدوائر العلمية المتخصصة. وظهرت آراء كثيرة في تدهور الذاكرة والوظائف الإدراكية لدى كبار السن ومدى استقلال الذاكرة، فمن الحقائق المهمة التي ينبغي الانتباه لها في هذا العصر هي ضرورة الانتباه إلى ما تخلفه الظروف الحياتية واليومية من انعكاسات واعباء ثقيلة يستطيع بعض الأفراد تحملها ولا يستطيع البعض الآخر إذ لا يخفى على المطلع قساوة الظروف اليومية التي يمر بها البلد أدت إلى نتائج مؤلمة ويكتسب البحث الحالي أهمية من خلال وضع أسلوب الاسترخاء وتقنياته في تحفيز الذاكرة. ويستهدف البحث الحالي:

- ١- بناء برنامج يتضمن استخدام تقنيات الاسترخاء لتحفيز الذاكرة.
- ٢- بناء اختبار للذاكرة لقياس الذاكرة لدى المسنين.
- ٣- التعرف على أثر استخدام تقنيات الاسترخاء في تحفيز الذاكرة لدى المسنين وذلك من خلال اختبار الفرضية الصفرية الآتية:

- ١- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في درجات اختبار الذاكرة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي.
- يتحدد البحث الحالي بالمسنين المقيمين في دور المسنين والذين تتراوح أعمارهم من (٦٠-٨٦) سنة وللعام (٢٠٠٨-٢٠٠٩) تكونت عينة البحث (٢٠٠) مسناً ومسنّة تم اختيارهم عشوائياً.
- وقد تم تطبيق البحث على عينة (٢٠) مسناً ومسنّة وزعت إلى مجموعتين عشوائياً (١٠) أفراد للمجموعة التجريبية و(١٠) أفراد للمجموعة الضابطة.
- وقد برنامج الاسترخاء على العينة التجريبية المتكونة من (١٠) مسنين من دار عنيا لكبار السن.
- ولغرض الوصول إلى أهداف البحث استعملت الباحثة الأدوات الآتية:
- ١- بناء اختبار الذاكرة (عدت الباحثة اختبار للذاكرة وقد تبنت النظرية المعرفية السلوكية لميكنيوم وقد تم حساب الصدق والثبات والقوة التمييزية لأداء القياس وثبتت للباحثة صلاحية تطبيقها.
- ٢- بناء برنامج الاسترخاء وتضمن البرنامج تقنيات الاسترخاء وتبنت أيضاً النظرية المعرفية السلوكية لميكنيوم .
- أما عدد الجلسات قد بلغ (١٢) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً أستخدم معيار بلوم لاستخراج الفقرات الصعبة وقد بلغ (٠,٢٠-٠,٨٠)
- وقد تم استخراج صدق الفقرة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية بلغت (١٩٨) حيث بلغ (٠,١٣٨)

وقد استخدمت الباحثة عينة قدرها (٣٠) مسناً وذلك لاستخراج الثبات وقد تم استخدام معادلة الفا كرونباخ وقد بلغت (٠,٧٩) . ولغرض التثبيت من إجراءات البحث ونتائجه استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية:

- ١- مربع كاي.
- ٢- معادلة كولموجروف سميرنوف.
- ٣- معادلة مان ويتني.
- ٤- معادلة القوة التمييزية (Eble).
- ٥- معادلة بونت باي سيريال.
- ٦- معادلة صعوبة الفقرات (Bloom).
- ٧- معادلة ارتباط بيرسون.
- ٨- معادلة الفا كرونباخ.
- ٩- T.test لعينة واحدة.

وقد اسفرت نتائج البحث الحالي إلى :

فاعلية برنامج الاسترخاء في تحفيز الذاكرة لدى المسنين عند اختبار الفرق بين الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة أي ان برنامج الاسترخاء فعال.

وقد ذكرت الباحثة عدد من التوصيات منها:

- ١- محاولة التشخيص المبكر لضعف الذاكرة لأجل التمكن من علاجها.
- ٢- تطوير آليات التأهيل النفسي ذات الأثر المحدث للاسترخاء وتقنياته لما له من الأثر الإيجابي مثلما يوجد في الطب البدني ما يسمى التأهيل الطبيعي أو العلاج الطبيعي.
- ٣- الاستمرار بالتدريب على الاسترخاء وتقنياته .

٤- الاهتمام بمرحلة كبار السن وذلك من خلال التأكيد على أهمية الجانب الصحي والاهتمام بتوسيع المناهج الدراسية والتخصصات الطبية بطب الكبار.

٥- الاهتمام بالمستوى الصحي والمعاشي لكبار السن والاستفادة من خبراتهم.

٦- اعداد كوادر متخصصة ومدرية تدريباً جيداً للعمل في هذه المؤسسات التي يلجأ إليها المسنون طلباً للراحة ولزيادة الدعم المادي والمعنوي لهذه المؤسسات.

وقد اقترحت الباحثة جملة من المقترحات منها:

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على فئات اجتماعية مختلفة ولاعمار مختلفة ولكلا الجنسين.

٢- اجراء دراسة مماثلة للمدارس الحالية باستخدام تقنيات الاسترخاء المختلفة بالاستعانة بأجهزة قياسية فسيولوجية كجهاز الدماغ وجهاز التغذية الاحيائية المرتدة المسموعة والمرئية.

٣- إجراء دراسات مماثلة لاختبار فعالية هذه التقنية لعلاج حالات مرضية مختلفة كالصداع والربو والضغط والاكتئاب والقلق واضطرابات النوم.

٤- إجراء دراسة أثر فاعلية تقنيات الاسترخاء في تحفيز الذاكرة لدى طلبة الدراسات العليا وطلبة المراحل الدراسية المنتهية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث The Research Problem:

تدور مشكلة البحث الحالي حول مرحلة الشيخوخة باعتبارها آخر مرحلة من مراحل النمو فكل سن له الحق أن يسعد في حياته بعد كبر سنه، واستناداً إلى القيم الاجتماعية والإخلاقية التي وجب علينا أن نرد الجميل لمن تعلمنا منهم ونشأنا على أيديهم ولأنهم يمثلون رموزاً كبيرة قدمت الكثير وأسهمت في البناء وأجزلت في العطاء وضحو بكل ما يملكون من صحة ومال وعطاء وقضوا حياتهم في خدمة أسرهم وكرسوا جهودهم ووقتهم في خدمة وطنهم ومجتمعهم ووصلوا إلى هذا العمر، حيث ان كبر السن او مايسمى بمرحلة الشيخوخة هي من ادق القضايا الانسانية واكثرها تحسسا وهي قضية مجتمعية عامة حيث يبدأ الفرد بهذه المرحلة بالعد التنازلي او بمرحلة التدهور ومهما كانت التسمية ، فان الامر يتوقف على كبر السن في الاتجاه الذي يختاره لنفسه فقد يسير بعضهما متجها نحو تحقيق الامال المؤجلة والدخول النشط في عملية التغير الاجتماعي والسياسي والبيئي والصحي ويكون هذا المسار مشجعا لان وجهة المسن فيه تكون متجهة نحو تحقيق الافضل وللتاكيد بان لازال له دور في الحياة، حيث ان رغم كل التراكمات وماتسببه من تدهورات وظيفية او عضوية تؤثر في الفرد جسميا ونفسيا وبما ان المسن عضو فعال في المجتمع وله حقوقه وواجباته اذن لابد من استنباط السبل في اطار استراتيجية توفر الاهتمام للجميع والاختذ بيد هذه الشريحة المهمة .(حسن ، ٢٠٠٥ : ٨) (النعيمي، ٢٠٠١ : ٣-٢)

ورد ذكر الشيخوخة في القرآن الكريم في عدد من الآيات منها: (وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْدَلِ الْعُمْرِ لِكَيْلًا يَعْلَمَ بَعْدَ عِلْمٍ شَنِئًا) [الحج: آية ٥]، وفي سورة أخرى جاء وصف الشيخوخة وصفاً دقيقاً في نرحلة تطوره على هذه الأرض تمهيداً لرحلته إلى

العالم الآخر: (الله الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ) [الروم: آية ٥٤]، فالإنسان يبدأ من ضعف ثم ينمو ويشد عوده ثم يعود إلى أصله بعد أن يبلغ أرذل العمر إلى حالة من الضعف عند وصوله إلى مرحلة آخر أيام حياته. (الزبيدي، ٢٠٠٥: ٣١).

كذلك ان مرحلة الشيخوخة هي آخر مرحلة حياتية وهي أكثر من غيرها من المراحل امتلاً بالتغيرات الجسمية والعصبية والنفسية والعقلية والتي تؤدي إلى قيام درجات متفاوتة من العجز وتتطلب بذلك الرعاية والعناية والعلاج أكثر مما تتطلبه أي مرحلة أخرى. (كمال، ١٩٨٨: ٦٩٩)

ويرى رافن و روبن (Raven & Ruben, 1971) ان حاجة المسن للاسناد والدعم الاجتماعي والحصول على المكانة الاجتماعية والتقبل لايمكن اشباعها الا عن طريق افراد المجتمع ليشعر بوجود ه. (Hardiman & Jacson, 1992: 21)

ويرى البورت (Allport) ان تقبل افراد الاسرة الذي يعيش في كنفهم مؤشر على نضج الشخصيات والاعضاء المكونين لها ولما لها من الاثر الايجابي في خفض الاضطرابات النفسية للمسنين. (Valvann, 1996: 35)

أن ابعاد ألم الشيخوخة الذي يحمل مظاهر اليأس والفناء إليه الذي أصبح هاجساً كبيراً يراود الكثير من العلماء والباحثين في شتى ميادين العلم والمعرفة ونجد الدول المتقدمة تنفق أموالاً هائلة من أجل الاهتمام بتوفير برامج إرشادية ووقائية وتدريبية وترفيهية لمساعدة الأفراد المسنين على الإقبال على الحياة وكأنها تبدأ من جديد وعدم تركهم للعزلة والانسحاب من الحياة، فهم الخبرة المتراكمة ومورد كبير وخبرات حقيقية وإن عدم تفهم أفراد الأسرة للمرحلة التي يمر بها المسن وما يطرأ عليه من تغييرات نفسية وجسمية وعقلية يخلق كثيراً من الأزمات للمسن ولمجتمعهم في الوقت نفسه فأحياناً كثيرة تحدث في هذه المرحلة تغيرات في خلايا الدماغ مسببة

الإصابة بأمراض عقلية عضوية تتراوح شدتها من الدرجة البسيطة للاضطراب أو إلى حد درجات أكثر شدة كالنسيان وفقدان الذاكرة وأي تلف يصيب الفص الصدغي في المخ يحدث اضطرابات في الذاكرة. (عبد الله، ٢٠٠٣: ٧٥).

فإن الفهم الصحيح لها التعبير الكبير في واقع المسن يساعد أفراد الأسرة على توفير جو هادئ مريح وصحي من الناحية النفسية والاجتماعية تتيح له أن يقضي شيخوخته بهدوء وسلام تمكنه من مواصلة العطاء بما يتلاءم مع واقعه الراهن، وللمسن نفسه دور كبير لتهيئة نفسه لمرحلة الشيخوخة وتخفيف حدة الأعراض المصاحبة لها، قال رسول الله (ص): (وخذمن صحتك لسقمك ومن شبابك لهزمك ومن حياتك لوفاتك)(المجلسي، ١٩٨٣: ٨١)، وهذا يعني أن يعد المرء العدة المناسبة ليعيش ويحافظ على صحته ونشاطه بمداولة الحركة المفيدة كممارسة الرياضة والاسترخاء ولا يهلك جسده في مواصلة العمل الشاق والإجهاد الدائم وأن يتحرى التغذية الجيدة التي تمد جسمه بما يحتاج دون إفراط أو نقصان.

ولأهمية هذه المرحلة العمرية يتوجب الاهتمام بالمسنين والسعي لتوفير الرعاية لهم وتوفير جواً أسرياً ومجتمعياً، حيث أن رعاية المسنين من القضايا التي نالت اهتماماً كبيراً من لدن الشعوب والأمم على اختلاف الأزمان والأماكن والأديان، وإن مبدأ الرعاية للمسنين قد تم التطرق إليه في كل الكتب السماوية وقد ظل هذا المبدأ أشبه ما يكون بقانون معتمد إلى أن تم تتويجه بنصوص قانونية تنظمها كل دولة بما يتلائم وظروفها، واصبحت الرعاية إحدى واجبات الدولة ومهماتها، بعد أن كانت مقتصرة على الأسر، ويرجع السبب في ذلك إلى مجموعة من التغيرات في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والحضارية مثل الهجرة إلى المدن، وظهور المرأة في ساحات العمل وصغر حجم المساكن وممانعة الأسرة الصغيرة نسبياً من رعاية المسنين فيها. (شريم، ١٩٩٨: ١٥).

كل ذلك أدى إلى زيادة عدد المسنين في دور الرعاية الاجتماعية ممن كانوا راغبين في الإقامة بها أو غير الراغبين، الذين تمثل لديهم هذه الدور بـ (السجن) لأنها تشعرهم بالوحدة وعدم الكفاءة، إضافة إلى شعورهم بعدم رغبة الآخرين بهم، كل هذه الضغوط وغيرها تؤدي إلى إصابتهم ببعض الأمراض العضوية والنفسية التي قد تمتد إلى أمراض عقلية. وتعد الشيخوخة في السنوات الأخيرة من أهم المشاكل الطبية والنفسية في أغلب دول العالم، وعالمنا العربي على وجه الخصوص، حيث يتعرض فيها الإنسان إلى أزمات معقدة تؤثر في صحته النفسية والجسدية ويسرع به نحو تدهور مظاهر النشاط العقلي.

ومن أبرز الاضطرابات التي قد يصاب بها كبار السن نتيجة الضغوط أو غيرها هو ذهان الشيخوخة Paraphrenia، والخرف Dementia بنوعيه الخرف المبكر Presenile Dementia، وخرف الشيخوخة senile dementia. والاضطرابات الوجدانية Affective Disorder، والوساوس القهرية Obsessive – Compulsive Disorder، وغيرها من الاضطرابات ولعل أكثرها انتشاراً هو اضطرابات الذاكرة. (الدباغ، ١٩٧٧: ٢٩٤-٢٩٨).

إن ما شهده العراق من حروب مدمرة وآلام نفسية منذ عام ١٩٥٨ والعراق يمر بحروب وأزمات داخلية وخارجية متعددة، وكان أشدها في آذار عام ٢٠٠٣ غز شد حرباً واسعة شملت الأرض وما عليها تضمنت أشد معاني الصدمة والأزمة والضغط النفسي والجروح الجسدية والآلام النفسية. (حسن، ٢٠٠٤: ١٣)

حيث إن الحروب هي أكثر الأزمات التي تتسارع فيها الأحداث والمواقف ومحن وتمتد انعكاساتها لأجيال عديدة لأنها تصيب الفرد والمجتمع وتؤثر على الاستقرار النفسي والذهني للفرد مما لها من آثار نفسية واجتماعية تؤثر على كل

جوانب حياة الفرد السلوكية والمعرفية والانفعالية والجسمية والاجتماعية. (الرشيدي، ١٩٩٧: ٢٧).

أهمية البحث:

فمن الأهمية أن نرد لهم بعض من هذا الجميل من أجل استمرار الحياة وتقدم المجتمع وهم المنبع الذي نشهد منه الخبرة والرأي والمشورة حيث ان المعروف كلما أصبحت حضارة أي أمة على درجة من الرقي والتقدم كلما زاد اهتمامها بصحة أبنائها الذين وصلوا إلى مرحلة لا يستطيعوا رعاية أنفسهم، وتعد العناية بصحة هذه الشريحة ودراسة السبل العلمية المثلى لتوفير حياة مريحة وهادئة لها دليلاً على مدى تقدم الحضارات والأمم، وان اهمال هذه الشريحة يمثل خسارة بشرية قد تفوق في خطورتها وابعادها الموارد المادية، فإذا كان فقدان الموارد المادية يشكل مأساة لكل المجتمعات البشرية الا ان فقدان أو الخسارة البشرية أشد خطورة على تلك المجتمعات، كذلك اهمال هذه الشريحة يعني اهمال لأنفسنا فمن منا لم يصبح شيخاً. (حسين، ١٩٩٥: ٢١)، وللمسن نفسه دور كبير لتهيئة نفسه لمرحلة الشيخوخة وتخفيف حدة الأعراض المصاحبة لها، قال رسول الله (ص): (خذ من شبابك لهرمك ومن صحتك لمرضك)، وهذا يعني أن يعد المرء العدة المناسبة ليعيش ويحافظ على صحته ونشاطه بمداولة الحركة المفيدة كممارسة الرياضة والاسترخاء ولا يهلك جسده في مواصلة العمل الشاق والإجهاد الدائم وأن يتحرى التغذية الجيدة التي تمد جسمه بما يحتاج دون إفراط أو نقصان. (الزبيدي، ٢٠٠٥: ٣٢-٣٣).

إذ تظهر الحاجة الماسة والملحة للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وللإرشاد النفسي أهمية كبيرة جداً في حياة الأفراد إذ أصبح ضرورة قصوى لا يمكن التغاضي عنها، لما له من أهمية إذ يعتبر أحد قنوات الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد

والجماعات بهدف التغلب على بعض الصعوبات والمشاكل التي تعترض سبل الفرد والجماعة وتعوق توافقهم وانتاجهم. (موسى، ٢٠٠١: ٢).

غدا أن الإرشاد منهجاً واسعاً وخططاً وأساليب متنوعة، وعلى وفق النظريات العلمية الإرشادية التي يعتمدها المرشد مع تنوع المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية التي يعيشها الأفراد. (سفيان، ٢٠٠٢: ١١٧).

والإرشاد النفسي يتركز على الفرد ذاته أو على الجماعة ذاتها بهدف إحداث التغير في النظرة وفي التفكير وفي المشاعر والاتجاهات نحو المشكلة، ويحاول المرشد النفسي مساعدة الفرد، وهو ينمي الكف الشرطي لما يعانيه الأفراد من اضطرابات نفسية عقلية وقلق، ويصف (Wolpe) مع كثير من علماء النفس المتخصصين في هذا المجال أهمية الاسترخاء Relaxation في علاجات حالات نفسية عدة ومشكلات سلوكية، حيث يعد من أهم الأساليب المضادة للقلق والتوتر. (المالح، ٢٠٠٧: ٧) (باترسون، ١٩٩٢: ٢٦٤-٢٦٥)

يعد الاسترخاء من الموضوعات التي اجتذبت الكثير من المتعلمين بعلم النفس والطب النفسي، ويعد جاكبسون رائداً في تقنيات الاسترخاء ولاسيما الاسترخاء العضلي المتدرج، فقد بدا عمله كونه عالماً نفسياً في جامعة هارفورد إذ اكتشف أهمية تدريبات الاسترخاء للتخلص من التوترات العضلية، وبذلك أسهم اكتشافه هذا في تطوير نظريته عن فكرة القلق المسببة لتوتر العضلات. (Titlebaum, 1988, p. 17).

إذ يؤدي هذا التوتر إلى تقصير الأنسجة العضلية فالفرد يعاني من التوتر عندما يشعر بالقلق ولإزالة التوتر يمكن التخلص من القلق، وعندما تسترخي العضلة تتوقف مراكز الدماغ عن حث الأعصاب الناقلة والصادرة عندها يزول التوتر، وقد أوضح جاكسون أن العضلات والدماغ يعملان معاً في صورة (تقلص وارتخاء)

مفترضاً أن توتر العضلة هو الاستجابة الفسيولوجية للآثار المقلقة المزعجة وتوتر العضلات يزيد الشعور بالقلق حيث يعد التوتر من الأسباب الخفية لكثير من الأمراض الجسمية والذهنية لما له من تأثير مباشر على الأعضاء والحالة النفسية والذهنية فيتترك ضحيته في حالة يرثى لها من الاضطراب والإحباط . (عبد الحميد، ٢٠٠٠: ص ٦٦).

إن الاسترخاء يكون الحالة المعاكسة أو المضادة لحالة الإنفعال والتوتر وبعبارة أخرى هناك علاقة قوية بين درجة التوتر العضلي Muscle Tension وبين إدراك الفرد للحالة الانفعالية، فإذا انخفض التوتر العضلي فإن الفرد لن يشعر بالإثارة الانفعالية حيث إن الآثار التي يشعر بها الفرد في حالة الحصر أو القلق، ولذلك فإن التدريب على الاسترخاء العميق شيء هام والنقطة الأساسية لأثر الاسترخاء في محاربة الحصر لأن يشعر الفرد بالآثار أو بالنتيجة التي تعقب استرخائه ويستهدف التدريب مساعدة الفرد على التمييز الواضح بين حالة التوتر العضلي وحالة الاسترخاء بحيث يصبح قادراً في النهاية على ممارسة التحكم الإرادي في الجهاز المسؤول عن التوتر والاسترخاء. (العيسوي، ١٩٩٧: ص ١٥٣)، وذلك عن طريق إيقاف العقل عن الهروب ومساعدة التفكير على الثبات ثم الوصول إلى الهدوء الداخلي. (Guzzetta, 1988: p. 152).

تعتبر الذاكرة هي ركيزة أساسية سیرت النشاط الإنساني فبفضلها تثرى الحياة العقلية بتصورات متعددة عما أدرك الفرد في مواقف سابقة ونتيجة لذلك لا يتقيد مضمون وعيه بالإحساسات أو الإدراكات المباشرة الموجودة ولكن يتضمن وعليه أيضاً ما اكتسبه من معايير وخبرات بالماضي، نحن نتذكر أفكارنا ونحتفظ في الذاكرة بما تكون لدينا من مفاهيم عن الأشياء وعن قوانين وجودها وبدونها يصبح التفكير

الإنساني محدوداً للغاية حيث يرتبط بعملية الإدراك الحسي العياني المباشر فقط.
(منصور وآخرون، ١٩٧٧: ص ٢١٦).

فالمعلومات التي تتلقاها أعضاء الحس يبدو أنها تحتفظ بسهولة في حيز التخزين أو أجهزة الذاكرة الحسية والمادة التي تحتفظ في الذاكرة الحسية تشبه الصورة التي تنتقل في مخيلتك بعد النظر إليها وتختفي في أقل من الثانية إلا إذا تم نقلها فوراً إلى جهاز قصيرة المدى، ولكي تعيد المعلومات الحسية إلى المخزن ذي المدى القصير فعلى الشخص أن ينتبه على المعلومات بوقت قصير، وهذا الجهاز كثيراً ما يصور على أنه مركز الوعي، ويتم التذكر حين تستخدم قنوات الإحساس المتعددة وأن تكون الصور أو الخيال هو جزء من عمل الذهن وهذا يجعل عمليات الذهن ممكنة لهذا فإن الذهن لا يمكن أن يفكر بدون صورة ذهنية وإن قدرة التفكير تتم بصورة من الصور. (قطامي وآخرون، ١٩٩٨: ص ١٨٥).

وتؤدي الذاكرة دوراً بارزاً في توجيه السلوك وتنظيم الحياة على أساس الخبرة السابقة التي اكتسبها الفرد في مجرى حياته ويستند إليها في علاقاته مع البيئة الطبيعية والاجتماعية ولولا الذاكرة لاستحال على الفرد أن يميز بين ما ينفعه وبين ما يضره ولاستحال عليه الاستمرار وعلى البناء والتطور وهذا ينطبق على الحيوانات الراقية إلا أن الذاكرة عند الإنسان ذات خصائص اجتماعية ينفرد بها. (الآلوسي وخان، ١٩٨٣: ص ٦٢).

والذاكرة تحقق التكيف والانتماء من خلال توفير المعلومات والمعاني والأفكار ومن ثم الثقافة التي يعيش فيها الفرد. (العفيف، ١٩٨٢: ص ٥٨).

ففي دراسة أجراها هانن وسونين عام ١٩٩٧ للتعرف على أسباب الضعف المعرفي الحاصلة نتيجة للتقدم بالسن أجريت فحوصات واختبارات على عينة كبيرة من المسنين وأظهرت نتائج هذه الدراسة أنه ما زال هناك الكثير من الوقت والبحث

والدراسة للتعرف على الأسباب الأكيدة والحقيقية لذلك، وأن أكثر الأساليب التشخيصية دقة المتابعة حتى يومنا هذا في تشخيص الضعف المعرفي والإدراكي لدى كبار السن هي بحاجة إلى إعادة دراسة من أجل الوصول إلى الحقيقة الكامنة وراء ذلك.

(Hanninen T. & Soininen H., 1997: P.480-489)

وتظهر المتغيرات المتعلقة بالعمر ضعف في قابلية الخزن والاسترجاع في الذاكرة وانخفاض واضح في سرعة معالجة المعلومات كما تضعف الوظائف الإدراكية الأخرى ولا تزال المعلومات حول ذلك غير كافية والبعض يراها غير مقنعة.
(Koivisto, 1995, p. 611).

ويشير البعض إلى أن هذا الانخفاض في وظائف الذاكرة والإدراك ناتج عن تدهور في الإدراك الوظيفي نتيجة لخلل في عمل الهرمونات ونتيجة لتقدم الإنسان في السن. (Welford, 1985, p. 333).

ويشير البعض إلى أن هناك تأثيرات كبيرة للتقدم بالسن عند الإنسان من النواحي النفسية كشعور الإنسان بوطأة مرور الزمن عليه، والإحباط وعدم الثبات العاطفي وضعف الذاكرة قصيرة المدى، إذ أن كل هذه التغيرات مرتبطة بضعف الأداء الوظيفي النفسي. (Chome, 1986: p. 94).

كما أكد الكثير من الباحثين والعلماء في مجال الطب وعلم النفس أن تغييراً مهماً في تركيب عدد من الناقلات العصبية (Neuro Transmitters) يحدث نتيجة لتقدم الإنسان بالسن، ومن أهم هذه الناقلات التي يتغير تركيبها هي مادة الدوبامين (Dopomin)، والبعض الآخر يعزو هذه التغيرات إلى نقص فيتامين (B6) كما إن اضطراب تركيز الدوبامين مرتبط بأمراض أخرى كالنصام. (Merrill & Hendison, 1987, pp. 137-156).

حيث أكد الأمير (١٩٩٠) إلى أهمية هذه المرحلة العمرية والحاجة إلى الرعاية والاهتمام وأهمية مواجهة مشاكل المسنين النفسية والاجتماعية. (الأمير، ١٩٩٠: ٣٤٥-٣٨٨)

فالاسترخاء له قواعده وأساسه العلمية التي يسهل على الفرد تعلمها، وقد أصبح أسلوباً له تمارينه الخاصة وإن تعددت تلك التمارين الخاصة به يمكن إتقانها بقليل من الجهد فضلاً عما للاسترخاء من آثار هامة عامة منشطة للجسم لأنه يلعب أثراً معارضاً للتوتر فهو إخفاء التوتر ويتطلب المحافظة على أعضاء الجسم في وضع سلبي غير نشط للحظات قد تطول أو تقصر. (إبراهيم، ١٩٩١: ٩٢).

ومما سبق نتضح أهمية البحث في أنها تسعى وراء الكشف عن فاعلية تقنية الاسترخاء والموسيقى في تحفيز الذاكرة.

وتتضح أهمية البحث الحالي مما يأتي:

- ١- أول دراسة حسب علم الباحثة تعنى بوضع برنامج إرشادي باستخدام تقنية الاسترخاء لتحفيز الذاكرة.
- ٢- يمكن الاستفادة منه في إغناء المكتبات الجامعية بأضافة موضوع البحث الحالي.
- ٣- يمكن الاستفادة من البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي من قبل وزارة الصحة و وزارة العمل والشؤون الاجتماعية وباقي المؤسسات التي تعنى بكبار السن.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- ١- قياس الذاكرة لدى المسنين (كبار السن).
- ٢- بنار برنامج استرخاء لتحفيز الذاكرة لدى المسنين (كبار السن).

٣- أثر برنامج الاسترخاء لتحفيز الذاكرة لدى المسنين (كبار السن) من خلال التحقق من فرضية البحث وكالاتي:
أ- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في درجات اختبار تحفيز الذاكرة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي.

حدود البحث Limitations OF Research
يتحدد البحث الحالي بالمسنين المقيمين بدور المسنين الذين تتراوح اعمارهم من (٦٠ - ٨٦) عام للعام ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ .

تحديد المصطلحات The Research Limitations:
١- الأثر The Effect :

الأثر (لغة): بقية الشيء، والجمع آثار وأثر، وخرجت في أثره، وفي أي أثره أي بعده. والتأثير بقاء الأثر في الشيء، ترك فيه أثراً، الآثار: الإعلام. (ابن منظور، ١٩٦٨: ١٩).
الأثر (اصطلاحاً): فقد عرفه الحفني (١٩٧٥) أنه النتيجة التي تترتب على حادث أو ظاهرة في علاقة سببية. (الحفني، ١٩٧٥: ٢٥٣).

٢- التقنيات Technical:

تعرف بأنها جميع الأدوات والوسائل (برامج، تمارين، موسيقى) المستخدمة لتحقيق الأهداف. (الانترنت).

٣- الاسترخاء The Relaxation:

عرفه جاكوبسون (١٩١٢) بأنه: "انبطاط العضلة ضمن نطاق طبيعي عام إذ تتطلب العمليات الفسيولوجية طاقة خلية واطلاقاً للانفعال". (Zahourek, 1988, p.7).

وعرفه ولبى (١٩٥٨)

انه الاستجابة القديمة وابطالها او اضعافها بواسطة استجابة جديدة مناقضة لها، ويصحب الاستجابة المناقضة تقيف التوتر الاساسي الناتج عن القلق. (باترسون ١٩٨١: ٢٥٥)

كما عرفه إبراهيم (١٩٩٨):

بأنه: "توقف كامل لكل الانقباضات والنقلصات العضلية المصاحبة للتوتر". (إبراهيم، ١٩٩٨: ٣٩).

وعرفته التكريتي (١٩٩٥):

بأنه: "عكس التوتر، وهي تعليم المسترشد أنماطاً سلوكية مرغوب فيها وهي (تقنيات الاسترخاء) لتحل محل الإنماط السلوكية غير المرغوب فيها وهي (التوتر) وذلك من خلال عدد من الجلسات الفردية والجماعية ليتعلم المسترشد كيفية إشارة الاستجابة الاسترخائية، وبشكل واع للتوصل إلى إحداث تغييرات في أجهزة الجسم المختلفة، بما يحقق الراحة الجسمية والنفسية والذهنية، وبمعنى آخر فالاسترخاء التدريجي لعضلات الجسم ستضعف وتتلاشى آثار النشاط الذهني والاستجابات السلوكية والانفعالية الأخرى. (التكريتي، ١٩٩٥: ٢١).

وعرفه بتروفسكي وياروسفسكي (١٩٩٦):

بأنه: "حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر بعد تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسمي شاق". (بتروفسكي، وياروسفسكي، ١٩٩٦: ٢٣٦)
وعرفه خوجة (٢٠٠٨):

الاسترخاء عكس التوتر والقلق ويتم الوصول اليه بواسطة مجموعة من التمارين التي تنتهي بارخاء العضلات والتنفس العميق وراحة الجسم وطمأنينة النفس. (مرعي، ٢٠٠٨: ٩٣)
وعرفته الحمداني (٢٠٠٨) :

هو احد الاساليب الارشادية والعلاجية للتخلص من التوتر والقلق والشعور بالارتياح وانه يؤثر بشكل ايجابي بتقليل الاضطرابات النفسية . (الحمداني ، ٢٠٠٨ :١٦)

وتعرف الباحثة الاسترخاء نظرياً بأنه:

"حالة من الهدوء والراحة تحدث بعد التدريب على إراحة العضلات بالاسترخاء التدريجي لها، والتي بدورها تزول آثار التعب والشد التي يخلفها النشاط الذهني.
أما التعريف الإجرائي للاسترخاء :

" الدرجة التي تحصل عليها المشاركة من خلال تقويم أدائها في متابعة تطبيق الاسترخاء بمفردياته الأسبوعية وذلك عن طريق تدريب المشاركة لتقنيات الاسترخاء ضمن الجلسات الجماعية".

الذاكرة Memory

عرفها بادلي Baddeley (١٩٧٤) : هي مكون اساسي من الذاكرة البشرية وتلعب دورا مهما في اداء المهام المعرفية . (٧٦ ، ١٩٧٤ ، Baddeley and Hitch)
عرفها بلوم Bloom (1983):

هي القدرة على استعادة وتذكر وتمييز الحقائق والمصطلحات والاسماء في مجال الموضوع المتعلم . (Bloom:1983,213)

عرفها ميلر Miller (١٩٨٤):

انها حفظ واستيفاء المعلومات والمهارات السابقة التي تم اكتسابها .(العيسوي
١٩٨٤: ٢٦٧)

عرفها بياجيه (١٩٨٥):

هي بعض القابليات و القدرات الخاصة التي وظيفتها الخزن واعادة المعلومات
المعرفية لاستعمالها مستقبلا وكمعلومات بحد ذاتها لانتقل او تستدعي حتى طلبها
في الوقت المناسب. (Farth, 1985: 184)

اما تعريف الفضلي واخرون (١٩٨٩):

هي الاستدعاء والتعرف وهي وظيفة بايولوجية تساعد الكائن الحي على
الاستجابة للظروف الحالية في ضوء التجربة السابقة . (الفضلي واخرون ، ١٩٨٩:
٣٢٠)

عرفها بادلي Baddeley (١٩٩٢):

هي مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع امكانية تحويلها واستخدامها
في اصدار وانتاج استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم
بوظيفتي التخزين والمعالجة معا. (Baddeley:1992, 556-559)

عرفها مكينبيوم (٢٠٠٧):

هي ذلك الجانب التنظيمي من التفكير الذي يبدو انه يراقب ويوجه الاستراتيجية
الطريقة والاختبار للافكار وهي التي يعطي نسق المعاني او المفاهيم والتصورات
(الفيفي ، ٢٠٠٧ : ٥٧٣) .

عرفها المكصوصي (٢٠٠٨) :

بأنها ذلك النظام المؤقت والفعال من الذاكرة والمحدد من حيث سعة ووقت الخزن الذي يقوم بالدور النشاط لاستلام المعلومات ومعالجتها ليتسنى خزنها بشكل دائم ولله الدور في استرجاع تلك المعلومات عند الحاجة ، إذ يعد هذا النظام المسؤول عن أحداث التكامل والترابط بين الشفرات الجديدة بما هو ماثل في بيئة الفرد المعرفية من خلال انتقاء واستخدام استراتيجيات التشفير المناسبة. (المكصوي ، ٢٠٠٨ : ٤).

اما التعريف النظري فقد تبنت الباحثة تعريف مكيبيوم للذاكرة:

عرفها مكيبيوم (٢٠٠٧) :

هي ذلك الجانب التنظيمي من التفكير الذي يبدو انه يراقب ويوجه الاستراتيجية الطريقة والاختبار للافكار وهي التي يعطي نسق المعاني او المفاهيم والتصورات . (الفيفي ، ٢٠٠٧ : ٥٧٣)

اما التعريف الاجرائي للذاكرة :

هي الدرجة التي يحصل عليها كبار العمر لاستجاباتهم على مقياس الذاكرة.

كبار السن Elderly people

تعريف الأمم المتحدة (١٩٧٧) :من وصل عمره الى (٦٠) عاما

واكثر . (آغا ، ١٩٨٤ : ١٥٧)

تعريف هندركسن Hendrick (١٩٧٧):

هو تعريف ديموغرافي احصائي، حيث يعرف كبار السن بانهم السكان البالغين

من العمر ال ٦٠ سنة فاكثر . (Hendricks, 1977: 53)

تعريف الدباغ (١٩٧٧) :

هي اخر مراحل حياة الانسان وهي مرحلة طبيعية امام الانسان قد يحدث فيها تدهورات صحية ، وليس من الضروري ان تصحب باضطرابات ذهنية او عاطفية اونفسية . (الدباغ ، ١٩٧٧ : ٢٩٤)
تعريف السكري (١٩٨٨) :

وهي المرحلة التي تبدأ بسن ال ٦٠ وتستمر حتى نهاية العمر حيث يحال الفرد على المعاش وهي مرحلة طبيعية يمر بها الانسان ، ويطلق عليها العمر الثالث على اعتبار ان الطفولة هي العمر الاول والنضج والبلوغ حتى هذا السن هو العمر الثاني. (السكري ، ١٩٨٨ : ٢٠)
تعريف ديفيد (١٨٨٩) :

وهو تعريف منظمة الصحة العالمية ، حيث صنفت منظمة الصحة العالمية .
(W .H. O) مراحل كبر السن كالاتي : ١- الراشد : وهو من كان في سن (٦٠) سنة الى حوالي (٧٤) سنة ولازال يسهم في مجالات الحياة المختلفة بحيوية ونشاط .
٢- الشيخ : وهو من كان في سن (٧٥) سنة الى حوالي (٨٥) سنة والذي قلت مساهمته .

٣- الهرم : وهو من كان في سن (٨٥) سنة فاكثر وغالبا مايكون ملازما للفراش .

٤- المعمر : وهومن يبلغ (١٠٠) سنة فاكثر (Daived , 1989: 219)
تعريف شعلان (١٩٩١) :

هو احدى المراحل العمرية التي يمر بها الانسان وهي مرحلة تكون بداية التدهور في حياة الانسان ويحتاج فيها الى من يرعاه رعاية خاصة. (شعلان ، ١٩٩١ : ٩٠)

تعريف زغلول (١٩٩١) :

هو الزيادة الحاصلة في عمر الفرد في اطار تدخل العوامل التي تؤثر على طبيعة المراحل العمرية من جوانب فسلجية ومستويات معيشته.(زغلول ، ١٩٩١ : ٩١)

تعريف وزارة الصحة العراقية (١٩٩٩) :

هي مرحلة الكبر في رحلة الحياة وهي ايام العمر التي يعيشها المرء بعد ان يتوقف عن العمل والانتاج وتصبح عليه العناية بنفسه لوحده ولضعف قدرته على ذلك . (وزارة الصحة مع منظمة الصحة العالمية ، ١٩٩٩) عرفته العباسي (٢٠٠٠) :

هي اخر مراحل عمر الانسان تتدهور فيها صحته الجسمية واحيانا العقلية ويتوقف فيها الفرد عن عمله وعندها يحتاج الى من يرعاه رعاية خاصة . (العباسي ، ٢٠٠٠ ، ٢٩)

تعريف السعدي (٢٠٠٥) :

هو الفرد البالغ من العمر ٦٠ سنة فاكثر وتصبح عليه العناية بنفسه نتيجة تدهور في الجوانب العقلية والجسمية بسبب كبر السن الامر الذي يتطلب احتياجه الى رعاية واشراف ومساعدة من الاخرين . (السعدي ، ٢٠٠٥ : ١٦)

عرفه حسن (٢٠٠٥) :

هي عبارة عن عملية قصور متزايد لقابلية التكيف ونقص مستمر في القدرة على التوافق والبقاء وهي ناجمة عن تراكم وتداخل الاخطار والاثار الضارة التي تسبب تدهورا وظيفيا وعضويا . (حسن ، ٢٠٠٥ : ٨)

اما الباحثة فتعرف كبار السن :

اثر استخدام تقنيات الاسترخاء في تحفيز الذاكرة لدى المسنين
.....د.ا. صاحب عبد مرزوك الجنابي م. م. زهراء عبد المهدي محمد علي

هي المرحلة العمرية التي تبدأ بسن ال ٦٠ والتي تبدأ بتدهور تدريجي للجوانب العقلية والجسمية الفسلجية مما يصعب عليه العناية بنفسه فيحتاج فيها الى من يراعه رعاية خاصة .

الفصل الثاني

الخلفية النظرية ودراسات سابقة

أدبيات البحث literature search :

يعد الاسترخاء من الموضوعات التي اجتذبت الكثير من المهتمين بعلم النفس والطب النفسي، ويعد جاكبسون رائدا في تقنيات الاسترخاء حيث ابدى العالم جاكبسون (١٩١٢) (Jacobson) اهتمامه بالاسترخاء وباكتشافه طرق للاسترخاء العضلي، وقد بدأ عمله كونه عالما نفسيا في جامعة هارفورد اذ اكتشف اهمية تدريبات الاسترخاء لتخفيض التوترات العضلية، وله كتابه المشهور بعنوان (progressive relaxation) الاسترخاء التصاعدي (١٩٥٨)، حيث اكد الى ان هذه الطرق تؤدي الى فوائد علاجية ملموسة خاصة بين الافراد المصابين بالقلق والتوتر، ويجمع علماء العلاج النفسي والسلوكي على مدى فائدة التدريب على الاسترخاء، حيث تقوم اساليب الاسترخاء الحديثة على جملة من التمارين والتدريبات البسيطة التي تهدف الى اراحة الجسم والنفس وذلك عن طريق التنفس العميق وتمارين الجسم كله على الاسترخاء وزوال الشد العضلي. (آل قاو ز ، ٢٠٠٤ : ١-٢)

حيث بدأ بعد ذلك العلاج باستخدام اسلوب الاسترخاء في العلاج النفسي من قبل العالم والطبيب النفسي جوزيف ولبي (joseph wolpe) الذي كان استادا في الطب النفسي في جامعة فرجينيا حيث اشتهر باستخدام ستراتيجيات علاجية سلوكية ومن اهمها الاسترخاء وضمنها في كتابه (الكف بالنقيض) عام ١٩٥٨ ويعرفه بانه لقاء الاستجابة القديمة وابطالها او اضعافها بواسطة استجابة جديدة مناقضة لها وتحسب الاستجابة المناقضة تخفيف التوتر الاساسي الناتج عن القلق . (باترسون ، ١٩٨١ : ٢٥٥)

وقدم ولبي ثلاثة أنواع من الاستجابات المضادة لاستجابة التوتر أو التعب العضلي وهي عبارة عن مجموعة مختلفة من تقنيات الاسترخاء ليتعلم المرشد من

خلالها كيفية احداث الاستجابة الاسترخائية ليتمكن من التغلب على التوتر العقلي والجسدي ، وأكد ولبه على الجزء الأساسي للاسترخاء وهو خفض التوتر والتركيز على الانتباه الداخلي ولا يتم التركيز على تزويد الفرد باستجابة استرخائية فقط بل ضم فيها الاستجابة الإيحائية والاشترائية، فمن المفترض ان يحدث النشاط العضلي في مدة وجيزة عن طريق شد العضلات اولا قبل ارخائها ، وهو افضل من السماح للجسم بالاستلقاء بدون اداء اي نشاط .(اندرسون ، ١٩٨٢ : ٧٣-٧٤)

ان التوتر بمختلف درجاته يرتبط مباشرة بتغيرات عدد من الوظائف العقلية والجسمية الحيوية والتدريب على الاسترخاء بكافة أشكاله وتقنياته بواسطة الجلسات الخاصة يعطي للفرد القدرة على التحكم بنفسه ومساعدته لنفسه وب نفسه بعد انتهاء التدريب فضلا عن التأثير المباشر والضروري للاسترخاء في الراحة العامة وزوال الشد والتوتر حيث ان الاسترخاء ليس دواء ولكنه وسيلة علاجية ناجحة الى جانب أساليب علاجية أخرى دوائية وغير دوائية سلوكية ومعرفية وتحليلية وغيرها .(بدران ، ٢٠٠٧ : ٣٠)

يوجد داخل الإنسان كم لا متناهي من التوتر، الناتج عن الصدمات والمخاوف الموجودة في داخله والرغبات التي تظهر فيه ، ويقوم هذا التوتر العقلي والجسدي بإرسال دفعات عصبية متواصلة الى الدماغ فيخلق ضجيجا دائما، اضعف الى ذلك الكم الهائل من الأفكار التي تحوم في رأس الإنسان بسبب صعوبة الحياة والمواقف المختلفة التي يمر بها الفرد والتي تؤدي الى توتره ، حيث ان الاسترخاء الفعلي يعني قبول التوتر لأنه يتم عن طريق قبول التوتر عندما يبدأ به وكأنه وجود التوتر في كتفيك ، ولو انك لاحظت هذا التوتر وامرت نفسك وقلت استرخ فتهبط كتفاك فعلا وهكذا، فان هذا التركيز في الاسترخاء يكون له القدرة في النفوذ الى داخل الشيء

واستيعابه والاتحاد معه اي ان عقلك لايحيط احاطة سطحية بل ينفذ الى داخلك وهنا تصبح رؤية الخفي مكشوف. (جيكارنتسف، ٢٠٠٧: ١٥ - ٢٧)

لقد أكدت العديد من الدراسات ان الإنسان عندما يكون بوضع التأمل فانه يقلل من استنشاق الأوكسجين بما يقارب ٢٠% . بينما لو حاولت الاسترخاء بأن ترتمي على كرسي مريح فلن يقلل استنشاق الأوكسجين اكثر من ٥% ، رغم ان الجسم في كلتا الحالتين يكون خاملا ، الا ان في الحقيقة ان المتأمل يحتفظ بتوتر جسماني اكثر قليلا من الشخص المسترخي فقط ، ولكننا نعرف ان اكبر مستهلك للطاقة في جسمنا هو الدماغ فهو يحتاج إلى ٢٠% من حجم الجسم لذلك فان الهبوط الكبير باستنشاق الأوكسجين إثناء التأمل هو دليل واضح على الإقلال من فعاليات الدماغ هذه إلى حد كبير ، وذلك بالأفكار والأحاسيس التي لا يمكن التحكم فيها والتي تجول في داخلنا فهي استنزاف متواصل لطاقتنا وخاصة لطاقة الدماغ وبالتالي يؤدي ذلك الى الارتباك والنسيان وتداخل المعلومات وعدم القدرة على استرجاع المعلومات بسهولة مما يؤدي الى خمول بالذاكرة بشكل عام. (هوارديكنت ، ١٩٨٩ : ٢٣)

ويعد الاسترخاء من بين أهم الوسائل المستخدمة لتنمية وتدريب القدرات الحسية والعقلية فمن خلال تمارين الاسترخاء يتم تحقيق الاسترخاء الجسمي والعقلي والنفسي وذلك بتهيؤ الفرد لتنشيط طاقته الذاتية لتحريك وتحفيز قدراته ، ومن ثم يقوم بالتركيز الذي يهدف لتجميع الأفكار المشتتة لتنصب في موضوع أساسي واحد والذي يضمن التفكير في الهدف المحدد مما يؤدي إلى التوازن النفسي والعقلي . (حسن وسالم ، ٢٠٠١ : ٣٩)

فوائد الاسترخاء :The beheit of relaxation

نستطيع القول ان لتمرارين الاسترخاء فوائد عدة لان الاسترخاء ينمي القوة على التحكم في الدماغ وفي الذات والتخلص السريع من الانفعالات والتوتر النفسي والعصبي بشكل عام ، بحيث يستطيع الفرد ان يمارسه عند الشعور بالتوتر العصبي او القلق والخوف وعند الشعور باضطرابات في اداء الذاكرة كالصعوبة بتذكر الأحداث والمواقف وصور الأشخاص او صعوبة استرجاع الأسماء والأرقام، او قبل مواجهة المواقف المسببة للتوتر والقلق كما يمكن استخدامه أيضا في علاج الآلام النفسية والعضوية والعصبية كحالات الصداع النصفي وعدم التركيز الذهني والأرق وخفقان القلب والقلولون ، كما يؤدي الاسترخاء دورا في تغير وتعديل الأفكار الهدامة وبث الهدوء والثقة بالنفس وخاصة عندما يبدأ الفرد في الشعور تزايد قدراته على التحكم في أفكاره وانفعالاته من خلال تمارين الاسترخاء .وهناك ثلاث طرق للاسترخاء:

- الاسترخاء العضلي Muscle Relaxation

- الاسترخاء التنفسي Respiratory Relaxation

- الاسترخاء العقلي Mental Relaxation

ويمكن للفرد التدريب على الاسترخاء من خلال هذه الطرق بممارسة تمرينات الاسترخاء يجب ان يتعلم الفرد خبرة جديدة تمكنه فورا من التخلص من الإرهاق والتوتر والشد والخمول العصبي إذا استطاع اجادة هذه الخبرة اذ ان الاسترخاء هو إيقاف كامل ومؤقت لتوتر عضلات الجسم فالعضلات تكون في حالة من التوتر البسيط أو الخمول حتى إثناء الراحة أو النوم. (الحمداني ، ٢٠٠٨ : ٣٤)

واهم ما سنذكره هو ان نموذج التدريب الكامل على الاسترخاء يتطلب التركيز في ممارسة التمرينات كما يتطلب الانتظام في التدريب اليومي لمدة ٢٠ دقيقة يوميا أو أكثر ولمدة أسبوع أو أكثر وكلما زادت قدرة الفرد على إرخاء عضلاته حتى درجة

الشعور بالتنميل أو فقدان الإحساس بالعضلات أو بجزء من الجسم كلما زاد التأثير المضاد للتوتر والشد الذهني والعصبي وبالتالي يحقق أفضل النتائج وأكثر ايجابية. (السعدني ، ٢٠٠٥ : ١٢-١٣)

كما يمكن أن يستعين الفرد بتسجيل خطوات الاسترخاء والعبارات التي يرددها لنفسه لتساعده على الإيحاء الذاتي (suggest self) لتساعده على التركيز الذهني وعلى طرد أي أفكار أخرى كما يمكنه ان يسجل تلك العبارات بصوت هادئ عميق على شريط كاسيت واستعماله إنشاء تدريبات الاسترخاء بالإضافة إلى الكاسيت الموسيقي المستخدم الخاص بالاسترخاء . (خشيم ، ٢٠٠٨ : ٢٩)
تقنيات الاسترخاء المستخدمة :

- ١- تقنية الاسترخاء العضلي المتدرج Technique OF Progressive Deep Relaxation Muscle
- ٢- تقنية التنفس العميق Technique OF -Deep Breathing
- ٣- تقنية التخيل الصوري الموجه Technique OF Guided Imagery
- ٤- تقنية الحوار الداخلي Technique OF Tnternal Dialogue
- ٥- تقنية الموسيقى Technique OF Music
- ٦- التغذية الاحيائية المرتدة Technique OF Biofeed-Back

اولا: تقنية الاسترخاء العضلي المتدرج انواع:

Relaxation Muscle -Technique OF Progressive Deep

- ١- الاسترخاء التفاضلي Differential Relaxation :

ويستخدم لتقليل التوتر في المجاميع العضلية غير الضرورية لاداء مهمة محددة، بيرستون وبروكوفك الى انه يقود الى الراحة حتى اثناء المواقف المليئة بالضغط ويقلل من الاثارة خلال ساعات العمل وتحقيق الاسترخاء في مواقف معينة . (Titlebaum, 1989: 43)

٢- الاستذكار Recall:

وهو يشير الى تمرين العقل ولاينطوي على التوتر الجسمي ، اذ يركز المراجع (المريض) انتباهه على المجاميع العضلية الاربعة ، (الذراعين واليدين ، والوجه والرقبة ، والجذع والساقين والقدمين) ويقوم بتجريد التوتر ثم باستدكار مشاعر الاسترخاء وعندما يسترخي المراجع ويتعاون المعالج مع المراجع لتحديد المواقف الضاغطة الخاصة مثل مجالس اللقاءات الاجتماعية المثيرة للتوتر. (١٩٨٩:٤٤ ، Titlebaum)

٣- الاسترخاء العضلي المتدرج الفعال Active Progressive Relaxation:

وهو الذي يساعد الفرد على التعرف على العضلات ذات التوتر المزمن بين الاحساس بالتوتر (التوتر العضلي الكامل) والاسترخاء العميق (الشعور بالاسترخاء العضلي) اذ ان كل عضلة تتوتر لمدة (٥-٧) ثواني بعدها ترتخي لمدة (٢٠ - ٣٠) ثانية ثم تكرر الدورة وتشمل المجاميع العضلية ، الايدي والساعدين والعضلة اعلى الذراع وعضلات الراس والوجه والعنق والاكثاف والصدر والبطن واسفل الظهر والفخذين والردفين وبطني الساق والاقدام ، ان يكون المراجع مستلقيا على كرسي مريح وقدماه حرتا الحركة على الارض وعلى المراجع ان يتجنب استخدام هذه التقنية مع الانسجة الرقيقة ويجب ان لاتشد بقوة خائقة خاصة عضلات الرقبة والظهر واصابع القدم ، كذلك يجب تجنب اجرائها لمن خضع لعملية جراحية حديثا اذ يفضل استخدام الاسترخاء المتدرج السلبي . (Wolson& Kneisl , 1996:701)

٤- الاسترخاء العضلي المتدرج Passive Progressive Relaxation:
هدف هذا النوع من الاسترخاء ارخاء العضلات بشدها وارشائها بعملية متعاقبة
لاجزاء الجسم ابتداء من العضلات سهلة الاسترخاء (اصابع القدم) وصعودا الى
العضلات الاكثر صعوبة (عضلات الراس) وبالتدرج كما ياتي ، القدم ، اسفل
الساق ، الركبة ، اعلى الساق ، الورك ، الردفين ، اسفل الظهر ، الكتف ، الحجاب
الحاجز ، البطن، العضلات الحوضية ، الرقبة ، القحف والفك) . (Wolson &
Kneisl , 1996:702)

ثانيا - تقنية التنفس العميق Deep Breathing - Technique OF:
ان معظم الناس لا يجيدون التنفس السليم بالرغم من ان التنفس هي عملية
تلقائية ومن الممكن التحكم فيها بإرادتنا ، إذ يعد التنفس أساس الحياة ولا يعمل القلب
ما لم تبدأ عملية التنفس كما انه الأساس الذي يزودنا بالطاقة اللازمة لتنشيط الدماغ
والجسم وهو وقود حياتنا لأنه أساس التفكير وكل العمليات العقلية وحركتنا وصحتنا
لأنه أساس هذه الطاقة وهي وقود الحياة ، فعندما نكون أصحاء يكون تنفسنا سليما
وطبيعيا ، حيث أن جميع أشكال اعتدال الصحة وجميع أشكال انعدام الراحة تتجلى في
التنفس ، تسبب مشاكلنا الجسمية والعقلية مصاعب تنفسية وهذه المصاعب التنفسية
تزيد بدورها من المشاكل العقلية والجسمية التي يعاني منها الفرد ، لان ضعف التنفس
ينتج عن محاولات عصبية عضلية Muscular – MEURO لمقاومة الضعف أو
اختلاف التوازن الناتج عن أعراض المرض بالإضافة إلى جوانب التوتر العصبي
الأخرى ، يتميز الجهاز التنفسي عن بقية أجهزة الجسم الأخرى بأنه طوعي
Automatic او ذاتي Autonomic لذلك يستطيع الفرد السيطرة عليه إراديا ففي
الحالة الاعتيادية يستطيع الفرد ان يتنفس بين (١٤ - ١٦) مرة بالدقيقة ولكن هذا يعتمد
على صحة الأفراد ، حيث يستطيع ان يقلل عدد مرات التنفس إلى (٤) او يزيدها إلى
(٢٤) مرة بإرادته الا انه بازدياد المشاكل العقلية والجسمية تصبح عملية السيطرة على

التنفس صعبة وأحيانا قد تكون مستحيلة ، حيث ان جميع وظائف الجسم الحيوية الأساسية كدقات القلب وضغط الدم هي ذاتية وقد ثبت بفضل الاسترخاء التحكم في هذه الوظائف ، فعمليات الاسترخاء التي يقوم بها ممارسو اليوغا تقلل من عدد دقات القلب كذلك فقد ثبت انه يمكن مقاومة ارتفاع ضغط الدم وحتى التغلب عليه ، كل هذه الممارسات تحتاج الى بعض الوقت حتى بالنسبة لأقوى الناس ، اما التغيرات في التنفس فيمكن ان تكون فورية عند الشخص الذي يتمتع بصحة جيدة . (البلبكي، ١٩٨٨ : ٣٥-٤٢) (كنت ، ١٩٨٩ : ٢٩-٣٠)

"فأن عملية التنفس هي موازنة فعالة بين التوتر والشد العصبي والاسترخاء ، فالتنفس هو رمز استمرار الحياة وهو عبارة عن تمدد التجويف الصدري ثم تقلصه بواسطة الهواء الذي تسحبه الرئتان او تطرحانه بعملية الشهيق والزفير وتكون مراحل التنفس كالآتي :

مرحلة سكون نتيجة اخراج الهواء ثم الشهيق (سحب الهواء) بعد ذلك مرحلة سكون اخرى ثم الزفير (طرح الهواء خارجا) . وتعتمد صحة الجهاز التنفسي على كمية الهواء المستنشق والأسلوب الإيقاعي المتزن خلال مراحل التنفس وانجاز هذه المراحل بشكل كامل" . (التكريتي ، ١٩٩٥ : ٤٨)

فالتنفس ينطوي على حالة من التوازن بين التوتر والاسترخاء معززا بقوة الارادة ، وتتم هذه الموازنة بواسطة الشهيق والزفير الذي يدل على حاله التوتر نتيجة لسحب الهواء من الرئتين والزفير الذي يدل على حالة الاسترخاء بإخراج الهواء بلطف من الأنف والفم وهو أبدا من الشهيق ، لأنه يمثل وضع الجسم الطبيعي ففي حالة الاسترخاء الحقيقي لا توجد أية حركة في الصدر ولكن الذي يشير إلى التنفس هو حركة البطن الخفيفة . (زوكيان، ١٩٩٩ : ٢٢)

يمكن توسيع الرئتين بحركة قليلة من الحجاب الحاجز الذي يفصل الصدر عن البطن وعندما ينخفض الحجاب الحاجز تظهر البطن ، وعندما يرتفع الحجاب الحاجز تعود البطن إلى وضعها السابق وتكون عملية التنفس الاسترخائي بطيئة ، عندما يكون التنفس استرخائيا يشعر الفرد بقدر كبير من الراحة الجسمية مما يؤدي الى راحة الدماغ وكل الأعصاب المتصلة به ، فالغرض من الاسترخاء هو حفظ التوازن الطبيعي ، لذا يكون التنفس استرخائيا وبطيئا ومتوازنا لتقليل التوتر العضلي في اجهزة الجسم . (كنت ، ١٩٨٩ : ٤٠)

وقد بينت أكثر التجارب ان استمرار التوتر يؤدي إلى إثارة الدماغ وباستمرار هذه الإثارة يؤدي الى ضعف وتشتت واربك في عمل الدماغ والعمليات العقلية وخاصة الذاكرة لان الجسم سيقوم بتحويل كميات إضافية من الدم الى الدماغ والعضلات فيصبح التنفس ضحلا وتتوتر العضلات فضلا عن خفقان القلب مما يزيد من معدل التنفس ليؤمن للجسم كميات كافية وإضافية من الاوكسجين وفي الوقت نفسه تمنع الجسم من التخلص من ثنائي اوكسيد الكربون مسببة نوعا من التسمم الداخلي بها . (الناقلي ، ١٩٨٦ : ١٠٣)

لذا فالتنفس الرديء سلبيات ولا بد من تعلم أفضل طرق الصحيحة للتنفس العميق ، فالاسترخاء ضروري لأنه يفسح المجال للهواء لينفذ إلى الرئتين كما يؤدي إلى زيادة الوعي وبهذا هو عكس النوم لان إثناء النوم يسود اللاوعي فنميل إلى التنفس السطحي في المنطقة العلوية من الرئتين في حين تقوم حركة البطن إثناء الاسترخاء بفسح المجال إلى الهواء لينفذ إلى الرئتين وبهذا يصبح التنفس العميق إحدى الوسائل الفعالة لتهدئة الأعصاب لان التنفس لا يؤثر على الوظائف الجسمية فحسب بل يؤثر أيضا على حالة الدماغ . (كنت ، ١٩٨٩ : ١٣١)

ثالثا- تقنية التخيل الصوري الموجه Technique OF Guided Imagery:

تستخدم في هذه التقنية الصور العقلية على انها جزء من عملية الاسترخاء ، حيث ان مشاعرنا وانفعالاتنا تتأثر بما نرسمه من تصورات او تخيلات تأثراً قوياً، بما فيها استعادة أحداث سابقة فنحن قد نشعر بحزن عميق إذا ما سترجعنا حدث مؤلم (وفاة شخص عزيز مثلاً) تم في الماضي فنستعيده بكل تفاصيله وكأنه شريط ويعرض علينا ، وبكل حواسنا وربما تتساقط دموعنا إذ استغرقت في التذكر في تفاصيل هذا الحدث ، واستعادة كل مشاعرنا آنذاك، وبالمثل قد تجد نفسك غاضباً ،إذا استعدت بعض الأحداث التي مرت عليك في الماضي والتي تعرضت فيها للتجاهل والاعتداء والامتهان في موقف معين ، ومن هنا ربما قد تجد قدرتك على التركيز والهدوء إذا ما حاولت أن تستغرق أكثر في استعادة هذه الأحداث. (إبراهيم ، ١٩٩٨ : ٢٥٦-٢٥٧)

حيث ان هذه العملية تتضمن التدريب الذاتي المنشأ Autogenic Training وهو يوضح التنظيم الذاتي للجهاز العصبي المستقل لتخفيف التوتر والشد العصبي والتركيز على الجوانب الروحية . (Wolson& Kneisl , 1996:705)

ويعتبر كينسون (Cunison) هو اول من طور تقنية الاسترخاء التخيلي والذي يبين ان تقنية الاسترخاء التخيلي تتكون من ثلاث عناصر هي (الاسترخاء المنظم ، الاسترخاء السريع ، والتخيل) ، وأكد ان استخدام العبارات والأفكار الايجابية بشكل منظم كجزء من برنامج تدريب الاسترخاء والتخيل يعد احد أفضل الطرائق لإضعاف قوة الخيال السلبي والأفكار القهرية واضطرابات الذاكرة كالنسيان وتداخل المعلومات ، وبذلك يمكن ان يقوم الخيال بتوضيح وتبيان مواقع الضعف في الأداء وتشخيص سبب المشكلة ومن ثم تعريف الوسائل المفيدة ، ولتزويد المتدرب بتدريب عقلي يساعده في مهارة التكيف وبالتالي يعمل الاسترخاء على تهيئة الفرد المتدرب ذهنياً ونفسياً وجسماً على التخيل ويعمل التخيل على تعميق الشعور بالاسترخاء وتثبيتته

فالعلاقة قائمة إذن على التأثير والتأثر الايجابي المتبادل .(عبد الغني ، ٢٠٠٠ :
٦٠-٦١)

والإيحاء الذاتي هو شكل جديد للاسترخاء العميق الذي جاء به الطبيب النفسي
ج . هـ . شولتز Shehultz في برلين (١٩٢٦) والذي تضمن ست تمارين وهي
التناقل Heaviness والدفع Warmth وتنظيم القلب Gardiac
Regulation والتنفس Respiration والدفع البطني Addominal Warmth
وبرودة الجنين Cooling of the Forehead .
(Murray& Huelskoetter , 1987: 363)

فضلا عن سبعة تمارين أخرى وهي الخبرة التلقائية للألوان وخبرة اختيار الألوان
والتصور الصحيح للأشياء أو التصور التجريدي وخبرة اختبار حالة
الشعور وتصور أشخاص آخرين واجابات من اللاوعي (اللاشعور).
(Anderson,1982: 74)

وتعتبر هذه التقنية هي طريقة الاسترخاء الذاتي من خلال التنويم الإيحائي
الذاتي حيث يقول تكيسون ان كل فرد هو منوم إيحائي خاص لنفسه ويرى العلماء ان
الإيحاء بجميع أنواعه لا يحدث إلا إذا كان للفرد استعداداته الذاتي للإيحاء ولا تستطيع
أي قوة تجعله يقبل الإيحاء ما لم يكون لديه الاستعداد .حيث ان هناك عدد كبير من
الأطباء يدرّبون مرضاهم على ممارسة الإيحاء الذاتي ليوحي المريض لنفسه ان حالته
تتحسن كل يوم ومن خلال الإيحاء يكرر لنفسه عبارات علاجية تدخل على نفسه
الثقة والاطمئنان وذلك في أوقات مناسبة قبل النوم لان في هذا الوقت تزداد قابلية
الفرد للإيحاء . (بركات ، ١٩٧٨ : ٢٣٣)

وهناك طريقة ليفي Levy وطريقة بيروالد Baerwald وطريقة كونه Coune
في الإيحاء الذاتي حيث أكد كونه بتجاربه ان لقوى التخيل تأثير في الجسم وخاصة

في حالات الخلل الوظيفي فيه ووضع تجاربه خاصة بإجراءات التركيز وفضل المعالجة بجلسات جماعية متجانسة على المعالجة الفردية معتقد ان التركيز الإيحائي له أكثر قوة وفاعلية ، ووضع لكل حالة إichاء خاصا مناسباً يتناسب مع كل حالة وإichاء عام أسماه إichاء العافية.(رويحة ، ١٩٨٧ : ٩٨-٩٩)

إما دونالد هيربرت ميكنبوم Donald Herbert Meichenbaum حيث أكد أهمية التخيل والحديث الذاتي الداخلي باستخدام صور عقلية وأكد أهميتها في التأثير في البنى المعرفية وتغيرها . ان مكونا مثل البنية المعرفية يعتبر أخذ في الاعتبار ضروريا بالنسبة لطبيعة التعليمات الموجهة إلى الذات ، فالبنية المعرفية تقدم نظاما من المعاني والمفاهيم والصور التي تزيد من التعليمات الذاتية . (باترسون ، ١٩٩٠ : ١٢٢)

اما الطبيب فولفجانج لوتة Luthe (١٩٧٠) فقد قام بإكمال العمل باستخدام ما أطلق عليه حالة النشأة الذاتية Autogenic State لمعالجة الانحراف الطبيعي الجسمي والعقلي ، حيث تتطلب النشأة الذاتية تركيزا متعاقبا على أوضاع الجسم بدأ من الشعور بالتثاقل في الأطراف

الفصل الثالث

إجراءات البحث

التصميم التجريبي Experimental Design:

يعد منهج البحث التجريبي أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول إلى النتائج الموثوق بها. (عبد الحفيظ ومصطفى، ٢٠٠٠: ١٢٥)

كما يعد من أكثر المناهج تعقيداً التي يستخدمها الباحثون في العلوم السلوكية إذ يستطيع الباحث في هذا المنهج أن يجري تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة على نحو منتظم من أجل تحديد الأثر الناتج من هذا التغيير في المتغير التابع. فالباحث هنا لا يتحدد بحدود الواقع وإنما يحاول إعادة بنائه في موقف تجريبي على نحو متعمد ويتضمن التغيير في هذا الواقع عادة ضبط المتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في المتغير باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة أثره في هذه الظروف وهو المتغير المستقل. (عودة وملكاوي، ١٩٩٢: ١١)

ويرى (Whner) ان هذا التصميم يمنح الباحث قدراً مقبولاً من الثقة بان الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئان على أساس الاختيار العشوائي للعينة كما أنه من التصاميم الذي يوفر درجة عالية من الضبط التجريبي ويوفر الكثير من الجهد والوقت. (الزوبعي، ١٩٨١: ١١٢-١١٣).

وعلى الرغم من أهمية البحث التجريبي وأثره الكبير في تقدم التربية الا انه يواجه صعوبات في ضبط المتغيرات أحياناً إذ يتعذر على الباحث في عدد من المواقف ان يضبط كل المتغيرات تقريباً بتجربة علمية، إذ ان سلامة التصميم وصحته في الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها، ويتوقف اختيار التصميم على طبيعة الدراسة والظروف التي تجري فيها، فإذا أحسن الباحث وضع وصياغة

التصميم المناسب يضمن له الهيكل السليم والآلية المناسبة التي تطرحها مشكلة البحث والتحقق من فروضه. (عبد الحفيظ ومصطفى، ٢٠٠٠: ١١٢)
 حيث يتحدد التصميم التجريبي في أي بحث وفق مشكلة ذلك البحث وأهدافه التي يكشف عنها، إذ تحدد طبيعة المشكلة التصميم الذي يعد أكثر ملائمة في تحقيق أهدافه الموسومة. (فاندالين، ١٩٨٥: ٢٧٤)

- ووفق لطبيعة مشكلة البحث الحالي وأهدافه المخطط تنفيذها اختارت الباحثة:
- ١- التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذو الاختبار القبلي والبعدي أي (المجموعة التجريبية والمقابل لها المجموعة الضابطة) التي تعد معياراً لمقارنة إذ لا يتعرض أفراد العينة كبار السن لأي جلسة من جلسات برنامج الاسترخاء.
 - ٢- التطبيق القبلي والبعدي لأداة الاختبار المعدة في البحث كما هو موضح بالمخطط (٢).

مخطط (٢)

تصميم تجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي

المجموعات	العدد	الاختبارات	المتغيرات	الاختبارات	النتيجة
التجريبية	١٠	اختبار قبلي	المتغير المستقل تقنية الاسترخاء	اختبار بعدي	الفرق
الضابطة	١٠	اختبار قبلي	.	اختبار بعدي	الفرق

اثر استخدام تقنيات الاسترخاء في تحفيز الذاكرة لدى المسنين
د.ا. صاحب عبد مرزوك الجنابي م. م. زهراء عبد المهدي محمد علي

أولاً- مجتمع البحث Research Society:
 لتحقيق أهداف البحث، حددت الباحثة مجتمع البحث الحالي لعدد المسنين
 الساكنين في دور المسنين والبالغ عددهم (٣٦٩) مسناً ومسنّة.

جدول (١)

مجتمع البحث الدور المسنين بحسب المسنين (ذكور/ إناث)

المؤسسة	عدد دور المسنين	عدد المسنين الذكور	عدد المسنات الإناث	مجموع المسنين
بغداد- الشماعية	بغداد وزارة العمل	٦٩	٣٩	١٠٨
دار الرحمة الكاظمية	بغداد خاص	١٩	٢٢	٤١
دار عينا	بغداد خاص	٢	٢٥	٢٧
دار العناية الإلهية	بغداد خاص	١٥	٢٥	٤٠
دار كربلاء	وزارة العمل	٢٥	١٦	٤١
دار النجف	وزارة العمل	١٨	١٠	٢٨
الديوانية	وزارة العمل	٢٥	٧	٣٢
البصرة	وزارة العمل	٤٢	١٠	٥٢
المجموع الكلي لمجتمع البحث		٢١٥	١٥٤	٣٦٩

ثانياً- عينة المجموعتين (التجريبية والضابطة):

من أجل الحصول على عينة تعطي دقة المعلومات فمن الضروري معرفة نوع المعلومات المطلوبة ولماذا يريدونها وما أهميتها وكيفية استخدامها في العينة المراد انتقاؤها لإجراء البحث من أجل الحصول على عينة تعطي دقة معلومات وللوصول إلى نتائج دقيقة (الناصر والمرزوك، ١٩٨٩: ١٣-١٤).

فأن من الأمور الضرورية والهامة ويجب الانتباه لها في كثير من الأحيان يكون الحصول على الإطار العام غير متوافر أصلاً للباحث، أو تحديده يتطلب نفقات كثيرة ووقت كبير، مما يعطي للباحث الحق في اختيار العينة من دون الرجوع إلى تحديد مجتمعه الخاص بها ككل، وبطبيعة الحال فإن اختيار الأفراد الذين يكون للباحث من السهولة الوصول اليهم (الحمداني، ٢٠٠٨: ٦١).

ولتحقيق هدف البحث فقد تم اتباع الخطوات الآتية في تحديد عينة البحث وبيان خصائصها:

١- تحديد قاعة خاصة في دار عنيا لكبار السن وسبب الظروف الصعبة التي يمر بها البلد وصعوبة تقبل موضوع الدراسة ليتم تحديد هذا الدار وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (٢٠٠) مسناً ومسنّة أختير بالطريقة العشوائية لضمان الدقة والموضوعية.

٢- أختير ما يساوي (٧٣%) من المجموع الكلي للمسنين، حيث يتم اختيار (٧٣%) من أفراد المجتمع لأن مجتمع البحث صغير، حيث يتم اختيار (٢٠%) من أفراد المجتمع إذا كان هذا المجتمع يتراوح (٥٠٠-١٠٠٠) فرداً. (عودة والخليلي، ٢٠٠٠: ١٧٨).

٣- تحديد كبار السن الذين يعانون من مرض الزهايمر وذلك لاستبعادهم من عينة البحث والبالغ عددهم (٢٧%) أي (٧) أفراد. والجدول (٢) يوضح عينة البحث.

الجدول (٢)
 يوضح عينة البحث

ت	المؤسسة	عدد المسنين الذكور	عدد المسنين الإناث	مجموع المسنين
١	دار الشماعية	٦٥	٢٧	٩٢
٢	دار الرحمة الكاظمية	١٩	٢٢	٤١
٣	دار العناية الإلهية	١٥	٢٥	٤٠
٤	دار عينا	١	٢٦	٢٧
	المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

٤- تم تحديد المسنين الذين لديهم ضعف في الذاكرة حيث وزعت أداة قياس الذاكرة وبمساعدة إدارة الدار على المسنات البالغ عددهن (٢٠) مسنة، بعد ذلك تم تحديد المسنات وفقاً لاجاباتهم على أداة القياس وحصلن على درجات اختبار الذاكرة أعلى من الوسط الفرضي للأداة المعدة في البحث وقد بلغ عددهن (٢٠) مسنة فأخذت الباحثة (٢٠) ككل.

٥- اتباع الأسلوب العشوائي في تقسيم العينة إلى مجموعتين وذلك حفاظاً على خصائص العينة وضماناً لتكافؤ المجموعات حيث يضمن الأسلوب العشوائي للتقييم خصائص عينة البحث وتكافؤها وكانت مجموعتين، فالمجموعة

التجريبية كانت تخضع لبرنامج الاسترخاء، والمجموعة الضابطة التي لا تتعرض للبرنامج ويكون معيار المقارنة بين المجموعتين لبيان تأثير لبرنامج الاسترخاء فالمجموعة التي لا تتعرض أثر المتغير المستقل. والتي تسمى المجموعة الضابطة (جابر وكاظم، ١٩٨٩: ١٩٣). وبذلك كان عدد أفراد كل مجموعة من المجموعتين الضابطة والتجريبية (١٥) سنوات.

خصائص عينة المسنين للمجموعتين الضابطة والتجريبية وتكافؤهن:
لابد من ايضاح الإطار العام الذي تمحورت فيه المجموعة التجريبية الأولى خضعت لبرنامج الاسترخاء والمجموعة الضابطة، من أجل إعطاء معلومات واضحة وصورة مفسرة عن النتائج التي يتم التوصل إليها وعلى مواصفات يمكن تصميم النتائج وهذا كله يكمن في بيان خصائص العينة، ومع اعتماد الأسلوب العشوائي في تصميم عينة البحث إلى مجموعتين والذي يؤدي إلى تحقيق المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد/ أفراد المجموعات (جابر وكاظم ١٩٨٩: ٢٠٥).

فقد مكافئة المجموعتين التجريبية والضابطة ببعض المتغيرات التي قد يكون لها الأثر الواضح في ضعف ذاكرة المسنين ومن هذه المتغيرات هي:

- ١- في الاختبار القبلي لتكافؤ المجموعتين.
- ٢- في التحصيل الدراسي لمسنات المجموعتين على اختبار الذاكرة أي أمية، ابتدائية، متوسطة، اعدادية، خريجة يتضمن المعهد والكلية.
- ٣- تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاتصال بالاقارب أو لا يتصل بالاقارب.
- ٤- تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الراتب يتقاضى راتب تقاعدي أو لا يتقاضى راتب.

٥- تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير العمر بالسنوات.

ثالثاً- بناء أداة القياس Building a tool of Measurement:

لغرض بناء أداة قياس (اختبار الذاكرة) كان لابد من أن يمر لعدد من الخطوات
كما أشار كل من (Allen – Yen) وهي كالآتي:

١- التخطيط للمقياس: وذلك لتحديد المجالات التي تغطيها.

٢- صياغة الفقرات.

٣- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث.

٤- إجراء تحليل الفقرات (Allen & Yen, 1979, 118-119)

وبناءً على ذلك فأن بناء اختبار الذاكرة شمل تحديد بعض الافتراضات النظرية
لبناء المقياس وكالآتي:

أ- يمكن الجمع بين المنهج العقلي والمنطق ومنهج الخبرة في بناء اختبار الذاكرة
لدى كبار السن إذ اعتمدت الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة في بناء
هذا الاختبار ومن ثم الاستعانة بأراء الخبراء في بعض إجراءات بنائه.

ب- يتباين كبار السن في درجة ضعف الذاكرة وقد يعود ذلك للظروف المختلفة
التي يمر بها كبار السن، وتأثير الظروف الحالية الصعبة التي يمر بها بلدنا
العزیز.

حددت الباحثة على وفق دراستها للنظريات النفسية (السلوكية والمعرفية)
المجالات التي تناولت ضعف الذاكرة:

تحديد مجالات أداة قياس الذاكرة:

حددت الباحثة على وفق ما جاء من تعريفات لمفهوم الذاكرة واعتمدت الباحثة
في أداة اختبارها ثلاث مجالات:

١- مجال الصور الذي يشتمل على (١٠) صور.

٢- مجال الكلمات والذي يشتمل على (١٠) فقرات كل فقرة تحتوي (الكلمة
ومرادفها) أي (٢٠) كلمة.

٣- مجال الأرقام والذي أعد من (١٠) فقرات لكل فقرة عدد من الأرقام تزداد هذه الأرقام بزيادة الفقرات تبدأ (٣) أرقام وتنتهي (١٠) أرقام.

٤- مجال الأصوات يتكون من (١٠) أصوات مختلفة، وملحق (٢) يوضح ذلك. والأهمية النسبية لها وللتأكيد على دقة الاختبار هذه المجالات فقد قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والبالغ عددهم (٢٢) خبيراً كما هو موضح في الملحق (٣)، وذلك للتحقق من صلاحية المجالات لاختبار الذاكرة لدى كبار السن في دور المسنين، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، فقد حظيت هذه المجالات بموافقة الخبراء جميعاً، إذ اعتمدت الباحثة لقياس ما وضع لأجله وهي توازي نسبة (١٠٠%).

صياغة الفقرات لكل مجال:

هناك العديد من الطرق المستعملة في القياس لتقويم حالات المتعاجين بشكل عام وذلك من خلال استعمال قوائم التقدير والتي أصبحت من القوائم الشائعة الاستعمال وعند ذلك ارتأت الباحثة بتوزيع استبيان مفتوح لكبار السن طلب فيه منهم الإجابة على الأسئلة الموضحة فيه حيث تتضمن الأسئلة الثلاثة الآتية:

- ١- ما هي أهم مظاهر ضعف الذاكرة؟
- ٢- ما هي أهم المشاعر والأفكار التي تتتابك حالة عدم تذكرك أو قدرتك على استرجاع الأسماء والأرقام والصور؟

٣- كيف تحاول تذكر المعلومات حين يتعذر عليك استرجاعها.

بعد تفريغ إجابات كبار السن، حصلت الباحثة على (٢٢) فقرة تمثل أسباب لضعف الذاكرة والتي يعاني منها كبار السن في دور المسنين، ثم اضيفت الباحثة إليها (١٨) فقرة أخرى من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالبحث الحالي تم صياغة (٤٠) فقرة بصيغتها الأولية موزعة على مجالات الاختبار.

صلاحية فقرات المقياس Validity of the Paragraphs of Measure:

لغرض معرفة مدى صلاحية فقرات المقياس ومدى إنشائها إلى المجالات المتضمنة ولغرض التأكيد على صلاحيتها قد تم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم النفسية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي البالغ عددهم (٢٢) وعدد من أطباء المختصين في الأعصاب البالغ عددهم (٣) كما موضح في ملحق (٣) وقد اعتمدت الباحثة على نسبة (٨٠%) فأكثر لإبقاء الفقرات واعتبارها صالحة واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على تلك النسبة وبعد جمع الاستبانات فقد وجدت الباحثة ان هناك (١٠) فقرة لم تحصل على نسبة قبول (٨٠%) فقد تم استبعادها من المجال الرابع (الأصوات) وبهذا أصبح المقياس صالحاً لقياس الظاهرة المراد قياسها على وفق آراء الخبراء والمؤلف من (٣٠) فقرة مكون من (٣) مجالات، المجال الأول الكلمات يشتمل (١٠) فقرات والمجال الثاني الصور (١٠) فقرات أيضاً والأرقام (١٠) فقرات أيضاً واستبعاد مجال الأصوات.

ثم حصلت الباحثة على موافقة الخبراء ونسبة (١٠٠%) على صلاحية بدائل الإجابة المكونة من البدائل (نعم وكلا) فإذا كانت الإجابة صحيحة تأخذ درجة (١) وإذا الإجابة كانت خاطئة تأخذ (صفر).

إعداد تعليمات المقياس Preparation in Stiations Meaure:

تعد تعليمات المقياس من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس النفسية والتربوية التي ينبغي ان تكون واضحة وتساعد على دقة الإجابة، ويفضل أن لا تشير تعليمات الاختبار إلى هدفه بشكل مباشر أو صريح لأن التسمية العميقة للمقياس الشخصية قد تجعل المجيب يزيّف إجابته (علام، ١٩٨٦: ٤٤).

وعليه شملت تعليمات المقياس طريقة الإجابة عنه بالبدائل المذكورة سابقاً وكيفية استعمال ورقة الإجابة التي اعدت من قبل الباحثة لهذا الغرض. ولكن الباحثة اعتمدت أسلوب المقابلة الفردية وذلك لأن أكثر المسنين كان يصعب عليهم الإجابة بنفسهم، ولغرض تحقيق الدقة والموضوعية قامت الباحثة بطريقة المقابلة الفردية

لضمان ذلك وفق السقف الزمني الذي حدد للمقياس ولكل مجال والذي تضمن المجال الأول الكلمات والذي أعدته الباحثة بالكارتات والذي تضمن (١٠) كارتات كل كارت فيه كلمتين ومن ثم قرأت الباحثة كل كارت تلو الآخر بمسافة زمنية بين كل قراءة عن الأخرى (٣-٥) ثواني وبعد اكمالها ملئ الاستمارة من قبل الباحثة بالكارتات جميعها ومن ثم المجال الثاني الصور والذي تضمن (١٠) لوحات عرضت عليهم وبعدها تمت استجابتهم عليها (١٠) أسئلة محددة لذلك ومن ثم المجال الأخير وهو مجال الأرقام وكانت كل فقرة بكارت أي (١٠) كارتات يعرض الكارت وتقرأه الباحثة وتعطي مدة زمنية لكل كارت (٥-١٠) ثواني ثم تطلب الإجابة عليه من كل فرد من أفراد العينة بعد كل كارت حتى الوصول إلى الكارت (١٠). علماً ان الباحثة كانت تعطي مدى زمنية لكل كارت (٥-١٠) ثواني وذلك لتلافي التعطيل الرجعي^(١) Retroactive Inhibition أو التعطيل البعدي^(٢) Proactive Inhibition وذلك لضمان الدقة والموضوعية. (راجع، ٢٠٠١: ٢٥١)

(١) إذا تم حفظ موضوع معين كقصيدة أو شعر ثم شرع بعد ذلك مباشرة لحفظ قائمة من الأرقام، دون أن يأخذ فترة راحة فأن ما ينساه من الشعر أكبر بكثير من لو كان أخذ استراحة.

(٢) أن التعلم السابق قد يحرف أو يعطل التعليم اللاحق ويساعد أيضاً على نسيانه أو تشويبه تعلم السباحة يعطل تعلم كرة القدم.

الفصل الرابع الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

عرض النتائج Resulte Details:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي يتم التوصل إليها ثم مناقشتها وتفسيرها على وفق الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم الاعتماد عليها وفق الأهداف الموضوعية في الفصل الأول مع الفرضية المثبتة لاختبارها.

عرض نتائج البحث:

الهدف الأول: قياس الذاكرة لدى المسنين من خلال اختبار الذاكرة اعد لهذا الغرض.

وقد تحقق من هذا الهدف من خلال بناء اختبار لقياس الذاكرة. وتم شرح إجراءات بناء هذا الاختبار في الفصل الثالث، وتمتعه بالخصائص السايكومترية المطلوب توفرها في الاختبارات النفسية، ومن خلال لتطبيق الاختبار، اشارت النتائج إلى ان المتوسط الحسابي، لدرجات أفراد العينة على اختبار الذاكرة للمسنين بلغ (١٠,٨١٥) درجة وبانحراف معياري مقداره (٤,٣٦٤) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرض للمقياس والبالغ (١٥) درجة يلاحظ أنه اقل من المتوسط الفرضي، وعند اختبار الفرض بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة البحث عند درجة حرية (١٩٩)، تبين أنه دال معنوياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وكما موضح في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

يوضح الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدى أفراد العينة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المحسوبة	الجدولية	الدلالة ،،،،،
قياس الذاكرة	٢٠٠	١٠,٨١٥	٤,٣٦٤	١٥	١٣,٥٦٢٠	١,٩٦	دالة

تبين من الجدول السابق ان درجة اختبار الذاكرة للمسنين في عينة البحث الحالي اقل من المتوسط الفرضي، بمعنى ان المسنين يعانون من ضعف في الذاكرة.

الهدف الثاني: بناء برنامج استرخاء لتحفيز الذاكرة لدى المسنين (كبار السن)

وقد تحقق من هذا الهدف من خلال بناء برنامج الاسترخاء وتم شرح إجراءات بناء هذا البرنامج في الفصل الرابع، وتمتعه في التخطيط المبرمج لذا تم اتباعه لتحقيق أهداف البحث على وفق خطوات الآتية:

١- تحديد الاحتياجات.

٢- اختبار الاولويات.

٣- تحديد وكتابة الأهداف.

٤- إيجاد برامج نشاطات لتحقيق الأهداف الموضوعية.

وقد حددت الباحثة الأهداف العامة والأهداف السلوكية على وفق كل جلسة

استرخاء كما هو موضح في الفصل الرابع.

الهدف الثالث: أثر برنامج الاسترخاء لتحفيز الذاكرة لدى المسنين (كبار السن) من خلال التحقق من الفرضية الصفرية الآتية:

١- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية من درجات اختبار الذاكرة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي والاختبار صحة الفرضية الصفرية استعملت الباحثة معادلة مان ويتني (U) وقد اشارت قيمة (U) المحسوبة البالغة (٨,٥) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة وقد تم التحقق من ذلك من نتائج الاختبار البعدي حيث ان الفرق بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي كان لصالح المجموعة التجريبية. أي ان لبرنامج الاسترخاء الدور الفعال في تحفيز الذاكرة لدى كبار السن. وكما هو موضح في الجدول.

الجدول (١٤)

قيمة مان ويتني لمعرفة الفروق في تحفيز الذاكرة بين المجموعتين
 التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني U المحسوبة	قيمة مان ويتني U الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	١٥	١٤٦,٥	١٤,٦٥	٨,٥	٢٣	دالة لصالح التجريبية
الضابطة	١٥	٦٣,٥	٦,٣٥			

تفسير النتائج:

الهدف الأول: قياس الذاكرة لدى المسنين من خلال اختبار الذاكرة الذي أعد لهذا الغرض:

خلال اختبار الذاكرة الذي أعد لهذا الغرض. أظهرت نتائج الهدف الأول ان درجة أفراد العينة (المسنين) في أقل من المتوسط الفرضي، بمعنى ان المسنين يعانون من ضعف في أداء الذاكرة، ويمثل هذا الضعف في أداء الذاكرة في عدم القدرة على استرجاع الكلمات والصور والأرقام، وترى الباحثة ان ضعف الذاكرة يرجع إلى عوامل نفسية وضغوط نفسية.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية ميكينبوم، على ان أداء الذاكرة والتفكير يعود إلى البنى المعرفية. وأكدت على ان الطرق العلاجية توضع تحت مسميات العلاج تقوم بإعادة البنية المعرفية أو العلاج بالدلالات اللفظية Semantic Therapy وتركز هذه الطرق على تعديل تفكير المسترشد واستدلالاته وافترضاته والاتجاهات التي تقف وراء الجوانب المعرفية لديه، وينظر ميكينبوم ان المرضى الذي يعانون من اختلاف في التفكير أم عدم القدرة على التذكر وصعوبات في عمليات التفكير تؤدي إلى رؤية محرفة للعالم وإلى انفعالات ومشكلات سلوكية ورغم كونها تهتم بالجوانب المعرفية لدى المسترشدين فان المعالجين يصورون هذه الجوانب المعرفية للمسترشدين بطرق تختلف من معالج لآخر مما يؤدي إلى استخدام أساليب علاجية متنوعة. وحث أكد ميكنبوم ان تكتيكات العلاج السلوكي كمفاهيم عقلية في الأصل. (الشناوي، ١٩٩٤: ١٣٧)(باترسون، ١٩٩٠: ٥٣٨)

الهدف الثاني: بناء برنامج الاسترخاء:

لتحفيز الذاكرة لدى المسنين (كبار السن) أظهرت نتائج هذا الهدف من خلال التحقق من نتائج الاختبار البعدي. حيث أن الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي واضح ولصالح المجموعة التجريبية أي ان للاسترخاء الدور الفعال في تحفيز الذاكرة. وقد تم تفسير هذه النتيجة وفقاً لنظرية العلاج المعرفي السلوكي لميكنبوم ان للأساليب المعرفية مثل تقديم المعلومات والاسترخاء والتحدث إلى الذات بالفاظ وأبنية معرفية دقيقة ومساعدة الفرد على أن يتخيل نتائج المشكلة ومساعدة الفرد على استحضار صورة ذهنية وتخيل ما يحرز من نتائج إيجابية في خفض التوتر والضغط والتي تؤدي إلى ضعف أداء الذاكرة. (عصفور، ١٩٩٤: ٢)

ان عملية العلاج أو الإرشاد الفعالة تشتمل على مهارات سلوكية جديدة وأحاديث داخلية جديدة لتحديث أبنية معرفية جديدة. (الشناوي، ١٩٩٤: ١٢٣-١٤٢)

الهدف الثالث: أثر برنامج الاسترخاء :

لتحفيز الذاكرة لدى المسنين (كبار السن) حيث تم التحقق من ذلك من خلال التحقق من الفرضية الصفرية حيث أوضحت النتائج ان الدور الفعال للبرنامج الاسترخاء له الأثر الفعال في تحفيز الذاكرة لدى كبار السن وذلك وفقاً لنظرية العلاج المعرفية لميكنبوم.

حيث فسر ميكنبوم ان لتقنيات الاسترخاء المختلفة ومنها حديث الداخلي Inner- Speech والحوار الداخلي Self- Talk والتخيلات Images اهميتها في تغير الانماط المعرفية Cognitive - Structures وفي خفض الضغط وتغيير السلوك، حيث ان البنية المعرفية هي التي تعطي نسق المعاني أو والمفاهيم و(التصورات) التي تمهد لظهور مجموعة معينة من الجمل أو العبارات الذاتية، أي هي التي تمثل ذلك الجانب التنظيمي من التفكير، وان للاسترخاء دور في تغيير في البنية المعرفية وفي تحسين أداء الذاكرة. (الشناوي، ١٩٩٤: ١٢٨)

المؤشرات العامة لنتائج البحث:

لقد ابتدأت الباحثة بمشكلة البحث في ضعف أداء الذاكرة لدى كبار السن ومعرفة أثر برنامج الاسترخاء لتحفيز أداء الذاكرة وعلى هذا الأساس جاءت المؤشرات العامة لنتائج البحث على النسق الآتي:

أولاً- لم تتباين الذاكرة لدى كبار السن في وفق النتائج وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (أمية، ابتدائية، متوسطة، إعدادية، معهد أو كلية).

ثانياً- لم تتباين الذاكرة لدى كبار السن وفق النتائج تبعاً لمتغير الاتصال بالأقارب.

ثالثاً- لم تتباين الذاكرة لدى كبار السن وفق النتائج تبعاً لمتغير الراتب أي المسنين الذي يتقاضون راتب تقاعدي أو من لا يتقاضى راتب تقاعدي.

رابعاً- لم تتباين الذاكرة تبعاً لمتغير العمر بالسنوات.

خامساً- أظهرت الدراسة الحالية فاعلية برنامج الاسترخاء بتقنياته المتعددة (الاسترخاء الفعلي، التنفس العميق، الموسيقى، التخيل الصوري الموجه، التغذية الاحيائية، حديث الذات والحوار الداخلي).

سادساً- أظهرت نتائج البحث الحالي ان هناك اثر فعال لبرنامج الاسترخاء في تحفيز الذاكرة لدى كبار السن. ويجب الاستمرار على هذا البرنامج لأن هذه الفئة العمرية تكسب الخبرات بسرعة بسبب الخبرة السابقة المتراكمة وتنسى هذه الخبرة بسرعة إذا لم تكرر بالاستمرار .

التوصيات:

- ١- تطوير آليات التأهيل النفسي ذات الأثر المحدث للاسترخاء وتقنياته المستخدمة مع كبار السن لما له الأثر الإيجابي مثلما يوجد في الطب البدني ما يسمى التأهيل الطبيعي أو (العلاج الطبيعي).
 - ٢- الاستمرار بالتدريب على الاسترخاء وتقنياته للمسنين لأن هذه المرحلة العمرية سرعان ما تكتسب المهارة بسبب الخبرات السابقة وسرعان ما تنساها.
 - ٣- الاهتمام بمرحلة كبار السن وذلك من خلال التأكيد على أهمية الجانب الصحي والاهتمام به بتوسيع المناهج الدراسية والتخصصات الطبية كطب الكبار.
 - ٤- الاهتمام بوسائل الاتصال (التلفاز والإذاعة) لتثقيف أفراد المجمع بضرورة آلية الاسترخاء.
 - ٥- الاهتمام بالمستوى الصحي والمعاشي والاقتصادي لكبار السن.
 - ٦- والاستفادة من خبرات كبار السن وخاصة ممن يمتلكون القابلية في المؤسسات كافة.
 - ٧- إنشاء مراكز ونوادي ترفيهية وتثقيفية وعلاجية للمسنين.
 - ٨- إعداد كوادر متخصصة ومدرّبة تدريباً جيداً للعمل في هذه المؤسسات التي لها المسنون وزيادة الدعم المادي والمعنوي لهذه المؤسسات..
- المقترحات:
- استكمالاً للبحث الحالي وتطويراً له، تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات الآتية:
- ١- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية للأفراد الذين تعرضوا إلى ضغوط نفسية ولديهم شكاوى من تدني مستوى الذكاء.

٢- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية باستخدام التقنيات الاسترخائية مختلفة بالاستعانة بأجهزة قياسية فسيولوجية كجهاز رسم الدماغ وجهاز التغذية المرتدة المسموعة والمرئية.

٣- إجراء دراسات أخرى لاختبار فعالية هذه التقنيات لعلاج حالات مرضية مختلفة كالصداع النصفي، والربو، وارتفاع ضغط الدم، والاكتئاب، واضطراب النوم.

إجراء دراسات أخرى مماثلة لاختبار فاعلية هذه التقنيات في تحفيز وتنشيط الذاكرة لدى طلبة الدراسات المنتهية وطلبة الدراسات العليا لما يعانون من ضغوط نفسية

أولاً- المصادر العربية:

- القرآن الكريم.

- ١- إبراهيم (١٩٩٨) : الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه.. وأساليبه
علاجه، كتاب عالم المعرفة، العدد ٢٣٩، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ٢- إبراهيم ، عبد الستار (١٩٩١): القلق قيود من الوهم، كتاب الهلال، العدد ٤٨٥، القاهرة ، دار الهلال.
- ٣- إبراهيم ، عبد الستار (١٩٩٤): العلاج النفسي والسلوكي المعرفي، أساليبه وميادين تطبيقه، دار الفجر للنشر والتوزيع القاهرة.
- ٤- إبراهيم ، عبد الستار (١٩٩٨) : العلاج النفسي والسلوكي المعرفي الحديث، كلية الطب، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.
- ٥- إسماعيل ، عزت سيد (١٩٨٣) : التقدم في السن، دراسات اجتماعية نفسية، ط١، دار القلم ، الكويت.
- ٦- إسماعيل ، عزت سيد (١٩٨٦) : حول خصائص استجابات المسنين بطء السلوك، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد (٦)، العدد (٢١)، جامعة الكويت.
- ٧- آغا ، كمال الدين عبد المعطي (١٩٨٤) : مشكلات التقدم في السن ، دار القلم للطباعة والنشر، الكويت.
- ٨- آل فاووز، هاني(٢٠٠٤): الاسترخاء علاج نفسي
<http://www.sanabes.cpm/forms/archivelindex.pbplt-20966htm>
- ٩- الألوسي ، جمال حسين، وعلى خان أميمة (١٩٨٣): علم النفس الطفولة والمراهقة، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.

- ١٠- الأمير ، إقبال(١٩٩٠): نحو رؤية تنموية لمواجهة مشاكل المسنين، مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، المجلد (١)، العدد (١)، دار وهدان، القاهرة.
- ١١- ابن منظور (١٩٦٨): لسان العرب، المحيط المعجم لغوي، تقديم الشيخ عبد الله العلايلي، اعداد وتصنيف يوسف خياط ونديم مرعشلي بدراسات العرب، مجلد(١).
- ١٢- أبو حطب وآخرون (١٩٩٦) : التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- ١٣- أبو علام، رجاء محمد وآخرون (١٩٨٩): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ، دار القلم، الكويت.
- ١٤- الايزرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١): الذاكرة الإنسانية بين النظرية والتطبيق، مجلة آداب الرافيدين، جامعة الموصل- كلية الآداب.
- ١٥- باترسون . س. هـ (١٩٩٢): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، ج١، دار القلم ، الكويت.
- ١٦- باترسون ، س . هـ (١٩٩٠): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، ج١، دار القلم، الكويت.
- ١٧- بتروفسكي . أ. ف ، وياروسفسكي (١٩٩٦) : معجم علم النفس المعاصر، ترجمة: محمد عبد الجواد وعبد السلام اخوان، الطبعة الأولى، القاهرة، دار العالم الجديد.
- ١٨- بحري، هاشم (٢٠٠٩): رسم الدماغ، جامعة الأزهر، القاهرة.
- ١٩- بدران ، عمرو (٢٠٠٧) : الضغط النفسية والاسترخاء، جامعة المفورة، جمهورية مصر العربية.

- ٢٠- بركات ، محمد خليفة (١٩٧٨): عيادات العلاج النفسي والصحة النفسية، ط١، الكويت، دار القلم.
- ٢١- بركات ، مطاع (١٩٩٧): العودة من مجاهل القلق مخوفهم أعماق للمشكلات النفسية، (التعريب)، تأليف اندرية روغوميش، العلم والسلام للدراسات والنشر، دمشق.
- ٢٢- بلوم وآخرون (١٩٨٤): تقييم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة أمين المفتي وآخرون، القاهرة، دار ماكجوهيل.
- ٢٣- بيسكوف، ليففوردج (١٩٨٤): علم نفس الكبار، ترجمة عايف حبيب ودحام الكيال، مؤسسة الخليج للطباعة والنشر، الكويت.
- ٢٤- بيكسوف ، ليد فورج (١٩٨٤): علم نفس الكبار، ترجمة: دحام لكيلال، عايف حبيب، مراجعة: د. عبد الرحمن القيسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- ٢٥- البرغوثي ، سائد عبد الحميد (١٩٨٦) : فن الاسترخاء، دار المناهل للطباعة والنشر، بيروت، ك١، لبنان.
- ٢٦- البطش، محمد ملحس ، دلال (١٩٩٨) : قياس اتجاهات الأفراد في المجتمع الأردني نحو كبار السن، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد (٢٥)، العدد (٢)، لسنة ١٩٩٨، الأردن.
- ٢٧- البعلبكي، محمد روعي (١٩٨٨): اليوغا تطلب عمرك، ط٧، دار العلم للملايين، بيروت.
- ٢٨- التكريتي ، ثناء بهاء الدين (١٩٩٥) : بناء برنامج إرشادي في الاسترخاء لخفض التوتر المصاحب للقلق العصابي لطلبة مؤسسات التعليم العالي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

- ٢٩- ثورن دايك ، روبرت واليزابيث هيمن (١٩٨٦): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمان.
- ٣٠- جابر ، جابر عبد الحميد وكاظم أحمد خيرى (١٩٨٩) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٣١- جابر عبد الحميد، وآخرون (١٩٩٢): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الخامس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٣٢- جيكا رنتسف، فلاديمير (٢٠٠٧): أبعاد الحياة ما بين التأمل والتركيز، ترجمة ريما ماجد علاء الدين ، منشورات دار علاء الدين، ط٣، دمشق- سوريا.
- ٣٣- جيوم، بول (١٩٦٣): علم النفس، الجبطللت، ترجمة ملاح مخيمر وآخرون، القاهرة، مؤسسة كل العرب.
- ٣٤- الجبوري ، علي محمود كاظم (١٩٩٩) : بناء برنامج العلاج لبعض الاضطرابات النفسية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- ٣٥- حسن ، الحارث عبد الحمدي، رنا عبد المنعم العباس، مجلة العلوم النفسية، عدد (٨)، (٢٠٠٥): الرعاية الصحية والنفسية للمسنين، مركز البحوث النفسية، جامعة.
- ٣٦- حسن ، الحارث عبد الحميد (٢٠٠٠): الموسوعة الصغيرة فن اليوغا والاسترخاء، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.
- ٣٧- حسن ، الحارث عبد الحميد (٢٠٠٤) : الاضطراب ما بعد الضغوط الصدمية عند الأطفال، المراهقين، الكبار، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في مركز البحوث النفسية.

- ٣٨- حسن، الحارث عبد الحميد وسالم، د. غسان حسن (٢٠٠١) : نوافذ البارسايكولوجية رؤية جديدة في علم الظواهر فوق الحسية، ط١، مركز البحوث النفسية، بغداد.
- ٣٩- حسين ، أكرم غلام محمد (١٩٩٥): المظاهر الديموغرافية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية للمسنين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- ٤٠- حسين ، عبد العزيز حيدر (١٩٩٥): تقبل المسنين لذواتهم وللآخرين وعلاقتها ببعض المتغيرات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- ٤١- الحفني عبد المنعم (١٩٧٥): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة مدبولي.
- ٤٢- الحمداني ، حليلة سلمان خلف (٢٠٠٨) : أثر السلوك التصريحي والاسترخاء في تحقيق الألم النفسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الجامعة المستنصرية.
- ٤٣- الحميضي ، أحمد (٢٠٠١): النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي، مستشفى الملك خالد الجامعي، المملكة العربية السعودية.
- ٤٤- الحفني ، عبد المنعم (١٩٩٤): تعاريف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (إنجليزي عربي) ط٤، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- ٤٥- الحياني ، عاصم محمود (١٩٨٩): الإرشاد التربوي والنفسي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- ٤٦- خلف ، محمد علي وآخرون (١٩٨١) : دراسة الوسائل الكفيلة باخفاء جو المتعة والسرور على حياة المسنين في القطر العراقي، مركز البحوث التربوية النفسية، جامعة بغداد.

- ٤٧- خوجة ، عبد الحفيظ (٢٠٠٨) : الاسترخاء وعلاقته بالخوف والقلق، ط٢، مكتبة النهضة الفكرية، دمشق، سورية.
- ٤٨- خسيم ، زهير (٢٠٠٨) : الاسترخاء الذاتي (الإيحائي)، كلية الطب، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- ٤٩- الخطيب وآخرون، جمال (٢٠٠٤): تعديل السلوك الإنساني، ط٢، جامعة القدس المفتوحة وبرنامج التربية.
- ٥٠- الخطيب، جمال (١٩٩٥): تعديل السلوك الإنساني، دار الفلاح، عمان.
- ٥١- الخمني ، عبد المنعم (١٩٧٨) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الجزء الثاني، القاهرة، مكتبة مدبولي.
- ٥٢- الخولي ، وليم (١٩٧٦): قاموس التربية، ط٢، بيروت، دار العلم للملايين.
- ٥٣- الدباغ ، فخري (١٩٧٧): أصول الطب النفسي ، العراق .
- ٥٤- دافيدوف، لندال (١٩٨٨): مدخل إلى علم النفس، ط٣، ترجمة سيد الطلوب، دار مكجو هيل للنشر.
- ٥٥- دحاده ، باسم محمد علي (١٩٩٥) : أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كليات الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- ٥٦- الدوسري، صالح جاسم (١٩٨٥): الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والأرشاد، مج(٥)، الرياض، مكتبة الملك عبد العزيز الحربية.
- ٥٧- راجح، أحمد عزت (٢٠٠١): أصول علم النفس العام، ط١٠، جامعة الإسكندرية، مصر.
- ٥٨- رزوق ، اسعد (١٩٩٧): موسوعة علم النفس، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

- ٥٩- رزوق أسعد (١٩٧٧) : موسوعة علم النفس، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- ٦٠- رويحة ، أمين (١٩٨٧) : التقويم المغناطيسي للتداوي بالإيحاء الروحي، ط٣، بغداد، مطبعة بابل دار النهضة.
- ٦١- الرشيدى ، بشير صالح (١٩٩٧) : استراتيجية المواجهة الشاملة، الطبعة الأولى، مكتب الإنماء الاجتماعي، الكويت.
- ٦٢- الزاير ، أحمد عبد الله (٢٠٠٥) : الاكتئاب عند كبار السن.
- ٦٣- الزاير ، أحمد عبد الله (٢٠٠٥) : التغيرات الفسيولوجية.
- ٦٤- الزبيدي ، كامل علوان (١٩٩٤) : مشكلات المسنين ومتطلبات الرعاية النفسية والاجتماعية، بحث غير منشور، بغداد.
- ٦٥- الزبيدي ، كامل علوان (٢٠٠٥) : علم النفس الكبار، كلية الآداب، جامعة بغداد، مطبعة بغداد.
- ٦٦- الزراد ، فيصل محمد خير (١٩٩٧) : العلاج السلوكي متعدد الأوجه ومدى فاعلية في علاج حالات قلت الامتحان، مجلة الثقافة النفسية، المجلد (٨)، العدد (٣٢)، بيروت ، دار النهضة.
- ٦٧- الزهار ، نبيل عبد رجب (٢٠٠٢) : أثر العلاج بالإرشاد النفسي والتدعيمي في خفض قلق الاختبار، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعلية، جمهورية مصر العربية.
- ٦٨- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.
- ٦٩- زغلول ، سعد (١٩٩١) : تعمر السكان في مصر The National Review of Social Science, Vol.22, No.2

- ٧٠- زوكيان ، سفيان انترانيك (١٩٩٧) : العلاج بالاسترخاء لتخفيف القلق أثناء الحمل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- ٧١- زياد ، مسعد محمد (٢٠٠٧): محاضرات في التربية، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.
- ٧٢- سالمى ، عبد المجيد، خالد نور الدين، وبدوي شريف (١٩٩٨) : معجم مصطلحات في علم النفس، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الكتاب المصري وبيروت، دار الكتب اللبناني.
- ٧٣- سفيان ، نبيل (٢٠٠٢) : المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تعز، اليمن.
- ٧٤- السعدني ، مصطفى (٢٠٠٣) : توكيد الذات علاج نفسي، ج ١، مستشفى الحرس الوطني، المملكة العربية السعودية.
- ٧٥- السعدني مصطفى (٢٠٠٥) : فوائد الاسترخاء لمرضى الوسواس القهري، مستشفى الحرس الوطني، المملكة العربية السعودية.
- ٧٦- السعدي ، مهدي كاظم داخل (٢٠٠٥) : التقبل الاجتماعي للمسنين من زوجات ابنائهم وعلاقته باحتياجهن لهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- ٧٧- السعيد ، علي السيد (١٩٩٧): الاهتمامات التربوية للكبار والمسنين ومدى تلبيتها- دراسة ميدانية عن بعض دور المسنين في مصر، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (٦٥).
- ٧٨- السفاضة ، محمد إبراهيم (٢٠٠٣) : أساسيات في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط ٢، ج ١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

- ٧٩- السكري ، محمد بهاتي(١٩٨٨): وداعاً للشيخوخة، المكتب العلمي، القاهرة، ط١.
- ٨٠- السيد ، فؤاد البهي(١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٨١- السيد، فؤاد البهي(٢٠٠٠): الذكاء، ط٥، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٨٢- شريم، محمد (١٩٩٨) : الشيخوخة، تعريفها، أمراضها، ط١، الأردن.
- ٨٣- شعلان ، محمد (١٩٩١) : المسن كلمة في حاجة إلى تعريف
The National Review of Social Science, Vol.28, No.2
- ٨٤- شكشك ، انس (٢٠٠٨) : الإبداع ذروة العقل الخلاق، دار كتابنا للنشر، ط٢، لبنان.
- ٨٥- الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠١): الإحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية والاجتماعية، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، جمهورية مصر العربية.
- ٨٦- الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٤): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- ٨٧- الصالحي ، عادل عبد الرحمن صديق (٢٠٠٨) : البيوفيدباك واحدث تكنولوجيا الفحص والعلاج والتأهيل المعرفي، دار طباعة جامعة بغداد، مركز البحوث النفسية، بغداد.
- ٨٨- الطحان ، محمد خالد (١٩٨٢) : التقدم في السن ، دراسات اجتماعية نفسية، دار القلم، الكويت.
- ٨٩- عاقل ، فاخر (١٩٧١) : معجم علم النفس، ط١، بيروت، دار القلم للملايين.
- ٩٠- عبد الباقي ، سلوى (١٩٨٥) : العزلة الاجتماعية عند المسنين وعلاقتها بالاكنتاب النفسي، مجلة كلية التربية، العدد(٩).

- ٩١- عبد الحميد ، محمد نبيل (٢٠٠٠): العلاقات الأسرية للمسنين وتوافقهم النفسي، دار الفنية للطباعة والنشر ، الإسكندرية.
- ٩٢- عبد الرحيم ، طلعت حسن (١٩٨٦): الأسس النفسية للنمو الإنساني، دار القلم، ط٣، دبي.
- ٩٣- عبد الله ، محمد قاسم (٢٠٠٣) : سيكولوجية الذاكرة، عالم المعرفة ، الكويت.
- ٩٤- عدس ، عبد الرحمن ومحي الدين توق (١٩٩٨) : المدخل إلى علم النفس، ط٥، دار الفكر ، عمان.
- ٩٥- عدس، عبد الرحمن ومحي الدين توق (٢٠٠٥): المدخل إلى علم النفس، ط٦، دار الفكر، عمان.
- ٩٦- عصفور (١٩٩٤): التدريب والتخطيط لطرق تخطيط الضغط
<http://bafree.net/fotums/showthreas.php>
- ٩٧- عودة ، أحمد (٢٠٠٢) : القياس والتقويم في العملية التدريسية، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، دار الأمل للنشر والطباعة، عدد (٥)، الأردن.
- ٩٨- عودة ، أحمد سلمان وفتحي حسن ملكاوي (١٩٩٢) : أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط٢، مكتبة الكتاني، اربد.
- ٩٩- عودة ، أحمد وخليل الخليلي (٢٠٠٠) : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

Abstract

Some of the clinical studies showed that elderly people have impairment in memory and cognitive functions , while other studies confirmed that memory and cognitive functions in the elderly people do not differ than what the younger or adult people have.

Of important facts that must be drawn in this era is the need for at tention to the impact of the conditions of daily life

reflections and heavy burdens can bear some individuals can not others, is no secret to the informed harsh conditions experienced by the daily Iraqi country which led to painful results. The current research is important :

- 1- Constructing a program included relaxation technicals.
 - 2- Costructing memory test for measuring the memory for olelderly people.
 - 3- Idenitify the effect of relaxation technical in stimulation the memory for elderly people through the following zero hypopthesis testing :
- 1- Theres no Different between the experimental group and control group in the post- test.

Determined the current Research by the elderly people residents in the elderly people houses and age (60-86) years 2008-2009.

Research sample consisted of (200) elderly people. Was selected randomly and then (20) were taken and dicided randomly into two groups : The number of the experimental group is (10) and the control group is (10).

The relaxation program was applied into experimental group consisting of (10) elderly people from Aina house for the elderly people.

For the purpose of attaining the objectives of the search used the following tools:

- 1- Constructing memory test the researcher prepared memory test and meichnbaum's cognitive be havioural theory was adopted . The honesty fortitude and strength discriminatory has been calculated and found the application validity.
- 2- Constricting relaxation program : the program includes relaxation technicals, and meichnbaum's theory was adopted , The behavioural therapy cognitive theory .

3- The number of interviews were (12) they were twice a week.

Norm bloom was used to find the difficult and it was (0.80-0.20) the item validity was found and it was (0.138) in the level of significance (0.05) and degree of freedom (198) the researcher used sample consisted of (30) elderly people.

To find the item reliability by using cronbach formal and the result was (0.79).

For the purpose of validation of the research procedures and results of the statistical methods following:

- 1- Testing Chi square were used .
- 2- Koilmogrov – smirnov test (K).
- 3- Mann – whithey test (U).
- 4- (Eble) Item discrimination .
- 5- bout by seryail (YPB).
- 6- Bloom for Item difficulty.
- 7- Peaeson correltion coefficient.
- 8- Alpha cronbach formala.
- 9- T. Test one- sample statictic.

The researcher arrived at the following findings:

The efficiency of relaxation program in stimulation the memory for elderly people . When testing the differences between post- testing for the two experimental and control groups.

In the light of research findings, the researcher presented som recommendations :

- 1- The early diagnosis to the memory disorder to therapy.
- 2- Developing the psychological rehabilitation mechanisms that having positive effect on relaxation and its technical.
- 3- The continuous training of the relaxation and its technicals.

- 4- Interesting in elderly people and incertain the importance of the healthy standard , curriculums and medical especialization .
- 5- Interesting in the elderly people living and healthy standard and making use of their experiences .
- 6- Preparing qualified and well trained stuff to work in the elderly people institutions

The suggestions were as following :

- 1- Carrying out an equivalent study in different samples from society regardless to prestige, age or sex.
- 2- Carrying out an equivalent study using different relaxation technicals depending on physiological measurement systems as the mind system and the biofeedback system .
- 3- Carrying out an equivalent study for testing the technical effectiveness to therapy different diseases just like the headache . astma and Hypertension .
- 4- Carrying out an equivalent study: The effect of using relaxation technicals in stimulation memory for higher education students and ending studying stages.

فكرة التطور، وتأثيرها في مسألة النبوة
والوحي عند ابن مسكويه
دراسة نقدية في كتاب الفوز الاصغر

أ.م.د طارق هاشم

ترجمته واثاره:

أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب المشهور بابن مسكويه، وابن مسكويه
الخازن. أصله من مدينة الري ببلاد فارس، سكن مدينة اصفهان الى يوم وفاته.
وقال عنه السخاوي في كتاب الاعلان بالتوبيخ " ابو علي احمد بن محمد بن
يعقوب الرازي مسكويه فانه لما تصفح اخبار الامم وسير الملوك وقرأ اخبار البلدان
وكتب التواريخ وجد منها ما يستفاد تجربة في امور لا يزال التكرار بمثلها وينتظر
حدوث اشباهها وشكلها بحيث صنف كتابه تجارب الامم وعواقب الهمم في اربع
مجلدات " (١)، واعتبره بعض الكُتّاب طبيباً مشاركاً في علوم أخرى كابن أبي أصيبعة
في طبقات الأطباء. (٢)

"وهو من نوابغ المفكرين العاملين الذين يندر ظهورهم في الأمم. كانت له
معرفة تامة بعلوم الأقدمين، وقد ألف فيها غير كتاب... كان يشتغل بالفلسفة والكيمياء
والمنطق فضلاً عن الأدب والفقه والتاريخ... كان شاعراً مدح ابن العميد وعميد
الملك، وله رسائل أنيقة على أسلوب ذلك العصر. وألف كتباً كثيرة في الفلسفة
والتاريخ... ٣».

"ابن مسكويه: فيلسوف مؤرخ، أسماء ياقوت (في معجم الأدباء) مسكويه فقط
(أي بدون ابن) وزعم أنه كان مجوسياً واعتنق الاسلام. بيد أن هذا الزعم بعيد
الاحتمال، ذلك لأننا نعرف أسم أبيه وجده، وربما كان خطأ ياقوت راجعاً. إلى أنه

أسمى الفيلسوف مسكويه بينما هذا الاسم لجده (يعقوب)، وقد يكون الجد مجوسياً ثم
أسلم. ونحن لا نعرف عن حياة صاحب الترجمة إلا القليل... ٤".
وفاته:

لم يختلف المؤرخون في تاريخ وفاته إذ اجمعوا انه توفي في تاسع صفر،
سنة احدى وعشرين واربعمئة (٤٢١هـ) بمدينة اصفهان ٥.
مؤلفاته:

وله مؤلفات مميّزة نذكر منها :

١. تجارب الأمم وتعاقب الهمم. تاريخ عام ينتهي الى سنة ٣٧٢هـ، ويدخل في ذلك
تاريخ الفرس القدماء وما يتعلق به من أخبار الروم والترك.
٢. كتاب آداب العرب والفرس. وهو في الفلسفة العملية في ستة أقسام.
٣. تهذيب الأخلاق وتحرير الأعراق، في علم الأخلاق، ذكره له الاستاذ جرجي زيدان
في تاريخ آداب اللغة العربية، ج ٢، ص ٣٦٨، وقال: "كتاب نفيس بسط فيه آراءه في
النفس وقواها وماهيتها وأفعالها، وقسم ذلك وبوّبه على اسلوب واضح. وبحث في
الخلق وتقويمه ومراتب الناس في قبوله، مستنداً في ذلك على كتب الفلاسفة الأقدمين
في اسلوب تهذيبي فلسفي ترتاح اليه النفس، ويقتنع العقل بأكثر مواده، ويتخلل ذلك
أبحاث في طبقات المخلوقات نحو بحث اصحاب النشوء والارتقاء اليوم، وقد أجاد في
تعليل السعادة وأسبابها، وبحث في العدالة وأقسامها وفي الاتحاد والمحبة وضروبها
ومراتبها، وآداب الصداقة وامراض النفس وأسبابها وعلاجها وغير ذلك مما يدل على
صدق النظر وسداد الرأي" ٦.

٤. كتاب الفوز الأصغر: في علم الكلام وما يتعلق بالفلسفة. طبع في بيروت سنة
١٣١٩هـ؛ وفي القاهرة سنة ١٣٢٥هـ. وتكرّر طبعه بمصر مراراً. وهو الكتاب الذي
سنتجول في اروقته لنقد موقفه من فكرة التطور والوحي والنبوة .

٥. رسالة في الذات والآلام في جوهر النفس. يبرهن فيها على أنه لا ينبغي أن نرهب الموت.
٦. أجوبة وأسئلة في النفس والعقل، منه مخطوطة في مكتبة راغب، المجموعة ١٤٦٣
٧. رسالة في جواب سؤال علي بن محمد أبي حيّان الصّوفي في حقيقة العدل، منه مخطوطة في ايران، مشهد ١/٤٣: ١٣٧
٨. الجواب في المسائل الثلاث، منه مخطوطة في مكتبة طهران ٢/٦٣٤: ٣١،
٩. طهارة النفس، منه مخطوطة في مكتبة كوبريلي برقم ٧٦٧، ومنه صورة لمخطوطة قديمة في دار الكتب المصرية بالقاهرة كما جاء في فهرسها، ج ١، الملحق الرقم ٣٤ (رضا باشا)، ٢٠٤٣: ٤١ أ. ٨٧ أ.
١٠. ترتيب السعادة، في علم الأخلاق، طبع بمصر طباعة حديثة سنة ١٣٤٦هـ، وفي طهران، طباعة حجرية بخط احمد التفرشي، سنة ١٣١٤هـ، على هامش كتاب مكارم الأخلاق للطبرسي وفي طهران أيضاً سنة ١٣١٦هـ، طباعة حجرية على هامش كتابه المبدأ والمعاد للملا صدرا.
١١. كتاب الأدوية المفردة.
١٢. كتاب الأشربة.
١٣. كتاب الفلسفة الأخلاقية، نشر في مصر سنة ١٩٤٦م، بتصحيح عبد العزيز عزّت، في ٤٥٥ صفحة. (٧)
14. كتاب لُغز قابس صاحب افلاطون . وهو ترجمة من اليونانية الى العربية، نشر في تركيا، سنة 1289هـ. ٨.
15. مجموعة الخواطر في الحكم والأمثال. ونشر منكجي ترجمتها الفارسية سنة 1246هـ. وطبع "باسه" هذا الكتاب كاملاً في الجزائر، سنة 1898م، كما ترجمه المستشرق "لوزانو" الى اللغة الاسبانية سنة 1793.

وسنقوم الان باستعراض ونقد ارائه في مسائل ثلاث هي فكرة التطور ومسألة النبوة والوحي من خلال ما وجدناه مبثوثا في كتابه الفوز الاصغر
اولاً / فكرة التطور
تمهيد ::

تأتى فكرة التطور نتيجة لجهد علمى للإنسانية على مر تاريخها الطويل، شارك فيها اليونان والعرب ، ووصلت فكرة التطور إلى ذروتها مع دارون في كتابه " أصل الأنواع " فى ١٨٥٩ لتنتهي المعركة لصالح إثبات أن مذهب النشوء لا يبحث إلا فى تلك القوانين الثانوية الجزئية التى تتحكم فى وجود الأفراد وتثبت تسلسل بعضها متحولة فى حلقات من النشوء التدريجى .

ويستعرض مسكويه رحلة تطور الأحياء عبر الأحقاب الزمنية التى أثرت بفعلها على نشوء الأنواع، إذ ظهرت الحياة فى أول صورها فى " النواة " وهو الأصل الذى تعود إليه كل صور الحياة، نباتية أو حيوانية. وحينما تتضمن " النواة " تتكون الخلية لأول مرة، ويعود إلى هذا التكوين الأول سائر الأحياء سواء أكانت مكونة من خلية واحدة أو خلايا متعددة. والحيوانات متعددة الخلايا كانت فى بدايتها بسيطة التركيب كحيوان المرجان وقناديل البحر ..

ومن هنا يؤكد مسكويه، أنه بالتطور قد وجدت جميع الكائنات الحية فخرج بعضها من بعض على طول الأحقاب، وينقلنا نقلة تتعلق بالإنسان فى إطار نظرية التطور، إذ يضع أمامنا بعض التساؤلات حول الإنسان، منها ما إذا كان الإنسان يتحول جسميا وذهنيا؟ وما إذا كان يورث هذه التحولات لأبنائه؟ ثم يتساءل حول هذه التحولات، وهل تعود لنفس الأسباب الطبيعية العامة؟ وما إذا كان الإنسان خاضعا للانحرافات الخلقية، وإن وجدت هل تعود لرجعى وراثية انتقلت إليه من طراز بدائى من الصور العضوية؟ وهل هناك سلالات مختلفة للإنسان كالحیوان؟ وكيفية تنوعها

فى الاستيطان على الأرض؟ ويصل مسكويه عبر أسانيده السابقة إلى نتيجة ترى " أن علاقة الإنسان بما هو أدنى منه فى عالم الحيوان، علاقة تتجاوز حد التشابه الظاهرى، بل تتخطى هذه العلاقة الظاهرية إلى علاقة النشأة والدم والاستعداد الفسيولوجي ، ويضيف مسكويه إلى هذا مشابهة شكل الإنسان لأشكال بعض الحيوانات الأقل منه مرتبة على سلم الارتقاء، سواء فى شكل القلب، أو نهاية العمود الفقرى الذى يظهر وكأنه ذيل كامل .

اما عن فكرة التوالد الذاتى وهي فكرة ابن طفيل في قصة حي بن يقظان والتي سنشير اليها بعد قليل فلم تحظ فكرة بقدر كبير من الأهمية بقدر ما حظيت فكرة التوالد الذاتى، حيث وجد أن الفكرة تقف عقبة كأداء فى سبيل التسليم بمذهب التطور فى الشرق الإسلامى، لذا حاول قدر إمكانه أن يبعد عنها شبح المادية ومن ثم إمكانية التسليم بها دون أن يتعارض هذا مع التسليم بفكرة الخلق.

وهكذا نجد مسكويه يدفع دائما بفكرة التوالد الذاتى خارج نطاق نظرية التطور، بحيث يجعل فكرة خلق الحياة أو تولدها ذاتيا، لا تمت بصلة للحقيقة التى يفهمها على أنها تبحث فى نشوء العضويات بعد خلق الصورة الأولى، وليس قبل ذلك. وهنا يرى أنه إذا ثبتت صحة التوالد الذاتى فإن الماديين سيجدون أنفسهم فى إشكال أكبر حيث لن يعرفوا سر الحياة وتولدها.

وقد وجدنا ونحن نستعرض آراءه في كتاب الفوز الاصغر ان مسكويه لم يقف موقفا نقديا واضحا من أي من النظريات التي تحدثت عن التطور بل لم يشر الى أي منها وكأنه كان بمعزل عنها على فرض استحالة القول بانه لم يسمع بأي منها .

ونعتقد أنه آن الأوان لكي ننظر إلى ظاهرة التطور نظرة أكثر موضوعية، وأن نعزلها عن إشكالية الكفر والإيمان لأن التطور ظاهرة مثل بقية الظواهر الكونية الأخرى، قد يرى فيها بعضهم دلائل على الإيمان بالخالق العظيم الذي أبدع العالم

على هذه الصورة من التدرج الذي تَوَجَّح بخلق الإنسان ، وقد يتذرّع بها آخرون للطعن بالأديان كافة، بحجة أن التطور الذي انتهى إلى خلق الإنسان قد جرى مصادفة من غير خالق مدبر .

ان نظرية النشوء والارتقاء، هي نظرية لا تبحث في أصل الحياة فحسب، بل تبحث أيضاً في أسباب تنوع المخلوقات الحية، فالمسألة لا تنتهي عند البحث عن نشأة الحياة لأول مرة، بل يستمر التساؤل قائماً حول (كيفية) ظهور هذا التنوع المذهل من المخلوقات الحية التي تدبُّ على الأرض .

وقد زعمت هذه النظرية أنَّ مختلف أنواع المخلوقات الحية، ومنها الإنسان، قد نشأت عن أصل واحد أو خلية واحدة أو (نفس واحدة) كما هو اسم الفكرة في المنظور الشرعي (القرآني)، ثم أخذت تتكاثر وتتوالد وينشأ عنها مخلوقات متشابهة أول الأمر . ومع تعاقب الأجيال، بدأت تطرأ على بعض هذه المخلوقات تغيرات عضويّة، وهذه التغيرات أخذت تتراكم جيلاً بعد جيل عبر عمليات التوارث، حتى ازدادت الفوارق بين الأصول والفروع، وراحت تظهر مخلوقات جديدة أعلى تطوراً من سابقتها، وعلى هذا النهج من النشوء والتغير والتطور والارتقاء ظهرت مختلف أنواع المخلوقات الحية التي كان (الإنسان) آخرها وأحسنها خلقاً كما وصف خالقه فقال تعالى: "لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ" التين ٤ .

وقد يظن كثير من الناس أن فكرة التطور أو النشوء والارتقاء فكرة مستجدة ظهرت في العصور الحديثة التي شهدت ميلاد عدد من العلوم الحديثة، مثل علوم الطبيعة والحياة والطب والسلالات البشرية أو الأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم المعاصرة، والحقيقة أن الحديث عن التطور العضوي في المخلوقات الحية قديم جداً على ما يبدو، وربما يكون قد بدأ منذ وقت مبكر في تاريخ الفكر البشري، أي قبل ظهور هذه العلوم بآلاف السنين، وهذا ما يجعلنا نرجّح أن الذين خاضوا في مسألة

التطور، ولاسيما منهم الفلاسفة القدماء، قد تنبهوا لهذه الظاهرة من خلال بعض الرسائل السماوية القديمة التي لا نستبعد أبداً أنها تعرضت للحديث عن هذه الظاهرة أو ألمحت إليها في بعض الكتب السماوية التي لم تصل إلينا، ولعل أول الذين قالوا بفكرة التطور هم الفلاسفة الإغريق القدماء، وأولهم الفيلسوف أمبادوقليس (500 - 430 ق.م) ثم أفلاطون (427 - 347 ق.م) وأرسطو (382 - 322 ق.م) وغيرهم، فعندما كان أرسطو يطوف ويتجول في حديقته الحيوانية لا أظن أنه لم يقتنع بأن من الممكن ترتيب التنوع غير المتناهي في الحياة في سلسلة مستمرة، لا تختلف حلقة فيها في الأغلب عن الثانية، ففي كل ناحية سواء في البناء أو نمط الحياة، أو التناسل، أو التربية، أو الإحساس والشعور، يوجد تدرج دقيق وارتقاء من أحط الأنظمة العضوية إلى أسماها، ومن الصعب أن نفصل في درجات السلم الدنيا بين الحي والميت، ففي الطبيعة نجد أن الانتقال من الحالة الميتة إلى الحالة الحية غامض مريب .. والكثير من الأنواع لا نستطيع أن نطلق عليها اسم نبات أو حيوان، كما أن من المستحيل تعيين هذه الأنظمة العضوية الدنيا إلى نوعها وفصيلتها لأنها متشابهة جداً .. والحياة قد تطورت باستمرار في تعقيد وقوة، والطيور والزواحف متقاربة في البناء والتركيب، والقرود في شكله وسط بين الحيوان والإنسان، ونلاحظ من خلال هذا العرض المفصل الذي قال به الفلاسفة قديماً وكأن علماء التطور المعاصرين لم يأتوا في مسألة التطور بأي جديد غير إعادة صياغة النظرية القديمة والاجتهاد بتقديم بعض الشواهد المادية عليها.

وقد طُرحت حتى الآن نظريات عديدة لتفسير هذه الكيفية، لعل من أشهرها (النظرية الداروينية)، التي أشرنا إليها آنفاً، وخلاصتها أن هناك صراعاً من أجل البقاء بين أفراد النوع الواحد، وهناك أيضاً تغير فردي داخل النوع نفسه، فالأفراد الذين يحظون بتغير أكثر ملاءمة للبيئة يكونون أصلح للبقاء ودوام النوع، وأن هذه التغيرات

تنتقل من السلف إلى الخلف عبر عمليات التوارث المتوالية، وهذا هو المبدأ الأساسي في النظرية، وقد عرف باسم الانتخاب الطبيعي ، وهو يعدُّ حجر الزاوية في نظرية داروين التي لقيت رواجاً واسعاً لدى كثير من الأوساط العلمية والفكرية والفلسفية، كما لقيت بالمقابل معارضات وانتقادات حادة من قبل الأوساط الدينية التي رأت في النظرية مخالفة صريحة لما تقول به الكتب السماوية، كما عارضها بعض علماء الطبيعة لأنها في رأيهم لم تقدم تفسيراً علمياً مقبولاً للكيفية التي تجعل التغيرات الجديدة التي يكتسبها المخلوق الحي بتأثير العوامل البيئية تتحول إلى صفات ثابتة قابلة للتوارث.

والداروينية الحديثة في الواقع ليست من ابداع عالم واحد، ولم تظهر على الساحة العلمية دفعة واحدة بصورتها المتكاملة، بل تكاملت ببطء عبر أجيال عديدة من العلماء، ومازالت حتى اليوم تخضع للتعديل والحذف والإضافة بين الحين والآخر، ولعل الإضافة الأساسية التي أضافتها الداروينية الحديثة إلى الداروينية القديمة هي القول بحصول طفرات أو تغيرات طارئة تصيب التركيب الوراثي للمخلوق الحي، بين الحين والآخر، وأن هذه الطفرات تتراكم في بعض الأفراد واحدة تلو الأخرى، وتنتقل إلى الأجيال اللاحقة بالتوارث فتؤدي مع مرور الزمن لظهور أنواع جديدة من المخلوقات الحية. إلا أن النظرية بالرغم من كل ذلك، شاعت وانتشرت في مختلف أنحاء العالم، وأصبح تدريسها أمراً مسلماً به في معظم المدارس .

التطور .. في الشرع:

وهكذا نجد لدينا الكثير من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، والآثار التي دَوَّنَهَا علماء الشرع الأوائل، تقرر كلها أَنَّ التَّطَوُّرَ في الخلق هو سُنَّةٌ من سنن الله الجارية في الكون، وهذا لا ينفي قدرة الله عزَّ وجلَّ، كما يتوهم الذين يرون في ظاهرة التطور دليلاً على النقص أو الضعف أو عدم القدرة على الخلق السويِّ من

أول مرة، فكما أن الله عزَّ وجلَّ قادِرٌ على خلق السماوات والأرض وما فيهن من مخلوقات متنوعة دفعةً واحدةً، فإنه سبحانه وتعالى قادر على خلقها بالتدريج على نهج من التطور، فليس هناك خلق أهون على الله من خلق آخر كما في قوله تعالى: "وَهُوَ الَّذِي يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ، وَلَهُ الْمَثَلُ الْأَعْلَىٰ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ، وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ". الروم 27، وقوله تعالى: "لَخَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ النَّاسِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ". غافر 57، فهو لا يعني تفاوت القدرة الإلهية تجاه هذه المخلوقات، وإنما يضرب الله لنا المثل لتقريب المسألة إلى الأذهان القاصرة التي تتكرر البعث والنشور يوم القيامة، فإن العقل السليم لا يجادل بأن إعادة الخلق مرة أخرى أهون من الخلق لأول مرة من العدم، ولا يجادل العقل السليم كذلك بأن خلق السماوات والأرض بهذه الرحابة والعظمة أكبر من خلق الإنسان، هذا المخلوق الضعيف الذي لا يكاد يساوي شيئاً في خضم الكون الهائل.

اذن فنصوص الكتاب والسنة كما تبدو لنا بعد النظر العميق فيها يدلُّ على أن التطور، بمعنى التدرج والترقي في الخلق، هو سُنَّةٌ من سنن الله في هذا الوجود، فهناك آيات عديدة تشير إلى أَنَّ خَلْقَ السماوات والأرض لم يحصل دفعةً واحدةً، بل حصل عبر أطوار متلاحقة استغرقت آماداً طويلة جداً، ذكر القرآن الكريم أنها سِتَّةَ أيام، كما ورد في قوله تعالى: "اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ" السجدة 4، ومن المعلوم أن اليوم عند الله عزَّ وجلَّ ليس كأيامنا نحن أهل الأرض كما نبهنا إلى ذلك الكتاب العزيز ، فقد يعدل اليوم الواحد عند الله عزَّ وجلَّ ألف سنة من سنوات أرضنا كما قال تعالى: "وَإِنَّ يَوْمًا عِنْدَ رَبِّكَ كَأَلْفِ سَنَةٍ مِّمَّا تَعُدُّونَ" الحج 47، وقد يعدل اليوم عنده خمسين ألف سنة: "تَعْرُجُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ فِي يَوْمٍ كَانَ مِقْدَارُهُ خَمْسِينَ أَلْفَ سَنَةٍ" المعارج 4 .

وهناك أحاديث نبوية عديدة تشير بوضوح أيضاً إلى أنَّ الكون وما فيه من مخلوقات حية وغير حية لم يظهر إلى الوجود دفعةً واحدةً، بل ظهر على مراحل مديدة جداً شهدت تطورات واسعة وعميقة في مختلف المخلوقات الحية وغير الحية، ومن ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه مسلم في صحيحه: "خَلَقَ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ التُّرْبَةَ يَوْمَ السَّبْتِ، وَخَلَقَ فِيهَا الْجِبَالَ يَوْمَ الْأَحَدِ، وَخَلَقَ الشَّجَرَ يَوْمَ الْاِثْنَيْنِ، وَخَلَقَ الْمَكْرُوهَ يَوْمَ الثَّلَاثَاءِ، وَخَلَقَ النَّوْرَ يَوْمَ الْأَرْبَعَاءِ، وَبَثَّ فِيهَا الدَّوَابَّ يَوْمَ الْخَمِيسِ، وَخَلَقَ آدَمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ بَعْدَ الْعَصْرِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فِي آخِرِ الْخَلْقِ، فِي آخِرِ سَاعَةٍ مِنْ سَاعَاتِ الْجُمُعَةِ فِيمَا بَيْنَ الْعَصْرِ إِلَى اللَّيْلِ" ١٠.

موقف الفكر الإسلامي من ظاهرة التطور:

عرفنا مما سبق أن نقطة الخلاف الجوهرية بين علماء التطور تتمحور حول (كيفية) حصول التطور العضوي في المخلوقات الحية، وليس حول ظاهرة التطور نفسها التي يكاد العلماء المشتغلون بهذه المسألة يُجمعون عليها، وهذه نقطة جوهرية كثيراً ما تختلط على الذين يعارضون فكرة التطور، إذ يظنون أن العلماء المعارضين للتطور ينفون حصول التطور من أساسه، ويقولون بالخلق المستقل لكل نوع من المخلوقات الحية، وأن هذه الأنواع تظل ثابتة على ما خلقت عليه أول مرة دون تغيير ولا تبديل .. والذي نود أن نلفت الانتباه إليه جيداً هنا أن العلماء المعارضين لنظريات التطور إنما يعارضون التفسيرات التي قدمت للكيفية التي حصل بها التطور العضوي، وأما حصول التطور نفسه فلا يكادون يختلفون عليه.

وربما دفعت مثل هذه النصوص بعض علمائنا الأوائل على الخوض في هذه المسألة، فأشار بعضهم إلى ظاهرة التطور العضوي وغير العضوي إشارات صريحة مفصلة سبقوا بها علماء الغرب المُحدِّثين بقرون طويلة، منهم على سبيل المثال العلامة الأندلسي طيب الذكر ابن خلدون في مقدمته لكتابه ديوان المبتدأ والخبر في اخبار العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر ، وقد وجدنا فيه

نصا يشير الى ذلك بقوله " اعلم أرشدنا الله وإياك، أننا نشاهدُ هذا العالمَ بما فيه من المخلوقات كلّها على هيئةٍ من الترتيب والإحكام، وربطِ الأسبابِ بالمسبباتِ، واتّصالِ الأكوانِ بالأكوانِ، واستحالةِ بعضِ الموجوداتِ إلى بعضٍ، لا تتقضي عجائبه في ذلك، ولا تنتهي غايته وأبدأ من ذلك بالعالم المحسوس الجثمانى، وأولاً عالم العناصر المشاهدة كيف تدرج صاعداً من الأرض إلى الماء ثم إلى الهواء ثم إلى النار، متصلاً بعضها ببعض، وكلّ واحدٍ منها مستعدٌّ إلى أن يستحيل إلى ما يليه صاعداً وهابطاً، والصاعدُ منها ألطفُ مما قبله، إلى أن ينتهي إلى عالم الأفلاك وهو ألطف من الكلِّ، على طبقاتٍ اتّصلَ بعضها ببعض على هيئةٍ لا يُدركُ الحسُّ منها إلا الحركاتِ فقط، وبها يهتدي بعضهم إلى معرفة مقاديرها وأوضاعها، وما بعد ذلك من وجودِ الدّواتِ التي لها هذه الآثارُ فيها، ثم انظر إلى عالم التكوين كيف ابتدأ من المعادن ثمّ النباتات ثم الحيوان، على هيئةٍ بديعةٍ من التدرّج، آخرُ أفقِ المعادنِ مُتّصلٌ بأولِ أفقِ النباتات مثل الحشائش وما لا بذّرَ له، وآخرُ أفقِ النّباتِ مثل النّخل والكرّم مُتّصلٌ بأولِ أفقِ الحيوان مثل الحلّزون والصّدَفِ، ولم يوجد لهما إلا قوّةُ اللمسِ فقط، ومعنى الاتّصالِ في هذه المكونات أن آخرَ أفقٍ منها مستعدٌّ بالاستعداد الغريب لأن يصير أولَ أفقِ الذي بعده، وأنّسَعَ عالمُ الحيوان، وتعدّدتْ أنواعه، وانتهى في تدرّج التكوين إلى الإنسان صاحب الفكر والرّويّة، ترتفع إليه من عالم القرده الذي اجتمع فيه الحس والإدراك، ولم ينته إلى الفكر والرّوية بالفعل، وكان ذلك أولَ أفق من الإنسان بعده، وهذا غاية شهودنا^{١١} ". ويمكننا ملاحظة مدى التشابه في فكرة ابن خلدون بالنسبة الى فكرة ابن مسكويه عندما نصل الى عرض موقفه من التطور بعد قليل .

وقد سبقه الى ذلك ابن طفيل في نص نوره و نتأكد من خلاله ان فلاسفة الاسلام لم يتوقفوا عن الخوض في مسألة التطور بل وضعوا نصب اعينهم اثبات بعض المسلمات لمسائل يدور الشك حولها ومنها مسألة التطور وهذا النص الذي

أورده في حكايته الفلسفية الشهيرة (حيُّ بن يقظان) التي صوّر فيها كيف تطور الإنسان ابتداء من الطين، ومما جاء فيه: "وقالوا إن بطناً من أرض تلك الجزيرة تخمرت فيه طينة على مرّ السنين، حتى امتزج فيها الحار بالبارد، والرطب باليابس، امتزاج تكافؤ وتعادل في القوى، وكانت هذه الطينة المتخمّرة كبيرة يُفْضَل بعضها بعضاً في اعتدال المزاج والتهيو لتكوين الأمشاج، وكان الوسط منها أعدل ما فيها وأتمها مشابهة بمزاج الإنسان، فتمخضت تلك الطينة وحدث فيها شبه نفاخات الغليان، وحدث في وسطها نفاخة صغيرة منقسمة بقسمين بينهما حجاب رقيق، ممتلئة بجسم لطيف هوائي في غاية من الاعتدال اللائق به، فتعلق به عند ذلك الروح الذي هو من أمر الله، وتشبث به تشبثاً يعسر انفصاله عنه عند الحس وعند العقل .. فلما تعلق هذا الروح بتلك القرارة خضعت له جميع القوى، فتكوّن بإزاء تلك القرارة نفاخة أخرى منقسمة إلى ثلاث قرارات، بينها حجب لطيفة " ١٢ " ويمضي ابن طفيل في بيان كيفية خلق سائر الأعضاء، من قلب ودماع وكبد، حتى اكتمل خلق الإنسان، وصار في أحسن تقويم : "وأما ما يدعيه الملحدون من أنّ الكون قد تطور على هذه الصورة مصادفةً من تلقاء نفسه من دون خالق، فتلك مسألة أخرى، وادعاء ظاهر البطلان: فمن أين لمادة الكون الصماء أن تفكر أو تخطّط لهذا البرنامج الكوني العظيم الذي انتهى إلى هذا التنوع المعجز في المخلوقات؟! وكيف يمكن للذرات التائهة في غُباب اليمّ أن تتجمع من تلقاء نفسها لتشكل الخلية الأولى؟! ومن الذي قاد الخلايا بعد ذلك لتتجمع في مجموعات، فيعطي بعضها نباتاً، ويعطي بعضها حيواناً، ويعطي بعضها إنساناً؟! ومن الذي وضع في الذرات تلك القوانين والاستعدادات لكي تتفاعل بعضها مع بعض وتنتج هذه المخلوقات كلها؟! وقبل هذا وذاك .. من الذي جعل صفات الهيدروجين غير صفات الأكسجين، وأودع في هذين العنصرين تلك القابلية لتشكيل الماء الذي هو أصل الحياة " ١٣ "

ونحن نرى ان تلك هي بعض الأسئلة الكثيرة المفحمة التي لا يملك العقل السليم أمامها إلا التسليم بوجود خالق مدبّر لهذا الكون، هو الذي خلقه من العدم، وهو الذي قدّر له أن يسير وفق هذا البرنامج الدقيق من التدرج في الخلق، وهو الذي هدى كلّ مخلوق فيه إلى طريقه الصحيح ليؤدي الوظيفة المنوطة به في عمارة الكون، على الصورة التي أرادها الخالق العظيم سبحانه: "الذي خَلَقَ فَسَوَّى * والذي قَدَّرَ فَهَدَى". الأعلى 2 . 3.

التطور عند ابن مسكويه:

والان سنأتي الى عرض موقف ابن مسكويه من مسألة التطور ، فإلى جانب اخوان الصفا في اهتمامهم بموضوع التطور يقف ابن مسكويه ضمن ابرز المهتمين بهذا الموضوع فوجدناه في كتابه الفوز الاصغر يسهب كثيرا في شرح المسألة ورأينا ان نورد النصوص كلها كما هي ومن ثم نقوم بنقدها ، و يبتدئ مسكويه أولا في ذكر موجز لأحد معاني فكرة الاتصال بين الموجودات ، و هو نفي وجود الفراغ أو الخلاء بين الموجودات الجسمية ، و أنها – من هذه الجهة – كل واحد ذو أجزاء مختلفة ، فيقول " أما اتصال أجرام الموجودات بعضها ببعض ، و أن الكل واحد إذا أخذ من مركز الأرض إلى أن ينتهي إلى السطح الأقصى من الفلك التاسع ، و أنه حيوان واحد ذو أجزاء مختلفة ، فهو أمر قد فرغ منه الحكيم واستقصاه " يقصد ارسطو" و يوضح مسكويه أن المقصود بذلك هو نفي وجود الفراغ والخلاء بين هذه الموجودات الجسمية ، عندما يستعرض أقسام هذا الوجود الجسماني مبرزاً تحقق هذا المعنى فيه ، فيقول " : فأما تقسيم أجزاء هذا الكل ، فإنه بالقسمة الأولى ينقسم إلى قسمين : عالم الكون و الفساد – وهو عالمنا – و إلى العالم الذي لا كون فيه و لا فساد – و هو السماء والأفلاك بما فيها من الكواكب – و أما اتصال أجزاء الأفلاك التسعة بعضها ببعض و أفلاك المتحيزة فيها وهيئتها وتركيبها ، و أنها لا خلل و لا فرجة هناك ، فهو ايضا مشروح في كتب الهيئة مبرهن عليه ببراهين لا يعترضها شك ولا يمكن فيها قدح ، و

أما اتصال الأجرام التي في عالمنا هذا فهو مشاهد الا ما يظنه قوم من وجود الخلاء .
أي البعد في غير حامل – وهذا ايضا مشروح ظاهر في كتاب السماع الطبيعي و من
الواضح أن هذا المعنى من معاني الاتصال لم يكن هو ما قصد مسكويه أن يتحدث عنه
بالتفصيل الذي وعد به ، و يبدو أنه إنما ذكره اقتضابا – و أحال في بيان تفصيله على
مصادره في كتب علم الهيئة "الفلك" و كتاب السماع الطبيعي لأرسطو – لأنه هو
المعنى المتداول و الشائع لفكرة الاتصال بين الموجودات ؛ ليميزه بذلك عن معنى آخر
من معاني الاتصال بين الموجودات غير متداول و لا شائع يتحقق فيه مقصوده و
مسكويه يشرع عقب ذلك في ذكر هذا المعنى الذي يريده ويقصده فيقول " : فأما اتصال
الموجودات التي نقول : إن الحكمة سارية فيه حتى أوجدته و أظهرت التدبير المتقن من
قبل الواحد الحق في جميعها ، حتى اتصل آخر كل نوع بأول نوع آخر ، فصار كالسلك
الواحد الذي ينتظم خرزا كثيرة على تأليف صحيح " ١٤

فالالاتصال الذي يقصده مسكويه هو التدرج في الفوارق بين انواع الموجودات
وما يستتبع ذاك التدرج من كون هذه الفوارق بين اطراف هذه الانواع فروقا قريبة
وليست بعيدة حيث يقترب اول كل نوع من اخر النوع الذي قبله واخر كل نوع من اول
النوع الذي بعده وبيتيء مسكويه حديثه عن انواع الموجودات التي يقصدها بالنبات
فيقول " ان اول اثر ظهر في عالمنا هذا من نحو المركز بعد امتزاج العناصر الاول
، اثر حركة النفس في النبات ، وذلك انه تميز عن الجماد بالحركة والاعتداء " ١٥
وبعد ان ذكر مسكويه هذا الفارق بين نوع النبات وبين النوع الذي قبله . وهو الجماد .
والذي يتمثل بالحركة والاعتداء اخذ يبين ان نوع النبات على عدة مراتب ، وانه
يتفاضل في قبول هذه الخاصية فيقول : " وللنبات من قبول هذا الاثر غرض كبير
ومراتب مختلفة لا تحصى ، الا انا نقسمه الى ثلاث مراتب ، وهي الاولى ، والوسطى
، والاخرى " ١٦ .

ويقرر مسكويه من خلال ذلك ان أولى مراتب نوع النبات تقترب جدا من نوع الجماد ، وان الفرق بينهما ضئيل ، اذ يقول : " ان اول مرتبة النبات في قبول هذا الاثر الشريف هو مانجم من الارض ، ولم يحتج الى بذر ، ولم يحفظ نوعه ببذر كانواع الحشائش ، وهو في افق الجماد والفرق بينهما هو هذا القدر اليسير من الحركة الضعيفة في قبول اثر النفس " ١٧ " و يشرح مسكويه من خلال استقصائه و استقرائه للنبات والحيوان و الإنسان ، و مراتب كل منها ، ليؤكد وجود الاتصال بين هذه الأقسام الثلاثة ، حيث تتوزع وتترج الفوارق في داخل كل قسم منها ، و بالتالي تتضاءل هذه الفوارق عند أطراف هذه الأقسام الثلاثة و يقترب بعضها من بعض ، ليبرهن مسكويه بذلك على القضية التي يريدها ، و هي تحقق الاتصال بهذا المعنى بين نوع الإنسان و نوع الملائكة ، و في إطار هذا السياق ، فقد استعرض مسكويه مراتب النبات من حيث بيان تدرجها و ارتقائها فيما بينها بالتفصيل ، إلى أن وصل إلى المرتبة الأخيرة التي تقترب من أولى مراتب الحيوان ، و هي تفاصيل كثيرة تشكل جزءا أساسيا من فلسفة مسكويه الطبيعية. أما فيما يتعلق بتناول مسكويه لمراتب الحيوان ، فهو و إن تعرض فيها – كما تعرض عند حديثه عن مراتب النبات – لتفاصيل هي من صميم فلسفته الطبيعية ، إلا أن هذه التفاصيل تقرر التفاوت و التفاضل بين أنواع الحيوان على أساس اختلاف حظها من الحواس و من الفهم ، و يقرر مسكويه من خلال ذلك التفاوت و التفاضل بين الحواس الخمس ذاتها من ناحية القيمة و الأهمية ، و هي قضية يعتمد عليها مسكويه عند حديثه بعد ذلك عن الوحي و أصنافه ، فهذه التفاصيل من هذه الجهة هي مما يعنى به هذا البحث. و أول مراتب الحيوان لدى مسكويه ، هي الحيوانات ذات الحس الواحد: " و هو الحس العام الذي يقال له : حس اللمس ، و ذلك كالصدف و أنواع الحلزون الذي يوجد في شاطئ الأنهار و أسياف البحار " ١٨ . و حيوان هذه المرتبة يمثل . حسب رأي مسكويه . حلقة الوصل من الجانب الحيواني بين عالم النبات

و الحيوان ، و لذلك ضعف أثر الحس فيه فلم يكن له إلا حس واحد و هو يضعف عن
التنقل – و إن كان قد انقلع من الأرض و صارت له حياة ما – لأنه في الأفق القريب
من النبات ، و فيه مناسبة منه " ١٩ " فخصائص الحيوان من الحس و الحركة الإرادية
لا زالت في أدنى مراحلها عند حيوان هذه المرتبة. و تأتي بعد ذلك مرتبة من الحيوان
يزداد فيها قوة هذا الحس العام و هو حس اللمس " : كالذود و كثير من الفراش " ٢٠ " و
تأتي بعد ذلك مرتبة يكتمل لها أربع حواس لكنها تظل فاقدة لحس البصر : كالخلد و ما
أشبهه " ٢١ " و تأتي بعد ذلك مرتبة من " له من حس البصر شيء ضعيف : كالنمل و
النحل " ٢٢ " و تأتي بعد ذلك مرتبة يصير منه الحيوان الكامل في الحواس الخمس " ٢٣ "

و عند هذا الحد ينتهي ما قرره مسكويه من التفاضل بين الحيوانات على أساس
تفاوتها في نصيبها من الحواس الخمس ، ليأخذ بعد ذلك في تقرير التفاوت بين
الحيوانات المكتملة الحواس الخمس على أساس تفاوتها في الفهم. و ابدو أن مسكويه من
خلال سياقه السابق يذهب إلى أفضلية حس البصر و علو مرتبته على ما سواه من
الحواس ، و هو في سياق آخر متصل بهذه القضية ، ذهب إلى أفضلية كل من حس
السمع و البصر معا و علو مرتبتهما على ما سواهما من الحواس إذ يقول " : و ذلك أنا
قد بينا – فيما تقدم – أن أول ما يقبله الحيوان من أثر النفس و يتميز به عن النبات هو
حس اللمس ، الذي يوجد في أنواع الصدف ، ثم حس الذوق و الشم اللذين في أصناف
الدود و كثير من الفراش ، ثم بآخره إذا قبل صورة السمع و البصر ، صار منه الحيوان
الشريف الذي شرحنا من أموره ما شرحنا فيما سلف " ٢٤ .

و استنادا إلى هذه الأفضلية يستبعد مسكويه الحواس الثلاث الأخرى ، و
يقصره على حاستي السمع و البصر من قوة الحس في النفس ، إضافة إلى قوة العقل
فيها ، إذ يقول – : بعد أن ذكر أن " قوى النفس تنقسم بالقسمة الأولى إلى قسمين ،

وهما : الحس و العقل "٢٥" فقد تبين أن أصناف الوحي بعدد أصناف قوى النفس إلا ما استثنينا به من الحواس الثلاث ، التي هي في أفق الحيوان البهيمي القريب من النبات "٢٦" و بذلك أيضا في هذه الجزئية ، يتبين عمق الصلة بين نظرية النبوة عند مسكويه، و فلسفته الطبيعية المتعلقة باتصال الموجودات و ارتقائها شيئا فشيئا في الخصائص و الصفات. هـ

و يستمر مسكويه في تأكيد نظريته الخاصة بالاتصال بين أنواع الموجودات ، حين ينتهي به الحديث إلى تقرير التفاضل بين الحيوانات المكتملة الحواس الخمس ، على أساس تفاوتها في الفهم ، فيقول : و هي مع ذلك متفاوتة المراتب ، فمنها البليدة الجافية الحواس ، و منها الذكية اللطيفة التي تستجيب للتأديب و تقبل الأمر و النهي و تستعد لقبول أثر النطق و التمييز : كالفرس من البهائم ، و البازي من الطير . ثم يقرب من آخر مرتبة البهائم و يصير في أفقه الأعلى و في أول مرتبة الإنسان ، و هذه الرتبة و إن كانت شريفة "٢٧" ، فهي دنيئة خسيصة بعيدة من مرتبة الإنسان ، و هي مرتبة القرد و أشباهها من الحيوان التي قاربت الإنسانية ، و ليس بينها و بينه إلا اليسير الذي إن تجاوزه صار إنسانا "٢٨" .

و بعد أن بين مسكويه اتصال آخر مراتب أنواع الحيوان بأول مراتب نوع الإنسان ، يأخذ في بيان التفاضل بين مراتب نوع الإنسان ، على أساس التفاوت في القوة الناطقة التي يرتبط بها الفكر و التمييز ، و هو في أثناء ذلك يستعرض تفصيلات لا يعنى بها هذا البحث ، إلى أن ينتهي إلى المرتبة التي تكتمل فيها القوة الناطقة ، فيقول في شأنها: يقع التفاوت في هذه الرتبة حتى يبلغ بها ، إلى حيث يومئ إلى الواحد بعد الواحد : في قوة الحدس ، و سرعة الهاجس ، و استقامة النظر ، و صحة الفكر ، و جودة الحكم على الأمور الكائنة ، و الإخبار بالأحوال المستقبلية . حتى يقال فلان ألمعي ، و فلان محدس و نقاب و كأنما ينظر إلى الغيب من وراء ستر رقيق "٢٩" و يضيف

مسكويه " : فإذا بلغ الإنسان هذه الرتبة ، فقد قارب البلوغ إلى غاية أفقه الذي يتصل به إلى أفق الملائكة – أعني الوجود الذي هو أعلى من الوجود الإنساني – و لم يبق بينه و بين مرتبة عليين إلا درجات يسيرة يدركها " ٣٠

رأي ونقد الفكرة واصولها:

هذه الفكرة بهذا العرض الواضح و المنظم و العام ، لم يعرف عنها نسبتها إلى فيلسوف من السابقين سواء من فلاسفة اليونان ام غيرهم ، كما لم يعرف عنها نسبتها إلى فيلسوف إسلامي في عصر سابق على مسكويه ، إلا أن ثمة صعوبة تحقيق بهذه القضية من ناحية أخرى ، و هي أن نفس هذه الفكرة قد وجدت في نطاق الفكر الإسلامي لدى مصدر معاصر لمسكويه ، بدرجة شبه ، يصعب معها الحكم بأنها نشأت مستقلة لدى كل منهما على حدة وهم إخوان الصفاء ، إلا أنني لا اريد ان اجزم او ارجح فيما يتعلق بمدى تأثير مسكويه أو إخوان الصفاء أحدهما بالآخر في هذا الأمر وذلك لأن الشواهد و الدلائل المتعلقة بهذا الصدد لا تكفي لتحديد الأسبق منهما تاريخيا في تدوين فكرته لكن البحث في تلك الدراسة لهذه القضية المتعلقة بمدى أصالة مسكويه في نظريته عن اتصال أنواع الموجودات و الحية منها على وجه الخصوص كان لتلك النظرية في ذاتها ، لا من حيث صلتها بنظرية النبوة عنده. أما هذا البحث و هو يعنى في هذا الخصوص بمدى أصالة مسكويه في نظريته عن اتصال أنواع الموجودات بنظرية التطور عنده ، و توظيفه للفكرة الأولى في خدمة فكرته الثانية . اقصد فكرة النبوة التي سنأتي على نقدها بعد قليل . فإنه يمكن الجزم فيه بأصالة مسكويه من هذه الجهة في مقابل إخوان الصفاء ؛ لأن إخوان الصفاء كان مقصدهم عندما تناولوا فكرة اتصال أنواع الموجودات ، الحديث عن هذه النظرية في ذاتها ، مع التعرض في بدايتها لدلالاتها على وحدانية الخالق ، إذ يقولون في إحدى رسائلهم " : و اعلم يا أخي أيدك الله و إيانا بروح منه ، بأن الباري – جل ثناؤه – لما أبدع الموجودات و اخترع الكائنات ، جعل أصلها كلها من هيولى واحدة ، و خالف بينها بالصور المختلفة ، و جعلها أجناسا

و أنواعا مختلفة متقننة متباينة ، و قوى ما بين أطرافها ، و ربط أوائلها و أواخرها بما قبلها و بعدها رباطا واحدا على ترتيب و نظام ؛ لما فيه من إتقان الحكمة و إحكام الصنعة ؛ لتكون الموجودات كلها عالما واحدا منتظما نظاما واحدا و ترتيبا واحدا ؛ لتدل على صانع واحد " ٣١ " كما أنهم صرحوا بذلك أيضا عندما تعرضوا بالقول لاتصال آخر مرتبة الإنسان بأول مرتبة الملائكة ، إذ يقولون " : و نبين أيضا أن آخر مرتبة الحيوان متصل بأول مرتبة الإنسان ، و آخر مرتبة الإنسان متصل بأول مرتبة الملائكة الذين هم سكان الهواء و الأفلاك و أطباق السماوات ؛ ليكون في ذلك بيان و دليل لمن كان له قلب صاف و نفس زكية و عقل راجح ، على كيفية ترتيب الموجودات و نظام الكائنات عن علة واحدة و مبدأ واحد " ٣٢ " فلديهم توظيف للنظرية للدلالة على الألوهية ، و لا يوجد لديهم توظيف لها ، كما هو الحال عند مسكويه – للدلالة على النبوة. أما بالنسبة لمسكويه ، فإن السياق الذي استعرض فيه هذه النظرية و ما ذكره صريحا مؤكدا في بدايتها و نهايتها – كما سبق بيانه – يبين أن مقصوده الأساسي من ذكره لها ، إنما كان توظيفها في بيان نظريته في النبوة و الدلالة عليها. و بالتالي فإنه يمكن القول بأن مسكويه كان أصيلا في هذه النظرية " اتصال أنواع الموجودات " من هذه الجهة علاقتها بنظرية النبوة بالنسبة لكل من سواه ، بنفس القدر الذي يمكن القول فيه بأنه كان أصيلا في نظرية النبوة من هذه الجهة اقصد الاعتماد فيها على نظرية اتصال أنواع الموجودات ، و الفارابي و هو أسبق و أشهر من عرف عنه صياغة نظرية النبوة على نحو فلسفي ، لم يكن لديه مثل هذا التأسيس لنظرية النبوة اعتمادا على نظرية اتصال أنواع الموجودات .

ثانيا / مسألة النبوة :

يقول الغزالي في المنقذ من الضلال "والشك في النبوة ، إما أن يقع: في إمكانها ، أو في وجودها ووقوعها ، أو في حصولها لشخص معين. ودليل إمكانها وجودها. ودليل وجودها وجود معارف في العالم لا يتصور أن تنال بالعقل ، كعلم

الطب والنجوم ؛ فإن من بحث عنها علم بالضرورة أنها لا تدرك إلا بإلهام إلهي وتوفيق من جهة الله (تعالى) ، ولا سبيل إليها بالتجربة "٣٣".

إذا كان هناك من يذهب إلى الاعتقاد أن القرآن قد ابتعد عن كل ما هو لاعقلي بخصوص شخصية النبي محمد صلى الله عليه وسلم فذلك يعني أنه لم ينتبه إلى جوهر النبوة إذ إنّ المصادقية التاريخية للقرآن هي الابتعاد عن كل عنصر لا عقلاني بخصوص النبي بالذات وربما قد أغفل أن النبوة ذاتها تقع خارج فضاء العقل فهي من حيث الأساس الذي تركز عليه و نعني إصطفاء الله لشخص بعينه و من شعب بعينه ، لا يمكن أن تستوعب عقليا و إنما إيمانيا، و هذا ما ذهب إليه أبو بكر الرازي عندما ساق رايًا غريبا جدا بأن رفض فكرة النبوة و إعتبر أن الله في غير حاجة إلى أنبياء لكي يبلغ ما يريده إلى عباده إذ قال في ذلك " من أين أوجبتم أن الله إختص قوما بالنبوة دون قوم، و فضلهم على الناس و جعلهم أدلة و أحوج الناس إليهم ؟ و من أين أجزتم في حكمة الحكيم أن يختار لهم ذلك و يشلي بعضهم على بعض ، ويؤكد بينهم العداوات و يكثر المحاربات ويهلك بذلك الناس "٣٤" .

وإذا عدنا إلى النص القرآني فإننا نعثر على آيات كثيرة توجب التسليم و الانقياد " للنبي " إيمانيا و ليس عقليا من ذلك مثلا " قل أطيعوا الله واطيعوا الرسول "النور ٥٤ : ربنا آما بما أنزلت علينا و إتبعنا الرسول " ال عمران ٥٣ : "الذين آتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته أولئك يؤمنون به و من يكفر به فأولئك هم الخاسرون" البقرة ١٢١ .

إن آلية الدفاع عن النص القرآني عبر تمجيد طابعه العقلاني، و إستبعاد المسائل التي يثير تمثالها العقلي مشكلات تستعصى على الحل ، يمكن أن يؤدي في نهاية المطاف لا إلى الحفاظ على المقدس ، وإنما إلى تلاشيهِ ، فالبناء إذا تهَدَّم ركن من أركانه أضحى مهددا في مجموعه بالخراب.

وقد وجدنا ان الافكار المبنوثة في ثنايا الفوز الاصغر افكارا تخترقها التناقضات من كل جانب فهو يؤكد تارة فكرة ما أو تلك و طورا ينفيهما ، فنحن نراه ينزع في بعض المواضع من كتابه إلى تفسير القضايا تفسيراً إيمانياً ليست له أية علاقة بالتطور ، كما انه بالغ في اعطاء العقل دور "الملك المطاع" بل وصل الى اعتبار العقل نبيا في ذاته فوجدناه يقول " ان الرتبة التي خص الله بها العقل هي اعلى المراتب اذ كانت جميع المبدعات دونه ومحتاجة اليه وهو الذي يمدّها بفضائله وان كان بعضها لأجل بعده عنه وقلة حظه منها يتمرد عليه وعلى ذلك فانه لا محالة يخضع له اذا ظهر له ادنى ظهور فمثله كمثّل الملك الذي يحتجب عن بعض عبيده ويطلع عليهم من حيث لا يرونه فاذا خالفوا امره وانجروا الى بعض ما ينهي عنه فانما ذلك لانهم لا يرونه ولا يعلمون انه يراهم فان احسوا به ادنى احساس انقبضوا ضرورة واهابوه طبعاً ويظهر هذا المعنى ظهوراً بينا كثيراً في البهائم فانها تخدم الانسان وتهابه وتتبع العدة الكثيرة الداعي الواحد وربما كانت قوة واحد منهم تزيد على قوة عدة كثير منهم اضعافاً مضاعفة ... وكذلك حالها في جميع الاجساد والاجسام والجرأة على البطش . وعلى هذا يجري مجرى امر الناس بعضهم مع بعض فان عامتهم اذا وجدوا بينهم واحداً اكثر حظاً من العقل فانهم يهابونه ويخضعون له ويتبعونه منقادين مستسلمين كنسبة البهائم اذ الطبيعة واحدة بعينها وكذلك يفعل اولئك العقلاء بمن هو في العقل من الطاعة والانقياد وشدة المهابة والقوة هذا الامر الطبيعي ربما ظن بواحد من الناس اكثر مما فيه من العقل فينقاد له وربما أوهم الشرير ومن يحب التّراس والغلبة ويؤثر التسلط والكرامة على غير استحقاق اثراً من اثار العقل بتصنع شديد في مدة طويلة فيتم ما يريد فقد بان ماردنا بيانه من مرتبة العقل وانه ملك مطاع بالطبع وان جميعها دونه تخدمه وتعبدّه وتسعد به لانه ذاتي غير متصنع له . فاما ضروب التصنع وما يقع من جهة الاتفاق والبخت فليس مما يبحث فيه وله موضع اخر ان

اقتضاه الكلام تكلمنا فيه . وانما افردنا هذا الباب لندل به على ان من شاهد احد الانبياء صلوات الله عليهم من اهل زمانهم يرون فيه من اثار العقل ورجحانه مالا يظهر لنا بالاخبار فيتبعونه وينقادون له بالطبع وكذلك يبصرونه ببصائر وقادة ويبذلون فيه المهج والاموال ويعادون به الاهلين والاولاد ويهجرون بسببه الملاذ والشهوات ويهابونه مع ذلك فوق هيبة الملك المتسلط بالمال المتغلب بالجند والحشم المتحشد بسباع الناس الذين يخدعهم باباحة الشهوات والتمكن منها وذلك لما ذكرنا من مهابة الناس والحيوان لمن له رتبة زائدة عليهم في العقل واثار من اثاره عليه . وليس لمعترض ان يعترض علينا بمن عائد وتكبر وكذب الانبياء عليهم السلام ولم يتبعهم لانه يعرض في جميع الاشياء التي في الطبع ان يتكلف متكلف العدول عنهم بالاختيار السيء ولغرض من الاغراض ولا سيما اذا كان ذلك الغرض عن باعث قوي من حسد او محبة لرياسة او خوف من فوت شهوة او غير ذلك من ضروب الشر وربما كان الانسان مطبوعا على امر من الامور فيتكلف ضده حتى يكاذب نفسه ويقع له على امر من الامور انه صادق وهذا من اعجب ما يلحق الانسان من الافات ويسمى به معجبا لانه يكون جبانا فيظهر الشجاعة وبخيلا فيبدي السماحة وظلوما فيتكلف النصفة وهذا كثير . وانما قصدنا ذكر ما هو في الطبع ويجري عليه الانسان بغير تكلف حتى يستسلم له وقد بلغنا ما اردنا منه بتأييد الله عزوجل "٣٥" .

من المسلم به ان جزيرة العرب لم تعرف ظاهرة النبوة قبل بعثة خاتم الانبياء محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم كما لم تعرف مفهوم الإله الأوحد ولكن المعروف كذلك أن الأحناف قد دعوا إلى عبادة إله واحد قبل بعثة محمد صلى الله عليه وسلم وكان في البلاد العربية قبل الإسلام مفهوم مبهم بعض الشيء عن إله قدير هو الإله الأعلى إن لم يكن الأوحد لكن هذا لا يعني خلو الجزيرة العربية من الديانتين التوحيديتين المنتشرتين في ذلك الحين، و نعني بذلك وجود عدد غير قليل

من اليهود و المسيحيين العرب، وذلك مؤكد تاريخيا بسبب وجود اليهود في المدينة
ووجود النصارى على مقربة من ذلك في الشام وبيت المقدس .

ولكن هل يكفي هذا النصّ وحده للوقوف على هذه المسألة التي اثارها ابن
مسكويه، أم إنه ينبغي علينا استجوابه على قاعدة الايمان العقلي وليس النفسي ؟
وذلك انه حري به إذن أن يدرس الوحي في علاقة بمثل تلك الأمانى التي لا يمكن
فهمها بمعزل عن اللحظة الاجتماعية السياسية التي كان يمرّ بها مجتمع شبه الجزيرة
العربية ، فشؤون الناس اليومية وتفاصيل حياتهم الأكثر جزئية بل وبعض كلامهم
نجدّه في عدد غير قليل من الحالات منعكسا في الوحي ذاته ذلك ان بعض الآيات
مقتبسة من أقوال الرسول في نشأتها وسبب نزولها فعندما قال رسول الله صلى الله
عليه وسلم " دثروني " " دثروني " نزلت : " يا أيّها المدثر " وعندما قال : " زملوني "
" زملوني " نزلت : " يا أيّها المزمّل " وبعد نزول آية " وإن تخفوا ما في أنفسكم أو
تبدوه يحاسبكم به الله " ضجّ المسلمون فطلب الرسول : قولوا سمعنا وأطعنا ، غفرانك
ربّنا وإليك المصير فنزلت آية : " وقالوا سمعنا وأطعنا غفرانك ربّنا وإليك المصير "
الاية.

وقد كان ذلك من بين أسباب عديدة أخرى دافعا للتشكيك في وجود مصدر
إلهي للوحي من قبل بعض الناس ، ومن الامثلة على ذلك ما تعرض له رسول الله
صلى الله عليه وسلم من ضغوطات نفسية بسبب تأخر الوحي عن الاجابة على
بعض تساؤلات الناس التي كانوا يبدونها اليه ولم يكن يملك اجابات مباشرة على ان
الله جل وعلا لم يكن قد اوحى الى رسوله بتفاصيلها .

رأى ونقد فكرة النبوة عند ابن مسكويه :

قام مسكويه في ثنايا تناوله لنظرية النبوة ، بتقديم نظرية طبيعية ، ترى أن
الفوارق ، هي فوارق تدريجية في الخصائص و التفاضل في الصفات ، بين مراتب
الموجودات الجسمانية المكونة من العناصر البسيطة ، الجماد و النبات و الحيوان و

الإنسان اذ يرى مسكويه انها تتراكم و تتزايد شيئا فشيئا داخل كل مرتبة من هذه المراتب ، بحيث يتصل آخر كل نوع من هذه المراتب بأول النوع في المرتبة التي تليه ، و تمثل نقاط تلاقي و اتصال بين المراتب الرئيسية لهذه الموجودات الجماد و النبات و الحيوان و الإنسان ، و هي نظرية طبيعية ترى في ذلك عوضا عن تصور هذه المراتب الرئيسية جزرا منفصلة بينها فوارق حادة و تفاضل كبير لا يمكن تجاوزه أو الاتصال فيه .

و قد تكون هذه النظرية في ذاتها صائبة أو لا تكون ، هذا أمر يتجاوز نطاق هذا البحث ، لكن مسكويه قام بتوظيفها توظيفا مبتكرا في خدمة نظريته عن النبوة ، حين اتخذ منها دليلا و برهانا على إمكان النبوة و تحققها ؛ لأنها تمضي وفق مقتضيات هذه النظرية العامة التي تقرر الاتصال بين مراتب الموجودات ، فكما هي الحال بين مراتب الجماد و النبات و الحيوان و الإنسان فيما بين بعضها البعض ، كذلك هي الحال أيضا بين مرتبة الإنسان و مرتبة الملائكة ، فهناك تفاوت و تفاضل تدريجي يتراكم و يتزايد شيئا فشيئا بين قبائل و شعوب الإنسان ثم بين أفراده ، بحيث يتصل آخر المرتبة الإنسانية بأول مرتبة الملائكة ، و عند هذا التلاقي و الاتصال يكون فيما يكون عنه النبوة و الوحي و ما يتعلق بهما . لكن هذا الطرح الذي قدمه مسكويه يواجه عدة إشكاليات عميقة:

إن قضية النبوة من البداية منحصرة في العلاقة و الاتصال بين مرتبة الإنسان و الملائكة الأعلى ، و هي تقوم على أساس أن هذا الاتصال لا يتيسر لعموم الناس ، و إنما يختص الله به البعض ، كما قال جل شأنه " : و ما كان لله ليطلعكم على الغيب و لكن الله يجتبي من رسله من يشاء "ال عمران ١٧٩ : وهي قضية واضحة و بيّنة بذاتها يعلمها جميع الناس علما ضروريا مباشرا ؛ و لذلك فقد استند إليها الذكر الحكيم في معرض رده على المشركين الذين طالبوا بأن تكون النبوة في من يرونه هم جديرا بها ، إذ يقول الحق تبارك و تعالى " : أهم يقسمون رحمة ربك نحن قسمنا بينهم معيشتهم في

الحياة الدنيا ورفعنا بعضهم فوق بعض درجات ليتخذ بعضهم بعضا سخريا ورحمة ربك
خير مما يجمعون " الزخرف : ٣٢.

وقد فاضل الله سبحانه وتعالى بين البشر في كل شئون الدنيا ، و خص
بعضهم فيها دون بعض إلى أن يصل الأمر إلى أن يملك بعضهم بعضا و يسخره ، و
هذا أمر مشاهد و محسوس ، فمن باب أولى شأن النبوة التي هي أجل و أعلى من ذلك
، يختص لله - سبحانه - بها من يشاء من عباده. و النبوة في ذاتها أمر لا يخرج عن
مقتضى الإنسانية و لا يناقضه ، و مجرد تصورها تصورا حقيقيا يكفي للجزم بإمكانها ،
فالنبي هو بشر اختصه الله بوسيلة معينة في التلقي عنه لا يشاركه فيها غيره من الناس
، و اختصه الله كذلك بكونه وسيلة التلقي عنه - سبحانه - لكل من سواه من الناس ،
فالاختصاص : هو في وسيلة التلقي للنبي و للناس عن الله ، و ليس في مضمون و
محتوى التلقي ؛ لأن النبي مأمور بتبليغه للناس كما قال الحق سبحانه " : يا أيها الرسول
بلغ ما أنزل إليك من ربك و إن لم تفعل فما بلغت رسالته والله يعصمك من الناس"
المائدة ٦٧" و مضمون هذا التلقي و محتواه هو كلام وخطاب يفهمه الناس و يعقلونه.
استند القرآن الكريم إلى هذه الدلالة في رده و إنكاره على تعجب و استبعاد
الكافرين لأمر النبوة ، إذ يقول الحق تبارك و تعالى : آلم تلك آيات الكتاب الحكيم *
أكان للناس عجا أن أوحينا إلى رجل منهم أن أنذر الناس و بشر الذين آمنوا أن لهم قدم
صدق عند ربهم قال الكافرون إن هذا لساحر مبين" يونس ١ ، ٢ :

الانبياء بشر ، يبلغون بشرا بكلام يفهمونه ، واختص عنهم بوسيلة تلقيه عن الله ،
و بكونه وسيلة لهم للتلقي عن الله ، و إذا أضيف إلى ذلك أن اختصاص الله بعض
عباده بشيء دون سواهم ، هو أمر مشاهد محسوس في كل شئون الحياة لكان مجرد
تصور ذلك كافيا للقطع بإمكان النبوة ، دون أن يحتاج الأمر إلى ذلك الاستدلال المطول
من استقراء أحوال الموجودات و استنباط الروابط بين مراتبها كما فعل ابن مسكويه

وغيره . فاستدل مسكويه في هذا المقام – بصرف النظر عن صحة النتيجة التي انتهى إليها – يعترضه القصور في ذاته ؛ لأنه استدلال بالخفي على الجلي ، و النتيجة فيه أسبق و أوضح في العلم بها من المقدمات التي ساقها ، و هذا قلب لأوضاع الاستدلال ، كما أن فيه تطويلا للمقدمات دون داع ، مما يفتح المجال للنزاع و التشكيك فيها و الاختلاف حولها ، و ذلك بعكس منهج القرآن في الاستدلال في هذا المقام ، و الذي اعتمد على المقدمات الجلية الواضحة التي تؤدي للمطلوب بأقصر طريق دون إسراف أو إطالة.

و من ناحية أخرى : فإن النتيجة التي انتهى إليها هذا الاستدلال الذي اعتمد عليه مسكويه في هذا المقام ، تقضي بأن آخر مرتبة الإنسانية ومنهم الأنبياء يكون اتصالهم بأول مرتبة الملائكة دون سواها ، و هذا الذي صرح به مسكويه ، و تقتضيه كذلك نظريته العامة في الاتصال بين مراتب الموجودات التي اعتمد عليها بهذا الخصوص في كل مرحلة من مراحلها ، يعارض تماما التصور العام للنبوة اشد التعارض . فنبي الله موسى – عليه السلام – قد تلقى عن الله مباشرة في بعض المواضع ، و تجاوز كل مراتب الملائكة أعلاها و أدناها ، كما يقول الحق تبارك و تعالى " : و لما جاء موسى لميقاتنا و كلمه ربه " الأعراف : ١٤٣ " . و كلم الله موسى تكليما " النساء ١٦٤ و قد حصل مثل ذلك لنبينا – صلى الله عليه و سلم – ليلة الإسراء و المعراج ، حين فرض الله جل و علا ، عليه وعلى أمته الصلاة ، إذ يقول صلى الله عليه و سلم " : ففرض الله – عز و جل – على أمتي خمسين صلاة ، فرجعت بذلك حتى مررت على موسى ، فقال : ما فرض الله على أمتك ؟ قلت : خمسين صلاة ، قال : فارجع إلى ربك فإن أمتك لا تطيق ذلك ، فراجعني فوضع شطرها ، فرجعت إلى موسى قلت وضع شطرها ، فقال : راجع ربك فإن أمتك لا تطيق ، فراجع فوضع شطرها ، فرجعت إليه فقال : ارجع إلى

ربك فإن أمتك لا تطيق ذلك ، فراجعته فقال : هي خمس و هي خمسون ، لا يبدل القول
لدي ، فرجعت إلى موسى فقال : راجع ربك ، فقلت : استحييت من ربي " ٣٦ "
وقد فصل القرآن الكريم أصناف الوحي فقال " : و ما كان لبشر أن يكلمه الله
إلا وحيا أو من وراء حجاب أو يرسل رسولا فيوحي بإذنه ما يشاء إنه علي حكيم "
الشورى ٥١ . وهي تشمل فيما تشمل تكليم الله لنبيه مباشرة من وراء حجاب ، و هو غير
الوحي عن طريق رسول الوحي من الملائكة . و فوق ذلك أيضا فإن أنبياء الله حين
يتلقون الوحي بواسطة مرتبة الملائكة ، يتلقونه تحديدا بواسطة رسول الوحي المختص
بذلك ، وهو جبريل عليه السلام ، و جبريل عليه السلام ، هو أعلى مراتب الملائكة و
أقربها إلى الله عز و جل كما دل على ذلك القرآن و السنة ، و ليس أدناها كما تقضي به
نظرية مسكويه. إذ يقول الحق تبارك و تعالى في شأن جبريل عليه السلام " : إنه لقول
رسول كريم * ذي قوة عند ذي العرش مكين * مطاع ثم أمين " الانفطار : ١٩ ، كما أن
الحق تبارك و تعالى قد خصه بالذكر مرة بمفرده و ذلك في قوله " و إن تظاهرا عليه
فإن الله هو مولاه و جبريل و صالح المؤمنين و الملائكة بعد ذلك ظهير " -التحريم 4: و
مرة مع ميكائيل عليه السلام ، " من كان عدوا لله وملائكته و رسله و جبريل و ميكال فإن
الله عدو للكافرين " - البقرة : ٩٨ . و ذلك تكريم كبير من الحق تبارك و تعالى بدخوله في
الذكر العام للملائكة في كلا الموضعين و قد ذكر الحق تبارك و تعالى أنه فاضل بين
ملائكته في الخلق إذ يقول " : الحمد لله فاطر السماوات و الأرض جاعل الملائكة رسلا
أولي أجنحة مثنى و ثلاث و رباع يزيد في الخلق ما يشاء إن الله على كل شيء قدير "
فاطر ١ .

و قد جاء في الصحيح عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه في تفسير قوله
تعالى ، في شأن نبيه صلى الله عليه و سلم " فكان قاب قوسين أو أدنى " النجم : ٩ أنه
رأى جبريل له ستمائة جناح " ٣٧ " كما يدل على مكانة جبريل - عليه السلام - بين

الملائكة وقربه من ربه ، قول النبي صلى الله عليه و سلم " : إذا أحب الله العبد نادى جبريلُ إن الله يحب فلانا فأحبه فيحبه جبريل ، فينادي جبريل في أهل السماء إن الله يحب فلانا فأحبه ، فيحبه أهل السماء ، ثم يوضع له القبول في الأرض " ٣٨ و قوله صلى الله عليه و سلم " : إن الله إذا تكلم بالوحي سمع أهل السماء للسماء صلصلة كجمر السلسلة على الصفا فيصعقون ، فلا يزالون كذلك حتى يأتيهم جبريل ، فإذا جاءهم فزع عن قلوبهم ، فيقولون : يا جبريل ماذا قال ربك ؟ فيقول : الحق ، فينادون الحق الحق " ٣٩ كل ذلك يدل على أن اتصال الأنبياء و هم أعلى مرتبة الإنسان ، يكون بأعلى و آخر مرتبة الملائكة ، لا بأولها و أدناها كما زعم مسكويه ، و كما تقضي بذلك نظريته التي تبناها و استدل من خلالها على إمكان النبوة وتحقيقها .

يقول ابن سينا في كتاب الاشارات والتبهيئات " النبوة والإعجاز لا يحصلان من غير دعوة إلى خير فإن لابد من شارع هو نبي ذو معجزة. وهذه قاعدة الثالثة. ثم إن العوام وضعفاء العقول يستحقرون اختلال العدل النافع في أمور معاشهم بحسب النوع عند استيلاء الشوق عليهم إلى ما يحتاجون إليه بحسب الشخص. فيقدمون على مخالفة الشرع. وإذا كان للمطيع والعاصي ثواب وعقاب أخرويان يحملهم الرجاء والخوف على الطاعة وترك المعصية. فالشرعية لا تنتظم بدون ذلك انتظامها به " ٤٠ " وهذا الرأي الذي اعجبنا نضعه للمقارنة بين ما يراه الشيخ الرئيس وبين ما يراه مسكويه في صدد امر النبوة ، وذلك ان ثمة امر وجدنا فيه ان ابن مسكويه لم يخرج كثيرا عن ما ورد في السنة النبوية في ما يخص المنام الصادق وانه جزء من النبوة نقدمه كما هو ونأتي الى مقارنته بما جاء في كتاب فتح الباري شرح صحيح البخاري ونقوم بنقده بعد ذلك فيقول: " ليس يتعذر الوقوف على ان المنام الصادق جزء من النبوة مما شرحنا في امر النفس فيما سلف وحركتها الذاتية بعد ان نذكر ما النبوة وما سببه فنقول : النوم بالحقيقة هو تعطيل النفس الات الحواس اجماما لها وانما وجب

هذا الاجسام فيها لانها الات جسمانية وصور في هوى فيعرض لها الكلال والفتور والاشغال كما يعرض لسائر الاجسام فيضطر فيها الى الراحة لتعود جامدة ولتتلافى الطبيعة في تلك ما عرض لها من نقص فتتمه . مثال ذلك ان العين اذا استعملت بالنظر فانما يتم فعلها بالروح المهذب في الشريانات التي في بطون الدماغ وهو يأتي في العصبية المجوفة المنقسمة الى ثقبى العين ... ولا تزال هذه الحال متداولة للعين مادام امرها جاريا على المجرى الطبيعي واذا كان ذلك كذلك فالاجسام واجب في العين وسائر الحواس وهذا الاجسام هو النوم ان النفس في تلك الحال تتعطل منها الحواس لا تهدأ من الحركة فاذا لم تعد الجزئيات من خارج عادت الى ما حصلته واستفادته من الحواس واستحفظته في القوة الحافظة التي سمينها الذاكرة وهي كالخزانة لها فاخذت تتصفحه واقبلت تستعرضه وربما ركبت تلك الاشياء بعضها على بعض وهو شبيه بالغيب من فعلها وهو ما يرى الانسان كانه يطير وكأن جملا مركبا على طائر وثورا على بدن انسان وضروب التركيبات الباطلة وجميع هذا يسمى اضغاث احلام . فاذا تحركت النفس في حال النوم نحو العقل ولم تشتغل بتصفح ما استفادته من الحواس رأت الاشياء المزمعة على الكون في الاحوال المستقبلية فاذا كان لها هناك حظ من هذا المعنى وافر ، كان ما تراه صادقا بغير تأويل لانها ترى الشيء بعينه . وان كان الحظ قليلا كان ما تراه مرموزا يحتاج الى تأويل وهذا الحال بعض احوال النبوة لان النبي صلى الله عليه وسلم تكون هذه حاله في يقظته ونومه وتكون مستمرة له . فأما غيره من الناس فانما يعرض لهم ذلك في النوم وفي بعض الاحيان وليس يتم لهم ذلك بالقصد ولا عند التعلم له وعلى ذلك لو لم ير الانسان في عمره كله الا مناما واحدا لوجب ان ينتبه منه على فعل النفس وان يشعر ولو ادنى شعور ويعلم منها ما يشير الى سعادتها وما هي معرضة له من الخلود والنعيم فاذا فهمه وسكن اليه وعمل عليه سَعْدٌ " ٤١ .

هذا النص الطويل بعد ان اختزلنا منه الكثير هو ما اورده ابن مسكويه في الفصل السادس من كتابه الفوز الاصغر ربما يفهم منه ان الرجل قد اتى بما اتت الشرائع وهذا ما يبدو لأول وهلة لمن يقرأه لكننا وجدنا انه قد بالغ في اعطاء الموضوع صبغة انسانية في الوقت الذي جعلت منه الشريعة مسألة علوية خالصة حتى وان كان (مناما) بالمعنى المتعارف عليه وهنا وجدت ان اقدم شيئا من موقف الشرع في هذه المسألة حتى يتبين لنا الفرق بين ما جاء به مسكويه وبين ما جاء به الشرع فجاء في فتح الباري : " وقد وقعت الرؤيا الصادقة من بعض الكفار كما في رؤيا صاحبي السجن مع يوسف عليه السلام ورؤيا ملكهما وغير ذلك وقال القاضي أبو بكر بن العربي رؤيا المؤمن الصالح هي التي تنسب الى أجزاء النبوة ومعنى صلاحها استقامتها وانتظامها قال وعندي أن رؤيا الفاسق لا تعد في أجزاء النبوة وقيل تعد من أقصى الأجزاء وأما رؤيا الكافر فلا تعد أصلا وقال القرطبي المسلم الصادق الصالح هو الذي يناسب حاله حال الأنبياء فأكرم بنوع مما أكرم به الأنبياء وهو الاطلاع على الغيب وأما الكافر والفاسق والمخلط فلا ولو صدقت رؤياهم أحيانا فذاك كما قد يصدق الكذوب وليس كل من حدث عن غيب يكون خبره من أجزاء النبوة كالكاهن والمنجم وقوله من الرجل ذكر للغالب فلا مفهوم له فان المرأة الصالحة كذلك قاله بن عبد البر قوله جزء من ستة وأربعين جزءا من النبوة كذا وقع في أكثر الأحاديث ولمسلم من حديث أبي هريرة جزء من خمسة وأربعين أخرجه من طريق أيوب عن محمد بن سيرين عنه وسيأتي للمصنف من طريق عوف عن محمد بلفظ ستة كالجادة ووقع عند مسلم أيضا من حديث بن عمر جزء من سبعين جزءا، قال سليمان فذكرته لابن عباس فقال جزء من خمسين فقلت له أني سمعت أبا هريرة فقال بن عباس فاني سمعت العباس بن عبد المطلب يقول سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول الرؤيا من المؤمن جزء من خمسين جزءا من النبوة " ٤٢ "

هكذا يتضح الفرق بين موقف ابن مسكويه من الرؤيا الصادقة وموقف
الفقهاء منها ، اذ ان هذا التفصيل في راينا يعد كافيا لعدم تعميم مفهوم الرؤيا الصادقة
على انها جزء من النبوة وان حجمها ربما كان اصغر بكثير عند الانسان العادي .
كما قام مسكويه بتوظيف نظرية اتصال القوى الإدراكية في الإنسان ، و
تدرجها بداية من الحواس و انتهاء بالنفس الناطقة تلك النظرية ذات الاصول الأرسطية
في الأساس و هناك ما يشير إلى رجوع مسكويه إلى أرسطو مباشرة فيها ، في التدليل
على إمكان النبوة وشرح أمرها ، والتوفيق بينها وبين الفلسفة ، وهو توظيف نرى ان
الفارابي كان قد سبقه فيه الى ذلك ، لكنه توظيف يواجه عدة إشكاليات و تناقضات
عميقة ، فهذا الاستدلال يؤدي إلى نتيجة تتنافى مع نصوص الوحي من جانب ، و لا
يؤدي إلى النتيجة التي قصدنا منه الفارابي و مسكويه من جانب آخر ، بل يؤدي إلى
نتائج لا يرتضيها و ينكل عنها كل منهما كما نجد ان مسكويه قد قرر نظرية حول الرؤيا
الصادقة في النوم ترى أن مصدرها العقل المفارق أو الفعال ، اعتمادا على أن النفس في
حال النوم تكون معطلة الحواس ، و من ثم فقد تنشغل بما حصلتته من محسوسات أثناء
اليقظة ، و عنها تنشأ الرؤيا الكاذبة ، و قد تكون غير مشغولة بذلك ، و تنفرغ للتوجه
نحو العقل المفارق أو الفعال ، فتتال منه ما يكون عنه الرؤيا الصادقة ، ووظف مسكويه
ذلك في تفسير أمر النبوة ، و هي نظرية تأثر مسكويه في جوانب منها – كما صرح –
بسقراط و أفلاطون ، و في جوانب أخرى بمصدر أو أكثر : قد يكون أرسطو فيما نسب
إليه ، و قد يكون كتاب الآراء الطبيعية لفلوطين ، و قد يكون الفارابي . لكن هذه
النظرية حول الرؤيا الصادقة تعتقد الاتساق بين المقدمات و النتيجة ، و لا تستقيم مع
قواعد المنطق ، بخلاف الرؤية الشرعية الدينية التي تخلو من مثل هذا الاضطراب و
التناقض ، و تتسق عقليا و منطقيا .

و نظرية النبوة عند ابن مسكويه في مجملها ، نظرية فلسفية ترتبط بجذور عميقة في الفلسفة الطبيعية لديه ، و ترتبط بجذور عميقة في الفلسفة المتعلقة بالنفس الإنسانية لدى مسكويه و لدى من سبقه على السواء ، و هي تمثل أحد أبرز الحلقات في التوفيق بين الدين و الفلسفة أو بين النبي و الفيلسوف ، لكن يتبين عند التحليل و النقد أنها تقتصر إلى الاتساق المنطقي و الدقة العقلية على نطاق واسع ، لا يمكن معه تفسيرها على أنها من مقتضيات الاجتهاد العقلي و الحرية الفكرية ، فهذا أمر قد يحتمل عندما يكون الخطأ قليلاً أو محدوداً ، لا عندما تكون الأخطاء جسيمة أو منتشرة في كل جوانب النظرية ، و تتعلق بتجاوز أبسط قواعد العقل و المنطق . و نظرية النبوة فوق ذلك تصطدم مع الرؤية الدينية الشرعية على نطاق كبير ، فهي لم تنجح في التوفيق بين الدين و الفلسفة ، إلا من حيث جمعت بين الإخفاق في الفلسفة و الانحراف في الدين ، أو بين مخالفة العقل و النقل . بينما تمتاز الرؤية الشرعية الدينية حول النبوة بالدقة و الاتساق مع قواعد العقل و المنطق.

ثالثاً / مسألة الوحي عند ابن مسكويه:

لم ينكر الفلاسفة المسلمون الوحي على أساس انه طريقاً للمعرفة . بل أثبتوه، وجعلوا الوحي ضرورة عقلية وواجبة لأن فيه صلاح حال الناس و يقتضيها العدل الرباني ولكنهم انطلقوا من مسلمة فلسفية تلك المسلمة القائلة بالتوفيق او محاولة التوفيق بين طريق الدين وطريق الفلسفة . فعمدوا الى شرح مباحث الوجود شرحاً جمعوا فيه بين نظرية الوجود التي ردها غير واحد من فلاسفة اليونان وبين مفهوم الوجود في الإسلام وكان شرحهم ذا نزعة عقلية توفيقية وقد تزعم هذا التيار فلاسفة الاسلام الكبار ابن سينا والفارابي ، وتابعهما في ذلك ما نطلق عليهم تسمية فلاسفة الاشراق العقلي ومنهم السهروردي وغيره ، وهؤلاء فسروا الوجود بالفيض والمعرفة بالاشراق ، وبالتالي فان الوحي عندهم يعد طريقاً للمعرفة ضمنوها مذهبهم

الإشراقي في المعرفة. وردوا الوحي إلى صلة النبي بالعقل الفعال الذي هو واهب الوجود وواهب الصور كما اسمياه على التوالي الفارابي وابن سينا .

وكان لابن مسكويه رأيا في كل ذلك قدمه مفصلا في كتابه الفوز الاصغر اذ صاغه على شكل يشبه النظرية من خلال بعض المقدمات التي بدأها بفكرة الترقى الطبيعي للموجودات وعزا الامر الى طاقة البشر وقوة هاجسه وقوة النظر التي تكون متباينة بين شخص وآخر فمثلا يبدأ بالقول مستطردا: "من فهم جميع ما رتبناه في ما تقدم وحصله علم ان المقام الذي انتهينا اليه غاية شرف الانسانية والافق الاعلى منه فاذا بلغه الانسان كان متعرضا لاحدى منزلتين اما ان يرتقي فيه ابدًا ترقيا طبيعيا ومعنى ذلك ان يديم الفكرة مدة حياته في جميع الموجودات لينال حقائقها بقدر طاقة البشر فيقوى هاجسه ويحتد نظره وتلوح له الامور الالهية فيتقرر في نفسه وتلوح اوضح من الامور الاوائل التي تسمه بداهة العقول ولا يحتاج فيها الى قياس برهاني لان البرهان هو تدرج من الاوائل وهذا التلوح في العقل اعلى منه وانور وابهى وسنقول في ذلك ما نزيده وضوحا اذا بلغنا اليه . واما ان تاتيه تلك الامور من غير ان يرتقي فيها بل تنحط اليه تلك لاتصالها . ومثال ذلك : ان الانسان انما ارتقى من قوة الحس الى قوة التخيل الى قوة الفكر ومة قوة الفكر الى ادراك حقائق الامور التي في العقل وذلك ان هذه القوى متصلة اتصالا روحانيا كما بينا في ما مضى فربما عرض لها من قوة قبول بعضها من بعض الاثار التي تنعكس في بعض الامزجة منحطة كما تصاعدت على سبيل الفيض فيؤثر حينئذ العقل في القوة الفكرية وتؤثر القوة الفكرية في القوة المتخيلة في الحس فيرى الانسان امثلة الامور المعقولة اعني حقائق الاشياء ومبادئها واسبابها كانها خارجة عنه وكانما يراها بنظره ويسمعها باذنه كما ان النائم يرى امثلة الاشياء المحسوسة في القوة المتخيلة ويظن انه يراها من خارج وربما كانت صحيحة مبشرة او منذرة بالمستأنف " ٤٣ .

اذن ، ان الطريق الى المعرفة في رأي ابن مسكويه يكون بفيض العقل
الفعال على القوة المتخيلة. وللمتخيلة عنده كما اتضح لنا من النص الانف شأن
كبير إذ هي أساس تفسير الرؤيا الصادقة والأحلام عموماً. وقد عقد ابن مسكويه
فصلاً في كتاب الفوز الاصغر عن كيفية الوحي ، وقد رد ما يراه النائم في نومه إلى
القوة المتخيلة المتوسطة بين القوة الحاسة وبين القوة الناطقة أي بين الحس والعقل. إذ
إن لها صلة بالخصائص النفسية للإنسان من ميول وعواطف وحركات ارادية ونزعات
وهي تحتفظ بالآثار الحسية القادمة من العالم الخارجي عن طريق الحواس الظاهرة
والباطنة. ولها قدرة على التأليف والاختراع والإبداع بما فيها من قدرة على التركيب
والفصل وتكوين صور جديدة قائمة في الوهم، وهي تحاكي القوى النفسية لدى الإنسان
. ويقول في ذلك: " وربما رأى الامور باعيانها من غير تأويل . وربما يراها مرموزة
تحتاج الى تأويل . وذلك لامور تعرض يطول ذكرها في هذا الكتاب كذلك حال هذا
المستيقظ اذا استغرقته القوة الغالبة اخذته عن المحسوسات حتى كانه غائب عنها
فيشاهد في القوة المتخيلة انه انحدر اليها من عُلى فيرى ويسمع ما لا يشك فيه ولان
تلك الامور مستقبلها وماضيها واحد لانها حاضرة معا فالامور لائحة له فيشاهد
مستقبلها كما يشاهد ماضيها فاذا اخبر بها كانت صحيحة . واذا قابل بها اهل الحقائق
من العلماء كانت موافقة لان المبادي والعلل واحدة وكذلك العواقب والمضار . فاذا
اخبر بها من وصل اليها من اسفل بالتفلسف اتفق رايهما وصدق احدهما الاخر
بالضرورة وبإدراك الفيلسوف الى قبول ما ياتي اكثر من مبادرة كل احد لانهما متفقان في
تلك الحقائق لان الفرق بينهما ان احدهما ارتقى من اسفل والاخر انحط من عُلى وكما
ان المسافة بين السطح والقرار واحدة ولكنهما بالاضافة الى من في القرار يسمى
صعودا وبالإضافة الى من في السطح يسمى هبوطا كذلك الحال في تلك الحقائق
والمشاهدات عند من يرتقي اليها وعند من ينحط اليها الا ان تلك الحقائق اذا انحطت

لم يكن بدُّ من أن تتصبغ بصبغ هيولاني لاجل القوة المتخيلة فكما أن الأمور الهولانية إذا ارتقت إلى العقل سلخ عنها الصور التي كانت لها كذلك الأمور العقلية إذا انحطت إلى الأمور المتخيلة ركبته والبستها صوراً هيولانية ملائمة لها فإذا شاهد الإنسان هذه الحال ولاحظ تلك الأمور لم يشك في صحتها وخضعت لها نفسه واعترفت بها لأنها هي الأمور التي كانت تطلبها بالحركة والروية والجولان "٤٤".

ويقول ابن مسكويه في رأي نعه غريباً أن الأنبياء هم على (درج) يعني (درجات) وكل واحد منهم حصل على منزلة معينة ففي النص يقول مانورده أن "وكما أنها أصابته بالروية لم تشك فيها كذلك إذا أتت هي أعني الروية منحة إليها لم تشك فيها وهذه رتبة واسعة العرض تتفاوت فيها درج الأنبياء صلوات الله عليهم ومنزلهم فربما ظهر لهم من الأمور ظهوراً بيناً وربما كان فيه غموض فيلوح لهم ما يلوح وكأن عليه ستر ومن دونه حجاباً "٤٥".

رأي ونقد فكرة الوحي :

ونحن نقول أن الوحي في نظر القرآن والسنة ليس مكتسباً بتدرج ولا بريضة. ومن ثم فهو خاص بمن اصطفاه الله له. بينما هو عند ابن مسكويه مكتسب . وإذا كان يخضع للتدرج في الرياضة فهو عام وليس منته أو مختتم. وهذا خلاف للتصور الإسلامي الذي جعله خاصاً لا يدري به النبي قبل نبوته كما قال تعالى: "ما كنت تدري ما الكتاب ولا الإيمان" ومختتم نبوة محمد صلى الله عليه وسلم لقوله تعالى: "ما كان محمد أباً أحد من رجالكم ولكن رسول الله وخاتم النبيين" الأحزاب ٤٠ : والكمال في الصفات الفطرية الإنسانية لا يكون باستعداده وإنما الله سبحانه يحفظ له هذا الصفاء، ولا يجعله يتلوث في الجاهلية أو أحوالها فهو إذن يعد على عين الله تعالى وكما قال سبحانه "الله يصطفى من الملائكة رسلاً ومن الناس" الحج ٧٥ : وقال عز وجل "الله أعلم حيث يجعل رسالته" الأنعام ١٢٤ : وقد عبر أئمة الفقه عن معنى الاصطفاء فأكدوا أن الوحي ليس صفة راجعة إلى نفس النبي ولا درجة يبلغ إليها أحد

بعلمه وكسبه ولا استعداد نفسه يستحق به اتصالاً بالروحانيات بل رحمة من الله تعالى ونعمة يمن بها على من يشاء من عباده. وإذا كان الوحي كما يرى مسكويه ليس إلا ثمرة التدرج في الرياضة الفكرية واشراق العقل الفعال عل القوة المتخيلة، فإن هذا الوحي يصبح ضرباً من المعرفة يصل إليها الناس على السواء كما ان قيمة الوحي هو ان يكون طريقاً للمعرفة ، وإن كان مسكويه يعترف به، إلا أنه بناءً على مذهبه العقلي في المعرفة يذهب الى أن تكون المعرفة النبوية أقل في قيمتها كطريق للمعرفة من المعرفة العقلية أو الفلسفية ومن ثم فإن منزلة النبي على مذهبه أقل من منزلة الفيلسوف أو أقل ما فيها أنها مساوية لها . وهذا الرأي في تقييم المعرفة النبوية ومنزلتها، مجال خلاف بين مؤرخي الفلسفة. فهناك من يؤيده في ذلك وهناك من يعارضه ولا نريد الخوض في تلك الآراء لأنها كثيرة مما لا يسمح فيه المجال في هذا البحث لكننا وجدنا ان مسكويه اشترط كمال القوة المتخيلة والناطقة للنبي. غير أننا نعترض عليه بأن يضع النبي دون منزلة الفيلسوف فإن وصول الأول عن طريق المخيلة في حين أن الثاني يدرك الحقائق الثابتة بواسطة العقل والتأمل. وليس هناك شك في أن المعلومات العقلية أفضل وأسمى من المعلومات المتخيلة. ولكن مسكويه فيما يظهر لا ينتبه الى هذا الفارق الكبير على الرغم من خطورته ، وسواء لديه أن تكون المعلومات مكتسبة بواسطة الفكر أو بواسطة المخيلة وما دام العقل الفعال مصدرها جميعاً. فقيمة الحقيقة لا ترتبط بالطريق الذي وصلت إلينا منه، بل بالأصل الذي أخذت عنه والنبي والفيلسوف يرتشفان من معين واحد ويستمدان علمهما من مصدر عال . وحقيقة الأمر أننا هنا نتهم ابن مسكويه ومن ذهب مذهبه من الإشراقيين ونلزمه بناء على ما جاء في كتابه الفوز الاصغر بمحاولة الدفاع عن نفسه في وجه اتهامنا له في التصريح بقوة المتخيلة والقوة الناطقة. ونرى وجه الضعف في رايه من ناحيتين : الناحية الاولى : من حيث وسيلة الاتصال

فالفيلسوف يتصل بوسيلة العقل والنبي على رأيه يتصل بوسيلة المخيلة التي تتبع الحواس الباطنة. والعقل أفضل من الحس كوسيلة وهذا الرأي مسلم به شرعاً وأما الناحية الثانية: فمن حيث نوع المعرفة فإن الفيلسوف يقيس بعقله فيض العقل الفعال فتكون معرفته عقلية ثابتة بينما النبي على رأيه يتصل عن طريق المخيلة، فتكون معرفته حسية وخيالية ومخترة وفائضة عن العقل الفعال. وبهذا فلم يعد الوحي على هذا الأساس ذو شأن كبير فضلاً عن أنه لم يعد أعلى طريق المعرفة وأفضل وسيلة من وسائلها وأقل ما ذهب إليه مسكويه أنه جعل منزلة الفيلسوف مساوية لمنزلة النبي في المعرفة مع اعترافه باختلاف الطريق في أخذهما للمعرفة فالفيلسوف يتلقاها بإشراق العقل الفعال على العقل الإنساني بينما النبي يتلقاها بما يفرضه هذا العقل الفعال الذي هو جبريل في نظرهم على مخيلته.

ان طريق العقل الإنساني في أعلى مراتبه بعد أن يصبح عقلاً بالفعل مستفاداً، وهذا العقل يرتقى عند بعض الناس إلى أن يتقبل الأنوار الإلهية بغير معلم وبغير تعلم ولا حس ولا فكر، فيسمى العقل القدسي أو الروح القدسية. وعقول الأفلاك عندهم ملائكة ومن ثم يتصل العقل الإنساني في أعلى درجاته بالعقل الفعال عقل فلك القمر وطبيعتها عقلية. وهذا الإشراق بلا تعليم من العقل الفعال في العقل القدسي، هو كيفية من كفايات الوحي بأن يسمع صوته ويراه والملاك مطلع على الغيب إذ هو مطلع على اللوح. ولا وسائط في إطلاعه على اللوح ولا في إطلاع العقل القدسي عقل النبي على ما يهبه العقل الفعال له من معارف.

ومن اعتراضاتنا الأخرى هي إقامة مسكويه الوحي على أساس عقلي ويرد كفيته في العقل الإنساني إلى تدرج وترق إلى أن يصبح العقل الإنساني في درجة ليس بحاجة إلى فكر ونظر، وإنما يقتبس معارفه من العقل الفعال ويشعر بذلك في داخله بما لا يحتاج إلى تفكير، وهو المسمى عنده حدساً. والحدس عنده ليس خاصاً

بواحد دون آخر ولكنه متفاوت فهو أعلى ما يكون وأكثر ما يتحقق في النبي، ولكنه قد يقل عند غيره حتى يصل إلى أناس لا حدس عندهم. ولكننا وجدنا ان مسكويه لديه رأي نقيض ذلك فهو يقول " وكذلك حال ما يروونه من الامور المستقبلية في عالمنا هذا من الفتن والحروب وغيرها فانهم ربما راوا الشيء الذي يكون له الى مائة سنة فقط وربما بلغ نظرهم الى الف سنة وانهم عليهم السلام يحتاجون لمن يسمعه الى الرمز وضرب الامثال ليقرب من الافهام وليخرج كلامهم عاما يفهمه جميع طبقات الناس ويشتركون في الانتفاع به وياخذ كل واحد منهم نصيبه وحظه على قدر منزلته. فاذا علم في بعضهم فضلا من الفهم خصه بالزيادة بقدر ما يعلم من احتماله . فقد علمنا يقينا ان ما كان يليقيه الى امير المؤمنين علي بن ابي طالب صلوات الله عليه والى من تقرب منزلته في التحصيل لم يكن ليلقيه منه الى ابي هريرة ومن كان في طبقة وكذلك ما كان يخص به ذوي الاحلام والفهم من العرب لم يكن ليعم به جفاة الاعراب والهمج من الناس " ٤٦

يقسم مسكويه العارفين كذلك الى درجات ولم يكتف بالقول بأن الانبياء هم على درجات ويخضع الامر عنده الى التدرج اذ ان المنظومة الفكرية كلها خاضعة للتطور ويتصورها مسكويه تصورا جميلا رأينا انه واضح جدا من خلال قراءة هذا النص : " ان العلم يجري من النفس مجرى القوت من البدن اذ كان كمال كل واحد منهما وبقاؤه هو ما يقيم ذاته ويتم صورته ويزيد في قوته وكما ان البدن الضعيف اذا اكثر عليه من الغذاء وكانت كافيته قوية لم يحتمله ولم يهضمه وصار وبالا عليه واعتل منه وربما كان سبب هلاكه فكذلك حال النفس في ما يلقي اليه من العلم ليكون تدبيرنا فيه شبيها بما ندبر به الطفل من تدريجه باللبن الى اكل لحم البقر على مهل في زمان طويل ولو هجمنا به على الاغذية الغليظة كلها لكانت سبب هلاكه وهذا المقدار كاف فيما اردنا بيانه " ٤٧ .

بعد أن عرضنا لتصور ابن مسكويه لكيفية الوحي وجدنا انه وإن سلم بالوحي طريقاً للمعرفة إلا أنه أصر على تفسيرها تفسيراً نفسياً وعقلياً بحسب مذهبه في المعرفة عموماً، وهو المذهب العقلي الإشرافي الذي يوفق بين الدين والفلسفة. وقد وقف الشرع موقف الاستنكار لهذا الاتجاه الذي خلط الدين بالفلسفة، واعتدى على أهم ما يميز العقيدة عن الفلسفة وهو طريق الوحي، الذي هو الاصطفاء والاختيار وهو موهبة ومنحة وليست كسباً قائماً على التدرج في الرياضة الفكرية أو الروحية. وذلك لان في هذا التفسير للوحي خروجاً عن التصور المعقول لدى عامة الناس، كما أن فيه معارضة واضحة لكيفيات الوحي التي لا نستطيع أن نعرف شيئاً منها إلا من الشرع. وهذا المأخذ إنما يتوجه أصلاً إلى قضية آمن بها مسكويه، كما ان الوحي في التصور العام امر الهي خالص واردة الهية خالصة لها غاية كبرى هي الاجابة عن اسئلة البشرية الكبيرة عن وجودهم ومصيرهم، ولكنها عند مسكويه أمر ضروري واجب يقتضيه التحسين والتقبيح العقليين، كما إن هذا التفسير لكيفية الوحي فيه اعتداء على التأويل العقلي للمسألة اذا جعل الامر مرتبكا وغير مفهوم ويبطل سلاحا من اسلحة الدفاع عن العقيدة. فالشرع يدافع عن عقيدة الوحي دفاعاً ملزماً للعقل البشري السليم، ولا يجعل من هذا العقل إلهاً مقدساً يحتكم إليه، كما فعل مسكويه. الا ان محاولة مسكويه لا تخلو من مبرراتها فهو كان يحاول التوفيق بين الحكمة والشرعية شأنه شأن فلاسفة الاسلام الا إن قضية التوفيق في حد ذاتها قضية لا يحتملها الدين وليست من منهجه لأنه جاء ومهمته الأساسية تغيير كل التصورات والعقائد البشرية التي شكلها الناس بمنهج العقل والتقليد والهوى بعيداً عن دائرة الدين.

لذلك فإننا نرى عدم امكانية جعل الدين الحق مزيجاً من العقائد الوضعية والفلسفية. لا سيما وان عامة الناس ترى في حقائق الدين حقائق معقولة ومقبولة. ولا اعني من وراء قلبي هذا ان يفهم القاريء أن حقائق الدين تتعارض معها العقول التي

هي في حد ذاتها نسبية وغير مطلقة ومختلفة عند كل الناس ، الا إن ثبوت النص في الوحي ثبوتاً يقينياً هو سلاح رئيس في الدفاع عنه. ولست ادري هل فات على ابن مسكويه أنه ليس في قضايا الدين والاعتقاد أمر وسط ، وهل يكون الأمر الوسط بتغيير ما أنزل الله وهو أعلم بخلقه وطبيعتهم وبين ما هو بشرى وذلك إن الوسطية كمفهوم سليم بعيد عن الإفراط والتقريط، إنما هي في ذات الحقائق الربانية التي أنزلها على النبي وليست جمعاً بين ما جاء به النص وخيالات الفلاسفة، فإن حقائق الدين ربانية المصدر والشرح والتفسير. و ما جاء به مسكويه وغيره سواء من فلاسفة المسلمين او من غيرهم شرحاً وتفسيراً وتحليلاً هو عبارة عن ترديد لأفكار غريبة عن المصدر الرباني كل الغرابة .

ثم ان أي توضيح لقضية الوحي ظهر في ما فعله مسكويه إنه عقد القضية بعد أن كانت بسيطة. فالمسلم لا ينشغل بتشريح الكيفية بل تكفيه المعلومات عنها والتي هي بقدر ما تطيقه فطرته. ولا أحد أعلم بما تطيقه هذه الفطرة من الله جل وعلا ، الا ان مسكويه جعل مهمة الوحي عملية عقلية إنسانية منطلقاً وتفسيراً ، وهو في رأيي خروج عن مفهوم الوحي وعدم التسليم بالمفهوم الرباني له، ذلك المفهوم الذي يؤكد عدم قدرة الانسان على التدخل في مسألة الوحي لا منطلقاً ولا مصدراً ولا شرحاً و لا كيفية.

الهوامش

-
- ١ - الإعلان بالتوبيخ لمن ذم اهل التاريخ محمد بن عبدالرحمن بن شمس الدين
للسخاوي، تحقيق فرانز روزنتال ترجمة صالح احمد العلي ، مؤسسة الرسالة بيروت
1986 ص68

٢ - ابن ابي اصيبعة عيون الانباء في طبقات الاطباء ص 288

- ٣- تاريخ آداب اللغة العربية / تأليف جرجي زيدان ؛ راجعها وعلق عليها شوقي
ضيف. القاهرة : دار الـهلال، [1957 ج2، ص 369
- ٤- دائرة المعارف الإسلامية، تعريب محمد ثابت فندي وأصحابه، ج 1، ص 277
- ٥ - معجم الأدباء لياقوت، ج5، ص5، الرقم 1.
- ٦ - جرجي زيدان ، تاريخ آداب اللغة العربية، ج2، ص 368
- ٧ - انظر كتاب فهرست الكتب العربيّة المطبوعة» تأليف خان بابا مشار، ص 676
- .
- ٨- المصدر نفسه ص ٧٦٨.
- ٩ - المصدر نفسه ص ٨٠٣.
- ١٠ - صحيح مسلم ،باب ابتداء الخلق وخلق ادم عليه السلام رقم 2789
- ١١ - مقدمة ابن خلدون
- ١٢ - قصة حي بن يقظان للدكتور عبدالحليم محمود ،دار الكتاب اللبناني ، مكتبة
المدرسة بيروت لبنان ص 86
- ١٣ - المصدر نفسه ص 88
- ١٤ - الفوز الاصغر نشرة د . عضيمة ص 262
- ١٥ - المصدر نفسه ص 261 - 262
- ١٦ - المصدر نفسه ص 262
- ١٧ - نفسه
- ١٨ - نفسه 264
- ١٩ - نفسه 264
- ٢٠ - نفسه

- ٢١ - نفسه
٢٢ - نفسه
٢٣ - نفسه
٢٤ - نفسه 285
٢٥ - نفسه 284
٢٦ - نفسه 285
٢٧ - نفسه 264
٢٨ - نفسه 265
٢٩ - نفسه 266
٣٠ - نفسه 266
٣١ - رسائل اخوان الصفاء وخلان الوفاء الجزء الثاني ص 167 دار بيروت
للطباعة والنشر بيروت 1983
٣٢ - نفسه ص 179
٣٣ - الغزالي - المنقذ من الضلال ص ٣٥
٣٤ - ينظر لتفصيل أكثر موقف فلاسفة الاسلام من الغنوصية دراسة نقدية اطروحة
دكتوراه غير منشورة ، الدكتور طارق هاشم خميس انجرت في كلية الاداب جامعة
بغداد 2003
٣٥ - الفوز الاصغر طبعة بيروت 1319 م - ص 108
٣٦ - متفق علي هـ من حديث أنس بن مالك - رضي الله عنه - أخرجه الإمام
البخاري .في صحيحه ، كتاب الصلاة ، باب كيف فرضت الصلاة في الإسراء ،
رقم ٣٤٩

و أخرجه الإمام مسلم في صحيحه ، كتاب الإي مان ، باب الإسراء برسول لله صلى
الله عليه وسلم إلى السماء و فرض الصلوات ، رقم ١٦٢ . و اللفظ للإمام
البخاري.

٣٧ - متفق عليه : أخرجه الإمام البخاري في صحيحه ، كتاب بدء الخلق ، باب
ذكر الملائكة ، رقم ٣٢٣٢ . و أخرجه الإمام مسلم في صحيحه ، كتاب الإي مان
، باب في ذكر سدره المنتهى ، رقم ١٧٤

٣٨ - متفق عليه من حديث أبي هريرة - رضي الله تعالى عنه - أخرجه الإمام
البخاري في صحيحه ، كتاب بدء الخلق ، باب ذكر الملائكة ، رقم ٣٢٠٩ . و
أخرجه الإمام مسلم في صحيحه ، كتاب البر و الصلة و الآداب ، باب إذا أحب لله
عبدا حبه إلى عباده ، رقم ٢٦٣٧ . و اللفظ للإمام البخاري.

٣٩ - أخرجه الإمام ابن حبان في صحيحه ، باب ذكر وصف أهل السماوات عند
نزول الوحي ، رقم ٣٧ . و أخرجه الإمام أبو داود في سننه ، باب إذا تكلم بالوحي
سمع أهل السماء ، رقم ٤٧٣٨ . كلاهما من حديث عبد الله بن مسعود - رضي الله
عنه - و إسناده صحيح ، و اللفظ للإمام ابن حبان

٤٠ - ابن سينا ، الاشارات والتنبيهات ص 593

٤١ - الفوز الاصغر طبعة بيروت 1319 م- ص 111

٤٢ - فتح الباري شرح صحيح البخاري 8/13

٤٣ - الفوز الاصغر طبعة بيروت 1319 م- ص 102

٤٤ - نفسه ص 103

٤٥ - نفسه 104

٤٦ - نفسه 105

مصادر البحث

القران الكريم

أ - كتب الصحاح:

١ - صحيح البخاري ، دار ابن كثير ، دار ليمامة بيروت ١٩٨٧ ط ٢ تحقيق

مصطفى ديب البغا .

٢ - صحيح مسلم ، دار احياء التراث العربي ، بيروت تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي .

٣ - سنن ابي داود ، دار الفكر تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد .

ب - المصادر التاريخية:

- ١ - الإعلان بالتوبيخ لمن ذم أهل التاريخ ، محمد بن عبدالرحمن بن شمس الدين
للسخاوي - - تحقيق فرانز روزنتال ، ترجمة صالح احمد العلي - مؤسسة الرسالة
بيروت ١٩٨٦
- ٢ - تاريخ آداب اللغة العربية - جرجي زيدان - راجعها وعلق عليها شوقي ضيف
- القاهرة - دار الهلال - 1957
- ٣ - دائرة المعارف الإسلامية، تعريب محمد ثابت فندي وأصحابه .
- ٤ - عيون الانباء في طبقات الاطباء - موفق الدين ابي العباس احمد بن القاسم ابن
ابي اصبيعة - دار الفكر - بيروت ١٩٥٦ ج ٣ .
- ٥ - فهرست الكتب العربيّة المطبوعة تأليف خان بابا مشار .
- ٦ - معجم الأدباء لياقوت الحموي (ت ٦٢٦ هـ) دار الفكر للنشر والتوزيع ،
القاهرة ١٩٨٠ ودار الكتب العلمية بيروت .
- ج - المصادر الفلسفية والشرعية:
- ١ - الاشارات والتنبيهات - ابن سينا - تحقيق سليمان دنيا - مطبعة دارالمعارف -
القاهرة ١٩٦٠
- ٢ - الفوز الاصغر- ابو علي احمد ابن مسكويه - نشرة المحقق د . صالح عزيمة ،
المترجم روجي ارنداز ١٩٨٧
- ٣ - الفوز الاصغر - ابن مسكويه - طبعة بيروت - ١٣١٩ هـ
- ٤ - المنقذ من الضلال - ابو حامد الغزالي ، تصحيح وتحقيق واختيار محمد
اسماعيل حزيّن و شذا رائق عبدالله لموقع الغزالي في منتصف عام
٢٠٠٢ م .

- ٥ - رسائل اخوان الصفاء وخلان الوفاء - دار بيروت للطباعة والنشر - بيروت -
١٩٨٣،
- ٦ - فتح الباري شرح صحيح البخاري - الحافظ علي ابن حجر العسقلاني: تحقيق
عبدالعزیز بن عبدالله بن باز و محب الدين بن الخطيب - دار الريان للتراث ١٩٨٦ .
- ٧ - قصة حي بن يقظان - عبدالحليم محمود - دار الكتاب اللبناني - مكتبة المدرسة -
بيروت - لبنان .
- ٨ - مقدمة ابن خلدون ، عبد الرحمن بن خلدون دار الفكر ط ١ بيروت ٢٠٠٢
- ٩ - موقف فلاسفة الاسلام من الغنوصية دراسة نقدية اطروحة دكتوراه غير منشورة
، طارق هاشم خميس انجزت في كلية الاداب جامعة بغداد ٢٠٠٣ .

واقع رياض الأطفال الأهلية في محافظة بغداد

الدكتور
عبد زيد عبد الحسين سلمان الياسري

دراسة ميدانية

مشكلة البحث وأهميته :

لم يكن الاهتمام برياض الأطفال ترفاً حضارياً ، كما كان يعتقد ، بل انه كان وما يزال ضرورة ملحة أكدتها العديد من الدراسات والأبحاث العلمية والتربوية، لكونها المرحلة الأساس في بناء شخصية الطفل في حاضره ومستقبله ولها الدور الحاسم في تنمية مواهبه وتوسيع مداركه من خلال الأنشطة المنظمة والفعاليات المتنوعة التي تعرض خلالها والتي تمده بالكثير من الخبرات . فقد تأكد من نتائج العديد من الدراسات القديمة والمعاصرة على إن إتاحة الفرصة للأطفال خلال هذه المرحلة من حياتهم لاكتساب بعض الخبرات تزيد من نمو قدراتهم المختلفة وبخاصة قدراتهم على التكيف ومواجهة المشكلات ،كما وأن البيئة الغنية بالخبرات المتنوعة التي تعرض لها هؤلاء الأطفال ترفع من نسبة ذكائهم وتزيد من تطور قابلياتهم المختلفة (مردان ١٩٨٨).

ومن ذلك ما توصل اليه (Bloom) بلوم ١٩٦٤ من أن تأثيرات البيئة تكون أكثر وضوحاً في المراحل المبكرة من حياة الطفل إذ تزداد سرعة النمو العقلي والجسمي بوجه عام فتظهر إن خصائص الشخصية أكثر عرضة للتغيرات خلال فترة السرعة الزائدة في النمو ، وان أسرع فترة للنمو العقلي للطفل هي التي تقع في السنوات

الخمس الأولى من حياته ، وان الحضانة ورياض الأطفال يستطيع كل منهما إن يؤثر بعمق في الاتجاه العام لتعلم الطفل وفي الاستعداد لهذا التعلم (العبيدي ١٩٨٩).
وقد وضع (بلوم) منحى نمو متسارع سلبياً للتطور العقلي أتضح منه أهمية الفترة الزمنية المبكرة التي يتعرض فيها الطفل للخبرات ، فالأطفال الذين يتعرضون في عمر ثلاث سنوات لخبرات ثرية منظمة ينتفعون بها في بناء وتطوير نموهم المعرفي أكثر من أولئك الذين هم في عمر سبع أو ثمان سنوات، كما أتضح إن مايقرب من ٣/٢ من تطور الناس المعرفي النهائي كان قد تشكل وهم في عمر ست سنوات أي عند دخولهم لمدرسة الابتدائية ، ثم بعد ذلك يبدأ هذا المنحنى المعرفي بالهبوط والتباطؤ التدريجي ،وأضاف (بلوم) مؤكداً إنه ليس المهم في تطورنا العقلي والمعرفي ماتوفره البيئة الغنية بالخبرات المنظمة فحسب بل الاله من ذلك الفترة الزمنية التي يتعرض فيها الطفل لتلك الخبرات وان تجاوز هذه الفترة أو فقدانها أمر قد لايمكن تعويضه بسهولة بعد ذلك ،وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل إليه كثير من الباحثين في مجال التطورالعقلي والمعرفي فقد أكد كل من (بياجيه) و(برونر) أهمية تعرض الطفل في السنوات الأولى من حياته على وجه الخصوص للمثيرات المتنوعة والظروف المحيطة به لما لذلك من تأثير قوي في تطور المفاهيم العقلية وان حرمان الطفل من التعرض لهذه المثيرات لأي سبب كان سيؤدي إلى إعاقة نموه المعرفي وتطوير قدراته العقلية بصورة يتعذر إعادتها(مردان ١٩٨٨).

وان أهمية هذه المرحلة لاتقتصر على النمو العقلي والمعرفي فحسب بل إن لها تأثيراً واضحاً في النمو الاجتماعي للطفل ، فقد تبين من نتائج دراسات عديدة حول تأثير خبرات الروضة في تنمية السلوك الاجتماعي للطفل وزيادة قدرته على التوافق مع أفراد مجتمعه الآخرين إن هؤلاء الأطفال قد حققوا تكييفاً أكثر من الناحية الاجتماعية وازداد ميلهم إلى المبادرة والاستقلالية وتأكيد الذات والاعتماد على النفس ، كما زاد شغفهم باستطلاع البيئة من حولهم والاهتمام بها مما يؤكد إن هذه

المدارس (رياض الأطفال) يمكن أن تكون بيئة اجتماعية تمكن الطفل من تحقيق روابط اجتماعية أفضل بينه وبين الآخرين (الشالجي ١٩٨١).

وبطبيعة الحال إن ذلك يعتمد إلى حد بعيد على ما توفره هذه المؤسسات من أدوات وخبرات غنية ومنظمة تنمي في الطفل الاتصال اللغوي والاجتماعي مع الأطفال الآخرين وبينه وبين الكبار فضلاً عن الدور الكبير الذي تؤديه الروضة المؤهلة في توجيه سلوك الاطفال وتنظيمه بما تتطلبه معايير السلوك الاجتماعي وذلك عن طريق الأنشطة المختلفة التي تقدم في هذه المؤسسات بعناية بالغة وعلى اسس نفسية وتربوية لترسيخ مبادئ السلوك الاجتماعي المرغوب الذي يجب ان يتحلى به الطفل سواء في لعبه الحر او في علاقاته مع الآخرين (الشالجي ١٩٩٩).

وبناء على ماتقدم يمكن القول أن الخطوط الأولى لشخصية الفرد وما يكون عليه مستقبلاً يمكن أن ترسم وتتبلور في هذه المرحلة الحرجة من حياته فهي بذلك تعد بحق مرحلة تكوين الأسس التي تبني عليها جميع الخصائص الشخصية اللاحقة وفيها تتضح معظم القوى العقلية واستعدادات الطفل الأخرى ، وهي كذلك مجال منظم مشوق لممارسة الأنشطة الجسمية والحركية الهادفة واكتساب المفاهيم العلمية البسيطة وفنون الكلام واللغة السليمة ومجالات رحبة لغرس القيم الدينية والخلقية والوطنية والقومية والاجتماعية والجمالية (النابلسي ١٩٨٨)، والعمل على نشرها بإمكانات مختلفة وتطوير برامجها باعتبارها مرحلة الأساس في السلم التعليمي والخطوة الأولى التي يخطوها الطفل نحو المدرسة الابتدائية وتعد لها بما توفره من مناخ تربوي دائم يساعده على التأقلم بسهولة ويسر في مواجهه حياته المدرسية المقبلة(السواد ١٩٩٦) .

وفي العراق بدأ الاهتمام برياض الاطفال منذ قيام الحكم الوطني عام ١٩٢١ م ، إلا أن مفاهيمها لم تكن في بداية ذلك العهد منظمة ، كما إن اهدافها محددة ، ولم يصدر

نظام خاص بتنظيم العمل في هذه الرياض حتى عام ١٩٥٠م^(١) ، حيث حددت اهدافها وسن القبول فيها وبرامجها ومسؤوليات الهيئة الادارية والتعليمية فيها وقد شهدت رياض الاطفال تطوراً واضحاً بعد ثورة ١٤ تموز ١٩٥٨م اذ ارتفع عددها الى (٤٠) روضة في انحاء العراق كافة بعد ان كان هذا العدد لايتجاوز (٢٤) روضة قبل الثورة المذكورة واستمر هذا العدد بالتزايد حتى بلغ عام ١٩٦٨/٦٧ (١٢٨) روضة (الشالجي ١٩٧٦). وبعد عام ١٩٦٨ شهدت رياض الأطفال كغيرها من المؤسسات التربوية قفزات نوعية وكمية ، فقد بلغ عددها (٦٤٦) روضة عام ١٩٩٠/١٩٩١ بعد إن كان لايتجاوز (١٣٥) روضة عام ١٩٦٨/١٩٦٩ وف العام ١٩٩٤/١٩٩٥ بلغ عدد رياض الأطفال عدا منطقة إقليم كردستان (٥٧٦) روضة تضم (٩٣٠٢٨) طفل وطفلة^(٢) لكن العدد انخفض عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ الى (٥٥٦) روضة وعدد الأطفال (٨٠٢٠٨) طفل وطفلة وهذا التراجع يعود الى توقف بناء ابنية جديدة الرياض الاطفال واشغال بعض الابنية القائمة من قبل مديريات التربية في اغراض اخرى^(١)

وفيما يتعلق بالجانب النوعي بذلت جهود متميزة لرفع المستوى التربوي لرياض الاطفال شمل تنظيم برامجها وتزويدها بالوسائل التربوية الحديثة والمتطورة ففي عام ١٩٧٨ صدرالنظام رقم (١١) لرياض الاطفال لذي يعد تطوراً نوعياً بارزاً في مجال تنظيم العمل فيها ، وتبع ذلك عدد من الخطوات اعتمدت الاسلوب العلمي في

(١) نظام رياض الاطفال رقم (١٣) لسنة ١٩٥٠

(٢) إحصاءات وزارة التربية للعام الدراسي ٩٥/٩٤ - المديرية العامة للتخطيط التربوي

(١) احصاءات وزارة التربية/ المديرية للتعليم العام / مديرية رياض الاطفال للعام الدراسي

٢٠٠٣/٢٠٠٤

معالجة مختلف جوانب العملية التربوية لهذه الرياض^(٢) من ذلك اعادة النظر في صياغة الاهداف التربوية لرياض الاطفال في ضوء الاهداف التربوية في العراق ، كما تم تنظيم برامج الرياض بما يكفل تحقيق تلك الاهداف من الفعاليات والأنشطة المختلفة ، فضلاً عن تعزيز هذه البرامج بكتاب (دليل معلمة الروضة) الذي تم توزيعه ليكون في متناول كل معلمة ، يضاف الى ذلك الاهتمام بتجهيز رياض الاطفال بانواع اللعب والاجهزة والوسائل التعليمية الحديثة.

هذا وقد رافق التطورات الشاملة في رياض الأطفال عدد من الدراسات والبحوث العلمية استهدفت تقويم أهدافها وبرامجها وتعرف مدى فاعليتها ونجاحها في تحقيق الأهداف المرسومة وسيتم تناول أهميتها في الفصل اللاحق.

والمشكلة التي تواجهها وزارة التربية بالنسبة لرياض الأطفال الرسمية هي عدم القدرة على استيعاب النسب التي حددتها الخطط التربوية لرياض الأطفال لكل ألف طفل من السكان بعمر (٤-٥) سنوات، فعلى سبيل المثال إن خطة رياض الأطفال للسنوات ٨٢/٨١ - ٨٥/٨٤ في أهدافها الكمية (ص١٧) أكدت على زيادة عدد الأطفال الملتحقين في الرياض على أن يصل إلى (١٥٠) طفلاً لكل ألف من السكان للفئة العمرية المذكورة في سنة الهدف ١٩٨٥ ولكن واقع الحال يشير إلى انه لم يتم التوصل إلى تحقيق التحاق هذا العدد في رياض الأطفال ، فقد أشارت الإحصائيات التربوية الحالية إلى أن المتحقق يتوقف عند العدد (٧٢) طفلاً لكل ألف من السكان ، وأسباب عدم استيعاب إعداد اكبر في رياض الأطفال تعود إلى قلة الأبنية الحكومية لرياض الأطفال بسبب الظروف الاقتصادية الناجمة عن الحروب والحصار الاقتصادي الذي فرض على العراق عام ١٩٩٠.

(٢) ورقة عمل التعليم الابتدائي ورياض الاطفال / وزارة التربية / للعام ١٩٨٠ وخطة رياض الاطفال السنوات ٨٥/٨٢ وزارة التربية.

ومن هنا سمح للقطاع الخاص بفتح رياض أطفال أهلية وفق المواصفات التي تحددها وزارة التربية وتخضع لأشرافها ومتابعتها ، ونتيجة لذلك تم فتح العديد من تلك الرياض حيث بلغت (٤٠) روضة في محافظة بغداد خلال العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ وبلغ عدد الأطفال الملتحقين بها (٣١١٧) طفلاً وطفلة ومن المؤمل أن تسهم هذا الرياض في زيادة نسبة الأطفال المقبولين في رياض الأطفال.

وتتجلى أهمية هذا البحث في تقويم الواقع الحالي لرياض الأطفال الأهلية إذ أن أي مشروع بحاجة إلى التقويم للوقوف على مدى نجاحه وإسهامه في تحقيق الأهداف المرسومة من قبل الدولة والتعرف على المشكلات التي تواجهه واقتراح الحلول والمعالجات لتذليلها مما يجعل من رياض الأطفال الأهلية رافداً آخر يجري جنباً إلى جنب مع رياض الأطفال الرسمية فيساعد على تعزيز خطط وزارة التربية في تطوير مؤسسات رياض الأطفال وبناء برامجها على أسس علمية لتقديم الخدمات التربوية والتعليمية إلى اكبر عدد من الأطفال من عمر (٤-٦) سنوات وزيادة نسبة التحاقهم فيها .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع رياض الأطفال الأهلية من خلال ما يأتي:

أ- المستلزمات المادية والبشرية .

ب- الانشطة والفعاليات.

ج- المشكلات والمعوقات.

حدود البحث:

يشمل هذا البحث تقويم رياض الاطفال الاهلية والمتمركزة في محاطة بغداد من وجهة نظر إدارتها .

تحديد المصطلحات :

رياض الاطفال (تعريف وزارة التربية)..

(... هي مدارس للأطفال يدخلها الصغار ممكن اكملوا الرابعة من عمرهم ، والتي تسبق المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة فيها سنتان ، السنة الاولى تعرف بصف الروضة وتخصص للأطفال الذين اكملوا الرابعة من عمرهم والسنة الثانية تعرف بالتمهيدي وتخصص للأطفال الذين اكملوا الخامسة من عمرهم).

تعريف مردان (١٩٨٨ص٧) .

(... هي مرحلة تربوية وتعليمية هادفة قائمة بذاتها لها برامجها الخاصة وانظمتها التعليمية والإدارية وهي تسبق المرحلة الابتدائية وتأتي بعد دور الحضانة ، وتقبل الاطفال الذين اكملوا الرابعة من عمرهم ومدة الدراسة فيها سنتان).

- السنة الاولى :مخصصة للأطفال الذين اكملوا الرابعة من عمرهم وسجلوا فيها مع بداية العام الدراسي .
- السنة الثانية (التمهيدي) : مخصصة للأطفال الذين اكملوا الخامسة من عمرهم وانها السنة الاولى من الروضة .

وسوف تعتمد الدراسة التعريف الأخير حيث أن المقصود بالرياض الأهلية :

(... هي الرياض التي يقوم بتأسيسها الأشخاص كالتنقابات والجمعيات والاتحادات والمؤسسات الخيرية والثقافية والمهنية المعترف بها رسمياً والأشخاص الطبيعيون) كما ورد في التعليمات عدد(١) لسنة ١٩٩٧ الخاصة بمنح اجازة فتح الرياض (الاهلية).

دراسات سابقة :

لم تجر دراسات سابقة في مجال رياض الاطفال الاهلية باستثناء دراسة واحدة تناولت واقع وسبل وتطوير برنامج التهيئة اللغوية (تعلم القراءة والكتابة) في رياض الاطفال الاهلية ، لان هذه الرياض حديثة ، وتوجد دراسات سابقة في مجال رياض الاطفال الحكومية وهي متعددة الاهداف وقد إرتأى الباحث ذكر البعض منها

وخاصة تلك التي تتعلق بدراسة الواقع وتقويمه ، وهذا الذي تحاول الدراسة الحالية التوصل اليه في مجال رياض الاطفال الاهلية ، ومن تلك الدراسات ما يأتي :

١- دراسة نجم الدين علي مردان ١٩٨٨.

تقويم منهج رياض الاطفال العراقية من وجهه نظر المعلمات هدفت الدراسة الى تقويم منهج رياض الاطفال الحالي لبيان ايجابياته وسلبياته من وجهه المعلمات واستخدمت فيه النسبة المئوية كوسيلة احصائية ، وكانت عينة الدراسة بحدود (١٦٦) معلمة موزعة بين الكرخ والرصافة وبواقع (٨٣) معلمة لكل منهما ، وبالنسبة لاداة البحث فقد عمد الباحث الى بناء استبانتين

الاولى استطلاعية لجمع معلومات لبناء الاداة الرئيسية للبحث والثانية نهائية وهي التي تم توزيعها على أفراد العينة للأجابة عليها، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:
اولاً : اعداد المعلمات :

١. ان معظم عينة البحث معلمات غير متخصصات في مجال رياض الاطفال ولم يكن اعدادهن اصلاً لأجل العمل في رياض الاطفال وان (١%) منهن فقط خريجات دبلوم عال في تربية رياض الاطفال.

٢. ان معظم المعلمات رغم خبرتهن في العمل في رياض الاطفال بحاجة الى دورات تخصصية في مجال اهداف ومناهج الاطفال وأساليب تقويم الطفل وتكوين الاستعداد للقراءة والكتابة حيث لم يشاركن فيها بالمرة .

٣. عدم ارتياح معظم المعلمات من كثرة عدد الاطفال في صفوف الروضة مما يعيق تنفيذ بعض متطلبات المنهج وفعالياته المتنوعة.

ثانياً: اهداف الروضة وأسباب تأسيسها

أن الأهداف التربوية لرياض الأطفال جاءت محققة لحاجات الطفل ومتطلبات المجتمع العراقي ومع ذلك أظهر البحث ضعف في إمكانية ترجمة هذه الأهداف إلى ممارسات ونشاطات سلوكية يقوم بها الطفل ضمن البرامج اليومية وذلك لضعف وقصور إمكانيات بعض رياض الأطفال .

ثالثاً : المنهج ومحتواه :

أظهرت نتائج الاستبانة أن بعض المعلمات يعتقدن ان المنهج الحالي لا يحقق الاهداف التربوية الجديدة بصورة جيدة لضعف امكانيات بعض رياض الاطفال.
٢- دراسة عبدالله خلف العبيدي ١٩٨٩ .

تقويم تجربة وحدة الخبرة المتكاملة في رياض الاطفال من خلال الكشف عن جوانب القوة والضعف فيها من وجهه نظر المعلمات والمديرات ومعرفة مقترحاتهن لتطويرها .

ولتحقيق اهداف البحث اعد الباحث استبانتين إحداها خاصة بمعلمة الروضة والثانية خاصة بمديرة الروضة طبقها على عينة عشوائية من معلمات ومديرات رياض الاطفال بواقع (٩٨) معلمة و (١٥) مديرة روضة، واستخدم الباحث النسبة المئوية كوسيلة إحصائية ، وقد توصل البحث الى نتائج كان من أهمها ما يأتي:

١. وحدات الخبرة المتعدد جيدة ومناسبة لأطفال الروضة.
٢. هناك رغبة لدى المعلمات بتطبيق وحدات الخبرة .
٣. أن آراء معظم افراد عينة المديرات تشير الى ان كفاءة المعلمات اللواتي تم اعدادهن لطريقة وحدات الخبرة كانت عالية.
٤. تفتقر معظم رياض الاطفال الى الادوات والالعب والوسائل التعليمية التي تتطلبها طريقة وحدات الخبرة وبخاصة الالعب العلمية الهادفة.
٥. ان اغلب المعلمات يفضلن استخدام البطاقة التقويمية المنظمة واستخدام التقويم الشهري على التقويم السنوي .

٦. يفتقر برنامج الدورة التأهيلية للمعلمات والمديرات الى بعض الجوانب الاساسية وبخاصة استخدم الوسائل التعليمية المتطورة .

٧. تقتصر معظم أبنية رياض الاطفال الى الموصفات الكاملة التي تلائم تطبيق طريقة وحدة الخبرة .

وبناء على نتائج البحث اوصى الباحث ببعض التوصيات اهمها ، تقديم طريقة وحدات الخبرة على رياض الاطفال بحسب الامكانيات المتاحة وتوفير الالعب والادوات والوسائل التعليمية المهمة ماتحتاج اليه بناية الروضة من مرافق تسهل نجاح هذه الطريقة في تحقيق اهدافها .

٣- دراسة نزهت رؤوف الشالجي ١٩٨١ .

واقع الهيئة التعليمية لرياض الاطفال في العراق

هدفت الدراسة الى تعرف واقع الهيئة التعليمية لرياض الاطفال العراقية من جوانب متعددة منها الاعداد والتدريب والنشاطات التربوية والمشكلات والمعوقات التي تجابه تلك الهيئة التعليمية عند تنفيذها لتلك النشاطات وبالنسبة لعينة البحث ، فقد اختيرت العينة ١٧% من مجموع عدد افراد الهيئة التعليمية لرياض الاطفال في جميع المحافظات في القطر البالغ (٢٨٦٢)عضوة وبذلك يكون عدد افراد العينة المختاره (٤٧٥) عضوة تضم مديرة ومعاونة ومعلمة اما أداة البحث الرئيسية التي قدمت الى افراد العينة للاستبانة كانت استبانة اعدتها الباحثة وكانت تضم (٧٠) سؤالاً وزع على افراد العينة البالغ (٤٧٥) مستجيبة.

وبعد جمع استمارات الاستبانة وتفرغ البيانات (الاستجابات) والتعامل معها احصائياً باستخدام النسبة المئوية، خلصت الباحثة الى جملة من النتائج من أهمها:-
١.ان معلمات رياض الأطفال لديهن اختصاصات متعددة وان عدد المتخصصات منهن في رياض الاطفال قليل جداً .

١. ان اكثر من (٥٠%) من معلمات رياض الاطفال يفضلن ان يكن ذوات اعداد جامعي (شهادة جامعية اولية) في رياض الاطفال .
 ٢. عدم قناعة الهيئة التعليمية بشكل عام في نوع البرامج الدراسية التي تلقتها من المدرسة اوالمعهد او الكلية التي تخرجن منها .
 ٣. ان نسبة المعلمات المشاركات في الدورات التدريبية في مجال رياض كانت (٦١%) وان (٣٦%) من المعلمات لم يشاركن في تلك الدورات المذكورة الا إنها نسبة كبيرة جداً اذا ماقورنت بنسبة المشاركات .
 ٤. ان (٦٠%) من افراد العينة تشير الى ضعف طريقة التعلم المتبعة في رياض الاطفال.
 ٥. ان (١٠%) من افراد العينة بين بانهن يمارسن الانشطة داخل الروضة مع الاطفال.
 ٦. أظهر البحث ان هناك (١٤) مشكلة متعلقة بجوانب عدة جميعها لها صلة بحياة الطفل والهيئة التعليمية ، ومن المشكلات مايتعلق بالدورات التدريبية التي تقيمها المديريات العامة للتربية ومشكلات تتعلق بقله الوسائل التعليمية المتوفرة في الروضة او عدم توفرها بما يتناسب وعمر الطفل في هذه المرحلة، ومشكلات ناجمة عن حاجة الروضة الى الاثاث اللازم للادارة والاطفال ، ومشكلات تتعلق بالتغذية المدرسية الناجمة عن انقطاع توزيع الاغذية المدرسية ، ومشكلات تتعلق بالخدمات الصحية ومشكلات تتعلق ببنائية الروضة وازدواجيتها، ومشكلات تتعلق بازدحام الصفوف ومشكلات اخرى تتعلق بغياب الاطفال وتسربهم من الروضة .
- وجميع الدراسات السابقة اشارت الى رياض الاطفال الرسمية وهذه الدراسة تتفرد بمعالجة واقع رياض الاطفال الاهلية وقد استعين بالدراسات السابقة لغرض اعداد الاستبانة.

إجراءات البحث

١- المنهج المستخدم في البحث .

لغرض تحقيق اهداف البحث، عمد الباحث الى بناء الاداة اللازمة لتطبيقها على العينة التي تشمل المجتمع الاصلي بكامله ، وعليه فان البحث الحالي سيتناول وصف هذا المجتمع والعينة الاساسية وبناء الاداة وما تتطلبه من اجراءات ضرورية والوسائل الاحصائية المستخدمة .

٢- عينة البحث :

تتألف عينة البحث من ٤٠ مديرة روضة أهلية موزعة في مناطق بغداد.

٣- أداة البحث :

أ- تم اعداد استبانة استطلاعية تضمنت سؤالين هما:

*ماهو واقع رياض الاطفال الاهلية من وجهة نظرك؟

*ما المقترحات والتوصيات التي تعتقدينها مناسبة لتطوير العمل في هذه الرياض؟

ب- استبانة مغلقة :-

بعد استلام الإجابات تم تصميم استبانة مغلقة تضمنت معلومات عن الروضة

وضمت ستة جوانب وهي كما يأتي:

١- الهيئة التعليمية وضم (٣) فقرات

٢- المناهج المطبقة وضم (٥) فقرات

٣- المستلزمات التربوية وضم (٦) فقرات

٤- الاشراف التربوي وضم (٥) فقرات

٥- المشكلات والمعوقات .

٦- مقترحات لتطوير العمل ولتعزيز بناء الاستبانة والتحقق من صلاحيتها (صدقها)

فقد تم توزيعها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في وزارة التربية وبعض

من أساتذة الجامعة* ممن لهم علاقة مباشرة بالطفولة وطلب اليهم ابداء الرأي في الفقرات ومدى صلاحيتها وبعد دراسة ملاحظات المحكمين وتوصياتهم تم تعديل أو إضافة بعض الفقرات لتظهر الاستبانة بصيغتها النهائية للتطبيق .

٣- الوسيلة الاحصائية : حسبت التكرارات لكل فقرة من الفقرات واعتمدت النسبة المئوية كوسيلة احصائية .

عرض النتائج وتفسيرها .

يستعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل اليها من خلال احتساب

اجابات مجتمع البحث على اسئلة الاستبيان.

البيانات العامة:

يتعرض هذا الجانب للتعرف على اسم الروضة وعدد صفوفها (الروضة

والتمهيدي) وعدد اطفالها في كل مرحلة

اولاً : الهيئة التعليمية:

يتناول هذا الجانب التعرف على اعضاء الهيئة التعليمية بدءاً من (مديرة

الروضة / مساعدة/ مساعدة/ معلمة/ مراقبة/ اخرى ..) ويشمل هذا الجانب معلومات

خاصة بأعداد كل عنوان وظيفي وتحصيلهم الدراسي، عدد سنوات الخبرة في مجال

رياض الاطفال ، الدورات التربوية التي تم اجتيازها في مجال رياض الاطفال، اضافة

الى العناوين الوظيفة الاخرى الموجودة في الروضة والتي تساعد الروضة في اداء

رسالتها التربوية .

المؤهل التربوي :

* ١- الدكتور عبد الحسين احمد زويلف

٢- الدكتور عبد الله حسن نعمة الموسوي

٣-الدكتور صباح خلف الطائي

٤- الست عادل محمد عبد الرحمن

٥- الست هناء حسين النعيمي

٦- الست ليلى احمد مهدي

-خبير المديرية العامة للتعليم العام

-استاذ مساعد/ كلية التربية/ ابن رشد

- رئيس فرع رياض الاطفال / كلية المعلمين

-خبير / المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية

-مدرس مساعد/ كلية المعلمين

-مشرفة رياض الاطفال/الرصافة الاولى

تقوم بإدارة الروضة الأهلية مديرة ذات مؤهل تربوي ، ويبين الجدول (١) ان هذا المؤهل يتراوح بين الدكتوراه وبعدد (١) وبنسبة ٢% والباكالوريوس وبعدد (١٨) مديرة بنسبة ٤٥% والدبلوم وعددها (١٨) مديرة بنسبة ٤٥% والاعدادية وعددها (٣) بنسبة ٧,٥% من مجموع مديرات الرياض وعددهن (٤٠) مديرة ويساعد المديره معاونة الروضة في اداء المهمات التربوية وبواقع معاونة واحدة أو أكثر ، وقد بلغ عددهن (٤٦) معاونة وكان (٣٢) منهن يحملن شهادة البكالوريوس وبنسبة ٦٥% في حين ان (١٤) منهن يحملن شهادة الدبلوم وبنسبة ٣٤% باستثناء (٢) يحملن الشهادة الاعدادية اضافة الى وجود ملاك تعليمي بلغ (٢٠١) معلمة من مجموع الرياض الاهلية المستهدفة بهذه الدراسة وكان (١٤١) معلمة بنسبة ٧٠% يحملن شهادة البكالوريوس فيما كانت (٥٥) معلمة شكلت نسبة ٢٧% يحملن شهادة الدبلوم و (٥) منهن يحملن الشهادة الاعدادية، وتساعد المعلمة في تنفيذ الانشطة التربوية مع الاطفال مساعدات المعلمات، وعددهن (٨١) ست منهن يحملن البكالوريوس و (٤٨) منهن يحملن الشهادة الاعدادية و (٧) منهن يحملن الشهادة المتوسطة ، كما توجد عناوين وظيفية اخرى تساعد الروضة في اداء نشاطاتها التربوية وهم (مراقبات الروضة، مدرب موسيقى، طبيب، مدرب رياضة) .

جدول (١)

يبين مؤهلات الهيئة التعليمية في الرياض الأهلية

التحصيل لدراسي									العدد	العنوان الوظيفي
متوسطة %	اعدادية %	تعليم %	دبلوم %	بكالوريوس %	شهادة عال %	بكالوريوس %	تعليم %	متوسطة %		
	٣	٤٥	١٨	٤٥	١٨	٢	١	٧,٥	٤٠	مديرة

		٧									
معاونة	٤٦			٣٠	٦٥	١٤	٣٠	٢	٤		
معلمة	٢٠١			١٤١	٧٠	٥٥	٢٧	٢	٢		
مساعد معلمة	٨١			٦	٧	٤٨	٢٠		٧	٩	
مراقبة روضة	٥١					٣	٦	١٥	٢٩	٣٣	٦٥
اخرى											
مدرب موسيقى	٩										
طبيب	٨										
مدرب رياضة	٣										

سنوات الخدمة في رياض الاطفال :

ولغرض معرفة سنوات الخبرة العملية في مجال رياض الاطفال يظهر من الجدول رقم (٢) ان ٦٥% من مديرات الرياض الاهلية كانت لهن خدمة في مجل رياض الاطفال تراوحت بين (١-٤) سنوات ، فيما كانت نسبة ١٢% من المديرات و ٤% من المعاونات و ١% من المعلمات لهن خدمة تراوحت ما بين (٥-٩) سنوات في مجال رياض الاطفال ، وكانت نسبة ٥, ٢٢% من المديرات لهن خدمة في مجال رياض الاطفال تراوحت ما بين (١٠-١٥) سنة ، وهذا يعني ان غالبية مديرات الرياض ومعظم معاونات ومعلمات الرياض الاهلية لم يمض عليهن سوى سنوات قليلة في مجال عملهن في رياض الاطفال الاهلية وكما هو موضح في الجدول(٢).

جدول(٢)

يبين سنوات الخدمة في مجال رياض الاطفال

العنوان الوظيفي	العدد	سنوات الخدمة في رياض الاطفال	
		الفئات	العدد
مديرة	٤٠	(١-٤)سنة	٢٦
			٦٥

١٢ ،٥	٥	سنة (٥-٩)		
٢٢ ،٥	٩	سنة (١٥-١)		
٩٥ ،١	٤٤	سنة (٤-١)	٤٦	معاونة
٤	٢	سنة (٩-٥)		
٩٩	١١٩	سنة (٤-١)	٢٠١	معلمة
١	٢	سنة (٩-٥)		

الدورات التدريبية في مجال رياض الاطفال:

ولغرض معرفة الخبرات العملية (الدورات التدريبية) التي حصل عليها الملاك التربوي في الرياض الاهلية في مجال الطفولة ، يظهر من الجدول (٣) ان نسبة ٤٧,٥ % من المديرات و ٦,١ % من المعاونات و ١٣ % من المعلمات ، قد اشتركن بدورات تدريبية في مجال رياض الاطفال ، وهذا يعني ان الملاك التربوي بحاجة الى توفير فرص تدريبية ليكون اكثر خبرة في المستجدات التربوية الحاصلة في مجال رعاية الطفولة.

جدول رقم (٣)

يبين الدورات التدريبية في مجال رياض الاطفال

العنوان الوظيفي	العدد	متدربة	%	غير متدربة	%
مديرة	٤٠	١٩	٤٧,٥	٢١	٥٢,٥
معاونة	٤٦	٣	٦,١	٤٣	٩٣
معلمة	٢٠١	٢٧	١٣	١٧٤	٨٦

ُ

جدول (٤)

يبين المنهج المطبق في الرياض الاهلية

نوع المنهج المطبق	عدد المديرات	%
١- وحدة الخبرة المتكاملة	٣٨	٩٥
٢- تلقين المعلومات	٣٥	٨٧,٥
٣- التنمية الادراكية(الاركان)	١٧	٤٢,٥

المنهج:

ان اعداد برنامج عملي والتخطيط له وفق أسس علمية يراعي الفروقات الفردية ويتفق مع خصائص نمو الطفل يتيح للأطفال التعبير الذاتي والابداع والابتكار، ولغرض معرفة نوع البرنامج التربوي المطبق في الروضة الاهلية وعلى أية طريقة يسير فقد اتضح من الجدول (٤) بأن(٣٨) روضة بنسبة ٩٥% منها تطبق منهج وحدة الخبرة المتكاملة و(٣٥) روضه جاءت بنسبة ٨٧,٥% تعتمد على طريقة تلقين المعلومات للأطفال فيما جاءت إجابة (١٧) روضه بنسبة ٤٢,٥% تطبق برنامج التنمية الادراكية (الاركان)وكانت هناك خمس رياض اطفال بنسبة ١٢,٥% تستخدم الحاسوب لتعليم الاطفال اضافة الى الطرق المذكورة، ويتضح من الجدول اعلاه ايضاً وجود رياض اطفال اهلية تتبع في تنفيذ برنامجها اليومي طريقة واحدة او اكثر من الطرق المذكورة .

اهداف البرنامج :

ان نجاح برنامج مرحلة الروضة وانشطتها ومنهجها يعتمد اعتماداً اساسياً على البيئة والتغيرات المحيطة بالطفل في الروضة وخارجها.

ويتضمن البرنامج المطبق في الرياض الاهلية الانشطة والفعاليات التي يمارسها الاطفال والتي تزودهم بالخبرات التربوية المختلفة وتهدف بالمحصلة النهائية الى تنمية قدرات الاطفال العقلية والجسمية واكتساب العديد من المفاهيم العلمية والسلوكية ، وقد اشار جميع افراد العينة والبالغ عددهم (٤٠) مديرة روضة بأن الخبرات اللغوية والدينية والوطنية والعقلية والحركية والرياضية والحياتية والعلمية كانت متضمنة في البرنامج التربوي اليومي بحيث بلغت نسبة كل منها ١٠٠% كما يتضمن البرنامج اليومي لبعض الرياض خبرات أخرى فنية وموسيقية ، وقد أشار إلى ذلك (٢٦) مديرة روضة شكلت نسبة قدرها ٦٥% وكما موضح في الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

يبين الخبرات التي يهدف البرنامج توصيلها إلى الأطفال

الأهداف	عدد المديرات	%
١-الخبرات اللغوية	٤٠	١٠٠
٢-الخبرات لدينية	٤٠	١٠٠
٣-الخبرات الوطنية	٤٠	١٠٠
٤- الخبرات العضلية والحركية	٤٠	١٠٠
٥- الخبرات الرياضية	٤٠	١٠٠
٦- الخبرات الحياتية والعملية وخبرات	٤٠	١٠٠
اخرى		
٧- خبرات فنية وموسيقية	٢٦	٦٥

جدول رقم (٦)

يبين مميزات البرنامج اليومي المطبق في الروضة

ت	مميزات البرنامج اليومي	عدد	%

	المديرات		
١٠٠	٤٠	١- يتناسب مع المرحلة العمرية لتي يمر بها الطفل	
١٠٠	٤٠	٢- يساعد على تحقيق الاهداف التربوية للروضة	
١٠٠	٤٠	٣- يساعد الطفل على تنمية وتطوير خبراته اللغوية	
١٠٠	٤٠	٤- يساعد الطفل على تعلم مبادئ القراءة والكتابة	
١٠٠	٤٠	٥- ينمي في لطفل القيم الروحية والدينية	
١٠٠	٤٠	٦- ينمي في الطفل القيم الوطنية	
١٠٠	٤٠	٧- يساعد الطفل على اكتساب خبرات علمية بصورة مشوقة	
١٠٠	٤٠	٨- وبسيطة	
١٠٠	٤٠	٩- يكسب الطفل حب النظام	
		ينمي لدى الطفل الثقة والاعتماد على النفس	

مميزات البرنامج :

اشارت مديرات الرياض الاهلية بان البرنامج اليومي المطبق في رياضهن يتميز بخصائص تربوية وكما موضح بالجدول (٦) حيث اشار جميع افراد العينة بأن هذا البرنامج يتميز بأنه مناسب للمرحلة العمرية للطفل حيث يساعد على تحقيق الاهداف التربوية للروضة وعلى تنمية وتطوير خبرات الطفل اللغوية وتعليمه مبادئ القراءة والكتابة وينمي فيه القيم الروحية والدينية والوطنية كما يكسبه خبرات علمية بصورة بسيطة ومشوقة ويعوده على حب النظام ، وينمي فيه الثقة والاعتماد على النفس وقد شكلت نسبة قدرها ١٠٠%.

طرائق التعليم:

لغرض ايصال المعلومات والخبرات التربوية للأطفال بطرائق تتناسب والمرحلة العمرية لأطفال الروضة فان رياض الأطفال تتباين في اختيارها الطرائق المناسبة وقد تطبق طريقة أو أكثر من اجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، فيلاحظ من الجدول (٧) بأن جميع افراد العينة والبالغ عددهن (٤٠) مديرة روضة ونسبة ١٠٠% اكدن بأن اطفال الروضة يتعلمون عن طريق اللعب والخبرة المباشرة مع المحيط من

خلال الجولات والسفرات للبيئة المحيطة بالطفل ، اضافة الى ذلك اشار (٣٨) من افراد العينة وبنسبة ٩٥% بأنهم يعطون للطفل حرية العمل والحركة داخل الصف لغرض الاكتشاف والتعرف على الحقائق العلمية التي تنمي قدراته العقلية والحركية والاجتماعية وكما موضح في الجدول (٧) .

جدول رقم (٧)

يبين طرائق التعليم السائدة في رياض الاطفال الاهلية

الطريقة	عدد المديرات	%
١- التعلم عن طريق اللعب	٤٠	١٠٠
٢- التعلم عن طريق الخبرة المباشرة مع المحيط(الجولات والسفرات)	٤٠	١٠٠
(		
٣- حرية العمل والحركة	٣٨	٩٥

المواد العلمية:

أن الطفل في مرحلة الروضة لديه القدرة على استيعاب معلومات لاحصر لها بنسب مرتفعة تختلف من طفل لأخر كما ان لديه ميلاً قوياً ورغبة شديدة في التعلم والتعرف على البيئة والمثيرات المحيطة به كلما بكرنا واسرعنا في تعليمه كان تعلمه أسرع وأسهل، ولدى توجيه سؤال الى مديرات الرياض الاهلية حول مايفضلن تعليمه في البرنامج اليومي للطفل وكما موضح في الجدول رقم(٨) ان (٣٩) مديرة بنسبة ٩٧,٥% منهن اجبن بانهن يفضلن تعليم القراءة والكتابة للطفل ، وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية فقد بينت (٣٥) منهن بنسبة ٨٧,٥% بانهن يفضلن تعليم الطفل اللغة الانكليزية و(٩) منهن بنسبة ٢٢,٥% يفضلن تعليم الأطفال اللغة الفرنسية ، وفي مجال تعليم الحاسوب للأطفال، فقد بينت (١٤) مديرة وبنسبة ٣٥% من افراد العينة

بانهم يفضلن تعليمه للأطفال في رياضهن، اضافة الى ذلك بينت (١٨) مديرة وبنسبة (٤٥%) بانهم يفضلن تعليم الاطفال الموسيقى، وبينت (١٦) مديرة وبنسبة ٤٠% بانهم يفضلن تعليم الاطفال السباحة، وكما مبين في الجدول (٨) .

جدول رقم (٨)

يبين المواد المفضل تعليمها للأطفال في الرياض الاهلية

المواد	عدد المديرات	%
١- القراءة والكتابة	٣٩	٩٧,٥
٢- لغة اجنبية		
- انكليزية	٣٥	٨٧,٥
- فرنسية	٩	٢٢,٥
٣- الحاسوب	١٤	٣٥
- اخرى		
٤- الموسيقى	١٨	٤٥
٥- السباحة	١٦	٤٠

جدول رقم (٩)

يبين الوسائل التعليمية المتوفرة في الرياض الاهلية

الوسائل	عدد المديرات	%
١- السبورة	٤٠	١٠٠
٢- الصور الملونة	٤٠	١٠٠
٣- القصص	٤٠	١٠٠
٤- الكتب المصورة	٤٠	١٠٠
٥- الكلمة وصورتها	٤٠	١٠٠
٦- التلفزيون	٣٦	٩٠
٧- الفيديو	٣٤	٨٥

٧٢,٥	٢٩	٨- الراديو
٥٥	٢٢	٩- مسرح الدمى
٢٢,٥	٩	١٠-الحاسوب
		١١-اخرى
٣٢,٥	١٣	١٢-مسجل
٢٥	٦	١٣-لوحة خملة
١٠	٤	١٤-سلايدات
١٠	٤	١٥-ادوات موسيقية
١٠	٤	١٦-السينما
٥	٤	١٧-الفانوس السحري
٥	٢	١٨-صندوق العجائب
٥	٢	١٩-اتاري

الوسائل التعليمية

نظراً لأهمية الوسائل التعليمية المساعدة على ايصال المواد التعليمية وفي تنمية مدارك الطفل ولغته ودوره الاجتماعي فقد بات من الضروري توفرها وبانواع في الروضة وهذا ما بينه الجدول رقم (٩) حيث أجاب جميع افراد العينة وعددهن (٤٠) مديرة بنسبة ١٠٠ % بتوفر السبورة ،الصورة الملونة ، القصص ، كتب مصورة ، الكلمة (وصورتها) فيما بينت (٣٦) منهن وبنسبة ٩٠ % بتوفر التلفزيون الملون وبينت ٣٤ منهن وبنسبة ٨٥ % بتوفر الفيديو و(٢٩)منهن وبنسبة ٧٢,٥ % بتوفر الراديو وجاء توفر مسرح الدمى في (٢٢) روضه وبنسبة ٥٥ % فيما اشارت (٩) منهن بتوفر الحاسوب في رياضهن وبنسبة ٢٢,٥ % واطافة الى الوسائل التعليمية الواردة توفر وسائل تعليمية اخرى منها (المسجل ، اللوحة الخملة، السلايدات،

أدوات الموسيقى ، السينما، الفانوس السحري، صندوق العجائب، إتاري) لها دور أساسي في توضيح العديد من جوانب البرنامج التربوي في الروضة والكثير من الأنشطة والفعاليات التعليمية ولكن بنسب قليلة تراوحت ما بين ٥-٣٢,٥% كما مبين في الجدول (٩).

المشتملات والمرافق المتوفرة في الروضة:-

يعكس الجدول(١٠) مدى توفر قاعات اللعب والساحات والمرافق الأخرى التي لها دور أساسي في إثارة النشاط الذاتي للطفل وتنمية مهاراته الحركية والعقلية والاجتماعية لتنفيذ البرنامج اليومي مع الأطفال فقد ظهر ان جميع الرياض تتوفر فيها حديقة مزروعة والبالغ عددها(٤٠) روضة ، فيما بينت(٣٣) مديرة روضة بنسبة ٥,٨٢% تتوفر ساحة مبلطة في حين بينت(٢٩) مديره بنسبة ٥,٧٥% بتوفر قاعات للالعاب التربوية ، وأشار (٢١) منهن بنسبة ٥,٥٢ بتوفر مطعم ليقوم الاطفال بتناول الغذاء فيه ، فضلاً عن توفر (١٦) مرسماً بنسبة ٤٠% يمارس فيه الاطفال الهوايات الفنية المختلفة في الرسم والتلوين والأعمال اليدوية كما يتوفر حوض رمل في (١٥) روضة وحوض سباحة في (٨) رياض بنسبة ٢٠% يضاف الى ذلك توفر مرافق تربوية اخرى مثل (حوض رمل ، غرفة تدريس،قاعة الموسيقى، قاعة للفديو).

جدول رقم(١٠)

يبين مدى توفر المرافق التربوية في الرياض الاهلية

المرافق التربوية	عدد المديرات	%
١- حديقة مزروعة	٤٠	١٠٠
٢- ساحة مبلطة	٣٣	٨٢,٥
٣- قاعة للالعاب التربوية	٢٩	٧٥,٥
٤- مطعم	٢١	٥٢,٥

٤٠	١٦	٥- مرسم
٣٧,٥	١٥	٦- حوض رمل
		٧- أخرى
٢٠	٨	٨- حوض رمل
١٢,٥	٥	٩- مصلى
١٢,٥	٥	١٠- غرفة تمرير
٥	٢	١١- قاعة الموسيقى
٥	٢	١٢- قاعة للفيديو

جدول رقم (١١)

يبين مدى توفر أنواع الألعاب في الرياض الأهلية

انواع الالعاب	عدد المديرات	%
العاب داخل الصف		
- دمي متنوعة	٤٠	١٠٠
- ميكانو	٤٠	١٠٠
- مكعبات	٤٠	١٠٠
- كرات	٤٠	١٠٠
٢.العاب الساحة		
- ارجوحة	٣٨	٩٥

٩٠	٣٦	- اثاث
٨٥	٣٤	- سيسو
٦٢,٥	٢٥	- فرارة
٣- اخرى		
٧,٥	٣	- سفينة نوح
٥	٢	- انفاق بلاستيك
٥	٢	- كرة السلة
٢,٥	١	- دولاب هواء
٢,٥	١	- بولنك
٢,٥	١	- دراجة هوائية
٥,٢	١	- هيل هوب

انواع اللعب :

ان الطفل يتعلم عن طريق اللعب لما لها من أهداف تربوية تساعد على تنمية مداركه العقلية والجسمية والحركية وتطوير نموه اللغوي والاجتماعي، لذا فان توفير اللعب بأنواع واحجام وإشكال تلبيةً لطموح الطفل بات ضرورياً، وقد اظهرت الدراسة ان جميع افراد العينة والبالغ عددهن (٤٠) مديرة أكدن على توفر اللعب (دمي متنوعة ، ميكانو ، مكعبات ، كرات ، لوحة الحروف) وهي من اللعب التي تستخدم داخل الصف وبنسبة ١٠٠% فيما بينت (٣٨) مديرة بنسبة ٩٥% توفر الارجوحة في رياضهن في حين بينت (٣٦) مديرة وبنسبة ٩٠% بتوفر الزلاقات ، كما تتوفر لعبة السيسو في (٣٤) روضة والفرارة في (٢٥) روضة ، اضافة الى وجود تلك اللعب تتوفر لعب اخرى في بعض الرياض وهي (سفينة نوح ، انفاق بلاستيك، كرة السلة،

دولاب هواء، بولنك، دراجة هوائية، هيل هوب) وهي العاب الساحة ولكن بنسب قليلة تراوحت ما بين ٢,٥-٧,٥% كما في الجدول رقم (١١).

أدوات التربية الفنية :

إن الطفل يتمتع بالوقت الذي يمضيه بنشاط فني يعبر فيه عن ذاته ومشاعره وانفعالاته بحرية وانطلاق تساعد في تنمية خياله وافكاره ، ومن المستلزمات التربوية لتنفيذ التربية الفنية المساعدة على تنمية مواهب الطفل الفنية وتذوقه للألوان فقد تبين من الجدول (١٢) بأن (٤٠) مديرة روضة بنسبة ١٠٠% تتوفر الأوراق الملونة المختلفة ، فيما بينت (٣٤) مديرة بنسبة ٨٥% تتوفر عارضة رسوم للأطفال في حين بينت (٣٣) مديرة تتوفر مقصات بنسبة ٨٢,٥% وبينت (١٦) مديرة تتوفر الطين الاصطناعي ، اضافة الى تلك المواد فقد تتوفر بقايا الأقمشة في (٣٠) روضة وعجينة ملونة تستخدم بدلاً عن الطين الاصطناعي في روضتين بنسب قليلة تراوحت ما بين (٥ - ٧,٥%) وكما في الجدول الاتي:-

جدول رقم (١٢)

يبين مدى توفر أدوات التربية الفنية في الرياض الأهلية

المادة	عدد المديرات	%
- اوراق ملونة	٤٠	١٠٠
- ألوان مختلفة	٤٠	١٠٠
- عارضات رسوم	٣٤	٨٥
- مقصات	٣٣	٨٢,٥
- طين اصطناعي	١٦	٤٠
- أخرى		
- بقايا اقمشة	٣٠	٧,٥
- عجينة ملون	٢	٥

جدول رقم (١٣)

يبين السفرات والجولات التي تقوم بها الرياض الاهلية

السفرات والجولات	عدد المديرات	%
١- اماكن السفرات والجولات للمتاحف (الطبيعي ، البغدادي ، العراقي ، مركز الفنون) مدينة الالعاب ، حديقة الحيوان	١٨	٤٥
٢- عدد السفرات والجولات	١٠	٢٥
(١-٤) سفرة سنوياً	١٢	٣٠
(٥-٩) سفرة سنوياً		
مرة شهرياً		

السفرات والجولات التعليمية:-

تعتبر السفرات والجولات التعليمية والزيارات التي تقوم بها الروضة بصحبة الاطفال إحدى المصادر المهمة في البرنامج السنوي للروضة لما لها من اهمية في تعريف الاطفال بالبيئة المحيطة بهم كمعالم المدينة والمناطق السياحية ، فيلاحظ ان اماكن هذه السفرات والجولات قد تتنوع بين المتحف الطبيعي والمتحف البغدادي والمتحف العراقي ومركز الفنون ، حديقة الحيوانات ، القبة الفلكية، سينما الاطفال ، مدينة الالعاب ، إما عدد هذه السفرات والجولات في السنة كما أشار إليها الجدول (١٣) فقد أشارت (١٨) مديرة من أفراد العينة بنسبة (٤٥ %) بأنهم يقمن بزيارات سنوية تتراوح ما بين ١-٤ سفرة فيما بينت (١٠) منهن وبنسبة ٢٥% بأنهم يقمن بـ(٥-٩) سفرات سنوياً وقد بينت (١٢) من افراد العينة وبنسبة ٣٠% بانهم يقمن بهذه الجولات والسفرات مرة بالشهر .

اللقاءات بين اولياء امور الاطفال وادارة الروضة :

ان العلاقة بين اولياء امور الاطفال وادارة الروضة له اهمية بالغة في تمتين العلاقات المتبادلة بين البيت والروضة للتعرف على واقع الطفل واحتياجاته

وخصائص نموه ومعالجة المشاكل التي يتعرض لها لذا تقوم ادارة الروضة وكما موضح في الجدول (١٤) باقامة اليوم المفتوح حيث يتعايش ولي الامر مع طفله طيلة يوم كامل في الروضة يتعرف من خلاله على برنامج الروضة اليومي بما يتضمنه من معلومات وخبرات تربوية وانشطة تربوية ويطلع على الجهد الذي تبذله المعلمة مع الاطفال ، حيث بينت (٣٨) مديرة وبنسبة ٩٥% بانهن يقمن هذا اليوم في رياضهن، اضافة الى ذلك ان (٢٢) مديرة روضة بنسبة ٥٥% اجبن بانهن يعقدن مجالس الالباء والمعلمين وبمعدل مرة او مرتين في السنة فيما بينت (٦) مديرات وبنسبة

١٥% بانهن يعقدن هذا المجلس بمعدل (٣-٤) مرات في السنة ، فيما بينت (٢١) مديرة روضه بأن رياضهن مفتوحة طيلة ايام العام الدراسي حيث يقوم اولياء امور الاطفال بزيارات مفتوحة للروضة متى شاؤوا.

جدول رقم (١٤)

يبين العلاقة بين إدارة الروضة الأهلية وأولياء الأمور

نوع اللقاء	عدد المديرات	%
١. اقامة اليوم المفتوح	٣٨	٩٥
٢. مجالس الالباء والمعلمين (١-٢) مرة	٣٢	٥٥
بالسنة	٦	١٥
٣. (٣-٤) مرات في السنة		
اخرى	٢١	٥٢ ،٥
زيارات مفتوحة طيلة العام الدراسي		

الاشراف التربوي

ولغرض متابعة البرنامج التربوي المطبق في الروضة وفقاً للأهداف التربوية التي حددتها الوزارة ، يتم إحكام العملية التربوية من خلال إخضاع الروضة الاهلية الى زيارات المشرفة التربوية والتي تقوم بزيارة الروضة شهرياً وعند الحاجة. وعن طبيعة العلاقة بين مديرة الروضة والمشرفة التربوية فان الجدول (١٥) يبين ان ٣٤ مديرة روضة ونسبة ٨٥% بان المشرفة التربوية تزور الروضة بانتظام وان التوجيهات والتعليمات التي تقدمها إلى الروضة تساعد على تحسين كفاءة الأداء التربوي كما تبين بأن (٣٤) مديرة ونسبة ٨٥% بانهم يقمن بالاتصال بالمشرفة التربوية عند وجود ضرورة فيما بينت (٣١) منهن ونسبة ٧٧,٥% بأن المشرفة التربوية تتعاون مع إدارة الروضة لخدمة العملية التربوية فيها ، بينما بينت (٣) من مديرات الرياض ونسبة ٧,٥% قلة زيارة المشرفة للروضة.

جدول رقم (١٥)

يبين طبيعة العلاقة بين مديرة الروضة والاشراف التربوي

ت	نوع العلاقة	عدد المديرات	%
١-	تزرور المشرفة التربوية الروضة بانتظام	٣٤	٨٥
٢-	التوجيهات والتعليمات التي تعطيها المشرفة تساعد على تحسين كفاءة الاداء التربوي	٣١	٧٧,٥
٣-	تتصل بالمشرفة التربوية عند وجود الضرورة	٣٤	٨٥
٤-	تتعاون المشرفة التربوية مع ادارة الروضة لخدمة العملية التربوية فيها	٣٣	٨٢,٥

٧,٥	٣	٥- قلة زيارات المشرفة التربوية

المشكلات والمعوقات .

كشفت اجابات مديرات الرياض الاهلية حول السؤال المفتوح الذي يتعلق
بالمشكلات والمعوقات المهمة التي يواجهونها من خلال عملهن التربوي فكانت كما
يأتي :

المشكلات :

١. الزيادة المفروضة على ايجار الروضة باعتبارها مشروعاً تجارياً كون بناية
الروضة الاهلية مستأجرة

٢. ضغط اولياء امور الاطفال على الروضة من اجل تعليم اطفالهم بشكل
مكثف .

٣. تذبذب دوام الاطفال وانقطاعاتهم المستمرة

٤. قلة وسائل النقل للأطفال وكثرة مشاكلها

٥. ضعف تجاوب اولياء امور الاطفال مع الادارة وفي بعض الاحيان التطاول
عليها

٦. معاملة الروضة الاهلية وكأنها حكومية من قبل المشرفة التربوية

٧. قلة الغذاء المزود للأطفال من قبل اولياء امورهم

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

اولاً : الاستنتاجات :

١. اتضح إن ٩٢,٥ % من مديرات الرياض الأهلية يحملن مؤهلاً تربوياً
(دكتوراه، بكالوريوس، دبلوم) وإن ٩٥,٦ % من المعاونات يحملن مؤهلاً
تربوياً (بكالوريوس، دبلوم) وإن ٩٧,٥ % من المعلمات يحملن مؤهلاً تربوياً
(بكالوريوس، دبلوم).

٢. ان الرياض الأهلية تتبع أكثر من منهج تربوي، فهي تجمع بين منهج وحد
الخبرة المتكاملة وتلقين المعلومات والتنمية الإدراكية (الأركان) وهذا التنوع

- في المنهج يفيد في مساهمة المستجدات التربوية في مجال رياض الاطفال والتي تتمثل في إدخال مادة الحاسوب في خمس من الرياض الاهلية.
٣. اتضح ان البرنامج التربوي المطبق في الرياض الاهلية تضمن خبرات متنوعة (لغوية، دينية، وطنية، عضلية، حركية، حياتية، وعملية) اضافة لى الخبرات الفنية والموسيقية .
٤. يتميز البرنامج التربوي في هذه الرياض بأنه يتناسب مع المرحلة العمرية لأطفال هذه المرحلة ويلبي معظم احتياجاتها من الخبرات والمعلومات.
٥. اشار معظم افراد العينة الى ضرورة تعليم الاطفال القراءة والكتابة ولغة اجنبية كالانكليزية اضافة الى تعليمهم الحاسوب والموسيقى والسباحة.
٦. إن اغلب افراد العينة يستخدمون وسائل تعليمية في تعليم اطفال الروضة لايصال الخبرات لهم وقد تنوعت هذه المستلزمات والوسائل بين السبورة والفيديو والتلفزيون والحاسوب ومسرح الدمى والسينما ... الخ.
٧. احتواء اغلب الرياض الأهلية على مشتملات ومرافق اخرى اضافة الى الصفوف حيث توجد (حديقة مزروعة ، ساحة مبلطة ، قاعة للالعاب التربوية ، مطعم ، مرسوم... الخ).
٨. تتوفر في اغلب رياض الاطفال الاهلية للالعاب التي تساعد الطفل على التعلم وقد شملت العاب الساحة (ارجوحة ، زلاقة، سيسو، فرارة... الخ) وهناك العاب اخرى داخل الصفوف وفي قاعة الالعاب التربوية (ميكانو ، دمي متنوعة، مكعبات ، كرات .. الخ).
٩. حقق معظم رياض الاطفال الاهلية ضمن انشطتها التربوية سفريات وجولات للأطفال في الاماكن السياحية داخل المدينة ومعالم بغداد وبعض المرافق الخدمية التي تقدم خدماتها للمواطنين.
١٠. وفي جانب العلاقة القائمة بين ادارة الروضة وأولياء امور الاطفال ، فان معظم الادارات تقيم اليوم المفتوح لعقد مجالس الالباء والمعلمين خلال العام

الدراسي ، كما ان بعض الرياض مفتوحة طيلة العام الدراسي لاولياء امور الاطفال للتعرف على المكان الذي ينهل منه الطفل الخبرات والمعلومات التربوية.

١١-وقد ظهر ان غالبية مديرات الرياض الاهلية اشارت الى اهمية زيارة المشرفة وتوجيهاتها التربوية للروضة وتعاونها مع ادارة الروضة .

ثانياً : التوصيات

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة ، يوصي الباحث بالتوصيات الاتية والتي من شأنها تعزيز العملية التربوية في رياض الاطفال الاهلية..
١. اعطاء اللعب الاهمية في تنفيذ البرنامج اليومي وجعله جانباً اساسياً في العملية التربوية مع تنويع هذه اللعب (لعب الداخل ولعب الساحة).
 ٢. استمرار دعم وزارة التربية للرياض الاهلية من خلال فسخ المجال لاشراك الملاك التعليمي (مديرات ،معلمات) في دورات تدريبية وتنشيطية لمساعدتهن في تنفيذ البرنامج التربوي اليومي في تلك الرياض.
 ٣. تخفيف الضغط على الاطفال فيما يتعلق بتعليمهم القراءة والكتابة حيث يمكن ان يتعلموها عن طريق رسم بعض الكلمات وتلوينها .
 ٤. التركيز في تعليم الاطفال اللغة العربية من خلال تحسين ألفاظهم ونطقهم وتعليمهم بعض الاناشيد والمفردات مع استبعاد تعليمهم اللغات الاجنبية في هذه الفترة المبكرة من عمرهم.

٥. تقويم تجربة إدخال مادة الحاسوب لتعليم الأطفال والمطبق في بعض الرياض الاهلية للوقوف على مدى استجابة اطفال الرياض لهذه التجربة .
٦. ضرورة التخطيط المسبق للجولات والسفريات للأطفال بحيث تعود عليهم بالفائدة التربوية وتكسبهم المعلومات والخبرات عن عالمهم المحيط بهم وأن لا يقتصر هدفها على الترفيه عنهم .
٧. إن تكون العلاقة بين المشرفة التربوية وإدارة ومعلمات الروضة الاهلية مبنية على علاقات انسانية هدفها تبادل الخبرة بما يعود على الاطفال بالنفع وابرار مواهبهم في المجال التربوي.

ثالثاً: المقترحات:

١. اجراء دراسة مقارنة بين مؤهلات المعلمات في رياض الاطفال الاهلية والرسمية لمعرفة الفوارق بينهما.
٢. اجراء دراسة عن الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الاطفال الاهلية.
- ٣ اجراء دراسة مقارنة بين رياض الاطفال الاهلية والرسمية من حيث التطور الكمي والنوعي.
٤. اجراء دراسة مقارنة بين رياض الاطفال الاهلية في العراق ومثيلاتها في الدول العربية.

المصادر

- ١-مردان، نجم الدين علي، تقويم منهج رياض الاطفال العراقي من وجهة نظر المعلمات/ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / ١٩٨٨ .

- ٢- نظام ادارة المدارس الابتدائية ورياض الاطفال / جمهورية العراق ، وزارة التربية ١٩٦٩،
- ٣- الشالجي ، نزهت رؤوف وآخرن ، برنامج التهيئة اللغوية(تعليم القراءة والكتابة في الرياض الاهلية ، الواقع وسبل التطوير، المديرية العامة للتعليم العام/ مديرية رياض الاطفال/١٩٩٩.
- ٤- الشالجي ، نزهت رؤوف، واقع الهيئة التعليمية لرياض الاطفال في العراق/ وزارة التربية / قسم التوثيق والدراسات / ١٩٨١،
- ٥- الشالجي ، نزهت رؤوف/ التطور التاريخي لرياض الاطفال في العراق / وزارة التربية/ المديرية العامة لتخطيط التربوي، ١٩٧٦
- ٦- النابلسي ، ساهرة، دليل البرامج والنشاطات لطفل ما قبل المدرسة (٣-٦) سنوات/ مطبعة الالوان / الطبعة الاولى / الاردن، ١٩٨٨،
- ٧- السواد، عبد الخضر ناصر / امل صادق محمد ، طفل الروضة في العراق ، واقعه ومستلزمات توجيهه وتدريبه على اساسيات التعليم ، وزارة التربية ، مركز البحوث والدراسات التربوية ١٩٩٦ .
- ٨- العبيدي ، عبد الله احمد خلف/ تقويم تجربة وحدة الخبرة في رياض الاطفال ، جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد،(رسالة ماجستير غير منشورة) ١٩٨٩
- ٩- نظام رياض الاطفال (رقم ١٣) ١٩٥٠
- ١٠- احصاءات وزارة التربية للعام الدراسي ٩٤/٩٥- المديرية العامة للتخطيط التربوي.
- ١١- احصاءات وزارة التربية للعام الدراسي/ المديرية العامة للتعليم العام / مديرية رياض الاطفال للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤
- ١٢- ورقة عمل التعليم الابتدائي ورياض الاطفال / وزارة التربية ١٩٨٠ وخطة رياض الاطفال للسنوات ٨٢/٨٥ وزارة التربية .

ملحق رقم (١)

وزارة التربية
المديرية العامة
للتعليم العام

السيدات مديرات الرياض الأهلية المحترمات

م/ استبانة

تحية طيبة ...

من اجل الوقوف على واقع رياض الاطفال الاهلية وبالنظر لما نعهده
فيكن من خبرة ودراية تساعد على اجراء دراسة ميدانية يمكن الاستفادة منها في
رصد واقع هذه الرياض خدمة للعملية التربوية ، وان آراءكن ومقترحاتكن سوف
يكون لها اكبر الاثر في اعداد هذه الدراسة ...

راجين تعاونكن معنا في الاجابة على اسئلة الاستبانة بكل دقة وموضوعية
خدمة للبحث العلمي الموضوعي..

ننتهز هذه الفرصة لنعرب لكن عن خالص شكرنا وتقديرنا

د. عبد زيد عبد الحسين الياصري
خبير / المديرية العامة للتعليم العام

ملحق رقم(٢)

بيانات عامة

اسم الروضة :

عدد صفوف الروضة() صف روضة () صف تمهيدي

عدد الاطفال في الروضة () طفلاً وطفلة في صفوف الروضة() طفلاً وطفله
صفوف التمهيدي.

اولاً : الهيئة التعليمية:

العنوان الوظيفي	العدد	التحصيل الدراسي	عدد سنوات الخبرة في مجال رياض الاطفال	الدورات التدريبية التي اجتزتها في مجال رياض الاطفال	الملاحظات
المديرة					
المعاونة					
المعلمات					
مساعدة لمعلمة					
المراقبة					
اخرى (تذكر)					

ثانياً المنهج المطبق في الروضة : يرجى وضع علامة () امام الاجابة التي تناسبك

- ١- يتم في روضتي تطبيق منهاج يعتمد على طريقة :
 - وحدة الخبرة المتكاملة
 - التنمية الادراكية (الاركان)
 - تلقين المعلومات
 - برنامج خاص بروضتي يعتمد على
- ٢- يهدف البرنامج الى تزويد الطفل بـ
 - الخبرات اللغوية
 - الخبرات الدينية
 - الخبرات الوطنية
 - الخبرات العضلية والحركية
 - الخبرات الرياضية
 - الخبرات الحياتية والعلمية
- ٣- يتميز البرنامج اليومي المطبق في الروضة بأنه :
 - يتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل .
 - يساعد على تحقيق الاهداف التربوية للروضة
 - يساعد الطفل في تنمية وتطوير خبراته اللغوية
 - يساعد الطفل على تعلم مبادئ القراءة والكتابة
 - ينمي في الطفل القيم الروحية والدينية
 - ينمي في الطفل القيم الوطنية والقومية
 - يساعد الطفل على اكتساب خبرات علمية بصورة مشوقة وبسيطة .
 - يكسب الطفل حب النظام.

- ينمي لدى الطفل الثقة والاعتماد على النفس
- اخرى تذكر
- ٤- يعتمد البرنامج في الروضة على تطبيق مبدأ:
 - التعلم عن طريق اللعب
 - التعلم عن طريق الخبرة المباشرة مع المحيط (الجولات والسفريات)
 - حرية العمل والحركة.
 - يفضل في برنامج الروضة تعليم الطفل :
 - القراءة والكتابة
 - لغة اجنبية(الانكليزية ، الفرنسية . الالمانية)
 - الحاسوب
 - اخرى تذكر
- ثالثاً : المستلزمات التربوية لتنفيذ البرنامج
- يرجى وضع علامة () امام الاجابة التي تناسبك
- ١- تتوفر في الروضة الوسائل التعليمية الآتية :
 - لسبورة الكلمة وصورتها التلفزيون الصور الملونة الفيديو مسرح الدمى
 - القصص الحاسوب الكتب المصورة الراديو
 - وسائل تعليمية اخرى تذكر
- ٢- تتوفر في روضتي :
 - حديقة مزروعة -قاعة للألعاب التربوية
 - حوض سباحة - حوض رمل
- ٣- تتوفر في روضتي اللعب الآتية :
 - العاب داخل الصف (دمى، ميكافو، مكعبات، كرات، لوحة الحروف ٠٠٠ الخ)
 - العاب الساحة (ارجوحه ، زلاقات ، فرارة ٠٠٠٠٠٠ الخ)

- أخرى ان وجدت تذكر ٠٠٠٠٠٠٠٠٠
 - ٤- تتوفر في روضتي ادوات التربية الفنية الاتية :
 - اوراق ملونة
 - طين اصطناعي
 - ألوان مختلفة
 - لوحة عرض الرسوم
 - مقصات
 - أخرى تذكر
 - ٥- لغرض تعرف الأطفال على البيئة المحيطة بهم ، يتم أخذهم في جولات وسفريات للمناطق القريبة في بغداد .
تذكر أماكن الجولات والسفريات
 - ٦- لغرض التعاون في تنفيذ البرنامج التربوي يتم اطلاع اولياء امور الأطفال على هذا البرنامج من خلال:
 - اقامة اليوم المفتوح يذكر عدده ()
 - لقاءات بين اولياء امور الاطفال وأدارة ومعلمات الروضة يذكر عددها ()
- رابعاً : الاشراف التربوي
- يرجى وضع علامة () امام الاجابة التي تتناسبك :
- ١- تزور المشرفة التربوية الروضة بانتظام
 - ٢- التوجيهات والتعليمات التي تعطيها المشرفة التربوية تساعد على تحسين كفاءة الاداء التربوي.
 - ٣- اتصل بالمشرفة التربوية عند وجود ضرورة .
 - ٤- قلة زيارات المشرفة التربوية
 - ٥- تتعاون المشرفة التربوية مع ادارة الروضة لخدمة العملية التربوية فيها.
- خامساً : في ضوء نشاطاتكن التربوية في الروضة خلال العام الدراسي الحالي...
يرجى بيان ذكر المشكلات والمعوقات المهمة التي تواجهها مرتبة حسب اهميتها:
- ١

-٢

-٣

-٤

-٥

سادساً: يرجى بيان مقترحاتك بشأن تطوير العملية التربوية في رياض الاطفال
الاهلية :

-١

-٢

-٣

-٤

-٥

مدى توافر معايير الجودة في كتاب
القراءة العربية للصف السادس الابتدائي
في العراق من وجهة نظر المعلمين

أ.م.د. سعد علي زاير
م.د. ساجدة داود سلمان

الفصل الأول التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

على الرغم من أهمية القراءة في المراحل الدراسية كافة لاسيما المرحلة الابتدائية ، إلا أن هناك ظاهرة لا يمكن تجاهلها ، وهي وجود كثير من التلاميذ في المدارس الابتدائية لا يستطيعون القراءة بصورة جيدة ، بل يتخرج كثير منهم في المدرسة الابتدائية ، وهم لا يكادون يقرؤون ، وهؤلاء يضيفون إلى الأميين في العالم العربي أعداداً هائلة تزداد عاماً بعد عام ، وهذا يشكل هدراً للعائد الاقتصادي للمدرسة الابتدائية (يونس ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣٩) .

ومما يؤكد هذا الضعف قول سميح أبي مغلي " ليس ثمة مندوحة عن الاعتراف بالضعف المتفشي في اللغة العربية في طرائق التحدث والكتابة والقراءة " (ابو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص ١٠٧) .

وهناك شكوى مستمرة من المعلمين والمشرفين وأولي الأمر ، تتجلى في الضعف الواضح عند التلاميذ في القدرة على القراءة بصورة عامة ، والقراءة الجهرية بصورة خاصة، وإن هذا الضعف يتعدى المرحلة الابتدائية إلى مراحل أعلى . وهذا ما لمسّه الباحثان إذ وجدا الضعف في القراءة الجهرية ظاهرة واضحة جداً . ولحظا عجز

الكثير من التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة عن الانطلاق والاسترسال في القراءة ، وزهدهم فيها وإعراضهم عنها ، وعدم قدرتهم على إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى ، وعجزهم عن تصوير المعنى في أثناء القراءة بتلوين النبرات وتنويعها ، وإحسان النطق بإبانة الحروف وإخراجها من مخارجها .

وقد صَنَّفَ أحدهم الضعف في القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية في عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي ، وعدم مناسبة السرعة ، والتوتر الانفعالي في أثناء القراءة الجهرية ، والافتقار إلى القدرة على تقسيم المقروء على جمل (احمد ، وفهيم ، د.ت ، ص ٧٣) ، ولهذا تكون قراءة التلميذ الجهرية إما كلمة كلمة ، وإما بجمع الكلمات جمعاً خطأً ، من دون أن يضع في اعتباره الوحدات الفكرية الحاصلة في الجملة ، وفي كلتا الحالتين يغفل التلميذ الاهتمام بالمعنى ، ومن السهولة تشخيص هذا الضعف في قراءة التلميذ بمجرد سماع قراءته ، فهو ينطق بكل كلمة كأنها وحدة قائمة بذاتها .

وهناك الكثير من التلاميذ ممن يشعرون بالحرج وعدم الارتياح عند قيامهم بالقراءة الجهرية ، وذلك لعدم مهارتهم فيها ، إذ نجدهم يضطربون وتترزعزع ثقتهم بأنفسهم عندما يطالبون بالقراءة جهراً (بوند ، ١٩٨٤ ، ص ص ٦١٩ ، ٦٥٦) .

ولقد ظهر حديثاً اتجاه إلى إعادة التأكيد على القراءة ، بوصفها جزءاً أساسياً من منهج القراءة ، وذلك لأن الدراسات العلمية أشارت إلى أن التلاميذ اليوم ليسوا أكفاءً في القراءة الجهرية ، كما كان أمثالهم منذ ثلاثين عاماً مثلاً ، وهم في فهم الكلمات الجديدة ، وضبط الجمل والكلمات أقل مستوى (مجاور ، ١٩٦٩ ، ص ٣١٥) .

وقد أجمعت الدراسات التي اطلع عليها الباحثان ، ومنها على سبيل المثال دراسة (القزاز / ١٩٨٤) ودراسة (إبراهيم / ١٩٨٥) ودراسة (الرمضاني / ١٩٩٥

(ودراسة (الخالدي / ١٩٩٨) ودراسة (سلمان / ٢٠٠٥) على وجود ضعف في
مهارات القراءة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة .

أهمية البحث :

القراءة من المهارات المهمة التي يتوخاها تعليم اللغة العربية ، لذا تتصرف
إليها العناية ، وينالها القدر الكبير من الاهتمام ، والدليل على هذا الاهتمام أن
تعليمها يبدأ منذ وقت مبكر من المرحلة الابتدائية ، فالقراءة يبدأ تعليمها من السنة
الأولى من المرحلة المذكورة .

ويرى الباحثان أن أهمية القراءة واضحة للجميع ، فهي مفتاح النجاح في
المواد الدراسية المختلفة ، وأساس التقدم في الحياة ، وهي أول ما خاطب بها الله
سبحانه وتعالى رسوله الكريم محمداً (صلى الله عليه واله وسلم) بقوله : " اقْرَأْ بِاسْمِ
رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ " (*) ، فالأمر الإلهي الكريم (اقرأ) كان
بمثابة إشارة عميقة إلى أن القراءة هي مفتاح الحياة ، ومفتاح الدين فمنها تأتي جميع
الخيرات (يونس ، ١٩٧٧ ، ص ١٧٥) . وقد أكد الحصري هذا الشيء بقوله : إن
القراءة بمثابة (حاسة مكتسبة) تُضم إلى الحواس الأصلية ، وتزيد في مقدرة الإنسان
على الإطلاع ، فكما أن الإنسان يطلع على كثير من الأشياء بوساطة حواسه مباشرة
، فإنه يستطيع أن يطلع على كثير من الأمور بوساطة القراءة بصورة غير مباشرة (
الحصري ، ١٩٦٢ ، ص ١٢) .

فالقراءة مفتاح المعرفة ، ووسيلة الثقافة ، بها يزداد الإنسان فهماً لنفسه وللعالم
من حوله ، فيصبح أكثر وعياً وقدرة على التخطيط لحياته ومستقبله ، ومن اعتاد

(*) سورة العلق ، الآية (١ - ٢) .

القراءة ، فقد تدعمت نفسه بالثقة والطمأنينة ، وتسليح بالقدرة على العمل والإنتاج (النعمة، ١٩٩٤ ، ص٢٩) .

ومن يتصفح التراث العربي ، يجده يزخر بالكثير من الإشارات التي تؤكد أهمية القراءة ، ومنها قول العقاد : " لست أهوى القراءة لأكتب ، ولا أهوى القراءة لأزداد عمراً في تقدير الحساب ، وإنما أهوى القراءة لأن عندي حياةً واحدةً في هذه الدنيا ، وحياة واحدة لا تكفيني ، ولا تحرك كل ما في ضميري من بواعث الحركة . والقراءة دون غيرها هي التي تُعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد ، لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق ، وإن كانت لا تطيلها بمقدار الحساب ... " (يونس ، ١٩٧٧ ، ص١٧٦ - ١٧٧) .

وعلى الرغم من تعدد الوسائل الثقافية في العصر الحديث كالإذاعة المسموعة والمرئية ، فإن القراءة تتفوق على جميع هذه الوسائل ، لما تتماز به من حرية الاختيار وحرية الوقت والمكان والرخص والسرعة والبقاء ودوام الاقتناء وسهولة المراجعة وسلامة اللغة وسهولة التثبيت في الذاكرة (سالم ، ١٩٩٣ ، ص٥٣) .

ويشير ديجانت (Dechant) إلى أن القراءة تساعد التلاميذ على اكتساب الفهم ، والاتجاهات الضرورية المرغوب فيها مع فهم أساس لمهاراتها ومهارات المواد الأخرى لأجل التوافق الاجتماعي (Dechant ,1964 , P : 2) .

والتأخر في القراءة يؤدي إلى التخلف الدراسي ، ويؤدي إلى الاضطرابات النفسية والانفعالية ، فضلاً عن حالات من الشغب والسلوك غير المرضي ، إذ إن تعود الإخفاق يؤدي إلى تقبله (Brooks ,1926 , P : 10) .

ومن هنا يرى الباحثان أن القراءة من المهارات الضرورية التي يجب أن يتقنها الفرد، لاسيما في هذا العصر عصر السرعة والتقنية، فهي لازمة له لزوم طعامه وشرابه ، فهي وسيلته للإطلاع على الإصدارات في حقول المعرفة المتنوعة .

ويمكن تلمس أهمية القراءة في المجتمع ، إذا تصورنا ما قد يحدث من تعطيل لمصالح الناس والأضرار بهم ، لو أن إحدى الدوائر إمتنع موظفوها عن قراءة المعاملات ولو لمدة من الزمن (ابو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص١٦) ، من هذا يتبين للباحثين أن للقراءة دوراً مهماً في تنظيم المجتمع .

وقد زادت الأهمية الاجتماعية للقراءة في السنين الأخيرة ، إذ ازداد المجتمع الإنساني تعقيداً بما سخر الإنسان من آلة وبما كشف من معارف في الصناعة والاختراع وبما أصدر من مطبوعات (رضوان ، د.ت ، ص٢٠) ، ونحن عندما نؤكد هنا القراءة ، فإننا لا نعزلها عن بقية فروع اللغة ، لذلك نجد من يشبهها بالوعاء الذي يستوعب مواد اللغة كلها فهي تحوي الإملاء والقواعد والمحفوظات والمحادثة (يونس ، ١٩٨٤ ، ص٩١) ، لذلك قال أحد علماء التربية المحدثين : " إن الزم ما يجب أن تؤدي إليه التربية منذ عهد الطفولة ، تكوين الميل إلى القراءة ، وتُمكن حبها في نفوس الناشئين ... " (سمك ، ١٩٧٥ ، ص٢٨٨) .

ومما يؤكد أهمية القراءة ، العلاقة بين القراءة الجيدة وكثير من المواد الدراسية الآخر في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص ، وإن كانت واضحة في غيرها من المراحل .

وهذا ما أظهرته نتائج دراسة هنكلمان (Hinkleman) بأن التحصيل في القراءة له علاقة قوية بالتقدم في المواد الدراسية الأخرى التي تعتمد على القراءة (Lee : 415 , P , 1956 , Gary) ، ومن هذه الأبحاث أيضاً البحث الذي أجرته لي (Lee) على عددٍ من تلاميذ الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية ، إذ أظهرت نتائجها أن معاملات الارتباط بين نتائج اختبارات القراءة ونتائج أي اختبار آخر من اختبارات التحصيل قد دلت على العلاقة العالية بين القراءة والتحصيل المدرسي (لطفي ، د.ت ، ص٢٨ - ٢٩) .

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من
وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

هدف البحث :

يرمي البحث الحالي تحديد معايير الجودة لكتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي ، ومدى توافرها فيه من وجهة نظر المعلمين .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

- ١- كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي في العراق .
- ٢- العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .
- ٣- معلمي اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي .

تحديد المصطلحات :

الجودة :

الجودة لغة: بمعنى الشيء الجيد، وهي مصطلح لغوي يطلق على من كلف بعمل فأجاده ومصطلح الجودة في القرآن الكريم متمثل في لفظ الجياد في الآية الحادية والثلاثين من سورة(ص) في قوله تعالى "وإذا عرض عليه بالعشي الصافنات الجياد" أي حينما عرض على(سليمان عليه السلام)عشية يوم من الأيام (بعد العصر) الخيل الصافنات أي الواقفة على طرف الحافر كناية عن النشاط والحيوية والقوة والتأهب للانطلاق والانقياد بفارسها. أما لفظ (الجياد) فيعي الجودة في الجري والانقياد التي تؤدي ما يطلب منها بصورة جيدة وانطلاقاً من هذا الوصف القرآني المجيد للخيل وقوفاً وانطلاقاً أطلق لفظ جواد على الحصان لما يمتاز به من جري سريع قوي بصورة جيدة. (جرادة ٢٠٠٤ :ص١٤)

الجودة اصطلاحاً :

عرفها (البوهي، ٢٠٠١) بأنها "مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات والعمليات والمخرجات المدرسية ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن".

وقد وضعت منظمة الأيزو ISO سنة (١٩٩٤) تعريفاً للجودة بأنها تعني " تكامل الملامح والخصائص لمنتج ما أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة".

وعرفها (محمد ، وفراج :٢٠٠٦) الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية (ومن منظور العملية التعليمية فالجودة تعني: الوصول إلى مستوى الأداء الجيد وهي تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات منهج معين ، ويتوقع أن يستوفي مستوى تمكن محدد مسبقاً. (محمد، وفراج :٢٠٠٦)

التعريف الإجرائي:

"هي مجموعة من الخصائص والمعايير المحددة التي ينبغي أن تتوفر في كتاب القراءة المدرسي المقرر لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في العراق ، وتلبي الحاجات والمتطلبات اللازمة لمجال التعليم المدرسي".

الكتاب: يقال: كَتَبَهُ كُتُباً وَكِتَاباً : خَطَّهُ، وأَكْتَبَهُ، واستكتبه: استملاه. والإكتاب والتكتيب: تعليم الكتابة والإملاء والكتاب: ما يكتب فيه. ومن معانيه الصحف المجموعة، والرسالة، والقرآن الكريم، والتوراة، والإنجيل، والفرض، والحكم، والقدر، والأجل، ومؤلف سيبويه في النحو. وأم الكتاب: الفاتحة، وأهل الكتاب: اليهود والنصارى، وهذه الاشتقاقات والمعاني ما اتفقت عليه معاجم اللغة العربية.(الزاوي ت بدون: ص٥٢٢)

الكتاب المدرسي: من أكثر الأدوات التعليمية استخداماً في المدارس: إذ تعتمد عليه المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم، فهو الوسيلة الأساسية من وسائل التعليم، ولقد تعددت تعريفات الكتاب المدرسي، ولعل أبسطها هو الوعاء الذي يحوي معارف ومفاهيم يراد إيصالها إلى المتلقي (التلميذ) (أحمد، شعبان ١٩٨٣: ص ١٨٩)، وقد وصفه أبو عثمان الجاحظ بقوله: "الكتاب وعاء ملئ علماً، وظرف حشي ظرفاً، وغناء شحن مزاحاً وجداً". (الركابي ١٩٩٥: ص ٨٤)

القراءة :

القراءة لغة :

قرأ : القرآن : التنزيل العزيز . قال تعالى (إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ) أي قراءته ، ويقال : قرأت الشيء قُرْآنًا : جمعته وضممت بعضه إلى بعض ، ومعنى قرأت القرآن : لفظت به مجموعاً أي : ألقيته . ويقال : قرأ ، يقرأ ، قراءة ، وقرآنًا ، والإقتراء افتعال من القراءة ، وإذا قرأ الرجل القرآن والحديث على شيخ يقول : أقرأني فلان أي حملني على أن أقرأ عليه . وأستقرأه : طلب إليه أن يقرأ . ورجلٌ قَرَّاءٌ : حسنُ القراءة . وفي حديث ابن عباس رضي الله عنهما : أنه كان لا يقرأني الظهر والعصر ، ثم قال في آخره : وما كان ربك نسيّاً ، معناه : أنه كان لا يجهر بالقراءة فيهما ، أو لا يُسمِعُ نفسه قراءته (ابن منظور ، د.ت ، ص ١٢٨-١٣٣) .

القراءة اصطلاحاً :

- عرّفها هيلدرث (Hildreth: 1958) بأنها : " عملية عقلية لتفسير الحروف وإدراكها من خلال إدراك معانيها " (Hildrith ,1958 , P: 2) .
- وعرّفها (الحصري : ١٩٦٢) بأنها : " انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها وترمز إليها " (الحصري ، ١٩٦٢ ، ص ١٣) .

- وعرفها (إبراهيم : ١٩٧٣) بأنها : " عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، وتتكون من ثلاثة عناصر هي :

١. المعنى الذهني .

٢. اللفظ الذي يؤديه .

٣. الرمز المكتوب . (ابراهيم ، ١٩٧٣ ، ص٥٧) .

- وعرفها (التميمي : ١٩٧٦) بأنها : " عملية فسيولوجية نفسية واعية ، يتم بها تحويل الرموز المرسومة بالنظر ، أو المجسمة باللمس إلى الأصوات والألفاظ الدالة عليها ، والمعاني المعبرة عنها " (التميمي ، ١٩٧٦ ، ص ١١) .

- وعرفها (الصالحي : ١٩٧٧) بأنها " قدرة القارئ على ترجمة الرموز المكتوبة بصورة جهرية أو صائتة إلى ألفاظ أو كلمات لتفسير معنى من المعاني في لغة الكلام " (الصالحي ، ١٩٧٧ ، ص ١١) .

- وعرفها (مذكور : ٢٠٠٠) بأنها : " (نظر) و (استبصار) فالنظر هو الرؤية بالعين ، مع التفكير والتدبر ، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي منحها الله للإنسان " (مذكور ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٧ - ١١١) .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

مقدمة :

يعد مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم الحديثة انتشاراً في عصرنا الحاضر حيث ظهر أول ما ظهر - في مجال الصناعة والاقتصاد على يد ديمينج (Deming, 1986) التي عرفها بأنها: " درجة الاختلاف الذي يمكن التنبؤ بها من خلال استخدام معايير أكثر ملاءمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من

المستهلك". ولقد كان من الطبيعي أن تنعكس هذه المفاهيم والأفكار على قطاع التعليم " ليصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلباً ملحاً من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات. ومما هو جدير بالذكر أن الجودة في التعليم ليست كلاماً يقال بل أفعالاً تسعى إلى تحسين المنتج وتقديم أفضل ما يمكن لتلبي احتياجات الطلبة والمجتمع من خلال " جهود مبذولة من قبل العاملين بمجالات التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، مما يتطلب تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج". (S. Lawrence 1997, p.837) ولما كانت عملية التعليم تقتضي ضرورة توفير كتب مدرسية للتلاميذ على درجة عالية من الكفاءة والدقة وعلى أسس منظمة كان التوجه نحو تطوير الكتاب المدرسي الذي يعتبر من أهم مدخلات العملية التربوية إذ "يمثل الوجه التطبيقي للمناهج التربوي بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه ، وهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية بوصفها الأداة التي تمكن الطلبة من بلوغ الأهداف". (المليص، ١٩٩١ : ١١٢)

الشروط والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد:

كي يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ينبغي أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط والخصائص التي يمكن حصرها في مجالات أربعة يمكن حصرها فيما يأتي:

- أ- كفاءة المؤلف وسمعته
- ب- مادة الكتاب ومحتوياته
- ج- لغة الكتاب وأسلوب العرض والتنظيم فيه
- د- الشكل العام للكتاب وإخراجه

الطباعي

أولاً كفاءة المؤلف:

- أن يكون مؤلف الكتاب المدرسي معروفاً بكفاءته العلمية والتربوية وله من الخبرة والتجربة العلمية في ميدان التعليم بعامة ، وخبرة تدريس المادة بخاصة فضلاً عن خبرة تأليف الكتب المدرسية ما يؤهله لترجمة آرائه و قدراته العلمية، والتربوية، والميدانية، إلى واقع تطبيقي في مادة الكتاب ومحتوياته التعليمية.
- أن يتصف بالدقة والحيادية، والأمانة العلمية عندما يعرض وجهة النظر التي يقدمها للشرح والتفسير .
- أن يكون المؤلف على وعي تام بواقع المجتمع، وظروفه، واتجاهاته الثقافية ، وأعرافه، وتقاليده، وأن يكون قادراً على تحديد تلك الظروف والاتجاهات بصدق وأمانة.
- أن يكون لهذه الفلسفة مؤشرات واضحة يمكن استنباطها ومعرفتها من ثنايا الكتاب ومحتوياته، وأن تكون هذه الفلسفة التربوية متفقة مع حاجات المجتمع وظروفه وتقاليده ومتمشية مع الاتجاهات الحديثة في التربية.
- أن يكون لدى المؤلف وضوح كامل لأهداف المرحلة التعليمية وأهداف المادة التي يؤلف فيها الكتاب، وأن تكون لديه دراية كافية بقوانين التعليم وخصائص نمو التلاميذ الذين يؤلف الكتاب من أجلهم. (Loveridge 1979 p:23)
- أن يوجه المؤلف عناية كافية إلى مقدمة الكتاب وفهرسه؛ لأن ذلك يعطي التلميذ فكرة عامة عن أهداف الكتاب ومادته التعليمية والموضوعات المضمنة فيه، على أن تعرض هذه المقدمة بأسلوب كتابي جذاب ومناسب لمستوى التلاميذ أي أن التلميذ حين يقرأها ويقرأ الكتاب يشعر بأن المؤلف يخاطبه شخصياً في حديث فردي وبأسلوب ممتع يحمله إلى مواصلة قراءة الكتاب حتى النهاية ، ويوجهه إلى فهرس الكتاب وتقليب صفحاته بصورة سريعة، ليُكوّن فكرة عامة عن الكتاب وموضوعاته لأجل أن يكون أكثر استعداداً لقراءته ، وأشد شوقاً لدراسته.

ثانياً مادة الكتاب ومحتواه:

• أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه، وبين مفردات المنهاج الدراسي وأهدافه، وأن تتصف تلك المادة بالحدثاء والعمق والشمول، وأن يكون ما يحتويه الكتاب من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات التلاميذ العقلية، والثقافية، والاجتماعية، واللغوية في الصف والمرحلة الدراسية التي هم فيها وأن تكون موزعة توزيعاً عادلاً على أجزاء الكتاب وفصوله حسب أهميتها. بالنسبة للتلاميذ، وللمادة نفسها، وان تقدم للتلاميذ على العموم قدراً مشتركاً من المعارف، والحقائق، والمعلومات تحقيقاً لأهداف المنهاج. (رضوان ١٩٨٢:ص٤٠٣)

• أن ترعي المعلومات والحقائق العلمية والخبرات والمهارات والأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم، وأن تكون مرتبطة بخبراتهم وحياتهم وواقع مجتمعهم وفيها مجال واسع لتنمية قدرة التفكير لديهم. وأن يكون الكتاب موفقاً في اختيار محتوياته من الموضوعات، والأمثلة، والنصوص، والحقائق العلمية، والمفاهيم، والمصطلحات، والتعاريف، والقيم، والمهارات، وأن تكون التمارين، والتجارب العلمية، والأسئلة والأمثلة والنصوص فيه متنوعة وشاملة، وليس فيها من الغموض أو التعقيد، والأخطاء العلمية أو اللغوية بما يؤدي إلى تقليل أو تحديد الفوائد المبتغاة منها.

• أن تكون الوسائل الإيضاحية والأدوات المعينة على اختلاف أنواعها كالصور، والرسوم، والخرائط، والنماذج، والمخططات كثيرة ومتنوعة وحديثة، وأن يكون الهدف المنشود منها تبسيط محتويات الكتاب وترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيقاً للفهم وتثبيتاً للفهم.

• أن تتصل محتويات الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة في نفس المادة لئلا يهمل التلميذ ما تعلمه من معلومات وخبرات في سنوات أو مرحلة دراسية سابقة؛ وإنما يجعل هذه المعلومات والخبرات أساساً يعتمد عليه في مراحل دراسته اللاحقة كما ينبغي أن

يراعي الكتاب الترابط والتسلسل والتماسك في مادته وتكامله مع مواد الموضوعات الأخرى ذات العلاقة كارتباط التاريخ في الجغرافيا وارتباط اللغة العربية...
• أن يوفر الكتاب لقرائه نهاية كل فصل قائمة مختارة من الكتب والمراجع والمصادر والدوريات التي يمكن أن يرجع إليها التلميذ في قراءته الخارجية لإثراء معلوماته، وتوسيع آفاقه، وتعميق معارفه، وتنويع خبراته، كما ينبغي أن يشمل على قائمة أو دليل بالمصطلحات والمفاهيم الواردة غير المؤلفات (الجديدة)، وأسماء الأعلام، والمدن الرئيسة التي يحتاج إليها التلميذ. (رضوان ١٩٨٢:ص ٤٠٤)

ثالثاً لغة الكتاب و أسلوب عرضه

أن يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب في لغته، شائق العرض في موضوعاته، متدرج الصعوبة في معلوماته، ملائماً لمستوى التلميذ اللغوي في تعبيره، أصيلاً في كتابته، متنوع الغرض والاتجاه في موضوعاته.
أن تكون موضوعاته وفصول أبوابه منظمة مناسبة من الناحية السيكلوجية والتربوية، وأن تكون لغة الشرح والتوضيح فيه ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث السهولة والدقة والوضوح .

أن يعني الكتاب في لغته وأسلوبه بتبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية، و التعابير الفنية، ويحاول تفسيرها بما يتفق مع مستويات التلاميذ العقلية، والثقافية، واللغوية. (دمعة ١٩٨٩:ص ٢٤٤)

رابعاً شكل الكتاب وإخراجه:

أن يكون الكتاب - في شكله العام - أنيق المظهر، جذاب الشكل، ملائم الحجم، جيد الورق، خفيف الوزن، متقن الأحرف، واضح الأحرف، متناسق المسافات

بين الأسطر والكلمات، خالٍ من الأخطاء اللغوية والمطبعية ، واضح الصور والرسوم والخرائط ، والبيانات في الصفحات، جميل الغلاف، متين التجليد، موفقاً في اختيار اسمه وعنوانه الرئيس وعناوينه الفرعية؛ ليكون شائقاً للتلاميذ ومغرياً للقراءة وللإعتماد عليه في المذاكرة. (رضوان ١٩٨٢:ص٢٩٩).

دراسات سابقة :

١- دراسة (بكار ، ١٩٩٠): هدفت الدراسة إلى محاولة بناء نموذج لتحديد أهم معايير الكتاب المدرسي المقرر جيد الإعداد وذلك من خلال عرض أمثلة تطبيقية من كتب المرحلة الأساسية في المملكة العربية السعودية وتوضيح كيفية تحديد خصائص هذه الكتب، واستخدمت الباحثة أسلوب التحليل النظري والدراسة المكتبية في ضوء النظريات المعاصرة في بناء المحتوى وتنظيمه، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وجود ست خطوات رئيسية لبناء نموذج الكتاب المدرسي جيد الإعداد هي: اختيار المعلومات، وبنية المعلومات، وتماسك المعلومات، وتوحيد المعلومات، وتنظيمها، وتكملها، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود خصائص الكتاب جيد الإعداد في كتب علوم المرحلة الأساسية وعدم إلمام مؤلفي الكتب بخصائص الكتاب الجيد وجودة الكتب المدرسية، وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتوفير المعلومات الكافية في الكتب المدرسية المقررة لتلاميذ المرحلة الأساسية لما لها من أهمية في تحسين مستوى الفهم والتعلم مع الاهتمام بتطبيق النموذج المقترح على أن يكون الاهتمام بتطبيقها على جميع نصوص الكتب المدرسية.

٢-دراسة (إبراهيم، ١٩٩٤):هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز المعايير والأسس التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، وتعد هذه الدراسة من الدراسات المكتبية التي أجريت في العراق ، حيث استخدم الباحث أسلوب التحليل النظري للآراء الواردة في جودة كتب التاريخ من خلال تحليل أدبيات تدريس مادة التاريخ ومنهجها

وأساليبها وأنماطها، وتوصل الباحث إلى مجموعة من الموصفات التي ينبغي توافرها في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ لكي يكون كتاباً جيداً وملائماً للطلبة والمعلمين منها: الموضوعية، والترتيب المنطقي، وحداثة المعلومات، والمصادر، وأن يضم أشكالاً ووسائل توضيحية، ومن أهم توصيات البحث ضرورة الأخذ في الاعتبار الأهداف العامة والسلوكية وميول ومستوى نضج الطلبة عند اختيار مادة الكتاب، وأنه ينبغي علي المعلم الاستعانة بمصادر أخرى مساعدة وعدم اعتبار الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعلومات مع مراعاة خصوصية مادة التاريخ.

٣- دراسة (الصوص ، ١٩٩٦):- أجريت الدراسة بهدف تقييم كتب الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي في الضفة الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين ، واستخدم الباحث استبانة قام بإعدادها تكونت من (٦٤) فقرة شملت مجالات متعددة ، واختار الباحث عينة الدراسة من معلمي ومعلمات محافظات طولكرم وقلقيلية وجنين ونابلس وبلغ عددهم (٢٠٠) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن التقديرات التقييمية لاستجابة العينة كانت أعلى من المستوى المقبول في بعض المجالات ودون المستوى في مجالات أخرى من مجالات الاستبانة، وأوصت الدراسة بضرورة سد الفجوات وتطوير محتوى هذه الكتب لتلائم حاجات الطلبة وبيئتهم.

٤- دراسة (الدواهيدي ، ١٩٩٧):- والتي هدفت إلى تقييم كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الابتدائية في محافظات غزة حيث استخدم استبانة مكونة من (١٠٢) فقرة تتضمن معايير الكتاب جيد الإعداد ، وطبقت على عينة شملت معلمي ومعلمات الرياضيات في (٥٤) مدرسة من مدارس محافظات غزة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة توافر معايير الكتاب الجيد للصف الرابع (٥٧%)، وللصف الخامس (٥٧%)، وللصف السادس (٤٦%) وجميعها تشكل نسباً متدنية دون المستوى المقبول تربوياً، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في هذه الكتب وتطويرها.

٥- دراسة المنظمة العربية للثقافة والعلوم (الأسسكو، ١٩٩٨) : حيث قامت المنظمة بوضع معايير للكتاب المدرسي الجيد شملت عدداً من المجالات منها المؤلف وسمعه

ومادة الكتاب ومحتواه ولغته وأسلوبه وتنظيمه وكذلك شكل الكتاب وإخراجه ، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من المعايير في كل مجال من المجالات سابقة الذكر حيث ركزت على أن يكون المؤلف متميزاً بقدراته العلمية والتربوية ولديه خبرة ميدانية في التدريس ودراية كافية عن نمو المتعلمين ، وفيما يخص مادة الكتاب فقد أظهرت الدراسة ضرورة أن تتصف مادة الكتاب بالحدثاء والعمق والشمول وأن تكون ملائمة لمستوى المتعلمين ومرتبطة بخبراتهم وحياتهم.

٦- دراسة (طموس، ٢٠٠٢): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية التقييمية لكتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي بمحافظة غزة وفق المنهج الفلسطيني الجديد وذلك من حيث (الإخراج الفني، المادة المعروضة، طريقة عرض المادة وخصوصيات اللغة العربية).

واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة لتقويم أبعاد الكتاب واستبانة أخرى لقياس الاتجاهات نحو تحديث المناهج وذلك بتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (٢٠٥) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف السادس الأساسي. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات عينة الدراسة التقييمية بلغت (٧٥,٧%) وهي تعتبر حسب تصنيف الباحث عالية . وأما بعد الإخراج الفني للكتاب فقد حصل على نسبة (٨٤,٢%) ويعد أفضلها، و أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تعديل المناهج كانت ايجابية ، و أوصت الدراسة بزيادة عدد حصص اللغة العربية لتناسب مع محتوى كتاب لغتنا الجميلة.

٧- دراسة (دياب، ٢٠٠٦): هدفت الدراسة إلى تطوير أداة لقياس جودة الكتب المدرسية وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني من حيث كفاية مؤلفيه ومحتواه ومادته العلمية وشكل الكتاب وإخراجه وخصوصية مادة الرياضيات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي إذ وظف أداة قياس تقدير جودة الكتب بتطبيقها على عينة عشوائية بلغت (٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي مبحث الرياضيات للصف الرابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. وأظهرت النتائج وجود العديد من الفقرات دون المستوى المقبول ،و بلغت نسبة تقدير معايير جودة الكتب المدرسية

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من
وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

قيد الدراسة (٦٢%) وهي نسبة متوسطة كما يصنفها الباحث. لذا أوصى الباحث
بضرورة إعادة النظر في بعض الكتب لتلافي مواطن الضعف وتعزيز مواطن القوة
ليتم تطويرها والارتقاء بها مع إجراء الدراسات المماثلة لعينة أخرى من كتب المنهاج
المقرر.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث :

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي في البحث الحالي ، وجاء هذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في وصف مجتمع البحث المتمثل بمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف السادس الابتدائي ، لأنّ اختيار أية عينة من مجتمع معين من غير أن يكون اختيارها مستنداً إلى إطار صحيح لذلك المجتمع ؛ فإنها نادراً ما تكون ممثلة لمجتمعها (عدس ، ١٩٨٣ ، ص ٢٥٠) ، إذ يساعد هذا الإطار في الحصول على بيانات دقيقة وواقعية ، وفي ضوء هذه البيانات يتم اختيار عينة البحث ضمن إطار منهج البحث الوصفي .

أولاً : مجتمع البحث :

لغرض تحديد الإطار الذي ستؤخذ منه العينة ، ينبغي وصف مجتمع البحث الأصلي ، إذ يتمثل هذا المجتمع بمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصف السادس الابتدائي ، موزعين على ثلاث مديريات عامة للتربية من المديريات الست في محافظة بغداد ، إذ تحدّد البحث بالمديريات العامة لتربية بغداد / الرصافة فقط ، البالغ عددهم (٧٣٠) معلماً ومعلمة ، بحسب الإحصائية التي حصل عليها الباحثان من شعبة التعليم الابتدائي في وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ ، موزعين على النحو الآتي :

- (٢٥٦) معلماً ومعلمة في المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى .
- (٣٧٢) معلماً ومعلمة في المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية .
- (٢٠٢) معلم ومعلمة في المديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة .والجدول

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

(١) يوضح ذلك .

جدول (١)

مجتمع معلمي اللغة العربية ومعلماتها بحسب المديريات العامة لتربية بغداد /
الرصافة

النسبة المئوية	المجموع	مجتمع المعلمين والمعلمات						المديرية العامة
		النسبة المئوية	معلمو المدارس المختلطة	معلمات المدارس الإناث	معلمو مدارس الذكور	النسبة المئوية	معلمات المدارس الإناث	
%٢١,٣٧	١٥٦	%٩,٨٦	٧٢	%٥,٤٨	٤٠	%٦,٠٣	٤٤	الرصافة الأولى
%٥٠,٩٦	٣٧٢	%٢٤,١١	١٧٦	%١٢,١٩	٨٩	%١٤,٦٦	١٠٧	الرصافة الثانية
%٢٧,٦٧	٢٠٢	%٩,١٨	٦٧	%٧,٨١	٥٧	%١٠,٦٨	٧٨	الرصافة الثالثة
%١٠٠	٧٣٠	%٤٣,١٥	٣١٥	%٢٥,٤٨	١٨٦	%٣١,٣٧	٢٢٩	المجموع

ثانياً : عينة البحث :

أ- عينة البحث الاستطلاعية :

اعتمد الباحثان على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠٠) معلم ومعلمة من مجتمع البحث ، وموزعة على المديريات الثلاث بحسب معادلة التوزيع المتساوي ، وعلى النحو الآتي :

- (٢١) معلماً ومعلمة في المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى .
- (٥١) معلماً ومعلمة في المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية .
- (٢٨) معلماً ومعلمة في المديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة .والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

عينة البحث الاستطلاعية بحسب المديريات العامة لتربية بغداد / الرصافة

النسبة المئوية	المجموع	عينة المعلمين والمعلمات الاستطلاعية						المديرية العامة
		النسبة المئوية	معلمو المدارس المختلطة	النسبة المئوية	معلمات مدارس الإناث	النسبة المئوية	معلمو مدارس الذكور	
٢١ %	٢١	١٠ %	١٠	٥ %	٥	٦ %	٦	الرصافة الأولى
٥١ %	٥١	٢٤ %	٢٤	١٢ %	١٢	١٥ %	١٥	الرصافة الثانية
٢٨ %	٢٨	٩ %	٩	٨ %	٨	١١ %	١١	الرصافة الثالثة
١٠٠ %	١٠٠	٤٣ %	٤٣	٢٥ %	٢٥	٣٢ %	٣٢	المجموع

ب- عينة البحث الأساسية :

بعد أن حدد الباحثان مجتمع معلمو اللغة العربية ومعلماتها في الصف السادس الابتدائي البالغ (٧٣٠) معلماً ومعلمةً ، اختار الباحثان عينة بحثهما بنسبة (٢٧ %) من ذلك المجتمع ، وتعدّ هذه النسبة جيدة جداً لتمثيل مجتمع كبير نسبياً ، إذ يؤخذ منه - غالباً - ما بين (٥%) إلى (١٠%) ، لذا أخذ الباحثان نسبة (٢٧ %) منه عينة للبحث (عودة ، ١٩٩٢ ، ص١٦٨) .

إذ يرى الباحثان أنّ العينة الحالية كافية هذا من ناحية ، واعتمد الباحثان في اختيار العينة على الأسلوب الطبقي العشوائي ، إذ يريا جدوى هذا الأسلوب في مجتمع غير متجانس نسبياً . وبهذا سحباً عشوائياً (٢٠٠) معلم ومعلمة ، واعتمد الباحثان على معادلة التوزيع المتناسب في السحب العشوائي في كل من المديريات العامة الثلاث ، وعلى النحو الآتي :

- (٨٥) معلماً ومعلمةً في المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى .
- (١٠٧) معلماً ومعلمةً في المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية .
- (٥٨) معلماً ومعلمةً في المديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة . والجدول (٣)

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

يوضح ذلك .

جدول (٣)

عينة معلمي اللغة العربية ومعلماتها

النسبة المئوية	المدى	عينة المعلمين والمعلمات						المديرية العامة
		النسبة المئوية	معلمو المدارس المختلطة	النسبة المئوية	معلمات مدارس الإناث	النسبة المئوية	معلمو مدارس الذكور	
٢١ %	٤٢	١٠ %	٢٠	٥ %	١٠	٦ %	١٢	الرصافة الأولى
٥١ %	١٠٢	٢٤ %	٤٨	١٢ %	٢٤	١٥ %	٣٠	الرصافة الثانية
٢٨ %	٥٦	٩ %	١٨	٨ %	١٦	١١ %	٢٢	الرصافة الثالثة
١٠٠ %	٢٠٠	٤٣ %	٨٦	٢٥ %	٥٠	٣٢ %	٦٤	المجموع

ثالثاً : أداة البحث (تحديد معايير الجودة) :

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تحديد معايير الجودة اللازمة لكتاب القراءة المقرر تدريسه لتلامذة الصف السادس الابتدائي ، وتقويمها من وجهة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لهذا الصف في ضوء المعايير المحددة ، ونظراً لعدم وجود أداة جاهزة لتلك المعايير ، فإنّ الباحثان أعدّا أداة لهذا الغرض ، وقد اعتمد الباحثان في إعداد تلك الأداة على الإجراءات الآتية :

١- الاستبانة المفتوحة : إذ تعدّ الاستبانة المفتوحة من أكثر الأدوات شيوعاً ؛ لأنها تُسهم في الحصول على معلومات كافية ودقيقة (أبو حويج ، ٢٠٠١ ، ص ٢٥٦) ، لذا وجه الباحثان سؤالاً مفتوحاً إلى عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها من

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

مجتمع البحث ، بلغ عددهم (١٠٠) معلم ومعلمة لتحديد المعايير .

٢- الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث في بعض جوانبه ، وأبرز النتائج التي توصلت إليها .

٣- مراجعة عدد من الأدبيات العربية والأجنبية التي اهتمت بموضوع الجودة في مادة اللغة العربية والمواد الأخرى .

في ضوء ذلك حصل الباحثان على عدد من المعايير ، صيغت ووزعت في استبانة توزعت فقراتها بين ستة مجالات هي :

١- اعداد الكتاب وتأليفه . ٢- الأساس التربوي والنفسي للكتاب .

٣- مادة الكتاب العلمية . ٤- النشاطات المصاحبة .

٥- التقويم والاختبارات . ٦- إخراج الكتاب .

جدول (٤)

المعايير موزعة على المجالات بصيغتها الأولية

المجموع	المجالات					
	مجال ١	مجال ٢	مجال ٣	مجال ٤	مجال ٥	مجال ٦
٧٦	١٣	١٥	١٤	١٣	٨	١٣

رابعاً : صدق الأداة :

يعدّ الصدق من العناصر الواجب توافرها في بناء الأداة ، إذ إن الأداة تكون صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس الشيء الذي وضعت له فعلاً (عودة ، ١٩٩٨ ، ص٥٤) .

إنّ اختيار الأداة المناسبة وسلامة بنائها ، ومراعاة الدقة في فحص الأداة هي أمور على جانب كبير من الأهمية في عملية تحديد المعايير اللازمة ؛ لأنّ الأداة

السليمة تقود إلى نتائج سليمة (الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ص ٩٩) .

وللتثبت من صحة توزيع المعايير بين المجالات ، عرضها الباحثان على مجموعة من الخبراء في مادة اللغة العربية وطرائق تدريسها والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، إذ يشير (Ebel) إلى أن الوسيلة الفضلى للتحقق من الصدق الظاهري للأداة هو قبول عدد من المتخصصين لها بتقدير صلاحية تلك الأداة لقياس الصفة المراد قياسها (أحمد ، ١٩٨١ ، ص ١٨٨) .

وبعد أن جمع الباحثان إجابات الخبراء وقراها ، اجريا التعديلات اللازمة التي اقترحها الخبراء ، من طريق الاعتماد على معيار قبول بنسبة (٨٠ %) .

وقد اختار الباحثان مقياساً خماسياً لوضعه أمام كل معيار ، لكي يعطيا للمجيب فرصة تحديد الأهمية النسبية لكل فقرة (معيار) ، ودرجة الموافقة عليها على وفق البدائل الخمسة ، وهي (كبيرة جداً) ، و (كبيرة) ، و (متوسطة) ، و (قليلة) ، و (قليلة جداً) وأعطيا لكل من البدائل الخمسة درجات من (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي. وطلبا من المُجيب وضع علامة (✓) أمام البديل الذي يراه مناسباً لكل فقرة من الفقرات الواردة في الأداة .

وقد تصدرت قائمة الاستبانة النهائية صفحة خاصة توضح للمُجيبين موضوع البحث ، وتعرّف بالمعايير ، وضرورة قراءة التعليمات المثبتة قبل البدء بالإجابة عن فقرات الاستبانة .

خامساً : ثبات الأداة :

الثبات يعني دقة القياس ، أي اتساق القياس واطراده ، فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوصين . وبمعنى آخر أن تعطي أداة البحث النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم، وتحت الظروف نفسها (أبو زينة وعوض ، ١٩٨٨ ، ص ٧٧).

ولغرض التحقق من ثبات أداة البحث الحالي، اعتمد الباحثان (إعادة تطبيق الأداة) على عينة مكوّنة من (١٠٠) فردٍ من المعلمين والمعلمات من مجتمع البحث نفسه ، تراوحت المدة الزمنية التي تفصل بين التطبيق الأول والثاني (٢١) يوماً ، إذ أشار (Adams) عند استعمال أسلوب إعادة الاختبار في إيجاد الثبات ينبغي أن يكون هناك فاصل زمني بين الاختبارين ،على أن لا تزيد المدة بينهما على ثلاث أسابيع .

وباستعمال معامل ارتباط بيرسون (Person) وجد الباحثان أن معاملات الثبات تراوح بين (٠,٧٨) و (٠,٩٢) ، وأن معاملات ثبات مثل هذه مقبولة موازنةً بالميزان العام لتقويم دلالة معامل الارتباط .

سادساً : الأداة بصيغتها النهائية :

بلغ عدد فقرات الاستبانة (٦٨) فقرة . وعلى ما موضح في جدول (٥) .

جدول (٥)

عدد المعايير في كل مجال من مجالات الاستبانة بصيغتها النهائية

المجال	عدد المعايير					
	مجال ١	مجال ٢	مجال ٣	مجال ٤	مجال ٥	مجال ٦
٦٨	١٠	١٤	١٢	١٢	٨	١٢

سابعاً : تطبيق الأداة :

وزع الباحثان أداة البحث الحالي (الاستبانة النهائية) للمدة بين ١ / ٣ / ٢٠٠٩ إلى ٣١ / ٥ / ٢٠٠٩ على أفراد عينة البحث النهائية وعددهم (٢٠٠) معلم ومعلمة، موزعةً على المديریات الثلاث . وقد كان الباحثان يلتقيا بأكثر المعلمين الذين اختيروا موضحين لهم أهداف بحثهما ، إذ هما بصدد إنجاز بحث علمي مهمته الإسهام في تطوير تعليم اللغة العربية ، ولا يترتب على إجاباتهم أي أثر سلبي فيهم.

ثامناً : الوسائل الإحصائية :

- ١- معامل ارتباط بيرسون . (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص٢٨٣)
- ٢- معادلة الوسط المرجح . (عدس ، ١٩٨٣ ، ص١٣٠)
- ٣- الوزن المئوي . (عدس ، ١٩٨٣ ، ص٢٥٩)

الفصل الرابع نتائج البحث

- عرض النتائج

لمعرفة تسلسلات المجالات بحسب رتبها على وفق اجابات عينة البحث ، رتبها الباحثان من اعلى وسط حسابي الى ادنى وسط حسابي ، فجاء مجال إعداد الكتاب وتأليفه في الرتبة الاولى ، ومن ثم جاء مجال إخراج الكتاب في الرتبة الثانية ، وجاء مجال التقويم والاختبارات في الرتبة الثالثة ، ومجال النشاطات المصاحبة في الرتبة الرابعة ، ومجال مادة الكتاب العلمية في الرتبة الخامسة ، في حين جاء مجال الأساس التربوي والنفسي للكتاب في الرتبة الاخيرة ، وجدول (٦) يوضح الاوساط الحسابية والاوزان المئوية والرتب لكل مجال من مجالات الاستبانة الستة .

جدول رقم (٦)

يبين النسب المئوية والأوساط الحسابية والرتب لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجال	الرتبة	الوسط الحسابي	الوزن المئوي
إعداد الكتاب وتأليفه	١	٣,٤٥	٦٩ %
إخراج الكتاب	٢	٣,٤٠	٦٨ %
التقويم والاختبارات	٣	٣,٢٩	٦٥,٨ %
النشاطات المصاحبة	٤	٣,٢١	٦٤,٢ %
مادة الكتاب العلمية	٥	٣,١٧	٦٣,٤ %
الأساس التربوي والنفسي للكتاب	٦	٢,٩٨	٥٩,٦ %

المجال الأول: إعداد الكتاب وتأليفه :

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

جدول رقم (٧)

يبين الأوساط الحسابية والرتب والأوزان المئوية لفقرات المجال الأول

الوزن المئوي	الوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات
٧٤,٢ %	٣,٧١	١	استعانة فريق التأليف بمجموعة من المصادر والمراجع.
٧٣ %	٣,٦٥	٢	اشتمال الأهداف التعليمية مستويات معرفية مختلفة (معرفة، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم).
٧٢ %	٣,٦٠	٣	التزام فريق التأليف بما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج.
٧٠,٦ %	٣,٥٣	٤	توافق فلسفة الكتاب والاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية.
٦٩ %	٣,٤٥	٥	إسناد تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين التربويين.
٦٨ %	٣,٤٠	٦	تحقيق الكتاب التوازن بين مجالات الأهداف المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية).
٦٦ %	٣,٣٠	٧	فريق التأليف لديه خبرة في تدريس مادة الكتاب.
٦٤ %	٣,٢٠	٨	فريق التأليف لديه دراية بأحدث التطورات في مادة الكتاب.
٦٤ %	٣,٢٠	٩	ملاءمة الأهداف التعليمية للكتاب المستويات المختلفة للتلامذة.
٦١ %	٣,٠٥	١٠	تلبية فلسفة الكتاب للحاجات المجتمعية للتلامذة.

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٤) وهي " استعانة فريق التأليف بمجموعة من المصادر والمراجع " حظيت بالمرتبة الأولى في مجالها و بلغ متوسطها الحسابي (3.71) ووزنها النسبي (74.2) وهي طبقاً لتصنيف الباحثين تعد من الدرجة المرتفعة حيث ينبغي أن يشتمل الكتاب على قائمة بالمصادر والمراجع التي استقيت منها مادة الكتاب التعليمية حتى يتمكن المعلم أو التلميذ للرجوع إليها أثناء دراسته للاستزادة في المعرفة. أما الفقرة رقم (٧) وهي " تلبية فلسفة الكتاب الحاجات المجتمعية للمتعلمين. " جاءت في أدنى رتبة في مجالها حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.05) ووزنها النسبي (61) ، ولكن بدرجة متوسطة .

المجال الثاني: الأساس التربوي والنفسي للكتاب :

جدول رقم (٨)

يبين الأوساط الحسابية والرتب والأوزان المئوية لفقرات المجال الثاني

الوزن المئوي	الوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات
٦٨,٤ %	٣,٤٢	١	الصور والرسومات التوضيحية المستعملة جذابة وترتبط ببيئة التلامذة.
٦٧,٢ %	٣,٣٦	٢	تدرج طريقة العرض من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.
٦٦,٨ %	٣,٣٤	٣,٥	اشتمال الكتاب على قائمة بالمصادر والمراجع التي تساعد على البحث عن المعلومات.
٦٦,٨ %	٣,٣٤	٣,٥	مساهمة أسلوب العرض في تنمية مهارات التفكير عند التلامذة.
٦٦,٤ %	٣,٣٢	٥	جمع محتوى الكتاب بين الأصالة والمعاصرة.
٦٥,٦ %	٣,٢٨	٦	مراعاة محتوى الكتاب الفروق الفردية بين التلامذة.
٦٥,٢ %	٣,٢٦	٧	مراعاة محتوى الكتاب تنظيم المحتوى منطقياً ونفسياً.
٦٤,٦ %	٣,٢٣	٨,٥	ابتعاد أسلوب الكتاب عن تكرار المعلومات وحشوها الزائد.
٦٤,٦ %	٣,٢٣	٨,٥	مادة الكتاب مشوقة لتزيد دافعية التلامذة إلى التعلم.
٦٤,٢ %	٣,٢١	١٠	مناسبة الاستراتيجيات التعليمية المستعملة في عرض المحتوى مراحل نمو التلامذة.
٦٣ %	٣,١٥	١١	مساهمة الموضوعات في تنمية قدرات التلامذة على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة.
٦٢,٢ %	٣,١١	١٢	تلبية محتوى الكتاب حاجات التلامذة وميولهم.
٦١,٤ %	٣,٠٧	١٣	مراعاة محتوى الكتاب الخبرات السابقة للتلامذة.
٤٧ %	٢,٣٥	١٤	توافر دليل للكتاب يؤدي دور المرشد للمعلم.

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرة رقم (11) وهي "الصور والرسومات التوضيحية المستخدمة جذابة وترتبط ببيئة المتعلمين." حصلت على المرتبة الأولى في مجالها وبمتوسط حسابي (3.42) بوزن نسبي (68.4) وبدرجة متوسطة . وحصلت الفقرة رقم (13) وهي "توافر دليل للكتاب يؤدي دور المرشد للمعلم." على الترتيب الأخير في مجالها وبلغ متوسطها الحسابي (2.35) ووزنها النسبي (47) وتصنف في الدرجة المنخفضة وتعتبر أقل درجة في الاستبانة ككل.

المجال الثالث : مادة الكتاب العلمية :

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

جدول رقم (٩)

يبين الأوساط الحسابية والرتب والأوزان المئوية لفقرات المجال الثالث

الوزن المئوي	الوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات
٧٤,٤ %	٣,٧٢	١	احتواء الكتاب على مقدمة شاملة تظهر أهميته وأهدافه.
٧٢,٤ %	٣,٦٢	٢	اتفاق مادة الكتاب مع الأهداف التربوية للمرحلة الأساسية.
٧١,٢ %	٣,٥٦	٣	مادة الكتاب تعكس بصورة واضحة الخطوط العريضة للمنهاج .
٦٩ %	٣,٤٥	٤	مساهمة الموضوعات العلمية للكتاب في تحقيق أهداف المادة الدراسية .
٦٨,٤ %	٣,٤٢	٥	مراعاة مادة الكتاب التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة .
٦٦,٨ %	٣,٣٤	٦	مراعاة مادة الكتاب التدرج في طرح المفاهيم العلمية.
٦٦,٤ %	٣,٣٢	٧	توافر الدقة العلمية في مادة الكتاب .
٦٥ %	٣,٢٥	٨	تبصير المادة العلمية للكتاب التلامذة بواقع بيئتهم ومشكلاتها.
٦٣,٤ %	٣,١٧	٩	تكامل مادة الكتاب رأسياً مع المقررات الدراسية السابقة واللاحقة في المادة
٦٠,٨ %	٣,٠٤	١٠	مناسبة مادة الكتاب مستوى التلامذة وقدراتهم العقلية .
٥٩,٦ %	٢,٩٨	١١	تكامل مادة الكتاب أفقياً مع المقررات الدراسية الأخرى.
٥٠,٨ %	٢,٥٤	١٢	مناسبة موضوعات الكتاب عدد الحصص المقررة في الخطة الدراسية .

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرة رقم (١) وهي "احتواء الكتاب على مقدمة شاملة تظهر أهميته وأهدافه." حظيت على المرتبة الأولى في مجالها وبمتوسط حسابي (3.72) بوزن نسبي (74.4) وبدرجة متوسطة . أما الفقرة رقم (6) وهي " مناسبة موضوعات الكتاب عدد الحصص المقررة في الخطة الدراسية " فقد حصلت على تقدير منخفض حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.54) ووزنها النسبي (50.8) وهذا يدل على أن طول المنهاج الدراسي لا يتلاءم مع عدد الأيام الدراسية.

المجال الرابع: النشاطات المصاحبة :

جدول رقم (١٠)

يبين الأوساط الحسابية والرتب والأوزان المئوية لفقرات المجال الرابع

الوزن المئوي	الوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

ارتباط نشاطات الكتاب التعليمية بمحتوى المادة الدراسية.	١	٣,٧٢	% ٧٤,٤
احتواء الكتاب نشاطات صفية وأخرى لا صفية ترتبط بالمحتوى.	٢	٣,٤٤	% ٦٨,٨
ملاءمة الكتاب مستوى التلامذة.	٣	٣,٣٢	% ٦٦,٤
احتواء اختبارات الكتاب نشاطات متقدمة تناسب قدرات المتفوقين واهتماماتهم.	٤	٣,٢٣	% ٦٤,٦
تمحور نشاطات الكتاب حول التلامذة وإبراز دورهم في عملية التعلم.	٥	٣,٢١	% ٦٤,٢
تنوع نشاطات الكتاب لتغطي مستويات عمليات العلم الأساسية (ملاحظة، وتجريب، وتفسير، وتنبؤ).	٦	٣,١٩	% ٦٣,٨
احتواء الكتاب وسائل تعليمية حديثة مناسبة لمستوى التلامذة.		٣,١٩	% ٦٣,٨
إثارة نشاطات الكتاب الدافعية لدى التلامذة.	٨	٣,١١	% ٦٢,٢
تعزيز نشاطات الكتاب لروح العمل الجماعي لدى التلامذة.		٣,١١	% ٦٢,٢
اتسام أساليب عرض المادة الدراسية بالتشويق والجاذبية.	١٠	٣,٠٩	% ٦١,٨
أخذ النشاطات في الحسبان الإمكانات المدرسية المتاحة.	١١	٢,٨٩	% ٥٧,٨
تشجيع نشاطات الكتاب للتلامذة في ممارسة التعلم الذاتي .	١٢	٢,٨٥	% ٥٧

ويتضح من خلال الجدول السابق يلاحظ أن الفقرة رقم (1) وهي " ارتباط نشاطات الكتاب التعليمية بمحتوى المادة الدراسية." حصلت على المرتبة الأولى وبلغ متوسطها الحسابي (3.72) ووزنها النسبي (74.4) حيث شملت الأنشطة التعليمية كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي المقرر لاستثمار قدرات المتعلمين وتنمية اهتماماتهم . كما حصلت الفقرة رقم (6) وهي " تشجيع نشاطات الكتاب للتلامذة في ممارسة التعلم الذاتي" على المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة وبلغ متوسطها الحسابي (2.85) ووزنها النسبي (57) وهذا يتفق مع ما يدعو إليه (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٤) بأن تحتوي المادة المعروضة للكتاب على أنشطة تعليمية وتعليمية تثير دافعية الطلبة للتعلم الذاتي.

المجال الخامس: التقويم والاختبارات :

جدول رقم (١١)

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

يبين الأوساط الحسابية والرتب والأوزان المئوية لفقرات المجال الخامس

الوزن المئوي	الوسط الحسابي	الرتبة	الفقرات
٧٠,٤ %	٣,٥٢	١	احتواء الكتاب أساليب متنوعة للتقويم .
٦٩ %	٣,٤٥	٢	إثارة اختبارات الكتاب مهارات التفكير لدي التلامذة.
٦٧,٦ %	٣,٣٨	٣	كفاية عدد الاختبارات لكل درس من حيث الكم والنوع.
٦٦,٤ %	٣,٣٢	٤	تغطية أساليب التقويم الخبرات التعليمية المختلفة (معارف ، ومهارات ، وقيم ، واتجاهات)
٦٤,٢ %	٣,٢١	٥	مساهمة اختبارات الكتاب وتدريباته في إكساب التلامذة القدرة على فهم المادة العلمية وتطبيقها.
٦٢,٦ %	٣,١٣	٦	تنمية اختبارات الكتاب مهارات البحث والاستقصاء لدي التلامذة.
٥٩ %	٢,٩٥	٧	مناسبة أساليب التقويم مستوى التلامذة وقدراتهم العقلية.
٥١,٦ %	٢,٥٨	٨	احتواء الكتاب اختبارات عامة لقياس التحصيل الدراسي.

ويتضح من خلال الجدول السابق أن الفقرة رقم (١) وهي: " احتواء الكتاب أساليب متنوعة للتقويم " قد حصلت على الرتبة الأولى في مجالها حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.52) بوزن نسبي (70.4) وبدرجة متوسطة ، وهذا مما يتطلب أن تكون أساليب التقويم وفق مقاييس تربوية واضحة سهلة تغطي المنهج. وأما الفقرة رقم (7) وهي " احتواء الكتاب اختبارات عامة لقياس التحصيل الدراسي " فقد حصلت على المرتبة الأخيرة في مجالها، إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.58) ووزنها النسبي (51.6) ودرجتها منخفضة.

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير- م.د. ساجدة داود سلمان

المجال السادس: إخراج الكتاب:

جدول رقم (١٢)

يبين الأوساط الحسابية والترتيب والأوزان المئوية لفقرات المجال السادس

الوزن المئوي	الوسط الحسابي	الترتبة	الفقرات
٧٦ %	٣,٨٠	١	توافر الفهرست للكتاب يسهل تحديد اختيار الوحدات والموضوعات.
٧٢,٤ %	٣,٦٢	٢	إبراز التصميم الفني للغلاف موضوع الكتاب وأسماء المؤلفين وتاريخ الطباعة.
٦٩,٦ %	٣,٤٨	٣	تمتّع الكتاب بمسحة جمالية جذابة في شكله وإخراجه.
٦٩,٦ %	٣,٤٨		ملاءمة حجم حروف الكتابة المستعملة أعمار التلامذة.
٦٨,٦ %	٣,٤٣	٥	إبراز العنوانات الرئيسية والفرعية بطريقة تستحوذ إعجاب التلامذة.
٦٨,٤ %	٣,٤٢	٦	وضوح لغة الكتاب وسهولتها ومناسبتها مستوى التلامذة.
٦٨,٤ %	٣,٤٢		اختيار الورق ذو الجودة العالية من حيث الوزن والنوع.
٦٦,٤ %	٣,٣٢	٨	وضوح الصور والرسومات والأشكال والجداول المستعملة.
٦٤,٢ %	٣,٢١	٩	خلو الكتاب من الأخطاء المطبعية واللغوية.
٦٢,٤ %	٣,١٢	١٠	اتصاف تجليد الكتاب بالجودة والمتانة التي تؤهله لكثرة الاستعمال.
٥٨ %	٢,٩٠	١١	اتصاف تجليد الكتاب بالجودة والمتانة التي تؤهله لكثرة الاستعمال.
٥٣,٤ %	٢,٦٧	١٢	وجود خلاصة عند نهاية كل وحدة دراسة.

ويتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (12) وهي " توافر الفهرست للكتاب يسهل تحديد اختيار الوحدات والموضوعات." حصلت على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.80) وبلغ وزنها النسبي (76) وهي بدرجة مرتفعة ، وتعتبر أعلى نسبة في الاستبانة ككل أما الفقرة رقم (11) وهي " وجود خلاصة عند نهاية كل وحدة دراسة" فقد حصلت على الترتيب الأخيرة في مجالها وبلغ متوسطها الحسابي (2.67) ، ووزنها النسبي (53.4) وهي بدرجة متوسطة.

ويلاحظ من الجداول السابقة أن هناك العديد من الفقرات في المجالات الستة لقائمة المعايير قد حظيت بنسب متوسطة أو منخفضة، حيث اعتبر الباحثان أن النسبة التي أقل عن (٦٠%) منخفضة وما بين (٦٠ - ٧٤%) متوسطة، (٧٥%) فما

فوق مرتفعة. في حين أن خمسة من مجالات القائمة كانت متقاربة في نسبها ويأتي تقويمها في إطار المدى المتوسط، ماعدا المجال الثاني والخاص المجال السيكلوجي والتربوي فقد جاء ضمن المستوى المنخفض.

ولم يرق العديد منها للوصول إلى المستوى المرتفع حسب مستوى التقدير المقترح في هذه الدراسة، وهذا يدل بشكل قاطع على وجود بعض الثغرات وأوجه القصور في بعض المجالات المتعلقة بهذه الكتب، وذلك حسب تقديرات افراد العينة الذين استجابوا لقائمة المعايير، مع أنه من المنطقي أن لا ينظر للكتاب المدرسي على أنه أجزاء منفصلة لها الوزن النسبي نفسه عند تقويمه، لأن الكتاب المدرسي يشكل وحدة واحدة تتكامل جميع مجالاته.

وبمناقشة هذه النتائج يمكننا الاستنتاج بأن المعلمين -عينة البحث- لديهم قناعة بأن هناك جهوداً كبيرة بذلت في إعداد وتأليف كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي، ولكنها تقتصر إلى سد بعض الثغرات لاسيما فيما يتعلق منها بكتب دليل المعلم، والتوافق بين عدد الحصص المقررة ومحتوى هذه الكتب وملاءمة الأنشطة لبيئة المتعلمين، فضلا عن امكانات المدارس في ظل ظروف آنية صعبة ، ومن هنا يمكن القول بأن الدور المتوقع من الكتاب المدرسي يتعاضد كلما توفرت فيه معايير الجودة المطلوبة التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها وهذا يتطلب حرصاً لإخضاع محتواه للتجريب والتقويم.

وعليه فإن نتائج هذه الدراسة تظهر أن هناك نقاط قوة في هذه الكتاب تتمثل فيما يأتي:-

١. وجود فهرس للكتاب يسهل تحديد اختيار الوحدات والموضوعات.

٢. استعانة فريق التأليف بمجموعة من المصادر والمراجع.

كما أن هناك نقاط ضعف (قصور) في هذه الكتب تتمثل فيما يأتي :

١. عدم وجود دليل معلم للكتاب المدرسي.
٢. عدم تناسب موضوعات الكتاب مع عدد الحصص المقررة في الخطة الدراسية.
٣. عدم تشجيع أنشطة الكتاب المتعلمين على أسلوب التعلم الذاتي.
٤. لم تأخذ أنشطة الكتاب المدرسي في الحسبان الإمكانات المدرسية المتاحة.
٥. لا يحتوي الكتاب على اختبارات عامة لقياس التحصيل الدراسي.

التوصيات

مما تقدم يوصي الباحثان بما يأتي :

١. علاج جوانب القصور والضعف في الكتب المدرسية لاسيما كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي وبما كشفت عنها الدراسة الحالية من خلال الاسترشاد بقائمة معايير الكتاب الجيد على أن يتم الأخذ بالتغذية الراجعة الميدانية لتصويب الأخطاء وتلافيها وإجراء التعديلات اللازمة أولاً بأول من متخصصين تربويين في المجال.
٢. ضرورة إخضاع الكتب المدرسية في العراق الجديد للتجريب وذلك لمدة عام كامل على الأقل في إطار مدارس تجريبية قبل تعميمها.
٣. البحث عن آليات وإجراءات أخرى غير المتبعة حالياً عند تأليف الكتب المدرسية، فبدلاً من تكليف مؤلف أو مجموعة من المؤلفين محددين يمكن إجراء إعلان عن مسابقة التأليف لكتاب معين مقابل مكافأة مالية تحت شروط معينة للمتخصصين التربويين، وهذه الطريقة تعمل على إنكفاء روح التنافس بين المؤلفين.
٤. ضرورة تنظيم محتوى الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الابتدائي بما يتناسب وخبرات التعليم بحيث تكون هذه الخبرات وظيفية بمعنى أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً

بحاجات الطلبة ومشكلات المجتمع ، وتناسب مستوى الطلبة العمري والعقلي
وتراعى الفروق الفردية بينهم. ومن الضروري ربط أنشطة الكتب المدرسية ببيئة
الطلبة وإمكانيات المدرسة مع تعدد أنواعها المختلفة لتناسب كافة فئات الطلبة
وميولهم.

المقترحات :

ويقترح الباحثان ما يأتي :

١. إجراء بحوث ودراسات مماثلة على عينات دراسية أخرى مثل المصممين
والخبراء الذين قاموا بإعداد هذه الكتب وتأليفها .
٢. تطبيق قائمة معايير الجودة في الدراسة الحالية على عينة أخرى من الكتب
المدرسية المقررة للحكم على جودتها.

مصادر البحث

القرآن الكريم

- إبراهيم ، عبد العليم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ٧ ، دار
المعارف ، مصر ، ١٩٧٣ .
- إبراهيم، فاضل (١٩٩٤): "معايير وأساليب تنظيم محتوى المقرر والكتاب
المدرسي في مادة التاريخ " المجلة العربية للتربية، المجلد الرابع عشر، العدد
الثاني من ص(١١-٢٣).
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب ، مج ١
، دار صادر ، بيروت ، لبنان . د . ت .
- ابو حويج ، مروان ، المناهج التربوية المعاصرة الاساسيات - مشكلات المناهج
- تطور تحديث ، ط ١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ٢٠٠١ م .
- ابو زينة وعوض ، ١٩٨٨م .

- أبو مغلي ، سميح . الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، محمد لاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٦ .
- أحمد ، أحمد عبد الله ، وفهيم مصطفى أحمد . الطفل ومشكلات القراءة ، ط ٣ ، الدار المصرية اللبنانية ، د . ت .
- أحمد ، نازلي صالح ، وسعيد شعبان - المدخل في التربية - مكتبة الإنجلو المصرية ١٩٨٣م
- بكار، نادية (١٩٩٠): " بناء نموذج لإنتاج الكتاب المقرر جيد الإعداد، مجلة دراسات تربوية، المجلد الخامس، الجزء ٢٦، عالم الكتب، القاهرة.
- بوند ، جاي ، وآخرون . الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه ، تعريب ، محمد منير مرسي ، وإسماعيل أبو العزائم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- البوهي، فاروق (٢٠٠١) : " الإدارة التعليمية والمدرسية "، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
- التميمي ، عبد الجليل مرتضى . تقويم تجربة تعليم القراءة بالطريقة الكلية للمبتدئين من وجهة نظر معلمها ، ١٩٧٦ .
- جرادة ، عز الدين- الجودة والإتقان- الجودة في التعليم مجلة علمية دورية تصدر عن وحدة الجودة في الجامعة الإسلامية غزة المجلد الأول ٢٠٠٤م
- الحصري ، ساطع . دروس في أصول التدريس (أصول تدريس اللغة العربية) ، ج ٢ ، طبعة موسعة ، دار غندور ، بيروت ، ١٩٦٢ .
- دمعة ، مجيد إبراهيم- الكتب المدرسية وأهميتها وكيفية اختيارها وتقييمها - مجلة الجامعة المستنصرية بغداد العدد الأول ١٩٨٧

- الدواهيدي ، محمود ، (١٩٩٧) " تقويم كتب الرياضيات للصفوف الثلاثة من المرحلة الأساسية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة.
- دياب ، سهيل- جودة كتب الرياضيات المقررة في المنهاج الفلسطيني - المؤتمر التربوي الأول المنعقد في الجامعة الإسلامية - كلية التربية ٢٠٠٤م
- دياب، سهيل (٢٠٠٦): "تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني " بحث منشور في مجلة المؤتمر الأول لكلية التربية في جامعة الأقصى، غزة.
- رضوان ، محمد محمود . تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسها النفسية والتربوية ، دار مصر للطباعة ، د . ت .
- رضوان ، أبو الفتوح وآخرون - الكتاب المدرسي - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٨٢م
- الركابي ، جودت- طرق تدريس اللغة العربية - دمشق دار الفكر العربي ط٢ ١٩٩٥م
- الزاوي ، الطاهر أحمد - مختصر القاموس المحيط - الدار العربية للكتاب - ليبيا - تونس (ت بدون)
- سالم ، محمد عدنان . القراءة أولاً ، ط ١ ، دار الفكر العربي المعاصر ، بيروت ، ١٩٩٣ .
- سمك ، محمد صالح . فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، المطبعة الفنية الحديثة ، ١٩٧٥ .
- الشبلي ، ابراهيم مهدي ، المناهج بناؤها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج ، ط٢ ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد - الاردن ، ٢٠٠٠ م .

- الصالحي ، عزمي ، وآخرون . اللغة العربية وأصول تدريسها ، ط ١ ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
- الصوص ، عماد ، (١٩٩٦) " تقويم كتب الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في فلسطين " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية بنابلس .
- طموس، رجاء الدين(٢٠٠٢) : " تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة، المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عدس ، محمد عبد الرحيم ، ومحبي الدين توق ، مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس ، ج/١ ، ط/٤ ، مكتبة الأقصى ، عمان - الأردن ، ١٩٨٣ م .
- عودة ، أحمد سليمان . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط / ٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، ١٩٩٨ م .
- عودة ، أحمد سليمان ، وفتحي حسن ملكاوي ، أساسيات البحث العلمي ، مكتبة الكتاني ، اربد ، ١٩٩٢ م .
- لطفي ، محمد قدرى. التأخر في القراءة (تشخيصه وعلاجه) في المدرسة الابتدائية ، بحث تجريبي ، مكتبة مصر ، الفجالة ، د . ت .
- مجاور ، محمد صلاح الدين علي . تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية ، ط ١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩ .
- محمد ، أماني ، ومحسن فراج - جودة منهج أم منهج من أجل جودة : <http://www.scienceeducator.com/nafeza/archive/2006/9/99862>
- مذكور ، علي أحمد . تدريس فنون اللغة العربية ، أميرة للطباعة ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

- المليس، سعيد وآخرون (١٩٩١): الكتاب المدرسي مواصفاته ومعوقاته التعليمية والجمالية، مجلة التربية، الحلقة الأولى، العدد السادس والتسعون من ص (١١١ - ١٢٣) قطر.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، (١٩٩٨) " الكتاب المدرسي " تونس: وحدة البحوث التربوية.
- النعمة ، عائشة محمد علي . القراءة ضرورة عصرية للطالب والمتقف ، آفاق تربوية ، ع ٥ ، مجلة تصدر عن رئاسة التوجيه التربوي ، قطر ، ١٩٩٤ .
- يونس ، فتحي علي . اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية - تعيينات تدريبية ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- يونس ، فتحي علي ، ومحمود كامل الناقة . أساسيات تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- Bond, Guy L. & Wogner, Eve., B. Teaching the Child to Read, 3rd ed. New York: Macmillan, 1960.
- Dechant, Emeral D. Importing the Teaching of Reading. New York, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc. 1964.
- Gray, William S. The Teaching of Reading & Writing: Switzerl&, UNESCO, 1956.
- Hildreth, Getrude H. Teaching Reading. New York, Holt, 1958.
- Loveridge A.J. and others preparing Text book Manuscripts UNESCO , Paris 1979(P.65).

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

- Saha, Lawrence J: International Encyclopedia of the Sociology of Education U.K.B.P.C Wheaton's Ltd.1

المعايير بصيغتها النهائية

ت	المعايير	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	أولاً : إعداد الكتاب وتأليفه					
١	إسناد تأليف الكتاب إلى فريق من المتخصصين التربويين.					
٢	فريق التأليف لديه دراية بأحدث التطورات في مادة الكتاب.					
٣	توافق فلسفة الكتاب والاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية.					
٤	استعانة فريق التأليف بمجموعة من المصادر والمراجع.					
٥	تحقيق الكتاب التوازن بين مجالات الأهداف المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية).					
٦	اشتمال الأهداف التعليمية مستويات معرفية مختلفة (معرفة، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقييم).					
٧	تلبية فلسفة الكتاب للحاجات المجتمعية للتلامذة.					
٨	فريق التأليف لديه خبرة في تدريس مادة الكتاب.					
٩	التزام فريق التأليف بما جاء في الخطوط العريضة للمنهاج.					
١٠	ملاءمة الأهداف التعليمية للكتاب المستويات المختلفة للتلامذة.					
ثانياً : الأساس التربوي والنفسي للكتاب						
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	مراعاة محتوى الكتاب الخبرات السابقة للتلامذة.					
٢	مراعاة محتوى الكتاب تنظيم المحتوى منطقياً ونفسياً.					

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

ت	المعايير	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	أولا : إعداد الكتاب وتأليفه					
٣	مادة الكتاب مشوقة لتزيد دافعية التلامذة إلى التعلم.					
٤	مساهمة الموضوعات في تنمية قدرات التلامذة على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة.					
٥	تلبية محتوى الكتاب حاجات التلامذة وميولهم.					
٦	مناسبة الاستراتيجيات التعليمية المستعملة في عرض المحتوى مراحل نمو التلامذة.					
٧	مراعاة محتوى الكتاب الفروق الفردية بين التلامذة.					
٨	جمع محتوى الكتاب بين الأصالة والمعاصرة.					
٩	مساهمة أسلوب العرض في تنمية مهارات التفكير عند التلامذة.					
١٠	تدرّج طريقة العرض من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.					
١١	الصور والرسومات التوضيحية المستعملة جذابة وترتبط ببيئة التلامذة.					
١٢	اشتمال الكتاب على قائمة بالمصادر والمراجع التي تساعد على البحث عن المعلومات.					
١٣	توافر دليل للكتاب يؤدي دور المرشد للمعلم.					
١٤	ابتعاد أسلوب الكتاب عن تكرار المعلومات وحشوها الزائد.					
	ثالثا : مادة الكتاب العلمية	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	احتواء الكتاب على مقدمة شاملة تظهر أهميته وأهدافه.					
٢	مراعاة مادة الكتاب التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة .					

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زابر - م.د. ساجدة داود سلمان

ت	المعايير	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	أولاً : إعداد الكتاب وتأليفه					
٣	تكامل مادة الكتاب رأسياً مع المقررات الدراسية السابقة واللاحقة في المادة نفسها .					
٤	تكامل مادة الكتاب أفقياً مع المقررات الدراسية الأخرى التي تقدم في الصف نفسه.					
٥	مراعاة مادة الكتاب التدرج في طرح المفاهيم العلمية.					
٦	مناسبة موضوعات الكتاب عدد الحصص المقررة في الخطة الدراسية .					
٧	مادة الكتاب تعكس بصورة واضحة الخطوط العريضة للمناهج .					
٨	اتفاق مادة الكتاب مع الأهداف التربوية للمرحلة الأساسية.					
٩	مساهمة الموضوعات العلمية للكتاب في تحقيق أهداف المادة الدراسية .					
١٠	توافر الدقة العلمية في مادة الكتاب .					
١١	تبصير المادة العلمية للكتاب التلامذة بواقع بيئتهم ومشكلاتها.					
١٢	مناسبة مادة الكتاب مستوى التلامذة وقدراتهم العقلية .					
	رابعا : النشاطات المصاحبة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	ارتباط نشاطات الكتاب التعليمية بمحتوى المادة الدراسية.					
٢	تنوع نشاطات الكتاب لتغطي مستويات عمليات العلم الأساسية(ملاحظة، وتجريب، وتفسير، وتنبؤ).					
٣	تعزيز نشاطات الكتاب لروح العمل الجماعي لدى التلامذة.					

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

ت	المعايير				
	أولاً : إعداد الكتاب وتأليفه				
٤	تتحور نشاطات الكتاب حول التلامذة وإبراز دورهم في عملية التعلم.	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
٥	اتسام أساليب عرض المادة الدراسية بالتشويق والجاذبية.				
٦	تشجيع نشاطات الكتاب للتلامذة في ممارسة التعلم الذاتي .				
٧	أخذ النشاطات في الحسبان الإمكانات المدرسية المتاحة.				
٨	ملاءمة الكتاب مستوى التلامذة.				
٩	إثارة نشاطات الكتاب الدافعية لدى التلامذة.				
١٠	احتواء اختبارات الكتاب نشاطات متقدمة تناسب قدرات المتفوقين واهتماماتهم.				
١١	احتواء الكتاب وسائل تعليمية حديثة مناسبة لمستوى التلامذة.				
١٢	احتواء الكتاب نشاطات صفية وأخرى لا صفية ترتبط بالمحتوى.				
خامساً : التقويم والاختبارات					
١	احتواء الكتاب أساليب متنوعة للتقويم .	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
٢	كفاية عدد الاختبارات لكل درس من حيث الكم والنوع.				
٣	إثارة اختبارات الكتاب مهارات التفكير لدى التلامذة.				
٤	تتمية اختبارات الكتاب مهارات البحث والاستقصاء لدى التلامذة.				
٥	مساهمة اختبارات الكتاب وتدريباته في إكساب التلامذة القدرة على فهم المادة العلمية وتطبيقها.				
٦	مناسبة أساليب التقويم مستوى التلامذة وقدراتهم العقلية.				

مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين أ.م.د. سعد علي زاير - م.د. ساجدة داود سلمان

ت	المعايير				
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٧					احتواء الكتاب اختبارات عامة لقياس التحصيل الدراسي.
٨					تغطية أساليب التقويم الخبرات التعليمية المختلفة (معارف ، ومهارات ، وقيم ، واتجاهات)
سادسا : إخراج الكتاب					
	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١					مناسبة حجم الكتاب مستوى التلامذة من حيث الصف والمرحلة التي أعد لها.
٢					إبراز التصميم الفني للغلاف موضوع الكتاب وأسماء المؤلفين وتاريخ الطباعة.
٣					اتصاف تجليد الكتاب بالجودة والمتانة التي تؤهله لكثرة الاستعمال.
٤					وضوح لغة الكتاب وسهولتها ومناسبتها مستوى التلامذة.
٥					تمتّع الكتاب بمسحة جمالية جذابة في شكله وإخراجه.
٦					اختيار الورق ذو الجودة العالية من حيث الوزن والنوع.
٧					خلو الكتاب من الأخطاء المطبعية واللغوية.
٨					ملاءمة حجم حروف الكتابة المستعملة أعمار التلامذة.
٩					توافر الفهرست للكتاب يسهل تحديد اختيار الوحدات والموضوعات.
١٠					وضوح الصور والرسومات والأشكال والجداول المستعملة.
١١					وجود خلاصة عند نهاية كل وحدة دراسة.
١٢					إبراز العناوانات الرئيسة والفرعية بطريقة تستحوذ إعجاب التلامذة.

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة
كلية التربية في جامعة البصرة

الدكتورة
أمل عبد الرزاق المنصوري

* مشكلة الدراسة:

دخل الإنسان القرن الواحد والعشرين يحمل معه من القرن الماضي عبئاً ثقيلاً من المشكلات الاقتصادية والبيئية والاجتماعية المعقدة، منها ما هو قابل للحل ومنها بعد جهد وتكاليف كبيرة ومنها ما هو خطر وشديد التهديد ولا يمكن حله بسهولة. ولعل تراكم المشكلات وازديادها حدة ما هو إلا نتيجة تطور تاريخي طويل عبر العصور المختلفة، ولكن بالمقابل نجد أننا اليوم نمتلك كمّاً هائلاً من المعرفة والأدوات العلمية التي تجعلنا قادرين أكثر فأكثر على مواجهة المشكلات ومنها مشكلات الصحة النفسية- التي تواجهنا ونمتلك أساليب فاعلة لمواجهة القسم الأكبر منها، على الرغم من أن كثير من المشكلات التي نواجهها اليوم غير مألوفة ومتقلبة، وقسم كبير منها يسببها الإنسان بنفسه بوعي منه أو دون وعي (رضوان ، ٢٠٠٧ ، ص ١٧) . وإن معرفة الصفات التي يجب أن تميز الفرد ليكون أنساناً صحيحاً نفسياً في مجتمعه من الممكن أن تكون منطلقاً لتحقيق قدر منها ويمكن أن نتخذ من هذه الصفات والخصائص أهدافاً للتنشئة الاجتماعية وللعملية التربوية وبهذا تساعد الإنسان على اكتساب هذه الصفات مما يعينه على الإحساس بالسعادة والكفاية (بن زيد ،

٢٠٠٤، ص ١٠٧) . و لصعوبة إخضاع النفس البشرية للمناهج التجريبية والمقاييس المقننة ، جعل علماء النفس المحدثون يتجهون الى دراسة مظاهر السلوك الإنساني (صبحي ، ٢٠٠٣ ، ص ١٨) ، وقد تباين رأي الباحثين في مظاهر الصحة النفسية ، فمنهم من جعل هذه الخصائص على مستوى إنساني عام ومنهم من أكد على خاصية التفاعل والتأثير الاجتماعي وما يؤدي إليه هذا التفاعل من إشباع حاجاته ومنهم من ركز على الجوانب الخلقية ومنهم من ركز على المسؤولية الاجتماعية، ولكن الغالبية العظمى ركزت على قوائم من المظاهر المتنوعة من التي يرونها تحدد معالم الصحة النفسية (الشرقاوي، ١٩٨٣، ص ٣٦).

و إذا تأملنا في حياة وسلوك الأفراد الذين نعرفهم ونتعامل معهم في كل يوم ، والذين لاتصل أعمالهم وتصرفاتهم إلى درجة الاختلال التام والشذوذ والغربة ، فيتبين لنا أنهم لا يتساوون جميعا من حيث قناعاتهم بحياتهم ورضاهم عن أنفسهم ، أو من حيث قدرتهم على التوفيق بين مختلف أهدافهم واهتماماتهم ونزعاتهم أو من حيث نجاحهم في إقامة العلاقات الطيبة والتوافق مع الأشخاص المحيطين بهم ، ومع مطالب البيئة الاجتماعية والمادية، أو نرى فيمن نعرفهم أفرادا يغلب الرضا والسعادة على حياتهم أو الضيق والتعاسة (احمد، ١٩٩٩، ص ١٤) . وفي حالة إخفاق الفرد في تكييف نفسه لتغيرات الحياة العصرية فإن ذلك يؤدي إلى شعوره بالقلق والاكتئاب والغضب وغيرها من المظاهر المؤدية إلى اعتلال الصحة النفسية، ومن ثم فكلما أسرعنا في الكشف عن اعتلال الصحة النفسية والعقلية كثرت فرص واحتمالات المعالجة والاستشفاء السريعين(علي، ٢٠٠١، ص ١)

لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الآتي :-

ما هي ابرز مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة ؟

* أهمية الدراسة والحاجة إليها :

تعتبر الصحة النفسية للفرد الهدف الأساسي الذي يسعى التوجيه والإرشاد النفسي من خلال برامجها العديدة الى تحقيقه إذ تهدف هذه البرامج أن يكون الفرد صحيحاً جسمياً وعقلياً ونفسياً ، بحيث يعيش حياته في اتزان وهدوء ، وفي أجواء بعيدة عن مصادر القهر النفسي والصراعات والكبت والخاوف والقلق والاكتئاب والتوتر والأعصاب ، وتحريره من جميع مشكلات عدم النضج ، ومن الاضطرابات النفسية التي قد يتعرض لها خلال مراحل نموه المختلفة ، أو نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة به بما تشتمل عليه من مسؤولين وأهل وغيرهم ، وتسعى هذه البرامج الى تحقيق الأمن والطمأنينة النفسية لدى الفرد بحيث يعيش في جو بعيد عن التهديد ، المر الذي يمكنه من تحقيق ذاته ، وإفساح المجال أمامه للإبداع والتفوق والإنجاز والإنتاجية. (عبدالهادي والعزة ، ١٩٩٩ ، ص ١٥)

ولا تقل الصحة النفسية أهمية عن الصحة الجسمية العامة، بل قد تبقى الصحة الجسمية عاجزة عن إضفاء السعادة على الإنسان ما لم تتوافر أسباب الصحة النفسية، وفي الاهتمام بالصحة العامة لابد ان يكون هناك اهتمام بالصحة النفسية ، فلا يستغني الجسم عن صحة النفس ، ولا تستغني النفس عن صحة الجسم (محمود، ١٩٨٥ ، ص ١٣).

ولقد تعددت مظاهر الصحة النفسية تبعاً لاختلاف مفهوم الصحة النفسية ، فمن الباحثين من جعل الخصائص على مستوى إنساني عام ، ومنهم من أخذ في الاعتبار الجوانب الأخلاقية فأورد صفات مثل : صدق الفرد مع نفسه ، والإخلاص والتقاني في العمل ، وان لا يكذب أو يغش أو يسرق ، غير أن اغلب الكتاب وضعوا قوائم من المظاهر المتنوعة التي رأوا أنها تحدد الصحة النفسية ولقد اتفق الباحثون في اتخاذ موقف ايجابي في الحكم على الصحة النفسية وتقصي الصفات التي يجب أن يتميز

بها الفرد ليكون إنساناً صحيحاً نفسياً في مجتمع إنساني يشترك مع غيره من المجتمعات التي تهدف الى رفاهية الإنسان ومن الممكن أن تكون منطلقاً لتحقيق قدر مشترك من الصحة النفسية (الطحان، ١٩٩٧، ص٨٧) . ولا تعني الصحة النفسية الخلو التام من القلق ، على سبيل المثال لا الحصر ، إذ لا يوجد شخص عادي خالٍ من مظاهر القلق أو أن يخاف أو أن يفقد ثقته في الآخرين ولكن الشئ المهم هو أن الغضب والقلق والخوف وعدم الثقة يجب أن تحدث بشكل مؤقت وعلى صورة ردود أفعال طارئة لا يطول مقامها أو تتحول الى استجابات اعتيادية يعتمد عليها الفرد بشكل دائم لمواجهة ضغوط الحياة (القذافي، ١٩٩٤، ص٤٣) .

كما تعتمد الصحة النفسية على السلوك السوي، وأن الخصائص المرغوب فيها لها تعكس الأداء الوظيفي الفعال؛ وهو عبارة عن سلوكيات تعبر عن تماسك الشخصية وتكاملها واتزانها في مواجهة مختلف الضغوط الحياتية، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية والسيطرة على الظروف البيئية قدر الاستطاعة والتوافق معها . لهذه الخصائص المرغوب فيها أهميتها في تسطير أهداف إجرائية عملية (مصطفى الشراوي، ١٩٨٣ ، ص ٣٨) .

وطريقنا الى تحقيق الصحة النفسية للطفل يكون عن طريق تحصيل اكبر قدر من المعرفة والثقافة العامة وعادات التفكير الواضح ، ونمو اللغة وسلامة التعبير عن النفس وتنمية الابتكار وتنمية مهارات جديدة ، وتقبل الذات والثقة بالذات ، وتقبل الواقع وتكوين اتجاهات وقيم سليمة، والتقدم المستمر نحو السلوك الأكثر نضجاً ، والمشاركة الخلاقة المسؤولة في الأسرة والجماعات الأخرى ، والاتصال والتفاعل السليم في حدود البيئة ، والاستماع بالحياة ، وتوسيع دائرة الميول والاهتمامات والهوايات ، وتنمية المهارات الاجتماعية التي تحقق التوافق الاجتماعي السوي ، وتحقيق النمو الأخلاقي والديني ، والنمو الانفعالي الى أقصى درجة ممكنة ، وإشباع

الغرائز في حدود المشروع ، وتحقيق دوافع للتحصيل والنبوغ والتفوق والتقدير ، والحب والمعرفة والنجاح والتوفيق والحرية والاستقلال.....الخ (احمد، ١٩٩٩، ص٤٧ - ٤٨)

ومن الطبيعي أن يزداد الاهتمام بالصحة النفسية مع ازدياد انتشار الاضطرابات النفسية وزيادة المعلومات عنها. فالصحة النفسية جزء من الحركة الاجتماعية الكبيرة التي تهتم بالإنسان، وسعادته وحقوقه ومكانته في كل مجتمع تقدمي ، وتهتم كذلك بحق المجتمعات في أن تعيش مطمئنة من اضطرابات تصيب الأفراد يمكن أن تؤدي بهم الى الإجرام أو الجنوح أو أشكال من الشقاء (الرفاعي ، ١٩٨٧ ، ص٢٢) . ومن هنا تأتي أهمية الصحة النفسية، إذ تتعلق بطريقة توافق الفرد مع بيئته وبقدرته على مغالبة صعوبات الحياة حتى ولو كانت الظروف المحيطة به غير ملائمة، كما ترتبط بطريقة تفكيره وتصرفه وعلاقته بالآخرين (القذافي ، ١٩٩٤، ص٤٣) .

والصحة وسلامة الجسم والعقل متطلبات لا غنى عنها لكل فرد في المجتمع ، فإن صح عقل الإنسان وجسمه استطاع أن يعيش مع بني جنسه وبيئته في وئام وتوافق ، وإذا اعتلت صحته النفسية ، اضطربت سلوكياته ،وساءت أعماله ، الأمر الذي يفقده الرضا عن نفسه ورضا الآخرين عنه (عبدالهادي والعزة، ١٩٩٩، ص٢١) . ويستطيع الشخص المتمتع بالصحة النفسية التوافق مع متطلبات الحياة ولو أدى الأمر الى شئ من الصراع والكفاح ، فهو يمتلك القدرة على مواجهة التحديات والتغيرات التي تطرأ على حياته ، أما غير المتمتع بالصحة النفسية فنجدته كثير المغالاة في تصوراتهِ وتوقعاته للأمور مما يجعله يراها اكبر من حقيقتها وهو ما يؤدي به الى فقدان سيطرته على سلوكه وعدم قدرته على مغالبة المشكلات والصعوبات التي تصادفه في حياته (القذافي ، ١٩٩٤، ص٤٣) .

فضلا عن ، إن الصحة النفسية هدف كبير يسعى إليه جميع الأفراد ، وقد زاد اهتمام الأفراد في العصر الحديث بصحتهم النفسية ، نتيجة لتعقيدات الحياة الحديثة وتنوع مجالات الضغوط النفسية ومصادرها ، و ارتفاع مستوى النمو الحضاري والفكري الذي جعل الأفراد على وعي بأهمية صحتهم النفسية لكي يتمكنوا من الاستمتاع بالحياة (الزوبعي ، ١٩٩٩ ، ص ٥) (الزبيدي ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٥) .

وتعدُّ الجامعة مؤسسة رسمية تقوم بتوفير الظروف المناسبة لنمو الطالب معرفيا وانفعاليا واجتماعيا . فعندما ينتقل الطالب إلى الجامعة يكون قد قطع شوطاً كبيراً في التنشئة الاجتماعية سواء في الأسرة أو في المدرسة، فيكون قد زود بكثير من المعلومات والمعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات، والجامعة توسع دائرة هذه المتغيرات في شكل منظم بما يخدم الصحة النفسية.(العيد، ٢٠٠٧، ص ٢٧٣) وعلى هذا الأساس يجب أن يضاف إلى عملية البحث والتحصيل العلمي واكتساب المعارف والمعلومات، الاهتمام بتوافق الطالب شخصياً واجتماعياً وبيئياً، أي الاهتمام بصحته النفسية من خلال تعزيز عادات سلوكية سليمة وقيم واتجاهات موجبة نحو الجامعة والعمل والمجتمع بمفهومه العام.

ومما يزيد من أهمية الموضوع أن الجامعة تتعامل مع مرحلة الشباب وتهتم بشؤونهم وتعمل على تحقيق ميولهم واستعداداتهم ومن خلال ذلك يمكن تجسيد المبادئ التربوية والصفات الخلقية والاجتماعية الحميدة فضلاً عن تقوية العادات السلوكية المرغوب فيها (مقابلة وعبد الناصر، ١٩٩٤، ص ٢١٨). ومرحلة الشباب مرحلة حيوية وحاسمة في حياة الفرد يمر فيها بكثير من المشكلات والضغوط ومحاولات تحديد الهوية وتحمل المسؤولية وترتبط بالضغوط النفسية والمشاعر الانفعالية ومنها القلق الناشئ عن العلاقات الاجتماعية والرغبة في تكوين الأسرة او البحث عن شريك الحياة

ليعوض ويقوي كل منهما هوية الآخر وليحقق الأبناء القدرة على مضاعفة الإنتاج والمشاركة في الأعمار العام للمجتمع (محمد، ١٩٨٨، ص ١٣٢) .
إن فئة طلبة الجامعة تعد فئة مهمة في المجتمع، ومن المؤمل لها أن تقع على عاتقها مسؤولية قيادة معظم مفاصل المجتمع وميادينه، فهم يمثلون طاقة إنتاجية بعد إتمامهم الدراسة والتحاقهم بسوق العمل والإنتاج (وادي ، ١٩٩٩ ، ص٦) ، وهم الثروة الوطنية والجيل الذي يواجه التحديات في جميع مرافق الحياة بقدراته الخلاقة على الإنجاز وذلك من خلال توافقه السوي وتمتعته بالصحة النفسية (العنزي ، ٢٠٠١ ، ص٤) . ويتطلب إعداد الطالب الجامعي مساعدته في تحقيق الانسجام التام مع نفسه ومع مجتمعه وتمتعته بالصحة النفسية السليمة، التي تهيؤه لاكتساب المهارات والخبرات، وتسهل عليه استغلال طاقاته وقدراته الى أقصى حد ممكن، ومن خلالها يتمكن من التفاعل مع قيم المجتمع ومعاييره (وادي ، ١٩٩٩ ، ص ص٦-٧) (Dooris,2003,P. 124).

لذا تأتي هذه الدراسة كمحاولة من الباحثة للكشف عن أهم مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة .

* أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى ما يأتي :-

١- الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة

البصرة .

٢- التعرف على الفروق الدالة إحصائياً في درجات مقياس الصحة النفسية

على وفق المتغيرات الآتية :-

أ - التخصص الدراسي (إنساني- علمي) .

ب - الجنس (ذكور - إناث) .

ج - المرحلة الدراسية (أولى - رابعة) .

* حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من طلبة كلية التربية للأقسام الإنسانية والعلمية ومن كلا الجنسين (طلاب وطالبات) في جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧.

● تحديد المصطلحات:

- تعريف الصحة النفسية Mental Health :

تعريف بك (Back 1977) :

"هي قدرة الفرد على التوافق النفسي السليم والتكيف مع البيئة والتلاؤم مع المجتمع بما يضمن إشباع حاجاته الأساسية بشكل كلي أو جزئي مع شعوره الايجابي بالكفاية والسعادة وتميزه بالفاعلية الاجتماعية " (Back, 1977 , P. 211) .

تعريف زهران (١٩٧٧):

" بأنها حالة دائمة نسبياً ، ويكون الفرد فيها متوافقاً نفسياً (شخصياً وانفعالياً واجتماعياً أي مع نفسه ومع بيئته) ، ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكانياته الى أقصى حد ممكن ، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة ، وتكون شخصيته متكاملة سوية ، ويكون سلوكه عادياً ، بحيث يعيش في سلامة وسلام " (زهران ، ١٩٧٧، ص٩).

تعريف الحفني (١٩٧٨) :

هي عملية التحرر من الأمراض العقلية والنفسية اي الوقاية من الاضطرابات النفسية (الحفني، ١٩٧٨، ص٨) .

تعريف الفتلاوي (١٩٨٣) :

"إنها قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع والبيئة التي يعيش فيها وأن يكون قادراً على مواجهة الصعوبات والأزمات النفسية العادية أو الإحساس بالرضا والسعادة" (الفتلاوي، ١٩٨٣، ص ٥).

تعريف فريدمان (Freedman 1984) :

"إنها غياب الاضطراب النفسي القابل للتحديد بموجب المعايير الطبية الشائعة (Freedman , 1984 , P. 6) .

تعريف الرفاعي (١٩٨٧):

" هي الحالة الايجابية التي توجد لدى الفرد وتظهر في مستوى قيام وظائفه النفسية لمهمتها بشكل حسن وتتناسق مكتمل ضمن وحدة الشخصية" (الرفاعي، ١٩٨٧، ص ٧٧) .

تعريف احمد (١٩٩١):

"ويقصد بها الشرط او مجموعة الشروط اللازم توافرها حتى يتم التكيف بين الفرد ونفسه وكذلك بينه وبين العالم الخارجي ، تكيف يؤدي إلى أقصى ما يمكن من الكفاءة والسعادة لكل من الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه" (احمد، ١٩٩٩، ص ٤٧) .

تعريف منظمة الصحة العالمية (١٩٩٤):

"هي حالة من الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليست الخلو من المرض .

ويمكن تلخيص ما يشير إليه التعريف فيما يلي :-

- ١- خلو الشخص من الأعراض الجسمية ذات المنشأ النفسي .
- ٢- فعالية الشخص في تأدية أعماله .

٣- نظرة الشخص الى الأمور بواقعية وعدم تهريبه من المسؤولية (القذافي، ١٩٩٤، ص ٣٨-٣٩) .

تعريف الجمعية الوطنية الأمريكية للصحة النفسية (١٩٩٤):

ويشير هذا التعريف الى مجموعة من المظاهر السلوك التي يتحلى بها الشخص المتمتع بالصحة النفسية ، وتشمل :-

أولا / الشعور بالرضا عن النفس ، وتشمل :

١- عدم الاستسلام للعواطف والمخاوف والغضب والحب والغيرة والشعور بالذنب والقلق وتركها تطغي على الجوانب الأخرى .

٢- عدم الاستسلام إلى الفشل .

٣- القدرة على التحمل والبعد عن التعقيد في نظرة الإنسان الى نفسه والى الآخرين

٤- الالتزام بالواقعية في تقسيم القدرات الشخصية بدون نقص او مبالغة .

٥- تقبل أوجه النقص بارتياح .

٦- احترام النفس .

٧- الشعور بالقدرة على التعامل مع المواقف المختلفة .

٨- الشعور بالرضا في الحياة وتقبل ما فيها من مسرات مهما كانت قليلة .

ثانياً / القدرة على تقدير الآخرين ، وتشمل :

١- القدرة على منح الحب للآخرين ومراعاة مصالحهم .

٢- القدرة على إقامة علاقات شخصية طيبة ودائمة .

٣- القدرة على حب الآخرين والثقة بهم ، وتوقع الحب من الآخرين وتبادل ثقتهم .

٤- احترام الآخرين بكل ما فيهم من فروق فردية .

٥- البعد عن استغلال الآخرين او السماح لهم باستغلال الشخص نفسه .

٦- الشعور بالانتماء للمجموعة .

٧- الشعور بالمسؤولية تجاه الزملاء والجيران .

ثالثاً / القدرة على مقابلة متطلبات الحياة ، وتشمل :

١- التعامل مع المشكلات بجدية وفث ظهورها .

٢- تحمل المسؤوليات والوفاء بالالتزامات .

٣- القدرة على إعادة تشكيل البيئة متى سمحت الظروف بذلك ، مع

القدرة على عمليات التوافق الضرورية كلما لزم الأمر .

٤- العمل على التخطيط للمستقبل دون الشعور بالرهبة منه .

٥- تقبل الخبرات والأفكار الجديدة .

٦- حسن استخدام القدرات الطبيعية .

٧- تحديد الأهداف بواقعية .

٨- القدرة على الاستغلال في التركيز واتخاذ القرارات .

٩- القدرة على التركيز على النشاطات الحالية والشعور بالمتعة في

العمل .

ويتضح لنا مما سبق اشتمال التعريف على مجموعة من الصفات التي تتمثل فيما بينها إطاراً للصحة النفسية ويشير هذا الإطار الى أن الفرد المتمتع بالصحة النفسية السوية لديه الشعور بالرضا في حالات العمل والراحة على حد سواء والقدرة على

مبادلة الآخرين حباً بحب وهو راضٍ عن نفسه في معظم الأحوال ولديه القدرة على مواجهة المواقف الصعبة بنجاح كما انه خالٍ من مظاهر الاضطرابات والصراعات النفسية والعقلية فالشخص السوي قادر على اتخاذ القرارات في حينها وبدون تأخر او شعور بالقلق حيالها ، كما انه يجد متعة في القيام بعمله ومشاركة الآخرين في المناسبات الاجتماعية وعلى استعداد دائماً لفهم وجهات نظر الآخرين واحترامها وتقديرها (القذافي، ١٩٩٤، ص ٤١) .

تعريف الزبيدي (٢٠٠٠) :

" سعي الفرد المتواصل لحالة الوئام والانسجام والاتزان النفسي بينه وبين مجتمعه وبيئته في أبعاد شخصيته جميعها ومتطلباتها التي تشعره بالرضا والسعادة " (الزبيدي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢١) .

تعريف بن زيد (٢٠٠٤) :

" هي حالة من الاتزان النفسي تتجلى بتكامل شخصية الفرد والتخطيط لمستقبله وحل مشكلاته والتكيف مع الواقع وما فيه من معايير اجتماعية والتمتع بقدرات الثبات الانفعالي الذي يُمكّن الفرد من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة والالتزام بقيم ومُثُلٍ عليا توجه سلوكه والإسهام في بناء المجتمع وتقديمه والشعور بالطمأنينة والرضا" (بن زيد، ٢٠٠٤، ص ١٠٧)

خلاصة تعريفات الصحة النفسية:

يبدو لنا من استعراض مختلف تعريفات الصحة النفسية التي تقدم ذكرها أن هناك اتفاقاً بين العلماء على أهم المبادئ الأساسية للصحة النفسية ولا يختلفون إلا في صياغة تلك المبادئ حسب أسلوب الكتاب ، ونجد فيما يلي ملخصاً لتلك الآراء :-

أولاً/ الخلو من الاضطرابات النفسية مع التحلي بالقدرة على القيام بعمليات التوافق والتكيف .

ثانياً/ إن الصحة النفسية مفهوم مستمر وليس مؤقتاً بمعنى إننا نحكم على متعالشخص بالصحة النفسية او بالعكس بعد ملاحظتنا لجزء غير عابر من سلوكه، ولكن علينا أن نأخذ في الاعتبار مجمل سلوكه ككل خلال فترة غير قليلة من الزمن (القذافي ،١٩٩٤، ص٤٢). ويدرس العوامل السببية التي تكمن وراء الإصابة بالأمراض العقلية والنفسية والاضطرابات السيكماتية والانحرافات السلوكية بغية الوقاية منها وعلاج من أصيبوا فعلاً بتلك الأمراض . (عيسوي،١٩٩٢، ص١٩).

- التعريف الإجرائي :

هي استجابة الطالب على فقرات مقياس مظاهر الصحة النفسية أداة البحث الحالي بدرجة اعلي من المتوسط الفرضي للمقياس نفسه.

* الخلفية الأدبية والدراسات السابقة :

تمهيد :

يمتاز علم النفس المعاصر بأنه أصبح يهتم بدراسة أحوال الإنسان النفسية كاملة شاملة من كافة جوانبها ومنطقاتها السلوكية والانفعالية ، أكثر من اهتمامه بالأمور الجزئية الفعلية والنفسية لذا يمكننا أن نسميه علم شمول السلوك الإنساني ، التاريخي المنصرم والواقعي المستقبل ككائن مجرد مطلق يعيش في مجتمع حضاري له تأثيره الفعال على سلوك الفرد وانفعالاته واستجاباته (غالب ، ١٩٩٧ ، ص ٩).

ويهدف علم النفس - وبالذات الإرشاد النفسي - إلى تحرير الفرد من مخاوفه ، ومن قلقه ، وتوتره وقهره النفسي ، ومن الإحباط والفشل ، ومن الكبت والاكتئاب والحزن ، ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها خلال مراحل حياته الإنمائية ،

والمراحل الحرجة التي يتعرض لها ، وبسبب تعامله مع بيئته التي يعيش بها ، وعندما يساعد التوجيه والإرشاد النفسي الأفراد والجماعات على تحقيق صحتهم النفسية ، يكون قد ساعدهم في أن يعيشوا في سعادة وهناء وأمن. (عبد الهادي والعزة ، ١٩٩٩ ، ص ٢١) ولقد أصبح الإنسان المعاصر في خضم تغيرات واسعة النطاق وسريعة ، في إطار ما تميزت به المدينة الحديثة من زيادة متطلبات واتساع في العلاقات الاجتماعية التي تشابكت أشكالها وتغايرت إلى حد كبير فأفرزت مشكلات حياتية تتناول بالدرجة الأولى صحة الإنسان ، سواء على مستوى الجسد أو النفس ، وتركت بصماتها الواضحة في زعزعة السلوك المتوافق الذي يحقق حالة التوازن والتوافق بين الفرد والبيئة .

من هنا برزت الضرورة إلى تواجد علم الصحة النفسية كمعيار لضبط الخدمات النفسية سعياً لتحقيق سيكولوجية العودة إلى حظيرة الرضا والتكيف للفرد والمجتمع على حد سواء . وذلك بالتصدي لمشكلة التوافق الإنساني بهدف مساعدة الإنسان ليعيش حياة أقل قلقاً وأفضل توافقاً وتكيفاً مع محيطه وأكثر سعادة واطمئناناً (أبو حويج والصفدي ، ٢٠٠٩ ، ص ٩) .

- مفهوم الصحة النفسية Mental Health

- حينما نسعى الى تحديد مفهوم الصحة النفسية نجد أمامنا اتجاهين :
- أحدهما سلبي / يرى أن الصحة النفسية هي الخلو من أعراض الأمراض النفسية، أي أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية هو الخالي من أعراض المرض النفسي أو العقلي، أما إذا كانت حالة المرض موجودة فهذا يعني أن الصحة النفسية معتلة، ولكن لا تصبح الحالة النفسية شاذة إلا حين تبلغ درجة شديدة في انحرافها.

- والآخر إيجابي / أن الصحة النفسية ليست مجرد انتفاء أعراض المرض النفسي بل تتحدد في ضوء توافر عدد من المظاهر، التي تعتمد على قدرة الفرد على التوافق (Adjustment)، حيث ينظر هذا الاتجاه الى الصحة النفسية على أنها قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع والبيئة التي يعيش فيها، وقدرته على مواجهة الصعوبات والأزمات النفسية من غير اضطراب، فضلاً عن إحساسه بالسعادة والرضا، إذ يأخذ التوافق جانبيين هما، الملائمة والتلاؤم الذي يرتبط بالبيئة ومطالب الواقع من جميع الجوانب، والرضا (Satisfaction) الذي يمثل إحساس الفرد بالسعادة والتقبل النفسي للبيئة المحيطة به (زهران، ١٩٧٧، ص ٩) (الرفاعي ، ١٩٨٧، ص ٥).

وتعمل التعريفات المختلفة للصحة النفسية على تحديد مجالاتها وأهدافها ووسائلها وما يرتبط بها من عمليات داخلية أو خارجية . و الصحة النفسية حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة العقل والجسم ، وليست مجرد غياب أو الخلو أو البراء من أعراض المرض النفسي ، وتعتبر الصحة بأنها حالة من الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليست عدم المرض (زهران، ١٩٧٧، ص ٩).

ويرتبط مفهوم التوافق بمتغير الصحة النفسية ارتباطاً وثيقاً ، إذ يعد مفهوم التوافق من المفاهيم المركزية في مجال الصحة النفسية (الداهري ، ٢٠٠١، ص ٢٧) إذ ان اغلب تعريفات الصحة النفسية تشير إلى توافق الفرد مع نفسه ومجتمعه توافقاً يؤدي إلى أقصى ما يمكن من الكفاية والسعادة لكليهما ، والتمتع بحياة خالية من التأزم والاضطراب وهذا يعني ان الفرد راضٍ عن نفسه ومتقبل لذاته والآخرين (فهمي، ١٩٧٦، ص ٣١٣؛ الإمام ، ١٩٩٣، ص ٦٩) . فالصحة النفسية تقود الى توافق

الفرد ، كما ان توافق الفرد يؤدي بدوره الى ارتفاع مستوى الصحة النفسية (داود ، ١٩٨٨ ، ص ٥) .

- تعريف علم الصحة النفسية :

وعند تعريف علم الصحة النفسية نجدها عند مرسي (١٩٨٨) الذي يعرف علم الصحة النفسية علم تطبيقي للمعارف النفسية، يهدف إلى مساعدة الناس على تنمية أنفسهم وتحسين ظروف حياتهم، وأن يواجهوا الأزمات والصعاب بصبر وثبات وأساليب توافقية مباشرة. ويستخدم في ذلك المنهج العلمي في تفسير علامات الصحة النفسية من حيث قوتها أو ضعفها وفي تنمية الصحة النفسية في البيت والمدرسة والعمل والمجتمع، وفي دراسة الانحرافات النفسية وطرق تشخيصها وتحديد عوامل الخطر وطرق الوقاية منها وأساليب علاجها والتنبؤ بما يمكن عمله لكي يحقق الإنسان صحته النفسية". (رضوان ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٣).

وعلم الصحة النفسية : هو الدراسة العلمية للصحة النفسية وعملية التوافق النفسي ، ما يؤدي اليها وما يحققها ، وما يعوقها ، وما يحدث من مشكلات واضطرابات وأمراض نفسية ، ودراسة أسبابها وتشخيصها وعلاجها والوقاية منها (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٩) .

وهو علم تطبيقي يستهدف مكافحة الاضطرابات النفسية والعقلية بمختلف أنواعها وأشكالها ودرجاتها لا فيصورها العنيفة فحسب ، بل في صورها الخفية الشائعة بين الناس مضافاً الى ضعف العقل ، وذلك بوقاية الناس منها ، وتزويدهم بالمعلومات للمحافظة على صحتهم النفسية ولما ظهر ان العلاج المبكر لاضطراب ناشئ كثيراً ما يكون وقاية للفرد من اضطراب مقبل خطير قد يستعصى على الشفاء شملت مناهج هذا العلم ناحية العلاج أيضا (راجع ، ١٩٩١ ، ص ٦٢٢-٦٢٣) . ويتعامل علم الصحة النفسية مع السلوك والسمات المميزة لحالات السواء وعدم السواء والعوامل

المؤدية الى التمتع بمظاهر الصحة النفسية او الشعور بانحرافها واعتلالها ، وما يتبع ذلك من أساليب التوافق والتكيف سواء كانت سلباً او ايجابيا (القذافي، ١٩٩٤، ص ٣٣) .

- مناهج دراسة الصحة النفسية :

هناك ثلاثة مناهج أساسية في الصحة النفسية :

١. المنهج الإنمائي :

وهو منهج إنشائي يتضمن زيادة السعادة والكفاية والتوافق لدى الأسوياء والعاديين خلال رحلة نموهم حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من الصحة النفسية .

2. المنهج الوقائي :

ويتضمن الوقاية من الوقوع في المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية ويهتم بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرض ليقبهم من أسباب الأمراض النفسية بتعريفهم بها وإزالتها . (رضوان ، ٢٠٠٧ ، ص)

3 المنهج العلاجي :

ويتضمن علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية ويهتم هذا المنهج بنظريات المرض النفسي وأسبابه وتشخيصه وطرق علاجه وتوفير المعالجات والعيادات والمستشفيات النفسية . (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ١٣)

- معايير الصحة النفسية (معايير السواء) :

ظهرت اتجاهات عدة حاولت وضع معايير لتحديد السواء Normality وغير السواء Abnormality في الصحة النفسية نتيجة تعدد النظريات النفسية التي تناولت الصحة النفسية كان من أهمها ما يأتي :-

١ - المعيار الذاتي

ويعتمد فيه الفرد ذاته كإطار مرجعي يرجع إليه في الحكم على السلوك السوي أو غير السوي (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ١١) ، (عطوف ، ١٩٨١ ، ص ٢٤٩) ، (العناني ، ١٩٩٧ ، ص ٨١) ،

٢ - المعيار الاجتماعي

ويعتمد هذا الاتجاه على تحديد السوي من غير السوي عبر الالتزام بمعايير وقيم وأعراف المجتمع ، فمسايرة المعايير الاجتماعية هي الأساس في الحكم على السلوك بالسوية أو اللاسوية (الشرقاوي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٤) ، (العناني ، ١٩٩٧ ، ص ٨١) .

٣ - المعيار الإحصائي

حيث يتخذ المتوسط أو المنوال أو الشائع معياراً يتمثل السوية ، وتكون اللاسوية هي الانحراف عن هذا المتوسط بالزائد أو الناقص وفي هذا المعيار فإن أي صفة لدى الأفراد سواء صفة عقلية أو انفعالية تتوزع لديهم توزيعاً اعتدالياً على شكل منحنى جرسى ، فالسوي يقع في وسط منحنى التوزيع الاعتدالي ، في حين يبتعد غير السوي عن الوسط. (عطوف ، ١٩٨١ ، ص ٢٤٩) .

٤ - المعيار المثالي :

حيث يعتبر السوية هي المثالية أو الكمال أو ما يقارب منه ، واللاسوية هي الانحراف عن المثل الأعلى أو الكمال (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ١١) .

٥ - المعيار المعرفي :

وينظر هذا المعيار إلى الصحة النفسية أن تكون القدرات العقلية كالاستدلال والانتباه والإدراك والتذكر خالية من الإعاقة الشديدة وسليمة في عناصرها . (دافيدوف ، ١٩٨٣ ، ص ٦٥٨) .

ويبدو مما تقدم من اتجاهات ومعايير الحكم على الصحة النفسية أن معظمها تتضمن الكثير من العيوب أو النواقص ، فضلا عن ، ان هذه المعايير لا تضع الأفراد على مقياس متدرج يتناسب وطبيعة الحالات النفسية الذي يكون أحد طرفيه الصحة النفسية ، و في الطرف الآخر المرض النفسي وبينها درجات على الرغم من صعوبة تحديد فواصل أو درجات فاصلة بين هذه الحالات (الشرقاوي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٥) ، لذلك فإن الاتجاه الموضوعي الذي يعتمد على القياس النفسي يمكن أن يكون أكثر المعايير قبولاً في تحديد الصحة النفسية ، وأن الدرجة التي تؤثر على الصحة النفسية هي الدرجة التي تساعد الفرد على التوافق مع نفسه ومع مجتمعه (مياسا ، ١٩٩٧ ، ص ١١٣) .

. مظاهر أو علامات الصحة النفسية :

لا تعني الصحة النفسية مجرد خلو الفرد من الأعراض الشاذة الصريحة العنيفة أو الخفيفة والتي تبدو في صورة وساوس أو توهمات أو مخاوف شاذة ، أو في صورة عجز ظاهر عن معاملة الناس أو ضبط النفس (Kahn & Fawcett, 2001, p.243) ، بل أنها حالة تتميز إلى جانب هذه العلامات السلبية بأخرى إيجابية ، موضوعية وذاتية أي يمكن أن يلاحظها الآخرون ، وذاتية أي لا يشعر بها إلا الفرد نفسه (راجح ، ١٩٩١ ، ص ٦٢٣ . ٦٢٤) .

ولقد تعددت المظاهر واختلفت باختلاف مفهوم الصحة النفسية فمن الباحثين من أكد خاصية التفاعل والتأثير الاجتماعي ، ومنهم من أكد الجوانب الخفية ومنهم من جعل الخصائص على مستوى إنساني عام .

ومن أهم هذه المظاهر ما يأتي .:

١. تقبل الفرد للحقيقة المتعلقة بقدراته وإمكاناته : إن مدى إدراك الفرد حقيقة

وجود الفروق الفردية بين الناس وكيف يرى نفسه بالمقارنة مع الآخرين تعتبر من أهم الوسائل للتعرف على الصحة النفسية فبعض الناس يفهمون ذاتهم فهماً واقعياً وهذا يجنبهم كثيراً من الإحباط والفشل ويساعدهم على الإنجاز والتوافق السليم ، والبعض الآخر يبالغ في تصور قدراته ويتوهم في نفسه أكثر مما يستطيعه فعلاً ، كما يحاول آخرون أن يهونوا من شأن أنفسهم ويركزوا على عيوبهم ونقائصهم ولا يستطيعون رؤية إمكانياتهم رؤية واضحة (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٧) . ويكون الأفراد الأسوياء واقعيين في تقدير استجاباتهم (ردود أفعالهم) وقدراتهم في تفسير ما يجري من حولهم في العالم المحيط بهم ، ولا يسيئون في الغالب إدراك ما يقوله الآخرون وما يفعلونه (صالح ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٢) .

٢. التوافق الاجتماعي : وهو قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية

مرضية ، علاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار فلا يشوبها العدوان أو الارتياب أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين . (راجح ، ١٩٩١ ، ص ٦٢٤) (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ١٣) .

٣. الإرادة القوية : وتتأتى عندما يكون الفرد قادراً على مواجهة مشكلاته وأزماته

النفسية العادية والتغلب على ما يعانیه من قلق وخوف وصراع ، والشخص الضعيف الإرادة يعجز عن التحكم في رغباته أو تأجيلها ويعجز عن التحكم في انفعالاته وعواطفه ولا يستطيع مواجهة الصعاب التي تصادفه في حياته (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٧) .

٤. **التوافق الذاتي** : ويقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاءً متزنًا ، غير أن هذا لا يفيد أن الصحة النفسية تعني الخلو من الصراعات النفسية ، إذ لا يخلو إنسان أبداً من هذه الصراعات ، إنما تعني القدرة على حسم هذه الصراعات والتحكم فيها بصورة مرضية ، والقدرة على حل الأزمات النفسية حلاً إيجابياً إنشائياً بدلاً من الهرب منها أو التمويه عليها. (راجح ، ١٩٩١ ، ص ٦٢٣) (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٨)

٥. **الاستقلال** : أي قدرة الفرد أن يعتمد على نفسه مع عدم الاستقلال عن الآخرين . (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٧) ، (صالح ، ٢٠٠٧ ، ص ٣٢) .

٦. **الجهود البناءة** : يقصد بذلك إسهام الفرد في إحداث تغيرات إصلاحية بناءة في بيئته ، أي عدم رضوخه وامتناله المطلق لما يراه في جماعته من معايير وتقاليد فاسدة بالية ، على ألا يكون هذا صادراً عن رغبة في مخالفة العرف أو تأكيد الذات أو عن دوافع عدوانية مكبوتة (راجح ، ١٩٩١ ، ص ٦٢٤ . ٦٢٥) .

٧. **تحمل مسئولية الأعمال والمشاعر والأفكار** : يتجلى سواء الفرد في تحمله مسئولية ما يقوم به من أعمال وعدم الهرب من انفعالاته ومشاعره بإسقاطها على الآخرين وتحمله نتائج تفكيره (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٨) .

٨. **ارتفاع وصيد الإحباط** : يقصد به قدرة الفرد على الصمود للشدائد والأزمات دون إسراف في العدوان والتهور أو النكوص (راجح ، ١٩٩١ ، ص ٦٢٤) .

٩. **تقبل النقد** : يتبادل الإنسان الأفكار والآراء مع الآخرين عندما يحتك مع الآخرين وهو يعمل خدمة للصالح العام لذلك فإن تقبل النقد من الغير دون الشعور بالإثم أو النقص خاصية أساسية للصحة النفسية (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٨) .

١٠. **الإنتاج الملائم** : يقصد بذلك قدرة الفرد على الإنتاج المعقول في حدود ذكائه واستعداداته ، إذ كثيراً ما يكون الكسل والقعود والخمود دلائل على شخصيات هددتها الصراعات واستنفذت الكبت حيويتها (راجح ، ١٩٩١ ، ص ٦٢٤) .

١١. **تكامل الشخصية** : يعتقد علماء النفس أنه ليس القصد من تكامل الشخصية كمال جميع سماتها إنما تهدف لتنسيق هذه السمات بحيث تكمل بعضها البعض وتجزئ للشخص أن يسلك دائماً سلوكاً ناجحاً مع الاقتصاد في المجهود ، فالتكامل يفيد معنى الاتزان والتوافق ، فالشخص المتكامل هو الذي يدرك تماماً النواحي المختلفة للمواقف التي تواجهه ثم يربط بين هذه النواحي وما لديه من خبرة سابقة تصلح لتكييف الاستجابة تكييفاً ملائماً ، وهو الذي يراعي جميع نواحي الموقف بحيث تعني هذه النواحي مجتمعة طبيعة الاستجابة ، أما الشخص غير المتكامل فهو الذي يستجيب بطريقة جزئية ناقصة اندفاعية لعجزه عن التأليف بين دوافعه وتجاريه السابقة وبين مقتضيات الموقف الراهن (غالب ، ب.ت، ص ١٢٥ . ١٢٦) (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ١٤) .

١٢. **اختيار الأهداف** : يحدد الفرد حياته المقبلة باختيار الأهداف المناسبة لتحقيقها ، فإذا كانت أهدافاً واقعية تناسب قدراته واستعداداته وإمكانياته نجح في تحقيقها وحقق ما يصبو إليه ، وإذا كانت هذه الأهداف غير واقعية فشل في تحقيقها

مما يؤدي به إلى الإحباط وإلى سوء صحته النفسية (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٨) ، (Opler ,1979 , p. 89) .

١٣. الشخصية الواقعية : وتتعامل مع البيئة والمجتمع بموضوعية والتزام وبشكل طبيعى للغاية. (منصور والشربيني ، ٢٠٠١ ، ص ١١٨ . ١١٩) ، (Atkinson , et al. 1987 , PP. 490-491)

١٤. السلوك السوي : السواء مصطلح قد لا يكون معروفاً لدى البعض منا ، وعادة ما ننظر إلى السواء على أنه الحالة المضادة لعدم السواء أو إن شئنا قلنا معكوسها ، وتعني كلمة السواء في اللغة الاعتدال في السلوك والاستقامة وعدم الانحراف عن المعايير السائدة والمتفق عليها أو فعل الأمور الشاذة ، وقد اتجه العلماء في مختلف التخصصات ذات العلاقة بالصحة النفسية إلى محاولة استخدام التعريف السابق عن طريق وضع معايير واضحة تحدد حالات السواء وعدم السواء . (القذافي ، ١٩٩٥ ، ص ٣٣ . ٣٨) .

١٥. الشعور بالرضا عن النفس : وهو الشعور براحة الضمير واستمتاع الفرد بالحياة وتقديره لمشاعر الآخرين واحترام حقوقهم . (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص) (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ١٣)

١٦. الاتزان الانفعالي : الشخص الصحيح نفسياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها بحسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات إضافة إلى عدم كبثها أو إخفائها أو الخجل منها (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١١٠) (Opler ,1979 , p. 89) .

١٧. ثبات الانفعالات : أي ثبات الاستجابة الانفعالية في المواقف المتشابهة ، فتباين الانفعالات في هذه الحالة دليل على الاضطراب الانفعالي (بن زيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١١١) .

ويرى اتكنسون (1987 Atkinson) وزملاؤه أن الفرد السوي يمتلك درجة أكبر من الفرد غير السوي في النقاط الآتية :

١. **الإدراك الفعال للواقع** : إن الأفراد الاعتياديين واقعيون باعتدال في تثمينهم أو تقديرهم لما يوجد من ردود أفعال ، وقدرة على تفسير ما يجري حولهم في العالم ولا يبخسون قابلياتهم ولا يهتمون بما هو فوق قابلياتهم .
٢. **معرفة الذات** : الناس المتوافقون جيداً يملكون بعض الوعي أو الدراية لما لديهم من دوافع ومشاعر على الرغم من أن لا أحد يستطيع تماماً فهم مشاعره وسلوكه ، والناس الاعتياديون لا يقومون بإخفاء مشاعرهم المهمة ودوافعهم عن أنفسهم ، ويمتلكون وعياً ذاتياً أكثر من غير الأسوياء .
٣. **القدرة على ممارسة السيطرة الإرادية أو الطوعية على السلوك** : الأفراد الاعتياديون يشعرون بقدراتهم للسيطرة على سلوكهم ، أحياناً يتصرفون باندفاع ولكنهم قادرين على قمع أو ضبط الدوافع أو التحريضات الجنسية والعنصرية عند الضرورة .
٤. **قبول واحترام الذات** : الناس المتوافقون جيداً يملكون دراية معقولة أو تقديرًا لما لديهم من استحقاق أو قيمة للذات والشعور بالقبول لدى الآخرين ، وهم مرتاحون مع الناس الآخرين وقادرون على التفاعل تلقائياً في المواقف الاجتماعية .
٥. **القدرة على تكوين علاقات ودية** : إن الأفراد الأسوياء قادرون على تكوين علاقات

تسد وترضي مع الناس الآخرين، وهم حساسون لمشاعر الآخرين ولا يقومون لمطالبات زائدة أو مفرطة من الآخرين لإشباع حاجاتهم ، وفي أكثر الأحيان فإن الناس المضطربين نفسياً مهتمون أو متعلقون جداً بحماية أمنهم ، لذلك يكونون

متمركزين جداً حول الذات ، ويبحثون أو يطلبون المودة لكنهم غير قادرين على المشاركة أو التبادل والأخذ والعطاء وأحياناً يخافون الألفة أو الصداقة لأن علاقات الماضي لديهم كانت قد خربت .

٦. **الإنتاجية :** الناس المتوافقون جيداً ، قادرون على توجيه قدراتهم لتكون منتجة وفعّالة. وهم حماسيون في الحياة وليسوا بحاجة الى توجيه أو قيادة أنفسهم للحصول على متطلبات الوقت الحاضرة ، إذ إن الاحتياج المزمّن للقوة وقابلية الاستعداد المفرط للتعب غالباً ما تكون أعراضاً للتوتر النفسي الناتج عن عدم حل المشكلات.

(Atkinson , et al. 1987 , PP. 490-491)(صالح، ٢٠٠٧، ص ٣٢)
كما حدد أوبلير (Opler 1979) من خلال دراسته لبيئات وثقافات مختلفة عشرة مؤشرات للصحة النفسية. وهذه المؤشرات هي :-
١- التوافق الاجتماعي . ٢- القدرة على مواجهة المشكلات والأزمات. ٣- النجاح في العمل والشعور بالرضا. ٤- الإقبال على الحياة. التوافق مع ظروف الواقع .
٥- اختيار أهداف واقعية. ٦- ثبات مواقف الفرد. ٧- الاتزان الانفعالي والحب.
٨- الاستقرار الجنسي . ٩- الإيمان . (Opler ,1979 , p. 89)

دراسات سابقة عن الصحة النفسية:

دراسة (Kobasa,1979):

هدفت الدراسة إلى معرفة المتغيرات النفسية التي من شأنها مساعدة الفرد على الاحتفاظ بصحته الجسمية والنفسية رغم تعرضه للضغوط. وكانت العينة = ٧٦٠ من الذكور، الحاصلين على درجات جامعية على الأقل. وتم استخدام مقياس هولمز وراهي لأحداث الحياة الضاغطة، ومقياس وايلر للأمراض، بالإضافة إلى مقياس الصلابة لقياس الالتزام والتحكم والتحدى. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأشخاص الأكثر

صلابة، رغم تعرضهم للضغوط كانوا أقل مرضاً، كما أنهم يتسمون بأنهم أكثر صموداً وإنجازاً وسيطرة وقيادة وضبطاً داخلياً، في حين الأشخاص الأقل صلابة كانوا أكثر مرضاً وعجزاً، وأعلى في الضبط الخارجي . كما توصلت الدراسة إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة كانوا أكثر مرونة وكفاية، واقتدار ونشاط، ومبادأة واقتحاماً وواقعية.

دراسة ريتشاردز (Richards 1991) :

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر الالتزام الديني في مستوى الصحة النفسية لطلبة الجامعة ، وبعد تطبيق أدوات بحثية متعددة على عينة بلغت (٢٦٨) طالباً جامعياً ، توصلت الدراسة الى أن درجات الطلبة الملتزمين دينياً على مقياس الصحة النفسية كانت أعلى من درجات الطلبة غير الملتزمين دينياً (Richards, 1991 , PP. 189 - 196).

دراسة سمين (١٩٩٧) :

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة الارتباطية بين الصحة النفسية والأمن والتحمل النفسي على عينة تألفت من (٣٥٠) طالباً من طلاب الجامعات للمراحل المنتهية. ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم الباحث ثلاثة مقاييس أحدهما اختبار ماسلو (الشعور - عدم الشعور بالأمن) ومقياس التحمل النفسي ومقياس الصحة النفسية المعد من قبل الباحث نفسه ، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي وتحليل التباين والانحدار المتعدد ، توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات البحث الثلاثة والتحمل النفسي متغيراً وسيطاً يحول دون حدوث التأثيرات

السلبية المتوقعة التي يحدثها الأمن النفسي عن الصحة النفسية وأن الصحة النفسية وظيفة للتحمل والأمن النفسيان ودالة لهما (سمين ، ١٩٩٧ ، ص ٢ - ٤) .

دراسة الزبيدي والهزاع (١٩٩٧) :

استهدفت هذه الدراسة قياس الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة والتعرف إلى الفروق بين الإناث والذكور . وقد اقتصر البحث على طلبة الجامعة إذ بلغ مجموع العينة (١٠٣) ، (٥٣) إناثا و(٥٠) ذكوراً . ومن ابرز النتائج ان الطلبة يعانون من بعض المشكلات الوجدانية التي أخذت تبعدهم عن تحقيق بعض الحاجات وصعوبة اتخاذ قرارات مستقبلية تجعل حياتهم حافلة بروتين وضغوط الحياة اليومية ، وإن قصورهم عن تحقيق الأهداف الواقعية الممكنة يعد علامة من علامات اضطراب الصحة النفسية . وذلك لأنهم انشغلوا بإشباع الحاجات الأساسية اليومية وتوفير فرص عمل مناسبة . وأظهرت النتائج بأنه لا توجد هناك فروق دالة بين الطلبة (الذكور) والطالبات (الإناث) في مقياس الصحة النفسية ، وقد تكون هذه النتيجة تشير الى أن كلا الجنسين يعيش في ظروف متقاربة من حيث جو الكلية والظروف اليومية بكل تفاصيلها (الزبيدي والهزاع ، ١٩٩٧ ، ص ص ١٧١ - ١٩٠)

دراسة الزوبعي (١٩٩٩) :

هدفت هذه الدراسة الى بناء مقياس للصحة النفسية لدى طلبة جامعة بغداد والتعرف على طبيعة العلاقة بين الصحة النفسية والتفاعل الاجتماعي . وتحقيقاً للهدف الأول تم بناء مقياس للصحة النفسية، وطبق على عينة البحث الرئيسة (٢٢٠) طالباً وطالبة، اختيرت عشوائياً من أربع كليات من جامعة بغداد. و أظهرت نتائج البحث الى أن طلبة جامعة بغداد يتسمون بارتفاع مستوى صحتهم النفسية، وارتفاع تفاعلهم الاجتماعي، وان هناك علاقة ايجابية ودالة بين الصحة النفسية والتفاعل الاجتماعي (الزوبعي، ١٩٩٩، ص ص ١-٤).

دراسة بلحيك (١٩٩٩) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء باليمن ، كذلك معرفة الفروق بين طلبة الجامعة في الصحة النفسية وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي ، و قد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية و قوامها (١٠١٤) طالبا و طالبة ، منهم (٧٦٢ ذكور) و (٢٥٢ إناث) من مجموع سبع كليات بنسبة ٣% من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة ، و تشمل أربعة مستويات دراسية هي الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع ، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٣٢) سنة . و من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة كأداة لهذه الدراسة من إعداد الباحث ، و قد تكون المقياس في صورته النهائية من (٨٦) فقرة موزعة على سبعة مجالات للصحة النفسية . وكانت أهم النتائج :

أ - توجد فروق ذات دلالة معنوية في الصحة النفسية بين طلبة الجامعة استناداً إلى متغير الجنس لصالح الذكور .

ب- توجد فروق ذات دلالة معنوية في الصحة النفسية بين طلبة الجامعة استناداً إلى متغير الكلية (نظرية-عملية) لصالح طلبة الكليات النظرية .

ج - توجد علاقة ذات دلالة معنوية موجبة في الصحة النفسية بين طلبة الجامعة استناداً إلى متغير المستوى الدراسي (الأول-الرابع) و قد كان معامل الارتباط المحصل (٠,٦٨) .

دراسة العيد (٢٠٠٧) :

هدف هذا الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع الصحة النفسية للطلاب الجامعي بجامعة تلمسان في الجزائر ، وتوضيح أهمية الصحة النفسية في الحياة الجامعية (دراسة ميدانية) وأظهرت النتائج ما يأتي:

-فيما يخص متغير الجنس، كانت الفروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في البعد العيادي المتعلق بالاكتهاب والغضب والتوتر لصالح الذكور، في حين كان البعد العيادي الخاص بالقلق لصالح طالبات العلوم الإنسانية.

-أما فيما يخص متغير السنة الدراسية، بينت النتائج أن الفروق دالة إحصائيًا بين السنة الأولى والسنة الرابعة في البعد العيادي المتعلق بعدم الكفاية والتوتر لصالح طلبة السنة الجامعية الأولى، أي أن طلبة السنة الأولى أقل كفاية وأكثر توترًا من طلبة السنة الرابعة.

-أما فيما يخص متغير التخصص الدراسي، فقد بينت النتائج أن الفروق دالة إحصائيًا بين طلبة العلوم الإنسانية وطلبة العلوم التقنية في البعد العيادي المتعلق بعدم الكفاية والاكتهاب لصالح طلبة العلوم الإنسانية، في حين كان البعد العيادي الخاص بالحساسية لصالح طلبة العلوم التقنية.

***إجراءات الدراسة :**

يتناول هذا الجانب من الدراسة إجراءات تنفيذ البحث ومنهجيته وتحديد المسارات التي انتهجتها الباحثة في سبيل الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة الحالية ويشمل ذلك ما يأتي :-

أولا / المجتمع الأصلي :

لقد تم تحديد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة وذلك بحصر أعداد طلبة كلية التربية / جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ والبالغ عددهم (٣٦٦٢) موزعين على (١١) قسماً منها أقسام علمية وأخرى إنسانية، وكما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

يبين أعداد طلبة كلية التربية للعام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
 د.أمل عبدالرزاق المنصوري

المرحلة / القسم	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
اللغة العربية	١٩٢	٨٣	٧٢	١٣١	٤٧٨
اللغة الانجليزية	١٣٠	١١٧	٩٢	١٢٨	٤٦٧
التاريخ	٢٢٢	٧٩	١١٤	٦١	٤٧٦
الجغرافيا	١٠٢	٧٣	٦١	١٣٤	٣٧٠
الإرشاد النفسي	٤١	٣٠	٣٤	٥٥	١٦٠
التربوية والنفسية	٥٢	٢٣	٢١	٣٤	١٣٠
الفيزياء	٨٢	١٠٥	٨١	٧٧	٣٤٥
الكيمياء	٨١	١٢٠	٧٣	٧٨	٣٥٢
علوم الحياة	٦٠	١١٤	٧٥	٨٧	٣٣٦
الرياضيات	٣٨	٨٠	٧٧	٦٧	٢٦٢
الحاسبات	٥٠	٨٧	٦٣	٨٦	٢٨٦
المجموع	١٠٥٠	٩١١	٧٦٣	٩٣٨	٣٦٦٢

ثانياً / عينة الدراسة :

ولغرض الحصول على عينة أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي ينبغي اختيار أفرادها بشكل عشوائي ، لذا قامت الباحثة بانتخاب عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية طبقية من اجل تحقيق هدف الدراسة وقد بلغت العينة (٣١٨) طالباً وطالبة من المجموع الكلي للمجتمع الأصلي للعينة ، وتم اختيار قسمين من التخصصات الإنسانية يقابلها قسمان من التخصصات العلمية ولكافة المراحل وبواقع (١٥٣) طالباً و (١٦٥) طالبة. ويوضح ذلك الجدول رقم (٢) .

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
 د.أمل عبدالرزاق المنصوري

الجدول رقم (٢)

يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب القسم والسنة الدراسية والجنس

الجنس	القسم والمرحلة		الطلاب	الطالبات	المجموع
الإنسانيات	التاريخ	الأولى	٢٦	٢٠	٤٦
		الرابعة	١٥	٢٥	٤٠
	الجغرافيا	الأولى	٣٠	٢٨	٥٨
		الرابعة	٢٠	٢٤	٤٤
		المجموع	٩١	٩٧	١٨٨
	الكيمياء	الأولى	١٨	٢٢	٤٠
		الرابعة	١٥	٢٤	٣٩
العلوم	الرياضيات	الأولى	١٦	١٢	٢٨
		الرابعة	١٣	١٠	٢٣
		المجموع	٦٢	٦٨	١٣٠

٣١٨	١٦٥	١٥٣	المجموع

ثالثاً ــــــــــــــــ / أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة لابد من أداة يتم من خلالها التعرف على مظاهر الصحة النفسية ، لذا لجأت الباحثة الى بناء استبيان موجه الى طلبة الجامعة للإجابة عليها ، وقد تم البناء وفق الخطوات الآتية :-

١ - تحديد مفهوم الصحة النفسية:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية وبالاعتماد على آراء مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس تم تحديد مفهوم الصحة النفسية تعريف (زهران ١٩٧٧ ، ص ٩) .

٢- جمع فقرات المقياس بعد تحديد مفهوم الصحة النفسية ومظاهرها ،

وذلك بالاطلاع على عدة أدبيات في علم النفس والعلاج النفسي .

٣- صياغة فقرات المقياس بصورة مبدئية ، فقد بلغت (٦٤) فقرة موزعة

على ثمانية محاور أساسية تمثل مظاهر الصحة النفسية وهي

كالآتي :-

أولاً / التوافق الشخصي (٧) فقرات .

ثانياً / الشعور بالسعادة مع النفس (٨) فقرات .

ثالثاً / الشعور بالسعادة مع الآخرين (١١) فقرة .

رابعاً / تحقيق الذات واستغلال القدرات (٩) فقرات .

خامساً / القدرة على مواجهة مطالب الحياة (٧) فقرات .

سادساً / التكامل النفسي (٧) فقرات .

سابعاً / السلوك العادي (٨) فقرات .

ثامناً / العيش في سلامة وسلام (٧) فقرات .

٤- عرض الفقرات على مجموعة من أساتذة علم النفس والإرشاد التربوي للحكم على مدى صلاحيتها وقياسها لما وضعت من اجله وهذا ما يسمى بالصدق الظاهري للمقياس . ولقد حصلت معظم الفقرات على موافقة أغلبية المحكمين وعُدلت صياغة البعض منها وبذلك أصبح عدد فقرات الأداة بعد التحكيم (٥٩) فقرة .

٥- إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس :

لغرض استخراج القوة التمييزية تم تطبيق المقياس على عينة بلغت (٧٦) طالباً وطالبة ثم رتبت الاستمارات على حسب مجموع الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم أخذت نسبة ٢٧% للمجموعة العليا وعددها (٢٠) استمارة وكذلك ٢٧% لمجموعة الدنيا وعددها (٢٠) استمارة . وقد تراوحت درجات المجموعة العليا بين (١٣٤-١٤٨) والمجموعة الدنيا بين (٦١-٨٩) ولإيجاد القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وذلك لغرض اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس. و بعد إجراء تمييز الفقرات فقد أسقطت (٤) فقرات غير مميزة وغير دالة وبذلك أصبحت فقرات المقياس (٥٢) فقرة .

٦- الثبات : قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة تألفت من (٥٠) طالباً وطالبة اختيرت بطريقة طبقية عشوائية من كلية التربية (علمي ، إنساني) موزعين بالتساوي على وفق متغيري الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ، وبحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين

درجات الطلبة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني بلغت قيمة ثبات المقياس (٠.٧٨) وكانت الفترة الزمنية بين التطبيقين (١٦) يوما فقط .

٧- تمت صياغة تعليمات للإجابة على الاستبيان ، تطلب من المستجيب ان يؤشر بعلامة (✓) في المكان الذي يراه مناسباً ويختار احد الإجابات المعروضة عليه وهي : (تتطبق علي دائماً - تتطبق علي أحيانا - لا تتطبق علي) .

٨- وقد طبقت الباحثة أداة البحث على عينة عشوائية من طلبة قسمي الإرشاد النفسي وعلوم الحياة بكلية التربية ، قوامها (٣٥) طالباً وطالبة ممثلة عن الأقسام الإنسانية والعلمية وبمراحلها الدراسية الأربعة، وذلك للتأكد من وضوح الفقرات والتعليمات ولغرض معرفة معدل الوقت الزمني اللازم الذي يستغرقه المستجيب في الإجابة عن فقرات الأداة .

٩- ثم طبقت الباحثة أداة البحث على عينة البحث الحالي والتي تم اختيارها عشوائياً وكما مر ذكره سابقاً ، وحاولت الباحثة أن تحت أفراد العينة على الإجابة عن فقرات الأداة بصدق لغرض البحث العلمي ، ملحق رقم (١) .

١٠- تم تصحيح فقرات الأداة بعد أن أجاب أفراد العينة على جميع الاستمارات وجميع الفقرات ، كالآتي :-

١. تتطبق علي دائماً = (٣) درجتان .

٢. تتطبق علي أحيانا = (٢) درجة .

ج - لا تتطبق علي = (١) صفر .

ولما كان عدد الفقرات هو (٥٢) فقرة فإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (٥٢) وأعلى درجة هي (١٥٦) وبمتوسط فرضي قدره (١٠٤)

(درجة. وكلما ارتفعت درجة المستجيب على مقياس الصحة النفسية كان ذلك مؤشراً على ارتفاع الصحة النفسية، وكلما انخفضت درجته عن المتوسط الفرضي كان ذلك دليلاً على انخفاض مستوى الصحة النفسية .

رابعاً/ الوسائل الإحصائية :

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

- ١- الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لمقياس الصحة النفسية والوسط الفرضي له (السامرائي والعيد ، ٢٠٠٨ ، ص ٥٧).
- ٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين استخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الصحة النفسية واختبار مدى دلالة الفروق وفقاً لمتغيرات الدراسة الحالية (البياتي وزكريا، ١٩٧٧، ص ٢٦٠) .
- 3- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأداة البحث الحالي (البياتي وزكريا، ١٩٧٧ : ١٨٣).

*عرض النتائج ومناقشتها

أولاً / عرض النتائج ومناقشتها :

- يتناول هذا الجانب من الدراسة عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها ، وكالاتي :
- ١- أظهرت النتائج بعد التحليل الإحصائي للبيانات ، إن درجات عينة الدراسة على أداة مظاهر الصحة النفسية ، تراوحت بين (٦١) كأدنى درجة و (١٤٨) كأعلى درجة، بينما تراوحت الدرجات النظرية للأداة بين (٥٢ - ١٥٦) درجة وبمتوسط فرضي قدره (١٠٤) درجة ، وقد بلغ المتوسط الحسابي للعينة (١٠٨,٢٩) درجة وبانحراف معياري قدره (٨,٦٤) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
..... د.أمل عبدالرزاق المنصوري

ظهر أن القيمة التائية المستخرجة (٢,٧٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمظاهر الصحة النفسية وكما هو موضح في الجدول رقم (٣) .

الجدول رقم (٣)

يوضح درجات العينة ومتوسطها النظري والحسابي وانحرافها المعياري .

العدد	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠١
٣١٨	١٠٤	١٠٨,٢٩	٨,٦٤	٢,٧٧	دالة إحصائيا

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (الزوبعي ١٩٩٩)
و(القرشي ٢٠٠٢) على طلبة الجامعة في العراق و (وادي ١٩٩٩) على طلبة
الجامعة في اليمن و (العيد 2007) على طلبة الجامعة في الجزائر، وكذلك
دراسة ريتشاردز

(Richards 1991) .

فيما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الزبيدي والهزاع ١٩٩٧) التي أظهرت نتائجها
إلى أن هناك علامات لاضطراب الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة .

٢- أما درجات العينة حسب التخصص الدراسي ، فبلغت درجات عينة طلبة الأقسام العلمية (الكيمياء - الرياضيات) (٦٣) كأدنى درجة و (١٤٧) كأعلى درجة وبمتوسط قدره (١٠٧,٦٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٤,٩) درجة ، في حين كانت درجات عينة طلبة الأقسام الإنسانية (التاريخ - الجغرافيا) تراوحت بين (٦١ - ١٤٨) درجة وبمتوسط قدره (١٠٨,٩١) درجة وبانحراف معياري بلغ (٦,٦) درجات وكما هو موضح في جدول رقم (٤) .

في حين كانت الدرجات حسب متغير الجنس (ذكور - إناث) كالآتي : تراوحت درجات أفراد العينة الطلاب (الذكور) منهم بين (٦٣ - ١٤٨) درجة وبلغ متوسط درجاتهم (١١٠,٣٦) درجة و بانحراف معياري قدره (٩,٦) درجات ، في حين بلغت درجات الطالبات (الإناث) (٦١) درجة كأدنى درجة و (١٤٨) كأعلى درجة و بمتوسط حسابي قدره (١٠٦,٢٢) درجة و بانحراف معياري بلغ (١٠,٢٢) درجة ، كما هو موضح في الجدول رقم (٤) .

أما درجات العينة حسب المرحلة الدراسية ، فتراوحت درجات عينة طلبة المرحلة (الأولى) بين (٦٣ - ١٤٨) درجة وبمتوسط قدره (١٠٧,٤٢) درجة وبانحراف معياري قدره (٤,٦) درجة ، في حين كانت درجات عينة طلبة المرحلة (الرابعة) تتراوح بين (٧١ - ١٤٨) درجة وبمتوسط قدره (١٠٩,١٦) درجة وبانحراف معياري بلغ (٩,٢) درجات وكما هو موضح في جدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤)

يوضح درجات عينة البحث و متوسطاتها الحسابية و الانحرافات

المعيارية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	ن	م	ع

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
د.أمل عبدالرزاق المنصوري

التخصص	العلمية	١٣٠	١٠٧,٦٧	٤,٩
الدراسي	الإنسانية	١٨٨	١٠٨,٩١	٦,٦
الجنس	ذكور	١٥٣	١١٠,٣٦	٩,٦١
	إناث	١٦٥	١٠٦,٢٢	١١,٢٢

المرحلة	الأولى	١٧٢	١٠٧,٤٢	٤,٦
	الرابعة	١٤٦	١٠٩,١٦	٩,٢

٣- وعند استخدام الاختبار التائي ($t.test$) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعينة البحث حسب متغيرات التخصص الدراسي و الجنس والمرحلة الدراسية في درجات أفراد العينة على أداة البحث لقياس مظاهر الصحة النفسية ، فقد أظهرت النتائج بأن :

- القيمة الثانية المحسوبة بلغت (١,٨٢) حسب متغير التخصص الدراسي بين طلبة الأقسام الإنسانية و الأقسام العلمية و بدرجة حرية (٣١٦) و عند الرجوع الى جدول القيم المئوية لتوزيع (t) ، فان القيمة الثائية النظرية الجدولية كانت (١,٩٧) و بهذا وجد أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني لا وجود لفروق دالة إحصائيا" بين المجموعتين ، و هما طلبة الأقسام الإنسانية و الأقسام العلمية على أداة البحث الحالي و جدول رقم (٥) يوضح ذلك .

جدول رقم (٥)

يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيم التائية حسب متغير
 التخصص الدراسي

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
 د.أمل عبدالرزاق المنصوري

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية ت		الانحراف المعياري ع	المتوسط الحسابي م	العدد ن	التخصص الدراسي
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة إحصائياً	١,٩٧	١,٨٢	٦,٦	١٠٨,٩١	١٨٨	الإنسانية
			٤,٩	١٠٧,٦٧	١٣٠	العلمية

و عند ملاحظة الجدول رقم (٥) يتبين أن متوسط درجات طلبة الأقسام الإنسانية أعلى متوسط من درجات طلبة الأقسام العلمية على نفس الأداة و بفارق قدره (١,٢٤) درجة إلا أنه غير دال إحصائياً" ، وهذا يعني أن طلبة الأقسام الإنسانية أكبر درجة من زملائهم طلبة الأقسام العلمية من حيث مظاهر الصحة النفسية ، ولكن هذا الفارق غير معنوي ، وقد يعود ذلك إلى أن جميع الطلبة في الأقسام الإنسانية والعلمية يعيش في ظروف متقاربة من حيث جو الكلية والظروف اليومية بكل تفاصيلها ونفس النظام التعليمي في التسجيل والقبول وإجراء الامتحانات ومتطلبات التخرج من الكلية. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (بلحيك ١٩٩٩) التي أظهرت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة معنوية في الصحة النفسية بين طلبة الجامعة استناداً إلى متغير الكلية (نظرية-عملية) لصالح طلبة الكليات النظرية، ودراسة (العبد ٢٠٠٧) ، فقد بينت نتائجها أن الفروق دالة إحصائياً بين طلبة العلوم الإنسانية وطلبة العلوم التقنية في البعد العيادي المتعلق بعدم الكفاية والاكتئاب لصالح طلبة العلوم الإنسانية.

- إما القيمة التائية المحسوبة للفرق بين متوسطي أفراد العينة حسب الجنس (ذكور - إناث) فقد بلغت (٣,٨٢) و بدرجة حرية (٣١٦) ، و قد وجدت القيمة التائية الجدولية حسب جدول القيم المئوية (t) هي (٢,٥٩) .

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
 د.أمل عبدالرزاق المنصوري

وبهذا وجد أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في مستوى مظاهر الصحة النفسية ولصالح الطلاب الذكور، و جدول رقم (٦) يوضح ذلك .

جدول رقم (٦)

يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية
 حسب متغير الجنس .

الجنس	العدد ن	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري ع	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠١
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٥٣	١١٠,٣٦	٩,٦	٣,٨٢	٢,٥٩	دالة إحصائية
إناث	١٦٥	١٠٦,٢٢	١٠,٢٢			

و بالرجوع الى الجدول رقم (٦) نجد أن متوسط الطلاب (الذكور) أعلى من متوسط الطالبات بفارق قدره (٤,١٤) درجات وهذه النتيجة توضح أن الطلاب يتمتعون بمظاهر الصحة النفسية بدرجة أكبر من زميلاتهم الطالبات في الكلية ، وقد يعود ذلك الى وجود مناشط اجتماعية في المجتمع للتعبير عن الذات و المشاعر و المشاركة الانفعالية ، متاحة للأولاد أكثر من البنات ، وبالمقابل تعتمد

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
د.أمل عبدالرزاق المنصوري

التعاملات الاجتماعية السلبية مع الإناث إلى إضعاف الثقة بالنفس وسلب الإرادة ، والخوف من الفشل والانهيأ أمام الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيلها . وهذا بدوره يؤدي الى تدني مستوى الصحة النفسية لديهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (بلحيك ١٩٩٩) و (العيد) و (القرشي ٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود فروق في الصحة النفسية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الزبيدي والهزاع ١٩٩٧) التي توصلت إلى انه لا وجود لفروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذكور والإناث .

- إما القيمة التائية المحسوبة للفرق بين متوسطي أفراد العينة حسب المرحلة الدراسية (الأولى - الرابعة) فقد بلغت (٢,١٨) و بدرجة حرية (٣١٦) ، و قد وجدت القيمة التائية الجدولية حسب جدول القيم المئوية (t) هي (١,٩٧) . وبهذا وجد أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائيا" بين طلبة المرحلة الأولى و المرحلة الرابعة في مستوى مظاهر الصحة النفسية لصالح المرحلة الرابعة ، و جدول رقم (٧) يوضح ذلك .

جدول رقم (٧)

يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية حسب متغيرا لمرحلة الدراسية .

المرحلة الدراسية	العدد ن	المتوسط الحسابي م	الانحراف المعياري ع	القيمة التائية ت		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٧٢	١٠٧,٤٢	٤,٦	٢,١٨	١,٩٧	دالة

إحصائيا			٩,٢	١٠٩,٦١	١٤٦	الرابعة

ويمكن تفسير هذه النتيجة من جانبين ، الأول فالحياة الجامعية بصورة عامة، والسنة الأولى بصورة خاصة تعد تحدياً صعباً لمعظم الطلبة كونها مرحلة انتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة فقد يتعرض الطالب خلالها للآزمات النفسية إذ تبرز الصراعات بين احتياجات الفرد والصعوبات التي يواجهها في تكيفه الاجتماعي والنفسي والأكاديمي، فالتجربة الجامعية متعددة الأوجه تتنوع متطلباتها، فقد يواجه مواد دراسية جديدة وربما صعبة بحكم التخصص ويواجه كذلك طرق تدريس جديدة ونظام امتحانات يختلف عما ألفه في الإعدادية بالإضافة إلى ما يكلف به من تقارير وقراءات إضافية خارج الكتاب المقرر مما يتطلب مراجعة المكتبة (هرمز ويوسف: ١٩٨٨ ، ص٧٨٦) .

من جانب آخر فأن طبيعة الحياة الجامعية هي بحد ذاتها تساعد على تحسين مستوى الصحة النفسية وذلك لكونها تقدم فرصاً للنمو المعرفي والاجتماعي والنفسي ، إذ تعد خطوة متقدمة في مسيرة الطالب في الحياة وانعطفات مهمة تحمل له الكثير من النواحي الإيجابية ، إذ تزيد من وعيه وإدراكه للحياة وتمنحه فرصة لتوكيد ذاته وشعوره بالانتماء وتحقيق الهوية وإيجاد توجه معين في الحياة (القرشي ، ٢٠٠٢، ص ١٩١). وهذا يبرر تفوق طلبة المرحلة الرابعة على طلبة المرحلة الأولى في مستوى الصحة النفسية .

ثانياً - الاستنتاجات :

يمكن تفسير نتائج البحث الحالي و مناقشتها حسب ما توصلت إليه الباحثة من خلال التحليل الإحصائي لبيانات البحث ، و كالآتي :

- ١- أظهرت نتائج البحث بأن أفراد العينة يتفاوتون في درجاتهم من حيث مظاهر الصحة النفسية ، اذ تراوحت درجاتهم بين (٦١ - ١٤٨) و بمتوسط حسابي يبلغ (١٠٨,٢٩) درجة وهو يفوق المتوسط النظري (١٠٤) درجة ، و هذا يعني أن أغلب الطلبة يتمتعون بمظاهر الصحة النفسية
- ٢- و لم تظهر نتائج الاختبار التائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الأقسام الإنسانية و طلبة الأقسام العلمية على أداة البحث لقياس مظاهر الصحة النفسية .
- ٣- وجود فروق دالة إحصائية" بين الطلاب و الطالبات في مستوى مظاهر الصحة النفسية ولصالح الطلاب الذكور .
- ٤- وأظهرت نتائج الاختبار التائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في مظاهر الصحة النفسية حسب متغير المرحلة الدراسية (الأولى - الرابعة) لصالح المرحلة الرابعة .

- التوصيات :

توصي الباحثة بما يأتي :-

- ١- تعزيز مظاهر الصحة النفسية لدى الطلبة بتقوية الإيمان و التقوى بالله و التمسك بالقيم الإسلامية فكريا و سلوكيا لان السكينة و الطمأنينة النفسية من ثمرات الإيمان .
- ٢- تعزيز الشعور بالرضا عن النفس و راحة الضمير و استمتاع الفرد بالحياة و تقديره لمشاعر الآخرين و احترام حقوقهم .
- ٣- تمكين الطلبة من الاتزان الانفعالي ومن السيطرة بشكل عقلائي على انفعالاته وعواطفه المختلفة و التعبير عنها من خلال تفعيل دور الإرشاد النفسي في الجامعة.

-المقترحات :

- ١- إجراء بحث يتقصى العلاقة بين مظاهر الصحة النفسية وأنماط السلوك (أ و ب) لدى طلبة الجامعة.
- ٢- إجراء دراسة عن الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة مع متغيرات أخرى ، مثل مستوى التفاعل الاجتماعي أو مستوى الشعور بالذات .
- ٣- إجراء دراسة مماثلة على شرائح اجتماعية مختلفة لم يتناولها البحث الحالي مثل الموظفين، الأطفال ... الخ .
- ٤- إجراء دراسة تتقصى أثر برنامج إرشادي تربوي في تنمية مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة.

المصادر:

- أبو حويج ، مروان و الصفدي ، عصام . (٢٠٠٩) المدخل إلى الصحة النفسية، عمان : دار المسيرة
- أحمد ، سهير كامل (١٩٩٩) التوجيه و الإرشاد النفسي ، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .
- الإمام ، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٣): علم نفس الخواص ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد .
- بلحيك ، عبد الخالق حنّده خميس (١٩٩٩) . مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء و علاقته ببعض المتغيرات .رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة صنعاء . متوفر على هذا الرابط : <http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=975>
- بن زيد ، جمال منصور (٢٠٠٤) مدخل الى علم النفس . جامعة المرقب ، زلتين .

- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون (١٩٨١): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط١، الرياض: دار المريخ للنشر.
- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي اثنا سيوس (١٩٧٧). الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- جابر ، جابر عبد الحميد و كاظم ، أحمد خيري (١٩٩٦) مناهج البحث في التربية و علم النفس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- الجسماني ، عبد العلي (١٩٩٨) القرآن و علم النفس ، بيروت : الدار العربية للعلوم .
- دافيدوف ، ليندا. ل (١٩٨٨): مدخل إلى علم النفس ، ترجمة: سيد الطواب وآخرون، دار ما كجر وهيل للنشر ، القاهرة .
- الداهري ، صالح (٢٠٠١): العلاقة بين مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة العين (دراسة نفسية ميدانية تربوية) ،المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع ، كلية التربية/ ابن رشد ، جامعة بغداد
- داود ، عزيز حنا (١٩٨٨): الصحة النفسية والتوافق ، عمادة معهد التدريب والتطوير التربوي ، بغداد .
- راجح ، أحمد عزت (١٩٩١) أصول علم النفس ، القاهرة : دار الكتب .
- رضوان، سامر جميل (٢٠٠٧): الصحة النفسية، ط٢، عمان: دار المسيرة
- الرفاعي ، نعيم (١٩٨٧) : الصحة النفسية - دراسة في سيكولوجية التكيف . ط٢ ، جامعة دمشق.

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
..... د.أمل عبدالرزاق المنصوري

- الزبيدي ، كامل علوان (٢٠٠٠) : الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا المهني والصحة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة . (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- الزبيدي، كامل علوان والهزاع ، سناء مجول (١٩٩٧) . بناء مقياس للصحة النفسية لطلبة الجامعة، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٢٢)، بغداد .
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) الصحة النفسية و العلاج النفسي ، ط ٢ ، القاهرة :عالم الكتب .
- الزوبعي ، ناصر هراط فارس (١٩٩٩) . الصحة النفسية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة . بغداد ، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة .
- سمين ، زيد بهلول (١٩٩٧) . الأمن والتحمل النفسي وعلاقتها بالصحة النفسية ، بغداد ،الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب ، أطروحة دكتوراه .
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي،
- صالح ، ساهرة عبد الودود (٢٠٠٢) : استراتيجيات التكيف لأحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه منشورة ، كلية التربية جامعة بغداد .
- صالح ،قاسم حسين.(٢٠٠٧) . الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية : أسبابها وإعراضها وطرق علاجها. عمان : دار دجلة .
- صبحي ، سيد (٢٠٠٣) . الإنسان وصحته النفسية . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية مكتبة الأسرة .
- الطحان ، خالد محمد (١٩٩٧) مبادئ الصحة النفسية ، دبي : دار القلم .

- عبد الهادي، جودت عزت و العزة ، سعيد حسني (١٩٩٩) . مبادئ التوجيه النفسي والإرشاد ، عمان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطوف ، ياسين (١٩٨١) : علم النفس العيادي (الإكلينيكي) . دار الملايين، بيروت.
- علي ، الهام فاضل عباس (٢٠٠١) : الصحة النفسية وعلاقتها بموقع الضبط والجنس والعمر لطلبة المرحلة الثانوية . (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية/ابن رشد ، جامعة بغداد.
- العناني ، حنان عبد الحميد (١٩٩٧) : الصحة النفسية للطفل . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .
- العنزري ، علاء الدين علي حسين (٢٠٠١): " الشخصية الاضطهادية وعلاقتها بدافعالإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل " رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية أبن الهيثم ، جامعة بغداد
- عيسوي ، عبد الرحمن (١٩٩٢) في الصحة النفسية و العقلية ، بيروت : دار النهضة العربية .
- العيد ، فقيه (٢٠٠٧). أهمية الصحة النفسية للطلاب الجامعي دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة- جامعة تلمسان -الجزائر. مجلة جامعة دمشق - المجلد - 23 العدد الثاني 273 - 298 .
- غالب ، مصطفى (١٩٧٩) أصول علم النفس ، بيروت : دار مكتبة الهلال للطباعة و النشر
- — (ب ت) في سبيل موسوعة نفسية ، بيروت : دار و مكتبة الهلال -
- فهمني ، مصطفى(١٩٧٦): الصحة النفسية ، دراسات في سيكولوجية التكيف ، ط١ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة

- القذافي ، رمضان محمد (١٩٩٤) الصحة النفسية و التوافق ، ط ٢ ، دار الرواد للنشر و التوزيع و الطباعة .
- — (١٩٩٥) علم النفس العام ، طرابلس : منشورات الجامعة المفتوحة . -
- القرشي ، علي تركي نافل . (٢٠٠٢) أحلام اليقظة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة ، . بغداد ، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة .
- محمد، محمود عبد القادر (١٩٨٨). علم النفس النمو ونظرياته. ط٢. كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.
- محمود ، محمد مهدي وآخرون (١٩٨٥) . الصحة النفسية. بغداد، وزارة التربية .
- مقابلة ، نصر وعبد الناصر الجراح (١٩٩٤): دراسة لاتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة اليرموك نحو تخصصهم في ضوء بعض المتغيرات ، دراسة ميدانية مجلة أبحاث اليرموك ، المجلد ١٠ ، العدد ٤ ، ص٢١٨ .
- منصور ، عبد المجيد سيد أحمد و الشربيني ، زكريا أحمد (٢٠٠١) السلوك الانساني ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- مياسا ، محمد (١٩٩٧) : الصحة النفسية و الأمراض النفسية والعقلية : وقاية وعلاجاً . بيروت : دار الجيل.
- وادي ، علي أحمد (١٩٩٩) : أثر الإفراط في تناول القات في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة في الجمهورية اليمنية . (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية - ابن رشد ، جامعة بغداد.

Atkinson , R. ; Smith , E. & Hilgard , E. (1987) . **Introduction to Psychology**, 9th edition. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers , San Diego .

Back, K. W. (1977) . **Social Psychology** . New York , John Wiley & Sons.

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
د.أمل عبدالرزاق المنصوري

Dooris, M.P. (2003) *The 'Health Promoting University'; An Integrated Framework for Health Improvement*. 20th October 2003 International Healthy Cities Conference Belfast.
<http://www.healthycitiesbelfast2003.com>

Freedman , H. (1984) . *Mental Health and Environment* .
London : Churchill Livingston Co.

Kahn,A. & Fawcett.J.(2001). *The Encyclopedia of mental health*. Facts on file , library of health and living , 2nd edition.

Kobasa ,S., C.,(1979) .stressful life events , personality , and health : an inquiry into hardiness . *Journal of personality and social Psychology* , 42 , (1) , p p 168 – 177 .

Opler, M (1979): *Culture and Mental Health*. MC Cell and Co.
New York.

Press, New York.

Richards , P. S. (1991) . Religious devoutness in college students relations with motional adjustment and psychological separation from parents. *Journal of Counseling Psychology* , Vol. 38 .

الملحق / الصورة النهائية لمقياس الصحة النفسية

جامعة البصرة- كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة

بين يديك مقياس لأغراض البحث العلمي يتألف من مجموعة من الفقرات تمثل آراء ومواقف مختلفة ، ولكل منها ثلاثة بدائل ، يرجى قراءة كل فقرة بدقة والإجابة عنه باختيار أحد هذه البدائل الذي تعتقد أنه ينطبق عليك أو تؤيده أكثر من غيره ، وذلك بوضع علامة (✓) ، نرجو ملاحظة ما يأتي قبل الإجابة :

١. عدم ترك أي موقف بدون إجابة .

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
 د.أمل عبدالرزاق المنصوري

٢. وضع إشارة (✓) في المربع الذي يخصك من حيث الجنس (ذكر ، أنثى) أو من حيث المرحلة الدراسية (أولى ، ثانية ، ثالثة ، رابعة) .
٣. تذكر بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في المواقف جميعها .

مع فائق الشكر والتقدير .
 الباحثة

معلومات عامة :

الكلية:

القسم:

المرحلة : الأولى الثاني الثالثة الرابع ☐

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

لا ينطبق على	ينطبق على		الفقرات	ت
	أحيانا	دائما		
			١. أشعر بالرضا عن نفسي و عن تصرفاتي	
			٢. أشعر بالسعادة عندما أكون متسامحا مع ذاتي	
			٣. أشعر بالسعادة عندما أعمل لصالح الآخرين .	

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
 د.أمل عبدالرزاق المنصوري

ت	الفقرات	ينطبق على		لا ينطبق على
		دائماً	أحياناً	
٤.	أضع لحياتي أهداف واقعية و عملية			
٥.	أتعامل مع المشكلات بجدية وقت ظهورها			
٦.	أتمتع بمظاهر النمو العادي			
٧.	أميل الى إتباع سلوكيات تشبه سلوكيات الأغلبية من الناس			
٨.	أتمتع بالصحة الجسمية و العقلية			
٩.	ليس لدي شعور بالذنب تجاه تصرفاتي السابقة			
١٠.	أقبل ما لدي من أوجه نقص أو عيوب			
١١.	أشعر بالسرور عندما أساعد المحتاجين			
١٢.	أستطيع تقييم قدراتي الشخصية بدون تنقيص أو مبالغة			
١٣.	أستطيع أن أتحمل المسؤوليات و الوفاء بالالتزامات			
١٤.	لا أشكو من آلام أو أمراض مزمنة			
١٥.	أحاول أن تكون تصرفاتي و أعمالي معتدلة			
١٦.	أشعر بأن الآخرين يرغبون بصداقتي			
١٧.	أشعر بالرضا في الحياة و تقبل ما فيها			
١٨.	أشعر بالأمن و الطمأنينة في أوقات كثيرة			
١٩.	أقدر و أحترم العمل الجماعي داخل المجتمع			
٢٠.	لدي القدرة على التركيز في النشاطات التي أقوم بها			
٢١.	أحاول التغلب على المشكلات الحياتية بمواجهتها واقعياً			
٢٢.	أعمل على الاهتمام بصحتي و سلامتي الشخصية			
٢٣.	لدي القدرة على تحمل تصرفات الآخرين التي لا			

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
 د.أمل عبدالرزاق المنصوري

ت	الفقرات	ينطبق على		لا ينطبق على
		دائماً	أحياناً	
	تعجبني			
٢٤.	أستطيع العيش مع الآخرين بمختلف الظروف			
٢٥.	أشعر بالراحة مع زملائي و أصدقائي			
٢٦.	أعمل على احترام نفسي في جميع تصرفاتي			
٢٧.	أحترم جميع زملائي و أبادلهم الثقة			
٢٨.	أرحب بالخبرات و الأفكار الجديدة			
٢٩.	أحرص على أخذ قسط من النوم و الراحة			
٣٠.	أتمكن من التحكم بنفسي و أضبطها في المواقف المتأزمة			
٣١.	أشعر بالأمن النفسي و الطمأنينة في أوقات مختلفة			
٣٢.	أستطيع العمل و الانسجام مع أي جماعة من الزملاء			
٣٣.	لدي ثقة بنفسي و بأعمالي التي أقوم بها			
٣٤.	أشعر بالسعادة عندما أقوم بدوري الاجتماعي			
٣٥.	ابتعد عن التعقيد في النظر الى نفسي و الى الآخرين			
٣٦.	أقوم باتخاذ القرارات التي تحقق طموحاتي			
٣٧.	أقدر على تحمل مسؤولية سلوكي الشخصي			
٣٨.	أنظم وقتي بين الدراسة و العمل و ممارسة الهوايات			
٣٩.	أشعر بتألف مع أغلب الناس			
٤٠.	لدي إقبال على الحياة و التمتع بها			
٤١.	لدي القدرة على تغيير سلوكي أن دعت الحاجة			
٤٢.	أستمتع بمسرات الحياة مهما كانت قليلة			
٤٣.	أتقبل و أحترم آراء الآخرين حتى و ان كانت مخالفة			

الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة.....
 د.أمل عبدالرزاق المنصوري

لا ينطبق على	ينطبق على		الفقرات	ت
	أحيانا	دائما		
			لي	
			أعمل على التخطيط للمستقبل دون الشعور بالخوف	٤٤.
			لا أستسلم للفشل أو المخاوف من وقوع الفشل	٤٥.
			أميل الى الاتزان في سلوكي و انفعالاتي	٤٦.
			أدقق في تصرفاتي و أراجع نفسي لتحسينها	٤٧.
			أعمل على التخطيط لمستقبلي	٤٨.
			أستغل إمكانياتي لإسعاد الآخرين	٤٩.
			أبحث عن نقاط ضعفي لتحسينها	٥٠.
			أواجه احباطات الحياة و مشكلاتها قدر الإمكان	٥١.
			أحاول التخلص من مخاوفي و قلقي بالحياة	٥٢.

أثر أسلوبين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس

أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو
علياء عصام صالح

المقدمة :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف اثر أسلوبين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي . ولتحقيق ذلك اختارت الباحنتان تصميمًا تجريبيًا ذا ثلاث مجموعات : مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة ، واختبار تحصيلي بعدي واختبار احتفاظ بالتحصيل .

وقد اختير قصداً طالبات الصف الخامس الأدبي من (ثانوية النعمان للبنات) التابعة لمديرية التربية - الرصافة الأولى / بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وذلك لغرض تطبيق التجربة .

وقد تكوّنت العيّنة من (٧٦) طالبة ، بواقع (٢٤) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى والتي تعرض طالباتها اللائي لم يصلن إلى مستوى الإتقان المطلوب إلى أسلوب المجموعات الصغيرة ، و (٢٧) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية والتي تعرض طالباتها اللائي لم يصلن إلى مستوى الإتقان المطلوب إلى أسلوب النشاطات اللاصفية ، و (٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة والتي لا تتعرض طالباتها إلى أي متغير مستقل عند دراسة مادة الجغرافية ، أي إنهن يدرسن بالطريقة التقليدية .

وقد حُددت المادة التعليمية المراد تدريسها والتي تضمنت الفصول الثمانية الأولى من كتاب مبادئ الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي ، الطبعة التاسعة والعشرون لسنة ٢٠٠٨ ، ثم صيغت الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة للمادة واعتمادا على المستويات الستة (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم) وقد بلغ عددها (١٢٩) هدفا سلوكيا ، و أعدت الباحثتان أيضا خططا تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها ، و اختبارات تكوينية للفصول الثمانية (عينة البحث) طبقت على طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وبعد نهاية تدريس كل وحدة ، وقد عرضت هذه الاختبارات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة مدى فاعليتها وصحتها وملائمتها لموضوعات التجربة وهدفها ، بعد تحديد محك الإتيقان بـ (٨٠%) .

و أعدت الباحثتان أيضا الاختبار النهائي (اختبار التحصيل البعدي) والاحتفاظ به من نوع (المقالية ، الإكمال ، الاختيار من متعدد) ، تكون من (٥٠) فقرة ، وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الجغرافية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ، للتحقق من صدقه الظاهري ، وتم استخراج معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقراته ، فضلا عن بيان مدى فاعلية البدائل واستخراج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وقد بلغ (٠,٨٣) ، وتم تصحيح معامل الثبات باستعمال معادلة (سبيرمان _ براون) إذ بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد .

وقد درست الباحثتان مجموعات البحث الثلاث بنفسيهما ، وقد استمرت مدة التجربة ، والتي بدأت في يوم الأربعاء المصادف ١٠/١٠/٢٠٠٨ ، مدة ثلاثة أشهر وخمسة عشر يوما ، أي فصلا دراسيا كاملا ، وهو الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .

وفي نهاية التجربة طبق اختبار التحصيل البعدي لمادة الجغرافية على طالبات مجموعات البحث الثالث في يوم الثلاثاء المصادف ٢٠٠٨/١٢/٣٠ ، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية على طالبات مجموعات البحث الثالث وبعد مرور خمسة عشر يوما أي في يوم الخميس المصادف ٢٠٠٩/١/١٥ وذلك لغرض قياس الاحتفاظ .

مشكلة البحث :

لمست الباحثتان من خلال عملهما الميداني في التدريس ، ضعفاً في تدريس مادة الجغرافية وأساليب إيصالها إلى الطلبة ، وهو الأمر الذي يتطلب مضاعفة الجهود لمعالجة هذا الضعف ، فضلا عن قيامهما بدراسة استطلاعية بسيطة لعدد من المدارس المُنتخبة ، إذ لمست الباحثتان شكوى اغلب المدرسين والمدرسات من انخفاض مستوى تحصيل طلبتهم ، وقد تأكد لهما انخفاض تحصيل الطلبة من خلال الاطلاع على سجل الدرجات .

ونتيجةً لما سبق ذكره ، أصبح التفكير باستعمال طرائق جديدة ضروريا في تدريس مادة الجغرافية لتذليل صعوباتها ، وتطوير تعليمها ، لذلك كان هذا البحث محاولة نرجو أن تؤتي ثمارها لتعرف الأساليب الفضلى التي يمكن استعمالها لعلاج الضعف في تدريس مادة الجغرافية ، والعمل على تحقيق أهداف تدريسها باستعمال أسلوبيين علاجيين ، هما المجموعات الصغيرة والنشاطات الالصفية ، إذ لربما تساعد هذه الدراسة التي تتبع في تدريس هذه المادة الأساليب العلاجية لإتقان التعلم ، على النهوض بها وإتقانها خدمة للعملية التعليمية .

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي :

- هل لاستعمال أسلوبي المجموعات الصغيرة والنشاطات اللاصفية كأساليب علاجية
اثر في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ؟

أهمية البحث :

لاشك في أن التغيرات التي طرأت على المجتمع قد انعكست في مناهج تدريس
المواد الاجتماعية وكتبها وأساليبها التي تتناول بحكم طبيعتها دراسة الإنسان والبيئة
التي تحيط به ، وحيث إن الإنسان دائم التغير والتطور في جوانب حياته كافة ترتب
على الباحثين والمربين والمشتغلين بهذا النوع من الدراسة تجديد معلوماتهم وتطويرها
وترقية مهاراتهم لخدمة أنفسهم وطلبتهم لمواكبة التغيرات سواء أكان ذلك في المحتوى
العلمي وإثرائه أم في أساليب التدريس . (أبو سرحان، ٢٠٠٠، ص ٢٢٥) .

ولأنّ التدريس لا ينبغي أن يكون غاية بحدّ ذاته ، بل وسيلة إلى النمو
المرغوب فيه ، (فؤاد، ١٩٨٠، ص ٥٤) ، انتقل من كونه مجرد معلومات يجب تلقينها
إلى تحليل لتلك المعلومات ومحاولة لفهمها ، وانتقل الطالب من وضع المتلقي السلبي
إلى وضع المشارك الايجابي ، وانتقل المدرس من الأمر الناهي إلى المساعد الميسر
.(بدر، ١٩٨٥، ص ٩٤) .

وقد أكدت الكثير من الدراسات والبحوث أهمية تنويع الطرائق والأساليب
التدريسية التي يتبعها المدرسون في المواقف التعليمية المختلفة ، حيث إن الأساليب
التدريسية الفعالة يجب أن تكون مناسبة لحاجات وخصائص الطالب وطبيعة المحتوى
الدراسي والأهداف التعليمية والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة .
(سلامة، ٢٠٠٠، ص ٥٢) .

إذ ترى الباحثتان أن الأساليب التقليدية لا يمكنها أن تحقق أهداف مادة
الجغرافية ، لذا لا بد من إتباع الأساليب الحديثة التي تعتمد على ايجابية الطلبة
وتفاعلهم مع الدرس وقدرتهم على اكتساب المعرفة مما يكون لديهم الثقة بالنفس

ويكسبهم المهارة والقدرة على التركيز ، وبدا لهما أهمية القيام بمحاولة قد تسهم في تيسير تدريس هذه المادة الحيوية وهذه المحاولة هي تجريب إستراتيجية أثبتت فاعليتها في تدريس مادة الجغرافية وغيرها من المواد الأخرى ألا وهي إستراتيجية إتقان التعلم وأساليبها العلاجية التي اقترحها بلوم (Bloom) والذي يعد مؤسس مدخل التعلم من أجل التمكن ، والذي اعتمد في مدخله على شرطين هما : الزمن اللازم والكافي للتعلم والظروف المناسبة له إذ إن توفر هذين الشرطين يزيد من تحصيل المتعلم بطريقة كبيرة .

والتعلم من أجل التمكن مجموعة من الأفكار والممارسات التعليمية المتعددة ، ومجموعة من إجراءات التعليم والتقويم ، تهدف إلى تحسين التعليم المقدم إلى الطلبة حتى يصل جميعهم أو معظمهم إلى مستوى إتقان المادة التعليمية بمعيار محدد ، وتتطلب إستراتيجية التعلم من أجل التمكن وجود وحدات تعليمية صغيرة منظمة تنظيما متتابعا ، وبأهداف محددة ، ومستويات متعددة الأداء ، وتدريس مبدئي جماعي ، واختبارات تكوينية وتجميعية . (البكري والكسواني، ٢٠٠١، ص ١٥١) .

لذا فقد ارتأت الباحثتان نظرا لحدثة هذا المدخل ، ولانسجامه مع النظريات التربوية الحديثة ، أن تقوموا بهذا البحث عسى أن يسهم في تقديم أساليب علاجية تساعد في رفع مستوى تحصيل الطلبة ، وترغيبهم بالمادة العلمية ، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم عند تقديم المادة لهم وعند اختيار الأساليب العلاجية الملائمة لمستوى تحصيلهم ومدى استيعابهم وتمكنهم من المادة العلمية ، فالأساليب العلاجية هي ابرز ما يميز مدخل التعلم الاتقاني عن المداخل الأخرى ، نظرا لما يقدمه من أساليب علاجية منتظمة لتساعد الطلبة في التغلب على صعوبات التعلم ، وقد اختارت الباحثتان اثر أسلوبيين علاجيين هما : (المجموعات الصغيرة والنشاطات اللاصفية) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية ، محاولة منهما

لتحديث عملية التدريس وطرائقه وأساليبه لمعرفة أكثرها فعالية والعمل على الأخذ بها وتطبيقها لإثراء المسيرة العلمية والتربوية ، إضافة إلى أهمية المرحلة التي تناولها البحث الحالي وهي المرحلة الإعدادية لعددها مرحلة إعداد الطلبة للانتقال إلى المرحلة الجامعية ، ونظرا لما تكونت لديهم من حصيلة معرفية استنادا إلى وصولهم إلى مرحلة النضوج العقلي ، ولسهولة تنفيذ هذه الأساليب في ظل النظام التعليمي السائد الذي ينادي بالحدثة ، إضافة إلى إمكانية استثمار بعض الوقت بعد انتهاء الدرس أو اليوم المدرسي ، أو استغلال جزء من الوقت المخصص للراحة اليومية لإعانة الطلبة غير المتمكنين دراسيا والذين يعانون من الضعف والتأخر في الدراسة إذا ما قورنوا بالطلبة المتمكنين ، لمنحهم الفرصة والوقت لمساعدتهم في الوصول إلى مستوى التمكن المطلوب .

هدف البحث :

يرمي البحث الحالي إلى تعرف اثر أسلوبيين علاجيين هما :
المجموعات الصغيرة و النشاطات اللاصفية في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ، من خلال التحقق من صحة الفرضية
الصفريّة الآتية :

فرضيتا البحث :

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج طالباتها باستخدام أسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام أسلوب النشاطات اللاصفية ، وبين متوسط

تحصيل طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها باستخدام
الطريقة التقليدية .

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط اختبار
الاحتفاظ بالتحصيل لطالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية
بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج طالباتها باستخدام
أسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين متوسط اختبار الاحتفاظ بالتحصيل
لطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المادة نفسها باستخدام
أسلوب النشاطات اللاصفية ، وبين متوسط اختبار الاحتفاظ بالتحصيل
لطالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها باستخدام الطريقة
التقليدية .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

- ١- استعمال أسلوبيين علاجيين من أساليب التعلم الاتقاني ألا وهما أسلوب
المجموعات الصغيرة وأسلوب النشاطات اللاصفية .
- ٢- طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الثانوية أو الإعدادية
النهارية للبنات في مدينة بغداد ، للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .
- ٣- تدريس الفصول الثمانية الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه
في العراق للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ .

تحديد المصطلحات :

الأساليب العلاجية :

عرفها بلوم (١٩٨٣) بأنها : " مجموعة من الأساليب التدريسية التي تستعمل نتيجة
لأختلاف نضج الطلبة ومستوى صعوبات تعلمهم ، والغرض هو تهيئة تغذية راجعة للطلبة أو

معالجة صعوبات التعلم لديهم ، بهدف الوصول بهم إلى مستوى التمكن من الوحدة التعليمية " .
(بلوم وآخرون، ١٩٨٣، ص ٩٢) .

أما التعريف الإجرائي للأساليب العلاجية هو : " أساليب تدريسية استعملت طيلة مدة تجربة
البحث مع الطالبات (عينة البحث) في المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية اللواتي لم يصلن
إلى مستوى التمكن من الوحدة الدراسية بعد كل اختبار تكويني ، إذ استعمل أسلوب المجموعات
الصغيرة مع طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، وأسلوب النشاطات اللاصفية مع طالبات
المجموعة التجريبية الثانية " .

أسلوب إتقان التعلم :

عرفه جمعة (١٩٨٩) بأنه : " أسلوب تدريسي يهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة بشكل عام
وذوي التحصيل المتدني منهم بشكل خاص ، وذلك بإعطائهم اختبارا تكوينيا بعد كل وحدة دراسية
جزئية يشخص الأهداف التي لم يحقق الطلبة تحصيلها " . (جمعة، ١٩٨٩، ص ١٤) .
أما التعريف الإجرائي لأسلوب إتقان التعلم هو : " أسلوب اعتمد مع طالبات المجموعتين
التجريبيتين من عينة البحث بغية زيادة تحصيلهن ، من خلال تجزئة المادة إلى وحدات دراسية
وتدريسها ، وتعرضهن لاختبارات تكوينية تقيس مدى تمكنهن من الأهداف ، واعتماد أساليب
علاجية لإتاحة الفرصة لهن لإتقانها وفق قدراتهن الخاصة " .

التحصيل :

عرفه الكلزة (١٩٨٩) بأنه : " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في
موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي " .
(الكلزة، ١٩٨٩، ص ١٠٢) .

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

أما التعريف الإجرائي للتحصيل هو : " المعلومات والمهارات والخبرات الجغرافية التي
تحصل عليها طالبات عينة البحث مقاسا بالدرجات التي يحصلن عليها بعد استجاباتهن لاختبار
التحصيل المعد لهذا الغرض والذي يطبق في نهاية تجربة البحث " .
الجغرافية :

وعرفها الجوهري (١٩٧٨) بأنها : " وصف سطح الأرض وظواهره المختلفة من طبيعية
وبشرية ، حيث تهتم الجغرافية بفحص وربط وتنظيم وتقنين تلك الظواهر " .
(الجوهري، ١٩٧٨، ص١٦) .

أما التعريف الإجرائي للجغرافية فهو : " مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم
والأفكار الجغرافية ، والتي تتضمنها الفصول الثمانية الخاضعة لتجربة البحث من كتاب الجغرافية
الطبيعية المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي وللعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ " .
الاحتفاظ :

عرفه محمود (١٩٨٤) بأنه : " حفظ الخبرات السابقة تحصيلها ، وإبقاؤها كامنّة لحين
الحاجة إلى الانتفاع بها بعد مدة تنقضي بين اكتساب الموضوع واستعادته مرة أخرى " .
(محمود، ١٩٨٤، ص٥٨٧) .

أما التعريف الإجرائي للاحتفاظ هو : " كل ما يتبقى من معلومات ومهارات وخبرات جغرافية
لدى طالبات عينة البحث ، والذي يمكن قياسه عن طريق الدرجات التي تحصل عليها الطالبات
بعد استجاباتهن عن الاختبار التحصيلي الذي يعاد تطبيقه بعد مرور (١٥) يوماً على تطبيقه
للمرة الأولى دون المرور بخبرة تدريسية " .

الدراسات السابقة

١- دراسة حميدة ١٩٩٢ :

أجريت هذه الدراسة في مصر ورمّت إلى تعرف أثر إتقان التعلم في تحصيل طالبات المرحلة
الثانوية في مادة الجغرافية .

اشتملت عينة البحث على (٨٢) طالبة وزعت على مجموعتين متكافئتين ، وفي ضوء المتغيرات الثلاث الآتية : (الذكاء ، المستوى الاقتصادي و الاختيار القبلي) ، وبواقع (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية والتي درست بأسلوب التعلم للإتقان ، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ عدد طالباتها (٤٢) طالبة درسن بالطريقة التقليدية .

استغرقت التجربة ثمانية أسابيع وبواقع حصتين في الأسبوع الواحد ، أجرت الباحثة اختبارا بعديا عولجت بياناته إحصائيا باستعمال تحليل التباين المتلازم واختيار التفاعل بين المتغيرات المتلازمة ، واستعملت معادلة (Z) لحساب دلالة الفرق بين نسب الطالبات الحاصلات على مستوى الإتقان المسبق تحديده فأظهرت النتائج ما يأتي :

(وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختيار البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية) . (حميدة، ١٩٩٢) .

٢- دراسة الربيعي ٢٠٠٣ :

أجريت هذه الدراسة في العراق ورمت إلى تعرف اثر ثلاث أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ ، تكونت عينة البحث من (١٢٤) طالبة وزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات تجريبية بواقع (٤٢) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى والتي تعرض طالباتها لأسلوب إعادة التدريس و(٤١) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية والتي تعرض طالباتها لأسلوب الواجبات البيتية و(٤١) طالبة في المجموعة التجريبية الثالثة والتي تعرض طالباتها للتدريس بأسلوب المجموعات الصغيرة .

استمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا طبقت الباحثة اختبارا تحصيليا بعديا ، أظهرت نتائجه بعد معالجة بياناته إحصائيا باستعمال التباين الأحادي ما يأتي :

١- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة .
٢- تفوق طالبات المجموعة الأولى على المجموعتين الثانية والثالثة في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل . (الربيعي، ٢٠٠٣) .

٣- دراسة الفكيكي ٢٠٠٧ :

أجريت هذه الدراسة في العراق ورمت إلى تعرف اثر أسلوبيين علاجيين في اكتساب المفاهيم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية .

أثر أسلوبين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. د. ثناء يحيى قاسم الحسو - علياء عصام صالح

اشتملت عينة البحث على (٨٩) طالبة وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين وبواقع (٤٥) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى والتي تعرض طالباتها اللاتي لم يصلن إلى مستوى الإلتقان المطلوب إلى أسلوب المجموعات الصغيرة و(٤٤) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية والتي تعرض طالباتها اللاتي لم يصلن إلى مستوى الإلتقان المطلوب إلى أسلوب الواجبات البيتية .

استمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا طبقت الباحثة اختبارا تحصيليا بعدي تألف من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته والقدرة التمييزية لفقراته وتحديد معاملات صعوبتها وفعالية بدائلها ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات إحصائيا فأظهرت نتائج هذه الدراسة ما يأتي :
(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث في درجات اكتساب المفاهيم الجغرافية) . (الفكيكي، ٢٠٠٧) .

منهجية البحث وإجراءاته

أولا : التصميم التجريبي :

اعتمد في هذا البحث تصميمًا تجريبيًا ذا ثلاث مجموعات : مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة ، واختبار تحصيلي بعدي واختبار احتفاظ بالتحصيل ، وعلى ما موضح في الشكل (١) .

المتغير التابع		نوع الاختبار	المتغير المستقل	المجموعة
الاحتفاظ بالتحصيل	التحصيل	بعدي	أسلوب المجموعات الصغيرة	التجريبية الأولى
			أسلوب النشاطات اللاصفية	التجريبية الثانية
			—	الضابطة

التصميم التجريبي للبحث

ثانيا : عينة البحث :

لما كانت المدارس الثانوية والإعدادية لا تحوي على ثلاث شعب للصف الخامس الأدبي عدا (ثانوية النعمان للبنات) وهو أمر تتطلبه إجراءات تجربة البحث الحالي ، فقد تم اختيار هذه الثانوية قصداً للأسباب الآتية :

١. تضم المدرسة ثلاث شعب للصف الخامس الأدبي .
 ٢. قرب المدرسة من سكن الباحثتين ، وهو أمر يسهل الانتقال منها واليهما .
 ٣. وجود الرغبة لدى إدارة المدرسة في تسهيل مهمة الباحثتان على إجراء التجربة فيها .
- وبعد اختيار المدرسة ، وزّعت الشعب الثلاث عشوائياً (*) على مجموعات البحث لتمثل كل شعبة مجموعة من مجموعات البحث ، فكانت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية الأولى، وكانت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية الثانية ، في حين مثلت شعبة (ج) المجموعة الضابطة .
- بلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (٨١) طالبة ، ولما كانت الخبرة السابقة تؤثر في تحصيل الطالبات ، ومن ثم تؤثر في دقة نتائج البحث ، فقد استبعدت الطالبات الراسبات (**) وعددهن (٥) طالبات بواقع ثلاث طالبات في المجموعة التجريبية الأولى ، وطالبة واحدة في المجموعة التجريبية الثانية ، وطالبة واحدة في المجموعة الضابطة ، والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعد

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	٢٧	٣	٢٤
التجريبية الثانية	٢٨	١	٢٧
الضابطة	٢٦	١	٢٥
المجموع	٨١	٥	٧٦

ثالثا : إعداد أداة البحث :

* - كتبت الباحثة أسماء الشعب في قصاصات ورق صغيرة ، ثم وضعت في كيس صغير ، ثم سحبت الباحثة ورقة لكل مجموعة .

** - استبعدت الطالبات الراسبات إحصائياً فقط (من النتائج) .

إعداد الاختبار التحصيلي البعدي :

أعدت الباحثتان اختبارا لقياس التحصيل والاحتفاظ لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث ،
وقد اتبعت الخطوات الآتية في بناء الاختبار :

* إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) :

يبنى الاختبار على وفق مجموعة من المواصفات التي تحدد المجال الذي يقيسه الاختبار
ليكون بمثابة عينة ممثلة لمخرجات التعلم ، وإعداد جدول المواصفات يعدّ من أهم الطرائق التي
تحقق هذا الغرض . (أبو علام، ١٩٨٧، ص ١٤١) .

وحددت عدد فقرات الاختبار بـ (٥٠) فقرة موضوعية و مقاليّة وزعت على خلايا مصفوفة
(جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية .

* صياغة فقرات الاختبار :

صاغت الباحثتان فقرات الاختبار التحصيلي التي تقيس المستويات الأربعة الأولى من تصنيف
(بلوم Bloom) : (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل) من نوع الاختيار من متعدد ، أما
الفقرات التي تقيس مستوى (التركيب و التقويم) من المجال المعرفي لتصنيف (بلوم Bloom) ،
فقد تم صياغتها بفقرات اختبارية مقاليّة .

بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي الكلي (٥٠) فقرة ، منها (٤٠) فقرة اختبارية من نوع
الاختبارات الموضوعية موزعة على سؤالين الأول من نوع (الاختيار من متعدد) ضم (٢٠) فقرة ،
والثاني من نوع الفراغات (التكميل) ضم (٢٠) فقرة ، أما السؤال الثالث فكان من نوع الاختبارات
المقالية ضم (١٠) فقرات ذات الإجابة القصيرة .

* صدق الاختبار :

تحققت الباحثتان من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في
التربية وعلم النفس ، كما تم التحقق من خصائصه السيكمترية وهي :

١. الصعوبة ، تراوحت بين (٠,٣٠) و (٠,٦٩) وهذا جيد حيث أشار (عودة ١٩٩٨) إلى

انه يمكن الإبقاء على بعض الفقرات التي تتجاوز معاملات صعوبتها الحدين (٠,٢٠) و

(٠,٨٠) كون هذه الفقرات تقيس أهدافا ونواتج تعلم يلزم تحقيقها .

(عودة، ١٩٩٨، ص ٢٩٩) .

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

٢. التمييز ، كان يتراوح بين (٠,٣٢) و (٠,٦٣) وهذا يعد تمييزاً جيداً وفقاً لما أشار إليه (امطانيوس ١٩٩٧) حيث يستحسن حذف أو تعديل الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٢٠%) . (امطانيوس، ١٩٩٧، ص ١٠٠) .

* ثبات الاختبار :

حسبت الباحثتان ثبات فقرات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية ، وقد تم الاعتماد على درجات عينة التحليل الإحصائي ، وبعد أن قسمت الاختبار على قسمين ، فقرات فردية وفقرات زوجية ، استعملت معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) ، ثم صُحِّح بمعادلة سبيرمان - براون (Spearman - Brawn) فبلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات عالٍ وجيد ومقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة ، إذ إن معامل الثبات يعدّ جيداً إذا بلغ (٠,٦٨) فأكثر . (William, 1966, p: 22) .

رابعا : تطبيق التجربة :

باشرت الباحثتان بتطبيق التجربة يوم ١٠/١٠/٢٠٠٨ ، بعد أن نظما جدول توزيع الدروس لمادة الجغرافية مع إدارة المدرسة ، وقبل البدء بالتدريس وضحت الباحثتان لطالبات المجموعتين التجريبيتين مدخل التعلم الاتقاني وطبيعة الأساليب العلاجية وكيفية تنفيذها .

إجراءات تطبيق الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل :

طبقت الباحثتان الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم ٢٠/١٢/٢٠٠٨ ، في وقت واحد بعد أن تهيّأت الطالبات لهذا الاختبار ، فقد حُدد موعد الاختبار قبل أسبوع من تطبيقه بغية استعداد الطالبات جميعهن للاختبار .

وساعدت الباحثتان في تطبيق الاختبار عدد من مدرسات المادة والمواد الأخرى في الإشراف وضمان سلامة إجراءاته وسلامة إجراءات التجربة .

كما أعيد تطبيق الاختبار مرة ثانية على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم ١٥/١/٢٠٠٩ ، لقياس احتفاظ الطالبات بالتحصيل بعد مرور خمسة عشر يوماً من تطبيق الاختبار في المرة الأولى ، واتبعت الإجراءات عينها في أثناء تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المذكورة آنفاً .

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.....م.د.د. ثناء يحيى قاسم الحسو - علياء عصام صالح

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج :

١ - عرض نتائج الاختبار التحصيلي البعدي :

بعد أن صُححت إجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات الاختبار التحصيلي ملحق ، أظهرت النتائج إن متوسطات درجات عينة البحث كانت (٣٠,٥٤١) ، (٢٨,٤٤٤) ، (٢٤,٠٤٠) درجة على التوالي ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الأولى	٢٤	٣٠,٥٤١	٦,١٤٣	٣٧,٧٣٦
التجريبية الثانية	٢٧	٢٨,٤٤٤	٥,٥٢٨	٣٠,٥٥٨
الضابطة	٢٥	٢٤,٠٤٠	٦,٢٢١	٣٨,٧٠٠

ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث استعمل تحليل التباين الأحادي ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفاتية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

دالة إحصائية	٣,٠٧١	٧,٦٥٥	٢٧١,٧٦٠	٥٤٣,٥٢٠	٢	بين المجموعات
			٣٥,٥٠١	٢٥٩١,٥٨٥	٧٣	داخل المجموعات
				٣١٣٥,١٠٥	٧٥	الكلية

ويتضح من جدول (٣) أنَّ القيمة الفائيّة المحسوبة قد بلغت (٧,٦٥٥) وهي اكبر من القيمة الفائيّة الجدوليّة البالغة (٣,٠٧١) عند درجتي حرية (٧٣, ٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي .

ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث ومعرفة أي المجموعات يختلف متوسط تحصيل طالباتها اختلافاً ذي دلالة إحصائية عن المجموعات الأخرى استعملت طريقة شيفيه (Sheffe) لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات درجات تحصيل طالبات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، وبحسب فرضيات البحث ، وتعرضها الباحثان على النحو الآتي :

الفرضية الأولى :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة ، ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة " .

الفرضية الثانية :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات اللاصفية ، وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة " .

الفرضية الثالثة :

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات اللاصفية " .

٢ - عرض نتائج اختبار الاحتفاظ بالتحصيل :

بعد أن صُححت إجابات طالبات مجموعات البحث الثلاث عن فقرات الاختبار التحصيلي بعد إعادة تطبيقه عند مرور خمسة عشر يوماً على التطبيق الأول ملحق ، أظهرت النتائج إن متوسطات درجات عينة البحث كانت (٣١,٢٥٠) ، (٣٠,٤٠٧) ، (٢٦,٧٦٠) درجة على التوالي ، والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
التجريبية الأولى	٢٤	٣١,٢٥٠	٦,٣١٢	٣٩,٨٤١
التجريبية الثانية	٢٧	٣٠,٤٠٧	٥,٤٠١	٢٩,١٧٠
الضابطة	٢٥	٢٦,٧٦٠	٥,٩٦٠	٣٥,٥٢١

ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث استعمل تحليل التباين الأحادي ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات المجموعات الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

دالة إحصائية	٣,٠٧١	٤,٠٩٢	١٤١,٦٨٤	٢٨٣,٣٦٩	٢	بين المجموعات
			٣٤,٦٢٤	٢٥٢٧,٥٧٩	٧٣	داخل المجموعات
				٢٨١٠,٩٤٧	٧٥	الكلي

ويتضح من الجدول (٥) أن القيمة الفائتة المحسوبة قد بلغت (٤,٠٩٢) وهي أكبر من القيمة الفائتة الجدولية البالغة (٣,٠٧١) عند درجتى حرية (٢,٧٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

ولاختبار معنوية الفروق بين متوسطات احتفاظ طالبات مجموعات البحث الثلاث ومعرفة أي المجموعات يختلف متوسط احتفاظ طالباتها اختلافاً ذي دلالة إحصائية عن المجموعات الأخرى استعملت طريقة شيفيه (Sheffe) لإجراء المقارنات البعدية بين متوسطات درجات احتفاظ طالبات مجموعات البحث الثلاث ، وبحسب فرضيات البحث ، وتعرضها الباحثان على النحو الآتي :

الفرضية الرابعة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط الاحتفاظ بالتحصيل بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين طالبات المجموعة الضابطة " .

الفرضية الخامسة :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط الاحتفاظ بالتحصيل بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات اللاصفية ، وبين طالبات المجموعة الضابطة " .

الفرضية السادسة :

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط الاحتفاظ بالتحصيل بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تعالج بأسلوب المجموعات الصغيرة ، وبين متوسط الاحتفاظ طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تعالج بأسلوب النشاطات اللاصفية ."

ثانيا : تفسير النتائج :

أولاً : تفسير النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي :

ظهر بعد تحليل النتائج إن طالبات المجموعتين التجريبيتين قد تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ، وقد يعزى ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

١ . الأسلوبين العلاجيين اللذين استخدمتهما الباحثتان مع طالبات المجموعتين التجريبيتين وقّرا للطالبات فرصاً لاكتشاف قدراتهن الدراسية ورفع تحصيلهن وذلك بممارسة أساليب بديلة للتعليم المدرسي التقليدي مما وفر فرصاً لجميع أو غالبية الطالبات في الوصول إلى تحصيل جيد في ظل استعمال الباحثتين الأساليب العلاجية مع طالباتهما .

٢ . أسلوب المجموعات الصغيرة وأسلوب النشاطات اللاصفية يلبيان حاجات المتعلمات لاسيما المتفوقات في إظهار قدراتهن التعليمية ، إذ كانت الطالبات يمارسن الشرح والتدريس والمناقشة والمذاكرة في ظل الأسلوب الأول ، في حين كانت الطالبات يمارسن تعلم المواد الدراسية بنشاطهن اللاصفي مما أتاح فرصاً أخرى لإظهار قدراتهن التعليمية ومعالجة أخطائهن التعليمية بشكل مشوق ومحبب ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (حميدة ١٩٩٢) (السعدون ٢٠٠٣) (علاوي ٢٠٠٨) .

ثانياً : تفسير النتائج المتعلقة باختبار الاحتفاظ :

ظهر من تحليل النتائج واختبار الفرضيات تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاحتفاظ ، وقد يعود ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

١ . الموضوعات الدراسية إذا ما حصل لها زيادة في التعلم وزاد الوقت المخصص لتعلمها يُحتفظ بتعلمها بشكل أفضل من الموضوعات الأخرى التي لم يتحقق لها مثل هذا ، ولاسيما إذا علمنا أنه كلما زادت المدة الزمنية للتعلم زاد الاحتفاظ بالتعلم ، فضلاً عن

ذلك فإنّ التعلم بعد الإتقان لموضوع ما أو مادة دراسية معينة هو الآخر يزيد من الاحتفاظ بهذا التعلم .

٢. طبيعة موضوعات الجغرافية التي درست في التجربة قد يكون لها أثر زيادة الاحتفاظ بالتعلم ، إذ إن ما تتعلّمه الطالبة من مفردات ومعاني تعينها في فهم وتيسير تعلّمها اللاحق وتمكّنها من ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف ، كذلك تمكّنها من عقد الموازنات التي تتضمنها موضوعات الجغرافية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (زاير ١٩٩٩) (نصر الله ٢٠٠٣) (الربيعي ٢٠٠٣) .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

- في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :
- ١ - أسلوبا المجموعات الصغيرة و النشاطات اللاصفية ، كانا ذوي فاعلية في زيادة التحصيل الدراسي ، والاحتفاظ به في مادة الجغرافية ، وفي حدود الدراسة الحالية .
 - ٢ - تتفق إجراءات التعلم الاتقاني وما تركز عليه التربية الحديثة ، من إثارة الدافعية لدى المتعلمات ، وزيادة نشاطهن وفاعليتهن ، ومراعاة الفروق الفردية بينهن .

ثانياً : التوصيات

- في ضوء نتائج البحث الحالي تم التوصية بالآتي :
- ١ . اعتماد أساليب التعلم الاتقاني في تدريس مادة الجغرافية ، في الصف الخامس الأدبي .
 - ٢ . تخصيص حصص علاجية ، ضمن الحصص المقررة لعلاج جوانب الضعف لدى المتعلمين ، باستعمال الأساليب العلاجية ، لاسيما أسلوب المجموعات الصغيرة وأسلوب النشاطات اللاصفية .

ثالثاً : المقترحات

- استكمالاً للبحث الحالي تم اقتراح إجراء دراسة :
- ١ . مماثلة للدراسة الحالية ، لتعرف أثر أساليب التعلم الاتقاني التي استعملتها الباحثتان في متغيرات أخرى ، مثل الاتجاه والتفكير الإبداعي والثقة بالنفس .
 - ٢ . مماثلة للدراسة الحالية ، في مراحل دراسية أخرى .

المصادر العربية :

١. أبو سرحان ، عطية عودة . ٢٠٠٠ . دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية . ط ١ ، دار الخليج للنشر والتوزيع ، عمان .
٢. أبو علام ، رجاء محمود . ١٩٨٧ . قياس وتقويم التحصيل الدراسي . ط ١ ، دار القلم ، الكويت .
٣. امطانيوس ، ميخائيل . ١٩٩٧ . القياس والتقويم في التربية الحديثة . منشورات جامعة دمشق ، سوريا .
٤. بدر ، عبلة . ١٩٨٥ . خطة مدرسة النشاطات التربوية . رسالة المعلم ، ٢٤ ، وزارة التربية والتعليم الأردنية .
٥. بلوم ، بنيامين ، وآخرون . ١٩٨٣ . تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني . ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون ، المركز الدولي للترجمة والنشر ، القاهرة .
٦. البكري ، أمل ، وعفاف الكسواني . ٢٠٠٢ . أساسيات في تعلم العلوم والرياضيات . ط ٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
٧. جمعة ، مصطفى محمد . ١٩٨٩ . اثر إستراتيجية إتقان التعلم في تحصيل واتجاهات الطلبة بمبحث الرياضيات . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة اليرموك ، الأردن .
٨. الجوهرى ، يسري . ١٩٧٨ . أسس الجغرافية العامة الطبيعية والبشرية . منشأة المعارف بالإسكندرية للنشر ، مصر .
٩. حميدة ، فاطمة إبراهيم . ١٩٩٢ . التعلم للإتقان وأثره على تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية بالمرحلة الثانوية . دراسات تربوية ، المجلد ٧ ، ج ٤ ، مصر .
١٠. الربيعي ، شذى قاسم نفل . ٢٠٠٣ . اثر ثلاثة أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ بها في مادة التاريخ . أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .
١١. سلامة ، عبد الحافظ محمد . ٢٠٠٠ . الوسائل التعليمية والمنهج . ط ١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
١٢. عودة ، احمد سليمان . ١٩٩٨ . القياس والتقويم في العملية التدريسية . ط ٢ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان .

أثر أسلوبين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

١٣. الفكيكي ، هيفاء عبد بدن . ٢٠٠٧ . اثر أسلوبين علاجيين في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .
١٤. فؤاد ، إبراهيم عبد اللطيف . ١٩٨٠ . المناهج . طه ، مكتبة مصر ، القاهرة .
١٥. الكلزة ، رجب احمد . ١٩٨٩ . اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي . مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة ، المجلد ٣ ، ع ١٠ ، مصر .
١٦. محمود ، محمد مهدي . ١٩٨٤ . دراسة تجريبية على اثر بعض المتغيرات على عملية التذكر . مجلة آداب المستنصرية ، ع ٨ .

المصادر الاجنبية :

17. William , D. H testing and evaluation for the sciences ,
California : Wadsworth publishing Co , in Co . 1966 .

أثر أسلوبين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

الملاحق

ملحق (١)

الأهداف السلوكية

الأهداف السلوكية للفصل الأول (الكون)

جعل الطالبة قادرة على أن :

ت	الهدف السلوكي	المستوى	صالح	غير صالح	يحتاج إلى تعديل
١	تكتب تعريفا للجغرافية الطبيعية بأسلوبها الخاص .	تركيب			
٢	تعرف الكون .	تذكر			
٣	تعدد أشكال المادة والطاقة في الكون .	تذكر			
٤	تعرف المجموعة الشمسية .	تذكر			
٥	تعدد و بالترتيب كواكب المجموعة الشمسية .	تذكر			
٦	تعرف المجرة .	تذكر			
٧	تفسر حركة النجوم داخل المجرة .	تحليل			
٨	تعلل عدم إكمال النجوم إلا لدورات معدودات خلال آلاف الملايين من السنين .	فهم			
٩	تلخص نظرة الإنسان قديما وحديثا إلى الكون .	فهم			
١٠	تميز بين نظرتي الإنسان القديمة و الحديثة إلى الكون .	تحليل			
١١	تحدد مكانة مجموعتنا الشمسية بالنسبة للمجرة .	تذكر			
١٢	تقارن بين النجوم الثابتة والكواكب السيارة .	فهم			
١٣	تكتب تقريراً مفصلاً عن مجموعتنا الشمسية .	تركيب			
١٤	تصنف العلم الذي يهتم بدراسة الكواكب والمجموعة الشمسية .	تحليل			
١٥	تقيم التطورات الحاصلة في مجال علم الفلك على مر الزمن .	تقويم			
١٦	تمثل بإسهامات العراقيين القدماء في مجال علم الفلك .	تطبيق			
١٧	توظف معلوماتها في التعرف على الشكل () .	تطبيق			
١٨	تستدل على مواقع بعض تشكيلات النجوم الثابتة في السماء .	تطبيق			

ملحق (٢)

الخطط التدريسية

خطة أنموذجية لتدريس الفصل الأول (الكون) على وفق أسلوب (المجموعات الصغيرة) للمجموعة التجريبية الأولى

المعلومات العامة

اسم المدرسة :
الموضوع : الفصل الأول (الكون)
الصف والشعبة : الخامس الأدبي
الدرس : درس إضافي في مادة
الفصل الأول (الكون)

المادة : مبادئ الجغرافية الطبيعية التاريخ :

أولاً : الأهداف السلوكية

جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تعرف الكون .
٢. تعرف الأديم .
٣. تشرح نظرة الإنسان قديماً إلى الكون .
٤. تشرح نظرة سكان العراق القدماء إلى الكون .
٥. تقارن بين النجوم الثابتة والكواكب السيارة .
٦. تقارن بين نظرتي الإنسان القديمة والحديثة إلى الكون .
٧. تعرف المجموعة الشمسية .
٨. تعرف السنة الضوئية .
٩. تعرف المجرة .
١٠. تفسر حركة النجوم داخل المجرة .

ثانياً : الوسائل التعليمية

بغية تقريب المادة إلى أذهان الطالبات سأعتمد :

١. السبورة والطباشير الملون لتدوين الملخص السبوري .
٢. أشكال توضح السدم وبعض تشكيلات النجوم الثابتة في السماء .

ثالثا : سير الدرس

أ. المقدمة

ابدأ بتهيئة أذهان الطالبات وإثارة دافعيتهن لمادة الدرس من خلال إعطاء نبذة مختصرة عن الموضوعات التي درسناها في السنة السابقة وربطها مع موضوعات الكتاب المقرر للسنة الحالية .

ب. عرض مادة الفصل الأول (الكون)

قبل البدء بعرض المادة اقسم الطالبات إلى مجموعات صغيرة تتكون كل منها من (٢-٤) طالبات واللائي يعالجن معا صعوبات التعلم لديهن بعد خضوعهن للاختبار التكويني المعد لهذه الوحدة ، فأقوم بتهيئة الطالبات للدرس الإضافي في مادة الفصل الأول (الكون) وعلى وفق الخطوات الآتية :

١. كتابة المحاور الرئيسية للدرس على السبورة وهي :

• الكون

• نظرة الإنسان قديما إلى الكون

• نظرة الإنسان في العصور الحديثة إلى الكون

٢. اشرح المادة في كل محور وبشكل موجز بوصفها تغذية راجعة للتغلب على جوانب الضعف والقصور في التعلم لدى الطالبات .

٣. أعلن عن بدء المباراة التعليمية في موضوع الدرس (الكون) الذي تم شرحه بشكل موجز في بداية الدرس ، من خلال إثارة الأسئلة على وفق ما ثبت من أهداف سلوكية تم إعدادها للدرس الإضافي والعمل على تطبيقها بالتسلسل ، حيث ابدأ تلك المباراة بطرح السؤال الآتي :

س/ عرفي الكون .

٤. اترك فرصة للمجموعات التعاونية للتشاور بين أفراد كل مجموعة على حدة .

٥. أقوم بعد انتهاء مدة التشاور بين المجاميع التعاونية والوصول إلى الإجابة الصحيحة بتحديد رقم الطالبة المجيبة من كل مجموعة ولتكن الطالبة رقم (١) لتجيب على السؤال المطروح ، وتقوم الطالبة المسجلة من كل مجموعة ولتكن الطالبة رقم (٣) بتدوين الإجابة على المكان المخصص لكل مجموعة على السبورة ، وبعد انتهاء كل الطالبات

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

من إعطاء إجابتهن وتسجيلها على السبورة ، أشير إلى الإجابة الصحيحة وأعطي درجات إلى الطالبة المجيبة على السؤال إجابة صحيحة وإلى المجموعة التعاونية التي تنتمي إليها .

٦. اكرر عملية طرح الأسئلة حتى انتهاء محاور الدرس .

رابعاً : الخلاصة والتقويم

بعد الانتهاء من عرض مادة الدرس الإضافي أعطي خلاصة مختصرة فيها مجمل المعلومات موجهة بعض الأسئلة لمعرفة بعض المفاهيم التي لا تمتلك الطالبات فيها خبرات علمية كافية والتركيز على الطالبات ذوات المستوى الضعيف ومن خلال الإجابة استنتج مدى قدرتهن (الطالبات الضعيفات) على استيعاب الأسئلة ومنها :

١. عرفي الكون ؟

٢. قارني بين النجوم الثابتة والكواكب السيارة ؟

٣. فسري حركة النجوم داخل المجرة ؟

خامساً : الواجب البيتي

لمزيد من الفهم والتوضيح اطلب من الطالبات ذوات المستوى الضعيف التعاون فيما بينهن لحل الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي والتي تخص الفصل الأول (الكون) ص ١٢ وكتابة الأسئلة وحلولها في دفاترهن وجلبها في الدرس القادم لغرض تصحيحها ومن ثم إعادتها إليهن .

خطة أنموذجية لتدريس الفصل الأول (الكون) على وفق أسلوب (النشاطات

اللاصفية) للمجموعة التجريبية الثانية

المعلومات العامة

اسم المدرسة : الموضوع : الفصل الأول (الكون)

الصف والشعبة : الخامس الأدبي الدرس : درس إضافي في مادة

الفصل الأول (الكون)

المادة : مبادئ الجغرافية الطبيعية التاريخ :

أولاً : الأهداف السلوكية

جعل الطالبة قادرة على أن :

١. تعرف الكون .
٢. تعرف الأديم .
٣. تشرح نظرة الإنسان قديما إلى الكون .
٤. تشرح نظرة سكان العراق القدماء إلى الكون .
٥. تقارن بين النجوم الثابتة والكواكب السيارة .
٦. تقارن بين نظرتي الإنسان القديمة والحديثة إلى الكون .
٧. تعرف المجموعة الشمسية .
٨. تعرف السنة الضوئية .
٩. تعرف المجرة .
١٠. تفسر حركة النجوم داخل المجرة .

ثانيا : الوسائل التعليمية

بغية تقريب المادة إلى أذهان الطالبات سأعتمد :

١. السبورة والطباشير الملون لتدوين الملخص السبوري .
٢. أشكال توضح السدم وبعض تشكيلات النجوم الثابتة في السماء .

ثالثا : سير الدرس

أ. المقدمة

ابدأ بتهيئة أذهان الطالبات وإثارة دافعيتهن لمادة الدرس من خلال إعطاء نبذة مختصرة عن الموضوعات التي درسناها في السنة السابقة وربطها مع موضوعات الكتاب المقرر للسنة الحالية .

ب . العرض

استعمل طريقة الإلقاء مصحوبة باستجواب هادف ومناقشات قصيرة بحسب طبيعة الدرس ، ثم ابدأ بتقديم مادة الدرس مع طرح أسئلة خاصة به ، واطلب من الطالبات الإجابة عنها وإثارة تساؤلاتهن ومناقشتن في الإجابة ، ولغرض إعطاء المزيد من المعلومات أقوم بتلخيص النقاط المهمة على السبورة ، وبعدها أوزع النشاطات اللاصفية على طالبات المجموعة التجريبية الثانية

اللواتي قسمن في درس سابق إلى أربعة لكل مجموعة رئيس أو قائد يدير وينظم عمل عناصر المجموعة ، ومن ثم أوزع النشاطات اللاصفية على النحو التالي:

أ - المجموعة الأولى

تعد طالبات المجموعة الأولى تقرير تكتب فيه التطورات الحاصلة في مجال علم الفلك منذ البدايات الأولى له وحتى وقتنا الحالي ، مع عرض لأهم الشعوب التي اهتمت بهذا العلم ، و أهم علماء الفلك العرب والأجانب وانجازاتهم في هذا المجال .

ب - المجموعة الثانية

تعد طالبات المجموعة الثانية نشرة جدارية فيها صور عن أشكال السدم الموجودة في الكون .

ج - المجموعة الثالثة

تعد طالبات المجموعة الثالثة نشرة جدارية فيها صور عن أشكال بعض النجوم الثابتة في السماء وتشكيلاتها و أسمائها القديمة والحديثة مع ذكر القصص والخرافات المتعلقة بها .

د - المجموعة الرابعة

تطالع طالبات المجموعة الرابعة عدد من الكتب الخارجية التي تتعلق بموضوع الدرس الفصل الأول (الكون) من الكتاب المدرسي المقرر ، وتلخص أهم النقاط التي يمكن الاستفادة منها لإثراء الموضوع وكتابتها وطرحها على الطالبات أثناء الدرس .

رابعا : التلخيص والتقويم

بعد انتهائي من شرح الدرس أقوم ولمدة ثلاثة أو أربعة دقائق بتزويد الطالبات بنبذة شاملة عن أهم النقاط التي تناولتها أثناء الدرس فيما يتعلق بموضوع الفصل الأول (الكون) وأقوم بتكليف إحدى الطالبات بأن تشرح المادة أو تقوم بإعادة تلخيص المادة بنفسها باعتماد طريقة الإلقاء .

وللتعرف على مدى فهم الطالبات لمادة الدرس وتحقيق أهدافه السلوكية أوجه عددا من

الأسئلة :

١. عرفني الكون ؟

٢. قارني بين النجوم الثابتة والكواكب السيارة ؟

أثر أسلوبين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

٣. فسري حركة النجوم داخل المجرة ؟

خامسا : الواجب البيتي

احدد للطالبات موضوع الدرس القادم ، مع حل الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي والتي
تخص الفصل الأول (الكون) .

ملحق (3)

الاختبار التحصيلي البعدي

الاختبار التحصيلي البعدي بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الاختبار

اسم الطالبة :

الصف والشعبة :

المدرسة :

العام الدراسي :

عزيزتي الطالبة :

١ - أقرني التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار .

٢ - تكون الإجابة عن الفقرات التي يتكون منها الاختبار جميعها دون ترك واحدة منها ، إذ

تعامل الفقرة المتروكة أو التي لها أكثر من إجابة معاملة الفقرة الخاطئة .

٣ - درجة الاختبار (٥٠) درجة ، لكل فقرة درجة واحدة .

٤ - الوقت المخصص للإجابة (٦٠) دقيقة .

السؤال الأول : ضعي دائرة حول الحرف الذي تعتقدين انه يمثل الإجابة الصحيحة

فيما يأتي:

١ . الكون هو

أ . نجوم ب . كواكب

ج . نيازك وشهب د . مادة وطاقة

٢ . من الكواكب السيارة التي ميزها العراقيون القدماء هي

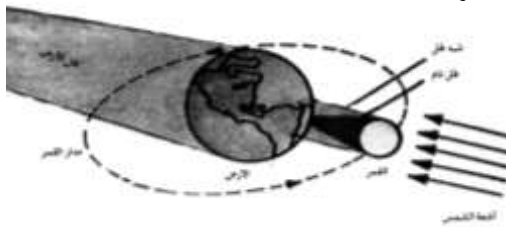
أ . عطارد والزهرة ب . نبتون وبلوتو

ج . الأرض ونبتون د . أورانوس والأرض

٣ . من خلال دراستك تعد الشمس والكواكب السيارة والأقمار من مكونات

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

- أ . المجموعة الشمسية
ب . الغلاف الغازي
ج . المجرة
د . السدم
- ٤ . إن ترتيب الأرض في دورانها حول الشمس بين مجموعة الكواكب السيارة هو
أ . الأول
ب . الثالث
ج . الخامس
د . السابع
- ٥ . يطالعنا القمر بأوجه مختلفة خلال الشهر القمري كالترتيب الآتي
أ . بدر - هلال - محاق - تربيع أول - تربيع ثاني
ب . هلال - تربيع أول - بدر - تربيع ثاني - محاق
ج . محاق - تربيع أول - هلال - بدر - تربيع ثاني
د . هلال - بدر - تربيع أول - تربيع ثاني - محاق
- ٦ . إن تتابع الزمن في وحدات هي الأيام والسنين ناتجة عن آثار علاقة الأرض ب
أ . قوة جذبها
ب . الكواكب الأخرى
ج . الشمس
د . القمر
- ٧ . تحدث ظاهرة المد والجزر بسبب
أ . قوة جذب الشمس
ب . قوة جذب القمر والأرض
ج . دوران الأرض حول نفسها
د . الجاذبية على الأرض
- ٨ . الشكل الذي أمامك يمثل ظاهرة
أ . الهالة
ب . الكسوف
ج . الخسوف
د . الليل والنهار
- ٩ . تفترض نظرية النجوم المزدوجة في تفسير نشوء المجموعة الشمسية
أ . سحباً عظيمة من الغبار والغاز تدور حول نفسها
ب . انكماش سحب الغبار والغازات
ج . سرعة دوران السحابة
د . وجود نجمان كبيران



أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو- علياء عصام صالح

١٠. تتألف القشرة الخارجية للأرض من الصخور المألوفة ويختلف سمكها في قعر المحيطات

بين

أ. ١ كم - ١٠ كم

ب. ١ كم - ٢٥ كم

ج. ١ كم - ٤٠ كم

د. صفر - ٥٠ كم

١١. الشكل الذي أمامك يمثل طبقات الأرض، أي من الأرقام الآتية يدل على النواة أو اللب

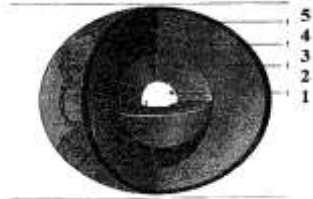
.....

أ. ١

ب. ٢

ج. ٣

د. ٤



١٢. الطبقة التي تحدث فيها الظواهر الجوية ويعيش فيها الإنسان هي طبقة

أ. التروبوسفير

ب. الاستراتوسفير

ج. الايونوسفير

د. الميزوسفير

١٣. تنتقل الحرارة بعملية الإشعاع من

أ. سطح الأرض إلى جزيئات الهواء الملمس له

ب- تصاعد الهواء الساخن ليحل محله هواء ابرد

ج- إرسال سطح الأرض الحرارة إلى الغلاف الغازي

د- الموجات الحرارية

١٤. يكون مدى الحرارة صفرا عند خط الاستواء وذلك بسبب

أ. تساوي طول الليل والنهار دائما

ب. التباين في طول الليل والنهار

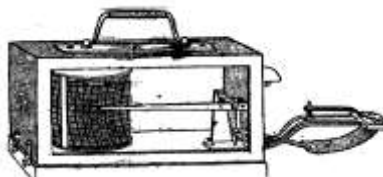
ج. ميلان زاوية أشعة الشمس

د. بطء اكتساب وفقدان الحرارة من قبل اليابس

١٥. يمثل الشكل الآتي جهاز القياس درجة الحرارة ويسمى المحرار

أ. الزئبقي العادي

ب. المستودع المبلل



أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.....أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو - علياء عصام صالح

ج. المسجل

د. ذو النهاية العظمى

١٦. ينتج عن تباين درجات الحرارة والارتفاع عن مستوى سطح البحر تباين في

أ. الأمطار

ب. الرياح

ج. الحرارة

د. الضغط الجوي

١٧. تطلق تسمية الرياح على الهواء

أ. المتحرك عاموديا

ب. المتحرك على سطح الأرض حركة أفقية

ج. النازل من سفوح الجبال

د. الساكن في مكان ما

١٨. يهتم العلماء بقياس الضغط الجوي لان اختلافه يؤدي إلى

أ. حركة الرياح واتجاهاتها وسرعتها

ب. اختلاف درجات الحرارة

ج. تغير مقدار الرطوبة في الهواء

د. سقوط الأمطار

١٩. يمكن وصف التوزيع العمودي للضغط الجوي بأنه

أ. يتناقص بالارتفاع بصورة غير منتظمة

ب. يتناقص بالارتفاع بصورة منتظمة

ج. يزداد بالارتفاع بصورة متساوية

د. يزداد بالارتفاع بصورة غير متساوية

٢٠. الشكل الذي أمامك يمثل جهاز دوائر الرياح ، أي الأرقام الآتية يشير إلى الجهة الهابة منها

الرياح



ب. ٢

ج. ٣

د. ٤

أ. ١

أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس
الأ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسو - علياء عصام صالح

السؤال الثاني : املئي الفراغات الآتية بما يناسبها من كلمات :

١. يقدر عدد أقمار كوكب زحل بـ
٢. يدور القمر مرة واحدة حول الأرض في كل
٣. إن العلم الذي يعني بتتبع مراحل تكون القشرة الأرضية وطبقات صخورها هو
٤. تعود زرقة السماء إلى وجود
٥. إن متوسط درجة الحرارة الذي يؤخذ بقسمة مجموع المتوسطات على عددها هو المتوسط
٦. من أهم العوامل المؤثرة في التوزيع الأفقي لدرجات الحرارة هو الموقع على
٧. في التوزيع العمودي لدرجات الحرارة تنخفض درجة الحرارة بمعدل درجة مئوية واحدة لكل ١٠٠م صعودا إذا كان الهواء
٨. نغني بنسيم البر والبحر بأنه رياح يومية تحدث بين
٩. تحدث الأعاصير عندما تلتقي كتلتان من الهواء
١٠. كلما ارتفعنا فوق مستوى سطح البحر فإن وزن الغلاف الغازي

السؤال الثالث : اكتبي بأسلوبك الخاص صفحة عن أهم التعديلات التي أجريت على نظرية الكويكبات .

السؤال الرابع : قومي الأسباب التي دعت الفلكيين إلى الاهتمام بكوكب المريخ دون غيره من الكواكب الأخرى ؟

السؤال الخامس : حللي بسطور العوامل التي جعلت نصف الكرة الأرضية الشمالي أكثر حرارة من نصفها الجنوبي ؟

تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم من وجهة نظر أعضاء المجالس

أ.د. مهدي صالح مهدي السامرائي

مشكلة البحث :

تنصب مشكلة البحث في الفهم الخاطئ للمجريات اللازمة لعقد الاجتماعات سواء ما كان منها طارئاً او ما كان منها مستمراً ومتتالياً ، حيث يظن بعض المديرين والرؤساء ان الاجتماع لا يحتاج الا الى اصدار الاوامر الى بعض العاملين ليكونوا اعضاء في هذا الاجتماع الذي تعرض عليهم بعض القضايا التي تهم الادارة أو القسم او المنظمة لمناقشتها والخروج بتوصيات تخصها . وفي كثير من الاحيان تصدر القرارات غير الملائمة او المتسقة مع طبيعة عمل القسم او الادارة ، لانها لم تدرس بشكل وافٍ ، او لأنها صدرت من المدير او الرئيس فكتسبت بذلك صفة القبول والاحترام ، او لأن اغلب اعضاء الاجتماع لم يمتلكوا المعلومات الكافية او الخبرة المهنية او العملية فينحصر الامر على اراء شخص واحد او اكثر ، أو أن البعض لا يشعر بالحماس لبدء الرأي فيفضل الصمت على الكلام. وهو موقف خال من الاحساس بالمسؤولية لذلك نسمع بين الحين والآخر ، سلبية مواقف بعض الاعضاء في الاجتماعات أو عدم القناعة بما يصدر عنها ، او انقسام بين الاعضاء تطفو اثاره بعد الانتهاء من الاجتماع ، او نسمع بعض النقود الموجهة الى ادارة الاجتماع لاحتكارها المناقشات وطرح الافكار والمقترحات ، وتنكرها للافكار والاراء الجيدة ما دامت مخالفة لآرائهم او مخالفة لآراء وطروحات بعض الاعضاء المستقيدين في المجلس.

لذلك وجد الباحث انه لمن المفيد جداً تناول هذا الموضوع كمحاولة اولى - حيث لم يحدث ان تطرق اليه باحث من قبل - للتعريف بأهمية الاجتماعات الناجحة وسبل الارتقاء بها، والعوامل التي تؤدي الى فشلها ، ثم محاولة تقويم اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم ، ولعل في نتائج هذا البحث ما يمد القائمين على هذه الاجتماعات والاعضاء بشيء من المعلومات النافعة ، وأن يكون هذا البحث فاتحة لاجراء مزيداً من البحوث الاخرى التي تمتد الى مؤسسات اكثر وعينات اوسع.

أهمية البحث:

أصبحت الاجتماعات جزءاً من حياة المنظمات المعاصرة في مكان العمل ، ولا يمكن تصور وجود بيئة عمل فاعلة ومنتجة بدون السير على عجلة الاجتماعات ، ولذلك يمكن أن تعد الاجتماعات مصدراً لانجاز الكثير من الاعمال ، ولكن لا يحدث ذلك دائماً.

ولا شك ان الاجتماعات تقدم معلومات مهمة للقائمين بالاعمال ، وتعطي الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ، وتتيح الفرصة الى الاتفاق الجماعي بين مجموع العاملين والادارة.

ومن خلال الاجتماع يمكن اكتشاف الافكار الجديدة والخبرات النافعة ، والقيادات الواعدة وتكتسب القرارات المنبعثة عن الاجتماعات الشرعية التي تفقدها القرارات الفردية ، وبذلك فإن هذه الشرعية تخلق قيم الالتزام الذي يدفع كل فرد الى تنفيذ ما تم الاتفاق عليه بمشاركته ووجوده ، يقول " تيد " ((ان مدى القوة والسلطة والصلاحيية الممنوحة للجماعة يجب ان تكون مفهومة بوضوح لكل اعضاء الجماعة مقدماً وتوفر الاجتماعات الابتعاد عن الاعمال الورقية التي تسبب مضيعة للوقت وسوء للفهم)). أي انها قفزة على الروتين الاداري التقليدي.

كما ينظر الى الاجتماعات على أنها تعبيراً عن ثقافة المجموعة وريقها لان نجاح الاجتماع مسؤولية كل المجتمعين وليس القائد فقط ، وتقاس جودة الاجتماعات بجودة المشاركين، ولكن علينا ان نعرف ايضاً ان الاجتماعات وسيلة وليست هدفاً لذاتها اي انها احد الوسائل لتحقيق الاهداف.

ولما كان من المستحيل قيام القائد الاداري بالعمل بمفرده ، فانه يحتاج كي يمضي قدماً الى مساندة المرؤوسين والزملاء ، وهؤلاء يمكن ان يآزرونه ويمكن ان يفشلوا جل اعماله، لذلك لابد للمدير أن يكون واثقاً من نفسه وحازماً في امره، قادراً على فهم الآخرين والتعامل معهم.

((وعن طريق الاجتماع يمكن اجراء الاتصالات التي تسهل وتيرة العمل او تقدم للاداري وللأعضاء فرص للتعلم وتوسيع الافق ، لذلك لابد من الاستفادة من الاجتماع خير الاستفادة)) (جيمس ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢١).

والاجتماعات هي صلة الافكار في المنظمة ، وتزود المدير بالفرصة ليعرفه الآخرون ويعرفون آرائه ويقبلونها عن قناعة او رفض.

((ويحقق الفهم الواسع للاجتماعات والبراعة في قيادته ارتقاء عظيماً بالنسبة للمنظمة سواء على مستوى الانتاجية الخطية او على مستوى التغييرات الاستراتيجية لمجموعة العادات المتبعة في الاجتماع)) (يوشع ، ٢٠٠٣ ، ص ٧).

اما اذا كان الاجتماع مجرد تجميع للشخصيات ، وان لكل واحد منهم اولوياته الخاصة التي قد تكون عنده اكثر أهمية من اولويات المنظمة ، فان هذا الاجتماع سوف لن يحقق نتائج تذكر. ويتميز هذا الاجتماع بتضارب اولويات الافراد ، وربما وجود مراكز قوى داخل المجموعة ، كما تتسم العلاقات والمناقشات لنتماشى مع القرارات في الظاهر دون الالتزام بها بعمق واقتناع ، بل ان بعض الاعضاء في مثل

هذه المجموعة لا يمانعون في تحقيق مكاسب شخصية على حساب الآخرين او مصلحة المنظمة.

ومع كل السلبيات فاننا لا نستطيع ان نمحو ايجابيات الاجتماعات وما تسفر عنه من نتائج لصالح المنظمة والافراد ، اذا كانت تدار باداري محنك واسع الاطلاع بالجوانب الادارية والطبائع البشرية ، حتى لا يقع فريسة الاعضاء اصحاب المصالح الخاصة أو ذوي المصالح الذاتية.

وقد افرد "التميمي" عدداً من النقاط الخاصة باهمية الاجتماعات يمكن عرضها بصورة ملخصة وكما يأتي :-

- تعطي فرصة للمشاركين فيها للتعبير عن ارائهم.
 - تؤدي الى تفاهم مشترك وتقوي العلاقات بين العاملين.
 - تؤدي الى الوصول لقرارات جماعية.
 - تساهم في التنسيق والربط بين الاقسام والادارات المختلفة داخل المنظمة.
 - تعطي المسؤولين فكرة عما يجري بخاطر العاملين من افكار ، وعما تقوم به الاقسام والادارات من أنشطة متنوعة.
 - تعريف المسؤولين بالمشكلات الانسانية التي يعاني منها العاملون
- (التميمي، ٢٠٠٩ ، ص ١).
- اضافة الى انها تكشف عن القدرات الكامنة التي يمتلكها بعض الاعضاء في الجوانب المهنية او العملية والادارية والفنية.
- تولد لدى الاعضاء الشعور بالمسؤولية اتجاه ما يتخذ من قرارات لانه قد ساهم في اقرارها والموافقة عليها وهذا يؤدي الى تسارع وتيرة العمل.

الهدف :

يهدف البحث الى تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن
الهيثم من وجهة نظر اعضاء المجالس فيها.
حدود البحث :

يقتصر البحث على اعضاء مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم وللعام
الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ .

تعريف المصطلحات : ليس هناك ما يستدعي التعريف في البحث سوى
الاجتماع.

* **تعريف الاجتماع :** هو اجتماع لتبادل المعلومات والافكار ومناقشتها بين
شخصين او اكثر لهم ادوار فاعلة ، وذلك من اجل انجاز نتائج محددة.

* أو هو اجتماع بين مجموعة من الاعضاء يرأسهم مدير للاجتماع لمناقشة
قضايا وافكار ومواقف ومشكلات ومقترحات قائمة وقضايا متوقعة بغية وضع
الحلول والاجابات او القرارات اللازمة لها.

* أو هو اجتماع لاعضاء من داخل المنظمة ومن خارجها لمناقشة جدول من
الاعمال تحتاج المنظمة الى مناقشته والتوصل الى حلول ناجزة له.

وقد تكون الحاجة الى اجتماع واحد او اكثر وقد تكون الاجتماعات دورية
مستمرة ومحددة بمواقيت معلومة ، كما هو الحال في اجتماعات مجالس الاقسام
العلمية في الكليات ، اذ غالباً ما تكون على مدار العام ، وبحضور اعضاء قالما
يضاف اليهم او يتغير او ينسحب عضو منهم.
الأطار النظري :

دور رئيس الجلسة في عقد الاجتماع :

يستطيع القائد الاداري أن يتعرف على الاسلوب الاداري الفني الذي يجب ان
يستخدمه في اجتماعه بان يوجه الى نفسه الاسئلة الاتية:-

- هل يعرض الموضوع اوالمشكلة كاملة بعدالة وبدقة؟

- هل يوجه الاسئلة المناسبة التي تبرر كل الحقائق ؟
 - هل يشجع عرض وجهات النظر المختلفة ويوضح المعاني؟
 - هل يميز ويعاون الاعضاء على التمييز بين الاحوال المتضادة؟
 - هل يحاول ان يميز بين الخلافات الكثيرة والخلافات الصغيرة التي يمكن التخلص منها وصرف النظر عنها؟
 - هل لا يشجع الخلافات والانحرافات أن حدثت في جو الاجتماعات ويتخلص منها بكياسة وحكمة؟.
 - هل يبقي طابع الاجتماع في جملة طابعاً غير شخصي؟
 - هل يوجه المناقشة نحو الصياغة النهائية للحل؟
 - هل يلخص من وقت الآخر تقدم المناقشة بطريقة معاونة؟
 - هل يدرك متى يحين الوقت لوقف المناقشة وصياغة الحل المتكامل؟
- نقاط معاونة لرئيس الجلسة:
- حاول ابراز الاسباب الغامضة فيما وراء الخلافات السطحية.
 - عاون الاعضاء على ان يحسنوا التفكير واقتصاد الوقت.
 - الابتعاد عن الصياغات المبهمة.
 - الانتفاع بما يتوفر لك من قاعدة بيانات ومعلومات.
 - كن حذراً من ملاحظة الغمز واللمز واخماد الضوضاء او الغضب بصوت هادئ

(تيد ، ١٩ ، ص ١٦٩-١٧٠).

أما "جورج هانسي" فقد ساق لنا مجموعة من النقاط الخاصة تحت عنوان

*** كيف تعقد اجتماعاً ناجحاً؟**

مهما كان نوع الاجتماع فانه يتطلب في العادة تنظيماً واستعداداً حقاً ، باتباع هذه
القواعد :-

- الاعداد للاجتماع وتحديد الغرض منه.
- مراعاة رغبات المجتمعين وربطها مع اغراضك من الاجتماع ، وهل هذا يساعدهم على تجنب الازخلة ، ويزيد من شعورهم بالطمأنينة.
- تنويع الاجتماع الذي يعد كالمطبخ في الطعام الذي يجعله مستساغاً ، لان السير وفقاً للطريقة القديمة والمكررة يؤدي الى الضجر ، فالتنوع مطلوباً حتى لو كان طفيفاً .
- استهلال الاجتماع برحابة وبشاشة ، لان الاستهلال الكئيب يفقد رئيس الجلسة السيطرة.
- الابتعاد عن التردد والتراجع غير المبرر .
- بذل الجهود لجعل المجتمعين يشاركون اشتراكاً فعالاً في المناقشة منذ البداية ، ولعل اهم قاعدة تتبع للوصول الى هذا الغرض هي ان تقول دائماً شكراً ، هذا جميل ، أو هذا رأي عظيم ، أو مقترح جدير بالاهتمام.
- ان تشجيع احد المشاركين على المناقشة يشجع الآخرين بعدم التردد في الادلاء بأرائهم.
- اذا اقحم أحد الاعضاء رأياً لا يمت لموضوع المناقشة بصلة ما ، فعلى رئيس الجلسة ان يقول يحسن بنا ان نحصر نقاشنا في الوقت الحاضر في هذا الجانب من الموضوع ، وسوف لا ننسى اقتراحك وسنعود اليه فيما بعد اذا سمح الوقت.
- اذا اختلف رئيس الجلسة مع المشاركين في ارائهم ، واثبت علانية أن ما قالوه خطأ ، انهم سيشعرون انهم عوملوا معاملة غير كريمة ، ولسان حالهم يقول :

إذا كانت هذه هي الطريقة التي يسير عليها الاجتماع فخير لي لا اتقوه
بشيء.

- إذا عجز فرد عن التعبير عن رأيه فعلى رئيس الجلسة ان يقوم بشرحها شرحاً وافياً، هذا يجعل المتحدث يشعر بالزهو والابتهاج ويحدد ثقته بنفسه.
- من المستحب دائماً ان تتباين الآراء المطروحة كتلك التي تدور في اجتماعات العمل العادية ، والقدرة على جعل المجتمعين يعبرون بامانة عن آرائهم وهناك عدة طرق رئيسة لحسم الخلافات في الآراء ان حدثت من ابرزها:

- أ. التحكم : اي تغليب رأي شخصي على رأي شخصي آخر دون اقناع.
 - ب. التوفيق : ويتضمن هذا الاجراء ان يتنازل كل فرد عن بعضاً من آرائه ، وان لم يكن مقتنعاً بصحة هذا الاجراء او عدالته.
 - ج. الاخذ بالرأيين ، يجب ايجاد حل يتسع لكلا الرأيين فلا يكون هناك تضحية من اي الجانبين.
- وينبغي على رئيس الجلسة ان يستمر تحمسه للموضوع متقدماً اذ لا ينتظر من المجتمعين ان يظهروا حماسهم مالم يكن الرئيس متحمساً للموضوع
(جورج : ١٩٦٨ ، ص ١٤١-١٥١).

✳ مبررات عقد الاجتماع : وتتلخص في النقاط الاتية :

- وجود ما يدعوا الى تغيير الوضع القائم ، او من اجل تجويده لتحقيق اهداف مرسومة.
- تنشيط الافكار والاراء والخبرات بين العاملين بين فترة واخرى ، والاستفادة من خبرات العاملين ، وتدريبهم على النظام والتعاون ، واكتشاف القدرات والقابليات الابداعية.
- وجود رغبة وتقبل في تطبيق القرارات التي تصدر عن الاجتماعات ، ومتابعة النتائج المتحققة وقياس الاثر.
- وجود مشكلة او قضية معينة تتطلب المعالجة والمتابعة والتقييم.
- من اجل توزيع المسؤوليات على العاملين وتأمين تحقيق التناسق اثناء التنفيذ ، وتنظيم العمل وتوزيع المهمات بصورة عادلة وناجحة.
- لرفع مستوى العاملين وزيادة مهاراتهم ومعارفهم وتكوين اتجاهات ايجابية نحو العمل أو المنظمة.
- الابتعاد عن اتخاذ القرارات الفردية وما تسببه من خطورة على العمل وتفضيل القرارات الجماعية.
- وسيلة من وسائل الاتصال الفعال لنجاح العلاقات الانسانية وخلق مناخ تنظيمي سليم.

* متى يكون الاجتماع ناجحاً ؟

يتطلب الاجابة على هذا السؤال التطرق الى مجموعة كبيرة من العوامل التي لها الاساس في نجاح الاجتماع وتحقيق الغاية المرجوة من عقده ، ويمكن توزيع هذه العوامل على ثلاثة اركان يتطلب من مدير الجلسة الانتباه لها.. وهي :

- ١- قبل الاجتماع
- ٢- اثناء الاجتماع
- ٣- بعد اختتام الاجتماع

* قبل الاجتماع : يتطلب توفير ما يأتي :-

- تحضير للاجتماع بشكل جيد ومتكامل ومخطط له.
 - تحضير جدول الاجتماع بشكل مختصر.
 - ايضاح الهدف من الاجتماع قبل انعقاده.
 - يفضل ان لا يزدحم جدول الاعمال بالموضوعات الكثيرة التي يراد اتمامها.
 - تحضير ملف شامل لاعمال الاجتماع ، الذي يجب ان يتم اعداده مسبقاً ، كما يجب ارساله الى الاعضاء قبل موعد الاجتماع بوقت مناسب كلما كان ذلك ضرورياً لتحفيزهم على المشاركة الفاعلة.
 - الحرص على ان يكون مكان الاجتماع مناسباً من حيث توفر التسهيلات المكتبية ، والاجواء الطبيعية المناسبة من تهوية وضاءة وغيرها من المستلزمات.
 - يفضل ان يكون جلوس الاعضاء بشكل دائري او بيضوي حيث يمكن رؤية الاعضاء جميعهم ، وحتى لا يجلس البعض في اماكن تسلطية.
 - اقتصار الحضور على الاشخاص المعنيين ((وربما تحدث استضافة لشخص او اكثر للاستفادة من خبرته في مناقشة موضوع معين)).
- *اثناء الاجتماع :**
- الحضور المبكر والبدء بالاجتماع في الوقت المقرر له.
 - مخاطبة الاعضاء بالاسماء التي يفضلونها.
 - ابدأ الاجتماع بموقف ايجابي باضفاء روح البشاشة والمرح فيه ، ودع المشاركين برهة من الزمن يتحدثون في اشياء خاصة بهم.
 - الابتعاد عن الجو المشبع بالشك او الخوف او تعرض البعض للسخرية او الاستخفاف ، او انعدام الثقة ، لان هذه تولد جواً مشحوناً بالعوانية او الانطواء على النفس.
 - عدم السماح لأي عضو النيل من عضو آخر حتى لو كان ذلك بأسلوب المزاح.

- تدرس الحلول المطروحة للتوصل الى قرارات جماعية في ظل مناخ ديمقراطي
سمح، وعندما يتخذ قراراً بموافقة الاغلبية فيجب على المدير تقبله حتى وان كان
ضده.

- على المدير ان يقترح بدائل للحل ، خاصة عندما تتعارض المواقف وتتشابك ،
وعليه ان يحاول التعرف على الاسس التي تقوم عليها المناقشات ، هل هي قائمة
على اسس منطقية وموضوعية وقابلة للتطبيق؟ ام انها مبنية على اسس شخصية
وعاطفية ، او بعيدة عن الواقع؟

- أن يكون مدير الجلسة اميناً وصادقاً في عرض مواقفه ورائه ، ولكنه كمدير
للجلسة فانه يحتاج الى القوة والى كيفية استخدامها ، كما ان عليه ان يمتلك المهارة
في التعامل مع الاخرين، وان له القدرة على بيع افكاره.

- على مدير الجلسة ان يعطي فرصة زمنية كافية للتغيير في الرأي - اذا لزم الامر
- أي ان يتصف بالمرونة الفكرية Soft Minde لان الجمود الفكري والتعصب
سيؤدي الى فشل الافكار الجديدة ووأدها قبل ان تتفتح ، بعكس التفتح الذهني الذي
عرف بانه احترام اراء وافكار الاخرين (Hoff.1968,p.210) لذلك عليه ان يترك
قنوات الحوار مفتوحة، والتأكد من ان كل مشارك من المجتمعين لديه الفرصة للتعبير
عن وجهة نظره ، مع التأكيد على المشاركة في المسؤولية وتحمل تبعاتها.

- على مدير الجلسة الاستماع والاصغاء الجيد الى اراء الاخرين ، وعدم مساندة فكرة
ما من خلال الاقتناع السيء او سوء الفهم ، ان عليه ان يقدر الراء الصائبة بعيداً
عن الاستبداد، ومن الخطأ اخفاء قدرات وافكار الاخرين ، ان النقد يجب ان يوجه الى
الافكار وليس الى الاشخاص وان يكون نقداً بناء .

- أن يحرص مدير الجلسة على موقف الحياد وان لا يعادي المجتمعين ، كي يضمن تدفق الاراء بحرية حتى وان لم تتوافق مع رأيه ، والابتعاد عن الكلام المملؤ بالغيض والحق ، وينبغي عليه الاعلام والتخليص لما توصل اليه الاعضاء .
- ان يحرص مدير الجلسة على ان لا يكون طاغية الاجتماع ، والمتكلم الوحيد فيه ، ولكن هذا لا يعني ان يجلس كالتمثال .
- الابتعاد عن التذبذب في المواقف والافكار لان هذا يربك جو الاجتماع ، ويفقد مدير الجلسة احترام المشاركين له ، لذا عليه ان يكون مستعداً للاجتماع ومتوقفاً للقضايا والاسئلة التي يمكن ان تثار .
- يفضل اعطاء فترة راحة اذا امتد الاجتماع لفترة طويلة لتجديد النشاط ومواصلة الاجتماع ، ولكن الحذر ان يكون هناك ملل أو وهن من طول الاجتماع وكثرة المواضيع المطروحة .
- ضبط وقت الاجتماع ، اي تحديد وقت بدء الاجتماع والانهاء منه والالتزام بذلك ، وهذا يتطلب من مدير الجلسة التعرف على التوقيت المناسب للتدخل بالتشجيع على النقاش او الحد منه ، وتقديم الوقت الكافي للاعضاء لتقديم مساهماتهم .
- * خاتمة الاجتماع - على مدير الاجتماع (الجلسة) ملاحظة ما يأتي :
 - توجيه الشكر للمشاركين على مشاركتهم الفاعلة .
 - لخص ما تم التوصل اليه .
 - عين المنفذين - اذا دعى الامر لذلك - الذين سيتولون ترجمة القرارات الى عمل .
 - تتبع القرارات وراقب تنفيذها ومقدار ما طبق منها والعوائق التي تحول دون ذلك .
 - فوض بعض الاعمال لمن تجد فيه المقدرة والكفاءة لإنجاز بعض الاعمال مع الصلاحيات اللازمة .

- اعطاء الاعضاء علماً بما تم تنفيذه للقرارات المتخذة.
- حاول ان لا تكون الكلمة الاخيرة لك في كل الاحوال والظروف.
- تحديد وقت ومكان الاجتماع القادم (يوشع ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩٩) ، (جيمس ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢١-٢٨٨) (محمود ، ٢٠٠٨ ، ص ٥١)
- ✱ اقوال تسمع بعد نهاية الاجتماع
من المتوقع ان تصدر بعض التعليقات من بعض الاعضاء لسبب او لآخر بعد الانتهاء من الاجتماع ومنها :-
 - كاني لم اشارك في الاجتماع كان مدير الجلسة مستبداً او متحيزاً في ارائه.
 - كان من الممكن ان لا اشارك في الاجتماع حيث لا جدوى من هذه المشاركة.
 - لم يكن في الاجتماع شيء جديد او شيئاً يخصنى - لا ارى مبرراً لعقد الاجتماع.
 - الاجتماع كان مملاً ، كان من الممكن ان يستغرق مدة اقصر.
- ✱ اختيار اعضاء المجلس
لابد من توافر الحد الادنى من الاعضاء المشاركين في الاجتماعات ، مع ملاحظة ان العدد القليل من الاعضاء يزيد من المساهمات ويثري المناقشات ، افضل من وجود العدد الكبير من المشاركين الاعضاء ، حيث من الممكن أن تبدد الافكار وربما تتعاطم الخلافات ، ويطول الوقت ويفضل ان يتم اختيار الاعضاء على وفق اسس ومعايير دقيقة لضمان الحصول على نتائج افضل.
- وفي الاقسام العلمية التي تضمها الكليات فان المعايير المفضلة في اختيار اعضاء مجالس القسم يمكن حصرها في النقاط الاتية:
 - اختيار الاعضاء من اصحاب المراتب العلمية العليا ولا سيما مرتبة الاستاذية لانها لم تتأتى الا بعد طول فترة ومران ونشاط علمي واضح.

- توافر الرغبة الجادة لدى المرشح.
- أن يشهد له بحب للعمل والتعاون.
- ذو نزعة اجتماعية بعيدة عن المشاغبة والمشاكسة وحب الظهور او التعالي
او الغرور.
- ذو شخصية جذابة ومحبوبة من الآخرين.
- يعاد النظر في اعضاء المجلس عند بداية كل عام دراسي بالاضافة أو
الحذف.

***الانماط الشخصية لأعضاء المجلس:**

ينبغي ان نعلم بان هناك انماطاً للشخصية (طبولوجيا) يتصف بها اعضاء
المجلس ، ونستعرض ابرز هذه الانماط والتمثلة في :

*** الثرثار:** ان هذا الشخص يعاني من ضغط المجموعة الصامتة ، انه يخاف من
الصمت الطويل ، وهو دائب النظر الى رئيس المجلس - ويتصف بالخجل والحزن
على الاغلب ، متحمساً ويحب ان يظهر قدرته ، وهو نادراً ما يكون سريع التأثر ،
ولكن هذا لا يمنع من ان يكون كفاء جداً في بعض المواضيع وانه على حق فيما
يقوله ، كما يمكن ان يكون سطحياً ايضاً.

ويتم علاجه بان يطلب مدير الجلسة منه ان يكون كلامه موجزاً ، وان يتجه صوب
الموضوع مباشرة ، وان يذكره بالالتزام بوقت الاجتماع ، بدون ان يسخر منه أو
يحبطه امام الجميع.

*** السليبي:** يرغب ان يكون هو مديراً للجلسة بدلاً من المدير الحالي ، انه يستفيد
من الدور الحيادي الذي يلعبه مدير الجلسة كمنظم للاجتماع وذلك بهدف فرض
افكاره وطرقه ، ويقدم نفسه للمجموعة كشخص منتظم ، كمن يتخذها شاهداً له ، انه
يتخذ مكاناً امام مدير الجلسة - بشكل عام - وفي وسط المجموعة بغية تقسيم
المجموعة الى فئتين.

ويعلاج هذا النمط بان يحتفظ مدير الجلسة بدوره كمنظم ، كما ان عليه ان يصغي لهذا المشارك السلبي ، وان يستند الى المجموعة كي يكامل السلبي معها او عزله عنها في حالة اليأس من معالجته ، وبعد ان يحدد مدير الجلسة صياغة اقوال السلبي عليه ان يبين ان هذه رأي شخصي للسيد ويشكره ، ثم يؤكد ان لكل شخص في المجموعة الحق في التعبير عن ارائه.

*** السلبي غير المتفاعل :** وهو غالباً شخص مكبوت وخجول ، ويمكن ان يكون غافلاً ومركز جداً على نفسه ، وهو يأخذ دون أن يعطي ، وقلما ينظر الى مدير الجلسة او الى الاعضاء سريع التأثير للغاية ؛ انه يفقد القدرة على صياغة الافكار ، وقد تكون لديه افكار جيدة ولكن بحاجة الى المساعدة في عرضها.

وعلاجه يتم من خلال طمأننة مدير المجلس له بان لا يجرح مشاعره ، وان يطرح عليه بعض الاسئلة السهلة بقصد حمله على المشاركة في النقاش وابداء الرأي.

*** الفاعل السلبي :** وهو شخص منحرف عن المجموعة واهدافها ، يبحث عن قيادة المجموعة وتسييرها الى خارج موضوع الاجتماع ، وان تكتيكه المفضل هو الالتزام بالصمت خلال الاجتماع ، وفي النهاية يدمر ويرفض بمقاومة شديدة لأي تغيير او اتفاق لذا فان على مدير الجلسة ان يسأل عن رأيه ، واذا لم يكن له رأي يقول مدير الجلسة لاحظ أنه لا رأي لديك حول هذا الموضوع ، وبذلك يقطع الطريق على هذا السلبي ان يفند اراء المجموعة فيما بعد وكما كان يضمّر ، واذا عبر السلبي عن رأي ، فعلى مدير الجلسة ان يأخذ هذا الرأي بالاعتبار كأن يقول ماقاله السيد امراً مهماً . وان على مدير الجلسة أن يطمأنه حول قدراته على تغيير الاشياء ، وبذا يسحبه نحو الاعضاء الايجابيين.

***القيادي الايجابي :** ان هذا العضو لديه الرغبة في ان يكون مديراً للجلسة ، وبالتالي لديه رغبة بامتلاك سلطة على المجموعة وانما بشكل ايجابي ، فهو لا يفرض

رأيه وانها يبحث عن تحريك المجموعة وتنشيطها ، انه ينظر الى المشاركين ويتوجه بالكلام نحوهم.

على مدير الجلسة ان يستند عليه ويجعله المساعد الايمن له ، كما على مدير الجلسة ان يحرص ان لا يؤدي سلوك المشارك الايجابي الى جعل المجموعة سلبية.

*** الفاعل الايجابي :** او ((المتبرع بالعمل)) شخص مهتم بالموضوع بل ومستعد ومتحفز للعمل والابداع ، انه بمثابة اسمنت المجموعة ، انه يحاول تقديم المساعدة للجميع ويساهم في كل الانشطة لذا على رئيس الجلسة ان يقترح عليه ان يفسح المجال لغيره للمشاركة ، وان يسند اليه عملاً لا يرغب الاخرين فيه.

كما ان على مدير الجلسة ان يشارك الفاعل الايجابي في توجهاته وتطلعاته وافكاره، لأن امثال هذا العضو يتيح حقيقة للمجموعة بالانتظام وتحمل المسؤولية واتاحة فرص التغير نحو الامام (يوشع ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٢-٣٤).

*** المجادل :** انه يجادل في كل فكرة او رأي بصورة سلبية انتقادية ، واحياناً يجادل من اجل الجدل ، لذا على مدير الجلسة محاولة تفهم وجهة نظره ، وتأييد كلامه مؤقتاً ، ثم التكلم معه على انفراد خلال فترة الراحة ، والتعرف عما يقلقه ثم يعرض عليه المساعدة ، ويطلب منه تخفيف نسبة ضياع الوقت بالجدال غير المجدي.

*** المتحدث مع زميله :** ربما يتحدث اثنان في موضوع له علاقة بالاجتماع ، ومع ذلك فانهما يعيقان انتباه الجميع . والعلاج ان لا تخرجهما بل اسأل احدهما سؤالاً بسيطاً او اطلب من احدهما ان يبدي رأيه فيما وصل اليه الاجتماع.

*** الساكت :** يشعر المشارك في الاجتماع بنوع من الملل ويظهر عليه الضيق ، ولا يتحمل الآخرين من حوله ، وربما يشعر بالتفوق عليهم ، او انه خائف من ارتكاب الاخطاء امامهم.

وعلاجه اطلب رأيه بين الحين والآخر ، واذا وجدت انه يتعالى على الحاضرين بسكوته فاسأله سؤالاً صعباً ومحيراً.

*** المصطدم مع الغير :** يصطدم هذا الشخص مع واحد او اكثر من الحاضرين ، فيقسم المجموعة على نفسها الى ضد والى مع ، الامر الذي يهدد سلامة سير الاجتماع.

علاجه : وجه نظره الى هدف الاجتماع واسأله سؤالاً عن الموضوع الذي يتم مناقشته ، واطلب من الجميع ازالة الحساسية الشخصية ، وتحدث معه بعد الاجتماع لمعالجة هذه المواقف وللتخفيف من حدة طبعه اثناء الاجتماعات.

*** المخالف لرأي الجميع :** لايعبأ هذا الشخص بما يقوله الغير ، ولا يوافق على كلام الجميع، ونجد دائماً انه لديه رأياً آخر يصر على ان يتبناه الجميع ، وربما يكون هذا الشخص صاحب خبرة ، كما يمكن ان يكون سطحيّاً في معلوماته. وعلاجه : اطلب من المجموعة مناقشة رأيه ، واجعل الجميع ينصتون له ويبدون رأيهم فيما يقول وبذلك يتم تحجيمه ((التميمي ، ٢٠٠٩ ، ص ٢-٤)).

العوامل التي تؤدي الى فشل الاجتماع :

يعود قسماً من عوامل الفشل الى ضعف كفاءة مدير الجلسة والقسم الاخر الى الاعضاء المشاركين في الاجتماع ، ولكن مدير الجلسة يتحمل الوزر الاكبر لهذا الفشل لانه كريان السفينة ، فهو الذي يقودها الى بر الامان ، فعليه ان يذلل العقبات التي تحول دون نجاحه في ادارة الاجتماع والا فعليه ان يتخلى عن موقعه الى من هو اجدر منه لان مصلحة المنظمة فوق كل اعتبار.

ويمكن ان نذكر بعض هذه العوامل التي يصادفها مدير الجلسة فتشل من فاعلية الاجتماع، ومنها :

- ١- القاعة مضطربة عند بداية الاجتماع ، والاعداد السيئ أو غير المتكاملة
لمستلزمات الاجتماع.
- ٢- الجو الاستبدادي الذي يمارسه مدير الجلسة.
- ٣- وصول بعض الاعضاء متأخرين او نقص في اعداد المشاركين.
- ٤- المشاركون سلبيون وغير مقتنعين بالهدف من الاجتماع.
- ٥- ظهور محتجين في الاجتماع ، أو ظهور عدوانية من جانب احد المشاركين
او بعضهم.
- ٦- استئثار أحد الاعضاء بالكلام ، أو اسهاب بعض المشاركين في الكلام.
- ٧- كثرة الاسئلة التي يطرحها المشاركون ، وبعض الاسئلة خارج موضوع
الاجتماع.
- ٨- عدم قدرة مدير الجلسة الاجابة على بعض الاسئلة ، وضبط النقاش وردع
المخالفات وايقافها من التكرار .
- ٩- التحدث في مجموعات جزئية وعلى انفراد ، وعدم الاستماع والاصغاء.
- ١٠- التحدث في الوقت نفسه وكثرة التبادلات المختلطة بين المشاركين وعلو
الاصوات والضحكات.
- ١١- وصول احد المسؤولين الهرميين المفاجئ للاجتماع.
- ١٢- استئثار احد المسؤولين الهرميين بالكلام . (يوشع ، ٢٠٠٣ ، ص ١٧٢).
- ١٣- غياب العدالة وطمس الحقوق من خلال الممارسات الاتية :
أ. استئثار رئيس المجلس لنفسه ببعض المنافع والمكاسب ذات المردود المادي او
المعنوي دون وجهة حق ، مستغلاً بذلك موقعه.

ب. توزيع الاعمال ذات المردود المادي على اعضاء المجلس وحرمان بقية
اعضاء الهيئة التدريسية من هذه المكاسب ، مما يؤدي الى عدم احترام المجلس
وقراراته وشيوع حالات الشكوى والتذمر المستمر .

ج. تحيز رئيس المجلس الى بعض الاعضاء دون الاخرين تحت دوافع شتى من
ابرزها انعدام النزاهة أو العفة.

د. تقويم المجلس - غير المنصف والدقيق - لاداء العاملين ، بالاعتماد على
مواقف طارئة او على الانطباعات الشخصية.

هـ. يتساوى لدى المجلس المجد والخامل وعدم اعطاء كل ذي حق حقه وقدره.

*أنواع الاجتماعات :

١- أتماعات دورية : وهي التي تعقد كل اسبوع او شهر او سنة ، وتهدف هذه
الاجتماعات الى الاطلاع على التطورات الخاصة في جو العمل ، وعلى
نتائج العمل المتحققة وغير المتحققة ، والملاحظات والقرارات النهائية
بشأنها..

٢- أتماعات عادية : وهذه تعقد بشكل مستمر ، وتهدف الى مناقشات
موضوعات تنفيذية تتعلق بكيفية أنجاز الاعمال اليومية ، ومعالجة
الصعوبات التي تحول دون تنفيذها.

٣- أتماعات داخلية : تعقد داخل المنظمة ويشترك فيها اعضاء من جهات
مختلفة بهدف مناقشة موضوعات مشتركة ، او لتنسيق برامج عمل معينة
فيما بين هذه الجهات.

٤- اجتماعات طارئة : وهي التي تعقد بشكل استثنائي وذلك لمناقشة
موضوعات طارئة ومستعجلة.

والى جانب هذه الاصناف فإن هناك تصنيفاً اخر للاجتماع وكما يأتي :

١- اجتماع الاعلام.

- ٢- اجتماع الاستشارة.
- ٣- اجتماع التبادل.
- ٤- اجتماع التفاوض.
- ٥- اجتماع القرار.
- ٦- اجتماع التأهيل والتدريب.
- ٧- اجتماع حل المشاكل.
- ٨- اجتماع الانشاء والمشاريع.
- ٩- اجتماع متابعة الاعمال والمشاريع (يوشع ، ٢٠٠٣ ، ص ١٠١)
- ١٠- اجتماع للتعرف بين الاعضاء والاحتفاء بضيف او عنصر جديد.
- ١١- اجتماع لتوزيع وتكريم الاعضاء الذين انتهت مدة عضويتهم .

*** الاجراءات : وتتركز في الخطوات الاتية:**

اولاً : مجتمع البحث : يتألف مجتمع البحث من (٤٦) عضواً في مجالس الاقسام في

كلية التربية ابن الهيثم* ، وهي :

قسم التربية وعلم النفس ويتألف من (٧) أعضاء..

قسم الرياضيات ويتألف من (٨) أعضاء.

قسم الفيزياء ويتألف من (٦) أعضاء.

قسم الكيمياء ويتألف من (٩) أعضاء.

قسم علوم الحياة ويتألف من (٨) أعضاء.

قسم الحاسبات ويتألف من (٨) أعضاء.

ثانياً : عينة البحث : بلغ مجموع عينة البحث (٢٤) عضواً ونسبة (٧١%) الى

مجتمع البحث ، موزعين على الاقسام بواقع:

* المصدر : اخذت الاعداد من أفواه رؤساء الاقسام.

- قسم التربية وعلم النفس (٥) اعضاء .
- قسم الرياضيات (٥) اعضاء .
- قسم الفيزياء (٣) اعضاء .
- قسم الكيمياء (٥) اعضاء .
- قسم علوم الحياة (٣) اعضاء .
- قسم علوم الحاسبات (٣) اعضاء .

هذه الاعداد تعد كافية لتمثيل المجتمع ، وبذلك يمكن التعويل على نتائجها الى حد كبير .

ثالثاً: اداة البحث : استخدمت الاستبانة لجمع البيانات ، وهي اداة صالحة لاستطلاع الاراء حول فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام .

تتألف الاداة من (٤٠) فقرة ، وامام كل فقرة ثلاثة مستويات هي : شائعة ((كثيراً - احياناً - نادراً او ابدأ)) توازيها ثلاثة ارقام او اوزان (١-٢-٣) على التوالي . بنيت هذه الاداة من خلال الاطلاع على مجموعة واسعة من الادبيات ذات العلاقة بموضوع الاجتماعات في مختلف المؤسسات .

رابعاً : صدق الاداة : عرضت الاداة على خمسة محكمين في العلوم التربوية والادارية ، فأيد هؤلاء الحكام جميعهم الابقاء على جميع الفقرات ، مع اقتراح بعض التعديلات في البنية اللفظية لبعض الفقرات وقد اخذ البعض منها ، وبذلك امكن توفير سمتي الصدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة فغدت جاهزة للتوزيع .

*** اسلوب تحليل البيانات ، واستخلاص النتائج :**

وتتوزع على صنفين : **الصنف الاول :-** تنظيم قائمة بأعداد المجيبين وامام كل مجيب المجموع الذي أحرزه ، وبذلك سوف يتوزع المجيبين على المستويات الاتية ، وهي :

((ممتاز - جيد جداً - جيد - متوسط - ضعيف))

ويحدد كل مستوى بين حدين من الدرجات ، وكما يأتي :

من ١٢٠-١١٠ درجة : وهم الفئة التي قيمت الاجتماعات بمستوى ممتاز .

من ١٠٩-١٠٠ درجة : وهم الفئة التي قيمت الاجتماعات بمستوى جيد جداً .

من ٩٩-٨٠ درجة : وهم الفئة التي قيمت الاجتماعات بمستوى جيد .

من ٧٩-٦٠ درجة : وهم الفئة التي قيمت الاجتماعات بمستوى بمتوسط .

من ٥٩-٤٠ درجة : وهم الفئة التي قيمت الاجتماعات بمستوى ضعيف .

أما **الصف الثاني**: فيقوم على عرض فقرات الاداة تبعاً لدرجة الحدة التي أكتسبتها :
وعلى النحو الاتي :

من ٣,٠ - ٢,٥ توصف الفقرة بأنها قليلة الشيوع والاستخدام وهي ايجابية وتقيم بدرجة
عالية أو المستوى الجيد جداً الى مستوى الامتياز .

من ٢,٤ - ١,٥ توصف الفقرة بأنها متوسطة الاستخدام والشيوع وهي حالة اقل
ايجابية وتقيم بدرجة جيدة .

من ١,٤ - ١,٠ توصف الفقرة بأنها كثيرة الاستخدام والشيوع وهي سلبية وتقيم
بمستوى متوسط الى المستوى الضعيف .

✱ عرض النتائج وتحليلها :

قبل البدء بعرض النتائج يستحسن ان نشير الى بعض النقاط ، وهي :

- ان مجالس الاقسام في الكليات تختلف في طبيعة عملها عن المجالس التي
تعقد في المؤسسات الانتاجية الصناعية والربحية وحتى المؤسسات الخدمية
الاخري . حيث ان جل أعمالها تكاد تكون محصورة في محاور تخص الطلبة
واعضاء الهيئات التدريسية ، وتنصب جميعها على محاولة رفع المستوى

العلمي والتربوي والشخصي للمدرسين والطلبة اي تحقيق الاهداف المرسومة
لهذا المستوى من التعليم.

- انها - ولا ريب - تضم اعضاء من مجموع الهيئة التدريسية ، ممن ينمازون
بالخبرة والكفاءة العلمية والتربوية والثقافية والادارية ، وهم يحملون اعلى
المراتب العلمية ، الامر الذي يمكنهم من الاستغلال الامثل للاجتماعات
ومعالجة ما يدور فيها من قضايا ومشكلات.
- أن اعمال القسم العلمي لا تتسم بالتعقيد ولذلك لا بد ان تكون الاجواء نقية
خالية من التعقيد أو الصراعات بين الاعضاء.
- اذا وجدت حالة سلبية في هذه الاجتماعات فهي ولاشك ناتجة عن التأخر في
معالجتها ، أو التغاضي عن الالتزام بقواعد العمل تحت ذرائع غير مقنعة
للاعضاء من هنا تبدأ بذور الفساد فعلها من ضعف في مصداقية مجالس
الاقسام ، لذلك تروج الحكايات والقييل والقال وقد تعصف قرارات مجلس القسم
غير الحكيمة او المتسرعة أحياناً بكل القيم والاسس التي بناها القسم عبر
تأريخه الطويل.
- كلما كانت الاسس في القسم واضحة ومحددة وموضوعية ومفهومة من لدن
الجميع قلت الصراعات والمخالفات ، وسادت بوادر الثقة بدلاً من بوادر الشك
والخوف لأن الجميع يدرك ما له وما عليه.

وننتقل الان الى النتائج الواردة في الجدول رقم (١) :-

- هذا الجدول خاص لعرض ما افاد به كل فرد من افراد العينة في تقويمه لفاعلية
مجلس القسم الذي ينتمي اليه ، وفيه :
- تكاد تتساوى التقويمات وتتقارب في جميع الاقسام ويظهر ان قسم الفيزياء
يعلوها جميعاً.

- ان مستوى الممتاز لم يظهر الا عند فرد واحد فقط من افراد العينة وفي قسم الفيزياء فقط.
- نال المستوى الجيد جداً تقويمات خمسة افراد من افراد العينة موزعين على اربعة اقسام فقط ، اي خلو قسم علوم الحياة والكيمياء من هذا المستوى.
- يحتل المستوى الجيد الغلبة على بقية المستويات اذ نال (١٥) تقيماً ، اي ان مستوى الاقسام - عدا قسم الفيزياء - قيمت اجتماعاتهم عند هذا المستوى بشكل عام.
- لا يوجد المستوى الضعيف الا في تقويم واحد ظهر في قسم الكيمياء.
- يبدو ان نزعة الاعضاء تتجه نحو الوسط بشكل عام ، مما ادى الى شيوع المستوى الجيد في تقويماتهم.
- ان الحدود المتبعة في هذا البحث حدوداً صارمة ، اذ لم تقبل اقل من (١٠٠) درجة لتكون في المستوى الجيد جداً .
- ولعل السبب في هذا التقسيم يعود الى قناعة الباحث بان اجتماعات مجالس الاقسام ينبغي ان لا تتحدر عن هذا المستوى ، ولانها تضم اعضاء لا يستهان بخبراتهم ، لذلك ليس مسموحاً ان يقبل منهم مستوى ادنى من المستوى الجيد جداً.
- أن الجدول الخاص بالفقرات يفسر ايضاً بعض النتائج وهذه المستويات هي:-

جدول (١)

توزع افراد العينة تبعاً لتقويماتهم لأجتماعات مجالس الاقسام العلمية

القسم	افراد العينة	مجموع درجات التقييم	التقديرات
١	١	١٠٥	جيدة جداً
	٢	٩٥	جيدة

تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم من وجهة نظر أعضاء المجالس..... أ.د. مهدي صالح مهدي السامرائي

القسم	افراد العينة	مجموع درجات التقييم	التقديرات
	٣	٧٧	متوسطة
	٤	٩٥	جيدة
	٥	٨١	جيدة
علوم الحياة	٦	٩٥	جيدة
	٧	٩٩	جيدة
	٨	٩٢	جيدة
الحاسبات	٩	٨١	جيدة
	١٠	١٠٠	جيدة جداً
	١١	٦٠	متوسطة
الفيزياء	١٢	١٠٥	جيدة جداً
	١٣	١١٥	ممتاز
	١٤	١٠٠	جيدة جداً
الرياضيات	١٥	١٠٠	جيدة جداً
	١٦	٨٩	جيدة
	١٧	٨١	جيدة
	١٨	٩١	جيدة
	١٩	٨٩	جيدة
الكيمياء	٢٠	٥٨	ضعيفة
	٢١	٨٧	جيدة

تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم من وجهة نظر أعضاء المجالس..... أ.د. مهدي صالح مهدي السامرائي

القسم	افراد العينة	مجموع درجات التقييم	التقديرات
	٢٢	٨٥	جيدة
	٢٣	٩١	جيدة
	٢٤	٩٥	جيدة

الميزان : ٥٩-٤٠ اجتماعات ضعيفة ١٠٩-١٠٠ اجتماعات جيدة جداً

٦٠-٧٩ اجتماعات متوسط ١١٠-١٢٠ اجتماعات ممتازة

٨٠-٩٩ اجتماعات جيدة

✳ تحليل الفقرات :

يظهر من الجدول (٢) ان هناك (١٤) فقرة انحصرت بين درجة حدة ٢,٨ وانتهت في حدها الأدنى عند ٢,٥ درجة.

هذه النتائج تعني ان هذه الفقرات ذات شيوع نادراً جداً ، وبالتالي فان جو الاجتماعات يسير بالاتجاه بصحيح ويرسو على قواعد واسس وقيم متينة تسمح بتحقيق نتائج مرضية اذ لو وجدت هذه الفقرات بدرجة شيوع عالية معناه ان لافائدة من الاجتماع ولا يرجى اي نفع منه.

أن هذه الفقرات هي في دلالاتها من أهم القواعد التي يتصف بها الاجتماع الناجح. وتعود هذه النتائج الايجابية الى مجالس الكلية لانها تضم اعضاء من ذو الخبرة في عملهم العلمي والتربوي ، وأنهم على دراية كافية بما يجب عمله لرفع مستوى القسم باعضائه التدريسيين والطلبة ، وتكاد تتوافق اهدافهم الشخصية مع اهداف القسم او الكلية ولايعاب على الاجتماعات وجود بعض الخلل او عدم وصول بعض الممارسات الى مستوى الممتاز ، فقد تطفو على السطح احياناً بعض الشوائب والمشكلات التي تقلل من ستمكمال مواصفات النجاح الكاملة ، وهو امر يحدث في الاجواء الانسانية بمختلف مجالاتها ولكن المهم هي القيم والممارسات السائدة

تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم من وجهة نظر أعضاء المجالس..... أ.د. مهدي صالح مهدي السامرائي

باستمرار ، والمهم هنا تكريس هذه القواعد وتعميقها وعدم التهاون في افتراقها او الالتفاف عليها

جدول (٢)

يمثل شيوع الفقرات حسب درجة حدتها

مستوى شيوع الفقرات	تسلسل	الفقرات	درجة الحدة
الفقرات ذات الشيوع النادر وهي ذات طبيعة ايجابية عالية لصالح الاجتماعات	١	توجد شكاوي عديدة حول قضاء المجلس الكثير من الوقت في الاجتماعات.	٢,٨
	٢	يمارس اعضاء المجلس الاسلوب التصادمي في مناقشة القضايا المطروحة.	٢,٧
	٣	ينحدر الخلاف بين بعض الاعضاء الى مرحلة التشاحن وتصيد الاخطاء	٢,٧
	٤	يبدو ان بعض الاعضاء يفضلون احرار النقاط الشخصية على كل ماسواها.	٢,٦
	٥	لا تتم متابعة قرارات مجلس القسم والتعرف على مدى تطبيقها والفوائد المتحققة منها.	٢,٦
	٦	الكثير من القرارات تتم بمعزل عن أخذ موافقة مجلس القسم عليها.	٢,٦
	٧	لا يحتفظ بعض الاعضاء بسرية بعض القرارات التي تتطلب مثل هذا الاجراء.	٢,٦
	٨	تجري بين بعض الاعضاء او مع رئيس المجلس اتفاقات مسبقة لبعض المسائل قبل عرضها على مجلس القسم.	٢,٦
	٩	لا يتم اختيار اعضاء مجلس القسم على وفق معايير موضوعية ومحددة.	٢,٥

تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم من وجهة نظر أعضاء المجالس..... أ.د. مهدي صالح مهدي السامرائي

درجة الحدة	الفقرات	تسلسل	مستوى شيوع الفقرات
٢,٥	يحاول بعض الاعضاء حمل رئيس القسم على الانحياز لاحد الاطراف تحت حجج واهية.	١٠	
٢,٥	يتخذ بعض الاعضاء موقف التحفز عندما يواجهون مقاومة تعترض طرحتهم.	١١	
٢,٥	تدور مناقشات سرية هادئة من وراء الستار .	١٢	
٢,٥	يوجد في المجلس شخصيات قوية ومغرورة مما يجعل مشاركة بقية الاعضاء امراً صعباً.	١٣	
٢,٥	يحاول بعض الاعضاء السيطرة على جو المناقشات ، وجرها على وفق اولوياتهم الشخصية.	١٤	

المقياس : ١ - ١,٤ كثير الاستخدام والشيوع سلبية وضعيفة.

١,٥ - ٢,٤ متوسط الاستخدام او الشيوع ايجابية بدرجة متوسطة أو جيدة

٢,٥ - ٣ نادرة الاستخدام والشيوع ايجابية بدرجة عالية جداً

يتألف الجزء الثاني من الجدول (٢) من (٢٦) فقرة : وقعت بين درجة حدة ٢,٤ درجة كحد اعلى و ١,٥ درجة كحد أدنى.

هذه الدرجات تشير الى ان جميع هذه الفقرات تمارس في اجواء الاجتماعات بدرجة شيوع بمستوى متوسط اي احياناً - ويمكن ان نقول بانها حالة ذات مستوى جيد في ايجابيتها.

ورغم طول هذه القائمة بيد ان الملاحظة انها فقرات لا تشكل عائقاً شديداً بوجه القسم وانجازه لمهامه ، ولكن هذا لا يعني التغافل عنها لانها ان لم تعالج

فسوف تستفحل وربما تغدو ممارسات شائعة بدرجة عالية وعندها يكون تأثيرها اشد ضرراً .

أن مسؤولية الارتقاع بهذه الفقرات وجعلها نادرة الحدوث تقع على عاتق رئيس الجلسة ، اذ عليه ان يحاول بطريقة فنية تغطيس هذه الممارسات حتى لا تطفو على جو الاجتماع من جديد.

ولا شك ان خلو الاجتماع من هذه العناصر يسهل للاعضاء الاستفادة الكامل من وقت الاجتماع واستثماره بمسائل نافعة افضل استثمار .

أن وجود هذه المسائل ولو بشكل قليل يستدعي العمل على استئصالها والا ليس بالامكان ان نقول لرئيس الجلسة انك في احسن حال فامضي الى الامام .
وهناك علامات لكل حالة سلبية قد تضمنها البحث في اطاره النظري يمكن أن تكون عوناً لرئيس الجلسة وحتى الاعضاء ان ارادوا - فعلاً - أن لا تذهب ساعات الاجتماعات من دون طائل ، وان يكون لاجتماعهم عائد لا يستهان به.

تابع جدول (٢)

درجة المدة	الفقرات	التسلسل	مستوى شيوخ الفقرة
٢,٤	يصيبي الاحباط - من المناقشات المطولة في الاجتماعات التي لا تنتهي عند حل معين.	١٥	٥١ ٢١

تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم من وجهة نظر أعضاء المجالس..... أ.د. مهدي صالح مهدي السامرائي

درجة المدة	الفقرات	التسلسل	مستوى شيوخ الفقرة
٢,٤	تتم اعادة وتعديل بعض القرارات التي تم اتخاذها وقرارها من قبل.	١٦	
٢,٤	يتساءل بعض الاعضاء ما الذي نحاول عمله ، وما جدوى كل هذا الجهد.	١٧	
٢,٤	يستمر الاعضاء في مناقشة الموضوعات القديمة نفسها بتكرار غير مجد.	١٨	
٢,٤	لا يستمع اعضاء المجلس بعضهم الى بعض .	١٩	
٢,٤	لا تدون محاضر الاجتماعات بدقة وموضوعية ووضوح.	٢٠	
٢,٣	لا يتلمس اعضاء الهيئة التدريسية تطوراً ملحوظاً لقيادة المجلس للقسم.	٢١	
٢,٣	يشعر بعض الاعضاء بانهم لا يحصلون على المعلومات المطلوبة في الوقت المناسب.	٢٢	
٢,٣	يتسم بعض الاعضاء بسمات قيادية لذلك يسيطرون مبكراً على جو المناقشات.	٢٣	
٢,٣	تتكون مجموعات فرعية - شلل - عند مناقشة بعض الموضوعات الرئيسية.	٢٤	
٢,٢	يججم بعض الاعضاء عن المشاركة في طرح الاراء والمساهمة في المناقشات.	٢٥	
٢,٢	اسمع البعض يقولون : ما الفائدة من الكلام ؟	٢٦	
٢,٢	لا تغري العضوية في المجلس الاعضاء بالانتساب اليه..	٢٧	
٢,١	يجهل اغلب الاعضاء التعليمات والقوانين والصلاحيات الخاصة بمجلس القسم.	٢٨	
٢,١	لا يحصل رئيس القسم على تقييم الاعضاء لاسلوبه في قيادة القسم وادارة الاجتماعات.	٢٩	
٢,٠	يبادر احد الاعضاء بالتدخل في المناقشات للحفاظ على تركيزها نحو	٣٠	

تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم من وجهة نظر أعضاء المجالس..... أ.د. مهدي صالح مهدي السامرائي

درجة المدة	الفقرات	التسلسل	مستوى شيوخ الفقرة
	الهدف.		
٢,٠	يتبع مجلس القسم الاسلوب التوفيقي في حسم القضايا واتخاذ القرارات.	٣١	
١,٩	ينصب اهتمام بعض الاعضاء على الازطاء في الافكار الجيدة بدلاً من التفكير في كيفية الاستفادة منها.	٣٢	
١,٩	يمتلك بعض الاعضاء معلومات اكثر من الآخرين حول التطورات التي تحدث داخل القسم.	٣٣	
١,٩	جميع قرارات المجلس تعد حلولاً وسطاً.	٣٤	
١,٨	لا يتعاون الاعضاء مع بعضهم فقط عندما يتضح لهم أهمية المسألة التي يناقشونها.	٣٥	
٣,٨	لا يقدم اعضاء المجلس الاقتراحات الخاصة بتحسين كفاءة العاملين في القسم .	٣٦	
١,٦	لا يطالب رئيس القسم الاعضاء بابعاد الامور الشخصية في مناقشات المجلس.	٣٧	
١,٦	لا يبحث الاعضاء مع الرئيس عما يرون داخل المجلس من نقص او بطف في التقدم.	٣٨	
١,٥	لا يتم التوصل الى اتخاذ القرارات بالاغلبية في عملية التصويت.	٣٩	
١,٥	لا تتميز مناقشات الاعضاء بالتوافق والانسجام.	٤٠	

❖ الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

الاستنتاجات : ومن ابرزها :

* بعض مبادئ او قواعد الاجتماع الناجح لم تأخذ حظها الكافي من الاهتمام ، وهي قواعد عديدة ، كما اظهرها الجدول رقم (٢) وقد يعود هذا الى عدم اعطاء رؤساء

الاقسام الالهية الكافية للاجتماعات ، والنظر اليها على أنها عملاً روتينياً فرضته
الوائح التنظيمية وربما ينظر اليها على انها تقييد للحركة.
* وقد تعود بعض جوانب الضعف الى أن اختيار بعض الاعضاء لم يكن دقيقاً ،
فضم المجلس اعضاء بخبرات ضعيفة ليس بالامكان تقديم ما هو افضل منها .
* وربما يعود جانب الضعف الى وجود اعضاء اقوياء من اصحاب التسلط والالسن
الذرية ، مما لا يسمح للباقيين من المشاركة ، فيخلدون الى الانسحاب والاذعان أو
الموافقة من غير قنوات كافية تحاشياً لوجع الرأس .
* محاولة بعض الاعضاء وضع مصلحته الشخصية فوق كل اعتبار ، ومحاولة
الحصول على مغانم مادية مستغلاً وجوده كعضو في المجلس ويرى بأن هذه
العضوية هي مميزة له على بقية الزملاء .

✱التوصيات :

١- يمكن الايصاء بتوصية مهمة تتعلق بضرورة عقد حلقة نقاشية لرؤوساء
الاقسام والاعضاء معاً ان امكن لتدارس أهمية الاجتماعات وما ينبغي ان
تكون عليه بمعرفة عوامل نجاحها وعوامل فشلها ، وكيفية التعامل مع
مختلف المواقف التي تتبدى في سلوك الاعضاء ، ومعرفة دوافعها وسبل
علاجها.

٢- ارى وجوب ان يدقق عميد الكلية ومعاونيه - كل حسب اختصاصه - في
محاضر اجتماعات مجالس الاقسام لمعرفة اوضاع توجيهاتها ودرجة
الموضوعية في تعاملها مع اعضاء الهيئات التدريسية في القسم ، ورفع
الغبين - أن وجد - من خلال النظر في عدالة توزيع الدروس والمحاضرات
والاشراف ولجان المناقشات - ومدى مراعاتها للتعليمات الرسمية وقواعد

العمل المرعية واعرافه ، ومراعاتها ايضاً للتخصص والخبرة في هذا
الخصوص.

✱ المقترحات :

- التوسع في الدراسة ومن جوانب متعددة ، والوقوف على عناصر القوة في
الاجتماعات وعناصر الضعف ، ومعرفة اسباب نزوع بعض الاعضاء الى
تقويم الاجتماعات بصورة سلبية وكذلك معرفة رأي اعضاء الهيئات التدريسية
في تقويمهم لمجالس الاقسام، والتأكد من دورها في تطوير القسم وتوفير
المناخ التربوي والعلمي السليم للعاملين.

والله من وراء القصد

ثبت المصادر :

- ١- ابو ناصر فتحي محمد ، مدخل الادارة التربوية - النظريات والمهارات ،
دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٨.

- ٢- التميمي ، نهاد كريم ، الاشراف التربوي (مقرر دراسي)، كلية التربية المفتوحة ، بغداد ، ٢٠٠٩.
- ٣- تيد اردواي ، فن القيادة والتوجيه في ادارة الاعمال ، ترجمة : محمد عبد الفتاح ، مؤسسة فرانكلين ، القاهرة - نيويورك ، ١٩٦٥.
- ٤- جورج هاليسي ، ادارة الناس فن ، ترجمة : احمد زكي محمد ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر - القاهرة - نيويورك ، ١٩٦٨.
- ٥- جوم - بوهلن وآخرون ، القياء وديناميكية الجماعات ، ترجمة : دكتور محمد علي العريان والدكتور خليل شهاب - مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة - نيويورك ، ١٩٦٩.
- ٦- جيمس منزيس بلاك ، كيف تكون مديراً ناجحاً - ترجمة عبد الحليم ثابت ، دار قباء - القاهرة ، ١٩٩٩.
- ٧- محمد ابراهيم ، ادارة الاجتماعات. من شبكة المعلومات.
- ٨- يوشع ، ابراهيم منصور، ادارة الاجتماعات وفن قيادة فريق العمل - ط ١ - شعاع للنشر والعلوم ، القاهرة ، ٢٠٠٣ .
- 9- Http:// Zanral – Cam / Bhooth/ Edaran – Madrasiyah/ EDARAN- Meetings- htm.
- 10- www.asyeh.Com/... Amalanhek TQQwn4
- 11- Hobb, A.G., Atest for scient fic attitude in science and Mathematic , 1963.

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة

م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

مشكلة البحث وأهميته:

لقد بات واضحاً أن المستوى الثقافي يحدث تأثيراً في اتجاهات الفرد نحو موضوعات مختلفة، ولعل ذلك يرجع إلى أن المستوى التحصيلي يزود الفرد بخبرات حياتية مختلفة، تؤهله لأن يتخذ موقفاً معيناً، وعلى ذلك فإن الفرد المتعلم يمكن أن يدرك الأمور ويتصرف بشكل مختلف عن الفرد غير المتعلم أثناء تعرضه لموقف معين، ذلك أنه سيحاول أن يتصرف تبعاً لطبيعة الموقف، ومن وجهة نظر علم النفس المعرفي، أن الفرد عندما يدرك المشكلة فإنه يتصرف إزاءها على وفق خبراته التعليمية، ومحاولة تفسير أحداثها طبقاً لمسبباتها، فإذا كانت خبراته يسيرة وغير كافية تكون تفسيراته للأحداث تتسم بطريقة لاعقلانية، وإن كانت خبراته هذه تتسم بالثراء يكون تفكيره عند ذاك في حل المشكلة عقلاني ومنطقي، ولعل ذلك ينسحب على طلبة الجامعة، ذلك أن قلة خبرات هؤلاء تجعلهم غير قادرين على تحمل الغموض، ولعل ذلك يسبب بعض الاضطرابات الانفعالية أو حالات إكتئابية ومن هنا تبرز الحاجة إلى البحث الحالي بوصفه برنامجاً في الإرشاد العلاجي فاعلاً ومؤثراً لإزالة

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

الأفكار اللاعقلانية وإبدالها بأفكار عقلانية ومنطقية تسهم في تبصير الطلبة بتخصصهم الدراسي الذي يناسب قدراتهم وإمكانياتهم الحقيقية والواقعية.

لذا تعد مسألة الاهتمام بسلوك الطلبة وتكيفهم مسألة مهمة، لأن هؤلاء الشباب لهم أدوار مهمة في بناء المجتمع وإن تقدم الأمم لا يتوقف على ما تمتلك من ثروات طبيعية، وإنما على الثروة الحقيقية التي تكمن في عقول أبنائها وما تمتلكه من قدرات وإستعدادات للعمل، كما أن الكشف عن المشكلات التي تعترض حياة طلبة الجامعة وتحديد مجالاتها ودرجة قوتها، مؤشراً للحاجات النفسية التي تكمن وراءها ضرورة تقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية، وبيان مدى حاجة الطلبة إليها (سعيد، ١٩٨٧: ٣٠٨)، (الكيال و طاهر، ١٩٩٠: ٧٧).

لذلك دأبت الجامعات إلى الاهتمام بالإرشاد النفسي في تقديم خدماته إلى الطلبة بما يكفل رعايتهم والعمل على حل مشكلاتهم التي تعترض مسيرتهم الأكاديمية، وتعديل الأفكار غير المنطقية التي تؤثر على توافقهم وتكيفهم في البيئة الجامعية (Granette, 1988: 43).

ومن هذا المنطلق اعتمدت الجامعات فكرة تنمية قدرات الطلبة على التفكير المنطقي التي تمكنهم من الفهم الأعمق لمحتوى الأفكار اللاعقلانية أو اللامنطقية وبالتفكير يستطيع الأفراد أن يكونوا قادرين على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة

(الحمور و الوهر ١٩٩٧: ١١٢)، كما ان الاضطرابات الانفعالية تحدث عندما توجد هناك معتقدات وافكار خاطئة يكونها الفرد عن نفسه وعن الآخرين فاذا كان اسلوبه في التفكير منطقي وعقلاني استطاع ان يحقق التوافق الاجتماعي، ومن ثم تحقيق السعادة في حياته، لذلك تسعى الطريقة العقلانية إلى تعليم الفرد كيف يفكر بمنطقية

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

وعقلانية، وان يغير الافكار اللاعقلانية عن طريق التفكير المنطقي والايحاء والاستنتاج العقلي (الشناوي، ١٩٩٤: ١١٨).

وبذلك يمكن القول ان أسلوب الإرشاد والعلاج النفسي أصبح يعتمد على استعمال العمليات العقلية، لأن الإنسان كائن عاقل قادر على تجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه، وتعليمه التفكير العقلي المنطقي، فالارشاد النفسي يحاول ان يركز على إظهار التفكير غير المنطقي وتحديدده ومن ثم يقوم المرشد بتوضيح مثل هذا النوع من التفكير غير العقلاني لدى المسترشد ويبين له كيف ان تفكيره مشتت وغير مترابط، وموضحا له كيف يفكر تفكيراً سليماً ومنطقياً (اوزيباو، وايروس، ١٩٧٦: ٦). كما ان العلاج العقلاني يرمي إلى محو الافكار اللاعقلانية واللامنطقية السيئة الهازمة للذات، فقد قال اليس في هذا الصدد (أنك لست أسير تجاربك الماضية وتستطيع هنا والان ان تغير ما تفكر به، ولهذا فأن ما تشعر به أنت هو تفكر به) (Warga, 1988: 56). إن إحداث تغيير في المعتقدات اللاعقلانية التي هي أساس الاضطراب الانفعالي لدى الفرد يكون من خلال ثلاثة نقاط حددها اليس ، هي:

- ١) تخفيف القلق ولوم الذات والشعور بالذنب والاكتئاب.
- ٢) التخفيف من التوبيخ وسلامة الآخرين والعالم المحيط.
- ٣) تعليم الفرد تقنيـد المعتقدات اللاعقلانية، ووضع هدف بعيد المدى لنفسه ليصبح سعيداً وعقلانياً (Ellisa, 1977: 18).

وفي هذا الصدد فقد اشارت دراسة بيمبو (1986, Piombo) بان هناك علاقة ارتباطية دالة بين حالات القلق والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة (Piombo, 1986: 722). كما بينت دراسة (ملا طاهر، ١٩٩٥) بان هناك علاقة ارتباطية بين الافكار اللاعقلانية وبين الضغوط النفسية وأساليب التعامل مع الضغوط (ملا طاهر،

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

(١٩٩٥)، لذا يكون الإرشاد في المؤسسات التربوية، ومنها الجامعة مهما في تعديل الأفكار غير المنطقية نحو المهنة التي تعدهم القيام بها بعد تخرجهم، ان الفرد الذي يحمل أفكاراً منطقية وعقلانية نحو مهنته والآخرين يكون متوافقاً نفسياً مع بيئته، لأن العمل هو عملية تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، ونتيجة هذا التفاعل تؤدي إلى إشباع رغباته وحاجاته وتحقق أهدافه وتحويل قيمه ومثله إلى حقيقة واقعية (دسوقي، ١٩٧٦: ١).

وبذلك اصبح الإرشاد النفسي من الضروريات التي تحتاج إليها الجامعة من أجل مساعدة الطلبة في تحديد واختيار الشخصيات والمهن التي تناسب قدراتهم وإمكانياتهم، ويكشف عن الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعة. وتبرز أهمية البحث الحالي من كونه برنامجاً إرشادياً يسلط الضوء ويعالج المشكلات التي يعاني منها طلبة أكاديمية الفنون الجميلة، وكذلك إيجاد حالة من التوازن الفكري لدى الطلبة نحو دراستهم من جهة وبين طموحاتهم المستقبلية من جهة أخرى.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) التعرف على الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.
- (٢) بناء برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.

- (٣) التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي العلاجي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة، ولتحقيق هذا الهدف وضعت مجموعة من الفرضيات، هي:

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمتابعة.

حدود البحث:

يقصر البحث الحالي على طلبة أكاديمية الفنون الجميلة الذكور ، جامعة بغداد، وللمراحل الدراسية كافة، وللعام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠).

تحديد المصطلحات:

يحتوي البحث الحالي مجموعة من المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف خاصة بها، وهي:

١- البرنامج الإرشادي العلاجي:

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

- يعرفه شو (Shaw,1967): بأنه حلقة من العناصر المعبرة عن النشاطات المترابطة، تبدأ بأهداف عامة وخاصة ومجموعة عمليات تنتهي باستراتيجيات تقوم لمعرفة مدى الوصول إلى الأهداف (Shaw, 1967: 340).

- ويعرفه المبارك ١٩٩١: هو مجموعة من النشاطات والعمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين (المبارك، ١٩٩١: ١٨).

- ويعرفه الباحث: هو إجراءات مخطط لها مسبقاً تضم مجموعة من الخدمات والنشاطات الإرشادية والعلاجية أعدت على أسس علمية ينبغي القيام بها لتحقيق هدف معين.

٢- الأفكار اللاعقلانية:

- يعرفها مكينبوم (Meichenbeum,1977): بأنها افتراضات لا عقلانية نحو هذا العالم ، تقود إلى مناقشات ذاتية وعبارات لفظية ذات آثار سلبية على السلوك (Meichenbeum, 1977: 80).

- ويعرفها اليس (Ellis, 1980): مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية تتميز بعدم موضوعيتها، ومبنية على توقعات وتعليمات خاطئة وعلى أحكام مبالغ فيها بدرجة لا تتفق مع قدرات الفرد العقلية (Ellis, 1980: 120).

- ويعرفه الباحث: هي مجموعة من الأفكار والمعتقدات غير الواقعية تنتج عن التفسير الخاطئ للأحداث المحيطة بالفرد مسببه له القلق والاضطراب الانفعالي.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

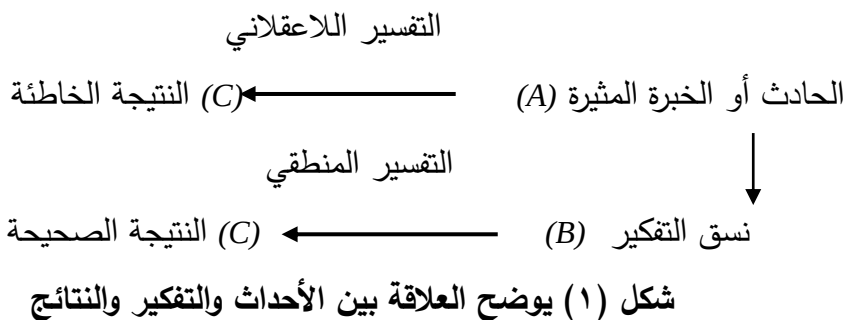
-أدبيات البحث:

حدد البرت اليس (A. Ellis) مؤسس نظرية العلاج الانفعالي للأفكار اللاعقلانية نشوء الاضطراب الانفعالي بإحدى عشر فكرة، وحاول إدخال العقل والمنطق في الإرشاد والعلاج من أجل إيجاد طريقة علاجية مناسبة للاضطراب الانفعالي وكالاتي:

١) الأفكار اللاعقلانية ودورها في نشوء الاضطراب الانفعالي.

بين اليس الأفكار اللاعقلانية ودورها في نشوء الاضطراب الانفعالي من خلال أنموذج وضعه اليس والمعروف بنظرية (ABC) في تفسير السلوك، فيقصد بالرمز (A) الحادث أو الخبرة المثيرة، يعتقد الفرد بشكل خاطئ بانها مسببة للاضطراب الانفعالي، أي انها تسبب (C) وهي النتيجة أي العاطفة الانفعالية التي يشعر بها الفرد نتيجة للحادث، ويقصد بالرمز (B) المعتقدات التي تتعلق بالحادث أو التفسير الخاطئ للحادث (A) ، والذي بالنتيجة يؤدي إلى (C) الاضطراب والشعور بالتعاسة (Corsin, 1973: 167).

ويرى اليس Allis ان نظام المعتقدات (B) هو الذي يتطلب اعادة تركيبه، وان إدراك العلاقة بين (ABC) يؤدي إلى ضبط وتغيير الفرد لاتجاهاته وسلوكه وفاعاله تجاه ذاته والآخرين المحيطين به، وكما مبين في شكل رقم (١):



فان كان نسق التفكير (B) غير عقلاني يصبح الاضطراب الانفعالي هو المتوقع، أما إذا كان هذا التفكير عقلانيا ومنطقيا، تكون النتائج إيجابية وغير مضطربة.

٢) أهداف العلاج العقلي الانفعالي:

ترمي نظرية العلاج العقلاني الانفعالي إلى إزالة الأفكار اللاعقلانية أو غير المنطقية السيئة لدى المسترشد، ويحتوي ذلك على هدفين أساسيين، هما:

أ- خفض حدة القلق أو الشعور بالتعاسة إلى أقل حد ممكن، ومحاولة تخفيف الغضب أو العدوان أو إلقاء اللوم على الآخرين إلى أقل نسبة ممكنة.

ب- تزويد المسترشدين بطريقة تبصرهم بإمكانياتهم وقدراتهم في تخفيف القلق أو الغضب إلى أدنى مستوى ممكن، وذلك من خلال التحليل المنطقي لاضطراباتهم (الشناوي، ١٩٩٤: ١٠٨).

٣) أساليب الإرشاد العقلاني الانفعالي:

إن الإرشاد العقلاني الانفعالي هو عملية معقدة، إذ إنها تعتمد على افتراض أن الناس تكون لديهم مجموعة من الاضطرابات المعرفية والانفعالية والسلوكية عندما يطلبون الإرشاد، ولذا يتطلب أن تستخدم أنواع عديدة من الأساليب الإرشادية المنطقية المحتوية على المواجهات وعلى أنشطة عملية من أجل مساعدتهم على التغلب على اضطراباتهم ولهذا لا يعتمد الإرشاد العقلاني الانفعالي على طريقة واحدة تستعمل في العلاج، وإنما يشتمل على عدة طرق وبصورة انتقائية، إذ إن الإرشاد العقلاني يعتمد على استعمال العمليات العقلية، فالإنسان كائن عاقل يستطيع ان يتجنب الاضطراب الانفعالي والتخلص منه بواسطة تعلمه التفكير العقلي المنطقي، وهذا ما يحدث خلال عملية الإرشاد العقلاني الانفعالي وعلى أربع خطوات، هي:

أ- ان يثبت المرشد للمسترشد بانه غير عقلاني، وبعدها يوضح لماذا هو غير منطقي، من خلال تقديم المساعدة له.

ب- أن يوضح المرشد العلاقة بين أفكار المسترشد غير العقلانية وبين أسباب تعاسته واضطرابه.

ج- أن يقدم المرشد المساعدة للمسترشد في تغيير تفكيره اللامنطقي أو اللاعقلاني.
د- أن لا تتحدد العملية الإرشادية بمجرد التعامل مع مجموعة من الأفكار اللامنطقية ، وإنما تتعامل مع الأفكار العامة أي مع فلسفة المسترشد في الحياة من أجل إعدادة لتجنبه الوقوع أسيراً للأفكار الخاطئة مرة أخرى. ونتيجة للعملية الإرشادية يكتسب المسترشد فلسفة عقلية، ممكن أن تسعفه في استبدال الافكار اللاعقلانية باخرى عقلانية ومنطقية، وعندما يحققها فانه يتمكن من تجاوز الاضطرابات الانفعالية (باترسون، ١٩٨١ : ١٨٤).

٤) استراتيجية المعالج العقلي الانفعالي:

يستند المعالج الذي يعتمد أسلوب العلاج العقلي الانفعالي في العلاج على مهاجمة الافكار اللاعقلانية لدى المسترشد وعلى أساس طريقتين، هي:
أ- أن يكون دور المعالج داعية ناصح يناقض وينكر الاعتقادات الخاطئة والخرافات المتغلغلة في عقل المسترشد.

ب- أن يتقلد دور المشجع المقنع الذي يحتمل المسترشد أن يقوم ببعض الأنشطة ويمارس بعض الأعمال التي يخاف ممارستها بسبب الاعتقادات الخاطئة، ويعد القيام بهذه الممارسات هجوماً مضاداً على تلك المعتقدات والأفكار اللاعقلانية، ويتطلب من المرشد الذي يستعمل الأسلوب العقلي الانفعالي في الإرشاد أن يستعمل العقل والمنطق والتعليم والإقناع والتلقين وإبطال بعض الافكار ، ويستعمل السلوك ليعين

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

للمسترشد كيف أن تفكيره غير منطقي وإن ما يعانيه من اضطراب انفعالي هو بسبب معتقداته الخاطئة، ول يقدم له المساعدة لكي يستطيع أن يغير تفكيره ومن ثم انفعالاته (باترسون، ١٩٨١ : ١٨٨-١٨٩).

وقد استفاد اليس من نظرية التعلم المعرفي فوضع خلالها مجموعة من الأسس لتشكيل طريقة علاجية أطلق عليها العلاج العقلاني وتستند فكرة هذا النوع من العلاج على تعديل ما يقوله الفرد لنفسه (حديث الذات) هو العامل الأساس في تشكيل استجابته نحو الأهداف والخبرات المباشرة، ولكي يتمكن الفرد التخلص من معظم اضطراباته الانفعالية ومن الشعور بالتعاسة ينبغي عليه التعلم كيف ينمي تفكيره العقلاني والمنطقي إلى أقصى حد ممكن وأن يخفف تفكيره غير العقلاني إلى أقل درجة ممكنة (Guterman, 1992: 44) (Ellis, 1989: 364-375).

٥ خطوات العلاج العقلي الانفعالي:

تتلخص عملية العلاج عند اليس Allis في معالجة اللامعقول بالمعقول ولأن البشر لهم إمكانيات أن يكونوا عقلانيين ولديهم القدرة على تجنب الاضطراب الانفعالي أو التعاسة من خلال تعلمهم منطقية وعقلانية التفكير. ويكون دور المعالج هو مساعدة المسترشد في التخلص من الأفكار والاتجاهات غير المنطقية وإن يحل محلها أفكاراً واتجاهات عقلانية وتكون عملية العلاج في هذا الأسلوب على شكل خطوات، هي:

الخطوة الأولى: أن يبين المعالج للمسترشد بانه غير منطقي ومساعدته على فهم كيف ولماذا بات كذلك، وأن يوضح له العلاقة بين أفكاره غير المنطقية وتعاسته واضطرابه الانفعالي.

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

الخطوة الثانية: يحاول المعالج توضيح فكرة للمسترشد بأنه يستمر في اضطرابه نتيجة لاستمراره في التفكير بطريقة لا عقلانية أي ان التفكير غير المنطقي المستمر معه في الوقت الحاضر هو المسؤول عن اضطراب حالته وليس التأثيرات المستمرة للأحداث السابقة (الشناوي، ١٩٩٤ : ١٠٩).

الخطوة الثالثة: أن يجعل المعالج المسترشد يغير تفكيره ويترك الأفكار غير المنطقية لأن العلاج العقلي الانفعالي يعد التفكير غير العقلاني طبعاً من طباع المسترشد الثابتة التي لا يمكنه التخلص منها أو تغييرها معتمداً على نفسه.

الخطوة الرابعة: أما هذه الخطوة فتذهب أبعد من مجرد التعامل مع مجموعة من الأفكار غير المنطقية إلى التعامل مع الأفكار الأكثر عمومية ومع فلسفة المسترشد ونظرته للحياة وبذلك تعده لتجنب الوقوع ضحية للأفكار الخاطئة مرة أخرى، ونتيجة لهذه العملية يكتسب المسترشد فلسفة عقلية من الحياة ويستبدل الأفكار والاتجاهات غير المنطقية بأخرى منطقية وعندما يحقق ذلك فإنه يتخلص من الانفعالات السلبية ومن السلوك المهدد للذات والمبني على تلك الانفعالات (باترسون، ١٩٨١ : ١٨٥).

- دراسات سابقة:

أجريت عدة دراسات استهدفت طلاب الجامعة تناولت جوانب مختلفة فيهم أهمها تشخيص اضطراباتهم الانفعالية ومشكلاتهم السلوكية والضغوط النفسية التي يتعرضون لها، ومن هذه الدراسات هي:

أولاً: الدراسات العربية:

١ - دراسة النعاني ١٩٩٤ :

(اثر برنامج إرشادي لتعديل الأفكار اللاعقلانية في القلق المدرسي لدى طلبة الصف الثالث في محافظة نينوى) ، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

لتعديل الأفكار اللاعقلانية في القلق المدرسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة نينوى، بلغ حجم العينة (٤١) طالباً من ذوي الأفكار اللاعقلانية في القلق، قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، وعدد أفرادها (٢٢) طالبا وضابطة بلغ عدد أفرادها (١٩) طالباً.

اعتمدت الباحثة برنامجاً إرشادياً معرفياً على وفق نظرية اليس العقلانية الانفعالية، يتكون من (١٦) جلسة إرشادية. استعملت في الوسائل الإحصائية الاختبار التائي ($T-test$)، بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القلق المدرسي ولصالح المجموعة التجريبية (النعاتي، ١٩٩٤).

٢- دراسة ملا طاهر (١٩٩٥):

(الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها). هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية وأساليب التعامل معها لدى طلبة الجامعة، تكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من جامعتي بغداد والمستنصرية.

طبقت الباحثة مقاييس الأفكار اللاعقلانية ومقاييس الضغوط النفسية ومقاييس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية. استخدمت الباحثة الاختبار التائي ($T-test$) ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل التباين المشترك، وتحليل الانحدار المتعدد كوسائل إحصائية. بينت النتائج إلى أن الأفكار اللاعقلانية منتشرة بين طلبة الجامعة، كما بينت أن هناك علاقة إيجابية بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، أيضاً هناك علاقة إيجابية بين الأفكار اللاعقلانية وبين أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، وعلاقة ارتباطية أخرى بين الضغوط النفسية وأساليب التعامل مع الضغوط (ملا طاهر، ١٩٩٥).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١- دراسة هاينز وآخرون (Haynes, Others, 1983): هدفت الدراسة إلى استعمال الإرشاد العقلي الانفعالي والتدريب في تخفيف مستوى القلق، وتكونت العينة من (٥٠) طالباً من الصف العاشر، وقسمت إلى ثلاث مجموعات: الأولى: تلقت إرشاداً عقلياً انفعالياً.

الثانية: تلقت تدريباً موجهاً ذاتياً (التعليم الذاتي).

الثالثة: مجموعة ضابطة (بلا معالجة).

استخدمت الدراسة الأداتين مقياس القلق، مقياس الأفكار اللاعقلانية، أحتوى البرنامج الإرشادي على (٨) جلسات إرشادية خلال (٥) أسابيع ، مدة كل جلسة (٥٠) دقيقة. توصلت الدراسة إلى نتيجة:

١- أن مجموعة العلاج العقلي ومجموعة التعليم الذاتي أكثر فاعلية من المجموعة الضابطة.

٢- أن مجموعة العلاج العقلي الانفعالي فاقت مجموعة التعليم الذاتي في تحقيق القلق (Haynes, 1983: 31-34).

٢- دراسة ثيورمان (Thurman, 1983):

(تأثير برنامج المعالجة العقلية- الانفعالية على السلوك (A) لدى طلبة الجامعة).
تكونت العينة من (٢٢) طالبا ، (١٢) ذكرا و (١٠) إناث من طلبة الجامعة، تم تحديد سلوكهم بالنموذج (A) وتم توزيع العينة إلى مجموعتين، التجريبية التي تعرضت للمعالجة بطريقة الدفع- المتعقل والآخرى الضابطة، وتم قياس الأفكار اللاعقلانية والضغط وسمة القلق واجريت معالجة بيانات الاختبارين القبلي والبعدي باستعمال تحليل التباين (Anova).

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

كانت النتائج ان برنامج المعالجة الذي يقوم على مبادئ الدفع- المتعقل يمكن استعماله على نحو فعال في خفض نمط السلوك (A) لدى طلبة الجامعة, Thurman, 1983: 417-423).

٣- دراسة بيومبو (1986, Piombo):

تأثير الأفكار اللاعقلانية والقلق الاجتماعي على اختيار العمل للأفراد، هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية، وحالات الاختبارات الإدراكية للأفراد، تكونت العينة من (٧٠) طالبا من طلبة الجامعة في المرحلة الأولى، واستعملت في الدراسة أربعة اختبارات، هي:

- ١- اختبار الورقة والقلم. ٢- قائمة القلق. ٣- مقياس الإدراك الاجتماعي.
- ٤- اختبار الأفكار الشخصية.

بعد تطبيق الاختبارات، وجد ان هناك علاقة دالة بين حالات القلق والأفكار اللاعقلانية، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٤٧) وان معامل الارتباط بين العلاقة والإدراكات بلغ (٠,٥٦) وان معامل الارتباط بين القلق والإدراكات الاجتماعية بلغ (٠,٤٦) ، وبعد استعمال تحليل التباين بين هذه العلاقات وجد ان مقياس العقلانية، قد حسب بدرجة (٠,٣٨) في التباين للمقياسين المتعلقين بالقلق النفسي الذاتي والقلق الاجتماعي، وهذا يدل على ان الافكار اللاعقلانية كانت عاملا مهما في ظهور القلق عند هؤلاء (Piombo, 1986:722).

إجراءات البحث

١ - التصميم التجريبي:

يعد المنهج التجريبي من أكثر المناهج العلمية التي تتمثل فيها معالم الطريقة العلمية، فهو يبدأ بملاحظة الوقائع وفرض الفروض وإجراء التجارب للتحقق من صحة الفروض، والباحث التجريبي هو الذي يختار مجموعات ويشكلها ويحدد المتغير المستقل، ويحاول ضبط العوامل التي تؤثر في التجربة ويلاحظ تأثير المتغير المستقل في أفراد المجموعة التجريبية، لذا استعمل في البحث الحالي التصميم التجريبي ذا المجموعتين المستقلتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، إذ تتصف هذه التصميمات بقدرة عالية على ضبط العوامل المؤثرة (عودة، ملكاوي، ١٩٩٢: ١٣٥). وتخضع المجموعتان التجريبية والضابطة لاختبار قبلي، ثم يطبق المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية عدا المجموعة الضابطة، وبعد ذلك يجري اختبار بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، ويتطلب هذا التصميم القياس بالخطوات الآتية:

- ١- اختبار أفراد العينة بالمتغير التابع (الأفكار اللاعقلانية).
- ٢- تحديد الطلاب الذين يملكون أفكار لا عقلانية وغير منطقية، لتكوين منهم المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ٣- تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين.
- ٤- استخراج الفرق بين متوسطات المجموعتين في المتغير التابع (الأفكار اللاعقلانية) لمعرفة التأثير الذي أحدثه المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المجموعة التجريبية.

٢-مجتمع البحث وعينته :

شمل مجتمع البحث جميع طلبة اكاديمية الفنون الجميلة والبالغ عددهم (٦٦٧) طالب وطالبة موزعين على المراحل الدراسية الاربع للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ ، وقد طبق الباحث مقياس الافكار اللاعقلانية على جميع الطلاب مجتمع البحث والذين يمثلون عينة البحث من اجل تحديد الطلبة الذين يحملون افكارا لا عقلانية، من اجل تشكيل المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد استثنى الباحث الإناث، ولتمثل العينة مجتمع البحث بشكل صادق، استند الباحث على عاملين أساسيين في تحديد الطلاب المشمولين بعينة البحث، هما:

١- اعداد الطلاب الموزعين على المراحل الدراسية الأربع.

٢- اعداد الطلاب الذين يحملون افكار لا عقلانية.

الجدول (١)

يوضح مجتمع البحث وعينة الطلاب على وفق المراحل الدراسية كافة

المرحلة	ذكور	إناث	المجموع	العينة
الأولى	٩٧	٩٩	١٩٦	٩٧
الثانية	٩١	٨٠	١٧١	٩١
الثالثة	٦٩	٩٩	١٦٨	٦٩
الرابعة	٧٢	٦٠	١٣٢	٧٢
المجموع	٣٢٩	٣٣٨	٦٦٧	٣٢٩

من أجل إخراج الطلاب الذين يحملون الأفكار اللاعقلانية، طبق الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية على جميع أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٣٢٩) طالباً،

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

وبعد فرز الإجابات تم تشخيص الطلاب الذين يملكون أفكاراً لا عقلانية، وتوزيعهم عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل متساوي ومتكافئ، وبلغ عدد الطلاب لكل مجموعة (١٨) طالباً.

٣- أداة البحث:

من أجل التعرف على كفاية البرنامج الإرشادي وتحديد منهجية علمية سليمة، تبنى الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة الذي أعدته (ملا طاهر، ١٩٩٥)، إذ يعد هذا المقياس من أحدث مقاييس الأفكار اللاعقلانية وطبق على طلبة الجامعة في البيئة العراقية.

-وصف المقياس:

صيغت فقرات مقياس الأفكار اللاعقلانية من مكونات أفكار نظرية أليس، ويتكون من (٤٤) فقرة، تتضمن كل فقرة من الأفكار الأحدى عشر، أربع أفكار اثنتان ايجابية (عقلانية) واثنتان سلبية (لا عقلانية) واحتوى المقياس على بديلين (نعم، لا) وقد اعطى البديل الأول (نعم) درجة (١)، أي وجود افكار لا عقلانية، والبديل الثاني (لا) اعطى درجة (صفر) لعدم وجود افكار عقلانية.

الصدق

الصدق الظاهري:

يقصد بالصدق الظاهري هو قدرة المقياس على قياس السمة التي اعد لقياسها (Tyler and Walsh, 1979: 129) ويعتمد الصدق الظاهري على التأكد من المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وموضوعيتها، ويتوصل إليه من خلال عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المختصين، ويمكن تقويم درجة الصدق الظاهري للاختبار من خلال التوافق بين

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

تقديرات المحكمين (عودة، ١٩٩٨ : ٣٧٠)، لذا تم عرض فقرات مقياس الافكار اللاعقلانية على ثمان خبراء متخصصين في العلوم التربوية والنفسية*، بعد توزيع الفقرات على افكار (اليس) الإحدى عشر، مع تعريف السمة المراد قياسها، لتقدير فيما إذا كانت الفقرات ممثلة للسمة المراد قياسها في دمج الفقرات المتداخلة أو تعديل أو حذف الفقرات التي تتطلب ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين، ومن خلال استخراج قيمة مربع كاي لعينة واحدة دلالة الفرق بين عدد الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على كل فقرة من حيث صلاحيتها أو رفضها، لذلك تم استبعاد اربع فقرات لم تحصل على نسبة (٨٠%) فاكثر وبذلك اصبحت الفقرات (٤٠) فقرة كما موضح في الجدول (٢):

الجدول (٢)

* أسماء الخبراء:

١.د. وهيب مجيد الكبيسي- بغداد/ الآداب.	١.د. عبد الامير عبود الشمسي- بغداد/ التربية.
١.د. صاحب عبد مرزوك - بغداد/ التربية.	١.د. محمود كاظم محمود- المستنصرية/ التربية.
١.د. صفاء طارق حبيب- بغداد/ التربية.	١. عبد الخضر ناصر السواد- المستنصرية/ التربية.

١.م.د. اقبال احمد جمعة- المستنصرية/ التربية. ١.م.د. حيدر علي حيدر- المستنصرية/ التربية.

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.....م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

يبين اعداد الخبراء الموافقين وغير الموافقين على فقرات المقياس

تسلسل الفقرة	الموافقون	غير الموافقون	قيمة كا ^٢ المحسوبة	قيمة كا ^٢ الجدولية	مستوى الدلالة
١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤	٨	صفر	٨	٦,٦٤	٠,٠١
٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩	٧	١	٤,٥	٣,٨٤	٠,٠٥
٤، ٢١، ٣١، ٣٣	٦	٢	٢	٣,٨٤	غير دال

النتائج:

استعمل الباحث طريقة إعادة تطبيق الاختبار للحصول على النتائج، أن معامل النتائج المحسوب بهذه الطريقة يسمى بمعامل الاستقرار، يكون فيها إعادة تطبيق الاختبار على عينة النتائج نفسها بعد مرور مدة زمنية (Zeller and carmines, 1980:52)، وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني.

طبق الاختبار مرة ثانية على عينة النتائج البالغ عددها (٥٠) طالباً بعد مرور فترة (١٨) يوماً على التطبيق الأول، واستخدم معامل الارتباط بيرسون بين مجموعتي درجات التطبيقين، وقد بلغ معامل النتائج (٠,٧٨) وتعد هذه القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهنا تحقق الاستقرار عبر الزمن (Balderee, 1982:108).

المقياس بالصيغة النهائية:

أصبح مقياس الأفكار اللاعقلانية يتألف من (٤٠) فقرة، بعد أن استبعدت (٤) فقرات في الصدق الظاهري، وبذلك أصبحت فقراته تقيس الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة، وتصحح الإجابة على المقياس باعطاء إحدى الدرجات (١، صفر) للبديل الذي يختاره المستجيب بحسب تدرج ثنائي (نعم، لا) وتحسب درجات المستجيب الكلية من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها في كل فقرة من فقرات المقياس.

البرنامج الإرشادي:

نجحت الكثير من البرامج الإرشادية في التقليل من الصعوبات التي تواجه طلبة الجامعات، وأصبحت نتائجها ملموسة وواضحة بعد أن بنيت على وفق فلسفة العملية التربوية لتلك البلدان التي طبقتها (الدوسري، ١٩٨٦: ٢٧٥)، إذ أن البرامج الإرشادية تهتم بالتوفيق بين مطالب الفرد بما له من خصائص مميزة والفرص الدراسية المختلفة (وزارة التعليم العالي، ١٩٨٠: ٤٥).

وتعتمد عملية بناء البرامج الإرشادية والعلاجية على مجموعة من العناصر الأساسية، منها:

- ١- الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج.
- ٢- أهداف البرنامج.
- ٣- النشاطات التي يقوم عليها البرنامج.
- ٤- الأشخاص المنفذون.
- ٥- الجدول الزمني الذي يستغرق في تنفيذ البرنامج.
- ٦- التقويم (الدوسري، ١٩٨٦: ١٤٢-١٤٥).

- فلسفة البرنامج:

اعتمد في بناء البرنامج على مفاهيم نظرية اليس (Ellis) في العلاج العقلي الانفعالي.

- أهداف البرنامج:

إن الإرشاد يهدف إلى مساعدة الطالب في تحقيق ذاته من خلال التوافق مع أسرته وأقرانه والمدرسين، من خلال التكيف مع بيئته التي يعيش فيها، وتحقيق الصحة النفسية عن طريق مساعدته في حل مشكلاته الشخصية والاجتماعية.

ويهدف البرنامج إلى تحديد الأفكار اللاعقلانية وإحلال أفكار عقلانية محلها تساعد على التخفيف من حدة القلق المدرسي والمهني والاضطرابات الانفعالية ومساعدة الطلاب على التفكير السليم وتحفيز الوعي العلمي لديهم وتمكينهم من التغلب على المشكلات التي تعترض حياتهم الدراسية.

- النشاطات التي يقوم عليها البرنامج:

يعتمد تقديم البرنامج على جلسات إرشادية تتضمن المحاضرات والمناقشات من خلال:

- ١- أفكار نظرية اليس Ellis في العلاج العقلاني الانفعالي.
- ٢- الأدبيات والدراسات السابقة التي تتضمن بناء برامج إرشادية.
- ٣- مناقشة بعض المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي*.
- ٤- خبرة الباحث في مجال التدريس والإرشاد النفسي (أنظر ملحق رقم ٤).

- الأشخاص المنفذون:

* ا.د. محمود كاظم محمود. ا.د. صاحب عبد مرزوك.

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

قام الباحث بتطبيق البرنامج بنفسه، وقدم المحاضرات وأدار المناقشات خلال

الجلسات الإرشادية:

- الجدول الزمني:

لغرض تطبيق البرنامج وضع الباحث جدول زمني للجلسات الإرشادية كما

مبين في (ملحق رقم ٣)، طبق على عينة طلاب أكاديمية الفنون الجميلة.

- التقويم:

لقد أجرى الباحث الاختبار البعدي على عينة البحث باستعمال مقياس الأفكار اللاعقلانية، لإجراء مقارنة بين المجموعتين في الاختبار البعدي لمعرفة الفرق بينهما في مدى تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.

وقد أشار كثير من علماء النفس إلى أنه من المهم التعرف على مدى نجاح البرنامج الإرشادي ومدى الثقة فيه وفيما إذا كان البرنامج قد استطاع أن يحقق الاهداف الموضوعة لأجله، ولذا لابد من إجراء تقويم له (التميمي، والكبيسي، ١٩٨٦: ١٧). ومن خلال عرض النتائج التي يمكن تقويم البرنامج في مدى تحقيقه للأهداف المطلوبة في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.

- تطبيق البرنامج:

طبق البرنامج على وفق الخطوات الآتية:

١- أخضعت عينة البحث البالغ عددها (٣٢٩) طالباً من المراحل الأربعة لأكاديمية الفنون الجميلة إلى اختيار الأفكار اللاعقلانية من أجل تحديد الطلبة الذين يحملون أفكار لا عقلانية، وقد أظهر المقياس أن هناك (٣٦) طالباً من عينة البحث لديهم لا

عقلانية ثم قسم الباحث (٣٦) طالباً عشوائياً على مجموعتين (تجريبية وضابطة) فكان حجم كل مجموعة (١٨) طالباً.

٢- طبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية بتاريخ ١١/١٠/٢٠٠٩، وتركت المجموعة الضابطة، و بواقع جلستين أسبوعياً، وبعد الانتهاء من التطبيق بتاريخ ١٠/١١/٢٠٠٩، أخضعت المجموعتين (التجريبية والضابطة) للاختبار البعدي، لمعرفة مدى تأثير البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية بتاريخ ١٥/١١/٢٠٠٩، من أجل التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي العلاجي أجرى الباحث اختباراً لأفراد المجموعة التجريبية يوم ٣١/١٢/٢٠٠٩ وذلك بعد مرور خمسة أسابيع على الانتهاء من تطبيق البرنامج.

٣- أستخرج متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي ثم أوجد الفرق من خلال الاختبار التائي ($T-test$).
- الوسائل الإحصائية:

استعملت الوسائل الآتية:

١- اختبار مربع كاي لعينة واحدة استعمل لمعرفة دلالة الفرق بين عدد الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على صلاحية فقرات المقياس.

٢- معامل ارتباط بيرسون، استعمل لحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

٣- الاختبار التائي ($T-test$) لعينتين مستقلتين استعمل لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، ثم استعمل بعد انتهاء التجربة في الاختبار البعدي، لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض النتائج وتفسيرها

يشمل هذا الجزء من البحث عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتفسيرها في ضوء الأهداف التي جرى تحديدها في الفصل الأول وما يتصل بها من فرضيات وكالاتي:

(١) عرض النتائج:

- **الهدف الأول:** التعرف على الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب أكاديمية الفنون الجميلة، لقد تحقق هذا الهدف بواسطة مقياس الأفكار اللاعقلانية الذي أظهر مدى شيوع الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.

- **الهدف الثاني:** بناء برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة، لقد تحقق هذا الهدف من خلال الإجراءات التي استعملت في البحث والمشار إليها في الفصل الثالث (أنظر ملحق ٤).

- **الهدف الثالث:** التعرف على أثر البرنامج الإرشادي العلاجي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة، وقد تحقق هذا الهدف من خلال تحقيق فرضيات البحث، وبيان أثر البرنامج الإرشادي العلاجي الذي أحدثه في المجموعة التجريبية، وكما موضح في تحقيق الفرضيات.

- الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الأفكار اللاعقلانية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.....م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي وبذلك قبلت الفرضية الصفرية ورفضت الفرضية البديلة، والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين

التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
التجريبية	١٨	١١٢,٦	١٩,٠٦	٠,٦٣٩
الضابطة	١٨	١١٩,٨٧	٢٩,١١	

قيمة (ت) الجدولية (١,٦٨٤) تحت درجة حرية (٣٤) وبمستوى دلالة (٠,٠١).

-الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس الأفكار اللاعقلانية.

لقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الأفكار اللاعقلانية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وبذلك رفضت الفرضية الصفرية، وقبلت البديلة، وكما مبين في الجدول (٤):

الجدول (٤)

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
التجريبية	١٨	١١٥,٨٣	٢٣,٥٥	٥,٢٤٧
الضابطة	١٨	٨١,٦١	١٤,٥٢	

قيمة (ت) الجدولية بدرجة حرية (٣٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٧٥٠.

- الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمتابعة.

أشارت نتيجة الفرضية الثالثة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الأفكار اللاعقلانية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمتابعة، وبذلك قبلت الفرضية الصفرية ورفضت البديلة، والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة للمجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمتابعة

المجموعة	الاختبار	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة
التجريبية	البعدي	١٨	١١٥,٨٣	٢٣,٥٥	٠,٥٢٥
التجريبية	المتابعة	١٨	١١١,٨٧	٢١,٦٣	

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ٢,٧٥٠.

- تفسير النتائج:

أشارت نتائج الاختبار التائي ($T-test$) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكان متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية (١١٥,٨٣) في حين كان متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة (٨١,٦١)، مما يدل على أن الطلبة الذين تلقوا أنشطة البرنامج الإرشادي (المجموعة التجريبية هم أفضل من طلبة المجموعة الضابطة التي لم تتلق أنشطة البرنامج الإرشادي في مقياس الأفكار اللاعقلانية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة ثيورمان (١٩٨٣) ودراسة بيومبو (١٩٨٦) ودراسة النعاني (١٩٩٤)، وهذا يدل على أن طلبة المجموعة التجريبية قد تحسّنوا في أدائهم نتيجة لتلقيهم أنشطة البرنامج الإرشادي لما عليه من فعاليات مكنت الطلبة من تعديل أفكارهم اللاعقلانية وإحداث تغييرات إيجابية في تفسيرهم للأحداث والخبرات والمواقف التي يتعرضون إليها، مما يؤدي إلى تقبلهم لذواتهم الواقعية ومن خلالها النظر إلى خطواتهم المستقبلية الممكنة التحقيق، وتتفق هذه النتيجة مع آراء اليس النظرية من خلال تمكين الطلبة من مهاجمة الأفكار غير العقلانية وتعريضها عن الهالة المحيطة بها وبالتالي إحلال أفكار جديدة عقلانية وواقعية.

وهذا ما بينته نتيجة اختبار المتابعة، إذ أشارت إلى استقرار في الأفكار العقلانية وطرّد الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة بسبب فاعلية الأنشطة المطروحة في البرنامج الإرشادي، إذ كانت ذات أثر واضح في تعديل وتغيير الأفكار اللاعقلانية وإحلال مكانها أفكار عقلانية ومنطقية.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

- (١) أن أنشطة البرنامج الإرشادي أثرت بشكل إيجابي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المجموعة التجريبية.
- (٢) حقق البرنامج الإرشادي دوراً مهماً في تطوير ضبط الذات تجاه الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة عينة البحث.
- (٣) استطاع البرنامج الإرشادي لما يحتويه من أنشطة مؤثرة في جعل الطلبة عينة البحث أكثر فاعلية في علاقاتهم الاجتماعية وأكثر واقعية في عرض وجهات نظرهم دون حساسية أو تغنت بالرأي.

التوصيات:

- (١) الاستفادة من البرنامج الإرشادي ولما يحتويه من أنشطة وفعاليات يمكن تطبيقها على كليات أخرى.
- (٢) فتح مركز للإرشاد النفسي في أكاديمية الفنون الجميلة من أجل تقديم خدمات إرشادية للطلبة الذين يحتاجون إليها.
- (٣) ضرورة عقد ندوات توضيحية للطلبة وتوعيتهم بأهمية الخدمات الإرشادية في تخفيف مشاكلهم النفسية والتربوية.

المقترحات:

- (١) توسيع الدراسة الحالية لتشمل كليات أخرى من الجامعات.
- (٢) إجراء دراسة مماثلة بإضافة متغير آخر مثل سوء التوافق أو الاكتئاب.
- (٣) إجراء دراسة مقارنة بين أسلوبين إرشاديين في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة.

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

١- أوزيباو، صموئيل، وإيروس، والس (١٩٧٦)، استراتيجيات الإرشاد النفسي لتعديل السلوك النفسي، ترجمة عباس محمود عوض وعزب عبد العظيم، دار المطبوعات الجديدة، ١٩٧٦

٢- باترسون، س، هـ (١٩٨١)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، المجلد/١، دار القلم، الكويت.

٣- التميمي، عبد الجليل، و وهيب مجيد (١٩٨٦)، مشكلات طلبة الجامعات ودور الإرشاد في معالجتها، ندوة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في التعليم العالي، الجامعة التكنولوجية.

٤- الحمور، هند، و الوهر، محمود (١٩٩٧)، تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة، مجلة دراسات علوم تربوية، المجلد ٢٥، العدد ١،

٥- دسوقي، محمد أحمد (١٩٧٦)، العلاقة بين الميول المهنية وبعض سمات الشخصية، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

٦- الدفاعي، كاظم هادي (٢٠٠٢)، بناء برنامج إرشادي نفسي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي المهني لدى طلاب كلية التمريض، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

٧- الدوسري، صالح جاسم (١٩٨٦)، الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٥، الرياض، ١٩٨٦.

٨- سعيد، فائزة محمد (١٩٨٧)، الابداع والمبدعون في كلية العلوم، مجلة دراسات الأجيال، العدد ٤، السنة الرابعة.

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

٩- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة.

١٠- عودة، أحمد سلمان، وملاوي، فتحي حسن (١٩٩٢)، أساسيات البحث العلمي، ط٢، مركز ببيضون، أربد، الأردن.

١١- عودة، أحمد سلمان (١٩٩٨)، القياس النفسي والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، أربد، عمان.

١٢- الكيال، دحام طاهر، شوبو عبد الله (١٩٩٩)، الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة المستنصرية وطرائق إشباعها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ١٦، ١٩٩٠.

١٣- المبارك، بديع محمود (١٩٩١)، دور المرشد التربوي في برامج تعديل سلوك الطلبة، دراسة التربية، الندوة العلمية التربوية الثانية- جامعة البصرة، كلية التربية.

١٤- ملا طاهر، شوبو عبد الله (١٩٩٥)، الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالاضغوط النفسية وأساليب التعامل معها، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

١٥- النعاني، نداء إبراهيم خليل، ١٩٩٤، أثر برنامج إرشادي لتعديل الأفكار اللاعقلانية في القلق المدرسي لدى طلبة الصف الثالث متوسط في محافظة

نينوى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

١٦- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٨٠)، التعليم الجامعي، ورقة عمل.

17- Corsin.R.(1973), Current Psycho Theroples Chicago.

18- Ellis . A and Griger .R ;(1977) Hand Book of Rational Emotire Therapy,
New York.

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

19- Ellis .A ;(1980), **Overview Of Clincl Therapy Of Rational cmotove**, New

York..

20------(1989), *Comments on Debra Hull,s Concept Of **Rationaltive***

American Psycijhholoqisis, vol.42no.4,pp.364-375.

21- Granette, D.T(1988), **Development Advising** How why national Acadimice

Advising Association.

22- Guterman. Jevry. T(1992), *Disputation and Referring Controstring*

*Controstring Change Methods , **journal Mental Health Counseling**,*

vol.14, no.4, pp.440-450.

23- Hynes. C.R (1983), *Relational , Emotive Counseling and self –instruction*

*training for test Anoxious Hiah school students, **Canadian Counseller**,*

vol.18.

24- Mcicheubeum .D. (1977) **Conitive Beharior Modification**, London.

25- Piombo, J.A(1986), *Effect Of Lrrigational and Beliefs and social Anoxiety*

On Perceptual Rivaling, Personal, Belits test Static-Trait anoxity,PH .D

stra Unversity.

26- Shaw, M.E(1967) *Scales **for the Measurment Of Attiyud**,* New york Mc-

Graw Hill

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.....م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

- 27- Thurman, Christopher, W(1983), **Effect Level College Students**, Dissertation Abstract International, vol.43, no.3, P.677
- 30- Tyler .L.E and Walsh .W.B (1979), **tests and measurements**, (3rd.ed), new Jersey, Engle wood Cliffs pertice-Hall, Inc.
- 31- Warga, C(1988) **You Are What Think**, Psychology Today.
- 32- Zeller, R.A Cormines, E,G(1980), **Measurment In the Social The Link**
Between Theory and Data, New York, Cambridge Uneversity Press.

الملاحق

ملحق رقم (١)

الفقرات التي استبعدت حسب آراء الخبراء (الصدق الظاهري)

ت	تسلسل الفقرة بالمقياس	الفقرات المستبعدة
١	٤	أشعر بالقلق حين تسير الأمور على غير ما أھوى
٢	٢١	مشكلات الآخرين تحرمني السعادة
٣	٣٠	لا أخضع لتأثيرات الماضي
٤	٣٣	أن الحل الأمثل للمشكلات التي تواجهها أمر غير منطقي

الملحق رقم (٢)

مقياس الأفكار اللاعقلانية الصيغة النهائية

عزيزي الطالب.

يقوم الباحث بدراسة علمية تعبر عن أفكار ومعتقدات يؤمن بها البعض ويرفضها البعض الآخر، لذا يرجو الباحث الإجابة بكل دقة وصراحة عل فقرات المقياس الذي بين يديك وأن تحدد موقفك منه بوضع علامة (√) لعبارة (نعم، أو لا) وأمام كل فقرة من المقاس وأن تجيب على جميع الفقرات ولا تترك فقرة واحدة دون إجابة، وشكراً لتعاونكم من أجل خدمة البحث العلمي.

ت	الفقرات	نعم	لا
١	من الأحسن أن تكون آرائي مقبولة من كل الناس.		
٢	اعتقد بأن الكفاءة العالية ضرورية.		
٣	من الأصول إصلاح المسيء وليس عقابه ولومه.		
٤	أن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان تقف حجر عثرة في طريق تحقيق السعادة.		
٥	يبدو علي القلق خوفاً من وقوع الكوارث.		
٦	يجب أن تتجنب كل المشاكل.		
٧	اشعر بالعجز حين أواجه كل الأمور بنفسي.		
٨	أن الماضي هو الذي يقرر سلوك الحاضر والمستقبل.		
٩	من المؤلم أن يكون المرء سعيد وغير شقي.		

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

ت	الفقرات	نعم	لا
١٠	يجب الوصول إلى الحل الأمثل لكل مشكلة.		
١١	أضحى بكل مات أملك من أجل رضا الآخرين وحبهم.		
١٢	أن الوصول إلى الكمال هو الذي يشعرني بأهميتي.		
١٣	من الأحسن الابتعاد عن الأشرار.		
١٤	أن فشلي في عملي يعد كارثة بالنسبة لي.		
١٥	أن كل ما يصيب المرء من شقاء خارج عن إرادته.		
١٦	أعتقد أن الاهتمام بحدوث أمور خطيرة لا يقلل من وقوعها.		
١٧	أعتقد ان المسؤولية عبء ثقيل لا يمكن تحمله.		
١٨	لا أستطيع مواجهة مشاكلي إلا بالاعتماد على شخص أقوى مني.		
١٩	من المستحيل أن تتخلص من تأثيرات الماضي.		
٢٠	أشعر بالقلق حينما لا أصل إلى حل تام لمشكلاتي.		
٢١	ليس من الضروري أن اكون محبوباً من كل الناس في المجتمع.		
٢٢	أعتقد أن أهميتي تقل إذا لم اصل للكمال في عملي.		
٢٣	أعتقد أن من يأمن العقاب يسيء الأدب.		
٢٤	يجب أن أقبل بالأمر الواقع لأنني غير قادر على تغييره.		
٢٥	أن التعاسة التي يواجهها المرء يستطيع التحكم فيها والتخلص منها.		
٢٦	أن التفكير بالأمور الخطرة وحدوثها أمر لا مبرر له.		
٢٧	أن التحدي للمشكلات والمسؤوليات يشعرني بالصواب.		
٢٨	من الأفضل أن يعتمد المرء على نفسه في كثير من الأمور حتى لو واجه		

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.....م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

ت	الفقرات	نعم	لا
	الفشل.		
٢٩	يجب أن لا تحول مشكلات الآخرين عن تحقيق سعادتي.		
٣٠	اعتقد ان رضا الناس غاية لا تدرك.		
٣١	يجب معاقبة المسيء.		
٣٢	ليس شرطاً أساسياً أن أنجز جميع أعمالي تماماً.		
٣٣	ليس من الضروري أن تسير الأمور وفق ما تريد.		
٣٤	يستطيع كل فرد أن يحقق السعادة.		
٣٥	يجب أن يكون المرء يقظاً خشية حدوث المخاطر.		
٣٦	يجب أن نبذل كل ما نستطيع لمواجهة المشاكل بدلاً من الابتعاد عنها.		
٣٧	من المحزن أن يكون المرء اتكالياً.		
٣٨	التمسك بأهداب الماضي تبرير لضعف المرء في قدرته على التغيير.		
٣٩	ينبغي أن يقلق المرء إذا كان غير قادر على تخلي الآخرين من آلامهم.		
٤٠	يستحسن إيجاد عدة حلول للمشكلات بدلاً من حل واحد.		

الملحق رقم (٣)

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.....م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

يوضح مواضيع الجلسات الإرشادية وتاريخ انعقادها

الجلسة	تاريخ انعقادها	موضوعها
الجلسة الأولى	٢٠٠٣/١٠/١١	الصحة النفسية
الجلسة الثانية	٢٠٠٣/١٠/١٣	الفكرة اللاعقلانية الأولى
الجلسة الثالثة	٢٠٠٣/١٠/١٨	الفكرة اللاعقلانية الثانية
الجلسة الرابعة	٢٠٠٣/١٠/٢١	الفكرة اللاعقلانية الثالثة
الجلسة الخامسة	٢٠٠٣/١٠/٢٥	الفكرة اللاعقلانية الرابعة
الجلسة السادسة	٢٠٠٣/١٠/٢٧	الفكرة اللاعقلانية الخامسة
الجلسة السابعة	٢٠٠٣/١٠/٢٩	الفكرة اللاعقلانية السادسة
الجلسة الثامنة	٢٠٠٣/١١/١	الفكرة اللاعقلانية السابعة
الجلسة التاسعة	٢٠٠٣/١١/٣	الفكرة اللاعقلانية الثامنة
الجلسة العاشرة	٢٠٠٣/١١/٥	الفكرة اللاعقلانية التاسعة
الجلسة الحادية عشرة	٢٠٠٣/١١/٨	الفكرة اللاعقلانية العاشرة
الجلسة الثانية عشرة	٢٠٠٣/١١/١٠	الفكرة اللاعقلانية الحادية عشرة
الاختبار البعدي	٢٠٠٣/١١/١٥	

الملحق رقم (٤)

البرنامج الإرشادي المقترح

- ١- تصميم البرنامج على وفق نظرية اليس (العلاج العقلاني الانفعالي).
- ٢- الطريقة: المباشرة.
- ٣- الأسلوب: المحاضرة والمناقشة.
- ٤- نوع الإرشاد: الجمعي.
- ٥- الزمن: ٣٠ دقيقة لكل جلسة.

أهداف البرنامج:

- ١- الهدف العام: تعديل الافكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة.
- ٢- الأهداف الفرعية: تشتق الأهداف الفرعية من مكونات مقياس الأفكار اللاعقلانية والتي تتكون من أفكار اليس اللاعقلانية الإحدى عشر.
- ٣- الأهداف السلوكية.
- ١- أن يتخلى الطالب عن الأفكار اللاعقلانية.
- ٢- أن يتقبل الطالب الافكار العقلانية والمنطقية.
- ٣- أن يتقبل الطالب دراسته ويثابر فيها.
- ٤- أن يحقق الطالب التوافق مع نفسه ومع الآخرين.

الجلسة الأولى:

موضوع المحاضرة: الصحة النفسية.

هدف المحاضرة: ترمي إلى مساعدة الطلبة في التعرف على مفهوم الصحة النفسية، وكيفية المحافظة على صحتهم النفسية.

محتوى المحاضرة: تتضمن المحاضرة عدة محاور تم صياغتها على شكل اسئلة، وكما يأتي:

١- ما المقصود بالصحة النفسية؟ ما هي خصائص الصحة النفسية، وكيف نحافظ عليها؟.

المقصود بالصحة النفسية أن الإنسان يعيش في بيئته بانسجام مع نفسه وتوافق مع الآخرين وتكيف مع البيئة المحيطة به، إذ أن الإنسان الذي تتوفر فيه هذه الخصائص سيتمتع بحياة هادئة خالية نسبياً من الاضطرابات النفسية، يكسب الرضا عن نفسه ورضا الآخرين عنه، فيتحقق له التوافق الاجتماعي من خلال سلوكه العقلاني الذي يدل على امتلاكه ضبط ذاتي في مواجهة التفكير اللاعقلاني أو غير المنطقي ومن مؤشرات الصحة النفسية الشعور بالسعادة مع النفس ومع الآخرين والقدرة على مواجهة مطالب الحياة.

اما كيف نحافظ على صحتنا النفسية؟ يرى علماء النفس أن المحافظة على الصحة النفسية يتم بمعرفة الفرد لنفسه في ما يمتلك من نواحي الضعف والقوة، وان يتعلم حل المشكلات التي تعترض حياته بالطرق السليمة، وأن يكون له هدف في الحياة يصبوا إلى تحقيقه وأن يتخذ صديقاً، ويكون صريحاً في تعامله مع الآخرين وأن

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

يكون دقيقاً في انجاز أعماله، وبعد الانتهاء من المحاضرة أثار الطلبة بعض الاسئلة وتم الإجابة عليها خلال الجلسة الإرشادية.

الجلسة الثانية:

موضوع المحاضرة: الفكرة اللاعقلانية الأولى (من الضروري أن يكون الطالب محبوباً ومقبولاً من كل فرد من أفراد المجتمع).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى دحض هذه الفكرة اللاعقلانية وتثبيت الفكرة المنطقية بدلاً عنها.

محتوى المحاضرة: وجه الباحث سؤال إلى الطلبة لماذا تعد هذه الفكرة غير عقلانية؟ وبعد الاستماع إلى إجابات الطلاب، قام الباحث بتوضيح هذه الفكرة إلى الطلاب بانها لا عقلانية بسبب انها هدف لا يمكن تحقيقه مهما فعل الفرد في سبيل الوصول إليه، وإذا وصل إليه يكون مسلوب الإرادة وغير مطمئن ومعرض للإحباط لأن رضا الآخرين هو غاية لا تدرك، فان استطاع الفرد الحصول على حب أو رضا الكثير من الأفراد ، فهناك أفراد آخرون قد لا يحبونه ولا يرضون عنه.

الجلسة الثالثة: الجلسة اللاعقلانية الثانية:

موضوع المحاضرة: (يجب على الطالب أن يكون فاعلاً ومنجزاً بشكل يتصف بالكمال حتى تكون له قيمة).

هدف المحاضرة:ترمي المحاضرة إلى تقديم المساعدة للطلاب من أجل التعرف على محتوى هذه الفكرة اللاعقلانية ودحضها ومعاونتهم على تبديلها بفكرة عقلانية مناسبة.

محتوى الجلسة: أخذ الباحث بتوضيح هذه الفكرة للطلاب وما تتميز به من صفات لا عقلانية، أو ليس من المعقول ان يبقى الفرد يقارن نفسه مع الآخرين من ذوي الانجاز

المرتفع، لأن النجاح بصورة غير منطقية يحمل الذات امكانيات فوق مستوى طاقتها فيسبب التوتر.

إن الطالب الذي يريد أن يحصل على النجاح بصورة لا عقلانية من خلال مقارنة نفسه بالآخرين باستمرار من أجل الوصول إلى ما حققوه من نجاح، سوف يفشل بسبب الضغط المستمر على الذات وعدم استطاعته تقدير امكانياته الحقيقية على الواقع.

الجلسة الرابعة:

موضوع الجلسة: (أن بعض تصرفات الناس خاطئة أو شريرة أو مجرمة وأنه يجب عقاب الناس الذين تصور منهم هذه التصرفات عقاباً شديداً).

هدف المحاضرة: ترمي هذه المحاضرة إلى بيان هذه الفكرة اللاعقلانية للطلاب وأثرها الذي يسبب لهم القلق في تعاملهم مع الآخرين، واقتراح الفكرة المنطقية البديلة.

محتوى الجلسة: أوضح الباحث في بداية الجلسة لماذا هذه الفكرة لا عقلانية وبين للطلاب نقاط الضعف في فكرة ثم فسح المجال للطلاب بطرح الأسئلة التي تدور في عقولهم، وبعدها أجاب الباحث على جميع أسئلة الطلاب.

اضاف الباحث أن هذه الفكرة لا عقلانية لابل لا يوجد معيار مطلق للأعمال الخاطئة والاعمال غير الأخلاقية فهي قد تكون جهل يرتكبه الفرد بسبب الجهل بخطئها أو نتيجة للاضطراب الانفعالي وكل إنسان معرض للخطأ أو أساءة السلوك نتيجة لهذا قد يتعرض للتوبيخ أو اللوم أو العقاب، وهذه الروادع ليس بالضرورة تؤدي إلى تحسين السلوك، بل يمكن أن تؤدي إلى سلوك اسوء أو رد فعل أعنف، وأن بعض السلوكات الإنسانية غير متوافقة مع الأعراف الاجتماعية السائدة وبذلك يرد على

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

فعلها، ولكن بعض الأفراد تصدر عنهم هذه الأفعال قد يكونون أقل ذكاء أو مضطربون انفعالياً، فلا يمكن الجزم على إيقاع اشد العقاب بهم.

الجلسة الخامسة:

عنوان الجلسة: الفكرة اللاعقلانية الرابعة (انها مأساة أو كارثة عندما لا تسير الأمور كما تريد أو تنتهي لها أن تكون أو عندما لا تصبح الأشياء كما نتوقع لها).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى تعريف الطلاب بلاعقلانية هذه الفكرة ومحاولة تنفيذها وإظهار الفكرة العقلانية عوضاً عنها.

محتوى المحاضرة: طرح الباحث في بداية الجلسة السؤال الآتي، لماذا تعد هذه الفكرة لا عقلانية، ثم تلقى الإجابات عن السؤال من الطلاب، وبعد أن أكمل الطلاب إجاباتهم أوضح الباحث أن الفكرة تعد غير عقلانية بسبب التفكير الخاطئ المضطرب لأن التعرض للإحباط أو الفشل هو أمر عادي يشعر بمرارته أي فرد، ولكن الغير عادي أو الغير منطقي أن يقابل الإحباط أو الفشل الغضب أو الحزن الشديد أو الاكتئاب.

إن الشعور بهذه السمات لا يغير شيء من المواقف لأنه قد حسم، ولكن هناك فرصة ثانية للفرد إذا حاول أن يجدها من أجل تحويل الموقف من الإحباط إلى التفاؤل والأمل في امكانيته وقدراته على النجاح وتعويض ما لم يستطيع الحصول عليه في المحاولة الأولى.

الجلسة السادسة:

عنوان الجلسة: الفكرة اللاعقلانية الخامسة (تنشأ تعاسة الفرد عن ظروف خارجية لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم بها).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى بيان أسباب لا عقلانية هذه الفكرة، وتأثيرها على الطلاب ومحاولة تنفيذها وإيجاد الفكرة العقلانية بدلاً منها.

محتوى الجلسة: بدأ الباحث الجلسة بتوجيه سؤال إلى الطلاب، لماذا هذه الفكرة لا عقلانية؟ وبعد الإجابة على السؤال، شرح الباحث أسباب لا عقلانية هذه الفكرة، منها اعتقاد بعض الأفراد أن الأحداث الخارجية قد تسبب تهديداً لأمنهم ، وأن هذا الاعتقاد هذ نفسين فالأشياء الخارجية قد لا تكون عدوانية بذاتها ولكن تأثير الفرد بها واتجاهاته نحوها وتفكيره اللامنطقي نحوها هو الذي يجعل منها عدوانية، لأن الفرد هو الذي يسبب الاضطراب الانفعالي لنفسه، وذلك حين يضخم ويهولها في تصوره لأحداثها التي كانت عليها.

الجلسة السابعة:

موضوع الجلسة: الفكرة اللاعقلانية السادسة (الأشياء المخيفة أو الخطرة تستدعي الاهتمام الكبير والانشغال الدائم في التفكير بها ، وأن احتمال حدوثها يجب أن يشغل الفرد بشكل دائم).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى تعريف الطلاب بمحتوى الفكرة، ومحاولة تنفيذها وإحلال الفكرة العقلانية البديلة.

محتوى الجلسة: بدأ الباحث الجلسة بتوجيه سؤال إلى الطلاب، هل تعد هذه الفكرة لا عقلانية؟ وبعد استماعه إلى أجوبة الطلاب، قام بتوضيح هذه الفكرة وما تحتوي عليه من أخطاء ومساوئ، إذ أن معظم الأفراد يعتقدون عندما تحصل لديهم مشكلة ما أو خطر محقق بهم فانهم يظنون بتوجب عليهم ان يبقوا في حالة قلق مستمر من هذا الخطر المحتمل أو الفعلين وهذا تفكير لا عقلاني، لأنه الاغراق في القلق يثبط من معنويات الفرد في مواجهة الخطر نفسه، كما أن القلق الشديد لا يمنع الخطر، لأن

القلق بحد ذاته يجعل من الحدث أكبر من حجمه الطبيعي وهنا يكون الفرد قد استسلم ولا يقوى على مواجهة الخطر الحقيقي الناتج عن الحدث.

الجلسة الثامنة:

موضوع الجلسة: موضوع الجلسة الفكرة العقلانية (الأسهل أن يتجنب الصعوبات والمسؤوليات بدلاً من مواجهتها).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى بيان أثر هذه الفكرة الغير عقلانية في تسببها للقلق الدراسي، وإعطاء الطرق التي تمكنهم في التخلص منها.

محتوى المحاضرة: بدأ الباحث الجلسة بتوضيح هذه الفكرة الغير عقلانية، ولماذا هي غير عقلانية؟ وبين أسباب لا عقلانيتها بأن الطالب الذي يتجنب مواجهة الموقف أو تحمل المسؤولية أو انجاز الواجبات تسبب إليه القلق المستمر وبالتالي يكون أكثر عرضة للمتاعب والاضطراب النفسي، وبالتالي يكون سلبي في مواجهة المشكلات التي تعترض حياته الدراسية أو العملية، ويفرط بحقوقه لأنه لا يستطيع استردادها لأنه سلبي امام أي مشكلة تعترضه، ولذلك يكون دائم الشعور بالذنب لأنه ضاع فرصة كان من الممكن ان يحقق منها هدفا ما. فالتهرب من المسؤوليات يؤدي إلى فقدان الثقة بالذات، فالشخص يثق بذاته وقدراته من خلال تحمل المسؤولية وانجاز الواجب الذي انيط به. وأوضح الباحث ان مواجهة هذه الفكرة اللاعقلانية من خلال مواجهة المواقف الصعبة وعدم التهرب منها وإيجاد الحلول المناسبة لكل موقف يتطلب حل ، وبعد الانتهاء من المحاضرة اتاحت الفرصة للطلاب بطرح الأمثلة التي في أذهانهم، وتم الإجابة عليها.

الجلسة التاسعة:

فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة..... م.د. كاظم علي هادي الدفاعي

موضوع الفكرة: اللاعقلانية الثامنة (يجب ان يعتمد الطالب على الآخرين ويجب أن يكون هناك طالب أقوى منه لكي يعتمد عليه).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى تعريف الطلاب بأسباب لا عقلانية هذه الفكرة، وتم إيجاد الفكرة البديلة لها.

محتوى الجلسة: بدأت الجلسة بطرح سؤال على الطلاب، لماذا هذه الفكرة لا عقلانية؟ وبعد الاستماع إلى أجوبة الطلاب أوضح الباحث أسباب لا عقلانية هذه الفكرة، لأن الإنسان بطبعه اجتماعي ولذا فان الأفراد يعتمدون بعضهم على بعض إلى حد ما، إلا أنه ليس هناك سبب يدعو للمبالغة في الاعتماد على الآخرين لأنها تؤدي إلى فقدان الاستقلالية، وبالتالي عدم تحقيق الذات ويكون الفرد تابع للآخرين ومعتمد عليهم في كل الأمور، فالاعتماد على الآخرين يسبب الفشل في التعلم وعدم الشعور بالأمن، لأن الاعتمادية تسير به وراء من يعتمد عليهم، وبالتالي يخضع لأوامرهم وقراراتهم، وأوضح الباحث أن الفكرة البديلة، هي الاعتماد على النفس وأن نؤمن بقدرتنا وامكانيتنا عندما نواجه مشكلات الحياة.

الجلسة العاشرة:

موضوع المحاضرة: الفكرة اللاعقلانية التاسعة (أن الخبرات والأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر وأن تأثير الماضي لا يمكن تجاهله أو محوه).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى تعريف الطلاب بمحتوى هذه الفكرة اللاعقلانية وتبصيرهم بامكانية تنفيذها وإحلال الفكرة العقلانية مكانها.

محتوى الجلسة: أجاب الباحث في بداية هذه الجلسة على السؤال الآتي: لماذا هذه الفكرة تعد غير عقلانية؟ بانها غير عقلانية لعدة أسباب منها أن السلوك الذي يعد ضروريا في ظروف معينة من الماضي لا يعد ضروري في الوقت الحاضر، أي أن

الحلول الماضية للمشكلات السابقة قد لا تكون ملائمة كحلول للمشكلات الحالية، كما أن المؤثرات التي تؤثر على السلوك في الماضي قد لا تكون مؤثرة على السلوك الحالي ولذلك يكون من الضروري التعرف على أن الأحداث الماضية كانت وفق ظروفها وزمانها ولا يمكن أن تحكم على الأحداث الحالية والتي حدثت في ظروف مختلفة وزمان مختلف، وهنا يكون الفرد الذي مر بخبرات ماضية مؤلمة أو تعيسة يمكن أن يتجنبها اذا ما غير وجهة نظره نحوها، وأن يسيطر على تصرفاته الحالية في محاولة لتجاوز الماضي المؤلم، ولذلك فالفرد يعيش وفق زمانه الحاضر وليس الماضي.

الجلسة الحادية عشرة:

موضوع الجلسة: الفكرة اللاعقلانية العاشرة (ينبغي أن يحزن الطالب لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشاكل).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى تعريف الطلاب بأسباب لا عقلانية هذه الفكرة ومحاولة مساعدتهم على تعديلها وإيجاد الفكرة البديلة عنها.

محتوى المحاضرة: في بداية الجلسة وجه الباحث سؤال إلى الطلاب، لماذا تعد هذه الفكرة لا عقلانية؟ وبعد الاستماع إلى الإجابات من الطلاب، تطرق الباحث إلى أسباب لا عقلانية هذه الفكرة بأن يعتقد بعض الأفراد أن الآخرين على يكون من الأهمية بالنسبة إليهم ولذلك بتبليغهم أن يحزنوا بشدة لحزنهما واضطرابهم أو مشاكلهم وأن يعيشوا مشكلاتهم واضطراباتهم، وهذا التفكير خاطئ لأن اضطراب الآخرين لا يمكن أن يشكل الهموم لغيرهم حتى لو كان سلوكهم مؤثر فيهم ، فضلا عن ذلك ان الذي يفكر في مشاكل الآخرين سوف يهمل مشاكله الخاصة به، كما أن الفرد الذي يفكر في مشاكل الآخرين وليس له القدرة أو السيطرة على تغييرها أو تغيير سلوك الآخرين، الأخرى به أن يحاول التغيير في سلوكه من خلال التصدي للمشكلات والاضطرابات التي يعاني منها. ولذلك ينبغي على الفرد أن يحاول السيطرة على نفسه

إزاء مشكلات الآخرين لأنه سيكون أكثر نفعاً لهم مما لو كان مضطرباً أو كئيماً مثلهم.

الجلسة الثانية عشرة:

موضوع الجلسة: الفكرة اللاعقلانية الحادية عشرة (هناك دائماً حل لكل مشكلة وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة).

هدف المحاضرة: ترمي المحاضرة إلى تعريف الطلاب بأسباب لا عقلانية هذه الفكرة ومساعدتهم على التخلص منها وإحلال بدل منها فكرة عقلانية.

محتوى المحاضرة: بدأ الباحث الجلسة بسؤال وجه إلى الطلاب، لماذا تعد هذه الفكرة غير عقلانية، وبعد الاستماع إلى أجوبة الطلبة، أعطى الباحث أسباب لا عقلانية هذه الفكرة، وهي:

- ١- لا وجود لحل كامل صحيح ووحيد لأي مشكلة.
 - ٢- المخاطر المتخيلة بسبب الفشل في التوصل إلى الحل الصحيح تعد غير واقعية، ولكن الإصرار على وجود مثل هذا الحل قد يؤدي إلى القلق أو الخوف.
 - ٣- الإصرار على الكمال قد يؤدي إلى حلول أضعف مما يمكن أن تكون.
- وتكون الفكرة العقلانية هو أن يحاول الفرد أن يجد حلولاً كثيرة ومتنوعة للمشكلة الواحدة، ثم يختار أحسنها وأكثرها قابلية للتنفيذ مدركاً أنه لا يوجد حل كامل بصورة مطلقة.

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط
المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي

م . د عباس حسن رويح
م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

الفصل الأول التعريف بالبحث

مشكلة البحث وأهميته

تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان وأكثرها تأثيراً في شخصيته ، ففيها تنمو قدرات الطفل وتتفتح مواهبه ، ويكون قابلاً للتأثر والتوجيه (عبد الحسين ، ١٩٩٦ : ص ٨) ، لذا أولت المؤسسات التربوية أهمية كبيرة لهذه المرحلة . وقد تركّز هذا الاهتمام على تطوير النمو المعرفي والعمليات المعرفية التي يتم من خلالها التعامل مع البيئة (الفقي ، ١٩٧٧ : ٢٣ - ٢٤) .

ومن العمليات المعرفية المهمة تعد القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي A cognitive of inconsistencies ability بوصفها شكلاً من أشكال مراقبة الاستيعاب Comprehension monitoring والذي هو احد جوانب العمليات العقلية ما بعد المعرفية او ما بعد الإدراك Metacognition ، من أهم القدرات المعرفية المؤثرة في الميدان التربوي وفي تطوير قابلية الفرد على التعامل مع البيئة

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

بفاعلية عالية (دروزه ، ١٩٩٥ ، ص ٨٣). وقد نال هذا الميدان أهمية كبيرة في الدراسات والأدبيات منذ أواخر سبعينيات القرن المنصرم ، عندما قدم فلافل Flavell طروحاته حول العمليات المعرفية التي تلي العمليات المعرفية الرئيسة (كالتذكر والإدراك والاستيعاب وغيرها من العمليات العقلية) ، أذ يعرف فلافل مابعد الإدراك بأنه " التفكير في التفكير " (p. 107 : 1977 , Flavell) ، أي انه عملية تقييم يجريها الفرد لفاعلية وكفاءة أدائه المعرفي .

ويعد موضوع مراقبة الاستيعاب من اهم المواضيع في هذا الميدان لصلتها الوثيقة بالعملية التربوية والتعليمية بشكل عام وبمرحلة الطفولة بشكل خاص ، أذ لاحظ فلافل ان الافراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم وكذلك الاطفال على وجه العموم غالباً لا يكونون على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلمه ، ويتصرفون بدون وعي للاستراتيجيات والاساليب المعرفية التي يفترض بهم اتباعها في عمليات التعلم (الزغول والزغول ، ٢٠٠٣ : ص ٧٩) . من جانب ، ومن جانب اخر ، ان مابعد الإدراك بكل مايتضمنه من استراتيجيات معرفية ، قابل للتطوير وليس ثابتا ، اذ يشير لي (Li ، 1991) الى ان ما يميز الإدراك Cognition عن مابعد الإدراك Metacognition هو ان الإدراك شيء فطري او هو استعداد موروث ، في حين ان ما بعد الإدراك مهارة مكتسبة تحتاج الى التدريب والممارسة (دروزه ، ١٩٩٥ : ص ٨٤) وبذلك فان مراقبة الاستيعاب يتضمن إستراتيجيات قابلة للتطوير من خلال التدريب والتعليم ، وان المردود المعرفي من هذا التدريب للفرد بصورة خاصة والمجتمع بصورة عامة يكون اكبر كلما كان أبكر (أي خلال مراحل الطفولة) لذلك فان تقصي نشوء هذه القدرات وتطورها والوقوف على مستويات نموها خلال المراحل

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

العمرية المبكرة تعد الخطوة الأولى في عمليات إعداد المناهج التطويرية لهذه القدرات وخصوصاً لدى أطفال الصف الأول الابتدائي كون هذه المرحلة تعد العتبة الأولى في مشوارهم التعليمي النظامي ، من جانب ، ومن جانب آخر كون ان أطفال هذه المرحلة العمرية يشهدون بدايات ظهور هذه القدرات (مابعد الإدراك) ، اذ يشير فلافل الى ان هذه القدرة تظهر وتتمو في مراحل الطفولة ، وقد أيدت ذلك العديد من الدراسات ومن بينها دراستا ماركمان (Markman 1977 ; Markman 1979) أذ وجدت ان القدرة على ادراك اللاترابط المنطقي (مراقبة الاستيعاب) تبدأ في النمو في عمر خمس سنوات وتستمر حتى مرحلة الرشد (Markman , 1977 : p.986) (Markman , 1979 :p. 643) .

ويشير فلافل الى ان الفرد الذي يتمتع بالقدرة على إدراك اللاترابط المنطقي يفحص ويدقق ويتروى عند اتخاذ القرار بشأن المواقف التي يشوبها الغموض ، التي تواجهه (Flavell , 1970 :p. 79) . وتكمن أهمية هذه القدرة في انها تجعل الأفراد قادرين على استخدام معرفتهم بشكل أكثر فاعلية ، وذلك بان يكونوا انتقائيين ويظهرون مرونة أكثر في الطريقة التي يقرؤون او يسمعون بها النص ، مع إظهار قدرة عالية على ربط الأفكار المطروحة في ذلك النص ، كما أنهم يتعلمون أسرع من غيرهم (Baker & Brown , 1984 :p. 355) ، فضلاً عن قدرتهم على الانتقال من إستراتيجية في إدراك المعلومات ومعالجتها الى إستراتيجية أخرى اذا ثبت عندهم عدم فاعلية الإستراتيجية السابقة في اجتياز الصعوبات التي قد تعيقهم ، اذ أنهم قادرون على :

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

١ - معرفة متى تزداد صعوبة المشكلة ، ومتى يتطلب ذلك تغيير إستراتيجية او
أسلوب معالجة المعلومات .

٢- التخطيط المسبق قبل البدء بعمل ما .

٣ - التنبؤ بنتيجة استخدام أسلوب او إستراتيجية معينة .

٤ - مراقبة محاولات التعلم التي يبذلها المتعلم ، وتغيير الأساليب عندما يكون ذلك
ضرورياً (توق وآخرون ، ٢٠٠١ :ص ٣٨٠) .

وقد حاولت العديد من الدراسات تقصي تطور القدرة على إدراك اللاترابط
المنطقي وتأثيرها وتأثرها بعدد من المتغيرات النفسية مثل المهارات اللغوية ، وثنائية
اللغة، والجنس (Markman,1977:p.986)، اذ وجدت دراسة ويندن
(Wenden,1999) ان هناك علاقة بين القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي والعديد
من المهام المتعلقة باستخدام اللغة مثل الاستيعاب القرائي، والاتصال الشفوي، والكتابة
واكتساب اللغة (Wenden ,1999 :p.436) . وقد أيدت ذلك دراسة ديفن ()
(Devine 1993 وهاردن (Hardin, 2001) ، اذ وجدت ان هناك علاقة بين
القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي والتكلم والكتابة بشكل صحيح لدى الأطفال الذين
يتكلمون لغتين (Bilingual Children) ، اذ ظهر ان لهذه القدرة دوراً مهماً في
التعلم الجيد للغة ثانية (Devine , 1993 :p. 109) (Hardin, 2001:p.1) .

وتعد الأساليب المعرفية Cognitive styles من أهم المتغيرات النفسية
المعرفية التي يمكن ان تؤثر في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي ، اذ ان
الأساليب المعرفية هي الطرق المختلفة التي يعالج بها الأفراد المعلومات ، والعمليات
الإدراكية المتضمنة الخزن والتحويل والانتقاع من المعلومات المستمدة من البيئة

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

(Husen & Posttethwaite , 1985: p.810) وبالتالي فان كفاءة وفاعلية الأداء
المعرفي يعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية الاسلوب المعرفي المتبع . وتشير ماركمان
(Markman ,1977) الى ان الأطفال الذين يتسمون بمستوى جيد من القدرة على
إدراك اللاترابط المنطقي يتميزون بأسلوب التفكير التأملي، إذ يبدؤون بتوجيه فهمهم
من خلال سلسلة من الخطوات في محاولة إعادة ترتيب الفكرة المطروحة عليهم ومدى
اتساقها من خلال محاولة استرجاع المعلومات ذات العلاقة المخزونة في ذاكرتهم
ومطابقتها بالمعلومات الجديدة حتى يطمئنون انهم وصلوا الى الفهم الصحيح
للمعلومات الجديدة (Markman , 1977 :p. 492) .

ويعود الفضل في ابتداع مفهوم الأساليب المعرفية الى عالم النفس الأمريكي جوردن
ألبورت عام (١٩٣٧) ، وقد شهد هذا المجال اهتماماً كبيراً بعد الحرب العالمية الثانية
وبالذات عام (١٩٥٠) اذ اخذت البحوث ثلاث مناحي هي دراسة الأساليب المعرفية
والمنحى الثاني تمثل بالتأكيد على تطبيقات الأساليب المعرفية في الجانب التعليمي
والمنحى الثالث تمثل في عد الأساليب المعرفية ركائز في دراسة الشخصية و يعد
الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي Reflective – Impulsive من الأساليب
المهمة والكبيرة ، اذ يشير كاجان Kagan وهو المنظر الرئيس في هذا الأسلوب الى
ان مفهوم التأملية والاندفاعية استخدمتا على نطاق واسع من كثير من علماء النفس
في محاولاتهم لفهم الشخصية ، فقد وظف علماء النفس مثل كلفورد وأيزنك وبارت
هذين المصطلحين وما يتصل بهما من تنظير بوصفه أساساً مفاهيمياً Conceptual
في تصنيف او تنظيم علاقات أخرى متنوعة في وصف الشخصية (Block et
al ,1974 :p.611) . وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الأسلوب

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

المعرفي التأملي - الاندفاعي والمتغيرات النفسية الاخرى ، اذ أظهرت دراسة عبد
الفتاح (١٩٨٧) ان هناك علاقة بين الاسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي ومركز
السيطرة Locus of control اذ وجدت الدراسة ان ذوي الاسلوب التأملي هم اكثر
ميلاً لمركز السيطرة الداخلي من الأشخاص الاندفاعيين والعكس صحيح (عبد الفتاح
، ١٩٨٧ .ص٥٩) ، وقد نالت العلاقة بين الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي
والقدرات والمهام العقلية أهمية كبيرة في العديد من الدراسات ، اذ وجد كاجان وزملاءه
(Kagan & Others) ان هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الذكاء والأسلوب
التأملي (Kagan & Others,1964:p.37) ، ووجد أولت Ault ان هناك علاقة
ارتباطية ايجابية بين الأسلوب التأملي والقدرة على حل المشكلات
(Ault,1973:p.495) ، كما توصلت الجنابي (١٩٩٢) في دراستها الى وجود
علاقة ارتباطية ايجابية بين الأسلوب المعرفي التأملي والتفكير الناقد (الجنابي
، ١٩٩٢ :ص١٢) ، وتوصلت دراسة زهو (Zhou 1990) الى ان الطلبة الذين
يتسمون بالأسلوب المعرفي التأملي كانوا افضل من الطلبة الذين يتسمون بالأسلوب
المعرفي الاندفاعي في التفكير المنطقي (Zhou ,1990:pp.355-361) كما وجد
عياش في دراسته ان الطلبة ذوي الأسلوب التأملي كانوا أكثر إبداعاً من الطلبة ذوي
الأسلوب المعرفي الاندفاعي (عياش ، ٢٠٠٣ :ص١١٣-١١٤).

ومما تقدم فان البحث الحالي يحاول الكشف عن مستوى القدرة على إدراك
اللاترابط المنطقي (مراقبة الفهم) لدى تلامذة الصف الاول الابتدائي ، وهل ان هذه
القدرة متأثرة بالجنس وعلاقة هذه القدرة بالاسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي ،

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

بالإضافة الى معرفة الأسلوب المعرفي (التأملّي -الاندفاعي) الأكثر شيوعاً لدى
الاطفال ، وهل ان للجنس دور في تحديد الأسلوب المعرفي .
ان الإجابة عن هذه التساؤلات يمكن ان تسهم في فهم أفضل لتلامذة المدارس
بوصفهم أطفال عراقيون ، لاسيما ان القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي (مراقبة
الفهم) تتأثر بالخبرة والتدريب وكذلك الأساليب المعرفية ، اذ يعزوها المنظرون الى
عوامل ثقافية واجتماعية وبيئية . وبالتالي الوصول الى توصيات تسهم في تنمية
أفضل للقدرات المعرفية لأطفالنا من خلال اعتماد وسائل تربوية وأساليب تنشئة أكثر
فاعلية في تطوير القدرات المعرفية .

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي :-

١- التعرف على القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي لدى تلامذة الصف الأول
الابتدائي.

٢- التعرف على الفروق في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي لدى تلامذة الصف
الأول الابتدائي على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) .

٣- التعرف على الأسلوب المعرفي (التأملّي -الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول
الابتدائي .

٤- التعرف على الفروق في الأسلوب المعرفي(التأملّي -الاندفاعي) لدى تلامذة
الصف الأول الابتدائي على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) .

٥- التعرف على الفروق في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي لدى تلامذة الصف
الأول الابتدائي على وفق متغيري الأسلوب المعرفي (التأملّي - الاندفاعي) .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بتلامذة الصف الأول الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٠٨ -
٢٠٠٩) في مدينة بغداد .

تحديد المصطلحات

١ - القدرة (Ability)

- تعريف كولمن (Colman ,2003)

القوة الموجودة لإنجاز بعض الوظائف سواء أكانت جسدية او عقلية او

جسدية عقلية (Colman , 2003 :p.1)

٢ - القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي (A cognitive of inconsistencies ability)

- تعريف فلافل (Flavell , 1970)

إدراك الفكرة المشوشة او غير المترابطة ثم فحصها وتدقيقها وإعادة معالجتها

ومطابقتها من اجل الوصول للفهم الصحيح (Flavell , 1970 :p. 340) .

- تعريف ماركمان (Markman ,1977)

إدراك الفرد للنقص او اللاترابط في المعلومات المستلمة من خلال مراقبته

لعملياته المعرفية (Markman , 1977 :p. 986) .

- تعريف الدسوقي (١٩٨٨)

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

مفهوم أو حكم عند تحليله يتبين انه يتضاد جزئياً على الأقل مع ما هو
معروف أو مقبول على انه الصحيح . فهو غير متفق داخلياً ، ويكشف عن تضارب
في داخل الحكم المركب (الدسوقي ، ١٩٨٨ : ص ٦٩٥) .

التعريف النظري المتبنى : يتبنى الباحثان تعريف ماركمان في تفسير القدرة على
إدراك اللاترابط المنطقي لكونه يتماشى مع طروحات النظرية ، ولكون الباحثان اعتمادا
مقياس اعتمد أسلوب ماركمان في القياس .

التعريف الإجرائي : وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في اختبار
القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي .

٣ - الأسلوب المعرفي Cognitive style

- تعريف كاجان 1965 Kagan

هو أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضلُه الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف
مفاهيم بيئته الخارجية (Kagan,1965:p.134).

٤ - الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي Cognitive style (Reflective - Impulsive)

- تعريف كاجان 1971 Kagan

الأسلوب الاندفاعي : هو أسلوب معرفي للأفراد ذوي الأزمنة السريعة في
الاستجابة ودرجات عالية في الأخطاء . اما الأسلوب التأملي فهو أسلوب
معرفي للأفراد الذين يستغرقون وقتاً أطول في التأمل وفحص الفرضيات ،
ويقيمون حلولهم او استجاباتهم قبل إعلانها (Kagan,1971:p.63).

- تعريف أولت 1973 Ault

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

الفروق الفردية في الأداء وفي المهام التي تتطلب اختيار من بين عدة
استجابات محتملة (Ault,1973:p.254) .

- تعريف ابو علام وشريف ١٩٨٣

الأسلوب الاندفاعي هو ميل الفرد الى سرعة إصدار او تقديم اي استجابة
تطراً على ذهنه ، وتكون غالباً غير صائبة ، اما الأسلوب التأملي فهو ميل
الفرد الى معالجة مختلف البدائل في الموقف ، والتحقق من الاستجابة قبل
إصدارها (أبو علام وشريف ، ١٩٨٣:ص ١١٢) .

- تعريف الصراف ١٩٨٦

الأسلوب الاندفاعي : هو ميل الفرد الى اتخاذ قرار سريع في المشكلات التي
يتعرض لها . اما الأسلوب التأملي : فهو ميل الفرد الى التأمل في بدائل
المشكلة المطروحة لحلها (الصراف ، ١٩٨٦: ص ١٤٣) .

التعريف النظري المتبنى : يتبنى الباحثان تعريف كاجان في تفسير الأسلوب المعرفي
التأملي -الاندفاعي لكون الباحثان تبني أراء كاجان النظرية كونه من ابداع هذا
الأسلوب المعرفي بالإضافة الى ان الباحثان اعتمدا أسلوب كاجان في القياس
والمتمثل بمطابقة الأشكال الألوفة .

التعريف الإجرائي : وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على اختبار
الأسلوب المعرفي التأملي -الاندفاعي المعد من قبل الباحثان .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
 الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
 م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها لتحقيق أهداف
 البحث ، والمتضمنة تحديد مجتمع البحث واختيار عينته وخطوات إعداد أدوات البحث
 وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة في إجراءات البحث وتحليل نتائجه .

أولاً / مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من تلامذة الصف الأول الابتدائي في مدينة
 بغداد (الكرخ / ١) للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ .

ثانياً / عينة البحث

تكونت عينة البحث الحالي من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف
 الأول الابتدائي تم اختيارهم من مدرستين أختيرتا بالطريقة العشوائية من مدارس بغداد
 (الكرخ / ١) . وقد توزعت عينة البحث بواقع (٥٠) ذكراً و (٥٠) أنثى ، ممن تتراوح
 أعمارهم في ما بين (٦) سنوات الى (٦) سنوات ونصف . وكما موضح في الجدول
 (١) .

الجدول (١)

حجم عينة البحث الأساسية

المجموع	الجنس		المدرسة
	أنثى	ذكر	
٥٨	٣٠	٢٨	شط العرب
٤٢	٢٠	٢٢	معاذ بن جبله الأساسية
١٠٠	٥٠	٥٠	المجموع

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويج - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

ثالثاً / أدوات البحث

١- اختبار القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي .

تم تبني اختبار محمد (٢٠٠٧) لقياس القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي المعد على وفق أسلوب ماركممان (Markman, 1979) ، والذي يتضمن تقديم (٤) نصوص مقروءة للأطفال تحتوي أفكاراً متناقضة او غير مترابطة بعد الطلب من الأطفال إبداء تقييمهم لهذه النصوص وتقديم آرائهم حولها ، أذ تقرا هذه النصوص على الأطفال بشكل فردي بعد ان يقدم الباحث نفسه على إنه كاتب في إحدى مجالات الأطفال، وهو بحاجة الى الاستعانة بآرائهم حول جودة تلك النصوص . ويحصل التلميذ على (١١) درجة في حالة تميزه حالة التناقض الموجود في النص بعد الانتهاء من قراءته مباشرة ، من دون تقديم أية تسهيلات من الباحث . اما اذا لم يستطع التلميذ إدراك حالة اللاترباط يلجأ الباحث الى تقديم (١٠) أسئلة لمساعدة التلميذ على إدراك حالة اللاترباط المنطقي الموجود في النص . وتنقص درجة التلميذ درجة واحدة عن كل سؤال يضطر الباحث الى تقديمه له لغرض مساعدته على إدراك حالة اللاترباط المنطقي ، فإذا استطاع التلميذ إدراك اللاترباط الموجود أثناء تقديم الأسئلة يتوقف الباحث عند السؤال الذي أدرك التلميذ فيه حالة اللاترباط وتعطى الدرجة . فاذا أدرك التلميذ عند السؤال رقم (٢) مثلاً تصبح درجته (٩) وبذلك فان كل سؤال يضطر الباحث الى تقديمه يفقد التلميذ درجة واحدة من الدرجة الكلية ، وإذا اخفق التلميذ في إدراك اللاترباط الموجود في النص بعد نفاذ الأسئلة جميعها يعطى التلميذ (صفر) وهذا ينطبق على النصوص الأربعة ، وبذلك تقع درجة التلميذ على

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

الاختبار ما بين (صفر - ٤٤) . وقد قامت محمد باستخراج الصدق الظاهري
للاختبار والثبات بطريقة التجزئة النصفية . وقد تبنى الباحثان ذلك الاختبار
لكونه حديث وملائم لمجتمع البحث الحالي .

٢- اختبار الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي .

لعدم توافر أداة تتناسب مع خصائص مجتمع البحث الحالي لقياس الاسلوب
المعرفي التأملي - الاندفاعي، قام الباحثان ببناء اختبار لهذا الغرض من خلال إتباع
الخطوات الآتية :-

- أسلوب القياس :

اعتمد الباحثان أسلوب مطابقة الأشكال المألوفة ، وهو أسلوب ابتدعه كاجان
وزملاءه ، ويتضمن تقديم بطاقات مصورة تحمل كل منها شكل معين (الشكل
المعياري او الأساسي) وأشكال أخرى مشابهة بينها شكل واحد مطابق للشكل
الأساسي او المعياري ، ويطلب من المستجيب تحديد الشكل المطابق . ويتم حساب
درجة المستجيب على وفق معيارين هما السرعة في الإجابة وصحة الإجابة . ويتم
تحديد الوسط الحسابي للاخطاء ومتوسط الوقت الكلي لافراد العينة كمعيار لتشخيص
الأفراد على الاسلوب المعرفي .

ولذلك الغرض قام الباحثان بتحديد (١٠) أشكال معيارية ، (شكل في كل
بطاقة) وأمام كل شكل (٦) أشكال مشابهة بينها شكل واحد مطابق تماماً . وقد
كانت جميع الأشكال التي تضمنها الاختبار ملونة .

أسلوب حساب الدرجة

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

يتم حساب الدرجة المستجيب على اختبار الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي من خلال معيارين هما متوسط عدد الأخطاء ومتوسط الزمن المستغرق لأفراد العينة جميعهم في الإجابة على الاختبار. (وهو الأسلوب الذي اتبعه كاجان في إعداد اختبار مطابقة الأشكال المألوفة) . ويتم تحديد المفحوصين من حيث كونهم ذوي أسلوب معرفي تأملي عندما تكون عدد أخطائهم اقل من المتوسط والزمن الذي يستغرقونه في الإجابة أكثر من المتوسط ، في حين يعد المستجيب ذو أسلوب معرفي اندفاعي عندما تكون عدد أخطائهم أكثر من المتوسط والزمن الذي يستغرقونه في الإجابة اقل من المتوسط (Salkind & John, 1977, p.381). ويستثنى من هذا المعيار فئتان من الاستجابة لا يصلح لهما هذا المعيار للتشخيص ، أذ لا ينطبق عليهما المعيار المستخدم وهما :

أ- سريع ودقيق : وهو الشخص الذي يكون زمن استجابته دون المتوسط وعدد أخطائه دون المتوسط .

ب- بطيء وغير دقيق : وهو الشخص الذي يكون زمن استجابته فوق المتوسط وعدد أخطائه فوق المتوسط أيضاً. (Woolfolk, 1987, p.155)

- التجربة الاستطلاعية

لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات ومدى ملائمة الاختبار للشريحة العمرية التي وضع لأجلها ، قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) تلميذاً من تلامذة الصف الأول الابتدائي ، وقد أظهرت التجربة ملائمة الاختبار لمجتمع البحث الحالي .

- الصدق :

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

قام الباحثان باستخراج الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على
مجموعة من الخبراء • لغرض التعرف على مدى صلاحية الاختبار وملاءمة
الأشكال الموضوعية للهدف الذي وضعت لأجله ومدى ملاءمتها لمجتمع البحث ،
وقد نالت جميع الأشكال موافقة الخبراء جميعهم ..

التطبيق النهائي :

بعد أكمال أعداد أداتي البحث ، تم تطبيق الاختبارين معاً على عينة البحث الأساسية
. وقام الباحثان بتطبيق الاختبارين بأسلوب المقابلة الفردية. اذ يقوم الباحث بالترحيب
بالطفل وتقدم نفسه على انه كاتب في مجلة للأطفال ويطلب من الطفل تقديم
مساعده له ، وذلك بإعطاء رأيه بالنصوص التي سوف يقرأها بنفسه عليه ، ويسأل
التلميذ فيما اذا كان في هذه النصوص خلل ام ، وقد تم قراءة النصوص وتوجيه
الأسئلة باللهجة الدارجة (العامية) ، وحرص الباحثان على أن يكون توجيه الأسئلة
بنفس الأسلوب لجميع افراد عينة البحث . اما اختبار الأساليب المعرفية ، فيتم تقديم
البطاقات المصورة بصورة منفردة ويطلب من التلميذ تحديد الشكل المطابق للشكل
المعياري في البطاقة ويتم حساب الوقت وصحة الإجابة . وقد بلغ متوسط الوقت

• الخبراء المحكمون

قسم علم النفس/كلية الآداب / جامعة المستنصرية	- أ.م.د علاء الدين جميل طعمه
قسم علم النفس/كلية الآداب / جامعة المستنصرية	- أ.م. معين عبد باقر
قسم علم النفس/كلية الآداب / جامعة المستنصرية	- أ.م. د. علي عود محمد
قسم علم النفس/كلية الآداب / جامعة المستنصرية	- أ.م.د هيثم ضياء عبد الأمير
قسم علم النفس/كلية الآداب / جامعة المستنصرية	- م.د. مريم خلف مطرود
قسم علم النفس/كلية الآداب / جامعة المستنصرية	- م.د. ابتسام لعبي شريجي

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

المستغرق للإجابة على اختبار الأسلوب المعرفي (٨,٨) ثانية لكل بطاقة وكان متوسط الأخطاء (٥,٢) خطأ . وقد تم اعتماد هذين المتوسطين (متوسط الزمن ومتوسط عدد الأخطاء) معياراً لتحديد الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي . وقد تم استبعاد مستجيبين اثنين من عينة البحث لكون أجبتهم كانت بزمان اقل من متوسط زمن الاختبار وبعد أخطاء اقل من المتوسط الاختبار، وبذلك فان عينة التطبيق تصبح مكونة من (٩٨) تلميذ وتلميذة. وقد تراوحت فترة تطبيق الاختبارين لعينة البحث جميعها (٥) أيام .

الوسائل الإحصائية

- اختبار مربع كاي للتعرف على دلالة الفروق بين التلاميذ في الأسلوب المعرفي .
- الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات لتلامذة الصف الأول الابتدائي على اختبار القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي والمتوسط النظري .
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لغرض التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

الإطار النظري

المحور الأول / القدرة على أدراك اللاترابط المنطقي

(A cognition of inconsistencies ability)

١ - المقدمة :

يعبر مفهوم القدرة على أدراك اللاترابط المنطقي عن أدراك الفرد لحالات
اللاتساق أو اللاترابط في المعلومات المستلمة (Markman ,1977:p.986) .
وهذه القدرة هي شكل من أشكال ما بعد الإدراك (Metacognition) الذي ظهر
بوصفه مفهوماً (Concept) في بداية السبعينيات من القرن الماضي ليضيف بعداً
جديداً في علم النفس الإدراكي، ويفتح أفقاً واسعة للدراسات في هذا المجال وفي
موضوعات مثل الذكاء والتفكير والذاكرة و الاستيعاب ومهارات التعلم وغيرها (الوهر
و بطرس، ١٩٩٩ :ص٣٢٩) .

وقد عرف فلافل (١٩٧٦) ما بعد الإدراك بأنه معرفة الفرد بما يتعلق بعملياته
المعرفية وهي على شكلين هما :-

١. الخبرة ما بعد الإدراكية (Metacognitive experience) : يتعلق بالمعرفة
الفرد الحالية في التقدم نحو الهدف .

٢. المعرفة ما بعد الإدراكية (Metacognitive knowledge) : يتعلق بمعرفة
الفرد كيف يخطط ويوجه ويقيم المهمات المعرفية بنجاح (Barbara,1983:p.1) .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

ويصنف براون (Braon, 1978) الشكل الثاني من ما بعد الإدراك (المعرفة لما
بعد الإدراك) الى أربع أشكال مختلفة هي :-

أ- الوعي بالذات (Self – conscious) .

ب- معرفة الفرد لما يعرف ، هذه المعرفة تساعده على التنبؤ بقدراته للنجاح في
المهام المعطاة له ، ولتقييم نفسه من خلال المخرجات .

ج - معرفة الفرد لما هو بحاجة الى معرفته لملاً النقص في المعلومات ، أو إدراكه
بأنه يوجد خلل أو تناقض في المعلومات أو لا ترابط (القدرة على أدراك اللاترابط
المنطقي) في المعلومات المعطاة .

د- معرفة الفرد لبعض الاستراتيجيات للتعامل مع المسائل أو المهمات المعطاة له ،
من خلال محاولة الفرد الإجابة عن أسئلة يطرحها على ذاته (Self
(Poissant , 2003 :pp. 1 – 2) questioning) .

ومما سبق فان القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي هي شكل من أشكال المعرفة ما
بعد الإدراكية ، أي ان القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي هي شكل من الأشكال
المعبرة عن هذه المعرفة .

ويشير فلافل (١٩٦٣) الى أن ما ينجزه الطفل في عمر ما بين (١١.٧) سنة هو
المعرفة المنظمة للأشياء الملموسة والأحداث ووضعها في مجموعات متصلة ، فالفرد
يؤدي هذه العمليات إضافة الى أشياء أخرى ، فهو يأخذ نتائج هذه العمليات
الملموسة ويجعلها تناسب بعضها بعض ، ثم يرجع ليعمل نوع من الترابط المنطقي
بينها بالاستناد على المراحل السابقة (Flavell , 1963 :p. 207) .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

ويشير فلافل الى ما طرحاه انهيلدر وبياجيه (*Inhelder & Piaget*) حول العمليات الشكلية بأنها تعبير عن ما بعد الإدراك ، أي التفكير حول التفكير نفسه وليس حول أشياء التفكير (*Flavell , 1977 :p. 107*) .

وقد توصلت الدراسات في هذا المجال الى أن قدرات ما بعد الإدراك تبدأ في الظهور في سن (٥) سنوات ، وتتطور خلال السنوات اللاحقة ، اذ لا يستطيع الأطفال قبل هذا السن معرفة ما عليهم ان يبذلوه من جهد لتذكر الأحداث، ولكنهم في سن الخامسة يستطيعون استخدام استراتيجيات مساعده على التذكر مثل إطالة النظر بالشيء . وفي هذا السن أيضاً يبدأ الأطفال عمليات الافكار العملية ، التي تعني أن الاستراتيجيات الأكثر صعوبة ينبغي استدعاؤها للمواقف التي تتطلب جهداً للتذكر ، ولكن يصعب عليهم معرفة ما ينبغي لهم تجربته . وهذا يدل على أن نمو الأطفال وتطورهم يجعلهم يصبحون أكثر منطقية في فهمهم كيفية ملاحظة تعلمهم وضبطه ، ومن ثم تتطور هذه القدرة مع التقدم بالعمر والخبرة (توق وآخرون ، ٢٠٠١ :ص ٣٧٩ . ٣٨٠) .

الآراء النظرية في تفسير القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي

لقد كان هناك عدد من الطروحات و الآراء النظرية التي حاولت تفسير القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي يمكن استعراضها على النحو الآتي :-

فلافل (*Flavell*) :

طرح فلافل في تفسير القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي أنموذجاً عام (١٩٧٦) من أربعة مكونات معرفيه لما بعد الادراك هي :

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

أ. ما بعد الإدراك (*Metacognition*) : وتعني المعرفة بالعمليات الإدراكية التي يقوم بها الإنسان والتحكم بها وضبطها.

ب - ما بعد الذاكرة (*Metamemory*) : وتعني المعرفة باستراتيجيات التذكر ومحتوى التذكر ، والتحكم بها وضبطها.

ج . ما بعد الانتباه (*meta attention*) : وتعني المعرفة لما ينتبه له الفرد ومدى الانتباه والتحكم به وضبطه .

د . ما بعد التفكير (*metathinking*) : وتعني المعرفة بالمهارات التفكيرية المستخدمة والأشياء التي يفكر بها الإنسان والتحكم بها وضبطها (دروزه ، ١٩٩٥ : ص ٨٣) .

وقدّم فلافل لاحقاً إضافة أخرى لهذا المفهوم ، فأشار الى أن قابلية الفرد في السيطرة على مدى واسع من العمليات المعرفية يظهر من خلال الأنشطة والتفاعلات ما بين أربعة أصناف من الظواهر المعرفية هي :

١ . المعرفة لما بعد الإدراك : (*metacognitive knowledge*)

٢ . خبرات ما بعد الإدراك : (*metacognitive experiences*)

٣ . الأهداف أو المهمات : (*Goals or tasks*)

٤ . الأنشطة أو الإستراتيجيات : (*Action or strategies*)

المكون الأول (المعرفة لما بعد الإدراك) يتكون من معرفة أو اعتقادات الفرد نفسه حول خمسة عوامل رئيسة هي:-

أ . طبيعة الفرد وطبيعة الآخرين بوصفهم معالجين معرفيين .

ب . المهمة .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

ج . متطلبات المهمة .

د . الكيفية التي يمكن بها مواجهة هذه المتطلبات تحت مختلف الظروف .
هـ- الإستراتيجيات اللازمة لانجاز هذه المهمات والتي تستخدم لمراقبة مدى تقدم
استراتيجيات ما بعد الإدراك ،

وبيين فلافل العلاقة بين (الادراك) و (ما بعد الإدراك) بالقول " أن ما بعد الادراك
يمكن أن يؤثر على مجرى العمليات الإدراكية عبر البحث الذكي والواعي والمقصود
. وان الفرق مابين الإدراك و ما بعد الادراك هو في استعمال المعلومات فتستعمل
المعرفة الادراكية مثلاً لمساعدة الفرد على تحقيق هدف معين مثل حل مشكله ما ،
في حين تستعمل المعرفة ما بعد الادراكية لضمان الوصول الى ذلك الهدف وتحقيقه
على سبيل المثال تقويم الفرد لنفسه في حل مشكله ما (Flavell , 1979 :p.
909) .

إلى جانب هذه المكونات فأن فلافل (١٩٧٦) يشير الى مجموعة من الأنشطة
والاستراتيجيات المميزة للمعرفة مابعد الإدراكية هي :

١- المراقبة الفعالة (*Active monitoring*)

٢. التنسيق (*Orchestration*)

٣- التنظيم المتتابع و المستمر للعمليات المعرفية (*consequent regulation*)
(Flavell ,1976 :p. 252)

ويشير فلافل و ولمان (Flavell & wellman 1977) الى ان هذه الاستراتيجيات
تكون من عدة صور هي :-

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

١. الفحص أو التدقيق (*Checking*)

٢. التخطيط (*Planning*)

٣. الانتقاء (*Selecting*)

٤. الاستبطان (*Introspection*)

٥. تفسير الخبرة الجارية (*Interpretation of ongoing experience*)

(*Hacker, 1996 : p.3*) .

وفي عام (١٩٨٧) حدد فلافل مكونات المعرفة ما بعد الإدراكية ، إذ ميز ثلاثة أنواع
من المعرفة متضمنة فيها هي :-

١. معرفة الفرد بنفسه (معرفة الذات) مثل معرفة الفرد بقدرته على أنجاز مهمة معينة
وهل يرى نفسه قادراً على إنجازها أم لا .

٢. معرفة الفرد بالمهمة التي يقوم بها ، كأن يعرف أن هذه المهمة تختلف عن غيرها
وان هذا الاختلاف يستدعي متطلبات معرفيه مختلفة .

٣. معرفة الفرد بالاستراتيجيات التي تستلزم لمعالجة كل مهمة من المهمات المختلفة
(عليا والوهر ، ٢٠٠١ : ص٢) .

وقد أدت بحوث فلافل في المعرفة لما بعد الإدراك الى زيادة اهتمام الباحثين بهذا
المجال ، كما طور فلافل من خلال أبحاثه في ما بعد الذاكرة (*Metamemory*)
أنموذجاً في وصف معالجة المعلومات في الذاكرة (*Information processing*)
(*model of memory*) والذي تضمن تطور البناء والخرن الذكي للمدخلات ،
وعمليات الخزن والاسترجاع الذكي للمدخلات وضبط ومراقبة المدخلات المخزونة (

(*Barbara , 1983 : p.5*)

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويج - م . د رقاء عبد الجليل عبد الواحد

هذا ويرى فلافل أن القدرة على ادراك اللاترابط المنطقي على وفق هذا الأنموذج تتضمن الفحص والتدقيق للفكرة المشوشة أو غير المترابطة وإعادة معالجتها من خلال المعلومات المخزونة وتحليلها ومطابقتها من اجل الوصول الى فكرة واضحة وفهم صحيح (Flavell, 1970 :p. 78) .

ويرى فلافل و ولمان (Flavell & Wellman 1977) أن الفرد يبدأ باكتساب فهم متزايد لمحدودية قدرته على التذكر، وانه بحاجة الى وسائل ذهنية مساعدة على التذكر ، ولذلك يميل الى اتباع استراتيجيات معينة تساعده على تحسين قدرته على الاسترجاع . ان المعرفة حول ما ينبغي أن يعرفه الفرد تبدأ بالظهور خلال سنوات ما قبل المدرسة ، لكنها تنمو ببطئ، وذلك لما تتطلبه من جهد ذهني وقدرات معرفية هي في طور النمو لدى الطفل (Hacker , 1996 :p. 5) .

هذا وعندما يشعر الأطفال أنهم لا يستوعبون المقاطع أو النصوص غير المترابطة أي إنهم أمام نصوص أو مقاطع مشوشة عندها يراقب الأطفال استيعابهم ويعالجون المعلومات المعطاة لهم ثم يصدرن تقيمهم لمدى إدراكهم للمعلومات المعطاة لهم (Hacker , 1996 :p. 5) ، وهنا يحتاج الطفل الى عمليات التحكم التي ذكرت سابقاً لتحديد أو أدراك حالات اللاترابط المنطقي الموجودة في النصوص غير المترابطة المعطاة له . وفي هذه الحالة يكون الأطفال أكثر قدرة على تحديد ما اذا أدركوا أم أنهم لم يدركوا (Markman , 1979 :p.655) ، فيقارن الطفل تلك المعلومات التي بين يديه أو المخزونة في ذاكرته بتلك التي يسعى للحصول عليها (أي للفهم) . وعندما يجد فرقاً بين الحالتين يحاول التقليل من ذلك الفرق ، ويعيد الكرة

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

مرة تلو الأخرى حتى يصل الى النتيجة المطلوبة (عدس وتوق ، ١٩٨٦ :ص ٢٢٤)

برانسفورد وبيركلي وفرانكس (Bransford , Barclay and Franks)

يرى كل من برانسفورد و بيركلي و فرانكس أن الفرد لديه القدرة على المراقبة
المعرفية لادراكاته ، ومراقبة استيعابه (*Comprehension monitoring*) ومن ثم
فان الفرد يدرك الجمل أو النصوص التي فيها رطانة أو لا ترابط منطقي من خلال
عملية مراقبة استيعابه لديه ، وهذا الإدراك يستلزم فهم النص ومعلومات اضافيه
مماثلة ومتكاملة ولها صلة بالموضوع . ويرى برانسفورد وزملاؤه أن المعيار الذي
يستخدمه الأفراد لأدراك اللاترابط المنطقي هو معيار الاتساق (*A consistency*
standard) بين الأفكار المطروحة بالنص . وتوصل عدد من الباحثين الى أن
الاطفال يقومون بأستخدام الاتساق معياراً لتقييم استيعابهم ، ولاسيما عندما يستلزم
الاستيعاب عمليات استنتاج تقوم على اكتشاف اللاترابط المنطقي . ويعتمد معيار
الاتساق لدى الفرد على التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في صورة
واحدة متكاملة ومترابطة ، أي أنها تتضمن ادراك القارئ أو المستمع معنى النص أو
المقطع فضلاً عن تذكر المقروء ثم استنتاج المعاني الضمنية في النص (*Markman, 1979 : pp.645 – 646*).

كولتز (Cultice)

يشير كولتز الى ان القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي تبدأ في الظهور لدى الفرد
منذ عمر (٥) سنوات ثم تتطور بتقدم العمر حتى مرحلة الرشد ، ويضيف الى أن
الفرد عندما يسمع أو يقرأ نص غير مترابط سوف يصدر حكماً على هذا النص. وقد

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الأبتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

أطلق كولتز على هذه الحالة الشعور بمعرفة الحكم (*Feeling of knowing*)
(*Judgment*) ، وهو على نوعين وهما :

- أ- الشعور بمعرفة الحكم الايجابي : الذي يتضمن معرفة الفرد بأنه قد عرف ولو
جزء من المعلومات حتى لو كانت المعلومات صعبه .
- ب- الشعور بالمعرفة السلبي . الذي يتضمن تحديد أن الفقرة لم تدرك ، وهنا يلجأ
الفرد الى استخدام استراتيجيات تساعد على الفهم والاستيعاب ، وهذه الاستراتيجيات
هي :-

- ١- إعادة قراءة المقاطع المشوشة .
- ٢- البحث عن معاني الكلمات غير المترابطة .
- ٣- البحث عن المعنى العام للنص أو المقطع المراد فهمه .
- ٤- أبطاء سرعة القراءة أو الطلب من الآخرين المساعدة على الفهم ، (*Barbara* ,
2 . p. 1983)

بيكر وبراون (*Baker & Brown*)

يرى كل من بيكر وبراون أن القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي هو عباره عن قدرة
الفرد على القيام بثلاث عمليات عقلية رئيسة هي:

- ١- تمييز ما يوجد في النص من أفكار و معلومات.
- ٢- ربط هذه الافكار بالمعلومات و الخبرات السابقة الموجودة لدى الفرد .
- ٣- القيام باستنتاجات تؤدي الى معرفه جديدة ذات معنى .

وقد حاول بعض علماء الادراك دراسة الوسائل الإدراكية التي من شأنها أن تحت
الفرد على التفكير بما يقرأ وتساعد على استخدام استراتيجيات عقلية بشكل فعال

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

سواء ما كان يتعلق منها بالتذكر أو التجميع أو التحليل أو التنظيم أو إدراك العلاقة
أو المقارنة أو الانتباه .. الخ ، والتي تسمى بعمليات التحكم في المعرفة ، بهدف
الوصول بالفرد الى درجة عالية من الفهم والاستيعاب وتسمى هذه الوسائل منشطات
إستراتيجيات الإدراك (*Cognitive activation strategy*) (دروزه ، ١٩٩٥ :ص
٩٣ - ٩٤) .

يتبنى الباحثان رأي فلافل في تفسير القدرة على اللاترابط المنطقي لما
تضمنه من وصف وتفسير شامل لهذه القدرة فضلاً عن أن الاختبار الذي تم اعتماده
لقياس القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي تم على وفق طروحات فلافل .

المحور الثاني / الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي

تشير الأنماط المعرفية إلى الفروق الفردية في الكيفية التي يدرك بها الأفراد المواقف
والحوادث الخارجية والطريقة التي يفكرون من خلالها بمثل هذه المواقف . وقد دخل
مفهوم الأنماط المعرفية الى مجال علم النفس المعرفي على وجه الخصوص بعد
الحرب العالمية الثانية كنتيجة لتراكم البحوث النفسية في مجال الفروق الفردية والتمايز
النفسي ، حيث اظهرت نتائج الدراسات وجود فروق بين الأفراد في طريقة تناول
المعلومات ومعالجتها ، وان مثل هذه الفروق ترتبط بجوانب شخصية الى حد ما (
الزغلول والزغلول ، ٢٠٠٣ :ص ٨٤) .

ولقد أورد ويتكن وزملاؤه (*Witkein et al ,1977*) عدد من الخصائص التي تمتاز
بها الأنماط المعرفية والتي تتمثل في الآتي :

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....

..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

١- ترتبط الأنماط المعرفية بأشكال النشاط المعرفي وليس بالمحتوى المعرفي بحد ذاته . فهي تعكس الفروق بين الأفراد في أساليب اختيار العمليات المعرفية وتنفيذها مثل الانتباه والإدراك والتفكير وحل المشكلات .

٢- تعكس الأنماط المعرفية عدة أبعاد من الشخصية، فهي تعد من الأبعاد المستعرضة لأي شخصية حيث لا ترتبط بالجانب المعرفي فقط ، وإنما تمتد لتشمل جوانب أخرى كالانفعالية والاجتماعية .

٣- يمكن قياس الأنماط المعرفية بوسائل غير لفظية مثل الأشكال والصور والأفعال الحركية ، وهذا من شأنه ان يزيل العديد من الصعوبات التي تقف امام استخدام المقاييس اللفظية مثل اختلاف المستوى التعليمي والثقافي للأفراد .

٤- تتصف الأنماط المعرفية بالثبات النسبي ، حيث تمتاز بنوع من الاستقرار مع الزمن ، وهذا مما يسهل عملية التنبؤ بسلوك الفرد حيال المواقف الإدراكية والاجتماعية ، وهذا لا يعني بالضرورة أنها ثابتة على نحو مطلق ، اذ يمكن تعديلها او إحداث تغيير فيها في ظل ظروف معينة .

٥- تمثل الأنماط المعرفية انماط ثنائية القطب ، أذ ليس لها بداية صغرى وأخرى كبرى فهي غير محددة في بداية او نهاية كما هو الحال في القدرات العقلية كالذكاء ، وإنما تمثل قطبين كل منهما نقيض للآخر وله خصائصه المميزة، وبذلك فهي ترتبط بالأحكام القيمة وليس بالمقادير الكمية (الزغلول والزغلول
٢٠٠٣:ص٨٧-٨٨) .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملية -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

ويعد الأسلوب المعرفي التأملية - الاندفاعي واحد من أهم الأساليب المعرفية ، اذ يعود الفضل في ظهوره الى كاجان والذي أطلق عليه مفهوم الإيقاع المعرفي **Tempo** خلال فترة ستينيات القرن المنصرم ، ويشير فيه الى ان درجة ميل الفرد الى التأني او عدم التأني قبل الاستجابة . فالفرد الذي لديه ميل للاستجابة بأندفاعية ، يقترح أول فرضية تطراً على ذهنه ، او انه يقرر أجابته دون تأمل في مدى صدق الفرضية ، ويكون بذلك أكثر احتمالاً لإنتاج استجابات غير صحيحة ، إذا ما قورن بالفرد الذي لديه طبيعة تدفعه لتأمل الفروق بين الفرضيات . ويضيف كاجان ان الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرارات يكونون تأملين في حين ان الأفراد الذين ذوي السرعة في اتخاذ القرارات في مواقف توصف بعدم الثقة او التأكد يكونون اندفاعيين (عليان ، ١٩٩٨:ص ٥١-٥٢) .

ان ظهور مفهوم الأسلوب المعرفي التأملية - الاندفاعي نبع من دراسات كاجان وزملاءه المستندة على مفهوم التمايز النفسي اذ استهدفت الكشف عن الأسس التي يعتمدها الأطفال في تصنيفهم للمفاهيم المدركة وطبيعة تصنيف المثيرات . وقد أظهرت هذه الدراسات ان الأفراد ذوي الاتجاه التحليلي (طريقة تصنيف الفرد للمثيرات المعروضة عليه طبقاً لخصائص هذه المثيرات فيما يخص الشكل العام للمثير) يميلون الى تأجيل الاستجابة رغبة في تأمل بدائل إجاباتهم المتاحة ، يعدون تأملين ، في مقابل السرعة في الاستجابة من أفراد آخرين ذوي زمن اقل في التأمل وهؤلاء عُود اندفاعيين (*Kagan et al,1964 :p.36*)

Gulford,1980:p.420 .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

يعد الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي اسلوباً بارزاً من شأنه مساعدة الأفراد على فهم حقيقة ذواتهم من جهة ومعرفة علاقتها بالمحيط الخارجي من جهة أخرى بشكل الذي يؤدي الى تطور فعاليتهم والتحكم العالي بالعمليات المعرفية والفكرية لحل المشكلات التي تتطلب استجابات للوصول الى حلول تستند على استراتيجيات تتضمن البحث في التفاصيل الدقيقة للمشكلة او الموقف وتحليلها ومن ثم وضع خطط تمثل حلولاً ممكنة لها (بحر العلوم، ١٩٧٩:ص٧٦) .

وقد حددت الدراسات التي يتميز بها الأشخاص ذوي الأسلوب المعرفي التأملي مقارنةً بالأسلوب المعرفي الاندفاعي بعدد من الخصائص منها :

١- الإدراك العالي للواقع المحيط والقدرة على أدراك الحقيقة في المواقف المتنوعة .

٢- الميل الى التأني في مواجهة المشكلات وعدم التسرع في حلها او في اتخاذ القرارات .

٣- السعي الى جمع اكبر قدر من المعلومات المتعلقة بالمشكلة او الموقف .

٤- وضع اكبر عدد ممكن من الافتراضات والبدائل الممكنة لحل المشكلة .

٥- القيام بعمليات تحليل ومقارنة دقيقة للبدائل الموضوعة لحل المشكلة او الموقف .

٦- التركيز على أهمية اتخاذ القرارات الصائبة والكفوءة بغض النظر عن الوقت الذي تستغرقه تلك القرارات.

٧- قلة الوقوع في الأخطاء .

٨- الخوف من الفشل . (النعيمي ، ١٩٩٥:ص٣١)

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

الاستنتاج

من الطروحات التي تم عرضها في تفسير القدرة على ادراك اللاترابط المنطقي
والأسلوب المعرفي التأملّي-الاندفاعي ، يمكن نستدل على عامل مشترك بين
المتغيرين ألا وهو الأساليب التي يعتمدها الفرد في إدراك المنبهات البيئة ، غير ان
متغير القدرة على ادراك اللاترابط المنطقي (مراقبة الاستيعاب) يؤكد على فاعلية
العمليات المعرفية التي يعتمدها الفرد في ادراك البيئة ، في حين يؤكد الأسلوب
المعرفي على التمييز بين الأساليب التي يدرك فيها الفرد البيئة ، وبالتالي فأن العلاقة
بين المتغيرين يمكن ان تكون علاقة تكاملية في تفسير الأساليب الأفضل (الأساليب
المعرفية) في فاعلية الإدراك وكفاءة الإدراك (القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي) .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويج - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

الدراسات السابقة

أولاً / دراسات تناولت القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي وعلاقتها بعض المتغيرات النفسية :

● دراسة ماركمان (Markman 1977)

استهدفت هذه الدراسة تعرف القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي . ولتحقيق هذا الهدف الدراسة عرضت الباحثة عدد من أوراق اللعب (الكنتشينة) بترتيب غير متسق على وفق نظام لعبة معينة من الألعاب التي تستخدم ورق اللعب ، ثم تقوم بسؤال التلامذة عدداً من الأسئلة لمعرفة مدى إدراكهم لحالات التناشز أو التناقض في نظام اللعبة .

وقد شملت الدراسة عينة مكونة من (٢٦) تلميذاً بواقع (١٥) ذكراً و (١١) أنثى . وقد أظهرت النتائج ان التلامذة تمكنوا من ادراك حالات اللاترابط بعد حصولهم جميعاً على المساعدة من خلال الأسئلة التي كانت تطرح عليهم بهدف حثهم على تمييز حالات اللاترابط (Markman , 1977:pp. 986 – 992) .

● دراسة ماركمان (Markman ,1979)

استهدفت هذه الدراسة تعرف الفرق في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي لدى تلامذة الصف الثالث الابتدائي على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) . وقد تم إجراء البحث على عينة مكونة من (٢٠) تلميذاً موزعة بواقع (١٠) ذكور و (١٠) إناث . وقد استخدمت الباحثة لذلك اختباراً مكوناً من عدد من القصص القصيرة تضم حالات من اللاترابط المنطقي بين الأفكار في كل قصة ، ثم تقوم الباحثة بطرح عدد من الأسئلة التي تعمل على حث المستجيب على إدراك حالات الخلل الموجود في

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

النص فقط عندما يخفق الطفل في إدراك حالات اللاترابط ، ثم يتم إنقاص درجة
واحدة عن كل سؤال يطرح عليه قبل ان يتمكن من معرفة الخلل الموجود .
وقد أظهرت النتائج ان افراد العينة جميعهم لم يتمكنوا من إدراك اللاترابط المنطقي
ضمن القصص الا بعد مساعدة الباحثة والمتمثلة بالأسئلة اللاحقة بالقصص . ولم
يظهر هناك اثر لمتغير الجنس في ادراك اللاترابط المنطقي

(Markman , 1979:pp. 643 - 655) .

● دراسة ماركممان وجورين (Markman & Gorin ,1981)

استهدفت هذه الدراسة تعرف القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي لدى تلامذة المرحلة
الابتدائي . وقد تم إجراء البحث على عينة مكونة من (٤٠) تلميذاً موزعة بواقع
(٢٠) ذكور و (٢٠) إناث بمتوسط أعمار (١٠) سنوات . وللتحقيق هدف البحث
تم إعداد أداة مكونة من سلسلة من النصوص القصيرة متضمنة أفكاراً غير مترابطة
منطقياً .

وقد أظهرت النتائج ان أفراد العينة تمكنوا من إدراك حالات اللاترابط المنطقي ضمن

النصوص دون الحاجة الى تقديم المساعدة لهم , (Markman & Garner ,

1981:pp. 1 - 23) .

● دراسة اوتيرو وكامبناريو (Otero & Campanario ,1990)

أجريت هذه الدراسة في مدينة مدريد في اسبانيا ، استهدفت التعرف على قدرة طلبة
المرحلة الإعدادية على تقييم وتنظيم الاستيعاب لديهم في المناهج العلمية . وقد تم
إجراء الدراسة على عينة مكونة من (٦٣) طالباً بمتوسط أعمار (١٦) سنة.
ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد أداة مكونة من مجموعة من النصوص مأخوذة من

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويج - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

احد المناهج العلمية للمرحلة الإعدادية تضمنت أفكارا غير مترابطة ومشوشة لاختبار مدى الإدراك والفهم لدى الطلبة . وقد أظهرت النتائج انه على الرغم ان الطلبة تمكنوا من إدراك حالات اللاترابط المنطقي الموجودة في النصوص ، إلا أن المستوى العام كان يشير الى وجود مشكلة في مستوى الإدراك لدى الطلبة ،اذ ان إدراكهم كان دون المستوى على وفق المعايير التربوية والعقلية المطلوبة وذلك لضعف الاستيعاب لديهم (*Otero & Campanario , 1990 :pp. 447 - 460*) • دراسة هاردن (*Hardin ,2001*)

استهدفت الدراسة تعرف القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق متغير ثنائية اللغة لدى أطفال المرحلة الابتدائي . وقد تم إجراء البحث على عينة مكونة من (٥٠) تلميذاً من تلامذة الصف الرابع الابتدائي ممن يتكلمون اللغة الانكليزية واللغة الاسبانية . وقد تم عرض مجموعة من النصوص غير المترابطة على الأطفال بهدف معرفة مدى إدراكهم لحالات اللاترابط الموجودة في كل نص . وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يتكلمون لغة واحدة والأطفال الذين يتكلمون لغتين (*Hardin , 2001 :p. 1*) .

• دراسة محمد ٢٠٠٧

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين القدرة على أدراك اللاترابط المنطقي والمحصول اللفظي لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي . وقد تم اجراء البحث على عينة مكونة من (١٠٠) تلميذاً. وقد أظهرت النتائج ان تلامذة الصف الأول الابتدائي يتمتعون بمستوى عال في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي ، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيري القدرة على إدراك اللاترابط

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د رقاء عبد الجليل عبد الواحد

المنطقي والمحصل اللفظي . كما أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطيه ايجابية
بين متغيري القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي والمحصل اللفظي لدى تلامذة
الصف الأول الابتدائي (محمد ، ٢٠٠٧: ص٧٠-٧٧) ثانياً / دراسات تناولت العلاقة
بين الأساليب المعرفية والقدرة على مراقبة الفهم :

● دراسة ستاهل وآخرين (Stahel & others, 1996)

أستهدفت الدراسة التعرف على على الفروق في القدرة على تحديد عدم الاتساق
ومراقبة الفهم على وفق الاسلوب المعرفي (التأملي - الاندفاعي) لدى تلامذة
الصف السادس ، وقد تم اجراء البحث على عينة مكونة من (٧٣٦) تلميذاً . وقد
اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تحديد عدم الاتساق
ومراقبة الفهم وبدلالة احصائية لصالح التلاميذ التأمليين مقارنةً ً بالتلاميذ
الاندفاعيين (Stahel & Others , 1996: P 122-132) .

● دراسة بالادينو واخرين (Palladino & others, 1997)

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الاسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي
والمعرفة مابعد الإدراكية حول مراقبة القراءة والذاكرة والفهم ، وقد تم اجراء الدراسة
على عينة مكونة من (٥٦) مراهقاً من طلبة الصفوف السادسة والسابعة والثامنة في
إحدى المدارس الايطالية . وقد تم استخدام (اختبار الأشكال المألوفة) للتعرف على
الأسلوب المعرفي المميز لدى الطلبة . وقد أظهرت النتائج ان الطلبة الذين يتميزون
بالاسلوب المعرفي التأملي يتصفون بقدرة أعلى على مراقبة الفهم واسترجاع المعلومات
من الطلبة الذين تميزوا بالأسلوب المعرفي الاندفاعي (Palladino & others
, 1997: 47 - 57) .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الأبتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويج - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

● دراسة لينك (Ling , 2001)

أجريت هذه الدراسة في جمهورية الصين الشعبية، استهدفت تعرف القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق متغير الأساليب المعرفية (الاعتماد - الاستقلال عن المجال) . ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق اختبار مكون من ثلاثة نصوص يحتوي أفكاراً غير مترابطة على عينة مكونة من (٩٦) تلميذاً كان متوسط أعمارهم (١١) سنة من كلا الجنسين بواقع (٥٤) ذكراً و (٤٢) أنثى . وقد وجدت الدراسة ان هناك فرقاً لصالح الأسلوب المعرفي (الاستقلال عن المجال) في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي غير ان الفرق غير ذي دلالة (Ling , 2001:pp. 53 – 65) .

● دراسة وي (Wei)

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال والاستقلال عن المجال والقدرة على القراءة الفعالة للغة أخرى (الانكليزية) . وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (١٠٦) طالباً من طلبة المرحلة الأولى من طلبة كلية الطب في الجامعة الطبية العسكرية في الصين ، وقد تم قياس القدرة على الاستيعاب من خلال اختبار مكون من نصين يكشف من خلالهما مدى الفهم للمستجيب . وقد أظهرت النتائج ان الطلبة الذين يتميزون بالأسلوب المعرفي الاستقلال أفضل أداءً في استخدام الإستراتيجيات الواجبة لفهم أفضل من الطلبة الذين يتميزون بالأسلوب معرفي الاعتماد على المجال (بدون Wei،)

مناقشة الدراسات السابقة

في ضوء ما تم عرضه من دراسات كانت ذات علاقة بموضوع البحث الحالي ، يمكن الخروج منها ببعض نقاط التشابه والاختلاف وعلى النحو الاتي :-

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

١ - أهداف الدراسات

تباينت الدراسات في أهدافها فقد تناول بعض منها قياس القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي ، وتناول البعض الآخر علاقة هذه القدرة بمتغيرات أخرى مثل الجنس ، والمرحلة العمرية والدراسية ، وثنائية اللغة ، والمحصل اللفظي ، والأساليب المعرفية . اما الدراسة الحالية فانها تستهدف التعرف على الفرق في القدرة على ادراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي - الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي .

٢ - أدوات الدراسات

اعتمدت الدراسات التي استهدفت قياس القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي جميعها أسلوب النصوص التي تحتوي أفكاراً ومضامين غير مترابطة او انها تحتوي نقص في المعلومات باستثناء دراسة ماركمان (*Markman , 1977*) اذ اعتمدت أسلوب عرض صور (أوراق اللعب) على وفق نظام لعب معين ولكن بصورة غير متسقة مع أصول اللعبة . اما الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية فقد اعتمد اختبار مطابقة الاشكال المألوفة او الاختبارات اللفظية . اما البحث الحالي فقد اعتمد أسلوب النصوص غير المترابطة لقياس القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي لقياس هذه القدرة عند الأطفال ، وأسلوب مطابقة الاشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي التأملّي - الاندفاعي . لما يتميز بهما هذين الاسلوبين من ملائمة لمجتمع البحث الحالي .

٣ - العينة

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

تباينت الدراسات في العينات التي أجريت عليها البحوث إذ تراوحت بين
(٢٠) في دراسة (Markman1979) الى (٧٣٦) في دراسة (Stahel &
(others, 1996) ، وقد اعتمدت الدراسات جميعها تلامذة المدارس او طلبة
الجامعة كعينات لها. اما البحث الحالي فقد اعتمد عينة مكونة من (١٠٠) تلميذ
موزعين بواقع (٥٠) ذكراً و (٥٠) أنثى من تلامذة الصف الأول الابتدائي .

٤ - النتائج

مما أظهرته نتائج البحوث التي تناولت القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي
يمكن ان نستنتج (دراسات ماركمان) منها ان القدرة على ادراك اللاترابط المنطقي
تتأثر ايجابياً بعمر الشخص وانها تتطور بمرور الزمن ،وقد وجدت دراسة محمد ان
هناك علاقة ايجابية بين القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي والمحصل الفظي ،اما
دراسة ستاهل وآخرين ودراسة بالادينو وآخرين فقد وجدت ان هناك علاقة بين القدرة
على إدراك اللاتربط المنطقي او مراقبة الفهم والأسلوب المعرفي التأملي الاندفاعي،
كما وجد دراسة لينك ودراسة وي وجود علاقة بين القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي
والأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال - الاستقلال عن المجال . وسوف يتم
استعراض النتائج التي تم التوصل لها في الدراسة الحالية في الفصل الرابع لتشكل
إضافة علمية لما تم من دراسات .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
 الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
 م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

عرض النتائج ومناقشتها

من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي وبعد إجراء التحليلات الإحصائية للبيانات التي تم الخروج بها ، سوف يتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه ، و مناقشة تلك النتائج ، وعلى النحو الآتي:

١- التعرف على القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.

أظهرت نتائج البحث الحالي ان متوسط عينة البحث على اختبار القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي كان (٢١,٥٣) وبانحراف معياري مقداره (٤,٧٢) بينما كان المتوسط النظري للاختبار (٢٢) . ولمعرفة دلالة الفروق إحصائياً تم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة ، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٩) وهي غير دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

قيمة الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري في القدرة

على إدراك اللاترباط المنطقي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٥	١,٩٩	٠,٩٩	٢٢	٤,٧٢	٢١,٥٣	٩٨

ومما سبق يظهر ان المتوسط الحسابي كان مقارباً للمتوسط النظري للمقياس مما يدل على ان القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي لدى الأطفال هي في حدودها المتوسطة ، اذ لم يأشر إحصائياً غياب القدرة ، غير أنها لم تكن بارزة بشكل عام

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الأبتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

لدى التلامذة جميعاً. ويؤكد ذلك تمركز اغلب افراد العينة في الوسط (الاحماسي
الثالث)، وكما هو مبين في الجدول (٣) أُلذي يظهر توزيع استجابات عينة البحث

الجدول (٣)

التوزيع التكراري لاستجابات التلامذة على اختبار القدرة على إدراك اللاترابط
المنطقي

التكرار	التكرار	النسبة المئوية	التكرار المتجمع الصاعد
الخمسة الأول	٠	% ٠	٠
الخمسة الثاني	١١	% ١١,٢٢	١١
الخمسة الثالث	٥٨	% ٥٩,١٨	٦٩
الخمسة الرابع (٩)	٢٩	% ٢٩,٥٩	٩٨
الخمسة الخامس)	صفر	% ٠	٩٨
(٨ - ٠			
المجموع	٩٨	% ١٠٠	٩٨

ومن الجدول (٣) يمكن ان نلاحظ ما يأتي :-

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

أ - بلغ عدد التلامذة في الخمس الثاني الذي تقع الدرجة فيه في ما بين (٢٧ - ٣٥) (١١) تلميذاً وتلميذة، يشكلون نسبة (١١,٢٢ %) من إجمالي العينة.

ب - بلغ عدد التلامذة في الخمس الثالث الذي تقع الدرجة فيه في ما بين (١٨ - ٢٦) (٥٨) تلميذاً وتلميذة ، يشكلون نسبة (٥٩,١٨ %) من إجمالي العينة ، وهي النسبة الأعلى بين الأقساميات الأخرى .

ج - بلغ عدد التلامذة في الخمس الرابع الذي تقع الدرجة فيه في ما بين (٩ - ١٧) (٢٩) تلاميذ وتلميذات، يشكلون نسبة (٢٩,٥٩ %) من إجمالي العينة .

د - لم يسجل أي من عينة البحث الحالي درجة عالية ، في الخمس الأعلى (الخامس) الذي تتراوح الدرجات فيه في ما بين (٣٦ - ٤٤) ، كذلك لم يسجل أي من عينة البحث درجة منخفضة تقع في الخمس الاول الذي تتراوح الدرجة فيه فيما بين (٠ - ٨)

ومما سبق يظهر ان أغلب تلامذة الصف الأول الابتدائي يتمتعون بمستوى متوسط من القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي ، إذ ان نسبة (٥٩,١١ %) من عينة البحث تقع في الفئة الوسطى .

كما ظهر ان جميع افراد العينة يتمتعون بالقدرة على ادراك اللاترابط المنطقي ، اذ لم يخفق أي تلميذ او تلميذة في إدراك حالات اللاترابط الموجودة في نصوص الاختبار ، ويظهر ذلك في خلو الاقسام الخماس (الأدنى) من أي درجة لأي تلميذ او تلميذة .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

ويفسر الباحثان المستوى المتوسط في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي وفق طروحات فلافل الى كون ان هذه القدرة في مرحلة عمر تلامذة الصف الأول الابتدائي تكون في مراحل تطورها الاولى كما يشير الى ذلك فلافل وما أكدته الدراسات اللاحقة (التي تم الاشارة لها في الفصول السابقة) من ان القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي تبدأ بالظهور في عمر خمس سنوات . وتتفق هذه النتيجة مع دراستي ماركمان (١٩٧٧ - ١٩٧٩) التي وجدت ان الأطفال احتاجو الى بعض المساعد لإدراك حالات اللاترابط المنطقي ، (Markman , 1977:pp. 986 – 992) (Markman , 1979:pp. 643 - 655) .

٢- التعرف على الفروق في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) .

أظهرت نتائج البحث الحالي ان متوسط الذكور على اختبار القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي كان (٢٢,٢٦) وبانحراف معياري مقداره (٤,٤) ، في حين بلغ متوسط الإناث (٢٠,٨٤) وبانحراف معياري مقداره (٤,٩٢) . ولمعرفة دلالة الفرق إحصائياً تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وقد بلغت القيمة التائية (١,٥١) وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

قيمة الاختبار التائي للفرق بين التلامذة الذكور والإناث في القدرة على إدراك

اللاترابط المنطقي

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	٤٨	٢٢,٢٦	٤,٤	١,٥١	١,٩٩	٠,٠٥
الإناث	٥٠	٢٠,٨٤	٤,٩٢			

ويشير ذلك الى انه لا يوجد فرق بين التلامذة من الذكور والإناث في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي . وتتفق هذه النتيجة مع الطروحات النظرية التي أكدت على ان القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي - كونها شكلاً من أشكال ما بعد الإدراك - هي ليست نتاج العوامل البايولوجية او الوراثية بين الذكور والإناث ، وإنما هي خاضعة للتطور المعرفي الذي يحدث بفعل العوامل البيئية المعرفية ، مثل التدريب والتعليم (دروزة ، ١٩٩٥ : ٨٤) ، وان ما يحظى به تلامذة البحث من الذكور لا يقل عن ما تحظى به الإناث من خبرات معرفية ضمن البيئة الأسرية التي يحيون فيها .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Markman 1977) ودراسة (Markman) (1979) ودراسة (محمد ٢٠٠٧) اذ لم تجد تلك فروقاً بين الذكور والإناث في هذه القدرة .

٣- التعرف على الأسلوب المعرفي (التأملي - الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي .

أظهرت نتائج البحث ان (٦٠) تلميذاً من إجمالي عينة البحث كانوا يتسمون بالاسلوب المعرفي الاندفاعي ، يشكلون ما نسبته (٦١,٢٢٥ %) اذ كانت عدد

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

أخطائهم على اختبار الأسلوب المعرفي المعد من قبل الباحثين أكثر من متوسط
اخطاء العينة البالغ (٥,٢) وبزمن اقل من متوسط الزمن المستغرق لدى بقية افراد
العينة البالغ (٨,٨) ثانية لكل بطاقة ، وبلغ عدد التلاميذ الذين تم تصنيفهم على انهم
تأملين (٣٨) تلميذاً يشكلون ما نسبته (٣٨,٧٧٥ %) من مجمل عينة البحث ،
كان عدد اخطائهم اقل من المتوسط وبزمن أعلى من المتوسط ، ولمعرفة دلالة
الفروق بين التأملين والاندفاعيين تم تطبيق اختبار مربع كاي ، وقد بلغت قيمة مربع
كاي (٤,٩٣) وهي دالة أحصائياً* لصالح الاندفاعيين، مما يشير الى الأسلوب
المعرفي السائد لدى تلامذة الصف الاول الابتدائي هو الاسلوب الاندفاعي. ويعلل
الباحثان ذلك الى ان الاطفال عموماً يميلون الى الأسلوب الاندفاعي ومع التقدم في
العمر وزياد خبره فأنهم يميلون أكثر فأكثر الى الاسلوب التأملي
(Woolfolk,1987,p.154) وبالتالي فان هذه النسبة يمكن ان تتغير بشكل كبير
لدى المراحل العمرية اللاحقة . كما ان نسبة (٣٨,٧٧%) من عينة البحث الحالي
ممن عدو تأملين تعد نسبة جيدة في حدود عمر الاطفال الذي اشرنا اليه .

٤- التعرف على الفروق في الأسلوب المعرفي (التأملي -الاندفاعي) لدى تلامذة
الصف الأول الابتدائي على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث) .
أظهرت نتائج البحث ان (٣٤) من الذكور و(٢٦) من الإناث من تلامذة
الصف الأول كانوا أندفاعيين ، اذ كانت أخطائهم على اختبار الأسلوب المعرفي
أعلى من متوسط الاختبار ، وبزمن اقل من متوسط الزمن الفرضي للاختبار،
وبلغ عدد التلامذة الذين تم تصنيفهم على أنهم تأملين (١٤) تلميذاً و(٢٤)
تلميذة كان عدد أخطائهم أدنى من المتوسط، وبزمن أعلى من متوسط الزمن

* ان قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٥) ودرجة حرية (١) هي (٣,٨٤)

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

الفرضي ، ولمعرفة دلالة الفروق في الأسلوب المعرفي بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار مربع كاي ، وقد بلغت قيمة مربع كاي (٣,٦) وهي غير دالة إحصائياً ، مما يشير الى انه ليس هناك فرقاً بين الذكور والإناث من تلامذة الصف الأول في الأسلوب المعرفي (التأملي-الاندفاعي) والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

قيمة مربع كاي في الفرق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي

الجنس	أندفاعيين	تأمليين	المجموع	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)
الذكور	٣٤	١٤	٤٨	٣,٦	٣,٨٤
الإناث	٢٦	٢٤	٥٠		
المجموع	٦٠	٣٨	٩٨		

ويعزو الباحثان ذلك الى ان أساليب التنشئة الأسرية (كونها العامل الرئيس في تحديد الاسلوب المعرفي للشخص) في المراحل العمرية المبكرة تكون غير متمايزة بدرجة كبيرة بين الذكور والإناث ،كما ان الأطفال عموماً يتسمون بالأسلوب الاندفاعي ومع التقدم في العمر يظهر التمايز بينهم أكثر (Woolfolk,1987,p.154).

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

٥ - التعرف على الفروق في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي لدى تلامذة الصف
الأول الابتدائي على وفق متغير الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي .
أظهرت نتائج البحث الحالي ان متوسط التلامذة التأمليين على اختبار القدرة
على إدراك اللاترباط المنطقي كان (٢٥,٣٢) وبانحراف معياري مقداره (٤,١٢) ، في
حين بلغ متوسط التلامذة الاندفاعيين (١٩,٢٢) وبانحراف معياري
مقداره (١,٩٥) . ولمعرفة دلالة الفرق إحصائياً تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين
مستقلتين، وقد بلغت القيمة التائية (٩,٨٨) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى
(٠,٠٥) لصالح التلامذة التأمليين، والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

قيمة الاختبار التائي للفرق بين التلامذة ذوي الأسلوب التأملي والتلامذة ذوي
الأسلوب الاندفاعي في القدرة على إدراك اللاترباط المنطقي

الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التأمليين	٣٨	٢٥,٣٢	٤,١٢	٩,٨٨	١,٩٩	٠,٠٥
الاندفاعيين	٦٠	١٩,٢٢	١,٩٥			

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

ويفسر الباحثان ذلك الى الأساليب المعرفية التي تميز الأسلوب المعرفي التأملي عن
الأسلوب المعرفي الاندفاعي بما تتضمنه من عمليات فحص وتدقيق لبدائل الحلول
المحتملة ، واي الحلول هو الأقرب الى الصواب ،دون الاهتمام لما يتطلبه ذلك من
وقت او جهد معرفي ولذلك كثيراً ما تكون إجابات الأشخاص التأملين صائبة، وعلى
العكس من ذات فان الأساليب المعرفية التي يتميز بها الأسلوب المعرفي الاندفاعي
تركز على سرعة الإجابة والاقتصاد في الوقت والجهد المعرفي المبذول ، لذلك كثيراً
ما تكون إجابات الأشخاص ذوي الأسلوب المعرفي الاندفاعي خاطئة وتتفق هذه
النتيجة مع دراسة ستيفن وآخرين (١٩٩٦) دراسة بالادينو وآخرين (١٩٩٧)

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الاندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

التوصيات والمقترحات

التوصيات

- في ضوء النتائج التي خرج بها البحث الحالي يوصي الباحثان بالاتي :
- ١- تدريب تلامذة المرحلة الابتدائية على استراتيجيات (ما بعد الإدراك) من خلال اعتماد برامج تعليمية خاصة معدة لذلك الغرض وتهيئة معلمين أكفاء لذلك .
 - ٢- التوجيه بضرورة اعتماد أساليب تنشئة من قبل الوالدين تنمي لدى الأطفال أسلوباً معرفياً تأملياً يؤكد على قيمة صحة وجودة الأفعال وليس سرعة أدائها .
 - ٣- توعية القائمين بالعملية التربوية من معلمين ومدرسين الى خصائص الأسلوب المعرفي التأملي -الاندفاعي أثناء تعاملهم مع التلاميذ .

المقترحات

- في ضوء النتائج التي خرج بها البحث الحالي تقدم الباحثة عدداً من المقترحات:
- ١- إجراء دراسة عن تطور القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية عبر المراحل الدراسية الست .
 - ٢- دراسة العلاقة بين القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي ومتغيرات نفسية أخرى لدى الأطفال مثل الذكاء ، وأساليب المعاملة الوالدية ، والإبداع .
 - ٣- دراسة العلاقة بين القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي وأساليب معرفية أخرى .
 - ٤- دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي التأملي - الاندفاعي والعمليات ما بعد المعرفية مثل ما بعد التفكير ، وما بعد الذاكرة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويج - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

المصادر

أبو علام ، رجاء وشريف، نادية (١٩٨٣): الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ،
الكويت ، دار القلم .

بحر العلوم،حازم محمد (١٩٧٩) :سمات الشخصية لقبدة الطلائع في الفتوة. كلية
التربية ، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

توق ، محي الدين و قطامي ، يوسف وعدس ، عبد الرحمن (٢٠٠١): أسس علم
النفس التربوي ، عمان، دار الفكر .

الجنابي ، فاضل زامل (١٩٩٢): التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته
بأساليبهم المعرفية .كلية التربية ، جامعة بغداد . أطروحة دكتوراه (غير
منشورة) .

دروزة ، أفنان نظير . (١٩٩٥) : أساسيات في علم النفس التربوي : استراتيجيات
الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعلم (دراسات وبحوث وتطبيقات) ،
نابلس .

الدسوقي ، كمال . (١٩٨٨) : ذخيرة علم النفس ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
الزغول،رافع النصير والزغول ،عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي ،
عمان ، دار الشروق للتوزيع والنشر .

الصراف،قاسم (١٩٨٦): الاسلوب (التأملي - الاندفاعي) وعلاقته بحل المشكلات
لدى طلبة وطالبات كلية التربية ،جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، المجلد
الثالث ، العدد العاشر .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

- عبد الحسين ، سميرة . (١٩٩٦) : اثر تطوير برنامج قصصي تخيلي للأطفال ،
جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- عبد الفتاح، فاروق (١٩٨٧) : علاقة التحكم الداخلي والخارجي بكل من التروي -
الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة ، مجلة كلية التربية ،
جامعة الزقازيق ، المجلد الثاني ، العدد الرابع .
- عدس ، عبد الرحمن وتوق ، محي الدين . (١٩٨٦) : المدخل الى علم النفس ،
جون وايلي ، ط ٢ .
- علياء ، محمد و الوهر ، محمد . (٢٠٠١) : درجة وعي الطلبة الهاشمية بالمعرفة ما
وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد لامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك
بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها ، مجلة
دراسات، الجامعة الأردنية ، مجلد (٢٨) العلوم التربوية ، العدد (١) .
- عليان، محمد محمود مصطفى (١٩٩٨) : بعض الاساليب المعرفية وعلاقتها بحل
المشكلات : دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين، كلية
الاداب ، جامعة اليرموك ، عمان ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- عياش ،ليث محمد (٢٠٠٣) : الاسلوب المعرفي التأملّي - الاندفاعي وعلاقته
بالابداع لدى طلبة المرحلة الاعدادية . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية
التربية ، جامعة بغداد .
- الفقي ، حامد عبد العزيز . (١٩٧٧) . دراسات في سيكولوجية النمو ، الكويت ،
قرطاسيه العتيقي القاهرة.

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

محمد ، لمياء جاسم.(٢٠٠٧): القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي وعلاقته
بالمحصول اللفظي والجنس لدى تلامذة الصف الاول الابتدائي ، أطروحة
دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ،جامعة بغداد .

النعيمي، مهند محمد (١٩٩٥): الأسلوب المعرفي التأملّي - الاندفاعي وعلاقته
بالقدرة على اتخاذ الفرار لدى موظفي دوائر الدولة .كلية الاداب ،جامعة
بغداد رسالة ماجستير (غير منشورة) .

الوهر،محمود و بطرس ، ثيدور . (١٩٩٩) : مستوى امتلاك طلبة الجامعة
الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقتها بالكلية التي
يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي ، مجلة دراسات العلوم التربوية ،
المجلد (٢٦) ، العدد (٢) .

Ault,R.I (1973): Problem solving strategies of reflective –
impulsive fast accurate and slow – inaccurate children .
child development .vol,(44) .

Baker , L & Brown , A, L . (1984) : Metacognitive skill , (in In
.D. Perkson, R.Barr, M.L. Kamil & Mosenthal : Handbook
of reading research , pp. 323 – 394) , New York,
Longman .

Barbara ,X . (1983) : Metacognition and comprehension
monitoring , ([www.Acsu.buffalo.edu /-
klm26/memories/Stage1 Exhibit.html](http://www.Acsu.buffalo.edu/~klm26/memories/Stage1 Exhibit.html)) .

Block , J. Block, J. H. & Harrington, D.M.,(1974): Some
misgivings about the matching familiar figures test as a

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملّي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

measure of reflection-impulsively development
psychology .

Colman , Andrew. M .(2003) : Dictionary of psychology ,
Oxford University press .

Devine , J . (1993) : The role of Metacognition in second
language reading and writing , (in " J . G . Carson & I.
Leki : Reading in the composition classroom : second
language perspective , (pp , 105- 127) , Boston , Heinle &
Heinle .

Flavell , J . (1963) : The development psychology of Jean Piaget
 , , London, D. van Nostrand .

Flavell , J : (1970) : Developmental changes an memorization
processes . cognitive Psychology , Vol ,1 , pp (324 – 340
) .

Flavell, J . (1976) : Metacognitive aspects of problem solving ,
In L.B. Resnick : The Nature of Intelligence, New Jersey,
Erlbaum .

Flavell , J . (1977) : Cognitive development , Englewood Cliffs ,
New Jersey , Prentice – Hall .

Flavell , J . (1979) : Metacognition and cognitive monitoring . A
new area of cognitive – developmental inquiry . American
psychologist Vol, 34 ,pp. 906- 911 .

Gulford, J. P (1980): Cognitive Styles . what are they?
Educational Psychological Measurement , vol,(40) .

Kagan, J. Rosman, B, Day, Abent, & Phillip, (1964): Information
processes in child, Significance of Analytic and reflective
attitudes . Psychological Monographs, Vol.78.

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

- Kagan,j (1965): Impulsive and reflective children significance of conceptual tempo in educational process ,Chicgo, Rand-
mc naily .
- Hacker , D. (1996) : Metacognition : Definitions and Empirical foundation , (www.emstac.Org / resources /study-skills .
[htm](http://www.emstac.Org)) .
- Hardin , V .B . (2001) : Transfer and variation in cognitive reading strategies of Latino fourth- grade students in a late-
exit bilingual program , Bilingual Research Journal Full .
- Husen,Torsen & Posttethwaite ,T (1985) : International encyclopedia of education research and studies , vol, 2 .
- Ling ,F .(2001): Cognitive style ,Comprehension monitoring and Comprehension in Chinese Students , Post – script , Vol, 2,1 .(www.edfac.unimelb.Edu.au/insight/pscript.shtml) .
- Markman , E. (1977) : Realizing that you don't understand : A preliminary investigation ,Child Development, 46 ,986-992 .
- Markman , E. (1979) : Realizing that you don't understand ,Elementary school children's awareness of inconsistencies .Child Development,50, (643-655) .
- Markman , E .Gorin, L . (1981) : Children's ability to adjust their standards for evaluating comprehension ,Journal of Educational Psychology.73,320-325 .
- Otero ,J & Campanario , J .M. (1990) : Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts ,Journal of research in Science teaching , vol, 27. No 5 .

دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي -
الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي.....
..... م . د عباس حسن رويح - م . د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد

- Palladino P ,Poli ,masi G ,Marcheschi M (1997) : Impulsive – reflective cognitive style , metacognition,and emotion in adolescence .Percept mot skills(1) .
- Poissant ,H . (2003) : Metacognition and Awareness : The special of attention deficit and hyperactivity disorder ,
[www.lehigh.edu/interact/isi2003/abstract.isi2003/ puissant . isi2003 . html](http://www.lehigh.edu/interact/isi2003/abstract.isi2003/puissant.isi2003.html)) .
- Salking, Neil & John, Wright(1977):The development of reflection – impulsive and cognitive efficiency , Human development, vol,20 ,pp377-387.
- Stahl,A.S ,Rinehart .S Erickson.L (1986): Detection of inconsistencies by above and below average reflective and impulsive sixth graders . Journal of Educational Research ,Vol.79 .
- Wenden , A . (1999) : An introduction to metacognitive knowledge and believes and language learning ,Beyond the basics . System , (27) , pp. 435- 441 .
- Woolfolk,anita (1987) : Educational psychology ,New Jersey ,Prentice – Hall ,third edition .
- Zhou,R. Min (1990) : The moderator role of reflectivity – impulsively cognitive style in chillers logical reasoning . Acta psychological since. Vol. (22). No,(4) .

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي
الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون
الجميلة

م.د.شذى جواد كاظم

الفصل الاول
اهمية البحث والحاجة اليه

ان التطور الانساني عند كثير من الناس مرهون بالعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الافراد ،ف نجد المجتمعات الحديثة تؤكد على العلاقات الايجابية المتبادلة وذلك لتكوين مجتمعات ذات حجم كبير بدلا من المجتمعات الصغيرة مما يترتب على ذلك تحسين وتطوير الصحة النفسية للأفراد.

وتعد البيئة المدرسية مكان خصب لبناء العلاقات الاجتماعية بين الطلبة وخاصة في الانشطة المدرسية التي تثير الانشطة الجماعية،ولكن الذي نجده عدم اهتمام المدارس بالانشطة بشكل عام والانشطة التعاونية بشكل خاص اذ يجلس الطلبة منفصلين عن بعضهم البعض ويستمعون للدرس وينجزون اهدافهم بطريقة فردية غير مهتمين بالعلاقات الاجتماعية البناءة بين الاقران ،وهذا بدوره يؤثر في تذبذب التحصيل الدراسي(Johnson; Johnson,1985:5).

وتكمن اهمية المناخ الاجتماعي داخل الصف الدراسي من خلال ادراك الطلبة للتأييد والتقبل الاجتماعي والتي يمكن الاستفادة من هذه الامكانية في مساعدة بعضهم البعض والاهتمام بالتأييد الاجتماعي المرتبط بالاداء في مواقف الانجاز والتحصيل او مواقف حل المشكلة(Johnson,1980:20) (Ahlgren;)

(Johnson,1979:46) هذه العلاقة تؤدي الى تزويدهم بالاشكال التي تؤكد اهمية الرفقة والزمانة ،وامكانية المشاركة بافكارهم وشعورهم وطموحاتهم وآمالهم وخيالاتهم وفرحهم وآلامهم (Johnson; Johnson,1985:10) (جونسون وجونسون، ١٩٩٨: ٤٨).

وتوصلت (نيفين Nevin) وآخرون ١٩٨٢ الى ان الطلبة في جماعات التعلم التعاوني يتعلمون المهارات الاجتماعية ويكونون اكثر استمتعا بالموضوعات التي يدرسونها ويشعرون في حاجة الاخرين لمساعدتهم ويدركون اسهامات الاخرين لهم في عملية التعلم (Nevin,etal,1982:55).

يقول (كولمان Goleman) "ان في بيئة الصف تمنح المجموعات الطلابية الفرصة للتعلم والتعليم من بعضهم البعض في ظل ظروف العالم الحقيقي ،وبحلول التسعينيات ،صار العالم الجماعي هو القدرة الادارية الاكثر تقديرا في دراسة المنظمات حول العالم"(Goleman,1998:94).

وأشارجونسون وآخرون من خلال نتائج دراسات عدة الى ان الطلبة يكون لديهم اتجاه ايجابي نحو المدرسة والمهام الدراسية ونحو المدرسين في التعلم التعاوني اكثر من الفردي والاعتيادي والتنافسي،كما وجدوا ان الطلبة يكونون اكثر فاعلية في العلاقات الشخصية المتبادلة واكثر ايجابية نحو المجادلة (Controversy) ويتطور لديهم مهارات التفاعل والتوقع الايجابي اكثر نحو العمل مع الاخرين من الطلبة في التعلم الفردي والتنافسي والتعلم الاعتيادي (Johnson; Johnson,1982:25).

والتعلم التعاوني عموما يقضي الى مكاسب اكااديمية واجتماعية ومهارية كما يسهم في مساعدة الطالب في بناء اتجاهات ايجابية نحو التعلم والمادة التعليمية(العمر، ٢٠٠٠ : ٢)،وفي دراسة لجونسون وآخرون ١٩٨٥ اوجد ان المحادثة

بين الطلبة وخاصة في المعلومات المرتبطة بالمهام التعليمية وتبادل المعلومات وشرحها وتوضيحها والتعليق عليها ووجود اختلاف في الرأي مع الزملاء والمشاركة في الشعور الشخصي في التعلم التعاوني من افضل اساليب التعلم التعاوني التي تشجع الطلبة مقارنة بانواع التعلم الاخرى) (Johnson; Johnson; Roy; Zidman, 1985:303-321).

وينبغي استخدام التعلم التعاوني بشكل استراتيجي اذ اثبتت الابحاث ان بنية المجموعة التعاونية تتجاوز في الاداء كلا من البنى التنافسية والفردية من الناحية الاكاديمية والاجتماعية بغض النظر عن محتوى او مستوى الصفوف الدراسية" (Kagan; et al, 1997:77)

مشكلة البحث

لا تعطي اغلب الاسر اهمية للعلاقات بين ابنائها اذ تجد الاباء يقدمون نصائح محددة لابنائهم في عملية التفاعل بين اخوانهم في البيت وهذا بدوره ينتقل الى المدرسة، فنجد اغلب مناهجنا واساليب التعلم المستخدمة من قبل المعلمين هو اسلوب التعلم الفردي والتنافسي اكثر وهذا يجعلنا نفتقد الكثير من اساليب التعلم الناجحة والنافعة الجيدة والمطورة للعلاقات الايجابية والتفاعل بين الطلبة وزيادة تحصيلهم (Johnson; Johnson, 1985:5)

وغالبا ما ينظر الطلبة الى المدرسة كمشروع تنافسي يحاولون التفوق على اقرانهم، فضلا عن ذلك ان التفاعل المشروع بين الطلبة في المدرسة محدود وخاصة في الانشطة اللاصفية ، ومعظم هذه الانشطة نادرا ما تعالج العلاقات الايجابية بين الطلبة مباشرة بالصف الدراسي وان معظم المدرسين يستخدمون في تعليمهم التعلم بالطريقة الفردية (Johnson; Johnson, 1983a:122).

كذلك نجد ان اي موقف يقفه الاطفال لأول مرة يرفضون تقديم انفسهم لاقرائهم الذين يميلون للعب معهم ،و يرى الكثير من الباحثين ينبغي على المعلمين من تطوير وتحسين العلاقات بين الطفل وقرانه خلال المواقف التعليمية والتوجيه والارشاد التربويين والذي يستمر الى مراحل متقدمة (Gottman;Ganso;Schuler,1976:179).

هدف البحث

يهدف البحث الحالي تعرف مدى تأثير اسلوب التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف الدراسي عند طلاب معهد الفنون الجميلة للبنين.

فرضية البحث

ولتحقيق هذا الهدف وضعت الفرضية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني وبين أقرانهم افراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بطريقة التعلم الاعتيادي.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلاب معهد الفنون الجميلة للبنين(ذات السنوات الخمس)بعد مرحلة الدراسة المتوسطة التابع الى مديرية تربيةبغداد الكرخ/١ (الدراسة الصباحية).

تحديد المصطلحات

اولا-التعلم التعاوني:

١- عرفه جونسون وجونسون عام ١٩٧٤ بأنه"استراتيجية تدريس تتضمن مجاميع صغيرة من الطلبة يعملون سوياً (معا) بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل

عضو فيها الى اقصى حد ممكن ،ويشجعون بعضهم بعضا للعمل في اي منهج او مرحلة عمرية "(Johnson; Johnson,1974:234).

٢- وعرفته (استاتمان Statman) عام ١٩٨٠ بأنه "اسلوب مميز للتدريس والعمل على تذليل الصعوبات بقسم الطلبة على مجموعات تتكون كل مجموعة من(٣-٥)اعضاء، ودور المدرس هو التأكيد على مشاركة جميع الاعضاء في العمل مع التغذية الراجعة "(Statman,1980: 125).

٣- اما (روبرت Ropert) عام ١٩٩١ فقد عرفه بأنه "مجموعة نشاطات وفق انظمة معينة يشترك الطلبة فيها بالعمل كمجموعات غير متجانسة التحصيل مكونة كل منها من (٤-٦)اعضاء "(Ropert,1991 : 12).

٤- وعرفه (دوري Dori) وآخرون ضمن المؤتمر السنوي للجمعية الوطنية للعلوم عام ١٩٩٥ بأنه "بيئة تعلم صفية تتضمن مجموعات صغيرة من الطلبة المتباينين في قدراتهم ينفذون مهمات تعليمية وينشدون المساعدة من بعضهم البعض ويتخذون قراراتهم بالاجماع"(Dori;Yersolarski;Lazarowitz 1995:336).

٥- وعرفه الحيلة ١٩٩٩ "ايجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة من الطلبة بحيث ينغمس كل اعضاء المجموعة في التعليم على وفق ادوار واضحة ومحددة مع التاكيد على ان كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية"(الحيلة ،١٩٩٩: ٣٢٩).

٦- وعرفه موسى عام ٢٠٠٢ بأنه "اسلوب تدريسي يعمل الطلبة فيه بمجموعات صغيرة لزيادة تعلمهم وتعليم بعضهم البعض"(موسى،٢٠٠٢: ٢١٢).

تتفق الباحثة مع تعريف (دوري)لانه يتماشى مع اهداف بحثها.

ثانيا- التعلم التقليدي:

١- عرفه الكلزة (١٩٨٩) بأنه "طريقة تعلم قائمة على عرض المعلم للمادة الدراسية للصف باجمعه، باساليب متنوعة تشمل المحاضرة والمناقشة والكتابة على السبورة لتوضيح النقاط الرئيسية والاستعانة بالمواد التعليمية المختلفة" (الكلزة، ١٩٨٩: ٢٣).

٢- وعرفه الديب (٢٠٠٣) بأنه "هو عملية يكون الطالب فيها مستقبلاً للمعلومات، والمدرس هو محور العملية التدريسية اذ يعتمد على اسلوب الالتقاء وطرح الاسئلة المباشرة والالتزام بالكتاب المدرسي ونقل المعلومات للطالب" (الديب، ٢٠٠٣: ٢٠).

ثالثاً- المناخ النفسي الاجتماعي:

عبارة عن طبيعة العلاقة الانفعالية والاجتماعية بين الطلبة والتي تربط الطالب بزملائه مع شعوره بالامن والامان والحب والثقة المتبادلة والاعتماد الايجابي المتبادل في الهدف والمصدر، وتأييد المدرس لهم شخصياً واكاديمياً، فضلاً عن شعوره بأنه ليس غريباً عن زملائه وذو تقدير ذات اكااديمي وحبه للعمل مع زملائه بانسجام وتوافق داخل الصف الدراسي (Johnson;Johnson,1978:4)
Johnson;Johnson, (1983b:77) (الديب، ٢٠٠٣: ٢٠).

رابعاً- معهد الفنون الجميلة :

وهو معهد رسمي تابعة الى وزارة التربية مهمته تهيئة ملاكات تعليمية بعنوان معلم فنان، لرشد المدارس الابتدائية بمعلمي التربية الفنية ، ويتم قبول الطلاب فيها ممن اكمل الدراسة المتوسطة ومدة الدراسة فيها خمس سنوات ، وفيها تخصصات متعددة تبدأ في الصفوف الثانية، ويجعل جزء من السنة الأخيرة للتطبيق اذ يكون الطالب في نهايتها مهياً للتعليم في المدارس الابتدائية (وزارة التربية ، ٢٠٠١ : ٤٠) .

الفصل الثاني

اولاً-خلفية نظرية

١ - التعلم التعاوني

التعلم التعاوني ليس فكرة جديدة بل هو قديم قدم الجنس البشري اذ كان يقوم الناس باعمال تعاونية طوال التاريخ الانساني. وضع برنارد (Barnard) ١٩٣٨ نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية وركز على العوامل الاجتماعية، ثم جاء بعد ذلك دويتش (Deutsch) بتصورات نظرية عن التعاون والتنافس والتي اعتمدت على نظرية كيرت ليفن (الديب والجبري، ١٩٩٨ : ١٨-٢٢).

ونبعت نظرية دويتش التربويين على اهمية التعاون بين الطلبة واقترح ثلاثة تنظيمات لتحقيق اهداف الجماعات هي: التنظيم التعاوني والتنظيم التنافسي والتنظيم الفردي. ثم اشترك دافيد جونسون (علم النفس الاجتماعي التربوي) مع روجر جونسون (مناهج وطرائق تدريس) في بحوث مشتركة معتمدين على نظرية دويتش من سنة (١٩٦٩-١٩٩٠) (جونسون وجونسون، ١٩٩٨ : ١٣-١٥). وتبين من نظرية جونسون وجونسون ١٩٨٢ انهما اضافا مفاهيم عدة لم يتعرض لها دويتش منها الاعتماد الايجابي المتبادل في المصدر والهدف والادوار والمكافاة.... الخ من المفاهيم ،وقد تعاونا في انشاء مركز للتعلم التعاوني في جامعة منيسوتا الامريكية، وهكذا توالى الابحاث حتى وصلت الى المدرسة التعاونية (Johnson; Johnson, 2000b: 15).

١- اهم طرائق التعلم التعاوني :

١- طرائق جونسون وجونسون (Johnson & Johnson Methods)

طور جونسون وجونسون طرق عدة للتعلم التعاوني نذكر منها :

أ- طريقة التعلم معا وتتطلب خمسة مبادئ اساسية والتي ينبغي على المدرس مراعاتها في الدرس هي الاعتماد الايجابي المتبادل ،والقابلية للمساءلة الفردية ، ومهارات المشاركة ، والمراقبة ، والعملية .

ب-طريقة المجادلة البناءة وهي طريقة فعالة جدا لانها تزيد من فعالية القراءة والكتابة وتلزم الطلبة بحل المشكلات البيئية ولها خطوات :اختيار الموضوع، وانتقاء المادة التعليمية ،وبناء المجادلة ،وإدارة المجادلة، والتقييم (Johnson; 50:1982).

٢-طرائق سلافن (Slavin Methods):

طور سلافن طرائق عدة للتعلم التعاوني ولكنه اكد على اثنتين هما:

أ-طريقة المعلومات المجزأة (Jigsaw II) والتي اسسها اليوت ارنسون (Eliot Aronson) ١٩٧٨ كبناء تعليمي ،ويتعلم الطلبة المادة التعليمية فرديا، ثم يوحّدون معلوماتهم ومعارفهم مع الآخرين، وتتجزأ المعلومات مثل الكلمات المتقاطعة، ولهذه الطريقة خطوات خمسة على المدرس القيام بها هي: اختيار المهمة وإعداد المادة التعليمية ،وتحديد جماعة الخبير للعمل معاً، وتحديد الجماعة الداخلية للعمل معاً، واختيار كل عضو في الجماعة فردياً ،ومكافأة الجماعة.

ب-طريقة تقسيم الطلبة الى فرق بناء على اساس التحصيل (STAD) وهذه الطريقة تتطلب توزيع الطلبة على الفرق على اساس التحصيل السابق ويكون التنافس بين المجموعات للحصول على المكافأة وبالوقت نفسه يزودون بالفرص المتساوية للنجاح، وفيها يذكر (سلافن) خطوات اربعة هي: التدريس، ودراسة الفريق (من خلال تفاوت المستويات)، والاختبار، وتعرف الفريق (المكافأة) (Slavin,1988:31) (Slavin,1994:55).

٣-طرائق كاجان (Kagan Methods):

طور سبنسر كاجان ١٩٩٠ ابنية عدة للتعلم التعاوني لأثنتي عشر طريقة لها القابلية للتكيف في اي مجال دراسي او مستوى دراسي .ومنها

أ-**الاشتراك في فكر الزوج (المشارك)** والتي لها خطوات اربعة هي :الاستماع للسؤال الذي يطرحه المدرس ، و منح الوقت الكافي لتفكير الطلبة فرديا وكتابة استجاباتهم، والاستجابة للأسئلة ومناقشتها بين المجموعات ، والمشاركة بالافكار وكتابتها مع الصف ككل.

ب-**خطوات المقابلة الثلاثة** وتضمنت: تقديم المدرس لقضية لها وجهات نظر متعددة ، واتخاذ الطالبة في الأزواج ادوار مزدوجة دور المقابل (Interviewer) والمقابَل (Interviewee) بطرح الاسئلة واستقبالها، وتحول ادوار الطلبة ثم قراءة ماتم كتابتها من المقابلات ككل امام الصف وبعد المناقشة يتم الخروج بتقرير ملخص .

ج-**طريقة المنضدة الدائرية** وهي عبارة عن تقسيم الصف الى مجموعات تجلس كل مجموعة على شكل دائري ثم يطرح سؤال من قبل المدرس ،وامام كل مجموعة ورقة يكتب كل طالب فيها اجابة واحدة عن ذلك السؤال ثم تدور الورقة الى جميع الطلبة في المجموعة الواحدة دائريا وهكذا.....،وبعد فرز الاجابات تفوز اكثر المجموعات التي تقدم اجابات او افكاراكثر (kagan,1990:55).

-عناصر التعلم التعاوني :

- ١-الاعتماد المتبادل الايجابي.
- ٢-التفاعل المعزز وجها لوجه.
- ٣-المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية.
- ٤-المهارات البينشخصية والجماعية .
- ٥-معالجة عمل المجموعة(العمر، ٢٠٠٠ :٣)(ابو النصر وجمل،٢٠٠٥: ٣١-٣٣).

-مميزات التعلم التعاوني :

- ١- التعلم التعاوني صالح لتعليم مختلف المواد الدراسية.
- ٢- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسي من الروضة الى الجامعة .
- ٣- يؤدي الى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وتثبيت العلاقات الايجابية بينهم .
- ٤- ينمي قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ماتعلمه في مواقف جديدة وتنمية مهارات التفكير العليا .
- ٥- يحد من الاحساس بالخوف والقلق المصاحب لعملية التعلم .
- ٦- يؤدي الى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير .
- ٧- يساعد على متابعة وعلاج الطلبة منخفضي التحصيل وبطيء التعلم من خلال اندماجهم في أنشطة التعلم الصفية(العمر، ٢٠٠٠ : ٤).

-اساليب التعلم التعاوني

هناك اساليب عدة لخصها جونسون وكما هي موضحة في الجدول(١).

الجدول (١)

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

اساليب الباحثين الذين تناولو التعلم التعاوني من وجهات متعددة مع

تأريخ ظهور الاسلوب

الباحث -المطور	الطريقة	التأريخ
جونسون وجونسون Johnson& Johnson	التعلم معا	منتصف الستينيات
دي فريس و ادوارد DeVries &Edwards	فرق-العاب-مسابقات	بداية السبعينيات
شآران وشآران Sharan & Sharan	البحث الجماعي	منتصف السبعينيات
جونسون وجونسون Johnson& Johnson	الجدال البنائي	منتصف السبعينيات
ارنسون واسوساتس ronson&Associates	تكامل المعلومات المجزاة التعاوني	اواخر السبعينيات
سلافن واسوساتس &Associates Slavin	عمل الطلبة فرق موزعين حسب التحصيل	اواخر السبعينيات
جوجون Choen	التعليم المعقد	بداية الثمانينات
سلافن واسوساتس &Associates Slavin	فرق التعليم السريع	بداية الثمانينات
كأجان Kagan	التعلم التعاوني البنائي	منتصف الثمانينات
ستيفن وسلافن واسوساتس Associates Stevens, Slavin&	تكامل القراءة والانشاء التعاوني	اواخر الثمانينات

.(Johnson;Johnson,2000b:1-31)

-دور المدرس في التعلم التعاوني:

١-تنظيم الصف وادارته.

٢-تكوين اسس المجموعات وعملها واختيار اشكالها.

٣- تحديد المواد التعليمية باختيار الموضوعات وتحديد الاهداف ومصادر التعلم والانشطة المصاحبة.

٤- تحديد المهمات الرئيسة والفرعية للموضوع وتوجيه التعلم .

٥- تزويد المتعلمين بالارشادات اللازمة للعمل واختيار منسق لكل مجموعة بشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.

٦- تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم لبعض .

٧- الملاحظة الواعية لمشاركة افراد كل مجموعة.

٨- التثبت من تفاعل افراد المجموعة الواحدة .

٩- ربط الافكار بعد انتهاء العمل التعاوني وتوضيح وتلخيص ماتعلمه التلاميذ.

١٠- تقييم اداء المتعلمين وتحديد الواجبات الصفية (جونسون وجونسون وجونسون، ١٩٩٥: ٣٣) (الحيلة، ١٩٩٩: ٣٤٥) (الديب والجبري، ١٩٩٨: ٨٨-٨٩).

-ادوار الطلبة في التعلم التعاوني:

أ-القائد ب- المنسق ج-المشجع د- المسجل (العمر، ٢٠٠٠: ١١).

-كيف نبني المدرسة التعاونية؟

١-استخدام التعلم التعاوني داخل الصف معظم الوقت.

٢-تشكيل مجموعات الدعم والمساندة.

٣-تطبيق فكرة المجموعات الادارية التعاونية على مستوى المنطقة التعليمية.

ان التعلم التعاوني ليس مجرد اجراء تعليمي ،انه تغيير اساسي في البنية التنظيمية يبدأ من الصف الى ان يصل الى مكتب مدير المدرسة، ولهذا فان التعلم التعاوني لن يزدهر في بنية تنظيمية ذات طابع جماعي (كلي) تنافسي او فردي ، وانما سيزدهر في بنية تنظيمية ذات طابع تعاوني يقوم على المجموعات ذات الاتقان العالي (ابو النصور جمل، ٢٠٠٥: ٥٣-٥٤).

٢ - المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف

اول من قام بدراسة المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف كل من (دافيد جونسون) و(روجر جونسون) عام ١٩٨٣ وقد وضعاه له مقياسا بعد ان طوره بمراحل عدة والمقتبس اصلا من مقياسهما (فعالية المدارس بمينيسوتا الامريكية) والمتضمن الابعاد التعلم التعاوني، والتنافسي، والفردى، والاعتماد الايجابى في الهدف، والمصدر، والتأييد الاكاديمى من المدرس، والاقران، والتأييد الشخصى من المدرس، والاقران، والتماسك داخل الصف، والعمل مع الاقران غيرالمتجانسين، والعدالة في توزيع الدرجات، والانجاز من اجل الاستحسان الاجتماعى(Johnson;Johnson,1983b:79-80).

كما استخدم جونسون وجونسون وبوكممان وريتشاردز (١٩٨٥) نفس المقياس السابق ولكن بتغير طفيف لبعض المجالات وهي التعلم التعاوني، والتنافسي، والفردى، والاعتماد الايجابى في الهدف، والمصدر، والتأييد الاكاديمى من المدرس، والاقران، والتأييد الشخصى من المدرس، والاقران، والتماسك الصفى، والعدالة في توزيع الدرجات، والنجاح في التوافق الاجتماعى، وتقدير الذات الاكاديمى والاعترا ب(Johnson; Johnson; Buckman; Richards,1985:407).

ثم عرب (الديب) مقياس المناخ النفسي الاجتماعى داخل المدرسة مستندا على مقياس (جونسون وآخرون) متخذاً (١٦) مجال وهي:

١- التعلم التعاونى وهو عبارة عن رغبة التلميذ في ان يتعلم المادة التعليمية عن زملائه ويناقشهم ويساعدهم ويتبادل الافكار معهم ،مع وجود علاقة ايجابية فيما بينهم.

٢-التعلم التنافسى وهو عبارة عن رغبة التلميذ في التسابق مع زملائه في عملية التعلم داخل الصف ، والحصول على اعلى درجة من زملائه،مع وجود علاقة سلبية بينهم.

- ٣- التعلم الفردي وهو رغبة التلميذ في ان يتعلم المادة التعليمية في قاعة الدراسة بمفرده دون زملائه، والتحرك نحو الهدف دون وجود علاقة ايجابية اوسلبية مع الاخرين.
- ٤- الاعتماد الايجابي المتبادل في الهدف اي شعور كل تلميذ بالمسؤولية تجاه تعلم الطلبة الاخرين والرغبة في تعلمهم والتحقق من ان كل تلميذ تعلم المادة التعليمية المخصصة له.
- ٥- الاعتماد الايجابي المتبادل في المصدراي شعور كل تلميذ بانه مشارك في المواد التعليمية ويدركها ويحصل على المعلومات من الطلبة الاخرين مع تقسيم العمل.
- ٦- تأييد المدرس للطلاب اكاديميا اي رؤية الطالب دعم المدرس له في عملية التعلم والاهتمام به والرغبة في مساعدته.
- ٧- تأييد المدرس للطلاب شخصيا اي رؤية الطالب اهتمام المدرس لشعوره وافكاره المهمة .
- ٨- تأييد الزملاء لزميلهم اكاديميا يرى الطالب بأن زملائه يتسامحون معه ازاء سلوكياته ويهتمون بتعلمه ويستمعون له ويشجعونه ويرغبون في مساعدته على التعلم.
- ٩- تأييد الزملاء لزميلهم شخصيا يرى الطالب بأن زملائه يهتمون به ويتقبلونه ويبادلونه الحب ويقدرّون كفاءته واهميته.
- ١٠- التماسك الصفي يرى الطالب بان لديه شعور ايجابي نحو اعضاء الجماعة وانه ينتمي لنظم الجماعة وينتسب اليها.

١١-العدالة في توزيع الدرجات يشعر الطالب بان الدرجة التي يحققها في المادة الدراسية يستحقها بنجاح حتى وان كان العمل المسند اليه صعبا،وان نظم توزيع الدرجات بين الطلاب عادل.

١٢-الدافعية الخارجية والتأييدالخارجي يرى الطالب ان الانجاز الذي حققه في الدراسة يعود الى انه يريد ان يحصل على مكافأة او رضا مدرسيه ووالداه وزملائه وسعاداته في رغبته في التعلم.

١٣-المجادلة بين التلاميذ بناء عملية الصراع العلمي بين الطلبة بهدف زيادة دافعتهم بطلب المعلومات الجديدة والتعرف على ما يعرفه الاخرون.

١٤-تقدير الذات الاكاديمي اعتقاد الطالب بانه يقوم بافضل تعلم ويحقق درجات ممتازة في التعلم ويؤدي واجباته بجد ونشاط.

١٥-الشعوربالاغتراب احساس الطالب بانه وحيد وغريب ومنفرد عن زملائه داخل الصف وفي الانشطة التعليمية.

١٦- حب العمل مع الاقران غير المتجانسين تحصيليا اعتقاد الطالب بانه تعلم المادة الدراسية مع زملائه المختلفين عنه تحصيليا يكون مهما ومفيدا له في انجاز هدفه (الديب،٢٠٠٣: ٣٥-٣٧).

ثانيا-دراسات سابقة

-اجرى كل من جونسون وجونسون و(سكوت Scott) عام ١٩٧٨ دراسة عن
اثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي في حب التلاميذ نحو اقرانهم المتجانسين وغير
المتجانسين تحصيليا وتقدير الذات وموقع الضبط والتحصيل الدراسي.اشترك
بالدراسة (١٦)تلميذا بالاجراء التعاوني و(١٤)تلميذا في الاجراء الفردي، استمرت

التجربة (٥٠) يوم بواقع (٦٠) دقيقة باليوم ، واستخدم مقياس الاتجاهات ومقياس
سيوسوم تري ومقابلات شخصية، اشارت النتائج الى ان تلاميذ الاجراء التعاوني احبو
العمل في الجماعات غير المتجانسة وكانوا اكثر انضباطا في العمل اليومي واكثر
تحصيلا (Johnson ;Johnson; Scott,1978:207-216).

-وقام كل من سلافن و(كارويت Karweit) عام ١٩٨١ بدراسة هدفت الى
كشف اثر التعلم التعاوني في النتائج المعرفية والانفعالية. تكونت عينة الدراسة
من (٤٥٦) تلميذا من الصفين الرابع والخامس الابتدائي في خمس مدارس امريكية قام
(١٧) معلما بتعليمهم .استخدم التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة
، درست المجموعتين الموضوعات (اللغات والرياضيات والمواد الاجتماعية) وخضعت
لاختبارات في قياس التحصيل و الاتجاهات والنواحي الانفعالية والعلاقات
الاجتماعية. اظهرت النتائج ان المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة التعلم
التعاوني قد تفوقت على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية
(Slavin,1984: 53-63)

- واجرى جونسون وجونسون عام ١٩٨٢ دراسة عن اثار التعلم التعاوني والتعلم
التنافسي والتعلم الفردي على عملية التفاعل بين التلاميذ والعلاقات فيما بينهم،
تكونت عينة الدراسة من (٧٦) تلامذة من الصف الرابع الابتدائي قسموا عشوائيا
الى مجموعات ثلاثة ، استغرقت التجربة ١٥ يوم ولمدة (٤٥) دقيقة باليوم
الواحد، اشارت النتائج الى ان التعلم التعاوني يزيد من عملية التفاعل الايجابي
والمساعدة بين التلاميذ اكثر من التعلم التنافسي والتعلم الفردي (Johnson;
Johnson,1982 : 47-58)

-وقام كل من جونسون و جونسون وبوكمان وريتشاردز عام ١٩٨٥ بدراسة
عن اثر التعلم التعاوني في التأييد الاجتماعي ومدى ارتباط التعلم التعاوني بالتأييد
الاجتماعي ، استخدم مقياس المناخ الاجتماعي النفسي ، تكونت عينة الدراسة من
(٩١) تلامذة من مدرسة ابتدائية تعلموا لمدة عام دراسي بمادة مكونة من خمسة

فصول، قسموا الى مجموعات ثلاثة الاولى تعلمت بنصف الوقت والثانية تعلمت بوقت كامل والثالثة كانت الضابطة. اشارت النتائج الى ان التعلم التعاوني والاعتماد الايجابي المتبادل له علاقة ايجابية بالتأييد الاكاديمي والشخصي للمعلم والتلميذ، وكذلك وجد اثر دال للتعلم التعاوني في زيادة ادراك التلاميذ للتأييد الاكاديمي والشخصي والاجتماعي اكثر عندما زادت فترة التدريب على التعلم التعاوني (Johnson; Johnson; Buckman; Richards, 1985: 405-411).

- وجرى (ستوكس Stokes) عام ١٩٩٠ دراسة هدفت الى تحديد فيما اذا كان استخدام الطريقة التعاونية في الصف يعزز التحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) تلامذة في الصف الثالث الابتدائي، استخدم التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية والضابطة. وباستخدام الاختبار التائي اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني (Stokes, 1990: 458).

- وقام كاجان بدراسة في نهاية الثمانينات عن اثر استخدام ستراتيجيات تعلم تعتمد على التعاون في التحصيل وبعض المتغيرات اذ استعان ب(٥٠) طالبا مطبقا من كلية التربية بجامعة كاليفورنيا في فترة التطبيق الميداني بتدريس (٢٠٠٠) تلامذة من الصف (٣ الى ٦) الابتدائي، قسم المعلمين المطبقين الى مجموعتين درست الاولى بالطريقة الاعتيادية اما الاخرى درست باستخدام ستراتجية تعلم تعتمد على التعاون. اظهرت النتائج الى اكتساب التلاميذ الذين تعاونوا في الموقف التعليمي سلوكيات اجتماعية مهمة الى جانب تفوقهم في التحصيل الدراسي مع تزايد اهتمام المعلمين المطبقين في تدريبهم على استراتجية التعلم التعاوني (Kagan, 1997: 20).

- وجرى الديب عام ١٩٩٩ دراسة عن تعرف العلاقة واثر اساليب التعلم التعاوني والاعتماد الايجابي المتبادل في الهدف والمصدر والتعلم التنافسي والتعلم

الفردى) وبين المناخ النفسي الاجتماعي المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (١٢٤) طالبا من المرحلة المتوسطة بمدرسة الزيتون بالقاهرة. قسمت العينة الى مجموعات اربعة عشوائيا، تكونت المجموعات التجريبية من (٣٠) طالبا في حين كان عدد طلاب المجموعة الضابطة (٤٠) طالبا، تم تكافؤ المجموعات بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والاعمار. استخدم مقياس المناخ النفسي الاجتماعي داخل المدرسة لجونسون وجونسون بعد تعريبه على البيئة المصرية، استخرجت الخصائص السايكومترية للمقياس من الصدق التلازمي والاتساق الداخلي والثبات بطريقة الفا كرونباخ. اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني وهناك علاقة ايجابية بين التعلم التعاوني ومجالات المقياس الاخرى (الديب، ١٩٩٩: ٢٠).

-مناقشة الدراسات السابقة والافادة منها :

- اشارت الدراسات الى ان التعلم التعاوني له علاقة ايجابية باغلب متغيرات المناخ النفسي والتأييد الاجتماعي .
- استعانت اغلب الدراسات بمقياس المناخ النفسي الاجتماعي وهذا ما افاد الباحثة في دراستها .
- افادت الباحثة في صياغة فرضية البحث وتفسير النتائج.

الفصل الثالث

: منهجية البحث واجراءاته

التصميم التجريبي اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي الذي وجدته ملائما لظروف بحثها الحالي فجاء التصميم على ما يوضحه الجدول (٢) ذو المجموعتين التجريبية والضابطة وبالاختبارين القبلي والبعدي.

الجدول (٢)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	٥	×	٥
الضابطة	٥	لا يوجد	٥

إذ : ٥ = اختبار ، × = برنامج تدريسي

(Campbell & Stanley , 1967 :13)

مجتمع البحث تكون مجتمع البحث من طلاب معهد الفنون الجميلة للبنين (ذو السنوات الخمسة) الصباحي البالغ عددهم (١٤٢٢) طلابا والموزعين على ست اقسام (التشكيلي، والتصميم ، والسينما، والموسيقى، والمسرح، والخط والزخرفة) للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

عينة الدراسة تم اختيار قسم السينما عينة للدراسة بشكل قصدي (لتدريس الباحثة في هذا القسم) اذ تكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالبا موزعين على الصفوف الثانية والثالثة من القسم المذكور وممن تتراوح اعمارهم بين ستة عشر سنة وسبعة شهور الى عشرين سنة وشهرين. اختيرت المجموعات الضابطة والتجريبية حسب ما موجود فعلا وما تم تقسيمه اصلا من قبل ادارة القسم وكما هو موضح بالجدول (٣).

الجدول (٣)

يبين اعداد الطلاب حسب الصفوف لقسم السينما لعام ٢٠٠٧ -

٢٠٠٨

المجموع	الثالث	الثاني	المجموعات الصفوف
٤١	٢٢	١٩	الضابطة
٤٧	٢٥	٢٢	التجريبية

المجموع	٤١	٤٧	٨٨

ثم عمل التكافؤ بين المجموعات في العمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب ولأجل تكافؤ أفراد المجموعتين في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف، تم تطبيقه بوصفه اختباراً قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٤٧) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١، ٨٦) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين الأفراد في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف، والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

لدرجات الاختبار القبلي على المناخ

النفسي الاجتماعي داخل الصف لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

نوع المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية	٧٩,٧٢	٣,٣٣	٠,٠٤٧	١,٩٨	غير دالة

			٢,٧٥	٧٩,٥٦	المجموعة الضابطة

الاداة

الصيغة الاولى للمقياس تبنت الباحثة جزءا (اخذت رأي بعض الباحثين في ذلك) من مقياس الديب للمناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لعام ١٩٩٨ والمطبق على البيئة المصرية والمشتق من مقياس منيسوتا لفعالية المدارس الامريكية (MSAA)(الديب، ٢٠٠٣ : ٨١-٨٩) انظر الصفحة (٩).

اخذت الباحثة (١٣) مجالا والمتضمن (٤٨)فقرة، ثم اعادت صياغة الفقرات لتتفق مع البيئة العراقية وعرضتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية لابداء آرائهم حول صلاحية الفقرات لقياس المناخ النفسي والاجتماعي داخل الصف ومدى ملائمتها للبيئة العراقية ،وبعد اخذ اراء الخبراء والمختصين اظهرت النتائج نسبة الاتفاق (١٠٠ %) اذ لم تسقط اي فقرة من الفقرات فقط تم تعديل الفقرات التي تطلبت ذلك واعيد صياغتها. وبهذا تكون المقياس من (٤٨)فقرة مقسمة على (١٣)مجالا والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

مجالات مقياس المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف مع عدد الفقرات لكل

بعد

ت	مجالات المقياس	ارقام الفقرات الايجابية	عدد الفقرات
١	التعلم التعاوني	٤٨,٤٢,٢٧,٢٦,٢٠,١٨,١٣,٧,٣	٩
٢	التعلم الفردي	٤٧,٣٥,١٩,٨,٦	٥
٣	الاعتماد الايجابي المتبادل في	٣٩,٣١,١٦	٣

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

	الهدف	
٣	الاعتماد الايجابي المتبادل في المصدر	٤٠,١٥,١٤
٣	تأيد المدرس للطلاب اكاديميا	٣٨,٣٠,٤
٣	تأيد المدرس للطلاب شخصا	٣٤,٢٢,١٧
٣	تأيد الزملاء لزميلهم اكاديميا	٢٩,١٢,١٠
٣	تأيد الزملاء لزميلهم شخصا	٣٧,١١,٢
٣	التماسك الصفي	٣٦,٢٥,١
٣	العدالة في توزيع الدرجات	٤٥,٤١,٥
٤	الدافعية الخارجية والتأيد الخارجي	٤٦,٢٨,٢١,٩
٣	المجادلة بين التلاميذ	٤٤,٣٣,٢٤
٣	حب العمل مع الاقران غير المتجانسين تحصيليا	٤٣,٣٢,٢٣

اعداد الصيغة النهائية للمقياس (التجربة الاستطلاعية) لغرض الوصول الى الصيغة النهائية للمقياس لابد من تجربته على عينه استطلاعية للتثبت من وضوح تعليماته وفهم فقراته لان عدم وضوح التعليمات وصعوبة فهم الفقرات تدفع المجيب الى الاجابة العشوائية (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠)، لذلك طبقت الباحثة المقياس على عينة اختيرت عشوائيا من طلاب المعهد نفسه ولقسم (التشكيلي) مكونة من (٦٠) طالب ، وقد اتضح ان تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة واستغرقت الاجابة عليه بين (١٧ دقيقة - ٢٢ دقيقة).

طريقة تصحيح المقياس اعطيت بدائل الاستجابة الثلاثة (موافق، غير متأكد، غير موافق) الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي، وقد حصلت كل استمارة على درجة كلية تمثل المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى صاحبها، ويمكن ان يحصل صاحبها على اعلى درجة هي (١٤٤) واوطا درجة هي (٤٨).

التحليل الاحصائي لل فقرات يعد التحليل الاحصائي لل فقرات من خلال الدرجات التي يتم الحصول عليها من استجابات عينة الافراد اكثر اهمية من تحليلها منطقيا لانه يكشف عن دقة الفقرات في قياس ماوضعت لاجل قياسه (Ebel,1972:459).

القوة التمييزية لل فقرات يكاد يتفق اصحاب القياس النفسي على ان القوة التمييزية لل فقرات ومعاملات صدقها افضل ماينبغي التحقق منه في فقرات مقياس الشخصية، ويذكر هندرسون (Henrysoon) ان حجم العينة المناسب في التحليل الاحصائي يفضل ان يتراوح بين (٤٠٠-٥٠٠) فرد يتم اختبارهم من المجتمع الاصلي (Henrysoon,1971:132) فاعتماد نسبة ٢٧% من افراد العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين من الدرجة الكلية يحقق حجما مناسباً في كل مجموعة وتباينا جيدا بينهما (Ghiselli:etal,1981:434). طبقت الباحثة المقياس على عينة قوامها (٤٢٢) طلاباوفي الاقسام الموسيقي والمسرح والتصميم والتشكيلي، وبعد التطبيق رتبت الدرجات للحصول عليها تنازليا واخذت ال (٢٧%) الدرجات العليا و (٢٧%) الدرجات الدنيا البالغ حجمها (٤١٧) طالبا بعد استبعاد خمس استمارات من التحليل الاحصائي، اي (١١٣) طلاب لكل مجموعة فكانت درجات العليا بين (١٣ درجة و ٤٤ درجة) اما المجموعة الدنيا كانت (٨٢ درجة و ٤٤ درجة) ثم حسبت دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة باستخدام الاختبارالتائي لعينتين مستقلتين لان القيمة التائية لدلالة الفرق تمثل القوة التمييزية لل فقرات فكانت لل فقرات جميعا قوة تمييزية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٦) يوضح ذلك.

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا لعينة التمييز والقيم التائية المحسوبة لمقياس المناخ النفسي الاجتماعي

الرقم	المجموعة العليا (١١٣)		المجموعة الدنيا (١١٣)		الفقرات	المتوسط الحسابي	المجموعة الدنيا (١١٣)		المجموعة العليا (١١٣)		المتوسط الحسابي
	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط			الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
١	٢,٧٥	١,٥٤	١,٦٨	١,٢١	٥,٧٨	٢٥	٢,٢٣	١,٤٠	١,٥٢	٠,٩٥	٤,٤٣
٢	٣,٩٨	١,٢٦	٣,١٣	١,٥٩	٤,٤٤	٢٦	٢,٩٨	١,٦٣	١,٤٣	١,٠٠	٨,٣٦
٣	٢,٥٩	١,٥٠	١,٣٠	٠,٦٥٥	٨,٢٨	٢٧	٣,٠٧	١,٥١	١,٣٦	٠,٩٣	١٠,٢٥
٤	٢,٩٥	١,٥٣	١,٩٠	١,١٤	٥,٨٣	٢٨	٢,٩٩	١,٤٥	١,٧٦	١,٠٢	٧,٢٩
٥	٣,٣٦	١,٥٨	٢,٤٥	١,٤٤	٥,٥٣	٢٩	٢,٤٧	١,٢٦	١,٥١	٠,٨٨	٦,٦٢
٦	٢,٧٨	١,٦١	٢,٠١	١,٣٠	٣,٩٣	٣٠	٣,٥٨	١,٣١	٢,٦٢	١,٥٢	٤,٧١
٧	٣,٠١	١,٤٣	١,٨١	١,٠١	٧,٢٨	٣١	٣,٧٢	١,٤٢	٢,٨٧	١,٥٦	٤,٢٧
٨	٣,٧٧	١,٤٧	٢,٨١	١,٤١	٥,٠١	٣٢	٣,٠٢	١,٦٠	١,٧٩	١,٣٥	٦,٢٤
٩	٣,٣٩	١,٤٥	٢,٦٠	١,٥٧	٣,٩٥	٣٣	٣,٤٩	١,٤٥	٢,٢٣	١,٢٦	٦,٩٤
١٠	٢,٢٨	١,٣٩	١,٢٨	٠,٧٣	٦,٧٢	٣٤	٣,٤٠	١,٦٠	٢,٤٤	١,٤٢	٤,٧٨
١١	٣,٦٦	١,٤٧	٢,٦٩	١,٥٥	٤,٧٩	٣٥	٣,٣٦	١,٤٩	٢,٣٠	١,٤٢	٥,٤٤
١٢	٢,٥٦	١,٢٨	١,٤٢	٠,٦٩	٨,٣٣	٣٦	٣,٥٤	١,٥١	٢,٨٨	١,٤٨	٣,٣٢
١٣	٣,٤٦	١,٤٧	١,٧٩	١,١٨	٩,٣٣	٣٧	٢,٧٢	١,٤٢	١,٨٦	١,١٩	٤,٩٠
١٤	٢,٨٦	١,٥٠	١,٩٢	١,٢٦	٥,١٢	٣٨	٢,٠٣	١,٤٦	١,٣٤	٠,٨٣٢	٤,٣٥
١٥	٣,٧٠	١,٣٩	٢,٣٩	١,٤٣	٦,٩٢	٣٩	٣,٢٩	١,٦٤	٢,٢٨	١,٤١	٤,٩٥
١٦	٣,٤٦	١,٤٢	٢,٥٣	١,٥٧	٤,٦٠	٤٠	٣,٢٢	١,٦١	٢,١٦	١,٥١	٥,٠٦
١٧	٢,٥٧	١,٤١	١,٧٠	١,١١	٥,١٠	٤١	٣,٠١	١,٥٥	١,٨٦	١,٢٧	٦,٠٦
١٨	٢,٧٣	١,٢٦	١,٥٠	٠,٨٥	٨,٥٧	٤٢	٣,٦٢	١,٤٥	٢,٢٢	١,٤٩	٧,١٨
١٩	٢,٤٠	١,٣٦	١,١٩	٠,٤٨	٨,٩٣	٤٣	٣,٥١	١,٦٦	٣,٣٥	١,٦٢	٥,٢٨
٢٠	٢,٧٣	١,٢٦	١,٥٠	٠,٨٥	٨,٦٠	٤٤	٢,٥٠	١,٢٦	١,٥١	٠,٨٨	٦,٦٢
٢١	٣,٦٩	١,٥٠	٢,٩٦	١,٥١	٣,٦١	٤٥	٣,٥٨	١,٣١	٢,٦٢	١,٤٤	٥,١٩
٢٢	٢,٨٣	١,٤٨	١,٧٣	١,٠٥	٦,٤٥	٤٦	٣,٤٦	١,٤٧	١,٧٩	١,١٨	٩,٣٣
٢٣	٢,٢٢	١,٥٦	١,٣٤	٠,٩١	٥,١٣	٤٧	٢,٧٦	١,٤٩	١,٦	٠,٩٦	٦,٩٣

الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

المجموعة العليا (١١٣)	المجموعة الدنيا (١١٣)		الفقرات	المجموعة العليا (١١٣)	المجموعة الدنيا (١١٣)	التائية المحسوب	المجموعة الدنيا (١١٣)		المجموعة العليا (١١٣)		التائية المحسوب
	الانحراف	المتوسط					الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
٢٤	٣,٢٥	١,٥٢	١,٨٤	١,١٩	٧,٧٢	٤٨	٣,٠٢	١,٥٦	١,٥٥	١,٠٥	٨,٢٧

القيمة التائية الجدولية (١,٩٧) (٢,٥٧) (٣,٢٩) عند مستوى (٠,٠٥)

(٠, ٠١) (٠, ٠٠١) على التوالي .

-**صدق الفقرات** يعني ان كل فقرة ترمي الى قياس الوظيفة نفسها الى تقيسها الأخرى ويعد حساب الصدق التجريبي للفقرات من خلال معامل ارتباطها بمحك خارجي أو محك داخلي أكثر أهمية من صدقها المنطقي الذي يتأثر الى حد كبير بالاراء الذاتية للخبراء ،وحيثما لا يتوافر محك خارجي فان أفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للاختبار (Anastasi , 1988: 211) .

أ- إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس اعتمدت الباحثة على الدرجة الكلية للمقياس محكاً داخلياً ولحساب معامل الارتباط أخذت عينة التمييز نفسها البالغ عددها (٤١٧) طلابا وحسبت معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس فظهر ان معامل ارتباطها ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في بعضها وعند مستوى (٠,٠١) في بعضها الآخر وبدرجة حرية (٤١٥) والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
٠,٣٩	٤١	٠,٤٠	٣١	٠,١٨	٢١	٠,٣٧	١١	٠,٣٤

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

٠,٤٠	١٢	٠,٢٣	٢٢	٠,٤٣	٣٢	٠,٤٤	٤٢	٠,٤٨
٠,١٩	١٣	٠,٢٣	٢٣	٠,٣٢	٣٣	٠,٣١	٤٣	٠,٤٩
٠,٣٢	١٤	٠,٣٠	٢٤	٠,٤١	٣٤	٠,٣٢	٤٤	٠,٣٨
٠,٣١	١٥	٠,٣٢	٢٥	٠,٣٩	٣٥	٠,٤٢	٤٥	٠,٣٤
٠,٢١	١٦	٠,٤٠	٢٦	٠,٢٢	٣٦	٠,٣٢	٤٦	٠,٣١
٠,٢٣	١٧	٠,٤٦	٢٧	٠,٣٠	٣٧	٠,٣٥	٤٧	٠,٢٩
٠,٣٥	١٨	٠,٢٨	٢٨	٠,٤٥	٣٨	٠,٤٢	٤٨	٠,٥١
٠,٣٦	١٩	٠,٣٠	٢٩	٠,٤٧	٣٩	٣٥		
٠,٢٤	٢٠	٠,٣٧	٣٠	٠,٤٣	٤٠	٠,٢٧		

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٤١٥) عند

$$\text{مستوى } (٠,٠٥) = (٠,٠٨٨) \text{، ومستوى } (٠,٠١) = (٠,١١٥)$$

ب- ايجاد العلاقة بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه ولتحقيق ذلك حسبت معامل الارتباط باستعمال معامل ارتباط بيرسون ،أخذت عينة التمييز نفسها البالغ عددها (٤١٧) فظهر ان معامل ارتباطها ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في بعضها وعند مستوى (٠,٠١) في بعضها الآخر وبدرجة حرية (٤١٥) والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨) معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية

للمجال الذي تنتمي اليه

الابعاد	رقم الفقرة ومعامل ارتباط كل فقرة	رقم الفقرة	٣	٧	١٣	١٨	٢٠	٢٦	٢٧	٤٢	٤٨
التعلم التعاوني	معامل الارتباط	٠,٤	٠,٣١	٠,٤٦	٠,٣	٠,٤	٠,٤	٠,٤	٠,٤	٠,٤	٠,٤
	معامل الارتباط	١			٣	٣	٣	٤	٤	٤	٣

الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

[illegible]

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

			٥	الارتباط		
٤٦	٢٨	٢١	٩	رقم الفقرة	الدافعية الخارجية وتأييد الزملاء	٢
٠,٤	٠,٤٥	٠,٣٣	٠,٤	معامل الارتباط		
٦			٤			
	٤٥	٤١	٥	رقم الفقرة	العدالة في توزيع الدرجات	٣
	٠,٥٥	٠,٤١	٠,٣	معامل الارتباط		
			٧			

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (٤١٥) عند

مستوى (٠,٠٥) = ٠,٠٨٨، ومستوى (٠,٠١) = ٠,١١٥

-الخصائص السايكومترية للمقياس:

الثبات

١ - بطريقة اعادة الاختبار تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالبا من قسم التصميم ثم اعيد تطبيق المقياس بعد مضي (١٨) يوم من التطبيق الاول وباستخدام معامل ارتباط بيرسون حسبت درجات التطبيقين وكانت معامل الارتباط (٠,٧٩) اذ تمثل معامل ثبات مقياس المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف بطريقة اعادة الاختبار وهو معامل ثبات جيد .

٢ -الثبات بمعادلة الفا كرونباخ تم حساب معامل الثبات باستعمال معادلة الفا كرونباخ وقد بلغت (٠,٧٧)

الصدق

١- **الصدق الظاهري** استخدم الصدق الظاهري من خلال فحص الخبراء منطقيا لفقرات المقياس و تقدير مدى تمثيلها للخصيصة المراد قياسها (Ebel,1972: 5) وقد تحقق منه في الصفحة (١٣).

٢- **صدق البناء** تم التحقق منه في الصفحة (١٦)

-**البرنامج التدريسي** تم تقسيم طلاب الصفوف في المجموعات التجريبية الى مجموعات تتراوح من (٤-٥) طالب ومن غير المتجانسين تحصيليا تم جلوسهم بشكل متقارب وشبه دائري ،قسمت الباحثة المادة التعليمية المنهجية على المجموعات للقراءة والبحث والمناقشة مع الزملاء ،ومسؤولية كل مجموعة تقديم تقرير عن عمل المجموعة ثم توحيد الاجابات على السبورة والتوصل بملخص للاراء في نهاية الدرس.

الوقت المخصص للحصة (٤٥) دقيقة بواقع اربع حصص اسبوعيا ولمدة ثلاثة عشر اسبوعا، وتضمن البرنامج عناصر :الاعتماد الايجابي المتبادل بين افراد المجموعة ومسؤولية الجماعة تعلم مهارات التفاعل واسلوب العمل الجماعي.

-**التطبيق النهائي** تم تطبيق مقياس المناخ النفسي الاجتماعي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعده اختبارا قبليا وذلك لاجراء التكافؤ بين المجموعتين وفي بداية الفصل الدراسي الاول واستغرق يوم واحد.

درست الباحثة باستخدام اسلوب التعلم التعاوني المواد الدراسية علم النفس التربوي ، والقياس والتقويم (الفصل الاول والفصل الثاني) من المنهج المقرر للصفوف الثانية والثالثة على التوالي فقط للمجموعة التجريبية والبالغ عددها (٤٧) طالبا اما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون
الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

ثم اعيد تطبيق مقياس المناخ النفسي الاجتماعي على المجموعتين التجريبية
والضابطة بعد الانتهاء من البرنامج بعده اختبارا بعديا والذي استغرق تطبيقه يوم
واحد.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتحليلها

النتائج المتعلقة بهدف البحث

ينص هدف البحث " تعرف تأثير اسلوب التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف الدراسي لطلاب معهد الفنون الجميلة للبنين" ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس المناخ النفسي الاجتماعي على طلاب المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريسي المتضمن التعلم التعاوني وطلاب المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريسي. أظهرت النتائج ارتفاع متوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المناخ النفسي الاجتماعي البالغ (١٠٤,٤٢) مقارنة بمتوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة البالغ (٨٠,٨٧) ولمعرفة كون هذا الفرق بين المتوسطين ذا دلالة احصائية أو لا استعمل الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين (Edwards,1957:153) ظهر وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٨٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٦,١) لمصلحة المجموعة التجريبية . ويعزى هذا الفرق الى اثر البرنامج التدريسي ، والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري مع القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات الاختبار البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤٧	١٠٤,٤٢	٩,٣١	٤,٧٨	١,٩٨	دالة
الضابطة	٤١	٨٠,٨٧	٢,٧٢			

وظهر ايضا وجود فرق في متوسط درجات المناخ النفسي الاجتماعي لدى طلاب المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي فقد بلغ متوسط درجاتهم (٧٩,٧٢) في الاختبار القبلي ، ومتوسط درجاتهم (١٠٤,٤٢) في الاختبار البعدي . ولأجل معرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استعمل الاختبار التائي لعينتين مترابطتين وظهرت النتائج ان الفرق دال إحصائيا فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٧,٨٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٥,١) كما جاء في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

المتوسط الحسابي مع القيمة التائية المحسوبة والجدولية

لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية.

المجموعه	الاختبار	المتوسط الحسابي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	القبلي	٧٩,٧٢	١٧,٨٨	٢,٠١	دالة
	البعدي	١٠٤,٤٢			

ان هذه النتيجة تؤكد وجود اثر للبرنامج التدريسي في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف اذ ان طلاب المجموعة التجريبية قد حصلوا على خبرة

تعليمية مباشرة للتعلم التعاوني ساعدت أفرادها في تحسين المناخ النفسي الاجتماعي لديهم الذي ظهر واضحا في الاختبار البعدي أي بعد تطبيق برنامج التعلم التعاوني ، وبهذا يتحقق هدف البحث.

وللتحقق من فرضية البحث التي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف بين طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة التعلم التعاوني وبين أقرانهم افراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بطريقة التعلم الاعتيادي"

استعمل تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف أظهرت نتائج تحليل التباين الاحادي المعروضة نتائجه في الجدول (١١)

الجدول (١١)

تحليل التباين الاحادي للمجموعتين

الضابطة والتجريبية بالاختبارين البعدي والقبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠٥٣٠,٢	٣	٦٨٤٣,٤	٨٥٣,٢	دالة
داخل المجموعات	١٣٨٠	١٧٢	٨,٠٢		
الكل	٢١٩١٠	١٧٥			

القيمة الفائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجات حرية (٣ ، ١٧٢) =

٢,٦٥ و (٠,٠١) = ٣,٨٨ و (٠,٠٠١) = ٥,٦٣.

ان هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعات على مقياس المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٨٥٣,٢) وهي اكبر من

القيمة الجدولية البالغة (٢,٦٥) عند مستوى دلالة اكبر من (٠ . ٠٥) ويصل الى (٠ . ٠٠١) وبدرجات حرية (٣ ، ١٧٢) .

وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

ولمعرفة مدى إسهام مستويات المجموعات في مقياس المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف استعمل اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، ظهر ان هناك ست مقارنات ثنائية نصفها دال إحصائيا ، كما هو موضح في الجدول (١٢) .

الجدول (١٢)

قيم شيفيه المحسوبة للمقارنات الثنائية المتعددة لتفاعل المجموعتين (تجريبية

وضابطة)

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المتوسط الحسابي		قيم شيفيه المحسوبة	قيم شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة
		المجموعة الأولى	المجموعة الثانية			
ضابطة - ب	ضابطة - ق ×	٧٩,٥٦	٨٠,٨٧	١,٥٥	٠,٤٢٩	غير دالة
تجريبية - ق	ضابطة - ق ×	٧٩,٥٦	٧٩٠٧٢	٠,٠٢٣	٠,٠٥١٤	غير دالة
تجريبية - ب	ضابطة - ق ×	٧٩,٥٦	١٠٤,٤٢	٥٥٨,٢٨	٤,٢٨١	دالة
تجريبية - ق	ضابطة - ب ×	٨٠,٨٧	٧٩٠٧٢	١,١٩	٥,٥١٤	غير دالة
ضابطة - ب ×		٨٠,٨٧	١٠٤,٤٢	٥٠٠,٩٩	٥,٤٢٩	دالة

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المتوسط الحسابي		قيم شيفيه المحسوبة	قيم شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة
		المجموعة الأولى	المجموعة الثانية			
تجريبية - ب						
تجريبية - ب	تجريبية - ق ×	٧٩٠.٧٢	١٠٤,٤٢	٥٥١,١٢	٦,٤٤٦	دالة

ويظهر من الجدول أعلاه :

-هناك تفاعل دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، اذ بلغت قيمه شيفيه المحسوبة (٥٥٨,٢٨) ولصالح المجموعة التجريبية .

-هناك تفاعل دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ، اذ بلغت قيمه شيفيه المحسوبة (٥٠٠,٩٩) ولصالح المجموعة التجريبية.

-هناك تفاعل دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ، اذ بلغت قيمه شيفيه المحسوبة (٥٥١,١٢) ولصالح المجموعة التجريبية.

اما المقارنات الباقية لم تظهر اية دلالة احصائية بين المجموعات.

وانتقلت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من جونسون وجونسون وسكوت (١٩٧٨) ودراسة سلافن وكارويت (١٩٨١) ودراسة جونسون وجونسون (١٩٨٢) ودراسة جونسون وجونسون وبوكمان وريتشارد (١٩٨٥) ودراسة ستوكس (١٩٩٠) ودراسة كاجان (نهاية الثمانينيات) ودراسة الديب (١٩٩٩) التي تؤكد على ان التعلم باستخدام التعلم التعاوني افضل بكثير من التعلم بالطريقة الاعتيادية التي لا تثير حماس الطلبة ولا تحفزهم على الانجاز والتعاون بل تنمي لديهم حب التنافس

والفردية .وهناك دراسات اخرى اطلعت عليها الباحثة لم تذكرها تؤكد على اهمية
التعلم التعاوني بكل المجالات ولكل الافراد ولكل المواد .

-التوصيات والمقترحات

-التاكيد على المناهج التي تؤكد على التعاون والعمل الجماعي وحب العمل
مع الاقران.

-عمل برامج او انشطة متضمنة التعلم التعاوني لمنخفضي التحصيل والقدرات
اللغوية وبطيء التعلم.

-عمل دراسات فردية لكل مجال من مجالات المقياس والتوصل لايجابيات كل
مجال وكيفية استخدامه لزيادة تحصيل وتفاعل الطلبة بينهم.

-ربط مقياس المناخ النفسي الاجتماعي بمتغيرات اخرى

المصادر

١-ابو النصر ،حمزة حمزة،جمل،محمد جهاد(٢٠٠٥)التعلم التعاوني...الفلسفة
والممارسة،ط١،الامارات العربية المتحدة :العين،دار الكتاب الجامعي.

٢-جونسون ،دافيد وجونسون ،روجر (١٩٩٨)التعلم الجماعي والفردى (التعاون
والتنافس والفردية)ترجمة رفعت محمود بهجات،ط١،القاهرة:عالم الكتب.

٣-جونسون،ديفيد وجونسون ،روجر ،وجونسون،اديث هولبك(١٩٩٥)التعلم التعاوني
ترجمة مدارس الظهران، ط١،الظهران :مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

٤-الحيلة،محمد محمود (١٩٩٩)التصميم التعليمي ..نظرية وممارسة ،مركز الـ٩٥
للخدمات الطلابية ،اربذ:جامعة اليرموك.

٥-الديب ،محمد مصطفى (١٩٩٩)اسلوب التعلم التعاوني والمناخ النفسي -
الاجتماعي داخل المدرسة لدى طلاب المرحلة الاعدادية ، القاهرة :مجلة كلية
التربية ، جامعة الازهر، ع ٧٩.

- ٦- الديب ،محمد مصطفى (٢٠٠٣) علم النفس الاجتماعي التربوي (اساليب تعلم
معاصرة)، ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- ٧-الديب،محمد مصطفى والجبري،اسماء (١٩٩٨) علم النفس الاجتماعي التربوي
(التعاون والتنافس والفردية)، ط١، القاهرة :عالم الكتب.
- ٨-العمر،عبد العزيز سعود(٢٠٠٠)اثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل
طلاب العلوم في المرحلة الجامعية،رسالة الخليج العربي،الرياض:كلية المعلمين.
- ٩- فرج ، صفوت (١٩٨٠) القياس النفسي ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ١٠- موسى ،مصطفى اسماعيل (٢٠٠٢)الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس
التربية الاسلامية ، ط١، العين:دار الكتاب الجامعي .
- ١١-الكلة،رجب احمد(١٩٨٩)اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على
تحصيل تلاميذالصف السابع الاساسي واتجاهتهم نحو التعلم
الذاتي،القاهرة:جامعة المنصورة، مجلة كليةالتربية ،مج ٣، ع ١٠.
- ١٢-وزارة التربية(٢٠٠١) الاهداف التربوية في القطر العراقي ، ط١٥ ، المديرية
العامة للمناهج والوسائل التعليمية - مديرية المناهج والكتب.

- 1-Ahlgren,A& Johnson ,D(1979)Sex differences in a
Cooperative attitudes from the 2nd through the 12th
developmental psychology,V.15,pp45-49.
- 2-Anastasi,A (1988) Psychological testing, (6thEd), NY
:MacMillan.
- 3- Campbell ,D.T & Stanley ,J.C (1967) Experimental&
Quasi -experimental designs for_research
- 4-Dori ,Y;Yersolarski ,O;Lazarowitz,R(1995)Paper
present at NARST annual meeting San
4Francisco,Ca.

- 5- **Ebel ,R.L** (1972) Essential of educational measurement (2nd Ed),NJ ,Englewood Cliffs :Prentice -Hall.
- 6-**Edwards ,A.L** (1957) Edwards, personal preference schedule ,NY :The Psychological Co-operation
- 7-**Ghiselli ,E.E & et al** (1981) Measurement theory for behavior sciences, San Francisco : W.H. freeman And Company .
- 8-**Goleman,D**(1998) whats makes a leader? Harvard Business Review,November-December,p93-102.
- 9-**Gottman,J&Ganso,J&Schuler,P**(1976)Teaching social skills to isolated children ,J of Abnormal Child Psychology ,V .4 , pp179-197.
- 10-**Henrysoon,S**(1971) Correction of item total correlation in Item Analysis, Psychometric, 12
- 11-**Johnson, D**(1980)*Group processes : Influences on student-student interaction outcomes* ,In J. Mc Mill , Social psychology of school learning ,N. Y: Academic pres.
- 12-**Johnson ,D& Johnson ,R**(1974)*Instructional goal structure, Cooperative competitive ,or individualistic* ,Review of Educational Research,V.44,V.2,p214-241.
- 13-**Johnson,D&Johnson ,R** (1978) *Social inter dependence with instruction*, J. of. Research & Development in Education , V. 12 ,N. 1, p 3 – 15.
- 14-**Johnson, D& Johnson ,R** (1982) *Effects of cooperative, competitive & individualistic learning experience on cross ethnic interaction &friendship*, J. of .Social psychology, V.118 ,p47-58.
- 15-**Johnson ,D& Johnson ,R**(1983a)*The socialization & achievement crisis : Are cooperative learning experiences, The solution ?*In L .Binchman & et al

- ,Applied social psychology annual 4,Beverly Hills ,CA
:Sage Publications p119-164.
- 16-**Johnson,D& Johnson ,R**(1983b) *Social interdependence & perceived :Academic & person support in classroom* ,J .of . Social psychology, V.120, p77-82.
- 17-**Johnson,D& Johnson ,R**(1985)*Supportive peer relationships : A necessity not a luxury*, Cooperative learning Center, University of Minnesota .p1-31.
- 18-**Johnson ,D & Johnson ,R** (2000b) *to be peacemakers ,Results of twelve years of research .U .S .A , University of Minnesota.*
- 19-**Johnson,D&Johnson ,R& Buckman .L & Richards .P** (1985)*The effects of prolonged implementation of cooperative cooperative learning on social support within the classroom* ,J .of . Psychology, V.119,N.5,p405-41
- 20- **Johnson,D&Johnson ,R&Scott,L**(1978) *The effects of cooperative & individualized instruction on student attitudes &achievement* ,J.of, social psychology,V104,p207-216.
- 21-**Johnson,D& Johnson ,R &Roy .P& Zidman.B**(1985)*Oral iteration in cooperative learning groups :speaking listening & the nature of statement made by high, medium & low achieving students J. of . Psychology*, V. 119,N.4,p 303-321.
- 22-**Johnson ,R& Johnson,D**(1982)*Cooperative in learning : Ignored but powerful appeared in lyceum* ,V.5 , p22-26.
- 23-**Kagan,S**(1990)*Cooperative learning: Resources for teachers*, San Juan Capistrano, CA Resources for teachers.

- 24-Kagan,L& Kagan,M& Kagan,S(1997)** Cooperative learning structures for team building, San Clements ,CA: Kagan Cooperative learning.
- 25- Nevin, A& Johnson ,D& Johnson ,R(1982)** Effects of group &individual contingencies on academic performance &relation of special needs students ,J. of .social psychology,V116,pp41-59.
- 26-Robert, Lee(1991)**The Whet ,Why and How of cooperative learning ,The social studies,V.12,N.5-6,p12
- 27- Slavin,R(1994)** Cooperative learning :theory ,research & practice(2nd ed)Boston: Allyn & Bacon
- 28-Slavin ,R.E& Karwait ,P(1984)**Students motivating to Excel, cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement, Elementary school journal, V. 38,N.1,p53-63.
- 29 -Slavin ,R& et al(1988)** Cooperative learning of student achievement ,educational leadership, Elementary school journal ,V46,N.3,pp23-33.
- 30-Statman,S(1980)**Pear teaching &group work ,English Language teaching journal,V.34,N.2.
- 31-Stokes, D.B(1990)** Cooperative VS traditional approaches to teaching mathematics in the third-grade ,Dissertation Abstract international,V.52,N.2,p458.

الملحق (١)

فقرات المقياس بصورته النهائية

الفقرات	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	أفضل زملاء لي موجودون في الصف		
٢	يعتقد كثير من زملائي انه من المهم ان اكون صديقا لهم		
٣	اساعد زملائي في عمل الواجب المدرسي داخل الصف		
٤	يحب مدرسي ان يرى واجبي المدرسي		
٥	تكون فرص النجاح لكل طالب في الصف متساوية إذا بذلوا أقصى ما في وسعهم		
٦	ارى من المهم ان اتعلم الاشياء بنفسى داخل الصف		
٧	ارى ان زملائي يتعلمون اشياء مهمة بعضهم من بعض		
٨	احب ان يكون عملي ممتازا عندما اعمل بمفردي		
٩	أحب أن اعمل واجبي المدرسي كي اكون محبوبا من زملائي في الصف		
١٠	يتمنى زملائي في الصف ان تكون واجباتي المدرسية ممتازة		
١١	يراعي زملائي مشاعري في الصف		
١٢	يحاول كثير من زملائي في الصف مساعدتي في التعلم		
١٣	اتعلم المواد الدراسية سويا مع زملائي في الصف		
١٤	يشارك جميع اعضاء جماعتي في تعلم الموضوع لانتجاز مهام كل عضو		
١٥	يجب ان اتعرف على ما يعرفه كل منا إذا ما أردت إنجاز الواجب المطلوب		
١٦	أتأكد من تعلم زملائي للواجب المطلوب إذا ما أردت تأديته بشكل جيد		

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

الفقرات	موافق	غير متأكد	غير موافق
١٧			يعتني بيّ المدرس شخصيا
١٨			اراجع واجباتي المدرسية مع زملائي
١٩			اكره العمل مع الطلاب الاخرين في الصف
٢٠			احب ان اشارك بافكاري ومعلوماتي مع زملائي في الصف
٢١			اعمل واجبي المدرسي لأن زملائي في الدراسة يتوقعون ذلك مني
٢٢			يعتقد مدرسي انه من المهم ان يكون صديقا لي بالدرجة الاولى
٢٣			اتعلم الكثير من الطلاب الذين يشبهونني
٢٤			اتعلم معلومات جديدة من مناقشتي مع الطلاب الاخرين
٢٥			يعد كل طالب في قاعة الدراسة صديقا لي
٢٦			احب ان اساعد الطلاب الاخرين في التعلم داخل الصف
٢٧			يمكن ان اتعلم اشياء مهمة من زملائي داخل الصف
٢٨			أقوم بعمل واجبي المدرسي كي أدخل السرور في قلب والديّ
٢٩			يتمنى زملائي ان احضر يوميا كي اتعلم في المدرسة
٣٠			يحب مدرسي ان يساعدني في التعلم
٣١			يقسم المدرس الموضوع الدراسي على اعضاء جماعتي اذ يكون لكل عضو جزء ويشارك الاخرين
٣٢			اشعر بالسعادة عندما اتعلم مع طلاب يختلفون عني
٣٣			افضل المناقشة مع الطلاب الآخرين بدلا من العمل بمفردي
٣٤			يحبني مدرسي بالدرجة نفسها لحبه للطلاب الاخرين
٣٥			انجز عملي المدرسي بشكل افضل عندما اعمل بمفردي
٣٦			أرى ان كل الطلاب في هذا الصف يعرف بعضهم بعضا بشكل جيد
٣٧			يحبني كثير من الزملاء بناءا على طريقتي في التعلم
٣٨			يود مدرسي ان ابذل قصارى جهدي اثناء تأديتي للواجب المدرسي

اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة.....م.د.شذى جواد كاظم

الفقرات	مؤلف	تأليف	تأليف	مؤلف
٣٩	يحصل كل عضو في الجماعة على الدرجة نفسها عندما يعملون سويا			
٤٠	تعتمد درجة جماعتي على مقدار مايتعلمه وما ينجزه الاعضاء في التعلم			
٤١	يمكن ان ينجح كل طالب في المادة الدراسية إذا عمل بجدية			
٤٢	ارى ان العمل في جماعات صغيرة افضل من العمل الفردي			
٤٣	احب ان اكون عضوا في جماعة تعليمية مع طلاب يختلفون عني			
٤٤	احب ان اتعلم في الجماعة التي يختلف أعضاؤها في الافكار والآراء			
٤٥	يحقق كل طالب الدرجة التي يستحقها في المادة الدراسية لدخل الصف			
٤٦	انجز واجبي المدرسي كي لا يغضب مني مدرسي			
٤٧	افضل عمل الواجب المدرسي بمفردي على العمل مع الطلاب الاخرين			
٤٨	احب ان اعاون زملائي داخل الصف			

العولمة
بين الإشكالية والمواجهة

د. محمد عبد الله جرو الخالدي

المقدمة

حظيت العولمة باستقطاب بحثي غصت فيه المكتبات العربية على الرغم من حداثة ظهور المصطلح في بداية التسعينات، ولكن لم يتفق الباحثين على نمط وسلوك العولمة كل باحث أعطى وجهة نظره فيها، ويعتبر الآخرون أخطاءاً في نظرتهم إليها، أما بحثنا المتواضع قدمنا فيه وجهة نظري الخاصة مستشهداً بأراء العديد من الباحثين، مبتدأ من تعريف ما هي العولمة وجوانبها وتأثيراتها في السياسة العالمية المعاصرة في الوطن العربي، ثم التركيز على العديد من المؤثرات على الوطن العربي الاقتصادية والسياسية والعسكرية والثقافية والقيم الأسرية وفي رؤية فلسفية، ومن الله التوفيق...

العولمة مفاهيم وتعريفات

مفهوم العولمة:

تعود لفظة عولمة في أصلها إلى الكلمة الإنكليزية (Global) والتي تعني عالمي أو دولي أو كوني، وترتبط في أحيان كثيرة بالقرية، ويصبح معنى المصطلح: القرية العالمية (Global Village)^(١) أي أن العالم عبارة عن قرية كونية واحدة، أما المصطلح الأنكليزي (Global Lization) فيترجم إلى الكونية أو الكوكبة أو العولمة، ويرجع مصطلح العولمة لأنه الشائع أولاً ثم كونه يعتبر عن الخطاب العالمي المعاصر باعتبار العولمة فكرة تدخل ضمن جميع مجالات الحياة مثل الاقتصاد، السياسة، الثقافة.. الخ، من المجالات الحياتية الأخرى، هذا باختصار الترجمة العربية للفظة الإنكليزية.

وآخرون ترجموها إلى مصطلح (العولمة) الذي شاع استخدامه أكثر من غيره كون المصطلحات الأخرى (الكونية والكوكبة) المشتقة من الكون والكوكب على التوالي، أقل استعمالاً في الحياة اليومية للمجتمع العربي عموماً، بينما مصطلح العولمة المشتق من العالم تشير إلى شمولية ذلك المجال على مستوى مشاركة البشرية جمعاء فيه.

وتجدر الإشارة هنا إلى مصطلح (الكوكبة) هو أقرب إلى الصحة من غيره سواء في الإنكليزية أو التعريف، فكما ذكر أعلاه فإن مصطلح في الإنكليزية Gloalization هو مشتق من (Globe) وهي بمعنى (الكرة أو الكرة الأرضية) التي هي الكوكب الذي نعيش على سطحه، وترجمته إلى العربية يكون أسم (الكوكبة) هو

(١) الوالي، عبد الجليل: جدلية العولمة بين الاختيار والرفض، مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز الدراسات العربية، ٢٧٥، كانون الثاني، ٢٠٠٢م، ص ٥٨-٥٩.

الأصح، ومن جانب لغتنا العربية نفسها، فإن مصطلح العولمة هو أسم ليس له فعل في العربية يوحي بمعنى المشاركة الجماعية في أمر معين، بينما مصطلح (الكوكبة) فهو أسم له فعل (كوكب) الذي يأتي بمعنى جمع الاحجار المتراكمة في شكل غير محدد، وكما فعل الأقدمون حيث نقلوا فعل (ثقف) من صقل السيف إلى صقل العقل ووضعوا لنا كلمة (ثقافة) فإن كلمة (كوكبة) تعبيراً عن ظاهرة التجميع بشكل غير محدد تصبح هي الكلمة الأكثر دقة^(١).

ولكن لكثرة شيوع العولمة في الإعلام وعند المثقفين والباحثين، وكذلك لمظهرها المبهر من (العالم والعولمة) ولعدم وجود ضرورة للخروج عن المألوف في ذلك ولاسيما إن هذا المصطلح أصبح أكثر استعمالاً وواقعية من مصطلحي الكوكبة والكونية.

أما أهم تعريفات العولمة فيه كالآتي:

من الصعب وضع تعريف محدد للعولمة وذلك لأن الباحثين الذين تعاطوا مع موضوع العولمة تختلف الطروحات باختلاف أبعاد العولمة وتجلياتها ومؤشراتها على أرض الواقع.

إن العولمة هي ثمرة من ثمرات العلم والتكنولوجيا، وهي عملية مستمرة وذات آثار خطيرة في مستقبل البشرية في ضوء الهدف الذي تستخدم آلياتها ووسائلها من أجله^(٢).

(١) الوالي، عبد الجليل: جدلية العولمة بين الاختيار والرفض ، ص ٥٩.

(٢) الوالي، عبد الجليل: جدلية العولمة بين الاختيار والرفض ، ص ٥٩.

وكذلك هي تتداخل فيها أمور الاقتصاد والسياسة والثقافة والاجتماع والسلوك، يكون الانتماء للعالم كله عبر الحدود السياسية للدولة، وتحدث فيها التحولات على كل كوكب الأرض أينما كان.

يذكر السيد بسين في بحثه (في مفهوم العولمة) تعريف جيمس دوزنا ويقول إذا أردنا أن نفترق من صياغة تعريف شامل للعولمة فلا بد من أن نضع في الاعتبار ثلاث عمليات تكشف عن جوهرها.

العملية الأولى تتعلق بثورة المعلومات، والثانية برفع الحواجز بين الحدود، والثالثة هي زيادة معدلات التشابه بين الجماعات والمجمعات والمؤسسات^(١). وباختصار فإن جوهر عملية العولمة يتمثل في سهولة حركة الناس والمعلومات والبضائع على المستوى العالمي.

أما عبد الآله بلقزيز فيعطي معنى العولمة هو (يتلزم هذا المعنى في مضمار الانتاج والتبادل المادي والرمزي، مع معنى الانتقال من المجال الوطني أو القومي إلى المجال الكوني أو العالمي^(٢)).

يتضح من تعريف بلقزيز ذوبان الحكومات الوطنية إضافة إلى نقل رؤوس الأموال المحلية إلى أي بلد في العالم لتشغيله في أي مجال يريده لأن أبواب العالم مفتوحة أمامه، إذن هي عملية ذوبان محلي ووطني وقومي في المجال الكوني والعالمي، وهذا بدوره يؤدي إلى تدمير السلطات المحلية والاقتصاد الوطني.

(١) السيد بسين: في مفهوم العولمة، العرب والعولمة، حول مناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣، ص ٢٧.

(٢) بلقزيز، عبد الآله: العولمة والهوية الثقافية، عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة؟ ندوة العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ص ٣٠٩.

أما الرئيس الأمريكي السابق فيعرف العولمة: بأنها عملية فتح الحدود للأفكار والمعلومات والإنسان والثروة والتكنولوجيا لعبور بحرية بين الدول^(١). هذا ما عناه (كلينتون) بالعولمة، وكلام الرئيس الأمريكي دليل قاطع على إن الإدارات المحلية والوطنية والقومية تذوب في ظل العولمة لأن هذا التعريف يعبر عن سياسة دولة متسلطة على العالم، بترحيبها للعقول المهاجرة ورؤوس الأموال والتقنيات، إضافة إلى العمالة الرخيصة ويؤكد ذلك تعريف علي حرب لها (العولمة بمعناها الظاهر هي التبادل المعمم على المستوى الكوني)^(٢)، أنها عملية تحريك للأشياء والأفكار والأشخاص بصورة لا سابق لها من السهولة والديمومة والشمولية)، ويأتي أدونيس ليؤكد عملية الصهر والذوبان لكل ما هو محلي أو وطني أو قومي بقوله (إن الإشارة إلى الجانب النير في التاريخ العربي تتيح لنا أن نرى في ضوئه وفي ضوء التجربة التي يعيشها العالم اليوم، كيف يحل الصهر والاستتباع محل التعددية والتآلف وهو ما يقوده الغرب السياسي- العسكري- الاقتصادي، وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية، فهذا الغرب يهيمن على الكونية السياسية بأسم سلطة القرار، وعلى الكونية الاقتصادية بأسم سلطة المال، وعلى الكونية الثقافية بأسم سلطة المعرفة^(٣)، وهذا يؤكد تعريف صادق جلال العظم للعولمة بأنها حقيقة التحول الرأسمالي العميق للإنسانية جمعاء، في ظل هيمنة دول المركز وبقيادتها وتحت سيطرتها وفي ظل سيادة نظام

(١) الجوهري، د. محمد الجوهري حمد: العولمة والثقافة الإسلامية، القاهرة، دار الأمين للتوزيع والنشر، ط١، ٢٠٠٢، ص ٢٦.

(٢) المصدر نفسه: ص ٢٨.

(٣) المسدي، د. عبد السلام: العولمة والعولمة المضادة، كتاب سطور، بدون طبعة، بلا تاريخ، ص ١٢-١٥.

عالمي للتبادل غير المتكافئ^(١)، وهذا التعريف يمكن تفسيره أنه انتصار من حيث المبدأ، في كل مكان تقريباً لنمط معين من أنماط الملكية ولنمط معين من السيطرة على وسائل الانتاج ولنمط معين من التحكم يقوي الانتاج وعلاقات الانتاج والتبادل والتوزيع، أي انتصار لنمط معين من انتاج الثروة وتوزيعها وتداولها وتبادلها في كل مكان على سطح الكوكب.

كانت هذه مجموعة تعريفات للعولمة تؤكد جميعها سيطرة قطب واحد على العالم، وهذا القطب يملك رؤوس الأموال بشركاته العابرة للقارات ورفع الحواجز بين الحدود ورفع الضريبة الكمركية إضافة إلى ذلك سيطرتها على العقول والمعلومات وسيطرتها الثقافية والسياسية والعسكرية.

النشأة التاريخية للعولمة:

لو إننا ألقينا نظرة سريعة إلى التاريخ لوجدنا إن العولمة قديمة جداً بقدّم الديانات السماوية، ولاسيما في الدعوة إلى العالمية بجوهرها الإنساني، فقد أكدت الديانة المسيحية التي كانت تدور حول العالم على أساس الخلاص الذي جاء به السيد المسيح (عليه السلام) الذي يشمل الجنس البشري بأكمله، وإن لا فرق بين حر وعبد، ولذلك فقد أصبحت ديانة عالمية بكل معنى الكلمة، وتجسد ذلك أيضاً في عالمية الديانة الإسلامية التي حملها الرسول محمد (ص) إلى البشرية جمعاء وعالمية العقيدة التي زخر بها الفكر الإسلامي والتي عبر عنها مفكرون مسلمون قديماً وحديثاً.

(١) حنفي، د. حسن و د. صادق جلال العظم: ما العولمة؟، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر دمشق، ط٢، ٢٠٠٠، ص ١٧-٢٠.

وقد تحدث ابن خلدون عن الصفة العالمية للحضارة، وعن تراكم المكتسبات الصناعية والثقافة لدى الأمم، وجمع بين مفهومي الرسوخ الحضاري والنسخ الحضاري في بحثه عن عمران الأمصار وتزايد صناعتها كذلك كان العلماء العرب يعتبرون العلوم والحكمة من المعارف المشتركة بين جميع الأمم^(١).

ولكن مع نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر بدأ الانتقال من مرحلة العالمية إلى مرحلة العولمة حينما ارتبطت العالمية في الغرب بمفهوم (الامبريالية) أي الاستعمارية كما هو شائع في الأدبيات عموماً، ولكن مصطلح (العولمة) نفسه حديث، أي إن مفهوم العولمة قديم برجوعه إلى بداية العولمة الحديثة في القرن التاسع عشر^(٢).

إن الديناميكية المسيطرة والسريعة في حركة الصادرات في مقابل ركود الأسواق القومية هي التي أوجدت حاجة ماسة إلى اختراع مصطلح جديد لمفهوم قديم ومخفي في التفكير، سمي بالعولمة، والذي كان أول من أطلق معرفياً عالم السوسيولوجيا الكندي (مارشال لوهان) أستاذ الإعلاميات السوسيولوجية في جامعة تورنتو عندما صاغ في نهاية عقد الستينات مفهوم القرية الكونية^(٣).

ويرى أحمد بن بله إن العولمة هي تنمة شيء تعرفه هو النظام العالمي الذي ظهر منذ ٥٠٠ عام تقريباً أي في ١٤٩١ لاكتشاف أمريكا في السنة نفسها كان سقوط غرناطة بأيدي أيزابيل وفيرناند، إذ انكمش دور العرب 'نذاك' واضمح،

(١) ابن خلدون: المقدمة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، بلا طبعة ولا تاريخ، ص ٨-١٢.

(٢) خريسان، باسم: العولمة والتحدي الثقافي، دار الفكر العربي، بيروت، ط ١، ٢٠٠١، ص ٤٠-٤٢.

(٣) الجميل، يسار: العرب والعولمة، مناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣، ص ٣٩.

وبلمسات خفية ظهر نظام جديدة هو النظام الرأسمالي، وجاء لنا بدروس خطيرة، وظهرت معه جريمتان، الأولى: تمثلت بالقضاء على الهنود الحمر، إذ أبيدت هذه الملة وقتل أبناءها. ولم يبق منهم إلا بقايا قليلة، أما الثانية: فتمثلت بظاهرة الرق الرأسمالي^(١). وأقصد هنا الرق الرأسمالي، إما الرق المنزلي فهو معروف ومفهوم تاريخياً لدينا.

العالمية والعولمة:

يختلط عند الكثيرين مدلول كل من هذين المصطلحين ومفهومهما على اعتبار إنهما ذات معنى واحد، ولكن الحقيقة هي غير ذلك، فالاختلاف كبير بينهما والفرق واضح بين دلالة كل من مفهوم العالمية ومفهوم العولمة يبدأ من مضمون هذين المفهومين كمصطلح لغوي، وقد سبق إن تم توضيح ما في مصطلح العولمة من دلالة على التغيير المقصود في الفعل، إذ أن هذا التغير يجسد جوهر آلية العولمة، في حين إن محور العالمية هو التغير الطبيعي التراكمي، أي إن الفرق الأول والأساس بينهما هو دلالة الفرق بين التغيير المقصود (العولمة) وبين التغير الطبيعي للعالمية، والعولمة في مفهومها الضمني ليست العالمية إذ لا يمكن إن تقارنها بعالمية الأديان مثلاً، أو بعالمية بعض الأيديولوجيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية كالاشتراكية، ولا يتفق الباحث مع تلك الآراء التي ترى بأن الأديان وبعض المذاهب السياسية العالمية هي أيضاً عولمة، معللين أصحابها ذلك بكونها تشترك مع العولمة بتجاوز الحدود القومية للدول، وهذا صحيح إلى حد ما، لأن تجاوزها هذا يحمل مبادئ إنسانية وإخلاقية لا مكان فيها للاستغلال والاستعمار. وكل الأديان تدعو إلى التوحيد

(١) بن بله، أحمد: مجلة بيت الحكمة، عنوانه: العولمة تشبه للنظام الاستعماري الرأسمالي، مطبعة الزمان، العدد ٢١، السنة الرابعة عام ٢٠٠١، بغداد، ص ٤-٥.

بالروح وبالقيم السماوية والاتجاه نحو الله (عز وجل): إن العالمية تعني الانفتاح على العالم والاعتراف المتبادل بالآخر دون فقدان الهوية الذاتية، وهي فكرة سياسية للعالم وأنظمة العالم ووحدة العالم ووحدة العالم السياسية والدول العالمية التي لا تنفي وجود الأمم^(١).

والعالمية كاليد الواحدة التي تضم عدة أصابع مختلفة البصمات، فلكل إنسان شخصيته المتميزة عن غيرها، ومن مجموع شخصيات وأفراد المجتمع تتكون الشخصية القومية التي تشكل حجر الزاوية في فلسفة العالمية^(٢).

بينما العولمة بمعنى الاستعلاء واحتواء العالم كما هي مطروحة الآن، فهي تعني إذابة الشخصية القومية للشعوب والأمم بما يقتل جوهر الحياة وروحها وتنقل الإنسان من الاهتمام بالكلمة والتاريخ إلى الاهتمام بالصورة الحاضرة التي تبثها وسائل الإعلام المتطورة وتعني أيضاً سيادة النمط الواحد المتصل بخصائص النظام الإمبريالي القائم على الاستغلال المادي ورفض المنهج المستقل الذي هو نتيجة طبيعية للأيمان بتنوع واختلاف الحضارات، أي أنها إرادة للهيمنة^(٣).

العرب والعولمة:

رغم إن البعض يتحدث عن العولمة وكأنها عملية حتمية لا مفر منها، إلا إن المصطلح ذاته على المستوى المعرفي، كما هو على المستوى الأمبريقي غير محدد المعالم وغير مكتمل النضوج في عقلية وذهنية الكثير من متعاطيه في المنطقة العربية، إلا أنه - أي المصطلح - قد أثار غبار مرحلة سابقة بين مؤيد ومعارض

(١) عمارة، د. محمد: مستقبلنا بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية، مجلة العربية، العدد الخامس عشر، المنامة، ص ٥٠-٥٢.

(٢) الحنفي، د. حسن: العرب والعولمة، ص ٤-٦.

(٣) خريسان، باسم علي: العولمة والتحدي الثقافي، ص ١٤.

وخصوصاً بين جماعات العمل السياسي العربي، اليساريون العرب كما الإسلاميون لذا بات من حقنا أن نتساءل عنها، أي عملية العولمة هي مرحلة جديدة من مراحل تطور الرأسمالية المصحوبة بهيمنة ما أسماه البعض بالسوبر أمبريالية^(١). التي هي في حالتنا ممثلة بالولايات المتحدة الأميركية القوة الأوحده في العالم، أم أنها إحدى الاستراتيجيات المتجددة للنظام الرأسمالي العالمي والتي عن طريقها يعاد إدماج منظومة دول العالم الثالث ضمن آليات عمل النظام الاقتصادي العالمي، كما يرى أصحاب مدرسة التبعية وأصحاب مدرسة النظام العالمي، أهى نفيًا لحدثا الماضى أم استمراراً لها؟ أم أنها إحدى تجليات مرحلة ما بعد الحدثا، أو هى شكل آخر من أشكال الغربىة وإنها بذلك واحدة من نتاجات الحدثا؟ أهى نفيًا للمحلىة أو تعايشاً معها، أهى حقاً كما يعتقد البعض من الدارسين فى المنطقة العربىة اندماجاً فى نظام عالمى غير متكافئ قائم على الهيمنة والاستغلال والاستلاب الثقافى، قد يقل هنا أو قد يزيد هناك^(٢).

وإنى أرى تحولات الحدثا وما بعد الحدثا، واكتشاف الهندسة الوراثىة، إن هى إلا مقدمات ومدخلات أساسىة لعملىة العولمة، فالتحولات المجتمعىة التى قادتها قوى وآليات المال والاتصال والإعلام وتكنولوجيا المعلومات هى مماثلة بقدر ما هى جذرىة.

إن خارطة الفكر العربى المعاصر، لابد أن تتأثر بواقع الحال الموصوف فى السطور السالفة، وفى مثل هذه الأجواء، جاءت عاصفة العولمة وأعصار النظام

(١) الجابرى، أ. د. على حسين: العرب ما بعد العولمة والتطور الفلسفى العقلانى النقدى، بحث مقدم إلى المؤتمر الفلسفى الثالث، ببيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠٢، ص ٣-٤.

(٢) النجار، باقر: مجلة أبواب، العدد ٢٦، بيروت، ٢٠٠٠، ص ١٠.

الدولي الجديد ليجمع مرة أخرى أهداف المشروعين التوراتي والسوبر أمبريالي على الساحة العربية فكيف سيكون الحال^(١).

لقد حذرنا أستاذنا د. علي الجابري في بحثه الموسوم بـ "العرب وما بعد العولمة"، وغيرها من البحوث إلى خطورة هذا المشروع وأبعاده السياسية والثقافية على فكر والثقافة العربية، ومعتمد على الخبرة العلمية في فلسفة الحضارات والفكر العربي فضلاً عن تواصله في المؤتمرات المحلية والعربية.

إن واقع الحال لهذه الأمة العربية التي عانت من ظلم الأجنبي سبعة قرون ويراد لها اليوم حادثة ثالثة وهي لم تعرف بعد شروط الحادثة الأولى، فكيف بها تتوافق مع لامعقولية ما بعد الحادثة التي قبلت عنها بأقلام الغربيين في الأدب والفن والمجتمع والسياسة والاقتصاد والتشريع لهذا السبب يرى الاتجاه العقلاني النقدي في الفكر العربي، ضرورة معرفة جوهر العولمة لا الهرب منها، خوفاً كما فعل بعض السياسيون، ولا الذوبان فيها ضعفاً وتقليداً كما يرى المغتربون، بل التعامل معها على وفق حقيقتها وقدراتنا وأهدافنا لكسب من عناصر العلم والتقنية فيها سبباً لقوته، ويحتسب لعوامل الشر التوراتي، السوبر أمبريالي لتقادي أخطارها ومنع التغلغل في داخل خصوصياتنا^(٢).

ومما لاشك فيه إن هناك ثلاث تجليات أساسية للعولمة وهي:

١. المنافسة بين القوى الكبرى.
٢. التطور الهائل على المستوى الثقافي.
٣. هيمنة الأنماط الانتاجية المتطورة.

(١) الجابري، أ. د. علي حسين: العرب وما بعد العولمة، ص ٤.

(٢) الجابري، أ. د. علي حسين: العرب وما بعد العولمة، ص ٧.

وعلى الرغم من تعدد وجهات النظر لمفكري العرب وهم يتأملون آثار (العولمة، ما بعد الحداثة) على مجتمعهم ولم يجدوا غير وصفها بالجبرية المحكومة بمنطق نهاية التاريخ وصدام الحضارات، وصدمة المستقبل التي شطبت على الآخر وحكمت عليه بلا عقلانية، ويخطأ من ظن أن تلقف الحياة الأمريكية وفكرة السوق الحر وتقليد الغرب سوف يمكنه من الحداثة عربياً للخروج من دائرة التخلف والخلوص إلى التقدم^(١).

إن هذه الطروحات الثلاث من قبل مؤلفيها تخدم السياسة الأمريكية وضد العرب عامةً والعراق خصوصاً لأن ترى في العراق أسس سياسية وعلمية وثقافية وتقنية عسكرية ودوره القومي سوف يحيل دون تحقيق أهداف السوبر أمبريالية، لذلك فرضت عليه الحصار ثم احتلاله لتحجم دوره الأقليمي.

وفي ظل بروز نتائج العولمة تلك وتأثيراتها على المحيط أو البيئة، نلاحظ أن الطروحات الغربية الموجهة إلى دول الجنوب تشير إلى ضرورة الأخذ بالتجربة الغربية والعمل بالسبل نفسها والمنهج ذاته.

وهنا لابد أن نتساءل لماذا نعمل بذات النهج الذي أتخذته الغرب؟ وهل بناء المجتمع الغربي بناء سليم متماسك يحتذى به؟ في الحقيقة أرى أن مجتمعاتهم مصابة بأشياء خطيرة فهي مفككة ومبنية على الإنانية والنزعة المادية وذلك كله هو نتاج أفكار عصر التنوير^(٢).

فالغرب الذي تأتي منه العولمة، ليس كتلة واحدة مصمتة ولا صماء ، وإنما يجب أن نميز فيه بين الإنسان الغربي، والعلم الغربي والمشروع الغربي.

(١) المصدر نفسه: ص ٨.

(٢) بن بلة، أحمد: العولمة.. تنمية للنظام الاستعماري الرأسمالي، ص ٥.

فالإنسان الغربي لا مشكلة لنا معه بل قد يكون هذا الإنسان ضحية لصناعة الصورة في مارد الإعلام المتميز ضد القضايا العادلة، ومن ثم فهو بالنسبة لقضايانا يمثل إمكانية صداقة ومعاونة بل إن هذا الإنسان يفتح عقله وقلبه حتى لإسلامنا إذ نحن أحسننا خطابه، وعرضنا عليه بضاعتنا بمنطق العقل والعدل والمصلحة، وفي قضية العولمة قد يكتشف هذا الإنسان الغربي أنه هو نفسه معنا ضحية لمخاطر التوحش الرأسمالي الذي تهددنا عولمته.

وكذلك العلم الغربي ليست بيننا وبينه مشكلة بل أنه بالنسبة لنا هو الحكمة المنشودة التي هي حياتنا والتي يجب أن نسعى إليها^(١)، فهو سلاح يجب على كل عربي أن يتسلح به ومن دون العلم لا نستطيع مواجهة ما يهددنا من مخاطر وتحديات.

أما مشكلتنا مع العولمة الغربية فهي مع (المشروع الغربي والأمريكي) بالدرجة الأولى، و (قفازه) الصهيوني على أرض فلسطين، فعلينا أن نميز بين عرب وغرب فأن نستعين على المشروع الغربي، وبالذات جوانبه المعادية، بما في الغرب من إمكانيات وطاقات يمكن الاستفادة منها والاستعانة بها أو على الأقل تمييزها^(٢)، ونرى هذه الأيام صححات بعض من المثقفين والسياسيين في الوطن العربي تتادي بالعمل على مواجهة العولمة، وأقامة ما يسمى العوربة ما يقابل العولمة، وكذلك عن طريق السوق العربية المشترك والمناطق الحرة والوحدة الاقتصادية وغيرها من الأمور.

وإن ظاهرة العولمة ليس فقط في العرب غير مرغوب بها وينظروا إليها نظرة تشاءمية، بل حتى في الغرب مثل سويسرا والنمسا والسويد وأمريكا والمكسيك،

(١) عمارة، د. محمد: مستقبلنا بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية، ص ٦٠.

(٢) المصدر نفسه: ص ٦١.

تصاعدت أصوات المناوئين للعولمة حتى بات أمراً مألوفاً جداً، والغريب أن هذه الاحتجاجات جاءت من قبل الشعوب الغربية.

أبعاد العولمة وميادينها:

لأن العولمة هي الاجتياح الغربي برعاية أمريكية لصب العالم في قالب الحضارة المهيمنة، فإن هذا الاجتياح الامبريالي لا يترك ميداناً من الميادين إلا ويريد أن يطاله ويحتويه ولا سيما إذا وجد فيه فراغاً يغري الاحتواء.

١. العولمة الاقتصادية:

تتمثل العولمة في هذا المجال في حرية السوق وما يرتبط بذلك من إزالة الحواجز وفتح أبواب التبادل دون عوائق وتكوين التكتلات الاقتصادية الكبرى.. الخ^(١)، إذاً مظاهر العولمة هي إفراز طبيعي للنظام الرأسمالي، أو هي بعبارة أدق مرحلة من مراحل تطور ذلك، وهناك تعريف متداول على نطاق واسع في الغرب للعولمة يشير إلى إنها "زيادة درجة الارتباط المتبادل بين المجتمعات الإنسانية من خلال عمليات انتقال السلع ورؤوس الأموال وتقنيات الانتاج والأشخاص والمعلومات"^(٢).

إلا إن هذا التعريف يخفي حقيقة مهمة هي إن العملية التبادلية لا تقوم على أساس التكافؤ، بل إنها تسعى إلى ترسيخ تبعية دول الجنوب من ضمنها الدول العربية لدول الشمال الصناعية باعتبار الأخيرة تمثل القوى الاقتصادية الكبرى في العالم. ويقول صادق جلال العظم إن العولمة (هي رسملة العالم على مستوى العمق بعد أن كانت رسملة على مستوى السطح النمط ومظاهره... وهي حقبة التحول

(١) الوالي، عبد الجليل: جدلية العولمة بين الاختيار والرفض، ص ٦٩-٧٠.

(٢) عتريسي طلال: العرب والعولمة، ص ٣٥.

الرأسمالي العميق للإنسانية جمعاء في ظل هيمنة دول المركز وبقيادتها وتحت سيطرتها، وفي ظل سيادة نظام عالمي غير المتكافئ^(١).

وإذا أجاز لنا أن نبدي وجهة نظر عامة غير متخصصة في هذا الصدد فإننا نعتقد إن العولمة الاقتصادية ينبغي أن تحمل العرب على الاستفادة مما قامت عليه تكتلات اقتصادية وهذا يعني إن عليهم أن يتجهوا إلى تكوين اقتصاد عربي موحد وعندما ينجحون في هذا السبيل فلن تكون هناك على الأرجح مخاطر من العولمة إذا واجهنا القوة الاقتصادية بقوة اقتصادنا فإننا سوف نكون مشاركين في العولمة وليس تابعين للغير.

٢. العولمة السياسية:

إن الدعوة إلى تهميش دور الدولة باعتبارها الكيان السياسي للشعوب، والتي هي عماد البعد السياسي لظاهرة العولمة تصب بلا شك في خدمة مصالح الغرب وقواه الاقتصادية الكبرى ممثلة في الدول الصناعية الكبرى، حيث المناداة بحقوق الإنسان والدعوة إلى الديمقراطية والتعددية السياسية هي كلمة حق يراد بها باطل، وهي بمثابة حصان طروادة للدخول إلى خصوصيات الشعوب وامتلاك جماهيرها وصولاً إلى مصادرة استقلالها والتحكم بمصيرها من خلال كذبة كبرى يراد بها التضليل والخداع.

فالعولمة في واحد من أبرز مرتكزاتها هي الدعوة لتحديد دور العوامل الوطنية والقومية في تشكيل البعد السياسي للدول وبالتالي اقتصار سيادة الدولة في أضيق

(١) العظم، جلال صادق: ما هي العولمة، بحث مقدم إلى الندوة التي أقامتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٩٦، ص ١٠.

الحدود الممكنة^(١)، وهذا أمر يتعارض مع الدعوة البراقة لحقوق الإنسان التي تلوح بها الدول الغربية كثيراً في الآونة الأخيرة.

يقول د. الياس فرج إن العولمة بشكلها المطروح تمثل محاولة للقضاء على الثوابت وكل ركائز العالم الروحية والوطنية والقومية، تلك المفاهيم المهددة بالاجتثاث من الجذور لتوفير فرصة جديدة لحكم العالم بطريقتهم... وهذا ما جعلني أرى في العولمة وسيلة يكتب الأمريكيون تاريخهم بها من جديد، وهذا ظهر بشكل واضح على أنهيار المعسكر الشيوعي، وبعد حرب الخليج الثانية حيث أخذوا تطبيق فلسفة منظرها بشكل علني فوكوياما (نهاية التاريخ) وهنتيغتن (صدام الحضارات)، وتوفر (صدمة المستقبل).

ونلاحظ ذلك أولاً استخدام الاشتراكية الدولية، ولكن بعد عام ١٩٩٣ ولاسيما أطروحة هنتيغتن (صدام الحضارات) أن القرن الحادي والعشرين سوف يكون النزاع بين الحضارات، وأن أخطر الحضارات على الغرب هي الحضارة الكنفوشية الصينية والحضارة الإسلامية الغربية، وأن أرى تخصيص هنتيغتن لهذين الحضارتين وذلك لما يمتلكانه من جذور روحية وقيم متماسكة ولها تراث غني عن التعريف عكس الحضارة الغربية.

٣. العولمة التشريعية:

يدعم هذه العولمة السياسية، ويقنن لها عولمة تشريعية يمارسها الكونجرس الأمريكي، الذي لم تعد تشريعاته وفقاً عند حدود الوطنية كما هو شأن كل برلمانات الدنيا، وأصل اختصاصاتها، وإنما أخذ الكونجرس^(٢) يشرع للعالم بأسره فيصدر

(١) عبد الله، عبد الخالق: العولمة السياسية، مجلة المستقبل العربي، العدد ٢٧٨، ٢٠٠٢، ص ٣٤.

(٢) حنفي، د. حسن، و د. صادق جلال العظم: ما العولمة؟، ص ١٣٦-١٣٧.

القوانين التي تصف الدول إلى: دول سافلة وأخرى طيبة، ودول إرهابية وأخرى معتدلة، ودول محاصرة وأخرى غير محاصرة، ودول يجوز فيها الاستثمار وأخرى تفرض عليها المقاطعة، ودول تضطهد الأقليات الدينية فتستحق العقاب الأمريكي والعالمي، ودول بريئة من هذا الاتهام، ودول يستحق إنسانها التمتع بحقوق الإنسان، ومنها حق تقرير المصير حتى ولو كان تعدادها أقل من مليون كما في تيمور الشرقية، وأخرى لا يستحق إنسانها شيئاً من ذلك حتى لو بلغ تعدادها عشرات الملايين كما هو الحال في فلسطين وكشمير والفلبين، ومثل ذلك الحال مع حق الإنسان في أن يحكم بالقانون الذي يريده معولمة العلمانية الدينية، واستخدام أوراق الأقليات غير المسلمة في فرضها على الأغليات المسلمة هو شرعية العولمة بينما اختيار الشعوب المسلمة الاحتكام إلى شرعيتها الإسلامية هو "التطرف المحذور" والأصولية المرذولة التي تبرر التدخل الخارجي في شؤون تلك الشعوب^(١).

بل وتصل هذه العولمة التشريعية إلى حد إصدار القوانين الأمريكية واعتماد الميزانيات العلنية لتغيير نظم الحكم التي لا ترضى عنها العولمة الأمريكية من قبل نظام الحكم أو تثبيت بعض الحكام الذين يخدمون السياسة الأمريكية.

٤. العولمة العسكرية:

غير هذه العولمة الاقتصادية والسياسية والتشريعية، فهناك العولمة العسكرية التي تفرض كل ألوان وأبعاد العولمة على من تحدته نفسه بالتمرد أو العصيان، فمن لم تردعه التحذيرات والعقوبات تردعه الصواريخ والمقاتلات^(٢).

(١) عمارة، د. محمد: مستقبلنا بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية، ص ٤٤-٤٥.

(٢) عمارة، د. محمد: مستقبلنا بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية، ص ٤٥.

وإذا كان ساذجاً بكل المقاييس أن تأتي الطائرات الأمريكية والبريطانية عبر القارات ومن وراء المحيطات لتضرب شعب العراق وأفغانستان وغيرها متخذة مجلس الأمن غطاءً لها بل ويمنحها الشرعية.

ويرى أستاذنا علي حسين الجابري في استنتاجات (فوكوياما) أنه يبرر النزعة الاستعمارية تحت ذريعة (الحضارة الغربية) المشحونة بثورة التقنية وتقدم العلوم وجميع ما من شأنه تحقيق سيادة (الليبرالية) ونمط حياة الغرب و (أمريكا بخاصة) في هدى رؤية (ميكافيلية) تتيح استخدام القوة والحرب والدمار، وجني ثمارها العلمية والاجتماعية والثقافية^(١)، على حساب دول العالم الثالث مثل العراق والأحداث التي تجري الآن في فلسطين حيث تغطي أمريكا على الجرائم الصهيوني، وأبطال الانتفاضة هم أرهابيين، وشارون وأسحاق رابين رجال سلام!

٥. عولمة القيم الغربية:

إذا كان العولمة العسكرية هي أداة التأييد للعولمة الاقتصادية والسياسية والتشريعية، فإن عولمة القيم والثقافة هي سبيل (التأييد) لذوبان الحضارات غير الغربية في النموذج الحضاري الغربي، فاحتلال العقل كان دائماً وأبداً السبيل لتأييد احتلال الأرض (نهب الثروة) ودونما حاجة إلى نفقات القواعد العسكرية وتكاليف الجيوش.

ويظهر بشكل واضح من خلال البث الفضائي الموجه نحو الثقافة العربية والأسرة محاولة لتفكيك الأسرة العربية من خلال بث القيم الغربية المنحلة من المظاهر (الموضات) ومن السلوك الخلقي ومن أجل تداخلها في حياتنا الاجتماعية، ولكن مع الأسف نرى بعض الفتيات وهن يقلدن الغرب في الملبس والحركات وحتى الذوق،

(١) الجابري، علي حسين: الفلسفة ونهاية التاريخ، محاضرات أُلقيت على طلبة الدكتوراه، ٢٠٠٢.

وكذلك بعض الشباب يقلدون الغرب في الملبس وحلاقة الرأس نمرة صفر، وتناسوا أن حضارة وادي الرافدين كانوا يلقبون بأصحاب الرؤوس السوداء (رمز الكرامة والحرية)، وإن حلاقة الرأس في السابق رمز للعبودية.

فنحن أمام عولمة الأسرة لا يقف عند حدود الأزواج، بل يدخل كل الناشطين جنسياً ومن كل الأعمار وهو مفهوم غربي متعارف عليه أي بدعوى إلى الإباحة الجنسي، وهي حق للجميع وكذلك رفض الزواج المبكر لأنه يحافظ على العفة^(١). (هذا ما أكدته مؤتمر السكان والتنمية الذي عقد في القاهرة سنة ١٩٩٤ تكفي هذه الوثيقة وزيادة لتجسيد معنى عولمة القيم الغربية وفرضها على مختلف الأمم والشعوب والدول والحضارات والمعتقدات والثقافات).

أنني أرى أن المجتمع الغربي اللقيط المهدد بالانقراض بعد عدة عقود لعدم وجود أسرة متماسكة أو سليمة النسل، تريد أن تفرض قيمها على المجتمع العربي الإسلامي لكي تفككه وتحلله وتجزؤه كما جزعت الوطن العربي جغرافياً وسياسياً لأن التجزئة من صالحها وحدها فقط.

٦. العولمة الثقافية:

من الناحية الثقافية فإن ظاهرة العولمة تحاول إلغاء الخصوصيات الثقافية والأسس التاريخية والجذور الحضارية التي تكون بمجموعها الهوية الثقافية للشعوب والمجتمعات والمنهج المتبع في هذه المحاولة هو (الأعلام) أي خلع طابع إعلامي عالمي يستخدم الوسائل الإعلامية (علم الميدياء) كوسيلة لتحقيق هذا الهدف، وبتأثير منهج "الأعلام" فإن الثقافة تصبح ثقافية المرئي على حساب المقروء وثقافة الصورة

(١) عمارة، د. محمد: مستقبلنا بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية، ص ٤٦-٤٧.

على حساب ثقافة الكلمة (الكتاب)^(١)، وبالتالي فإن الثقافة العولمية هي ثقافة سلعية أو بعبارة أصح أصبحت الثقافة في ظل العولمة سلعة - كبقية السلع - خاضعة لما تخضع له كل السلع الأخرى من آليات وسائل التبادل المعمم المفتوح على كل أنحاء العالم، وهذا أمر ينطوي على مخاطر جمة، ويفضي في النهاية إلى الاختراق الثقافي الذي يصيب بالضرورة في خدمة الطرف الأقوى في المعادلة، وهو الطرف الممتلك لتقنيات الاتصال ولشبكات البث الإعلامي وهو الغرب، وبالتالي سيكون المرسل ونكون نحن المستقبلين^(٢).

إن ظاهرة العولمة تسعى إلى إبراز عوامل التلاقي والتشابه بين جميع المجتمعات والشعوب وتعززها في الوقت عينه الذي تحاول فيه تهميش الخصائص الذاتية لتلك الشعوب والتي تشكل إبراز ملامح الهوية الثقافية لها من دين، وقومية، وتراث، وتاريخ، وعادات، وتقاليد من أجل الوصول إلى صياغة ثقافة عالمية عولمية تحتوي منظومة من القيم والمعايير، لضبط وتقيد سلوك المجتمعات والدول وتسييرها في إطار محدد يخدم مصالح الغرب^(٣).

إن الأبعاد المستقبلية التي ستلقي بظلالها على الوطن العربي كمصلحة لتجليات العولمة وإن الأجيال القادمة ستقبل طواعية وبمزيد من اللفة في العالم كله ليس على الانترنت والقنوات الفضائية والمعرفة الموسوعية والثقافة المادية فحسب، بل على النشوة مع التقاليد الجديدة النفعية والاستهلاكية والثقافة المادية وسيقل وينكمش كثيراً تقاليد العربية الإسلامية من مثاليات وروحانيات التي تقابل العولمة اليوم.

(١) الوالي، عبد الجليل: جدلية العولمة بين الاختبار والرفض، ص ٦٧.

(٢) عمارة، د. محمد: مستقبلنا بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية، ص ٤٦-٤٧.

(٣) الجميل، سيار: العرب والعولمة، ص ٤١.

ثقافة النهايات:

لقد جرى ذلك في ظلال ثقافة النهايات، نهاية التاريخ ونهاية الأيديولوجيا ونهاية السياسة ونهاية المثقف والثقافة، وعلى الرغم من الليبرالية الجديدة للأيديولوجيا، باعتبارها أصبحت تاريخاً، إلا أنها - الليبرالية الجديدة - قائمة وبشكل غير مسبوق في الممارسة الثقافية، فالثقافة التي تدعو إليها تستأصل العقل والمحاكمة، سعياً وراء جمهور متجانس، يمجّد الاستهلاك والعنف والفردية الزائفة والقدرية البائسة^(١). المختلفة في أرجاء الكون، لذا بات من الممكن أن نتساءل عن الهوية والخوف من فقدانها في خضم هذه التطورات، ففي واحدة من المقاربات الغربية، ذات الصلة بالهوية العربية، نطالع أفكاراً لبرنارد لوس، المؤرخ الإنكليزي الأصل، يهودي الدين، أمريكي الجنسية، لها دلالتها على صعيد الثقافة الأمريكية التي تصدر حيال شعوب البلدان العربية والإسلامية ومجتمعاتها ودولها، يقول برنارد لويس "إن الذين يتهمون الغرب وعلى الأخص الولايات المتحدة بأنها تخفي مآرب استعمارية في الشرق الأوسط ما هم إلا محاربون لأشباح الماضي، إلا أن التهمة الأهم هنا هي تهمة التغلغل الثقافي، كان تحدي الثقافة الغربية عنواناً رئيساً من عناوين المجادلات في الشرق الأوسط، لحوالي قرنين من الزمن وتقديم الثقافة الشعبية الأمريكية هذا التحدي في أكثر انتشاراً وحادثة في الوقت نفسه، وقد قدر الحكام والزعماء والمفكرون في الشرق الأوسط وسوف يستمرون دون شك في تقديم ردود مختلفة، على هذا التحدي - المحاكاة والتبني والتأقلم والتقريب، أو الشكوى والاستنكار والرفض، لا تختلف كثيراً مقولات لويس عن نظرية سموئيل هنتنغتون "صراع الحضارات" التي ترى في الإسلام والبوذية بالدرجة

(١) أنظر: بنديكت، أندرسون: الفوضى العالمية الجديدة في نهاية القرن العشرين، ترجمة فاضل

الأولى أعداء الحضارة الغربية القائمة على المسيحية واليهودية، فالنتيجة التي تقي إليها مقولات لويس في إصدارها أحكاماً قاطعاً على طريقة الاستجابة العربية والإسلامية للتحدي الثقافي الأمريكي، جذرها استعلائي عنصري، يبرر للغرب والولايات المتحدة استراتيجيتهم في اجتياح الخصوصية الشرقية "عربية وإسلامية" باعتبارها تقوم على الوهم والذرائع، ومن ثم فإن الوقف بوجه العولمة وثقافتها لا بد له من مقومات تتوفر عن وعي يتمطى الثغرات التي تقوض مطالبة الوجود العربي، أو تلك التي تبقيه يدور في حلقة معرفة في البحث عن الذات القومية، وفي تصور واضح للهوية الثقافية العربية يصبح من المؤكد أن الهوية القومية ستعاني من التجاذب العبثي المؤدي إلى التبديد والضياع، إن غياب تصور واضح للهوية الثقافية هو الجذر الإنساني لحالة التخبط والاضطراب التي تعيشها الأمة العربية، فالموقف من الديمقراطية والعلمانية والتفكير العقلاني، لا يمكن فصله عن المشروع الثقافي العربي الذي يؤسس لنهضة الأمة.

وإن "غياب تصور عربي للعالم الذي نعيش فيه يتسم بتبني تصورات الآخرين له واستيطانها، ومن لا تصور له ينتهي به الأمر إلى العمل بوعي على تحقيق تصورات الآخرين فتقبل الصورة التي يقومها الغرب للعالم وهي الأساس الأول لتبرير سيطرته على المجتمعات التي تسمى العالم الثالث"^(١)، لكن إعادة تطهيرها الآن بهذه الألوان الباهتة السوداوية، إنما هي بغرض تبديد الخصوصية القومية لشعوبنا وبلداننا ومجتمعاتنا، وتقديم البديل عنها بما يتسق وشروط العولمة في جانبها السياسي والاقتصادي، فالصورة التي تحاول مؤسسات العولمة رسمها عن واقعنا الثقافي والقيمي والفكري، تقوم وظيفتها على توطيد حاجات النظام الدولي الجديد المسمى بالعولمة، إن

(١) لويس، برنارد: مستقبل الشرق الأوسط، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ٢٠٠٠، ص ٢٤.

قدرة العرب على إعادة تشكيل فضاء ثقافي عربي، في قاعدة أساسية لحيازة المؤهلات التي توفر القدرة الحقيقية من أجل درء أخطار تبديد الهوية، بشكل عام، في مثل هذا الفضاء سوف يكون المجال الرحب لتقديم صورة العرب، التي يفترض بها أن تأخذ موقف لها في الحضارة العالمية، يبقى علينا أن نؤكد حقنا في الاعتزاز بمساهماتنا السابقة في بناء الحضارة العالمية، شرط أن نتجنب الوقوف عنهما لأعفاء واقعنا من النقد، أو أن نتجاهل ضرورة التغيير المطلوب في بنياننا الخاص، لنجدد خصوصيتنا في مواكبة التطورات الكونية السريعة والشاملة.

جدل البحث عن الهوية الثقافية:

أن الجدل في الأسباب الكامنة خلف أزمة الهوية الثقافية^(١) التي يعاني منها الواقع العربي المعاصر، سيقودنا إلى التنقيب في طبقات الوعي الثقافي الدقيقة التي ترتوي منها أكثر مشكلات واقعنا الثقافي إلحاحاً، وأشدّها استعصاء على العلاج يبدأ من إشكالية التناقض التاريخي الجاد بين المثقف والمؤسسة السائدة سواء أكانت مؤسسة السلطة أم غيرها من المؤسسات الاجتماعية الراسخة، ومشاكل حرية التعبير وعزلة المثقف والنخب عن جماهير الشعب العريضة، وضعف تأثيرها فيها، وإخفاق الحركة العقلية في تحويل إنجازاتها إلى مؤسسة تبني الأجيال اللاحقة فيها على إنجازات الأجيال السابقة، ولا تحتاج إلى إعادة خوض معاركها من جديد وفي ظروف أسوأ عادة^(٢).

(١) أنظر: بنديكت أندرسون: الفوضى العالمية الجديدة في نهاية القرن العشرين، ص ٣٦-٣٨.

(٢) صبري، حافظ: هويتنا الثقافية وتصورنا للعالم وعلاقات الهيمنة، مجلة الطريق، العدد الرابع، بيروت، ١٩٩٦، ص ٦.

لذا فإن مفهوم الهوية في الإمكانية التقليدية بوصفه نقيضاً للتنوع والخصوصية والتعددية ينتج مفهوماً تقليدياً للانتماء، ينفي سائر الانتماءات الواقعية، فلا تناقض هنا في هذا، على سبيل المثال، يكون الإنسان العربي قومياً وديمقراطياً ووطنياً عراقياً أو سورياً أو فلسطينياً أو مغربياً أو خليجياً... الخ، أو مؤمناً وعلمانياً، وإلى جانب كونه أيضاً عضو في حزب أو جمعية أو نقابة، إن مفهوم الهوية بهذا المعنى ينبثق من الاختلاف والمغايرة، وليس من التماثل الإلفائي، فيه تتسع المجالات للتعبير عن الوجود الحي المثمر للأمة، ومعه تتوفر أسس المنعة والقوة في المكونات الذاتية للهوية، وعلى اعتبار أن مثل هذا المفهوم يتواشج مع المستوى الأعلى للإنجازات الثقافية والحضارية على المستوى الكوني، ويشكل مانعاً في مواجهة حقيقة وفعلية للاجتياح والغزو الثقافي، فطالما استقوى علينا الغرب الاستعماري ولا يزال، بإطلاق التهم والأوصاف السلبية على واقعنا العربي، من قبيل أننا ضد الديمقراطية، أو أننا مجتمعات لا تنتج إلا الاستبداد والقمع، وإن حرية التعبير والقبول بالتعددية شأنان لا أمل في تحقيقهما داخل بنيتنا العربية (الشرقية) وبؤس على هذه التوصيفات حملات تهدف إلى تقويض حركة تقدمنا وتطورنا، حيث يستخدم رايات حق يراد بها باطل، كالدعوة إلى حماية حقوق الإنسان في بلادنا أو إشاعة امتداد الديمقراطية، قاصداً من ورائها عكس ذلك تماماً، بل ومتكراً لمسؤولية استراتيجياته على امتداد القرنين الماضيين عن إدامة وتأييد حالة التخلف الاجتماعي والاقتصادي والسياسي في بلادنا وفي أرجاء البلدان المسماة (العالم الثالث) والتي توصف الآن بدول الجنوب، أيضاً يمكننا أن نبحت في أهم المواضيع التي ترتبط بإشكالية الهوية إلا وهي مسألة الانتماء، ولاسيما الانتماء القومي، بوصفه الانتماء الأحدث في مسار التطور التاريخي على الصعيد العالمي، فهو يقوم على تجاوز لكل انتماء ما قبل قومي، من دون أن يلغيه أو يحذفه، فالتجاوز هنا هو عملية ارتقاء يعيد تنظيم العلاقات بين مختلف الانتماءات في دائرة واحدة هي الانتماء القومي، وتلك الانتماءات ما قبل

قومي واقعية وضرورية لأنها تعد القوام المجسد للانتماء القومي العام، ودون ذلك يبقى الانتماء القومي كلاماً مجرداً خالياً من المضمون الحي، فيصبح هوة تسقط فيها العناصر المكونة للأمة، لذا فإن عقدة الهوية تنتعش في مجتمع متأخر، تابع ومستباح، توقف تاريخه الخاص وتعطلت فيه آليات الانتظام، وتخر فيه الوعي، وتخدق خلف شعار الخصوصية وإن إنكار الثقافة الغربية لا يستطيع أن يشكل في حد ذاته ثقافة، والرقص المسعور حول الذات المفقودة لن يجعلها تبعث من رمادها^(١).

(١) العروي، عبد الله: الأيديولوجية العربية المعاصرة، دار الحقيقة، بيروت، ١٩٧٧، ص ٢٠٧.

الخاتمة

إن مما لا شك فيه هو إن العولمة سائرة في طريقها الذي رسم لها.. إن كان هذا الطريق يعبد بالقوة العسكرية أو عن طريق المعلوماتية والتكنولوجيا والاتصالات والاقتصاد.

فماذا يفعل العرب والمسلمون؟ تجاه هذا القادم إليهم؟ هل يكتفون بأن يكونوا متلقين ومستهلكين فقط؟ متلقين للثقافة والقيم والأخلاق الغربية والأمريكية ومستهلكين لمنتجاتهم.

أم على العرب والمسلمين أن يتعاملوا مع هذا الأمر بحكمة وسياسة ودراسة وأن يستغلوا تلك الوسائل الحديثة من تكنولوجيا اتصالات ومعلوماتية بالقيام بهجوم معاكس لغرس القيم والأخلاق العربية لدى أبناء الشعوب العربية والإسلامية ومن ثم محاولة إيصال تلك المفاهيم لكل دول العالم بما فيها الدول الغربية وأمريكا باستخدام نفس السلاح القادمون به عليها.

أما الجانب الآخر في موضوع العولمة هو العامل الاقتصادي الذي يكون من خلاله سلب الإرادة السياسية لكل الدول، فمن المعلوم أن أغلب الدول العربية والإسلامية مسلوقة الإرادة، فلا يمكن أي منها أن تتخذ قرار مستقل حول المواضيع الاقتصادية الكبيرة فلا يمكنها غلق الطريق أمام البضائع الغربية والأمريكية، لذا يجب الرجوع إلى العامل السابق وهو التوعية الجماهيرية بضرورة مقاطعة المنتجات الغربية بصورة فردية عن طريق ربط الفائدة التي سوف يحصل عليها الغرب بكونها سوف تستخدم كسلاح ضد العرب والمسلمين.

على النخب الحاكمة والمتقنين ورجال الأعمال وغيرهم في الوطن العربي التخلص من النظرة التشاؤمية عند الحديث عن مستقبل المنطقة في ظل تحديات

العولمة، وعوضاً من رؤى التشاؤم والتفاؤل في استشراف المستقبل تبرز الحاجة ماسة لأعارة فهم مشكلات النهضة العربية وإعادة التنظير ورسم السياسات الخاصة بالحلول المقترحة لها مثل إنشاء السوق العربي المشترك والمنطقة الحرة والعملة الموحدة، وإن الاقتصاد المشترك والدفاع المشترك تجعل من أمتنا قوة اقتصادية تستطيع مواجهة العولمة وليس الهروب أو الاستسلام لها.

وإن هناك إيجابيات كما السلبيات فيها، وهذا أمر طبيعي فكل ظاهرة أو تحول تاريخي يفرز الإيجابيات كما يفرز السلبيات وله فوائده وله مضاره ومخاطره، فالتقدم العلمي في العصر الحديث قد أنتج السلاح الفتاك الذي يقضي على البشرية، والثورة الصناعية واكتشاف الآلة قد أفرز التلوث البيئي والصحي، وأناي أرى ضرورة مسك العصا من المنتصف، وذلك بأخذ ما يلائم عقيدتنا وتقاليدنا العربية الإسلامية وترك كل شيء ما عدا ذلك.

المصادر

١. بلقزيز، عبد الآله: العولمة والهوية الثقافية، عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة. ندوة العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣.
٢. بن بله، أحمد: مجلة بيت الحكمة، تحت عنوان: العولمة تشبه النظام الاستعماري الرأسمالي، مطبعة الزمان، بغداد، العدد (٢١)، عام ٢٠٠١م.
٣. بنديكت، أندرسون: الفوضى العالمية الجديدة في نهاية القرن العشرين، ترجمة: فاضل جنكر، دار كنعان، دمشق، ٢٠٠٢م.
٤. الجابري، د. علي حسين: العرب ما بعد العولمة والتطور الفلسفي العقلاني النقدي، بحث مقدم إلى المؤتمر الفلسفي الثالث، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠٢م.
٥. الجميل، يسار: العرب والعولمة، الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م.
٦. الجوهري، محمد الجوهري حمد: العولمة والثقافة الإسلامية، دار الأمين للتوزيع والنشر، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢.
٧. حنفي، حسن و د. صادق جلال العظم: ما بعد العولمة، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر، دمشق، ط٢، ٢٠٠٠م.
٨. خريسان، باسم علي: العولمة والتحدي الثقافي، دار الفكر العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠٦م.
٩. السيد بسين، العرب والعولمة: حول مناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م.

١٠. صبري، حافظ: هويتنا الثقافية وتصورنا المعالم وعلاقات الهيمنة، مجلة الطريق، العدد الرابع، بيروت، ١٩٩٦م.
١١. عبد الله، عبد الخالق: العولمة السياسية، مجلة المستقبل العربي، العدد ٢٧٨، ٢٠٠٢.
١٢. عتريسي، طلال: العرب والعولمة، الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٣م.
١٣. العظم، صادق جلال: ما هي العولمة؟، بحث مقدم إلى الندوة التي قامتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٩٦م.
١٤. عمارة، د. محمد: مستقبلنا بين العالمية الإسلامية والعولمة الغربية، مجلة العروبة، العدد الخامس عشر، المنامة، ٢٠٠٠م.
١٥. لويس، برنارد: مستقبل الشرق الأوسط، رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، ٢٠٠٠.
١٦. المسدي، د. عبد السلام: العولمة والعولمة المضادة، كتاب سطور، بدون طبعة، بلا تاريخ.
١٧. النجار، باقر: مجلة أبواب، العدد ٦، بيروت، ٢٠٠٠.
١٨. الوالي، عبد الجليل: جدلية العولمة بين الاختيار والرفض، مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز الدراسات العربية، ٢٧٥، كانون الثاني، ٢٠٠٢م.

العلاقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لطلاب معهد اعداد المعلمين

د. سهى إبراهيم عبد الكريم

الفصل الأول

أهمية البحث:

من البديهي ان العصر الذي نعيش فيه يتسم بتقدم علمي وتكنولوجي هائل أذهل من يعيش فيه مما دعا كثيرا من العلماء إلى تسميته باسم عصر العلوم. ومما لاشك فيه ان خصائص وسمات ذلك العصر السريع التغير يؤثر في الفرد أينما كان تأثيرا مباشرا او غير مباشر، كما تؤثر في الدول المختلفة المتقدم منها والمتخلف، ونتيجة لذلك ينبغي ان يعمل الأفراد والدول على التكيف مع السمات الجديدة حتى تلاؤم بين طبيعتها وطبيعة العصر الذي نعيشه كمجتمع من مجتمعات التي هي جزء من العالم يواجه العديد من هذه التغيرات المتسارعة التي هي سمة هذا العصر وما تخلفه من مشكلات متنوعة ومتعددة ولا يمكن التكهّن بطبيعتها، وهذا يلغي مسؤولية عظمى ليس على المدرسة كمؤسسة اجتماعية فحسب بل على كل المؤسسات الثقافية والتربوية في المجتمع نحو اعداد أفراد اعدادا يتفق وطبيعة العصر العلمي، بحيث يكونون قادرين على التكيف مع تغيراته المتسارعة وما تخلفه من مشكلات.

لما كانت عملية التربية بوجه عام وتدرّس العلوم بوجه خاص تهدف إلى تعديل سلوك الطلبة، فإن تكوين الميول العلمية وتنميتها وتنمية حب الاستطلاع العلمي يعد ضماناً كبيراً لتحقيق هذا الهدف، فقد عدها كوتلر (Cotler) أحد المضامين التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى الطلبة، كما ذكر أنها تتطلب توافراً منهجياً يهتم بتنميتها، قائماً على مجموعة من النشاطات. (سليم، ١٩٦٨، ص ٩٨)

ويؤكد المختصون في التربية العلمية على تشكيل الميول العلمية لدى الطلبة وإنمائها كهدف رئيس في تدريس العلوم في مرحلتين التعليم الأساسية والثانوية، كما يعدونها هدفاً استراتيجياً ينبغي على معلمي العلوم تحقيقه وذلك لأهميتها في حياة الطالب وتشكيل شخصيته العلمية، وهي تتمثل في رغبة الطالب واهتمامه للقيام بنشاط معين في العلوم يشعره بقدر من الارتياح في ممارسته هذا النشاط التعليمي أو النشاط العلمي. كما أنها تثير الاهتمام والنزعة العلمية لدى الطالب وبالتالي أشراكه بصورة فاعلة في عملية التعليم والتعلم مما يؤدي إلى سرعة التعلم والاحتفاظ به. (Cotler, 1977, p.19-20)

والميول العلمية، كبقية الميول الأخرى، تكتسب نتيجة للتفاعل بين الخبرات الحياتية التي يمر بها الطالب وخصائص شخصيته، حيث أن الفروق الفردية وخصائص الشخصية تجعل ميول الطلبة متفاوتة ومتباينة، وفي هذا المجال يقترح الأدب التربوي _ النفسي وأدب تدريس العلوم العوامل التالية التي يتوقع أن تؤثر (تعدل) في تكوين الميول العلمية وتشكيلها لدى الطلبة وهي :-

أولاً: البيئة العائلية:-

توجد عدة متغيرات أو مؤثرات داخل الأسرة يمكن أن تؤثر في تكوين ميول الطلبة العلمية وتتضمن ما يلي:-
أ- ميول الوالدين واهتماماتهما.

- ب- مدى وفرة الكتب والمجلات العلمية في البيت ونوعيتها ومدى أثارها للطلبة.
- ت- وسائل الاتصال المتوفرة في البيت ومدى تعرض الطلبة لها كالراديو والتلفزيون والفيديو والحاسوب (الكمبيوتر).
- ث- مدى اهتمام الأبوين في التحصيل المدرسي العام والتحصيل العلمي بشكل خاص.
- ح- البيئة الواسعة خارج العائلة قد تؤدي دورا في تحديد الميول ،فقد أشارت بعض الملاحظات العامة إلى ان الميول طلبة المدينة قد نمت بمدى أوسع وفي أعمار مبكرة من الميول الطلبة في القرى الريفية.
- ج- الخبرات المبكرة الفعلية في العلوم التي يتلقاها الطلبة عن والديهم.
- (Evans,1972,p.53)

ثانيا: البيئة المدرسية:-

- للمدرسة دور كبير بارز في تشكيل الميول العلمية وتكوين ميول علمية جديدة لدى الطلبة والتي يتوقع ان تبقى ثابتة ومستمرة في الحياة اللاحقة وذلك من خلال توظيف العناصر المدرسية الآتية:-
- أ-مناهج العلوم وأساليب تدريسها، ومدى توافر النشاطات العلمية لإشباع رغبات واهتمامات الطلبة وميولهم.
- ب-المختبرات والنشاطات العملية المرافقة.
- ت-توافر الكتب والمجلات العلمية في مكتبة المدرسة.
- ث-التحصيل العلمي.
- ح-المعلم:يبقى المعلم العامل الرئيس في توجيه التعليم وتيسيره وتغيير بيئة التعلم المثيرة للبحث والتقصي والتي بدورها تقود إلى الرغبة،والاهتمام العلمي المستمر لدى الطلبة.(زيتون، ١٩٨٨، ص٦٣-٦٥)

ثالثا: المجتمع:-

للمجتمع دور لا باس به في توجيه الميول والاهتمامات العلمية لدى الأفراد المتعلمين وقد يتمثل هذا الدور في تأكيد المجتمع على بعض التخصصات (كالعلوم مثلا) دون التخصصات الأخرى، والتي تدفع أعدادا كبيرة من الطلبة للانجذاب نحو تلك المواد العلمية والرغبة في دراستها سواء الاساسية منها او التطبيقية المهنية كالطب والهندسة. (Evans,1972,p.54)

يتضح مما سبق ان الميول العلمية تعطي للطالب الفرصة للنجاح في تحقيق التخصص او الهدف الذي يسعى إليه مما لو سلك تخصصا لايميل إليه، كما أنها تعطي الطالب القدرة على التكيف وتعمل على تشكيل شخصية الطالب العلمية ، وذلك من حيث أنها تؤدي إلى اشتراك المتعلم أشراكا فاعلا في عملية التعليم والتعلم ما يؤدي إلى سرعة استيعاب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها. ومن الأهداف الأخرى التي تسعى التربية العلمية لتحقيقها في تعليم العلوم هو الاستطلاع العلمي (الفضول العلمي).

ويذكر كل من (Harty and Beall 1984) ان حب الاستطلاع العلمي يمكن ان يفسر كحافز للفرد المتعلم والاستعداد للبحث عن المجهول، وحل المفاهيم والعلاقات المتناقضة، ولهذا فان حب الاستطلاع العلمي، كما يبدو يعزز ويثار وينبه كنتيجة للدهشة والشك والتعقيد والحيرة والارتباك والتناقض المعرفي، والإثارة والغموض ونقص الوضوح والتفسير. (Harty,1984,p.425-436)

ويشير (Koran and Longion 1982) ان الأطفال ذوي الاستطلاع العلمي يكون أداءهم أفضل من نظرائهم الذين يملكون استطلاعاً علمياً اقل، وذلك نظرا لفضولهم واستطلاعهم المستمر للحوادث والأشياء والمجهول لمدة طويلة من الزمن من

جهة ولاستعمال حواس اكثر من جهة أخرى، كما ان لديهم القدرة على استرجاع واحتفاظ الخبرات التعليمية لمدة أطول ويفهمونها بشكل أحسن وبالتالي يحققون تعلم المفاهيم بدرجة أفضل. (Koran,1982,p.18-19)

ولأهمية كل من الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لطلاب معهد اعداد المعلمين للأسباب الآتية:-

أ- كون الميول العلمية والاستطلاع العلمي مكونات نفسية وجدانية تتفاعل معا في تشكيل المجال الوجداني للأفراد المتعلمين وبالتالي فهي أهداف ووسائل مرغوبة تسعى التربية العملية لتحقيقها في تدريس العلوم.

ب- نتيجة لتبيان البحوث والدراسات التربوية في العلوم، فمنها من أشار بان هنالك علاقة قوية بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي، إذ ان الميول العلمية تدفع وتحفز حب الاستطلاع العلمي للطلبة وتهيئ الإمكانات لجعل العلوم مادة اكثر إثارة وحيرة وشكا وتناقضا وتشويقا للطلبة، ومنها من أشار بأنه ليس هناك علاقة وثيقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى معرفة العلاقة بين الميل العلمي وحب الاستطلاع العلمي لطلاب معهد اعداد المعلمين من خلال التحقق من الفرضية الآتية:

((لا توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين الميل العلمي وحب الاستطلاع العلمي لطلاب معهد اعداد المعلمين)).

حدود البحث:

يقتصر البحث على طلاب معهد اعداد المعلمين الرصافة الأولى، الصف الرابع فرع العلوم والرياضيات للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩)

تحديد المصطلحات:

الميل العلمي: Scientific Tendency

عرفه (Wilson, 1971)

((عبارة عن اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الطالب يعطي انتباهها واهتماما لموضوع معين ويشترك في أنشطة إدراكية (عقلية) او (عملية) ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسة لهذه الأنشطة)). (Wilson, 1971, p.71)

ويعرفه (نشوان، ١٩٨٩)

((حالة انفعالية تتصف بالحب او الكراهية، الرغبة او عدمها)).

(نشوان، ١٩٨٩، ص ٢٦٧)

وتعرف الباحثة الميل العلمي بأنه : اصطلاح خاص موجه نحو شيء او نشاط معين، وهو بالتالي استجابة للتقبل او للانجذاب، وبمعنى آخر هو نزعة سلوكية لدى الطالب للانجذاب نحو نوع معين من الانشطة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أثناء الاستجابة على فقرات المقياس المعد خصيصا لهذه الفرضية.

الاستطلاع العلمي: Scientific Expioration

يعرفه (Harty and Beall, 1984)

((بأنه حافز للفرد المتعلم واستعداد للبحث عن المجهول ،ولهذا فانه يعزز ويثار وينبه كنتيجة للدهشة والشك والتعقيد والتناقض والحيرة والارتباك)) (Harty, 1984, p.425-436).

وتعرف الباحثة حب الاستطلاع بأنه: استعداد يظهر عند الطالب لحاجة او رغبة، او نزعة لان يعرف اكثر حول نفسه والبيئة المحيطة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس المعد خصيصا لهذا الغرض.

الفصل الثاني دراسات سابقة:

تستعرض الباحثة في هذا الفصل بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بهدف هذا البحث وهي فيما يأتي:-

١-دراسة (Hofstein et al, 1981)

٢-دراسة (Harty et al, 1984)

٣-دراسة (Koran et al, 1984)

٤-دراسة (Harty et al, 1985)

١-دراسة (Hofstein et al, 1981)

((تقصي جوانب الاستطلاع العلمي عند طلبة الصف العاشر))

كشفت دراسة(Hofstein et al) والمتعلقة بتقصي جوانب الاستطلاع العلمي عند طلبة الصف العاشر عن وجود فروق ذات دلالة في حب الاستطلاع العلمي يعزى للجنس،فقد اظهر الطلاب الذكور مستويات أعلى في الاستطلاع العلمي من الإناث (Hofstein,1981,p.229-235).

٢-دراسة (Harty et al, 1984)

((العلاقة بين حب الاستطلاع العلمي والميول العلمية والاتجاهات العلمية))

كشفت دراسة (Harty et al) عن علاقات ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين المتغيرات الثلاثة لدى طلبة المرحلة الابتدائية،وقد بلغ معامل الارتباط لدى أفراد العينة (ن = ٩١) بين الميول والاتجاهات العلمية (ر = ٠,٥٨) وبين الميول العلمية والاستطلاع العلمي (ر = ٠,٤٧) وبين الاتجاهات العلمية والاستطلاع العلمي (ر = ٠,٤) وعند اخذ متغير الجنس بعين الاعتبار ظهرت أنماط علاقة مشابهة عند الطالبات (ن = ٤٤) فقد وجدت علاقات ارتباطية ذات دلالة بين الميول والاتجاهات العلمية (ر = ٠,٦٦) . وبين الميول العلمية والاستطلاع العلمي (ر =

(٠,٥٢) وبين الاتجاهات العلمية والاستطلاع العلمي (ن = ٠,٤٢) . كما وجدت علاقات ارتباطية متسقة أيضا بالنسبة للطلبة الذكور (ن = ٤٧) فقد وجدت علاقات ارتباطية ذات دلالة بين الميول العلمية والاتجاهات العلمية (ر = ٠,٤٨) وبين الميول العلمية والاستطلاع العلمي (ر = ٠,٤١) وبين الاتجاهات العلمية والاستطلاع العلمي (ر = ٠,٣٨) وكتطبيق تربوي في تدريس العلوم فان على معلمي العلوم وبخاصة معلمي التعليم الأساس الابتدائي. ان يحاولوا بإصرار مساعدة التلاميذ الصغار لتطوير نزعات وميول علمية نحو العلوم . وكذلك اذا كانت الاتجاهات العلمية الايجابية نحو العلوم تسهم في ذلك. وبالتالي تدفع وتحفز حب الاستطلاع العلمي للطلبة. هذا بالإضافة إلى ان عناصر البرنامج التعليمي المدرسي التي توجد ميول الطلبة في العلوم وتعزز الاتجاهات الايجابية نحو العلوم وتثير حب الاستطلاع العلمي، تهىء الإمكانية لجعل العلوم مادة اكثر أثارة وحيرة وشكا وتناقضا وتشويقا للطلبة والمعلمين سواء بسواء (Harty,et al,1984,p.308-315).

٣-دراسة (Koran et al, 1984)

((أسلوب التقصي والاستكشاف يمكن ان يكون نقطة بدء لاثارة انتباه المتعلم وتشويقه للتعلم المستمر))

بينت دراسة (Koran et al) ان التلاميذ الصغار يفضلون ان يشغلوا أنفسهم في الخبرات والمواقف التعليمية التي تمكنهم من لمس المواد (الأشياء) والتعامل معها اكثر من الراشدين، كما بينت الدراسة ان الأطفال والراشدين يستجيبون للأشياء والمنبهات والمثيرات الغريبة المدهشة، وان الأطفال الذكور يميلون او ينجذبون نحو المواد الغريبة الملموسة اكثر بفرق ذي دلالة من الطلبة الراشدين، وكتطبيق تربوي في تعليم العلوم، فان تقديم المثيرات الغريبة والأشياء الملموسة التي يمكن للتلاميذ ان يتفاعلوا معها، يمكن ان تكون حافزا لرفع فضول الطالب للتعرف عليها، ولهذا فان تعليم العلوم

يعتمد على أسلوب (التقصي والاستكشاف) يمكن ان يكون نقطة بدء جيدة لاثارة انتباه المتعلم وتشويقه للتعلم المستمر، كما ان المواد التعليمية المحسوسة الغريبة المعقدة والمجهولة والمتناقضة يمكن بطريقة او أخرى، ان تسترعي فضول الطلبة وانتباههم وبالتالي الانجذاب نحو العلوم والاهتمام الزائد بها ونشاطاتها العلمية (Koran,1982,p.18-19).

٤-دراسة (Harty et al, 1985)

((استقصاء العلاقات بين الميول والاتجاهات العلمية والاستطلاع العلمي والقدرة (الجدارة) المدرسية والتحصيل العلمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية (الصف الخامس الابتدائي))

طبقت إجراءات الدراسة على عينة مكونة من (٢٩٣) تلميذا وتلميذة بواقع (١٤٩) تلميذا و(١٤٤) تلميذة. وبتطبيق أدوات الدراسة التالية : اختبار تحصيل في العلوم واختبار القدرات المعرفية بأشكالها(اللفظي، وغير اللفظي، والكمي)، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم، ومقياس الميول العلمية، ومقياس حب الاستطلاع العلمي، كشفت الدراسة عن وجود علاقة او تباين مشترك بين التحصيل العلمي والاتجاهات نحو العلوم، والميول نحو العلوم، والاستطلاع التفاعلي، والقدرة المدرسية، وقد فسرت هذه العوامل حوالي (٤٧%) من التباين في التحصيل العلمي، إلا انه تبين ان معظم التباين المشروح حوالي (٤٤%) يرجع إلى القدرة المدرسية بأشكاله الثلاثة (اللفظي، وغير اللفظي، والكمي) وعند تطبيق معامل ارتباط بيرسون، كشفت الدراسة عن وجود معاملات ارتباط ذات دلالة بين التحصيل العلمي والمتغيرات الأخرى، وقد بلغت معاملات الارتباط بين التحصيل العلمي من جهة والقدرة المعرفية بأشكالها الثلاثة اللفظي (ر = ٠,٦٥) وغير اللفظي (ر = ٠,٥٤) والكمي (ر = ٠,٥٨). كما وجدت علاقات ارتباطية ذات دلالة بين التحصيل العلمي والاتجاهات نحو العلوم

($r = 0,11$) وبين التحصيل العلمي والميول العلمية ($r = 0,13$) وبين التحصيل العلمي والاستطلاع العلمي ($r = 0,16$) وعند اعتبار العلاقات بين المتغيرات الوجدانية الانفعالية (الاتجاهات والميول والاستطلاع العلمي). كشفت الدراسة عن علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة بين: الاتجاهات نحو العلوم والميول العلمية ($r = 0,46$) وبين الاتجاهات نحو العلوم والاستطلاع العلمي ($r = 0,33$) وبين الميول العلمية والاستطلاع العلمي ($r = 0,46$)

ويلاحظ مما تقدم ان أعلى علاقة ارتباطية وجدت بين التحصيل في العلوم والقدرات المعرفية بأشكالها الثلاثة وبالتالي فان القدرة المدرسية منبئ جيد للتحصيل العلمي لدى الطلبة ،حيث كانت العلاقة بين متوسطة إلى عالية نسبيا، كما يبدو ان العلاقة الايجابية بين التحصيل العلمي واختبار القدرات المعرفية يعزز كل منها الآخر، وكتطبيق تربوي في تعليم العلوم يمكن لمعلمي العلوم تهيئة بيئات صفية مناسبة لزيادة تعلم العلوم، وتعزز القدرات المعرفية والميول والاتجاهات العلمية، وبالتالي فان هناك حاجة ملحة للتفاعل الصفي لتنمية المجال المعرفي (العقلي) للطلاب الذي يبدو انه يرتبط بشكل مباشر مع عوامل وجدانية أخرى كالاتجاهات والميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي التفاعلي، إلا انه من وجهة نظر واقعية يحتمل ان الجهود المبذولة لتعزيز النزعات الاتجاهية، يمكن ان لا يكون لها تأثير ملموس لتحسين التحصيل العلمي او القدرات المعرفية، وكذلك ونظرا لوجود علاقات ارتباطية موجبة بين متغيرات المجال الوجداني (الميول والاتجاهات وحب الاستطلاع العلمي).

فان لهذه العلاقات مضامين تربوية في غرفة الصف في تدريس العلوم، ولهذا فان على معلمي العلوم، وبخاصة معلمي التعليم الأساسي ان يعملوا بجدية لمساعدة التلاميذ لتنمية النزعات السلوكية (الميول والاتجاهات) الايجابية نحو العلوم، ومن هنا

يمكن الافتراض بأنه إذا طور التلاميذ ميولا واهتمامات اكبر من العلوم،فانه يتوقع او يؤمل ان يطوروا اتجاهات ايجابية اكثر نحو العلوم ومستوى أعلى من حب الاستطلاع والفضول العلمي. (Harty,1985,p.472-479)
مناقشة دراسات سابقة:

تحاول الباحثة في هذا الفصل ان تبين أوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسات السابقة ،وكذلك بينها وبين الدراسة الحالية،ويمكن أجمال نقاط الاختلاف والتشابه بما يأتي:

١-استهدفت معظم الدراسات على استقصاء العلاقة بين الميول العلمية والاتجاهات العلمية والاستطلاع العلمي والتحصيل الدراسي (العلمي) لدى الطلاب ،فمثلا دراسة (Harty et al, 1984) استهدفت العلاقة بين المتغيرات أعلاه،أما دراسة (Hofstein et al, 1981) استهدفت تقصي جوانب الاستطلاع العلمي عند طلبة الصف العاشر،أما الدراسة الحالية استهدفت العلاقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لدى الطلاب.

٢-اختلفت الدراسات بحجم العينة التي استخدمتها ،إذ تراوح عدد أفراد العينة في دراسة (Harty et al, 1985)(٢٩٣) تلميذا وتلميذة ،وبلغت العينة في دراسة (Harty et al, 1984) (٩١) تلميذا وتلميذة ،في حين بلغ عدد أفراد العينة في الدراسة الحالية (٢٩) طالب.

٣-تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي طبقت فيها،فدراسة (Harty et al, 1985) ودراسة (Harty et al, 1984) طبقت في المرحلة الابتدائية ،في حين طبقت دراسة(Hofstein et al, 1981) عند طلبة الصف العاشر (أي ما يعادل الصف الثالث المتوسط في مدارسنا)،أما الدراسة الحالية فقد طبقت على طلاب معهد اعداد المعلمين.

العلاقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لطلاب معهد اعداد المعلمين.....
.....د. سهى إبراهيم عبد الكريم

٤- جميع الدراسات استعملت معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرات
والدراسة الحالية استعملت معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الميول العلمية
وحب الاستطلاع العلمي لدى طلاب معهد اعداد المعلمين.

الفصل الثالث إجراءات الدراسة:

سبقت الإشارة إلى ان خطة الدراية تستهدف تحقيق هدف رئيس متمثل باختبار فرضية الدراسة المتعلقة بالعلاقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لطلاب معهد اعداد المعلمين فرع العلوم والرياضيات، ولتحقيق هذا الهدف اتخذت الباحثة عددا من الإجراءات الموضحة في هذا الفصل التي تتضمن:-

أولاً: اعداد أداة لقياس حب الاستطلاع العلمي.

ثانياً: اعداد أداة لقياس الميل العلمي.

استعملت الباحثة في هذه الدراسة مقياسا لقياس حب الاستطلاع العلمي صممه (Campbell,1971) وترجمة (زيتون، ١٩٨٨) إلى اللغة العربية لقياس الاستطلاع العلمي لدى الأفراد المتعلمين ،ويتألف المقياس من (٤٠) سؤالاً مصنفة في مجموعات تغطي الجوانب والأبعاد الرئيسة للاستطلاع العلمي لمواد العلوم المختلفة.وهو يضم مجموعتين من الأحياء (الثالثة والسادسة - ١١ سؤالاً) ومجموعتين من الفيزياء (الأولى والرابعة - ١١ سؤالاً) ومجموعتين من علوم الأرض (الثانية والخامسة - ١١ سؤالاً) ومجموعة واحدة من الكيمياء (السابعة - ٧ أسئلة) وقد درج المقياس تدريجاً ثلاثياً بسلم تقديري (نعم، غير متأكد، لا) او (دائماً، أحياناً، نادراً) .ومما يجدر الإشارة إليه عند تطبيق المقياس ان تذكر المفحوصين (المبحوثين) بان فقرات المقياس وأسئلته ليست (اختباراً) او (امتحاناً) له إجابات صحيحة او خاطئة،أنما المطلوب من الفرد (المفحوص) ان يضع إشارة على درجة الإجابة التي تتفق مع الاستطلاع العلمي له وفضوله واستفساراته العلمية.

كما استعملت الباحثة مقياساً لقياس الميل العلمي، قام بنائه وتصميمه (زيتون، ١٩٨٧) ويتألف المقياس الذي بناه زيتون بصورته النهائية من (٤٨) فقرة تغطي العناصر السلوكية والوجدانية والمعرفية للميل العلمي، كما تتضمن فقرات

المقياس بوجه عام أشكال السلوك اللفظي للميل العلمي، وقد درج المقياس تدريجاً خماسياً، وصيغت فقرات المقياس على صورة أسئلة لتقليل المبالغة في استجابة المفحوصين، حيث عدت الاستجابة على الأسئلة التي تتفق ودرجة الميل العلمي بدرجة نادرة (درجة واحدة) والتي تتفق ودرجة الميل العلمي بدرجة قليلة (درجتين) ودرجة الميل العلمي بدرجة متوسطة (ثلاث درجات) ودرجة الميل العلمي بدرجة كبيرة (أربع درجات) ودرجة الميل العلمي بدرجة كبيرة جداً (خمس درجات)

ولاختبار صدق المقياس تم اعتماد الصدق الظاهري والمحتوى في تقدير صدق المقياس، وذلك بعرضه على لجنة من المحكمين المختصين في تدريس العلوم ليبدى كل منهم رأيه في كل فقرة من حيث صلاحيتها لمقياس الميل العلمي أو عدم صلاحيتها إذ وضع أمام كل فقرة بديلان هما (صالحة، غير صالحة) وطلب من المحكم أن يضع علامة (✓) في الحقل صالحة إذا كان يرى العبارة الصادقة في قياس مفهوم الميل العلمي وأن يضع العلامة نفسها في الحقل (غير صالحة) إذا كان يرى ذلك. وأبدى المحكمون ملاحظاتهم حول الفقرات واقترحوا حذف بعضها لتشابهها مع بعض الفقرات الأخرى في المقياس واعترضوا على صياغة بعضها لغوياً وحصلت غالبية الفقرات على درجة اتفاق ما بين المحكمين ما بين (٨٦ - ١٠٠%) وقد عدلت بعض الفقرات التي لم تتفق عليها جميع الآراء في ضوء الملاحظات المقترحة التي أبدأها المختصون وبموجب هذا الأجراء تم استبعاد (١٨) فقرة من فقرات المقياس وبقيت (٣٠) فقرة صالحة.

إن هذا النوع من الأجراء يعرف بالصدق الظاهري، إذ يشير (Ebel) إلى أن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصورة الظاهرة لأداة المقياس هو أن يقوم عدد من المختصين بتقرير مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها. (Ebel, 1972, p.555) ونتيجة للإجراءات التي مر ذكرها عد المقياس بفقراته المتكونة من (٣٠) فقرة صالحة لقياس مفهوم الميل العلمي.

وبعد صياغة الفقرات ولغرض التأكد من ملائمة المقياس لأفراد الدراسة ومدى فهمهم لقراءته والتعليمات المرفقة والوقت اللازم الذي يمكن ان تستغرقه للإجابة عن المقياس بشكل عام، أجرت الباحثة التطبيق الاستطلاعي التجريبي للمقياس، شمل هذا التطبيق الاستطلاعي عينة طلاب معهد اعداد المعلمين بلغ عدد أفرادها (٢٠) طالبا تم الالتقاء بهم منفردين وعرض عليهم المقياس لقراءته وبيان مدى فهمهم لقراءته او عدم فهمهم له ،وقد تبين من خلال هذه المقابلة ان الفقرات مفهومة وواضحة بعد هذا الاجراء اطمأنت الباحثة على اجراء تجربتها الاستطلاعية على العينة من طلاب معهد اعداد المعلمين البالغة (١٩) طالبا ،وقد طلبت منهم ان يدونوا ملاحظاتهم تحريريا على الفقرات التي فيها غموض وبالصياغة التي يرون أنها اقرب إلى فهمهم، وتبين من هذا التطبيق ان فقرات المقياس كانت واضحة لأفراد العينة ولا تحتاج إلى تعديل او تغيير، أما الزمن المستغرق للإجابة فقد تراوح بين (٥٠ - ٥٥) دقيقة. بعدها أعدت الباحثة تعليمات المقياس مناسبة من حيث وضوحها وبساطتها أوضحت فيها الباحثة ان الغرض من المقياس ليس امتحانا، وبينت كيفية الإجابة عن فقراته، وحثت الطلاب على الدقة والصرامة في الإجابة، كما تم أيجاد ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (٢٥) طالبا، بهذه الطريقة هو لنصف المقياس ،وليس كله، لذا فقد جرى تعديله باستخدام معادلة سبيرمان براون وكان معامل الثبات (٠,٨٩).

وبهذا فان المقياس أصبح جاهزا لقياس الميول العلمية للطلاب، بعد ان اختارت الباحثة عينة الدراسة وقد بلغت (٢٩) طالبا من المرحلة الرابعة فرع العلوم والرياضيات ويجب الإشارة بان الخطوات نفسها طبقت على مقياس الاستطلاع العلمي وبلغ الثبات المقياس (٠,٨٨)

طبقت الباحثة مقياس حب الاستطلاع العلمي وبعدها طبقت مقياس الميل العلمي على عينة الدراسة وأشرفت الباحثة بنفسها على عملية المراقبة في أثناء إجابة

العلاقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لطلاب معهد اعداد المعلمين.....
.....د. سهى إبراهيم عبد الكريم

الطلاب على فقرات المقياسين وأجابت على جميع الاستفسارات التي قد يبيدها الطلاب.

الوسائل الإحصائية:

لمعالجة بيانات البحث الحالي، فقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:
١. معامل ارتباط بيرسون: لإيجاد العلاقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لدى طلاب معهد اعداد المعلمين.

$$n \text{ مـ ج س ص} - (\text{ مـ ج س}) (\text{ مـ ج ص})$$

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

(البياتي، ١٩٧٧، ص ١٨٣)

٢. معادلة سبيرمان براون: استعملت لاستخراج قيمة الثبات في مقياس الميول العلمية والاستطلاع العلمي.
(Allen & Yen, 1979, p. 79)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بعد ان أكملت الباحثة أجراء تجربة البحث على وفق ما تم التخطيط له، وجدت الباحثة في دراستها علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي وبلغ معامل الارتباط لدى أفراد العينة ($r = 0,696$) لذا ترفض الفرضية التي تنص على انه لا توجد علاقة ذو دلالة إحصائية بين الميل العلمي وحب الاستطلاع العلمي لدى طلاب معهد اعداد المعلمين ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو الآتي:-

١- الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي مكونات نفسية وجدانية تتفاعل معا في تشكيل المجال الوجداني للأفراد المتعلمين، وهذا يعني ان هناك علاقة بين الاستطلاع العلمي والميل العلمي، وهذا ما أكدته دراسة (Koran and Longion) بان الطلاب ذوي الاستطلاع العلمي يكون أداؤهم أفضل من نظرائهم الذين يملكون استطلاعاً علمياً أقل، وذلك نظراً لفضولهم واستطلاعهم المستمر للحوادث والأشياء المجهولة والاستخدام حواس أكثر من جهة أخرى، كما ان لديهم القدرة على استرجاع واحتفاظ الخبرات التعليمية لمدة أطول ويفهمونها بشكل أحسن وبالتالي يحققون التعلم بدرجة أفضل.

٢- ان تنمية الميول العلمية تدفع وتحفز حب الاستطلاع العلمي للطلاب، وهذا ما أكدته دراسة (Harty et al.1984) وهذا يؤكد ما وجدته الدراسة الحالية بان هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لدى أفراد عينة الدراسة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

١-الاهتمام بتنمية الميول العلمية لأنها تشير إلى تنظيم وجداني يجعل الطالب يعطي انتباها واهتماما لممارسة النشاطات العلمية المحببة إليه. بحيث يشعر من خلالها بقدر كبير من السرور والارتياح.

٢-الاهتمام بتنمية حب الاستطلاع العلمي كونه هدفا او وسيلة مرغوبة تسعى التربية العلمية الى تحقيقها في تدريس العلوم ،فهي صفة مهمة وعامل مؤثر بالنسبة لتعلم التلاميذ للعلوم.

٣-على مدرسو العلوم ان يحاولوا بإصرار مساعدة الطلاب لتطوير نزعات وميول علمية نحو العلوم، إذ يمكن القول بأنه إذا طور الطلاب ميولا علمية فانه يتوقع او يؤمل ان يطوروا مستوى أعلى من حب الاستطلاع العلمي.

المقترحات:

تقترح الباحثة ما يلي:

١-أجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين الاتجاهات العلمية والميول العلمية لطلاب معهد اعداد المعلمين.

٢-أجراء دراسة مقارنة بين طلاب وطالبات معاهد اعداد المعلمين والمعلمات من حيث (الميول العلمي، حب الاستطلاع العلمي).

٣-أجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين حب الاستطلاع العلمي والتحصيل الدراسي لطلاب معهد اعداد المعلمين.

المصادر

- ١-البياتي ،عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة الثقافة العمالية ،بغداد.
- ٢-زيتون،عائش محمود (١٩٨٨): الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم، ط١، جمعية عمال المطابع التعاونية ،عمان.
- ٣-سليم،محمد صابر وسعد عبد الوهاب نادر (١٩٦٨): الجديد في تدريس العلوم، ط١، مطبعة النعمان،بغداد.
- ٤-نشوان،يعقوب (١٩٨٩): الجديد في تعلم العلوم، دار الفرقان،عمان.
- 5-Allen,M.j & Yen,W.m;(1979) Introduction to Measurement Theory. California, Books/Cole Publishing company.
- 6-Cotler,Harold,(1977): Encyclopedie Desk Book of Teaching Ideas and classroom Activities.New York Porker publishing Company,Inc.
- 7-Ebel,Robert,L(1972):Essentials of Educational measure-ment ,New Jersey,Prentice – Hall.
- 8-Evans,K,(1972):Attitudes and interests in Education. London:Routledge and Kegan Paul.
- 9-Harty,H.and Beall,D,(1984):Toward the development of a childrens science curiosity measure,J.of Research in Science Teaching,21(4).
- 10-Harty.et al(1984):Exploring relationships among elementary School students interests in Science attitudes toward :Science and reactive curiosity.School Science and Mathematics,84(4).

- 11-.....(1985): Relationships between elementary School students Science achievement and their attitudes toward Science, interest in science, reactive curiosity, and Scholastics aptitude School. Science and mathematics, 85 (6).
- 12-Hofstein, A. et al. (1981): Some aspects of Scientific Curiosity in Secondary School Students. Science Education 65 (2).
- 13-Koran, J. and Longion, S. (1982): Curiosity and Childrens Science Learning. Science and children, 20.
- 14-Wilson, P. S. (1971): Interest and discipline in education, London, Routledge and Kegan Paul.

الشخصية المتقلبة لدى معلمي المدارس الابتدائية

م.م. وسن ناصر محمد

مستخلص الدراسة

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى الشخصية المتقلبة لدى معلمي المدرسة الابتدائية، وللتحقق من أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس النداوي (٢٠٠٦) المعدّ لقياس الشخ صية المتقلبة. وبعد استخراج الخصائص السايكومترية، طبق المقياس على عينة الدراسة. وتحليل البيانات إحصائياً استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون. توصلت نتائج الدراسة أن مستوى تقلب الشخصية عند افراد العينة يقع ضمن الحدود الوسطى للمجتمع، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس (المعلمين، المعلمات) في مستوى الشخصية المتقلبة كما وضعت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

أولاً مشكلة البحث:

إن الشخصية تتمثل في كل ما لدى الفرد من قدرات واستعدادات وميول وآراء واتجاهات ودوافع وخصائص جسمية ونفسية مختلفة، والشخصية المتقلبة تمثل إحدى أنواع الشخصية الإنسانية وانه من الممكن الحكم عليها من خلال ملاحظة سلوك الفرد وتوافقه مع مواقف الحياة، ومن خلال تقلباته المزاجية سواء كان في الوقت نفسه أو من وقت لآخر بحيث تجعل هذا الفرد عدوانياً وبعد مدة مسالماً، وقد يكون مثالياً ومطيعاً ومحباً وكارهاً لمواجهة معظم المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها.

إن تمتع المعلمين بشخصية سليمة غير متقلبة، ينعكس ذلك على شخصية تلاميذهم بجميع جوانبها العقلية والوجدانية والنفسية والاجتماعية، إذ بينت الدراسات أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لا تقل أهمية عن مرحلة الطفولة في بناء الشخصية، إذ تتأثر شخصية التلاميذ بشخصية معلمهم. وانطلاقاً مما تقدم فإن مشكلة البحث تحاول "الكشف عن الشخصية المتقلبة لدى معلمي المرحلة الابتدائية".

ثانياً أهمية البحث:

يعد موضوع الشخصية المتقلبة من الموضوعات المهمة التي تتكون من مجموعة من الافتراضات والنظريات التي تعكس بمجموعها تأملات الإنسان، وهو يحاول الكشف عن حقيقة تركيبة شخصيته سواء كان ذلك في ماضيه أو حاضره، بحيث أن الهدف الأساسي من هذه المحاولات والمسااعي هو إيجاد تفسير للمتغيرات التي تتضافر بأسلوب معين لتتبع في محصلتها مفهوم الشخصية كمحصلة نهائية في هذا المجال (المنصور، ١٩٧٢، ص ١٣٧).

إن كان موضوع الشخصية قد استأثر بقدر كبير من جهود العديد من علماء النفس الذين تناولوا متغيراتها وجوانبها المختلفة في العديد من فروع علم النفس المختلفة، حيث ان الشخصية ما هي إلا بناء ينفذ إلى جميع ميادين العلوم الإنسانية مما يجعلها محوراً للعديد من الدراسات والبحوث العلمية وصولاً إلى القوانين التي تخضع لها الظواهر النفسية المختلفة (فراج، ١٩٧٠، ص ١٣٢).

ولاشك ان الشخصية التي وصفت بمفاهيم عدة تبعاً لاختلاف منطلقات المنظرين الذين تناولوها بالبحث والدراسة، فقد وصفها ماسلو (Maslow) بدلالة الحاجة (need)، بينما وصفها كلونينجر (Cloninger) بدلالة النمط، أما كاتل (Cattell) والبورت (Allport) وآيزنك (Eysenck) فقد وصفها بدلالة السمة (Trait) على اعتبار ان مفهوم السمة من المفاهيم المهمة في نظريات الشخصية، حيث تعد بأنها وحدة أساسية وبنائية، فضلاً عن انها منظومات تمثل تكاملاً يدخل في

عداد الشخصية، فإن مفهوم السمة يستخدم لغرض الوصف (Descriptive) أو التنبؤ (Predictive) بالسلوك، كما ان الناس بصورة عامة يستخدمون مفهوم السمات لكي يصفوا الأفراد الآخرين، وفي هذا الصدد فقد أشار شلتز (Shultis) إلى إمكانية الاستفادة من اختبار كاتل لعوامل الشخصية (16PF) تعد هذه العوامل تمثل سمات شخصية للتنبؤ باحتمال حدوث السكتة القلبية عند الناس والتنبؤ بوقوع حوادث السيارات والإنجاز المدرسي والنجاح في عدد من المهن، كما يمكن الاعتماد على سمات الشخصية في وضع صورة مستقبلية تحدد درجة خطورة المخالفين الذين يلجأون إلى العنف فيما بعد (كاظم، ١٩٩٤، ص ٢٩).

وإذا كانت سمات الشخصية لها تأثير في سلوك الأفراد على اعتبار انها تخلف لديهم ميلاً لاستجابات عريضة ودائمة نسبياً، أي انها تبرز بوصفها عوامل ذاتية تحفز الفرد على سلوك معين دون غيره، فإن الدور الذي تؤديه هذه السمات في السلوك يختلف عن الدور الذي تؤديه الاستعدادات والقدرات في إمكانية متابعة الإنسان لدراسة من الدراسات والنجاح في مهنة من المهن، وذلك لأن سمات الأفراد تختلف باختلاف المهن والأعمال التي يزاولونها وذلك لاختلاف القدرات والاستعدادات التي يمتلكونها، فكل فئة منهم لها سمات خاصة بها سواء كان أساس هذا التقسيم عملاً أم مهنة أو ما يمتلك هؤلاء الأفراد من قدرات واستعدادات (الجسماني، ١٩٩٤، ص ٧٥).

ولقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط الشخصية المتقلبة بعدد من المتغيرات النفسية والديمغرافية، فقد أوضح كاتل (Cattell) في دراسته التي استخدمت منهج التحليل العامل في ملاحظة سلوك الأفراد في مواقف معينة إلى أن الشخصية المتقلبة تتحدد في صفات فرعية تتسم بالانفعال، والفرح، والحزن، والركود (العيسوي، ٢٠٠٢، ص ١٨٧)، وأشارت دراسة بيفنجتون (Bevington) والتي أجريت في لندن إلى أن عوامل المزاج المتقلب يصنف من

حيث الأهمية بشكل يفوق أهمية العوامل المعرفية والاقتصادية والاجتماعية في تحديد نجاح العامل في ميدان الصناعة (مراد، ١٩٦٧، ص ٧٩٤) وأكد كلفورد (Guilford) وذلك من خلال دراسته التي أجريت على عدد من تلاميذ المدارس الثانوية، ان نسبة التغير في سمات شخصياتهم قد بلغت (٨٠%) تقريباً (مراد، ١٩٦٧، ص ٥٦٧). وتوصلت دراسة مماثلة أخرى أجريت في فرنسا على مجموعة من طلبة الطيران وطالبات المدارس المهنية وصبيان المصانع، وأطفال مدارس باريس، ان التغير في سمات الشخص الواحد يعادل (٧٥%) من التقلب والتغير في سمات أفراد المجموعة الواحدة التي ينتمي إليها ذلك الشخص (جلفورد، ب.ت، ص ٥٦٨)، وأكد كوسيلاك (Koscilak) إلى وجود ارتباط بين الإبداع التقني من جهة ومرونة التفكير والمزاج المتقلب من جهة أخرى.

إن مرونة التفكير والمزاج المتقلب يحققان وظائف مختلفة في النشاط المبدع (روشكا، ١٩٨١، ص ٦٥) وأشارت دراسة وودسايد (E. Woodside) ان العزلة والضحالة العقلية والوجدانية والمعاناة من الوحدة لدى الشخص كانت كلها من أسباب التغير في شخصيته من حال إلى حال، وإلى الشروع في الانتحار لدى الشخص من جهة أخرى (سمعان، ١٩٩٤، ص ٨٦)، وبينت دراسة رستك (Rusting, 1999) ان الانبساط يرتبط باسترجاع الذكريات الإيجابية، أما العصابية التي تشكل إحدى مظاهر الشخصية المتقلبة، فترتبط باسترجاع الذكريات السلبية (Rusting, 1999, P.1073) وأكدت دراسة ثالبورن وجماعته (Thalbourne et al., 1999) إن هناك علاقة ارتباطية بين الاكتئاب وبين بعد العصابية الذي يمثل أحد أبعاد الشخصية المتقلبة (Thalbourne et al., 1999, P.45) وأشارت دراسة دوبر ستاين وجماعته (Duberstain, 2000) إلى أن هناك علاقة بين الشخصية المتقلبة وبين السلوك الانتحاري. وبينت دراسة كمال بأن الاضطرابات العاطفية المزاجية تقع بين اولاد مصابين بتقلبات المزاج بنسبة أعلى من وقوعها بين

أخوانهم وأقاربهم (كمال، ١٩٨٨، ص ٦١٠)، وأظهرت دراسة (عدس) ان سمة القلب أو التغير تظهر بشكل أعلى عند الأفراد المتواجدين في معسكرات التدريب مقارنة بالأفراد الذين لا يتواجدون في تلك المعسكرات (عدس، ١٩٩٣، ص ٢٨٥).

وبينت دراسة عكاشة ان الشخصية المتقلبة هي التي ظهرت عليها حالات الوسواس (عكاشة، ١٩٦٩، ص ١٢٠)، وأكدت دراسة تركي (١٩٨٤) وجود علاقة بين العودة للأجرام وبعض سمات الشخصية المتقلبة (تركي، ١٩٨٤، ص ١٧٠-١٧٤).

وبناءً على ما تقدم، يمكن بيان أهمية البحث الحالي بإيجاز فهي تكمن في عدة اعتبارات منها:-

١- إن موضوع الشخصية وإن كان قد استأثر بالعديد من جهود علماء النفس الذين تناولوا متغيراتها وجوانبها المختلفة في عدد من فروع علم النفس المختلفة، فإن ذلك الموضوع ما هو إلا بناء ينفذ إلى ميادين العلوم الإنسانية كلها مما يجعلها محوراً للعديد من الدراسات والبحوث العلمية وصولاً إلى القوانين التي تخضع لها الظواهر النفسية المختلفة.

٢- إن سمات الشخصية تحتوي على مفاهيم ذات طبيعة مجردة لا تلاحظ بشكل مباشر إنما من خلال أفعال وسلوك الشخص فهي إطار مرجعي ومبدأ تنظيم في بعض جوانب السلوك والتنبؤ به في المجال النفسي والمهني.

٣- المعلمون هم الشريحة الواعية المثقفة الذين تقع عليهم مسؤولية بناء وإعداد جيل المستقبل مما ينعكس سلوكهم وشخصيتهم على سلوك وشخصية التلاميذ.

٤- يعد البحث الحالي محاولة علمية لم يسبق أن تناوله الباحثون على عينة مهمة في العملية التربوية.

ثالثاً- أهداف البحث:

١- التعرف على مستوى الشخصية المتقلبة لدى أفراد عينة البحث.

٢- التعرف على الفروق في الشخصية المتقلبة وفقاً لمتغيري الجنس (معلمين - معلمات).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمعلمي المدارس الابتدائية في مدينة بغداد/الرصافة الثالثة ولكلا الجنسين للعام (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

رابعاً- تحديد المصطلحات:

الشخصية المتقلبة (Cycloid Personality): عرفت الشخصية المتقلبة بتعريفات عدة منها تعريف:

* كرتشمير (Kretshamer, 1930): تلك التي تميل للتهيج والهبوط ضمن نوبات من الهوس والاكتئاب (دسوقي، ١٩٨٨، ص ١٧٥).

* كاتل (Cattell, 1940): سمة مزاجية لدى الفرد حيث يتصف بتغير الشعور والعاطفة من الانسراح إلى الغم ومن النشاط إلى الخمول ومن الإثارة إلى الركود من ناحية، ويتصف صاحبها أيضاً بسرعة الانفعال وعدم الاستقرار والعنف وسرعة التأثر والمزاج معاً من ناحية أخرى (Cattell, 1940, P.176).

* الجادري (١٩٩٠): شخصية اجتماعية تتناول الأمور ببساطة حيث تمتاز بحرارة الأحاسيس والمشاعر والعواطف والصدق والوفاء وغالباً ما تتعرض هذه الشخصية إلى تغيرات في المزاج والعواطف حين تمر بمرحلة اكتئابية متشائمة ينكمش الشخص خلالها على نفسه ويضعف نشاطه الاجتماعي والجسمي، ثم تعقب ذلك مرحلة أخرى تتسم بالانسراح الشديد والانفتاح والنشاط والتفاؤل (الجادري، ١٩٩٠، ص ٤٠).

* منظمة الصحة العالمية (WHO, 1992): حالة دائمة ومزمنة من عدم الثبات المزاجي حيث تتضمن فترات من الاكتئاب والابتهاج (منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٢، ص ١٣٨).

* العيسوي (٢٠٠٢): هي التي تتصف بالانبساط والمودة الشديدة والنماء في المعاملة والنشاط، وكذلك الاندفاع والهيّاج والغضب عندما تعرقل دوافعها، وبالتالي فهي تتصف بتقلبات المزاج من الاكتئاب إلى المرح، نتيجة عوامل داخلية مستقلة عن الظروف الخارجية (العيسوي، ٢٠٠٢، ص ٢٢).

وبما إن الباحثة قد اعتمدت الإطار النظري لكاتل (Cattell) في دراسة متغير الشخصية المتقلبة، فقد اعتمدت على التعريف النظري لهذا المنظر والتعريف النظري.

أما التعريف الإجرائي للشخصية المتقلبة (Cycloid Personality) فيتمثل (بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال استجابته على مقياس الشخصية المتقلبة المعد لهذا البحث).
إطار نظري:

بما أن الباحثة اعتمدت نظرية كاتل في بحثها، فإنها ارتأت أن تتناول هذه

النظرية بشيء من التفصيل:

أولاً إنَّ السمة عند كاتل (Cattell) هي لبنة أساسية في بناء الشخصية، وأن مفهومها يعد أهم مفهوم في نظريته، حيث نجد أن معظم بحوثه في تحليل العوامل كانت عبارة عن البحث في سمات الشخصية، كما كشف العديد من أصناف هذه السمات، فضلاً عن أن اهتمامه الكبير قد انصب على دراسة علاقة سمات الشخصية بالمتغيرات النفسية الأخرى، حيث كون بنياناً عقلياً مع عدم إهماله للمصاحبات الفسيولوجية والفيزيائية التي تحرك السلوك وتكمن وراءه (فائق، ١٩٧٢، ص ٤٦٣).

كذلك فقد ركزت نظرية كاتل على حل مشكلة العدد الفائق من السمات عندما

توصل باستخدام التحليل العاملي إلى تحديد ١٦ عاملاً أو سمة مصدرية عدت الحجر الأساس في الشخصية، وقد وضع هذه العوامل في اختبار للشخصية التي سميت باختبار العوامل الستة عشر (صالح، ١٩٨٧، ص ٥٨)، كما أن هذه النظرية قد

تميزت بالشمول إذ تلتقي مع نظريات (البورت) في تأكيدها على السمات، وبالمحصلة النهائية فقد حدد كاتل هذه السمات، ووصفها بأنها تجمع لردود الأفعال والاستجابات التي يربطها بنوع من الوحدة بحيث تجعل من هذه الاستجابات ترتبط تحت تشكيل واحد (الكبيسي، ٢٠٠٢، ص ١٥٧).

وهكذا نجد أن كاتل أكد أن السمة تمثل جانباً من خصائص الشخصية ولها ثبات نسبي، ويمكن أن تكون هذه السمة جسمية أو معرفية أو انفعالية وبالنتيجة يمكن تقسيمها إلى ثلاث أقسام:-

١- سمات سلوكية، وتتمثل: بالاستجابة للمثيرات بطريقة معينة في المواقف المتشابهة أو ذات العلاقة ببعضها البعض.

٢- سمات مورفولوجية: وهي التي تتعلق بالشكل العام الخارجي للجسم. وللسمات المورفولوجية تأثيراً على شخصية الفرد ويمكن قياسها والتعامل معها بطرق متعددة، ومن أمثلتها، السمات الجسمية المعروفة، الطول والوزن وحجم الجسم وشكل الوجه والجمجمة.

٣- سمات فسيولوجية: ومن أشهرها السمات الكيميائية التي قادت العلماء إلى ربط الشخصية بإفرازات الغدد، ولعل أقدم هذه النظريات هي التي وضعها أبيقراط وأشار فيها إلى ارتباط الصفات المزاجية بسوائل الجسم التي عمل جالينوس فيما بعد تغييرها وتوسيعها (القذافي، ١٩٩٣، ص ٢٤٤).

وإذا كان كاتل قد اتفق مع أولبورت على أن هناك سمات مشتركة يتسم بها الأفراد جميعاً، أو على الأقل جميع الأفراد الذين يشتركون في خبرات اجتماعية معينة، فقد أوضح كاتل أيضاً أن هناك سمات فريدة لا تتوافر إلا لدى فرد معين، ولا يمكن أن توجد لدى أي شخص آخر، فالسمة عند (كاتل) وإن كانت غير ثابتة وخصوصاً إذا كانت هذه السمات من السمات السطحية، فإن الاستجابات قد تتغير وكذلك المواقف وحتى آراء الآخرين، فالسمات الديناميكية أكثر مرونة، وهكذا تبدو نظرية

(كاتل) الإكلينيكية في تجسده للسمات، عندما يبين أنها تختلف من فرد لآخر مادامت هي عبارة عن مجموعة استجابات، فليس هناك تشابه استجابة أخرى من شخص لآخر وهذا دليل أكيد على تفرد السمة عند كاتل (الدوري، ١٩٨٩، ص ٤٣).

لذا فان كاتل قد قام باختصار القائمة التي أعدها أولبورت وأدبرت عام ١٩٣٦ من (٤٥٤١) سمة إلى (١٦٠) اسماً من أسماء السمات وذلك بعد حذف التعبيرات النادرة والمتداخلة، وأضاف لها أحد عشر سمة أخرى اعتقاداً منه أنها مهمة، فأصبح عددها (١٧١) سمة، عدها سمات سطحية، ثم حولها على شكل فقرات تقريرية لقياسها على عينة مكونة من (١٠٠) راشد عن تقديرات الآخرين لهم، وأردفت بتقديرات أخرى لعينة من (٢٠٨) من الرجال أدت التحليلات العاملية للتقديرات إلى التوصل إلى السمات الأساسية الأولية للشخصية وعددها (١٦) سمة مصدريّة مثل:

مقياسه المعروف باسم **Sixteen Personality Factor Questionnaire** (Alden & David, 1966, P.10) (16pp) وهكذا فقد توصل كاتل إلى أن عدد السمات المصدريّة التي توصل إليها هو كل ما يمكن استخراجها في الشخصية، بل أنه يفسر حوالي ثلثي التباين في مجال الشخصية، ولذلك يعد كاتل السمات المصدريّة مؤشرات بنائية حقيقية تتحكم في الشخصية وأنه يتحتم علينا التعامل معها في المشكلات الارتقائية والساكوسوماتية ومشكلات التكامل الدينامي (Cattell, 1965, P.344).

ثانياً إذا كان منهج (كاتل) في دراسة الشخصية قد أكد على استخدام الاختبارات والمقاييس الشخصية وعلى التعريفات الإجرائية والاهتمام بالوسائل الإحصائية والتحليل الكمي واستخدام أسلوب التحليل العاملي؛ فان الشخصية يمكن أن تكشف عن سلوك الفرد في موقف معين، وأن الشخصية تتعلق بكل سلوك الفرد سواء كان هذا السلوك صريحاً أم مستتراً، وأن الجانب المستتر المتمثل باللاشعور قد عدت جزءاً مهماً في

تكوين الشخصية، وبالنتيجة فإن الكثير من أفكاره النفسية تعد قريبة من أفكار اصحاب مدرسة التحليل النفسي، (Hergenhahn, 1980, P.175).

وعلى أية حال فقد حاول كاتل (١٩٥٠) التوصل إلى تخطيط شامل للشخصية التي يراها تتكون من ثلاثة جوانب أساسية وهي: الجانب الفكري المعرفي، والجانب المزاجي الانفعالي، والجانب الديناميكي من الدوافع والحاجات النفسية كما أن كل جانب من هذه الجوانب الثلاثة يتكون من وحدات تكوينية موروثية مثل الذكاء، والقدرات الخاصة، بينما يتكون الجانب التكويني من وحداته التكوينية الوراثية سواء كانت انفعالية عامة أو صفات مزاجية أخرى، أما الجانب الدينامي فيتكون من وحداته التكوينية مثل الدوافع والحاجات، (الجسماني، ١٩٨٤، ص ٢٣١) كذلك فإن وضع تخطيط بروفيل للشخصية حسب الصفات التي استنبطها كاتل بعض منها في عشرين مجموعة بينما يميل البعض إلى عمل بروفيل سيكولوجي للشخصية مقسمة إلى أربعة أقسام هي: الصفات الجسمية والصفات العقلية والصفات الشخصية والميول والاتجاهات ويدرج تحت كل قسم من هذه الأقسام مختلف الصفات التي تنتمي إليه (Booth, 1981, P.309).

ثالثاً إن منهج التحليل العاملي (Factor Analysis) استهدف معرفة أنواع السلوك المتناقض وغير المتناقض فقد استطاع هذا المنهج تحديد العوامل المسؤولة عن السلوك، ويمكن تجميع هذه العوامل، بدلاً من تعددها وتشعبها بحيث أصبحت محدودة نسبياً، ولعل من الدراسات التي اتبعت منهج التحليل العاملي دراسة (كاتل) عام ١٩٥٧، حين طبق عدداً كبيراً من الاختبارات ولاحظ أن سلوك الناس في مواقف عملية، وقد انتهى إلى تحديد (١٦) سمة ثنائية (Bipolar)، ووجد أن كل سمة عامة يندرج تحتها طائفة من السمات الجزئية والفرعية التي تربطها مع بعضها، وهذه السمات هي:-

١. سمة الانطلاق _ الانعزال (Cheerful Trait-Isolation):

تدل الدرجة المرتفعة للانطلاق بأن الشخص اجتماعياً، سهل المعاشرة ويرحب بالتعاون مع الآخرين، فهو صريح ومتوافق ويتسم بدفء القلب والانفتاح والمشاركة والثقة بالآخرين، حيث يميل إلى الاتصال بالناس والاستمتاع بتقبلهم له، بينما تدل الدرجة المنخفضة التي تدل على الانعزال بأن الشخص يفضل التعامل مع الأشياء والكلمات على التعامل مع الناس، ويجب العمل منفرداً، لا يكيف عاداته أو طرق تفكيره مع عادات الجماعة أو طرق تفكيرها.

٢. سمة قوة الذكاء __ أضعف العقلي (Intelligence Strong Trait-Mental Deficiency)

تدل الدرجة المرتفعة للذكاء على أن الشخص مثابراً، مفكراً، مثقفاً، سريع الخاطر وله ميول قوية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الضعف العقلي. كما أن الشخص أقل ذكاءً من عامة الناس ويتسم بالتفكير العياني أو المحسوس ولا يميل إلى الأمور الذهنية.

٣- سمة الاتزان الانفعالي-ضعف الاتزان الانفعالي __ (Emotional Stability Trait Emotional Stability Deficiency)

تدل الدرجة المرتفعة للاتزان الانفعالي بأن الشخص ناضجاً انفعالياً ومستقراً في اتجاهاته وميوله، ومتحرراً من الأعراض العصابية وليس لديه أعراض توهم ولا هموم، أما الدرجة المنخفضة فتعني ضعف الاتزان الانفعالي للشخص حيث يتصف بسرعة الانتشار ويصرخ ويضحك بكثرة ويبدى الحب والغضب وكل الانفعالات الأخرى بشكل زائد، كما أنه يتهرب من مواجهة المشاكل وتحمل المسؤولية.

٤- سمة السيطرة __ الخضوع (Dominance Trait-Submission)

تدل الدرجة المرتفعة للسيطرة بأن الشخص يؤكد ذاته، وهو عدواني وعنيد ويميل إلى السيطرة والمنافسة، وحب الزعامة، ولا يهمله معارضة الناس له، ولا يتفق وله القدرة على اتخاذ القرارات، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الخضوع، حيث يفتقر

الشخص إلى الثقة بالناس، وهو اتكالي ويتمتع بالملاحظة أكثر من المساهمة، ويمثل الطاعة والذوق والاتفاق مع الناس، وهو مستسلم ويبتعد عن أهدافه الأساسية.

٥- سمة الانبساط __ الانطواء (Extraversion Trait-Introversion):

تشير الدرجة المرتفعة للانبساط على أن الشخص مبتهجا ومرحاً وسريع الحركة، وكثير الكلام، وغير جاد، ويبدى شعوراً بالسعادة ويتحدث بلباقة، وهو سهل المعاشرة والتوافق. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الانطواء حيث يتصف الشخص بالكآبة والعبوس والجمود، وقلة الكلام والهدوء والعقلانية والتشاؤم والتقلب في المزاج.

٦- سمة قوة الأنا الأعلى __ ضعف المعايير الداخلية (Super ego Strong

:Trait-Interior Norma Deficiency)

الدرجة المرتفعة تشير إلى قوة الأنا، حيث يتصف الشخص بالثابرة وتحمل المسؤولية والضمير الحي، والخلق والمواظبة والثبات الانفعالي والمحافظة على الآداب والأخلاق، والحذر من اختيار الأصدقاء. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى ضعف المعايير الداخلية، حيث يتصف الشخص بعدم الثابرة والنفعية والتردد والاستهتار واللامبالاة.

٧- سمة الإقدام __ الإحجام (Approach Trait-Avoidance):

تدل الدرجة المرتفعة على الإقدام، حيث يتصف الشخص بالمغامرة والنشاط والميل القوي إلى الجنس الآخر، والثقة بالنفس، كما يحظى بنصيب يفوق المتوسط من أصوات وقبول الجماعة، ولديه اهتمامات انفعالية وفنية ولا يهتم بأخطاء المستقبل. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى أن الشخص يتصف بالجبن والخجل والانسحاب من مواجهة الجنس الآخر والجمود والعدوانية.

٨- سمة حساس __ صلب واقعي (Realistic Trait-Sensitive):

الدرجة المرتفعة في هذه السمة تشير إلى الحساسية. حيث يتصف الشخص بالعقلية الجمالية والخيالية والاتكالية والاعتماد على الآخرين، والشعور بالحاجة إلى

الحماية، كما أنه غير متمسك برأيه، وذو عقلية مرنة يكره الغلظة من الناس، ويكره المهن الخشنة الجافة ويحب الأسفار والتجارب الجديدة، ويعمل على جذب انتباه الآخرين. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الصلابة والواقعية حيث يتصف الشخص بالاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية، كما أن الشخص عنيف وخشن لا يتأثر بالخيالات والأوهام.

٩- سمة الشك __ الاطمئنان (Scanty Trait-Sorption):

تشير الدرجة المرتفعة للشك إلى أن الشخص يتصف بالارتياب في الآخرين والغيرة منهم والشك ويصب إقناعه ومراوغته وهو غير مهموم وكثيراً ما يقول عن نفسه أنه من نوع المعجب بأشيائه ودقيق في سلوكه وكثير الشك في قيم الآخرين ودوافعهم. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الشخص المطمئن الواثق من نفسه ويتقبل الواقع والظروف المحيطة به ويثق بمن حوله ويتقبلهم.

١٠- سمة رومانتيكي __ واقعي (Romantic Trait-Realistic):

تشير الدرجة المرتفعة للرومانتيكية، حيث يتصف الشخص بأنه بويهيمي شارد الذهن وغير واقعي وضيق الاهتمامات وله حياته الذاتية العميقة والعقلية الداخلية. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الواقعية حيث يتصف الشخص بالتفكير الواقعي العملي، ويهتم بالحقائق الواقعية، كما أنه لائق في مظهره وسلوكه.

١١- سمة التبصر __ السذاجة (Insight Trait-Naively):

تشير الدرجة المرتفعة إلى التبصر حيث يتصف الشخص بال المكر والدهاء، ويتميز بالوعي في المواقف الاجتماعية. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى السذاجة حيث يتصف الشخص بالوضوح والميل إلى الأصالة، لكن هذا الشخص يعاني من الارتياب في الجوانب الاجتماعية، حيث يتصف بالبساطة والصراحة.

١٢- سمة الميل للشعور بالإثم __ الثقة بالنفس Tendeust Guilty

:Feeling Trait-Self Confidence)

تشير الدرجة المرتفعة إلى الميل للشعور بالإثم حيث يتصف الشخص بالخاوف والقلق والشك ويشعر بالاجتهاد الشديد في المواقف المثيرة ولا يستطيع النوم إذا واجه مشكلات تخصه حيث يحاسب نفسه باستمرار. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الثقة بالنفس، حيث يتصف الشخص بالاكتهاء الذاتي والثقة الكاملة بالنفس والرضا والاطمئنان عنها.

١٣- سمة التحرر __ المحافظة (Liberate Trait-Conservation):

تشير الدرجة المرتفعة إلى التحرر، حيث يتصف الشخص بالتفكير الحر والتحليلي، والقبول بكل ما هو جديد، والانطلاق، ولديه ميلاً قليلاً إلى إتباع المبادئ الخلقية، ويسعى إلى تحطيم حواجز العادات والتقاليد والخروج عليها، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى المحافظة، حيث يتصف الشخص باحترام التقاليد القائمة ومقاومة التجديد والحذر، واحترام كل ما هو تقليدي.

١٤- سمة الاكتفاء الذاتي __ الاعتماد على الجماعة (Self Sufficiency Trait-Depend on Group):

تشير الدرجة المرتفعة للاكتفاء الذاتي إلى أن الشخص يعتمد على نفسه ويقرر أموراً بنفسه وهو مستقل وواسع الحيلة ومكتف بذاته. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى الاعتماد على الجماعة أو مسايرتها وتقبل القيم السائدة في المجتمع والاعتماد على الآخرين والميل إلى أن يكون تابعاً لهم وملتزمًا معهم.

١٥- سمة قوة اعتبار الذات __ ضعف اعتبار الذات (Self-Actualization Trait-Self-Actualization Deficiency):

تشير الدرجة المرتفعة إلى قوة اعتبار الذات، حيث يتصف الشخص بقوة ضبط النفس وتقبل المعايير الخلقية للجماعة وقوة الإرادة ولا ينساق وراء رغباته وله صورة جيدة عن ذاته وهو طموح وبعيد النظر ويميل إلى احترام الآخرين وهو ذو

ضمير يقظ. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى ضعف اعتبار الذات، حيث يتصف الشخص باللامبالاة، ويتسم بالسلوك غير المنضبط.

١٦ - سمة شدة التوتر الدافعي __ ضعف التوتر الدافعي

(Severity of Motivational Attention Trait-Motivational :Attention Deficiency)

تشير الدرجة المرتفعة إلى شدة التوتر، حيث يتصف الشخص بالتوتر، والقلق وسرعة الاستثارة والشعور بالإحباط وهو عادة ما يتصف بالفزع بشكل غير مقبول. أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى ضعف التوتر الدافعي، حيث يتصف الشخص بالاسترخاء والهدوء وعدم الشعور بالإحباط (ملিকে، ١٩٧٧، ص ٣٥٦)، (جابر، ١٩٧٦، ص ١٧٦)، (عبد الخالق، ١٩٨٣، ص ١٤١-١٤٥)، (لازاروس، ١٩٨٠، ص ٦٠)، (هنا وآخرون، ١٩٧٣، ص ١٤)، (الصلاح، ١٩٩٩، ص ١١٢).

وهكذا نجد أن كاتل قد ميز بين نوعين من السمات في شخصية الأفراد وهما:

السمات السطحية (Surface Traits)، والسمات المصدرية (Source Traits). فالسمات السطحية وإن كانت غير مستقرة وعرضة للتبدل والتغير بحيث تتجمع سمتان سطحيّتان أو أكثر لتكون سمة مصدريّة، فإن السمات المصدريّة تتميز بالثبات والديمومة وتشكل كل واحدة منها مصدراً وحيداً لجانب من جوانب الشخصية (الشماع، ١٩٨١، ص ٥٨-٦٧).

وإذا كانت الشخصية المتقلبة تعد سمة مزاجية تتصف بتغير الشعور والعاطفة والانتشراح إلى الغم ومن النشاط إلى الخمول ومن الإثارة إلى الركود، فإن صاحبها

يتصف بسرعة الانفعال وعدم الاستقرار والعنف وسرعة التأثير والمزاج معاً (دسوقي، ١٩٨٨، ص ٨٥).

وفي ضوء ما تقدم فإن الباحثة قد اعتمدت نظرية كاتل كإطار نظري في هذا البحث وذلك للأسباب التالية:-

١- إن نظرية كاتل تعد أكثر شمولاً وتوسعاً وعمقاً مقارنة بالنظريات الأخرى حيث تتفق هذه النظرية مع نظرية أولبورت في تأكيدها وجود سمات الشخصية، ومع نظرية آيزنك على تصنيف وأهمية الدراسات التي تتعلق بسمات الشخصية.

٢- إن نظرية كاتل تعد من النظريات المميزة في دراسته للسمات بشكل عام والشخصية المتقلبة بشكل خاص.

٣- أنها تتميز في اعتمادها على الأساليب الإحصائية في مجال البحث العلمي والاستنتاج وصولاً إلى الفروض والأهداف المتبناة لاسيما في ميدان الشخصية المتقلبة.

إجراءات البحث

أولاً- مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث جميع المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بغداد الرصافة الثالثة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

ثانياً- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تم اختيار (١٠٠) معلم ومعلمة موزعين بالتساوي على أربعة مدارس بحسب متغير الجنس.

جدول (١)

عينة البحث الأساسية موزعة وفقاً لمتغير الجنس

ت	اسم المدرسة	المعلمين	المعلمات	المجموع
١	الحر الرياحي	٢٥	-	٢٥
٢	البيادر	٢٥	-	٢٥
٣	زهرة الأقحوان	-	٢٥	٢٥
٤	الخنساء	-	٢٥	٢٥
	المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

ثالثاً- أداة البحث:

- مقياس الشخصية المتقلبة:

بعد إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالشخصية المتقلبة، وجدت من المناسب تبني مقياس (النداوي ٢٠٠٦) المعد لقياس الشخصية المتقلبة، والذي يتكون من (٣٦) فقرة موزعة على (خمسة بدائل) هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، بحيث أعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) لل فقرات الإيجابية وبالعكس لل فقرات السلبية.

- الخصائص السايكومترية:-

١. الصدق الظاهري: * وقد تحقق من خلال عرض المقياس على (١٠) خبراء من المختصين في التربية وعلم النفس ملحق (١)، وقد حصل على اتفاق (٨٠%)، بعد حذف (٧) فقرات من المقياس.
٢. الصدق البنائي: الذي يتضمن ثلاث أساليب هي:-
 - أسلوب المجموعتان المتطرفتان.
 - أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال.
 - أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
٣. الثبات: فقد حسب بطريقتين هما:-
 - طريقة الاختبار إعادة الاختبار: حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس بصورته الكلية (٠,٨١).

* السادة الخبراء في التربية وعلم النفس :

١. أ.د. ناهدة لفقة البدري / شخصية وصحة نفسية / كلية التربية ابن الهيثم
٢. أ.م.د. صالح مهدي صالح / الارشاد النفسي / الجامعة المستنصرية
٣. أ.م.د. ناجي محمود ناجي / شخصية وصحة نفسية / كلية التربية / ابن الهيثم .
٤. أ.م.د. جمال حميد الذهبي / علم نفس النمو / كلية التربية / ابن الهيثم
٥. أ.م.د. اسماعيل ابراهيم علي / علم النفس التربوي / كلية التربية ابن الهيثم .
٦. أ.م.د. فاطمة هاشم المالكي / علم النفس التربوي / الكلية التربوية المفتوحة .
٧. أ.م.د. سعد زاهر / طرائق تدريس اللغة العربية / كلية التربية / ابن رشد
٨. د. تغريد خليل / ارشاد نفسي / كلية التربية المفتوحة .
٩. د. عبدالكريم محسن / علم النفس التربوي / كلية التربية المفتوحة .
١٠. د.فاضل جبار عودة / علم النفس التربوي / كلية التربية ابن الهيثم .

• طريقة الاتساق الداخلي: وذلك باستعمال أسلوب (الفا كرونباخ) حيث بلغت قيمة الاتساق الداخلي للمقياس بصورته الكلية (٠,٨٩).

٤. التطبيق النهائي: طبق المقياس البالغ (٢٩) فقرة على عينة البحث البالغ (١٠٠) معلم ومعلمة من تربية بغداد الرصافة الثالثة.

٥. تصحيح المقياس: تعطى عند التصحيح الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي لل فقرات الإيجابية، وبالعكس لل فقرات السلبية، لذلك كانت أعلى درجة للمقياس (١٤٥) درجة وأقل درجة كلية للمقياس هي (٢٩) درجة وبمتوسط نظري (٨٧).

رابعاً- الوسائل الإحصائية:

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:-

١- معامل ارتباط بيرسون، لإيجاد معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية (البياتي، ١٩٧٧، ص١٨٣).

٢- معادلة سبيرمان التصحيحية، استخدمت لتصحيح معامل الارتباط لإيجاد الثبات بطريقة التجزئة النصفية (عودة والخليلي، ١٩٨٨، ص٢٠٢)

٣- الاختبار التائي لعينة واحدة، لإيجاد الفروق بين القيمة التائية لعينة البحث والقيمة التائية الجدولية. (نيركسون، ١٩٩١، ص٢٣٢).

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لإيجاد الفروق بين المعلمين والمعلمات. (البياتي، ١٩٧٧، ص٢٦٠).

نتائج البحث

أهداف الأول:-

للتحقق من صحة الهدف الأول للبحث وهو معرفة مستوى الشخصية المتقلبة، استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (بفركسون، ١٩٩١، ص ٢٠٢)، فقد بين أن متوسط درجات الشخصية المتقلبة للعينة يساوي (٨٨,٤٧) درجة، وهو أكبر من المتوسط النظري للمقياس الذي يساوي (٨٧) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق فقد بين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٩٦)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية التي تساوي (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على أن أفراد عينة البحث يتمتعون بشخصية مستقرة غير متقلبة.

جدول (٢)

القيمة التائية لدرجات مقياس الشخصية المتقلبة لدى أفراد عينة البحث

القيمة التائية	المتوسط النظري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
		ح. ح.	ح. ح.			
١٠٠	٨٨,٤٧	١٥,٢٩	٨٧	٠,٩٦	٩٩	٠,٠٥
						غير دال

أن هذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يتمتعون بشخصية مستقرة غير متقلبة، ويعود السبب في ذلك إلى التنشئة الاجتماعية السليمة وكذلك لأن أفراد العينة هم شريحة واحدة من المعلمين إذ يتسمون بسمات شخصية غير متقلبة تمتاز بالمرونة والاتزان الانفعالي والتوافق مع الآخرين ، فلا بد من اختيارهم وفق أسس صحية وسليمة ليتمكنوا من الارتقاء بالواقع التربوي السليم.

أما الهدف الثاني: الذي ينص على معرفة الفروق في مستوى الشخصية المتقلبة وفقاً لمتغير الجنس (المعلمين-المعلمات).

قامت الباحثة باستخراج الأوساط الحسابية للعينتين (المعلمين-المعلمات)، إذ تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين يساوي (٩١,٠٤) وبانحراف معياري قدره (١٧,٧١)، أما المتوسط الحسابي لدرجات المعلمات يساوي (٨٥,٦٥) وبانحراف معياري قدره (١٢,٠٣)، ولمعرفة دلالة الفروق بينهما استخدمت الباحثة الاختيار الثاني (لعينتين مستقلتين). (البياتي وأثناسيوس، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٥٨) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية التي تساوي (١,٦٥).

جدول (٣)

القيمة التائية لمستوى الشخصية المتقلبة حسب متغير الجنس

الفرق	دلالة الفرق	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
				المحسوبة	الجدولية				
المعلمين	غير دال	٠,٠٥	٩٨	١,٩٦	٠,٥٨	١٧,٧١	٩١,٠٤	٥٠	
المعلمات						١٢,٠٣	٨٥,٦٥	٥٠	

مما يدل على عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات، أي أنهما يتمتعان بنفس المستوى من الاستقرار في الشخصية على الرغم من اختلاف المتوسطات الحسابية بين درجتهما وهذا ما أشار إليه كاتل **Cattel** والبورت بان هناك سمات مشتركة يتسم بها الافراد جميعاً الذي يشتركون في خبرات اجتماعية معينة .

التوصيات:

تنمية شخصيات المعلمين الذي يتسمون بحالة من الاستقرار وذلك من خلال سن القوانين والانظمة وتوفير المستلزمات فيما يتعلق بالجانب الإداري والجانب الشخصي لضمان استمرارية هذه الشخصية بالاستقرار .

المقترحات:-

١- إجراء دراسة علمية أخرى مشابهة للبحث الحالي على شرائح اجتماعية مختلفة.

٢- إجراء دراسة تجريبية، تتناول أثر بعض البرامج الإرشادية في تنمية التوافق المهني، وتعديل مسار الشخصية المتقلبة.

المصادر

أولاً- المصادر العربية:-

- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا، ١٩٧٧، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- تركي، محمد، ١٩٨٤، العودة إلى الإجرام وعلاقته بسمات الشخصية، مجلة بحوث سيكولوجية الشخصية، ع٢، عمان.
- جابر، جابر عبد الحميد، ١٩٦٢، النمو النفسي والتكيف الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الجادري، عبد المناف حسين، ١٩٩٠، الطب النفسي للجميع، دار الحرية للطباعة، بغداد.
- الجسماني، عبد علي، ١٩٨٤، علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية، مكتبة الفكر العربي، بغداد.
- جلفورد، ج.ب، (ب.ت)، مبادئ علم النفس/المبادئ النظرية، ج٢، ترجمة الدكتور يوسف مراد، القاهرة.

- دسوقي، كمال، ١٩٨٨، ذخيرة علم النفس، المجلد الأول، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الدوري، سعاد معروف، ١٩٨٩، سمات الشخصية للزوجين وعلاقتها بالتوافق الزوجي، كلية التربية، جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- روشكا السكندرو، ١٩٨١، الإبداع العام والخاص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- الزوبعي، وآخرون، ١٩٨١، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكاب للطباعة والنشر، الموصل، العراق.
- سمعان، مكرم، ١٩٦٤، مشكلة الانتحار، دراسة نفسية اجتماعية للسلوك الانتحاري، دار المعارف، مصر.
- الشماع، نعيمة، ١٩٨١، الشخصية: النظرية-التطبيق، مناهج البحث، ط٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- صالح، قاسم حسين، ١٩٨٧، الإنسان من هو، دار الحكمة للنشر والطباعة، بغداد.
- الصلاحي، عبد الله محمد احمد، ١٩٩٩، سمات الشخصية للأدباء والأكاديميين في بعض المجالات العلمية في الجمهورية اليمنية (دراسة مقارنة)، كلية التربية/ابن رشد، جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- عبد الخالق، احمد محمد، ١٩٨٣، الأبعاد الأساسية للشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- عودة والخليل، ١٩٨٨، احمد سليمان عودة، خليل يوسف، القياس والتقويم في العملية التدريسية، الاردن، اريد.
- عدس، عبد الرحمن، ١٩٩٣، المدخل إلى علم النفس، مركز الكتب الأردني، ط٣، عمان.

- عكاشة، احمد، ١٩٦٩، الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- العيسوي، عبد الرحمن، ١٩٨٥، دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت.
- فائق، احمد محمود، ١٩٧٢، مدخل علم النفس العام، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- فراج، لبيب عثمان، ١٩٧٠، أضواء على الشخصية والصحة العقلية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- فيركسون، جورج، ١٩٩٤، التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء محسن العكيلي، الجامعة المستنصرية.
- القذافي، رمضان محمد، ١٩٩٣، الشخصية: نظرياتها-اختباراتها-أساليب قياسها، الجامعة، عمان.
- كاظم، علي مهدي، ١٩٩٤، بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية، طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، كلية التربية، جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- الكبيسي، وهيب مجيد، ١٩٨٩، سمات الشخصية للمتفوقين وغير المتفوقين من طلبة الجامعة، جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم النفس.
- كمال، علي، ١٩٨٣، النفس، ط٣، دار واسط للنشر، مطبعة الدار العربية، بغداد.
- لازاروس، ريتشارد، ١٩٨٠، الشخصية، ترجمة سيد محمد غنيم، دار الشروق، بيروت، القاهرة.
- مراد، يوسف، ١٩٦٧، ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، القاهرة.
- مليكة، لويس كامل، ١٩٧٧، علم النفس الإكلينيكي، ج١، المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

- المنصور، يوسف إبراهيم، ١٩٧٢، دراسة تجريبية في تأثير الظروف على تكوين الانطباعات على الشخصية، ع٣، القاهرة.
- منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٢، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية والأوصاف السريرية (الإكلينيكية) والدلائل الإرشادية الشخصية، جامعة عين شمس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط١، القاهرة.
- النداوي، ٢٠٠٦، عدنان علي حمزة ، الشخصية المتقلبة وعلاقتها بالتوافق المهني لدى العاملين في مؤسسات الدولة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
- هناء عطية محمود وآخرون، ١٩٧٣، اختيار عوامل الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة.

ثانياً- المصادر الأجنبية:-

- Alden, EW & David, F.R., 1966, Mood and personality, New York.
- Booth, R.F., 1981, Factor stability of the comfrey personality scales, Educational and psychological measurement.
- Cattell, R., 1965, The scientific analysis of personality penguin press.
- Duberstein, P. et al., 2000, Personality traits and suicidal behaviors and ideation in depressed patients 50 years of age and older, Journal of Gerontology, Biology, Psychology Science and Social Science.
- Eysenck, H.J., 1969, Dimension of personality, London, Routledge and Keganpault.
- Hergenhahn, B.R., 1980, An introduction to theories of personality, Prentice-Hall.

- Michael, L. & Gelder D., 1994, Personality of psychology, Professor of psychiatry, Oxford University Press.
- Misc, P.P., 1997, Personality trait surveys, Mice Projects.
- Rusting, C., 1999, Interactive Effects of Personality and Mood in Emotion Congruent Memory and Judgment, Journal of Personality and Social Psychology.

بسم الله الرحمن الرحيم
ملحق رقم (١)

استبانة آراء الخبراء

الأستاذ الفاضل..... المحترم.

تروم الباحثة القيام بالدراسة الموسومة "الشخصية المتقلبة لدى معلمي المدارس الابتدائية" ولغرض تحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على مقياس الباحث (عدنان علي حمزة النداوي سنة ٢٠٠٦) في رسالته الموسومة "الشخصية المتقلبة وعلاقته بالتوافق المهني لدى العاملين في مؤسسات الدولة".

وعرفت الباحثة الشخصية المتقلبة بأنها (سمة أساسية تتصف بالتغير في الشعور والعاطفة من النشاط إلى الخمول ومن الإثارة إلى الركود ومن الفرح إلى الغم. ويتصف الشخص بسرعة الانفعال وعدم الاستقرار والعنف وسرعة التأثر في مزاجه). وقد وضعت خمسة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). لذا ترجو الباحثة إبداء ملاحظاتكم والحكم على صلاحية الفقرات وإبداء آرائكم ومقترحاتكم... مع الشكر.

أ- النشاط المتحول Laziness-activity:

ويعرف بأنه فعالية الفرد في إنجاز أي عمل يتطلب لإنجازه جهد أو طاقة فيه، وتتراوح تلك الفعالية بين النشاط والخمول.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أتجنب المواقف الغامضة لكنني أتعامل معها مرة ثانية.			
٢	أعمل على أداء واجباتي تارة ولا أرغب بإنجازها تارة أخرى.			
٣	تتراوح همتي بين الفاعلية والكسل.			
٤	على الرغم من اقتناعي بمكانتي الاجتماعية إلا أنني أسعى إلى رفعها.			
٥	استثمر أوقات فراغي على الرغم من شعوري بعدم أهمية الوقت.			
٦	أتنافس مع الآخرين في مواقف معينة مع أنني أكره التنافس معهم في أوقات أخرى.			
٧	على الرغم من دفاعي عن وجهة نظري في مواقف كثيرة إلا أنني ألتزم الصمت في مواقف أخرى.			
٨	أندفع إلى الواجبات التي تتطلب الحركة ولكنني سرعات ما أتقاعس عن إنجازها.			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
٩	أود أن يشاركني الآخرين همومي مع أنني أفضل العزلة عنهم.			
١٠	أتصف بالاندفاعية نحو تحقيق أهدافي في بعض المواقف بينما أشعر بالحاجة إلى التريث في مواقف أخرى.			
١١	أرى أن وزني يزداد مع أنني أشعر بخفة الحركة.			
١٢	أشعر أن لدي مهارات عالية لكنني لا أمارسها بما يكفي.			

ب- الإثارة- الركود :stagnation-exaction

وهو عملية تتطلب تنبهاً يرتبط بقوة الاستجابة بحيث تؤدي إلى نقصان أو زيادة سريعة في التوتر النفسي للفرد، وتتراوح تلك العملية بين الإثارة والركود.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أتصرف بغضب في حالات معينة وأتصرف بهدوء في حالات أخرى.			
٢	يتقلب مزاجي خلال اليوم بين الغضب والسكينة.			
٣	مع شعوري بأن الجديد في العلم يثير اهتمامي لكنني لا أتعامل معه دائماً.			
٤	أسعى إلى كسب ود الناس في أوقات			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
	معينة بينما لا أفضل ذلك في أوقات أخرى.			
٥	يتقلب موقفني بين التصلب والمرونة عند الاستماع إلى آراء الآخرين.			
٦	أرغب بامتلاك سلاحاً نارياً ولا أفضل استخدامه في أي وقت.			
٧	أتعامل مع الآخرين بنوع من الخشونة في الوقت الذي أتجنب جرح مشاعرهم.			
٨	أستمتع بالمواقف المثيرة بينما أتجنبها في مواقف أخرى.			
٩	أخشى الأماكن تارة بينما استمتع حينما أجلس فيها تارة أخرى.			
١٠	على الرغم من اتسم بالهدوء إلا أنني أشعر بشد عصبي.			
١١	الأفكار المتراكمة تحد من نشاطاتي العقلية لكنها تدفعني للعمل.			
١٢	أشعر أن الطلاق يغضبني بينما لا أهتم بالخلافات الزوجية.			

ج- الفرح - الغم:

يعرف بأنه عملية تتمثل باستجابة انفعالية تتراوح بين مستوى النجاح والغم من حدوث شيء لا يتوقعه الفرد.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	اكتأب حينما أرى الغيوم بينما يسرني سقوط المطر .			
٢	يسعدني مساعدة الآخرين مادياً إلا أنني أمتعض من المتسولين.			
٣	أرغب في التدرج الوظيفي بينما لا أرغب في العمل عند بعض المستويات.			
٤	يسعدني أخذ الثأر إلا أن إيذاء الآخرين يؤلمني.			
٥	يسرني أن أتصرف كما أشاء إلا أنني انتقد تصرفات الآخرين.			
٦	أرتاح لوجود الإشارات المرورية بيد أنني أنزعج من الالتزام بها.			
٧	يسعدني الحصول على كتاب جديد بينما اتباطأ كثيراً في قراءته.			
٨	يسرني تقبل الهدية ويضايقني تقديمها.			
٩	أميل إلى تقديم الهدية تارة ويضايقني تقديمها تارة أخرى.			
١٠	أشعر بالراحة عند زيارتي الطبيب بينما أنزعج من تناول الدواء .			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١١	أخشى تغيير مهنتي على الرغم من أنني أود تغييرها.			
١٢	استمتع بالإصغاء إلى الآخرين في أوقات وأضجر من كلامهم في أوقات أخرى.			

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (٢)

المقياس بصيغته النهائية

زميلتي المعلمة المحترمة..

وزميلي المعلم المحترم..

تحية طيبة..

تروم الباحثة بدراسة الشخصية المتقلبة لدى معلمي المدرسة الابتدائية وترجو منك أن تضع علامة (صح) في العمود المقابل للإجابة باختيارك أحد بدائل الإجابة التي تراها تناسب رأيك، فإذا كنت تتفق مع الفقرة دائماً ضع علامة (صح)، أما إذا كنت موافق على الفقرة بدرجة أقل فضع علامة () أما غالباً وهكذا..
إجابتك بصدق تساعد الباحث في عمله العلمي هذا، علماً أن الإجابة لن يطلع عليها أحد. ولا داعي لكتابة اسمك على الورقة. فقد حدد الجنس.

مع جزيل الشكر والامتنان

معلم ()

معلمة ()

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أتجنب المواقف الغامضة لكنني أتعامل معها مرة ثانية.					
٢	أعمل على أداء واجباتي تارة ولا أرغب بإنجازها تارة أخرى.					
٣	تتراوح همتي بين الفاعلية والكسل.					
٤	على الرغم من اقتناعي بمكانتي الاجتماعية إلا أنني أسعى إلى رفعها.					
٥	استثمر أوقات فراغي على الرغم من شعوري بعدم أهمية الوقت.					
٦	أتنافس مع الآخرين في مواقف معينة مع أنني أكره التنفس معهم في مواقف أخرى.					
٧	على الرغم من دفاعي عن وجهة نظري في مواقف كثيرة إلا أنني ألتزم الصمت في مواقف أخرى.					
٨	أود أن يشاركني الآخرين همومي مع أنني أفضل العزلة عنهم.					
٩	أتصف بالاندفاعية نحو تحقيق أهدافي في بعض المواقف بينما أشعر بالحاجة إلى التريث في مواقف أخرى.					
١٠	أشعر أن لدي مهارات عالية لكنني لا					

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	أمارسها بما يكفي.					
١١	أتصرف بغضب في حالات معينة وأتصرف بهدوء في حالات أخرى.					
١٢	يتقلب مزاجي خلال اليوم بين الغضب والسكينة.					
١٣	شعوري بأن الجديد في العلم يثير اهتمامي لكنني لا أتعامل معه دائماً.					
ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١٤	أسعى إلى كسب ود الناس في أوقات معينة بينما لا أفضل ذلك في أوقات أخرى.					
١٥	يتقلب موقعي بين التصلب والمرونة عند الاستماع إلى آراء الآخرين.					
١٦	أرغب امتلاك سلاحاً نارياً ولا أفضل استخدامه في وقت آخر.					
١٧	أتعامل مع الآخرين بنوع من الخشونة في الوقت الذي أتجنب جرح مشاعرهم.					
١٨	أستمتع بالمواقف المثيرة بينما أتجنبها في مواقف أخرى.					
١٩	أخشى بعض الأماكن تارة بينما استمتع حينما أجلس فيها تارة أخرى.					
٢٠	على الرغم من اتسامي بالهدوء إلا أنني					

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	أشعر بشد عصبي.					
٢١	اكتئب حينما أرى الغيوم بينما يسرني سقوط المطر.					
٢٢	استمتع بالإصغاء إلى الآخرين في أوقات وأضجر من كلامهم في أوقات أخرى.					
٢٣	يسعدني مساعدة الآخرين مادياً إلا أنني امتعض من المتسولين.					
٢٤	أرغب في التدرج الوظيفي بينما لا أرغب في العمل عند بعض المستويات.					
٢٥	يسعدني أخذ الثأر إلا أن إيذاء الآخرين يؤلمني.					
٢٦	يسرني أن أتصرف كما أشاء إلا أنني انتقد تصرفات الآخرين.					
٢٧	يسرني تقبل الهدية ويضايقني تقديمها.					
٢٨	أشعر بالراحة عند زيارتي الطبيب بينما أنزعج من تناول الدواء.					
٢٩	أخشى تغيير مهنتي على الرغم من أنني أود تغييرها.					

محتويات العدد ٧١

الصفحة	الباحث	البحث
٧٦-١	م.م سعاد خضر عباس أ.د. رياض بدري سترك	إدارة التغيير وعلاقتها بإدارة الأزمات لدى القيادات الإدارية في المديرية العامة للتربية في محافظات العراق الوسطى
١٤١-٧٧	أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي م.م زهراء عبد المهدي محمد علي	اثر استخدام تقنيات الاسترخاء في تحفيز الذاكرة لدى المسنين
١٨٨-١٤٢	أ.م.د طارق هاشم خميس	فكرة التطور، وتأثيرها في مسألة النبوة والوحي عند ابن مسكويه دراسة نقدية في كتاب الفوز الاصغر
٢٢٩-١٨٩	د.عبد زيد عبد الحسين سلمان الياسري	واقع رياض الأطفال الاهلية في محافظة بغداد
٢٧٤-٢٣٠	أ.م.د سعد علي زاير م.د.ساجدة داود سلمان	مدى توافر معايير الجودة في كتاب القراءة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق من وجهة نظر المعلمين
٣٢٨-٢٧٥	د. أمل عبدالرزاق المنصوري	الكشف عن مظاهر الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية في جامعة البصرة
٣٦٢-٣٢٩	أ.م.د. ثناء يحيى قاسم الحسّو علياء عصام صالح	أثر أسلوبيين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأدبي
٣٩٦-٣٦٣	م.د. مهدي صالح مهدي السامرائي	تقويم فاعلية اجتماعات مجالس الاقسام في كلية التربية ابن الهيثم من وجهة نظر أعضاء المجالس
٤٤٢-٣٩٧	م.د. كاظم علي هادي الدفاعي	فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة أكاديمية الفنون الجميلة
٤٩٦-٤٤٣	م. د عباس حسن رويح م. د ورقاء عبد الجليل عبد الواحد	دراسة مقارنة في القدرة على إدراك اللاترابط المنطقي على وفق الأسلوب المعرفي (التأملي - الأندفاعي) لدى تلامذة الصف الأول الأبتدائي
٥٣٩-٤٩٧	م.د.شذى جواد كاظم	اثر استخدام التعلم التعاوني في المناخ النفسي الاجتماعي داخل الصف لدى طلاب معهد الفنون الجميلة
٥٦٨-٥٤٠	د. محمد عبد الله جرو الخالدي	العولمة بين الإشكالية والمواجهة
٥٨٧-٥٦٩	د. سهى إبراهيم عبد الكريم	العلاقة بين الميول العلمية وحب الاستطلاع العلمي لطلاب معهد اعداد المعلمين
٦٢٥-٥٨٩	م.م. وسن ناصر محمد	الشخصية المتقلبة لدى معلمي المدارس الابتدائية

	تحولات القيم في الشعرية أم جندب أنموذجاً	د. إيمان محمد إبراهيم العبيدي	
	الحاجات الانسانية لدى طلبة الجامعة في ضوء نظرية ارك فروم	م.م حيدر لازم الكناني	
	Тема детства в творчестве А.П. Чехова"	Составил Д-р Фалах. Х. Джасим	
	Türkçe ve Arapçada Sessiz Harfler Karşılaştırma Çalışması	Ar.Gör.Huda Hasan Mişiri	