

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٠

العدد ٧٢

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

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مكممة مكمممة

رقم الايداع في المكممة 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 مءم	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 (٧٢) من مجلة العلوم التربوية والنفسية في الوقت الذي تتعزز فيه قدرات شعبنا في مواجهة التحديات الجديدة ، وفي الوقت الذي تتصاعد فيه عملية بناء العراق الجديد بكل الامكانيات المتاحة وبفضل الخبرات العراقية والكفاءات الفاعلة في المجتمع لتحقيق الاهداف التربوية ، وتشجيع البحث العلمي ، إذ ان البحوث التي تنشر في المجلة تمثل الجانب التربوي والنفسي والاجتماعي من حيث المنهجية ، ومواكبتها لروح العصر والتقدم التقني . وستبقى هذه المجلة الرائدة سباقة دوماً في نشر كل جديد في ميدانها .

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلة علمية محكمة

قياس قدرة مديري ومديرات المدارس الابتدائية في محافظة بغداد على تحديد مواصفات الهدف الجيد

الأستاذ الدكتور
مهدي صالح مهدي السامرائي
المدرس المساعد
محمد عامر جميل

مشكلة البحث :

لايكاد اي كتاب او حديث تربوي يخلو من التعرض لمشكلة الاهداف التربوية واهميتها، لان الاهداف نقطة البداية لكل عمل يراد انجازه، لهذا اخذت الاهداف صياغاً واشكالا متنوعة. وفي الميدان التربوي فأن الاهداف هي التي تؤدي الى تطوير وتجويد السياسة التعليمية وتوجيهها، بأعتبارها المحك أو المرجع الاساس الذي نعود اليه في تعديل وتقويم العمل التربوي والتعليمي سواء على المدى القريب أو البعيد، ولا يمكن اصدار الحكم على نجاح خطة تعليمية دون معرفة مقدار ما تحقق من الاهداف المرسومة لها، ثم لايمكن للمؤسسة التعليمية ان تؤدي عملها بأقتان ووضوح دون ان ترسم لنفسها الاهداف الخاصة بها، ودون مراعاة الاهداف المرسومة لكل برنامج ونشاط تعليمي، كما لايمكن للمعلم معرفة ماحققه داخل الصف دون تحديد اهداف المادة الدراسية أولاً . لذلك لابد أن تكون الاهداف التربوية معلومة من قبل مدير المدرسة والمدرسين، حتى يكون بإمكانهم وضع الخطط واشتقاق الاساليب الموصلة اليها، والا سيكون عملهم موصوفاً بالتخبط الذي يجري على غير هدى، ومضيعة للجهود والامكانات التي رصدت من اجل تحقيق هذه الاهداف،

ان المدير - تبعاً لمسؤولية القيادة للمدرسة ينبغي ان يكون على علم ودراية بأنواع الاهداف المراد من المدرسة تحقيقها، في تفكير الطلاب وسلوكهم ومعارفهم، ومن خلال الاتصال والعمل مع مجاميع من مديري المدارس الابتدائية المتوسطة والاعدادية فقد اتضح للباحثان ان اغلب المديرين يجهلون اهمية معرفة الاهداف التربوية والتعليمية بشتى اشكالها وطرق صياغتها، والقواعد والاسس التي تستند عليها ، وان جل مايمتلكونه عن الاهداف لاتعد عن كونها معلومات بسيطة وعمومية مستمدة من مصادر متناثرة ، وفي مجملها لاتوفر القدر الكافي الذي يمد المديرين في توجيه سير المدرسة باتجاهها الصحيح، او تقديم العون للمدرسين عند وضع الخطط الدراسية او تبني طرائق تدريس جديدة واساليب تقويم متنوعة، او وضع فعاليات وانشطة تربوية، او تصويب الانحرافات ومعالجة الاخطاء التي قد تصاحب العمل المدرسي .

ومن اجل ان تكون الاحكام دقيقة حول هذا الموضوع، فقد وجدنا من المناسب جداً اجراء مثل هذا البحث، فإذا لم يكن المدير على دراية كافية بهذه الاهداف فلن يكتب للمدرسة ان تؤدي رسالتها على الوجه الاكمل، واول من يقع عليه اللوم هو المدير لانه القائد التربوي الذي انيطت به مهمة ادارة المدرسة والاشراف عليها وتحقيق رسالتها، ومن اجل ان نكون على دراية افضل في تقييم وعي المديرين في معرفة الاهداف وقدرتهم على التمييز بين الاهداف العامة والاهداف الاجرائية والاهداف الاكثر دقة وصحة في التوجه والبناء فقد عمد الباحثان الى استخدام اختبار يرمي الى الكشف عن مقدار مايملكه المديرون في هذه الجوانب، التي كثيراً ماغفلها الباحثون، ولم يتطرقوا اليها.

اهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من مصدرين، أولهما الأهمية التي يمثلها المدير في إدارة شؤون المدرسة والسير بالعملية التربوية والتعليمية بأسلوب يضمن النجاح لها، وثانيهما من أهمية الأهداف باعتبارها الغايات النهائية التي تسعى جميع المؤسسات إلى بلوغها، وإلا عد عملها عبثاً لا طائل منه .

نعود فنقول لقد غدا لمدير المدرسة في عصرنا هذا وظائف ومهام كثيرة، إذ لم تعد تقتصر مهماته على استلام التعليمات وتنفيذها، والاجابة على الخطابات الرسمية، والإشراف على انتظام العمل في المدرسة وحل المشكلات التي تعوق سير العمل، هذه مهام لا نريد ان نقلل من أهميتها فهي ضرورية ولكن إلى جانبها مهام جديدة كرسنها ظروف العصر وتطوراتها .

ان الحياة المعاصرة تريد من كل مؤسسة ان تنجح في عملها، لذلك فانها تضع اهدافاً محددة وواضحة يجري العمل بتناسق صوب تحقيقها، ولا بد ان تكون النتائج عالية خالية من الخسائر في كمها وكيفها، أي بنوعية جيدة، تلبي حاجات الفرد والمجتمع، وتوفر المزيد من الرخاء لهما .

ان مدير المدرسة مطالب بان يكون على درجة عالية من الحنكة والذكاء والقدرة على فهم ما يدور حوله وما سوف تؤول إليه الايام وما يأتي به المستقبل، أي انه صاحب رؤية استشرافية، وكما هو معروف فأن المؤسسة التربوية هي التي يعول عليها رفد المجتمع بالعناصر الكفؤة والجيدة ذات النوعية العالية في تفكيرها وممارساتها، وتعتمد بقية المؤسسات الخدمية والانتاجية على ما تزخره هذه المؤسسات التربوية لها من هذه العناصر، كما ان الاوضاع الاقتصادية باتت غير مستعدة أو غير مقتنعة بمبررات الفشل أو الخسارة التي سببها ضعف الإدارة وسوء التخطيط في استثمار امكانات المادية والبشرية ،

ان العالم يتجه الى وجوب الحصول على النتائج بأقل الخسائر وافضل النوعيات، وتتحمل الادارة عبء مسؤولية تحقيق هذه المطالب ولذلك لابد لكل عمل منظم من اهداف دقيقة وواقعية قابل للتحقيق، ويتوقف نجاح هذه الاعمال على وضوح الاهداف ودقتها والاستمرار في مراجعتها وتحسينها، وان يكون للادارة الادراك الكافي والعميق لهذه الاهداف التي نريد ان نصل اليها، وتصبح هذه الاهداف المعايير التي في ضوئها تختار المواد والوسائل المناسبة لتحقيقها .

وفي المجال التربوي تعد المناهج الدراسية واساليب التدريس والاختبارات وكل جوانب العملية التربوية هي في الحقيقة وسائل لتحقيق الاهداف التربوية، وتتفاوت الاهداف في طبيعتها وصياغتها والمدة الزمنية اللازمة لانجازها، ودرجة الاهمية التي تعطى لكل هدف، لذلك فإن الاهمية التي تحتلها الاهداف تجبر المديرين والمعلمين على ان يكونوا مستعدين لتوفير الظروف والامكانيات التي يستلزمها اتمام هذه الاهداف وتحقيقها بنجاح .

واذا أريد تقييم اداء المديرين والمعلمين فإن التقييم الجيد يشق بشكل مباشر من الاهداف المعلنة، لان الكثير من الانجازات هي ترجمة مباشرة لقدرات المديرين أو المعلمين. وفي العادة عندما تكون النتائج ضعيفة فإن المدير يوجه اللوم للمعلمين، والمعلمين يوقعون باللائمة على التلاميذ، بالانتقاص من ذكائهم، ولكن العيب في جزء كبير منه يقع على الادارة والمعلمين، وقد يكون العيب في صعوبة الاهداف الموضوعية وبعدها عن الواقع (Evaluation , 1973 , P12-15) ولاشك ان معرفة المدير بنوعية الاهداف وما ترمي اليه تمكن الادارة من تقييم مهارات المعلمين، وتكشف عن جوانب القوة والضعف في ادائهم، مما يساعد الادارة في توفير الفرص المناسبة لرفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية .

ان المربين ومنذ امد طويل اهتموا بضرورة وضع اهداف تربوية وتعليمية واضحة قبل أي اجراء يتخذ، لانها السبيل الوحيد الذي يساعد في رسم السياسة التربوية ووضع خططها وتوفير مستلزماتها، لانه ليس بالأمكان ان يجري تنفيذ أي نشاط تعليمي دون وجود اهداف ترسم له الطريق، وهذه الاهداف تُعرف المدير الى أي مدى يصل اليه والى اين هو ذاهب ؟

لذا فأن من أولى مستلزمات المدير ان يكون على دراية وعلم وافٍ بأنواع الاهداف العامة للسياسة التربوية في البلد والاهداف التعليمية للمراحل الدراسية والمناهج، وكذلك الاهداف السلوكية للمواضيع الدراسية والعلاقة الموصلة بين هذه المستويات وفن صياغتها بصورة جيدة وصحيحة بحيث تسهل للعاملين السبل الكفيلة بتنفيذها دون ابطاء أو غموض، وانذاك يمكن ان نقول ان المدرسة ماضية في الطريق الصحيح .

حدود البحث :

يقتصر البحث على مديري ومديرات المدارس الابتدائية في محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ .

اهداف البحث :

يهدف البحث الى التعرف على قدرة مديري ومديرات المدارس الابتدائية في محافظة بغداد على تحديد واختيار الهدف الجيد من حيث وضوحه ودقته وامكانية قياسه .

الاطار النظري

تعريف الهدف :

وردت للهدف تعاريف عديدة، ففي لسان العرب " لابن منظور " ان الهدف يعني المرمى، وفي قاموس المحيط ومختار الصحاح ان الغرض هو الهدف، وفي اللغة والادب والعلوم نجد ان الغرض هو البغية والحاجة والقصد، والهدف ايضاً هو كل مرتفع من بناء أو كتيب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض هدفاً. (الرازي ص ٦٩٢)

اما الهدف التربوي : فان تعريفه يخضع لكثير من العوامل حتى يمكن تحديده، انه يخضع للعوامل الفلسفية والعلمية والنفسية والاجتماعية والامنية والاقتصادية، ويقوم على فلسفة القيم والمبادئ والعقائد الدينية، كما يخضع للعوامل والظروف التاريخية زماناً ومكاناً، كما يخضع لاساليب التربية وطرائق التدريس ووسائل التقويم، ان هذه العوامل تؤثر في اشتقاق الاهداف .

ويعرف **الهدف التربوي** بصورة عامة : "بأنه مجموع التغيرات التي يراد حصولها في سلوك الانسان الفرد، وفي سلوك وممارسات افراد المجتمع." (الكيلاني ٢٠١٤ هـ، ص ١٨)

كما صنف الهدف إلى اصناف ثلاثة هي :.

١- التعريفان الفلسفيان، وهما:-

أ - الهدف : هو نتيجة متوقعة في الذهن يتركز على تحقيقها الفعل الارادي للانسان .

ب - الهدف : هو نهاية عملية، وتكون لهذه العملية بداية، ويربط ما بين البداية والنهاية خطوط مترابطة ومتكاملة تتلو الواحدة منها الاخرى في ترتيب يؤدي الى تحقيق الغاية .

٢ - التعريفان النفسيان : وهما

أ - الهدف : هو مايشبع الدافع، واليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيئاً خارجياً .

ب - الهدف : هو الموضوع، أو مجموعة الموضوعات التي يسعى الفرد للوصول اليها مثلما يحاول الفرد الحصول على الطعام .

وللأهداف التعليمية تعريفات عديدة منها :

- تعريف ماجر : الهدف عبارة عن قصد مصوغ في عبارة،تصف
تغيراً مقترحاً يراد احداثه في سلوك التلميذ نتيجة عملية تعلم .

وعرف جرونلاند : الاهداف التعليمية عبارة عن حصيلة عملية التعلم
والتعليم مبلورة في سلوك .

وعرف دي سيكو : الهدف بأنه النتائج النهائي لعملية التعلم والتعليم،
كما يبدو في انجاز بشري، أو اداء قابل للملاحظة .

(زكريا وآخرون، ١٩٩٩، ص ٧١)

اذن الهدف يراد به بلوغ قصد مرغوب فيه من خلال ممارسات تقضي
اليها .

٣ - التعريف الإجرائي :

الهدف : هو السلوك الموجه نحو الهدف، ونعني به تلك الاستجابة التي يمكن
ان تفسر خصائصها الموضوعية الملاحظة على اساس انها موجه لاكتساب الهدف.

ومن مميزات الهدف انه ينشط وينظم ويرشد الفعل الانساني لبلوغ غاية مقصودة بذاتها، وهذه الغاية قد نصل الى نتائجها فوراً أو قريباً أو بعد زمن، أو مباشرة أو بصورة غير مباشرة، وقد يكون عاماً أو نوعياً، وهذه الغاية تتحكم فيها القوانين والعوامل الموضوعية أثناء السلوك .

وفي المجال التربوي كثيراً ما نجد بعض المربين يتعصبون لاستعمال مفهوم أو مصطلح دون آخر، ومعنى دون آخر للمرادفات بصفة قهرية أو تعسفية .

ورغم تداخل المفاهيم التربوية لمصطلح الهدف، الا ان " عزت محمد راجح " حاول ان يميز بينها من وجهة نظر علم النفس، وقال : *gool* أو *Aim* ، هو مايشبع الدافع واليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيئاً خارجياً، كما أنه فرق بين معنى الهدف والغرض بقوله : ان الغرض *purpose* هو مايتصوره الفرد في ذهنه من غايات يقصد بلوغها أو يعزم على تجنبها، كما انه حدد الغاية بقوله : الغاية من خصائص سلوك الانسان والحيوان، انه نشاط يهدف الى غاية هي ارضاء دوافع، أي خفض ما يعاينيه من توتر وضيق يثيره نشاط الدافع . (صحيفة الانترنت)

المعايير العامة للاهداف التربوية والتعليمية

يجب ان تتصف الاهداف التربوية والتعليمية ببعض الخصائص الجوهرية، وهي:

- ان تكون الاهداف التربوية متفقة مع الطبيعة الانسانية مراعية لحاجاتها .
- قابلة لاطلاق القدرات الابداعية لدى التلاميذ .
- ان تحدد الاهداف العلاقة بين الفرد والمجتمع بما يمتلكه من عقائد وقيم وتقاليد وأعراف .
- ان تلبي حاجات المجتمع الحاضرة (الحالية) وتعالج المشكلات التي يعاني منها .

- ان تكون مرنة وقابلة للتغيير تبعاً لما يطرأ على المجتمع من تطورات وحاجات جديدة .
 - ان تستجيب للتطورات العلمية والتقنية الآخذة بالتزايد والاتساع، أي انها تسير روح العصر الذي نعيشه .
 - ان ترشد العاملين في الحقل التربوي الى ما يجب عليهم عمله .
 - ان توضح نوع المعارف والمعلومات والمهارات التي يراد اكسابها للتلاميذ.
 - ان توضح فيها المواقف والاتجاهات والممارسات التي نرغب في تميمتها في شخصية التلاميذ .
 - قابلة للتطبيق بصورة واضحة وسهلة وغير مكلفة وخالية من المتناقضات .
 - ان تكون واقعية وتسعى لتحسين ظروف المؤسسات التربوية .
 - ان تكون محددة للسلوك المرغوب فيه
 - (جنزلي، ٢٠٠٠، ص ٣٤) (الالمعي، ٢٠٠٩، ص ٣) .
 - ان يكون للاهداف امتداد زمني عبر الصفوف والمراحل الدراسية.
 - تحديد الوقت اللازم لانجازها .
 - تحديد درجة الجودة وفقاً لمعايير دقيقة (التميمي، ٢٠٠٩، ص ٣٧)
 - ان تكون مستندة على فلسفة تربوية اجتماعية أي مستمدة منها .
 - ان تكون ممكنة التحقق في ظل المدرسة العادية .
 - ان تراعي قيم المجتمع واعرافه وتقاليده الاصيل .
 - تؤكد على روح المواطنة الصالحة وتوصل في التلميذ الانتماء الوطني والقومي .
 - قابليتها على التمييز بين انواع السلوك .
- مصادر اشتقاق الاهداف التربوية العامة

لاشتتق الاهداف التربوية العامة بالاعتماد على مصدر واحد وخبرات المختصين أو مجارات الآخرين والاقتباس مما عندهم، أو بالاعتماد على الافكار النظرية البحتة، لذلك لابد ان تستمد مقوماتها من عدة مصادر حتى تكون سليمة ونافعة في اغراضها، وخادمة للمجتمع الذي تسعى الى تشكيله، وهذه المصادر يمكن تحديدها في ما يأتي :

أولاً : فلسفة المجتمع :

ان هذه الفلسفة تمثل المرجع في اختيار المرامي التي ينبغي ان تسعى التربية الى تحقيقها على المدى القريب او البعيد، كما ان هذه الفلسفة تمثل ايضاً المرجع لتنسيق وتوافق الاهداف مع المصادر الاخرى ، لذا فإن فلسفة التربية ما هي الا انعكاس لفلسفة المجتمع وهذا ما يفسر لنا الاختلاف في الاهداف التربوية بين المجتمعات تبعاً لاختلاف فلسفتها. لذلك فإن الأهداف التربوية ما هي الا انعكاس النفسية الاجتماعية مترجمة بدقة لها.

ثانياً : المتعلم :

وهو مصدر من مصادر تحديد الاهداف، لذا ينبغي عند تحديد الاهداف الاخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلم من حيث خصائصه ومستوى نضجه ومداركه العقلية والعمرية، وبذلك تنتزع الاهداف تبعاً للمراحل الدراسية، التي يؤدي بعضها الى البعض الاخر ويكملة دون انقطاع أو تضارب .

ثالثاً : البيئة المحلية :

وهي غنية بتنوعها ولها خصوصيتها ، وانها بذلك تحدد غايات المنهج الدراسي، ذلك المنهج الذي تتوفر فيها المعلومات والخبرات والمهارات لكل فئات المجتمع وأصنافه المهنية والاجتماعية، مع وجود محور مشترك يلتف الجميع من حوله، حتى يضمن ثقافة مشتركة تدور حول هذا المحور.

رابعاً : المادة الدراسية :

وهي من ابرز مصادر تحديد الاهداف واختيارها، أذ ان لكل مادة دراسية خصوصية خاصة بها، وهذه الخصوصية ترتبط بنوع من الاهداف دون غيرها، فالمواد العلمية تحقق اهدافاً لتحقيقها المواد الانسانية، او المواد ذات الطبيعة العملية المهارية، وليس ذلك يعني ايجاد قطيعة بين اهداف المواد الدراسية، بل يجب ان يكمل بعضها البعض لتشكل الصورة التي تسعى الفلسفة الاجتماعية الى تكوينها لمجتمع اليوم وغداً .

خامساً : سايكولوجية التعلم :

ان هذا البعد يساعد في فهم سايكولوجية المتعلمين وخصائصهم وقدراتهم العقلية والعوامل التي تساعد على تلقي المعلومات وادراكها بيسر، وكذلك التفاوت بين الافراد في قابلياتهم المتنوعة، لذا فأن الاهداف العامة ينبغي ان تلبي هذا التفاوت وتنمي القدرات الخاصة، ويساعد هذا المدخل في التمييز بين الاهداف التي يمكن التوصل اليها، والاهداف التي يحتمل تحقيقها بوقت طويل، والاهداف التي تكاد تكون مستحيلة التحقيق بالنسبة لمستوى عمري معين، كما تساعد المعرفة السايكولوجية للتعلم في توزيع الاهداف على المراحل والصفوف الدراسية .

سادساً : اشكال المعرفة والحياة المعاصرة :

ونعني بذلك التطور العلمي والتقني وما يواجه المجتمع من مشكلات وحاجات نتيجة هذا التطور المتسارع .

سابعاً : وجهات نظر المختصين في المواد الدراسية والعلوم التربوية والنفسية: فهم مراجع يستعان بهم في اشتقاق الاهداف وتحديد مستوياتها ووظائفها.

(صحيفة الانترنت) (أبو حويج، ٢٠٠٦، ص ١٩ - ٢٠)

هذه المصادر ان توافرت في بناء الاهداف فأنها ولاشك سوف تستوفي
المعايير التي سبق ذكرها .

مستويات الاهداف

يميز المربون- عادة - بين ثلاثة مستويات من الاهداف، فئة الاهداف التربوية
العامة، وفئة الاهداف التعليمية، وفئة الاهداف السلوكية، ويعود هذا التمييز الى درجة
العمومية أو التخصص التي تصنف بها الاهداف .

المستوى الاول : الاهداف التربوية العامة

ان الاهداف التربوية تمثل الغايات القصوى للعملية التربوية، أي انها اهداف
تربوية عامة يسعى المجتمع الى تحقيقها .

وقد صنف " رلف تايلور " كنموذج ومثال للأهداف التربوية العامة حسب تقسيمه

لجوانب الحياة التي يمكن ان يفكر بها المربي، وهي :

- حماية البيئة والحياة الصحية والمحافظة عليها .
- استغلال المصادر الطبيعية للثروة .
- انتاج البضائع وتقديم الخدمات .
- الانتفاع الرشيد بالخدمات المقدمة .
- النواحي الترويحية .
- التذوق الجمالي .
- الشؤون الدينية .
- الحياة الاسرية .
- التوسع في الحريات .
- تكامل الفرد .

ويفهم من محتوى الادبيات الخاصة بالاهداف بأن الاهداف العامة هي معنية بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية التربوية، وتسعى الى التأثير السلوكي في حياة المواطنين وتزويد الهيئات أو السلطات التربوية بالموجهات العامة التي تساعدهم في عملية تخطيط العمل التربوي، وتؤدي الى تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي، كما انها الموجه الاساس لاتخاذ القرارات التربوية واحترام السياسة التربوية ومراميها البعيدة أو القريبة، ثم لها دور فعال في خلق مجتمع متماسك ومتجانس في قيمه واعرافه واهدافه في الحياة .

وغالباً ما تضع هذه الاهداف لجان أو هيئات وطنية تضم العديد من اصحاب الاختصاص في علم النفس والاجتماع والفلسفة ورجال الفكر والسياسة والاقتصاد واصحاب الاختصاص في المواد الدراسية .

وقد تحدد في المواثيق الوطنية أو تنبثق عن الهيئات النيابية للدولة لأنها اهدافاً تنشدها الدولة حاضراً ومستقبلاً .

ويتركز الانموذج العالمي للاهداف التربوية العامة، التي تكاد تتفق عليها الكثير من الدول على :

- تكوين الفرد والمجتمع المتعلم المثقف ليتكيف مع المجتمع ويشارك في نهضته .
- اعداد المواطن الصالح المستتير القادر على القيام بالمسؤوليات .
- تمكين المجتمع من تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي من اجل رفاهيته وسعادته
- مساعدة الفرد على النمو نمواً طبيعياً متكاملأ، مع مراعاة الفروق الفردية.
- تعزيز وتطوير شخصية الفرد لتمكينه من استغلال جميع قدراته.

- تمكين الفرد من الاستفادة الى اقصى حد ممكن من ثمرات التقدم العلمي والتقني وتطبيقاتها في الحياة العملية .
- تعزيز ديانة الفرد ومعتقداته وقيمه الاخلاقية .
- تحسين اواصر الفرد بوطنه وأمته وغرس روح التضحية من أجل الوطن.

هذه الاهداف تتصف بالعمومية الواسعة، أي انها تتصف بالشمولية والتجديد، وتشير الى التغيرات الكبرى المنتظرة في سلوك التلميذ، وتركز على ما يتعلمه، وهي مرتبطة بشكل رئيس بفلسفة الدولة وخصائص المجتمع .

وتعني الاهداف التربوية العامة في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وآماله واحتياجاته ومعالجة مشكلاته، وتسعى الى تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق غايات كبرى ولبناء الانسان المتكامل عقلياً ومهارياً ووجدانياً وجسمياً .

ان الاهداف العامة هي غايات اساسية للنظام التربوي، وان اغلب المربين يدركون بأن مثل هذه الغايات الاساسية مذكورة بحدود واسعة تقاوم التفسير أو الترجمة الدقيقة، واذا كان المربون أو المعلمون يرغبون في انجاز هذه الاهداف العامة فيجب عليهم ان تكون لديهم فكرة محددة حول ماذا تعني هذه الاهداف، لذلك فإن المعلمين يهتمون - عادة - بالاهداف التعليمية، ويختلف المعلمون في تفسير هذه الاهداف العامة، بسبب الغموض الكبير الذي لا يسمح بالاتفاق على ماذا يعني الهدف العام؟ مثل هدف تخريج مواطن صالح، أو عمال ماهرين، أو الاسهام في تكوين البصيرة الرياضية النافذة للتلميذ .

لذلك مالم يكن هناك تواصل في الاهداف التي يجب ان ينجزها المتعلم بشكل غير مبهم فسوف لن تكون هناك قيمة تربوية كبيرة، لإن الاهداف الواسعة والغامضة لاتساعد المدير أو المعلم على ان يضع أي خطط تربوية .

ومع كل الاعتراضات على الاهداف العامة بسبب غموضها فانها لازالت مألوفة
أو شائعة لدى كثير من المعلمين والاداريين .

(Englewood , 1973, P- 2- 5) .

" كما ان الانظمة التربوية في مختلف الاقطار تتبنى مثل هذه الاهداف
العريضة لانها تمثل الغايات النهائية للعملية التربوية وتقدم دليلاً لما ينبغي ان يركز
عليه البرنامج التعليمي " (يحيى وآخرون ٩٧٨ ص ١٢٣)

وللمزيد من الايضاح فأن الدكتور جودت والدكتور عبد الله، يشيران الى ان
هناك خلط بين العديد من المفاهيم والمصطلحات التربوية ذات العلاقة بالاهداف
التربوية، فيستخدم بعضهم مفهوم الاغراض التربوية "Educational Purposes"،
في حين يستعمل فريق آخر مفهوم الاهداف العامة التربوية بمصطلح الاغراض
"Educational Aims"، بينما يستخدم فريق ثالث مفهوم الاهداف التربوية العامة
بمصطلح "Educational Goals"، في الوقت الذي يسوق فريق رابع مفهوم
الاهداف العامة بمصطلح "Educational Objective"، ولكل من هذه المفاهيم
معانٍ خاصة بها.

فالاغراض التربوية : تمثل النتائج النهائية المرغوب فيها من الناحية التربوية،
وهي من أكثر مفاهيم الاهداف شمولاً، مثل " اعداد المواطن الصالح " .
الغايات التربوية : وهي تصف نتائج حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي
مشتق بشكل شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع، وهي من اكثر العبارات
عمومية .

المستوى الثاني : الاهداف التعليمية :

وهي الاهداف من الدرجة المتوسطة من حيث مستوى التعميم والتجريد، ويطلق
عليها عبارة الاهداف التعليمية، وتعنى بوصف انماط السلوك أو الاداء النهائي المتوقع

صدوره من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة، خلال فصل أو سنة دراسية، وتميل في الغالب الى المدى البعيد في طبيعتها، اي انها اكثر تخصصاً من الاهداف التربوية العامة. وتوجد هذه الاهداف عادة في دليل المعلم، وقد توجد في مقدمات الكتب الدراسية الحديثة التي توزع على التلاميذ .

وتسعى مثل هذه الاهداف الى تزويد المعلمين بموجهات تساعد في اداء عملهم التعليمي، وكذلك تساعد المديرين في توجيه مسار العملية التربوية في المدرسة صوب هذه الاهداف، لذا على المعلم والمدير ان يحمل فكرة واضحة ومحددة عن هذه الاهداف وسبل ترجمتها الى ممارسات عملية يقوم بها جميع العاملين في المدرسة وبالأخص التلاميذ.

وهذه الاهداف توضع من قبل السلطات التربوية المعنية في الوزارة والمسؤولين عن وضع المناهج الدراسية وتأليف الكتب المدرسية . (سامر وخالد ١٩٨٥ ص ١٠٢) وتمثل هذه الاهداف اهم عناصر المنهج الدراسي، وذلك لان العناصر التربوية الاخرى تعتمد عليها (جودت وعبد الله، ١٩٩٧ ، ص ٢٧٦)

ومن امثلة هذه الاهداف :

- استيعاب النظريات والمسلمات والبداهيات .
- فهم التفكير الاستدلالي في الرياضيات .
- معرفة الحروف الابجدية وتسميتها (الكيلاني، ١٤٠٨، ص ١٨).

المستوى الثالث : الاهداف السلوكية او الاجرائية :

وهي اهداف محددة بصورة دقيقة تتناول سلوكيات أو استجابات التلاميذ العقلية والحركية المهارية والانفعالية .

وصياغة هذه الاهداف من المهمات الاساسية التي ينبغي ان يقوم بها المعلم .

ومن امثلة هذه الاهداف :

- ان يحدد الطالب مواقع الموانئ العربية على البحر الابيض المتوسط على خارطة صماء في مدة عشرة دقائق .
 - ان يميز الطالب بين اقسام الزهرة في مدة خمسة دقائق .
 - ان يحدد الطالب خمسة عوامل تؤدي الى تلوث البيئة في مدة عشرة دقائق.
- ويعتقد " تايلور " ان الاهداف التربوية يمكن التعبير عنها بأفضل صياغة في نظره هي الصياغة السلوكية .

حركة الاهداف السلوكية :

ترجع بداية بناء أنموذج للتدريس بالاهداف - وبدون منازع - الى الامريكي رالف تايلر R. Tyler. عندما نشر كتابه عام 1949 بعنوان

Basic Principles Curriculum and Instruction ثم تلاه بلوم وزملاؤه بتصنيف الاهداف التربوية الى مستوياتها الثلاثة المعروفة وهي (المعرفي- الوجداني- النفس حركي) في اجتماعهم ١٩٥٦ في جامعة شيكاغو بالتفاهم على هذا التصنيف ثم ياتي "ماجر Mager" الذي يمثل بحق التصور الاكثر تطرفاً في انموذج التدريس بالاهداف. وقد وضع كتابه الشهير "كيف نحدد الاهداف التربوية" الذي نشر في عام ١٩٦٣، الذي غدا الكتاب الاحمر بالنسبة لهذه الحركة، خاصة بالنسبة لمن يروم تحديد الاهداف وصياغتها صياغة اجرائية.

ان "ماجر" يرى بان الهدف هو تعبير عن نية تعلن عن التغيير الذي يرغب المعلم في احداثه لدى التلاميذ، وقد حدد ثلاثة عناصر للهدف المقبول، هي:-

- تحديد نوع السلوك النهائي الذي سيكتسبه التلميذ وقادر على انجازه

.

- تحديد الشروط والظروف التي سيتجلى فيها ذلك السلوك النهائي.

- تحديد معيار او معايير النجاح والتفوق، اي ان منطوق الهدف يتضمن تحديداً لمقاييس الانجاز المقبولة كماً ونوعاً (احمد ١٩٨٥ ص ٥٠).

ان مايسعى اليه ماجر من وضع قواعد لتحديد الاهداف، هو تمكين المعلمين في اطار منظور التدريس الهادف من اداة فعالة للتعلم وبسرعة وباقل تكلفة ممكنة. ولكن لا بد من الإشارة هنا الى ان الافراط في هذه النزعة تجعل العمل التعليمي مثلاً هو حاصل في مجال الانتاج الصناعي، بحيث يختص المخططون والمبرمجون في اختيار الاهداف، في حين يكتفي المعلمون بالتطبيق والتنفيذ، ولكن هل يمكن ان نبرمج المعلم كما نبرمج الحاسوب ونختزل عمله في تقنيات محددة بدقة متناهية؟ وما عليه الا ان ينفذها بدقة متناهية وينتهي كل شيء .

ان مثل هذا الطرح يعني ببساطة سلخ التعليم وتجريده من قيمه ومقوماته المعيارية كي يصير جسداً بلا روح ...

ان ما يهيم " ماجر " هو هل سيتحقق الهدف أم لا ؟ ولا مكان على ما يبدو لأهتمامات اخرى. وهنا ستطغي الآلية والمكننة، وهو توجه مغرق في التقنية، لاننا سنكون امام بنية متناسقة محددة المعالم تعمل مثل الساعة، ويمكن التنبؤ بنتائجها وقياسها بدقة عالية لان كل الحركات تسيير في اتجاه مرسوم ويكون المدرس فيها مثل رجل الفضاء تجري كل حركاته بخطوات مدروسة وبحركات محسوبة، كما يرى البعض ان هذا الاهتمام المفرط بالاهداف السلوكية سيغلف نشاط وتفكير التلاميذ بعلب مغلقة. ولكن يجب ان نعلم ان الاهتمام بالاهداف السلوكية لايعني ان كل نشاط صفي يحتاج الى هدف سلوكي لتبرير وجوده، وبدلاً من ذلك فأن هذه المساحة من النشاط التعليمي تلتقي أو تقابل معيارين يجب معالجتهما، وهما :-

- المساحة التي تمثل التعليم الحرج الذي يجب ان يشملها البرنامج الدراسي.

- وسائل تقويم الاهداف التي يمكن تطويرها.

وبوساطة المعيار الاول فأن صفاً من الاهداف يمكن استبعاده لأنه قليل الاهمية، وهناك مجموعة من الاهداف ستكون مستثناة من تطبيق المعيار الثاني، لأنها اغراض بعيدة المدى سوف لا يتم شمولها أو احتوائها، ولأن وسائل تقويمها صعبة إن لم تكن مستحيلة، وتبقى الاهداف التي يرى المعلم انها اكثر اهمية والتي تتلائم وميول التلاميذ واهتماماتهم، وقدراتهم، مع مراعاة امكانية قياسها وتقويمها.

كما ان الاهداف السلوكية تكون اكثر اقناعاً اذا تم اخبار التلاميذ بها في كثيراً من الأوقات يهيئ المعلمون مجاميع كثيرة من الأهداف ولكنهم يخفونها عن التلاميذ، صحيح ان التلاميذ لم يعتادوا الاطلاع على الاهداف التعليمية، ولكن اذا أخبروا بها فأن بأستطاعتهم ان يهتموا بالمجالات الهامة بدلاً من اضاعة الوقت في تخمين ماهو مطلوب منهم (Englewood , (5) 1973, P-16) .

ومع وفرة الايجابيات التي تعد لصالح الاهداف السلوكية بيد انه برزت في الميدان التربوي بعض الاتجاهات السلبية نحو الاهداف السلوكية الى جانب الاتجاهات الايجابية، ولكن قوة الاتجاهات السلبية كانت ضعيفة، وقد يفسر " بوبهام Pophan 1968 " جوانب الضعف على انها ليست في الاهداف نفسها بل في سوء استخدامها، وقد اشار " جيه Gay, 1980, p, 60 " الى ان العلاج لسوء استخدام السيارات مثلاً والحوادث المرتبة على ذلك ليس في التوقف عن استخدامها، بل في معالجة جوانب الضعف، وبالتالي حسن استخدامها، وهكذا المطلوب بأستمرار بالنسبة للاهداف التدريسية.

ولابد من الإشارة الى نقاط الضعف في الاهداف السلوكية التي ساقها " ايسنر
Eisner 1667 وبرودي Broudy 1970 " وتتلخص في الآتي :-

١- قد يركز المعلمون على الاهداف التافهة Trivial Objectives بحكم
سهولة صياغتها وقياسها.

٢- قد يحول المعلمون اهتمامهم الى كتابة الاهداف وتصبح غاية بحد ذاتها.

٣- قد تقيد المعلمين في غرفة الصف ولاترك لهم حرية التصرف.

٤- قد تحد من ابداع التلميذ لانها تسير في اتجاه مرسوم مسبقاً.

٥- صعوبة صياغة بعض الاهداف في بعض المجالات التدريسية.

٦- تحديد الاهداف التدريسية يعني ضمناً مسؤولية المعلم عن تحقيقها.

٧- الزخم المعرفي الذي لايمكن المعلم من صياغة العدد الكبير من الاهداف

التي تتناسب مع هذا الزخم. ومع ذلك لم يسجل اي تراجع في مجال

استخدام الاهداف السلوكية، بل بالعكس زاد الاهتمام بها لتفوقها في تفسير

الاداء المحكي المرجع وهو الاتجاه الحديث في التربية، حيث ان هذا النمط

من الاهداف يوجه عملية التعلم بشكل عام وعملية التقويم بشكل خاص

(احمد ١٩٨٥ص٥٥-٥٦).

تعريف الهدف السلوكي:-

لقد وردت العديد من التعريفات للهدف السلوكي وان كانت تتشابه في مضامينها

الى حد كبير وهذه بعضاً منها:-

يعرف "كمب": الهدف السلوكي بانه عبارة دقيقة تجيب عن السؤال التالي:

ماالذي يجب على الطالب ان يكون قادراً على عمله ليدل على انه قد تعلم ماتريد ان
يتعلمه.

وعرف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي الهدف السلوكي: بأنه التغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم الذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة.

ويعرف ماجر Mager الهدف بأنه اخبار عن نوايا تصف تحولاً مرتقباً لدى التلميذ بعد الانتهاء من حصة دراسية (محمد، ٢٠٠٩، ص٢).

او هو قصد معلن عنه بتصريح، يصف التغيرات التي نرغب في احداثها عند الطالب، ذلك التصريح الذي يجب ان يحدد ما يحدث فيه من التغيرات والتحولات بعد متابعتة بنجاح لتعليم معين.

وعرف "بلوم" الهدف السلوكي: انها صيغ صريحة لتغيرات نود احداثها لدى التلاميذ من خلال عملية تربوية.

وعرف "واينمو" ان الغرض من اهداف برنامج تعليمي ما، يجب ان يحدد ردود افعال وسلوك ملاحظ، وقابل للقياس من طرف التلاميذ الذين تتبعوا بنجاح برنامج هذه المادة الى النهاية .

وعرفه "نشواني" الهدف السلوكي عبارة تصف الاداء المتوقع قيام المتعلم به، بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، اي يصف الوسائل المستخدمة في الوصول الى هذا السلوك".

وعرف "بيرزيا" "Birzea" الهدف السلوكي" هو صياغة هدف في عبارات سلوكية ملاحظة او مراتب سلوكية ملاحظة تحت شروط معينة.

كما وصفه أيضاً إجرائياً إذا كان شخصان أو أكثر يفهمان بالكيفية نفسها ويقومانه بالطريقة نفسها وهو يمثل الهدف الخاص للدرس.

وعبر عنه أيضاً بأنه سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والتلميذ، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم.

ويظهر من مجمل التعاريف ان الهدف السلوكي مميز بميزات فعلية سلوكية يختلف فيها عن المميزات السلوكية للاهداف الاخرى ، ولكن الميزات الادائية قابلة للتحقيق والملاحظة والقياس، وبناء على ذلك فان السلوك الاجرائي يمكن ان يختبر ويقاس بناء على بعض المحكات او النماذج الاختبارية ولمعرفة نتائجه التي تظهر جلياً بوساطة التمارين والاختبارات التي تنفذ بصورة عملية حركية او فكرية في وقت معين وبكمية معينة.

شروط صياغة الاهداف السلوكية(الاجرائية)

- يحتاج بناء الهدف السلوكي الى ان تتوفر او تراعي فيه جملة شروط، وهي:-
- ان يكون الهدف محدداً وواضحاً بحيث لا يؤدي الى الاختلاف في تفسيره والاختلاف في وسائل تحقيقه .
- سهولة ملاحظته في ذاته وفي نتائجه، اي انه على درجة من التحديد بحيث يسهل الاستدلال عليه بسلوك قابل للملاحظة.
- امكانية قياسه، اي امكانية قياس مدى تعلم التلاميذ ومعرفة ما طرأ على سلوكهم من تعديل بدقة وموضوعية، ولابد ان يشق القياس بشكل مباشر من الاهداف المعلنة.
- ان يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية، اي من النوع الذي يرتبط مباشرة بقدرة عقلية او حركية او موقف انفعالي.
- ان يحدد الهدف على اساس مستوى التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية، ولكن اذا فشل التلميذ في ان يسلوكوا بشكل غير مرضٍ للمعلم فان على المعلم ان يغير اساليبه التعليمية ووسائله التقويمية، اما اذا اكتسب التلاميذ التغيرات السلوكية المراد تحقيقها بدرجة مرضية، فان على المعلم ان يتوسع او يركز على اهداف اخرى يسعى الى تكوينها.

- ينبغي ان يحتوي الهدف على الحد الأدنى من الاداء سواء بطريقة كمية او كيفية.
- ينبغي ان تكون الاهداف بسيطة (غير مركبة)، اي ان كل عبارة تتعلق بعملية واحدة وسلوكاً واحداً فقط.
- يبدأ الهدف السلوكي بفعل سلوكي يشير الى نوع السلوك والمستوى الذي يراد من التلميذ تحقيقه.
- ان لا تتعارض الاهداف السلوكية مع مضامين الاهداف العامة.
- ان تكون الاهداف واقعية وملائمة للزمن المتاح للتدريس.
- ان يصف الهدف سلوك المتعلم ولا يصف سلوك المعلم او عنوان الدرس او النشاط التعليمي.

ان المحتوى العام يمد المعلم بتحضير الاهداف السلوكية، ولكن ليس عليه ان يدرج كل ذرة او فقرة في المحتوى الذي ينوي تعليمه في تحضير هدف سلوكي خاص بها، ان الهدف السلوكي الاكثر فائدة سيكون ذلك الهدف الذي يغطي مجالا واسعا من فقرات الاختبار، بدلا من الهدف الذي يكون مكافئاً لفقرة اختبار واحدة.

ان العديد من المعلمين يكتشفون وبدهشة بانهم يعملون فقط ضمن الاهداف المعرفية ويهملون كليا الاهداف الوجدانية او النفس حركية، ولاضير في ذلك ان تكون كل المواضيع تقع ضمن المجال الواحد مادام هذا الاختيار الذي قام به المعلم كان عقلانياً، او انه وجد أن الموضوع لا يتحمل اصنافاً متنوعة من الاهداف (Degining, (7)1973, p.1).

اهمية الاهداف السلوكية (الايجابيات)

تعود فوائد تحديد الاهداف التربوية ووضوحها على مجموع الاطراف المشاركة في العملية التعليمية والتربوية، ويمكن توضيح ذلك على النحو الاتي:-

الفوائد التي يجنيها المعلم:-

- تزيد من مرونة المعلم وتساعد في عملية تفريد التعليم وجعله اكثر انسانية، حيث يمكن التعامل مع التلميذ كفرد له خصائصه وتميزه عن غيره من التلاميذ.
- تساعد على وضع الاسئلة المناسبة لمختلف الاختبارات لتقويم انجازات التلاميذ.
- حيث أن تحديد الأهداف التي تتصف بالدقة والوضوح هي التي تسمح للتقويم لأن يكون صادقاً في نتائجه.(السامرائي، ١٩٨٥، ص ١٤٠)
- ان تحديد الاهداف بدقة يتيح للمعلم امكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وادوات تقويم مناسبة .
- من السهل على المعلم قياس قيمة التعليم وتحديد مستويات الاداء المرغوبة، اذ انها تعد بمثابة معايير لتقويم مجمل النشاط التعليمي بصورة دقيقة وموضوعية.
- انها تساعد المعلم على إجراء اختبارات صفية قصيرة لقياس تحصيل التلاميذ وتصنيفهم أو تشعبهم ومقارنة التلاميذ حسب مستوياتهم (السامرائي، ٢٠٠١، ص ٢).
- ان وضوح الاهداف يتيح للمعلم امكانية التحكم في عمل التلميذ وتقييمه.
- تيسر عملية التفاهم بين المعلمين من جهة وبين المعلمين والتلاميذ من جهة اخرى، اي ان المعلم يستطيع استدعاء زملائه لمساعدته في تحسين نوعية الاهداف وتقويمها بشكل صحيح.
- تساعد المعلم على ايجاد نوع من التوازن بين مجالات الاهداف السلوكية ومستويات كل مجال من المجالات، وان يخطط المادة الدراسية تبعاً للاهداف المحددة دون اطالة في جزء او اغفال جزء من المادة.
- يحصل على مؤشرات خاصة بتقييم ادائه ذاتياً وتولد الثقة في نفسه لان يتحسس نتائج جهوده.

- تساعد في بلوغ الاهداف العامة من خلال ترجمتها الى اهداف قريبة وصيغ سلوكية محددة(هنري ورفيقه ١٩٨٤ ص ١٢).
 - بالنسبة للتلميذ:-
 - ان التلميذ عندما يكون على علم بالاهداف المراد منه تحقيقها فانه سوف لايهدر وقته وجهده باعمال غير مطلوبة منه او اعمال ليست بذات اهمية.
 - ان ايضاح الاهداف يزود الطالب بعنصر الاختيار، انه سوف لايتعرض للغش او التضليل من قبل المعلم، فاذا هو يحضر ويشارك في التعليم فان ذلك بسبب فهمه القوى لنواتج هذا التحضير المراد منه انجازه.
 - يستقبل التلميذ المادة برغبة عالية ممايساعده على حفظها وتذكرها وفهماها.
 - يكون مستعداً اكثر لعمليات التقويم الشفوية والتحريرية.
 - تساعد التلميذ في التغلب على جوانب الضعف.
- .(Humanizing, 1973, p.17)

بالنسبة للمدير :

بالنظر لان مدير المدرسة هو المسؤول الاول عن قيادة المدرسة باتجاه الاهداف لذا فأن معرفته بنوع الاهداف وانماطها وسبل صياغتها والعلاقات المتبادلة بينها، وطرق تحقيقها وقياسها وتقويمها فانها من الامور التي تسهل عليه عملية القيادة بيسر ونجاح، فهو يطلع على الخطط الدراسية للمعلمين ويزورهم في صفوفهم ويطلع على مستويات التلاميذ ومعالجة مشكلاتهم، كما يطلع على انماط الاختبارات التي يجريها المعلمون، هذه كلها ممارسات ينبغي ان تنصب على تحقيق الاهداف المصاغة بدراية وتوافق مع كل نشاط تعليمي وتربوي وان لايتبعد عن مراميها أو يصعب تحقيقها.

بالنسبة للمادة الدراسية المقررة :

- تسهم في تعميم وتطوير برامج التعليم الذاتي والتعليم المبرمج بواسطة الحاسب الالى.
- تساعد على تحليل المادة الدراسية الى مفاهيم ومدرجات اساسية والعمل ازائها كي تقدم نظرة متكاملة لجميع مكونات التعليم وحولاً لمختلف القضايا التي تطرح داخل الصف.
- الوضوح في ترابط المادة العلمية وتتابع المواضيع المختارة دون تكرار او نقص.
- وضوح المستويات المتعددة والمختلفة لمضمون المادة العلمية سواء ما كان منها على شكل معلومات أو مهارات أو اتجاهات، كما انها معياراً لاختيار النصوص والمراجع والوسائل التعليمية.
- مراعاة مستويات التلاميذ العقلية والجسمية وتحديد السلوك المنتظر من كل تلميذ. (راضي، ٢٠٠٩، ص٢) (نشواني، ٩٨٧، ص٢٠)
- ونتيجة لما تحققه الاهداف السلوكية المحددة فاننا نلاحظ اختفاء الصياغات العامة او الغامضة أو الفضفاضة في الاستخدام بصورة تدريجية، حتى اصبحت تهجر من طرف المعلمين مثل هدف "حل المشكلات"، "أو تطوير العمليات العقلية العليا"، "أو التذوق الموسيقي"، ان هذه الاهداف ليست خاطئة، بل يمكن استخدامها في صياغة الاهداف التربوية العامة وفي مواصفات التعليم، ولكنها لاتصلح لوصف الاهداف التعليمية الاجرائية الخاصة كما انها تبقى بعيدة عما يتوفر لدينا من اساليب القياس والتقويم.
- ومع ما تتميز به الاهداف السلوكية من مميزات نافعة فان هناك من المربين واولياء الامور يعتقدون انه اذا تم تهيئة او تحفيز الاهداف السلوكية والاقتصار عليها فان التلاميذ سوف يتم تعليمهم بدلا من تعليمهم.

ولكن موجة الاهداف السلوكية كانت هي الاعلى لانها بصورة عامة تساعد في تحسين عملية التعلم والتعليم.(Humanizing,1973,p4).

ومن المؤكد اذا لم يكن هناك تواصل في الاهداف التي يجب ان ينجزها المتعلم بشكل غير مبهم فسوف تكون هناك قيمة تربوية قليلة، وتكون اكثر فائدة كلما كانت اقل غموضاً، لان الاهداف الغامضة او غير المحددة لاقيمة لها داخل الصف لان المعلم لا يستطيع ان يصنع منها اي خطط تعليمية.

(Educational objective(1)1973,P.5,13).

تصنيف بلوم وزملاؤه للاهداف السلوكية:-
طور بلوم وزملاؤه عام ١٩٥٦ تصنيفاً للاهداف السلوكية في ثلاثة مجالات هي:-

- المجال المعرفي او الادراكي Cognitive domain

- المجال الوجداني والانفعالي Affective domain

- المجال النفس حركي Psycho motor domain

والتصنيف عبارة عن ترتيب لمستويات السلوك(التعلم والاداء) في تسلسل تصاعدي من المستوى الادنى الى المستوى الاعلى، ويضم كل مستوى اصنافاً فرعية، وهي على النحو الاتي:-

اولاً:- المجال المعرفي:

وهو يغطي جميع العمليات المتعلقة العمليات الفكرية للتعلم وان الغالبية العظمى من الاهداف المعرفية الموظفة حالياً في المدارس تصنف وفقاً لهذا المجال، ويحتوي المجال المعرفي على ستة مستويات تبدأ بالقدرات العقلية البسيطة وتنتهي بالمستويات الاكثر تعقيداً، وفيما يلي مستويات هذا المجال:

التذكر او الادراك Knowledge :

ويعد هذا المستوى في ادنى المستويات العقلية وليس معنى ذلك ان يغفلها المعلم في تدريسه، ولكن المهم ان لا يتوقف عندها فقط، وهذه القدرة على التذكر واسترجاع وتكرار المعلومات والمفاهيم السابقة دون تغير يذكر من القدرات المهمة لانها معنية باسترجاع وتذكر ومعرفة الحقائق المحددة، والمصطلحات الفنية، مثل:- معرفة احداث محددة، تواريخ، اعلام، خصائص، مصطلحات، مدلولات الرموز اللفظية وغير اللفظية، التصنيفات والفئات، التراكيب المجردة، النظريات.

الفهم: **Comprehension** او الاستيعاب:

وهو القدرة على ادراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم، والقدرة على تفسير او اعادة صياغة المعلومات التي حصل عليها المتعلم بلغته الخاصة، والفهم بهذا المعنى يشمل:- الترجمة، والتفسير والاستنتاج: ومن الافعال المستخدمة في هذا المستوى:- يترجم، يصنف، يشرح، يعيد، يتنبأ، يتوقع، يعلل.

التطبيق **Application**

وهو القدرة على استخدام او تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين التي تعلمها المتعلم، والاستفادة منها في حل بعض المشكلات وفي مواقف جديدة، ومن الافعال التي تستخدم في هذا المستوى:- يستعمل، يستخدم، ينفذ، يتصرف، يجرب، يطبق، يعالج، يكتشف، يعدل.

التحليل **Analysis** :

وهو القدرة على معرفة مكونات واجزاء موقف معين ويتضمن القدرة على تحليل الاجزاء وتحليل العلاقات بين الاجزاء، او تحليل المعلومات المعقدة الى اجزائها او هدم سلسلة الى مركباتها الثانوية بحيث تكون العلاقة بين العناصر واضحة. ان هذا المستوى يضم ثلاثة مستويات هي: تحليل العناصر، وتحليل العلاقات، وتحليل

المبادئ التنظيمية، ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى:- يفرق، يتعرف على
أوجه الشبه والاختلاف، يقارن، يميز، يفكك.

التركيب **Synthesis**:

وهو القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط أو تركيب
غير موجود أصلاً، أي يشكل كينونة جديدة وأصيلة، وتوضح نواتج التعليم في هذا
المستوى في كتابة موضوع جديد فيه فكرة وصياغة جديدة، وقد يكون الموضوع على
شكل قصة أو شعر أو صنع خطة عمل ما، أو تكوين عمل فني، وهذا المستوى
يهيئ الطالب لظهور سلوك ابتكاري وابداعي.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى:- يؤلف، يبتكر، يعيد ترتيب، يعدل، ينظم،
يلخص، يشكل.

التقويم **Evaluation** :

وهو يعني القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وعلى
صحة الاستنتاجات والترابط المنطقي، ويعد هذا المستوى من أعلى المستويات
المعرفية لأنه يتضمن القدرات السابقة جميعها، ولأنه يصدر الأحكام على وفق معايير
أو محكات محددة، سواء كانت معايير ذاتية أو معايير خارجية. ومن الأفعال
المستخدمة في هذا المستوى: يقارن، يختار، يفاضل، يبرهن، يحكم على، يقيم، يعلل،
يوازن (راضي، ٢٠٠٥، ص ٣-٤) (Selecting, 1973, p, 10-14).

ثانياً:- المجال الوجداني:

ويتعلق هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائد وقيم
وأساليب التكيف مع الآخرين، ويغطي تصرفات المتعلمين في المواقف المختلفة
العاطفية والأخلاقية، وتعكس الاهتمامات والامتنان، والمحبة والتذوق، والتقدير

والاحترام والتعاون، وهي جميعها تعتمد على العواطف والانفعالات. ومن المؤكد انها منطقة اكثر غموضاً من المجال المعرفي.
وقد صنف "ديفيد كراثول وزملاؤه" عام ١٩٦٤ هذا المجال الى خمس مستويات هي:-

١- الاستقبال:

وهو توجيه الانتباه لحدث او نشاط ما، بحيث يصبح المتعلم مهتماً به، اي يولي اهتماماً بموضوعه المفضل، ويتضمن الجوانب الفرعية الاتية:- الوعي او الاطلاع، الرغبة في التلقي، الانتباه المراقب المتميز بالانتقاء والضبط، الميل، ومن الافعال الملائمة لهذا المستوى: يختار - يتابع - يتوقع - يظهر - يعين.

٢- الاستجابة:

وهي تجاوز المتعلم درجة الانتباه الى درجة المشاركة بشكل من الاشكال ويتضمن مستوى الرضا والقبول أو الرفض والنفور، وتزداد الفاعلية هنا عن المستوى السابق ويضم: الازعان في الاستجابة - الرغبة في الاستجابة - الارتياح للاستجابة، ومن الافعال المستخدمة هنا: يشارك - يجيب - يفي - يساعد - يناقش.

٣- اعطاء قيمة: (التقييم):

وهي القيمة التي يعطيها المتعلم لشيء معين أو ظاهرة او سلوك، ويتصف هذا السلوك هنا بقدر من الثبات والاستقرار بعد اكتساب المتعلم احد الاعتقادات أو الاتجاهات، ويتضمن: تفضيل أو تقبل قيمة معينة، أي الاقتناع (الالتزام) بقيمة معينة، ومن الافعال المستخدمة هنا: يصف - يشجع - يربط - يقرر - يقاسم - يشرح.

٤- التنظيم :

وهو القدرة على التنظيم بين القيم عند مواجهة المتعلم لمواقف أو حالات تتلائم معها أكثر من قيمة، ثم يقرر العلاقات المتبادلة بينها، ويقبل احداها أو بعضاً منها كقيم أكثر أهمية، وفي هذا المستوى هناك تصور مفاهيمي للقيم، ثم ترتيب أو تنظيم النظام التعليمي، ومن أفعال هذا المستوى الصالحة للاستخدام، وهي: يرتب - يدمج - يقارن - يكمل - يحدد - ينظم.

٥- تطوير نظام من القيم:

محاولة الفرد لتطوير نظام من القيم يوجه سلوكه بثبات وتنسيق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزءاً من شخصيته، وهو يتضمن المستويات الآتية:
اعطاء تصور مفاهيمي للقيمة- ترتيب نظام القيم (هرم قيم) يتوفر فيه التوافق- واتساق داخلي يتحكم في سلوك الفرد.

٦- التمييز:

ويتمثل باستخدام الأفكار بموضوعية، أو انه يسلك سلوكاً مقبولاً أو يطبق مبدأ التعاون، ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى: يبتكر - يحل - يعدل - يفترض - يسلك - يطبق - يؤهل (جنزلي ٢٠٠٠ ص ٥١).

ثالثاً :- المجال النفس حركي (المهاري) **Psycho Motor Domain**

وهو كما يشير الاسم فإن هذا المجال يتضمن مواضيعاً تتعلق بالمهارات اليدوية مثل الطباعة والعزف على الآلات الموسيقية وممارسة مختلف الألعاب الرياضية، وتكاد تخلو معظم المواضيع الدراسية من هذه الأهداف، ولكنها نجدها سائدة في التدريب الصوتي، والفنون الأدائية، ويشير هذا المجال الى المهارات التي تتطلب التنسيق بين عضلات الجسم وتنميتها مع التناسق الحركي النفسي والعصبي،

وفي هذا المجال لا يوجد تصنيف متفق عليه بشكل واسع كما هو الحال في المجال المعرفي، ويتكون هذا المجال من المستويات الآتية:-

• **الاستقبال:** وهو يتضمن عملية الإدراك الحسي والاحساس العضوي التي تؤدي الى النشاط الحركي.

• **التهيئة:** وهو الاستعداد والتهيئة الفعلية لأداء سلوك معين.

• **الاستجابة الموجهة:** ويتصل هذا المستوى بالتقليد والمحاولة والخطأ في ضوء معيار أو حكم أو محك معين.

• **الاستجابة الميكانيكية:** وهو مستوى خاص بالأداء بعد تعلم المهارة بثقة وبراعة.

• **الاستجابة المركبة:** وتتضمن الاداء للمهارات المركبة بدقة وسرعة.

• **التكييف:** وهو مستوى خاص بالمهارات التي يطورها الفرد، ويقدم نماذج مختلفة لها تبعاً للموقف الذي يواجهه.

• **التنظيم والابتكار:** وهو مستوى يرتبط بعملية الابداع والتنظيم والتطوير لمهارات حركية جديدة، والى جانب هذا التقسيم فقد ورد تصنيف آخر يتألف من:-

- التقليد: ويشمل النشاطات التي لا تتطلب تناسقاً بين العضلات.

- التناول: يشمل النشاطات التي تتعلق باتباع توجيهات، أو العمل على وفق التعليمات.

- التدقيق: القدرة على زيادة سرعة العمل، وايضا القدرة على ادخال تعديلات فيه.

- التنسيق: وهي القدرة على التنسيق بين العديد من الحركات.

- التطبيع وتعني جعل الفرد اليأً روتينياً (جنزلي ٢٠٠٠ ص ٥١)
(Selecting. 1973 P.8-10).

وتصنيف آخر محبوب بهذا الترتيب:-

- الملاحظة: وبعض افعالها : يختار - يميز - يربط - يتعرف.
- التهيئة: وبعض افعالها: يستجيب - يتطوع - يحرك - يشرح.
- الاستجابة: وبعض افعالها: يفحص - يدي - يعالج - يربط - يكتب - يقيس.
- الالية: وبعض افعالها: افعال الاستجابة السلوكية نفسها.

وهي تصانيف ربما تختلف في مسمياتها بيد انها لا يختلف في المعاني التي
يضمها هذا المجال.

إجراءات البحث:

يتطلب البحث للاجابة على اهدافه من توفير مجموعة من الخطوات،
وبخصوص البحث الحالي فأن خطواته محددة على النحو الاتي:-

أولاً:- مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من (٢٠٦٥) مديراً ومديرة للمدارس
الابتدائية في محافظة بغداد وموزعين على ستة مديريات عامة للتربية،
وكانت حصة المديرات من هذا المجموع (٩٣٤) مديرة، اي بنسبة ٤٥%،
وما تبقى فهو للمديرين(*)، وذلك للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨.

ثانياً:- عينة البحث: بلغت عينة البحث (٢٠٠) مديراً ومديرة أي بنسبة ١٠%
تقريباً، وكانت حصة الاناث من هذه العينة (٩٤) مديرة أي بنسبة ٤٧%،
وما تبقى فهو من حصة المديرين، وهذه النسبة العامة للعينة تعد كافية نظراً

(*) هذه الاعداد مستمدة من البيانات الواردة في الكراسي الاحصائي لمديريات التربية العامة،
الصادرة عن وزارة التربية- مديرية الاحصاء للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨.

لأنها شملت الجنسين وتوزعت على مختلف المديريات العامة للتربية في محافظة بغداد.

ثالثاً:- أداة البحث: استخدمت أداة البحث التي هي عبارة عن اختبار مكون من (٢٠) فقرة ولكل فقرة أربعة بدائل تمثل صياغات مختلفة للأهداف، من حيث درجة وضوحها وتحديدها وصولاً إلى الأهداف السلوكية التي تمثل البديل الصحيح المطلوب الإجابة عليه.

وهذه الأداة الاختبارية قد أعدت من قبل المركز العربي للتطوير الإداري، وأعدّها صفاء زيتون، وتم تعديلها وإضافة خمسة أسئلة عليها، وعرضت على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية بلغ عددهم (٦) خبراء فأيدوا جميعهم صحة الإضافة، كما أيدوا إمكانية تطبيقها على البيئة العراقية حيث لا يوجد فيها ما يدعو إلى الحذف والتغيير سوى الفاظ تم تغييرها بحيث لا تخل بالمعنى العام للسؤال، وبذلك أمكن تحقيق الصدق الظاهري والمحتوى للاختبار وغدت الأداة جاهزة للتوزيع.

رابعاً: أسلوب تحليل البيانات: تفرغ إجابات كل مدير ومديرة ويتم تصنيفهم وفقاً للتقديرات الآتية:-

المدير الذي يحصل على درجة ١٨ لغاية ٢٠ درجة يصنف في المستوى الممتاز.

المدير الذي يحصل على درجة ١٥ لغاية ١٨ درجة يصنف في المستوى الجيد جداً.

المدير الذي يحصل على درجة ١٠ لغاية ١٥ درجة يصنف في المستوى الجيد.
المدير الذي يحصل على درجة ٥ لغاية ١٠ درجة يصنف في المستوى المتوسط.

المدير الذي يحصل على درجة ١ لغاية ٥ درجة يصنف في المستوى
الضعيف.

عرض النتائج وتحليلها:

تعرض النتائج تبعاً لمستويات التقدير التي احرزها كل مدير ومديرة،
وذلك على النحو الآتي:

النتائج الخاصة بالعينة ككل:

التقدير	عدد الافراد	%
ممتاز	١	٠,٥
جيد جداً	٢	١,٠٠
جيد	٤٩	٢٤,٥
متوسط	١٣٠	٦٥,٠٠
ضعيف	١٨	٩
المجموع	٢٠٠	%١٠٠

النتائج الخاصة بالمديرين

التقدير	العدد	%
ممتاز	١	٠,٩٤
جيد جداً	٢	١,٥
جيد	٢١	١٩,٨
متوسط	٦٩	٦٥,١
ضعيف	١٣	١٢,١
المجموع	١٠٦	%١٠٠

النتائج الخاصة بالمديرات

التقدير	العدد	%
ممتاز	-	-
جيد جداً	-	-
جيد	٢٨	٢٩,٨
متوسط	٦١	٦٥,٠٠
ضعيف	٥	٥,٢
المجموع	٩٤	%١٠٠

تفيد النتائج الواردة في الجداول الثلاثة ما يأتي:

- النتائج الخاصة بالعينة ككل.

لم يكن لافراد العينة وجود واضح في المستوى الممتاز والجيد جداً، وهذا ما ينبغي ان يكونوا عليه.

يظهر وجودهم في المستوى الجيد، حيث وصل عددهم الى ٤٩ مديراً ومديرة، ويشكل هذا العدد نسبة ٢٤,٥% الى مجموع افراد العينة. ويحتل المستوى المتوسط المستوى الاكبر حيث اجتذب اليه (١٣٠) مديراً ومديرة، أي بنسبة ٦٥%، وينخفض العدد (١٨) مديراً ومديرة وبنسبة ٩% في المستوى الضعيف.

هذه النتائج تفيد بأن اغلب المديرين والمديرات لا يمتلكون الدراية الكافية بأنماط الاهداف وخصائصها وطرق صياغتها والغايات المحددة لكل نمط فيها.

وأذا نظرنا الى النتائج الخاصة بالمديرين فقط فأننا نجد ان اغلب المديرين يقعون في المستوى الجيد والمستوى المتوسط، ولا يكاد يظهر

لهم وجود في المستويات العليا، وكذلك الحال بالنسبة للمديرات فأن
نتائجهن لاتختلف بشيء يذكر عن نتائج المديرين.
ان اعلى المجاميع بالنسبة للجنسين تقع ضمن المستوى المتوسط، وهو
مستوى ليس كافياً لما يحتاجه المدير في هذا المجال.

الاستنتاجات:-

تسمح النتائج التي امكن الحصول عليها ان نستنتج بعض الاستنتاجات التي
من ابرزها:-

- ان مقدار وعي المديرين والمديرات بالاهداف التربوية ومعرفتهم بأنواعها ورسم
الأنشطة والفعاليات الموصلة إلى الأهداف والمدرسية وظائف كل نوع منها
لاينفعهم في تقديم المعونة للمعلمين والتلاميذ.
- ان هذه النتائج تدل على ان الادارة تسند بدون الاعتماد على معايير دقيقة
تسمح بالاختبار الرشيد لمن يتولى شؤون الادارة.
- ان الدورات التدريبية اثناء الخدمة المصممة للمديرين لاتتطرق الى المواضيع
الخاصة بالاهداف التربوية وأهميتها وسبل صياغتها وتحقيقها مع طرق
قياسها.
- كما لا تهتم في الوقت ذاته الدورات التدريبية بمسائل تخص التقويم والقياس
والاختبارات التي تمكن المديرين من تقويم اداء المعلمين والتلاميذ تبعاً
للأهداف المرسومة بأعتبارها المراجع المعيارية التي يستند عليها في اصدار
الاحكام.
- ان هناك جهل واضح لدى المديرين في فن صياغة الاهداف السلوكية وكذلك
الجهل بأصنافها وما يختص به كل صنف من قدرات ذهنية ومهارية
ووجدانية، وعدم القدرة على التمييز بين الاهداف التربوية العامة والاهداف
التعليمية والاهداف السلوكية.

التوصيات:

- يفضل ان تسند الادارة الى العناصر التي لها خبرة نظرية وميدانية بشؤون الادارة وأطلاع واسع بأبعاد السياسة التربوية للبلد وأهداف المراحل الدراسية وكذلك اهداف المناهج والمقررات الدراسية.
 - ينبغي اشراك المديرين بين الحين والآخر وقبل تسلم مسؤولية الادارة وبعدها في دورات تدريبية وورشات عمل تختص بأساليب التقويم الذي يستند على الاهداف الاجرائية للمدرسة لمعرفة مقدار ما أكتسبه التلاميذ فيها، ومعرفة امكانات المعلمين في تحقيق هذه الاهداف.
- المقترحات:

اجراء المزيد من البحوث المتعلقة بالأهداف وقياس درجة الوعي بها وسبل ترجمتها الى ممارسات عملية للمديرين والمعلمين والتلاميذ.

ثبت المصادر العربية:

- ١- ابو حويج مروان، المناهج التربوية المعاصرة، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٦.
- ٢- احمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، جامعة اليرموك، عمان، ١٩٨٥.
- ٣- الالمعي، علي بن عبدة، "الاهداف التعليمية والتربوية"، الانترنت.
- ٤- جودت احمد العودة، د. عبد الله محمد ابراهيم، المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين ط٣، مكتبة ، الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٧.
- ٥- جنزولي، رياض صالح، اهداف التربية الاسلامية وغايتها، دار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ١٤٠٠هـ، ٢٠٠٠م.
- ٦- تايلور، رالف، اساسيات المناهج، ترجمة احمد خيرى كاظم ورفيقه، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٨٢.

- ٧- التميمي، عواد جاسم، المنهج وتحليل الكتاب، مطبعة دار الحوراء، بغداد، ٢٠٠٩.
- ٨- رافي فوزي، الاهداف التربوية والتعليمية من الانترنت.
- ٩- الرازي، محمد ابن ابي بكر (ت٦٦٦هـ) مختار الصحاح، مكتبة النوري، دمشق، (بلا).
- ١٠- زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ١٩٩٩.
- ١١- السامرائي، مهدي " دراسة في التقويم والقياس التربوي"، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد الرابع عشر، السنة الخامسة، الرياض، ١٩٨٥.
- ١٢- السامرائي، مهدي صالح : أثر استخدام خمسة انماط من الاختبارات الموضوعية على تحصيل طلبة الصف الرابع- قسم علوم الحياة (دراسة مقارنة) وحدة أبحاث التعليم العالي، كلية التربية- الجامعة المستنصرية، ٢٠٠١.
- ١٣- سامي عريفيج، وخالد حسين، في القياس والتقويم، ط١، كلية مجتمع عمان، الاردن، ١٩٨٥.
- ١٤- الكيلاني، ماجد عرسان، اهداف التربية الاسلامية، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ١٤٠٨.
- ١٥- محمد ابراهيم ربيعة، "الاهداف السلوكية"، مستلة من الانترنت.
- ١٦- نشواني، عبد المجيد، علم النفس التربوي، ط٣، دار الفرقان، عمان، ١٩٨٧.
- ١٧- هنري، صالح ذياب ورفيقه، دراسات في المناهج والاساليب العامة، كلية عمان، ١٩٨٤.

١٨- وليد احمد جابر، طرق التدريس العامة، ط٢، دار الفكر، عمان، الاردن،
٢٠٠٥.

١٩- يحيى هندام وآخرون، المناهج، ط٣، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨.
ثبت المصادر الاجنبية :

- 1-Prentice-Hall ., Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
Educational objectives. 6.1973.
- 2- Prentice-Hall ., Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
Humanizing Educational objectives.5.1973.
- 3- Prentice-Hall ., Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
Defining content for objectives.7.1973.
- 4- Prentice-Hall ., Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
Selecting Appropriate Educational objectives.2.1972.
- 5- Prentice-Hall ., Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
Educational objectives. 1.1973.

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

علي عودة محمد
م.م.علي سعد كاظم

مستخلص البحث:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على دلالة الفرق الاحصائي في الشعور بالذنب لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا لاساليب المعامله الوالدية(الديمقراطي، التسلطي، الحماية الزائدة،الاهمال)

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان ببناء مقياس للشعور بالذنب، تألف بصيغته النهائية من(٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي الاحساس بالاثم، الخوف والقلق، وادانة الذات، بعد ان حسبت لها الخصائص الاحصائية من تمييز وصدق وثبات، ولقياس اساليب المعاملة الوالدية اعتمد الباحثان على مقياس الرواف المعد عام٢٠٠٣ والمؤلف من صورتين متماثلتين، الاولى للاب والثانية للام تحتوي كل منهما(٢٥) فقرة.

وباستخدام عينة عشوائية مؤلفة من(٣٦٠) طالبا وطالبة، من طلبة الصف الرابع والخامس الاعدادى في مدينة بغداد، اشارت نتائج البحث الى ان متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس الشعور بالذنب كان ضمن الحدود الوسطى للمجتمع، ولم يظهر هنالك فرق ذي دلالة احصائية بينهما.

ولمعرفة دلالة الفرق في الشعور بالذنب تبعا لاساليب المعاملة الوالدية الاربعة وباستخدام تحليل التباين الاحادي، اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في

الشعور بالذنب تبعا لهذه الاساليب الاربعة في المعاملة (الديمقراطي، التسلطي، الحماية الزائدة، الاهمال).

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والمقترحات لاجاث لاحقه.

مشكلة البحث واهميته:

يعد الشعور بالذنب من الحالات التي يعاني منها اغلب الافراد، ويمكن القول بانه من اقدم الانفعالات التي رافقت الحياة الانسانية، ففي قصة تكوين الخلق يقوم الشيطان باغواء ادم وحواء للاكل من الشجرة المحرمة عليهما، فامرهما الله سبحانه وتعالى بالخروج من الجنة عقابا على مخالفتها امره فاخذا يشعران بالذنب على ما ارتكبا من خطأ (الزبيدي ، ١٩٩٩، ص٤) وذلك في قوله تعالى: (قالا ربنا ظلمنا انفسنا وان لم تغفر لنا وترحمنا لنكونن من الخسرين)(الاعراف،٢٣).

وفي الجيل الثاني من البشرية ارتكب قابيل ذنبا متمثلا بقتلة اخيه هابيل، وعليه اخذ يشعر بالذنب، قال تعالى: (قال يويلتي اعجزت ان اكون مثل هذا الغراب فاواري سوءه اخي فاصبح من الندمين)(المائدة، ٣١) كما وردت في القرآن الكريم اية اخرى تشير الى الشعور بالذنب متمثله بندم اخوة النبي يوسف عليه السلام وشعورهم بالذنب على ما ارتكبوه من اثم ضد اخيهم، وذلك في قوله تعالى(قالوا يابانا استغفر لنا ذنوبنا انا كنا خطئين)(يوسف،٩٧).

وفي النصف الاول من القرن العشرين نجد ان فرويد قد اشار الى الشعور بالذنب في نظريته في الشخصية، الا ان هذا المفهوم لم يدرس امبريقيا الا في بداية الستينات من القرن نفسه وتحديدا في دراسات Mosher والذي عرفه بانه توقع عام لمعاقبه غير مباشرة للذات بسبب خرق او توقع خرق للمعايير المقبولة اجتماعيا (Mosher&Abramson,1977,p.376) .

لقد اختلف العلماء حول مفهوم الشعور بالذنب، فعده بعضهم نوعا من القلق، فاطلق عليه مور اسم القلق الاجتماعي، واسماه واتسن قلق الشعور بالذنب (كمال، ١٩٧٦، ص ١٣٤) اما فرويد فقد اطلق عليه اسم الذنب الاخلاقي، الناجم عن لوم الانا الاعلى للانا عندما يقوم الفرد او يفكر بالقيام بسلوك يتعارض مع القيم الاخلاقية التي يمثلها الانا الاعلى (علي، ٢٠٠٣، ص ٦)

وقد ادرج مفهوم الشعور بالذنب في البداية تحت مسميات كثيرة منها الانا الاعلى، الخجل، الخزي، وتانيب الضمير، الا ان Young في دراساته للحالات النفسية التي تتبع ارتكاب الانسان لافعال فيها تعدي على الاخلاق استطاع ان يميز بين الشعور بالخزي Shame، والخوف fear، والخجل shyness، والاحساس بالذنب sense of Guilt (كمال، ١٩٧٦، ص ٣٣) الا ان الفضل يعود الى HeLen في ابراز هذا المفهوم بوصفه مفهوما مستقلا عن المفاهيم الاخرى القريبه منه مثل مفهوم الخزي (الانصاري، ٢٠٠٣، ص ٩١) .

ويرافق الشعور بالذنب بعض المظاهر السلوكية مثل الاستجابات الانفعالية (الحشوية) التلطف بمشاعر الذنب، او ربما الميل الى عقاب الذات كما يحدث عند الاطفال عندما يتعلمون ان اسهل وسيله لاسترداد عطف الوالدين اذا ما اقترفوا خطأ ما هو الاعتراف بالخطاء، واخذ نصيبهم من العقاب (منصور وآخرون، ١٩٧٨، ص ١٢٩-١٣٠).

ان الشعور بالذنب يمكن ان يكون ايجابيا اذا ما ساعدنا على التحسن والتعلم، الا انه في اغلب الاحيان يكون سلبيا، اذ انه من المستحيل تقادي كل المحرمات التي يضعها المجتمع فالنشاطات الجنسية الحقيقيه والمتخيلة مثلا يمكن ان تكون مصدرا للشعور بالذنب لدى الاشخاص الملتزمين دينيا، وهذا يقود الى عجز وبرود جنسي، اذ ان الذنب المرتفع يمكن ان يكون تدميريا (Lugo&Hershey, 1976, p.328) لكن

إذا كان الشعور بالذنب تاديبيا فقد يمنع الفرد من تكرار السلوك نفسه في المستقبل، فهو يعمل بوصفة مؤشرا ومائعا للخطأ، فهو صحي إذا شعرنا به نتيجة إيذاء الآخرين، أما الشعور بالذنب غير الصحي أو ما يسمى بالذنب العصابي فهو الذي نشعر به دون إيذاء الآخرين، والذي يمكن أن يغرس في الطفل عندما ينتقد على كل عمل يقوم به (conner,1998,p.p.1-20)

ومن المواقف التي تؤدي إلى الشعور بالذنب إدراك الفرد أنه قام بعمل يتعارض مع الضمير، أو أن هذا العمل لا يتناسب والاحكام الخلقية اجتماعيا كان هذا العمل أم اخلاقيا(راجع، ١٩٧٣، ص ١٣٧) وهذه الحالة لا تظهر في مرحلة عمرية معينة وإنما في مراحل حياته مختلفة، وتستثار، حين يسيطر على الفرد توقع أو شعور بمخالفة قاعدة أو معيار اجتماعي(كونجر وآخرون، ١٩٨٦، ص ٢٩٠) وقد يحدث الشعور بالذنب نتيجة ارتكاب الفرد عملا عدوانيا إزاء الآخرين بالضرب أو الكلام، إذ يشعر بعدها المعتدي بالذنب(الزبيدي، ١٩٩٩، ص ٤) ويمكن أن ينبع هذا الشعور نتيجة الاخفاق في تحقيق ما هو متوقع منا (Lugo&Hershey,1987,p.328) وهذا الشعور يشير إلى ضمير طبيعي يجعل الفرد يشعر بالذنب إذا ما قام بكسر القواعد الاخلاقية، وهذا الشعور الطبيعي بالذنب ضروري للصحة النفسية (RedL&wineman,1962,p.105) وهو لا يولد مع الطفل بل أنه يتشكل نتيجة امتصاص الطفل للمعايير الاخلاقية والاجتماعية وتكيفه معها(يعقوب، ١٩٧٣، ص ٤٤)

ولاهمية موضوع الشعور بالذنب فقد حظي باهتمام العديد من الباحثين بالدراسة والبحث، ومن هذه الدراسات ما تناول أثر الاحساس بالذنب على الصحة النفسية والجسمية، إذا اشارت نتائج البحوث الحديثة إلى أن الشعور الحاد أو الدائم بالذنب يمكن أن يقود إلى الإصابة بعدد من الامراض الجسدية مثل الذبحة الصدرية،

ارتفاع ضغط الدم، تهيج القولون (الزبيدي، ١٩٩٩، ص ٢) او الاصابه بالوهم ومن ثم ظهور الوسواس المرضية (الشمري، ٢٠٠١، ص ٢٣٩) (سميسم، ٢٠٠٠، ص ٢٤٥).
وهناك نوع اخر من الدراسات بحثت عن مصادر الشعور بالذنب، وقد وجدت ان من اهم مصادر الشعور بالذنب هي الاسرة وبخاصة الاباء والامهات، علاوه على المجتمع بمختلف فئاته والمعايير الاجتماعية التي يكتسبها الطفل من خلال التنشئة الاجتماعية ومعرفة قائمة المسموحات والممنوعات وبالتالي المخالفه التي تؤدي الى مشاعر الذنب (العظماوي، ١٩٨٨، ص ٣١٥).

ان نواهي واوامر وتوجيهات الوالدين هي التي تحدد درجة نصاعه الضمير او الشعور بالذنب، فاسلوب المعاملة القائم على الاوامر القاسية يقود الى ضمير متزمت قاس وهذا ما وجد لدى اكثر الجانحين، الذين يمكن ان يقوموا بسلوك منحرف ضد الوالدين، واذا لم يستطيعوا فيوجهونه نحو غيرهم من الاشخاص (المغربي، ١٩٦٠، ص ٦٢) (المليجي، ١٩٧٢، ص ١٢٥) وفي الحالات القاسية يمكن ان يؤدي الى الانتحار (راجع، ١٩٦٤، ص ١٨٨) اما اذا كان اسلوب المعاملة يختلف ما بين الاب والام فان ذلك يقود الى ضمير متارجح عند الفرد (المغربي، ١٩٦٠، ص ٩٤).

وقد اشارت الدراسات الى ارتباط الشعور بالذنب بالعقاب والذي يكون مصدره الاول الوالدين في مرحلة الطفولة، سواء اكان هذا العقاب ماديا ام نفسيا كالحرمان من العطف، ثم يتولى الضمير بعد ذلك هذه المهمة، والذي يعد خليفة الوالدين الا انه اشد قسوة منهم، وهذا ما اشارت اليه نتائج دراسة الزوبعي من ان التشدد والاكثار من معاقبة الاطفال يجعلهم دائمي الخوف من وخز الضمير، وقد ينشأ الطفل عصابيا ثائرا او يكون جامدا ميالا لمعاقبه نفسه، وان هذا الطفل تسيطر عليه مخاوف الجبن (الزوبعي، ١٩٨٢، ص ١٢)

ومن متابعة Hoffman لنتائج الدراسات على نمو الضمير والشعور بالذنب عند الاطفال، لوحظ ان الالباء الذين يستعملون الشدة مع اطفالهم فيعاقبونهم على كل خطأ يفعلونه، فانهم ينمون فيهم توقع العقاب من الخارج، ويعيقون نمو الضمير لديهم) كمال، ١٩٧٦، (ص ١٣٧) وأشارت نتائج دراسة Fenzy الى ان التنشئة الاسرية السليمة للطفل والتي تبتعد عن التصارع بين القيم تؤدي الى نمو ضمير صحي(صالح، ١٩٨٨، (ص ٢٣)(عيسوي، ١٩٨٠، (ص ٢٢٣)

وعلى هذا الاساس يمكن القول ان التوافق النفسي والاجتماعي ونمو الضمير تعكس انماطا ايجابية في المعاملة الوالدية، في حين ان الشعور بالعجز والخجل والعدوان وحدوث ميول سيكوباثية وفقدان الامل كلها من الاثار التي تعكس الانماط السلبية في المعاملة الوالدية(الزبيدي، ١٩٨٨، (ص ٦٣).

وفي ضوء ما تقدم تتجلى مشكلة البحث الحالي بالاجابة عن التساؤل الاتي: هل هنالك فرق في مستوى الشعور بالذنب لدى المراهقين تبعا لاساليب المعاملة الوالدية المختلفة؟.

ولما كانت الاسرة العراقية متفاوتة في مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فمن المتوقع ان تكون انماط المعاملة الوالدية لديها متفاوتة ايضا، وقد اثبتت الابحاث ان الجو العائلي القائم على الاساليب المخطئة في التعامل كالتمسك والتقييد والحماية الزائدة والاهمال، فانه يكون السبب في كثير ما يحدث للابناء من اضطرابات سلوكية فيدفع بهم للنزوع الى العدوان او السلوك الاجتماعي غير المقبول الذي يعيق قدرتهم على الاستقلال، ويثير فيهم مشاعر الخوف والتعرض للاضطراب النفسي والتاخر في نواحي النمو المختلفه(فهيم، ب ت، (ص ٦٧-٦٨)(فهيم والقطان، ١٩٧٧، (ص ١١٤)(الرحو، ١٩٩٤، (ص ١٥) ولهذا فان العلاقة بين الوالدين

والابناء لها اثر كبير جدا في تحديد شخصيات الابناء ونموهم الاجتماعي (Mussen et al,1980,p.272).

وتعد مرحلة المراهقة من اخطر المراحل التي تواجه الاباء والمربين والابناء، بوصفها مرحلة تغيرات فسيولوجية ونفسية واجتماعية، ولهذا لا بد من الالمام بطرائق التعامل الصحيح مع هؤلاء المراهقين لانعكاس ذلك على تكيفهم وتكوينهم النفسي واندماجهم في الحياة الاجتماعية وقدرتهم على تحمل المسؤوليات الاجتماعية ليكونوا اشخاصا نافعين في المجتمع (الجبوري، ٢٠٠٢، ص ١٨)

ولان مما لا يختلف فيه اثنان هو احتياج المراهقين للرعاية الوالدية القائمة على الود والتفاهم، والتي تشعرهم بالاستقرار النفسي والذي يدفعهم باتجاه استغلال قدراتهم وامكاناتهم الى اقصى حد وبالشكل الذي يثبت وجودهم ويدعم كيانهم (Barnes&oisson,1985,,p.438) ولعل هذا ما اشارت اليه العديد من الدراسات، اذ وجدت دراسة رحمه ١٩٦٥ ان القسوة والتذبذب وضعف الثبات في المعاملة والصرامة وقلة المساواة والتفضيل بين الاخوة، كلها تؤثر على الاستقرار الانفعالي للطفل، كما ان الافراط في الاهتمام بالطفل او الافراط في حرمانه منه يؤدي الى النتيجة نفسها (الفخري، ١٩٨٠، ص ٢٤٨) واشارت دراسة ديوان ١٩٩٦ الى اهمية الثبات الانفعالي في التنشئة الاسرية لان اتباع الاسلوب التسلطي مثلا القائم على الانفعال يؤدي الى ضعف الثقة بالنفس لدى الابناء، اما اذا اتصف تعامل الاباء مع الابناء بالثبات الانفعالي فان ذلك يؤدي الى تقوية الثقة بالنفس (ديوان، ١٩٩٦، ص ٥٨٩) وفي دراسة اخرى قام بها دافيدوف اشارت الى ان شخصية الفرد تصقل خلال التنشئة الاسرية له ويتكون لديه شعور ايجابي نحو ذاته (دافيدوف، ١٩٨٣، ص ٥٨) وقد اشارت دراسة بتلهم ١٩٦٧ الى ان معظم

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
..... أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

الاضطرابات السلوكية والانفعالية ترجع الى طبيعته تعامل الابوين مع الطفل مثل
الشده والصرامة والحماية الزائده(الشمري، ٢٠٠٥، ص ٩).

وعموما يجمع علماء النفس على ان الخبرات الاسرية هي من اهم المؤثرات
التي تؤثر في النمو النفسي والاجتماعي للفرد بوصفها مصدرا لخبرات الرضا واشباع
الحاجات(الرحو، ١٩٩٤، ص ١١) .

وبناءً على ما تقدم تظهر اهمية دراسة الشعور بالذنب وعلاقته بنمط المعاملة
الوالدية بوصفها متغيرات تستحق الدراسة والبحث لما لها من اهمية نظرية وتطبيقية
في المجالات التربوية والمهنية والاجتماعية.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على

١. مستوى الشعور بالذنب لدى طلبة المرحلة الاعدادية (ذكور-اناث)

٢. دلالة الفرق الاحصائي في مستوى الشعور بالذنب لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا
لمتغير الجنس(ذكور-اناث)

٣. دلالة الفرق الاحصائي في مستوى الشعور بالذنب لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا
لاساليب المعاملة الوالدية(ديمقراطي، تسلطي، حماية زائدة ، اهمال).

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بقياس الشعور بالذنب والتعرف على دلالة الفرق فية تبعا
لاساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الاعدادية(ذكور-اناث) في مدينة بغداد
الرصافة(الاولى،الثانية،الثالثة) وللصفوف الرابعة والخامسة/الدراسة الصباحية للعام
الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

تحديد المصطلحات

اولا: الشعور بالذنب Guilt feeling

١. عرفه Drever بأنه احساس بالخطأ في السلوك يتضمن صراعا نفسيا بسبب تعارض الافكار او السلوك مع المعايير الاخلاقية والاجتماعية (Drever,1971,p.113).

٢. عرفه Tomkins حاله او شعور سلبي موجه نحو الذات، ناجم عن اختلاط مع انفعالات اخرى كالخجل والضعف والخوف والغضب (Tomkins,1987,p.133).

٣. عرفه الالوسي انه حاله ترتبط باخلاق الفرد ومستوى تربيته ويحدث هذا الشعور حين يقع الفرد في خطأ لا ينسجم مع قيمه وتقاليده (الالوسي، ١٩٨٨، ص ٢٠٢)

٤. عرفه Tangney احساس بالندم والاسف ازاء تصرف او سلوك معين (Tangney,1992,p.199)

٥. عرفة الزبيدي حالة نفسية تتضمن الضيق والحزن والاحساس بالذنب، وميل الفرد الى ادانه ذاته ونقدها بخصوص افعال او تصرفات صدرت منه (الزبيدي، ١٩٩٩، ص ١٥).

٦. عرفه Steven الضيق الناتج عن اعتقاد الناس انهم انتهكوا معاييرهم الشخصية او خوفهم من ان الآخرين سيدركون هذا الانتهاك (Steven,2002,p.362).

٧. عرفه علي انه شعور سلبي موجه نحو الذات يتضمن مشاعر الخوف والقلق والاحساس بالاثم وادانه الذات ونقدها والمبالغة في محاسبتها على الافعال التي تصدر عنها (علي، ٢٠٠٣، ص ١٨)

وقد تبني الباحثان تعريف علي ٢٠٠٣ للشعور بالذنب، والذي يعرف اجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على مقياس الشعور بالذنب الذي قام الباحثان باعداده.

ثانيا: اساليب المعاملة الوالدية

١. عرفها زهران انها الاساليب النفسية الاجتماعية التي يتبعها الوالدين مع الطفل في عملية التنشئة الاجتماعية كالثواب والعقاب بنوعيهما المادي والمعنوي مما يؤثر في نمو الطفل العقلي والانفعالي والاجتماعي(زهران، ١٩٧٤، ص ٢٥٤).

٢. عرفها الرحو انها الاساليب السلوكية المتبعة من الام والاب في ضبط سلوك ابنائهم في المواقف الحياتية المختلفة داخل المنزل او خارجة كما يظهر في تقرير الابناء وتتمثل في الاساليب الاتية: اسلوب الحزم، التسلط، التسامح، واسلوب الالهمال(الرحو، ١٩٩٤، ص ٢٤)

٣. عرفها القيسي انها الانواع المختلفة من الممارسات التي يقوم بها كل من الوالدين في تربيتهم لابنائهم خلال المواقف الحياتية اليومية(القيسي، ١٩٩٨، ص ٢٢)

٤. عرفها الراوي بانها الاساليب السلوكية التي يستخدمها الوالدين في تربيته ابنائهم وتؤثر في نموهم العقلي(الراوي، ٢٠٠٢، ص ١٥).

٥. عرفتھا الرواف بانھا اساليب سلوكيه خاصه بالوالدين تتضمن التعزيز او العقاب في معاملة الابناء وهذه الاساليب هي:

- الاسلوب الديمقراطي Democratic

وهو الاسلوب الوالدي المعتمد على الاقناع والمشورة مع الابناء في اتخاذ القرارات
-الاسلوب التسلطي dominated وهو الاسلوب الوالدي المتضمن العقاب والتحكم الزائد دون مراعاة رغبات الابناء .

-اسلوب الحمايه الزائده Excessive Protection وهو الاسلوب الوالدي الذي يعتمد الحنان الزائد في مقابلة مطالب الابناء بقصد حمايتهم .

-اسلوب الالهمال Negligence وهو الاسلوب الوالدي الذي يترك استجابات الابناء من دون تعزيز او عقاب. (الرواف ، ٢٠٠٣ ص ٢-١٥)

وقد تبني الباحثان تعريف الرواف ٢٠٠٣ لاساليب المعاملة الوالديه ولكل من الاساليب (الديمقراطي، التسلطي، الحماية الزائده، الاهمال).

اطار نظري:

هناك العديد من التوجيهات النظرية التي فسرت طبيعه العلاقه بين الشعور بالذنب واساليب المعامله الوالديه،ينطلق كل منها من المدرسة او الفلسفه التي ينتمي اليها .وسيحاول الباحثان هنا استعراض بعضا من هذه الاطر النظرية .

اولاً. منظور التحليل النفسي.

يفسر " فرويد " مؤسس التحليل النفسي الشعور بالذنب وكيف يتاثر بأساليب المعامله الوالديه بحسب نظريته البنائيه (التركيبيه) للشخصيه .وذلك بافتراضه ان هنالك ثلاث قوى اساسيه في الشخصيه هي الـ I D الاناث والـ EGO والاناث الاعلى SUPERB EGO والتي تتفاعل باستمرار فيما بينها (جبل، ٢٠٠١، ص ٦٤) وتحدث توازناً فاذا ما اختل هذا التوازن ستصاب الشخصيه بالاضطراب والقلق (فونتانا، ١٩٨٩، ص ٦٧ - ٦٩)، والذي يعيننا من هذه المكونات هو الانا الاعلى والذي يمثل المعايير الاخلاقيه للمجتمع كما يفسرها الوالدان للطفل (الزبيدي، ١٩٩٩، ص ٢٠) والذي لاينمو في الطفوله الاولى، وانما في المرحله المتقدمه منها وينشأ من خلال استدخال القيم الاجتماعيه (عيسى وعوده، ١٩٨٤، ص ٨١) وهو يمثل الجانب الخلقى من الشخصيه الذي يصنع الضمير (728 Malim & Birch 1998) ويتكون من قسمين

أ. الذات المثالية. Ideal Self . وتتعلق بالاشياء التي يصفها الابوين بانها جيده واخلاقيه، وان الوالدين يوصلان قيمهما من العفه والطهاره الى الطفل عن طريق تشجيعه للسلوك على وفق تلك القيم (هول، ١٩٨٨، ص ٣٣) .

ب. الضمير conscience . ويتعلق بالأشياء التي يصفها الابوان بالسلوك البذئ ، والتي يؤنب عليها الطفل ، ويعمل الضمير على جعل الفرد يشعر بالذنب عندما يقوم بعمل مخطوء. (Hjell&Ziegler,1979,p.p27-28) (Windmiller,1980,p.525) اي كاداه خلقية تعمل في ميدان اوسع من ميادين النشاط الانساني يميل عملها الى الانتظام والاتساق عند بعض الناس اكثر منه عند البعض الاخر (جون، ١٩٦٦، ص ٣٢) وعلية فالضمير هو الحاكم الذي يميز بين الخير والشر، ويهدي الفرد سواء السبيل ويشعره بالمسؤولية (جميل، ١٩٨٤، ص ٧٦٧) ويعمل على اثاره مشاعر الذنب والتي تولد بدورها مشاعر الخوف والقلق في حالة رضوخ الانا لمطالب الهو (جوردون، ١٩٩٣، ص ٣٠٠).

ان الطفل يكتسب الضمير عن طريق العقوبات التي يقوم بها الوالدان وتطبيقها وتنفيذها بحقه في المرحلة المبكرة من حياته، فهو يتعلم منهما ومن الراشدين في بيئته ما هو الصبح وما هو الخطأ من خلال احتكاكه اليومي بهم ومتابعته لتصرفاتهم المختلفة (الهيتي، ١٩٨٥، ص ١٥١) فالضمير اذا وريث الابوين، ليس مصدرا للتهديدات والعقوبات فحسب وانما بوصفه مصدرا للحماية (فيخل، ١٩٦٩، ص ٢٧٢) ويتوقع من الطفل قبل دخوله المدرسة ان يميز بين الصحيح والخطا وهذا ما يسمى بتطور نمو الذات العليا، فعليه ان يشعر بالذنب عند انتهاكه لمعايير المجتمع (حسن، ب ت، ص ٥١٣) وبعد الضمير الممثل الداخلي لسلطة الوالدين فهو يهدد بعقاب الشخص اذا ما اقترب امرا او فكر في امر مخالف لالاهداف الكمالية لانا المثالية التي غرسها الوالدان في الشخصية (هول، ١٩٦٧، ص ٧٧) وان اسلوب المعاملة الوالدية القائم على الحب يخلق لدى الطفل ضميرا حيا يشعر الذات بالذنب جراء ارتكابها لعمل معين لم ترضى عنه (الهيتي، ١٩٨٥، ص ١٥٢) اما المعاملة

القاسية من الوالدين تجاه الطفل فانها تختلف فيه الضمير الصارم الذي يجعله يشعر بالذنب لايسر الامور وبالتالي عبدا لمشاعر الذنب والتأنيب القاسية(عيسوي، ١٩٨٠، ص٢٣٧)

وعموما يرى فرويد ان فكرة الطفل عن الذنب والمغفرة والتوبة، والخير والشر تعود الى الطريقة التي كان يعاملة بها ابواه والى الحدود التي كان يقيمانها له، والى المعايير التي يفرضانها على مظاهر سلوكه (السيد، ١٩٧٥، ص٢٤٤) فالخوف من عقاب الوالدين يولد الشعور بالاثم الذي يقود الى القلق الاخلاقي (هول، ١٩٦٧، ص٧٨) اذ يرى فرويد ان التربية في الطفولة ابتداءً من الرضاعة هي التي تترك اعمق الاثر في نفس الفرد، فالكائن البشري الصغير ينتهي صوغه وتكوينه غالبا في السنة الرابعة او الخامسة، ثم يفصح عن الكامن في نفسه خلال السنوات التالية في حياته فالاثار التي يحدثها الوالدان في سلوك الطفل ترسم سلوكه في المستقبل وتجعله يتخذ سلوكا ملائما للظروف التي يتعرض لها (الكبيسي، ١٩٩٢، ص١٢).

اما " اريكسون " وهو من الفرويديين الجدد فقد اشار الى ان الشخصية تتكون من ثماني مراحل او ازمات، وهي مراحل متسلسة تبدأ كل منها مع نهاية مرحلة اخرى، وفي كل مرحلة تصبح الشخصية اكثر تعقيدا (Engler,1985,p.12)

ويرى اريكسون ان الشعور بالذنب يحصل في المرحلة الثالثة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي في عمر (٣-٥) سنوات (Myers,1998,p.127) وهي مرحلة المباداه مقابل الشعور بالذنب ،وفي هذه المرحلة يكون قد تكون عند الطفل ما يسمى بالضمير وهو حجر الزاوية في الاحساس الخلقى عند الفرد، ولذلك اذا ما حمل هذا الضمير اكثر مما يحتمل نتيجة المعاملة الوالدية الصارمة فانه يدفع به الى ان يكون قاسيا كما يلاحظ في الاطفال الذين يكفون انفسهم عن عمل اي شيء ويظهرون

الطاعة المتناهية أكثر مما هو مطلوب، وبذلك تموت فيهم روح المباداه (جابر، ١٩٦٢، ص ٢٠٩)

ان المشكلة في هذه المرحلة هي كيف يعمل الطفل باراداته وكيف يختار بنفسه من دون ان يتعرض لاحساس كبير بالاثم فاذا حلت هذه المشكلة تكون نتيجتها الاحساس بالمباداه اما الاخفاف في بلوغ هذه النتيجة فيترك الشخصية غارقة في الاحساس بالاثم (Lieberty&Neale,1977,p.325) وتتركز المشكلة ايضا في العلاقة بين الطفل ووالديه لذلك اذا ما حيل بين الطفل والاقدام على المشروعات واذا منعه الاباء من تنفيذ ما يرغب فيه، واذا تم تانيبه على ما يقوم به من نشاط، فقد ينتج عن ذلك شخصية لايمكن ان تعيش وفق قدرتها على التخيل والعمل شخصية تشعر بالذنب لابطس الامور (Hoffman.et al,1988,p.32) اما المعاملة التي تقوم على اعطاء الاطفال الوقت للاجابة عن الاسئلة ، وليكتشفوا الاشياء فسيكون هذا تشجيعا لهم ليكون لديهم المباداه وعدم الاحساس بالذنب (Biehler,1976,p.151).

اما "هورني" فقد اتفقت مع "فرويد" على ان كل فرد يمتلك ضميرا وهو يشعر بالذنب نتيجة لفشله في الاستجابة لمطالب الضمير الكمالية، ونتيجة للتوتر بين الانا والانا الاعلى (William&Arndut,1987,p.466) وان اسلوب المعاملة الوالدية المتمسم بالقسوة والصرامه سيكون اساسا للقلق والضمير المتشدد، فنوع المعاملة الوالدية هي التي تؤدي الى تكوين بناء سوى او بناء عصابي لدى الطفل (الشريف، ١٩٨٨، ص ٤) فصاحب البناء السوي يستطيع ان يواجه صراعاته النفسية ويحلها، اما صاحب البناء العصابي فيتكون لديه شعور بالذنب حاد بسبب تصلب الانا وشدته وقسوته وتصبح لدى الفرد رغبة قويه في لوم النفس لاي فعل سيء (الشمري، ٢٠٠١، ص ٢٤٥).

ثانياً: المنظور الاجتماعي

يرى اصحاب هذا المنظور ان الكثير من الانماط السلوكية والخصائص الشخصية للفرد تكتسب عن طريق التعلم الاجتماعي(حسن وهادي، ٢٠٠٠، ص٣٨٧) وان اول اوامر يتلقاها الطفل في البيت، تستقر في نفسه وتنقش في ذاكرته وتظهر في سلوكه(الجسماني، ب ت، ص١٦٩).

ان الشعور بالذنب استعدادا سلوكيا يكتسبه الفرد في مرحلة الطفولة المبكره من خلال ما يتعرض له من خبرات(كمال، ١٩٧٦، ص١٣٦) اذ يؤكد كل من "والترز" و"باندورا" على ان الثواب والعقاب الذي يمارسه الوالدين تجاه الطفل له علاقة بنمو الضمير لديه(Eysienk,2000,p.447) كما يؤكدان على ان ضمير الطفل وقيمه الاخلاقيه ليست فطرية اذ يولد الطفل في هذا العالم بدون اخلاق، ثم وعن طريق النمذجة يتم اكتساب هذه الاخلاق اذ يبني الطفل قيمه ومعتقداته، وتعمل اشكال التعزيز التي يواجهها الطفل على تثبيت هذه القيم والمعتقدات وان توقيت المكافاه والعقوبه مهم جدا، اذ يفترض ان العديد من الالباء يشكلون بانفسهم ضمير الطفل بمعنى مشاعر الذنب لديه او ميوله لمعاقبة ذاته، وبنجاح اكبر حين يقومون بحجب المكافاه اكثر من استخدام اساليب المعاملة الصارمه القائمة على العزل والعقاب المباشر (Doyle,1970,p.433) لكن رغم ذلك فأن كثرة معاقبة الطفل على اخطائه تولد لديه الشعور بالذنب على الاخطاء التي يقوم بها حتى لو لم يعلم احد بها غيره(كمال، ١٩٧٦، ص١٣٧) كما يمكن ان يشعر الفرد بالذنب بتوجيه العقاب نحو نفسه في حاله اذا لم يسلك السلوك الذي يود القيام به(شلتز، ١٩٨٣، ص٤٠٥) ولقد اشارت نتائج الدراسة التتبعيه التي قام بها باندورا الى افضلية اتباع الاسلوب الديمقراطي مع الحزم اذا لزم الامر والابتعاد عن الاسلوب التسلطي واسلوب الحماية الزائدة واسلوب الاهمال والذي يقتل في الابناء روح الاستقلال والابداع والشعور بالذاتية والهوية الشخصية(العاني، ١٩٨٨، ص٤٥).

ثالثا: المنظور المعرفي

يرى اصحاب النظريات المعرفية ان الضمير هو جزء من عملية النمو الاخلاقي، وان النمو الخلقي للفرد كالنمو العقلي والمعرفي هو جزء من عملية النضج ضمن اطار خبرة العمر العامة (توق وعد س، ١٩٨٤، ص ١٢).

ويرى "بياجية" ان الضمير مجموعة من المعايير الذاتية في داخل النفس البشرية للفرد تصبح مندمجة بها ومنسجمة معها عندما تكون مستقلة عن اي موقف محفز او رادع، ويرى ان ضمير الطفل ينضج عندما يستطيع ان يميز ويقيم الاخلاق على اساس المواقف التي يتعرض لها والاعتبارات المتعلقة بالتعاون الانساني والاحترام المتبادل، وهذا مشروط بالتطور الادراكي لتقييم الاخلاق (Mosher, 1967, p.122-125).

لقد درس بياجيه ما اسماء بالواقعية الخلقية لدى الاطفال لتقييم مشاعر الذنب لديهم، وذلك بتقديم اسئلة تخص مواقف معينة يقوم بشرحها لهم، وقد وجد ان الطفل يستطيع تمييز وتقييم الاخلاق على اساس المواقف التي يتعرض لها وهذا مشروط كما ذكرنا بالتطور الادراكي، هذا وقد قسم بياجيه مراحل النمو الخلقي الى ست مراحل هي (ما قبل الخلقي، الاخلاقية الوسيالية، المستوى التقليدي، اخلاقيه ارضاء السلطة، المستوى ما بعد التقليدي، اخلاقيه المبادئ الذاتية والضمير) (توق وعد س، ١٩٨٤، ص ١٢٣).

ووجد ان الفرد يخضع في مرحلة ارضاء السلطة الى الاحكام الخلقية تجنباً لنقمة السلطة الشرعية وما يترتب على ذلك من شعور بالذنب

اما في مرحلة اخلاقية المبادئ والضمير فان الفرد يشعر بالذنب ويقوم باحتقار ذاته نتيجة قيامها بعمل يتعارض مع مبادئ ضميره (محمد، ١٩٩٨، ص ٣٨٧).

وحسب وجهه نظر بياجيه فان الطفل يكتسب مبادئ ضميره نتيجة لما يتعرض له من خبرات داخل العائلة، متأثرة بعملية النضج العقلي والمعرفي لديه، ويشير الى ان اساليب المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية تنمي الحكم الخلفي للطفل عكس الاسلوب القائم على التعسف والذي ينمي حكم خلفي متدني. (الصالحي، ١٩٨٨، ص ١٩٢).

اما "كولبرك" فيعد من اكثر الذين طوروا في اراء بياجيه عن النمو الخلفي (فتحي، ١٩٨٣، ص ٧١) ولقد افترض ان التقدم عبر المراحل يمتاز بزياده التمايز والتكامل، اي أن كل خطوة في النمو تمتاز بتنظيم عقلي افضل من المستوى السابق، ويشمل على كل ما سبقه، وقد قسم كولبرك مراحل النمو الخلفي الى ست مراحل او ادوار هي: الخوف من العقاب، تبادل المصالح مع الآخرين، الخضوع للقيم الاجتماعية، تادية الواجب والمحافظة على النظام الاجتماعي، والاعتراف بوجود القواعد والاعراف التي يتفق عليها المجتمع، موقف الوعي والمبدأ (الصالحي، ١٩٨٨، ص ١٩٢-١٩٥) (Gibson, 1983, p.334) ويتشابه المستوى الثاني مع مفهوم فرويد عن تطور الذات العليا، اذ يكون الطفل قد استتبطن عقوبات او جزاءات الوالدين الخارجية نتيجة الخوف من فقد عطفهما ورعايتهما (هانت، وهيلتن، ١٩٨٨، ص ١٧٨) ويكون الفرد في المرحلة الاخيرة قد وصل الى مرحلة الاعتراف بقسوة الحياة الانسانية، ويلعب الضمير دوره بوصفه عاملا موجهها بالاعتماد على المبادئ التي توصل اليها الفرد بعناية فكريه بالغه في تسيير سلوكه، اذ يشعر الفرد بالذنب عند مخالفته هذه المبادئ (Mosher, 1967, p.125).

ومن خلال ما تم عرضه من اطر نظرية ، نلاحظ ان هنالك اراء مختلفة في تفسير نشاء الشعور بالذنب، كل منها يعكس وجهه نظر صاحبها والمدرسة التي ينتمي اليها، بل انه حتى ضمن المدرسة الواحدة تختلف وجهات النظر، لهذا ولمزيد

من الدقة فقد تبنى الباحثان نظرية التحليل النفسي لفرويد مستنديين اليها في تفسير نتائج البحث، كونها النظرية الاقرب الى طبيعه البحث من حيث تآثر الشعور بالذنب باساليب المعاملة الوالدية.

اجراءات البحث:

اولا: مجتمع البحث وعينته:

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب الصف الرابع والخامس الاعدادي في المديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافه للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ والبالغ عددهم ٥٥٠٨٦ طالب وطالبه موزعين على ١٨٧ مدرسة.

وبالنظر لكبر حجم المجتمع فقد قام الباحثان باختيار عينة طبقية عشوائية اذ اختيرت اولاً منطقتين من كل مديرية بصورة عشوائية، ثم ومن كل منطقته اختيرت مدرستين بصورة عشوائية ايضا ومن كل مدرسه تم اختيار (٣٠) طالبا بشكل عشوائي بواقع (١٥) طالبا من المرحلة الرابعة و(١٥) طالبا من المرحلة الخامسة، وبهذا بلغت عينة الدراسة الحالية (٣٦٠) وبواقع (١٨٠) طالبا و(١٨٠) طالبه.

ثانيا: ادتا البحث

أ.مقياس الشعور بالذنب

لتحقيق اهداف البحث، قام الباحثان ببناء مقياس للشعور بالذنب، وتشير Allen&yen الى ان عملية بناء اي مقياس تمر بخطوات اساسية هي:
١. التخطيط للمقياس وذلك بتحديد المجالات التي تغطيها فقراته

٢. صياغة فقرات لكل مجال

٣. تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث

٤. اجراء تحليل الفقره (Allen&yen,1976,p.p.118-119)

وقد اتبع الباحثان هذه الخطوات في عملية بناء المقياس الحالي وعلى النحو الاتي

١. التخطيط للمقياس وذلك بتحديد المجالات التي تغطيها فقراته

حددت مجالات مقياس الشعور بالذنب في ضوء نظرية التحليل النفسي وفي ضوء ما جاء في المقاييس والدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، ولذلك فقد تم تحديد ثلاثه مجالات هي:

الاحساس بالاثم، ادانه الذات، والخوف والقلق، وقد تم وضع تعريف عام لكل مجال اعتمد في تحديد الفقرات التي اشتمل عليها (ملحق/٢).

٢. صياغة الفقرات لكل مجال

بعد ان تم تحديد وتعريف المجالات التي يتضمنها المقياس، تم جمع الفقرات وصياغتها لكل مجال من خلال سؤال مفتوح تم توزيعه على عينه من طلبة المرحلة الاعدائية بلغ عددها (٣٠) طالب وطالبة (ملحق/١) كذلك تم اجراء مراجعه للمقاييس والادبيات التي لها علاقه بالشعور بالذنب والتي اخذ منها بعض الفقرات والتي عدلت صياغتها لكي تتلاءم مع المقياس الحالي بمجالاته الثلاثه، وفي ضوء الاجراءين السابقين تم الحصول على (٥٤) فقره موزعه على مجالات المقياس الثلاثه (ملحق/٢).

صلاحية الفقرات

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري)، تم عرضها بصيغتها الاولى على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس (ملحق/٣)، لاصدار حكمهم على مدى صلاحية الفقرات وملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه مع اعتماد نسبة (٨٠%) فاكثر من الاتفاق بين المحكمين للابقاء على الفقره او حذفها او

تعديلها، وفي ضوء استجابة الخبراء أصبح عدد الفقرات (٣٠) فقره موزعة على مجالات المقياس، الاحساس باللاثم (١٣) فقره، ادانه الذات (١٢) فقره، الخوف والقلق (٥) فقرات (ملحق/٤).

الدراسة الاستطلاعية

بعد ان تم وضع تعليمات المقياس، اجريت الدراسة الاستطلاعية لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس والصعوبات التي يمكن ان تواجه المستجيب لتلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية ولمعرفة الزمن الذي يستغرقه الطالب في استجابته على المقياس، لذا قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة عشوائية قوامها (٣٠) طالبا وطالبة، وقد اتضح ان فقرات المقياس واضحة لدى الطلبة وان متوسط الزمن الذي استغرقه الطلبة في استجابتهم على المقياس هو ٢٠,٥ دقيقة

٣. تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث

لغرض التحليل الاحصائي للفقرات وايجاد قوتها التمييزية، ودرجة اتساقها الداخلي واستبعاد الفقرات غير المميزة، وايجاد صدق وثبات المقياس تم اختيار عينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية من طلبة المرحلة الرابع والخامسة في المدارس الاعداية بعد ان جمعت المعلومات الخاصه بالمجتمع الاصلي كما سبق ذكره وبلغ عددها (٣٦٠) طالبا وطالبة، ثم استبعدت ٥٠ استماره لعدم توفر الموضوعية فيها ليصبح عددها ٣١٠ استماره.

تصحيح المقياس وايجاد الدرجة الكلية

ويقصد به وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس، ثم جمع هذه الدرجات لايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد تم تصحيح الاستمارات على اساس (٣٠) فقرة بعد ان اعطيت اوزان تراوحت بين (١-٥) درجات وهي تقابل خمس بدائل للاجابة (ملحق/٤) ولاستخراج الدرجة الكلية للمقياس تجمع الدرجات التي

حصل عليها المستجيب، ولذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٥٠) درجة، وأقل درجة هي (٣٠).

٤. اجراء تحليل الفقرة

وذلك للابقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد غير المميزة (Eble,1972,p.392) ويعد اسلوب المجموعتين المتطرفتين، واسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس اجراءين مناسبين في عملية تحليل الفقرات تم اللجوء اليهما.

أ. اسلوب المجموعتين المتطرفتين

ولاجراء ذلك تم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة، ثم رتببت تنازليا وتم اخذ نسبة قطع (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا على المقياس و (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، فبلغ عددها (٨٤) استمارة في كل مجموعة، اي ان عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل هي (١٦٨) استمارة، وقد تراوحت حدود درجات المجموعة العليا بين (١٠٤-١٤٨) درجة، وحدود درجات المجموعة الدنيا بين (٣٠-٨٠) درجة ولما كانت الخصائص الاحصائية الوصفية للمقياس (جدول ١) تشير الى اعتدالية توزيع درجات افراد العينة على المقياس فقد تم استخدام الاساليب الاحصائية المعلمية parametric statistics

جدول ١/

الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس الشعور بالذنب

المتوسط	٩٢,١
الالتواء	٠,٩٥٧
التقلطح	٠,٣٢٣
الانحراف المعياري	٢٠,٤٣

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية، وكانت جميع الفقرات مميزه عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٦٦ جدول ٢/

جدول/٢

قيم الاختبار التائي لفقرات مقياس الشعور بالذنب بأسلوب المجموعتين المتطرفتين*

رقم الفقرة	قيمة ت	رقم الفقرة	قيمة ت	رقم الفقرة	قيمة ت
١	٥,٤٣٢	١١	١٣,٦٢٣	٢١	٤,٣٦٣
٢	٧,١٩١	١٢	١٣,٦٣٧	٢٢	٨,٣٥٣
٣	١١,١٢٦	١٣	٦,١٥٩	٢٣	١١,٩٠٩
٤	١٠,٦٣٩	١٤	٧,٥٦٦	٢٤	١١,١٩٣
٥	٦,٤٨٢	١٥	٧,٠٢٥	٢٥	٥,٦٧٧
٦	٦,٦٧١	١٦	٤,٦٤٧	٢٦	٥,٩٢٦
٧	١٦,٢٧٥	١٧	٦,٧٥٥	٢٧	٦,٩٠٨
٨	٣,٠٤٠	١٨	٥,٣٤٩	٢٨	٣,٨٢٨
٩	٧,١٩٥	١٩	٩,٥٢٩	٢٩	١٠,٧١٨
١٠	٦,٨٧١	٢٠	١٠,٣٥٦	٣٠	٨,٣٤٣

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

*قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ١٦٦ ومستوى دلالة ٠,٠٥=١,٩٦.

ومن مميزات هذا الأسلوب انه يقدم مقياسا متجانسا في فقراته (Nunnally,1978,p.262) وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقره من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (٣١٠) استمارة، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا باستخدام الاختبار التائي عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية (٣٠٩) جدول ٣/ وفي ضوء الاجراءين السابقين تم قبول جميع الفقرات البالغ عددها (٣٠) فقره.

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. علي عودة محمد - م.م.علي سعد كاظم

جدول/٣

معاملات ارتباط درجة كل فقره من فقرات مقياس الشعور بالذنب بالدرجة الكلية مع قيمتها التائية

رقم الفقره	معامل الارتباط	قيمة ت	رقم الفقره	معامل الارتباط	قيمة ت	رقم الفقره	معامل الارتباط	قيمة ت*
١	٠,٣١٥	٥,٨٢٤	١١	٠,٥٩٩	١٣,١٢٩	٢١	٠,٣١٥	٥,٨٢٤
٢	٠,٤٢٨	٨,٣١١	١٢	٠,٥٤٣	١١,٨٣١	٢٢	٠,٤٣٤	٨,٤٥٤
٣	٠,٥٣٦	١١,١٤٢	١٣	٠,٤٣٠	٨,٥٩٩	٢٣	٠,١٩٦	٣,٥٠٧
٤	٠,٤٨٠	٩,٦٠٣	١٤	٠,٤٢٠	٨,١٢٢	٢٤	٠,٥٥٥	١١,٧٠٩
٥	٠,٤٣٥	٨,٤٧٨	١٥	٠,٣٧٩	٧,١٨٧	٢٥	٠,٣٦٨	٦,٩٤٦
٦	٠,٣٨٩	٧,٤١٠	١٦	٠,٢٩٢	٥,٣٥٨	٢٦	٠,٣٢٣	٥,٩٦٩
٧	٠,٥٤٣	١١,٣٤٨	١٧	٠,٤٥١	٨,٧٦٨	٢٧	٠,٣٨٦	٧,٣٤٣
٨	٠,٣٤٨	٦,٥١٤	١٨	٠,٣٣٧	٦,٢٨١	٢٨	٠,٣٠٢	٥,٥٥٩
٩	٠,٥٠٧	١٠,٣٢٣	١٩	٠,٥٢٩	١٠,٩٤٠	٢٩	٠,٥٣٠	١٠,٩٦٨
١٠	٠,٥٣٣	١١,٠٥٥	٢٠	٠,٥٢٢	١٠,٧٤٠	٣٠	٠,٤٦٠	٩,٠٩٢

ثانيا : مؤشرات صدق وثبات مقياس الشعور بالذائب

١. الصدق Validity

وهو من الخصائص التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية. وان الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض ان تقيسه (oppenhim-1973-6970) وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما :

* قيمه t عند درجة حرية ٣٠٩ ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦ .

أ.صدق المحتوى content validity

وتحديد هذا النوع من الصدق يكون مستندا الى احكام ذاتيه. وهناك نوعان من هذا الصدق هما:

الصدق المنطقي والصدق الظاهري ، وقد تحقق هذان النوعان من الصدق في المقياس الحالي وعلى النحو الاتي

أ / ١: الصدق المنطقي Logical Validity .

ويتحقق عن طريق التعريف الدقيق للمجال السلوكي الذي يقيسه المقياس . وكذلك من خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي ذلك المجال (Allen&yen,1979,p.95) وقد توافر هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي اذ انه قد تم تبني تعريف واضح للشعور بالذنب ولكل مجال من المجالات التي تغطيها فقرات المقياس، وتم التحقق من تغطية الفقرات للمجالات المهمة من خلال تصنيف الفقرات وفقا للمجالات المشار اليها سبقاً

أ/ ٢: الصدق الظاهري Face validity

وافضل طريقة في استخراجها هي عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس ما يرادقياسه، وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس للحكم على صلاحيتها (ملحق/٣).

ب.صدق البناء Construct validity

ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين ، ايه انه عبارة عن المدى الذي يمكن ان نقرر بموجبه ان المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً او خاصية معينة (Anastasi,1976,p.151) وقد تحقق ذلك من خلال المؤشرات التالية:

ب/١: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

ان ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (Lindquist, 1951, p.286) وفي ضوء هذا المؤشر تم الابقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس داله احصائيا وكما ذكر سابقا في اجراء تحليل الفقرة

ب/٢: علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال

لما كانت المجالات تختلف فيما بينها لذا فان الباحثان قاما باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه، وظهر ان جميع معاملات الارتباط داله احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٣٠٩ (جدول/٤).

(جدول/٤)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس الشعور بالذنب بالدرجة الكلية لمجال الفقرة وقيمتها التائية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة ت	رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة ت	رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة ت
١	٠,٢٩٣	٤,٩١٦	١١	٠,٢٠٦	٣,٦٩٤	٢١	٠,٣١٥	٥,٨٢٤
٢	٠,٢٨٦	٥,٢٣٧	١٢	٠,٣٧٩	٧,١٨٧	٢٢	٠,٣٤٥	٦,٤٥١
٣	٠,٤٢١	٨,١٤٥	١٣	٠,٢٨٩	٥,٢٩٧	٢٣	٠,٣٢٨	٦,٩٣٥
٤	٠,٤٠٤	٧,٧٥٠	١٤	٠,١٨١	٣,٢٢٩	٢٤	٠,٣٦٣	٦,٨٣٧
٥	٠,٣٣٩	٦,٣٢٣	١٥	٠,٣٥١	٥,٨٢٤	٢٥	٠,٣٧٧	٧,١٤٣
٦	٠,٣٥١	٦,٥٧٨	١٦	٠,٣٦٠	٦,٧٧٢	٢٦	٠,٥١٥	١٠,٥٤٤
٧	٠,٣٢٦	٦,٠٥١	١٧	٠,١٩٠	٣,٣٩٦	٢٧	٠,٢٨٦	٥,٢٣٨

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة ت	رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة ت	رقم الفقرة	معامل الارتباط	قيمة ت
٨	٠,٣٤٦	٦,٤٧١	١٨	٠,٢٨٩	٥,٢٩٨	٢٨	٠,٣٤٧	٦,٤٩٣
٩	٠,٣٨٤	٧,٢٩٨	١٩	٠,٢٩٤	٥,٣٩٨	٢٩	٠,٣٩٢	٣,٤٣٣
١٠	٠,٣٣٣	٦,١٩٧	٢٠	٠,٣٦٩	٦,٩٦٧	٣٠	٠,٤٣٦	٨,٥٠٢

٢. الثبات Reliability

وهو الاتساق في نتائج المقياس، والمقياس الثابت مقياس موثوق فيه، ويرى Cronbach ان الثبات يشير الى اتساق درجات الاستجابات عبر سلسلة من القياسات (Cronbach, 1964, p.126) وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الثبات هما:

أ. معامل الفا للاتساق الداخلي

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم اختيار جميع الاستمارات، ثم استخدمت معادلة "الفا" وقد بلغ الثبات للمقياس ككل (٠,٨٥) ولكل مجال من مجالات الثلاثة (الاحساس بالانتم، ادانه الذات، الخوف والقلق) (٠,٧٨ ، ٠,٦٣ ، ٠,٤٦) على التوالي.

ب. اسلوب التجزئة النصفية

وتم التحقق من الثبات بهذه الطريقة عن طريق سحب (٦٠) استماره بشكل عشوائي، ثم قسمت درجات كل استمارة الى قسمين فردي وزوجي، ثم حسب الارتباط بين درجات الطلبة على القسمين باستخدام معامل ارتباط بيرسن، وقد بلغت قيمة الارتباط ٠,٦٠ ثم عدلت بمعادلة سبيرمان براون فبلغت قيمة معامل الثبات ٠,٧٥.

ب. مقياس اساليب المعاملة الوالدية

لغرض قياس اساليب المعاملة الوالدية تم الاعتماد على مقياس الرواف (٢٠٠٣) للمعاملة الوالدية كما يدركها الابناء (ملحق/٥) ويتألف المقياس من صورتين متماثلتين الاولى للاب والثاني للام تحوي كل منهما على (٢٥) فقرة موزعة على الاساليب الاربع للمعاملة الوالدية (الديمقراطي، التسلطي، الحماية الزائدة، الاهمال) وكما يدركها الابناء ،علماً ان الرواف قد استخرجت الخصائص السيكومترية للمقياس من تمييز وصدق وثبات، وفيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد اعتبرت الباحثة ان الاختيارات التي تمثل الاساليب هي تكرارات، والاسلوب الاكثر تكرارا يعد الاسلوب الذي يتعامل به الاب او الام مع الفرد وعلى هذا الاساس يتم تصنيف الاستثماره. ولمزيد من الدقة قام الباحثان بعرض المقياس المتبنى على مجموعة من المحكمين (ملحق/٣) للتأكد من صدق المقياس ومدى ملائمته للعينه، وباعتماد نسبة اتفاق ٨٠% تم قبول جميع الفقرات.

ثالثاً: الوسائل الاحصائية

استخدم الباحثان الاساليب الاحصائية الاتية

١. معامل ارتباط بيرسون: لايجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال لاغراض تحليل الفقرات وصدق البناء لمقياس الشعور بالذنب، وكذلك لاستخراج ثبات المقياس باسلوب التجزئة النصفية
٢. معادلة سبيرمان براون: لتصحيح ثبات المقياس باسلوب التجزئة النصفية
٣. معادلة الفاكرونباخ: لاستخراج الثبات لمقياس الشعور بالذنب ككل ولمجالاته الثلاث
٤. الاختبار التائي لعينة واحدة: لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس الشعور بالذنب والمتوسط الفرضي
٥. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على كل فقرة في حساب التمييز، وكذلك لاختبار دلالة الفرق في الشعور بالذنب بين الذكور والاناث.

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

٦. تحليل التباين الاحادي: لمعرفة دلالة الفرق في الشعور بالذنب تبعا لاساليب المعاملة الوالدية الابعة ولكل من الذكور والاناث

٧. معادلة التقلطح

٨. معادلة الالتواء

نتائج البحث وتفسيرها

الهدف الاول: التعرف على مستوى الشعور بالذنب لدى طلبة المرحلة الاعيادية (ذكور-اناث)، ولتحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي للذكور البالغ عددهم (١٤٩) طالبا على مقياس الشعور بالذنب وكانت قيمته (٩٢,٩٥) بانحراف معياري (٢١,٥٤)، وبمقارنه هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٠) اتضح ان الفرق غير دال احصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٤٨ (جدول/٥) وهذا يعني ان مستوى الشعور بالذنب لدى الطلبة الذكور كان ضمن الحدود الوسطى للمجتمع.

جدول/٥

قيمة ت لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الشعور بالذنب لدى الذكور

عدد الذكور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
١٤٩	٩٢,٩٥	٢١,٥٤	٩٠	١,٦٧	١,٩٦

اما بالنسبة للاناث البالغ عددهن (١٦١) فقد كان المتوسط الحسابي لهن على مقياس الشعور بالذنب (٩٠,٦٠) بانحراف معياري (١٨,٣٦)، وبمقارنه هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٩٠) يتضح ان الفرق غير دال احصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ١٦٠ (جدول/٦) وهذا يعني ان مستوى الشعور بالذنب لدى الاناث كان ضمن الحدود الوسطى للمجتمع.

(جدول/٦)

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

قيمة ت لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقاييس الشعور بالذنب لدى الاناث

عدد الاناث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
١٦١	٩٠,٦٠	١٨,٣٦	٩٠	٠,٤١	١,٩٦

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفرق الاحصائي في مستوى الشعور بالذنب تبعا لمتغير الجنس (ذكور-اناث)

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات الذكور على مقياس الشعور بالذنب ومتوسط درجات الاناث على المقياس نفسه (جدول/٧) واتضح ان الفرق كان غير ذي دلالة احصائية بين المتوسطين عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٣٠٨ .

(جدول/٧)

قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس الشعور بالذنب

الجنس	عدد الافرد	المتوسط	التباين	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية
ذكور	١٤٩	٩٢,٩٥	٢١,٥٤	١,٠٣٩	١,٩٦
اناث	١٦١	٩٠,٦٠	١٨,٣٦		

الهدف الثالث: التعرف على دلالة الفرق الاحصائي في مستوى الشعور بالذنب لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا لاساليب المعاملة الوالدية (ديمقراطي، تسلطي، حماية زائدة، اهمال)

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان اولا بتصنيف استمارات الذكور البالغ عددها (١٤٩) استثماره على اساليب المعاملة الوالدية الاربعة، وقد تم اعتماد الاستمارات التي يظهر فيها تجانس في اسلوب المعاملة بين الاب والام، واستبعدت الاستمارات التي يظهر

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

فيها تتناقض في اسلوب المعاملة، وفي ضوء هذا الاجراء تم استبعاد (٣٥) استمارة واستبقيت (١١٤) استمارة موزعة بواقع (٦٢) استمارة للاسلوب الديمقراطي، (٢٥) استمارة للاسلوب التسلطي، (٩) استثمارات لاسلوب الحماية الزائدة، (١٨) استمارة لاسلوب الاهمال، ثم تمت المقارنه في مستوى الشعور بالذنب بين هذه الاساليب الاربع من المعاملة الوالدية باستخدام تحليل التباين الاحادي (جدول ٨) واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الشعور بالذنب بين الاساليب الاربعه من المعاملة الوالدية لدى الذكور.

جدول ٨/

نتائج تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفرق في مستوى الشعور بالذنب تبعا لاساليب المعاملة الوالدية لدى الذكور

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f*
بين المجموعات	٣	٣٣,٣٧٨	١١,١٢٦	٠,٠٢١
داخل المجموعات	١١٠	٥٧٦٤٢,٩٨٢	٥٢٤,٠٢٧	
الكلي	١١٣	٥٧٦٧٦,٣٦٠		

ولغرض استكمال تحقيق الهدف الثالث، تم تصنيف استثمارات الاناث البالغ عددها (١٦١) استماره على اساليب المعاملة الوالدية الاربعه، وقد اعتمدت الاستمارات التي يظهر فيها تجانس في اسلوب المعاملة بين الاب والام، واستبعدت تلك التي يظهر فيها تناقض في اسلوب المعاملة، وفي ضوء هذا الاجراء تم استبعاد (٣٢) استمارة، واستبقيت (١٢٩) استمارة موزعة بواقع (٧٣) استمارة في الاسلوب الديمقراطي، (١٦) استماره في الاسلوب التسلطي، (٢٦) استماره في اسلوب الحماية

*قيمة f الجدولية عند درجة حرية (١١٠,٣) ومستوى دلالة ٠,٠٥ = ٢,٦٨.

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م.علي سعد كاظم

الزائدة،(١٤) استماره في اسلوب الالهال ، ثم قورن مستوى الشعور بالذنب بين هذه الاساليب الاربعة من المعاملة الوالدية باستخدام تحليل التباين الاحادي(جدول/٩) واتضح ان الفرق غير دال احصائيا في مستوى الشعور بالذنب بين الاساليب الاربعة من المعاملة الوالدية لدى الاناث

(جدول/٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفرق في مستوى الشعور بالذنب تبعا

لاساليب المعاملة الوالدية لدى الاناث

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة f^*
بين المجموعات	٣	٤٩٨,٠٥٢	١٦٦,٠١٧	١,٦٥٦
داخل المجموعات	١٢٥	٧٩٧٠,٤٤٨	٦٣,٧٦٣	
الكلي	١٢٨	٨٤٦٨,٥٠٠		

ومن خلال استعراض النتائج يتضح لنا

١. ان افراد عينة البحث عموما(ذكور-اناث) كان مستوى الشعور بالذنب لديهم ضمن الحدود الوسطى للمجتمع، كما لم يتضح اي فرق ذي دلالة بينهما، وهذا يعني ان الضمير لدى افراد العينة لم يك صارما جدا بحيث يحاسبهم لاي فعل، او على العكس لايشعرهم بالذنب عند مخالفتهم لمعايير المجتمع،وهذا كونه مستوى طبيعي يبقى الفرد ضمن الحدود الطبيعية التي لاتخلق مشاكل للفرد مع نفسه ومع

*قيمة f الجدولية عند درجة حرية(١٢٥,٣) ومستوى دلالة ٠,٠٥=٣,١٥ .

المجتمع، ولعل ذلك يعود الى اثر التنشئة الاجتماعية التي يمارسها الاباء اولاً في تربية الابناء ومنذ طفولتهم المبكرة على ما هو مقبول او مرفوض اجتماعياً، وخلقياً، ودينياً... الخ ولكلا الجنسين، ثم تأكيد المجتمع ثانياً وتدعيمه لذلك وبخاصة ان هنالك شبه تقارب في النسق القيمي لجميع فئات المجتمع العراقي، ولعل ذلك جاء متسقاً مع نظرية التحليل النفسي والتي تؤكد على اثر الابوين في تكوين الضمير عند الفرد والذي يتعلق بالاشياء التي يصفها الابوين بالسلوك البذئ المخالف لما هو مقبول اجتماعياً والتي يؤنب عليها الطفل، وبالتالي جعل الفرد يشعر بالذنب عندما يقوم بعمل خاطئ، لانه يعد الحاكم الذي يميز بين الخير والشر، ويهدي الفرد سواء السبيل ويوحي اليه بالواجب، ويشعره بالمسؤولية.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الشعور بالذنب تبعاً لأساليب المعاملة الوالدية الاربعة، ولعل ذلك تناقص مع الاطار النظري للبحث والذي يشير الى اختلاف مستوى الشعور بالذنب تبعاً لاختلاف اسلوب المعاملة الوالدية، ويعلل الباحثان ذلك الى ان المجتمع العراقي وفي الاونه الاخيرة وبحكم ما مر به من احداث وتغيرات بسبب الحصار والحروب ووسائل الاعلام المختلفة والتي اقتحمت كل منزل، كل هذا قد جعل المجتمع موحداً من حيث النظم القيمة، ومع ان العائلة (حسب النظرية المتبناه) هي التي تشكل مستوى الضمير عند الفرد من خلال اسلوب المعاملة، الا ان أثر المجتمع هنا طغى على اثر العائلة ولهذا جاء الضمير متقارب عند افراد العينة مع مستواه في المجتمع، ولعل من الاسباب الاخرى ايضا ان اثر المعاملة الوالدية يقل كلما تقدم الفرد بالعمر وبالذات في مرحلة المراهقة ودخول الاخرين من اقران ونماذج اخرى في حياة المراهق، وما لدى المراهق من رغبة في التخلص من سلطة الوالدين.

التوصيات.

١.زيادة وعي الطلبة من خلال المناهج المدرسية والمحاضرات بضرورة الالتزام دينيا واجتماعيا وخلقيا وقانونيا والتأكيد على ما لهذه الصفات من اثر في تقدم المجتمع ورقية.

٢.زيادة دور المجتمع بمؤسساته المختلفة وبخاصه وسائل الاعلام(تلفزيون، كتب، صحف...) في التأثير على حياة المراهق وتوجيهه الوجهه الصحيحه وتعريفه بما هو مقبول او مرفوض اجتماعيا، كون ان المجتمع اصبح في الوقت الحاضر له دور لا يقل اهمية عن اثر الوالدين كما افرزت ذلك نتائج البحث.

المقترحات

- ١.اجراء دراسة مماثلة على عينة عمرية اصغر سنا(ابتدائية-متوسطة)
- ٢.دراسة العلاقة بين الشعور بالذنب والمتغيرات التالية
أ.الجنوح ب.الانصياع ج.سلوك المساعده
- ٣.مقارنه الشعور بالذنب بين المراهقين الفاقدين وقرانهم غير الفاقدين لآبائهم
- ٤.مقارنه الشعور بالذنب تبعا لموقع السكن(ريف-حضر) لدى المراهقين

المصادر:

- الالوسي،جمال حسين،١٩٨٨،علم النفس التربوي، مطبعة جامعة بغداد،بغداد
- الانصاري،بدر محمد،٢٠٠٣،المرجع في مقاييس الشخصية،مطبعة جامعة الكويت،الكويت
- توق،محي الدين،وعدس،عبد الرحمن،١٩٨٤،اساسيات علم النفس التربوي،مطبعة جون وايلي،عمان

- جابر، عبد الحميد جابر، ١٩٦٢، النمو النفسي والتكيف الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة
- جبل، فوزي محمد، ٢٠٠١، علم النفس العام، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية
- الجبوري، حميد سالم، ٢٠٠٢، الشخصية التسلطية للمراهق العراقي وعلاقتها ببعض الاساليب المعرفية ونمط المعاملة الوالدية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الجسماني، عبد علي، ب ت، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الاساسية، افاق عربية، بغداد.
- جميل، صليبا، ١٩٨٤، علم النفس، ط٣، دار الكتاب اللبناني، بيروت
- جوردون، امسلي، ١٩٩٣، اتجاهات علم النفس المعاصر، ترجمة عبدالله محمد، جامعة قاريونس، ليبيا
- جون، فلوجل، ١٩٦٦، الانسان والاخلاق والمجتمع، ترجمة عثمان نويه، دار الفكر العربي، القاهرة
- حسن، محمد علي، ب ت، علم النفس التكويني، مطبعة جامعة بغداد، بغداد
- حسن، مصطفى، وهدي قناوي، ٢٠٠٠، علم النفس النمو، ط٣، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة
- دافيدوف، لنزال، ١٩٨٣، مدخل علم النفس، ط٣، دار المريح، الرياض
- ديوان، عبد اللطيف، ١٩٩٦، علاقة اساليب التنشئة الاسرية بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية الجامعة المستنصرية

- راجح، احمد عزت، ١٩٦٤، الامراض النفسية والعقلية اسبابها وعلاجها، دار المعارف، القاهرة
- _ ١٩٧٣، اصول علم النفس، ط٩، المكتب المصري الحديث، الاسكندرية.
- الراوي، ميسون ظاهر، ٢٠٠٢، اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالافكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشوره كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد
- الرحو، جنان سعيد، ١٩٩٤، الامن النفسي وعلاقته باساليب المعاملة الوالدية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد
- الرواف، الاء سعد، ٢٠٠٣، اساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد
- الزبيدي، هيثم احمد، ١٩٩٩، الشعور بالذنب لدى المصابين ببعض الامراض السيكوسوماتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- الزبيدي، علي جاسم، ١٩٨٨، تطور مفهوم العدالة عند الطفل العراقي وعلاقته باخذ الدور وانماط المعاملة الوالدية، اطروحه دكتوراه غير منشوره، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد
- زهران، حامد عبد السلام، ١٩٧٤، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة
- الزوبعي، عبد الجليل، وبكر محمد الياس، والكناني، ابراهيم، ١٩٨٢، تنمية الثقة بالنفس واتخاذ القرار، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- سميسم، حميده، ٢٠٠٠، الحرب النفسية، دار الكتاب للطباعة، بغداد

- السيد، فؤاد البهي، ١٩٧٥، الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشريف، بسمه، ١٩٨٨، العلاقة بين الافكار اللاعقلانية والمستوى الاقتصادي والتحصيل والجنس ونقد الذات لدى طلبة الجامعة الاردنية، مجلة دراسات الجامعة الاردنية، العدد ٤٤، ص ٢٧-٣
- شلتز، دوان، ١٩٨٣، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد
- الشمري، جاسم فياض، ٢٠٠١، الشعور بالذنب لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة اداب المستنصرية، العدد ٣٧، ص ٢٣٧-٢٦٤.
- الشمري، نجاة صادق، ٢٠٠٥، اسلوب الحماية الزائدة للوالدين وعلاقته بالسلوك الانسحابي عند طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الاداب الجامعة المستنصرية.
- صالح، قاسم حسين، ١٩٨٨، الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة التعليم العالي، بغداد
- الصالحي، عبد الرزاق، ١٩٨٨، طرق التدريس العامة، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء
- العاني، نزار، ١٩٨٨، انماط التنشئة النفسية في الاسرة وعلاقتها بثقافة طفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- العظموي، ابراهيم كاظم، ١٩٨٨، معالم من سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب، دار الشؤون الثقافية، بغداد

- علي، منتهى مطشر، ٢٠٠٣، الشعور بالذنب وعلاقته بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد
- عيسى، محمد رفقي، وعودة، محمد، ١٩٨٤، الطفولة والصبا، ط١، دار القلم، الكويت
- عيسوي، عبد الرحمن، ١٩٨٠، النمو الروحي والخلقي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة
- فتحي، محمد رفيق، ١٩٨٣، في النمو الاخلاقي، دار القلم، الكويت
- الفخري، سالمة، ١٩٨٢، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، بغداد
- فهمي، مصطفى، ب ت، مجالات علم النفس، مكتبة مصر ، القاهرة
- فهمي، مصطفى، والقطان، محمد علي، ١٩٧٧، علم النفس الاجتماعي، ط٢، مكتب الخانجي، القاهرة
- فونتانا، ديفيد، ١٩٨٩، الشخصية والتربية، ترجمة عبد الحميد يعقوب، وزارة التعليم العالي، بغداد
- فيخل، اوتو، ١٩٦٩، نظرية التحليل النفسي في العصاب، ترجمة صلاح مخيمر، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة
- القيسي، خولة عبد الوهاب، ١٩٩٨، تطور مفهوم العدالة عند الطفل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد
- الكبيسي، وهيب مجيد، ١٩٩٢، قياس الميل العصابي لدى طلبة الجامعة، الجمعية العراقية للعلوم النفسية، بغداد

- كمال ،ابراهيم، ١٩٧٦، القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة، اطروحة دكتوراه غير منشوره كلية الاداب، جامعة الكويت
- كونجر، جون، وموسن بول، وكيجان، جيروم، ١٩٨٦، اسس الطفولة والمراهقة، ترجمة احمد عبد العزيز، مكتبة الفلاح، الكويت.
- محمد، السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨، نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة
- المغربي،سعد، ١٩٦٠، انحراف الصغار، دار المعارف، مصر
- المليجي، حلمي، ١٩٧٢، علم النفس المعاصر، ط٢، دار النهضة العربية، بيروت
- منصور، طلعت، والشرقاوي، انور وعز الدين، عادل، ١٩٧٨، اسس علم النفس العام، مكتبة الانجلو، القاهرة
- هانت، مونيا وهيلتن،جينفر، ١٩٨٨، نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية، ترجمة قيس النوري، مطبعة افاق عربية، بغداد
- هول، كالفن، ١٩٦٧، علم النفس عند فرويد، ترجمة احمد عبد العزيز سلامة، مكتبة الانجلو، القاهرة
- هول، كالفن، ١٩٨٨، مبادئ علم النفس، ترجمة دحام الكيال، ط٣، مطبعة الرصافي، بغداد
- الهيتي، مصطفى عبد السلام، ١٩٨٥، علم الشخصية، مطبعة منير، بغداد
- يعقوب، غسان، ١٩٧٣، تطور الطفل عند بياجيه، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

Allen, M&yen,w., 1979, Introduction to measurement theory, Brook-Cole, California.
-Anastasi, Ann,1976, psychological testing, McMillan,New york

- Barnes,H.&Oison,.D.,1985, parent-Adolescent communication and the circumflex Model, child Development, vol.56, No.2,p.438
- Connor,o., 1998, survivor Guit-submissive Behavior and Evolution theory, J.of clinical psychology, Vol.4, No.16,p.p.1-20
- Cronbach, L., 1964, Essentials of psychological testing, Harper Brothers, New york.
- Doyle, M, 1970, psychology, Wesley comanag co. New york.
- Drever,J.,1971, Dictionary of psychology, collier Macmillan, London.
- Eble, R., 1972, Essentials of education measurement, prentice Hall, New Jersey.
- Engler, B. 1985, personality theories 2nd ed., Houghton Mifflin company, Boston.
- Eysienk,M.,2000,, psychology Astudents hand book, Hong kong
- Gibson,J. 1983, Living Human Development through the Life span Addison-wesley co., U.S.A.
- H jell, L. and Ziegler,D. 1979,personality theories basic assumption, Mc Graw Hill Co., Nwework
- Hoffman, L., scott, E.,&Robert,s., 1988, Development psychology today, Random House,New york.
- Liebert,R.,and Neale,J.,1977, psychology, Johan willey&sons New york.
- Lindquist,E.,1951, Education measuremeny, American councilon,Washington.
- Lugo,J. and Hershey, G, 1976, Living psychology,Macmillan co., New York
- Malim,Tong,and Birch, A.1998,Introductory psychology, Mc Graw Hill Co., New york.
- Mosher,L., and Abramson,E.,1977, personality Correlates of the mosher Guilt scales, J.of pers.Asse., vol. 2,N.41,p.p375-38

- Mosher,L., 1967,Relationship Between moral Judgment and Guilt in Development Boys,J.of Abnor. Psych.,vol.,72 No.2,p.p.122-127
- Mussen,p., conger,j. and kagan,j.,1980, Essentials of child development personality,Harper and row,New york
- Myers,D.,1988, psychology,McGraw-Hill,New york
- Nunnally,J.,1978,psychometric theory,McGraw Hill, New york.
- Oppenheim,.A.,1973,Questionnair design and attitude Measurment,Heineman press, London.
- Readl, F.,&wineman.,D1962,Children who Hate& controls from within, the free press of Glencoe,London.
- Steven,F.,Sharon,s.&salum,k.,2002, social psychology, Guilford press, New york.
- Tangney,J.1992,situational Determinants of shame and guilt in young adult hood, J.of person. And soci. Psych., vol.18,No.2,p.p129-206.
- Tomkins,s.,1987, shame,In Nathanson,D.L, the many faces of sham, Guilford press, New york.
- William,B.,& Arndt,J., 1987, Theories of personality, Macmillan, Inc. New york.
- Windmiller,M.,1980, Moral Development,Allyu Inc., u.s.A.

ملحق/١

استبيان مفتوح لجمع فقرات مقياس الشعور بالذنب

عزيري الطالب

عزيرتي الطالبة

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
..... أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

يقوم الباحثان بدراسة عن الشعور بالذنب، ولغرض اتمام البحث، يرجى منك الاجابة
عن السؤال التالي، علما ان اجابتك سوف لاتستخدم الا لاغراض البحث العلمي ولهذا
فلا داعي لكتابة الاسم
س/ ماهي التصرفات او السلوكيات التي قمت بها في حياتك وجعلتك تشعر
بالذنب؟

ملحق/٢

مقياس الشعور بالذنب المقدم للخبراء

الجامعة المستنصرية

كلية الاداب- قسم علم النفس

الاستاذ الفاضل....المحترم

تحية طيبة...

يسعى الباحثان الى القيام بدراسة الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، وقد اقتضت متطلبات الدراسة بناء مقياس للشعور بالذنب.

وقد قام الباحثان بجمع فقرات المقياس من خلال الاستبيان المفتوح ومراجعته الادبيات ذات العلاقة، وقد حددت ثلاث مجالات ضمن المقياس هي: الاحساس بالاثم، ادانه الذات، الخوف والقلق

وقد عرف الشعور بالذنب بانه: شعور سلبي موجه نحو الذات يتضمن الاحساس بالاثم والخوف وادانه الذات والصرامه في محاسبتها على كل فعل لا اخلاقي يصدر عنها او مجرد التفكير فيه

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية يرجى ابداء اراءكم بمدى صلاحية المجالات التي تم تحديدها، وصلاحية كل فقرة من فقرات المقياس في قياس الشعور بالذنب، علما ان بدائل الاجابة هي: تنطبق على بدرجة كبيرة جدا، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، لا تنطبق علي. هذا ولكم الشكر والتقدير

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

١. مجال الاحساس بالاثم: هو الشعور بالندم او الاسف جراء القيام بعمل او تصرف يعتبره الفرد شائناً او مؤذناً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	احس بان اخطائي التي ارتكبتها في الحياة لايمكن ان تغتفر			
٢	اشعر بالندم لتحقيق مصالحى واهدافى على حساب الآخرين			
٣	اشعر بالندم لتصرفى الغير لائق مع الآخرين حتى لو كان دون قصد			
٤	اشعر بالاثم بسبب تقصيرى فى واجباتى الدينية			
٥	اشعر بالندم على عدم اعطائى النقود لشخص محتاج طلبها منى			
٦	ينتابى احساس بالاثم لمخالفتى قيم وتقاليد المجتمع			
٧	نتائج الذنب تجعلنى مشتت الذهن			
٨	تفكيرى فى اخطائى الماضيه يجلب لى الالم والضيق والحزن			
٩	اشعر بتأنيب الضمير عندما يكون عني الناس فكرة ايجابية مخالفه لتصوراتى عن نفسى			
١٠	اشعر بالحزن لعدم مساعدتى والذى اثناء مرضهم			
١١	اشعر بالاسف لنشر الشائعات التي تسبب الاذى للآخرين			

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١٢	اشعر بالندم عندما اكذب على الآخرين			
١٣	أؤنب نفسي لعدم مساعدة شخص مريض			
١٤	اشعر بالاسى لتقصيري في دروسي			
١٥	اشعر بالاثم لعدم سماع نصيحة من هم اكبر مني سنا			
١٦	اشعر بالاثم اذا اعتديت على جارنا			
١٧	اشعر بالحزن لعدم تقديم المساعدة للآخرين			
١٨	اشعر بالندم لانصرافي عن الدراسة وتوجهي للعمل			
١٩	الوم نفسي عندما انقل خبرا يسبب حزن للآخرين			
٢٠	اشعر بالاثم لعدم معرفتي واجباتي الدينيه الى ما بعد سن الرشد.			

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

٢. مجال ادائه الذات: هو لوم الذات ونقدها والمبالغة في محاسبتها والتقليل من قيمتها واعتبارها مسؤولة عن جميع الاخطاء.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	احس انني السبب في مشاكل عائلتي			
٢	اشعر اني عبء على عائلتي			
٣	اشعر بكرهي لنفسي			
٤	اعتقد بانني السبب في نفور اصدقائي عني			
٥	احس بانني من الخارجين على قوانين واخلاقيات الطريق			
٦	ارى انني اقل قيمة من الاخرين			
٧	اوبخ نفسي لابطس الاشياء			
٨	لدى شعور بتقصيري في واجباتي الدراسية			
٩	الوم نفسي اذا جادلت والدي بوقاحه ويصوت مرتفع			
١٠	اشعر بفشلي لعدم استغلال الفرص في الحياه			
١١	الوم نفسي لسوء اختياري لاصدقائي			
١٢	الوم نفسي لرفض نصيحة الاكبر سنا			
١٣	اكره نفسي لعصيان اوامر الوالدين			
١٤	احاسب نفسي لتدهور وضعي الدراسي مؤخراً			
١٥	اوبخ نفسي لتلفظي بالفاظ تجرح الاخرين			
١٦	اكره ذاتي لتعاملي بطريقة سيئه مع الوالدين			
١٧	اشعر بانني فاشل لرسوبي في الدراسة رغم دراستي			
١٨	اكره ذاتي لسرقه اموال الاخرين			
١٩	اشعر بانني مخادع			

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

٣. مجال الخوف والقلق: هو الشعور بالضيق والتوجس من المستقبل وضعف القدرة على تحقيق الاهداف والخشية من اىذاء الاخرين، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات خوفا من تانيب الضمير .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اشعر بعدم الاطمئنان على مستقبلي الدراسي			
٢	اخشى اعطاء رأيي في مسألة تخص مستقبل غيري			
٣	ابحث في المسائل الشرعية وراجع الكتب الدينية خوفا من الخطيئة			
٤	اشعر بالخوف من محاسبة ضميري			
٥	اصاب بخوف شديد لفراق صديق			
٦	ينتابني القلق لاىذاء شعور احد من الناس			
٧	اعتقد بانني بحاجة الى العفو والتوبة من الاخرين			
٨	تنتابني كوابيس مرتبطة باخطاء فعلتها			
٩	اكثر من البكاء كلما تذكرت اخطائي			
١٠	افعالي الخاطئه جعلتني اتردد في اتخاذ القرارات والحكم على الامور			
١١	اصاب بالخوف لتجاوزي على مدرسي			
١٢	اتخوف من فكره الكفر بالله			
١٣	اخشى ان اكون من الكارهين الخير للاخرين			
١٤	اخشى من اعتدائي على اصدقائي بدون سبب			
١٥	اتخوف من رفع صوتي على الاكبر سنأ			

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
.....أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ملحق/٣

اسماء السادة الخبراء ودرجاتهم العلمية ومكان عملهم

- ١.أ.د.ابراهيم عبد الخالق/الجامعة المستنصرية-كلية التربية-قسم العلوم التربوية
والنفسية.
- ٢.أ.د.ناديه شعبان /الجامعة المستنصرية كلية التربية _قسم الارشاد والتوجيه النفسي
- ٣.أ.د.محمود كاظم/ الجامعة المستنصرية _ كلية التربية _ قسم الارشاد والتوجيه
النفسي
- ٤.أ.م.د. حيدر سكر / الجامعة المستنصرية _كلية التربية _قسم العلوم التربوية
والنفسية
- ٥.أ.م.د.سلوى ابراهيم/ الجامعة المستنصرية _كلية الاداب _قسم علم النفس
- ٦.أ.م.د. علاء الدين جميل/ الجامعة المستنصرية_كلية الاداب_قسم علم النفس
- ٧.أ.م.د. محمود شمال/الجامعة المستنصرية_كلية الاداب _قسم علم النفس
- ٨.أ.م.د. ساهره عبدالله / الجامعة المستنصرية _كلية الاداب _قسم علم النفس
- ٩.أ.م.د. مي يوسف/ الجامعة المستنصرية _كلية الاداب _قسم علم النفس
- ١٠.أ.م.د. نجم عبدالله / الجامعة المستنصرية _كلية الاداب _قسم علم النفس

ملحق/٤

مقياس الشعور بالذنب بصيغته النهائية

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة .

في ما يلي مجموعه من الفقرات التي تمثل الخصائص والصفات الشخصية التي قد تتصف بها او لا ،وعلى بسارها بدائل للاجابه، يرجى منك قراءة كل منها ووضع علامه () تحت البديل الذي ينطبق عليك من البدائل الخمسه، علما انه ليس هنالك جواب صحيح او خاطئ للفقرات وان افضل جواب هو ماتشعربه انه يعبر عن موقفك فعلا .

حاول ان لاتترك اي فقرة دون اجابه ولا داعي لكتابة الاسم ، وان اجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثان ،وان استخدامها سيكون لغرض البحث العلمي فقط.
وهذا ولكم الشكر والتقدير

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م.علي سعد كاظم

ت	الفقرات	تتطبق علي بدرجة كبيرة جدا	تتطبق علي بدرجة كبيرة	تتطبق علي بدرجة متوسطة	تتطبق علي بدرجة قليله	لا تتطبق علي
١	اشعر بالندم لتحقيق مصالحه واهدافي على حساب الآخرين					
٢	احس بان اخطائي التي ارتكبتها في الحياة لايمكن ان تغتفر					
٣	اشعر بالندم لكون تصرفاتي مع الآخرين كانت غير لائقة					
٤	اخشى من اعتدائي على اصدقائي دون سبب					
٥	اشعر بالندم عندما لا امنح الشخص المعوز النقود					
٦	افعالي الخاطئه جعلتني اتردد في اتخاذ القرارات والحكم على الامور					
٧	اشعر بالاسف لنشري شائعات سببت الاذى للآخرين					
٨	اوبخ نفسي على اشياء تافهه					
٩	اشعر اني نادم لعدم تمكني من مساعده احد المرضى					
١٠	اشعر بالاسى لتقصيري في دروسي					
١١	الوم نفسي على معاملتي السيئة لوالدي					

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ت	الفقرات	تتطبق علي بدرجة كبيرة جدا	تتطبق علي بدرجة كبيرة	تتطبق علي بدرجة متوسطة	تتطبق علي بدرجة قليله	لا تتطبق علي
١٢	اشعر بالاثم اذا اعتديت على جارنا					
١٣	الوم نفسي عندما انقل خبرا يسبب حزن للاخرين					
١٤	اشعر اني السبب في المشكلات التي تعاني منها اسرتي					
١٥	الوم نفسي لرفض نصحية الاكبر سنا					
١٦	اشعر اني اكره نفسي					
١٧	ينتابني القلق لايزائي شعور احد من الناس					
١٨	ارى اني اقل قيمة من الاخرين					
١٩	اشعر بالندم عندما اكذب على الاخرين					
٢٠	الوم نفسي اذا جادلت والدى بوقاحة ويصوت مرتفع					
٢١	اشعر اني فاشل في حياتي					
٢٢	الوم نفسي لسوء اختياري لاصدقائي					
٢٣	اشعر اني عبء على اسرتي					
٢٤	اكره نفسي لعصيان اوامر الوالدين					
٢٥	اشعر بالاثم لعدم سماعي نصيحة من هم اكبر مني سنا					
٢٦	ابحث في المسائل الشرعية وارجع					

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م.علي سعد كاظم

ت	الفقرات	تطبق علي بدرجة كبيرة جدا	تطبق علي بدرجة كبيرة	تطبق علي بدرجة متوسطة	تطبق علي بدرجة قليله	لا تتطبق علي
	الكتب الدينية باستمرار خوفا من الخطيئة					
٢٧	اشعر اني السبب في نفور اصدقائي مني					
٢٨	تتنابني كوابيس مرتبطة باخطاء فعلتها					
٢٩	اشعر بالحزن لعدم مساعدتي والدي اثناء مرضهم					
٣٠	اشعر بالاثم بسبب تقصيري في واجباتي الدينية					

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
..... أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ملحق/٥

مقياس اساليب المعاملة الوالدية

الجامعة المستنصرية/ كلية الاداب/ قسم علم النفس

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

يتألف الاستبيان الحالي الذي بين يديك من عدة فقرات والمرجو منك تحديد موقفك منها وذلك بوضعك علامة () امام الاسلوب الذي يتبعه الاب مرة والام مرة اخرى وكما موضح في المثال التالي علما ان اجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثان لذا لا داعي لذكر الاسم شاكرين مساهمتك في خدمة البحث العلمي.

مثال توضيحي

ت	الفقرة	موقف الاب	موقف الام
	اذا علم ابواك بانخفاض مستوى تحصيلك فما موقف الاب-الام منك		
أ	يتم تأنيبي يشدة		
ب	انصح بضرورة تحسين مستوي الدراسي مع التعرف على اسباب تدنيه		
ج	تركي وشأني واهمال الموضوع		
د	يلقى اللوم على المدرس ويسمح لي باخذ دروس خصوصية		

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

فاذا كان موقف الاب منك هو: يتم تأنيبي بشدة ضع علامة () امام هذا
 البديل واذا كان موقف الام منك هو: انصح بضرورة تحسين مستواي الدراسي مع
 التعرف على اسباب تدنية، ضع علامة () امام هذا البديل وتحت موقف الام، وكما
 موضح في المثال اعلاه، هذا ولكم الشكر والتقدير....

ت	الفقرة	موقف الاب	موقف الام
١	اذا اردت الذهاب مع احد اصدقائك للتنزه دون علم ابويك		
	أ.يصر الموقف دون تعليق		
	ب.ابداء القلق الزائد نتيجة تصرفي		
	ج.اعاقب واعنف بشدة على ذلك		
	د.اناقش في ضرورة اخبار الاهل قبل الذهاب		
٢	اذا اهملت واجباتك الدراسية		
	أ. قلة الاهتمام بي		
	ب. لقاء اللوم على المدرسة او المدرس		
	ج. يبحث معي الاسباب التي ادت الى ذلك		
	د. يوجه لي النقد واعاقب بشدة		
٣	اذا تاخرت عن العودة مبكراً		
	الوقوف بقلق امام البيت		
	ب. لا احاسب على ذلك		
	ج.اناقش في الموضوع وتوضح لي نتائج التأخر		

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م.علي سعد كاظم

ت	الفقرة	موقف الاب	موقف الام
	د.اعنف بشدة		
٤	اذا تركت غرفتك مهملة		
	أ.اناقش بضرورة تنظيم مكاني		
	ب.تجاهل الامر وعدم الاكتراث لذلك		
	ج.يرتب المكان بعد تركي له مباشرة		
	د.اعاقب على ذلك بشدة		
٥	اذا رفضت تناول ما تقدم لك من طعام		
	أ.اعنف على ذلك بشدة		
	ب.التعرف على الاسباب واقناعي بتناوله والرضا بما موجود حاليا		
	ج.قلة الاهتمام بامري		
	د.يقدم لي طعام اخر وفق ما اشتهيته		
٦	اذا تشاجرت مع اخيك او اختك		
	أ. اعاقب واعنف على ذلك بشدة		
	ب.تجاهل الموقف وكان شيئاً لم يكن		
	ج.اناقش في الموضوع ويوضح لي خطأ ذلك ويطلب مني الاعتذار		
	د.ايجاد الاعذار لفعلتي واقناع شقيقي اوشقيقتي بان ما فعلته ليس عن قصد		
٧	اذا تسببت في عطل جهاز في المنزل		

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ت	الفقرة	موقف الاب	موقف الام
	أ.عاقب بشدة ويخصم من مصروفي لتصليحة		
	ب. تجاهل الموقف وقلة الاكتراث لذلك		
	ج.ناقش في ضرورة الاستخدام الصحيح للاجهزة والحرص عليها		
	د.ايجاد الاعذار لفعليتي		
٨	اذا صحوت من النوم متاخرا عن الوقت المحدد للذهاب للمدرسة		
	أ. ازجر بشدة على ذلك		
	ب.انصح بضرورة النوم مبكرا للاستيقاظ مبكرا		
	ج.تركى وشأني		
	د.ادعى لتناول الفطور		
٩	اذا لم تساعد في اعمال المنزل		
	أ. ازجر على ذلك		
	ب.تجاهل الموقف وكان شيئا لم يكن		
	ج.يوضح لي خطأ ذلك واهمية مساهمتي في اعمال المنزل		
	د.ايجاد الاعذار لتقصيري في اداء واجباتي المنزلية		
١٠	اذا قاطعت ابويك اثناء سير حديثهما		
	أ. ازجر بشدة واتهم بقلة التهذيب		
	ب.تجاهل الموقف وقلة الاكتراث لذلك		
	ج.يوضح لي ضرورة الاصغاء اولا ومراعاة اداب الحديث		
	د.يسمح لي بالحديث والمقاطعة متى ما شئت		
١١	اذا اسرفت في انفاق النقود		

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ت	الفقرة	موقف الاب	موقف الام
	أ. اعاقب على ذلك واحرم من مصروفي لعدة ايام		
	ب. اناقش في اهمية الادخار والاعتدال في الانفاق		
	ج. يمر الموقف بدون تعليق		
	د. يعطى لي المزيد من النقود		
١٢	إذا رفضت الخروج لمقابلة الضيوف		
	أ. توجه لي الالهانات		
	ب. تركي وشأني		
	ج. تبرير ذلك والوقوف بجانبني		
	د. اناقش بآداب الضيافة وانصح بالامتناع عن هذا الفعل مستقبلا		
١٣	إذا تكررت اصابتك ببعض الامراض الخفيفة كالزكام مثلا		
	أ. اظهار العناية والقلق الزائد		
	ب. قلة الاهتمام بي		
	ج. اشجع على ضرورة استشارة الطبيب		
	د. غالبا ما يستخف بي واجبر على الذهاب الى المدرسة		
١٤	إذا تكرر غيابك عن المدرسة بدون عذر مقبول		
	أ. اناقش باهمية الذهاب للمدرسة		
	ب. يمر الموقف من دون تعليق		
	ج. ارغامي على الذهاب الى المدرسة قسرا		
	د. اشجع على الذهاب وتخلق لي الاعذار		

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ت	الفقرة	موقف الاب	موقف الام
١٥	إذا رغبت في السهر الى وقت متأخر لمشاهدة التلفزيون وكان عليك الاستيقاظ مبكرا في اليوم التالي		
	أ.تلبية رغبتني في السهر		
	ب. اجباري على ترك التلفزيون والذهاب للنوم		
	ج. غض النظر عني وقلة الاكتراث لذلك		
	د.اناقش بضرورة مواعيد نومي وتحضير واجباتي الدراسية اولا		
١٦	إذا تفوهت بالفاظ غير مقبولة اجتماعيا		
	أ. يوضح لي ذلك ويطلب مني عدم تكراره		
	ب.اعاقب بشدة على ذلك		
	ج. غض النظر عن الموضوع		
	د.الوقوف بجانبني بغض النظر عما بدر مني		
١٧	إذا حدثت مشكلة في البيت وترغب في ان تبدي رأيك بها		
	أ. طلب رأيي اولا وترجيحة على بقية الاراء		
	ب.قلة الاكتراث باي رأي او اي قرار اتخذه		
	ج.الاهتمام برأيي والاخذ بالجوانب الصحيحة منه		
	د.التقليل من شاني كان يقال لي اسكت الامر لا يهكم		
١٨	إذا دعوت اصدقاءك للبيت بدون اذن مسبق من والديك		
	أ. الام على ذلك بشدة واحذر من تكراره		
	ب.لا اجد اهتماما فاقوم انا بتدبير شؤون الضيافة		
	ج.اعتباره امراً طبيعياً وانصح بضرورة اخبار الاهل مسبقاً		

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ت	الفقرة	موقف الاب	موقف الام
	د.المبالغة بالاهتمام وتوفير مستلزمات الضيافة والجلوس على المائدة معنا		
١٩	اذا تكرر اهمالك لمظهرك		
	أ. الالحاج علي بضرورة الاهتمام بالمظهر واطهار القلق الزائد		
	ب. اوبخ واعنف بشدة ويستهان بي		
	ج. قلة الاهتمام وعدم التعليق على ذلك		
	د. يوضح لي ضرورة الاهتمام بمظهري بالقدر الممكن		
٢٠	اذا كذبت على والديك فماذا يفعلان عندما يكشفان ذلك		
	أ.اعنف على ذلك بشدة		
	ب. يمر الموقف بدون تعليق		
	ج.اناقش في الموضوع ويوضح لي بان الكذب عادة ذميمة يترتب عليها نتائج خطيرة		
	د.ايجاد مبرر لذلك ولا احاسب		
٢١	اذا حدث وراك احد الوالدين او كلاهما وبحوزتك احدى المجالات او الصور او الافلام الممنوعة		
	أ. اعاقب بشدة		
	ب.عدم اخذ الموضوع بنظر الاعتبار		
	ج.اناقش في الموضوع وتوضيح لي خطورة ذلك وانصح بعدم تكراره		
	د.اظهار القلق الزائد علي ومراقبة سلوكي بشكل مستمر		

الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.....
أ.م.د. علي عودة محمد - م.م. علي سعد كاظم

ت	الفقرة	موقف الاب	موقف الام
٢٢	اذا ارتديت ملابس منافية للتقاليد العائلية		
	أ. قلة الاهتمام بي ويغض النظر عن ذلك		
	ب. توضح لي الاثار الاجتماعية غير المستحبة في ذلك		
	ج. توفير المزيد منها ان طلبت		
	د. اعنف بشدة وامنع من ارتدائها مرة اخرى		
٢٣	اذا ابدت سلوكا ملفتا للنظر في الاماكن العامة		
	أ. يوضح لي بلطف سلبيات هذا السلوك		
	ب. اعنف واعاقب على ذلك		
	ج. يمر الموقف بدون تعليق		
	د. ايجاد مبرر للسلوك ولا احاسب على ذلك		
٢٤	اذا بحت لاحد باسرار العائلة الهامة		
	أ. توجه لي كلمات جارحة واعاقب على ذلك		
	ب. تجاهل الموقف وكان شيئا لم يكن		
	ج. اناقش باهمية المحافظة على اسرار العائلة		
	د. ايجاد الاعذار لما بدر مني		
٢٥	اذا اطلت الحديث مع صديقك هاتفيا		
	أ. يصرخ علي لايقاف الحديث		
	ب. الاهتمام بامر اطالة حديثي حتى اكمل		
	ج. لا يهتم لامر حديثي مع صديقي		
	د. اناقش في الامر ويوضح لي مشاكل اطالة الحديث هاتفيا		

Guilt feeling and its realation in parental Child rearing practices of High school pupils

Abstract

The aim of the current study is to compare in guilt feeling for high school pupils according to the parental child rearing practices, And to reach the stydy gools, researchers build up scale for Guilt feeling that composed finally of(30) items, after calculation psychometric properities from discreming, validity and reliability. And child rearing practices was measured by the AL-Roaff scale(2003) ,this scale was consisted of two identical forms one for father and other for mother, each form contains(25) items.

Throug using a sample composed of(360) student(male & female), stydy results reveal that the level of Guill feeling was within middle limits for community, and there were no significant statistical differences among males and females, and also among parental child rearing practices.

And according to study results the researchers submit a group of suggestions and recommendations for further researches.

المسؤولية الاجتماعية للطالب والأستاذ الجامعي من منظور إسلامي

د. محمد علي حبيب الموسوي

مقدمة

يتصور البعض أن الخوض في المسؤولية الاجتماعية هو محض مضيعة للوقت، وإن تناول الأشكاليات الاجتماعية على انفراد، بالبحث، عمل لاطائل منه لأنه هدر في الوقت وبعثرة في الجهد ومضيعة للمال، إذ من الضرورة بمكان أن نعالج النظام بكامله. واني إذ أختلف في الوقت الحاضر على الأقل مع وجهة النظر هذه، أدعو الى استلال الأنظمة الصغرى والبدء في تحديد المشكلات التي فيها والتعامل معها بأسلوب التفكير العلمي، كل من موقعه وكل في مجال تخصصه وبطريقة تتواءم بها العلاقات مع الأنظمة الصغرى الأقرب، وأن تتكاتف كل الجهود النوعية التنظيرية منها والتطبيقية، الإدارية والتنفيذية في حسم المشكلة الأولى، مستثنين بذلك الى المنطق في تحديد الأولويات، وهكذا يكون الحال للمشكلات الأخرى تتابعياً، وإن لم نفعل كذلك فإن الهوة ستتوسع بين ما هو كائن وبين ما ينبغي أن يكون، وستترهل مشكلاتنا ولا تجد من يوسعها ترشيحاً، وهذا ما يبتغيه الذين يخططون لأبقاء مجتمعنا يسير نحو اللاداعي واللامسؤولية، مما يتيح لهم أسباب البقاء ككهنة مترفعين عن الرذيلة وهم ليسوا كذلك.

ان المدقق في مشكلات النظام الاجتماعي في التاريخ، يجدها كثيرة ومتنوعة، نتيجة "للتطور الاجتماعي أو الاقتصادي، أو التغيرات الكوارثية، بمعنى أن مجمل الحركات الاجتماعية الهابطة تنتظر من يتناولها بالبحث والتمحيص والمعالجة، وتألّق دين جديد أو مصلح اجتماعي أو ظهور قوانين وضعية، هي بداية المخاض للحلّة تلك المشكلات أو بعضها، والأنقضاض عليها من أجل اجتثاثها، أو غرس بذرة الحراك الإيجابي فيها.

وبناءً على ذلك فإن التكافل الاجتماعي ليس فكرة "جديدة" لأن الحاجة إليه ظهرت مع ظهور الجنس البشري حيث كان الناس أفراداً وجماعات يميلون إلى الانجاز والعمل المشترك، وتاريخنا الإسلامي أشار إلى ضرورة التعاون بين الناس لحكمة عظيمة تلمس المجتمع نتائجها في حينه وفي الوقت الحاضر، وقد أيقن الفلاسفة قديماً بأهمية التعاون فكان أرسطو (384 - 322 ق. م يؤكد حاجة الإنسان إلى التعاون باعتباره حيواناً اجتماعياً"، وكذلك فإن أفلاطون (430 - 347 ق. م رأى أن الارتباط الصحيح بين الناس هو الارتباط الناشئ من الحاجة إلى التعاون المتسم بالعدالة، فيما رأى الفارابي (339 هجري) أن الإنسان لا ينال الكمال إلا باجتماع أفراد كثيرين متعاونين، وإذا كانت السعادة ممكنة في الأرض؛ فإن نيلها لا يتم إلا بتعاون الأفراد بأعمالهم الفاضلة. كما انتقلت آراء ابن مسكويه (421 هجري) مع ما جاء بالنظريات الحديثة في أن الإنسان لا يكتفي بنفسه في تكوين ذاته بل يحتاج إلى معاونة الآخرين حتى يعيش حياة "طيبة". فيما رأى ابن خلدون (808 هجري) أن الاجتماع الإنساني ضروري، وأن الإنسان لا بد له من الاجتماع، فحاجة الأفراد إلى التفاعل والتعاون تدفعهم إلى البقاء في الحياة (الجبري 1998).

وفي العصر الذي نعيشه ومنذ أوائل ستينيات القرن العشرين والباحثون منهمكون في دراسة المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها الشعوب ومدى تأثيرها على التماسك الاجتماعي نتيجة لدكتاتورية الحكام أو سوء الإدارات الحكومية سواء في المجال المحلي أو الدولي. ففي العراق مثلاً "أساءت الإدارة الحكومية، ممثلة" برأس الدولة، في وضع خططها وتنفيذها سواء في المجال الاقتصادي أو السياسي ومن ثم الجانب الاجتماعي، فبددت ثروات العراق في وقت كان من الممكن أن يرقى إلى مصاف الدول المتقدمة، وأساءت في سياساتها الداخلية والخارجية، وضغطت الشخصية العراقية إلى حد محو الهوية الوطنية واستنزاف الحرية الشخصية وتدمير الفكر الآخر والجور في كل المجالات مما أدى إلى خلق إشكاليات طبقية وتدمير لشخصية الفرد ومصادرة حرياته، وسوء لتوزيع الثروة الوطنية، وفي الولايات المتحدة الأمريكية انصب الاهتمام على أثر حرب فيتنام ومشكلات الفقر والجنوح عند الأطفال والجريمة في البلاد، وفي دول أخرى تركز الاهتمام على تباين مستوى المعيشة وسوء توزيع الخدمات وسوء إدارة وتوزيع الثروة الوطنية، إضافة" إلى المشاكل البيئية، مما يتطلب إسهامات واسعة من كل المعنيين باستقرار المجتمع وأمنه وتطوره، لغرض دراستها ومعالجتها، وكانت الآراء في هذا المجال تتمحور في ثلاثة أبعاد هي:

١. نظر البعض إلى الإسهامات العلمية الموجهة، كثرة في تحمل المسؤولية.
٢. عدها البعض الآخر مساهمة" في صنع القرارات ورسم سياسة الدولة الاجتماعية من خلال الأبحاث والدراسات التطبيقية.

٣. واعتبرها الآخرون تقويماً " علمياً" لسياسة الدولة وإصلاح نظمها الإدارية والإجرائية، بهدف إعادة التوزيع المكاني للخدمات والمنافع العامة بما يضمن مصلحة الأكثرية، وحماية مصالح المجاميع الأكثر تضرراً في المجتمع.

ومهما اختلفت الآراء والمسميات، فإن الهدف منها هو رعاية المجتمع وتنميته. ومن هنا بدأ مفهوم المسؤولية الاجتماعية بالتجذر والانتشار مرة أخرى، وأصبح من الصعب على المعنيين بقضايا المجتمع، التغاضي عن دورهم التتموي وإحساسهم بالمسؤولية، وأهمية مشاركتهم ليس في الشعور بالمسؤولية فحسب وإنما بكل ما من شأنه تمهيد الطريق لتحقيق سعادة الجماهير، وصولاً إلى إحداث التغييرات المطلوبة لرقى المجتمع وتقدمه، وبهذا أصبح من الواضح أننا نحتاج إلى نوع من التربية العلمية التي تشير بوضوح إلى المركز البارز الذي تحتله العلوم في المدنية الحديثة والذي يجعلها أهم دعامة فيها، وكذلك تفهم أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به العلوم لسد حاجات المجتمع وإمكاناتها في استثمار مواردها وحل مشكلاتنا ورفع مستوى المعيشة وتحسين المستوى الصحي، إن هكذا تربية يجب أن توضح للأجيال أهمية تشجيع البحث العلمي وتوجيهه لحل مشكلاتنا ، وأن تبين لهم أن ذلك مسؤولية اجتماعية، كما يجب أن تتناول طرق هذا التشجيع والوسائل التي تضمن بها استخدام نتائج البحوث لسعادة الأفراد.

وهنا تتضح لنا الحاجة إلى نوع من التربية العلمية التي تكون لدى الأفراد، العقلية القابلة لمناقشة كل أمر نقاشاً " علمياً"، وتكون لديهم أيضاً "العقلية الفاحصة للأدلة التي تبني عليها أحكامها والتي لا تقبل أي رأي مهما يكن مصدره إلا بعد الاطمئنان إلى أنه قد بني على الحقائق الصحيحة.

ونتيجة لما تقدم فإن العديد من الجمعيات والمنظمات سعت إلى إنشاء مؤسسات تنموية أو سعت إلى وضع خطط منظمة لمساعدة الفئات المحرومة من المجتمع، ومحاولة تنميتها بشكل أكثر فاعلية، و مؤسسات التعليم العالي ممثلة بالجامعات والمراكز العلمية والبحثية التابعة لها، واحدة من تلك التي تمثل المرتكز القيادي لتلك المهمات الصعبة.

ويطرح الباحث هنا المجتمع الإسلامي في صدره الأول لغاية انتهاء الخلافة الراشدة، محورا " للدراسة.

لقد كان المجتمع العربي قبل الإسلام يعيش نظاما " فوضويا"، محدود المشكلات متنوعها، لكنه لا يخلو من قيم ومظاهر نبيلة كانت مثار اعجاب، فكان الأجتياح والقتل والسلب والوأة والجهل والكفر بالله سبحانه وتعالى الى جانب الكرم والفروسية وحماية الجار والأدب الشعري الرفيع، وانك لتجد المتناقضات في وقت واحد، فقيض الله سبحانه وتعالى شخصية كريمة" تولاهها هو برحمته ممثلة" بالمصطفى محمد عليه وآله أزكى الصلاة وأتم التسليم لينقذ هذا المجتمع من الضلالة الى الهدى وليرسخ فيه نظاما " اجتماعيا" قل نظيره في التاريخ، يتسم بشدة الروابط وتناغم التعاليم في الدين الجديد حيث المسؤولية الاجتماعية التي تبناها الجميع، أفرادا" وجماعات بدون تكلف ولا مئة، فأضحى المجتمع الجديد سيد العالم ومنقذه من الضلالة طوعا" لا كرها" لما تمتع به قاداته وأفراده بعلو الهمة ورفعة الخلق وحسن التعامل حتى في أحلك الظروف، لقد شمل الدين الجديد كل مناحي الحياة مما يؤسس للاستقرار الاجتماعي فأسس للضمان الاجتماعي، كما أسس للروابط الأسرية، والأقتصاد والعلاقات

الخارجية وما الى ذلك من مرتكزات اجتماعية، ففي الثقافة مثلاً" فان من بين 6400 آية كريمة مكونة للقرآن الكريم، 1600 آية منها تستأثر بالثقافة.

مشكلة البحث وأهميته

إن المجتمع الإسلامي كغيره من الأمم والشعوب في أيدلوجيته، فان الشباب هم أداة التغيير، وبهذا فانه ينبغي أن يكون من بين الأهداف الإستراتيجية للأمة رعاية الشباب والتأكيد على تنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم والعمل على تنمية روح العمل الجماعي فيهم بما يؤهلهم إدراك مشكلات مجتمعاتهم، والبذل في سبيل تقدمها والاهتمام بمصالحها والشعور بضرورة الحفاظ على ثرواتها ، وهذا ما ظهر في اهتمام المسلمين بالمسؤولية الاجتماعية باعتبارها قضية حيوية لارتباطها بمهمة تحديد المسارات الإنسانية وما يترتب عليها من أفعال إنسانية تتمتع بالايجابية حيناً" وبالسلبية حيناً" آخر، فهي مشروع عمل جماعي ومشروع مساءلة في وقت واحد . إن المسؤولية الاجتماعية تعني المحافظة على بناء واستمرار تماسك الجماعة وتوازنها، ولا يتم هذا إلا من خلال الاحتفاظ بعبادات المجتمع الفاضلة ومعايير سلوكه وقيمه ومعتقداته حينما يشترك الجميع بقدر من التماسك والتوازن الاجتماعي..

وتعد الجامعة في الوقت الحاضر أهم الحاضنات المؤهلة لأعداد الشباب لأنها تشكل أكثر سلوكهم نحو تحقيق التفاعل الإيجابي والتكيف مع الجماعة، فهي بذلك تشكل أداة" للضبط الاجتماعي إذ تكسبهم المعايير لهذا الضبط ، لذا فان الجامعة مدعوة لتضمين مناهجها ما يحفز الطلبة في هذا المجال، لأن أي نشاط مؤسساتي يهتم بإكساب مهارة المسؤولية الاجتماعية ينبغي أن يمر من خلال ثلاث قنوات، هي:

• ألقانة القيمة النظرية - وتبرز هذه من خلال الكشف عن مهارة المسؤولية الاجتماعية ومدى نموها خلال المراحل العمرية المختلفة، والعوامل التي أدت إلى نموها أو إعاقة هذا النمو.

• ألقانة القيمة الاجتماعية - وتكمن في الكشف عن مدى مواكبة الفرد للتطور الاجتماعي وفهم حركة المجتمع والتفاعل معه، وإمكانيته في خلق التوازن خلال الحركات الاجتماعية المفروضة على المجتمع بسبب السلطة الدكتاتورية أو الاحتلال.

ألقانة القيمة التربوية - وتتمثل في الكشف عن الوسائل التربوية والثقافية الفاعلة في زيادة قيم المسؤولية الاجتماعية عند الفرد.

فالجامعة مشروع ثقافي للأستاذ الجامعي والمثقف والطالب . لذا فقد عملت أو حاولت أن تعمل على عقد حوار بينهم على أن تكون هي منبراً لهذا الحوار فأثارت المواضيع المهمة في هذه المرحلة التاريخية المهمة وسلطت الأضواء على محاور تستحق الوقوف عندها طويلاً ودعت إلى التفكير والتأمل في شتى المجالات المقصودة وغير المقصودة التي تهم الإنسان أو التي يجب أن يهتم بها، فدعت إلى أن يفكر الإنسان بما ينبغي عمله ليفهم دوره في مسار الحضارة، ومعنى هذا المسار، ففتحت صفحاتها للفلسفة وعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد وعلم السياسة باعتبارها أدوات بها ومن خلالها يستقر سمات العالم الحديث ويستشرف معالم الألف الثالث من تاريخ الإنسانية فكانت بهذا أو كادت أن تكون شاهداً على مرحلة حاسمة من تاريخ الإنسان . لذا كانت متعددة في أطروحاتها، متشعبة في اهتماماتها شأنها في ذلك شأن الثقافة

فاهتمت بالمفردات اليومية من الحياة دون أن تهمل الكل الشمولي، فوضعت الحياة اليومية في إطار المسيرة الشمولية لها .

فالجامعة هي طريق الثقافة الأصعب، فمسؤوليتها كبيرة في عالم لا نعرفه تماماً، ولأجل أن نعيش فيه بسعادة ينبغي أن نعرفه، فالثقافة ضرورة حيوية للإنسان فيها يحاول أن يتجاوز تناقض الوجود والعدم وبها يعطي الإنسان معنى "لحياته ورؤيا لصيرورته .

ومن هنا يبدأ ويتضح حجم المسؤولية الاجتماعية الذي تضطلع به الجامعة بكل عناصرها المكونة لها خاصة" الأستاذ والطالب الجامعيين.

أهمية البحث

١- يتماشى البحث مع الاتجاهات الحديثة في بناء وتطوير وتوظيف وإعطاء أهمية لدور الطالب والأستاذ الجامعي .

٢- إبراز دور الأستاذ والطالب الجامعي وتسلط الضوء على مسؤوليتهم الاجتماعية .

٣- تسليط الضوء على العلاقة التي تربط الأستاذ مع الطالب للوصول إلى الأهداف المنشودة .

٤- توضيح وإبراز أهمية الأستاذ الجامعي لكونه المربي والأب الفاضل للطلبة ودوره الاجتماعي .

٥- إبراز أهمية الجامعة في إعداد رجال المستقبل . والتركيز على دورها ورسالتها الإنسانية - العلمية - الاجتماعية - الأخلاقية .

٦- توضيح ما جاء به الفكر الإسلامي في مجال المسؤولية الاجتماعية.

مصطلحات البحث

المسؤولية الاجتماعية مفهوم دافئ يجذب له رقيقو الطباع، ناكرو الذات، الأصلاء في انتمائهم وإيمانهم، الطموحين نحو العلى لذواتهم الشخصية، وذوات الآخرين. وهي مفهوم طوعي النزعة، ليس كغيره من المفاهيم التي تتصف بالجبرية في التطبيق، كالمسؤولية القانونية أو العسكرية مثلاً، ويتكون هذا المفهوم من باقة مزجاة من حقائق قد تكون في أكثر الأحيان عفوية التطبيق، نتيجة التربية الأسرية الرصينة، ونتاج جهود المؤسسات التي أوكل لها المجتمع مهمة تربية الأجيال، والتي تهدف فيما تهدف إليه تنمية جوانب الشخصية الإنسانية لدى المتعلمين، من النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية، وهي شعور يعتري الفرد في موقف ما، يلغي عنده الوسطية ويصعِّد لديه الأجرائية في اتخاذ القرار لصالح الجماعة.

ويمكن تعريف الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية بأنها استعداد الفرد للإقرار بنتائج سلوكه، مع إمكانية الوثوق به والاعتماد عليه، وإظهار مشاعر الالتزام والاستقامة نحو الجماعة وإبداء التحمس لهم، أو أنه مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الله سبحانه وتعالى، وهي بهذا شعور بالواجب وقدرة على تحمله والقيام به.

متن البحث

إن المجتمع الإسلامي في الصدر الأول قد تفاعل بإيجابية مع أطروحات الفلسفة الإسلامية، التي اشتقت تنظيرها من مصدرين أساسيين، هما القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة: دعونا أيها السادة نذهب الى القرآن الكريم لنتمسك فيه ما يشير الى

الأمكانية الواعدة لهذا الدين الحنيف في بلورة فكرة المسؤولية الاجتماعية ووضعها موضع التطبيق، قال سبحانه وتعالى:

وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الأثم والعدوان.

أما اليتيم فلا تقهر وأما السائل فلا تنهر.

وفي أموالكم حق معلوم للسائل والمحروم.

وكرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر.

من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً.

ان أكرمكم عند الله أتقاكم.

وأوفوا بالعهد ان العهد كان مسؤولاً.

واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا.

وقولوا للناس حسناً.

ان الله يأمر بالعدل والإحسان.

خذ العفو وأمر بالعرف.

ولا تصعر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحاً.

عدا آيات الخمس والزكاة والصدقات، والدعوة الى المساواة والأمر بالمعروف والنهي

عن المنكر، وآيات الأثر والعلاقات الأسرية، وقد كرَّم الله الذين يطعمون الطعام

على حبه مسكيناً ويتيماً وأسيراً، بالإضافة الى قواعد التشريع وأسلوب العلاقات

الأسرية و الاجتماعية.

ان كل ماتقدم يشير وبما لايقبل الشك بأن الدين الإسلامي ممثلاً بالقرآن الكريم قائم

في فلسفته على مفهوم التعايش الاجتماعي السلمي، أو مفهوم العقد الاجتماعي.

أما السنة النبوية المشرفة فأنها أفاضت كثيرا" في قضية المسؤولية الاجتماعية.
ومما قاله الرسول عليه وآله أفضل الصلاة وأتم التسليم:
المسلمون متساوون كأسنان المشط.
كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته.
لا فرق بين عربي وأعجمي الا بالتقوى.
لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه.
ليس منا من لا يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا.
لادين لمن لا عهد له.
ثلاثة ليس لأحد فيهن رخصة: أوفاء لمسلم كان أو كافر، وبر الوالدين مسلمين كانا
أم كافرين، وأداء الأمانة لمسلم كان أم كافر.
ألحياء حياءان، حياء تعقل و حياء حمق، فحياء العقل هو العلم و حياء الحمق هو
الجهل.
أرحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء.
وعندما ضربه أهل الطائف بالحجارة، أوحى اليه سبحانه أن لو شئت أطبقت عليهم
السماء، فكان جوابه عليه وآله أتم الصلاة وأزكى السلام: رب اغفر لهم انهم لا
يعلمون.
عقد الأخوة والشراكة بين المهاجرين والأنصار.
ان تحليل محتوى الآيات الكريمة و أحاديث الرسول الكريم والتعليق عليها لا
يسعه البحث، ولكن لنعلم انه من بعد كلام الباري، فان السنة دستور ينبغي التفقه فيه،

وان أصبحنا كذلك فذلك يعني اننا ملزمون بتطبيقه على أرض الواقع في حياتنا الاجتماعية.

أين نحن من قول الرسول عليه وآله أتم الصلاة وأزكى التسليم(من ترك مالا" فلورثته، ومن ترك ديناً فعليّ َ).

ان التعلل بالعلم الحديث وحقائقه وتجاريه وما وصل اليه من خلال وسائل الاتصال الحديثة، لا يبرر الأبتعاد حتى عن الدقائق القيمية والأخلاقية التي جاء بها الدين الحنيف من أجل بناء اجتماعي متماسك مبني على أساس من التكافل والتضامن، وكل هذا يصب في تحقيق مفهوم المسؤولية الاجتماعية.

ان الحقائق كأصغر مكون للعلم في هذا العالم نوعان : الأول ما استطاع العلماء والباحثون قياسه بالوسائل التي جاء بها التقدم العلمي الذي يحزره الإنسان يوماً" بعد يوم وهي قليلة جداً"(يقول أديسون: أن من بين ١% من مجموع الحقائق، لا نعرف سوى جزء من المليون منها، وأما نيوتن فقد قال ان العلم العام يشبه خليجاً" لم ألتقط أنا وزملائي من ساحله اللامتناهي، سوى بعض الحصىات الظرفية)، أما الثاني فهو الحقائق التي لا تخضع للقياس وهي كثيرة جداً"، فغصن الورد المختبئ خجلاً"في زاوية الحديقة غاضاً" بصره كأنه فتاة أسيلة الخد تلفعت ببردتها على استحياء، يبعث السرور في نفس المشاهد، يخضع لحسابين، الأول للغضن بذاته وهو أمر مادي يمكن قياسه من جوانب مختلفة، أما الثاني فهو جماله فانه لا يخضع للقياس، تلك الحقيقة المدهشة والجاذبية التي لايمكن أن تخضع للفحص المختبري أو القياس، كلوحة الفنان الماهر فان جمالها لا يقاس بأداة أو مختبر انما يعرض في سوق الذوق ومختبر العواطف ومهرجان المشاعر.

ان حقيقة" كالإيمان والأيثار والشجاعة والعفة، والرأفة والمناجاة والمحبة والتقوى وما إليها، وكذلك الحسد و التكبر والحق والجشع وما إليها مما ينطوي عليه الضمير، ترتبط بدواخل الأفراد لا يمكن قياس كنهها انما هي حقائق تترك آثارها الطيبة أو الخبيثة على روح الإنسان وجسده، وهاك خائنة الأعين وما تخفي الصدور، وحقيقة التخيل أو التصور مثال آخر لذلك. ان اهتمام الأسرة والمؤسسة التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني، بكلا النوعين من الحقائق، وعكس هذا الأهتمام على الأفراد أطفالاً كانوا أم متعلمين وفي مختلف المراحل، يؤدي بالتالي بعد التطبيق العملي له، الى تكوين المهارات المرتبطة بهما، وهكذا نكون قد حققنا سبل التكامل الفردي والاجتماعي المتمثل بنماء الشخصية الإنسانية بجوانبها الثلاث، العقلية والوجدانية والمهارية، من أجل توصيف جيل ذي خلفية علمية، ووجدان متألق يتعامل مع الأفراد والجماعات بمسؤولية، ومهارات مكتسبة تطبيقية تجعله يعيش حياة" أكثر سعادة".

ان التركيز على هذه الخبرات يبدو أكثر أهمية في مؤسسات اعداد المدرسين، لأن هذه الشريحة من المجتمع تمثل الثروة البشرية الموجهة للأجيال الصاعدة بهدف تنشئتها، وبصلاحها نكون مطمئنين على بداية المسيرة، صحيح أن هناك عقبات كثيرةٍٍٍٍ، منها ما يتعلق بالبيئة التعليمية، وهي الأهم، والظرف الاجتماعي والسياسي والأمني، ولكن ينبغي أن لا نجعل ذلك حجة" لنا، اساتذة" أم طلاباً" أم ادارة"، في المرور على سيئاتنا مرور الكرام، لأن علينا أن نزن كل مفردات استراتيجيتنا بميزان الجودة الشاملة، وحسب معايير متفق عليها، وليس بالضرورة أن تكون عالمية"، وليس العيب في أننا نقع في خطأ ولكن العيب في أننا لا نقوم عملنا،

أن مجتمعنا يسير في منحى "ضيق ينبغي أن يتجاوزه، وكما يقول أحد دهاقنة العقد الثاني من القرن العشرين، والذي لأميل الى آرائه في الغالب، (أن التطوير يكون عند أكبر المنحنيات).

على أساس من ذلك فان تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية والصفات الشخصية التي تمكننا من تفهم مشكلات الآخرين ومشاعرهم، أصبح أكثر ضرورة" لنكون أكثر قدرة" على ترشيد حياتنا النفسية وعلاقاتنا الاجتماعية، ومسؤولياتنا تجاه الآخر، وان تمردنا على ذلك بسبب الكبر والأزدراء والعجب وامتهان الآخر، سيوصلنا لنفق من العنف لا يعلم بنهايته الا الله، وهذا لا يرضي المخلصين منا.
أهمية تربية المواطنة الصالحة

إن أهمية تربية المواطنة الصالحة تأتي من كونها عملية ديناميكية لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام والتفاهم بين المواطنين، وتعريف الناشئة بحضارة بلدهم، وكيف إنها لم تأتي من فراغ وإنما جاءت بعد كفاح مرير وتضحيات جسام، لذا فانه ينبغي الحفاظ عليها والدفاع عن كينونتها، إن تحقيق هذه المبادئ يتطلب إدراجها في المناهج الدراسية، ومتابعة تحويلها إلى إجراءات سلوكية.
وتتمثل أهمية غرس المواطنة الصالحة فيما يأتي:

١. تدعّم وجود الدولة العصرية والدستور الوطني.
٢. تنمي القيم الديمقراطية والثروة المعرفية المدنية لدى الفرد.
٣. تجذر الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
٤. تسهم بالحفاظ على استقرار المجتمع.

٥. تنمي مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الحقوق والواجبات.
- أن هدف ترسيخ روح المواطنة كما يراه ناريان ٢٠٠٤ هو برنامج يساعد الطلبة على:
- أن يكونوا مواطنين يتحلون بالمسؤولية ، مدركين للحقوق والواجبات.
 - تطوير مهارات الاستقصاء والاتصال.
 - تطوير مهارات المشاركة الاجتماعية، وتفعيل ذلك بإيجابية ومسؤولية.
 - تعزيز نمو الطلبة الروحي والثقافي والأخلاقي.

أهداف التربية الإسلامية

١. من هذا المفهوم نقول إن التربية الإسلامية جمعت " بين تأديب النفس وتصفية الروح وتنقيف العقل وتقوية الجسم.
٢. فهي تعنى بالتربية الدينية والخلقية والعلمية والجسمية دون تضحية بأي نوع منها على حساب الآخرة.
٣. وفي هذا يتضح أن التربية الإسلامية قد وازنت بين حاجات المتعلم الروحية والمادية والاجتماعية. فالفهم الإسلامي لهدف التربية هو إعداد الفرد ليكون نافعا في مجتمعه ونفسه وسعيداً في الدنيا والآخرة . فالأهداف العامة للتربية الإسلامية " تنصف بأمرين: الأول أنها تبدأ بالفرد وتنتهي بالمجتمع الإنساني عامة، والثاني أنها تبدأ بالدنيا وتنتهي بالآخرة بأسلوب متكامل متناسق.
٤. ففي الأمر الأول، الهدف، هو إعداد الفرد المسلم فالتعليم يأخذ بيد الفرد في طريق التقدم، وفي نهاية الأمر يهيئ الفرد نفسه للحياة الاجتماعية السعيدة.

الأمر الثاني، فأهدافه هي تنمية وترسيخ العقيدة الإسلامية عند الفرد المسلم وتحقيق العبودية لله تعالى وتزكية نفسه وتهذيب الأخلاق والطباع.

٥. كذا فإن الإسلام قد وضع لنا عناصر للمناهج في المؤسسات التعليمية تمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية. وقد تطرقت هذه العناصر لجميع التغيرات المتوقعة حدوثها في كل جوانب النمو في الفرد المسلم. ونجد أن الإسلام اعتبر أن خطوة وضع الأهداف بصورة سليمة حسب متطلباته يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى والخبرات وطرائق التدريس ووسائله والنجاح بعد ذلك في التقويم، وبذلك يصل الفرد المسلم المتعلم إلى هدف التربية الإسلامية، وهو سعادته في الدنيا والآخرة.

المهام الأسرية

إن المسؤولية الاجتماعية تبدأ من الأسرة وتتطلق إلى البيئة الاجتماعية كي تختار المناخ المناسب لتأخذ شكلها نتيجة "لقوى الجذب الاجتماعية".

ان من مسببات التفكك الأسري كنتاج طبيعي لعدم الأحساس بالمسؤولية الاجتماعية:

- ألمسبب الذاتي وهو ذلك الذي ينبع من ذات الإنسان التي تقوده إلى عدم الالتزام بالضوابط الاجتماعية، اكتسبها من مصدر أو آخر، فتشكلت لديه هذه الصفة أو تلك في صغره على الأغلب.

- ألمسبب الاجتماعي وهو ذلك الناتج من الأثر الاجتماعي الذي يتطلب من رب الأسرة أن يتصرف بالحزم والشدة، فتكثر لاءاته ويضعف ارتباطه بأفراد أسرته، مما يجعله قدوة سيئة لأفراد أسرته، وتجدر الإشارة هنا أن هذا النوع من المسببات يتناسب مع الثقافة الاجتماعية السائدة، وخاصة الأسرية منها، فكلما كان المجتمع

على درجة عالية من الثقافة الواعية، كلما تضاعف دور هذا المسبب، والعكس صحيح.

- المسبب الاقتصادي وهو ذلك الناتج من الظرف الاقتصادي السيء للأسرة مهما كانت أسبابه (وفاة الوالدين أو أحدهما، عدم وجود موارد كافية للعيش الكريم، تعاطي رب الأسرة المحرمات، ألتعاملات التجارية المتذبذبة لرب الأسرة مما تنعكس على الجو الأسري، عدم التفات الدولة لمسألة ضمان العيش الكريم للفرد، ضعف الوازع الديني، التوزيع غير العادل للثروة الوطنية، وغيرها كثير).
- وضمن هذا المجال فان نتائج هذه المسببات تشكل ضغطا "مارسا" تجاه الزوجة ومن ورائها أبناءها، باتجاهات ثلاث:

نفسية	جسدية	جنسية

والتي بكل أنواعها لا تمكن الأسرة من ممارسة دورها في التعاطي الإيجابي مع المسؤولية الاجتماعية.

أن تعاطي غالبية الأسر مع المظاهر السلبية في تحمل المسؤولية الاجتماعية ينطلق من منظورين رئيسيين هما:

- منظور عقابي أو تعنيفي ضيق للأبناء داخل الأسرة.
- منظور اللامبالاة والإهمال وعدم الاكتراث بأي فعل فيه تجرد عن المسؤولية الاجتماعية، كالحاق الأذى بالآخر، أو الاستحواذ بدون وجه حق، أو التقصير في تنفيذ الواجبات، وما إلى ذلك.

أن هذين المنظورين لا يحققان أيَّ نجاح في وضع حلول مناسبة للمشاكل السلوكية التي يمرّ بها الأبناء، سواء كانوا في مرحلة الطفولة، أو المراحل العمرية والدراسية الأخرى، لأنهما يجرانهم إلى نتائج وخيمة.

إن من أهم المرتكزات التي يوليها الباحث اهتمامه هي المناهج الدراسية، فهي لا تغطي احتياجات المواطنين الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لأنها لا ترتبط بالبيئة مما قاد إلى انعدام العلاقة بين هذه المناهج الدراسية وهذه الاحتياجات أي عدم الصلة بين التربية والنمو الشامل للبيئة.

كما أن عدم وجود علاقات وقنوات سليمة بين المناهج الدراسية والعقيدة الإسلامية عند الناس في معظم المواد حجبها عن دورها في المجتمع، وكذلك عدم استقرار خطط التربية ومتابعتها وعدم وضوح علاقاتها بالتربية أدى إلى افتقار التخطيط التربوي السليم في جميع مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

لا يخفى، إن الأقاليم العربية والإسلامية عانت الكثير من الاستعمار ، مما أدى إلى انتشار الجهل والأمية وتعطيل تنفيذ المشاريع التعليمية، وحاولت هذه الدول الخروج من هذه الأزمة بعد الاستقلال، ولكن كانت هنالك بعض المشكلات التي رافقت هذه المحاولة، مثل عدم وجود تخطيط تربوي علمي سليم مما قاد للاقتباس من الأجنبي والارتجال الوطني في التخطيط التربوي والاجتماعي. لهذا كان لابد من إيجاد حل سليم وسريع لهذه المشكلة التي يركز عليها حل معظم مشكلات التعليم من تخطيط سليم وتدريب وإعداد للأساتذة واستقرارهم، فانتشرت المدارس ومن ثم الجامعات، وبدأت العملية التربوية تواكب هذا التوسع والتوجه الحضاري الذي بني في بعض الدول بطريقة أقرب ما تكون إلى العلمانية، وفي البعض الآخر أقرب ما تكون إلى التعاليم

والقيم والعقيدة الإسلامية، مما جعل التركيز على وضع مناهج تربوية صالحة لجيل الطلبة ضرورة ملحة لتحقيق الأهداف الإسلامية لبناء الإنسان المسلم حتى يحقق سعادته في الدارين جهد الإمكان، ويحول كل ذلك إلى سلوك يمارسه في حياته يدعو في الغالب إلى الإصلاح، وهذا ينطبق في غالب الأحيان على التربية الجامعية التي هي "الجهود الراقية التي يبذلها الإنسان قصد إحداث تغيرات مرغوب فيها في البيئة المادية والاجتماعية" ١.

إن مستقبل المجتمع المسلم يبنى على أهداف التربية الإسلامية في مؤسساته التعليمية والتي تهتم بالتربية العقلية الإيمانية والتربية الجسدية والتربية الاجتماعية والتربية الخلقية والتربية النفسية بصورة متوازنة. لهذا كان لا بد من وضع منهج دراسي يحقق هذه الأهداف المرغوب فيها.

لا أحد ينكر أن التربية الإسلامية هي الأساس المتين لحضارة المسلمين، وأن المثل في هذه التربية تتفق معها الاتجاهات الحديثة والتي تتحدث عن التربية من جميع جوانبها خاصة بعد الاكتشافات الجديدة والتي ساعدت على اكتشاف جوانب نمو الفرد العقلية والجسمية والخلقية وكذلك الاجتماعية، ولكن رغم ذلك نجد أن المادة العلمية لعناصر المنهج الدراسي الآن في مؤسساتنا التعليمية تنطلق من أصحاب المبادئ والأفكار غير المسلمين، مع أننا نعرف أن للمسلمين منهجاً للحياة كاملاً من جميع الجوانب، فالمنهج الدراسي من وجهة النظر الإسلامية " معالجة للكائن البشري كله معالجة شاملة، لا تترك منه شيئاً ولا تغفل عن شيء، جسمه وعقله وروحه، حياته المادية والمعنوية وكل نشاطه على الأرض.

ألمهام الإدارية والتربوية

- أن المؤسسة التربوية الجامعية، تشكل مسرحاً "منفتحاً" على المحيط الخارجي من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، وبالتالي فإن واجب المؤسسة ينبغي أن يكون أكثر شمولية" وعمقا" واحتواء".
- إن عدم الاهتمام بالطالب الفرد من ناحية استعداداته وحاجاته والفروق الفردية لديه، يؤدي بالتالي إلى الإحباط الذي يعتبره معظم فلاسفة التربية، إخفاقاً" يؤدي إلى البعد عن التكافل الاجتماعي، وقد يشكل روابط من نوع آخر معطلة للتوافق الاجتماعي.
- ان من بين التدريسيين والإداريين من لا يتواءموا بمواصفات مهنتهم، وبالتالي فان هؤلاء يعززون التناقص الاجتماعي ولا يتيحون الفرصة للطلبة كي يتبنوا فكرة المسؤولية الاجتماعية وتطبيقها في المجتمع الطلابي.
- ان رئيس أي مؤسسة تربوية وقدرته الإدارية على التفاعل مع العناصر المكونة للمؤسسة، أحد أقوى العوامل الكابحة للتفكك الاجتماعي للطلبة داخل المؤسسة أو خارجها.
- إن البيئة التعليمية لها الأثر الكبير في نمو أو انحسار أو خلق مفاهيم جديدة، فالصالات الرحبة المجهزة، والمساحات الخضراء، والمختبرات المجهزة، والأقسام الداخلية التي لا ينقصها الماء والكهرباء والطعام، والتدريسي المتعاون، والجهاز الإداري المتعاون، والمناهج الدراسية المتجددة، كل ذلك محركات للطلبة للنمو العلمي والوجداني والمهاري، والنفحة الإسلامية الحقة في كل هذا، ستؤدي كل هذه بالتالي الى تهيئة جيل مؤمن بالتواضع والمسؤولية الاجتماعية.

الأستاذ الجامعي ومهامه ورسائله

إن الأستاذ الجامعي هو الوسيلة الأساسية المنفذة بشكل مباشر للإستراتيجية التربوية ومما لا شك فيه أن الأستاذ الجامعي يشكل احد المدخلات الأساسية والفعالة لنظام التعليم الجامعي وحجر الزاوية لهذا النظام، فمن خلاله يمكن الحكم على صحة قواعد النظام وفاعلية أدائه التربوي و العلمي، فالأستاذ الجيد هو المربي الفاضل لان هدف العملية التربوية لا يقوم على توسيع المعارف والقدرات فقط وإنما إرساء القيم الاجتماعية الفاضلة والقيم العلمية ورفع روح المنافسة الشريفة أيضا، فمن المفروض أن تهيأ له كل مستلزمات الحياة الحرة الكريمة والحقوق المتميزة كي يستطيع التفرغ لمهامه وأدائه لمسؤولياته والتزاماته العلمية التربوية التي تتماشى وتلك الحقوق وبشكل يحقق أهداف التعليم الجامعي .

إن التدريس ليس غاية في حد ذاته، فالأستاذ مفكر يريد بالتدريس والبحث تحقيق ذاته وإعطائها معنى" وذلك من خلال البحث عن حقيقة معقدة في ذاتها متعددة في جوانبها وأشكالها، فمهنة الأستاذ إذن هي إيمانٌ ورسالةٌ والباحث لا يمكن أن يكون باحثاً إلا بأيمانه بالعلم والمعرفة، والأستاذ يدرس أو يعلم الحقيقة، والأستاذ باحث عن الحقيقة، والأستاذ مفكر يعطي معنى لوجوده وللحقيقة أي للحياة . وعليه فالأستاذ هو كل ما تقدم ولكن بمراتب وأصناف، وإذا كانت مهمة الأستاذ أن يدرّس ليعلم الحقيقة وان يبحث ليعرف أو يكتشف الحقيقة (التدريس والبحث) ؛ فان الأستاذ يربي بتعليم الحقيقة وتعليم حب العلم وتعليم المعرفة وطرق التعامل معها (طرق البحث أو التفكير العلمي) .

إن البحث عن الحقيقة لا يتم ولا يبني إلا في مؤسسات، أي ضمن أطر معينة وهي المعاهد والكليات والجامعات، ومن هنا فان مهام الأستاذ الجامعي هو إيصال

المعلومة المعرفية إلى الطلبة بأمانة، وزرع القيم الأخلاقية في نفوسهم واكتشاف الطلبة الموهوبين، وتنمية مهاراتهم، لذلك يمكن أن نحدد مهام الأستاذ الجامعي بالجوانب الآتية:

١. الجانب التدريسي بما يحويه من معارف ووجدان ومهارات.

٢. جانب البحث العلمي.

٣. الجانب الفكري الذاتي.

إن هذه الجوانب المترابطة مع بعضها والمتناغمة في نسيجها العلمي المعرفي والوجداني والمهاري تجعل منه مربياً وباحثاً يزداد من العلم والمعرفة بسطة، فضلاً عن الجانب الفكري الذي يعمل على توسيع مداركه الفكرية والتنظيمية، فلا بد أن تتاح للأستاذ الجامعي الفرص لأن يواكب حالة التطور واستخدام التقنية في هذا المجال أو ذاك، كما يجب إعطاءه صفة المشارك في اختيار مفردات المنهج الدراسي الذي يدرسه لطلبته والمصادر التي يراها مناسبة لذلك مع التركيز على دراسة الحالات في الواقع الذي يعيشه البلد كي يستطيع ربط الجوانب النظرية العلمية بالجوانب الواقعية التطبيقية البيئية التي يعيشها مجتمع الأستاذ والطلاب، إن المهام التي يقوم بها الأستاذ ما هي إلا واجب أخلاقي وشرعي ومسؤولية وطنية، ومن هنا تأتي أهمية دوره الذي ينبغي أن يماثل دور زملائه عبر تأريخ الأمة الإسلامية .

مهام الطالب الجامعي ومسؤولياته

يعد الطالب احد المدخلات الأساسية في نظام التعليم العالي، فالطالب هو محور العملية التربوية برمتها وهو هدفها وغايتها لا بل هو السبب في وجود هذا

النظام، فالعملية التعليمية بمكوناتها وعناصرها تتمحور حول الطالب ومن أجل الطالب بغية إعداده إعداداً سليماً ليكون رجل المستقبل في قيادة وإدارة قطاعات الدولة المختلفة، وحصول الطالب على التعلم الجيد والملائم حق من حقوقه كإنسان ، فالمناهج الدراسية وأساليب التدريس والأساتذة والمستلزمات المادية جميعها في حالة تفاعل فيما بينها وبشكل مستمر سعيًا وراء تأهيله عملياً وفكرياً وسلوكياً ووجدانياً من خلال المنهج الدراسي الذي يتلقى منه المعرفة والمهارة والقيم المطلوبة، فضلاً عن أهمية الإدارة الجامعية في إيجاد صيغ التواصل والتفاعل بين أركان العملية التعليمية الأساسية للأستاذ والطالب، فضلاً عن أهمية المستلزمات المادية التي تهيئ الأجواء المناسبة والمتناغمة بين الأركان الرئيسية للتعليم الجامعي.

إن من أهم مسؤوليات الطالب هو التمسك بكل قوانين وقواعد الدراسة الجامعية وإن يحضر محاضراته طوعاً منه دون تهديده بدرجات آخر السنة وتقبله للمحاضرة بكل هدوء ولطف وعدم إثارة الشغب في المحاضرة مع الالتزام بالخلق الحسن والشعور بالمسؤولية التي تقع على عاتقه لخدمة وطنه فضلاً عن ترسيخ وتثبيت الرؤى السليمة لديه لرسم طريقه بصورة صحيحة لمصير المجتمع الواعد بالنهوض والرقى والتقدم .

العلاقة بين الأستاذ والطالب الجامعي

إن الأستاذ والطالب هما طرفان أساسيان في العملية التدريسية والتي لا يمكن أن تنجح مالم تكن هناك علاقة تفاعلية بينهما، وهذه العلاقة تستند إلى أسس ومعايير تتعلق بشخصية الأستاذ وقدرته وكفاءته في جذب الطلاب إلى مادته الدراسية وبناء علاقات طيبة يسودها الاحترام والثقة المتبادلة .

إن المحور الأساس لكل من الطالب والأستاذ، هو:

الإيمان بالحقيقة .

الإيمان بالمعرفة .

الإيمان بالعلم .

فالأستاذ يبني بالمعرفة والطالب يبني أو يسهم (بالمعرفة أيضاً) بغية النهوض بالمجتمع، مقدماً الحلول (كما يفهمها المواطنون) ومعطياً الرؤية (كما يفهمها هو) .

ولما كان أساس البحث عن المعرفة عند الأستاذ هو الإيمان بها، ولما كان الطالب يتلقى المعرفة؛ فأيمانه بها ضروري أيضاً، فمواجهة وضع الطالب الجامعي تأتي إذن من زاوية معرفة وتقويم هذا الإيمان بالعلم والمعرفة أولاً وقبل كل شيء فالمرحلة الحاضرة هي مرحلة التحديات المتزايدة القومية منها والعالمية، فالعالم في سباق مع الزمن من أجل كسب المعرفة وتطبيقها واكتشاف حقائق جديدة تعلو به نحو المجد، فلا يمكننا أن نقف مترجين ونبقى متخلفين عن مسيرة التاريخ أو نخرج عن دائرة هذا السباق، فمن خلال الأستاذ والطالب يمكننا أن نرسم الطريق الصحيح لمصير المجتمع للنهوض به .

إن المتخصصين التربويين والنفسيين يوصون بمراعاة الاعتبارات الآتية:

A. ضرورة تحديد السلوك الاجتماعي السيئ موضوع الإشكالية.

B. أهمية فتح الحوار الهادئ مع الطالب المعني (خاصة في المرحلة الجامعية)، وإحلال النموذج البديل ليكون هدفاً جذاباً.

C. ضرورة توظيف الدعم الاجتماعي وتفعيل نظام الحوافز.

D. تدريب الطلبة على ما ينقصهم من المهارات، وعلى التقوق في الدراسة، واستخدام اللغة بدلا" من استخدام الأسلوب المادي في التعبير عن الانفعالات، وتحمل الإحباط.

E. عدم الإسراف في أسلوب العقاب، لأنه يرسم نموذجا" عدوانيا"، يعطل قناة الطالب بتحمل المسؤولية الاجتماعية.

F. تحقيق الديمقراطية في البيئة التعليمية باعتبارها أساليب تفكير وقواعد وضوابط وقيم وعلاقات يجمع الفرد بمقتضاها بين حريته و مسؤوليته وبين حقه في النمو وواجبه نحو الجماعة من أجل ضمان العدالة بين الجميع.

التوصيات

✚ إذا كنت أبا" أو أما" أو تدريسيا"، قلل من انتقاداتك لآراء أبنائك أو طلابك، وناقش آراءهم، وشجعهم على التعاطف مع الآخرين، والتطوع للأعمال التعاونية والخيرية، والتحدث معهم من خلال إيجابياتهم.

✚ نم أيها الطالب مهاراتك نحو التعاطف ومؤازرة الآخرين، والعطاء من جهدك ومعرفتك.

✚ تذكر أيها الطالب أن التعصب والانفعال يجعلانك تتصف بخرق العلاقات الاجتماعية.

✚ ينبغي أن نتجنب جميعا" ترويج ثقافة الصمت عند الطالب وإداريه ومدرسيه.

✚ يجب أن ننشر جميعا" ثقافة الحوار بين الطلبة، وبينهم ومدرسيهم، وبين الجميع والإدارة.

✚ تبني مفهوم المنهج الحديث، لأن فيه الخلاص من الوهن، والتأكيد على الجوانب المكونة لشخصية الطالب.

✚ تبني ما جاء به الدين الحنيف في مجال النظام والمسؤولية الاجتماعيين.

✚ صياغة إستراتيجية ذات رؤية واضحة ونهج عملي محدد تنطلق من تشخيصها لواقع التعليم العالي والبحث العلمي ومستندة إلى مبادئ محددة وفلسفة واضحة وقادرة على إدارة وتوجيه البرامج والخطط المعدة للتنفيذ على أن تتبع عناصرها الأساسية من إطار مرجعي ورؤية واضحة ومحددة ورسالة معبرة عن الواقع .

✚ ترويج ثقافة العمل الجمعي.

✚ العمل على تحديد الأهداف الرئيسية لإصلاح التعليم العالي والبحث العلمي ومن ثم تحديد الوسائل والبرامج والخطط التي تقود إلى تحقيق تلك الأهداف على وفق الاعتبارات البيئية للبلد .

✚ ترويج ثقافة التعايش مع الآخر.

✚ العمل المشترك بين الجامعة ومنظمات المجتمع المدني، للارتقاء بالمفاهيم الاجتماعية الإيجابية إلى المستوى التطبيقي.

✚ ضرورة إيجاد مسارات التفاعل مع متغيرات العصر الحديث وما يتضمنه من تحدي يتمثل بالثورة المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات ومحاولة تضيق الفجوة بين البلد والعالم المتقدم في هذا المجال.

✚ ألتجاه إلى تربية الطلبة تربية علمية تحتل فيها العلوم الحديثة المكان البارز لسد حاجات المجتمع وحل مشكلاته.

✚ دعم وتخصيص الأموال اللازمة للجامعات بغية القدرة على التحرك لمواكبة التقدم في تقنية المعلومات والاتصالات .
✚ منح الجامعات الاستقلالية التامة في إدارة شؤونها الأكاديمية والإدارية للحد من المعوقات الإدارية والروتينية .

✚ التأكيد على أن النبي محمد عليه وعلى آله أفضل الصلاة وأتم التسليم ومن بعده الأئمة من آله، ومن ثم المفكرون المسلمون التابعون؛ أسسوا لنظام اجتماعي إسلامي ينفع لكل العصور .

المصادر

١. أجبري، أسماء ومحمد مصطفى الدين 1998، سيكولوجية التعاون والتنافس الفردية، القاهرة ، عالم الكتب .
٢. بحر العلوم، حسن عز الدين 2006، مجتمع اللاعنف(دراسات في واقع الأمة الإسلامية)، دار الزهراء للطباعة والتوزيع والنشر، قم المقدسة .
٣. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٩ ، إستراتيجية تطوير التربية العربية، بيروت، مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر،.

المسؤولية الاجتماعية للطالب والأستاذ الجامعي من منظور إسلامي.....
دكتور محمد علي حبيب الموسوي.....

٤. ألقحطاني، سالم علي، ١٩٩٨، التربية الوطنية: مفهومها، أهدافها ، تدريسها،

مكتب التربية لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع٦٦.

5. www.averroes.university.org

6 6. www.somerian-slates.com

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة

أ.م.زينب حياوي بديوي الخفاجي

مشكلة الدراسة

بالرغم من أن المجتمع يدين إنتهاك وإساءة معاملة الأبناء فإنه يتغاضى عما يتعرض له (الطفل والمراهق) من عقاب بدني في المنزل بحجة التأديب إذ هناك غموضاً حول الحد الفاصل بين حق الآباء في تأديب أبنائهم والعنف اللفظي وغير اللفظي (القرني ، ٢٠٠٥ ، ص ٣) . علماً أن بعض الأسر تعتبر هذه السلوكيات العنيفة سلوكيات مقبولة وأنه يخص الأسرة ولايحق للآخرين التدخل فيما يخصها .

ومن المؤسف أن يكون المنزل مكاناً يتسم بالعنف بالنسبة لبعض الأبناء بقصد التأديب ، إذ أن هذه الممارسات كتبت فشل الآباء في إيجاد وسائل تربوية بديلة للعنف ، وبخاصة إذا كانت هذه الممارسات تأتي من شخصية جديرة بالأحترام كالآباء الذين يعتبرون للأبناء ملاذاً آمناً والمكلفين بغرس القيم وتوفير الرعاية والحب والحنان لأبنائهم لا أن يمارسوا العنف ضد أبناءهم ، ووفق تقرير الأمم المتحدة لعام ٢٠٠٦ م أن مايتراوح بين (٨٠ - ٩٨ %) من الأطفال يتعرضون للعنف الأسري .

وغالباً أما يكون العنف الأسري مؤثراً على نمو الطفل الجسدي والنفسي ، فأساليب المعاملة الخاطئة والتي تتسم بالعقاب البدني والنفسي من قبل الآباء على أبنائهم تؤدي إلى تولد العديد من الإحباطات والصراعات النفسية لدى الطفل ، فالعنف الأسري بكافة أشكاله اللفظي وغير اللفظي له آثار نفسية سلبية على نفسية الفرد ولايقصد بتلك الآثار التي نراها بالعين المجردة كالخدوش والكسور والرضوض والحروق بل الآثار

الخفية التي تحفر في وجدانهم وتنتقل معهم في صباهم وحياتهم وخاصة في فترة المراهقة المبكرة ، تلك المرحلة الإنتقالية المهمة في حياة الإنسان (أبو عيطه ، ٢٠٠٥ ، ص ١٦٩) .

ومن تلك الآثار النفسية الشديدة الخطورة على النمو النفسي للمراهق مثل شعوره بعدم الإحترام والدونية وأنه ليس له قيمة ، مما يؤثر على تقديره لذاته ، وقد يشعر بعدم الكفاءة ونقص الثقة بالنفس الأمر الذي يؤثر على نسيج علاقاته الاجتماعية والأسرية وإنسحابه من المجتمع مما يؤدي إلى شعوره بالوحدة النفسية وهي خبرة مؤلمة تصيب الفرد . هذه المتغيرات تؤثر على الصحة النفسية والبناء النفسي للمراهق ، ويمكن القول ان مشكلة البحث الحالي تتلخص في الإجابة عن التساؤلات الآتية :-

١. مامستوى درجات العنف الأسري لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟.
٢. مامستوى درجات تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟.
٣. مامستوى درجات الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟.
٤. مامستوى درجات الوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟.
٥. هل يوجد تأثير دال إحصائياً للعنف الأسري على متغيرات الدراسة (تقدير الذات - الثقة بالنفس - الوحدة النفسية) لدى طلبة المرحلة المتوسطة ؟.
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الأسري تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى) . ؟

أهمية البحث والحاجة إليه

تتعدد أساليب التنشئة الأسرية التي يستخدمها الوالدان مع الطفل فمنها ما هو سوي وما هو غير سوي .. إذ يرى إسماعيل (١٩٩٣) أن الوالدين يستخدمان أساليب مختلفة في التنشئة الأسرية تتراوح ما بين منح الحب والأهتمام إلى الإهمال والقسوة وإنزال العقاب والذي يتحول في كثير من الأحيان إلى عقاب قاسي كالضرب أو عقاب نفسي مرير كالتحقير أو الازدراء ، هذه السلوكيات التي يمارسها الوالدان تؤدي إلى حدوث ضرر جسدي ونفسي على الطفل أو المراهق يصنف تحت مسمى إساءة معاملة الطفل أو العنف الأسري (إسماعيل ، ١٩٩٣ ، ص ١٤٧) . وتعرف إدارة الصحة والخدمات الإنسانية في الولايات المتحدة (١٩٨١) : " العنف الأسري هو الإيذاء الجسدي - والإساءة الجنسية أو المعاملة القائمة على الإهمال وسوء معاملة الطفل تحت ١٨ سنة " (الجلبي، ٢٠٠٣، ص ١٥).

وظاهرة العنف الأسري ظاهرة مرضية منتشرة وهي ليست جديدة بل موجودة عبر الأزمنة المختلفة في جميع المجتمعات ليست لها كيفية واحدة في الحدوث فهناك عنف ضد الأزواج.. وهناك عنف ضد الأبناء فقديمًا تعرضت الفتيات للعنف من قبل آباءهم بما يسمى بؤاد البنات في الجاهلية .. ولاتزال المجتمعات العربية تخفي ولا تعترف بوجود هذه الظاهرة إذ يرى البعض أن من المتفق عليه هو أحقية الوالدين على الطفل في تربيته وتوجيهه وأبعاده عن سلبيات ومخاطر الحياة .. إلا أن الإفراط في فهم حقوق الأبناء قي ينجم عنه عنف .. وهنا ينشأ خلل في المعادلة بين التأديب والعنف الأسري (المسحر ، ٢٠٠٧، ص ١٢).

و حظي هذا النوع من العنف بالأهتمام والدراسة من جانب الرأي العام والباحثين لأهمية هذه الظاهرة باعتبارها مشكلة أجتماعية خطيرة و مدمرة لكون الأسرة هي ركيزة المجتمع وأهم بنية فهي المؤسسة التربوية الأولى في عملية التنشئة الاجتماعية والمكلفة أجتماعيًا وأخلاقيًا بتوفير الرعاية والحماية للطفل فهي للأبناء ملاذًا آمنًا

ووسطاً اجتماعياً يكتسبون منها القيم والعادات الصحيحة (لطفی ، ١٩٩٣ ، ص ٤٧) .

والأسرة لا تمثل مناخاً إيجابياً للتنشئة الاجتماعية ولا وسطاً للإستقرار والأمان (القرى ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤) ذلك عندما يمارس الآباء بحق أبنائهم كافة أشكال العنف وقد لا يصدق أن هناك آباء وأمّهات يستخدمون وسائل عنيفة في التربية مع أطفالهم تصل لحد الموت لكنها حقيقة لا يمكن تجاهلها . إذ يُقدّر عدد الأطفال الذين يتعرضون للعنف الأسري على نطاق العالم يتراوح (١٣٣ - ٢٧٥) مليون طفل علماً أن (٢٠٠٠ - ٥٠٠٠) طفل يقتلون سنوياً من قبل آبائهم (تقرير الأمم المتحدة) (داوي ، ٢٠٠٧ ، ص ٤) والعنف إذاً نمط من أنماط السلوك العدواني والذي يظهر فيه القوي سلطته وقوته على الضعيف لتسخيره في تحقيق أهدافه وأغراضه الخاصة مستخدماً بذلك كل وسائل العنف سواء جسدياً أو لفظياً أو معنوياً .. (العلاف ، ٢٠٠٦ ، ص ٣) ، والعنف الأسري له آثاره النفسية والجسدية والتي تمتد إلى مراحل متقدمة من حياة الإنسان وخاصة غير المعالجة تعتبر مدمرة ، فالعنف له تأثير مباشر وغير مباشر على شخصية الفرد من الناحية النفسية والاجتماعية (المسحر ، ٢٠٠٧ ، ص ١٢) . وتكمن خطورته في أن آثاره لا تقتصر فقط على نتائجه المباشرة بل تتعدى ذلك إلى النتائج غير المباشرة في علاقات القوة غير المتكافئة داخل الأسرة والتي غالباً ما تحدث خلافاً في نسق القيم وإهتزاز في نمط الشخصية (القرني ، ٢٠٠٥ ، ص ٤٨) . إذ تتباين أساليب المعاملة الوالدية ويختلف التأثير النفسي والإستجابة لتلك الأساليب التي ينتهجها الآباء في تنشئة الأبناء خاصة فترة بداية المراهقة (١٢ - ١٥) الذي يتميز بناوهم النفسي في تلك المرحلة بالصراع والقلق والإرتباك وعدم تحديد أدوارهم التي يقومون بها .. إذ يتعرض المراهق أثناء هذه الفترة لتغيرات جسمية وإنفعالية واجتماعية عديدة يمتد تأثيرها إلى شخصية الفرد ومدى

تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها فيكون عرضه للإصابة بالعديد من الاضطرابات الانفعالية والنفسية (العيسوي ، ١٩٩٣ ، ص ١٥٣) .

ويضيف زهران ١٩٧٧ ، أن من مطالب المراهق في هذه المرحلة تحقيق الاستقلال الانفعالي عن الوالدين فتظهر بعض الحاجات النفسية الأساسية مثل الحاجة إلى الاستقلال وتأكيد الذات وهذه الحاجات إذ لم يستطع المراهق إشباعها في مناخ اسري سوي وملئ قد يكون تهيأ للعديد من الصراعات النفسية (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ١٠١) . حيث يرتبط ظهورها بأساليب محددة في تنشئة المراهقين ، فالأساليب اللاسوية المتمثلة بالعنف والسيطرة والعقاب والرفض وغياب التفاعل الاجتماعي والشعور بعدم الاحترام والتقدير داخل الأسرة يؤثر سلباً على مفهوم الفرد لذاته وتقديره لها.

فبالأسرة هي البيئة الهامة لنشأة ونمو وتقدير الذات للفرد ، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة ايجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء . ويمكن النظر إلى تقدير الذات على أنه نتيجة الشعور بالإنتماء والأكتفاء والقيمة وأنه مقبولاً ومقدراً من قبل الجماعة المهمة التي ينتمي إليها (الضيدان ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٢) .

ويرى هورwitz Horowitz إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير مقبول من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها يقدر نفسه تقديراً منخفضاً (الأنصاري ، ١٩٩٩ ، ص ٢٨٤) .

فتقدير الذات يبدأ بالتطور منذ فترة الرضاعة ، فشعور الطفل بالأهتمام والرعاية من خلال إحساسه بالدفء والحب والحنان يعطيه شعوراً بقيمته وأهميته مما يساعده في أن يطور تقديراً إيجابياً لذاته (هيلات ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٨) . ويرى كل من كفاقي ١٩٨٩ والكوت ٢٠٠٠ وسيف ١٩٩٣ أن تقدير الذات يتأثر بتعرض الفرد لعوامل

أسرية .. فالخبرات الايجابية التي يتعرض لها الفرد داخل أسرته تساعده في تعزيز مستوى تقدير الذات لديه .

إويرى ديمو 1997 Demol ، أن تقدير الفرد لذاته يرتفع عندما يشعر بالانتماء وأنه كفء داخل جماعته وهي الأسرة - فعندما يتلقى الاستجابات الدالة على التقبل الوالدي وأنه له قيمة وتقدير فإن إحساسه بالانتماء ينمو وسوف ينعكس تقدير الآباء على تقديره لذاته (Demo,1987,P.12) . فتقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكولوجية ويعد مؤشراً للصحة النفسية ، إذ يرى البورت أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد (الضيدان ، ٢٠٠٣ ، ص٢٢) .

ولقد أصبح واضحاً لدى علماء الصحة النفسية أن أساليب المعاملة الوالدية تترك آثارها سلباً أو إيجاباً في شخصية الأبناء ويرجع إليها مستوى الصحة النفسية التي ممكن أن تكون عليه شخصيتهم فيما بعد (الخطاب،ب.ت، ص٢) .

ويؤكد الزيات أن مرحلة المراهقة المبكرة مرحلة مهمة انتقالية في شخصية الطالب وعليه فإن ما يتعرض له الفرد في هذه المرحلة من أساليب معاملة قاسية واحباطات تترك أثراً سلبياً في بنية الشخصية بحيث تظهر في شكل اضطرابات نفسية مثل الشعور بالنقص والدونية وفقدان الثقة بالنفس (الزيات ، ٢٠٠٣ ، ص١٨٩) .

فأساليب المعاملة الوالدية السمة البعيدة عن العنف والقائمة على الحب والحنان تساعد الأبناء على تنمية السمات المرغوبة وتكوين مفهوم إيجابي عن أنفسهم ون قدراتهم ويشعروا بالكفاءة في المواقف الاجتماعية مما يزيد من الشعور بالثقة بالنفس (جوده ، ٢٠٠٧ ، ص٧٠٨) .

فلا يولد الإنسان مزوداً بالثقة بالنفس وإنما يكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية - فالثقة بالنفس هي اعتداد المرء بنفسه واعتباره لذاته وقدراته (Roberts,1993,P12). وهي تنمو نتيجة التفاعل الايجابي بين الطفل وأسرته وتعزز الأسرة هذا المفهوم من

خلال أساليب وأنماط متعددة من الأساليب السوية كالثناء والرضا والإطراء فضلاً عن المكافأة والتعزيز للاستجابات المقبولة اجتماعياً (العنزي، ١٩٩٩، ص٤١٧) .

والثقة بالنفس تعتبر من متغيرات الشخصية التي تلعب دور كبير في مساعدة الفرد للتعبير عن ذاته ومواجهة المشكلات والخبرات الجديدة وتعتبر مفتاح النجاح في جميع العلاقات الاجتماعية (جوده، ٢٠٠٧، ص٢٠٧) .

ويمكن القول أن ضحايا العنف الأسري يشعرون بعدم الاحترام والخوف والخل والتقدير الواطئ للذات والتقييم السلبي لكفاءه وإنعدام الثقة بالنفس والعزلة والإنطواء والانسحاب عن الآخرين وينسبونهم إلى البيئة الاجتماعية التي سلبت منهم قوتهم وثقتهم مما يؤثر سلباً على علاقاتهم مع الآخرين فيشعر بالوحدة النفسية ، إذ يعتقد (بولبي 1973 Bowlby) صاحب نظرية الارتباط العاطفي أن الإهمال الذي يلقاه الفرد من والديه لا يساعده على إقامة تعلق بينه وبينهم ويؤدي إلى غياب التفاعل وهذا يقوده إلى المشكلات المتصلة بالعلاقات الاجتماعية مما يؤدي إلى سلبيته وانسحابه عن الآخرين (Bowlby,1988,p.28) ويذكر (ويس Weiss) أن الوحدة النفسية تنشأ نتيجة خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء كان ذلك في صورة كمية أو في صورة كيفية (الشناوي، ١٩٨٨، ص١٢٤) .

ويشير (بودسكا Poduska) إلى أن من الأسباب التي تؤدي إلى الشعور بالوحدة النفسية التعرض للحرمان من الرعاية الوالدية وينتج الم لشعوره منفرداً وأوضحت دراسات هوجات أن الأفراد ذو الشعور بالوحدة النفسية قد أقرروا أن آباءهم لم يكونوا يقضون وقتاً كافياً معهم ولا يتقهمون مشاعرهم ويعيشون في أسر يسودها البرود العاطفي أو القسوة الشديدة والأهمال (خوج، ٢٠٠٢، ص٤٨) .

ويؤكد (ميجونوسفيك) على أن من أهم معانات المراهقين الشعور بالوحدة النفسية تعرضهم في طفولتهم للعديد من الصراعات والاحباطات في محيط أسرهم (الدليم ، ٢٠٠٤ ، ص ٦) .

ويرى كل من روبنسون وشاخر على أهمية العلاقة القائمة بين الآباء والأبناء في مراحل نموهم المبكرة وذلك لما يتبعه دور الآباء في مراحل عمرهم المتتالية ، فالوحدة النفسية التي يتعرض لها المراهق لها جذور في السنوات الأولى كتعرض الطفل إلى خبرة الانفصال عن الوالدين أو النبذ أو الإهمال أو المعاملة السيئة تخلق فجوة نفسية بين الطفل وأسرته (شيببي ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٠) وهذا تثبتته دراسة (كاترينا وراسل وبابلو (١٩٨٠) التي أكدت النتائج على أهمية العلاقة القائمة بين الوالدين والأبناء مما يزيد أو ينقص من الشعور بالوحدة النفسية .

وبناء على ماتقدم ترى الباحثة ضرورة تناول موضوع العنف الأسري في المجتمع العراقي خاصة إذ لم يحظ بالكثير من الدراسات الميدانية نظراً لقلّة أو عدم وجود الإحصائيات التي ترصد هذه الظاهرة وتوضح مدى أنتشارها وتأثير الثقافة السائدة في المجتمع والتي تحد من إظهار هذه الحوادث ومحاولة إخفائها مما يسهم في زيادة مظاهر العنف الأسري لذا تتبع الأهمية التربوية لمثل هذه الدراسة في ماتقدمه من نتائج علمية وذلك لفحص تأثير العنف الأسري على بعض المتغيرات النفسية والشخصية مثل (تقدير الذات والثقة بالنفس والوحدة النفسية) لدى الطالب في المرحلة المتوسطة والتي تقابلها مرحلة عمرية أنتقالية مهمة الأ وهي المراهقة المبكرة لكلا الجنسين والتي حددتها الباحثة لتكون عينة بحثها فقط (١٢ - ١٥) سنة ومحاولة التحقق هل أن العنف من قبل الوالدين يساعد على نشوء هذه المتغيرات علماً أن هذه المتغيرات (تقدير الذات ، الثقة بالنفس والوحدة النفسية) ذات صلة وثيقة بالصحة النفسية وتؤثر على كافة مقومات الإنسان كفاعل بالمجتمع الإنساني . كما

إنها تساعد المربين والآباء على تعميق إدراكهم لأهمية ممارسة الأساليب التربوية والإبتعاد عن العنف بكل أشكاله وذلك لبناء أجيال وشخصيات مفعمة بالصحة النفسية .

الأهداف :-

تحدد أهداف البحث الحالي في تحقيق مايلي :

١. التعرف على درجات العنف الأسري الكلية لدى طلبة المرحلة المتوسطة .
٢. التعرف على أنماط العنف الأسري شيوعاً بين طلبة المرحلة المتوسطة بأنواعه ((
العنف البدني - العنف اللفظي - العنف النفسي (الإهمال))) .
٣. التعرف على مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة .
٤. التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة .
٥. التعرف على مستوى الوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة .
٦. معرفة تأثير العنف الأسري على متغيرات الدراسة التابعة وهي (تقدير الذات ،
الثقة بالنفس والشعور بالوحدة النفسية) .
٧. التعرف على الفروق بين الجنسين في الدرجات الكلية للعنف الأسري لدى طلبة
المرحلة المتوسطة .

فروض البحث

في ضوء ماتقدم يمكن صياغة الفروض على النحو التالي :

١. يوجد تأثير دال إحصائياً للعنف الأسري على تقدير الذات لدى طلبة المرحلة
المتوسطة .
٢. يوجد تأثير دال إحصائياً للعنف الأسري على الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة
المتوسطة .

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
.....أ.م.زينب حياوي بديوي الخفاجي

٣. يوجد تأثير دال إحصائياً للعنف الأسري على الوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة .

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية للعنف الأسري وأبعاده الثلاثة .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على عينة عشوائية من طلبة المرحلة المتوسطة والبالغ أعمارهم من (١٢ - ١٥) سنة في بعض مدارس محافظة البصرة للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ .

تحديد المصطلحات :

١. العنف Violence

العنف: يعرف حسب التقرير الدولي:

الأستخدام المتعمد للقوة أو الطاقة البدنية المهدد بها أو الفعلية ضد أي فرد من قبل فرد أو جماعة يؤدي إلى ضرر فعلي أو محتمل لصحة الفرد بقاءه على قيد الحياة أو نموه أو كرامته (داوي ، ٢٠٠٧ ، ص ٣) .

ويعرف لغوياً عن لسان ابن منظور بأنه:

المغالاة في الشدة وهو ضد الرفق (القرني ، ٢٠٠٥ ، ص ١٢) .

ويعرف أيضاً :

هو السلوك الذي يقصد به إيذاء الآخرين بدنياً أو مادياً (الطيار ، ٢٠٠٥ ، ص ٧) .

٢. الأسرة Family

الأسرة يعرفها العلاف : هي المؤسسة الاجتماعية التي تنشأ من إقتران رجل وامرأة بعقد يرمي إلى إنشاء اللبنة التي تساهم في بناء المجتمع وأهم أركانها الزوج - الزوجة - الأولاد (العلاف ، ٢٠٠٣ ، ص ٥) .

وتعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) العنف الأسري هو : كل سلوك يصدر في إطار العلاقة الحميمة ويسبب أضراراً وآلاماً جسمية أو جنسية لأطراف تلك العلاقة .

ويعرفه العلاف (٢٠٠٦) : هو كل استخدام للقوة بطريقة غير شرعية مثل شخص بالغ في العائلة ضد شخص آخر في العائلة (العلاف ، ٢٠٠٦ ، ص ٥) . ويعرف القرني العنف الأسري : هو اعتداء أي من أفراد الأسرة على ذاته أو على الآخرين في محيط أسرته وقد يكون الإعتداء لفظياً أو بدنياً وصنفه إلى ثلاث مجالات :

١. العنف اللفظي : ويشمل قيام أحد الوالدين أو كلاهما باستخدام عبارات الإيذاء اللفظي كالشتم والإزدراء والتحقير ضد أحد من أفراد الأسرة .
٢. العنف البدني : ويشمل قيام أحد الوالدين أو كلاهما باستخدام الإيذاء الجسدي كالضرب والحرق ضد أحد أفراد الأسرة أو مشاهدة العنف البدني يوجه أحد أفراد الأسرة .
٣. والعنف النفسي (الإهمال) : ويشمل قيام أحد الوالدين أو كلاهما بإهمال وتهميش وعدم الرعاية للطفل أو لأحد أفراد الأسرة (القرني ، ٢٠٠٥ ، ص ١٣٢) .

أما التعريف الإجرائي للعنف الأسري : هو كل فعل لفظي أو غير لفظي يتسم باستخدام القوة من قبل طرف من الأسرة يلحق فيه ضرراً جسياً أو نفسياً بطرف آخر

في الأسرة ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العنف الأسري (القرنى ، ٢٠٠٥) .

أما المتغيرات النفسية الوارد ذكرها في البحث هي :

١. تقدير الذات Self – Esteem :

عرفه روجرز بأنه : اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر إنفعالي ووجداني (كامل ، ٢٠٠٣ ، ص ٧)

ويعرفه بروس أرهبر : تقييم الفرد لنفسه وبالأخرين المهمين حوله مثل الوالدان والمعلمون والأقران من وجهة نظره هو .

ويقسم تقدير الذات وفق هذا التعريف إلى تقدير الذات العائلي وتقدير الذات المدرسي وتقدير الذات الرفاقي (الضيدان ، ٢٠٠٣) .

وتعرف إجرائياً :

بالدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق المقياس المستخدم في الدراسة لقياس تقدير الذات .

٢. الثقة بالنفس Self – confidence

يعرفها شروجر Shrauger : إنها إدراك الفرد لكفاءته وقدرته أو مهارته على التعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة (محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩٧) .

وتعرف إجرائياً :

مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الثقة بالنفس والمستخدم في هذه الدراسة .

٣. الوحدة النفسية Feeling of loneliness :

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
.....أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

عرفها ببيلو وراسل بأنها : خبرة غير سارة تحصل عندما تتضاءل اتصالات الفرد الاجتماعية كميّاً ونوعياً (Peplau ,19٨٠)

ويعرف قشقوش الوحدة النفسية بأنها : شعور الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر فيها الفرد بأفتقاد التقبل والحب من جانب الآخرين يترتب على ذلك حرمانه من الاختلاط مع أفراد المجتمع (قشقوش ، ١٩٨٨ ، ص ٣٣١) .

التعريف الإجرائي لمستوى الشعور بالوحدة النفسية : تحدد بالدرجات التي يحصل عليها الطالب عند استجابته لمقياس الوحدة النفسية لرسل وكاترنا .

٤. المرحلة المتوسطة: هي تلك المرحلة الدراسية التي يمر بها المراهق من عمر (١٢-١٥) سنة .

الإطار النظري والدراسات السابقة

سوف نستعرض في هذا الفصل المفاهيم الأساسية في الدراسة (العنف الأسري - تقدير الذات - الثقة بالنفس - الوحدة النفسية) وفق ما جاء في التراث السيكلوجي.
مفهوم العنف الأسري:-

هو السلوك الذي يقوم به أحد أفراد الأسرة دون مبرر مقبول ويلحق ضرراً مادياً أو معنوياً أو كليهما بفرد آخر من نفس الأسرة ، ويعني ذلك بالتحديد الضرب بأنواعه ، وحبس الحرية ، والحرمان من حاجاته الأساسية والإرغام على القيام بفعل ضد رغبة الفرد ، والطرده والسب والشتم والتسبب في كسور أو جروح جسدية أو نفسية " (داوي؛ ٢٠٠٧، ص٦)

ويعد مفهوم العنف الأسري من أهم وأخطر أنواع العنف كونه سلوكاً إنحرافياً يشكل تهديداً للأسرة والمجتمع لما يلحقه من أضرار جسمية ونفسية واجتماعية على المعتدى عليهم وهم فئة الأطفال والمراهقين .. الأ أن الجهود المبذولة لمواجهة هذه الظاهرة لم يرتق إلى مستوى تلك الخطورة .. ورغم تعدد النظريات التي حاولت تفسير هذه الظاهرة وتحليلها الأ أنه لوحظ سيطرة الاتجاهين النفسي والاجتماعي على معظم تلك النظريات المفسرة لظاهرة العنف الأسري ومن أهمها :

١. نظرية التحليل النفسي:

ترى أن العنف نمط من أنماط السلوك تتبع نتيجة الصراعات النفسية الداخلية اللاشعورية تتناوب

الفرد وتوقعه عن تحقيق أهدافه فيلجأ للعنف للتنفيس عن هذه الصراعات (القرني ، ٢٠٠٥ ، ص٢٢) و يعد فرويد أول من تناول أثر المعاملة الوالدية في إصابة الأبناء بالمرض النفسي إذ يرى أن ما يزرعه الوالدان في نفوسهم خلال السنوات الخمسة الأولى سيظهر لاحقاً على شخصياتهم (بركات، ٢٠٠٤، ص٤٣) ٢نظرية

التنشئة الاجتماعية:

ويرى فرويد وأتباعه مثل (كارين هورني و سوليفان واريكسون وغيرهم) الذين يؤكدون على التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية الخاطئة في الطفولة والتي لها آثار على تشكيل شخصية الفرد وما يعانيه من اضطرابات نفسية وعقلية وسلوكية في مرحلة المراهقة والرشد يعود معظمها إلى الطفولة (المسحر ، ٢٠٠٧ ، ص ٤) .

ويرجع (كريج Cragge ١٩٨٠) إلى أهمية الاتجاهات الوالدية في التنشئة التي تسهم في بناء شخصية الأبناء .. كما أن دور الوالدين كنماذج سلوكية للأبناء وتوقعات الوالدين لطريقة سلوك الأبناء وتحكمهم في قواعد الجزاء والنظام الذي يخضع له أبنائهم. في حين يرى إlder أن سلوك الآباء نحو أبنائهم يتدرج إلى سبعة نماذج من الاستبداد إلى الإهمال :

١/ المستبدون ٢/ المتسلطون ٣/ الديمقراطيون ٤/ العادلون ٥/ المتساهلون
٦/ اللامبالون ٧/ المهملون (عبد الرزاق ، ١٩٨٦ ، ص ٢٧) .

٣- نظرية الإحباط والعدوان :

يرى دولارد ١٩٨٦ إن الإحباط هو الباعث الأول للعدوان وعلى هذا فأن السلوك المتسم بالعنف هو نتاج الإحباط المتكرر الذي يمر به الفرد في حياته ، فكلما زاد الإحباط لدى الفرد كلما زادت لديه القوة التحريضية للقيام بسلوك عدواني ، كما ترى هذه النظرية إن الإحباط يزداد في المجتمعات الأقل نمواً نتيجة لعدم إشباع الاحتياجات المادية وبالتالي يتولد لديهم الشعور بالإحباط والرغبة في العدوان (القرني ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٠) .

ولتفسير ظاهرة العنف الأسري وفقاً لهذه النظرية فأن العنف يتولد نتيجة لحالة الإحباط التي يشعر بها الوالدان نتيجة لعجزهما عن الوفاء بمتطلبات حياتهم الأسرية فيشعران بالعجز واليأس فيران في السلوك العدواني على أحد أفراد أسرتهن وسيلة للتفيس عن ذلك الإحباط .

٤ - نظرية التفاعل الرمزي :

من رواد هذه النظرية تشارلز كولي وجورج ميد اللذان يرون أن العنف سلوك يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل الاجتماعي - وعلى هذا فالأبناء يتعلمون العنف ممن يمثلون لهم قدوة كالآباء والأمهات ، كما أن تعلم العنف يتم من خلال تشجيعهم على الخشونة والاستغلال والأعتماد على النفس وتعليم الإناث على الطاعة والتبعية (لطفي ، ١٩٩٣ ، ص ٤٢) .

أما بعض الباحثين في هذا المجال يفسرون العنف الأسري وفق الدوافع التي يندفع الإنسان بمقتضاه نحو العنف ويمكن تقسيمها إلى قسمين هما:

(١) **الدوافع الذاتية:** وهي تلك الدوافع التي تتبع من ذات الإنسان والتي تقوده نحو العنف الأسري وهذه الدوافع أيضاً يمكن تقسيمها إلى قسمين وهي:

أ- **الدوافع الذاتية** التي تكونت في نفس الإنسان نتيجة لظروف عائلية من قبل الإهمال وسوء المعاملة - والعنف الذي تعرّض له الإنسان عند طفولته - إلى غيرها من الظروف التي ترافق الإنسان وتمخضت عنها عقد نفسية قادت إلى اللجوء للعنف داخل الأسرة وقد حددها البعض بما يلي :

١ - الشعور المتزايد بالإحباط

٢ - ضعف الثقة بالنفس

٣ - الشعور بالفشل والحرمان والعطف

٤ - عدم الشعور بالإطمئنان

٥ - ضعف الوازع الديني الذي يهذب النفس ويقوم السلوك ويغرس قيم الإيثار والحب والرفق والرحمة (الطيار ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٧) .

ب- **الدوافع الوراثية :** وهي تلك الدوافع التي يحملها الإنسان منذ تكوينه والتي نشأت نتيجة سلوكيات مخالفة للإنسانية والشرع (العلاق ، ٢٠٠٦ ، ص ٨) .

٢) العوامل الاقتصادية :

وهي الدوافع التي من وراءها يقوم الأب أو من له السلطة في الأسرة بتفريغ شحنة الخيبة والفقر إزاء أسرته أي تنعكس آثار العنف من قبل الأب داخل الأسرة.

الدوافع الاجتماعية :

هذه الدوافع تتمثل في العادات والتقاليد التي يعتادها مجتمع ما والتي تتطلب من الرجل حسب مقتضيات هذه التقاليد قدراً من الرجولة بحيث لا توجد وسيلة في قيادة أسرته بغير العنف والقوة ، وهذا النوع تناسب طردياً مع الثقافة التي يحملها المجتمع وخصوصاً الثقافة الأسرية كلما كان المجتمع على درجة عالية من الثقافة والوعي كلما تفاعل دور هذه الدوافع .

أنواع العنف

أولاً : العنف المادي

١. الإيذاء الجسدي : وهو كل ما قد يؤدي الجسد ويضره نتيجة للعنف مهما كانت

درجة الضرر (من ضرب - لكم - حنق - الرفس)

٢. القتل : وهو من أبشع أنواع العنف وأشدّها قسوة ولعل معظمها يكون دفاعاً عن

الشرف (داوي ، ٢٠٠٧ ، ص ٤) .

ثانياً : العنف المعنوي والحسي :

١. الإيذاء اللفظي : وهو عبارة عن كل ما يؤدي مشاعر الضحية من شتم وسب أو

كلام يحمل التجريح أو وصفه بصفات مزرية تشعر الضحية بالإمتهان والإنتقاص

من القدر (الطيار ، ٢٠٠٥ ، ص ١٣) .

٢. الحبس المنزلي : وهو قد يشيع لدى بعض الأسر وذلك أنقاء لشر الضحية لأنه

قد بدر منه سلوك مشين في نظر من يمارس العنف وهذا أحياناً يمارس مع

الإناث .

٣. الطرد من المنزل : وهذا النوع من العنف يمارس ضد الذكور عندما يعجز الأبوان من تهذيب سلوك الضحية (العلاف ، ٢٠٠٦ ، ص ٧) .
٤. الإهمال : أي تجاهل أحد أفراد الأسرة وإحتقار الضحية وتهميشه وهو من أصعب أنواع العنف تأثيراً على نفسية الطفل (داوي ، ٢٠٠٧ ، ص ٤) .
- هناك آثار عديدة للعنف الأسري يمكن تلخيصها بما يلي :
١. مشاكل سلوكية : مثل الخوف - غضب - العدوان
 ٢. مشاكل نفسية : مثل القلق - الاكتئاب - تدني تقدير الذات - عدم الثقة بالنفس
 ٣. مشاكل اجتماعية : العزلة - الإنطواء - الوحدة النفسية - الإنسحاب من الآخرين - سوء التوافق والتكيف الاجتماعي .
 ٤. مشاكل إدراكية : إنخفاض الإدراك المعرفي - إنخفاض التحصيل الدراسي - محدودية المهارات

تقدير الذات Self-Esteem

يرجع الفضل في إدخال هذا المفهوم إلى مجال علم النفس إلى (مارجریت ميد) حيث أفترضت أن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين مفهومه عن ذاته من خلال تعريفه للسلوك الذي ينبغي أن تقوم به ، فالذات عند ميد ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي لا تنشأ إلا في ظروف اجتماعية سليمة (الضيدان ، ٢٠٠٣ ، ص ١٢) .

ويعتقد روجرز أن الذات تنمو وتتكون من خلال التفاعل بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش بها إذ يرى أن تقدير الذات يعد بعداً رئيسياً لمفهوم الذات ويشكل جانب مهم منه ويتصل به إتصلاً وثيقاً ، حيث يشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه وتقييمه لها .. فتقدير الذات شعور الفرد بعد تقييم الذات (هيلات ، ٢٠٠٧ ، ص ١١٢) .

ويرى هورويتز Horowitz إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير متقبل مع الجماعة التي ينتمي إليها يقدر نفسه تقديراً منخفضاً (الأنصاري ، ١٩٨ ، ص ٢٨٤) .
وهناك عدة آراء ونظريات فسرت تقدير الذات منها :

١. رورنبرج ١٩٦٥ :

أهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم والدور الذي تقوم به الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي في تقدير الفرد لذاته الذي يتكون في إطار الأسرة ، وأعتبر رورنبرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه (كفاي ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٣) .

٢. زيلر Zeler ١٩٦٩ الذي يرى أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات وأن تقدير الذات ينشأ من داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيشه الفرد (الضيدان ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٥) .

٣. يرى كوبر سميث ١٩٧٦ أن تقدير الفرد هو تقييم لصفة الفرد لنفسه ويتضمن اتجاهات الفرد السلبية نحو ذاته أي حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية (البحيري ، ١٩٨٩ ، ص ٤٨)

ويرى سميث أن نمو تقدير الذات يعتمد على مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالإهتمام الذي يحصل عليه الفرد من الآخرين الهامين في حياته (كفاي ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٦) .

العوامل المؤثرة على تكوين الذات (ذات مرتفعة أو منخفضة)

١. عوامل تتعلق بالفرد نفسه : وهذه العوامل تتحدد بخلو الفرد من القلق والتمتع بالصحة النفسية والإستقرار النفسي مما يساعده على نموه بشكل طبيعي ويكون تقديره لذاته مرتفعاً (سليم ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٣) .

٢. عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية : وهي متصلة بظروف البيئة الاجتماعية والظروف التي يتربى وينشئ عليها .. وكذلك نوعية الأساليب المتبعة في التنشئة الأسرية فكلما كانت تهئ للفرد الانطلاق والإبداع فأن تقديره لذته يزداد (العسيري ، ٢٠٠٤ ، ص ٤٨) .

ويرى **بيك** أن الرفض والإهمال يؤديان إلى تكوين حقيقة سلبية للذات تجعل الفرد يركز على جوانب الفشل ، هذه النظرة تمتد إلى العالم من حوله فيقلل من شأنه ومن قدرته على مواجهة المشكلات مما يزيد من شعوره بالعجز والعزلة (البحيري ، ١٩٨٩ ، ص ٦٥) .

الثقة بالنفس Self Confidence

١. يعتقد دوريين ١٩٩٤ أن الثقة بالنفس اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف التي يراها في كثير من المواقف أو في موقف معين (جوده ، ٢٠٠٧ ، ص ٧٠٨) .

٢. تفسر الثقة بالنفس من متغيرات الشخصية التي تلعب دور كبير في مساعدة الفرد لمواجهة تحديات الحياة والتكيف مع الخبرات الجديدة والإفصاح عن الرأي ، وتعتبر مفتاح النجاح في جميع العلاقات الاجتماعية .

٣. ويعتقد أريكسون صاحب نظرية النمو النفسي الاجتماعي أن الإحساس بالثقة هو حجر الزاوية في بناء الشخصية السليمة وأن الطفل الذي يثق بنفسه وفي العالم المحيط به يمتلأ إحساساً بيقين داخلي يجعله يثق في نفسه وفي العالم الخارجي ، ووضع (الثقة - عدم الثقة) في بداية مراحل النمو التي حددها أريكسون في

النمو النفسي الاجتماعي وأكد أن الثقة تتحقق من خلال الحماية والرعاية المناسبة من قبل الأبوين يؤدي إلى نمو الطفل نمواً طبيعياً وينتقل للمرحلة التي تليها - أما في المقابل إهمال الطفل يؤدي إلى إنعدام الثقة بمن حوله مما يعممه في المستقبل ليشمل الآخرين ويسبب له أزمة نمو (الغامدي ، ٢٠٠٣ ، ص ٩٧) .

٤. يرى روجرز (Carl Rogers) أن فكرة الإنسان عن ذاته وتقبله لذاته تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر على سلوكه فإذا كانت هذه الفكرة حسنة أصبح الإنسان راضياً عن ذاته ممثلئاً بالثقة العالية .. وهذا ما يدفعه إلى العمل والنجاح والتكيف مع المحيطين به - أما إذا كانت هذه الفكرة سيئة أصبح غير راضٍ عن ذاته وغير متصل بها وضعف الثقة بالنفس ، وهذا الشخص يتعرض دائماً للمواقف الإحباطية التي تجعله يشعر بالعجز والفشل مما يدفعه إلى الانطواء والعزلة وسوء التكيف (عبيد ، ١٩٩٥ ، ص ١١٧) .

٥. ويؤكد العيسوي (١٩٨٧) على خبرات الطفولة المبكرة التي تؤثر في مدى شعور الفرد بالثقة في نفسه وعلى ذلك فإن تربية الطفل تربية إنسانية ديمقراطية تؤدي إلى شعوره بالثقة في نفسه (العيسوي ، ١٩٨٧ ، ص ١٣٣) .

٦. وحدد Pach,Brown, خمس مجالات ومقومات للثقة بالنفس وهي :

- النظر إلى الذات على إنها قادرة والإيمان بقدرتها على عمل الأشياء كالآخرين .
- الشعور بالانتماء والإيمان بأنه جزء متكامل من الآخرين .
- التفاؤل بالمستقبل والنظرة الإيجابية للحياة .
- مواجهة الفشل من خلال النظر إلى خبرات الفشل على إنها فرصة للتعلم والنمو في الحياة .

- إمتلاك مصادر مناسبة من التعزيز من خلال النماذج (جودة ، ٢٠٠٧ ، ص ٢٠٧)

ووضح كل من أسعد (١٩٧٧) و (أبو علام ١٩٧٨) خصائص الشخص الواصل من نفسه منها :

١- يحب الآخرين

٢- تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين

٣- حسن التكيف وجريء اجتماعياً ومبادر للعمل

٤- الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات .

٥- الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة .

ويضيف حسين ١٩٨٧ أن الأشخاص الواصلون في ذاتهم يتمتعون بعلاقات طيبة مع غيرهم ودودون ومشاركون ومتفائلون ومعتمدون على أنفسهم وأكثر وعياً بقدراتهم وأكثر قدرة على مواجهة مشكلاتهم (الزيات ، ٢٠٠٣ ، ص ١٢) .

الوحدة النفسية Loneliness

تشكل الوحدة النفسية مشكلة اجتماعية خطيرة وخبرة شخصية مؤلمة يتعرض لها كل إنسان وخاصة في وقتنا الحاضر وتعرف من خلال وجود تناقض بين علاقات الفرد الواقعية والعلاقات التي يرغب في تحقيقها (البطانية ، ٢٠٠٥ ، ص ١٢٠) . وتعتبر بداية لكثير من المشكلات فهي شعور مؤلم قد يكون مسؤولاً عن شتى أشكال المعاناة ، لذا حاولت الباحثة التعرف على أبعادها وأشكالها وخصائصها وأسبابها وكما يلي :

مفهوم الوحدة النفسية

يعرف بيبيلو وبيرلمان الوحدة النفسية : إنها خبرة غير سارة عندما تكون شبكة العلاقات الاجتماعية عاجزة في بعض أوجهها كماً أو كيفاً (الدليم ، ٢٠٠٣ ، ص ٦) .

وتعرف شقير (٢٠٠٠) بأنها : رغبة في الابتعاد عن الآخرين والأستمتاع بالجلوس منعزلاً عنهم مع صعوبة التودد وصعوبة التمسك بهم بجانب الشعور بالنقص وعدم الثقة (خوج ، ٢٠٠٢ ، ص ٦) .

أشكال الوحدة النفسية

قسم يونج (Young 1982) الوحدة النفسية إلى ثلاثة أشكال اعتماداً على الوقت أو الزمن منها :

١. الوحدة النفسية التحولية : وهو شعور الفرد بالوحدة الناتجة عن مواقف معينة من البيئة والمجتمع نتيجة نقص في العلاقات الشخصية الفردية (كالطلاق ، الانتقال من مسكن لآخر - الهجر)

٢. الوحدة المؤقتة : وهي شعور الفرد بالوحدة النفسية لفترة قصيرة نتيجة لغياب شخص عزيز .

٣. الوحدة المزمنة : وهي شعور الفرد بالعزلة رغم وجوده بين الآخرين
(Young,1982,Pg1102)

أما رسل وبابلو Russel & Peplue فقد قسما الوحدة النفسية حسب منشأها إلى :

١. الوحدة النفسية العاطفية : ويعتبر داخلي المنشأ ويحدث نتيجة عدم الإشباع في العلاقات العاطفية للفرد مما يدفعه للبحث عن تلك العلاقات الحميمة ، وتكون خليط من مشاعر الألم أكثر من العزلة

٢. الوحدة النفسية الاجتماعية : ويعتبر خارجي المنشأ ويحدث نتيجة عدم كفاية العلاقات الاجتماعية للفرد مما يدفعه للبحث عن مجموعات تشاركه الميول

والاهتمامات وتكون خليط لمشاعر الرفض والإحساس بالملل (خوج ، ٢٠٠٢ ، ص ٢١)

و يرى أصحاب النظرة الوجودية إن الوحدة النفسية تقسم حسب المنشأ إلى نوعين هما :

١. وحدة القلق : والتي تنشأ من إغتراب أساسي بين إنسان وآخر .
٢. الوحدة الوجودية : والتي تنشأ من نتيجة خبرات غير سارة في حياة الفرد من ضمنها فترات مواجهه للذات التي توفر فرصاً لنمو الشخصية ويعتبر هذا النوع من الوحدة مؤلماً (Yalom,1980Pg206) .

ويضيف (ويس) أن الوحدة النفسية يمكن تصنيفها تبعاً لمصادرها إلى :

١. وحدة نفسية عاطفية تعكس عجز الفرد عن إقامة علاقات ودية حميمية مع الآخرين .
٢. الوحدة الاجتماعية التي تحدث بسبب نقص في شبكة العلاقات الاجتماعية (Collete,1989,Pg 56) .

أنواع الوحدة

صنف فشوش الوحدة النفسية إلى عدة أنواع هي :

١. الوحدة النفسية الأولية : وهي التي تظهر نتيجة عجز الأفراد في تفعيل وظائفهم النفسية التي تحكم التفاعلات الشخصية التبادلية .
 ٢. الوحدة النفسية الثانوية: وهي التي تحدث نتيجة لحدوث تغيرات فجائية في شبكة العلاقات الاجتماعية.
 ٣. الوحدة النفسية الوجودية : وهي الخبرة التي تبرز كحالة إنسانية طبيعية حتمية ترتبط بأستعدادات بنيوية شخصية (فشوش ، ١٩٨٨ ، ص ٣٢٨) .
- مكونات وعناصر الوحدة النفسية

١. الخصائص الانفعالية : والتي تشير إلى غياب المؤثرات الايجابية مثل السعادة ووجود عواطف سلبية مثل الخوف وعدم الثقة .
 ٢. نوع الحرمان : وهو ما يشير إلى طبيعة العلاقات الغائبة .
 ٣. منظور الزمن : وهنا يشير إلى الوحدة النفسية أن كانت مؤقتة أو مزمنة أو تحولية (شيبير ، ٢٠٠٥ ، ص ١٧)
- أسباب الوحدة النفسية**

أورد روى تشي وزملاءه أن الأسباب المؤدية إلى ظهور الوحدة النفسية تنحصر في ثلاثة هي :

١. العجز الشخصي النمائي
 ٢. الفشل في إقامة العلاقات
 ٣. الهامشية الاجتماعية التي يعيشها الشخص (الدليم ، ٢٠٠٣ ، ص ٦) .
- أما الوقفي (٢٠٠٣) يرى أن الوحدة النفسية تتولد عندما :
١. يشعر الفرد بتناقص بين نمط العلاقات الاجتماعية القائمة فعلياً وبينه وبين الآخرين .
 ٢. عندما لا يكون له سوى عدد قليل من الأصدقاء ويرغب بعلاقات اجتماعية أوسع.
 ٣. يكون لديه علاقات لكن تقتصر إلى العمق والحرارة (الوقفي ، ٢٠٠٣ ، ص ٦٨٨) .

خصائص وسمات الشخصية المرتبطة بخبرة الشعور بالوحدة النفسية :

أشار كل من بيبلو وليرمان Peplue & Perlman مجموعة من السمات المرتبطة بأنظمة مع الذين يشعرون بالوحدة النفسية منها : الخجل - الانطواء - الحزن - الضيق (Perlman,1980,P.117)

أما شقير (٢٠٠٠) ترى أن الشخص الوحيد يفضل البقاء وحيداً أكبر قدر ممكن ويعجز عن التفاعل مع الآخرين بشكل مقبول وإيجابي - إلى جانب شعوره بالخجل ، وعدم الثقة وعدم تقدير نفسه حق قدرها (خوج ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣) .

خصائص الشعور بالوحدة النفسية

- يرى بيلو وبيرلمان Peplue & Perlman على وجود خاصيتين للوحدة هما :
١. أن الوحدة تعتبر خبرة غير سارة مثل الحالات الوجدانية كالإكتئاب والقلق .
 ٢. إدراك ذاتي للفرد عن وجود نواقص في نسيج العلاقات الاجتماعية وهذه النواقص تتحدد بطريقة كمية أما بعدد الأصدقاء أو نوعية أي بنقص المحبة أو الألفة ،
- نقلاً عن (الشناوي ، ١٩٨٨ ، ص ١٢١) .

الدراسات السابقة

أولاً : دراسات تناولت موضوع العنف الأسري :

*-دراسات تناولت الأساليب اللاسوية في المعاملة الوالدية وإساءة معاملة الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات :

١. دراسة توفيق (٢٠٠٣) الذي درس العلاقة بين إساءة معاملة الطفل وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ووجد أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين أساليب الإساءة الجسدية واللفظية وبعض المتغيرات النفسية (توفيق ، ٢٠٠٣) .
٢. دراسة الخفاجي (٢٠٠٤) التي أوضحت دراستها أن هنالك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية القائمة على النبذ والإهمال وشعور المراهقين بالعدائية (الخفاجي ، ٢٠٠٤) .
٣. دراسة البركات (٢٠٠٤) التي كشفت أن هناك علاقة أرتباطية سالبة بين الأساليب اللاسوية مثل الإهمال والقسوة والنبذ والاكتئاب لدى المراهقين (البركات ، ٢٠٠٤)
٤. دراسة أبو عيطة (٢٠٠٥) التي بينت نتائج دراستها أن من أسباب سوء التوافق النفسي للأطفال تعرضهم لسوء المعاملة من قبل آبائهم (أبو عيطة ، ٢٠٠٥) .
٥. دراسة المسحر (٢٠٠٧) التي أسفرت نتائج بحثها أن الطالبات اللاتي تعرضن للإساءة البدنية والنفسية كن أكثر عرضه بالإكتئاب من أقرانهن (المسحر ، ٢٠٠٧) .

*وهناك دراسات تناولت ظاهرة العنف الأسري منها :

١. دراسة جيف (Jeff 1986) التي كشفت نتائج دراسته أن تأثير مشاهدة العنف في داخل الأسرة أو في وسائل الإعلام من شأنه أن يسهم في تكوين شخصية مغتربة ومنحرفة (Jeff, 1986) .
٢. دراسة لطفي (١٩٩٣) التي بينت نتائج دراسته أن السلوك المتسم بالعنف الصادر من الأطفال يعود إلى التنشئة الأسرية والشعور بالمرمان المادي والعاطفي (لطفي ، ١٩٩٣) .
٣. دراسة (داوي ٢٠٠٧) الذي أسفرت نتائج دراسته أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين مفهوم الذات والعنف الأسري ضد الطفل (داوي ، ٢٠٠٧) .
٤. دراسة القرني (٢٠٠٥) التي أوضحت نتائج دراسته تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة (القرني ، ٢٠٠٥) .
٥. دراسة الطيار (٢٠٠٥) الذي بينت نتائج دراسته أن من أبرز العوامل المؤدية للعنف الأحباطات المتزايدة للآباء والتفكك العائلي وتدني المستوى التعليمي للآباء ومشاهدة العنف في البيت يساعد على تكوين شخصية تتسم بالعنف (الطيار ، ٢٠٥) .
٦. دراسة المطوع (٢٠٠٨) التي كشفت دراسته أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين بعض المتغيرات الديموغرافية (تعليم الأب والأم - الدخل الشهري - المستوى الاقتصادي) على العنف الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية (المطوع ، ٢٠٠٨) .

ثانيا : دراسات تناولت موضوع تقدير الذات :

أظهرت العديد من نتائج الدراسات أن الانخفاض في تقدير الذات يترافق مع العديد من المتغيرات منها :

١. دراسة عفافي (١٩٨٩) الذي بينت نتائج دراسته أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التنشئة الوالدية القائمة على الحب والاهتمام والديمقراطية وبين الشعور بالأمن النفسي وتقدير الذات (عفافي ، ١٩٨٩) .
٢. دراسة الأنصاري (١٩٨٩) الذي كشفت نتائج دراستها بوجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية وتقدير الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية حيث وجدت أن الأطفال المحرومين لديهم تقدير واطئ للذات (الأنصاري ، ١٩٨٩)
٣. دراسة شوكت (١٩٩٣) الذي بينت نتائج دراسته أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الاتجاهات القائمة على النبذ والإهمال وبين تقدير الذات لدى المراهقين (شوكت ، ١٩٩٣) .
٤. دراسة الكوت (٢٠٠٠) الذي بينت نتائج دراسته أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الشعور بالوحدة النفسية للمراهقين المحرومين من أسرهم وبين تقدير الذات الواطئ لديهم (الكوت ، ٢٠٠٠) .
٥. دراسة (عابد ٢٠٠٢) الذي درس العلاقة بين الوحدة النفسية وتقدير الذات ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين (عابد ، ٢٠٠٢) .
٦. دراسة (حموده ٢٠٠٤) الذي درس العلاقة بين تقدير الذات والرضا الزوجي وعلاقتها بالعنف ضد الزوجة ، ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والعنف ضد الزوجة (حموده ، ٢٠٠٤) .

ثالثاً : دراسات تناولت الثقة بالنفس :

١. دراسة (عبيد ١٩٩٥) الذي أسفرت نتائج دراسته أن هناك علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس في إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات (عبيد ، ١٩٩٥) .
٢. دراسة (العنزي ١٩٩٩) الذي أوضحت نتائج دراسته العلاقة بين الثقة بالنفس والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية .
٣. دراسة Cheng & Farenham ٢٠٠٢ الذي كشف العلاقة بين الثقة بالنفس والسعادة لدى عينة من المراهقين (Cheng 2002) .
٤. دراسة (الزيات ٢٠٠٣) الذي درس مستوى الثقة بالنفس لدى الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس نابلس (الزيات ، ٢٠٠٣) .

خامساً : دراسات تناولت موضوع الوحدة النفسية

١. دراسة (عبد المجيد ١٩٨٩) الذي بينت نتائج دراسته أن هناك بعض المتغيرات الأسرية كالقسوة والإهمال لها علاقة بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية (عبد المجيد، ١٩٨٩) .
٢. دراسة (باشماخ ٢٠٠١) التي كشفت نتائج دراستها بوجود علاقة ارتباطية بالوحدة النفسية والأمن النفسي لدى المرفوضين أسرياً بمنطقة مكة المكرمة (باشماخ ، ٢٠٠١) .
٣. دراسة (خوج ٢٠٠٢) التي بينت دراستها أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية القائمة والإهمال والنبد والشعور بالخجل والوحدة النفسية (خوج ، ٢٠٠٢) .
٤. دراسة(مخيمر ٢٠٠٣) التي هدفت دراسته إلى فحص العلاقة بين الرفض الوالدي ورفض الأصدقاء والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المراهقين ،

وكشفت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب إحصائياً بين الرفض الوالدي والشعور
بالوحدة النفسية (مخيمر ، ٢٠٠٣) .

منهج البحث

أستخدم في هذه الدراسة المنهج التحليل الارتباطي لتوضيح أثر العنف الأسري على
متغيرات الدراسة (تقدير الذات - الثقة بالنفس - الوحدة النفسية)

أولاً : عينة البحث :-

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في بعض مدارس البصرة
للعام الدراسي (٢٠٠٩ - ٢٠١٠) وتكونت العينة من (١٥٠) طالب وطالبة بواقع
(٧٥) طالباً و (٧٥) طالبة ، تراوحت أعمارهم من (١٢ - ١٥ سنة) وتم إستبعاد
(٧) استمارات لعدم اكتمال البيانات وبقي عدد أفراد العينة (١٤٣) طالب وطالبة) .

ثانياً : أدوات البحث :-

تتكون أدوات الدراسة لتحقيق الأهداف المرجوة من المقاييس الآتية :

١. مقياس العنف الأسري للقرني (٢٠٠٣) ويتكون من (٣٠) فقرة لقياس المتغيرات المستقلة وهي العنف البدني والعنف اللفظي والعنف النفسي أو الإهمال .. بواقع (٥) عبارات لكل متغير مستقل وهي :
- **العنف البدني** : ويعني قيام أحد الوالدين أو كلاهما باستخدام الإيذاء الجسدي ضد الطالب بصوره مباشرة أو مشاهدة العنف البدني يوجه أحد أفراد الأسرة .
- **العنف اللفظي** : ويعني قيام أحد الوالدين أو كلاهما باستخدام عبارات الإيذاء اللفظي كالشتم والتجريح والإزدراء والتحقير .. ضد الطالب أو ضد طرف آخر في الأسرة .
- **العنف النفسي (الإهمال)** : ويعني قيام أحد الوالدين أو كلاهما بإهمال وتهميش وعدم الرعاية للطالب أو لأحد أفراد الأسرة .

وهذا المقياس مصمم بطريقة ليكرت بحيث تكون الإستجابة لواحدة من أربع درجات (ينطبق دائماً - أحياناً - نادراً - لا ينطبق) وتعطى أوزاناً (١-٢-٣-٤) على التوالي . علماً أن الدرجة المرتفعة تقيس العنف الأسري وتبلغ ١٥٠ درجة ويبلغ المتوسط النظري للمقياس ٧٢ درجة .

وقد قامت الباحثة ببعض الإجراءات على المقياس

١. أستخراج الصدق

تم أستخراج الصدق بطريقتين :

أ- الصدق الظاهري :

وذلك عن طريق عرضه على لجنة مصغرة من ذوي الاختصاص في علم النفس وذلك للإطلاع على الفقرات ووضوحها ومدى ملائمتها على عينة الدراسة وكانت نسبة الاتساق على مدى ملائمتها ٩٨%

صدق الإتساق الداخلي :

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة أستطلاعية مكونة من (٢٥) طالب ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية له وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك بأستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وكما في الجدول الآتي :

جدول (١)

يوضح معاملات الإتساق الداخلي لأبعاد مقياس العنف الأسري والدرجة الكلية

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

أبعاد المقياس	قيم معاملات الارتباط بين كل من أبعاد المقياس بنوده الخاصة
العنف البدني	(٣١ - ٧٣)
العنف اللفظي	(٢٢ - ٦٩)
العنف النفسي	(٥٣ - ٧٧)
الدرجة الكلية للمقياس	(٢١٣ - ٧٨)

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط الذي تم فيه حساب صدق المقياس بطريقة الإتساق الداخلي بين كل بعد من أبعاد المقياس وبنوده الخاصة وكذلك الدرجة الكلية قد تراوحت بين (٢١٣ - ٧٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وهذا يعني إن المقياس يتمتع بدرجة صدق يسمح له بأستخدام المقياس.

٢. استخراج الثبات للمقياس بطريقة :

إعادة الأختبار : تم تطبيق مقياس العنف الأسري على عينة قوامها ٢٠ طالب ، وبعد مضي أسبوعين على التطبيق الأول طبق مرة أخرى المقياس على نفس العينة وأستخرج الثبات بطريقة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين التطبيق الأول والثاني وبلغ معامل الارتباط ٠,٦٩ .

ثانياً : مقياس تقدير الذات

هذا المقياس من إعداد بروس آر هير ١٩٨٥ R.Hair .Bruss وقام بتعريبه وتقنيته على البيئة السعودية الضيدان سنة ١٤٢٤ هـ ، ويتكون من ٣٠ عبارة لقياس ثلاثة أبعاد تمثل تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة وهي كالآتي :

١- تقدير الذات العائلي : وتشمل عبارات تصف تقدير الذات العائلي وتتكون من (١٠) عبارات الأولى في المقياس .

٢- تقدير الذات المدرسي : عبارات تصف تقدير الذات المدرسي وتتكون من (١٠) عبارات الوسطى من المقياس .

٣- تقدير الذات الرفاعي : وتضم عبارات تصف تقدير الذات الرفاعي وتتكون من (١٠) عبارات الأخيرة من المقياس .

وهو مصمم بطريقة ليكرت (تنطبق علي تماماً - تنطبق إلى حد ما - تنطبق علي - لا تنطبق علي أبداً) وتعطى لها الأوزان على الترتيب (٤-٣-٢-١) والعكس صحيح وتبلغ أعلى درجة للمقياس ١٢٠ درجة .

وقد قامت الباحثة ببعض المتغيرات الإجراءات لجعله ملائماً قبل التطبيق منها :

١- استخراج الصدق عن طريق صدق المحك : حيث تم تطبيق اختبار آخر هو من إعداد حسين الرديني وبلغ معامل الارتباط بين نتائج المقياس الحالي ونتائج مقياس الرديني (٠,٧٢) وهو معامل ارتباط عالي .

٢- أستخرج الثبات بطريقة التجزئة النصفية بحساب درجات الأفراد ذوو الأرقام الفردية للمقياس والأرقام الزوجية للمقياس وأستخرج معامل الارتباط بيرسون ووجد إنه ٠,٦٩ وصحح بمعادلة سبيرمان براون وبلغ بعد التصحيح (٠,٦٩) .

مقياس الثقة بالنفس Self – Confidence

أعد هذا المقياس شروجر Shrauger وذلك لقياس ثقة الفرد بنفسه وقام بتعريف المقياس (محمد ٢٠٠٠) ويتألف بصورته الأولية من ٤٨ عبارة أمام كل منها خمسة اختيارات (تنطبق تماماً - تنطبق إلى حد ما - لا تنطبق كثيراً علي - لا تنطبق علي إطلاقاً) وتحصل العبارات الايجابية على (٤ - ٣ - ٢ - ١ - ٠) على التوالي أما العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدرج وتتراوح الدرجة الكلية بين (٠ - ١٩٢) وتدل الدرجة المرتفعة على الثقة بالنفس وتتنوع الدرجات عبارات المقياس على ستة

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

أبعاد هي : ١/ التحدث إلى الآخرين ٢/ المظهر الجسمي ٣/ الإيجابية والتفاؤل
 ٤/ الأداء الأكاديمي ٦/ العلاقات الرومانسية ؛ ولكل بعد ٨ فقرات .
 وقد قامت الباحثة ببعض الإجراءات

أستخرج الصدق الظاهري : بعد عرض المقياس على لجنة مختصة في علم النفس
 تم أستبعاد البعد السادس (العلاقات الرومانسية) لعدم ملائمته مع عمر العينة
 وكذلك تم استبعاد فقرة رقم (١٠ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٣٦) وبقيت عدد الفقرات (٣٦ فقرة
 . (

أستخرج الصدق بطريقة الإتساق الداخلي وذلك بحساب معامل إرتباط بيرسون بين
 درجة كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال وعلاقة الفقرة بالمجموع
 الكلي للمقياس .

الجدول (٢)

يوضح معاملات الإرتباط للفقرات والمجموع الكلي للمقياس

الفقرة	الإرتباط	الفقرة	الإرتباط	الفقرة	الإرتباط	الفقرة	الإرتباط
		١٧		٢٦			
١	٠,٣٤	٩	٠,٣٥	١٨	٠,٧١	٢٧	٠,٥٧
٢	٠,٢٦	١٠	٠,٥٤	١٩	٠,٥٧	٢٨	٠,٤٨
٣	٠,٤٤	١١	٠,٦٥	٢٠	١٥ غير دالة عند ٠,٠١ - ٠,٠٥	٢٩	٠,٥٩
٤	٠,٥٢	١٢	٠,٤٩	٢١	٠,٥٣	٣٠	٠,٦٢
٥	٠,٣١	١٣	٠,٦٣	٢٢	٠,٦٦	٣١	٠,٧٣
٦	٠,٦٥	١٤	٠,٣٤	٢٣	٠,٧١	٣٢	٠,٦١
٧	٠,٥٥	١٥	٠,٥٨	٢٤	٠,٤٢	٣٣	٠,٥٤

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
 أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
٠,٤٩	٣٤	٠,٦٦	٢٥	١٨	١٦	٠,٦٠	٨
				غير دالة			
				عند ٠,٠١			
				٠,٠٥ -			
٠,٦٢	٣٥						
٠,٦٦	٣٦						

ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١ - ٠,٠٥) عدا الفقرات رقم (١٦ و ٢٠) غير دالة أي غير مميزة ، لذا تم حذفها وبقيت عدد الفقرات فقط (٣٤ فقرة) .

وللتحقق من الصدق البنائي قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

ت	الأبعاد	الارتباط	مستوى الدلالة
١.	التحدث مع الآخرين	٠,٥٦	دال عند ٠,٠١
٢.	التفاعل الاجتماعي	٠,٦٢	
٣.	المظهر الجسمي	٠,٦٨	
٤.	الاجابية والتقاؤل	٠,٥٩	
٥.	الأداء الأكاديمي	٠,٦١	

يتضح من الجدول (٣) أن جميع الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلي .

أستخراج الثبات :

أستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد مضي أسبوعين من تطبيق مقياس الثقة بالنفس على مجموعة قوامها (١٥ طالب) وبلغ معامل الثبات (٠,٧٢) وهو معامل ثبات عالي .

مقياس الوحدة النفسية Feeling & Loneliness

وهو من تصميم رسل وكاترينا ، وقام بترجمته الشناوي وخضر ١٩٨٨ ، وهو مكون من ٢٠ فقرة (١٠ فقرات) تقيس مدى الإشباع في العلاقات الاجتماعية و (١٠ فقرات) تقس ايس الاتجاه المعاكس للإشباع - وهو مصمم بطريقة ليكرت (لا إطلاقاً - نعم دائماً - نعم أحياناً - نعم دائماً) وتعطى الأوزان (٤ - ٣ - ٢ - ١) على التوالي علماً أن المقياس يقيس الشعور بالوحدة النفسية وتتراوح الدرجات من (٢٠ - ٨٠) درجة .

وتم أستخراج الصدق الاتساق الداخلي للمقياس من حيث ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وبلغت معاملات الارتباط للمفردات ما بين (٠,٦٢ - ٠,٧٨) وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠٥) .

وأستخرج الثبات بطريقة معادلة الفاكرونباخ وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس ، فأتضح أن معاملات الفاكرونباخ جميعها فوق (٠,٦١) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

وبعد أن اطمأنت الباحثة على صدق وثبات أدوات الدراسة قامت بتطبيق المقاييس الأربعة على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والبالغ أعمارهم (١٢-١٥) سنة في عدد من مدارس محافظة البصرة .

نتائج البحث ومناقشتها

صمم البحث الحالي للإجابة عن تساؤلات البحث التي طرحتها الباحثة في مشكلة البحث وهي :

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
 أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

السؤال الأول: ما مستوى العنف الأسري الذي يتعرض له طلبة المرحلة المتوسطة ؟
 ولتحقيق هذا الهدف تم استخراج الوسط الحسابي الفرضي للمقياس (٧٢ درجة)
 وبمقارنته مع الوسط الحسابي للعينة (٧٤,٧) درجة بأنحراف معياري قدره (٧,٥٩)
 درجة يلاحظ أن متوسط العينة أعلى من المتوسط النظري وعند اختبار الفرق بين
 المتوسطين وجد أنه دال إحصائياً عند (٠,٠٥) وكما هو موضح في الجدول (٤)
 وأن الفرق حقيقي وغير ناجم عن عامل الصدق .

جدول (٤) يوضح الخصائص الإحصائية والاختبار التائي للعنف الأسري

المتغير	العدد	المتوسط	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	الجدولية
العنف الأسري	١٤٣	٧٤,٧	٧٢	٧,٥٩	٢,٦٩	١,٩٨ دالة أحصائياً

يتضح من الجدول أعلاه أن الطلبة (من كلا الجنسين) المشمولين بالبحث
 قد تعرضوا للعنف الأسري وهذه النتيجة لاتدعو للتفاؤل ومؤشر خطير بأعتبار أن
 العنف الأسري مشكلة اجتماعية مدمرة ومؤثرة على نمو الطفل جسدياً ونفسياً ويخلق
 شخصية مليئة بالصراعات النفسية مستقبلاً لدى الأجيال الذين هم مستقبل الأمة .

السؤال الثاني: ما أكثر أنواع العنف الأسري شيوعاً بين طلبة المرحلة المتوسطة ؟
 وللإجابة على هذا السؤال تم أستخراج النسبة المئوية لكل بعد من أبعاد العنف
 الأسري وكما موضح في الجدول (٥) .

جدول رقم (٥) يوضح

أنواع العنف الأسري الأكثر شيوعاً بين طلبة المرحلة المتوسطة

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
أ.م.زينب حياوي بديوي الخفاجي

ت	أنواع العنف	العدد	النسبة المئوية
١.	العنف البدني	٤٨	٣٣%
٢.	العنف اللفظي	٤٥	٣١,١%
٣.	العنف النفسي	٥٠	٣٤,٩%

يتضح من الجدول أعلاه أن العنف النفسي كان أكثر أنواع العنف الأسري شيوعاً بين الطلبة المشمولين بالبحث وبنسبة ٣٤,٩% . نستدل من ذلك أن هؤلاء الطلبة قد تعرضوا للإهمال والتهميش وعدم الرعاية وإعطاء الحب من قبل والديهم ، علماً أن العنف النفسي من أشد أنواع العنف خطورة وتأثير فله آثار نفسية ووجدانية في نفي وشخصية الفرد المراهق لاحقاً * وهذا ما أكدته دراسة (أبو عيطة ٢٠٠٣) ودراسة (القرني ٢٠٠٤) اللذان أوضحنا أن العنف النفسي (الإهمال) كان أكثر أنواع العنف شيوعاً وله علاقة ببعض المتغيرات النفسية .

السؤال الثالث : ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة المشمولين بالبحث ؟

وتحقيقاً لهذا الغرض تم حساب المتوسط الحسابي للعينة وكان (٥٥,١٦) درجة وبأنحراف معياري مقداره (٤,١٨ درجة) وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط النظري (٦٠) يلاحظ أنه أقل من المتوسط الفرضي وهذا يدل على أن الطلبة المشمولين بالبحث لديهم تقدير واطئ للذات وكما هو موضح في الجدول الآتي (٦) وبوزن نسبي ٦١,٢%

جدول (٦) الخصائص الإحصائية لمتغير تقدير الذات

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف	متوسط فرضي	الدرجة الكلية	الوزن النسبي

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

تقدير الذات	١٤٣	٥٥,١٦	٤,١٨	٦٠	٩٠	٦١,٢%

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة المشمولين بالبحث واجهوا تأثيرات أسرية سلبية أثرت على مفهومهم واحترامهم لذواتهم مما يولد لديهم شعور منخفض لتقدير الذات وهذه النتيجة منطقية وتتفق مع دراسة (سيف ١٩٨٩) ودراسة (عابد ٢٠٠٢) ودراسة (كفاي ١٩٨٩) ودراسة (الكوت ٢٠٠٠) وتؤكد جميع هذه الدراسات أن الأسرة هي البيئة الهامة لنشأة ونمو تقدير الذات للفرد ، فالدعم الوالدي ومنح الحب والحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء والعكس صحيح .

السؤال الرابع : ما مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة المتوسطة المشمولين بالبحث ؟

وللإجابة على هذا السؤال أيضاً أستخرج المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس الثقة بالنفس (٦٦,٠٦) درجة وبأنحراف معياري قدره (٧,٨ درجة) وبمقارنته مع المتوسط النظري للمقياس (٦٨ درجة) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس الثقة بالنفس أقل من المتوسط الفرضي للمقياس وبوزن نسبي قدره (٤٨,٥%) وكما موضح في جدول رقم (٧)

جدول رقم (٧) يوضح الخصائص الإحصائية لمتغير الثقة بالنفس

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف	متوسط فرضي	الدرجة الكلية	الوزن النسبي

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

الثقة بالنفس	١٤٣	٦٦,٠٦	٧,٨	٦٨	١٣٦	٤٨,٥ %

ويتضح من الجدول أعلاه إن الطلبة المشمولين بالبحث تعرضوا لمسببات كالعنف الأسري بأنواعه قللت من مستوى الثقة بالنفس لديهم ، فالإنسان لا يولد وهو مزود بالثقة بالنفس وإنما يكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية والأساليب التربوية القائمة على الحب والحنان والديمقراطية حتى يشعر بالاعتداد بالنفس وانه جدير بالاحترام ، وهذا ما كشفتته دراسة الزيات (٢٠٠٣) ودراسة عبيد (١٩٩٥) ودراسة الحطاب (ب.ت) التي أجمعت نتائج دراساتهم على أن من أساليب المعاملة لها علاقة بنمو الثقة بالنفس لدى الطفل .

السؤال الخامس: ما مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة المشمولين بالبحث ؟

ولتحقيق هذا الهدف أستخرج المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس الوحدة النفسية ومقارنته بالمتوسط النظري للمقياس كما هم موضح في جدول رقم (٨) وأيضاً حساب الوزن النسبي وكان (٥٥,٩%)

جدول رقم (٨) الخصائص الإحصائية لمتغير الوحدة النفسية

المتغير	العدد	المتوسط	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية	الجدولية
الوحدة النفسية	١٤٣	٤٣,٩٦	٤٠	١٠,٥٤	٨٠	٥٤,٩ %

ويتضح من الجدول أعلاه أن متوسط العينة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وهذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة المشمولين بالبحث قد تعرضوا لمسببات الوحدة النفسية

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

كأساليب اللاسوية كالرفض والإهمال وفقدان الانتماء للجماعة ولد ليده شعور قاسي وممرير بالوحدة النفسية .. وهذه النتيجة تتفق ودراسة كل من (كفاي ١٩٨٩) ودراسة (سيف ٢٠٠٠) ودراسة (مخيمر ٢٠٠٣)

نتائج الفروض

الفرض الأول : يوجد تأثير دال إحصائياً للعنف الأسري على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لدراسة مدى تأثير العنف الأسري على تقدير الذات ولمعرفة الأهمية النسبية للعنف الأسري وكما هو موضح في جدول (٩)

جدول رقم (٩)

يوضح تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير العنف الأسري على تقدير الذات

المتغير	المعامل البائي B	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحد الثابت	٤٦,٥	٦,٩	٠,٠١
العنف الأسري	- ٠,٠١٠	- ٤,٣	٠,٠١
معامل الارتباط + R2	٠,٠٠٥		
F (1.141)	* ١٠,٥	* دال إحصائياً عند P < 0.01 **	

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٨١) ، كما تشير إلى دلالة تأثير العنف الأسري على تقدير الذات للطلبة فقد لوحظ أن المعامل البائي سالب مما يدل على انه كلما ارتفع العنف يدل على أن ٠٥% من التغير الحاصل في تقدير الذات يرجع للعنف الأسري . الأمر الذي يعني أنه كلما ارتفع العنف الأسري من ممارسات سلوكية ولفظية نفسية لاسوية تدل على سوء الأساليب

المستخدمة في التنشئة الأسرية من قبل الآباء ضد الأبناء كلما أنخفض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (كفافي ١٩٨٩) بأن تقدير الذات يتأثر بالأساليب اللاسوية في التنشئة الأسرية وهذه النتيجة وأيضاً دراسة (الكوت ٢٠٠٠) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والشعور بالحرمان من الحب لدى المراهقين .

وتفسر الباحثة هذا الفرض بأن ازدياد العنف الأسري بأنواعه (البدني - اللفظي - النفسي) يصاحبه انخفاض في مستوى تقدير الذات فالخوف والرفض والخذلان يولد تقدير سلبي للذات .

الفرض الثاني: يوجد تأثير دال إحصائياً للعنف الأسري على الثقة بالنفس .
 ولتحقيق صحة هذا الفرض أيضاً تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط وذلك لدراسة مدى تأثير العنف الأسري على مستوى الثقة بالنفس وكما هو موضح في الجدول (١٠)

جدول رقم (١٠)

يوضح تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير العنف الأسري على الثقة بالنفس

المتغير	المعامل البائي B	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحد الثابت	٤٠,١٣	١٢,٤	٠,٠١

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
 أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

العنف الأسري	٠,٩ -	٤,٦ -	٠,٠١
معامل الارتباط المتعدد R2	٠,٥٠		
F =1.141)	** ١٠,٧		
	** P<0.01		

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) دالة أحصائياً عند (٠,٠١) مما يشير إلى دلالة تأثير العنف الأسري على الثقة بالنفس ، ولوحظ أن المعامل البائي سالب مما يدل على أنه كلما ارتفع العنف الأسري بأبعاده (البدني - اللفظي - النفسي) من قبل الآباء للأبناء كلما أنخفضت ثقتهم بأنفسهم مما يدل على أن (٥٠ %) من التغير الحاصل في الثقة بالنفس يرجع للعنف الأسري .

وهذه النتيجة منطقية وتتفق ودراسة (الحطاب ٢٠٠٣) التي كشفت أن لأساليب المعاملة الوالدية السوية علاقة ارتباطية والثقة بالنفس لدى الطلبة . وكذلك دراسة (Chen, Furnham ٢٠٠١) التي توصلت أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الأساليب اللاسوية في التنشئة الأسرية والثقة بالنفس وأيضاً الشعور بالوحدة النفسية .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن الأساليب السوية في المعاملة الوالدية كالحب والحنان البعيدة عن العنف كالإهمال والنبذ والقسوة تؤثر في شعور الفرد بالثقة في نفسه ، فالثقة بالنفس كما يراها أريكسون هو حجر الزاوية في بناء الشخصية السليمة فإذا كان الأبناء يعيشوا في جو هادئ يسوده الحب والحنان فإنه ينمو نمواً سليماً ، أما إذا تعددت مواقف الحرمان والنبذ والقسوة وتعددت حدتها فإن شخصية الأبناء ستصاب

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
 أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

بالإضطراب والصراع مما يولد لديه شعور بالدونية والنقص وفقدان الثقة بالنفس وسينعكس ذلك على مظاهر سلوكه وعلى سماته الشخصية .

الفرض الثالث : تأثير العنف الأسري على مستوى الشعور بالوحدة النفسية .
 وللتحقق من صحة هذا الفرض أيضاً تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط وذلك لمعرفة مدى تأثير العنف الأسري بأنواعه على شعور الطلبة المشمولين بالبحث بالوحدة النفسية وكما هو موضح في جدول (١١) .

جدول رقم (١١)

يوضح تحليل الانحدار المتعدد لدراسة تأثير العنف الأسري على الوحدة النفسية

ت	المتغير المستقل	المعامل البائي B	قيمة ت	الدلالة
١.	الحد الثابت	٩٢,١	١١,٤	٠,٠١
٢.	العنف الأسري	٠,١٢	٣,٤	٠,٠١
٣.	معامل الارتباط المتعدد R2	١١,٦		
٤.	F = (1.141)			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) دال أحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ما يشير إلى دلالة تأثير العنف الأسري على مستوى الوحدة النفسية لدى الطلبة المشمولين بالبحث ، ومن الواضح أن العنف الأسري له تأثير على مستوى الوحدة النفسية . وقد لوحظ أن المعامل البائي موجب مما يدل على أنه كلما ارتفع العنف الأسري بكل أنواعه من قبل الآباء على أبنائهم الطلبة كلما ارتفع مستوى شعورهم بالوحدة النفسية ، فقد أسهم العنف الأسري بنسبة (٠,٠٥) من التباين الكلي لمستوى الوحدة النفسية

مما يدل على أن ٥% من التغير الحاصل في الشعور بالوحدة النفسية يرجع للعنف الأسري .

وهذه النتيجة طبيعية ومتوقعة عندما يزداد العنف الأسري من حرمان وإهمال وقسوة فأن الفجوة النفسية والاجتماعية تزداد بين الآباء وأبنائهم مما يولد لديهم شعور مؤلم وهو الوحدة النفسية .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الكوت (٢٠٠٠ م) الذي أوضحت نتائج دراسته أن هناك علاقة ارتباطية بين الوحدة النفسية لدى المراهقين المحرومين من الحب والحنان ، ودراسة مخيمر (٢٠٠٣) التي كشفت دراسته أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب الرفض الوالدي والرفض من الأصدقاء والوحدة النفسية ، ودراسة عبد المجيد (١٩٨٩) الذي أسفرت نتائج دراسته أن الشعور بالوحدة النفسية يرتبط بعلاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الإهمال والقسوة وبين الشعور بالوحدة النفسية .

الفرض الرابع : لا توجد فروق دالة إحصائية في متغير العنف الأسري تبعاً للجنس (ذكور - إناث) :

ولتحقيق هذا الفرض تم أستخراج القيمة التائية لعينتين مستقلتين وكانت قيمة ت = (١,٢) وهي غير دالة عند (٠,٠١) .

والجدول (١٢) يوضح الخصائص الإحصائية والقيمة التائية لمتغير العنف الأسري وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

جدول رقم (١٢) يوضح

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
 أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

الخصائص الإحصائية والقيمة التائية لمتغير العنف الأسري وفق متغير الجنس
 (ذكور – إناث)

المتغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	٦٩	٧٢,١٧	٨,٠٤	١,٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠١
إناث	٧٤	٧٣,٢	٩,١٦		

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس العنف الأسري وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) .
 ويمكن تفسير هذه النتيجة أن كلا الجنسين من الطلبة المشمولين بالبحث قد تعرضوا أو شاهدوا نماذج أو أساليب متنوعة من العنف الأسري من قبل آبائهم .. وهذه النتيجة تتفق ودراسة (المطوع ٢٠٠٥) و (الخطاب ٢٠٠٣) ودراسة (James 1977) ودراسة (Jeff 1986) الذين أجمعت نتائج دراساتهم بعدم وجود فروق بين درجات العنف الأسري (الأساليب اللاسوية) بين الذكور والإناث .

التوصيات

١. ضرورة مشاركة مؤسسات المجتمع المدني للنهوض وتحسين أوضاع حقوق الإنسان ومنها حقوق الطفل
٢. إنشاء وحدات لمؤسسات المجتمع المدني لتأهيل وحماية الأطفال ودعم حقوقهم .
٣. وجود برامج تدريبية وتأهيلية للأسرة وخاصة للأبوين لتدريبهم على أساليب لتربية السليمة غير العنيفة .
٤. توجيه الوالدين نحو الأشكال والأساليب البناءة في تربية الأطفال

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة .
..... أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي

٥. لفت انتباه الأبوين عن طريق مجالس الآباء ووسائل الإعلام المختلفة إلى أهمية فترة المراهقة وعدم حرمان أبنائهم من الحب والحنان والرعاية وخلق علاقات دافئة متوازنة تخفف الشعور بالوحدة وتعزز الثقة بالنفس والتقدير العالي للذات
٦. سن قوانين جديدة لمعاقبة كل مسيء للأطفال والمراهقين على أن تكون العقوبة رادعة .

المقترحات :

- ١- إجراء دراسة تتناول العنف الأسري وعلاقته بتشكيل الهوية والذكاء الانفعالي لدى المراهقين .
- ٢- إجراء دراسة لبناء برنامج إرشادي للأطفال المعنفين اسريا لتحسين صحتهم النفسية .

المصادر

١. أبو عيطه ، سهام ، أحمد ، عطا أحمد (٢٠٠٥) " فاعلية برنامج لتحسين التوافق النفسي لدى الأطفال المساء اليهم " مجلة جامعة البحرين - مج ٦ ، ع ٣ ، ٢٠٠٥ .
٢. أسماعيل ، محمد عماد الدين (١٩٩١) الاتجاهات الوالدية وسوء معاملة الاطفال ، المؤتمر السنوي الثالث لاتحاد جمعيات الطفل العربي - مجلة الطفولة العربية ، الكويت ، ع ٧ ، ص ٢ - ٣٥ .
٣. الأنصاري ، سامية لطفي (١٩٨٩) ، تقدير الذات وعلاقته بالاتجاهات التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية ، مجلد التربية المعاصرة ، ع ١٢ .
٤. البحيري ، عبد الرقيب حمد (١٩٨٩) ، هوية الأنا وعلاقتها بكل من القلق وتقدير الذات والمعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعة ، مجلد كلية الآداب - جامعة الزقازيق .
٥. البركات ، آسيا (٢٠٠٤) العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والإكتئاب لدى المراهقين - رسالة ماجستير - أم القرى
٦. البطانية ، أسامة محمد (٢٠٠٥) الشعور بالوحدة النفسية لدى المعوقين حركياً لمحافظة أربد - المملكة الأردنية - مجلة جامعة البحرين ، مج ٦ ع ٢ .
٧. الحطاب ، سها أحمد (ب.ت) أساليب المعاملة الوالدية السوية وعلاقتها بالإتزان الانفعالي والثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة - كلية الدراسات الإنسانية .
٨. الجلبي ، سوس شاکر (٢٠٠٣) آثار العنف وإساءة معاملة الأطفال لدى الشخصية المستقبلية (دراسة في زمن الحصار الاقتصادي والحروب على العراق) جامعة بغداد / كلية التربية .

٩. الشناوي ، محمد وخضير ، علي (١٩٨٨) الشعور بالوحدة النفسية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة ، رسالة ماجستير الخليج العربي ، مكتب التربية العربي .
١٠. الزيات ، عطا محمد (٢٠٠٣) الثقة بالنفس لدى صفوف السابع والثامن والتاسع في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس خلال أنتقاضة الأقصى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة .
١١. الدليم ، فهد بن عبد الله (٢٠٠٣) الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة الجامعة - مجلة جامعة الملك سعود .
١٢. العلاف ، عبد الله بن أحمد (٢٠٠٦) العنف الأسري وآثاره على الأسرة والمجتمع ، المؤتمر الأقليمي لحماية الأسرة - الشارقة .
١٣. الطيار ، فهد بن علي (٢٠٠٥) العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض) رسالة ماجستير - الرياض .
١٤. الضيدان ، الحميدي محمد (٢٠٠٣) تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض - رسالة ماجستير غير منشورة .
١٥. العسيري ، عبير بنت محمد (٢٠٠٤) تشكل هوية الأنا وعلاقته بكل من التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الإعدادية - رسالة ماجستير
١٦. العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٩٣) مشكلات الطفولة والمراهقة اسسها الفسيولوجية والنفسية ، دار العلوم العربية - بيروت .
١٧. العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٧) سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر ، دار الوثائق ، الكويت
١٨. القرني ، محمد بن مسفر (٢٠٠٤) العنف الأسري وأثره على السلوك الإنحرافي ، مجلة أم القرى ، غ ١٧ م ١ .

١٩. العنزي ، فريد عويد ١٩٩٩ ، الثقة بالذات وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية ، دراسات نفسية ، مج ٩ ، ع ١٤ ، ص ٤٢٠ - ٤١٧ .
٢٠. الغامدي ، حسين (٢٠٠٤) مدارس نظريات الشخصية ، موقع عرب سايكولوجي .
٢١. الكوت ، الصادق أبو خريص (٢٠٠٠) تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين من أسرهم ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك
٢٢. المسحر ، ماجده أحمد (٢٠٠٧) أساءة المعاملة في الطفولة كما تدركها طالبات الجامعة وعلاقتها بالإكتئاب ، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود .
٢٣. المطوع ، محمد بن عبد الله (٢٠٠٨) العلاقة بين العنف الأسري وأتجاه الأبناء والسلوك العدواني لديهم ، جدراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة في مدينة الرياض ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الشارقة .
٢٤. الوقفي ، راضي (٢٠٠٣) ، مقدمة في علم النفس ، دار الشروق ، عمان .
٢٥. باشماخ ، زهور (٢٠٠١) الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المرضى المرفوضين أسرياً والمقبولين أسرياً بمنطقة مكة المكرمة -رسالة ماجستير ، ام القرى .
٢٦. توفيق ، عبد المنعم توفيق (٢٠٠٣) العلاقة بين إساءة معاملة الطفل وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ، مجلة الطفولة العربية ، الكويت ، ع ٥ ص ٩ - ٣٧ .
٢٧. حموده ، أسامة سعيد (٢٠٠٤) تقدير الذات والرضا الزوجي وعلاقته بالعنف الموجه ضد الزوجة ، مجلة جامعة غزة .
٢٨. جوده ، آمال (٢٠٠٧) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى جامعة الأقصى ، مجلة كلية النجاح الوطنية .

٢٩. خوج ، حنان نبق أسعد (٢٠٠٢) الخجل وعقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى .

٣٠. داوي ، ماجد يوسف (ب.ت) ، العنف ضد الطفل وانعكاساته على مفهوم الذات .

س

٣١. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) علم نفس النمو ، ط٤ ، القاهرة ، عالم الكتب

٣٢. سيف ، فاطمة محمد سعيد (١٩٩٣) الشعور بالأمن وعلاقته بتقدير الذات عند المراهقين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

٣٣. سليم ، مريم (٢٠٠٣) تقدير الذات والثقة بالنفس ، دلي المعلمين ، دار النهضة العربية -

٣٤. شيببي ، الجوهرة بنت عبد القادر طه (٢٠٠٥) ، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى - مكة المكرمة - رسالة ماجستير غير منشورة - أم القرى .

٣٥. شوكت ، محمد (١٩٩٣) ، تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالإتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران ، مركز البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود .

٣٦. عابد ، سمير زيد (٢٠٠٢) ، تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة لمحافظة جدة .

٣٧. عبد المجيد، محمد (٢٠٠٠)،الإساءة كما يدركها الطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ، مجلة النفس المطمئنة ، ٦١ع .

٣٨. عبد المجيد ، عبد السلام (١٩٨٩) بعض المتغيرات الأسرية المرتبطة بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، طنطا .

٣٩. عبيد ، محمد حسن التلحي (١٩٩٥) الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة اربد وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، عمان .
٤٠. عبد الرزاق ، مظفر عبد الصمد (١٩٨٦) ، الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء وعلاقتها بمركز التحكم لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة البصرة .
٤١. فشقسوش ، إبراهيم (١٩٨٨) دراسة العلاقة بين الإحساس بالوحدة النفسية وعدد من الأبعاد لدى تلاميذ وتلميذات الصف الأول الثانوي في قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية - جامعة قطر
٤٢. كامل ، وحيد مصطفى (٢٠٠٣) ، علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف البصر - مجلة أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة .
٤٣. كفاي ، علاء الدين (١٩٨٩) ، تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي دراسة في عملية تقدير الذات ، المجلة المصرية للعلوم الإنسانية ، ع ٩ ، مج ٣٥ ، ص ١٢٢-١٤٨
٤٤. لطفي ، طلعت (١٩٩٣) التنشئة الاجتماعية وسلوك العنف لدى الأطفال ، المؤتمر العلمي السادس للخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان .
٤٥. محمد ، عادل (٢٠٠٠) بعض الخصائص النفسية المرتبطة بالعزلة الاجتماعية بين الشباب الجامعي ، دراسات في الصحة النفسية ، القاهرة ، ص ١٨٩-٢٥٩ .
٤٦. مخيمر ، عماد محمد (٢٠٠٠) الرفض الوالدي ورفض الاقران والعور بالوحدة النفسية في المراهقة ، مجلة دراسات نفسية ، المجلد (١٣) العدد (١) ص ٥٩ -

٤٧. هيلان ، مصطفى قسيم (٢٠٠٧) اثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات – الجامعة الاردنية ، الاميرة عالية ، مجلة العلوم التربوية ، مج ٨ ، ١٤ .

48. Bowlby, A Secure base –New York Books . Attachment style , social skills , and Loneliness .
49. Young adults journal of personality and individual difference 2003 Vo 35
50. Bend, T.(1990) Loneliness A review of currents literaturer with implication of counseling and research of journal of counseling and development Vol 68 No4 .
51. Collete.L Hog Lund, Brooke. B Collision loneliness and Irrational Beliefes among college students , journal college student development 1989 .
52. Cheng & 4 ,furnham,A(2002) personality – peer relation , and self confidence as predictor pf happiness and loneliness Journal of adolescent , 25.(3) 327339
53. Demo,D.al (1978) Family relation and the self esteem of adolescents parent's journal of marriage and the Family VO 49 Pg 9-13
54. Jaffe ,P.Wolf D. and Wilson & S.(1986) Family violence and child Adjustment a comparantion analysis of Girls and Boys Americana journal of psychiatry Vol 1 ,2 no.l
55. James ,F& Marvim F(1977) Collection violence Aldine .N.Y
56. Roberts ,R. & Bengtsoy ,V(1993) Relationship with parents , self esteem and psychological well being in young childhood social psychological Vol 56- no 49 Pg. 9-13 .
57. Perlmad & Peplau,LA (1980) Toward asocial psychology of loneliness , Ins disorders academes press ,London .New York .
58. Yalom,I.D 1980 Existential psychotherapy basic book Inc New York
59. Young .J.E(1982) loneliness a mong college students a cognitive approach dissertation Abs.Inter Vol 40 no 3 .

العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة

ملخص الدراسة

أستهدف البحث التعرف على تأثير العنف الأسري على بعض المتغيرات النفسية (تقدير الذات - الثقة بالنفس - الوحدة النفسية) وتمثلت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي : ما تأثير العنف الأسري على هذه المتغيرات النفسية وتمثلت فروض البحث في أربعة فرضيات تم من خلالها الإجابة عن تساؤلات الدراسة ، وبلغ حجم العينة (١٤٣) طالباً وطالبة للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) . وقد تم استخدام مجموعة من المقاييس للحصول على بيانات من أفراد العينة وهم :

١. مقياس العنف الأسري

٢. مقياس تقدير الذات

٣. مقياس الثقة بالنفس

٤. مقياس الوحدة النفسية

كما تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية منها الاختبار التائي والنسبة المئوية وتحليل الانحدار المتعدد.

وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

١. يوجد تأثير دال إحصائياً للعنف الأسري على تقدير الذات و الثقة بالنفس والشعور بالوحدة النفسية. .

٢. لا يوجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف الأسري

٣. أكثر أنواع العنف شيوعاً هو الإهمال .

تأثير إدارة الوقت في سلوك المماطلة لدى طالبات المرحلة الأعدادية

م. د. أمل ابراهيم الخالدي

مشكلة البحث وأهميته:

تعد مشكلة المماطلة والتسويق وهدر الوقت من المشكلات الرئيسة التي تواجه الفرد، إذ أن الوقت أحد المتغيرات المهمة التي تتحكم في حياته ، فالإنسان قد يخسر كثيراً عندما يهدر ثروته ، لكن الخسارة تكون أكبر عندما يهدر حياته ، وهذا ما يحدث عندما يهدر وقته. فالوقت مورد متاح أمام الجميع وليس ثمة شخص لديه وقت أكثر من الآخر (جليران، 1992، ص166) .

إن الاهتمام بالوقت ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة (صالح، 1997، ص94) مما جعل الخبراء والمختصين يدركون أهمية دراسته لكونه أحد الأسباب الرئيسة لديومومة ونمو المجتمع (Thomas, 1989, p;7) إذ أن التوقيت المناسب في أخذ زمام المبادرة يعد بمثابة عصب الحياة وبناء الشخصية التي تصنع العطاء والانتاج لدى الفرد. ويرى (ماكنزي) إن المشكلة لا تكمن في عدم توافر الوقت الكافي لإنجاز المهام المطلوبة ، وإنما في كيفية إدارة وتنظيم الوقت المتاح للعمل والالتزام بعملية تخطيطه وتنظيمه ، لأن هناك أنماطاً سلوكية قد يمارسها الطلبة في أثناء ساعات الدراسة تتمثل بتأجيل الدراسة اليومية الى دراسة شهرية أو فصلية أو التغيب عن المدرسة ، أي المماطلة في أداء المهام ، وهذا ناتج عن جهل هؤلاء الطلبة في كيفية التعامل مع الوقت (Makenzie, 1990, p;28). ويحذر هؤلاء المختصون من

الكسل والمماثلة في تبرير النقص وضعف الانتاجية والاعتماد على الغير في صنع الحياة (العلي ، 2008، ص32). إذ تعد المماثلة وإختلاق الاعذار العدو الاول لإدارة وتنظيم الوقت ، فالفرد الذي لا يتبع الاساليب العلمية في التخطيط والتنظيم ، سوف يعاني من ضياع الوقت وضعف إستثماره، الامر الذي يؤدي الى ضعف الافادة من قدراته وإمكانياته (موسى ، 1990، ص 155) . وعلى الرغم من صعوبة تطبيق جدول تنظيم الوقت ، إلا أن التدريب على إستخدامه يؤدي الى تنمية فاعلية الضبط الذاتي للوقت وإكتشاف القدرات والامكانيات لدى الفرد وإستغلالها. لكون الانسان ليس رهينة لتفاعلات كيميائية أو مؤثرات عمياء أو إنعكاسات آلية، بل هو كائن يتعرض للتعلم الخاطئ ولديه القدرة على تصحيحه أيضاً. فهو حين يضع يده على موطن الخطأ في تفكيره ويجري عليه التصحيح اللازم، فانه يجعل نفسه أكثر سعادة (بيك، 2000، ص7-8). هذا ويجري تحديد الجوانب السلبية لدى الفرد من خلال عملية الأرشاد النفسي بوضع الخطط والبرامج اللازمة لاجداث التغيير المثمر في حياته . والقضاء على المماثلة والتسويق عن طريق الأستثمار الأمل للوقت لكونه إحدى الثروات المهمة ، إذ تكمن أهميته فيما يأتي :-

1- إنه يمثل عمر الإنسان وحياته كلها.

2- يعد مورد شديد الندرة لكون العمر محدوداً ولا يمكن زيادته بأي حال من الأحوال.

3- إنه مورد غير قابل للتخزين ، فاللحظة التي لا نستغلها تفتنى .

4- إنه مورد غير قابل للبدل أو التعوض .(وليام، 1977، ص74)

ومما سبق يمكن أن نستقي أهمية البحث الحالي.

أهداف البحث :

- 1- بناء مقياس سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الأعدادية.
 - 2- بناء برنامج إرشادي على وفق أسلوب إدارة الوقت.
 - 3- التعرف على فاعلية أسلوب إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الأعدادية من خلال اختبار الفرضية الآتية :
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوك المماثلة في القياس البعدي لدى طالبات المرحلة الأعدادية.
- حدود البحث :**

يتحدد البحث الحالي على طالبات المرحلة الأعدادية لمديرية تربية بغداد /الرصافة الثانية، المسجلين في الدوام الصباحي للعام الدراسي 2008 – 2009 .

تحديد المصطلحات:

1-إدارة الوقت : Time management

*عرفه مارش Marsh 1991

بأنه عملية التخطيط والتنظيم والسيطرة على الوقت لتجنب الهدر في وقت العمل (Marsh, 1991,p;21).

*عرفه بون Boon ,1992

أنه العملية التي يتم فيها توزيع الوقت بفعالية بين المهام المختلفة ، بهدف إنجازها في الوقت الملائم والمحدد (Boon ,1992, p: 32).

*عرفه الخضيرى 2000

علم وفن لأستخدام الرشيد للوقت ، وهو عملية إستثمار الزمن بشكل فعال .

*وعرفه أيضاً:

بأنها عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والمتابعة والتنسيق والتحفيز والاتصال لإدارة أندر عنصر متاح (الخضيري ، 2000 ، ص56).
*تعرفه الباحثة نظرياً :

هو عملية التنظيم الواعي للوقت المتاح من أجل استثماره بشكل أمثل.
وتعرفه إجرائياً :

هي مجموعة من النشاطات المعرفية والسلوكية التي تتضمنها الجلسات الإرشادية والتي تهدف الى تعلم الطالبات فن الإدارة الجيدة للوقت المتاح .

2- سلوك المماثلة temporizing behavior

*عرفه السليمان 2004

هو الميل لتأجيل أداء المهام والمشروعات حتى الغد أو بعده عن طريق إختلاق الأعذار (السليمان، 2004، ص44).

*عرفه ديفرسون 2004 هو إستجابة متكررة لكل ما يتنافس على جذب الانتباه (ديفرسون، 2004 ، ص65-94).

*عرفه نيفيل 2007

هو ألأفتقار الى معرفة كيفية العمل بصبر وإنتباه وتقاؤل (نيفيل، 2007، ص67).

*عرفه الفقي 2009

هو الشخص الذي يخلق الأعذار لتأجيل عمل اليوم الى غدا (الفقي ، 2009 ، ص:87).
ومن خلال التعاريف المارة الذكر يمكن تحديد خصائص سلوك المماثلة بالآتي:

- 1- يتميز سلوك المماثلة بالكسل والتباطؤ في إنجاز المهام .
- 2- الشخص المماثل له القدرة على إختلاق الأعذار التي تبدو منطقية .
- 3- ينجذب الشخص المماثل الى مهام أقل أهمية من المهمة المراد إنجازها .

4- له نظرة تشاؤمية تضعف من الهمة والعزيمة في الأعمال المثمرة .

5- يتميز بالتسرع وقلة الصبر حتى إنجاز المهمة المطلوبة .

بناءً على ذلك فقد توصلت الباحثة الى التعريف النظري لسلوك المماثلة وكما يأتي :

هي تلك الأفعال التي تنقصها الهمة والعزيمة والنظرة المتفائلة الى المستقبل والتي تتمثل بالكسل والأهمال والتسويق وهدر الوقت بالنشاط غير المثمر .
وتعرفه الباحثة إجرائياً:

هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيبات على مقياس سلوك المماثلة الذي أعدته الباحثة.

أدبيات البحث:

إدارة الوقت : Time management

الوقت هو أثنى ما نملكه في الحياة وهو من أهم النعم التي أنعم الله بها علينا . ولأهميته فقد ورد ذكره في القرآن الكريم وفي الأحاديث النبوية الشريفة ،ولبيان ذلك فقد أقسم الله جلَّ شأنه بأجزاء منه ، بقوله تعالى (والليل، والعصر ، والضحى ، والفجر) ، ومن المعروف إن الله سبحانه وتعالى إذا أقسم بشئ ذلك ليلفت أنظار الناس الى أهميته ومقدار منفعته ، بيد إننا نتقن في إضاعته وقتله وما نعلم إننا نقتل بذلك أنفسنا لكون الوقت هو الحياة وهو عمر الإنسان كله، وهذا يذكرنا بقول الشاعر أحمد شوقي ...

دقات قلب المرء قائمة له إن الحياة دقائق وثوان

(الجريسي ، 2002 ،ص49)، (الفقي ، 2009 ،ص:21،25).هذا ويقسم الوقت بصورة عامة الى أربعة أقسام هي:

1-الوقت الأبداعي:

يخصص هذا النوع من الوقت في عملية التفكير والتحليل والتخطيط للعمل المستقبلي.

2- الوقت التحضيري

يمثل هذا النوع من الوقت الزمن المستغرق في التهيئة والتحضير قبل البدء بعمل ما. ويشتمل على جمع المعلومات وتجهيز الأدوات اللازمة قبل البدء بتنفيذ العمل .

3-الوقت الإنتاجي :

يمثل هذا النوع من الوقت الزمن المستغرق في تنفيذ العمل الذي تم التخطيط والتهيئة له في المرحلتين السابقتين، ويقسم بدوره الى قسمين :

أ- وقت الإنتاج العادي (المبرمج).

ب- وقت الإنتاج غير العادي (غيرالمبرمج) ،أو مايسمى بالطارئ.

4-الوقت غير المباشر أو العام:

يخصص هذا النوع من الوقت للقيام بنشاطات فرعية عامة والتي تكون لها أهميتها في حياة الفرد . لذا وجب على الفرد أن يخلق نوعاً من التوازن بين النشاطات المختلفة وتحديد المدة الزمنية الكافية لكل نشاط ، لكي يستغله بشكل أمثل(الصرن، 2002 ،ص9-11) في (الجبوري ، 1997 ،ص44).

وتوصل المهتمون في هذا المجال الى أن الناس باختلاف ظروفهم يمتلك كل منهم (168) ساعة إسبوعياً للعمل والنشاط . ويتوقف الفرق هنا بين هؤلاء الناس في كيفية تنظيم إدارتهم لهذه الساعات. وربما يتسائل البعض كم من هذه الساعات تهدر دون جدوى؟

هذا وقد توصل هؤلاء المهتمين الى أن الطالب لديه (16) ساعة يومياً للنشاط الفعلي

تتوقف على قدرة تنظيمه لتلك الساعات والتي تتمثل في التخطيط ووضع الأهداف خشية أن تهدر وتجر ورائها ساعات أخرى ، وبالتالي يجد نفسه قد أضاع العمر كله في أشياء ليست ذات جدوى. فالتخطيط الجيد للوقت يمكن أن ينتج عنه ما يأتي:

- 1- إنجاز المزيد من الأعمال.

- 2- شعورنا بالرضا عن التقدم الذي أحرزناه.

- 3- النظرة المتفائلة الى العالم من حيث كونه أقل تعقيداً.

- 4- حب العمل والأخلاص فيه.

- 5- إحراز التفوق والنجاح في العمل أو الدراسة (فريتس ، 2002، ص48-49) .

- 6- تخلصنا من عادة التسويف والمماطلة وهدر الوقت.

سلوك المماطلة temporizing behavior

تعني المماطلة الميل الى تأجيل المهام وتجنب أدائها ، وإن تم أدائها فانها تأتي مبتورة وناقصة. وهذا يمكن أن يؤدي الى الشعور بالذنب والنقص والشك الذاتي ، وهي ما تتعارض مع شخصية الطالب الناجح.

إن هؤلاء المماطلون يخدعون أنفسهم بحجج واهية ، كأن يقنع نفسه أنه لا يستطيع العمل إلا تحت الضغط (المطالبة الملحة) ، كما أنه يهدر وقته في أعمال ليست ذات قيمة، وإتباع الفوضى وقلة التنظيم ، وبهذا يرى نفسه أنه منهمكاً لا يستطيع عمل شئ لقلة الوقت لديه. هذا وقد ترجع الأسباب كما يرى (ريتشموند) الى :

- 1- محاولة الفرد أن يكون مثالياً (تكون توقعاته غير واقعية)

2- الخوف من الفشل .

3- صعوبة التركيز .

4- القلق من المهمة الموكلة اليه قبل بدءها .

5- الأفتقار الى العادات الصحية في العمل أو الدراسة .

6- تفضيل القيام بمهام أخرى لكون المهمة الموكلة اليه لا تعجبه (ريتشموند ، 2002، أنترنت).

ويرى الفقي 2009 أن أسباب المماثلة قد ترجع الى ما يأتي:

أ - الأرقام:

إن الفرد كثيراً ما يحب الركون والراحة، لذا يهرب بصورة لا إرادية من العمل المكلف به، إذا كان تكليفاً مباشراً، ويستلزم جهداً كبيراً، فيبتدع بذلك الحجج لتأجيله.

ب- ضعف الحماس:

إذا إفتقر الفرد الى الحماس للقيام بعمل ما، فسيجد نفسه يندفع للابتعاد

عنه ومحاولة

تقاديه (الفقي، 2009، ص: 87-88).

نرى مما تقدم إن كثير من الأدبيات و الدراسات السابقة تشير الى أن أهم عامل في التسويف والمماثلة يرجع الى هدر وإضاعة الوقت وسوء تنظيمه وضعف المعرفة بأهميته.لذا ترى الباحثة إن الأرشاد المتمركز حول الحل (الأرشاد المختصر) مناسباً لطبيعة البحث الحالي.

الأطار النظري :

إن إستخدام النظريات العلمية تعد بمثابة خارطة تساعد على معرفة ما نبحت عنه، وماذا نتوقع؟ وأين نمضي؟ وهي تساعد المرشد في تفسير ديناميات السلوك

الإنساني المعقد وفي صياغة الفرضيات عن أسباب المشكلات التي يعاني منها المسترشد وفي إختبار الأساليب والمهارات الإرشادية المناسبة (حداد، 1993، ص262).

فبعد إطلاع الباحثة على الكثير من الأدبيات ذات العلاقة إرتأت أن تتبنى الاتجاه المعرفي السلوكي لكونها مناسبة لطبيعة البحث الحالي .

- الاتجاه المعرفي السلوكي :

إن الاهتمام المتزايد في السنوات الأخيرة بالعمليات المعرفية تحول باهتمام اكبر نحو نظريات التعلم التي تدمج مثل هذه العمليات في صياغتها وبنائها . وبايجاز ان هذه النظريات تصر على ان هذه العمليات العقلية المعقدة تتدخل فيما بين المثير والاستجابة، ومن ثم ينبغي ان نتعامل معها بكل تعقيداتها اذا كنا نريد تكوين مفهوم مناسب للتعلم، لاسيما على المستوى الانساني. (لازاروس ، 1989، ص67-69).

ويرى أصحاب هذا الاتجاه ان الناس لا يتعلمون فقط عن طريق الاشراف ، او التعلم الاجتماعي ، ولكن من خلال التفكير في المواقف ومن خلال ادراك هذه المواقف وتفسيرها ، فالناس ليسوا متلقين سلبيين للمثيرات ولكن نظمهم الفكرية وطريقة تفكيرهم تلعب دوراً في حدوث سلوكياتهم ، لاسيما اذا كان تفكيرهم خاطئاً او غير عقلاني، فيشير ميشيل وسكوت (Scott & Mischel) ان للكفاية او القصور المعرفي دوراً في عملية التعلم ، وكذلك مفهوم الذات وقيم الفرد وتوقعاته (العزة ، 2001 ، ص36) اذ يعتقد أصحاب هذا المنحى ان هناك تفاعلاً متواصلاً بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك (الخطيب ، 1995، ص247). كذلك يرون ان سلوك الفرد تحكمه الى حد بعيد عوامل معرفية فكرية مثل التوقع وطريقة التنبؤ بحدوث الاشياء والعالم نفسه ، لهذا السبب تطورت بعض الفنيات العلاجية

للتأثير المباشر في طريقة التفكير بهدف تعديل السلوك غير المرغوب فيه (Ellis, 1985, p:471).

الأرشاد المعرفي السلوكي

يعد الارشاد السلوكي المعرفي شكلاً من أشكال العلاج النفسي الحديثة نسبياً ويركز على كيفية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة، وتفسيراته لها، وإعطاء المعاني لخبراته المتعددة، ويستند هذا النمط العلاجي على أنموذج (العمليات العقلية) الذي يرى أنه خلال فترات التوتر النفسي يصبح تفكير الفرد أكثر جموداً وأكثر تشويهاً، وتصبح أحكامه مطلقة ويسيطر عليها التعميم الزائد، وأن المعتقدات الأساسية للفرد حول نفسه والعالم من حوله محددة بدرجة كبيرة، ويتمثل العلاج المعرفي السلوكي في هذا الإطار بأنه نوع من العلاج يتسم بالفاعلية والتنظيم، ويتحدد بوقت معين، ويكون هناك تعاون بين المرشد والمسترشد في سبيل دراسة معتقداته المرتبطة بسوء التوافق مع الآخرين وسوء التكيف مع البيئة المحيطة به ويصف (أتكنسن) (العلاج المعرفي السلوكي) بأنه محاولة لمساعدة المسترشد على تحرير نفسه من القيود. ويستعمل العلاج السلوكي المعرفي للإشارة إلى الطرق العلاجية التي تستعمل أساليب تحويل أو تعديل السلوك ولكنها أيضاً تشمل إجراءات مصححة لتغيير المعتقدات غير التكيفية، (Atkinson, et al, 1990: 654).

1- تشكيل العلاج المعرفي السلوكي

يستند العلاج المعرفي السلوكي على أبحاث الطبيب النفسي (آرون بيك) A.Beck في الستينيات من القرن الماضي على مرضى الاكتئاب ، وأعمال (أليس) Ellis، ومنذ ذلك الحين والعلاج المعرفي السلوكي يلقي تأييداً امبيريقياً للجوانب

النظرية التي قدمها بيك وتطبيقاتها المتعددة، وذلك على مدى واسع من التشخيصات الاكلينيكية، وعينات مختلفة من المرضى، (محمد، 1999:ص 22).

ويركز كل من (بيك واليس) على أفكار واعتقادات المسترشد، حيث يقوم العلاج المعرفي السلوكي عندهما على مبدأ مهم يتمثل في أن المعارف الخاطئة أو المشوهة هي التي تسبب الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ويعتقدان أن الأفراد يمكن أن يستعملوا المنطق على المستوى الشعوري، كما أنهما يستخدمان الحوار النشط مع المسترشدين بدلاً من أن يكونوا مستمعين سلبيين، وعلى الرغم من الاختلافات في أسلوب كل منهما حيث يركز بيك على الأفكار الأوتوماتيكية التلقائية في حين يركز اليس Allis على الأفكار غير العقلانية لكنهما قدما معاً أسلوب العلاج المعرفي السلوكي (محمد، 1999:ص 22-23) .

2- أنواع العلاج المعرفي السلوكي

ظهرت أنواع مختلفة من العلاج المعرفي السلوكي يلخصها كل من (ماهوني وارنكوف) بما يأتي:

1- يطور الإنسان السلوك التواؤمي أو اللاتواؤمي والأنماط الوجدانية من خلال عمليات معرفية مثل الانتباه الإدراكي والتمثيل الرمزي.

2- تنشيط العمليات المعرفية وظيفياً من خلال إجراءات متشابهة في الشكل بعامّة مع الإجراءات المعرفية في التعلم الإنساني.

3- يترتب على ذلك أن مهمة المعالج أو المرشد النفسي هي التشخيص والتربية فهو يقوم بالعمليات المعرفية اللاتواؤمية ومن ثم ينظم خبرات التعلم التي تكون ضمن المعرفيات وبالتالي أنماط السلوك - الوجدان التي ترتبط بها (Mahoney and Arnhoff, 1978,p: 285).

أما أنواع العلاج المعرفي السلوكي كما وصفها ماهوني وارنكوف تتمثل في ثلاث صور رئيسية هي:-

- 1- العلاج العقلاني الانفعالي.
 - 2- العلاج الذي يتناول تحسين مهارات التعامل والمواجهة.
 - 3- العلاج من خلال حل المشكلات.
- ويؤكد النوعان الأخيران على الطرائق الدقيقة المفصلة لتعلم مهارات الموائمة والتأكيد على توسيع القدرة في حل المشكلة (مليكة، 1994: ص 175) .
- 4- تقنيات العلاج المعرفي السلوكي
 - 1- جدولة النشاط :

وتستعمل هذه الفنية في المراحل الأولى من العلاج وفيها يتعلم المسترشد المراقبة الذاتية لسلوكه ويحدد فيه عدد المرات التي يتكرر فيها السلوك غير المرغوب، وهنا يسجل المسترشد تكرارات السلوك في سجل خاص أعد لهذا الغرض يراجعه المرشد النفسي (Kaplan and Sadock, 1998: 919).

2- التعزيز الذاتي :-

يقوم الفرد في هذه الفنية بمكافئة نفسه على إنجاز السلوك المطلوب، ومن هنا تأتي أهمية هذه التقنية وذلك لزيادة مستويات النشاط السلوكي ولتحقيق الهدف المنشود في دعم السلوك البديل وتعزيزه.

3- المهام المتدرجة :

وفي هذه المرحلة يقوم المسترشد بإعداد متدرج للنشاطات التي يقوم بها تبدأ من المهام السهلة إلى المهام الصعبة ويقوم بتطبيق المهام بمساعدة المعالج أو المرشد النفسي.

4- معالجة الأبنية السلبية:

تقوم الفنية على فكرة المسترشد السلبية (أنا فاشل) ثم يتم وضع محكات معينة يتمكن المسترشد إصدار الحكم على مدى صحة هذه الفكرة وهنا يجب على المسترشد أن يكون فكرة عن الفاشل (فهو الفرد الذي يفشل تماماً في إنجاز كل النشاطات التي تطلب منه) ويلي ذلك وضع معايير تحدد مستوى فشله ثم يقوم المرشد بتصحيح استجابات المسترشد ، فإن أنجز المسترشد بعض المهام فإنه بذلك يثبت خطأ فكرته عن نفسه بأنه فاشل.

5- تحليل النواتج :

وهنا يوضح المرشد لمسترشده ما هي العلاقة بين الأفكار والمشاعر ويطلب منه أن يقوم بتحويل تلك المسلمات التي يعتقد فيها وفي صحتها إلى فروض علمية يقوم بفحصها والتحقق من صحتها (محمد، 1999:ص 173).

6- الدحض والرفض :

وهنا يعلم المرشد النفسي المسترشد استعمال الدحض والرفض للأفكار الخاطئة مع إقناع الذات بواسطة (الحديث الذاتي)، بخطأ الأفكار التي يحملها، ويتم ذلك من خلال التفسير المنطقي لهذه الأفكار، وفي هذه المرحلة يقدم المرشد النفسي المساعدة في إيضاح جوانب خطأ هذه الأفكار (إبراهيم، 1980:ص 251).

7- التخيل الموجه:

يحاول المعالج أو المرشد النفسي في هذه الفنية حث المسترشد على تخيل الموقف الحياتي بشكل رمزي، ويتم ذلك بإدراج المواقف المسببة للمماثلة من البسيطة إلى الصعبة ويطلب منه تخيلها بالتدرج ثم يطلب منه تحويل التخيل إلى ألفاظ والتعبير عن الأفكار التي تجول في خاطره. (Kaplan and Sadock, 1998, p: 911).

8- السيطرة الذاتية:

يقدم المرشد النفسي المشورة للمسترشد بأن يفتح سجل خاص يقوم من خلاله بتدوين الأحداث اليومية والتفاعلات النفسية والسلوكيات التي يؤديها، ومن ثم يراجع ما دونه خلال اليوم حتى يصبح بإمكانه اكتشاف الأنماط السلوكية التي قام بها هل هي صحيحة أم خاطئة فإن كانت صحيحة يعززها بمساعدة المرشد النفسي وإن كانت خاطئة يحاول تجنبها أو إبدالها بسلوكيات أكثر إيجابية.

9- إعادة البناء المعرفي:

إن طرق التشخيص والعلاج في هذا الأسلوب تستند على افتراض أن الاضطرابات الانفعالية والسلوكية تتجم عن أنماط التفكير غير المتوافقة ومهمة العلاج النفسي تكمن في مهاجمة تلك الأفكار الخاطئة ثم تغييرها بأفكار أكثر عقلانية تتواءم مع الواقع، ويعد أليس هو أول من أوجد هذا النوع من العلاج الذي ينتمي إلى الأسلوب السلوكي المعرفي في تقويم (البناء المعرفي) (الجبوري، 2005: ص 95-92).

5- دور المعالجين السلوكيين المعرفيين:

يتمثل دور المعالجين السلوكيين المعرفيين في تصحيح الأفكار السلبية التي تؤدي إلى الاضطراب ويتم ذلك من خلال تعليم المراجع كيفية تحديد أفكاره

واسترجاعها ومن ثم يقومان معاً بالمعالج والمراجع بالبحث عن الأفكار والمعتقدات الكامنة وراء نشوء الاضطراب (Coon, 2000,p: 562).

ويرى بيك أنه ما لم يتم المراجع التدريب على التركيز في أفكاره التلقائية، فالغالب أنها تمر دون أن يلحظها وأن بإمكان المعالج النفسي المتبع لهذا الأسلوب مساعدته على إيضاح أفكاره بتحويل انتباهه إليها وكلما اشتد المرض زادت الأفكار التلقائية، وكلما تحسنت حالة المراجع خفت هذه الأفكار وقل وضوحها فإن ردت الحالة إلى الانتكاس عادت الأفكار التلقائية إلى الظهور ثانية (Kaplan and Sadock, 1998,p: 918).

ويمكن للمعالج النفسي استثارة أفكار المراجع التلقائية من خلال استجوابه والتعرف على هذه الأفكار التي تتنابه أثناء المواقف المحرجة والمزعجة، فإذا كان المراجع يعاني من صعوبة في استعادة تلك الأفكار واستذكارها فبالإمكان استعمال أسلوب التخيل أو لعب الدور أو الحديث الذاتي، وغالباً ما يتم استذكار الأفكار التلقائية بدقة أكثر عندما تحدث بشكل طبيعي في مواقف الحياة العامة، في حين يصعب استذكارها في عيادة المعالج النفسي، إذ تكون تلك المعارف السارة قوية ومعتادة أو تلقائية (Davidson, 2000,p: 5-12).

ويتم تعليم المراجع كيفية التمييز بين تلك الأفكار وتسجيلها عندما تزعجه، ولا يعتمد المعالجون النفسيون المتبنين هذا الأسلوب في العلاج على تفسير أفكار المراجع التلقائية وإنما يكتشفون معانيها ولاسيما عندما يسجل المريض أفكاراً محايدة ولكنه يصاحبها بانفعالات عنيفة، وفي مثل هذه الحالات يسأل المعالج النفسي المراجع عن معنى تلك الأفكار، وعدد المرات التي تحدث فيها، وهل هي تأتي استرسالية أو احتمالية ليس لديه سيطرة عليها (بيك، 2000:ص 49).

إسلوب الأرشاد المتمركز حول الحل (الأرشاد المختصر):

وهو إسلوب إرشادي أو علاجي محدود الوقت يتميز بالواقعية والتركيز على الحاضر والنشاط الموجه والتدرج للوصول الى الأهداف . لقد إرتبط العلاج أو الأرشاد المتمركز حول الحل بالعالم الأمريكي Steve De Shazer في معهد العلاج الأسري المختصر وقد إستفاد كثيراً من إسهامات ملتون أركسون Milton Erickson من خلال ما يأتي:

- 1- التركيز على الحلول بدلاً من التركيز على المشكلات.
 - 2- التركيز على المستقبل بدلاً من التركيز على الماضي والأستغراق فيه.
 - 3- التركيز على قدرات المسترشد وإمكانياته بدلاً من التركيز على مواطن الضعف .
- (مهدي، 2008، أنترنت).

وهناك العديد من البحوث والدراسات التي أثبتت فاعلية الأرشاد المختصر كدراسة (كيربروك) Kerrebrock 1971 التي أستهدفت أثر برنامج تدريبي عن الأرشاد المختصر للمدرسين (مستخدماً شريط فيديو) ووجد إن البرنامج مؤثر ومختصر للزمن .وقام هيكس Hicks 1972 بدراسة عن أثر الأرشاد الجمعي المختصر على السلوك الأتماعي . ودراسة بيتي ووكر 1979 في تأثير الأرشاد المختصر في تغيير الاتجاهات غير المرغوبة والتسامح وأثبت البرنامج فاعليته (زهران، 1980، ص 357).

دراسات سابقة:

1- دراسة ماك ديفت M. Devitt 1978

إستهدفت الدراسة التعرف على أثرالقدرة على تنظيم الوقت في التحصيل الدراسي تكونت العينة الدراسة من (30) طالباً من الجامعة ، وزعت العينة على

مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، تعرض أفراد المجموعة التجريبية الى برنامج للتدريب على تنظيم الوقت على شكل أربع جلسات، أشارت النتائج الى أن الفروق المجموعة التجريبية قد حصلت على متوسط درجات أعلى من المجموعة الضابطة في القدرة على تنظيم الوقت ، في حين أن الفروق في التحصيل الدراسي ليس بذات دلالة إحصائية (M. Devitt,1978, p;53-54).

2- دراسة ديبيوي وفيلبس 1990 Dipboye & Philips

إستهدفت الدراسة أيجاد العلاقة بين تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي والشعور بالتوتر.

تكونت العينة الدراسة من (156) فرداً منهم (24) معلماً والباقي من طلبة الجامعة. وقد أشارت النتائج الى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الوقت والتوتر الجسدي وبين تنظيم الوقت والرضا عن العمل وظهر أن لدى النساء قدرة أكبر على تنظيم الوقت (Dipboye & Philips ، 1990، p:241-254).

3- دراسة مسمار 1993

إستهدفت الدراسة التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي. تكونت العينة الدراسة من (120) طالبة من الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي تم إختيارهن بناءً على درجاتهن على مقياس تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي (الحاصلات على أدنى الدرجات على المقياسين)، وقد أشارت النتائج الى أن الفروق ليست ذات دلالة إحصائية في القدرة على تنظيم الوقت بين المجموعتين التجريبية والضابطة (مسمار ، 199، 3 ص 2-43).

4- دراسة كوفاج ، 2000 Kovach

إستهدفت الدراسة التعرف على أثر التدريب على الاستراتيجيات المؤدية

للتنظيم الذاتي في الأنجاز ، حيث تكونت العينة الدراسة من (65) طالباً من كلية ريفية في مدينة Midwestern الأمريكية ومن الصف الأول الجامعي ،أختيرت مادة المحاسبة للتدريس، قسمت العينة الى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث خضعت العينة التجريبية الى الاستراتيجيات المؤدية للتنظيم الذاتي وكانت (12) استراتيجية ، استمر التدريب يومين أي على شكل جلستين، حيث يطلب من الطلبة تسجيل الوقت مع البدئ بكل نشاط وكذلك تسجيل كيفية التنظيم والتخطيط للنشاط. أثبتت النتائج بأن استراتيجيات فعالة وقد ساعدت على إستيعاب المادة وأن تنظيم الوقت ساعد على الأنجاز بشكل واضح، (Kovach ,2000 ,p;1-3).

منهجية البحث و إجراءاته :

من المعروف ان البحوث التجريبية من أدق البحوث علمية إذ يمكن ان تستعمل الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة ،ويكون هذا النوع من أكثر الأساليب صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية (عدس، 1998 ،ص 184)،وعليه فقد إتبعته الباحثة المنحى التجريبي في إختبار فرضيات البحث الحالي، لذا سوف يتم عرض التصميم التجريبي وأداتا البحث وكيفية بنائهما وتطبيقهما والوسائل الاحصائية المستعملة فيها.

أولاً : مجتمع البحث :-

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طالبات المرحلة الإعدادية في المديرية العامة لتربية بغداد . ما موضح في الجدول (1).

جدول (1) يوضح مجتمع البحث

المجموع	إناث	ذكور	المديرية
16643	4928	11715	الرصافة الأولى

18773	5529	13244	الرصافة الثانية
17971	6305	11666	الرصافة الثالثة
10588	3611	6977	الكرخ الأولى
17916	5934	11982	الكرخ الثانية
9659	4102	5557	الكرخ الثالثة

ثانياً : عينتا البحث :-

تشتمل عينتا البحث على نوعين من العينات هي:-

1- عينة التحليل الإحصائي :

لغرض التحليل الإحصائي لمقياس سلوك المماثلة إختارت الباحثة عينة نسبة عدد أفرادها إلى عدد الفقرات (5:1) على وفق محك نانلي (1972)، (Nunnally) إذ يرى إن إختيار عينة التحليل الإحصائي يجب أن لا تقل نسبة عدد أفرادها إلى عدد الفقرات (5:1) . (Nunnally, 1972,p:262) . لذا أُختير أفراد العينة بالطريقة العشوائية ، فقد تم إختيار أربع مدارس تابعة للمديريات العامة لتربية بغداد، بعدها أُختير عشوائياً (45) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية / الصف الرابع إعدادي من كل مدرسة ، فبلغ بذلك عدد أفراد العينة (180) طالبة ،والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2) توزيع عينة التحليل الإحصائي

اسم المدرسة	عدد الطالبات
إعدادية الحرية للبنات	45
إعدادية المصطفى للبنات	45

45	إعدادية الانتصار للبنات
45	إعدادية عائشة للبنات
180	المجموع

عينة البحث التجريبية :-

لغرض إختيار عينة البحث التجريبية ، أختيرت مدرسة تابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية ، حيث تكونت عينة التجربة من (30) طالبة موزعة على مجموعتين أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة وفقاً للخطوات الآتية :

أ- طبق مقياس سلوك المماثلة على عينة من الطالبات (إعدادية عائشة للبنات ضمن مديرية تربية الرصافة الثانية) فبلغت (96) طالبة .

ب- إختيار الطالبات اللواتي حصلن على أعلى الدرجات على مقياس سلوك المماثلة . فبلغ مجموعهن (30) طالبة .

ج- وزعت العينة البالغة (30) طالبة على مجموعتين (تجريبية ، ضابطة) وبواقع (15) طالبة لكل مجموعة ، إستعملت الباحثة الطريقة العشوائية البسيطة في عملية التوزيع اذ كتبت أسماء الطالبات على قصاصات ورقية ووضعت في كيس ثم سحبت الأسماء عشوائياً، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) توزيع عينة البحث

عدد الطالبات	المجموعة
15	تجريبية
15	ضابطة
30	المجموع

ثالثاً : التصميم التجريبي :-

يقصد بالتصميم التجريبي وضع الهيكل الأساس لتجربة ما ، فيتضمن وصف الجماعة التي يتكون منها أفراد التجربة وتحديد الطرق التي يتم إختيار عيناتها (العيسوي ، 2000 ، ص80) . ويتوقف إختيار التصميم التجريبي على طبيعة الدراسة والظروف التي تجري فيها ، لذا توجد نماذج متعددة من التصميمات التجريبية ينبغي على الباحث إختيار التصميم المناسب لاختبار صحة النتائج المستنبطة من الفروض (عبد الحفيظ وباهي، 2000 ، ص112). هذا ولأجل تحقيق الأهداف المتوخاة من البحث الحالي، أتبع الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعة الضابطة ذات الأختبار البعدي . إذ ترى إنه مناسب لطبيعة البحث الحالي. والمخطط (1) يوضح ذلك.



قياس سلوك المماثلة

(بعدي)

مقارنة

مخطط (1) يوضح التصميم التجريبي

رابعاً : أدوات البحث:

لغرض تحقيق أهداف البحث تطلب قياس المتغير المبحوث ومن ثم بناء

برنامج إرشادي ل (إدارة الوقت) وكما يأتي :-

١- بناء مقياس سلوك المماثلة .

٢- البرنامج الإرشادي .

1- بناء مقياس سلوك المماثلة .

لغرض بناء مقياس سلوك المماثلة إتبعته الباحثة الخطوات الآتية :-

أ- تحديد مجالات المقياس

بعد الإطلاع على الأدبيات ذات العلاقة والتعاريف الخاصة بالمتغير، وعلى

ضوء فلسفة النظرية المعرفية السلوكية المتبناة ، حددت (أربع) مجالات لسلوك

المماثلة وهي كما يأتي :-

1- ضعف الهمة والعزيمة:

وهي شعور الفرد بالكسل وضعف الرغبة في إنجاز المهام الموكلة إليه.

2- صعوبة التركيز:

ويقصد به شعور الفرد بالضبابية من حيث عدم وضوح الأهداف وبالتالي

صعوبة إتخاذ القرار .

3-الخوف من الفشل:

ويقصد به لاغراض البحث الحالي شعور الفرد بضعف قدرته على إنجاز ما يوكل إليه من مهام والخوف من الأخفاق.

4- الجهل بالعادات الصحية :

ويقصد به إفتقار الفرد للمهارات اللازمة للافادة المثلى من الوقت في إكمال المهام الموكلة إليه.

ب-تحديد الفقرات:

بعد الأطلاع على المقاييس ذات العلاقة والأدبيات والتعاريف المتعلقة بالمفهوم حددت الفقرات المناسبة لقياس سلوك المماثلة . إذ بلغت (36) فقرة (15)إيجابية و(21) سلبية، كما تم تحديد بدائل المقياس فتكونت من (ثلاث) بدائل (دائماً ، أحياناً، نادراًً).

صلاحية الفقرات:

لغرض التعرف على مدى صلاحية مقياس سلوك المماثلة عرضت الفقرات بعد صياغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس (أنظرملحق1) ، وذلك لاصدار حكمهم على مدى صلاحية وسلامة صياغة الفقرات لقياس المفهوم الذي وضعت من أجله وملائمتها لمجالاته ،وقد إستعمل إختبار (مربع كا) لاستخراج صلاحية الفقرات ،فتبين إنها صالحة جميعها عند مستوى دلالة (05,0) ودرجة حرية (1).مقارنة بالقيمة الجدولية لمربع كا البالغة (3,84) و كما موضحة في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج إختبار مربع كا لبيان آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس سلوك المماثلة

ت	رقم الفقرة	الخبراء	كا	عدد

الفقرات	المحسوبة	غير موافقين	موافقون		
19	10	0	10	1، 2، 3، 4، 5، 8، 9، 13، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 28، 29، 30، 34	1
17	6.4	9	1	6، 7، 10، 11، 12، 14، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 31، 32، 33، 35، 36	2
36	المجموع				

تصحيح المقياس:

يقصد به وضع درجة لاستجابة المفحوص عن كل فقرة من فقرات المقياس ثم تجمع الدرجات لكل الفقرات بحيث يصبح لكل مفحوص درجة كلية واحدة على المقياس ، ولقد تدرجت ثلاث بدائل (دائماً ، أحياناً، نادراً) فتعطى درجات (1، 2، 3) على التوالي بالنسبة للفقرات الإيجابية ، في حين تعطى درجات (3، 2، 1) على التوالي بالنسبة للفقرات السلبية.

إسلوب المجموعتين المتطرفتين:

يهدف هذا الاجراء الى تحديد مجموعتين متطرفتين تمثل (27%) العليا و(27%) الدنيا، لكي تكون لدينا مجموعتان باكبر حجم واقصى تطرف ممكن ويقرب توزيعها من التوزيع الطبيعي (Stanley& Hopkins, 1972, P.268). فتم ترتيب الدرجات الكلية ترتيباً تصاعدياً، ثم فرزت المجموعتان المتطرفتان ونسبة

(27%) (بواقع (49) إستمارة لكل مجموعة) ،ثم تمت المقارنة بين المجموعتين المتطرفتين لكل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتم التوصل الى النتائج المبينة في جدول (5).

جدول (5) تحليل الفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	دلالة الفقرة بمستوى (0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.93	0.31	1.76	0.80	10.51	دالة
2	2.78	0.49	2.07	0.69	6.44	دالة
3	3.00	0.00	2.05	0.80	9.15	دالة
4	2.76	0.43	2.14	0.80	5.32	دالة
5	2.88	0.38	1.78	0.83	9.27	دالة
6	2.64	0.48	1.75	0.78	7.53	دالة
7	2.90	0.30	1.63	0.76	11.88	دالة
8	2.97	0.26	2.22	0.83	6.57	دالة
9	2.61	0.49	1.68	0.78	7.80	دالة
10	2.73	0.52	2.25	0.82	3.75	دالة
11	2.64	0.52	1.58	0.77	8.84	دالة
12	2.90	0.36	2.25	0.82	5.52	دالة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	دلالة الفقرة بمستوى (0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
13	2.92	0.38	1.71	0.74	11.04	دالة
14	2.81	0.43	1.83	0.79	8.37	دالة
15	2.95	0.22	1.58	0.75	13.53	دالة
16	2.44	0.53	2.12	0.83	2.50	دالة
17	3.00	0.00	1.93	0.78	10.45	دالة
18	2.39	0.70	1.73	0.76	4.92	دالة
19	2.78	0.56	1.63	0.81	9.02	دالة
20	2.93	0.25	2.08	0.84	7.45	دالة
21	2.93	0.25	1.49	0.77	13.59	دالة
22	2.81	0.43	1.59	0.83	9.98	دالة
23	2.92	0.28	2.56	0.68	3.73	دالة
24	2.90	0.40	1.46	0.70	13.67	دالة
25	2.88	0.33	2.29	0.77	5.47	دالة
26	2.90	0.36	1.66	0.73	11.65	دالة
27	2.86	0.35	2.14	0.84	6.16	دالة
28	2.68	0.68	1.85	0.76	6.25	دالة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	دلالة الفقرة بمستوى (0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
29	2.86	0.35	2.19	0.82	5.86	دالة
30	2.86	0.43	2.32	0.86	4.33	دالة
31	2.98	0.13	2.31	0.77	6.66	دالة
32	2.73	0.52	1.68	0.82	8.32	دالة
33	2.86	0.43	2.32	0.86	4.33	دالة
34	2.93	0.31	1.64	0.76	12.03	دالة
35	2.83	0.38	1.95	0.90	6.94	دالة
36	2.98	0.13	2.32	0.75	6.64	دالة

يتبين من الجدول أعلاه ان القيم التائية المحسوبة للفقرات جميعها اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (178) ومستوى دلالة (0,05) نستدل من ذلك ان الفقرات مميزة جميعها.

الثبات Reliability

يتصف المقياس بالثبات عندما يعطي النتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على العينة نفسها .فالثبات في القياس يعني أن الفرد يحافظ على الموقع نفسه تقريباً بالنسبة لمجموعته عند تكرار قياسه (ابو جادو ،2000، ص442) .

إستخرج ثبات مقياس سلوك المماثلة بطريقة إعادة الاختبار (Testretest method)

فتم تطبيق المقياس على (30) طالبة من نفس المجتمع ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبعد مرور إسبوعين أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها، وأستخدم معامل ارتباط (بيرسون) لأستخراج معامل الثبات بين التطبيقين فبلغ (0,86) وهو معامل ثبات جيد.

البرنامج الإرشادي:

إهتم المختصون في التربية وعلم النفس في بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على إمتلاك كثير من المعارف والمعلومات لمواجهة مشكلات الحياة بعقلية تتقبل التجديد والتطور (عبد الدائم ، 2001 ، ص 17-18) ،وبعد الأطلاع على النظريات ذات العلاقة، رأت الباحثة أن النظرية المعرفية السلوكية على وفق أسلوب الإرشاد المختصر مناسبة لطبيعة البحث الحالي (مر ذكرها آنفاً) ،لذا بني البرنامج على وفق ذلك متضمناً عدد من الفنيات المساعدة..

إجراءات بناء البرنامج الإرشادي

بعد إطلاع الباحثة على مجموعة من نماذج بناء البرامج الإرشادية والعلاجية، إختارت إنموذج (التخطيط، البرمجة، الميزانية). وتتلخص خطوات هذا الأنموذج في الآتي:-

- 1- تحديد الاحتياجات.
- 2- إختيار الأولويات.
- 3- تحديد الأهداف وكتابتها.
- 4- إيجاد النشاطات التي تحقق الأهداف.

5- تقويم البرنامج (الدوسري، 1985: 243).

تحديد الاحتياجات :

لتحديد إحتياجات أفراد العينة إعتمدت الباحثة على عدد من المعطيات لصياغة موضوعات الجلسات الإرشادية فضلاً عن استشارت بعض الخبراء والمختصين في شؤون البرامج الارشادية ،وكما يأتي :-

نتائج مقياس سلوك المماثلة الذي طبق على عينة التجربة ، وفيه تحددت المشكلات على وفق الوسط المرجح لدرجات الفقرات ، إذ رتبت تنازلياً واحتسبت الدرجات التي تقع أعلى من درجة القطع والبالغة (2) مشكلة يصاغ حولها موضوع يمكن ترجمته إلى أهداف سلوكية ، قابلة للتطبيق والجدول (6) يوضح ذلك .

جدول(6)

يوضح الوسط المرجع والوزن المنوي لفقرات سلوك المماثلة

تسلسل الفقرة في المقياس	رتب الفقرات	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي
6	1	أحاول تقسيم المهام المعقدة الى مهام فرعية لأنجزها بسهولة.	2.82	94.07
10	2	اشعر أن حياتي عبارة عن فوضى عارمة.	2.8	93.33
3	3	أحاول إختلاق الأعذار لتأجيل المهام التي	2.73	91.11

تأثير إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية- م. د. أمل إبراهيم الخالدي

الوزن المنوي	الوسط المرجح	الفقرات	رتب الفقرات	تسلسل الفقرة في المقياس
		أكلف بها.		
90.37	2.71	أعتقد ان المشاريع الكبيرة فقط تحتاج الى تنظيم.	4	4
89.62	2.68	اشعر ان الواجبات التي اكلف بها كثيرة ومتشابهة.	5	35
88.14	2.64	أراقب الوقت عند قيامي باداء مهمة ما لأعرف كم يستغرق أداؤها.	6.5	15
88.14	2.64	أحرص على تحديد وقت لإنجاز المهمة.	6.5	16
87.40	2.62	أحاول أن أنتهي من المهام الثقيلة بسرعة.	8	9
86.66	2.60	أكلف الزملاء بأداء الأعمال التي لا تروق لي.	9	8
85.92	2.57	كل ما أفكر به هو الفشل، عندما أقوم بعمل ما.	11	30
85.92	2.57	أحرص على إتمام الواجب ولا أتركه ناقصاً.	11	11
85.92	2.57	أستمع بالعمل تحت الضغط.	11	2
85.18	2.55	عند قيامي بعمل ما أحاول التخطيط له مسبقاً.	13	24
84.44	2.53	عند البدء باداء الواجبات أسعى الى تقديم الأهم ثم المهم.	14.5	28
84.44	2.53	أخذ تدابير صارمة لمنع تأجيل العمل.	14.5	22
82.96	2.48	أقوم بترتيب أغراضي.	16	23
82.22	2.46	أشعر بأنني لا أهتم بأكمال الواجبات البيتية.	17	17

تأثير إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية- م. د. أمل إبراهيم الخالدي

تسلسل الفقرة في المقياس	رتب ال فقرات	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المنوي
21	18	أستخدم الهاتف عند الحاجة، مراعيًا عدم إطالة الحديث.	2.44	81.48
19	19	أفضل في السيطرة على العقبات التي تحول دون إتمام المهمة.	2.38	79.58
1	20	أحتفظ بقائمة للمهام الموكلة إلي.	2.31	77.08
18	21	أداء الواجبات المدرسية يحتاج الى صبر لا استطيع احتماله.	2.2	33.73
15	22,5	اشعر بان لي القدرة على تحقيق اشياء ذات قيمة للمجتمع.	2.18	72.91
13	22,5	أسعى أن أكون مثاليًا في أداء أعمالي.	2.18	72.91
31	24	اشعر بان الأعمال ليست لها قيمة إذا لم تكن تتصف بالكمال.	1.98	66.25
26	25	أشعر بان افكاري مشوشة.	1.92	64.16
25	5.26	أعجز عن التوصل الى قرارات حاسمة.	1.85	61.66
27	26.5	تتنازعني رغبات واهداف كثيرة ومتناقضة.	1.85	61.66
34	28	أعتقد أن الفرد إما أن ينجز واجباته على أتم وجه أو لا ينجزها على الإطلاق.	1.88	62.96
29	29	أشعر بالتوتر عندما توكل إلي مهمة ما،.	1.76	58.75
7	30	اتمنى لو أنجز الواجبات جميعها دون أخطاء تذكر.	1.75	58.51
20	31	لي معرفة بحدود قدراتي وإمكانياتي.	1.67	55.83

الوزن المنوي	الوسط المرجح	الفقرات	رتب الفقرات	تسلسل الفقرة في المقياس
53.33	1.60	اثق بقدراتي في أداء أية مهمة توكل إلي.	32	36
52.91	1.58	أشعر بأنني فاشل في كل شيء.	33	33
16.49	1.47	أتصدى للمشكلات قبل إستقبالها.	34	10
45	1.35	يهمني أن يكون الجميع راض عنني.	35.5	5
45	1.35	اشعر بضعف الرغبة في إنجاز واجباتي المدرسية.	35.5	32

- إختيار الأولويات :

لغرض إختيار الأولويات ،رتبت موضوعات الجلسات على وفق الأهداف السلوكية القريبة إلى الأهداف الأبعد ، إذ راعت فيها الباحثة التسلسل المنطقي للمشكلات مثلا : (يحتاج الفرد الى معرفة أهمية الوقت أولاً، لكي يهتم بتنظيمه)، وهذا الأمر ينسحب على الجلسات الأخرى والجدول (7) يوضح ذلك .

- تحديد الأهداف :

تساعد الأهداف المرشد النفسي على تحديد الأداء الناجح وأساليب حل المشكلة ، كما أنها تحدد التوجهات الأساسية للإرشاد التي ينبغي أن يستعملها المرشد ، فضلا عن كونها تساعد على إجراء التقويم من خلال تحديد الخط القاعدي للمشكلة ، والتحقق من النجاح الذي يحرزه المسترشد في إحداث التغيرات (العزة وعبد الهادي ، 2001 ، ص 18 - 21) . و حددت أهداف البرنامج الإرشادي بما يأتي :-

أ- الهدف العام :

هذه الأهداف تعنى بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية الإرشادية (نشواتي ، 1997 ، ص 50) . كما أنها تصف توقعات المرشد حول إمكانية اكتساب المسترشدين مهارات وقدرات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (الخطيب ، 1995، ص83)، فكان الهدف العام للبرنامج الإرشادي الحالي يتمثل بـ (إحداث التغيير الأيجابي في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية من خلال معرفتهن بكيفية إدارة الوقت) .

ب- الهدف الخاص :

هو ما يسمى بالأهداف التعليمية أو الضمنية والتي تصف السلوك المتوقع صدوره عن المسترشد بعد أن يتعلم السلوك المراد تعليمه (نشواتي ، 1997 ، ص 51) . حددت الباحثة أهدافاً فرعية إستندت إلى الإرشاد المعرفي السلوكي.

ج- الأهداف السلوكية :

تتضمن هذه الأهداف وصف السلوك المطلوب أدائه بعد الانتهاء من كل جلسة إرشادية ، وذلك من خلال التحديد الدقيق لهذا السلوك ليستطيع المرشد معرفة مدى تحقيقه (نشواتي ، 1997 ، ص 56) ، كما أن هذه الأهداف تكون إجرائية قابلة للقياس والملاحظة بشكل مباشر ، الهدف منها هو مساعدة المسترشد على الانتقال تدريجياً من مستوى الأداء الحالي إلى تحقيق الأهداف العامة (الخطيب ، 1995 ، ص 83) .

د- تحديد النشاطات والفعاليات:

راعت الباحثة إختيار النشاطات ذات العلاقة بالنظرية المتبناة والأساليب المستعملة ، إذ حددت ست جلسات إرشادية وبواقع جلستين أسبوعياً ، كما إن الزمن

المستغرق في عقد الجلسات (50) دقيقة باستثناء الجلسة الختامية كما موضحة في الجداول (7).

جدول (7)

يوضح الجلسات الإرشادية ومواعيد انعقادها.

تسلسل الجلسة	عنوان الجلسة	النشاطات المساعدة	تاريخ انعقادها	الزمن المستغرق
1	التهيئة للبرنامج الإرشادي - محاضرة عن أهمية الوقت	محاضرة، تغذية راجعة ،تدريب بيتي	الأحد/4/10 الساعة/ -، 8 صباحا	50 دقيقة
2	مضار التسويف و المماثلة	محاضرة، لعب الدور، تغذية راجعة، تعزيز ذاتي ،تدريب بيتي	الأربعاء/7/10 الساعة/ 11,5 صباحا	50 دقيقة
3	كيف تنظم وقتك؟	تعليمات ، تغذية راجعة، الحديث الذاتي، تعزيز ذاتي ، تدريب بيتي	الأحد/11/10 الساعة/ 8 صباحا	50 دقيقة
4	إعادة تحليل الوقت	تعليمات، تعزيز اجتماعي، تعزيز ز ذاتي، تغذية راجعة.	الأربعاء/14/10 الساعة/ 11,5 صباحا	50 دقيقة
5	إعادة تنظيم الوقت	تعليمات ، تغذية راجعة، تعزيز ذاتي ،تدريب بيتي.	الأحد/18/10 الساعة/ 8 صباحا	50 دقيقة
6	تنفيذ جدولة الوقت	تعليمات، مناقشة ، تعزيز اجتماعي ،تدريب بيتي.	الأربعاء/10/21 الساعة/ 11,5 صباحا	50 دقيقة

تسلسل الجلسة	عنوان الجلسة	النشاطات المساعدة	تاريخ انعقادها	الزمن المستغرق
7	تقويم إدارة الوقت	تعليمات، التقويم الذاتي ، تغذية راجعة، تعزيز ذاتي ،تدريب بيئي.	الأحد/ 10/25 الساعة/8 صباحا	50 دقيقة
8	إنهاء البرنامج	محاضرة ، تعزيز أتماعي مناقشة، تغذية راجعة.	الأربعاء/ 10/ 28 الساعة/11,5 صباحا	40 دقيقة

هـ - تقويم البرنامج.

يعتمد التقويم على أدوات قياس متنوعة بعضها يؤدي إلى مقادير كمية والبعض الآخر يعتمد على أحكام الاختصاصيين فيما يتعلق بسمات الفرد أو شخصيته، ويشمل التقويم المهام والبرامج والمشروعات والمؤسسات للتحقق من أثرها وفاعليتها في تحقيق أهدافها المحددة (علام، 2000، 32) لذا اعتمد الباحث في تقويم البرنامج الإرشادي على ثلاثة أنواع من التقويم هي:-

1- التقويم التمهيدي Preliminary Evaluation

وقد تمثل ذلك في الاختبار القبلي لغرض توزيع الطالبات على مجموعتين (تجريبية - ضابطة).

2- التقويم البنائي Constructive Evaluation

تمثل ذلك في المناقشة التي تدور أثناء الجلسات، و التدريب البيئي، والمتابعة المباشرة لاستجابة أفراد المجموعة للبرنامج، والالتزام بمواعيد الجلسات ومستوى التفاعل مع نشاطاتها.

٣-التقويم النهائي Summative Evaluation

يشير شو (show) بأن التقويم النهائي يعتمد على المعلومات الدقيقة والموضوعية وعلى نتائج الاختبارات والمقاييس (الدوسري، 1985: 247). لذا تمثل ذلك في الاختبار ألبعدي والأخذ بالنتائج التي تم التوصل إليها.

الصدق الظاهري للبرنامج الإرشادي :

من الأسس الضرورية في بناء البرامج التأكد من صدقها ، ويتم ذلك من خلال عرض هذه البرامج على مجموعة من الخبراء والمختصين، وهذا ما تحقق، حيث عرض البرنامج على نخبة من الخبراء المحكمين المختصين بالإرشاد النفسي والعلوم النفسية ،(ملحق(1))، وكان الهدف من عرض البرنامج على الخبراء هو معرفة مدى مناسبة:-

- 1- عدد الجلسات وأوقاتها وعناوينها.
 - 2- الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
 - 3- النشاطات والفعاليات المستعملة فيه .
- وقد تحقق صدق البرنامج الإرشادي بعد حصوله على نسبة إتفاق (٨٠%) من الخبراء وهي نسبة جيدة في صدق البرامج الإرشادية ، كما أخذت الباحثة بالملاحظات والتعديلات التي اقترحتها الخبراء ، وبذلك أصبح البرنامج صالحاً للتطبيق.
- رابعاً : الوسائل الأحصائية:

- 1- مربع كا² : لبيان آراء الخبراء حول فقرات مقياس سلوك المماثلة (توفيق ، 1980، ص85)
- 2- معامل ارتباط بيرسون: لاستخراج معامل الثبات (علام ، 1993، ص171) .
- 3- الوسط المرجح : لبيان درجة حدة المشكلة (الكندي ، 1985، ص104-105).

4-الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test): لمعرفة سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الأعدادية (علام ، 1993، ص199) .

5-اختبار مان-وتتي Mann-Whitney: للعينات المتوسطة الحجم، لبيان دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس سلوك المماثلة (توفيق، 1985، ص156).

عرض النتائج وتفسيرها:

تضمن الهدف الأول بناء مقياس سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الأعدادية ، وقد تحقق ذلك من خلال إتباع الخطوات العلمية في بناء المقاييس ، كما مر ذكره آنفاً. وعند تطبيق المقياس على عينة مقدارها (96) لمعرفة سلوك المماثلة تبين أن المتوسط الحسابي (77,18) والانحراف المعياري (15,75) ، أما المتوسط الفرضي (72) وعند مقارنة المتوسطين باستعمال الاختبارالتائي (t-test) لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (23، 3) أما القيمة الجدولية (1.67) وهذا يشير الى ان الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ومعنى ذلك أن العينة لديها سلوك المماثلة عال ، والجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8) يوضح نتائج إختبار (t-test) لعينة واحدة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
96	77,18	15,75	72	3، 23	1,67	0,05

أما **الهدف الثاني** فقد تضمن بناء برنامج إرشادي على وفق أسلوب الأرشاد المختصر (الأرشاد المتمركز حول الحل)، وقد تحقق هو الآخر من خلال الخطوات المارة الذكر. أما **الهدف الثالث** والمتضمن التعرف على تأثير إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الأعدادية من خلال إختبار الفرضية الآتية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوك المماثلة في القياس البعدي لدى طالبات المرحلة الأعدادية. فقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ، إذ بعد المعالجة لأحصائية بأستعمال إختبار (مان- وتني) لعينتين مستقلتين (متوسطي الحجم) تبين وجود فروق دالة إحصائية، لكون قيمة (u) المحسوبة (صفر) وهي أصغر من قيمة (u) الجدولية البالغة (64) عند مستوى (0.05) لذا تشير هذه النتيجة إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، والجدول (9) يوضح ذلك .

الجدول (9)

قيمة مان- وتني في القياس البعدي لمقياس سلوك المماثلة بين المجموعة التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ماي وتني U	مستوى الدلالة 0.05
					الجدولية	المحسوبة

القياس البعدي لمقياس الشخصية المماثلة	المجموعة التجريبية	15	14.87	223	صفر	64	دالة لصالح التجريبية
	المجموعة الضابطة	15	8	120			

هذا ويمكن عزو هذه النتيجة الى الأسباب الآتية :-

1- إن المماثلة والتسويق وهدر الوقت وضعف الأهتمام به قد يكون ناتج عن الأساليب التربوية الخاطئة التي تتبع في البيت والمدرسة، فقد يلعب الآباء والمدرسون دوراً مهماً في إتباع الطالب أسلوب المماثلة والتسويق وذلك في كونهم هم أنفسهم يماطلون ولايقدرن قيمة الوقت فيكونوا بذلك إنموذجاً سيئاً لأولادهم ولطلبتهم.

2- تكليف الطالب أكثر من إمكانياته فيلجأ الى الأبتعاد عن المهمة الموكلة إليه، ولم يسعى

لإنجازها، وإن أنجزها فتكون ناقصة غير مكتملة.

3- ضعف تدريب الطلبة على التنظيم والأدارة الجيدة للوقت فتضيع معها الأهداف وتختلط الأولويات.

4- ميل الطالب الى الراحة والكسل فيتجه الى المهمات السهلة والمحبة الى نفسه ويتبتعد عن المهمات الصعبة والمعقدة والتي لا يحبها.

5- إتخاذ الطالب من الفوضى وضعف التنظيم والعبثية أسلوباً له في الحياة مجاراتاً لأقرانه.

أما ما يتعلق بنتائج الهدف الثالث فيمكن عزوها الى ما يأتي:-

1- اعتماد البرنامج الإرشادي على النظرية المعرفية السلوكية في اختيار الأساليب

الإرشادية، الذي كان له الأثر الفاعل في تأثير البرنامج إيجاباً.

2. كان لاتباع الإرشاد الجمعي في تطبيق البرنامج الأثر الإيجابي في المجموعة

التجريبية، وهذا ما تؤكد أدبيات العلاج الجمعي من حيث فاعليته في تحسين

الكفاية الاجتماعية والقيمة الذاتية للأفراد. فهو يوفر فرصة نمو العلاقات

الاجتماعية، التي تزيد من إمكانية التخلص مما تعلمه الفرد من سلوك واتجاهات

غير مرغوبة (سليمان، 2000، ص39). وهذا ما يتفق مع معظم الدراسات التي

اعتمدت هذا الأسلوب

3. استعمال فنيات الإرشاد، كالتقبل والاحترام، وإتاحة فرصة التعبير عن الرأي، مما

أدى إلى إقامة علاقات ثقة بين المرشدة وأعضاء المجموعة من جهة وبين

أعضاء المجموعة بعضهم البعض الآخر من جهة أخرى. إذ أن العلاقة القوية

تساعد المسترشد على الانتقال من الدعم الخارجي إلى الدعم الذاتي (العزة،

2001، ص10) وهذا يتفق مع معظم الدراسات التي تعتمد البرامج الإرشادية في

المعالجة.

4 - إن إستعمال أسلوب الإرشاد المتمركز حول الحل كان له الأثر في فاعلية

البرنامج إذ أن هذا الأسلوب يتميز بالواقعية والتركيز على الحاضر والنشاط الموجه

والتدرج للوصول الى الأهداف .

التوصيات :

بناءً على ماتوصلت اليه نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :

1- الاستفادة من البرنامج الإرشادي الحالي في العمل على التخلص من داء المماثلة والتسويق

في أداء المهمات لدى الطلبة .

2- حث المرشدين التربويين على عقد الندوات لأولياء أمور الطلبة والمدرسين ليكونوا قدوة

حسنة لطلبتهم ويتخلصوا هم أنفسهم من المماثلة والتسويق.

3- إبتعاد أولياء الأمور والمدرسين وإدارات المدارس من تكليف الطلبة أكثر من طاقاتهم.

4- حث الطلبة على إحترام الوقت والعمل على تنظيم أوقاتهم وعدم هدرها .

المقترحات:

1- تطبيق مقياس سلوك المماثلة على عينات أخرى (المرحلة المتوسطة ، المرحلة الجامعية، الموظفين، المرشدين، ... الخ)

2- بالامكان توسيع الدراسة الحالية لتشمل عينات من مديريات التربية في المحافظات العراقية الاخرى.

3- إمكانية استعمال أساليب إرشادية أخرى في تعديل سلوك المماثلة (التعاقد السلوكي ،التدريب على المهارات لأجتماعية، العلاج الواقعي ، العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ... الخ).

4- الاستفادة من البرنامج الإرشادي الحالي في تعديل سلوك المماثلة في مراحل أخرى .

5- إجراء دراسة تتبعية للعينة نفسها ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

المصادر

- إبراهيم، عبد الستار، (٢٠٠٠)، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليب وميادين تطبيقه، الدار العربية للنشر، القاهرة.
- ابو جادو، صالح محمد علي، (2000)، علم النفس التربوي، ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.
- بيك ، ارون ، 2000، العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ، ترجمة عادل مصطفى ، افاق عربية ، ع (132) ، القاهرة.
- توفيق، عبد الجبار ، 1980، التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، ط (2) - الكويت.
- _____ ، 1985 ، التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، الطرق اللامعلمية، ط2، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- الجبوري، كاظم جبر (٢٠٠٥)، أثر العلاج السلوكي المعرفي في تعديل البني المعرفية للمصابين بالاكتئاب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- الجبوري، كريم فخري هلال، 1997 ، إدارة الوقت لمديري المدارس الإعدادية ومديراتها في ضوء مهماتهم الإدارية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، ابن رشد، جامعة بغداد.
- الجريسي، خالد، 2001، إدارة الوقت من المنظور الإسلامي والأدري، مؤسسة الجريسي للتوزيع والنشر، الرياض.
- جليران ، عماد ، 1992 ، إدارة الوقت ، المركز القومي للاستشارات والتطوير الإداري (رزمة تدريبية) .

-حداد، عفاف شكري، 1993، نظريات الإرشاد النفسي، دورها وأهميتها، رد على الذين لا يستخدمون النظرية في الإرشاد، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (28)، كانون الثاني.

- الخطيب، جمال، (١٩٩٥)، تعديل السلوك الإنساني، ط٣، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الخضير، محسن، 2000، الإدارة التنافسية للوقت، إيراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

- الدوسري، صالح جاسم، (١٩٨٥) الاتجاهات العلمية في تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٥)، السنة (٥)، الرياض، السعودية.
- ديفدسون، جيف، 2008، تخلص من المماثلة في (60) ثانية، مجلة العون الذاتي النفسية، المجلد 1، العدد 133، ص (65-94).

- ريتشموند، راشيل، 2002، الآثار الجانبية للمماثلة، (أنترنت) www.daily.com
- زهران، حامد عبد السلام، 1980، التوجيه والإرشاد النفسي، ط(2)، عالم الكتب، القاهرة،

- السليمان، هاني، 2004، عيوب الشخصية، دار الأسراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- صالح، قاسم حسين، 1987، الإنسان من هو؟، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

- الصرن، رعد حسن، 2002، فن وعلم إدارة الوقت، ج1، دار الرضا للنشر، دمشق.

- عبد الحفيظ، اخلاص محمد عبد وباهي، مصطفى حسن، 2000، طرق البحث العلمي و

التحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب

للنشر القاهرة.

- عبد الدائم ،عبد الله، 2001، مهارات التفوق الدراسي ،دار الرضا للنشر والتوزيع ،دمشق

- عدس ، عبد الرحمن، 1998 ، علم النفس التربوي ، نظرة معاصرة ، ط(1) ، دارالفكر العربي ، عمان.

- العزة، سعيد حسني، (٢٠٠١)، الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته، الدار العلمية الدولية للنشر ، عمان.

- علام، صلاح الدين محمود، (١٩٨٦)، تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، مطابع القبس التجارية، الكويت.

- _____، (٢٠٠٠)، القياس والتقويم والتربوي والنفسية أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

- _____، 1993 ، الاساليب الاحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارمترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، دار الفكر العربي ، ط(1) القاهرة .

- العلي،صادق العلي ،2008، الهوية الأتجتماعية والعلاقات الأنسانية، شبكة في الوسط المعلوماتية. <http://wasatonline-com>.

- العيسوي، عبد الرحمن ،2000، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط (2) ،دار الراتب الجامعية ، بيروت.

- فراج ،عثمان لبيب ،1970، أضواء على الشخصية والصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

- فريتس، روجرز، 2002، **فكر كما يفكر المدرء**، مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع، ط1
- الفقي، إبراهيم، 2009، **إدارة الوقت**، سلسلة النجاح ، العدد (17) ط1، المركز الكندي للتنمية البشرية ، القاهرة.
- كاظم ، علي مهدي ، 1994، **بناء مقياس مقنن لسمات الشخصية لدى طلبة المرحلة الأعدادية في العراق** ، إطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد.
- الكندي ، عبد الله رمضان ، 1985، **مبادئ الاحصاء واساليب التحليل الاحصائي** ، ط(1) ، منشورات ذات السلاسل.
- لازاروس ، ريتشارد، 1989، **الشخصية** ، ترجمة سيد محمد غنيم ومحمد عثمان نجاتي ، ط(3) ، دار الشروق ، بيروت.
- ماكينزي ، ألين ، 2000، **مصيدة الوقت ، فن إدارة الوقت**، مكتبة جرير .
- محمد، عادل عبد الله، (١٩٩٩)، **العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات**، دار الرشاد القاهرة.
- مهدي، د.ضيف الله ، 2008 ، **كيف تصبح مرشداً متميزاً**،
أنترنت www.wasatonline.com.
- مسمار، إيناس بشير، 1993، **أثر برنامج إرشاد جمعي تدريبي في تنظيم الوقت في مهارة تنظيم الوقت والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الكبرى الثانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- مليكة ، لويس كامل وآخرون، 1959، **الشخصية وقياسها** ، مكتبة النهضة المصرية، مصر

- المنصور ، يوسف إبراهيم ، 1972 ، دراسة تجريبية في تأثير ترتيب الظروف على تكوين الانطباعات عن الشخصية ، العدد3، القاهرة.
- نشواتي ، عبد الحميد ، 1997 ، علم النفس التربوي ، ط(1) مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر عمان.
- وليامسون ، ك ، 1977 ، التغلب على المماثلة ، الجمعية العمومية ، نيويورك(أنترنت).www.cal.purdue.edu
- Atkinson .R.L Atkinson .R.C et al (1990): **Introduction to Psychology**, (10th.ed), Sam Diego,
- Bandura. A ,1986 ,**Social foundation of thought and action, Asocial cognitive theory**, Englewood Cliffs, NJ Prentice- Hall.
- Blanchard. A. & Epstein. M, 1978, **Models that emphasize skill development**, www.umist.au.uk.com
- Bohn. L .E, & David. K, **Management** ,1992, Mc Graw Hill, Inc, . New York-Davidson J. R (2000), Trauma: the impact of post traumatic stress disorder, **journal of psycho pharmacology**, vol.14, no.2, pp 5-12.
- Dipboye .R. L. & Phillips .A. P. 1990 , **College students time management** : Correlations with academic performance and stress , **Journal of education psychology**, Vo. 28, No4 .
- Ellis, A;1985,**Cognitive and Affect in Emotional Disturbance American psychologists** , Vol. (40) ,No(4) .
- Ferster & et al; 1975,**Behaviour principle**, 2ed,ed N.J Englewood cliffs; Prentice – hall.
- Kaplan .H and Sadock .B (1999): **Com prehensive text book of psychiatry**, sixth edition, Williams and Wilking America.
- Kovach. J.C , 2000 ,**Self – regulatory strategies in Anaccounting princibles course : Effects on student achievement**,paper presented ,2000, at the Midwestren

- educational Research ,www.creativeprocess.net
- John Stan .C Freeman .C.P Zeally .A (1998), **Companion to psychiatric studies**, new York.
 - Mackenzic,R. A , 1990 ,**The time traps**, New York, Mc Graw-Hill.
 - Marc. F.C.& Kratochwill.T .R, 1985,**Theories of reactivity self-monitoring**; Acomparison of cognitive behavioral and opeant models -Behavior modification, p;323-343 . - Marsh. W. **time management** , 1991, CPA Jamal
 - M. C. Devitt,1978, **The effect of study skills workshop in time management on selected course** ,Dissertation abstract an international, Vol. 39, no9.
 - Mischel , W.& Metznerp, 1962, **preference for delayed reward as afunction of age** intelligence , and length of delay interval Sournal of Abnormal and Social psychology, Vol.(64) No(6,P:425-431).
 - _____,1972, **Cognitiv and ettentional Mechanismis in delay of gratification** journal of personality and social psychology, Vol.(16) , No.(2) , pp:204-218.
 - Nunnally , J.G1978: **psychometric theory** , Mc Grew – Hill, New York.
 - Stanley, C.J. and Hopkins, K.D.(1972), **Educational and psychological** , Measurement and Evaluation, New Jersey, prentice Hall.

ملحق(1)

قائمة المحكمين على صلاحية مقياس سلوك المماثلة والبرنامج الإرشادي.

- 1- أ.د. يحيى داود الجنابي/تربية/مستنصرية
المشهداني/تربية/مستنصرية
 - 2- أ.د. محمود كاظم التميمي/ تربية/مستنصرية
جمعة /تربية/مستنصرية
 - 3- أ.د. عبد الخضر السواد /تربية/مستنصرية
هادي /كلية التربية/مستنصرية
 - 4- أ.د. ليلي يوسف الحاج ناجي/تربية البنات/بغداد
الغفور/كلية التربية/مستنصرية
 - 5- أ.م.د. علاء الدين العاني/كلية الآداب/مستنصرية
محمد/كلية التربية/مستنصرية
- 6 - أ.م.د. هناء
- 7- أ.م.د. إقبال أحمد
- 8- م.د. كاظم علي
- 9- م.د. نبيل عبد
- 10- م.د. لمياء جاسم

ملحق(2)

مقياس سلوك المماثلة

استبيان اراء الخبراء

الاستاذ الفاضل الدكتور.....المحترم

تحية طيبة ...

تروم الباحثة اجراء دراسة حول(تأثير إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية) ،ولغرض تحقيق أهداف البحث ستقوم الباحثة ببناء مقياس (سلوك المماثلة) الذي يقصد به لاغراض البحث الحالي (هي تلك الأفعال التي تنقصها الهمة والعزيمة والنظرة المتقائلة الى المستقبل والتي تتمثل بالكسل والأهمال والتسويق وهدر الوقت بالنشاط غير المثمر). هذا ونظراً لما تتمتعون به من خبره ودراية في هذا المجال راجين تعاونكم معنا وذلك بابداء آرائكم وتوجيهاتكم حول ماترونه مناسباً من المجالات وتعريفها وما تتضمنه من فقرات ، وحذف او إضافة او تعديل ماترونه غير مناسب لذلك، وكذلك حكمكم على مدى مناسبة بدائل المقياس، علماً إن الاستجابة على الفقرات ستكون على وفق تدرج ثلاثي (دائماً ، احياناً، نادراً). مع جزيل الشكر.

الباحثة

فيما يأتي مكونات سلوك المماثلة وتعريفاتها لاغراض البحث الحالي :

ضعف الهمة والعزيمة:

وهي شعور الفرد بالكسل وضعف الرغبة في إنجاز المهام الموكلة إليه.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الفقرة	مدى

تأثير إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية- م. د. أمل إبراهيم الخالدي

صلاحياتها للمجال	المعدلة				
				أخذ تدابير صارمة لمنع تأجيل العمل.	1
				أشعر بأنني لا أهتم بأكمال الواجبات البيتية.	2
				أكلف الزملاء بأداء الأعمال التي لا تروق لي.	3
				أحرص على إتمام الواجب ولا أتركه ناقصاً.	4
				أشعر بأن لي القدرة على تحقيق أشياء ذات قيمة للمجتمع.	5
				أحاول أن أنهي من المهام الثقيلة بسرعة.	6
				أتصدى للمشكلات قبل إستفحالها.	7
				أشعر بضعف الرغبة في إنجاز واجباتي المدرسية.	8
				أعتقد أن الفرد إما أن ينجز واجباته على أتم وجه أو لا ينجزها على الإطلاق.	9

أ- صعوبة التركيز:

ويقصد به شعور الفرد بالضبابية من حيث عدم وضوح الأهداف وبالتالي صعوبة إتخاذ القرار .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الفقرة المعدلة	مدى صلاحيتها للمجال
10	أراقب الوقت عند قيامي بأداء مهمة ما لأعرف كم يستغرق أداؤها.				
11	أستمتع بالعمل تحت الضغط.				
12	أحرص على تحديد وقت لإنجاز المهمة.				
13	أتمنى لو أنجز الواجبات جميعها دون أخطاء تذكر.				
14	أداء الواجبات المدرسية يحتاج الى صبر لا أستطيع احتماله.				
15	اعجز عن التوصل الى قرارات حاسمة.				
16	أشعر بان افكاري مشوشة.				
17	تتنازعني رغبات واهداف كثيرة ومتناقضة.				
18	أشعر ان الواجبات التي اكلف بها كثيرة ومتشابهة.				

ج-الخوف من الفشل:

ويقصد به لاغراض البحث الحالي شعور الفرد بضعف قدرته على إنجاز ما يوكل إليه من مهام والخوف من الأخفاق.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الفقرة المعدلة	مدى صلاحيتها للمجال
19	يهمني أن يكون الجميع راض عني.				
20	أسعى أن أكون مثالياً في أداء أعمالي.				
21	أفضل في السيطرة على العقبات التي تحول دون إتمام المهمة.				
22	لي معرفة بحدود قدراتي وإمكانياتي.				
23	أشعر بالتوتر عندما توكل إلي مهمة ما.				
24	كل ما أفكر به هو الفشل، عندما أقوم بعمل ما.				
25	أشعر بأن الأعمال ليست لها قيمة إذا لم تكن تتصف بالكمال.				
26	أثق بقدراتي في أداء أية مهمة توكل إلي.				
27	أشعر بأنني فاشل في كل شئ.				

د-الجهل بالعادات الصحية :

ويقصد به إفتقار الفرد للمهارات اللازمة للافادة المثلى من الوقت في إكمال المهام الموكلة إليه.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الفقرة المعدلة	مدى صلاحيتها للمجال
28	أحاول تقسيم المهام المعقدة الى مهام فرعية لأنجزها بسهولة.				
29	اشعر بان حياتي عبارة عن فوضى عارمة.				
30	أحتفظ بقائمة للمهام الموكلة إلي.				
31	عند البدء باداء الواجبات أسعى الى تقديم الأهم ثم المهم.				
32	أحاول إختلاق الأعذار لتأجيل المهام التي أكلف بها.				
33	أعتقد ان المشاريع الكبيرة فقط تحتاج الى تنظيم.				
34	أستخدم الهاتف عند حاجتي لذلك.				
35	عند قيامي بعمل ما أحاول التخطيط له مسبقاً.				
36	أقوم بترتيب أغراضي.				

مقياس سلوك المماثلة بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة ...

تحية طيبة ...

بين يديك عدد من الفقرات . أرجو الاجابة عليها بصدق وصراحة تامة وذلك بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي يعبر عنك علماً ان الاستمارة لاتستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، ولايطلع عليها احد. وأرجو أن لا تتركي أية فقرة دون إجابة .مع الشكر والاحترام.

الاسم_____

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أحتفظ بقائمة للمهام الموكلة إلي.			
2	أستمع بالعمل تحت الضغط.			
3	أحاول إختلاق الأعذار لتأجيل المهام التي أكلف بها.			
4	أعتقد ان المشاريع الكبيرة فقط تحتاج الى تنظيم.			
5	يهمني أن يكون الجميع راض عني.			
6	أحاول تقسيم المهام المعقدة الى مهام فرعية لأنجزها بسهولة.			
7	اتمنى لو أنجز الواجبات جميعها دون أخطاء تذكر.			
8	أكلف الزملاء بأداء الأعمال التي لا تروق لي.			
9	أحاول أن أنتهي من المهام الثقيلة بسرعة.			

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
10	أتصدى للمشكلات قبل إستقبالها.			
11	أحرص على إتمام الواجب ولا أتركه ناقصاً.			
12	اشعر بان حياتي عبارة عن فوضى عارمة.			
13	أسعى أن أكون مثالياً في أداء أعمالي.			
14	أراقب الوقت عند قيامي باداء مهمة ما لأعرف كم يستغرق أدائها.			
15	اشعر بان لي القدرة على تحقيق اشياء ذات قيمة للمجتمع.			
16	أحرص على تحديد وقت لأنجاز المهمة.			
17	أشعر بأنني لا أهتم بأكمال الواجبات البيتية.			
18	أداء الواجبات المدرسية يحتاج الى صبر لا استطيع احتماله.			
19	أفشل في السيطرة على العقبات التي تحول دون إتمام المهمة.			
20	لي معرفة بحدود قدراتي وإمكانياتي.			
21	أستخدم الهاتف عند الحاجة، مراعيأعدم إطالة الحديث.			
22	أأخذ تدابير صارمة لمنع تأجيل العمل.			
23	أقوم بترتيب أغراضي.			
24	عند قيامي بعمل ما أحاول التخطيط له مسبقاً.			

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	نادراً
25	اعجز عن التوصل الى قرارات حاسمة.			
26	اشعر بان افكاري مشوشة.			
27	تتنازعني رغبات واهداف كثيرة ومتناقضة.			
28	عند البدء باداء الواجبات أسعى الى تقديم الأهم ثم المهم.			
29	أشعر بالتوتر عندما توكل إلي مهمة ما..			
30	كل ما أفكر به هو الفشل، عندما أقوم بعمل ما.			
31	اشعر بان الأعمال ليست لها قيمة إذا لم تكن تتصف بالكمال.			
32	اشعر بضعف الرغبة في إنجاز واجباتي المدرسية.			
33	أشعر بأنني فاشل في كل شئ.			
34	أعتقد أن الفرد إما أن ينجز واجباته على أتم وجه أو لا ينجزها على الإطلاق.			
35	اشعر ان الواجبات التي اكلف بها كثيرة ومتشابكة.			
36	اثق بقدراتي في أداء أية مهمة توكل إلي.			

ملحق(4)

برنامج التدريب على إدارة الوقت

مدة الجلسة 50 دقيقة

الجلسة الأولى

الموضوع	التهيئة للبرنامج الإرشادي
الحاجات	1- تهيئة أفراد المجموعة للتفاعل مع البرنامج الإرشادي 2- التعرف بين الباحثة وأفراد المجموعة من جهة وتعارف أفراد المجموعة بعضهم ببعض الآخر من جهة أخرى. 3- بناء علاقة إيجابية مبنية على الاحترام والمودة والتقبل بين الباحثة وأفراد المجموعة وبين أفراد المجموعة بعضهم ببعض الآخر. 4- التعرف على أهداف البرنامج الإرشادي. 5- التعرف على زمان ومكان عقد الجلسات الارشادية. 6- التعرف على أهمية الوقت والفائدة من استثماره،
الأهداف	ان تتمكن الطالبات من :- 1- التفاعل مع البرنامج الارشادي 2- مد جسور الثقة بين الطالبات من جهة وبينهم وبين الباحثة من جهة اخرى. 3- التعرف على فنيات البرنامج الارشادي والاسس النظرية التي يستند اليها. 4- الشعور بالمرح والسعادة عند حضور الجلسة الارشادية. 5- الشعور بالتقبل والاحترام والمودة. 6- تحديد مكان وزمان الجلسات الارشادية. 7- التعرف على الوقت وأهميته.
النشاطات المساعدة	محاضرة، تغذية راجعة ،
إدارة الجلسة	- تقوم الباحثة بتوضيح الهدف من البرنامج الحالي والأسس النظرية التي بني على أساسها ، إذ ان سبب ضعف إستغلالهن لقدراتهن وإمكانياتهن بشكلها الأمثل والتهرب من الواجبات الموكلة اليهن هو سوء إدارة الوقت وإستغلاله

الموضوع	التهيئة للبرنامج الإرشادي
	بفعالية. إذ أن الوقت يمثل حياة الإنسان فمن إضاعه فقد أضاع عمره كله. فالإنسان قادر على تنظيم وقته بنفسه ومراقبة ذاته فهو بحاجة الى تدريب ومران ليعود نفسه على التنظيم وأداء المهام بوقتها دون تأجيل. وعليه لكي يحقق البرنامج هذه الاهداف وجب أن ننق في بعضنا البعض وأن نتحدث الطالبات بحرية كاملة دون خوف ، كما ان لهن الحق أيضا بطرح أفكارهن ومناقشة كل ما يدور أثناء الجلسات ليتوصلن الى فناعة تامة. - تقوم الباحثة بالاتفاق مع أعضاء المجموعة على تحديد زمان ومكان الجلسات الإرشادية الذي يتناسب مع الجميع .
التقويم البنائي	- تقدم الباحثة ملخصاً لما دار أثناء الجلسة. - يطلب من الطالبات إبداء آرائهن حول موضوع الجلسة وما هي الإفادة من ذلك.
التدريب البيئي	تطلب الباحثة من الطالبات إعداد قائمة بالمهام غير المنجزة لديهن وترتيبها على وفق أولوياتها.

مدة الجلسة 50 دقيقة

الجلسة الثانية

الموضوع	مضار التسويف و المماثلة
الحاجات	1- معرفة النتائج السيئة للتسويف والمماثلة . 2- معرفة الفوائد الصحية لأنجاز المهام في أوقاتها الخاصة.

3-إتباع السلوك المنظم في أداء المهام.	
أن تتمكن الطالبات من :- 1- تنمية سلوك التنظيم وألإفاء بالوعدود. 2-التخلص من السلوك الفوضوي. 3-التخلص من المماثلة والتسويق.	الأهداف
محاضرة، تغذية راجعة، تعزيز ذاتي ،تدريب بيتي.	النشاطات المساعدة
في البدء تتم مناقشة استجابات الطالبات في التدريب البيتي ومعرفة مدى قدرة الطالبات على ترتيب المهام والطلب من كل طالبة تعزيز ذاتها من خلال الثناء على الخطة التي وضعتها وبيان فائدتها. وحثهن على البدء بأكثرها أهمية. * تناقش أجوبة الطالبات ثم تحاول الباحثة من خلال المناقشة إقناعهن بضرورة إتمام الواجبات التي بدأن به لكون ذلك من شأنه ان يؤدي الى الاستقرار النفسي وبالتالي تحقيق السعادة والنجاح في الدراسة وفي الحياة بصورة عامة ،أما في حالة إتباع أسلوب التسويق والمماثلة فان ذلك يؤدي الى الأخلال في ميزان الصحة النفسية،والعلاقات الاجتماعية. الأمر الذي يفسد المجتمع ويهدد كيانه.هناك فوائد كثيرة لأستغلال الوقت وإستثماره بشكله الأمثلهي: 1- الشعور بالراحة والسعادة في الحياة بصورة عامة. 2- إن إدارتك السليمة تسمح لك بقضاء وقت أكثر مع العائلة وتساعد على تنمية النشاطات الاجتماعية إضافة الى ممارسة الهوايات. 3- تحسين تحصيلك الدراسة. 4- تقليل عدد الأخطاء الممكن إرتكابها في حالة الفوضى. 5- التخفيف من الضغوط في الأسرة والمدرسة . 6- يساعدك في إنجاز واجباتك بشكل أسرع وبجهد أقل ويتيح لك إغتنام فرص كثيرة. 7- تحقيق أهدافك وأحلامك الشخصية.	إدارة الجلسة
- تعطي الباحثة ملخصاً لما دار أثناء الجلسة. - تستمع الباحثة الى آراء الطالبات ومقترحاتهن حول موضوع الجلسة ومناقشة ذلك.	التقويم البنائي
تطلب الباحثن الطالبات كتابة أحد الموقف كان قد حصل لهن يتضمن إتباع أسلوب المماثلة لأحد أفراد الأسرة أو الزميلات معهن ، وما هو رد فعلهن إزاء	التدريبي البيتي

ذلك؟	

مدة الجلسة

الجلسة الثالثة

٥٠ دقيقة

الموضوع	كيف تنظم وقتك؟
الحاجات	1- معرفة آليات تنظيم الوقت 2- استغلال الطالبات لقدراتهم وإمكانياتهم الى أقصى حد ممكن. 1- القدرة على إتخاذ القرار وتنفيذه.
الأهداف	أن تتمكن الطالبات من :- 1- تنظيم أوقاتهم. 2- معرفة ذواتهن بصورة واقعية. 3- استغلال طاقاتهم الى أقصى حد ممكن. 4- تنمية إمكانياتهم في إنجاز المهام الموكلة إليهن دون عجز أو تباطؤ.
النشاطات المساعدة	تعليمات ، تغذية راجعة،حديث ذاتي، تعزيز ذاتي ، تدريب بيئي. في بداية الجلسة يطلب من كل طالبة قراءة ما كتبتة في التدريب البيئي -بعدها تناقش أجوبة الطالبات لمعرفة مدى الهدر في الوقت والجهد من جراء سوء التخطيط للمهام. هناك خطوات مهمة تساعد على إستغلال الوقت المتاح بفعالية ،هي: أ- مرحلة التخطيط وتتضمن: 1- إدراك أهمية الوقت. 2- التخطيط المنطقي للوقت. 3- حددى أولوياتك جيداً. 4- نظمي مكان أداء الواجبات المدرسية ورتبي أغراضك جيداً. 5- قفي وقفة حزم.(الجرأة في إتخاذ القرار) 6- لا تكرري المجهود.أي إذا ما بدأت بعمل ما لابد من إتمامه ، لأنك إذا تركته بعد البدء فيه ورجعت إليه مرة أخرى فسوف يحتاج منك الى تكرار الجهد في إسترجاع ذهنك وذاكرتك فيما كنت بدأت فيه وتبدئي الترتيب من جديد.

تأثير إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية- م. د. أمل إبراهيم الخالدي

أ- مرحلة التنفيذ: 1- إبدئي دائماً بالمها الصعبة والغير محببة لديك. 2- إجعلي أهم نشاطاتك في ساعة الذروة. 3- قللي من الأعمال الروتينية قدر المستطاع .تخلصي من كل ما ليس له ضرورة. 4- أجلي الأعمال الروتينية الى وقت أقل نشاطاً. - تقوم الباحثة بشرح وإيضاح كل نقطة ومنقشتها مع الطالبات.	
- تحاول الباحثة معرفة انطباع الطالبات حول الجلسة الإرشادية والاستماع الى آرائهن ومقترحاتهن حول ذلك.	التقويم البنائي
- تطلب الباحثة من الطالبات كتابة الوقت الذي تقضيه في اللهو والراحة وأداء الواجبات والمهام الروتينية اليومية (تناول الطعام ، النوم ، النظافة).	التدريبي البيئي

الجلسة الرابعة	مدة الجلسة 50 دقيقة
الموضوع	إعادة تحليل الوقت
الحاجات	1- تعلم عادة النقد الذاتي . 2- إعادة النظر بعملية إدارة الوقت .
الأهداف	أن تتمكن الطالبات من :- 1- التعرف على مقدار الوقت المضاع من خلال سوء تنظيم الوقت . 2- تنمية القدرة على المراجعة المستمرة لكيفية استثمار الوقت .
النشاطات المساعدة	تعليمات، لعب الدور، تغذية راجعة، التقويم الذاتي، تدريب بيتي.
إدارة الجلسة	مناقشة التدريب البيتي ومن ثم يطلب من الطالبات تمثيل ذلك فتقوم إحداهن بدور الشخص المماطل وأخرى الشخص الآخر، والذي يتحدث بما في نفسه من مشاعر وأحاسيس وما تسبب له ذلك من أذى . تبدأ الباحثة بالحديث الآتي: علمنا جميعنا معنى المماثلة والتسويق والأضرار الكثيرة التي تسببها لنا وللآخرين وعلمنا أيضاً بأننا إذا أردنا أن نتغلب عليها لابد من إتباع أسلوب التنظيم وإدارة حياتنا بشكل أفضل ، لكن العادات القديمة السيئة سرعان ما تعود إذا ما وجد الفرد صعوبة في تنفيذ الخطة اليومية دون أن تكون لديه إرادة قوية و جرأة في إتخاذ القرار . ولكي نتمكن من ذلك وجب البدء بتحليل الوقت المتاح لدينا . ثم تطلب الباحثة من كل طالبة ذكر ما تقوم به من أعمال خلال إسبوع وكيف تقسم وقتها . بعدها يتم الحوار والمناقشة ونقد ذواتهن وبعضهن البعض .
التقويم البنائي	تتم مناقشة كل ما دار أثناء الجلسة.
التدريب البيتي	تطلب الباحثة من الطالبات كتابة الوقت الذي تقضيه في اللهو والراحة

وأداء الواجبات والمهام الروتينية اليومية (تناول الطعام ، النوم ، النظافة).	

الجلسة الخامسة مدة الجلسة 50 دقيقة

الموضوع	إعادة تنظيم الوقت
الحاجات	1- العمل على تثبيت عادة تنظيم الوقت . 2- الأبتعاد عن التسويف والمماثلة .
الأهداف	أن تتمكن الطالبات من :- 1-تثبيت عادة تنظيم الوقت . 2-التحرر من التسويف والمماثلة.
النشاطات المساعدة	تعليمات ، تغذية راجعة، تعزيز ذاتي ،تدريب بيئي.
إدارة الجلسة	مناقشة التدريب البيئي تبدأ الباحثة بالحديث الآتي: بعدها علمنا جميعنا مقدار الوقت الذي يهدر من جراء المماثلة والتسويف الناتج من سوء تنظيم وإدارة الوقت والأضرار الكثيرة التي يسببها لنا وللآخرين وعلمنا أيضاً بأننا إذا أردنا أن نتغلب عليها لابد من إتباع أسلوب التنظيم وإدارة حياتنا بشكل أفضل، ويكون ذلك من خلال ما يأتي: 1- إبدئي حالاً بتنفيذ ما تعلمتيه أثناء الجلسات الإرشادية. 2- إخبري من حولك بعزمك على نبذ المماثلة وأطلبي مساعدتهم في ذلك. 3- حاولي تعزيز ذاتك بكلمات إطراء أو إجلي لنفسك هدية كلما أديت خطوة بنجاح. 4- إرسمي لنفسك صورة في ذهنك بعدما تتمكنين من السيطرة على وقتك. 5- عندما تقومين في أية خطوة قومي بتجهيز كل مستلزمات ذلك. 6- قسمي المشروع الكبير والمعقد الى أجزاء ونفذي الجزء بعد الآخر.

تأثير إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية- م. د. أمل إبراهيم الخالدي

إعادة تنظيم الوقت	الموضوع
تتم مناقشة كل ما دار أثناء الجلسة.	التقويم البنائي
تطلب الباحثة من الطالبات كتابة جدولاً لإعادة تنظيم أوقاتهم.	التدريب البيتي

مدة الجلسة 50 دقيقة

الجلسة السادسة

تنفيذ جدول الوقت	الموضوع
1- العمل على تثبيت عادة تنظيم الوقت . 2- ألأبتعاد عن التسويف والمماثلة . 3- الضبط الذاتي.	الحاجات
أن تتمكن الطالبات من :- 1- تثبيت عادة تنظيم الوقت . 2- التحرر من التسويف والمماثلة. 3- الضبط الذاتي.	الأهداف
تعليمات، مناقشة ، تعزيز اجتماعي ، تدريب بيتي.	النشاطات المساعدة
مناقشة التدريب البيتي وذلك من خلال قراءة كل طالبة ما وضعته من جدول مع التعزيز الاجتماعي من قبل الباحثة (كلمات إطاء) . تبدأ الباحثة بالحديث الآتي :لكي تستطيع كل طالبة تنفيذ ما وضعته من جدول لاعادة تنظيم وقتها لابد لها من التمكن من ضبط ذاتها . وذلك من خلال معرفة المكونات السلوكية للتحكم الذاتي وهي: أ - ملاحظة الذات Self – observation يقصد به الانتباه الواعي للسلوك الذاتي وتتطلب هذه العملية في الفرد ملاحظة سلوكه الخاص والمواقف التي يظهر بها هذا السلوك والاسباب التي تؤدي الى ظهوره كذلك تستلزم منه ملاحظة نتائج سلوكه والاثار المترتبة عليها. ويفضل في بادئ الأمر كتابة كل يريد فعله وتخيل نتائج هذا العمل.	إدارة الجلسة

الموضوع	تنفيذ جدول الوقت
	ب- التقييم الذاتي Self- evaluation هي عملية استجابة تمييزية تظهر الفرد بين ما يفعله وبين ما كان ينبغي عليه ان يعمل . أي أن يسأل الفرد نفسه باستمرار ، هل هو راض عن نفسه فيما قدمه من عمل؟ ج- تعزيز الذات Self- Reinforcement هي محاولة الفرد لان يكافئ نفسه بصورة مستمرة ،من خلال تقديم التعزيز الايجابي للذات بعد ظهور الاستجابة المطلوبة ، ويكون هذا التعزيز مادياً او معنوياً ، أي إذا ما قام الفرد باداء واجبه بصورة صحيحة وفي وقته المناسب يعطي لنفسه مكافئة ، كأن تكون هدية أو يثني على نفسه بكلمات إطراء، كقوله هذا عمل جيد ، د- تأجيل الإشباع Delay Satisfaction يشير تأجيل الاشباع الى تأجيل او تأخير المكافأة الفورية بعض الشيء لصالح مكافأة مؤجلة محتمل ان تكون اكثر قيمة مثل الاستمرار في إداء الواجبات المدرسية من اجل النجاح والتفوق ومحاولة الفرد مقاومة اغراء مشاهدة برنامج ترفيهي في التلفزيون وتحمله الظروف الصعبة التي يمر بها. هـ- التخطيط البيئي (Environmental planning) تعني عملية اعادة تنظيم المثيرات البيئية من جانب الفرد لكي يحد او يقلل بعضاً من سلوكياته أي يصيغ بيئته ويشكلها بشكل مقصود بحيث تشكل بدورها سلوكه في الاتجاه المرغوب . مثلاً ، إعادة تنظيم الوقت للقيام بالمهام المطلوبة والابتعاد عن المماثلة.
التقويم البنائي	تتم مناقشة كل ما دار أثناء الجلسة.
التدريب البيئي	تطلب الباحثة من الطالبات كتابة المهمات التي يجب عليها إنجازها والزمن

تأثير إدارة الوقت في سلوك المماثلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية- م. د. أمل إبراهيم الخالدي

الموضوع	تنفيذ جدول الوقت
	المستغرق لذلك قبل تنفيذها.

مدة الجلسة 50 دقيقة

الجلسة السابعة

الموضوع	تقويم إدارة الوقت
الحاجات	1- تثبيت عادة ملاحظة وتقويم الأداء . 2- التنظيم الجيد للوقت .
الأهداف	أن تتمكن الطالبات من :- 1- تنمية القدرة على المراجعة المستمرة لكيفية استثمار الوقت . 2- التقويم الذاتي .
النشاطات المساعدة	تعليمات، التقويم الذاتي ، تغذية راجعة، تعزيز ذاتي ،تدريب بيئي.
إدارة الجلسة	مناقشة التدريب البيئي ومن ثم يطلب من الطالبات ، حكمهن على بعضهن البعض في كيفية إدارة الوقت مع التعزيز لأجتماعي . ثم تطلب الباحثة من كل طالبة تقويم أداءها بعد قيامها بوضع جدولاً للمهام الموكلة إليها و المهمات الروتينية ، وتنفيذها .بالبدء بالاجابة على السؤال ألآتي : هل هي راضية عما أنجزته ؟ وماذا؟ مع التعزيز لأجتماعي .
التقويم البنائي	تتم مناقشة كل ما دار أثناء الجلسة.
التدريب البيئي	تطلب الباحثة من الطالبات أن ينفذن خطوات التحكم الذاتي ومن ثم تقويم النتائج.

مدة الجلسة 40 دقيقة

الجلسة الثامنة

الموضوع	إنهاء البرنامج الارشادي
الحاجات	1- إنهاء العلاقة الارشادية . 2- تقديم ملخص حول البرنامج الارشادي وموضوعاته.
الأهداف	- تقويم فاعلية البرنامج الارشادي . 2- تقديم التغذية الراجعة للباحثة-

الموضوع	إنهاء البرنامج الارشادي
3 - تعيين مكان وزمان القياس البعدي.	
النشاطات المساعدة	المناقشات ،التعزيز الأجمالي، التغذية الراجعة .
إدارة الجلسة	مناقشة التدريب البيئي. - تطلب الباحثة من كل طالبة إبداء رأيها وبصراحة تامة حول موضوعات الجلسات وإدارة البرنامج والفائدة الحاصلة من جراء ذلك. - تتفق مع الطالبات على موعد إجراء القياس البعدي لسلوك المماثلة .
التقويم البنائي	تحاول الباحثة معرفة انطباع الطالبات حول الجلسات الإرشادية والاستماع الى آرائهن ومقترحاتهن حول ذلك.

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي

م.م. حميد قاسم غضبان

الفصل الأول

مشكلة البحث:

يعد تعليم اللغة الكردية من المشكلات التربوية التعليمية ذلك أن تعلمها من العمليات التربوية الصعبة و الكثيرة التعقيد، وسبب ذلك يرجع بالدرجة الأولى إلى صعوبة جذب انتباه الطالب إلى مادة الدرس بدرجة كافية ومن ثم التحكم بهذا الانتباه المؤقت واللازم لعرض المادة، فضلا عن ضعف شعور الطلبة بالحاجة الماسة إلى اللغة الكردية إذ أنها حاجة آنية بالنسبة إليهم، ولكن إذا كنا نرى من الضروري تعليم الطلبة بعض المواد التي هي من حاجات مستقبلهم فإنه يتوجب علينا أن نبحث عن أساليب نخفف بها حدة التوتر التي قد تسيطر عليهم عندما يفرض عليهم شيء لا يرغبون فيه (علي، ١٩٩٢، ص ٢٩٤)

وقد أشارت كثير من الدراسات السابقة التي بحثت مشكلات تدريس الف باء اللغة الكردية إلى أن أبرز تلك المشكلات التي يعاني منها الطلاب هي:

١- إنها تتمركز حول اعتماد الطرائق التقليدية في تدريس اللغة الكردية لغير

الناطقين بها والابتعاد عن الطرائق الحديثة في التدريس.

٢- محتويات كتاب الف باء اللغة الكردية و موضوعاته لا تمثل احتياجات

الطلاب، ورغباتهم ومتطلبات التطور العلمي.

٣- ضعف عام في اداء الطلاب من الناحية اللغوية.

- ٤- ضعف اهتمام الطلاب بمادة الف باء اللغة الكردية كونها درسا ثانويا.
- ٥- ضعف اهتمام الجهات التربوية المختصة بتطوير تدريس اللغة الكردية في المدارس والمعاهد والجامعات، وهذا ما أكدته دراسات عدة منها: دراسة الزبيدي (الزبيدي، ١٩٨٩، ص ١٥)، ودراسة البياتي (البياتي، ١٩٩٥، ص ٣-٦) ودراسة العيساوي (العيساوي، ١٩٩٩، ص ١٢).
- وفي ضوء ما تقدم يرى الباحث أن مشكلة بحثه تتجلى في:
- ١- ضعف تدريس مادة اللغة الكردية ودراستها في المرحلة الثانوية لغير الناطقين بها.
- ٢- قلة افادة مدرسي اللغة الكردية من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات لغير الناطقين بها.

٣- قلة التفاعل بين الطلبة و مدرسيهم في أثناء سير الدرس.

أهمية البحث:

تعد اللغة مظهر الانسانية المتميز الذي اختص الله به الانسان من بين فصائل الحيوانات فعلمه البيان، وعلمه بالقلم ما لم يكن يعلم وهي القوة الدافعة التي وجهت الى الانسانية وفتحت أمامها افاقا للحضارة والمعرفة، ولا تزال متجددة متطورة و هي عامل قوي في ازدواج الحضارات والثقافات عن طريق النقل والترجمة و الصلة التي تربط الحاضر بالماضي (سمك، ١٩٦١، ص ١٥).

واللغة وسيلة الفرد للتعبير عن الأفكار والأحاسيس واكتساب كل أنواع المعارف والفنون وهي أيضا وسيلة لنقل التراث من الماضي إلى الحاضر. ولقد نجحت الحضارة في تدوينه والمحافظة عليه، فقد قال ابن هشام: ان المعاني تقوم في النفس

قبل أن ينطقها اللسان أو يخطها القلم فلا يمكن في هذه الحالة الفصل بينها، أي بين الشكل والمضمون لأن التحامها كالتحام الروح بالجسد. (نايف، ١٩٨٥، ص ٧٣)
وبهذا أصبحت اللغة الوسيلة التي يعتمد عليها في تربية المتعلمين وتوجيههم وهي الأساس الذي يعتمد عليه في كسب خبراتهم ومعارفهم.

وهي وسيلة لتحصيل الثقافات وكسب المعارف والخصائص وتكيف سلوك الفرد وطبعه وتوجيهه حتى يتناسب السلوك مع تقاليد المجتمع ومن (جل ذلك كانت اللغة مرآة لخصائص الأمة الفعلية ومميزاتها في الإدراك والوجدان ومدى ثقافتها ومستوى تفكيرها ومنهجها). (سمك، ١٩٦١، ص ١٦) ولهذا فأن دراسة أية لغة أخرى غير لغة الأم لا تقتصر على سماعها وفهمها وتذكرها بل يجب ان يتعداها إلى إتقان التخاطب والكتابة بلغة جديدة. إذ ان تعلم اللغة الجديدة مثل محاولة الطفل عندما يقف على رجليه قبل أن يمشي وبالتدرج، وكذلك اللغة يجب أن تعرف معاني الكلمات قبل أن تستعملها في جمل مفيدة. (مورگان، ١٩٧٤، ص ٢١٥)، (الحصري، ١٩٤٨، ص ١٨٨)

وتعد اللغة الكردية إحدى اللغات الهندوأوربية ومن اللغات النامية الحية التي تمتلك تاريخاً عريقاً ولها خصائص لغوية، والقدرة على البقاء مع النماء والتطور الذي يحصل في تلك اللغة. (حلمي، ١٩٧٥، ص ١٩٢)، (حمه خورشيد، ١٩٨٣، ص ١٣)

وتمتلك اللغة الكردية كغيرها من اللغات مواصفات اللغة الحية، فأنها اللغة القومية الثانية في العراق بعد اللغة العربية، وقد عاشت اللغتان جنباً إلى جنب عبر التاريخ الطويل على أرض الوطن الواحد. (جمهورية العراق، ١٩٧٢، ص ٢٢).

أن تعليم اللغات لغير الناطقين بها يختلف تماما عما سواه، ولذلك لابد من أن يعد مدرستها إعدادا خاصا من حيث تدريبه تدريبا كافيا في المهارات اللغوية ولا بد من أن تكون لة مهارة في استعمال الوسائل التعليمية وتوظيفها في تعليم تلك اللغات.
(العيساوي، ١٩٨٥، ص١٢)

ويرى الباحث أن تعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها يكون أكثر فاعلية عند استثمار المهارات اللغوية في التدريس من خلال الاهتمام المتزايد بإعداد مدرسي اللغة الكردية وتدريبهم على وفق الطرائق الحديثة في التدريس وهذه المهارات هي (القراءة، والكتابة، والاستماع، والحديث).

ونظرا لما تتمتع به طرائق تدريس اللغات لغير الناطقين بها من أهمية متزايدة فقد حظيت بعناية كبيرة لكي ينجح المدرس والمتعلم في تعليم اللغة وتعلمها. (عادل، ١٩٩٩، ص١٧)

وهناك مجموعة من طرائق تدريس اللغات الثانية لها الأثر الفاعل في العملية التربوية، وقد تأثرت هذه الطرائق بالتطورات التي حدثت في المناهج الدراسية، وإن كانت تسير في المكونات والأسس والمناهج التربوية في التعلم العام بسبب ارتباطها بتعليم اللغة الثانية. (Chall, 1967, P:66)

ولقد أخذت هذه الطرائق بالتنوع والتعدد بداية القرن الماضي لازدياد الحاجة إلى تعلم اللغات الثانية.

وذلك لازدياد الاتصال بين شعوب العالم زيادة على التطور الحاصل في مجال العلوم التربوية والنفسية ولاسيما في مجال علم النفس الخاص بتعليم اللغات.
(حزما، ١٩٨٨، ص١٧)

ويعد البحث عن الأساليب الجديدة وطرائق التدريس الحديثة في تعليم اللغة الثانية واجبا ملحا في العملية التعليمية، وذلك لإخراج طرائق التعليم السائدة من نطاقها الضيق القائم على مجرد الحفظ والتلقين إلى، توعية المتعلمين وإدراكهم للمهارات اللغوية جميعها الخاصة باللغة الثانية.

ولقد تنوعت طرائق التدريس على مر العصور وكان الغرض الرئيس قديما وحديثا هو الوصول الى الغاية المرجوة. وما حدث من تطور في هذا الميدان كان نتيجة لجهد الأجيال من حضارات العالم المختلفة. (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٢)
ولقد ظهرت في الأفق والمدارس طرائق شتى في تدريس اللغات الثانية تختلف في اساليبها ومناهجها التي تتبعها في التدريس عن المدارس القديمة ومن هذه الطرائق هي الطريقة المباشرة. (Macheg, 1976, P:155)

وتعد الطريقة المباشرة ثورة على الطرائق التقليدية التي كانت سائدة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، وتسمى أحيانا بالطريقة الطبيعية لأنها تعتمد على ربط الكلمات والجمل في اللغة الثانية وتبين الأشياء في المواقف التعليمية، من غير ان يستخدم المدرس أو الطلبة اللغة الأم، والاعتماد على الاسلوب الشفهي القائم على التمثيل أو الحركة . (الناق، ١٩٧٨، ص ٨٥)

وكانت الطريقة المباشرة أول رد فعل حقيقي على الطريقة التقليدية التي نادت بتعليم اللغات بطرائق مماثلة لتعليم الاطفال لغاتهم الأم أو (الأصلية). (حزما، ١٩٨٨، ص ١٧٤)، (غزال، ١٩٨٨، ص ٧٩)

ويعتمد هذا الاسلوب على المناقشة بين المدرس والطلبة إذ يشرح المدرس المادة الدراسية الى الطلبة ويوجه لهم بعض الاسئلة التي تفسح المجال للمناقشة من

أجل الوصول الى حقائق علمية. (عبد التواب، ١٩٨٦، ص ٢٥) وتمثل الطريقة المباشرة بكثير من المحاسن منها:

- ١- تعطي الأولوية لمهارة الكلام بدلا من مهارات القراءة والكتابة والترجمة، على أساس أن اللغة هي الكلام بشكل أساسي.
- ٢- تتجنب استخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية وتعدّها عديمة الجدوى، بل شديدة الضرر على تعليم اللغة المنشودة وتعلمها.
- ٣- بموجب هذه الطريقة، فإن اللغة الأم لا مكان لها في تعليم اللغة الأجنبية .
- ٤- تستخدم في الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه، وتستخدم الاقتران المباشر بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه ولهذا سميت بالطريقة المباشرة.
- ٥- تستخدم اسلوب (النقل والحفظ) إذ يستظهر الطلاب جملا باللغة الاجنبية وأغان ومحاورات تساعد على اتقان اللغة المنشودة. (الخولي، ١٩٨٩، ص ٢٢)

ومما أخذ على الطريقة المباشرة هي:

- ١- لا يوجد فيها استعداد كافٍ للتدريب المنظم، مما يؤدي إلى فقدان الهدف.
- ٢- قد لا تراعي هذه الطريقة الفروق الفردية بين الطلبة. (غزال، ١٩٨٨، ص ٨٢)

ومن المفيد هنا توظيف الطريقة المباشرة في تعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها فيصبح الغرض الرئيس من تعليمها بهذه الطريقة تحقيق القدرة على التحدث بها

والتعاون من خلالها وليس مجرد التدنوق بها، ويصبح تدريس هذه اللغة وسيلة للتفاهم من خلالها. (مبارك، ١٩٨٦، ص ٧٧)
ومن هنا يرى الباحث أهمية البحث الحالي في الكشف عن أثر الطريقة المباشرة في تعليم اللغة الكردية لغير الناطقين بها وذلك لأهمية تعليم هذه اللغة بوصفها لغة ثانية في العراق.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.

فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة (القراءة الكردية الحديثة) باستعمال الطريقة المباشرة، ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة (القراءة الكردية الحديثة) بالطريقة التقليدية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- ١- اعدادية ابي العلاء المعري للبنين الواقعة في مدينة بغداد ضمن مديرية تربية الرصافة الأولى.
- ٢- طلبة الصف الرابع الأدبي، للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠)
- ٣- ستة موضوعات من كتاب القراءة الكردية الحديثة المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي.
- ٤- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠)

تحديد المصطلحات:

أولاً: الطريقة المباشرة عرفها:

- ١- الناقه (١٩٧٨): بأنها الطريقة التي تقوم على ربط الكلمات بالأشياء الدالة عليها، ثم ربط الاشياء بالسياق ثم ربط السياق بالتعبير في اللغة المتعلمة، وبما ان السياق قد يكون فكرة أو حدثاً أو موقفاً حياتياً كاملاً فإنه يأتي بعد ذلك ربط السياق بهذا المعنى (فكرة أو حدث).... وهكذا تتسع المواقف ويظل محتواها كاملاً مرتبطاً بأشياء أو أحداث مباشرة، ومن ذلك امكانية الاعتماد على الصور والرسوم والخرائط التي يطلب من المتعلمين التحدث عنها (الناقه، ١٩٧٧، ص ١٠٦-١٠٧).
- ٢- براون (Brown, 2000): بأنها الطريق التي تقوم على قاعدة واحدة وهي عدم استخدام اللغة الأم أو الترجمة عند تعليم اللغات الاجنبية لأن الهدف هو تعليم اللغة الاجنبية لذاتها. (Brown, 2000, P:137)
- ٣- ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها: الطريقة التي يستعملها مدرس مادة اللغة الكردية من خلال ربط الكلمات المستعملة باللغة الكردية في المواقف التعليمية المختلفة.

ثانياً: التحصيل عرفه:

- ١- الخليلي (١٩٩٧): بأنه النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب، ودرجة تقدمه في تعليم ما ينتفع منه أن يتعلمه (الخليلي، ١٩٩٧، ص ٦)
- ٢- دافز واخرون (Davies Alanetal, 1999): بأنه مقدار ما تعلم الشخص خلال أو إلى حد وقت معين.

- ٣- ويعرفه الباحث اجرائيا: بأنه مقدار ما يحصل عليه طلاب (عينة البحث) من الدرجات في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث في مادة القراءة الكردية الحديثة.
- ٤- ثالثا: القراءة الكردية الحديثة: هو المنهج المقرر من وزارة التربية والذي يدرس خارج اقليم كردستان العراق للصف الرابع الأدبي ويشمل مهارات اللغة جميعا (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- ٥- رابعا: الصف الرابع الأدبي: وهو أول صفوف المرحلة الإعدادية حيث ينتقل الطلبة اليه بعد الانتهاء من المرحلة المتوسطة، ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات وبعدها ينتقل الطلبة أما إلى الدراسة الجامعية أو الحياة العملية، وهو الصف الوحيد الذي تدرس فيه اللغة الكردية.

الفصل الثاني:

أولاً: خلفية نظرية:

لقد مرت طرائق تدريس اللغات الأجنبية بمراحل متعددة فقد ظلت قروناً طويلة تتمثل في طريقة عامة واحدة تقوم على ما يعرف باسم الطريقة التقليدية، أو طريقة القواعد والترجمة التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، وكانت هذه الطريقة قد نشأت نظراً لارتباط تعليم اللغات الأجنبية بتعليم اللغة اللاتينية في الأساس إلا إن طرائق التدريس تعددت وتنوعت منذ بداية القرن العشرين نتيجة لأسباب كثيرة، منها التزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية نظراً لازدياد الاتصال بين شعوب الأرض ومنها أيضاً الحاجة لتعلم ودراسة اللغات المختلفة التي لم تكن معروفة سابقاً، ولعل أهم تلك الأسباب هو ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية أو الذين تقتضي طبيعة الأشياء تعلمهم تلك اللغات، فضلاً عن تنوع حاجات المتعلمين وأغراضهم من تعلم لغة أجنبية مثل السفر والسياحة والتجارة وسبل الاتصال المختلفة بين الشعوب وكذلك متابعة التعليم العالي في مجالات العلوم والطب والهندسة وحتى العلوم الانسانية بلغات غير اللغة الأم. (حمدان، ١٩٨٨، ص ٥١) والذي يهتما في هذا المقام هو طرائق تدريس اللغات الأجنبية، إذ تشير نتائج البحوث التي أجريت في التربية وعلم النفس عامة وأصول التدريس خاصة إلى حقيقة مهمة هي: إذا تساوت العوامل المؤثرة في العملية التعليمية فإن طرائق التدريس تؤدي إلى فروق ذات دلالات تؤثر في مخرجات العملية التعليمية (عبد الحليم، ١٩٨٥، ص ١٢٦).

وأدت الإفادة من منجزات التقدم العلمي والتقني الحديث في مجال التربية والتعليم إلى ظهور طرائق تدريس حديثة. وعلى الرغم من تعدد طرائق تدريس اللغات

الأجنبية، وتنوعها تلقت في أسس مشتركة تجعلها متشابهة أحياناً ويمكن تصنيفها تحت مجموعة واحدة. (خرما، ١٩٨٨، ص ١٦٦) ومن هذه الطرائق التي تناولها الباحث هي الطريقة المباشرة والتي كانت أول رد فعل حقيقي على الطريقة التقليدية إذ حدث تغيير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية، وفي أساليب تدريسها إذ لم يعد الأمر قاصراً على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب كما كانت عليه الحال في تعليم اللغة اللاتينية، بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية، ولم يعد الهدف فهم تلك النصوص، وترجمتها إلى لغة الأم، بل أصبح التركيز ينصب على إتقان المهارات الشفوية، حيث أبعد استعمال اللغة الأم داخل غرفة الدراسة، وأصبح تعلم الأشياء والأفعال الجديدة عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها والفاظها في اللغة الأجنبية، وأصبح استماع اللغة كما يتحدث بها أهلها، ولم تعد دراسة القواعد اللغوية عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها، بل عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلمها بطريقة استنتاجية من خلال التدريب على الجمل والعبارات المفيدة. (Rivers, 1981, P. 18-19)

فالطريقة المباشرة لا تلجأ مطلقاً للترجمة، ولعل ذلك هو ما يعود الطلبة منذ البداية على سماع جمل كاملة ومفيدة، وسماع حوار متبادل في هيئة أسئلة أو اجابات يستعين بها من دون تدخل المدرس فيها (قطامي، ٢٠٠٢، ص ١٩٨).
إن الطريقة المباشرة وإن استندت أولاً إلى فلسفة الطريقة الصوتية وطورتها إلا أنها تبدأ بطريقة صوتية ثم بطريقتين السيكولوجية والطبيعية مع تطورها متوازناً لطريقة واحدة. (الألواني، ١٩٨١، ص ٨٢)

ثانياً: دراسات سابقة:

١- دراستان عربيتان:

أ- دراسة (العبيدي ١٩٩٩م):

اجريت الدراسة في العراق، ورمت التعرف على أثر تدريس المحادثة بأسلوب الاستجواب والمباشر المعتمد على الصور في الأداء التعبيري لمتعلمي اللغة العربية للأجانب.

اشتملت عينة الدراسة على (١٢) طالباً متعلماً في معهد غير الناطقين باللغة العربية، وزعوا عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين ضمت الأولى (٦) متعلمين طلاب درست المحادثة بالاسلوب المباشر المعتمد على الصورة في حين درست المجموعة الثانية التي بلغ عدد أفرادها (٦) بالاسلوب الاستجواب.

استمرت التجربة (٦) أشهر، وفي نهاية التجربة طبق الباحث اختباراً تحصيلياً على مجموعتي البحث، وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة إلى ما يأتي:

تفوق المجموعة الاولى التي درست المحادثة بالاسلوب المباشر المعتمد على الصور على المجموعة الثانية التي درست المحادثة بالاسلوب الاستجواب . (العبيدي، ١٩٩٩، ص ٢-١٠٠)

ب- دراسة (العزاوي ٢٠٠٤):

أجريت الدراسة في العراق، كلية التربية، جامعة بغداد ورمت إلى تعرف على أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع العام. اشتملت عينة البحث على (٦٠) طالبة في اعدادية الكاظمية للبنات، وهي إحدى المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى، وزعن عشوائياً على

مجموعتين المجموعة التجريبية ضمت (٣٠) طالبة درسن بالطريقة المباشرة، في حين بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٠) طالبة درسن بالطريقة التقليدية. اختارت الباحثة ستة موضوعات من كتاب القراءة الكردية الحديثة المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع العام في العراق للعام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣م) وهي (الألف باء الكردية - ناوى نيشانة - ناوى نيشانة و ئامرازى ئرسيار - ئازاد و خاليد - خيزانكة ئى ئازاد - ئهحمەد جووتيارە - ئازاد) وفي نهاية التجربة طبقت الباحثة اختباراً تحصيلياً على مجموعتي البحث باستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين، وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

تفوق المجموعة الأولى التي درست بالطريقة المباشرة على المجموعة الثانية التي درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة المباشرة. (العزاوي، ٢٠٠٤، ص ٢-٥٠)

٢ - دراسة أجنبية:

أ- دراسة (لوكنز ١٩٨٣م):

أجريت الدراسة في أمريكا، ورمت إلى المقارنة بين مجموعتين من الطلبة الأولى تدرس بطريقة الرسوم، والثانية تدرس بطريقة التعبير اللفظي في المرحلة الابتدائية.

تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً، اختيروا عشوائياً ليمثلوا مجموعتي البحث، المجموعة الاولى بلغ عدد أفرادها (٢٥٠) طالباً درسوا باعتماد الرسم الجاهز إذ وزع الباحث (٢٥٠) رسماً لموضوع بعنوان (دار تحترق) في حين بلغ عدد أفراد المجموعة الثانية (٢٥٠) طالباً سجل الباحث لكل طالب منهم تعبيراً لفظياً ضمن شريط تسجيل، تكلموا فيه عن حوادث الحريق وقد أسفرت الدراسة عما يأتي:

المجموعة الاولى التي درست باعتماد الرسم الجاهز كانت أفضل وأقوى من التعبير اللفظي. (لوكنز، ١٩٨٣، ص ٨٥)

الفصل الثالث:

منهجية البحث واجراءاته:

يتناول هذا الفصل الاجراءات التي اتبعها الباحث للتحقق من هدف البحث وفرضياته والتي تشمل ما يأتي:

أولاً: التصميم التجريبي:

تتوقف دقة نتائج البحث التجريبية على نوع التصميم التجريبي المستعمل. والتصميم التجريبي الملائم هو الذي يستند إلى أساس أهداف التجربة ومتغيراتها والظروف التي ستعقد في ظلها. (جون، ١٩٨٨، ص ٦٨)

لذا فان عملية الضبط فيها تبقى جزئية مهما أُنْخِذت فيها من اجراءات لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية (داود، ١٩٩٠، ص ٢٥٠). لذلك أعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة بإختبار بعدي ، والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	أداة البحث
التجريبية	الطريقة المباشرة	اختبار بعدي
الضابطة	-	اختبار بعدي

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

اختار الباحث قصدياً أعدادية ابي العلاء المعري للبنين الواقعة في مدينة بغداد ضمن مديرية تربية الرصافة الأولى، ووقع الاختيار على طلبة الصف الرابع الأدبي لأنه الصف الوحيد الذي تدرس فيه مادة القراءة الكردية الحديثة وتتكون هذه المرحلة من خمس شعب هي (أ، ب، ج، د، هـ)، وبما أن البحث يتطلب شعبتين فقط لتمثل أحدهما المجموعة التجريبية والثانية المجموعة الضابطة، فقد اختار الباحث قصدياً شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية وشعبة (ب) المجموعة الضابطة.

بلغ عدد طلاب المجموعتين (٦٦) طالب، بواقع (٣٣) طالب في شعبة (أ) و(٣٣) طالب في شعبة (ب)، وبعد استبعاد عدد الطلبة الراسبين في المجموعتين والبالغ عددهم (٣) طلاب أصبح حجم العينة (٦٣) طالب، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

عدد طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٣	١	٣٢
الضابطة	ب	٣٣	٢	٣١
المجموع		٦٦	٣	٦٣

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث قبل بدء التجربة على أن يكافئ بين مجموعتي البحث احصائياً في المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في تجربة البحث الحالي وهذه المتغيرات هي:

١- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور: بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية (٢٠٤,٣٧٠) شهراً، ومتوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (٢٠٤,٢٢٢) شهراً. وعند استعمال الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين (البياني، ١٩٩٧، ص ٢٦٠) لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار طلاب مجموعتي البحث، اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٤١) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠) وبدرجة حرية (٥٢)، وهذا يدل على أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان في العمر الزمني، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

للعمر الزمني لمجموعتي البحث محسوبة بالأشهر

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة الاحصائية عند

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

مستوى (٠,٠٥)	٢٠٠٠	٠,٠٤١	٥٢	١٦,٣٠٧	٢٦٥,٩	٢٠٤,٣٧٠	٣٢	التجريبية
ليس بذى دلالة				١٠,٢١٠	١٠٤,٢٤٤	٢٠٤,٢٢٢	٣١	الضابطة

٢- التحصيل الدراسي للآباء: يبدو من الجدول (٤) أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي (كا^٢) المحسوبة (١,٨٤٤) أصغر من قيمة (كا^٢) الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٣). (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٩٣)

الجدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم	مستوى التحصيل الدراسي	درجة	قيمة كا ^٢	الدلالة

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	الحرية	العينة	يقرأ ويكتب	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق	التجريبية
٧,٨٢	١,٨٤٤	٣	٨	١٠	٦	٣٢
ليس بذى دلالة			٧	٩	٥	٣١

٣- التحصيل الدراسي للأهميات: يبدو من جدول (٥) إن طلاب مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأهم، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي إن قيمة (كا^٢) المحسوبة (٠,٠٥) أصغر من قيمة (كا^٢) الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣).

الجدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأهميات طلاب مجموعتي البحث وقيمة (كا^٢) المحسوبة والجدولية

الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	قيمة كا ^٢		درجة الحرية	مستوى التحصيل الدراسي					حجم العينة	المجموعة
	٢	١		جامعة فما فوق	إعدادية أو معهد	٥	١١	١٠		
ليس بذى دلالة	٧,٨٢	٠,٣٠٦	٣	٢	٤	٥	١١	١٠	٣٢	التجريبية
				١	٢	٥	١٢	١١	٣١	الضابطة

٤- معدل المواد الدراسية للعام الدراسي السابق الصف الثالث المتوسط للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨):

كافأ الباحث مجموعتي البحث في معدلات المواد الدراسية كلها للصف الثالث المتوسط. وحصلت على درجات الطلاب من سجلات المدرسة، فكان متوسط

درجات المجموعة التجريبية (٦٨,٥٣٣) والتباين (٧,١٩٥) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٨,٥٦٦) والتباين (٨,٤٤٧)، وباستخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ظهر أن الفرق لم يكن بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٢٣) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وهذا يعني تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان المحسوبة والجدولية للمجموعتين في معدل

المواد الدراسية للصف الثالث المتوسط

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٦٨,٥٤٤	٧,١٩٥	٥٨	٠,٠٢٣	٢,٠٠٠	ليس بذي دلالة
الضابطة	٣١	٦٨,٥٦٦	٨,٤٤٧				

٥- درجات اختبار الذكاء (اختبار رافن):

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الذكاء (٣٧,٧٣٣) في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٧,٩٣٣)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٢٧) اصغر من القيمة التائية الجدولية

البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٥٨) وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات الذكاء والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					تائي	تائي	
التجريبية	٣٢	٣٧,٧٣٣	٧٢,٦١٦	٥٨	٠,١٢٧	٢,٠٠٠	ليس بذي دلالة
الضابطة	٣١	٣٧,٩٣٣	٧٧,١٦٧				

- أداة القياس: استعملت أداة موحدة (الاختبار التحصيلي) لقياس المتغير التابع لدى طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة) وقد اتسم بالموضوعية والصدق والثبات.
- المدة الزمنية: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث إذ بدأت يوم الأحد ٢٠٠٩/١٠/٤ وانتهت يوم الاثنين ٢٠١٠/١/٤.
- توزيع الحصص: حصلت الموافقة مع إدارة المدرسة ومدرس اللغة الكردية في المدرسة على تنظيم جدول توزيع الدروس بحيث تكون مادة اللغة الكردية يومي الأحد والاثنين . والجدول (٨) يوضح ذلك. علماً ان مدرس المادة هو من طبق التجربة بنفسه بعد أن زوده الباحث بالخطة التدريسية والأهداف السلوكية والاختبار التحصيلي وكافة الامور والملاحظات المتعلقة بالبحث.

الجدول (٨)

توزيع دروس مادة اللغة الكردية على طلاب مجموعتي البحث

اليوم	الساعة ٨ صباحاً	المادة	الساعة ٨,٥٠ صباحاً	المادة
الأحد	شعبة (أ) المجموعة التجريبية	اللغة الكردية	شعبة (ب) المجموعة الضابطة	اللغة الكردية
الاثنين	شعبة (ب) المجموعة الضابطة	اللغة الكردية	شعبة (أ) المجموعة التجريبية	اللغة الكردية

رابعاً: صياغة الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساسية في بنائه، لأنها تساعد المدرس على تحديد محتوى المادة المتعلمة، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والاساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل المعيار الأساسي في تقويم العملية التعليمية. (مقلد، ١٩٨٦، ص ١٤٠-١٤١)

وقد صاغ الباحث (٦٣) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق).

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمختصين في اللغة الكردية وطرائق التدريس.

(الملحق ١)

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (١٠) خبيراً عدلت بعض الأهداف، فيما تم حذف هدف سلوكي واحد، لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠%) من موافقة الخبراء، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (٨) خبراء فأكثر من المجموع الكلي للخبراء وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٦٢) هدفاً سلوكياً بواقع (١٩) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر و(١٥) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم و(٢٨) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق . (الملحق ٢)

خامساً: الخطط التدريسية:

يقصد بالخطط التدريسية التصورات المسبقة للمواقف والاجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها. (الأمين، ١٩٩٢، ص١٣٣).

ولذا فقد أعد الباحث خططاً تدريسية للموضوعات الستة المقرر تدريسها خلال مدة التجربة في ضوء محتوى كتاب القراءة الكردية الحديثة للصف الرابع الأدبي، والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق الطريقة المباشرة بالنسبة إلى طلاب المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية بالنسبة إلى طلاب المجموعة الضابطة، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين في اللغة الكردية وطرائق تدريسها، ومدرس المادة (الملحق ١). وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ، والملحقين (٣، ٤) يوضحان أنموذجين من هذه الخطط التدريسية للموضوع الخامس (خيزانة كى نازاد - عائلة آزاد) من الموضوعات المحددة للتجربة.

سادساً: إعداد الاختبار التحصيلي:

١- اعداد الخريطة الاختبارية:

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسية للمادة، والاهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها، فضلاً عن إنها من متطلبات صدق المحتوى (Chisell, 1974, P:244) ولأجل ذلك أعد الباحث خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى في المجال المعرفي من تصنيف بلوم. وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء مفاهيمها التي كانت متساوية، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتماداً على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحدد عدد فقرات الاختبار ب(٥٥) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول الموصفات) الخريطة الاختبارية والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩) الخريطة الاختبارية

الموضوعات	عدد الساعات	الأهمية النسبية	عدد الأهداف السلوكية			عدد الفقرات الاختبارية			عدد الفقرات الكلية
			تذكر %٣٠	فهم %٢٤	تطبيق %٤٦	تذكر %٣٠	فهم %٢٤	تطبيق %٤٦	
الألفباء الكردية	٢	%١٤,٢٥	٥	٤	٣	٣	٢	٣	٨
ناوى نيشانة	٢	%١٤,٢٥	٢	٣	٦	١	٣	٤	٨
ناوي نيشانة و نامرازي ثرسيار	٢	%١٤,٢٥	٣	٠	٤	٣	٠	٤	٧
ئازاد و خاليد	٢	%١٤,٢٥	٢	١	٤	٢	٢	٤	٨
خيزانةكهى ئازاد	٢	%١٤,٢٥	٢	٢	٣	٢	١	٥	٨
ئەحمەد جوتيارە	٢	%١٤,٢٥	٢	٢	٣	٢	٢	٤	٨
ئازاد	٢	%١٤,٢٥	٣	٣	٣	٢	٢	٤	٨
المجموع	١٤	%١٠٠	١٩	١٥	٢٨	١٥	١٢	٢٨	٥٥

٢- اعداد فقرات الاختبار التحريري:

ان من متطلبات البحث الحالي اعداد اختبار بوصفه الأداة التي تستعمل للكشف عن درجة التحصيل في المادة الدراسية المحددة والأداة للحكم على ما تم تدريسه بالفعل. (المشهداني، ١٩٨٩، ص٢٥-٢٦) وقد أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً لغرض قياس تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة القراءة

الكردية الحديثة وتكوّن الاختبار من قسمين الأول الاختبار التحريري الذي ضم (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس المهارتين الآتيتين: (فهم المقروء، والكتابة) والقسم الثاني الاختبار الشفوي الذي ضم (٣٥) فقرة لقياس المهارات الآتية: (الاستماع، المحادثة، وصحة القراءة).

٣- صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار مقدّره على قياس ما وضع لأجل قياسه فالأداة الصادقة هي التي تقيس بصدق ما بنيت لقياسه لهذا يُعدّ الصدق أهم المعايير المستخدمة للحكم على نوعية القياس (عبد العزيز، ١٩٦١، ص ٣٩٢). يعد الصدق من الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في أداة البحث، ومن أجل التثبت من صدق الاختبار وجعله محققاً للأهداف التي وضع من أجلها، فقد استخدم الباحث الصدق الظاهري. وأفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري هو أن يقرر عدد من المختصين باللغة الكردية والعلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس لبيان مدى ملائمة فقراته للهدف المراد قياسه وسلامة صياغتها. وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم قد أجريت التعديلات اللازمة فأصبح الاختبار على ما هو عليه في ملحق (٥).

٤- مستوى صعوبة فقرات الاختبار:

إن الغاية من حساب صعوبة الفقرات هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جداً أو الصعبة جداً. (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٧٧). ويحسب مستوى صعوبة فقرة الاختبار بالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة على تلك الفقرات فإذا كانت النسبة مرتفعة فأنها تدل على سهولة الفقرة وإذا كانت

منخفضة فأنها تدل على صعوبتها. (سمارة، ١٩٨١، ص ١٠٥-١٠٦). وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت جميعها مقبولة إذ تراوحت بين (٠,٣٣) و (٠,٦٧) ويرى بلوم (Bloom) إن الاختبار يعد جيداً إذا كان معامل صعوبة فقراته بين (٠,٢٠) و (٠,٨٠). (Bloom, 1977, P: 768)

٥- قوة تمييز فقرات الاختبار:

يقصد بالقوة التمييزية قدرة الفقرة على التمييز بين طلاب الفئتين العليا والدنيا في الصفة المراد قياسها. (عودة، ١٩٨٥، ص ١٢٦). وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت محصورة بين (٠,٣٥-٠,٦٠) ويرى (Bowen) إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قدرتها التمييزية (٢٠%) فما فوق. (Bowen, 1981, P:104)

٦- ثبات الاختبار:

ويقصد به قدرة الاختبار على إعطاء النتائج نفسها تقريباً لو أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مدة زمنية محدودة. (محمد، ١٩٨٨، ص ١١٣). وهناك طرائق عديدة لحساب ثبات الاختبار. لذلك اعتمد الباحث طريقة واحدة لحساب ثبات الاختبار وهي طريقة (أعادة الاختبار) لملائمته ظروف البحث الحالي، وقد طبق الاختبار في اعدادية صلاح الدين للبنين وعلى عينة مؤلفة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الرابع الأدبي، وللعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) إذ جرى الاختبار الأول في يوم الثلاثاء (٢٠٠٩/١٢/١٥) واعيد الاختبار على العينة نفسها يوم الأربعاء (٢٠٠٩/١٢/٢٩) بعد مرور اسبوعين وبعد تصحيح الاجابات في الاختبارين باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الطلاب

في الاختبارين وجد انه بلغ (٠,٨٠) ويعد هذا معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة.

٧- تحديد زمن الاجابة:

ولتحديد الوقت اللازم للاجابة عن فقرات الاختبار التحريري طبق الاختباري على عينة استطلاعية في اعدادية صلاح الدين، وقد توصل الباحث الى معرفة الوقت الذي يستغرقه أسرع طالب والزمن الذي يستغرقه أبطأ طالب في الاجابة عن اسئلة الاختبار التحريري، فتم حساب متوسط الوقت باستخدام المعادلة الاتية:

$$\text{زمن الإختبار} = \frac{\text{الزمن الذي يستغرقه أسرع طالب} + \text{الزمن الذي يستغرقه أبطأ طالب}}{2}$$
$$50 \text{ دقيقة} = \frac{100}{2} = \frac{60 + 40}{2} =$$

(البكري، ١٩٩٩، ص٥٦)

سابعاً: تطبيق الاختبار: طبق الاختبار التحريري يوم الأحد المصادف (٢٠١٠/١/٣) وقد أشرف الباحث بنفسه على عملية الاختبار بمساعدة مدرس المادة في المدرسة، وخصص الباحث الصفحة الأولى لكتابة اسم الطالب والصف والشعبة والمدرسة وتضمنت الصفحات الأخرى فقرات الاختبار البالغة (٢٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وبعد تطبيق الاختبار صححت فقراته ووضعت درجة واحدة للاجابة الصحيحة، وصفر للاجابة غير الصحيحة.

أما الاختبار الشفوي فطبق في اليوم التالي المصادف (٢٠١٠/١/٤) الاثنين، وقد طبقه الباحث بنفسه على عينة البحث بمساعدة مدرس المادة وذلك بمناداة طالب طالب لتطبيق الاختبار عليه.

ثامناً: الوسائل الاحصائية:

اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test). استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الاحصائي وفي تحليل النتائج.

$$T = \frac{X1 - X2}{\sqrt{\left[\frac{(n1-1)s1^2 + (n2-1)s2^2}{n1+n2-2} \right] \left(\frac{1}{h1} + \frac{1}{h2} \right)}}$$

إذ أن:

T = الاختبار التائي

X1 = متوسط المجموعة التجريبية

X2 = متوسط المجموعة الضابطة

N1 = عدد أفراد المجموعة التجريبية

N2 = عدد أفراد المجموعة الضابطة

S1 = تباين المجموعة التجريبية

S2 = تباين المجموعة الضابطة (Glass and Stanley, 1970, P: 295)

٢- اختبار (كا^٢) مربع كاي:

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الاحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

$$\frac{(n - q)}{q} = \chi^2$$

إذ تمثل:

ن: التكرار الملاحظ

ق: التكرار المتوقع

(البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٩٣)

٣- معادلة صعوبة الفقرة:

$$\frac{(n - e) + (n - d)}{n} = ص$$

إذ تمثل:

(ن - ع) = عدد الاجابات غير الصحيحة على الفقرة من المجموعة العليا

(ن - د) = عدد الاجابات غير الصحيحة على الفقرة من المجموعة الدنيا

ن = عدد الطلاب الكلي في المجموعتين العليا والدنيا

(عودة، ١٩٨٥، ص ١٢٤)

٤- معادلة تمييز الفقرة:

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

$$\text{قوة تمييز الفقرة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة} - \text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة من المجموعة العليا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}} \times \text{من المجموعة الدنيا}$$

(الزوبعي، ١٩٨١، ص ٧٥)

٥- معامل ارتباط بيرسون:

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

إذ أن:

r = معامل ارتباط بيرسون
 ن = عدد الطلاب
 س = قيم المتغير الأول
 ص = قيم المتغير الثاني

(البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص ١٨٧)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج

بعد ان طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي (التحريري والشفهي) على طلاب مجموعتي البحث وبعد أن صحح الاجابات في الاختبارين حللها باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين توصل إلى ان متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (٧٤,٦٣٢) والتباين (٥٢,٥١٤)، في حين بلغ الوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (٦١,٢٦٥) والتباين (٥٥,٤٠٥) ، و بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٦٣٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية والجدول (١٠) يوضح ذلك:

الجدول (١٠)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الدرجة الحرة	القيمة الحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الحسوبة	الجدولية						
دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)	٢,٠٠	٦,٦٣٧	٥٨	٥٢,٥١٤	١٣,٧٧٢	٧٤,٦٣٢	٣٢	التجريبية
				٥٥,٤٠٥	١١,٥١٥	٦١,٢٦٥	٣١	الضابطة

ثانياً: تفسير النتائج:

أظهرت نتائج البحث الحالي تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا اللغة الكردية بالطريقة المباشرة على طلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا اللغة الكردية بالطريقة التقليدية أو العادية وقد يعود سبب هذا التفوق الى:

- ١- أن الطريقة المباشرة في تدريس مادة اللغة الكردية تحفز أفكار الطلاب ، لأنها تعتمد على الصور التي تولد لديهم الدافعية للتعلم وتمنح الطلاب الثقة بالنفس زيادة على إعطائهم دوراً أكبر في عملية التعلم والتفاعل مع الدرس وتفرض وتحملهم مزيداً من المسؤولية. (محمود، ١٩٧٤، ص ٧٣)
- ٢- ان الطريقة المباشرة فيها الشيء الكثير من التكرار الذي يعتبر أحد أسس التعليم، إذ لا يخفى علينا ان التكرار قد يسهم في عملية ترسيخ المادة التي يراد تعلمها، وابقائهم في أذهان المتعلمين. (آل ياسين، ١٩٧٤، ص ١٨٥)

ثالثاً: الاستنتاجات:

- في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث استنتج الباحث ما يأتي:
- ١- ان تدريس مادة اللغة الكردية لطلاب الصف الرابع باستخدام الطريقة المباشرة افضل من تدريسهم بالطريقة التقليدية.
 - ٢- ان للطريقة المباشرة دور فاعل في اكساب طلاب الصف الرابع الادبي لمهارات اللغة الكردية.

رابعاً: التوصيات:

من خلال النتيجة التي توصل اليها الباحث فانه يوصي بما يأتي:

- ١- تنظيم دورات تدريبية لمدرسي اللغة الكردية لتدريبهم على الطرائق الحديثة لتعليم اللغات لغير الناطقين بها ومنها الطريقة المباشرة.
- ٢- إعداد كراس يضم عدد من الدروس الانموزجية لمادة اللغة الكردية على وفق الطريقة المباشرة المعتمدة على الصور.

خامساً: المقترحات:

- في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية:
- ١- في مرحلة دراسية أخرى مثل معاهد إعداد المعلمين والمعلمات.
 - ٢- في جوانب أخرى غير التحصيل كتنمية التفكير الابتكاري أو الاكتساب المهاري.
 - ٣- في مادة أخرى من مواد اللغة الكردية في الكلية.

المصادر

١. الالواني، محيي الدين. الوسائل العلمية لحل المشكلات اللغوية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقائع مكتبة التربية العربي، السعودية، ١٩٨١.
٢. الأمين، شاكر محمود، وآخرون. أصول تدريس المواد الاجتماعية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد - كلية التربية دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٢
٣. اياسين، محمد حسين. المبادئ الأساسية في طرائق التدريس العامة، الطبعة الاولى، دار التعلم للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٤.
٤. البكري، عبد الكريم. أثر استخدام كل من الاستنتاجات والخطوات العلمية في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ في اليمن، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، ١٩٩٩. (رسالة ماجستير غير منشورة)
٥. البياتي، داود عبد السلام (١٩٩٥). "مشكلات تدريس اللغة الكردية لغير الناطقين بها ومقترحات حلولها في معاهد إعداد المعلمين من وجهة نظر المدرسين والطلبة"، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) (رسالة ماجستير غير منشورة).
٦. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا إثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، ١٩٧٧م.
٧. جمهورية العراق، وزارة الإعلام. تنفيذ بيان ١١ آذار "السلسلة الوثائقية ٣١"، بغداد ١٩٧٢.
٨. جون، ويست. مناهج البحث التربوي، ترجمة عبد العزيز غانم الغانم، ط١، دار التأليف والترجمة والنشر، الكويت، ١٩٨٨م.

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....

.....م.م. حميد قاسم غضبان

٩. حزما، نايف وعلي حجاج. اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الرسالة، الكويت، ١٩٨٨.
١٠. الحصري، ساطع. دروس في اصول التدريس، ج ٢ اصول تدريس اللغة العربية، دار غندور، بيروت، ١٩٤٨.
١١. حمدان، محمد زياد. التدريس المعاصر تطورات واصله وعناصره وطرقه، الاردن، عمان، دار التربية الحديثة، ١٩٨٨.
١٢. حمه خورشيد، فؤاد. التوزيع الجغرافي للغة الكردية ولهجاتها، بغداد، ١٩٨٣.
١٣. الخولي، محمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية، ط ٣، الرياض ، مطابع الفرزدق، ١٩٨٩.
١٤. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠.
١٥. الزبيدي، موفق توفيق (١٩٨٩). صعوبات تعليم مادة اللغة الكردية لغير الناطقين بها في الصف الرابع العام من وجهة نظر المدرسين والطلبة، جامعة بغداد كلية التربية - ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٦. الزوبعي، عبد الجليل، وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١م.
١٧. سمارة عزيز، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط ٢، عمان، دار عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩.

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
.....م.م. حميد قاسم غضبان

١٨. سمك، محمد صالح. فن التدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مطبعة النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦١م.
١٩. عادل، محمد فائز محمد. اتجاهات تربوية في اساليب تدريس العلوم، ط١، صنعاء، ١٩٩٩.
٢٠. عبد التواب، عبد التواب عبد الله. اعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، جامعة اسيوط، ١٩٨٦.
٢١. عبد الحليم، احمد المصري، البحث التربوي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وقائع ندوات تعليم العربية لغير الناطقين بها، ج٣، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ١٩٨٥.
٢٢. عبد العزيز، صالح، التربية وطرق التدريس، دار المعارف مصر، ١٩٦١.
٢٣. العبيدي، علي محمود عبود. اثر تدريس المحادثة باسلوب الاستجواب والمستمر المعتمد على الصور في الاداء التعبيري لمتعلمي اللغة العربية لاجانب، جامعة بغداد، - ابن رشد، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
٢٤. العزاوي، شجن رعد نهاد. اثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طالبات الصف الرابع العام، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد. (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٥. علي، موفق حياوي. تدريب اساتذة الجامعة لتطوير طرق التدريس واستخدام الطرق التربوية الحديثة، المجلة العربي للتعليم التقني، المجلد الثاني، العدد الثالث، الامانة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني، بغداد، ١٩٩٢.

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....

.....م.م. حميد قاسم غضبان

٢٦. العيساوي، رفيف ناصر علي. المعلم إعداده وتدريبه المعلم إعداده وتدريبه، بحث لنيل شهادة الدبلوم، مطبوع بالرونية، غير منشور، معهد الخرطوم الدولي، ١٩٨٥.

٢٧. العيساوي، مسلم كاظم حسين (١٩٩٩). "تحليل محتوى كتاب ألف باء اللغة الكردية المقرر لمعاهد المعلمين والمعلمات"، جامعة بغداد/ كلية التربية - ابن رشد (رسالة ماجستير غير منشورة).

٢٨. غزال، كاظم حسن. تقويم برنامج تدريسي اللغة العربية لغير الناطقين بها وقياس فاعليتها لدى طالبات الصف الرابع العام، جامعة بغداد، - ابن رشد، ١٩٨٨. (رسالة ماجستير غير منشورة).

٢٩. قطامي، يوسف، ونايفة قطامي. سيكولوجية التدريس، الطبعة الاولى للطبعة الاولى، دار المشرق للطباعة والنشر، عملن، ٢٠٠١.

٣٠. كوكيز، المقارنة بين مجموعتين الاولى عن طريق الرسم والثانية عن طريق التعبير اللفظي، مجلة كلية التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد (٦٣)، ١٩٨٣.

٣١. مبارك، بديع محمد. تقويم تجربة تدريس اللغة الاجنبية في العراق، مركز البحوث والدراسات التربوية، بغداد - تشرين الاول - ١٩٨٦.

٣٢. محمد، رمضان. الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي. ط١، دار الغلم للنشر والتوزيع، الامارات، ١٩٨٨.

٣٣. محمود، خليل وجيه. التعليم، دار الجيل للطباعة، القاهرة، ١٩٧٤.

- ٣٤.المشهداني، محمود حسن، وكمال علوان المشهداني. تصميم وتحليل
التجارب، دار الحكمة للنشر والترجمة والتوزي، ١٩٨٩.
- ٣٥.مقلد، محمد محمود. "كيف تصوغ هدفا سلوكيا؟"، تطبيق في مجال اللغة
العربية، رسالة التربية، سلطنة عمان، ١٩٨٦م.
- ٣٦.موران، كليفورد، وجيمس دين. فن الدراسة فن الدراسة، ترجمة فؤاد جميل،
منشورات مكتبة الحياة، ١٩٧٤
- ٣٧.الناقاة، محمود كامل. اساسيات تعليم اللغة العربية لغير العرب، معهد
الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان - الخرطوم، ١٩٧٨.
- ٣٨.نايف، محمد معروف. خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها، بيروت،
١٩٨٥.
- ٣٩.حيلمى، ثاكيزة رفيع، بوذاندنقوتى زمان، طؤظار كؤري زانياري، بقرطي
سييىم، بىشى يىككم، بىغداد، ١٩٧٥.
- 40.Brown, H.D. "principles of language learning and teaching": New York: Longman, 2000.
- 41.Glass, Gene V., and Stanley, Hutianc. statistical methods
education and psychology. Englewood cliffs: New Jersey,
prentice. Hill, Inc, 1970.
42. Machy, W.F. Language Teaching Analysis, 6thedition,
London,????
- 43.Bloom, B.S. and others. Taxonomy of Educational
Objectives Longman, Inc, New York, 1977.
- 44.Bowen, I.R "The Effect of a Questioning strategy on
Reading compare hension and Attitudes Towards Reading

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
.....م.م. حميد قاسم غضبان

on Secondary Remedial readers." Dissertation Abstract
international, Vol, 93, No, T,1987.

45.Rivers, Wilga, Teaching foreign Language Skills, Chicago
University Press, 1981.

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

ملحق (١)

أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في بحثه

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي
١	أ.د.	وريا عمر أمين	علم اللغة	×	×	×
٢	أ.م.د.	شذى عادل فرمان	طرائق تدريس لغة كردية	×	×	×
٣	أ.م.د.	سعد علي زاير	طرائق تدريس لغة عربية	×	×	×
٤	أ.م.د.	مهناذ عبد الكريم أحمد	طرائق تدريس لغة كردية	×	×	×
٥	م.د.	صباح جليل خليل	طرائق تدريس لغة كردية	×	×	×
٦	م.د.	كوثر جاسم عبيد	طرائق تدريس لغة كردية	×	×	×
٧	م.م.	فردوس علي أمين	طرائق تدريس لغة كردية	×	×	×
٨	م.م.	ريان عبد الكريم علي	طرائق تدريس لغة كردية	×	×	×
٩	م.م.	سرود ولي إسماعيل	أدب كردي	×	×	×
١٠	المدرس	عبد الحميد عبد المجيد	مدرس إعدادية أبي العلاء المعري للبنين	×	×	×

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
.....م.م. حميد قاسم غضبان

ملحق (٢)

م/ استبانة الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل _____ المحترم
الأستاذة الفاضلة _____ المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

يجري الباحث دراسة موسومة بـ(أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي).
ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية ومكانة علمية. يرجى المساعدة في الاطلاع على صلاحية الأهداف السلوكية ومدى شموليتها لموضوعات التجربة.

وتقبلوا شكر الباحث

الباحث
م.م. حميد قاسم
غضبان
طرائق تدريس اللغة
الكردية

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

التمهيد (الالفباء الكردية)

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن	معرفة	فهم	تطبيق
١	يسمي الحروف الصائتة	×		
٢	يذكر الحروف الصامتة	×		
٣	يحدد الكلمة التي فيها حرف (ط)	×		
٤	يعين الكلمة التي فيها حرف (ث)	×		
٥	يعين الكلمة التي فيها حرف (ظ)	×		
٦	يميز بين نوعي اللام الخفيفة واللام الثقيلة في اللفظ		×	
٧	يفرق بين الحروف الصامتة والحروف الصائتة بدقة		×	
٨	يفرق بين الحرفين (ى) و(ي) في الكتابة		×	
٩	يميز بين نوعي الراء الخفيفة والراء الثقيلة في لفظ الكلمات		×	
١٠	يعطي كلمة عن الحرف (ؤ)			×
١١	يعطي كلمة عن الحرف (ث)			×
١٢	يعطي كلمة عن الحرف (ذ)			×

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

الموضوع الأول: ناوى نيشانة

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن	معرفة	فهم	تطبيق
١	يسمي أسماء الاشارة للجمع	×		
٢	يذكر اسماء الاشارة للمفرد	×		
٣	يفرق اسم الاشارة (ثمانية) من اسم الاشارة (ثلاثة)		×	
٤	يميز اسم الاشارة (ثلاثة) من اسم الاشارة (ثلاثة)		×	
٥	يعين علامة الجمع (ان) في عدد من الكلمات		×	
٦	تستعمل القاعدة (ية) لنهاية الكلمة المنتهية بحرف صائت عند استخدام اسم الاشارة للمفرد			×
٧	تستعمل القاعدة (ة) لنهاية الكلمة المنتهية بحرف صحيح عند استخدام اسم الاشارة للمفرد			×
٨	يقرأ الدرس قراءة صامتة			×
٩	يقرأ الدرس قراءة جهرية خالية من الأخطاء			×
١٠	يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة صامتة			×
١١	يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة جهرية			×

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

الموضوع الثاني: ناوى نيشانة ونامرازي ثرسيار

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن	معرفة	فهم	تطبيق
١	تذكر أدوات الاستقهام	×		
٢	يحدد معنى أدوات الاستقهام	×		
٣	يعرف استعمال اسم الإشارة مع أداة الاستقهام	×		
٤	يستعمل الأداة (ضى) في جملة استقهامية		×	
٥	يستعمل الأداة (كي) في جملة استقهامية		×	
٦	يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة صامتة		×	
٧	يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة جهرية		×	

الموضوع الثالث: نازاد و خاليد

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن	معرفة	فهم	تطبيق
١	يسمي حروف الحركة (الصائتة) الواردة في بعض الكلمات	×		
٢	يعرف معاني الكلمات الواردة في النص	×		
٣	يوضح الكلمات التي تمثل رمز الأعداد من (١-١٠) باللغة الكردية		×	
٤	يوضح استعمال أداة الاستقهام (كيَ)		×	
٥	يستعمل قاعدة (بتم) الى بعض الأعداد لتكوين صفة عددية		×	
٦	يستعمل قاعدة (قم) الى بعض الأعداد لتكوين صفة عددية		×	
٧	يعيد صياغة المفردات لتكوين جملة مفيدة		×	
٨	يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة صامتة		×	
٩	يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة جهرية		×	

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

الموضوع الرابع: خيزانة كتي نازاد

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن	معرفة	فهم	تطبيق
١	يذكر أداة الجمع الواردة في المثال	×		
٢	يحدد أداة المعرفة الواردة في الجمل	×		
٣	يفرق بين المعرفة والنكرة في صياغة الجمل		×	
٤	يستعمل قاعدة أداة المعرفة (كه) في تكوين الجمل			×
٥	يعيد صياغة المفردات لتكوين جملة			×
٦	يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة صامتة			×
٧	يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة جهرية			×

الموضوع الخامس: نةحمند جوتياره

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن	معرفة	فهم	تطبيق
١	يعرف أدوات الاستفهام الواردة في النص	×		
٢	يحدد معاني الكلمات الواردة في النص	×		
٣	يوضح استعمال أداة الاستفهام (ضي)		×	
٤	يميز الأفعال المضارعة من مجموعة أفعال		×	
٥	يستعمل الفعل المضارع استعمالاً صحيحاً في الكتابة			×
٦	يكتب بعض الجمل بعد قراءة النص قراءة صامتة			×
٧	يكتب بعض الجمل بعد قراءة النص قراءة جهرية			×

الموضوع السادس: نازاد

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
م.م. حميد قاسم غضبان

ت	الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن	معرفة	فهم	تطبيق
١	يميز الضمائر الشخصية المنفصلة للمفرد	×		
٢	يحدد الضمائر الشخصية المنفصلة للجمع	×		
٣	يميز بين الضمير المتصل والمنفصل من حيث المفرد والجمع		×	
٤	يميز بين الكلمات التي تمثل رمز الأعداد (١١-٢٠) باللغة الكردية	×		
٥	يميز الفعل المضارع المثبت من بين مجموعة أفعال		×	
٦	يميز الفعل المضارع المنفي من بين مجموعة أفعال		×	
٧	يستعمل أداة الربط بين الضمير الشخصي المنفصل والضمير الشخصي المتصل في جملة مفيدة			×
٨	يكتب بعض النص بعد قراءته قراءة صامتة			×
٩	يكتب النص بعد قراءته قراءة جهرية خالية من أخطاء النطق			×

ملحق (٣)

م/ صلاحية الخطة التدريسية

الأستاذ الفاضل _____ المحترم

الأستاذة الفاضلة _____ المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

يجري الباحث دراسة موسومة بـ(أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي).

ولما يعهده الباحث فيكم من دراية و خبرة ومكانة علمية في مجال اختصاصكم، يضع بين ايديكم خطتين انموذجيتين الاولى بالطريقة المباشرة والاخرى بالطريقة التقليدية. يرجى التفضل بإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة في بيان صلاحية الخطة التدريسية.

وتقبلوا شكر الباحث

الباحث

م.م. حميد قاسم

غضبان

طرائق تدريس اللغة

الكردية

الخطة التدريسية النموذجية

خطة نموذجية لتدريس الموضوع الرابع لطلاب المجموعة التجريبية بالطريقة

المباشرة:

اليوم/ رؤد الصف/ ثول

التاريخ/ ريكةوت الموضوع/ بابقت/ خيزانةكتي نازاد

الأهداف العامة:

- ١- إكساب الطلاب مجموعة من المهارات اللغوية عند مستوى يمكنهم من:
 - أ- فهم اللغة الكردية عند الاستماع إليها في مواقف الحياة المختلفة.
 - ب- التحدث باللغة الكردية بوصفها وسيلة اتصال مباشر.
 - ج- قراءة اللغة الكردية ببسر وإدراك المعنى والتفاعل معه.
 - د- استعمال اللغة الكردية في الكتابة سواء أكان ذلك وظيفيا أم تعبيريا عن النفس.
- ٢- تزويد الطلاب معلومات متدرجة عن جوانب مختلفة للشعب العراقي الكردي*.

الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادرا على ان:

- ١- يذكر أداة الجمع الواردة في المثال.
- ٢- يحدد أداة المعرفة الواردة في الجمل.
- ٣- يفرق بين المعرفة والنكرة في صياغة الجمل.
- ٤- يستعمل قاعدة اداة المعرفة (كه) في تكوين الجمل.
- ٥- يعيد صياغة المفردات لتكوين جملة.
- ٦- يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة صامتة

* (الحيالي، ٢٠٠٠، ص ٨٩-١٠٠)

٧- يكتب بعض الكلمات بعد قراءة النص قراءة جهرية

الوسائل التعليمية:

١- السبورة.

٢- الطباشير الملون والأبيض.

٣- الصور والبطاقات الملونة.

٤- الكتاب المقرر (خويندنةقوى كورديي نوي).

خطوات الدرس:

أولاً: التمهيد (المقدمة)

تحدثنا في الدرس السابق عن أسرة نازاد و خالد وذكرنا انه في الصف السادس وكذلك

ذكرنا بان أخو نازاد جندي وابا نازاد وخالد فلاح.

من منكم يستطيع أن يقول لي ما معنى كلمة برا؟

طالب: أخو.

المدرس: أحسنت.

المدرس وما معنى كلمة قوتابخانه؟

طالب آخر: مدرسة.

المدرس وما معنى كلمة قوتابی؟

طالب اخر: طالب.

ثانياً: عرض النص:

المدرس: أما موضوعنا لهذا اليوم فهو عن أسرة نازاد وبعض الكلمات الكردية

الجديدة وبعض القواعد النحوية المتعلقة بها وذلك لاستثارة دوافعهم فضلاً عن تهيئة

أذهانهم للدرس الجديد وخلق الرغبة لديهم في المشاركة بالدرس، فيقرأ المدرس النص قراءة جهريّة معبرة وهذه الخطوة أساسية لأنها تيسر صعوبة القراءة لدى الطلاب وتجذب انتباههم الى التلفظ الصحيح والنطق السليم (يكرر المدرس القراءة أكثر من مرة ان وجد ضرورة لذلك) بعد ذلك يطلب المدرس من الطلاب أن يرددوا وراءه، ثم يطلب من أحد الطلاب المتميزين أن يقرأ النص ويردد الطلاب من بعده وهنا لابد من مراعاة المدرس لانصات الطلاب واستيعابهم للنص، ثم يحدد المدرس المفردات الغامضة أو غير المفهومة ثم يسألهم بعد الفراغ منها بعض الأسئلة العامة التي توضح أفكار الدرس الأساسية، ثم بعد ذلك يطلب المدرس من بعض الطلاب الناطقين باللغة الكردية أن يقرأوا النص قراءة جهريّة واضحة على ان يقرأ كل طالب عدداً محدداً من الاسطر لإتاحة الفرصة لعدد من الطلبة في المشاركة مع تصحيح الأخطاء اللفظية والتأكيد على التلفظ الصحيح واستخدام كلمات التشجيع.

بعد ذلك يطلب المدرس من الطلاب الانتباه جيداً لكي نشرح ونفسر فقرات النص باللغة الكردية وذلك من خلال استخدام الصورة الأولى وهي صورة طالب اسمه نازاد لكي توضح لهم ان نازاد هو طالب في المدرسة



- نازاد قوتابخانه لة ئولي شەشەمە

مامؤستا يهكهم وينه نيشاني قوتابيان دقات كه وينه قوتابييهكه ناوي
ئازاده بؤ نهوي بؤيان رووني بكاتوه كه ئازاد ناوي علقمة و قوتابييه
له قوتابخانهدا.



- وينه يهكي هتمان قوتابي نيشان
دقات كه دقضيته ناو ئولتوه و
لقتير ذووري ئولتكه نووسراوه (ئولي
شه شه) بؤ روونكر دنهوي برطه
دووومي دقعهكه.

وینە ئی سییەمیش: لە قوتابخانە ئی شوێرش
دەخوینێت.



- مامۆستا وینە ئی سییەم ئیشانی
قوتابیانی دەدات کە ئێویش وینە ئی
قوتابخانە کە ئی و لەستەری
نوو سەراوە قوتابخانە ئی شوێرش.

- بە ئیانیان زوو لە خەو هەلەستێت.

مامۆستا کە وینە ئی ضواریەم ئیشانی قوتابیانی دەدات و زوو
لە خەو هەستانی ئازاد ئیشانی دەدات و لە
وینە کە شە سەعات هەقیە کە کاتی هەستانی
ئازاد ئیشانی دەدات کە ئێویش سەعات
حەقە.



- رۆژباش لە باوک و دایکی دەکات

مامۆستا کە وینە ئی ئینجەم ئیشانی
قوتابیانی دەدات کە تیایدا دەر دەکەوێ
ضوون ئازاد سەلاو لە دایک و باوکی
دەکات.



- جەل لەبەر
دەکات و...



مامۆستا ئێو وینە ئی ئازاد ئیشانی قوتابیانی دەدات، کە
ئازاد جەل و بێرط لەبەر دەکات.

- جانتاکە ئی هەلەطریت و بۆ قوتابخانە دەر وات

مامۆستا وینە ئی

ئازاد ئيشاني قوتابيان دةدات كە جانتاكەى هەلأرتووە و بۆ قوتابخانە دەضيت ئاشان مامۇستاكە داوا لە قوتابيان دەكات باش سەرنجى و يئەكان بدەن و ئاش ماوەيەك لە بينين، ئنجا داوا لە قوتابىيەكى دي دەكات باسى و انەكە بكات طەر هەلەى كرد مامۇستاكە بوار دەداتە قوتابىيەكى دي و طەر بە دروستى وەلام داىقە دووبارەى دەكاتقە بۆ دلنابوون بەم شىوۋە بەهەمان شىواز دەضيتەسەر و يئەكاني تر و ئاش كۆتايى هاتن لە باسكردنى و يئەكان داوا لە دمارەيەكى قوتابيان دەكات باسى و يئەكان بكەن بە ئيى وەختى ئقو وەختەى ماوەتقە.

ئوختكردن و نرخاندن:-

ئاش ئقوۋەى لە و انەكە دەبىتقە هەندى ئرسيارى كورت سەبارەت بە بابەتەكە ئاراستەى قوتابيان دەكات بۆئقوۋەى بزائيت تا ض رادەيەك قوتابيان لقوانەكە تىطەيشتبوون و لقو ئرسيارانەش:

١- ئازاد لە ئۆلى ضەندە؟

٢- ئازاد كىيە؟

٣- ئازاد لە كوي ەدەخوينيت

٤- ئازاد لەئاش نانخواردن ضى دەكات؟

ئەركى مألەقە:-

داوا لە قوتابيان دەكەم بە بابەتەكە بضنقە و راھينانەكان ئەنجام بدەن ئاش شىكردنقەى راھينانەكان بە شىوۋەيەكى زارەكى يان شىكردنقە لەسەر تەختەرەش و لەطەل ھينانقەى نموونە بۆ ھەر راھينانيك.



أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
.....م.م. حميد قاسم غضبان

ملحق (٤)

خطة نموذجية لتدريس الموضوع الرابع لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية بدون تزويدهم بالصور الخاصة بالموضوع

اليوم/ رؤذ	الصف/ ثؤل
التاريخ/ ريكةوت	الموضوع/ بابت/ خيزانةكةتي نازاد

أما الخطة التقليدية بالنسبة للمجموعة الضابطة فهي نفسها الخطة الأولى دون تزويدهم بالصور الخاصة بالموضوع في الأداء التعبيري لمتعلمي اللغة الكردية لغير الناطقين بها وكذلك عدم استعمال الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه هذه الصور.

أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي.....
.....م.م. حميد قاسم غضبان

ملحق (٥)

م/ صلاحية الاختبار التحصيلي (التحريري والشفهي)

الأستاذ الفاضل _____ المحترم
الأستاذة الفاضلة _____ المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

يجري الباحث دراسة موسومة بـ(أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الادبي). وبالنظر لما يعهده الباحث فيكم من سعة الاطلاع في هذا المجال، ارتأى أن يستعين بأرائكم وملاحظاتكم العلمية التي ستغني الباحث في مجال بحثه. لذا يضع الباحث بين أيديكم الاختبارات والإجراءات لتبيان مدى صلاحيتها لتحقيق هدف بحثه.

وتقبلوا شكر الباحث

الباحث

م.م. حميد قاسم

غضبان

طرائق تدريس اللغة

الكردية

الاختبار التحصيلي التحريري

تأكيكر دنه وة ي بتنوسين

ث^١: نئم رستانه ي خوار وة بطورة:

- ١- دەر طاکه بکەر وة. (نئم رستانه به خوشکەکت بلی)
- ٢- برۆ بۆ قوتابخانه. (نئم رستانه به برادره کەت بلی)
- ٣- زوینه کە بکيله. (نئم رستانه به کۆمهڵیک جووتیاران بلی)
- ٤- وانەکه بنووسه. (نئم رستانه به قوتابیان بلی)
- ٥- ضیروکەکه بخوینه. (نئم رستانه به برادره کەکت بلی)

ث^٢: طوی بطره له مانه ي خوار وة و دووباره یان بکەر وة:

- ١- نئم ضاوه.
- ٢- نئم نەنجەر وة.
- ٣- نازاد قوتابییه، له ئۆلی شەشەمه.
- ٤- دیان، رۆذباش.

ث^٣: وە لامي نئم ترسیارانه ي خوار وة بدەر وة:

- ١- بئرسه:
- أ- له برادره کەکت طەر به کوردي قسه دهکات؟
- ب- نەحوالی برادره کەکت؟
- ج- شوینی قوتابخانه ي برادره کەکت؟

٢- داوا له:

- أ- ظیان بکه دەر طات بۆ بکاته وة؟
- ب- نایه بکه قەلەم بداتي؟ قەلەمه کەکت بداتي یان ئینووسه کەکت بداتي؟
- ج- زههرا بکه وانەکه ي بنووسی؟

٣- وە لامي نئممانه ي خوار وة بدەر وة:

- أ- بۆ فیری کوردي دهبيت؟

ب- جياوازي نِيوان ثيتةكاني زمانى عقرهبي و ثيتةكاني زمانى كوردى
دستنيشان بكة؟

ج- جياوازي نِيوان كاري رابوردوو و كاري نِيستا لة زمانى كورديدا
دستنيشان بكة؟

٤- ضي دةكەي؟

أ- طقر درةنط لة خەو هەستايە؟

ب- طقر هەست بە نازاري طەدەت کرد؟

ج- لة ریتادا ضاوت بە برادەرەکتەت کەوت؟

٥- ضي دةلَيیت؟

أ- بە برادەرەکتەت طقر باوكي نەخۆش کەوت؟

ب- بە دراوسیکت لة جەذني قورباندا؟

ج- بەيانيان کە سلاو لة باوك و دايکت دةکەيت؟

٦- ضيت بە لاوۀ باشە و بؤضي؟

أ- هاوين يان زستان؟

ب- رەنطي زەرد يان رەنطي سوور؟

ج- ديان لة لاديدا يان ديان لة شارددا؟

تأكيكر دنقوة

- ث^١: بئمة وشانة بكة بة كوردي:
- | | | | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| ١- أسد | ٢- أخت | ٣- صيف | ٤- عين | ٥- تفاح |
| ٦- حصان | ٧- شوال | ٨- حياة | ٩- زوجة | ١٠- ن |

- ث^٢: بازنة قيك لة دقوري وشة راستة كان بكيشة:
- ١- حقة رودة. (أ- يكة ب- دووعم ج- شتش د- حقوت)
 - ٢- ئيمة (أ- ماموستا ب- ماموستامان ج- ماموستايان د- ماموستاين)
 - ٣- باوكةكة (أ- ضووب- ضوويت ج- ضووم د- ضوون)
 - ٤- رةنطي ئاسمان (أ- سقوزة ب- شينة ج- سوورة د- سثنية)
 - ٥- وقري ئاييز (أ- زور سارده ب- طقرمة ج- سارده د- فينكة)
- ث^٣: بئمة بوشاييانه ثربكة قرة:
- ١- نووسيم، دةنوسم خويندم،
 - ٢- دةخوم، ناخوم دةضينم،
 - ٣- ئيو جوتيارن توتايي
 ٤- ضوار، ضوارقم نو،
 - ٥- نةخوشةكة، نةخوشةكان باوكةكة،

هاوينة هتوار

تشووي هاوينة، نيوةرؤي شاري بة غداد زور طقرمة. ماموستا نتوزاد و خيزانكةكي ختريكي نانخواردنن. (نەسرین خان)ی دایکی مندالەکانی روودەکاتە میردەکەتی و دەلێت:

- بة راستي هاوینيكي طقرمة.
- بةلّي. هاوینيكي طقرمة، بویه بريارم داوة تشووي ئەم هاوينة له يەكێك له هاوينة هتوارەکانی زووروو بەسەر بقرین.
- نەريمان دەترسیت:-

- بابة ئايا له هاوينة هتواري خوش له ولاتي ئيمەدا هتية؟
- كورم هاوينة هتواري خوشمان زۆرة. له ئاريزطاي سليمني شويني خوش وەكو سەرضنار ئيرەمەطروون، ئينجوين، ئەزمرە، ئەحمەدئاوا و قەرەداغ هتية.

له ئاريزطاي هتولير هاوينة هتواري ئيرمام، شەقلآوة، طەلي عەلي بقط، بيخال و حاجي ئومەران هتية.
لەئاريزطاي دەوێك هاوينة هتواري سۆلاظ و سەرسەنط و زاوێتە هتية.

اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني

م.م. اشرف موفق فليح

هدف البحث الحالي إلى تعرف اتجاهات طلبة الجامعة نحو البث الفضائي ، ولتحقيق أهداف البحث تم بناء أداة لقياس اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي تتوفر فيها الخصائص السيكمترية الواجب توفرها في بماء المقاييس النفسية كالصدق والثبات والقدرة على التمييز. حيث طبقت هذه الأداة على عينة من (١٢٠) فردا تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من مدينة بغداد جانبي الكرج والرصافة. وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الاحادي أتضح أن اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي كانت ايجابية، وظهر أن هناك فروق في الاتجاهات حسب متغير الجنس ولصالح الإناث، كما ظهر أن هناك فروق في الاتجاهات حسب متغير العمر) ولصالح الفئة (١٥-٢٥).

مشكلة البحث وأهميته Problem and Important of the Research

احتلت الاتجاهات أهمية بارزة في مجال الدراسات النفسية خلال السنوات الماضية، حيث أنجزت الكثير من الدراسات في مجال بحث المتغيرات المؤثرة في تباين الاتجاهات وتغييراتها المتوقعة في سلوك الأفراد. وأستخدم هذا المفهوم في تفسير الشخصية إذ يرى علماء النفس أن مجموعة الاتجاهات التي تتكون عند الشخص تؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه كلها، وعلى توافق هذه الاتجاهات

وانسجامها تكون قوة الشخصية، ويعدّها علماء النفس والاجتماع والتربية مكوناً مهماً في التراث الثقافي الذي ينتقل من جيل إلى جيل مع ما يتبعه من معتقدات وعادات وقيم وأفكار، فالاتجاهات ماهي إلا عادات سلوكية أكتسبها الفرد في طفولته وشبابه وتحدد له الطريق الذي يسلكه في مجال معين (الكبيسي، ١٩٩٠، ص ٦٢).

إن الناس لم يولدوا ولديهم اتجاهات نفسية نحو ظواهر الحياة المادية والاجتماعية ونحو أنفسهم ونحو البرامج التلفزيونية والفضائية التي يشاهدونها ونحو الأفكار والعادات المرغوب فيها، ولكنهم يكتسبونها من خلال الملاحظة وأنماط التعليم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية لذا تحتل دراسة الاتجاهات في علم النفس الحديث منزلة كبيرة وتكاد تكون العمود الفقري لدراسة علم النفس الاجتماعي، وأن للاتجاهات دوراً كبيراً أساسياً في تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية والادراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد، إذ أنها تسير للفرد القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف النفسية بشيء من الاتساق دون تردد أو تفكير في كل موقف وفي كل مرة كما أن الاتجاهات توضح وتبلور صورة العلاقات بين الفرد وعالمه الاجتماعي (زهران، ١٩٧٤، ص ٣٧). فهناك صلة وثيقة بين اتجاهات الفرد وسلوكه في المواقف الحياتية اليومية، فنحن نلاحظ أن اتجاهات الفرد نحو عناصر البيئة الخارجية يعبر عنها سلوكه، وهناك من يرى أن الاتجاهات النفسية هي الأساس الحركي الديناميكي للجماعات وليس للأفراد فقط وبدونها لاتتم عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وإيجاد شبكة العلاقات الاجتماعية وبذلك فأن كل ما يقع في المجال البيئي للفرد يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص ٤٣٤).

كما تعمل الاتجاهات النفسية على إشباع الكثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية، منها الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى القبول الاجتماعي، وتعمل الاتجاهات أيضاً على تسهيل استجابة الفرد للمواقف التي لديه ألفة معها فلا يبحث عن سلوك جديد وهي تساعد في تفسير ما يمر به من مواقف وخبرات وإعطاء هذه المواقف معنى أو دلالة، وقد أشار عالم الاجتماع (ميرتون) Merton أن الاتجاهات السائدة في المجتمع تؤثر في سلوك الناس حتى وإن كانوا لا يؤمنون بها (حسن، ١٩٩٥، ص ١٢). وعلى هذا الأساس فإن البرامج الفضائية قد تؤثر بشكل لا شعوري في تفكير وسلوك الأفراد سوءاً ماكان منها ايجابياً أو سلبياً . لقد بنيت الدراسات السابقة التي أجريت في الوطن العربي وعلى شرائح مختلفة من المجتمع، أن المواطن العربي يعد متابعاً ومشاهداً جيداً إلى القنوات الفضائية التي انتشرت في هذا القرن

(كاطع، ٢٠٠٢، ص ٣).

ومع تطور ونمو المجتمعات وازدياد الحاجة إلى القنوات الفضائية فقد اكتسبت وسائل الإعلام أهمية كبيرة في نماء الحضارة والرقي والتقدم في المجالات كافة، ولم تقف هذه الأهمية عند حد إشاعة المعرفة بل تتعدى دورها إلى ابعاد من ذلك لتصبح هذه الوسائل قوة أساسية في عملية التغيير الاجتماعي وتحقيق أهداف المجتمع واحتياجاته ومطالبه (الساعدي، ١٩٩٧، ص ١). كما يعد البث الفضائي واحداً من ابرز وسائل الإعلام التي باتت منتشرة في مجتمعنا العراقي الجديد، وقد دخلت هذه الماكنة الإعلامية في اغلب البيوت العراقية باتت ضيفاً عزيزاً فرض نفسه على جميع أفراد الأسرة أطفالاً وشباباً وشيوخاً ، ذكوراً وإناثاً ، وانشد إليه الجميع راغبين بمتابعة وتلقي ما يصدر عنه من موضوعات مختلفة شملت نواحي كافة. ومن خلال

تحسس الباحث الذاتي كونه يتابع برامج البث الفضائي وتلمس اهتمام العديد من العوائل العراقية لمختلف الفضائيات ولما لهذا الاهتمام من تاثير على الجانب الفكري والقيمي والذي ينعكس على الأسرة بأكملها. شكل ذلك رغبة لدى الباحث في أن يبحث هذه الظاهرة على شكل دراسة علمية منظمة من خلال الاجابة على الأسئلة التالية :

١- ماهي اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني ايجابية كانت أم سلبية .

٢- هل تختلف اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) .

٣- هل تختلف اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني تبعاً لمتغير (العمر).

ومن خلال ما تقدم ذكره يُمكن أن نلخص أهمية البحث بما يلي :-

١- أهمية وسائل الإعلام كونها أحد العناصر الاجتماعية المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية لدى أفراد المجتمع كافة.

٢- أهمية البث الفضائي التلفزيوني وتأثيره الكبير في عملية التغيير الاجتماعي وتغيير الاتجاهات والتأثير في أفكار وعقول المجتمعات.

٣- أهمية دراسة موضوع الاتجاهات والتي تعد من البحوث المسحية والرأي العام والتي تقيد أصحاب القرار من أجل خدمة المجتمع ورفيه وتقدمه.

٤- أهمية الشريحة الاجتماعية التي تناولتها الدراسة الحالية بالبحث والاستقصاء وهي شريحة العوائل العراقية لما تنتجه من اجيال قادرة على بناء المجتمع وتقدمه.

أهداف البحث : The aims of the Research

يهدف البحث الحالي إلى مايلي :-

١- قياس اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني بشكل عام.

٢- تعرف دلالة الفروق في اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

٣- تعرف دلالة الفروق في اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني تبعاً لمتغير (العمر).

حدود البحث : Limitation of the Research

يتحدد البحث الحالي ببعض العوائل العراقية في مدينة بغداد (جانبي الكرخ والرصافة) ، ومن كلا الجنسين (ذكور - إناث) وبفئات عمرية مختلفة للعام ٢٠٠٩.

تحديد المصطلحات : Definition of the Research

(أ) الاتجاه : Attitude

١- **عرفه ألبورت (1935 , Allport)** : أنه استعداد أو تهيؤ ذهني وعصبي، ينتظم من خلال الخبرة وله تأثير توجيهي في استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة. (Allport , 1937 , p.8) .

٢- **عرفه كلفورد (1951 , Guilford)** : انه استعداد خاص عام يكتسبه الأفراد بدرجات متفاوتة ليستجيبوا إزاء الأشياء أو المواقف التي تواجههم بالقبول أو الرفض (Guilford , 1951 , p.18) .

٣- **عرفه ميشيل و أرجايل (Michael & Argyle)** : انه الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات وانه

ذو بناء مركب ويشمل ثلاث جوانب هي الشعور والسلوك والتفكير. (أبو النيل ، ١٩٨٤، ص ٤٥٠) .

٤- عرفه بروشانيسكي وسيدبنرج (Proshansky and Seidenberg) عبارة عن ميل معقد للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي في البيئة، وهذه للاستجابة تختلف من ثقافة لأخرى، فالموضوع الذي قد يعارضه الناس في ثقافة ما قد يوافقون عليه من ثقافة أخرى. (أبو النيل ، ١٩٨٤، ص ٤٥٠) .

٥- عرفه كود (Good): أنه استعداد للاستجابة تجاه موضوع أو موقف أو القيمة، يصاحبه عادة عاطفة (Good , 1973 , p . 39) .

٦- عرفه روكش (Rokeach , 1973) : أنه تنظيم ثابت نسبياً من المعتقدات حول موضوع أو موقف معين يدفع الفرد إلى الاستجابة بأسلوب تفضيلي (Rokeach , 1973 , p . 18) .

٧- عرفه وحيد (١٩٧٧) : انه استعداد نفسي أو حالة عقلية ثابتة نسبياً مستمدة من البيئة تستدل عليها من استجابة الفرد قبولاً أو رفضاً لموقف معين. (وحيد، ١٩٧٧، ص ١٨) .

٨- عرفه ليندزي (Lindzey , 1988) : أنه رد فعل تقييمي وعاطفي، إزاء أشياء أو أشخاص أو أحداث. (Lindzey , 1988 , p . 513) .

٩- عرفه ألسروري (١٩٩٧): انه استعداد وجداني وعقلي مكتسب من البيئة ثابت نسبياً يستدل عليه من استجابة الفرد أو الجماعة بالتأييد أو المعارضة لأفكار، مبادئ، موقف، أو الجماعات. (ألسروري، ١٩٩٧، ص ١٠) .

ومن خلال ما تقدم يمكن أن نعرف الاتجاه بأنه : ميل ثابت نسبياً للاستجابة الموجبة أو السالبة مكتسب من البيئة تظهر محصلته من خلال وجهة نظر الشخص أو الجماعة حول موضوع معين أو أشخاص أو أحداث أو قيمة معينة.

ويمكن قياس الاتجاه إجرائياً من خلال : الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من استجابته على فقرات المقياس الذي أعد لهذا الغرض.

(ب) البث الفضائي: وهو كل ما تبثه الفضائيات يومياً من برامج سياسية وثقافية وتربوية وعلمية وفنية ودينية وبرامج أطفال وغيرها، من على شاشة التلفزيون.

الإطار النظري :

أولاً : مكونات الاتجاهات :

أن سبب ازدياد الاهتمام بموضوع الاتجاهات النفسية من لدن المشتغلين بعلم النفس الاجتماعي يعود إلى اعتقادهم أن الاتجاهات تؤثر تأثيراً واضحاً في السلوك الاجتماعي للفرد والجماعة، وأن الاتجاه النفسي الحقيقي للفرد كما يرى (روكتش) ينبغي أن يتضمن ثلاثة أبعاد أو مكونات متفاعلة فيما بينها وهي على النحو التالي :

١- **المكون المعرفي أو الإدراكي Cognitive Component :**

ويشير هذا المكون إلى الأفكار والمعتقدات التي يحملها الفرد حول موضوع الاتجاه. وهو يتطلب بعض العمليات العقلية التي تساعد على إصدار الأحكام مثل التمييز والفهم والاستدلال والحكم ويمكن استخلاص هذا المكون من الكلمة اعتقد (Rokeach & Mclellan , 1972 , p . 113)

٢- **المكون الوجداني أو العاطفي Affective component :**

يشير المكون الوجداني أو العاطفي إلى قوة الانفعالات التي تربط بوجود الإنسان حول موضوع الاتجاه فقد يتضمن مشاعر وأحاسيس ايجابية نحوه مثل: الاحترام،

المحبة، المودة ، التقبل ، التأييد ... وما يشابهها. أو قد يتضمن مشاعر وأحاسيس سلبية نحوه مثل: الاحتقار، الكراهية، الغضب، الحقد، الإهمال... وما يشابهها (الحكام، ٢٠٠٣، ص ٤٦)

٣- المكون السلوكي Behavioral Component :

ويمثل هذا المكون أساليب الفرد السلوكية إزاء موضوع الاتجاه بشكل معين وهو ترجمة الاتجاه إلى سلوك أو التعبير الخارجي للاتجاه. (وتينج، ١٩٧٧، ص ٣٣٠).

كما أن (بو جاردس) Bogardus يعد الاتجاه حصيلة الضغوط التي تسببها عناصر البيئة الخارجية على الفرد، وذلك في إطار المعايير الاجتماعية والعادات والتقاليد التي تمثل هذه الضغوط ، وان الاتجاه النفسي يمر تكوينه بثلاث مراحل هي :

١- المرحلة الإدراكية المعرفية: وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي يتعرض لها ويتعرف عليها، ومن ثم تتكون له الخبرات والمعلومات التي تصبح إطاراً معرفياً لهذه المثيرات.

٢- المرحلة التقييمية : وهي المرحلة التي يقوم فيها الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات، ويستند في عملية التقييم على الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص المثيرات ومقوماتها، ومتغيرات ذاتية مثل صورة أذات وأحاسيس الفرد ومشاعره .

٣- المرحلة التقريرية: وهي مرحلة التقرير وإصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع العنصر أو المؤثر، فإذا كان الحكم موجباً يكون الاتجاه إيجابياً، أما إذا كان الحكم سالباً أو ضد الشيء يكون الاتجاه سلبي. (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص ٤٣٩) .

ثانياً : وظائف الاتجاه :-

تقوم الاتجاهات بالعديد من الوظائف التي تيسر للإنسان القدرة على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة واهم هذه الوظائف هي :

١- الوظيفة النفعية أو التكيفية :- تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد، وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، فاعلان للفرد عن اتجاهاته يظهر مدى تقلبه لمعايير الجماعة وقيمها ومعتقداتها، كما يظهر انتماءه لها وولاءه لقواعدها، لذا تعد الاتجاهات موجّهات سلوكية تمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه، كما تمكنه من إنشاء علاقات تكيفية سوية. وتقابل هذه الوظيفة (وظيفة التوافق) عند كاتز Katiz حيث يبين أن الاتجاهات تحقق الكثير من الأهداف للفرد وتلبي الحاجات المرغوبة للفرد وبخاصة فيما يتعلق بالسلوك الذي يحقق للفرد التوافق السوي مع الآخرين (الإبراهيمي، ٢٠٠٢ ، ص ٥٨)

٢- الوظيفة التنظيمية :- تتجمع الاتجاهات والخبرات المتعددة المتنوعة في كل منتظم لدى الفرد، مما يؤدي إلى اتساق سلوكه وثباته نسبياً في مواقف مختلفة، بحيث يسلك اتجاهاً على نحو ثابت، ويتجنب الضياع والتشتت في مهامات الخبرات الجزئية المنفصلة، متأثر بما يحمله من اتجاهات مكتسبة (مرعي وبلقيس، ١٩٨٤ ، ص ١٥٣) .

حيث يحتاج الناس إلى كسب المعرفة والمعلومات والخبرات المتنوعة حول مختلف جوانب البيئة المادية والمعنوية وجعلها معايير وأطر، أو مراجع لفهم عالمهم، وتساعد الاتجاهات بتزويدهم بمثل هذه المعايير (New Comb , 1965, p . 43) .

٣- وظيفة تحقيق الذات :- يتبنى الفرد مجموعة من الاتجاهات توجه سلوكه وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما

تدفعه اتجاهاته للاستجابة بقوة ونشاط وفعالية للمثيرات البيئية المختلفة الأمر الذي يؤدي إلى أنجاز الهدف الرئيسي من الحياة ألا وهو تحقيق الذات.

٤- الوظيفة الدفاعية :- أن العديد من اتجاهات الفرد ، ترتبط بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه، لهذا يقوم الفرد أحياناً بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله وعدم قدرته على تحقيق أهدافه، فقد يكون للطالب اتجاهًا سلبيًا نحو المنهاج أو المدرس أو النظام التعليمي بأكمله عندما يفشل في أنجاز المستوى التحصيلي الذي يرغب فيه، فيساعده هذا الاتجاه على تبرير فشله وعلى الاحتفاظ بكرامته والاعتزاز بنفسه (مرعي وبلقيس، ١٩٨٤، ص ١٥٣).

ثالثاً :- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه :-

هناك عوامل عديدة على درجة كبيرة من الأهمية في تكوين الاتجاهات وتدعيم نموها وفيما يلي أهمها :-

١- الوراثة : ربما يكون للوراثة اثر طفيف في عملية تكوين الاتجاهات، وذلك من خلال الفروق الفردية الموروثة كبعض السمات الجسدية والذكاء، ولكن العوامل الأهم في تكوين الاتجاهات هو البيئة بمفهومها الواسع ، وكذلك من خلال التفاعل مع عناصرها.

٢- تأثير الوالدين (الأسرة) :- تعد الأسرة أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه وخاصة مرحلة الطفولة (Andrew , 1985 , p . 55) - وذلك بحكم هيمنة الوالدين على العوامل الأساسية في تكوين الاتجاه، كالثواب والعقاب ، والأعلام والمعلومات التي تصل إلى الطفل في مراحل نموه الأولى، ولذلك تشكل الاتجاهات

التي يكتسبها الطفل في هذه المرحلة المبكرة من حياته فئة الاتجاهات القوية التي تقاوم التغير (الإبراهيمي، ٢٠٠٢، ص ٦٠ - ٦١)

٣- تأثير المدرسة والأقران :- بالتدرج تحيل دور المدرسة والأصدقاء والأقران محل الأسرة في تكوين الاتجاهات فالمدرسة تعد مصدراً مهماً يزود الفرد بالمعلومات التي تسهم في نمو اتجاهاته وتدعيمها ثم يأتي دور الأقران ليحل محل الوالدين كلما تقدم العمر بالطفل، ويبدأ هذا التأثير في وقت مبكر جداً ، ربما بين الرابعة والسادسة وتزداد أهمية كلما تقدم الفرد في العمر حتى يصبح تأثير الأقران المصدر الرئيسي للاتجاهات خلال مرحلة المراهقة، حتى تصبح آراء وطموحات الفرد شبيهة بتلك الخاصة بالذين يقضي وقته معهم (وينتج، ١٩٧٧، من ٣٢٦ - ٣٢٧). وفي بعض الأحيان تدعم جماعة الأقران وجهات نظر الوالدين للتشابه بينهم في الخلفية الاجتماعية والثقافية وما يسودها من قيم، إلا انه يحدث أحياناً صراع بين كل من اتجاهات الوالدين والاتجاهات السائدة في بيئة الطفل الخارجية خصوصاً جماعة الأقران وفي هذه الحالة تكوين السيادة للاتجاهات ذات التأثير الأكبر (Sears & others , 1985 , p . 402).

٤- تأثير المجتمع :- المجتمع مصدر مهم لتكوين الاتجاهات بحكم عاداته وتقاليده وقيمه السائدة والعوامل المؤثرة فيه، والتي تنتقل إلى الفرد عن طريق تفاعله معه (مرعي وبلقيس، ١٩٨٤، ص ٥٧). أو عن طريق وسائل الإعلام حيث تنقل إلى الفرد الثقافة الواسعة في المجتمع ككل سواء كانت إيجابية أو سلبية بل وتنقل إليه ثقافة مجتمعات أخرى تختلف عن ثقافة مجتمعه (Andrew , 1985 , p. 55).

والقول بأن لهذه العوامل أثراً في تكوين الاتجاهات لايعني بأي حال من الأحوال أن ذلك التأثير يتم بطريقة خطية ، فالاتجاه يتكون كمحصلة للتفاعل بين المحددات

النفسية للفرد كالدافع، والحاجة، والتفكير، والسيطرة، وكل بناء الشخصية، وبين المحددات الثقافية كالقوانين الاجتماعية، والبيئة الأسرية والتعلم، والأقران (موسى، ١٩٨١، ص ٢٧٤).

رابعاً : النظريات التي فسرت تكوين وتغيير الاتجاه :

١- نظرية التحليل النفسي Psycho analytic theory :

أن لفرويد Freud أثر كبير في الاتجاهات فهو الذي أكسبها حيوية وهو الذي وهبها الحياة متمثلة في الرغبة والحب والكراهية والعاطفة والتعصب وباختصار فالاتجاهات عند فرويد هو ذلك النهر المتدفق المسمى بالحياة اللاشعورية (عبد الرحيم، ١٩٨١، ص ١٢٧).

ويشير فرويد إلى أن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده الدور الذي تقوم به هذه الاتجاهات في ضعف التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين الغرائز والقوانين الاجتماعية حيث يكون اتجاه ايجابي نحو الموضوعات والأشياء التي تخفف التوتر كما يتكون اتجاه رفض نحو الأشياء والموضوعات التي تعوق أو تمنع خفض التوتر (Kiesler , 1969 , p. 307).

وتؤكد النظرية أيضاً أن للاتجاهات دوراً مؤثراً في تكوين (الأنا) Ego وهذه (الأنا) تمر في مراحل مختلفة ومتغيرة وتظل في حالة نمو مستمر منذ الطفولة إلى البلوغ وما بعده متأثرة في ذلك بمجموعة الاتجاهات التي يتعلمها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها وهذا ما دعى بعض المشتغلين في علم النفس إلى القول بأن الانا جوهرها ماهي ألا مجموعة مستقلة منتظمة من الاتجاهات (عبد الرحيم، ١٩٨١، ص ١٢٧).

٢- نظرية البواعث والصراع (Incentives and conflict) :

أن هذه النظرية قائمة على البواعث والصراع، وهي قابلة بشكل خاص على التطبيق في مجال تغيير الاتجاهات ، وينظر (هوفلاند) Hovland وهو منظر هذه النظرية إلى أن الاتجاه يتكون من خلال الصراع بين الاقتراب . التجنب .

فالفرد يمتلك أسباب معينة لقبول موقف ما وأسباباً أخرى لرفض وتقبل الموقف المعاكس فالفرد يعتقد أن المخدرات خطيرة وإنها غير قانونية، ولكن قد يعتقد أن المخدرات مثيرة والعديد من أصدقائه يتناولونها، وهذه التأمّلات تميل إلى إعطائه اتجاه ايجابي، واستناداً إلى نظرية البواعث الصراع فإن القوة النسبية لتلك البواعث هي المسؤولة عن تحديد اتجاهات الفرد، فإذا كان اتجاه الفرد سلبي فسوف يتحول إلى أكثر إيجابياً إذا كان هناك باعث أقوى من البواعث الأولية وسوف يأخذ مكانها، وعلى وفق هذه النظرية فاتجاه الفرد يتحدد اعتماداً على ما يكتسبه أو يفقده باتخاذ موقف معيناً ، ففي المثال السابق، الاعتبارات الحاسمة هي إذا كان أصدقائه سيحبونه أكثر أو مدى التمتع بالخبرة، فإذا كان هناك أهداف متصارعة، فالفرد يتبنى الموقف الذي يزيد من حصوله على الفوائد إلى أقصى حد (Freed man , etal , 1974 , p . 252).

٣- نظريات التعلم Learning Theories :

يعد أصحاب المدرسة السلوكية أن الاتجاهات شأنها شأن أي سلوك اجتماعي آخر يمكن أن تكتسب من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي والإجرائي. وان تكوين الاتجاهات وتغييرها يتم عن طريق الاشتراط الكلاسيكي على أساس عملية الاقتران المتكرر بين الاتجاه المرغوب فيه وبين الشعور بالارتياح في مواقف مختلفة، أو عن طريق الاشتراط الإجرائي الذي يرى أنصاره أن تكوين الاتجاه السلبي لدى الأفراد نحو موضوعات معينة يحصل نتيجة حدوث تعزيز لهذا الاتجاه عن طريق الصدفة، ولذلك

يتطلب تغيير هذا الاتجاه من اتجاه سلبي إلى اتجاه إيجابي نحو الموضوعات المعينة، ومنع المعززات التي أدت إلى تكوينه وحذفها واستبدالها بتوفير التعزيز المقصود والهادف إلى تكوين الاتجاهات الايجابية نحو هذا الموضوع المراد تكوين اتجاهات ايجابية نحوه.

وتعد كل من نظرية التعلم الكلاسيكي (لبافلوف) Bavllov ونظرية التعلم الإجرائي لهل وسكنر Hull and Skinner ذات دور هام في اكتساب الاتجاهات من خلال عمليات الترابط والتدعيم المختلفة. إذ أن هذه النظريات تشير إلى ان الأفراد يتعلمون الاتجاهات نحو الموضوعات والأفراد والإحداث التي ارتبطت مع الخبرات السارة وإنهم سيظهرون الرضا والتأييد نحوها، ويرى منظروا التعلم الإجرائي (هل وسكنر) أن الأفراد يغيرون في سلوكهم وفقاً لما يترتب عليه من إحساس بالمتعة نتيجة المكافأة أو الإحساس بالألم نتيجة العقاب (الحكام، ٢٠٠٣، من ٥٢ - ٥٣). فالفرد دائماً يلاحظ السلوكيات التي يثيبها الوسط الذي يوجد فيه ويسلك في ضوءها، فعندما يرى الطالب مثلاً أن الوسط الذي هو فيه يثيب اهتماماته العقلية المعرفية من حب استطلاع أو مواظبة واحترام الزمن، ويدين إهماله للدراسة وإضاعة الوقت والتغيب... فإنه سوف يميل إلى تكرار والتزام السلوك الذي يثاب عليه بفعل تلك المعززات الايجابية، وينزع إلى ترك السلوك المستهجن الذي يقترن بالعقاب ، فالتعزيز الايجابي يعزز من السلوك المرغوب فيه ويتكرر في المواقف المتشابهة، إما التعزيز السلبي فيعمل على أضعاف السلوك غير المرغوب فيه، فيغير الأفراد في قيمهم واتجاهاتهم كي يتجنبوا القلق والخوف من العقاب. (النشواني، ١٩٨٤، ص ٤٨١) .

أما أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أمثال (باندورا ووالترز) Bandura & Walters فيعتقدون أن الأفراد يستطيعون تعلم السلوك لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، وهؤلاء يعتبرون نماذج Models ، واكتساب الاستجابات من خلال هذه الملاحظة يسمى الإقتداء بالنموذج Modeling ، والناس يقلدون سلوك الآخرين خاصة الأقوياء أو الأشخاص المهمين، والأطفال يقلدون والديهم، وهذا التقليد يتسع ليشمل سلوكيات الوالدين وبعد ذلك يصبح اتجاهه، فالطفل يتعلم قيم واتجاهات والديه حتى لو لم تكن هناك مكافئة، والتقليد لا يتحدد بعلاقة الطفل بوالديه فقط بل تتسع حلقة المعارف والمؤثرات إلى المدرسة والأصدقاء... فالتعزيز والاقتران والنمذجة هي ميكانزمات أساسية يتم من خلالها اكتساب الاتجاهات (Freedman , et . al , 1978 , p . 290).

كذلك تؤدي وسائل الإعلام دوراً كبيراً في اكتساب الاتجاهات عن طريق هذه النظرية، إذ أن لوسائل الاتصال الجماهيري ومنها (الصحافة ، والراديو ، والتلفزيون) دوراً كبيراً في تكوين الاتجاهات، فمثلاً عند عرض فلم اجتماعي بناء يتم اكتساب الاتجاهات الايجابية، وعند عرض فلم فيه عنف وإثارة يتم تعلم الاتجاهات السلبية (الحكام ، ٢٠٠٣ ، ص ٥٤).

٤- نظرية المجال Field Theory :

أن الفكرة الأساسية لنظرية المجال لليفين (Lewin) تتلخص بأن السلوك الإنساني يعتمد على البناء الكامل للمجال النفسي، وأن السلوك هو مؤشر لتفاعل

الفرد مع البيئة التي يعيش فيها أي انه مؤشر لحياته منذ لحظة الولادة وحتى الممات (الكبيسي، ١٩٩٥، ص ٨٨). كما أن نظرية المجال اهتمت اهتماماً خاصاً بالإطار الذي يحدث فيه الاتجاه أكثر من التركيز على الاتجاه نفسه ويحدد ليفين (Lewin) العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات وتشكيلها بما يأتي:

١- المحددات الحضارية : حيث يرى ليفين أن المؤثرات الحضارية والثقافية تؤدي دوراً كبيراً في تكوين المجال الحيوي للفرد وفي تكوين ميوله واتجاهاته، إلا انه لم يكن بالأمكان استخدام المحددات الحضارية وحدها وسيلة مجدية ودقيقة للتنبؤ بما لدى الأفراد من ميول واتجاهات ومعتقدات، فليس من الضروري ان يكتسب الأبناء ميول الآباء واتجاهاتهم، فقد يكون تعصب الأسرة الديني وكثرة التزاماتها الدينية من الأبناء سبباً في اكتساب اتجاه غير ديني أي معارض لاتجاه الأسرة.

٢- الدوافع والحاجات : تعمل الدوافع والحاجات والرغبات على تكوين وتشكيل الميول والاتجاهات، فهي القوى المحركة للفرد على العمل والنشاط، وهي التي توجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب فيها كما تحدد مستويات نشاطه في الوسط الذي فيه. ولذلك يقول كريش (Krech) لا تنمو ميول الفرد واتجاهاته الا في الوسط الذي هو فيه.

٣- الأنماط الشخصية العامة : تؤثر بعض صفات المزاج والشخصية في تكوين الاتجاهات فتجعل الفرد أميل إذا وجدت ظروف البيئة المناسبة لتكوين ميول واتجاهات خاصة، فصفة الإنطواء تساعد على تكوين اتجاهات محافظة بينما تساعد صفة الانبساط على تكوين الاتجاهات التقدمية الثورية، على انه ليس كل المنبسطين ذوي اتجاهات ثورية أو كل المنطوين ذوي اتجاهات محافظة لان العلاقات بين

الصفات وبين تكوين الاتجاهات والميول علاقة معقدة تتدخل فيها عوامل متعددة (الغريب، ١٩٧٧، ص ٣٣٥ - ٣٣٧).

ويرى ليفين أن الاتجاهات تؤدي دوراً بارزاً في السلوك وتساعد معرفة اتجاهات الفرد وقيمه على التنبؤ بأنماط السلوك ، وان الاتجاهات والميول والمعتقدات تشكل قوة دافعة للسلوك ومحركة له لا يمكن الاستهانة بها (محمود، ١٩٧١، ص ٣٠٨)

٥- نظريات الاتساق المعرفي Cognitive Consistency Theories :

يشير بتي (Pitty) إلى أن النظام المعرفي الداخلي للفرد يتضمن عدداً من المعلومات تسمى بالمعارف (Cognitions)، تنتظم وترتبط بشكل أنظمة معرفية وهذه الأنظمة المعرفية ليست جامدة بل مرنة ومتغيرة مادامت هناك معلومات جديدة يكتسبها الإنسان باستمرار، وفي بعض الأحيان تعمل الآليات الدفاعية على مقاومة هذه المعلومات الجديدة القادمة للنظام المعرفي، نتيجة لعدم اتساقها وانسجامها مع بقية العناصر المعرفية، ففي مثل هذه الأحوال تقوم دافعية الفرد بإعادة الاتساق والانسجام بين عناصر النظام المعرف (Pitty, 1981, pp. 125 - 126).

وعلى هذا الأساس فإن نظريات الاتساق المعرفي تقوم على افتراض أساس مفاده أن جميع الأفراد لديهم الدافعية لأن يظهروا متسقين ومنسجمين، فالأفراد دائماً يميلون للمحافظة على حالة الاتساق والانسجام بين معارفهم من جهة وبين معارفهم وسلوكهم من جهة أخرى (Shaver , 1977 , p. 226)

حيث أن حالة الاتساق (كونها حالة نفسية) مطلوبة دائماً ، لذا ففي حالة حدوث عدم اتساق معرفي فإنه يؤدي إلى عدم استقرار نفسي متمثل في حالة من الضيق وعدم الارتياح، وهذا يقود إلى احداث ضغط من اجل تغيير الاتجاه ثم التقليل او التخلص من عدم الاتساق ثم العودة الى حالة الاتزان والاستقرار النفسي.

ويشير روزنبرخ وأبلبنس، إلى أن وسائل الإعلام يمكنها أن تحدث تغير في الاتجاه إلى درجة بحيث أن المتلقي يقنع بأن هذه الوسائل هي الكفيلة بحل حالة عدم التناسق (الحصناوي، ٢٠٠٠، ص ٢٠)

ومن نظريات الاتساق المعرفي هي:

أ- نظرية التطابق المعرفي Cognitive Congruity Theory :

أن أهم العناصر التي أكدها أصحاب هذه النظرية وهم اوزكود وتاننبوم (Osgood & Tannenbaum) هي المصدر (Source) الذي يشمل (وثائق، وسائل أعلام، أفراد) والموضوع (Subject) ويشمل (أفراد ، حالات اجتماعية ، أشياء، لوائح تشريعية) والتأكيد الذي يضيفه المصدر نحو موضوع الرسالة الذي يكون بصيغة ارتباطية كالحب والتفضيل أو بصيغة انفصالية كالكرة وعدم التفضيل، وتحدث حالة التطابق حينما يحمل الفرد اتجاهًا إيجابيًا نحو المصدر والموضوع المرتبطين معاً برابطة إيجابية أو أن يحمل الفرد اتجاهًا سلبياً نحو المصدر والموضوع المرتبطين برابطة سلبية، في حين تحدث حالة اللاتطابق حينما يحمل الفرد اتجاهًا إيجابياً نحو المصدر والموضوع المرتبطين برابطة سلبية، وهنا يحدث التغير في الاتجاه نحو المصدر والموضوع المرتبطين برابطة سلبية، وهنا يحدث التغير في الاتجاه نحو المصدر أو الموضوع. (Osgood & Tannenbaum , 1955, pp . 42- 45) . ومن الإسهامات المهمة لهذه النظرية إنها سمحت بإمكانية التوصل إلى أقصى درجة للتنبؤ بتحديد قوة الاتجاه وإمكانية تغييره وذلك باستخدام مقياس تمايز المعاني الذي يتكون من سبع نقط هي (-3 , -2 , -1 , 0 , +1 , +2 , +3) .

فاتجاهات الفرد تتحرك نحو قطبين متناقضين احدهما إيجابياً والآخر سلبياً ويكون تغيير الاتجاه المتطرف بمقدار اقل من الاتجاه المعتدل، وذلك لقوة تمثله في منظومة معتقدات الفرد (الحصناوي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٢) .

ب- نظرية التناشز المعرفي Cognitive Dissonance Theory :

لقد وضع افتراضات هذه النظرية فستنجر (Fister) وركز على التناشز الذي يحدث في الاتجاهات العديدة التي يمتلكها الفرد أو بين اتجاهاته وسلوكه أو بين العديد من التصرفات التي يقوم بها الفرد (Freedman , et.al , 1978 , p428) وترى هذه النظرية أن أي عنصرين معرفين لهما علاقة ببعضها سيكونان متناشزين إذا لم ينسجما مع بعضهما وسبب هذا التناشز هو أما مخالفة المعيار الاجتماعي أو الخبرات الشخصية للأفراد . (Morgan , 1986 , p . 391)

ولقد وضع فستنجر العلاقات المحتملة لمعارفنا بالآتي :

أ- علاقة ذات صلة، وهي تنقسم إلى نوعين :

١- علاقة انسجام : وهي إذا كان أحد العنصرين يتضمن شيئاً عن الآخر، أي أن الفكرة الأولى تدل ضمناً على الفكرة الثانية مثلاً التدخين يسبب السرطان وأنا لا أدخن.

٢- علاقة تناشز : تعد هذه العلاقة ذات صلة لان نقيض احد العناصر ناجم عن الآخر عند تأملهما لوحدهما . وهنا يحمل الفرد فكرتين أحدهما نقيضة الأخرى مثلاً التدخين يسبب السرطان وأنا أدخن.

ب- علاقة ليست بذات صلة : وهي إذا كان احد العناصر لا يتضمن شيئاً عن الآخر، أي أن الفكرتين لا تحملان مضامين مشتركة مثلاً المعتقد أن السماء ستمطر و يبلغ طولي ستة أقدام.

ويضيف فستنجر انه طالما لم تحدث تغيرات في بيئة الفرد فان اتجاهاته لن تتغير، ولكن في حالة تعرضه لخبرات جديدة أو توقعه لتغيرات مستقبلية تتناقض مع ما يحمله من اتجاهات أصلية (أي ما يعتقده صحيح) فانه ستحدث لديه تناش () (Fistingner , 1962 , pp. 13 -15). ويزداد هذا التناش بزيادة عدد الأفكار المتناقضة وأهميتها، وكلما كان التناش كبيراً فسينتج عنه ضغطاً اكبر للتخلص منه عن طريق تغيير الاتجاهات لكي تعود حالة الاستقرار النفسي من جديد. ويمكن تقليل أو إزالة التناش بالطرق الآتية :

- ١- تغيير احد العناصر المتناقضة.
- ٢- إضافة عناصر معرفية متناسقة.
- ٣- تغيير أهمية العناصر المنسجمة أو المتناشزة (Freedman , et . 1974 , pp . 429 - 432)

وتطبيقاً على المثال السابق عن التدخين في علاقة التناش فأن الفرد يقلل من هذا التناش بأن يقنع نفسه بأن يقول أنه يدخن لكن بالحقيقة ليس كثيراً، إلى جانب أنه سوف يترك التدخين قبل أن تبدأ صحته بالتدهور. أو أن يقلل التناش بأن يضع لنفسه الأسباب التي تدعو إلى عدم ترك التدخين مثلاً سيكون عصبي المزاج إذا توقف عن التدخين. (Lindzey , et. , 1988 , p. 515)

الدراسات السابقة

- ١- دراسة الجميل (١٩٩٨) :

أجريت هذه الدراسة في العراق، واستهدفت التعرف على اتجاهات المستلمين للبث الفضائي المباشر وغير المستلمين للبث الفضائي المباشر، كذلك التعرف على الفرق في الاتجاه بين المستلمين وغير المستلمين للبث التلفزيوني الفضائي المباشر. وقد تم إجراء هذه الدراسة على عينة قوامها (٦٥٠) فرد مستلمين وغير مستلمين للبث الفضائي موزعين على طلبة وأساتذة الجامعة، ومنتسبي وزارة الثقافة والأعلام. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المستلمين للبث كانت ايجابية بينما كانت اتجاهات غير المستلمين كانت سلبية ، وان هناك فروقاً دالة في الاتجاه بين المستلمين وغير المستلمين. (الجميل ، ١٩٩٨) .

٢- دراسة الحصناوي (٢٠٠٠) :

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى قياس اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو برامج إذاعة صوت أمريكا الموجهة باللغة العربية وكذلك الفروق في الاتجاه بين إناث العينة وذكرها. اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسات المسائية وأساتذة الدراسات الصباحية المستمعين لبرامج إذاعة صوت أمريكا الموجهة باللغة العربية، وقد اشتملت الدراسة على المراحل الدراسية كافة بالنسبة للطلبة وفي الكليات الإنسانية والعلمية للجامعة المستنصرية للعام الدراسي (١٩٩٨ - ١٩٩٩). وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاه طلبة الجامعة نحو برامج إذاعة صوت أمريكا الموجهة باللغة العربية يقع في الوسط بين السلب والإيجاب. وان اتجاه الأساتذة نحو برامج الإذاعة هو اتجاه ايجابي. ولا توجد فروق ذات دلالة معنوية في الاتجاه نحو برامج إذاعة صوت أمريكا بين الطلبة والأساتذة، وكذلك الفروق في الاتجاه بين إناث العينة وذكرها (الحصناوي ، ٢٠٠٠).

٣- دراسة التميمي (٢٠٠١) :

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة المستنصرية لكلا الجنسين نحو برامج تلفزيون العراق. والتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير الجنس. وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين. توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة من كلا الجنسين (ذكور - إناث) هي اتجاهات ايجابية إي لا توجد فروق بين اتجاهات الذكور و اتجاهات الإناث (التميمي ، ٢٠٠١ .)

٤- دراسة الشجيري (٢٠٠٤) :

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت التعرف على اتجاهات تدريسيي الجامعة نحو البث الفضائي وكذلك التعرف على اثر كل من (الجنس، الشهادة [دكتوراه ، ماجستير] ، الاختصاص [علمي ، أنساني] ، اللقب العلمي [أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مساعد]، والعمر) . وقد اقتصرت هذه الدراسة على عينة بلغت (٣٠٠) تدريسياً . وبعد تحليل النتائج باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، والاختبار التائي لعينيتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، والانحدار المتعدد. توصلت الدراسة إلى أن الاتجاه نحو البث الفضائي لدى تدريسيي الجامعة المستنصرية بشكل عام كان ايجابياً . كما توصلت الدراسة أن لمتغير (الجنس، العمر ، والشهادة) لها تأثير واضح في درجات الاتجاه نحو البث الفضائي لدى تدريسيي الجامعة المستنصرية، في حين كان تأثير المتغيرات الأخرى في درجات الاتجاه تأثيراً ضعيفاً وهي (الحالة الزوجية ، الاختصاص ، واللقب العلمي) (الشجيري ، ٢٠٠٤).

الفصل الثالث

أولاً : مجتمع البحث :

لقد تحدد مجتمع البحث الحالي ببعض العوائل العراقية^١ في مدينة بغداد جانبي (الكرخ والرصافة)، ومن مختلف الفئات العمرية.

ثانياً: عينة البحث :

اشتملت عينة البحث الحالي على بعض العوائل العراقية في مدينة بغداد جانبي (الكرخ والرصافة) ومن كلا الجنسين ومن مختلف الفئات العمرية تم اختيارها بطريقة قصدية بلغ عددها (١٢٠) والجدول (١-٢) يوضح ذلك:

جدول (١) يوضح وصفا لعينة البحث حسب الجنس

منطقة السكن	عدد الإناث	عدد الذكور	المجموع
جانب الكرخ	٤١	١٩	٦٠
جانب الرصافة	٣٤	٢٦	٦٠
المجموع الكلي	٧٥	٤٥	١٢٠

جدول (٢) يوضح وصفا لعينة البحث حسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	العدد
٢٥-١٥	٥٥
٣٥-٢٦	٣٢
٣٧- فما فوق	٣٣
المجموع الكلي	١٢٠

^١ لم يستطع الباحث الحصول على البيانات الإحصائية لعدم توفر مثل هذه البيانات لدى الجهات المتخصصة.

ثالثاً : بناء مقياس الاتجاهات:

نظراً لعدم توفر أداة محلية أو عربية لقياس اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني، فقد لجأ الباحث إلى بناء أداة لقياس الاتجاهات ملائمة لمجتمع البحث الحالي باتباع خطوات علمية وكما سيتم توضيحهُ أدناه :

خطوات بناء المقياس :

تشير ألن وين Allen & Yen إلى ان عملية بناء أي مقياس تمر بخطوات أساسية هي :

أ - التخطيط للمقياس وذلك بتحديد مجالاته*.

ب- جمع وصياغة الفقرات لكل مجال.

ج- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث.

د- إجراء تحليل للفقرات (Allen & Yen , 1979 , p . 118).

وقد تم أتباع الخطوات التالية في عملية بناء المقياس:

أولاً : التخطيط للمقياس :

من أجل الحصول على فقرات المقياس كان لابد من الاعتماد على الخطوات التالية :

١- تم الإطلاع على الأدبيات والدراسات والنظريات من اجل الإطلاع على موضوع الاتجاهات.

٢- الإطلاع على المقاييس ذات العلاقة بموضوع الاتجاه بشكل عام وكيفية بناءها والاستفادة من بعض فقراتها.

٣- توزيع استبانة استطلاعية مفتوحة على عينة من بعض العوائل العراقية بلغت (

٣٢) فردا يتضمن سؤالين مفتوحين (ملحق ١)

جدول (٣) يبين توزيع أفراد عينة الاستبيان الاستطلاعي

منطقة السكن	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
جانب الكرخ	١٠	٥	١٥
جانب الرصافة	٩	٨	١٧
المجموع الكلي	١٩	١٣	٣٢

ثانياً: صياغة الفقرات :

بعد أن تم الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة وبعد تطبيق الاستبيان الاستطلاعي وتحليل محتواه تمت صياغة عدد من الفقرات بصورتها الأولية بلغ عددها (٣٠) فقرة وقد روعي في صياغتها مايلي:

١- أن تكون الفقرة معبرة عن فكرة واحدة ولا تقبل أكثر من تفسير (أبو أعلام ، ١٩٨٩ ، ص ١٣٤).

٢- أن لا تكون الفقرة موحية للاستجابة.

٣- أن يتكون المقياس من فقرات ايجابية وأخرى سلبية، والغرض من هذا التنوع هو التخفيف من نزعة المستجيب إلى الاستجابة الأولية.

٤- أن يكون محتوى الفقرة واضحاً وصريحاً ومباشراً (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص ٦٩).

٥- تجنب نفي النفي وذلك منعاً للإرباك. (سمارة ، ١٩٨٩ ، ص ٨١).

ثالثاً: طريقة القياس :

اعتمد الباحث طريقة ليكرت Likret في بناء مقياس اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني، وهي إحدى الطرق المتبعة في بناء المقاييس النفسية وذلك للأسباب الآتية:

- ١- سهولة البناء والتصحيح.
- ٢- توفر مقياس أكثر تجانساً .
- ٣- تسمح للمستجيب بأن يؤشر درجة مشاعره أو شدتها (Anastasia , 1976 , p. 330).
- ٤- يميل الثبات فيها لأن يكون جيداً، بسبب المدى الكبير من الاستجابات المسموح بها المستجيبين.
- ٥- مرنة جداً وتمكن الباحث من بناء أداة بحثه بسرعة وبدون تقييد.
- ٦- لا تتطلب عند استخدامها عدداً كبيراً من الحكم (Oppenheim , 1973 , p. 140).

رابعاً : صلاحية الفقرات :

يذكر ابل Ebel إلى أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها (Eblel , 1972 , p. 140). واستناداً إلى ذلك فقد عرضت الفقرات بصيغتها الأولية (ملحق ٢) على مجموعة من الخبراء^٢ في التربية وعلم النفس لإصدار حكمهم على :

^٢ أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب اللقب العلمي والحروف الأبجدية :

- أ - مدى صلاحية الفقرات في قياس الاتجاه نحو البث الفضائي.
- ب- تحديد سلبية الفقرات وإيجابيتها.
- ج - صلاحية البدائل المعتمدة في الاستجابة على الفقرات.
- وقد اعتمدت نسبة أنفاق (٨٠ %) فأكثر بين المحكمين للإبقاء على الفقرة وعلى ضوء استجابة الخبراء تم الإبقاء على جميع الفقرات والبلغ عددها (٣٠) فقرة .
- أعداد تعليمات المقياس :**

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابة لفقرات المقياس، لذا روعي عند أعدادها أن تكون بسيطة ومفهومة كما تم التأكيد فيها على ضرورة اختيار المستجيب لبدل الاستجابة المناسب والذي يعبر عن رأيه فعلاً وأن استجابته سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي لذا لم يطلب منه ذكر الاسم من

-
- ١ - الأستاذ المساعد الدكتور صالح مهدي صالح ، قسم الإرشاد التربوي ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
- ٢ - الأستاذ المساعد الدكتور محمود كاظم محمود ، قسم الإرشاد التربوي ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- ٣ - المدرس الدكتور بشرى عثمان، مركز الدراسات التربوية والابحاث النفسية/ جامعة بغداد.
- ٤ -المدرس الدكتور سفيان صائب سلمان، مركز الدراسات التربوية والابحاث النفسية/ جامعة بغداد.
- ٥ -المدرس الدكتور علي عودة محمد، قسم التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.
- ٦ - المدرس الدكتور غالب محمد رشيد، مركز الدراسات التربوية والابحاث النفسية/ جامعة بغداد.
- ٧ - المدرس المساعد صفاء عبد الرسول، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية.

اجل التقليل من التأثير المحتمل لعامل المرغوبية الاجتماعية. مع مثال توضيحي يوضح كيفية الإجابة (ملحق ٣).

- تحليل الفقرات :

لغرض الحصول على بيانات يتم بموجبها تحليل الفقرات لمعرفة قوتها التمييزية بهدف أعداد المقياس بشكله النهائي بما يتلاءم وخصائص المجتمع المدروس، وأهداف البحث في قياس اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني، قام الباحث بتطبيق أداة البحث (ملحق / ٤) على عينة مكونة (١٢٠) فرد تم اختيارها بطريقة قصدية وكما تم توضيحه عند التحدث عن عينة البحث. أن عملية تحليل الفقرات تعد خطوة أساسية ومهمة في بناء المقاييس النفسية، حيث أن الهدف من هذا الأجراء كما يشير Ebel هو الإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة (322 . p , 1972 , Ebel). ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس أجراءين علميين مناسبين في عملية تحليل الفقرات لإيجاد القوة التمييزية لها، لذا فقد تم الاستعانة بكلا الطريقتين وكما يأتي :

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين **Contrasted Groups** :

ولإجراء ذلك تم أتباع الخطوات التالية :

- ١- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة.
- ٢- رتبت الدرجات التي حصل عليها المستجيبون والذين كان عددهم (١٢٠) فردا من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- ٣- تعيين نسبة قطع (٢٧ %) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وسميت (بالمجموعة العليا) . و (٢٧ %) من الاستثمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت (بالمجموعة الدنيا) . حيث أن النسبة تعطي اكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Kelly , 1973 , p . 172) . وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (٣٤) استمارة ، أي أن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل (٦٨) استمارة
- ٤- تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية^٣ * وبهذا فقد عدت جميع الفقرات مميزة . والجدول (٥) يوضح ذلك.

* القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠,٠١) ودرجة حرية (١٠٦) تساوي (٢,٦١) .

جدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاهات باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٤,٤٦	٠,٦	٣,٦٨	٠,٨٦	٥,٤١	دالة
٢	٤,٢٠	١,٢٠	٢,٠٩	١,٢٣	٩	=
٣	٤,٢٢	٠,٧٦	٣,٧٥	٠,٩٠	٢,٨٥	=
٤	٣,٢٢	١,٣٢	٢,٣٨	١,٢٩	٣,٣٠	=
٥	٤,٤٠	٠,٥٦	٢,٢٥	١,٠٦	١٣,٦	=
٦	٤,٦٦	٠,٤٧	٣,٩٤	١,١٧	٤,١٩	=
٧	٤,٥٣	٠,٨١	٣,٤٤	١,١٢	٥,٧٦	=
٨	٤,١١	٠,٧٤	٢,٩٤	٠,٩٤	٧,١٥	=
٩	٤,٢٥	٠,٩١	٣,٨١	٠,٩١	٢,٧٢	=
١٠	٤,٤٢	٠,٨٣	١,٥١	٠,٩٦	١٦,٧٠	=
١١	٤,٧٤	٠,٤٤	١,٧٤	٠,٨٥	٢٢,٩٨	=
١٢	٤,٤٢	٠,٦٣	٢,١٦	١,١٩	١٢,٢٩	=
١٣	٤,٤٤	١,٠٤	٢,١١	١,٠٠٣	١١,٨٦	=
١٤	٤,٦٦	٠,٨٩	٣,٣١	١,١٩	٦,٦٦	=
١٥	٤,٠٥	١,٠٨	٢,١٦	١,٢٢	٨,٤٧	=
١٦	٤,٦٦	٠,٦١	١,٨١	١,١١	١٦,٤٣	=
١٧	٤,٤٢	٠,٩٠	٢,٧٥	١,٣١	٧,٦٧	=
١٨	٤,٥١	٠,٨٤	٣,٧٧	٠,٨٨	٤,٤٦	=
١٩	٤,٠٣	١,٢٥	٢,٢٢	١,١١	٧,٩٤	=
٢٠	٤,٨١	٠,٣٩	٣,٠٥	٠,٨٩	١٣,١٨	=
٢١	٤,٧٥	٠,٤٣	٣,٨٣	٠,٨١	٧,٣٥	=

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
٢٢	٤,٧٤	٠,٥٢	٣,٨٥	٠,٨٥	٦,٢٥	=
٢٣	٢,٧٠	١,١٥	١,٤٨	٠,٨١	٦,٣٢	=
٢٤	٤,٧٧	٠,٤١	٣,٧٩	٠,٧٨	٨,٠٩	=
٢٥	٣,٨٨	١,٠٤	٢,٧٢	١,٢٦	٥,٢٣	=
٢٦	٤,٣١	٠,٧٧	١,٨٥	١,٠١	١٤,١٧	=
٢٧	٣,٧٧	١,٥٣	١,٣١	٠,٦٠	١٠,٩٤	=
٢٨	٤,٥٠	٠,٩٠	٣,٥٣	٠,٨٨	٥,٥٩	=
٢٩	٣,٩٠	١,٣٠	٢,٠٥	٠,٨٥	٨,٧١	=
٣٠	٤,٣٨	٠,٩٩	٣,٢٢	١,٠٣	٦,٠٥	=

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة) **Itemvalidity**:

أن الأسلوب الآخر في تحليل الفقرات هو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Nunnally , 1978 , p. 262). ومن مميزات هذا الأسلوب انه يعطي مقياساً متجانساً في فقراته ، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لـ (١٢٠) استمارة أي العينة ككل ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,١٦ - ٠,٨٣) .

جدول (٥)

القوة التمييزية لل فقرات باستخدام أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
٠,٤١	٢١	٠,٨٣	١١	٠,٣٥	١
٠,٣٩	٢٢	٠,٦٩	١٢	٠,٦٧	٢
٠,٤٣	٢٣	٠,٦٤	١٣	٠,٢٧	٣
٠,٤٣	٢٤	٠,٤٥	١٤	٠,٣٤	٤
٠,٤	٢٥	٠,٦١	١٥	٠,٧٠	٥
٠,٧٥	٢٦	٠,٨٣	١٦	٠,٣٢	٦
٠,٦٠	٢٧	٠,٥٦	١٧	٠,٣٧	٧
٠,٣٨	٢٨	٠,٣٨	١٨	٠,٤٧	٨
٠,٥٤	٢٩	٠,٥٥	١٩	٠,١٦	٩
٠,٣٨	٣٠	٠,٦٤	٢٠	٠,٦٩	١٠

* القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٨)

(تساوي (٠,١٨) وعند مستوى (٠,٠١) تساوي (٠,١٣) .

- مؤشرات صدق مقياس الاتجاهات :

تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما :

١- صدق المحتوى content validity :

يقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للقدرة أو السمة التي يقيسها ويقدر هذا النوع من الصدق مجموعة من المختصين في مجال القدرة أو السمة التي يقيسها الاختبار (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ١٨٠) . وقد تحقق هذا

النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء في الميدان وكما يوضح في (ص) .

٢- صدق البناء Construct Validity :

ويقصد به مدى قياس الاختبار لسمة أو ظاهرة سلوكية معينة (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ ، ص ٤٣) .

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال :

. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

حيث تقتض هذه الطريقة أن الدرجة الكلية للفرد تعد مؤشراً لصدق الاختبار ، حيث يقوم الباحث عادةً بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص ٥٠) ، وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً (Anstasi , 1976 p 154) ، لذا فقد عُد المقياس صادقاً بنائياً على وفق هذا المؤشر وكما ذكر سابقاً (ص ٢٣) .

مؤشرات ثبات المقياس :

يقصد بالثبات هو اتساق درجات الاختبار ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة محددة من الافراد (عبد الخالق ، ١٢٠٠ ، ص ٤٥) . وقد قام الباحث بحساب الثبات بطريقتين هما :

١- طريقة التجزئة النصفية Spilt – Half Method :

تقوم فكرة التجزئة النصفية على أساس قسمة فقرات المقياس إلى نصفين شريطة أن يكون النصفان متجانسين (الجوراني ، ١٩٩٥ ، ص ٨٠) ، ولغرض حساب الثبات على وفق هذه الطريقة ، قام الباحث باستخدام جميع استمارات البحث البالغ عددها

(١٢٠) استمارة ، ثم قسمت فقرات المقياس إلى نصفين، يضم الأول الفقرات الزوجية ويضم الثاني الفقرات الفردية، ومن ثم حساب الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (٠,٨١) ، وبعد تصحيح هذه القيمة باستخدام معادلة سبيرمان . براون التصحيحية بلغت قيمة الارتباط (٠,٨٩) .

٢- الثبات بطريقة (ألفا) للاتساق الداخلي Alfa coefficient Internal Consistency :

تعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة لأخرى (ثورنديك وهيجن ، ١٩٨٩ ، ص ٧٩) ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم استخدام جميع استمارات البحث البالغ عددها (١٢٠) استمارة ، ثم استخدمت معادلة الفا وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩١) .

التطبيق النهائي

بعد أن أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق، قام الباحث بتطبيقه على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (١٢٠) فرداً، وكما ذكر سابقاً (ص) ، علماً انه لم تكن هناك عينة خاصة بإجراءات القياس والتي تم من خلال بياناتها استخراج القوة التمييزية والصدق والثبات للمقياس، وعينة خاصة بالتطبيق النهائي، لكون انه لم تسقط أي فقرة من فقرات المقياس وقد استغرقت فقرة التطبيق (٢٥ يوماً) .

الوسائل الإحصائية :

لقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية^٤ * الآتية في بناء مقياس الاتجاهات وفي تحقيق أهداف البحث :

١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : أستخدم لاستخراج القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين. وكذلك للتعرف على دلالة الفروق في اتجاهات بعض العوائل العراقية وفقاً لمتغيرات البحث.

٢- الاختبار التائي لعينة واحدة : وقد استخدم للاستدلال عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطين الفرضي والحقيقي لمقياس الاتجاهات.

٣- معامل ارتباط بيرسون : وقد استخدم لاستخراج العلاقة بين كل من :
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

٤- معادلة سبيرمان - براون : وقد استخدمت لتصحيح قيمة معامل ارتباط بيرسون في الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الاتجاهات.

٥- معادلة ألفا للاتساق الداخلي : وقد استخدمت لمعرفة الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاهات.

* تمت الاستفادة من الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات إحصائياً بالحاسبة الالكترونية.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وعلى وفق تسلسل أهداف البحث، كما يتضمن تفسير النتائج التي تم التوصل إليها، ثم التوصيات والمقترحات. أولاً : عرض النتائج ومناقشتها:

١- الهدف الأول : تحدد الهدف الأول بقياس اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني بشكل عام. وتحقيقاً لهذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس الاتجاهات نحو البث الفضائي الذي قام الباحث ببنائه على أفراد عينة البحث. وبعد حساب درجاتهم أتضح أن متوسط درجاتهم على مقياس الاتجاهات قد بلغ (١٠٦,٩٨) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٨,٦٤) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي* للمقياس والبالغ (٩٠) درجة، وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ولصالح المتوسط الحسابي. إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٢,٨٧٩) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٥٧) وبدرجة حرية (١٩٩) درجة. والجدول (٧) يوضح ذلك :

-
- تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس الاتجاهات وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس.

(6) الجدول

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الاتجاهات

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١٢٠	١١٨,٤٤١	١١,١٥٨	٩٠	٢٧,٩٢	٢,٥٧	١١٩	٠,٠١

وتشير هذه النتيجة إلى أن اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني بشكل عام ايجابياً وهذا يعني أن هناك اقبالاً من العوائل نحو برامج البث الفضائي والرضا عنها. وقد يعود هذا إلى أن البث الفضائي هو أحد الوسائل الجديدة التي دخلت للمجتمع العراقي بعد الحرب والذي فيه من التشويق والإثارة والتنوع مما يجذب بعض العوائل الى مشاهدتها، وهذا ما يدعو إلى الحذر فليس كل ما تبثه الفضائيات إيجابياً فهناك جوانب سلبية كثيرة في البث الفضائي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (جميل ، ١٩٩٨) ودراسة (التميمي ، ٢٠٠١) ودراسة (الشجيري، ٢٠٠٤).

وتفسر هذه النتيجة على وفق نظرية التحليل النفسي في أن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدد مدى قدرة هذه الأشياء في خفض التوتر حيث يكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء والموضوعات التي تخفض التوتر وتحقق الإشباع .

هذا بالإضافة إلى أن أصحاب نظرية التعلم (هل وسنكر) يرون أن اكتساب الاتجاهات يتم من خلال عمليات الترابط والتدعيم المختلفة، إذ أن الأفراد يتعلمون الاتجاهات نحو الموضوعات والأفراد والأحداث التي ارتبطت مع الخبرات السارة وأنهم سيظهرون الرضا والتأييد نحوها. وبما أن البث الفضائي فيه الكثير مما يثير المتعة

والتشويق وإشباع للحاجات النفسية والاجتماعية فمن الطبيعي أن يكون الاتجاه نحوه ايجابياً .

٢- الهدف الثاني : تحدد الهدف الثاني بتعرف دلالة الفروق في اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) .

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لإيجاد الفرق بين متوسطات كل من الذكور والإناث ، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,١٢١) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢,٥٧) درجة. عند مستوى (٠,٠١) ودرجة حرية (١١٨) درجة. والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٧)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد الفرق بين متوسط الذكور والإناث على

مقياس الاتجاهات

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠١	٢,٥٧	٦,١٢١	١١,٢٢٧	١١١,٤٠	٤٥	ذكور
			٨,٧٧٥	١٢٢,٦٦	٧٥	إناث

وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير (الجنس) في الاتجاهات نحو البث الفضائي ولصالح الإناث، فقد تمت المقارنة بين الذكور والإناث

على أساس المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للذكور (١١١,٤٠) درجة وهو اقل من المتوسط الحسابي العام للإناث والبالغ (١٢٢,٦٦) درجة. وهذا يعني أن الإناث اتجاهاتهم أكثر ايجابية من الذكور نحو البث الفضائي. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الحصناوي، ٢٠٠٠) ودراسة (التميمي، ٢٠٠١) إذ لم يكن هناك أثر لمتغير الجنس (ذكور - إناث) في الاتجاهات. وقد كانت هذه النتيجة على العكس من المتوقع حيث كان من المتوقع أن اتجاهات الذكور أكثر ايجابية من الإناث بحكم التنشئة الاجتماعية المتشددة مع الإناث قياساً بالذكور. ويفسر الباحث هذه النتيجة في أن الإناث في مجتمعنا العراقي أكثر تواجداً في المنزل من الذكور وبهذا يكون أكثر متابعة لبرامج البث الفضائي من الذكور ولهذا فالبث الفضائي التلفزيوني يعتبر بمثابة الوسيلة الأساسية للترويج عن النفس عند الإناث.

٣- الهدف الثالث : تحدد الهدف الثالث بتعرف دلالة الفروق في اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني تبعاً لمتغير الفئات العمرية، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٥,٨٢) درجة وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٦,٣٢) درجة، عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (١١٩ - ٢) درجة، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٨)

تحليل التباين الاحادي للتعرف على الفروق في الاتجاهات وفقاً لمتغير العمر

الفئات العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٥-١٥	٥٥	١٢٢,١٤٥	١٠,٢١٦
٣٥-٢٦	٣٢	١٢٠,٥٩٣	٨,٣٦٩
٣٦- فما فوق	٣٣	١١٠,١٨١	١٠,٩٧٢

الفئات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
بين المجموعات	٣١٥٤,٢٧	٢	١٥٧٧,٠٦٤	١٥,٨٢٣	٠,٠١
داخل المجموعات	١١٦٦١,٤٦٤	١١٧	٩٩,٦٧١		
المجموع	١٤٨١٥,٥٩٢	١١٩			

تشير هذه النتيجة إلى أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمتغير العمر في الاتجاهات نحو البث الفضائي ولصالح الفئة (١٥ - ٢٥)، فقد تمت المقارنة بين الفئات العمرية على أساس المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للفئة (١٥ - ٢٥) (١٢٢,١٤٥) درجة. وهو اقل من المتوسط الحسابي العام للفئة (٢٦ - ٣٥) والبالغ (١٢٠,٥٩٣) درجة، أما المتوسط الحسابي للفئة (٣٧- فما فوق) فقد بلغ (١١٠,١٨١)، وهذا يعني أن اتجاهات ذوي الفئة العمرية (١٥-٢٥) نحو البث الفضائي أكثر ايجابية من بقية الفئات الاخرى.

ويرى الباحث ان الفئة العمرية (١٥-٢٥) لديهم دافعية عالية وشغف في الاستطلاع والتعرف على كل ما هو جديد وبالتالي فان كل ما يعرض من خلال هذه الوسيلة الفضائية هو مثير لاهتماماتهم وميولهم ويشبع حاجة حب الاستطلاع لديهم. أما

الفئات العمرية الأخرى فأنها تعتبر في مرحلة نضج فكري اعلى ولديهم القدرة على تمييز ما هو ايجابي وما هو سلبي فيما يعرض على القنوات، وبالتالي فليس كل ما يعرض هو مثير لاهتمامهم وملبي لحاجتهم.

ثانياً : التوصيات :

١- بما أن اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي بشكل عام كان أيجابياً فهذا يستوجب توعية المواطن العراقي من بعض الفضائيات التي تحاول زعزعة أيمان المواطن العراقي بقيمه الدينية والأخلاقية فالفضائيات فيها من الأمور السلبية بقدر الايجابية منها.

٢- على وسائل الأعلام والجهات ذات العلاقة توعية الإباء والأمهات والمربين بمخاطر بعض الفضائيات على الأطفال والمراهقين ففي هذه المرحلة أي الطفولة والمراهقة تبدأ الاتجاهات في التكوين.

ثالثاً : المقترحات :

- ١- أجراء دراسات مماثلة على شرائح اجتماعية أخرى.
- ٢- أجراء دراسة حول أثر البث الفضائي على بعض أنماط السلوك لدى الأطفال.
- ٣- أجراء دراسة مماثلة تتناول متغيرات أخرى لم يتناولها البحث الحالي مثل (المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، الحالة الاجتماعية ، التحصيل الدراسي ، الخ) .

- المصادر العربية -

- ١- الابراهيمي، صفاء عبد الرسول عبد الأمير (٢٠٠٢) : قوة التحمل النفسي لدى ضباط المرور وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الآخرين . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية.
- ٢- أبو أعلام ، رجاء محمود (١٩٨٩) : مدخل إلى مناهج البحث التربوي ، الكويت ، مكتبة الفلاح.
- ٣- أبو أعلام ، رجاء محمود وشريف ، نادية محمود (١٩٨٩) : الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ، الكويت، دار القلم .
- ٤- أبو النيل ، محمود السيد (١٩٨٤) : علم النفس الاجتماعي (دراسات عربية وعالمية) ، ج ١ ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- ٥- بطرس ، جوني عزيز وآخرون (٢٠٠٢) : اتجاهات طلبة الجامعة نحو المسلسلات الأجنبية المدبلجة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية.
- ٦- التميمي ، محمود كاظم محمود (٢٠٠١) : اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو الإعلان التلفازي ، كلية التربية ،الجامعة المستنصرية.
- ٧- ثورندايك ،روبرت وهيجين، اليزابت (١٩٨٩):القياس والتقويم في علم النفس والتربية،ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس،ط٤ ،عمان،مركز الكتب الأردني.
- ٨- الجميل،نادية جودت(١٩٩٨) :اتجاهات بعض الشرائح الاجتماعية نحو البث التلفزيوني الفضائي المباشر.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الآداب،جامعة بغداد

٩- الجوراني ، خليل عبدالله حسين (١٩٩٥) : دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين والأسوياء في بعض عوامل الجنوح. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .

١٠- حسن ، خالد إبراهيم (١٩٩٥) : قياس اتجاهات العراقيين نحو السودانيين وتصورات السودانيين عن اتجاهات العراقيين نحوهم . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .

١١- الحصناوي ، سعد عبد الزهرة (٢٠٠٠) : اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو برامج صوت أمريكا الموجهة باللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .

١٢- الحكام ، ناهض موسى طلفاح (٢٠٠٣) : الاتجاهات النفسية للشباب نحو الشائعات وعلاقتها ببعض المتغيرات . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .

١٣- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وبكر ، محمد الياس والكناني ، إبراهيم (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، الموصل .

١٤- الساعدي ، فاضل شاكر حسن (١٩٩٧) : الجوانب النفسية للإعلان التلفزيوني (دراسة تحليلية لمحتوى الإعلانات التلفزيونية في تلفاز العراق) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .

١٥- السروري ، عبده فرحان محمد (١٩٩٧) : اتجاهات طلبة جامعة صنعاء نحو تعليم المرأة وعملها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .

١٦- سماره ، عزيز (١٩٨٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية . عمان ، دار الفكر .

- ١٧- الشجيري ، محمود ناجي سلمان (٢٠٠٤) : اتجاهات تدريسيي الجامعة نحو البث الفضائي. رسالة ماجستير غير منشورة ، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية ، بغداد .
- ١٨- عبد الخالق ، احمد محمد (٢٠٠٠) : قياس الشخصية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- ١٩- عبد الرحمن ، اسعد (١٩٨٣) : القياس النفسي ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
- ٢٠- عبد الرحيم ، طلعت حسن (١٩٨١) : علم النفس الاجتماعي المعاصر ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الثقافة .
- ٢١- عيسوي ، عبد الرحمن (١٩٧٤) : القياس والتجريب في علم النفس والتربية ، بيروت ، دار النهضة للطباعة والنشر .
- ٢٢- كاطع ، زينب جهاد (٢٠٠٢) : اتجاهات طلبة الجامعة نحو برامج قناة العراق الفضائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية .
- ٢٣- الكبيسي ، راضي محمد (١٩٩٠) : قياس اتجاهات الأبناء نحو آبائهم المعوقين في المرحلة المتوسطة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد.
- ٢٤- مرعي ، توفيق وبلقيس ، احمد (١٩٨٤) : الميسر في علم النفس والاجتماعي ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع .
- ٢٥- موسى ، عبد الحي (١٩٨١) : بحوث في علم النفس التربوي ، القاهرة ، مكتبة الخانجي.

- ٢٦- وحيد ، احمد عبد اللطيف (١٩٧٨) : بناء مقياس لاتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ممارسة المرأة العمل. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
- ٢٧- ويتنج ، آرنوف (١٩٧٧) : مقدمة في علم النفس، ترجمة عز الدين الأشول وآخرون ، القاهرة ، مركز الأهرام للترجمة العلمية.

- المصادر الأجنبية -

- 28- Allen , M . J . & Yen , W . M . (1979) :Introduction Theory California , Book – Cole .
- 29- All port , G . W . (1937) : Attitudes in Lindzey Gardiner hand book of psychology . Mass , Clark Uni.
- 30- Andrew , B . (1985) : social psychology . Copy right , New York , Random House .
- 31- Anstasi : A (1976) : psychology testing . 4 the . Ed, Macmillan company , New York , The Macmillan .
- 32- Eble , R . (1972) : Essential of Education measurement . 2ndEducationNewJersey,prentie–Hill
- 33-Fistinger , L . (1962) : A theory of Cognitive dissonance . Stanford Calif , Stanford University press .
- 34- Freedman , J . L & Sears , D (1974) : Social psychology , 2 rd , ed , New York , Prentic – Hill.
- 34- —————(1978) : Social psychology , 3rd, New York , Prentic .
- 35- Good , C . V . (1973) : Dictionary of education . – Hill . 3rd . ed , New York , Mc Graw – Hill .

- 36- Kelly , T.L (1973) : the Selection of Up & lower group for the Validation of test Item , Journal of education psychology. No (2)
- 37- Kiester , C.A . (1969) : Acrritical analysis of Theoretical approaches . New York , John wily & sone .
- 38- Lindzey , G , Thompson , R . & spring , B . (1988) : psychology . New York , worth publishing . Inc
- 40 – Morgan , C.T . , King , R . A ; Weusz , . R .& Scnopier , J . (1986) : Introduction to psychology . New York , Mc Graw – Hill .
- 39- Nunnally , J . G (1978) : psychometric Theory , New York , Mc Grow – Hill .
- 40- Oppenheim , A . N . (1973) : Questionnaire design and Attitude measurement , London , Heineman .
- 41- Osgood , E . C . & Tannenbaum , P .H (1955) The principle of Congroity Review , 62 , PP . 42 – 45 .
- 42- Pitty , R . E .& Cacioppo , J . T . (1981) : Attitude and persuasion classic and contemporary Approaches . New York , Brown Company publishers .
- 43- Rokeach & Mclellan , D.D. (1972) : feed bach of information about the values and attitudes of self and others as determinants of long – term Cognitive and behavioral change . Journal of Applied social psychology , 2 , No (3) .
- 44- Rokeach , M . (1973) : The nature of Human values . New York , The Free press .
- 45- Sears , D . & others (1985) : Social psychology . London , print ice – Hill .
- 46-Shaver , K . G. (1977) : principles of psychology . Cambridge Winthroppe .

ملحق (١)

الاستبيان الاستطلاعي

عزيزي المواطن

تحية طيبة :

يروم الباحث القيام بدراسة للتعرف على اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو البث الفضائي. ومن أجل أنجاز متطلبات البحث نضع بين أيديكم سؤالين مفتوحين نرجوا الإجابة عنهما بالشكل الذي يعبر عن وجهات نظركم الشخصية وبكل صراحة، وبعملكم هذا تكونوا قد أدبتم خدمة جليلة للباحثان وللبحث العلمي.

مع فائق التقدير والشكر.

الباحث

اشرف موفق فليح

س ١ / ماهي الجوانب الايجابية التي تراها في البث الفضائي التلفزيوني (الستلايت) ؟

س ٢ / ماهي الجوانب السلبية التي تراها البث الفضائي التلفزيوني (الستلايت) ؟

ملحق (٢)

استبيان آراء المحكمين لمقياس اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث

الفضائي التلفزيوني

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة :

يروم الباحث القيام بدراسة للتعرف على اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو البث الفضائي لذا يضع الباحث بين أيديكم قائمة من الفقرات يرجى التفضل بالإطلاع عليها وإبداء أرائكم العلمية السديدة عن مدى صلاحية الفقرات لقياس الاتجاه نحو البث الفضائي وإضافة ما ترونه مناسباً من تعديلات وإضافات أخرى.

علماً أن الباحث عرف الاتجاه بأنه (ميل ثابت نسبياً للاستجابة الموجبة أو السالبة مكتسب من البيئة تظهر محصلته من خلال وجهة نظر الشخص أو الجماعة حول موضوع معين أو أشخاص أو أحداث أو قيمة معينة) .

علماً أن بدائل المقياس هي (موافق جداً - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق - غير موافق إطلاقاً) .

مع الشكر والتقدير

الباحث

اشرف موفق فليح

ت	الفقرات	سلبية	إيجابية	صالحه	غير صالحه	التعديل المقترح
١	تساعد الفرد على الإطلاع على ما يدور من أحداث لكافة أنحاء العالم .					
٢	تساهم في أضعاف القيم الدينية والأخلاقية					
٣	توفر للفرد الفرصة للإطلاع على العادات والقيم الاجتماعية في المجتمعات الأخرى.					
٤	تشعر المواطن العراقي بالحرمان الثقافي					
٥	تزرع في نفس الفرد قيم أخلاقية لاتتسجم مع القيم العربية الاصيله					
٦	تساهم في إطلاع الفرد على أحداث التطورات العلمية					
٧	تثقل الأحداث السياسية حال وقوعها.					
٨	تعمل على ربط المجتمعات بعضها ببعض من خلال التعرف على الثقافات الأخرى					
٩	تثقل الأحداث الرياضية حال وقوعها.					
١٠	تقوم بعرض الأفلام والأغاني التي تخالف قيم مجتمعا					
١١	تساهم في تحفيز الشباب على التمرد على قيم الأسرة والمجتمع					
١٢	تعمل على زعزعة ثقة المواطن بسياسة حكومته					
١٣	تظهر المجتمع العربي بأنه مجتمع متخلف.					
١٤	تقدم برامج تنمي قدرات الأطفال العقلية.					
١٥	تشجع المواطن على الهجرة والعمل خارج بلده.					
١٦	تساهم في تشويه الدين الإسلامي الحنيف.					
١٧	تساهم في عزوف الطلبة عن الدراسة.					
١٨	تساعد على تخفيف حدة الملل والترويح عن النفس					

ت	الفقرات	سلبية	إيجابية	صالحه	غير صالحه	التعديل المقترح
١٩	تساهم في تعزيز النزعة العدوانية لدى الأطفال من خلال ما تبثه من أفلام عنف					
٢٠	توفر للأسرة خبرات تساعد في تنشئة أطفالها تنشئة علمية صحيحة					
٢١	تتيح الفرصة للإطلاع على المعالم التاريخية والسياحية في العالم					
٢٢	تقدم برامج تعليمية مفيدة لكافة الأعمار .					
٢٣	الفضائيات وسيلة إعلامية تجارية أكثر من أن تكون وسيلة تربوية					
٢٤	يساهم بنشر الوعي الصحي من خلال المعلومات الطبية المقدمة					
٢٥	الفضائيات وسيلة حضارية لا يمكن الاستغناء عنها.					
٢٦	تؤدي بالشباب إلى الإعجاب بالغش المبتذل وتقليده.					
٢٧	تخرج الكثير من العوائل المحافظة لعرضها أفلاماً وأغاني إباحية					
٢٨	تساهم في شيوع الثقافة العامة بين الجماهير .					
٢٩	تساهم في إثارة الخلافات السياسية بين الدول من خلال ما تنشره من أكاذيب.					
٣٠	تساهم في نشر أفكار الحرية والديمقراطية عند المشاهد العربي					

ملحق (٣)

تعليمات مقياس الاتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات

البث الفضائي التلفزيوني

المستجيب العزيز

تحية طيبة ...

يقوم الباحثان بدراسة عن اتجاهات اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو البث الفضائي. وفيما يلي عدد من الفقرات نرجوا بعد قراءتها بدقة الإجابة عن كل فقرة من الفقرات أجابة دقيقة وصادقة، لأن أجابتك الصادقة دور في خدمة أغراض البحث العلمي علماً انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة إنما الإجابة الصحيحة هي ما يعبر عن رأيك فعلاً ، ولما كانت الإجابة لأغراض البحث العلمي فلا حاجة لذكر الاسم.

بعد قراءة كل فقرة يرجى وضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يعبر عن رأيك علماً أن البدائل هي (موافق جداً - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق - غير موافق إطلاقاً).

مثال يوضح كيفية الإجابة : إذا كنت موافق إلى حد ما على الفقرة فتضع علامة (✓) تحت هذا البديل وكما يلي :

الفقرات	موافق كامل	موافق جزئي	موافق إلى حد ما	غير موافق جزئي	غير موافق كامل
تساعد الفرد على الإطلاع على ما يدور من أحداث لكافة أنحاء العالم					

- يرجى تدوين المعلومات الآتية:

- ١- الجنس : ذكر - أنثى
- ٢- العمر

ولكم فائق الشكر والتقدير ...

الباحث

اشرف موفق فليح

ملحق (٤)

مقياس اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث الفضائي التلفزيوني
بصيغته النهائية

المستجيب العزيز

تحية طيبة ...

يقوم الباحثان بدراسة عن اتجاهات بعض العوائل العراقية نحو البث الفضائي. وفيما يلي عدد الفقرات نرجوا بعد قراءتها بدقة الإجابة عن كل فقرة من الفقرات إجابة دقيقة وصادقة، لان لأجابتك الصادقة دور في خدمة أغراض البحث العلمي علماً انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة إنما الإجابة الصحيحة هي ما يعبر عن رأيك فعلاً ، ولما كانت الإجابة لأغراض البحث العلمي فلا حاجة لذكر الاسم.

بعد قراءة كل فقرة يرجى وضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يعبر عن رأيك علماً أن البدائل (موافق جداً - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق - غير موافق إطلاقاً).

مثال يوضح كيفية الإجابة : إذا كنت موافق إلى حد ما على الفقرة فتضع علامة (✓)
(تحت هذا البديل وكما يلي :

الفقرات					
موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	
					تساعد الفرد على الإطلاع على ما يدور من أحداث لكافة أنحاء العالم

- يرجى تدوين المعلومات الآتية:

- ١- الجنس : ذكر - أنثى
- ٢- العمر

ولكم فائق الشكر والتقدير ...

الباحث

اشرف موفق فليح

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١-	تساعد الفرد على الإطلاع على ما يدور من أحداث لكافة أنحاء العالم					
٢-	تساهم في أضعاف القيم الدينية والأخلاقية					
٣-	توفر للفرد الفرصة للإطلاع على العادات والقيم الاجتماعية في المجتمعات الأخرى.					
٤-	تشعر المواطن العراقي بالحرمان الثقافي					
٥-	تزرع في نفس الفرد قيم أخلاقية لا تتسجم مع القيم العربية الاصيلية.					
٦-	تساهم في إطلاع الفرد على أحداث التطورات العلمية					
٧-	تتنقل الأحداث السياسية حال وقوعها.					
٨-	تعمل على ربط المجتمعات بعضها ببعض من خلال التعرف على الثقافات الأخرى					
٩-	تتنقل الأحداث الرياضية حال وقوعها.					
١٠-	تقوم بعرض الأفلام والأغاني التي تخالف قيم مجتمعنا					

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١١-	تساهم في تحفيز الشباب على التمرد على قيم الأسرة والمجتمع					
١٢-	تعمل على زعزعة ثقة المواطن بسياسة حكومته					
١٣-	تظهر المجتمع العربي بأنه مجتمع متخلف.					
١٤-	تقدم برامج تنمي قدرات الأطفال العقلية.					
١٥-	تشجع المواطن على الهجرة والعمل خارج بلاده.					
١٦-	تساهم في تشويه الدين الإسلامي الحنيف.					
١٧-	تساهم في عزوف الطلبة عن الدراسة.					
١٨-	تساعد على تخفيف حدة الملل والترويح عن النفس					
١٩-	تساهم في تعزيز النزعة العدوانية لدى الأطفال من خلال ما تبثه من أفلام عنف					
٢٠-	توفر للأسرة خبرات تساعد في تنشئة أطفالها تنشئة علمية صحيحة					
٢١-	تتيح الفرصة للإطلاع على المعالم التاريخية والسياحية في العالم					
٢٢-	تقدم برامج تعليمية مفيدة لكافة الأعمار.					
٢٣-	الفضائيات وسيلة إعلامية تجارية أكثر من أن تكون وسيلة تربية					
٢٤-	يساهم بنشر الوعي الصحي من خلال المعلومات الطبية المقدمة					

ت	الفقرات	موافق جداً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
٢٥-	الفضائيات وسيلة حضارية لا يمكن الاستغناء عنها.					
٢٦-	تؤدي بالشباب إلى الإعجاب بالغش المبذل وتقليده.					
٢٧-	تخرج الكثير من العوائل المحافظة لعرضها أفلاماً وأغاني إباحية					
٢٨-	تساهم في شيوع الثقافة العامة بين الجماهير .					
٢٩-	تساهم في إثارة الخلافات السياسية بين الدول من خلال ما تنشره من أكاذيب.					
٣٠-	تساهم في نشر أفكار الحرية والديمقراطية عند المشاهد العربي					

المذهب التجريبي ونظرية المعرفة

م.م. نهاوند علي محمد

المقدمة

المعنى العام للتجربة

التجربة : هي الاختبار الذي يوسع الفكر ويغنيه. والمجرب هو الذي جربته الأمور وأحكمته^(١).

والتجربة: هي التغيرات النافعة التي تحصل لملاكاتنا ، المكاسب التي تحصل لنفوسنا بتأثير التمرين . أو هي التقدم العقلي الذي تكسبنا إياه الحياة . وبهذا المعنى تقسم التجربة إلى قسمان:

(١) تجربة الفرد.

(٢) تجربة النوع: وهذا النوع من التجربة تنتقل إلينا بالتربية ، واللغة والتقليد ، أو بالوراثة النفسية والفيزيولوجيا ، ولا يطلق لفظ التجربة إلا على التغيرات النافعة ، أما التغيرات الأخرى كالنسيان وعدم المبالاة أو فساد الأخلاق ، فلا تسمى تجارب^(٢).

المعنى الخاص للتجربة : Experience

هي أن يلاحظ العالم ظواهر الطبيعية ، في شروط معينة ، يهيئها بنفسه ويتصرف فيها بإرادته . ففي كل تجربة ملاحظة ، إلا أن الفرق الوحيد بينهما هو أن الملاحظ يشاهد الظاهرة كما هي عليه في الطبيعية .

في حين أن المجرب يشاهدها في ظروف يهيئها بنفسه . وغايته من ذلك هو الوصول إلى قانون يعلل به حوادث الطبيعة^(٣).

وقد اختلف العلماء في حقيقة التجربة ، فقال بعضهم إنها مضادة للملاحظة بمعنى إنها تقضي تدخل العالم في حدوث الظاهرة ، في حين إن الملاحظة لا تقتضي

ذلك ، وقال بعضهم ان من تمام التجربة أن يقصد بها تحقيق نظرية أو فرضيه أو توليد فكرة ، وليس ذلك من شروط الملاحظة هذا مايراه (استورات ميل) ويرى كلود برنارد في كتابه المدخل إلى الطب التجريبي : أن التجربة هي الملاحظة المحدثه لتحقيق الفرضية أو الإلحاء بالفكرة ، وهي بهذا المعنى مرادفة للتجريب^(٤).

والتجريبي ، هو المنسوب إلى التجربة : والمنهج الاختباري التجريبي هو الذي يقوم على النظر أو المشاهدة ، على التصنيف والافتراض ، والتحقق بالتجارب المناسبة. كما تتدخل كلمة إعمال العقل لتعني تجريب عقلي المستعمل عند (ماخ) يكثره في الدرجة العليا من النمو الفكري^(٥).

والتجريبي : Empirique . نسبة إلى التجربة ،وله ثلاثة معان:

- أ- التجريبي : هو الحاصل من التجربة مباشرة من دون أن يكون مستنتجاً من قانون أو مبدأ ، وهو المقابل للنظامي (Systematique) أو القياسي أو النسقي^(٦).
- ب- التجريبي: هو المحتاج إلى التجربة كعلم الفيزياء على عكس الرياضيات التي لا تحتاج إلى التجربة ولكن التقابل بين الفيزياء والرياضيات لا يصدق على طريقة هذين العلمين إلا في مرحلتها الحاضرة . ويشبه أن يكون التجريبي بهذا المعنى مقابلاً للنظري أو العقلي^(٧).
- ج- التجريبي : هو الحاصل في أذهاننا من إدراك العالم الخارجي . لا من مبادئ العقل وقوانينه^(٨).

التجريبية (Empirisme) : اسم يطلق على جميع المذاهب الفلسفية التي تنكر وجود أوليات عقلية متقدمة على التجربة وتمتيزه عنها.

وهذه المذاهب مقابلة من الناحية النفسية للمذهب العقلي أو الفطري القائل باشتغال النفس على مبادئ فطرية مديرة للمعرفة ومقابلة من الناحية (الايستيمولوجية) للمذاهب القائلة باشتغال العقل على مبادئ خاصة به مختلفة عن قوانين الأشياء^(٩).

وفي نظرية المعرفة يقال في التجربة على وريه الملكات العقلية باعتبارها تزود الفكر بالمعارف الصحيحة التي لا تشتمل عليها طبيعة الفكر وحدها وبوصفها محض ذات عارفة والفلاسفة يفرقون بين التجربة الخارجية (بطريقة الإدراك الحسي ، والتجربة الداخلية بطريقة الشعور)^(١٠).

- توجه الفكر الغربي نحو النزعة التجريبية

ظهر المذهب التجريبي قديماً عند الأبيقورية ، ولكنه كنظرية مكتملة ظهر أولاً عند (جون لوك) (١٦٣٢-١٧٠٤) ثم عند خلفائه من فلاسفة الانجليز ، ويعد لوك الخصم العنيد لفطرية ديكارت بين كيف تتكون الأفكار ابتداء من قوله بان النفس في بدء الحياة لوحة بيضاء خالية من أي نفس عليها ، اعني من كل فكرة . والأفكار التي تحصل عليها النفس فيما بعد تأتي مباشرة : إما من الحواس الظاهرة Ideas of sensations أو تأتي مما يسميه هو (التأمل) Retlexion وهو إدراك النفس لأحوالها الباطنية . وهذه كلها هي (((الأفكار البسيطة)) Simple ideas ، وإما أن تأتي بطريق غير مباشر وذلك بتأليف تلك الأفكار البسيطة في (أفكار مركبة) Complex Idos^(١١) ... الخ .

هذا الكلام نوضح فيه أن النزعة التجريبية لم تظهر معالمها بصورة مشخصة إلا عند (جون لوك) . وعلى ذلك نشأ مثل أعلى علمي جديد من الناحية التجريبية للطريقة العلمية موفوداً بعلوم الرياضيات سيطر على أفراد قلائل بارزين من أمثال (هيوم) لكنه كان مقدراً له مع ذلك أن يؤدي عند انقضاء العصر إلى ثورة جديدة في العلوم ، واخذ هذا المثل الأعلى العلمي الجديد في القرن الثامن عشر اسم المذهب التجريبي وتبناه (كأنت) في نهاية العصر وأعطاه اسماً جديداً هو (مذهب الحوادث). ومجده القرن التالي بعد إن نعته (كونت) بالمذهب الرضعي^(١٢) . على الرغم من أن صاحب الاتجاه التجريبي والذي بدأ لبنته الأولى هو (فرنسيس بيكون) ولكن تقدم التوجه نحو تجريبية دقيقة وأكثر علمية أهمل ذلك التوجه تجريبية

(فرنسيس بيكون). لكن (ديديرو)^(*) هو الذي أنقذ فرنسيس بيكون من الإهمال الذين لحقه مدة قرن من جراء يغضه للرياضيات وخلق الأسطورة القائلة بأنه المؤسس الحقيقي للطريقة العلمية الجديدة ، وترجع شهرة (بيكون) إلى أيام هذا الاهتمام الجديد بالبحث التجريبي ، وكان (ديديرو) نفسه مقتنعاً بوجهة نظر (بيكون) وشديد الاهتمام بتطبيق المعرفة العلمية عملياً لتأمين الرفاه المادي للإنسان^(١٣).

المذهب التجريبي ونظرية المعرفة

قُدِّر للمذهب العقلي - مع ما لقيه من حملات خصومه - أن يحتفظ بشطر كبير من سيادته على الفلسفة الأوروبية منذ أيام ديكارت ، وإن تستمر هذه السيادة قائمة في كل مجالاته حتى الحرب الأوروبية الأولى حين شرع ظله ينحسر أمام المذهب التجريبي الذي أخذ يغزو أرضه ويغطي على نفوذه ، ويحتل مكان الصدارة في التفكير الفلسفي^(١٤).

لم يُرَق ، المذهب العقلي في نظر الحسيين والتجريبيين من الفلاسفة فأخذوا بها جمونه في اِمنع معاقله ، رفضوا التسليم بالأفكار الفطرية الموروثة ، والمبادئ العقلية البديهية ، والقواعد الخلقية الأولية التي تجيء اكتساباً ، وانكروا هذا الحدس الذي يدرك الأوليات الرياضية والبديهيات المنطقية ، وصرحوا بأن هناك حدوساً متعددة تختلف باختلاق أصحابها وردوا المعرفة بصورة قطعية (بكل صورها إلى التجربة)^(١٥).

والواقع أن ردَّ المعرفة إلى الإحساس وحده دون العقل ليس جديداً في تاريخ الفلسفة ، وحسبنا أن نشير إلى ظهور هذا الاتجاه بدء العصر الحديث عند (هوبز) ١٦٧٩ في انكلترا (وكوندياك) ١٧٨٠ في فرنسا وغيرهما من أصحاب المذهب الحسي الذي ردَّ المعرفة في كل صورها إلى الإحساس دون التفكير ، واعتبر الحساسية النبع الذي تنشأ عنه القوة الناطقة . حيث يصرح (توماس هوبز) بأن كل موجود محسوس والإحساس عنده مجرد حركة في الجسم الذي يحس ، ناشئة عن

حركة في الجسم المحسوس ، وليس التخيل أو تداعي المعاني أو نحوه إلا مجرد حركات جسمانية - أصلها الإحساس المتأتي من الخارج- كما اللذة والالم^(١٦).

مراحل نمو التجريبية

نمت التجريبية بصورة تدريجية وتطورية على ثلاثة مراحل بدت التجريبية التقليدية أو القديمة في القرن السابع عشر عند (بيكون) و(هوبز) و(لوك)، وفي القرن الثامن عشر عند(باركلي) و(هيوم) الذي بلغت على يديه ذروتها فيما يبدو. وفي القرن التاسع عشر ظهرت التجريبية الحديثة وتمثلت عند (بنتام) و(حبيمس مل) و(جون ستورت مل) من النفعيين ، ثم (سبنسر) و(اليسي ستيفن من أنصار نظرية التطور. ففي القرن الثامن عشر شهد نشوء أبحاث علمية جديدة في حقول أصبحت للمرة الأولى أوسع من تلك النواحي المبسطة في الطبيعة التي تعالجها الفيزياء واتجه الأفراد إلى جمع مجموعة كبيرة من الحقائق الملموسة الوصفية كما في العالم من أشياء أو كانوا على إلا غلب يكتفون بجمعها وتصنيفها وظلت هذه المعلومات هي الأساس الذي لا يمكن الإستغناء عنه للفرضيات الكبيرة التي تميز بها العلم في النصف الأول من القرن التاسع عشرة. تلك الفرضيات التي لم يتمكن سوى الجيل الأخير من إدخالها في النظام الفيزيائي الرياضي العالم . واخذ الأفراد الذين راحوا يدعون المعرفة العلمية (كفولتير) ومختلف (الحكام المتتورين). في ذلك العصر^(١٧). كما أصبح التجريب الدقيق موضع احترام كالفيزياء الرياضية . كتب (بوفون)^(*) داعياً إلى مثل هذا التحري يقول : (إن العلم الصحيح الوحيد هو معرفة الوقائع ، والحقائق الرياضية إنما هي حقائق تعريف فحسب وهي اعتباطية تماماً عكس الحقائق الطبيعية)^(١٨).

حملة التجريبيين

ومع إن هذا المفهوم المتغير في طبيعة العلم لم يتغلغل في جميع الحقول حتى أيام(هيوم) و(كانت) قرب نهاية عصر التنوير ، وحتى ذلك الوقت ظلت العلوم

الاجتماعية الشعبية محافظة تسير ببطء منتهجة الطريقة القديمة ، فقد أحدث هذا المفهوم بعض النتائج البالغة الأهمية . ذلك أن التجريبيين الذين اتبعوا لوك وسيطروا على أوروبا بهجوم خاطف كانوا نقاداً بالأساس: وهم إذا وقفوا وجهاً لوجه أمام مجموعة من العقائد التجريبية التي كانوا ينكرونها بعمق - وخاصة في الدين والأخلاق والسياسة فقد استعملوا طريقتهم ليرموا بالتقليد جانباً وليمهدوا الطريق لأفكار أفضل وحدث . وكانوا جميعاً مصلحين نشطين حاولوا أن يزحزحوا الثقل المرهق للماضي بان يكشفوا التاريخ الطبيعي لمنشأ الأفكار ونموها في العقل وارتباطها بالاعتقادات والتقاليد البالية التي كانت محل الاعتراض^(١٩).

فقد جربوا أن يظهروا الأساس اللاعقلي للأشياء التي كرهوها لكنهم حين أرادوا بناء اعتقادات جديدة وجدوا أنفسهم في الغالب ، مرغمين على أن يعتمدوا على الطريقة العقلية من جديد^(٢٠).

وقد قام هيوم بعقله الثاقب موضحاً أن الطريقة التي تستطيع أن تهدم الاعتقادات اللاعقلية التقليدية يمكن استعمالها بذات الشدة لانتقاد ما يحل بدلاً عن هذه الاعتقادات (طبيعياً) كان أو (عقلياً) . وقد بقي للقرن التاسع عشر - وهو امتداد للقرن السابع عشر والقرن الثامن عشر - أن يجرب الطريقة البنائية الوحيد الممكنة وهي التجريب الصبور الدقيق والتحقق من الفرضيات^(٢١).

أما في عصر العقل فقد استعمل فولتير المذهب التجريبي ليهدم الدين القائم على الوصي والملكية المطلقة والتكشف المسيحي ، واستعمل فولتير ذاته (العقل) ليبنى لاهوتاً (عقلياً) وحقوقاً (طبيعية) وقانوناً أخلاقياً (طبيعياً) ويبدو وهذا على حد من التناقض . إما النتائج الأخرى لهذا الاتجاه التجريبي فقد كانت أقل قيمة . فقد فصل علم النفس عن علم الحياة وأصبح عبارة عن دراسة عقيمة مجربة للحالات العقلية وتحليلها وربطها ، ولما بدت كل معرفة وكأنها في أساسها من ضغ الإنسان ، أو بالأحرى من صنع العقل أكثر مما هي من نسج الحقيقة ، فقد ضعفت الثقة في

إمكانية أيه مبادئ أخلاقية أو دينية. وأصبح التشديد على أهمية الاعتقاد أكثر منه على الحقيقة . ومع أن (لوك) يعتبر رمزاً لهذا الموقف التجريبي الذي كان يناضل ضد المثل العلمي القديم فان (هيوم) السكوتلندي هو دون ديب أكبر رسل التجريبية في نواحيها المفيدة والضارة معا . وهو يجمع بين الإدراك الفائق لطبيعة البحث العلمي الجديد وطريقته والمفهوم المعاصر للنزعة العقلية الخائبة وهو موزع بين الحد والتشكيك في أن موضوع العلم ليس العالم الحقيقي بل صورة هذا العالم في أدمغة الناس^(٢٢). ولكي نتعرف على الاتجاه التجريبي لابد لنا من أن نأخذ نموذجاً يمثل الاتجاه التجريبي بصورته المعرفية الحديثة.

المنهاج التجريبي الفرضية والنظرية

نشأته وحضائمه (بيكون) (لارغانون الجديد)

عاش فرانسيس بيكون (١٥٦١-١٦٢٦) في بداية فترة التحولات في عصر لم يتم فيه الانتقال بعد من القديم إلى الجديد. فكان طبيعياً أن يحمل تفكيره بعض معطيات القديم إلى جانب الجديد الذي جند نفسه للدعاية له والتبشير له . (وهو في ذلك منطلق من سلطة قوية خصوصاً وإن أبوه كان من خاصية الملك) لقد هاجم طرق التفكير القديمة ولكنه لم يتحرر من إرث القرون الوسطى بكامله مما جعله يحمل بين طيات تفكيره وجهين متناقضين: وجه الدعاية لمنهج جديد والمخطط له، ووجه المفكر الذي بقي يتحرك في إطار الآراء والمعلومات القديمة^(٢٣).

غاية المنهج التجريبي

لم يكن بيكون يرمي إلى إنشاء فلسفة جديدة أو تركيب نظام فلسفي معين ، وإنما كان هدفه الأساسي (إصلاح أساليب التفكير وطرق البحث) . لقد انتقد الفلاسفة السابقين من عقلانيين وتجريبيين ، فالأولون كانوا كالعنكبوت الذي يبني منزله من داخله والآخرين كانوا كالنمل الذي يجمع من الخارج زاده ، في حين أن

الفيلسوف الحق (والفيلسوف في هذا العصر يعني العالم أيضاً) وهو الذي يعمل كالنحلة التي تجمع الرحيق من الأزهار لتصنع منه عسلاً مصفى^(٢٤).
أن على الفيلسوف أن يأخذ الظواهر والحوادث ، وبواسطة التجربة ما يبني به العلم والفلسفة .

تصنيف العلوم

كيف يمكن تصنيف العلوم والمعارف التي يتوفر عليها الإنسان وهي كثرة متراكمة متداخلة ؟ ليس في الأمر كبير صعوبة بالنسبة إلى بيكون : فالعلوم من إنتاج الفكر . والفكر البشري يتألف من ثلاث ملكات أو قدرات ، الذاكرة والمخيلة والعقل . الذاكرة تحفظ ما ألفناه وعرفناه . والمخيلة تتسج بواسطة ما تحفظه الذاكرة أفكاراً جديدة والعقل يتفحص هذه الأفكار وينقدها . ومن هنا فالعلوم ثلاثة أنواع : التاريخ وملكته الذاكرة والآداب (الشعر) وملكته المخيلة ، والفلسفة وملكته العقل . وكل نوع من هذه الأنواع الثلاثة ينقسم إلى أقسام تختلف باختلاف الموضوعات :

١. فالتاريخ قسمان : مدني خاص بالإنسان ، وطبيعي خاص بالطبيعية والمدني نوعان : تاريخ كنسني وتاريخ مدني بمعنى الكلمة. أما الطبيعي فثلاثة أنواع : نوع يهتم بوصف للظواهر السماوية والأرضية ، ونوع يهتم بالمسوخ ، وهي تكشف عن القوى الخفية ، ونوع ثالث يهتم بالفنون التي هي وسائل الإنسان لتغيير الطبيعة وإذا نحن تصفحنا أنواع التاريخ الموجودة . يقول بيكون - تبين لنا أن الصنف الأول هو وحده القائم الآن . أما الصنفان الآخران الثاني والثالث ، فلم يوجر بعد . أما بسبب عدم الالتفات إليها أو أن هنالك قصيدة لأقصاهما^(٢٥).
٢. الآداب فهي أربعة أنواع ، قصصية ، ووضعية ، وتمثيلية ، ورمزية ، والمقصود بهذه الأخيرة تأويل القصص والأساطير لاستخلاص ما تتطوي عليه رموزها ومشاهدها من معان ومغار^(٢٦).

٣. وأما الفلسفة وموضوعاتها : الطبيعة والإنسان والله فهي ثلاثة أصناف : فلسفة الطبيعة ، وهي قسمان : ما بعد الطبيعة من جهة والطبيعة من جهة أخرى ، وهذه تشتمل على الميكانيكا والسحر . أما الصنف الثاني من أصناف الفلسفة والذي موضوعه الإنسان فهو أقسام ما يخص الجسم ، وما يخص النفس ، وما يتعلق بالعقل والمنطق ، وما موضوعة الإرادة والأخلاق يبقى بعد ذلك الصنف الثالث وهو الفلسفة الالهية وهي معروفة^(٢٧). هذا التصنيف للعلوم والمعارف معقول جداً في نظرا (بيكون)، فعلاوة على أنه مبني على الملكات الثلاث التي يتألف منها الفكر البشري ، فهو يعبر أيضاً عن مراحل في العمل العقلي طبيعية تماماً.

العوائق والاهوام عند بيكون

هناك مهمة مستعجلة لابد من تدشين العمل فيها. وهي القضاء على المواقع والعوائق التي حالت دون قيام العلوم من قبل ، منظمة مصنفة على هذا الشكل والسبيل إلى ذلك - فيما يرى بيكون - هي البدء بتطهير العقل من الأوهام ، فالعقل مرآة والمرآة لاتقوم بوظيفتها كاملة إلا إذا توافرت ثلاثة شروط. أولها : صقلها صقلاً تاماً حتى تزول منها جميع اللطخات والالوساخ ، وثانيها توجيهها توجيهاً مناسباً نحو النور ، وثالثها : وضع الشيء الذي نريد رؤيته فيها في المكان الملائم الذي يسمح بظهوره كاملاً فيها^(٢٨).

هذه الشروط نفسها تنطبق على العقل وإذن فالشرط الأول يعني تطهير العقل من الأوهام ، والأوهام السائدة أربعة أصناف (أوهام القبيلة) وهي مشتركة بين الناس والمقصود بها هو ميلهم جميعاً إلى التعميم وفرض النظام والاضطراد في الطبيعة. و(أوهام الكهف) وهي خاصة بالإنسان الفرد وتتمثل في ميل الأفراد إلى النظر إلى الطبيعة كل من وجهة نظره الخاصة ومن كهفه الخاص . و(أوهام السوق) وتتمثل

في طغيان الألفاظ والمناقشات اللفظية كما يحدث في السوق حيث يكثر اللفظ والكلام الفارغ المشوش . وأخيراً (أوهام المسرح) .

والمقصود بها سيطرة القدماء ونفوذهم ، مثلما تسيطر شخصيات الممثلين في المسرح على المتفرجين^(٢٩).

هذا الشرط وحده لا يكفي لابد بعد تطهير العقل من تحديد الهدف الذي يجب أن نسعى إليه أي لابد من توجيه مرآة العقل المصقولة توجيهاً ملائماً وهو توجيه يجب أن يتم على ثلاثة مراحل أو لحظات:

١ . تحديد الصورة الحقيقية للطبيعة.

٢ . البحث في ما يحدث للجسم عندما يتحرك أو يتحول.

٣ . البحث في تركيب الجسم الساكن لمعرفة ما يقبل من الصور والكيفيات . وإذا فعلنا هذا وذاك صار في إمكانية الحصول على رؤية واضحة للمسائل التي تريد دراستها ولكن شريطة وضع الشيء في مكانة حتى يبدو في المرآة بتمامه ، وذلك هو الشرط الثالث . ويضع ليكون لأجل ذلك مجموعة من الجداول الهامة وهو يتعلق بسلسلة الخطوات والاحتياطات التي لابد من التقيد بها عند البحث والدراسة وهذه الجداول هي ثلاثة :

١ . جدول الحضور وتسجل فيه التجارب التي تظهر فيها الكيفية المطلوبة (أي الظاهرة أو القانون موضوع البحث).

٢ . جدول الغياب ، وتسجل فيه التجارب التي لا تبدو فيها الكيفية المطلوبة.

٣ . جدول المقارنة (جدول الدرجات) وتسجل فيه التجارب التي تتغير فيها الكيفية المدروسة^(٣٠).

وأخيراً جاءت لحظة الاستقراء وذلك عندما نحصل على هذه الجداول الثلاثة يصبح في إمكاننا القيام بـ(استقراء مشروع) وهو عملية تتم من خلال لحظتين (لحظة العزل أو الاستبعاد)، وهي مرحلة سلبية يجب أن تراعي فيها القواعد الثلاثة التالية:

- أ. عندما يحضر السبب تحضر النتيجة.
- ب. عندما يغيب السبب تغيب النتيجة.
- ج. عندما يتغير السبب تتغير النتيجة .(اللحظة الثانية) فهي التأكيد الايجابي للصورة^(٣١).

وهنا لابد من سلسلة من الاحتياطات تتمثل في الخطوات الآتية :

١. تنوع التجربة بتغيير المواد وكمياتها وخصائصها.
 ٢. تكرار التجربة بإجراء تجارب جديدة على نتائج التجارب.
 ٣. مد التجربة ، أي إجراء تجارب جديدة على مثال التجارب السابقة مع تعديل المواد.
 ٤. نقل التجربة من الطبيعة إلى الصناعة والفن.
 ٥. قلب التجربة كأن تعمل مثلاً على التأكيد ما إذا كانت البرودة تنتشر من أعلى إلى أسفل بعد أن عرفنا أن الحرارة تتجه من أسفل إلى أعلى.
 ٦. إلغاء التجربة، أي أبعاد الكيفية التي يراد دراستها ، من ذلك أننا إذا كنا ندرس المغناطيس مثلاً فيجب أن نبحث عن وسط لا يجذب فيه المغناطيس.
 ٧. تطبيق التجربة ، كتعيين مدى نفاذ الهواء مثلاً في اماكن مختلفة.
 ٨. جمع التجارب ، وذلك بالزيادة في فاعلية مادة ما بالجمع بينها وبين مادة أخرى.
 ٩. اعتبار الصدفة في التجربة ، بمعنى أن التجربة يجب أن تجري ، لا لتحقيق فكرة مسبقة بل يجب أن نترك الصدفة تكشف لنا عن معطيات جديدة^(٣٢).
- ذلك هو الاستقراء المشروع في نظر (بيكون)، وتلك هي شروطه وعناصره ويلح (بيكون) على ضرورة الاهتمام خلال مراحل الاستقراء بالحوادث الأساسية الموقوف في كيفية خاصة على التجربة الحاسمة .

نتائج الاتجاه التجريبي أو المنهاج التجريبي

كما عرفنا أن المنهاج التجريبي يتألف بكيفية أجمالية تخطيطية من الخطوات المعروفة كالملاحظة والفرضية ، والتجربة والقانون . ومن خلال هذه الدراسة نلمح أن المنهاج التجريبي يتميز عن غيره من المنهج بما يلي:

١. المنهاج التجريبي يعتمد الاستقراء أساساً ولكن لا الاستقراء الأرسطي بل الاستقراء العلمي^(٣٣).

٢. ويعتمد المنهاج التجريبي على الاستقراء العلمي أو التحليل يعتمد كذلك على الاستنتاج أو التركيب .

٣. والتجربة في المنهاج التجريبي تجربة مخبرية أساساً أنها انتقال من الملاحظة العامة إلى ملاحظة عالمية مجهزة دقيقة.

٤. اعتماد المنهاج التجريبي على الرياضيات خصوصاً فيما يخص العمل والعلم المرتبط بالفيزياء وعلى الاخص الفيزياء الحديثة أي صياغة عالم التجربة صياغة رياضية أو إرجاع حوادث الطبيعة إلى بنیان رياضية^(٣٤).

قائمة المصادر والمراجع

١. صليبا ، د. جميل : المعجم الفلسفي ، دار ذوي القربى قم ، ط ١ ، ج ١ ، ١٣٥٨ هـ ، ص ٢٤٣.
٢. ينظر المصدر نفسه ، ص ٢٤٣.
٣. المصدر نفسه ، ص ٢٤٤.
٤. المصدر نفسه / ٢١٤ .
٥. موسوعة لا لاند الفلسفة ، منشورات عويدات ، بيروت ، باريس تعريب : خليل احمد ، ط ١ ، مج ١ ، ١٩٩٦ ، ص ٣٩٣ .
٦. المصدر السابق ، ص ٢٤٤ .
٧. المصدر نفسه ، ص ٢٤٥ .
٨. المصدر نفسه ، ص ٢٤٥ .
٩. المصدر نفسه ، ص ٢٤٥ .
١٠. موسوعة لالاند ، مج ١ ، ص ٣٩١.
١١. د. محمد ثابت الغندي ، مع الفيلسوف ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت ، لبنان ، ط ١ ، ١٩٩٧ ، ص ١٦٢.
١٢. ينظر راندال ، جون هرمان ، تكوين العقل الحديث ، ترجمة : د. جورج طعمة ، تقديم : محمد حسنين هيكل ، دار الثقافة ، بيروت ط ١ ، ج ١ ، ١٩٥٥ ، ص ٣٨٨-٣٩٠ .
- (*) رديريو : وهو ناشر الموسوعة الفرنسية الكبرى التي ظهرت بين ١٧٥١ و ١٧٧٧.
١٣. تكوين العقل الحديث ، ج ١ ، ص ٣٨٩.
١٤. ينظر: الطويل ، د. توفيق ، أسس الفلسفة ، دار النهضة العربية، القاهرة ط ٤ ، ١٩٦٤ ، ص ٣٥٣.

١٥. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٣٥٣ .
١٦. ينظر: أسس الفلسفة، ص ٣٥٤-٣٥٥ .
١٧. ينظر: راندال ، تكوين العقل الحديث ، ج ١، ص ٣٨٦-٣٨٧ .
- (**) يوفون : عالم طبيعي من علماء القرن الثامن عشر كان من أهم كتبه التاريخ الطبيعي الكبير.
١٨. ينظر : تكوين العقل الحديث ، ج ١ ، ص ٣٨٧-٣٨٨ .
١٩. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٣٩٦-٣٩٧ .
٢٠. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٣٩٧ .
٢١. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٣٩٧ .
٢٢. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٣٩٨ .
٢٣. الجابري : د. محمد عابد ، مدخل إلى فلسفة العلوم ، مركز دراسات الوحدة العربية ، الدار البيضاء ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٦، ص ٢٣٧.
٢٤. المصدر نفسه ، ص ٢٣٧ .
٢٥. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٢٣٨-٢٣٩ .
٢٦. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٢٣٩ .
٢٧. المصدر نفسه ، ص ٢٣٩ .
٢٨. المصدر نفسه ، ص ٢٤٠ .
٢٩. المصدر نفسه ، ص ٢٤٠ .
٣٠. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٢٤٠ .
٣١. المصدر نفسه ، ص ٢٤٠ .
٣٢. المصدر نفسه ، ص ٢٤١ .
٣٣. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٢٥٧ .
٣٤. ينظر : المصدر نفسه ، ص ٢٥٨ .

تحولات القيم في الشعرية أم جندب أنموذجاً

د. إيمان محمد إبراهيم العبيدي

تتنازع اللغة الشعرية مفاهيم عدة وأساساً لا تخضع لسلطان واحد أو رؤية نقدية ثابتة، فصارت ميداناً رؤيويّاً لكثير من التيارات الفكرية والمناهج النقدية، الأمر الذي جعلها تبدو عائمة وغائمة، تسعى دائماً إلى الكشف عن فنية الشعرية وأصولها وصولاً إلى سمة الشاعرية وخصائصها التي تصنع فرادة العمل الأدبي وتميزه، لذا تبقى ذات حضور دائم وتجدد مستمر تفيض به الدراسات دون توقف لاسيما . إن موضوع بحثها هو الشعر الذي حدد جاكبسون طبيعته ورأى محتوى مفهومه ((غير ثابت... يتغير مع الزمن، إلا أن الوظيفة الشعرية أي الشاعرية (Poeticite) - هي كما أكد الشكلاونيون - عنصر فريد، عنصر لا يمكن اختزاله بشكل ميكانيكي إلى عناصر أخرى، هذا العنصر ينبغي تعريته والكشف عن استقلاله... وبصفة عامة فإن الشاعرية هي مجرد مكون من بنية مركبة إلا أنها مكون يحول بالضرورة العناصر الأخرى ويحدد معها سلوك المجموع... إذا ظهرت الشاعرية أي وظيفة شعرية بلغت في أهميتها درجة الهيمنة في أثر أدبي فإننا سنتحدث عن شعر))^(١) .

يتبلور النص النقدي هذا عن مجموعة مفاهيم تتخذ خطوطاً نقدية ومسالك متعددة تفتح الرؤى في تصور الشعرية دون انغلاق .

(١) قضايا الشعرية ، رومان جاكبسون ، تر: محمد الولي ، ومبارك حنون : ١٩ .

١- على الرغم منه تعدد الوظائف^(١) في النصوص الأدبية فإن سيادة الوظيفة الشعرية التي يربطها بالشاعرية ويعزوها إلى مجموعة عناصر لا يمكن اختزالها - هي الوظيفة المهيمنة هنا، وعلى الرغم من علم جاكبسن بها وتبنيها عليها فإنه لم يحددها أو يقولها لتكون جاهزة يغترف منها الناقد كلما شاء ، ولعل ذلك ما يجعل من تعدد الرؤية النقدية للشعرية متنوعة، يلخصها بسيادة الوظيفة الشعرية Poetic Function التي ترتبط عنده بالشاعرية - وطريقة رؤية هذه الوظيفة أو تتبعها والإحساس بها تختلف باختلاف الزمن والبيئة والجنس - والتي يعزوها إلى فرادة العمل الأدبي وخصوصيته ترتبط ارتباطاً مباشراً بدرجة هيمنة هذه الوظيفة فيه .

معنى ذلك أن البحث عن الوظيفة الشعرية يعني البحث عن الشاعرية التي تتوسع لتستوعب مهارات كثيرة وإداءات متعددة في خلق هذه الوظيفة التي تظهر على الرغم من خصوصياتها عنصراً مميزاً للشاعرية - بما تمتلك هذه من القدرة على البناء والخلق الإبداعي - لذا فإن درجة هيمنة هذه الوظيفة في أثر هو ما يحدد الشاعرية فيه، وهذا ما لا يتحدد بالشعر وحده مثلاً لا تشهد الأعمال الأدبية جميعها ظهور هذه الوظيفة وسيادتها لأنها ترتبط بالشاعرية ، أو القدرة على تطويع اللغة التي تعمل على إثارة الخيال وتحفيز المتلقي لمعرفة المجهول بوساطة الإدراك العقلي فتجعل الإبداع

(١) حدد جاكبسن لكل خطاب ستة وظائف :

المرسل - السياق (الوظيفة المرجعية) - المرسل إليه (الوظيفة الإفهامية)
الوظيفة الانفعالية الرسالة (الوظيفة الشعرية)
الصلة (الوظيفة الانتباهية)
الشفرة (الوظيفة المعجمية)

تتباين درجة سيادة هذه الوظائف في نمط الخطاب وطابعه بحسب الكلام حيث تهيمن الوظيفة الإفهامية على الخطاب اللغوي وتهيمن الشعرية على الخطاب الأدبي - ينظر: رمز المرأة في لامية العرب دراسة في تحولات البنية والمضمون (بحث) سابق للباحثة ، مجلة كلية التربية الأساسية ، ٥٩٤ ، مج ١٥ ، سنة ٢٠٠٩ ، ص ٦٦ .

متجديداً عن طريق الصور التعبيرية الجديدة، فالشاعرية هي النظر إلى بواطن ما في الحياة لا ظواهرها وإزاحة ما يحجب عن الوعي فيها، والإيماء إلى آفاق تطورها وتقييمها وذلك بتخييلها، فاللغة الشعرية تتميز بإيصال الصور والانفعالات والرؤى الفكرية بألفاظ مشحونة بالدلالات والإيحاء، وهذا ما يميزها من اللغة الأدبية غير الشعرية، فالنثر ((إطراد وتتابع لأفكار ما ، في حين هذا أن الإطراد ليس ضرورياً في الشعر ؛ والنثر يطمح لأن ينقل فكرة محدودة ، ولذلك يطمح لأن يكون واضحاً أما الشعر فغامض بطبيعة...))^(١) ، لأن غايته ليس في نقل الأفكار المحدودة .

وهذا ما أكد عليه جاكبسن حين حدد تعريف الشعرية بأنها ((الدراسة اللسانية للوظيفة الشعرية في سياق الرسائل اللفظية عموماً وفي الشعر خصوصاً))^(٢) ، فهي تبحث في الخصائص الأدبية في الأدب ((لا بوصفه فعلاً قيمياً بل بوصفه فعلاً تقنياً أي مجموعة من الطرائف))^(٣) التي يسعى من خلالها الأديب أن يقدم عالمه الخاص موصولاً بالوظيفة الجمالية (التي تدخل جزءاً فعالاً من الوظيفة الشعرية) لذا يقوم بتجميع عناصر الثقافة واختزالها بسقف نصي محدد وفضاء دلالي لا تغلقه رؤية بفعل مستوياته المتعددة التي يشكل فيها المستويان الصوتي والدلالي التفاعل الحركي الأكبر أثراً وتأثيراً في العملية الإبداعية ، وعليه فالعلاقة الكامنة بين الشعر - أو الوظيفة الشعرية في النص - والشعرية - بوصفها تبحث في الخصائص الأدبية فيه - هي علاقة تكاملية مبنية على كونها سبباً ونتيجة

الشعر الشعرية

(١) زمن الشعر ، أدونيس : ١٠٩ .

(٢) R. Jakobson. Questions. De. Poetique. Ed. Du. Seuil, Paris, 73, P. 489.

(٣) تحولات الشعرية في الثقافة النقدية الحديثة (بحث) د. يوسف وعبيس، عالم الفكر، ص ١٠ .

٢- على الرغم من كون اللغة (Language) - مثلما يؤكد الشكلاونيون - أداة للتواصل، والكلام (Parole) هو الاستخدام الفردي للغة وهو أبرز أدواتها - بحسب طروحات دي سوسور^(١).

فإننا لا نستطيع أن نصل إلى الوظيفة الشعرية إلا إذا تجاوزنا حدود الجملة، حينئذ نكون قد غادرنا مجال اللغة بوصفه نظاماً للعلامات أو مثلما يرى دي سوسور بأن اللسان نظام العلاقات أو مجموعة الأنظمة المترابطة فيما بينها إذ لا تتمتع العناصر، والأصوات والكلمات بأية قيمة خارج علاقات التعارض أو التساوي التي تربطها بالعناصر الأخرى، فيظهر هذا النظام النحوي المضمّر في كل لغة من اللغات وعند كل المتكلمين بها^(٢)، فنستطيع أن نميز لغتين عامة تمثل الخاصية النوعية للكائن البشري كي يتواصل بوساطة نظام من العلامات الصوتية ويفترض وجود وظيفة رمزية ومراكز عصبية متخصصة وراثياً تتشكل وفق نظام اجتماعي فيصبح الكلام - هو اللغة الثانية الخاصة أو ما يمكن أن نتفوق على اللغة الطبيعية فتخلق الوظيفة الشعرية منها - فعل خلق للغة من طرف فرد/ فاعل عبر الفعل الفردي للبيان أو هو ((المسار الذي يملك فيه الفرد اللغة ويصبح فاعلاً وواعياً له، وضعية المتكلم بمؤشرات خصوصية وكيفيات مكملّة تجعل من الكلام فعل حرة))^(٣) معنى ذلك أن البحث عن الشاعرية يصبح في مجال الابتداع الحاصل في اللغة الشعرية والتي لا بد

(١) ينظر: علم اللغة العام، فردينان دي سوسور، تر: د. يوثيل يوسف، مراجعة د. مالك المطلبي، ص ٢٦-٢٧.

(٢) ينظر: علم اللغة العام: ٣٢-٣٣.

(٣) الخطاب المرجعيات السميائية، السوسولوجية، د. عمار بلحسن، كتابات معاصرة، بيروت، المجلد الثالث، ع ١١٤، آب ١٩٩١م، ص ٧.

أن تبقى محكومة بالابتكار الشكلي الحاصل في مجموعة التجاوزات والانحرافات -
حلبة الابتداع ، مكن الشعرية- فيتحقق التفاعل الحقيقي للوظيفة الشعرية على
الجانب الشكلي في المستويين (التعبير والمحتوى)، أي خارجي قائم في الوضوح
الصوتي، والمحتوى الذي يطبعه الصوت بطابع يكشف عبرها المحتوى في دائرية
الدال والمدلول التي تولد حركية الخلق الصوري أو الانحراف ^(١) ، على صعيد اللغة
الشعرية التي تظل العمل على ((مستويين مترابطين ومتعاقبين ١- عرض الانزياح
٢- نفي الانزياح))^(٢) ، بهذا الشكل تترفع لغة الشعر عن اللغة الطبيعية لدخولها في
سياقات الشعر بكل ما ينطوي من فضاءات وقيم فكرية ورؤية لعوالم مستبطنة تجسدها
اللغة بانعكاساتها وإحياءاتها، لذا تظهر العلاقة الأولى التي تربط المؤلف بنصه مبنية
على العلاقة المثالية للاصطدام باللغة - كما وصفها بارث ^(٣) ، فيكون التواصل
الأدبي

-المهمة التي تسعى الوظيفة الشعرية لتحقيقها بسمة النحت الشكلي المتجدد - مرهوناً
بحصول الاستجابة عند الطرف الآخر -المتلقي- فالعلاقة بين النص والآخر تتركز
في ذلك الصدام المتشكل في الانقطاعات والرموز والشفرات فضلاً عن ((التقديم
والتأخير، وهذه التوازيات والصور النحوية، وهذه الجناسات والبنية التطريزية للسطر
الشعري وللجملة الشعرية ، وللقصيدة بأكملها، وهذا الدال الذي يصبح في القصيدة لا

(١) الذي يجعل كوهن له شرطان (الأول سالب ويتجلى في خرق منهجي لقانون اللغة، إذ أن كل
صورة تتميز بمخالفتها لواحدة من القواعد التي تكون هذا القانون، فالشعر عنده ليس نثراً
يضاف إليه شيئاً آخر بل هو نقيض اللغة. تعقب هذه المرحلة مرحلة الموجب فيها يحطم
الشعر اللغة ليعيد بناءها على مستوى أعلى. ينظر: بنية اللغة الشعرية، جان كوهن: ٤٩.

(٢) نظرية الانزياح عند جان كوهن، نزار التجديني: ٥٤ .

(٣) لذة النص ، رولان بارت، تر: فؤاد صفا والحسين سبحان: ٢٥ .

مجرد إشارة للشيء بل يصبح هو نفسه شيئاً ، وهدفاً في حد ذاته إلى جانب الدلالة التي يؤديها بطرق مكتوبة^(١) فضلاً عن الفجوات التي يسعى من خلالها فتح باب المساهمة والانفتاح الدلالي بتعدد القراءات الذي يقع رهناً لعملية الخبرة الجمالية .

لذلك يؤكد كوهن على تحليل اللغة وفق مستواها الصوتي والدلالي، فالشعر على المستوى الصوتي يشتمل على قوانين النظم العروضي، أما الدلالي فله صرامة العروضي متجسداً في الخصائص التي حاولت البلاغة ضبطها وتقنينها عبر تاريخها الطويل، وللشاعر حرية الجمع بين المستويين أو الانفراد بأحدهما^(٢)، فالانزياح عنده هو المولد الرئيس لشاعرية اللغة فيعمل على المستوى الصوتي مولداً النظم بأشكاله المعروفة (الوزن والقافية والجناس) ، أما الدلالي فينطلق من الوظائف النحوية في الأسناد والتجديد والوصل والتقديم والتأخير... الخلق الصور البلاغية .

إن مقياس مهمة التوصيل في اللغة الشعرية يعتمد على درجة الطاقة التأثيرية عند الآخر، فتدخل عنصراً مهماً في تجسيد الوظيفة الشعرية مثلما تبدو مقياساً فعالاً في تقدير الشاعرية وتجسيد حركتها في النص ، ومما لاشك فيه أن اللغة الشعرية تتناسب عكسياً مع تواترها ، فكلما تكرر تشكيل الصور أو تكرر الخرق نفسه ضعفت مقومات التأثير ، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف لغته شعرياً ومثال على ذلك قول المتنبي :

على قدر أهل العزم تأتي العزائم وتأتي على قدر الكرام المكارم
وتعظم في عين الصغير صغارها وتصغر في عين العظيم العظائم

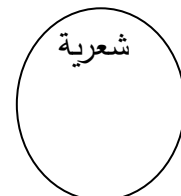
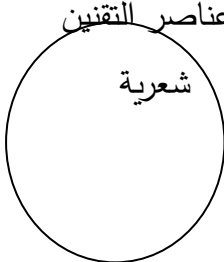
(١) قراءات في الأدب والنقد - دراسة ، د. شجاع العاني: ٥٠ .

(٢) ينظر: بنية اللغة الشعرية : ٥٩ .

فالخرق في عجز البيت الأول (على قدر أهل العزم) قدم شبه الجملة على متعلقها الفعل المضارع (تأتي العزائم) بينما حاول استعادة التوازن في الشطر الثاني فقدم الفعل تأتي على شبه الجملة (على قدر الكرام) مؤخراً الفاعل، بهذه الطريقة نوع الخرق ليضفي طاقة تأثرية وقدرة شاعرية تتحرك مرونة في تطويع الدال والمدلول خدمة لمقصدية، بينما في البيت الآخر ركز على التنويع في اتجاه آخر هو الاستعمال البديعي المتجسد في تطويع الطباق مع ثبات الخرق الشكلي على صعيد النحو متجسداً في تأخير الفاعل خدمة لحركة الفعل في إطارها العام ، فجاءت الحركة الضدية هذه مختزنة في سياقها الثقافي العام المدلول القديم مثلما تشبعت بطاقتها الإيحائية الجديدة التي وصفه في التحمل لتصل إلينا محملة بدلالات متنوعة، وخرجت من سياقها المعجمي وادخلتنا في عالم جمالي إيحائي يشدنا بسحر جمالي فيمنحنا طاقات وانطباعات كثيرة، وهكذا تبقى لغته تدور في دائرة فهم الآخر لذلك العالم المصنوع، ومدى اشتياقه وتلذذه في كشف أسرارهِ اللغوية، ولما كان ((كل تفكير توصيل إرادي للأفكار... إنما هو نقل مباشر أو غير مباشر من الرمزية النمطية للغة المنطوقة أو المسموعة يتضمن وساطة رمزية لغوية حقيقية وهذه واقعة في غاية الأهمية، لأن التخيل السمعي والتخيل السمعي التاريخي الحركي المرتبط بهما والذين يؤديان إلى اللفظ، هما المنبع التاريخ لجميع أنواع الكلام والتفكير))^(١)، فارتباط اللغة الشعرية بالتخيل يشكل عنصراً مهماً في خلق الطاقة التأثرية فتركز هنا في شكل الألفاظ التي تبدو وسيلة للتلاعب بالمعاني لتظهر المستحيل ممكناً - مثلما وصفها أرسطو - بتلك القدرة الإيحائية التصويرية التخيلية. إن إرساء فكرة الدال والمدلول

(١) اللغة والخطاب الأدبي، تر: سعيد الغانمي ، ص ٢٦ .

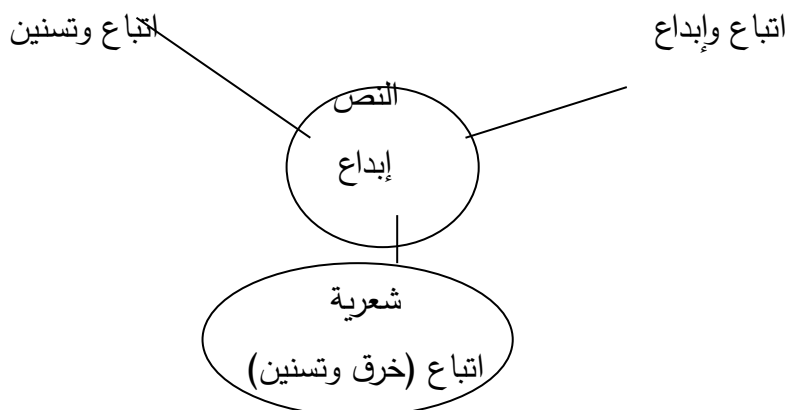
ينسحب إلى ارتباط الأدب بعالم موضوعي، إذ أن الفهم المؤدي إلى الموضوع -الذي عبر عنه وعي المبدع- يصبح موضوع معرفة أخرى لأنه يتعلق بأشكال النص المتنوعة، فهو انعكاس يرتبط بفهم الآخر، يؤدي إلى المنعكس^(١)، فينشأ من كل عملية من هاتين العمليتين خطابان توصيلي وإبداعي. على الرغم من كون النص الأدبي يقوم على وظائف عدة هي الوظيفة الجمالية، والوظيفة النفسية والوظيفة الاجتماعية، والتاريخية، فإن غاية الإبداع هو الوظيفة الجمالية- أو توليد الإحساس بالجمال- وهذه من أخطر الوظائف لأنها محاولة تجميع كل عناصر الثقافة واختزالها في فضاء محدد بسقف نصي^(٢)، لذلك يتم استثمار امكانيات التحليل السيميولوجي في التوجه إلى الوحدات الوظيفية في النصوص متركزة في البحث عن معنى النص المتمثل في التركيب الداخلي وتجاوز البحث عن الدلالة في الوحدات الثابتة الجزئية وهكذا يصبح الأدب رسالة لغوية تغلب عليها الوظيفة الشعرية مثلما يصبح خطاباً نقدياً لأنه يسمح للمرسل بمشاركة الحلقة التي يدور فيها -في إطاره العام- فهو خطاب حول خطاب أو قول متتبع وصفي يركز على تفكيك النص أو تشريحه على مستويات التحليل اللغوي دون التركيز على جعل المهمة في إعادة تكوينه بنيوياً^(٣). والاتباع (في الشعرية) قد تكمن ببنى على تغاير وقد لا يكون كذلك وإنما يبنى على رؤية جديدة لذلك يشكل إبداعاً آخر للنص بعدم احتوائه على عناصر التقنيين



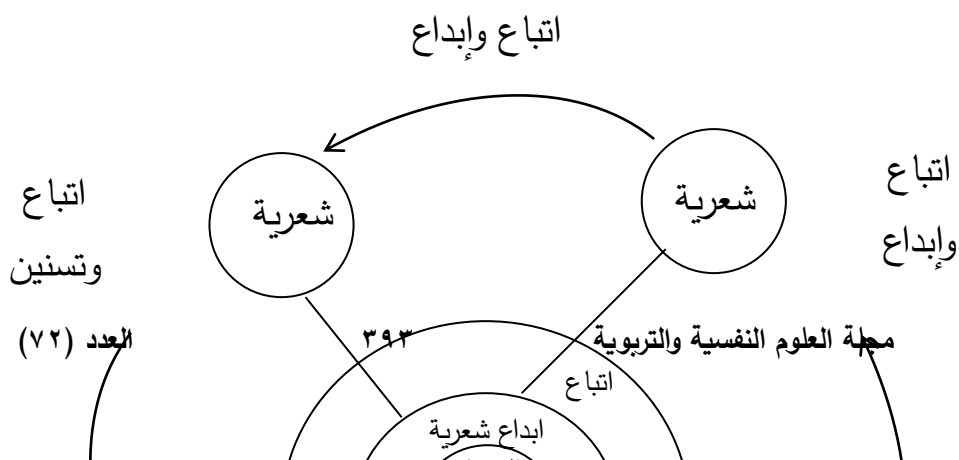
(١) ينظر: مسألة النص، باختين

(٢) دراسة نقدية في بنية الخطاب النقدي، د. حسين الخمري: ٥٢.

(٣) في أصول الخطاب النقدي الجديد: ٣٨.



تتعاور العلاقة بين النص والشعرية علاقة اتباعية - إبداع واتباع على التتابع- ينشأ من تفاعل هذه العلاقة ذات الحركة المستمرة وظيفتان الإيصال والتفكير التي يدخل في طبيعة تشكيلهما عنصر الفهم المتأثر بحركة الدال والمدلول - الأصل في خلق الحركة التوليدية في اللغة الشعرية- فتصير اللغة داخل النص نظاماً من الاختلافات والإشارات التي تسمح للمتغيرات الفهمية اختيارها أو اختراق أنظمتها وفقاً لمعايير تخضع لسلطة (اللغة، والثيمة النصية، والآخر) .



إن الشعرية بوصفها منهج اتباع ترصد الخصائص الأدبية وتسعى إلى إبرازها، فالتقنين عندها لايسمح بال تكرار إذ أنها تقنن لكي تقول للمبدعين بعدها هذا النظام معمول به فأبحث عن شيء جديد، لذا الخطاب الناجم عن صفة الشعرية لاينشأ من السعي وراء إدراك المعنى، وإنما ينشأ لأنه يبحث في تتبع الجمال على صعيد التلاحق الفكري والشكلي في النصوص الأدبية، لذا فأن أي وصف أو حوار في العمل يدرك ويتحقق بعلاقاته مع العناصر الأخرى .

أما الانفعال في العمل فيحاول أن يرجعه الغدامي إلى حالة عقلية إذ ((أن العقل يسعى لكي يستعير من العاطفة إحدى صفاتها وهي الانفعال أنه نوع من الخلط بين الوظائف العضوية للإنسان ، فكما قامت الرمزية على تراسل الحواس فإن الشعر

-هنا- يقوم على تراسل الوظائف أنه نوع من تدجين العقل وترويضه ليكون إنسانياً أو هو ترقية للعاطفة وترفع لها لتكون انتظامية ومهذبة^(١) .

ويذكر كولردج ((أن أفضل جزء في لغة الإنسان يشق من انعكاس عمليات العقل نفسه إنها تخلق عن طريق التخصيص التطويعي لرموز ثابتة لعمليات الخيال ونتائجها))^(٢) ، وهكذا يحاول أن يبتدع قانوناً يوازن فيه بين العاطفة بوصفها تقود الانفعال إلى حالة غير متوازنة -حالة سلبية- وبين العقل في الشعرية بوصفه يركز إلى التفكير أو أسس الثبات والتوازن العقلاني الذي يتيح الإستناد إلى أسس التسلح، فيظهر هنا نتيجة للعاطفة، ولكنه يظل محتفظاً بمقومات التوازن -حالة موجبة-.

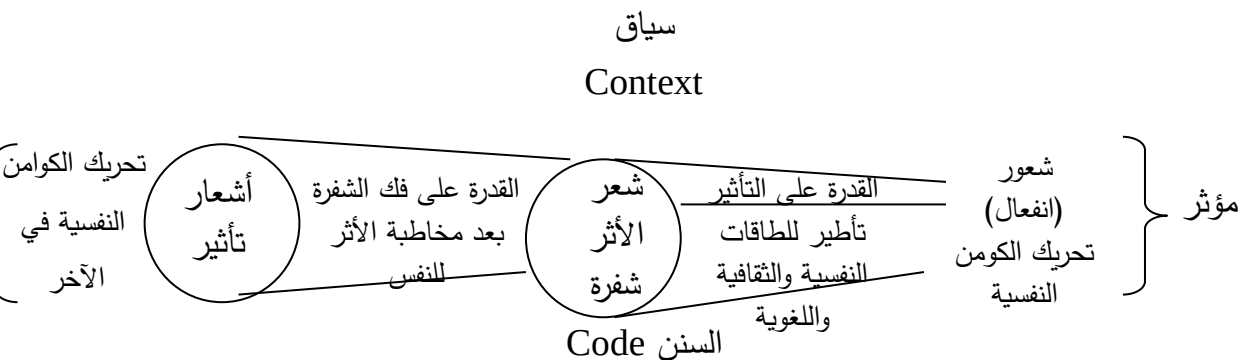
يرتبط الانفعال القوي ارتباطاً مباشراً بالفكر، فكلاهما يمثلان الحياة ويسيرانها ، غير أن الفكر يدخل ضمن الانفعال، ليطفو الانفعال على سطح الأحاسيس ، التي من البديهي أن تتكون نتيجة لارتباطها بالعقل وقدرة استرجاعاتها للحالات من ثم ينتج الانفعال، ودليل على ذلك قوله تعالى في وصف أهل الجنة تمييزاً لهم من الحالة الأخرى على مر العصور والأزمات واختلاف الطباع والتقدم التكنولوجي وغيره قال : ((يوم لا خوف عليهم ولا هم يحزنون))، فربط الاحساسين (الخوف والحزن) بأهل النار ليكون العقاب الأمثل لهم في الدنيا والآخرة التي تقوم عليها الحياة البشرية ، فهذان الانفعالات هما من الركائز الأساسية التي تقوم عليها الحياة البشرية، وهي المحرك لتقنية المشاعر ، إذ يرتبط الحب والكره بهما ولأنهما يعرفان عند أهل الدنيا صار سهلاً على الله أن يضربها مثلاً لهم كحالة من الخلاص الأخرى -بدخول الجنة- ذلك ما يعطي انطباع بأن الشكل يهرم ويذبل وتتغير ملامحه بعودة هذين

(١) تشريح النص، د. عبد الله محمد الغدامي، بيروت، ص ٣٧ .

(2) Biographia Literarice.

الانفعاليين وسيطرتهم على العقل البشري، غير أن الطبيعة تزه وتذبل البشرة فيه فتتغير الأمر الذي يؤدي إلى زوال الجمال الشكلي ، وعليه عند إخفائها في الحالة الأخروية الإيجابية -الجنة- يحصل الوجه الآخروي هذا على الشباب والنضارة والجمال الشكلي فالانفعال هو المحرك الفعلي للوجود الدنيوي، فهو لا ينتهي إلا بنيل الجنة .

وإذا كان العقل يسير بموازاة العاطفة في الشعرية فإن الانفعال بوصفه حالة يفرضها الأدب -الأثر- تبقى تسيطر على الأحاسيس أو مخاطبة الشعور فيصبح العامل النفسي المتمثل بعنصر الانفعال مسيطر على جدلية الصراع الباطني والظاهري في الإبداع عند الطرفين الأثر والتأثير مثلما يظهر في المخطط الآتي:



قناة الاتصال

Contact

سبب نتيجة تحول

نتيجة سبب نتيجة تحول
سبب

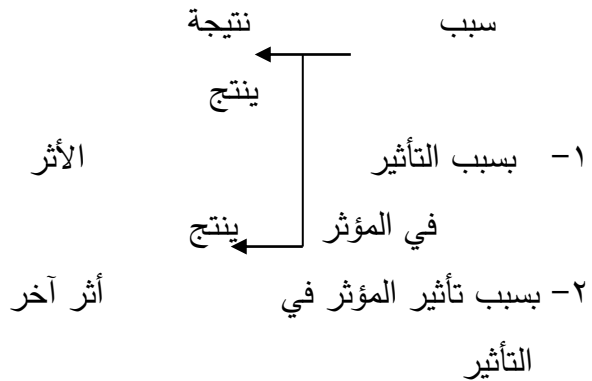
الشعور ← أثر + تأثير (سبب + نتيجة)، كان سبباً لحدوث الأثر - الانفعال سبباً
لحدوث الشعر - ونتيجة لتأثير الشعر صارت الشعرية، فالانفعال سبب لحصول
الشعر والشعرية

الشعر ← سبب ونتيجة .

(أثر + تأثير) الشعر أثر مشفوع مؤثر بقصدية التأثير، كلا الطرفين يستثمر
الخلاصة فيتحول السبب إلى نتيجة عند الطرف الآخر، فبسبب الإشعار -الطرف
الآخر أو المتلقي- تنتج الشعرية معنى ذلك أن الشعرية هي -دائماً- الناتج الذي
يجمع العلاقة التكاملية هذه، أما الانفعال بوصفه حالة ناجمة عن العقل بعد عملية
التفكير والتدبير فترتبط به في مجموع في عملياته الفيزيولوجية والنفسية هذه .

نستنتج من ذلك أن الشعرية لا تتجاهل طرفاً من تلك الأطراف، فإذا كان
التأثير سبباً في تجسيد المؤثر فإن كلا المؤثر والتأثير يصبحان سبباً في عملية
التواصل (الأثر)، والنتيجة التي تجمع الطرفين بهدف الالتفات إلى المؤثر فيصبح
المؤثر - على الصعيد الباطني هدفاً غير مري أو نقطة التواصل ووديعة المعاني

المخبأة تحت ستار الشكل والتي تعد نقطة التواصل الظاهرة والخزين الحر للطاقة
التأثرية-



معنى ذلك أنه لابد من إشراك العملية النفسية في ذلك التواصل على صعيد الطرفين، بوصف الأثر الحالة التي استقطبت العملية الانفعالية كلها، وهذا ما تمنحه لفظة التواصل من بسط معرفي وفكري، فما يتوافر في الأثر من (تعطيل عملية تفكيك السنن أو على الأصح تبطنتها مجبرة بذلك مفكك السنن على توجيه انتباه أكبر نحو النص، وبالتالي تتبع مسار التسنين بأناة وروية، كل هذا يؤدي إلى خلق نشاط سيكولوجي لدى المتلقي ((^(١)).

أما عملية وضع الشفرة وعرقلة المباشرة الخطابية فيتم بطرق عدة (خرق وانحراف في مسار اللغة صوتاً ونحواً وتركيباً وفكراً) لتقوم عملية الإشعار بخلق وظيفتين، الإيهامية- مخاطبة العقل والفكر بعد تحريكه- وإيهامية مخاطبة العقل والخيال- تخيل ووهم وانفعال وعقل - .

(١) معايير تحليل الأسلوب ، ميكائيل ريفاتير : ١١ .

فالشعرية في بحثها الدائم والمتجدد عن الخصائص لا تتجاوز واحداً من هذه العناصر في المدارات التحويلية الثلاثة للوظيفة التواصلية (الشعر، الشعر، والأشعار) وعليه فلا بد من رؤية اختلافات في تحديد المفاهيم والخصائص عبر المراحل التاريخية .

تكشف اللغة الشعرية عن رسائل تخرق العادات والأعراف الثقافية فتخلق جلاً بين العرفي والمنحرف بالعلاقة مع المرجعيات الثقافية للمبدع والمتلقي، إذ تقوم على إفساد نظام توقعات المتلقي بالعلاقة مع الشفرات اللغوية الخارجية والداخلية للنص^(١) ، فاندماج الشفرات الثقافية وتعارضها يسهم في تطور الشعر من حيث في وقوفها عند رغبة المتلقي ، وكسر توقعاته ، فقدرته المبدع لاتقف فقط عند تحقيقها ، بل على لفت انتباهه إلى الجدة والإبداع في طروحات نصه شكلاً وفكراً، الأمر الذي يجعلنا نثق بتحويلات الشعرية بوصفها قيمة لا تسعى إلى الثبات، فهي دائمة البحث عن التجدد، ولا تفاجؤنا بتقلباتها عبر العصور الأدبية، فكل عصر يشهد تنوعاً في خصائصه المنتقاة الملائمة لروحه بيئة وزماناً وجنساً مثلما تسعى إلى ظهور تميزات فردية تسعى إلى التميز ، فما تعرض الخصائص الشعرية إلا لتهدم ويعاد بناؤها وفقاً لرؤى أخرى، فالتطور النوعي يصدر عن حالات فردية ترافق التطور الكمي ويعلن عن رغبة في التجول بطروحات أو خصائص جديدة تفرضها الرغبة المشتركة أو الظروف بمستجداتها.

فالشعرية بقيمها المتحولة هذه تفتح أبواباً واسعة للباحثين للغور في استشفاف خصائص متنوعة ذات طبيعة عامة تمثل سبغة العصر وأخرى فردية تكشف عن

(١) ينظر: نقد النقد ، تودروف : ٢٤ .

المهارات ، إذا ما أتيحت لها فرصة للاستثمار - بين العصور الأدبية وخصائص الشعرية فيها - ولقد رأينا أن نمسك خيطاً من لجام العصر الجاهلي بوصفه أقدم عتبة مدونة نقف عندها انتجت الشعر بأنضج صورة وأكمل بناء - ولسعة البحث سنكتفي من هذا العصر بباحث واحد عن الخصائص الشعرية أو الأدبية وسنسعى إلى بحث الشعرية ومتابعتها في تلك العصور اللاحقة في بحوث أخرى إن شاء الله - للوقوف على التحولات الجماعية والفردية فيها تلك التي أسهمت في تطور الشعر .

عبر الشعر الجاهلي بتنوع صوره وغنى إيقاعه عن الانسجام والوحدة بين الإنسان والكون من حوله، وعن شمولية الظواهر في الواقع بتعددتها وتمايزها وحركيتها، ولكن بحكم النشأة الشفاهية لهذا الشعر تميز البحث في الخصائص الأدبية وتتبعها بحسب ما أقرها الباحثون في ذلك العصر - بصورة عامة- بأنها لا تخلو من طبيعة التأثير أو الانطباع ولا تتعدى وظيفتها في الغالب على التعليل، إذ لا تدخل في الكشف عن الخصائص الفنية والجمالية فيه، فكأنها حالة معروفة ومستباحة، لذا يتجاوز الباحث النظر فيها، ذلك ما يمكن أن يتبادر إلى ذهننا عند القراءة الأولى للروايات الباحثة في خصائص الشعرية الصادرة عن ذلك العصر غير أن الدقة في قراءة الشعر الجاهلي من جهة وقراءة الروايات من جهة أخرى تضعنا على أعتاب نظريتين متطرفتين، الأولى عقلية (تبحث في الشكلية) التي تتجسد في ذلك البناء الشامخ الذي نقف عند أول عتبة فيه هي الوزن والقافية ، الذي وصلنا من ذلك العصر، والهيكل المتسامية في ترتيب القصيدة المكتملة في أجزائها المتعددة والمتنوعة، فضلاً عن الإضافات الفردية أو التميزات التطورية التي تطفو شعريتها على سطوح اللوحات الداخلية بما يسمح للعقل بقبول حالة التطورات الفردية على

صعيد المضمون^(١) ، إذ لم يستطع الشعراء خرق ذلك البناء أو تجاوزه فإذا كان المنطق هو المعيار الذي نحتكم فيه وإليه عقلاً وفعلاً - في كل زمان ومكان يأبى

(١) فمتابعة التطور على الصعيد الداخلي يكشف عن صور جديدة متطورة عند شعراء المرحلة المتأخرة في ذلك العصر مثل النابغة وزهير والأعشى بما ينم عن استثمارهم الخزين الثقافي فحرصوا على إضفاء الخزين الثقافي والمتابعة الدقيقة للأجيال السابقة فحرصوا على إضفاء بصمات إبداعهم عليه ولهذا السبب وضعوا في الطبقة الأولى الجاهلية، فيظهر البحث عن خصائص الشعرية ورصدها عند الشعراء أكثر من الروايات التي وصلتنا، أي أن تتبع التجديد والإبداع في تلك اللوحات بالنسبة إلى تتبع قيم الشعرية لباحثينا - في العصر الحديث- يكون من هذه المحطات التي كسرت التقليد والجمود بعد أن رصدته - أما مهمتنا فنكتفئ في الوقوف عند تلك الخصائص في ذلك العصر المرصودة من تلك التطورات التي توصفه حكمة التطورات التي نحاول أن نقف عليها على عمل بقصد الإيضاح لأنها تسهم للوقوف على شيء من تحولات القيم الشعرية فارتأينا أن نذكر بها ونفتح طريقاً للباحثين أن يتناولوها من هذا الجانب نستشفها مثلاً على عجل بقصد الإيضاح فضلاً عن كونها تسهم بالوقوف على شيء من تحولات القيم الشعرية حرص النابغة وزهير على تحديد عمر الطلل لإسباغ تجاربهم الشعورية سمة الواقعية على تجاربهم الشعورية فضلاً عن انعكاس حالات نفسية معينة على تلك الحقب المحددة ، فيقول النابغة :

أسائل عن سُعدى وقد مرَّ دونها على حجرات الحي سبعٌ كوامن

مما تشكل المدة هذه علاقة جذرية بارتباطها بمفارقة أرض النعمان بن المنذر .
وأخذ النابغة من الأفوه الأودي فوله يصف الطير التي تلحق بالجيش لتعينهم بالنصر
وترى الطير على آثارنا رأى العيين أن سـتـمار

أخذه النابغة فأخرجه بصور متعددة مركزاً على تجسيد الشكل الجمالي وإضفاء معاني جديدة قائمة على التجسيد الحي :

جوانح قد أيقن أن قبيله
يصانعنهم حتى يغرن مغارهم
إذا ما غزو بالجيش حلق فوقهم
تراهن خلف القوم خزراً عيونها
إذا ما التقى الجمعان أو غالب
من الضاريات بالدماء الذوارب
عصائب طير تهدي بعصائب
جلوس الشيوخ في مسوك الأرناب

فخلق الوظيفة الشعرية في أمور عدة منها دقة متابعة الصور وتعدددها لجعلها حية فأضاف معاني جديدة تضاف إلى النصر أو الغلبة (أول غالب) فضلاً عن كون صورة = الأفوه الأودي يمكن أن تنتشر فمعانيها نثرية صورية، بينما ركزت صور النابغة على اقتناص التوتر النفسي أو خلق صورة شعرية قائمة على مسافة التوتر - مثلاً صورها أبو ديب- في كتابه في الشعرية ، فأحيا عنصر الخيال عند المتلقي عن طريق تشابك الصور وإثارتها عند المتلقي متركزة في تصويره أكان يقصد بجلوس الشيوخ، شيوخ قومه الناظرين في سير المعركة أم أن النسور صاروا شيوخاً في لباسهم ليتابعوا سير المعركة شأنهم شأن شيوخ القبيلة ، ويحرص النابغة في مطولته الدالية على ديمومة المكان والحفاظ عليه عن طريق إدخال جارية تصلح طريق السيل بعد أن أفسدته الطبيعة لترجع حركته الطبيعية محاولة منه في إضفاء بصيص الأمل :

ردت عليه أقاصيه وليدة
خلت سبيل أتى كان يحبسه
ضرب الوليدة بالمسحاة في التأد
ورفعته إلى السجفين فالنضد

فكانت محاولته هذه أول المحاولات بإدخال عنصر إنساني إلى المكان ليصلحه وكنا تعودنا من الشعراء قبله إدخال حيوانات تلعب وتتكاثر في المكان ليضفي عنصر الديمومة هذا، ينظر: شرح ديوان زهير صنعة ثعلب: ٤-٨ ، أما أبيات النابغة فينظر: ديوانه ، تحقيق: شكري فيصل: ٢-٤.

وهكذا وصلت إلينا القصيدة متنامية داخلياً بحسب الأجواء النفسية وتواتر الظروف الطبيعية والاجتماعية .

وهناك تتابعات أخرى لمثل هذه الخصائص يستطيع الباحث عن الشعرية رصدها وكانت هناك وقفات تتابع للدكتور محمود الجادر رحمه الله في بحثه الموسوم بـ(ملاحم من تطور صورة

تصور سيرورة ذلك البناء وثباته، دون تتبع، ليصير الركن المؤسس للشاعرية، والركيزة الأساسية التي تعتمد عليهما الوظيفة الشعرية في توصيل مهمتها إلى المتلقي ، فاستواء ذلك البناء وافتقاره في الغالب - إلى الخلل يوحى بتأمل باحثين في خصائصه آنذاك، فلم يكن هو نباتاً طبيعياً حباه الله ظروفًا تلائم النشأة فنى، والمنطق يؤكد أنه لا ينمو إلا بوجود الظروف ، وهذه الظروف تتجسد في المتابعة أو البحث في خصائص شعرية - أو العوامل التي حرص الباحثون عن مسائل الشعرية أو خصائصها في عصرهم تتبعها لتنمو وتظهر خصائص الإبداع والجدة داخلياً على صعيد المضمون بغية رصد التقليد وكسره - ليتسامى فناً ناضجاً مثلاً وصل إلينا . تتجسد فيها محاولة البحث عن جوانب الاتصال الشعري على صعيد المضمون .

أما النظرية الأخرى في الاحتكام فتقاييس أحكامها عبر مجموعة روايات وصلت من ذلك العصر الشفاهي الذي لا بد أن سيرورة الانتقاص في الخصائص الموقوف عليها لا يكتب لها الدوام فيه بحكم التعصب القبلي والتناحر ودواعيه بما يفرض نظاماً قليلاً صارماً على صعيد العاطفة والانتماء يرافقه الفكر جاعلاً من شاعر تلك القبيلة وشويعرها التسليح بالأفضلية ويتدخل النسيان بمساحات أخرى في محو التتبعات واندثارها التي ربما لم تصلنا لما يصعب على الذاكرة عبء حمل النثر من جيل إلى آخر وصولاً إلى عصر التدوين وهذا أيضاً يتدخل فيه العامل الديني والسياسي قبولاً ورفضاً بما يتناسب والظرف ^(١) .

الرسوم التقليدية في القصيدة العربية قبل الإسلام ، د. محمود الجادر ، ٢٤ ، المورد ، ١٩٩٨ ،
مثلاً كان لنا بحثاً يتابع تطور التفاصيل الداخلية في قصة ثور الوحش عند شعراء الطبعة
الأولى المنشور في مجلة المورد ، ٢٤ ، م ٣٢ ، ٢٠٠٥ ، ص ٣٥ .

(١) ينظر: الموشح : ٢٨-٣٠ .

لذا ارتأينا الوقوف على هذا المفهوم في هذا العصر مشيرين إلى هذه الأمور التي كثيراً ما أغفل عنها الباحثون مع إشارات بعضهم إلى العوامل.. المعرقة للوصول - متتبعين القيم الشعرية التي اعتمدتها أم جندب في قبولها نص علقمة-، بحسب مفهوم العصر وذوق الناقد فيه - ومحاولة اقتفاء أثر تشخيص الوظيفة الشعرية أو قصورها. أما فحوى الرواية فيذكر أن امرأ القيس طلب من زوجته أم جندب أن تحكم في القدرة الشاعرية المتجسدة فيه شاعراً - وبين علقمة أو بصورة أدق أيهما أقر على إيصال الوظيفة الشعرية من الآخر ، أو أيهما أفضل شاعرية من الآخر - فتتخذ أم جندب معايير في قضية الاحتكام، هي الموضوع الواحد، والوزن الواحد، والقافية الواحدة، إذ قالت صفا فرسيكما بروي واحد وقافية واحدة، فقال امرؤ القيس أولاً في وصف فرسه (الموضوع) :

فللسوط ألحوب وللساق درة وللزجر منه وقع أهوج منعب
وقال علقمة في وصف فرسه :

فأدركن ثانياً من عنانه يمرُّ كمرِّ الرّاح المتحلب

فحكمت لعلقمة بالأفضلية ^(١) لأن الوظيفة الشعرية في نصه جاءت متجسدة وروح العصر البدوي، وطبيعة الظروف البيئية مما أسهم في إرضاء ذوي المتلقيه أو متذوقة الشعر ، فعلقمة أدرك فرسه ثانياً من عنانه، ولم يضربه، ولم يتعبه ، بينما امرؤ القيس جهد فرسه بسوطه فاتعبه، وذلك ما يخل بالوظيفة الشعرية والشاعرية من

(١) ينظر: الموشح ، للمرزياني : ٢٨-٣٠ .

وجهة نظرها البدوي، وقبل أن نتابع الخصائص التي لابد أن تكون قد استنتجتها أم جندب فلم توافق مزاجها آنذاك .

لابد أن نستعرض طبيعة تشكيل الرؤية النقدية، فلما كانت أية عملية نقدية فعالة تهدف إلى اكتناه عالم الخطاب في مستوياته الأسلوبية والتركييبية والدلالية تقوم على ركيزتين أساسيتين هي الرؤية التي ينطلق منها الناقد والمنهج الذي يتبعه للوصول إلى ما يهدف ، فقد ارتأينا أن نناقش ثلاثة مسائل توضح رؤيتنا في الرواية، ولاسيما أننا نراها تسهم في إيضاح ما قد يقف حائلاً بين تصديق الرواية أو رفضها ، من جانب النقد الحديث، علنا نرفع شيئاً من مسألة الغموض والإيهام التي ربما تلف هذه الرواية ، فتضيف مساحة أو حاجزاً عقلياً يمنع قربها إلى المتلقي الحديث ، أولها تسمية المصطلحات الواردة في الرواية والتي رفضها بعض النقاد قائلين أن ((مثل هذه الموازنة تبدو غير طبيعية على امرأة بدوية ساذجة تستخدم مصطلحاتاً عروضية القافية والروي في زمن لم تكن هذه المصطلحات قد نشأت بعد))^(١) .

إذا كان العربي لم يُسم هذه المصطلحات بالأسماء التي وضعت لها -في القرون اللاحقة- فلا يعني ذلك أنه لايعرفها إذ أن التطبيق الذي وصل إلينا نستشفه في البحور المنضبطة التي انتظمت القصائد الطويلة والمكتملة والقافية الواحدة التي حكمتها على الرغم من طولها وتعدد موضوعاتها، وتنوع لوحاتها، فلا يهمنا أن كانت الأسماء التي يستعملها في وقتها هي نفسها أم تختلف في عصرها، وإذا كان قد قرر ضبط قصائده على هذه الصورة المحكمة، فهل يعجز عن إقامة مناظرة أو منافرة تخوض هذه الضوابط التي وضعها بنفسه لقصائده لتحكمه ويحكمها فتكون ركيزة

(١) محاضرات في تاريخ النقد الأدبي عند العرب ، ناصر حلاوي : ٢١ .

ضمن المنافرة فيخرج عن تحديدها بقصيدة لتشمل قصيدة المتناظر، فالعقل الذي رتب قصائده الطوال على هذه الصيغة يقيناً أنه لايعجز عن إدخالها رهناً بمسألة المناظرة بين شاعرين أرادا أن يقايسا قدرتهما الشعرية رغبة أو عنثاً .

والأمر الآخر الذي نريد إيضاحه هو مسألة اختيار الحكم إذ تؤكد المصادر أن امرأ القيس هو الذي قام باختيار - إن لم يكن فرضاً- زوجه حكماً وليس علقمة دون سواها .

إن مناقشة مثل هذه الاسئلة ربما تتيح لنا فرصة تقديم قناعة لموضوع الموازنة التي استكرها المحدثون بحجة أن الأسس المعتمدة ((لم تنشأ إلا في فترة متأخرة، وبالتحديد عند الأمدي في كتابة الموازنة بين الطائيين الذي انتهج هذا المنهج لتقويم الشاعرين أبي تمام والبحثري))^(١) .

إن تفسيرنا لسبب اختيار الشاعر لزوجه، ربما يفسر لنا جانباً من هذه الإشكالية، فمن غير المعقول مثلاً طلب امرئ القيس من شخص ليس عنده حس نقدي أو ذوق فني -يميز الشعرية من حيث ضبط الوزن والقافية أو الإخلال بهما- أي تستطيع بحسه الفطري أن يتحسس موضع الخل فيهما وزناً وقافية قبل تتبع الصور -الشعرية- وبغض النظر عن تسميتها فينتخبه حكماً لمقياس مقدرته الشعرية- لاسيما أن الحكم المنتخب كان من القرب إلى الشاعر إلى الحد الذي يجعلنا نؤمن بمعرفته الدقيقة لضوابط فن الشعر على الوزن والقافية والصور عن طريق التماس الشاعر لذلك الأمر معرفةً أو ربما لأن الزوجة الحكم - أم جندب- تدرت على يدي الزوج الشاعر، فصارت راوية له أو لغيره حباً ورغبة وعليه فنحن إزاء متذوقه للشعر

(١) المصدر نفسه : ٢١ .

فطرة أو دربة ، وربما يتبادر إلى ذهن بعضنا أنه ربما أرادها ليضمن لشعره النوال، وهذا يفترض أنه يعرف كيف يشد انتباهها، والكيفية التي يتقرب بها إليها معنى وشكلاً ، ولعل ما جعلها تتخذ من وصف الفرس موضوعاً للمناظرة أنها تعلم مقدرته في هذا الفن فهو شاعر الركب ومبدع وصف الفرس، هذه المسائل تقربنا إلى المسألة لا تبعدها عنا معلنة أن الاحتكام ربما ابتداءً عاطفياً وانتهى موضوعياً، أو على غير المتوقع من جهة امرئ القيس (فتكسر هذه المرأة توقع الشاعر في رغبتها أو انسحاب حسها الشعري إلى جهة الخصم، أو لعلها أرادت أن تنبئه إلى خلل معين يعتري مضمون وصف الفرس بما يتجانس والرغبة الأنثوية التي تحلم بفارس يطير بمجرد الانطلاق - لا يستعد وقتاً طويلاً لينطلق - ، وما يهمنا من هذه المسألة أن اختيار الباحث عن الشعرية في هذه الرؤية تم اختياره بحسب ضوابط معينة هي معرفته بأصول الشعر أو تسلحه بالذوق الحسي والفطري في تمييزها ، أما عن الأسس المتبعة التي تخيرتها أم جندب، فليست من الحداثة التي يتصورها البعض ، فقد وردت للشاعر ضمرة بن ضمرة نقيضة يرد بها على خصمه الأسود بن المنذر بن ماء السماء بالرووي نفسه والقافية نفسها ناقضاً فيها المعاني، وكان الأسود يمن على بني قطن بن نهشل بن دارم بما كان للنعمان بن المنذر من فضل ونعمة عليهم قائلاً:

كأين لنا من نعمةٍ في رقابكم	بين قطن فضلاً عليكم وأنعماً
وكم منه كانت لنا في بيوتكم	وقتل كريم لم تعدوه مغرماً
فأنكم لا تمنعون ابن ظالم	ولم يمس بالأيدي الوشيح المقوما ^(١)

(١) ينظر: الأغاني ، طبعة دار الكتب : ١١٢/٢-١١٣ ، وينظر: أدب حكماء تميم ، رسول حمود حسن (رسالة ماجستير) مكتوبة على الآلة الطابعة ، ١٩٨٩، ص ١٦٤ .

فرد ضمرة عليه ناقضاً التهم التي الصقت به ويكشف عن عيوب خصمه في قصيدة يختتمها ببيت واحد يهدده ويتوعده بالكف عن المقاذعة لأنه غير قادر عليها: **أما الوعيد باللسان فإنني وجدُّك إن قاذعتني لتندما**

ومثل ذلك يشهد العصر في نهايته مهاجاة التجاش الحارثي وابن مقبل فقد ورد في ديوان ابن مقبل أبيات على وزن شعر النجاشي ورويه في هجاء بني العجلان رهط ابن مقبل ، فهو ينقض معاني خصمه .

أحار بن كعب ثم لا شيء بعده ولا قبله غير الضلال المضلل (١)

إن ورود ظاهرة المنافرات المرتكزة على نقض المعاني ووحدرة الوزن والقافية في هذا العصر يجعلنا لا نستغرب أن تكون متداولة في ذلك العصر وتقشيتها، الأمر الذي جعل أم جندب تستثمر هذه الأسس في حكم المنافسة إذ يبدو أنها جعلت من الشاعرين متخاصمين أو متتافرين وحددتتهما بأسس المنافرات وضوابطها وهكذا كتبت لهما خوض هذه التجربة ، لذا فمن المنطقي أن ينضبطا بأصول المنافسة المعروفة في ذلك العصر، وتطبق عليهما أسسها يضاف إلى تلك الأدلة دليل آخر فقد ورد عن الإمام علي رضي الله عنه عندما سُئل أي شعرائكم أفضل فأجاب : ((كل شعرائكم مُحسن ولو جمعهم زمان واحد وغاية واحدة ومذهب واحد في القول لعلمنا أيهم أسبق إلى ذلك...)) (٢) .

(١) ينظر: شعر ابن مقبل ، ملف الخضرمة بين الجاهلي والإسلامي - دراسة تحليلية نقدية، د. عبد

الله بن أحمد الفيقي ، الرياض، ١٩٩٩م، ص ٥٣-٥٩ .

(٢) الأغاني : ٢٩٧/١٦ .

فإقامة أسس الموازنة هذه برأي الإمام رضي الله عنه يجعلنا نتيقن من أمرين، الأول؛ لابد أن هناك أسساً للموازنات والمنافرات التي نعقد في الأسواق وغيرها، والآخر: معرفة الإمام علي (رضي الله عنه) بها يؤكد بأن هذه الأسس التي يستند إليها الحكام في قياس السمة الشاعرية وتستخلص في ضوءها الوظيفة الشعرية في كل نص، معنى ذلك أن قضية الأسس هي معروفة في عصر الإمام أو العصر الذي سبقه بوصفه أقرب إلى ذلك العصر استثمارها بعد أن أضاف إليها رؤيته الخاصة في (الزمان الواحد، وربما قصد المكان أيضاً)، وذلك ما ثبته الآمدي - في موازنته ما بين الطائيين .

وهكذا لا يصعب على امرأة هي زوج امرئ القيس - شاعر العرب، تعيش في جو تعليمي على الصعديين الأسري والمجتمعي - في عصر كان الشعر فيه علم قوم لا علم لهم سواه ^(١) ، فهو ديوانهم وعنوان حضارتهم - أن تتمتع بالحس الشعري والذكاء في المتابعة الشعرية فضلاً عن الفطنة في قدرة تمييز الوظيفة الشعرية أو سيادتها بحسب ما يرتضيه ذوقها الفطري .

كانت هذه بعض الإيضاحات الرؤيوية في تثبيت الرواية الجاهلية وصحة نسبتها إلى عصرها لكي ترسم خطوط المنهج -الذي تتبعه بصورة أكثر ثباتاً ودقة - الذي سنسلكه في امتثال خطوط الشعرية عند الشاعرين وما يتعلق منها بالجانب التركيبي والإسلوب الذي سنوضحه تحليلاً ليكشف رؤية الباحثة عن الوظيفة الشعرية ضمن حدود المتطلبات الفنية والمنطلقات الفكرية التي تخلق الشعرية في ذلك العصر من خلال الصورة السمعية التي يبلورها تحليلنا للصورتين.

(١) القول للخليفة عمر (رض)، ينظر: الشعر والشعراء ٢٨٧/١ .

فعلى الرغم من كون حكم المتذوقة منصّباً على المعاني -المضمون- فقد رأت أن امرأ القيس أخلّ بنظام توصيلها بما يرضي متطلبات العقل الجاهلي آنذاك ويشيع غروره وروحه الطامحة للتكبر والتعالي - أي أنها كانت تبحث في نظام التعالي عن الواقع والخوض في نشوة المبالغة، وكأن الشعر يعتمد عليها فكراً لا يمكن الحياد عنه - هذا في الأساس ميزان الحكم أو التقويم الصوري المعتمد في موازنات الجاهليين معنى ذلك أن الوظيفة الشعرية تسعى إلى خلق النشوة من خلال المبالغة ، فبقدر ما يستطيع الشاعر -المبدع- أن يسحب متلقيه من عصره ليضعه في عالم المبالغة الوهمي، أو عالم الحلم المتعالي يكون قد سعى لتحقيق الوظيفة الشعرية وإذا كان امرؤ القيس قد أخل بنظام تقديمه الصورة مثلما ترتضيها، فإن الصورة التي أقامتها اللغة وفق نظام الإشارات الدال والمدلول تتكون عادة وفق تركيب لغوي ومؤشرات دلالية تخلق عالماً شعرياً يدور في الخيال ، ويصطنع الوهم لبرهة من الزمن ، فمتى ما يعجز ذلك التركيب عن إفساح مثل هذه الفجوة النفسية - أو يخل فلا يخلق توتراً نفسياً عند المتلقي، فإنه يخلق بدل ذلك خللاً فنياً - وذلك ما حصل في نص امرئ القيس بحسب رؤية أم جندب، لقناة الاتصال في العصر الجاهلي الأثر البالغ في تحديد الوظيفة الشعرية ، ولما كان محور الاتصال بين الأنا والآخر في ذلك العصر قائم في الصوت، ولما كانت الثقافة الشفاهية تبنى على أساس الصوت -لذا تظهـر مهمـة قنـاة الاتـصال - الأذن - في تحديد مفهوم الصورة ومثله أيضاً عنوان القصائد -الموجهة دائماً إلى غاية محددة، يسهم في تحديد ذلك المفهوم فترتبط الشعرية في ذلك العصر بالصورة السمعية، الأمر الذي يفرض على هذه الصورة أن تهتم بأمور معينة أكثر من غيرها .

إن الصورة الشعرية تعتمد على ثلاثة أركان هي :

١- العناصر التكوينية التي تتجسد هنا في عنصرين (السرد والحوار) إذ يظهر السرد أكثر وظيفية في الثقافات الشفوية حيث لم يكن ممكناً بالنسبة ((لثقافات الأولية البدائية انتاج مقولات مجردة أو عملية، لذا فهي تستخدم الفعل الإنساني لخرن وتنظيم وإيصال الكثير مما نعرف))^(١) ، إذ أن مهمة اللغة الشعرية هي تقديم الانفعال خيالاً بعد أن تصهره موضوعاً فتطرعه تأثيراً .

٢- العناصر البنائية: فالقصيدة بناء يستند إلى ألفاظ ومعاني ومن غيره لا تقوم ، ومع أنهما لا يخلقان الشعرية لذا تعتمد الشعرية في بنائها على التحامهما (اللفظ والمعنى) في بناء نظامي (في إطار النظم) ووفق نظريته، ومشكلة هذا البناء للإيقاع الداخلي المنتظم وشدة اقتضائهما للقافية في تراتب زمني محدد، وتواتر موسيقي ليضمن شد انتباه المتلقي لهذا النظم قبل خوض الفكرة أو التجربة .

٣- العناصر الجمالية: تتمثل في الوصف والتشبيه والاستعارة والكناية والجناس والطباق... غير أن هذه العناصر محكومة بأطر تفرضها طبيعة ذلك العصر هي:

أ- مقارنة المستعار منه للمستعار له .

ب- دقة الوصف الذي يصيب المعنى - ويتعالى عليه ليخلق عنصر المبالغة- وذلك ما يضمن له أمرين الأول وضوح الصورة وتجسدها في دقة التشبيه ليفهمها المتلقي، والآخر: إرضاء ذوق المتلقي في تحقيق ما يصبو إليه من المبالغة .

(١) الشعر الجاهلي في المنظور الاستشراقي، فاضل ثامر (شؤون أدبية ، ع ٢٥ ، ١٩٩٣م)، ص ٣٧-٣٨ .

وهكذا فإن عملية الخلق الشعري يتجسد في الوصف والسرد والصور البلاغية لتقريب الأفكار إلى أذهان السامعين وتصوير أثرها في نفوسهم في بيئة تسعى إلى تقديم الفكرة واضحة ومرتبطة ترتيباً عقلياً لكي تصل إلى ذهن السامع مرتبة فيستطيع أن يحفظها .

ارتسمت الصورة السمعية في تلك الموازنة بأنها بنيت وفقاً لمبدأ سرعة الحركة -سرعة الفرس- ليتحول نظامها دلاليّاً إلى ثبات قوة الفارس، لذا من الطبيعي أن يحرص الطرفان المتناظران على تجسيد التراتب المتسارع إخراجاً شعرياً يظهر بحسب المقدرة الشاعرية، أو الأسلوب الذي يرتضيه الشاعر ليضمن استمرار التواصل مع الآخر ، وإضفاء حالة الهيمنة الشعرية ليسلب لب الآخر لاسيما أن هذا الآخر لم يكن حاضراً فقط بل حكماً ، لذا يحتم هذا الأمر تجسيد الفكرة وفق نظامين الصوت نطقاً ودلالة ، والآخر: رسم الحركة خطأ ودلالة ، قلباً وقالباً، فكراً وإيقاعاً .

حاول امرؤ القيس أن يجسد النظام الأول، فبنى حالة التسارع الحركي وفق النظام الأول - الصوت ودلالاته- ظاناً أنه بها يضمن إيصال الفكرة وسرعتها فاستعمل السين منطوقاً (السوط والساق) محاولاً من خلاله رسم خطوات السرعة بصورة متوافقة مع السياق الدلالي لها في (السرعة، السير، السهولة، الانبساط، الاستمرار الحركة، اليسر في الانطلاق، ليخرج حركة متواصلة خالية من العرقلة)، وركز كذلك على استخدام الهاء والهمزة ، ودلالاتهما في إضفاء حالة التقخيم على الصوت والحدث (ألهور، أهوج) وانتزاع حالة السرعة التي تصل إلى الهيجان والألهور الأمر الذي أدار هذه الحركة إلى اضطراب حركي وانتزاع من حالة السكون والهدوء إلى عدم توازن على صعيد المسافة والزمن فخلق جواً متوتراً ومضطرباً على صعيد الحدث .

أما على صعيد الفكرة فقد أشابها التباطؤ لأنه سيرها وفق حركات ثلاث،
ليحقق وصول الفكرة مترتبة واقعياً - بعيداً عن الخيال - الأمر الذي أخلَّ بالنظام ،
فقام بناؤها على أساس تسارع صوتي، وتباطؤ حركي ، أدى دلاليّاً إلى التباطؤ في
إخراج الفكرة على صعيد الانطلاق ، فجاء الإخراج بهذا الميزان:-

تسارع صوتي - تباطؤ حركي

ومثل هذا لا يناسب الجاهلي الذي يحرص في وصف الفرس على إضفاء
السرعة ومثله في الرحلة والفخر والحرب والقتال، إذ يكون هو المبادر دائماً متسلحاً
بالسرعة نحو الهدف محققاً الغرض بزمن يكاد أن يكون سرمدياً .

فلكي تصل الفكرة سريعة وجاهزة إليه لابد أن تتسم لغته بالخطاب المباشر
والإبلاغ المحض السريع واجتتاب التراكيب المعقدة والصور المتكررة التي تضعف
التواصل بينه وبين المرسل إليه وتشوش العلاقة بينهما في عدم تحقيق ما يصبو إليه
الآخر .

فالتحول الذي نشهده في الدلالة فكرياً يتجسد في الجهد الحركي الذي يخلق
عند صاحبه اضطراباً نفسياً في التعامل مع الحدث مشيراً إلى الالتفات الداخلي
والتبصر في مكنونات نفسه أكثر من الالتفات إلى ما يطمح إليه الآخر - هذا ما
يظهره السياق العام - فالفرس يكد في حركات عدة لا تتجاوب مع فكرة السرعة آنياً،
الأمر الذي شكل اضطراباً في السياق على صعيد الفكرة تظهر نتيجته في الشطر
الثاني، إذ ينمو في فعل الزجر (صوت+ حركة) ليخرج بنتيجة تنم عن نفسية غير
مستقرة وانفعالات داخلية مضطربة، ثائرة دون أن تتحرك أو تغير الواقع فهي لا تغير
إلا على صعيد الصوت، أي تتعامل مع الحدث صوتاً لا فعلاً ، وهذا الاضطراب

خلق خرقاً في قدرة التعامل مع الموقف على الصعيد الزمني، فقد أخلّ بتوظيف الحركة وفق حدود الزمن الشعرية .

وهذه النقطة لا يجب أن يتغافل عنها الفارس زمكانياً، لاسيما في عهد وبئة وتجربة مثل تجربته هذه - المناظرة أو الموازنة- .

نستنتج من ذلك بأن الإخلال الزمني أو التصاعد الحركي للأفعال على حساب القياس الزمني الشعري هو نقطة التمايز الظاهرة في تحديد الوظيفة الشعرية فضلاً عن كونها من القيم الشعرية غير الثابتة التي خلقت استعداداً للإبداع والخرق عند علقمة بعد أن كانت أقرب إلى الجمود عند امرئ القيس، فشهود فعاليات كثيرة للإنطلاق خلقت جواً متوتراً بين الفارس والفارس من جهة وانعكست على الشاعر ومثليته من جهة أخرى.

إن إشارات عدم التآلف بين الشاعر ومن حوله لاسيما الفارس، جعل من حركات رسالته هذه بدائل موضوعية عما يعتريه من أحاسيس - غير منتظمة لعدم شعوره بالأمان- ويصعب البوح بها لأنها لا تتناسب وطبيعة الفحولة أو الفروسية التي تنم عن سمة الفوقية المتعالية، أو الرداء الذي يجب أن يرتديه هذا الفارس أو غيره فكأنه يبتعد عن كل ما من شأنه أن يخل يميزان هذه السمة، لذا يخرج من ذاتيته فيخلع معاناته على الأشياء من حوله .

هكذا تظهر الصورة ، عندة متركزة في إخراج الجانب النفسي متمركزاً في الاستعداد الحركي الذي يسعى من خلاله إلى الانطلاق الذي سيكون أهوجاً في حركته ، بينما لم يكتف علقمة بالابتداء منطلقاً بل أضاف إليه أن جعله مغتتماً ، فلم يقف على الاستعداد وأسهب في وصف الانطلاق والاعتنام ، وهياً لتلقي السرعة والقوة من خلال الاعتنام بلمحة خيالية .

وإذا كان التشبيه في نص امرئ القيس قد ارتكز على أرضية الواقع في صورة واقعية تقريرية قد لا تسمح للخيال بالعبور مسافة أكثر من الحالة المرسومة والمفروضة على الحدث وتوتره ، فإن نص علقمة يعتمد على التشبيه الدقيق أساساً شعرياً تسود من خلاله الوظيفة الشعرية، فقد وصف فأصاب (كمر الرائح المتحلب) ليأتي هذا الوصف في هذا الشطر مطابقاً لحالة الاغتنام في الشعر الأول (فأدركهـن ثانياً من عنانه) ، أي مطابقاً لحالة الاغتنام في الشطر الأول، فكلا الشطرين أكد على (سرعة الانطلاق والاغتنام)

نشهد غياب الجهد الحركي الموسوم بترويض الفرس واضعاً إيانا على أعتاب النتيجة ، لتظهر السرعة متشحة بإطار نظري وسمعي وفكري، إذ يشكل الأول قدرة النظر الواقعي في الفعل الذي يسعى إلى الإدراك وفقاً لحاسة البصر (فأدركهـن) ورسم الحدث عن طريق العين- واستعمل التشبيه (يـمر - كمر الرائح المتحلب) لجسد فحوى الشعرية في النص من خلال إسماع المتلقي وتهيئة خياله لاستيعاب الصورة فكراً وتدبراً ورؤية قلبية أن تكون بصرية .

مثلاً استعمل الصوت ليعبر المسافات لأنه أسرع وسيلة للانتقال وذلك حين جسد انتقال فرسه من حالة الواقع إلى حالة اللازق ، عبر برهة زمنية أشبه بالومضة متمثلة في انطلاقه مثل الريح صوتاً، سمعاً، سرعة .

بهذه المنطلقات خلق علقمة صورة التآلف النفسي بينه وبين فرسه، الأمر الذي جعله يتسامى على الصعيد الزمني ليعيش نقطة انطلاق قبل أن يشهد مسرحه افتتاح الأحداث، فقد ابتدأ منطلقاً ومثمراً وانتهى بمثلها (منطلقاً مثمراً) ولكن هذه المرة جاء بصوره هيمنت عليها الشعرية بما قدمته الصورة التشبيهية من قراءات متعددة .

إن التأكيد على التعددية في الاغتنام يؤكد الانطلاق أيضاً غير أنه استثمر فكرة الاغتنام أكثر من الانطلاق (فأدرکهن ثانياً..)، وإن كانت فكرة التعددية التي اعتمدها الشاعر في إيصال ثبات النصر وحالة الاغتنام قد أوحى بحصول الأمر قبلاً فأنها لا تتوقف عند حال إذ هيأت إلى استقبال المتلقي لتصاعد عددي عبر المستقبل السريع دفقة غنائية وذلك ما يؤكد التشبيه (كمر الرائح المتحلب) مهيباً انتزاع الانطلاق بصورة الاختراق والنوال، وبصورة هي أقرب إلى الخيال منها إلى الواقع، مما أدى إلى استثمار مجموعة مفاخر ومهارات اكتسبتها الذات الفردية فطرحتها بصورة الشعرية لترسم في ذهن المتلقي بثبات حتى صار ((المعنى لم يعد موضوعاً يستوجب التعريف به وإنما أصبح أثراً يعاش))^(١)، وذلك لتمازج راحة النفس مع إطلاق الخيال البصري في الفعل (فأدرکهن) .

فعلى الرغم من استخدام الفعل يمر التي تشكل نقطة الارتكاز الأرضي - ليضفي واقعية على الحدث- فإن الحاقه بمرور الرائح المتحلب ما يثير نزعة الخيال فيه إذ تصير محركاً للأحداث في شعرية، وتؤكد على فاعلية الحركة وتصاعدها على عنصر الزمن فتدخل عالم الخيال الذي يغير الواقع ليصيره سرعة حركية فنستطيع أن نجمل أفكاراً عدة من نص علقمة : حب الانطلاق وسرعته، التسامي فوق الأحداث، التمازج بين الواقع والخيال عبر برهة زمنية محددة، اغتنام فرصة السرعة، الامتاع بحصول الملذات النفسية والمادية على السواء نشوةً وابتهاجاً فكأنه أراد أن يصور اللذة في لحظة امتطائه فرسه بالحلم الوردي الذي لا ينتهي، فهي لحظة وجودية أبقى من الزمن وأطول من الحياة وأجمل من الخيال، وأثبت من الجمال، لهذا

(١) التلقي والتخيل، كارل هاينز سيترل (بحث) تر: بشير القمري، ص ٧٥ .

تتوحد سعادته بسعادة الفرس تآلفاً واغتناماً – فلا نكاد نشعر في عنصر سرده بوجود ضمير يعود على المتكلم فكلها تخص فرسه (أدرک، عنانه، يمرُّ) .

فنقطة التوحد هذه هي لحظة اتحادية عبر الزمن لتضمن إيصال الشعرية بزمناها المطلوب فالشحنة النفسية تأتي مرتبطة بالومضة الشعرية التي تتجسد في انسياق الواقع مع عنصر التخيل وتمازجهما معاً، فما نشهده في الصورة التشبيهية (الرائح المتحلب) تتيح للمتلقي تصور صورة فوقية علوية، تغافل صاحبها عن رسم الأشياء المحيطة من حوله مركزاً على (الهدف، السرعة، وثوقه من النصر) فتتخفى السعادة النفسية المتسمة باللذة والمتعة والاغتنام في لحظة الامتزاج وكأن الفرس والفارس طائراً واحداً يجوب الأعالي ليحقق حلمه في الحرية متشبعاً بلذتها، لهذا تغافل عن رسم ما على أرضه من أشياء مجسداً نظرية الجمال في رؤية الأشياء من الأعالي وعبر الخيال، وهذه السمات الجمالية هي التي ثبتت في خيال المتلقي من هذا النص، بينما تتلاشى عوالم الثبات الواقعي التي سعى امرؤ القيس إلى تجسيدها في نصه فأصبحت خصائصه الشعرية أكثر تداولاً وأما تنوعاً مثلما أظهره نص علقمة عبر التحليل السابق ، ولعل ذلك الطريق المتشع بالخيال عن طريق التشبيه مرة والتوحد بين الفرس والفارس مرة أخرى ما تراءى لأم جندب في حكمها على الشاعر، ذلك الحكم الذي يبدو أنها ربطت فيه بين القوة الإنسانية – أو الفحولة الجسدية وقوة الفارس – والقدرة الشعرية – أو كيفية إيصال القوة الجسدية مقرونة بالخيال والنوال والتسامي على الواقع والحدث – ، فقااست الثانية من خلال الأولى بعد اجتماع القوتين في مقياس زمني شعري خالد ، ولهذا يخفق امرؤ القيس بحسب رؤيتها هذه أو المعايير التي فرضتها الطبيعة البدوية لتضمن بناء فارس دائم الاستعداد للانطلاق إذا ما واجهت قبيلته ظرفاً ما (غادة أو دفاعاً) ، وإلا كيف يستطيع الدفاع

عن نساء القبيلة بكثرة الأفعال المتبعة قبل الانطلاق ، وعدم تألفه مع فرسه متسمة في صعوبة فهمه لصاحبه وتأخر الاستجابة لطلباته ، هذا من الناحية الموضوعية أما من الناحية الفنية فقد شهدناها اعتمدت في قياس الشاعرية عند الطرفين على التنوع في إيصال الفكرة معتمدة هذه المرة على عنصر الخيال ^(١) ، فنتسامى الوظيفة الشعرية فيه حين تتعالى عن الواقع لتدخل في زمن سحري - المتحقق وفق جملة من المعطيات لها الصوت والموسيقى والصورة البيانية، لذا يعجز نص امرئ القيس عن أن يحيط متلقيته فيه بهذا البسط التحليلي يتجسد خلل الميزان واضطرابه فإذا كان امرؤ القيس يركز على إخراج وقائع معينة يرتضيها هو نفسه أو ترضي مجموعة من المتلقين فإن لعقمة قيماً شعرية أخرى مغايرة لتلك القيم وتوافق أمزجة متلقين آخرين فهي لم تخرج عن الذوق البدوي وإنما كسرت الجمود الذي قد يلف الإبداع ويؤطره، لتخلق قيماً شعرية أخرى تبحث عن تجديد آخر .

(١) يتشكل عنصر الخيال عبر اخراجات عدة - سنسعى إلى تجسيدها تحليلاً وتقصيلاً في بحث لاحق أن شاء الله- أولها الصورة التي تنتشعب فروعها لتشكل صوراً سمعية وصوتية ونفسية وجمالية. فتسيطر هذه بمجموعها على مدارك المتلقي وأحاسيسه وفهمه الذي يلعب دوراً آخر في التجسيد، فنشغله وتمنع عنه الارتباط بعالم غير العالم المرسوم . وثانيها: الصوت أو السياق الذي يضمن تشكيل حرفاً معين وتداعياته ضمن النسق نفسه . والآخر: الموسيقى في البناء الشعري، فالتحكم الموسيقي للألفاظ داخل النسق والتراتب الزمني وصولاً للقافية يعطي جمالية ويشد انتباه المستمع للصوت المنطوق فيعيش في دوامه الزمن الشعري منتظراً الوصول إلى النقطة التي تسحب إليها إدراكاً وعقلاً وحساً وصوتاً (هي القافية) .

الحاجات الانسانية لدى طلبة الجامعة في ضوء نظرية ارك فروم

م.م حيدر لازم الكنانى

مشكلة البحث وأهميته :

تشكل الحاجات الجزء الأساس من تكوين الفرد النفسي ، لأنها تؤثر في شخصيته وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها وإشباعها ، فهو يعيش معظم حياته ساعياً لإشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق أهدافه حتى يمكن النظر إلى الحياة البشرية كأنها سلسلة من الحاجات والمحاولات لإشباعها (الطيب، ١٩٧٧ : ٣٥٩). وبغير الحاجات قد لا يوجد سلوك يميز الإنسان من باقي الكائنات الحية ، فهي التي تمدّه بالحوافز التي تدفعه إلى تعلم الطرائق المناسبة للسلوك ومحتوى السلوك فيكتسب خبرات تساعد في نضج شخصيته واستقرارها (Gorden,1963 : 33).

وتوضح الحاجات ارتباط الإنسان بمجتمعه ، وابرار الكثير من خصائص المجتمع والعلاقات السائدة فيه ، فضلاً عن أنها تدفع الفرد إلى التعاون مع أفراد المجتمع والتوافق معهم وتساعد على فهم نفسه والآخرين ، وجعله يدرك دوافع سلوكهم وحاجاتهم المختلفة (منصور والشرقاوي ، ١٩٧٨ : ٢١٤).

وتظهر الحاجات ارتباط الإنسان بعالمه المحيط وتؤطر تاريخ تطوره وإن تاريخ الإنسانية هو تاريخ حاجاتها. ولكي يتم إشباع الحاجة يلجأ الإنسان إلى الإنجاز ، ويؤدي هذا الإنجاز إلى ظهور حاجات جديدة. وتتغير كذلك الحاجات الذهنية تبعاً لوضع الإنجاز وحالاته وللعمل المثمر. وعلى العموم يتضح إن تاريخ الإنسان عبارة عن أنموذج للعلاقات المجتمعية (أبو عبيه ، ١٩٧٨ : ٦١).

وتسيطر الحاجات الإنسانية على التفكير والسلوك ، وهذا لا يعني أننا نستطيع تحديد العلاقة بين كل نوع من تلك الحاجات وبين كل تصرف يأتيه الفرد ، إذ أن تلك العلاقات غاية في التشابك والتعقيد ، ففي بعض الأحيان يتصرف الأفراد التصرف نفسه استجابة لحاجات مختلفة. ويسلك الأفراد سبلاً متباينة لإشباع حاجة معينة للوصول إلى الهدف نفسه. وهذا يشير إلى إن السلوك يتحرر فقط نتيجة للحاجات ، ولكنه يتأثر بالمتغيرات الاجتماعية والحضارية المختلفة (السلمي ، ١٩٦٩ : ٥٤٨).

ويعد السلوك الإنساني نتاج مؤثرات مركبة كثيرة ، تتشابك وتتغير على نحو مستمر ، ويتطلب التنبؤ بالسلوك في موقف معين دراسة هذا المركب من التأثيرات وفقاً لخصائص الموقف الخارجي والحقائق الثابتة المتعلقة بالتكوين البايولوجي للشخص والتاريخ الماضي المتعلق بعوامل الإثابة والعقاب في مواقف متشابهة ، وبحصيلة من الخبرة السابقة والحالة الراهنة لدوافع الفرد وحاجاته (منصور والشرقاوي ، ١٩٧٨ : ١٠٩) ، لهذا يمكن القول أن الحياة البشرية ما هي إلا سلسلة من الحاجات يسعى الفرد لإشباعها ، أو محاولات لخفض توترها وإرضاء الرغبات والدوافع (الطيب ، ١٩٧٧ : ٣٠٨).

ويولد عدم إشباع الحاجات توتر يسمى بـ "توتر الحاجة" ، الذي يؤدي إلى الشعور بعدم السعادة ، وإلى ضعف التوافق النفسي والاجتماعي للفرد (عادل ، ١٩٧٧ : ٥٨). لذا فإن فهم حاجات الطلبة وإشباعها أو خفض توترها يؤدي إلى توافقيهم ، في حين ترك مشكلاتهم وحاجاتهم من غير معالجة أو إشباع ، قد يؤدي بهم إلى الانحراف وتكوين سلوك مضاد للمجتمع واضطراب في شخصياتهم. فالشخصية لا تتحقق لها الصحة النفسية السوية مما لم تشبع حاجاتها (زيدان والسالمالوطي ، ١٩٨٥ : ٧٢).

وتعد الحاجة الإنسانية مشبعة إذا ما حصل الفرد على الشيء الذي يحتاجه والذي يؤدي بدوره إلى خفض التوتر (Tension-Reduction) الذي يشعر به

والظاهر على سلوكه قبل إشباع حاجته. وان ما نراه هو سلوك الأفراد وتصرفاتهم ، وهو نتيجة لإشباع حاجاتهم أو عدم إشباعها (اسعد ، ١٩٨٧ : ١٢٣).

وتوضح الحاجات الإنسانية ارتباط الإنسان بمجتمعه ، وتبرز الكثير من خصائص المجتمع والعلاقات السائدة فيه، وبغيرها قد لا يوجد سلوك يميز الإنسان عن باقي الكائنات الحية ، وهي التي تمده بالحوافز التي تدفعه إلى تعلم الطرائق المناسبة للسلوك ومحتوى السلوك فيكتسب خبرات تساعد في نضج شخصيته واستقرارها، فضلاً عن إنها تدفع الفرد إلى التعاون مع أفراد المجتمع والتوافق معهم ، وتساعده على فهم نفسه والآخرين ، وتجعله يدرك دوافع سلوكهم وحاجاتهم المختلفة(كوستا ، ١٩٨٩ : ٤٣).

إن الحاجات محددات مهمة للسلوك وإرضائها مكون كلي في وصف الشخصية السوية. والحاجة تكون شعورية عندما يكون الشخص واعياً بتواترها لكنه لا يستطيع أن

يتعرف عليها بدقة ، أو قد يرفض أن يفكر في الأشياء التي يحتاج إليها (جوارد ، ١٩٧٦ : ٣٥-٣٧). ولاشك أن فهم حاجات الفرد وطرائق إشباعها يمكننا من مساعدته ليصل إلى أفضل مستوى للنمو النفسي والتوافق والصحة النفسية (زهران، ١٩٤٨ : ١٠٤)، فالإنسان كائن اجتماعي يحتاج في نموه إلى إشباع حاجات معينة ، تؤثر في شخصيته تأثيراً كبيراً (مغاريوس ، ١٩٧٤ : ٢٧).

ويؤكد فروم أن فهم الإنسان يبدأ من تحليل حاجاته التي تنشأ من ظروف حياته. وان هذا التحليل ينبع من تحديد طبيعة المرحلة التي يعيشها الفرد (لندزي، ١٩٧١ : ١٧٤) .

إن معرفة حاجات الطالب ومساعدته في تجاوزها وإشباعها يساعده على التوافق الحسن مع الآخرين والتخلص من العادات السيئة الضارة بالمجتمع ، وتزويده بالقدرة على الاندفاع في أداء مهماته والعمل على تطوير المجتمع (السامرائي ، ١٩٨٨

(٨٦) ، وتؤثر الحاجات التي تشغل ذهن الطالب في بيئته التربوية والنفسية في توافقه النفسي والاجتماعي ، مما يتطلب من المتخصصين التربويين معرفة الحاجات لاسيما أن قسما منها يرتبط بمطالب النمو في المرحلة التي تمر بها (الفقي ، ١٩٨٣ : ٣٧) ، لذا تعد الحاجات غير المشبعة مصدر السلوك ، إذ ترتبط أفعال الطالب وأنشطته بحالة إنهاء التوتر ، ويعني هذا أن سلوك أي طالب يمكن تفسيره من خلال الحاجات الملحة التي لا يزال يفكر في تجاوزها (Maslow, 1970:145).

إن الانشغال بالحاجات ليس أمراً سلبياً بل هو ضرورة لكل فرد ، ولكن تكمن خطورته في عدم معالجة الحاجة أو إشباعها وتحقيق ما يطمح له . وان تعذر ذلك أو صعوبته يؤدي إلى حالة من التوتر والقلق ، لذلك لا يمكن تصور أهمية الحاجات إلا عندما يتعرض الفرد إلى صعوبة في تحقيق تلك الحاجات وإشباعها مما يؤدي إلى ظهور علامات القلق والاضطراب والضيق في حياته (بركات ، ١٩٧٤ : ١٧٥).

إن دراسة الحاجات الإنسانية لدى طلبة الجامعة وإيجاد أداة صادقة وثابتة وموضوعية لقياسها لتعرف مدى إشباعها لدى الطلبة قد يوفر أمام المسؤولين عن مشاريع التنمية والتطوير الاجتماعي بيانات قيمة لا غنى لهم عنها ، إذ أن البناء النفسي السليم يتأثر بلا شك بمدى إشباع الحاجات الإنسانية للفرد (خان ، ١٩٧٠ : ٩٤). وان شعوره بالإحباط والصراع نتيجة عدم قدرته على إشباع حاجاته أو وجود أكثر من حاجة تتطلب الإشباع من دون أن يستطيع الاختيار فيها يدفعه إلى أنماط سلوكية كثيرة غير متوافقة نفسياً واجتماعياً مثل السلوك العدواني واستخدامه لآليات (ميكانزمات) التوافق اللاسوي التي هي أنماط سلوكية متعلمة مثل التعويض والتقمص والإنكار والإسقاط والسلبية والتبرير والكبت وغيرها ، وآليات الهروب مثل أحلام اليقظة والنكوص ، فضلاً عن شعوره بالقلق وعدم الاستقرار. وتعد الأمراض العصابية والذهنية والاضطرابات العقلية والجنون أشكالاً لشعوره بالإحباط الشديد (Bruno,1983:10).

وتبرز أهمية البحث الحالي في الكشف عن أهمية تلك الحاجات لدى فئة اجتماعية تعد من أهم الشرائح تأثراً في مسار الأحداث وتطوراتها المستقبلية تلك الفئة هي فئة طلبة الجامعة في مرحلة تاريخية حاسمة يجتازها المجتمع العراقي بعد تعرضه لثلاثة حروب طاحنة وتعرضه لحالة من الكبت والقمع وتقييد الحريات ومصادرة الآراء وفرض فكر عقائدي معين على مجتمع يتكون من خليط من القوميات والأديان والمذاهب واللغات والاتجاهات الفكرية ، مما أدى إلى حدوث تشوه في البناء النفسي والاجتماعي والفكري طال كل شرائح المجتمع لاسيما الطالب الجامعي ، ومن الجوانب المهمة لهذا البحث الإقدام على بناء مقياس للحاجات الإنسانية يلائم طبيعة المجتمع العراقي وخصائصه النفسية لاسيما الشباب من الطلبة الجامعيين مستنداً في إطاره إلى نظرية اريك فروم (Erick fromm) ذات البعد الشامل في رؤيتها وتحليلها للحاجات الإنسانية. إن الطالب الجامعي يمثل قطاعاً مهماً مؤثراً ضمن الثروة البشرية للمجتمع يقع على عاتقه مسؤولية تغيير المجتمع والنهوض به نحو الأفضل ، ويأخذ على عاتقه دور الريادة في عملية التغيير والتجديد والتطوير في جميع مجالات الحياة في المجتمع بما يعزز مسيرته التقدمية ويسير بالمجتمع الذي ينتمي إليه نحو الازدهار والرفق لكي يلحق بركب التقدم أسوة بغيره من المجتمعات المتقدمة . وان تحقيق الدور المرسوم له يحتاج إلى بحوث ودراسات وتقويم مستمر للوصول إلى الدقة في تحديد الهدف وتخطي المشكلات والعقبات. ومما لاشك فيه أن فئة الشباب العراقي من الطلبة الذين عاصروا الحروب الدامية بكل ظروفها وجوانبها وتفاعلوا معها وتأثروا بها مدة ليست بالقصيرة هم بحاجة إلى مثل هذا البحث لتحديد مدى تأثرهم بهذه الظروف وانعكاساتها على حياتهم النفسية وطريقة تفكيرهم ومستوى طموحهم ، ويعد البحث الحالي محاولة لتلبية تلك الضرورة في هذه المرحلة بقصد الوصول إلى فهم حقيقي لهم يسهل توجيههم لخدمة بلادهم وإسعادهم.

إن نتائج البحث الحالي يمكن أن تعد دليلاً على مدى نجاح البرامج الجامعية في بناء الطالب وشخصيته وإعداده للإسهام الفاعل في الحياة الاجتماعية والتأثير فيها وتطويرها.

وبناء على ذلك فإن أهمية هذا البحث يمكن أن تتبثق من :

١. أهمية الحاجات الإنسانية بوصفها محركات السلوك يكتسبها الفرد من خلال تفاعل عوامل التنشئة الاجتماعية والمؤثرات البيئية فتصبح جزءاً من تكوينه النفسي. وإن عدم إشباعها وإرضائها عندما تصل به إلى مستوى التوتر قد يؤدي به إلى اضطراب شخصيته وعدم التوافق مع نفسه ومع بيئته مما ينبغي تحديدها وقياس درجتها للإفادة منها في توجيه الفرد وإرضاء حاجاته.

٢. إن مرحلة الدراسة الجامعية مرحلة مهمة كونها تشهد إعداد الفرد أكاديمياً وتهيئته لخوض غمار الحياة من خلال إعداده لسوق العمل ، وهي بداية دخوله مرحلة اجتماعية ونفسية يتحمل فيها مسؤولية نفسه زيادة على بداية تفكيره الجاد في إنشاء أسرة.

هدف البحث :

- ١- التعرف على الحاجات الانسانية لدى طلبة الجامعة
- ٢- التعرف على مستوى الفروق للحاجات الانسانية وفق متغير النوع (ذكور/اناث)
- ٣- التعرف على مستوى الفروق للحاجات الانسانية وفق متغير التخصص (علمي /انساني)
- ٤- التعرف على الفروق بين الحاجات الخمسة وفق متغير النوع (ذكور /اناث) وفق كل حاجة

حدود البحث :

١. يقتصر البحث الحالي على دراسة الحاجات الإنسانية على وفق إطار نظرية ايريك فروم للحاجات الإنسانية.

٢. يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية (كلية التربية) في التخصصات العلمية والإنسانية ، للدراسات الصباحية.

تحديد المصطلحات :

إن تحديد المصطلحات التي وجد الباحث ضرورة تعريفها وتحديدها في البحث الحالي هي:

ثانياً : الحاجة (Need)

١. التعريف لغة:

الحاجة في اللغة هي في مجمع السلوك-الضرورة تطلق على الشيء الذي لا بقاء للإنسان بدونه ، كما تطلق على حقوق النفس ، والحاجة تطلق على المقدار الذي يعيش الإنسان بدونها ولكنه مع هذا يحتاج إليها مثل الرداء الذي يعلو القميص (التهانوي ، ١٩٧٧ : ٢٢).

٢. التعريف اصطلاحاً

يعرفها موراي (Murray,1938) بأنها: مفهوم افتراضي وحدثه هو شيء تخيلي من اجل تفسير بعض الحقائق الموضوعية والذاتية ، وهي مبنية على أساس فلسفي من حيث أنها تتضمن قوة كيميائية فيزيائية في الدماغ تنظم وتوجه القدرات العقلية والادراكية للفرد كلها (Murray, 1938:231).

أما وبستر (Webster,1973) فيعرف الحاجة بأنها : أي شيء مطلوب وضروري ونقصه يتطلب إشباع ملح من الكائن الحي (Webster,1973:565).

ويعرفها معجم اوكسفورد (Oxford,1974) بأنها : حالة لدى الكائن الحي لا يمكن تجاوزها لأنها تشكل ضغطاً او دافعاً للقيام بأداء معين يحقق إرضائها (Oxford,1974:69).

ويعرفها مورفي (Murphy,1975) بأنها : نقص شيء إذا ما وجد تحقق الإشباع (Murphy,1975:30).

ويشير الطيب (١٩٧٧): إلى أن الحاجة في صميمها حالة من الافتقار إلى شيء ما بحيث لو توفر هذا الشيء لتحقق الإشباع (الطيب ، ١٩٧٧ : ٣٦).
وعرفها منصور والشرقاوي (١٩٧٨) بأنها : حالة توتر وعدم اتزان تتطلب نوعاً معيناً من النشاط يؤدي إلى إشباع الحاجة. وقد تشبع الحاجات بطريقة مباشرة او غير مباشرة (منصور والشرقاوي ، ١٩٧٨ : ١١٤).

ثالثاً: الحاجات الإنسانية (Humanistic Needs)

١. يرى ايرك فروم (Erick fromm,1969) : أن حاجات الإنسان تنبثق من ظروف وجوده الخاصة ، أي من شعوره بالوحشة في هذه الدنيا التي انفصل فيها عن عالم الحيوان والطبيعة واخذ يبحث لنفسه فيها عن صلات جديدة. وإن الحاجات التي يشترك فيها مع الحيوان حاجات أساسية مهمة ، غير إن إشباع هذه الحاجات إشباعاً كاملاً لا يكفي لضمان سلامة العقل وصحته. فإن ذلك يتوقف على إشباع تلك الحاجات التي يختص بها الإنسان وحده. إن الحاجات النفسية الأساسية التي تنبثق من خصائص الوجود الإنساني لأبد من إشباعها بطريقة ما ، وإلا اختل عقل الإنسان (فروم، ١٩٦٩: ٤٧-٤٨).

ويعتقد فروم أن الصور النوعية التي تعبر بها هذه الحاجات عن نفسها والطرائق العقلية التي يحقق بها الإنسان إمكاناته الداخلية تحدد الترتيبات الاجتماعية التي يعيش في ظلها (فروم، ١٩٦٩ : ١١) .

٢. ويعرف مورتن (Morten,1984) الحاجات الإنسانية بأنها : قوى دافعة للسلوك موجهة نحو موضوع احتياج معين، وهي تتكون من العلاقة المباشرة بين الحاجة وموضوع الحاجة يعيشها الفرد بوصفها حالة قصور في شيء ما ، مصبوغة شعوريا بشدة، وتؤدي إلى سلوك مرتبط بهدف ، وهي خاصة بالإنسان دون باقي الكائنات (Morten,1984:71) .

ويعرفها شنوده (١٩٨٧) بأنها: رغبة طبيعة لدى الإنسان خاصة بكيونة وجوده تنشأ لديه عن طريق التعلم وتلح عليه للإشباع. وان عدم إشباعها قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية مختلفة كالشعور بعدم الثقة بالنفس (شنوده ، ١٩٨٧ : ١٠٢).

اما البحث الحالي فانه اعتمد وجهة نظر اريك فروم في تحديد معنى الحاجات الانسانية ، لكونه اعتمد نظريته في بناء المقياس .

اذ يرى فروم ان الحاجات الانسانية اقوى الدوافع التي توجه سلوك الانسان تتبثق من ظروف وجوده، او من موقفه الانساني من الوجود . من هذا الموقف الوسط الذي يتصل بالطبيعة من ناحية وينفصل عنها من ناحية اخرى ، ولايستطيع الانسان ان يستقر في عيشه ، لان ما تنطوي عليه نفسه من متناقضات يدفعه الى البحث عن حالة متزنة، ينطلق منها نحو اشباع حاجاته الانسانية . فالانسان بعد ان يشبع حاجاته الحيوانية، ينطلق نحو اشباع حاجاته الانسانية .

الفصل الثاني:الإطار النظري

نظريات الحاجات :

تطورت المفاهيم النفسية تاريخياً عبر تطور العلم نفسه أولاً ، ومنهجيته ثانياً. والحاجة بوصفها مفهوماً بدأت بمصطلح الغريزة. ومن أهم النظريات التي تفسر سلوك الكائن الحي على أساس الغريزة هي نظرية الغرائز. ويرى أصحاب هذه النظرية أن الكائن الحي مزود بدوافع مورثة تدفعه إلى السلوك أطلقوا عليها اسم الغرائز (Instinct). فقد ذكر وليم جيمس (William James) في أواخر القرن التاسع عشر قائمة عدد فيها (٣٢) غريزة ولحقه ثورندايك (Thorndike) فذكر عام (١٩١٣) قائمة عدد فيها (٤٢) غريزة (عيسوي، ١٩٧٩: ٢٤) . ونشر مكدوجل (McDougall) قائمة في عام (١٩٠٨) ذكر فيها (١٤) غريزة (دافيدوف ، ١٩٨٨ : ٤٣١).

وقد اختلف علماء النفس بعد النقد الموجه إلى مصطلح الغريزة ، فقد استخدم وودورث (Wood Worth) مصطلح (Motive) بديلاً عن الغريزة مصطلحاً ومفهوماً. ويرى ان الدافع ينشط السلوك ويهيئه للعمل (صالح ، ١٩٧٣ : ٢٣٩). ثم تطور مفهوم الدافع ليطبق على مصطلح الحاجات (Needs) التي تمثل اوجه النقص الذي يقوم على متطلبات معينه جسمية بيولوجية او متعلمة ، او على توليفه منهما.

ويتضح من خلال التطور التاريخي لمفهوم الغريزة والدافع والحاجة ، أن الحاجة هي افتقار أمر مفيد ومرغوب فيه وأساسي. وتكون الحاجة فسيولوجية إذا كانت ذات صلة بالجسد ، وتكون نفسية إذا ما اتصلت بالأفكار والمشاعر وهناك عدة نظريات اهتمت بالحاجات من أهمها:

نظرية هنري آ. موراي (Henery.A.Murray ,1893-1972)

إن أهم ما قدمه موراي في كل من مجال النظرية والبحث في الشخصية هو مفهومه في الحاجات لتوضيح دافعية السلوك واتجاهه. وقد قدم موراي تصنيفا مفصلا للحاجات ربما يكون افضل تصنيف محدد بدقة للحاجات يمكن أن يتوافر في علم النفس ، فالحاجة من وجهة نظر موراي هي مفهوم افتراضي أو قائم على الافتراض ، وحدوثه شيء تخيلي من اجل تفسير بعض الحقائق الموضوعية الذاتية. وهي مبنية على أساس فلسفي من حيث أنها تتضمن قوة كيميائية فيزيائية في الدماغ تنظم وتوجه كل القدرات العقلية والادراكية للفرد (شلتز ، ١٩٨٣ : ١٨٨-١٨٩).

ويعتقد موراي بوجود دليل أكيد يشير إلى أن الدماغ هو مركز (Locus) الشخصية ، وهو موضع (Site) مشاعرنا ومقعد (Seat) شعورنا ومستودع الذاكرة ، والرموز ، والمفاهيم ، والميول ، والاتجاهات ، والحاجات. والدماغ بوصفه مركز الشخصية فانه يعمل على تحقيق وحدة السلوك وتماسكه.

ويعترض موراي ، بأنه مادام بالمستطاع تحليل الشخصية بدلالات وظائف أو وحدات معينة (الحاجات) ، وكما هو الحال بالنسبة للحاجات يمكن تحليلها إلى مكوناتها وتصنيفها إلى مجموعات متجانسة (صالح ، ١٩٨٨ : ١٣٦-١٣٧).

نظرية أبراهام ماسلو (Abraham Maslow, 1908-1970) جاء ماسلو بنظرية الدوافع عند الإنسان ، وفحوى هذه النظرية هو أن الحاجات لتلك الدوافع قد رتبت سلطاتها طويلة الأمد بتدرج بحسب الأفضلية أو الفاعلية ، فعندما تحكم الحاجات ذات الفاعلية العظيمة ، فلها الأسبقية في الإشباع تليها الحاجات الأقل شأنًا بحسب تسلسلها لتخرج إلى حيز العمل وتضغط في سبيل إشباعها (الكيال ، ١٩٦٦ : ١٣١).

ويرى ماسلو إن الحاجات الأساسية للإنسان فطرية. ويقود هذا إلى استنتاج إن هذه الحاجات الأساسية ينبغي أن لا تختلف من حضارة إلى أخرى (صالح، ١٩٨٨ : ١٣٨). ويرى ماسلو أن الحاجات الكائنة في اسفل درجات سلم الدافعية (الحاجات

الفسولوجية) ينبغي أن تشبع تلك التي تقع في قمة السلم. وفي الحقيقة أن الحاجات الكائنة في قمة سلم الدافعية لن تظهر إلا بعد أن تشبع الأدنى منها في السلم وجزئياً (شلتز ، ١٩٨٣ : ٢٨٩).

ويفترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات ، لذلك يصنف ماسلو حاجات الفرد على نحو هرمي ، ويحددها بسبعة أنواع (نشواني ، ١٩٨٥ : ٢١٢) وهي :

١. الحاجات الفسيولوجية ٢. حاجات الأمن ٣. حاجات الحب والانتماء ٤- حاجات الاحترام والتقدير ٥. حاجات تحقيق الذات ٦. حاجات المعرفة ٧. الحاجات الجمالية) (نشواني ، ١٩٨٥ : ٢١٤-٢١٥).

نظرية كارين هورني (Karen Horney, 1885-1952) شعرت هورني بأن أي من آليات (ميكانيزمات) عمليات الدفاع النفسية يمكن ان تصبح بشكل دائم جزءاً من الشخصية فتتخذ صفات الدافع والحاجة في تحديد سلوك الفرد (شلتز ، ١٩٨٣ : ١٠١). وترى هورني أن من الواضح أن لا توجد واحدة من هذه النزعات أو الحاجات غير سوية بحد ذاتها ، ذلك أن معظمنا يرغب في الحصول على الاستحسان والضبط الذاتي. إلا أن ما يجعلها عصابية هي طبيعتها القسرية. لقد حاولت هورني في أعمالها تحديد وحدة بناء الشخصية فافترضت عشر حاجات أو اتجاهات عصابية هي:

١. الحب والاستحسان وتعني محاولة دائمة من الفرد لكسب رضا الآخرين واستحسانهم. ٢. الاعتماد على شخص آخر وتعني حاجة ذلك الشخص إلى شخص آخر يسير أمور حياته. ٣. الحياة الضيقة المحدودة وتعني حاجة الفرد أو نزعته لان يحصر نفسه ضمن حدود ضيقه. ٤. الحاجة للسلطة والقوة وتعني حاجة الفرد للسيطرة على حياته الخاصة وعلى الآخرين. ٥. الحاجة للاستغلال وتعني نزعة الفرد لتقييم الآخرين بقدر تعلق الأمر بمصلحته الخاصة. ٦. الحاجة للاعتراف بالمكانة

والامتياز وتعني حاجة الفرد لتقييم الناس والأشياء من حيث القيمة الاعتبارية وتقييم نفسه طبقاً لآراء الآخرين (صالح ، ١٩٨٨ : ٥٠). ٧. **الحاجة إلى الإعجاب الشخصي** وهي رغبة الفرد أن يصبح محط أنظار الآخرين ، وان يرويه كصورة مثالية. ٨. **الحاجة إلى الطموح في التحصيل الشخصي** وهي رغبة الفرد الجامعة لان يصبح غنياً مشهوراً مهماً ، بصرف النظر عما تكلفه هذه الشهرة بالنسبة له وللآخرين. ٩. **الحاجة إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلال** وهي الرغبة إلى أقصى حد في تجنب الارتباط مع الآخرين بأي التزام، وان يعزل نفسه عن الآخرين.

١٠. **الحاجة إلى الكمال واستحالة التعرض للهجوم** وهي عدم محاولة الوقوع في الخطأ الذي يعرضه للنقد والتجريح من جانب الآخرين ، ومحاولة جعل نفسه لا يهاجم (غني ، ١٩٧٣ : ٦٢٣).

نظرية اريك فروم (Erick Fromm,1900-1980)

يرى اريك فروم أن الإنسان من ناحيته البدنية ووظائفه الفسيولوجية يعد جزءاً من مملكة الحيوان. والحيوان يؤدي وظائفه بما لديه من غرائز وما عنده من اتجاهات عملية معينة يحددها بناء عصبي مورث. وكلما ارتقى الحيوان في سلم التطور ازداد مرونة في اتجاهاته العملية ، وقل جموداً في تكوينه البدني وبنائه العصبي الموروث. بيد أن هناك عناصر وجودية ثابتة لدى جميع أنواع الحيوانات على الرغم من ارتقاء بعضها في سلم التطور ، فمن العناصر الوجودية الثابتة التي تلازم الحيوان في مراحل تطوره جميعها خضوعه لقوانين الطبيعة البيولوجية ، يحيا حياته وفقاً لها وبمقتضاها ، فهو جزء من الطبيعة لا يتجاوزها إلى ما وراءها. وما يهنا في هذا الصدد أن ننبه إليه أن نوعاً جديداً من الكائنات قد ظهر ، نوعاً يتجاوز حدود الطبيعة ، وان هذا النوع الجديد قد بات مدركاً لحياته ولذاته. وادرك الذات والعقل والخيال، الذي يتميز به الإنسان ، يجعله متتافراً مع الطبيعة ، ويفقده (الانسجام) الذي يتصف به الوجود الحيواني. وقد جعلت هذه الظواهر من الإنسان نوعاً فريداً في العالم. انه

جزء من الطبيعة ، خاضع لقوانينها الطبيعية، وعاجزاً عن تغييرها ، بيد انه على الرغم من ذلك يخرج وحده عن النطاق الذي يشمل بقية الطبيعة. فهو منعزل عن الطبيعة مع انه جزء منها.

ويرى فروم إن بين الحيوان والإنسان فارق ظاهر من حيث الرغبات التي لا مناص من إشباعها ، فهناك حاجات فسيولوجية للحيوان والإنسان على حد سواء ، هي الجوع والعطش..والحيوان يقنع إذا اشبع هذه الحاجات الفسيولوجية ، وكذلك يقنع الجانب الحيواني من الإنسان إذا أشبعت هذه الرغبات. غير أن إشباع هذه الحاجات الغريزية لا يكفي لسعادة الإنسان ، بل لا يكفي لان يكفل له سلامة العقل ، ذلك لان الإنسان خلاف الجانب الحيواني له جانب آخر إنساني لا بد من إشباع رغباته أيضاً. ولكي نفهم النفس البشرية لا مناص لنا عن تحليل حاجات الإنسان التي يقتضيها وجوده البشري (فروم ، ١٩٦٩ : ٢٠-٢٧).

ولا يستطيع الإنسان أن يستقر في عيشه ، لان ما تنطوي عليه نفسه من متناقضات يدفعه إلى البحث عن حالة متزنة ، إلى انسجام جديد يحل محل الانسجام الحيواني مع الطبيعة. فالإنسان بعدما يشبع حاجاته الحيوانية ، ينطلق نحو إشباع حاجاته الإنسانية. وإذا كان جسمه يذله على ما يأكل وما لا يأكل ، فان ضميره ينبغي أن يذله على أي الحاجات ينميها ويشبعها ، وأنها يتركها حتى تذوي وتموت. وان الضمير وان يكن موجود بالقوة فانه يحتاج إلى توجيه ومبادئ لا تتطور إلا بنمو الثقافة (فروم ، ١٩٨٩ : ٢٨). إن الرجل الصحيح العقل ، والرجل المختل العقل ، كليهما مدفوع بالحاجة إلى إيجاد حل لمشكلة وجوده. والفارق بينهما هو أن أحدهما يجد حلاً يسد أكبر قدر ممكن من مجموع حاجات الإنسان (فروم ، ١٩٦٩ : ٢٨) فما هي هذه الحاجات الإنسانية من وجه نظر فروم؟ يصنف فروم الحاجات إلى :

١. **الحاجة إلى الانتماء:** يرى فروم أن انفصال الإنسان من وحدته الأولية مع الطبيعة ، تلك الوحدة التي يتميز بها الوجود الحيواني ، ولما كان لديه عقل وخيال فهو يدرك

عزلته وانفصاله. كما يدرك عجزه وجهله في موقفه الجديد ، والمصادفة في مولده وفي مماته. وهو لا يستطيع أن يجابه هذه الحالة من الوجود لحظة واحدة إذا لم يجد لنفسه روابط جديدة مع أبناء جنسه تحل محل الروابط القديمة التي تحكمها الغرائز. أن ضرورة الاتحاد مع الآخرين ، والاتصال بهم حاجة ماسة تتوقف عليها صحة الإنسان العقلية وهذه الحاجة تكمن في كل ظاهرة من ظواهر العلاقات الإنسانية الودية، وفي كل لون من ألوان عواطف المحبة بأوسع معانيها. وهناك عدة وسائل تمكن الفرد من تحقيق هذا الاتحاد ، فذلك يكون إما بالخضوع لشخص معين ، أو جماعة ، أو نظام . وبذلك يتجاوز المرء عزلته ووجوده الفردي بانتمائه إلى شخص أو إلى شيء أكبر من نفسه. وهو يدرك ذاتيته مقرونة بالقوة التي خضع لها، أو يمكن أن يتجاوز الفرد عزلته بوسيلة تناقض هذه الوسيلة ، فهو يستطيع أن يتصل بالعالم (بتسلطه) عليه، وذلك بأن يجعل غيره جزءاً منه ومن ثم يتجاوز وجوده الفردي بالسيادة. وفي الخضوع والسيادة عنصر مشترك هو طبيعة الاتصال عند الإنسان.

ويرى فروم أن هناك وسيلة ثالثة تحفظ انفصال الفرد واستقلاله الذاتي ، مع كونه منتماً، وهي الشعور بالمقاسمة والاشترك، لان المشاركة الإيجابية والمحبة تسمح له بتجاوز وجوده الفردي، وقد يكون هذا الأساس شعوراً بالتماسك الإنساني مع أبناء الجنس البشري كافة ، وهذا النوع يصبح فيه الفرد واحداً مع الكل. وهو على الرغم من ذلك مستقل بذاته (فروم ، ١٩٦٩: ٢٩).

٢. الحاجة إلى التجاوز

من طبيعة الوجود الإنساني ، التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجات الإنسان، انه مخلوق، بيد انه يحس الحاجة إلى تجاوز هذه الحالة السلبية ، بان يكون خالقاً أو مبدعاً ، له دور إيجابي ، يختلف عن الدور الذي يلعبه الحيوان. ومن ثم فهو لا يقنع بالدور السلبي الذي يلعبه غيره من المخلوقات ، وإنما يدفعه باعث على تجاوز دور المخلوق ، دور الوجود الاعتباري السلبي ، فيحاول أن يكون خالقاً إلى جانب كونه

مخلوقاً . يستطيع الخلق ، بزرع البذور ، وبإنتاج الأشياء وإنتاج الأشياء المادية ، وبإبداع الفن ، وتوليد الآراء الجديدة وتبادل المحبة. وبذلك يرتفع عن مستوى السلبية والمصادفة في وجوده إلى مستوى الاستهداف والتحرير. وفي حاجة الإنسان توجد بذرة المحبة ، والفن ، والإنتاج المادي ، وهذا الإنشاء أو الخلق يقتضي بذل النشاط وتوافر العناية، وإن يحب ما يخلق. وهناك حل آخر لهذه الحاجة فهو يستطيع التحطيم ، وإذا لم يستطيع البناء استطاع الهدم والتدمير ، فهو بتحطيم الحياة يضع نفسه فوق الحياة ويتجاوز نفسه بوصفه مخلوقاً ، ولا مناص من ظهور إرادة التدمير إذا لم تجدي إرادة الخلق. بيد أن إشباع حاجة الخلق يؤدي إلى السعادة، في حين أن الهدم يؤدي إلى الألم ، للهادم نفسه قبل غيره(فروم، ١٩٦٩: ٣٢).

٣. الحاجة إلى التجذر

إن مولد الإنسان بوصفه أنساناً معناه خروجه من موطنه الطبيعي ، أو بداية انفصاله عن روابطه الطبيعية. لأنه بانفصاله تنقطع صلته بجذوره الطبيعية الأولى، لا يعرف أين هو من الوجود ، ولا من يكون . انه يقف وحيد أو كأنه بغير وطن ، معلقاً كأنه بغير جذور، وهو لا يستطيع أن يتحمل هذه العزلة وهذا العجز في موقفه الجديد ، وبوسعه أن يستغني عن الجذور الطبيعية الأولى إذا وجد جذوراً جديدة. ولا يمكن أن يشعر بالطمأنينة إلا بعد أن يعثر على هذه الجذور الجديدة، وأصر الدم وروابط الأرض وأرض صلبة يرتكز عليها واتصاله بالجذور والاستيطان والإيناس والعناية بنفسه وتحمل مسؤوليتها ، بل مسؤولية غيره ولما كانت هذه الرغبات كامنة في الإنسان فقد قامت على أساسها نظم اجتماعية تربط الفرد ، ومن هذه النظم نظام الأسرة والقبيلة ، والدولة ، والأمومة والمذهب الديني.

وما تزال بالإنسان بقية من حنين إلى الارتباط بالأم والأرض والدم وتتمثل في التعصب القومي والعنصري والوطني ، فالوطنية صورة من صور الحنين للارتباط بالأم ، والوطنية اتجاه عقلي يضع الأمة فوق الإنسانية ، وفوق مبادئ الحق والعدل ، ولا تقتصر على الاهتمام بالتقدم المادي والأدبي في البلد الذي ينتمي إليه المواطن ، من دون تسلطه على غيره من الأوطان(فروم،١٩٦٩:٣٤).

٤. الحاجة إلى الهوية

يمكن تعريف الإنسان بأنه الحيوان الذي يستطيع أن يقول أنا ، والذي يستطيع أن يكون مدركا لنفسه بوصفه وحدة مستقلة. فالحيوان جزء من الطبيعة داخل فيها، لا يتجاوزها ، وليس له وعي بنفسه ، أما الإنسان فلأنه ينفصل عن الطبيعة ، ولأنه يتمتع بالعقل والخيال ، فهو بحاجة إلى تكوين فكرة عن نفسه ، وباجة إلى أن يحس بذاتيته ، ولأن عليه أن يقرر القرارات وان يختار ، ولأنه يحس اختلاف شخصه عن شخص جاره ، من اجل هذا فلا مناص له من الإحساس بأن نشاطه يدور حول نفسه. وهذه الحاجة إلى الإحساس بالذاتية كبقية الحاجات حيوية للإنسان لازمه له ، ولا يمكن ان يكون سليم العقل إذا لم يجد لنفسه سبيلا الى سدها. وفي تطور الجنس البشري تتوقف درجة وعي الإنسان بنفسه وبانفصاله بوصفه نفساً مستقلة وعلى مدى تطوره في عملية التفرّد(فروم،١٩٦٩:٣٥).

٥. الحاجة إلى إطار مرجعي

لما كان للإنسان عقل وخيال كان لابد له من الإحساس بذاتيته ، كما انه لا بد له من أن يواجه نفسه في هذه الدنيا توجيهاً مفهوماً معقولاً، وتشبه هذه العملية في تطورها عملية النمو البدني خلال السنوات الأولى من حياة الطفل ، التي تبلغ نهايتها عندما يستطيع الطفل أن يمشي وحده من غير معين ، وان يلمس الأشياء ويتناولها مدركا لها عارفاً بها. أن الإنسان يجد نفسه منذ البداية محاطاً بظواهر كثيرة محيرة ، ولما كان يتميز بالعقل فلا مفر له من ان يفسر هذه الظواهر ، وان يضعها في إطار

يفهمه ويسمح له بمعالجتها في فكره. وكلما تقدم عقل الإنسان اقتربت فلسفته في تفسير الظواهر من الصحة ودنت من الواقع. ولا بد للمرء على أية حال من الأحوال من فلسفة عامة يفسر بها ظواهر الكون والطبيعة ، سواء كانت هذه الفلسفة صحيحة أم وهماً. وهي أشبه بالإطار العام الذي يضع فيه المرء كل واقعة من الوقائع موضعاً معيناً. وهذه الفلسفة العامة أو هذا الإطار العام للحوادث والوقائع حاجة من حاجات الإنسان الأساسية ، فعقيدة المرء في الطوطم ، أو في إله المطر، أو في امتياز العنصر الذي ينتمي إليه ومستقبله. كل ذلك يشبع حاجته إلى إطار عام موجه. هذه هي حاجة الإنسان لكي تكون لديه فلسفة عامة يفسر بها الكون، أو إطاراً واحداً يوجه حياته توجيهاً عقلياً ، هذه الحاجة يسدها الإنسان بثتى الطرق (فروم ، ١٩٦٩ : ٣٦-٤٦).

ويرى فروم إن هذه الحاجات الإنسانية نابعة من ظروف الإنسان. وهذه الحاجات الإنسانية موضوعية، وهي جزء من طبيعة الإنسان خلقتها الطبيعة من خلال التطور والارتقاء. ويعتقد فروم إن الصور النوعية التي تعبر بها هذه الحاجات عن نفسها والطرائق العقلية التي يحقق بها الإنسان إمكاناته الداخلية تحددتها الترتيبات الاجتماعية التي يعيش في ظلها (فروم ، ١٩٦٩ : ١١) .

يرى قسم كبير من علماء النفس أن الحاجات الإنسانية هي الحاجات النفسية بذاتها ، يتميز بها الإنسان نتيجة لبنيته العقلية وتميزه بأرقى أنواع التفكير والتخيل والعاطفة ، فهذه الحاجات هي دوافع السلوك الإنساني، والناس جميعاً مدفوعون بدرجات متفاوتة بهذه القوى المسيرة للسلوك الإنساني (عربة ، ١٩٩٢ : ٤٥).

بعد إن اطلع الباحث على نظريات الحاجات وجد أن نظرية ايرك فروم من النظريات التي اهتمت بالأبعاد السياسية والدينية والاقتصادية التي قلما أفردت لها نظرية مساحة ضمن محتواها ، وبإمكاننا أن نقول أن نظرية فروم هي نظرية ذات بعد إنساني من حيث تناولها للأسباب والنتائج بصورة مختلفة بحيث إنها لم تجعل الإنسان

أشبه بفأر تجارب كما فعلت بعض من النظريات والفرضيات النفسية ، إذ يعتقد فروم أن فرص النمو الإيجابي تعتمد ليس فقط على التغيرات التي تحصل داخل الشخص وظروفه الحياتية الخاصة به ، بل على التغيرات العامة التي تشمل المجتمع بكامله ، فالمجتمع العاقل ينتج أفراداً عقلاء . والمجتمع القائم على الأخلاق الإنسانية يكون بعيداً عن الجشع والنرجسية والاستغلال ، ويعمل أفرادهم بانسجام وتعاون . كل ذلك فضلاً عن عدم العثور على مقياس ينطلق من وجهة نظر اريك فروم في الحاجات قد دفع الباحث إلى بناء مقياس للحاجات في ضوء هذه النظرية . وبذلك تشكل هذه النظرية إطاراً نظرياً مرجعياً لعمل الباحث في هذا المجال عسى أن تكون محاولة يمكن ان يتدرب الباحث من خلالها ، فضلاً عن إمكانية إفادة الآخرين منها .

الدراسات السابقة:

دراسة جليس (Gillis, 1964) "Personality Needs of Future Teachers" (الحاجات الشخصية لمعلمي المستقبل) استهدفت هذه الدراسة تحديد الضغوط الأكاديمية ونمط خصائص الحاجات لعينة من طلبة معهد كبير لإعداد المعلمين في اوكلاهوما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد وضع الباحث فرضيتين هما:

أ.إن الطلبة في معهد كبير لإعداد المعلمين لا يختلفون بفروق ذات دلالة إحصائية عن جماعة معيارية ممثلة من طلبة الكليات الأمريكية مختارة من (٣٢) كلية وجامعة فيما يتعلق بإدراكهم لحاجاتهم الذاتية.

ب.إن الطلبة الذكور لا يختلفون بدلالة إحصائية عن الإناث في إدراكهم لحاجاتهم الذاتية، وفي المعهد نفسه.

تألف مجتمع البحث من (٤٥١٨) من طلبة الدراسات الأولية وطلبة الدراسات العليا في المعهد ، اختير منهم بطريقة عشوائية مستندة إلى الصف والجنس (١٠٨٠) طالبا وطالبة ليشاركوا في الدراسة. وزعت عليهم استبانات مغلقة وقد أكمل الاستبانات (٨٠٩) طالباً وطالبة فقط يمثلون (١٥%) من المجتمع الكلي للطلبة و (٦٥%) من مجتمع أفراد العينة الأصلية. بواقع (٢٧٩) طالباً و طالبة في الصف الأول و (١٨٢) في الصف الثاني و (١٥٣) في الصف الثالث و (١٥٤) في الصف المنتهي و (٤١) في الدراسات العليا. وكان جميع الطلبة يواصلون دراستهم ليحصلوا على شهادة تؤهلهم للتعليم في المدارس العامة.

واستخدم دليل الأنشطة (Activities Index) الذي طوره شتينر وشتاين وبلوم (Shteram & Shtain & Bloom,1960) المكون من (٣٠) حاجة استناداً إلى حاجات موراي والذي قدم إلى أفراد العينة بوصفه جزءاً من بطارية ضمت دليل خصائص الكلية وصفحة عن البيانات الشخصية، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مقياس من المقاييس الثلاثين التي ضمها دليل الأنشطة. ولما كانت العينة كبيرة استخدم جدول الاحتمال الطبيعي لتقويم القيم التائية التي تم الحصول عليها من اختبارات الفرق بين المتوسطات وكانت النتائج على النحو الآتي:

الفرضية الأولى :

فيما يتعلق بالفرضية الأولى ظهر إن طلبة المعهد يختلفون بفروق ذات دلالة إحصائية عن المجموعة المعيارية في أربعة مقاييس من المقاييس العشرة الخاصة بالحاجات العقلية في دليل الأنشطة وهي:

- ١.المقارنة (Compare) التي تعني تنظيم الأنشطة المعرفية.
- ٢.الإنسانية (Humanism) التي تعني التأثير في الموضوعات الاجتماعية.
- ٣.الموضوعية (Objectivity) التي تعني رفض الانحرافات والمعتقدات والادراكات المتمركزة حول الذات.

٤.الفهم (Understanding) الفكر المستقل (Independently-mind) في حل المشكلة والتحليل او التجريد بوصفه غاية في نفسه.

وقد اظهر طلبة المعهد حاجة كبيرة للمقارنة وحاجة قليلة للإنسانية والموضوعية والفهم. أما في مجال الاتكالية في مقابل الاستقلالية في دليل الأنشطة المكون من تسعة مقاييس (تسع حاجات) فان معلمي المستقبل عبروا عن حاجات أقوى في المقاييس الآتية:

- ١.الحاجة إلى الإذلال التي تعني الانتقاص من قدر الشخص أو التقليل من أهميته مصحوبا بالاعتراف بالخطأ وحالات الفشل والتحقير.
- ٢.الحاجة إلى تجنب اللوم أو إنكار الذاتية الواضحة والمستقرة نحو الآخرين.
- ٣.الحاجة إلى الإذعان والخضوع المتذلل لأفكار الآخرين ومفاهيمهم الذي يتصور الفرد بأنهم احسن منه دائماً.
- ٤.الحاجة إلى الرعاية التي تعني مساندة الآخرين ومنحهم الحب والمساعدة والحماية.
- ٥.الحاجة إلى النظام والانهماك الكامل بالترتيب وشدة التدقيق في التفاصيل.
- ٦.الحاجة إلى المساعدة التي تعني الاتكال على الآخرين في الحصول على الحب والمساعدة والحماية.

أما حاجات المجال الثالث من دليل الأنشطة التي تمثل حاجات الاندفاع في مقابل الضبط فان طلبة المعهد يختلفون بفروق ذات دلالة إحصائية عن الجماعة المعيارية في ثمانية مقاييس من خمسة عشر مقياساً، فهم اقل ميلاً او نزوعاً نحو العدوان والسيطرة والانتفاع والحاجة إلى المجازفة، ومن جانب آخر عبروا عن حاجة عظيمة نحو العاطفية والإنسانية والجنس ، وبذلك رفضت الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق فيما يتعلق ب(١٨) حاجة من اصل (٣٠) حاجة ضمنها دليل الأنشطة.

الفرضية الثانية

تم رفض الفرضية الثانية القائلة بعدم وجود فروق ، إذ عبر الطلبة عن حاجات اكبر للإنجاز والتضاد وتحقيق الذات والعلمية والفهم. وعبروا عن حاجات اكبر إلى العدوان والسيطرة وتحقيق الذات وطاقة ألانا (وهما مقياسان لهما علاقة بالحاجات العقلية) والحاجة إلى العرض والحاجة إلى المجازفة، أما الإناث من طالبات المعهد فكن يشعرن بحاجة كبيرة إلى الاتكال والحاجة إلى الإذلال والانتماء وتجنب اللوم، والحاجة إلى الإذعان والخضوع والحاجة إلى التغيير والى العاطفية والحاجة إلى الجنس. وبذلك رفضت الفرضية القائلة بعدم وجود فروق بين الجنسين إذا تبين أن الذكور والإناث من معلمي المستقبل يختلفون بعضهم عن بعض بدلالة إحصائية في (٢١) مقياساً من (٣٠) مقياس من مقاييس مؤشر الفعاليات.

دراسة جي (Ghei,1966)

“Across-culture study of need profiles”

(دراسة عبر ثقافية للحاجات الشخصية للفرد)

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة تكوين الشخصية فيما يتعلق بالحاجات النفسية لدى طلبة الجامعة في ثقافتين مختلفتين هما المجتمع الأمريكي والمجتمع الهندي.

تألفت العينة من (٤٢٨) طالب وطالبة بواقع (٢١٢) طالباً وطالبة من الولايات المتحدة الأمريكية و (٢١٦) طالب وطالبة من الهند ، كانوا جميعهم من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس من غير المتخرجين من طلبة الصف الأول وطلبة الصف المنتهي ومن المستمرين بالدراسة ويتقنون اللغة الإنكليزية ومن مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة ومن مناطق حضرية وريفية ومن تخصصات علمية وإنسانية على السواء، إذ تمت مكافأتهم تبعاً لهذه المتغيرات الديموغرافية.

وقد استخدم مقياس ادواردز للتفضيل الشخصي إذ تم تطبيقه على أفراد كلتا العينتين في الولايات المتحدة وفي الهند وقد استغرقت مدة التطبيق سنتين. وتم عرض المقياس خلال مدة الدرس الاعتيادية من غير تحديد للوقت على مجموعات مؤلفة من (٢٥-٣٠) شخصاً. تم استخدام المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية وتحليل التباين في التوصل إلى نتائج الدراسة التي أظهرت اختلافات أفراد كلتا العينتين في أدائهم الكلي على المقياس فضلاً عن الاختلاف في طبيعة حاجاتهم النفسية، فقد ظهر ان الطلبة الاميركان ، الذكور والإناث بحاجة إلى الاستقلال وبخاصة إلى الجنسية الغيرية، ولدى الإناث حاجات إلى الاستعراضية والانتماء والمعارضة والرعاية والتغيير. وحصلت الإناث على درجات اقل مما هي عليه في الحاجة إلى الإنجاز والانقياد والنظام والسيطرة والتحمل والعدوان.وقد حصل الطلبة الذكور الاميركان على درجات أعلى مقارنة بالطلبة الذكور الهنود على الحاجة إلى الاستعراضية والاستقلال والجنسية الغيرية، وحصلوا على درجات اقل مما هي عليه في الحاجة إلى الانقياد والنظام والرعاية والتحمل. أما مجموعة الطلبة الهنود من الذكور فكانت لديهم حاجة إلى الانقياد والخضوع. وكانت الإناث الهنديات بحاجة إلى الرعاية والتغيير والحاجة إلى المعارضة.

دراسة ديفز (Davis,1982)

“A comparison study of the needs of undergraduate young adult students, older adult students and traditional aged students at

Kansas state university”

(دراسة مقارنة لحاجات طلبة الجامعة الشباب والطلبة الأكبر سناً والطلبة في السن

التقليدي في جامعة ولاية كنساس)

عمد الباحث في هذه الدراسة إلى تقدير حاجات ثلاث مجموعات من طلبة الدراسات الأولية المنتظمين في الدوام في صفوف مختلفة في جامعة ولاية كنساس وبيان وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الحاجات أم لا.

قسمت المجموعات الثلاث لأفراد العينة بحسب العمر، حيث ضمت المجموعة الأولى الطلبة في عمر الجامعة التقليدي (٢٥) سنة فاقل والمجموعة الثانية عمر (٢٦-٣٦) سنة. أما المجموعة الثالثة فقد ضمت الطلبة من أعمار (٣٦) سنة فما فوق.

استخدم الباحث في تقدير الحاجات أداة جاهزة هي (مسح تقدير الحاجات للمتعلمين الراشدين) (Adult Learner's need assessment survey) وكانت الأداة مكونة من خمسة أقسام تضمنت:

أ. معلومات من خلفية الطالب. ب. الخطط التعليمية والتفصيلات. ج. الحاجات الشخصية والتعليمية. د. أسئلة إضافية. هـ. تعليقات واقتراحات.

وطلب من أفراد العينة الإجابة عن (٦٩) فقرة تتعلق بأربعة أنواع من الحاجات هي: الحاجات الشخصية ، الحاجات المهنية، الحاجات التعليمية وحاجات خاصة بالعلاقات بين الأشخاص.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الشخصية والمهنية بين المجموعات الثلاث من الطلبة ووجود فروق دالة إحصائية في الحاجات المهنية بين الطلبة من المجموعة الأولى والمجموعة الثانية. وبين الطلبة من المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة ، ولم تشر الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات المهنية بين طلبة المجموعة الثالثة وطلبة المجموعة الثانية ، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الشخصية بين الطلبة من المجموعة الأولى وطلبة

المجموعة الثانية وبين الطلبة في المجموعة الأولى وطلبة المجموعة الثانية وبين الطلبة في المجموعة الأولى والطلبة في المجموعة الثالثة، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الشخصية بين الطلبة في المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات الدراسية وحاجات العلاقات المتبادلة بين المجموعات الثلاث من الطلبة. ولم يظهر أيضاً فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي تصنيف للحاجات لدى أفراد العينة. وقد ترتبت الحاجات بحسب متوسطاتها في الأهمية على النحو الآتي: الحاجات المهنية ، الحاجات الشخصية ، الحاجات الدراسية ، حاجات العلاقة المتبادلة بين الأشخاص

١.دراسة الكواز (١٩٨٦)

(الحاجات النفسية لطلبة المرحلة الإعدادية في بغداد وضواحيها)

قصدت الباحثة في دراستها معرفة الكيفية التي تترتب فيها الحاجات النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق تنازلياً بحسب الأهمية في مقياس التفضيل الشخصي لادواردز وبيان وجود علاقة أم لا في ترتيب الحاجات النفسية لدى هؤلاء الطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) الصف الدراسي (الرابع، السادس إعدادي) وبيئة السكن (ريف ، مدينة).

وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٤٢) طالب وطالبة منهم (٤٦١) من مدينة بغداد و (٣٨١) من الريف من الموظفين على الدوام في مدارس إعدادية وثانوية نهائية ، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي من الصفيين الرابع والسادس الإعدادي.

أما الأداة فقد تم تطبيق مقياس ادواردز للتفضيل الشخصي الذي قام (الكناني) ووحيد (١٩٨٥) بوضع معايير عراقية له. ويضم المقياس (١٥) حاجة نفسية ، وقد اعتمدت الباحثة صدق الأداة الذي أجراه (الكناني ووحيد) ، وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة عشوائية اختيرت من العينة الأساسية تألفت من (٨٠) طالب وطالبة فبلغ (٠,٦٥) ، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون،

ومعادلة سبيرمان براون التصحيحية والاختبار التائي والوسط الحسابي، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

أ.إن الحاجات النفسية الخمسة عشر لطلبة المرحلة الإعدادية قد ترتبت بحسب متوسطاتها على النحو الآتي: الرعاية والتغيير والتحمل والاستنجا ولوم الذات والانتماء والعدوان والنظام والتأمل الذاتي والسيطرة والإنجاز والجنسية الغيرية والاستقلال الذاتي والاستعراض والخضوع .

ب.وأظهرت النتائج وجود تشابه كبير في ترتيب الحاجات النفسية لدى الجنسين إذ لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية. وكذلك الأمر بخصوص متغير الموقع البيئي.

١٤.دراسة الدوري (١٩٩٣)

(الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقتها بتوافقهم النفسي والاجتماعي)
أجرت الباحثة دراسة هدفها معرفة الحاجات النفسية لطلبة الجامعة من خلال بناء مقياس على وفق منظور ماسلو ومن ثم معرفة علاقة الحاجات المقيسة لدى الطلبة بالتوافق النفسي والاجتماعي الذي قيس بمقياس جاهز. قامت الباحثة ببناء مقياس للحاجات النفسية وبنّت مقياس للتوافق النفسي والاجتماعي.

تألّفت العينة من (٧٠٠) طالب وطالبة من طلبة التخصصات العلمية فقط من الصفوف الأولى والمنتھية. وقد اعتمدت الباحثة الاستبانة المفتوحة (الاستطلاعية) الموجهة إلى عينة من الطلبة وعلى الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس والاستبانات والاختبارات الموضوعية سابقا في مجال الحاجات النفسية فضلا عن استبانة استطلاعية موجهة إلى عينة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية و علم النفس للحصول على فقرات المقياس وتحديد مجالاته ، وبذلك حددت أربعة مجالات للمقياس تتم الإجابة على فقراته على وفق مقياس مؤلف من ثلاثة بدائل. وتم استخراج

الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس. واستخرج الثبات بطريقة إعادة الاختبار بلغ (٠,٨٦).

١٥.دراسة الطائي (١٩٩٤)

(قياس الحاجات النفسية لطلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد) وكان هدف الدراسة بناء وتطبيق مقياس الحاجات النفسية لطلبة المرحلة المتوسطة وتطبيقه على وفق منظور ماسلو.

قامت الباحثة بتوجيه استبانته استطلاعية إلى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد تكونت من (١٥٠) طالب وطالبة موزعين على الصفوف الثلاثة بالتساوي . وبعد أن اطلعت على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث قامت بتوجيه استبانته الى مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والى مجموعة من مدرسي المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد.

توصلت الباحثة إلى (١٥) حاجة بشكل أولى وبعد مناقشتها مع الخبراء اصبح عددها (٨) حاجات نفسية ، وتم تحديد المكونات السلوكية للحاجات وعرضها على الخبراء ، ثم قامت الباحثة ببناء (٨) مقاييس فرعية بواقع مقياس لكل حاجة واستخدمت اسلوب التقرير الذاتي في الإجابة عن الفقرات وحددت الباحثة ثلاثة بدائل متدرجة. وقد تألفت عينة البحث من (١٢٦٠) طالب وطالبة.

ثم حسب معامل التمييز للفقرات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمعرفة اتساق الفقرات أو صدقها. وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى وصدق البناء. واعتمدت إعادة الاختبار والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس. واشتقت معايير للمقياس باستخدام معايير الرتب المئينية.

تمثلت عينة القياس بشكلها النهائي من (١٢٦٠) استمارة إجابة، بواقع (٦٦٠) استمارة للطلاب موزعة على الصفوف الثلاثة بواقع (٢٤٠ ، ٢٢٠ ، ٢٠٠)

على التوالي ، وبواقع (٦٠٠) استمارة للطالبات موزعة على الصفوف الثلاثة بواقع (٢٢٠ ، ٢٠٠ ، ١٨٠) على التوالي.

وقد أظهرت الحاجات النفسية تباينا إلى حد ما في قوتها بين أفراد العينة ككل من طلبة المرحلة المتوسطة ، ولدى الذكور والإناث منهم ، ولدى طلبة الصفوف الثلاثة على انفراد ، على الرغم من أنها جاءت جميعاً بدرجات أعلى من درجة المتوسط النظري للمقياس وترتبت الحاجات من الأعلى إلى الأدنى (التوجيه ، تقدير الآخرين ، التفوق والنجاح ، الانتماء ، تقدير الذات ، الواقعية ، الاستقلال ، الأمن النفسي) من حيث متوسطاتها . ولكنها اختلفت إلى حد ما بين الذكور والإناث فيما جاءت الحاجة إلى التوجيه بالمرتبة الأولى والحاجة إلى الأمن النفسي في المرتبة الأخيرة عند الذكور والإناث. أما عينة الصفوف للمرحلة المتوسطة كل على انفراد فان الحاجات النفسية قد تباينت عندهم وجاءت عند طلبة الصف الثالث أعلى من الثاني والأول. وكانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور .

جوانب الاتفاق والاختلاف في الدراسات السابقة

انقسمت الدراسات السابقة إلى قسمين:.

١.دراسات استخدمت مقاييس جاهزة مثل : جي (Ghei,1966) ، الكواز (١٩٨٦).

٢.دراسات اهتمت ببناء مقاييس للحاجات مثل:

دراسة الدوري (١٩٩٣) ، ودراسة الطائي (١٩٩٤).

وفي البحث الحالي قام الباحث ببناء مقياس لحاجات الانسانية في ضوء نظرية ايرك فروم.

وقد اعتمدت من الدراسات السابقة اختيار فقرات المقاييس والاختبارات والاستبانات وتحديد مجالاتها على ادبيات ودراسات سابقة وعلى الخبرة ومن خلال الاعتماد على اطر نظرية معينة او استبانات استطلاعية (مفتوحة).

أما في الدراسة الحالية فقد تم الاعتماد على تحليل محتوى النظرية التي اتخذت مرجعاً للبحث فضلاً عن الاطلاع على الادبيات والمقاييس السابقة.

وفيما يتعلق بأنواع الصدق التي تحققت في المقاييس السابقة كان الصدق الظاهري والصدق المحتوى وصدق الأداة وصدق البناء والصدق الداخلي. وتراوحت معاملات الصدق بين (٠,٦٤ و ٠,٨٨). وتم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفية وتحليل التباين والاتساق الداخلي . وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٤٠ و ٠,٩٦).

اما في الدراسة الحالية فقد تم استخراج صدق المحتوى وصدق البناء وتم استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

الفصل الثالث: اجراءات البحث

اولاً:مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث من طلبة الجامعة المستنصرية (كلية التربية) للدراسات الصباحية في بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) للمراحل الاولى والثانية والثالثة والرابعة حيث يبلغ عددهم الكلي ٣٨٥٩ طالب وطالبة، بلغ عدد الطلبة ٢٠٥٨ طالب وعدد الطالبات ١٨٠١ طالبة موزعين على التخصصات الانساني والعلمي لكلية التربية ، وكما موضح في جدول (١)

جدول (١) يمثل عدد الطلبة الكلي لكلية التربية

القسم	المرحلة الاولى			المرحلة الثانية			المرحلة الثالثة			المرحلة الرابعة			المجموع		
	مذكر	نساء	مجموع	مذكر	نساء	مجموع	مذكر	نساء	مجموع	مذكر	نساء	مجموع	مذكر	نساء	مجموع
حسابات	١٤٠	٥٢	١٩٢	١١٩	١٤٩	٢٦٨	١٠٠	٥١	١٥١	٣٩	٢٩	٦٨	٣٩٨	٢٨١	٦٧٩
الفزياء	٤٤	٦١	١٠٥	٥٩	٦٠	١١٩	٥٩	٥١	١١٠	٤٣	٤٦	٨٩	٢٠٥	٢١٨	٤٢٣
الرياضيات	٦٥	٧٧	١٤٢	٩٩	٩٠	١٨٩	٦٩	٦٣	١٣٢	٣٣	٤٣	٧٦	٢٦٦	٢٧٣	٥٣٩
التاريخ	٢٩	٧١	١٠٠	٥١	١١٠	١٦١	٥٥	٩٦	١٥١	٨٩	٤٣	١٣٢	٢٢٤	٣٢٠	٥٤٤
الجغرافية	٧٥	٣٦	١١١	٥٠	٦١	١١١	٥٨	٢٤	٨٢	٤٢	٣١	٧٣	٢٢٥	١٥٢	٣٧٧
العربي	٦١	٣٥	٩٦	٤٠	٦٤	١٠٤	٤٩	٦٣	١١٢	٣١	١١	٤٢	١٨١	١٧٣	٣٥٤
تربوية	٣٣	٤٣	٧٦	٤٨	٤٢	٩٠	٣٢	٣٢	٦٤	٢٤	٣١	٥٥	١٣٧	١٤٨	٢٨٥
الارشاد	٢١	٣١	٥٢	٨٢	٣٧	١١٩	٦٢	٢٠	٨٢	٤٧	٢١	٦٨	٢١٢	١٠٩	٣٢١
اسلامية	٨٣	٤١	١٢٤	٦٦	٣٩	١٠٥	٢٢	٢٨	٥٠	٣٩	١٩	٥٨	٢١٠	١٢٧	٣٣٧

ثانيا: عينة البحث:

تألفت عينة البحث الاساسية من (٢٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من تسع اقسام من كلية التربية ، فقد بلغت عينة الطلبة الذكور (١٠٠) طالب ،ومثلها من الاناث ومن كلا الاختصاصين العلمي والانساني

ثالثاً: تحديد مكونات الحاجات الانسانية في نظرية اريك فروم:

أولاً : تعريف الحاجات الإنسانية

الحاجات الإنسانية من منظور اريك فروم (E.Fromm) نابعة من ظروف وجوده وهذه الحاجات الإنسانية موضوعية وهي جزء من طبيعة الانسان خلقتها الطبيعة من خلال التطور والارتقاء (فروم ، ١٩٨٩ : ١٠) والإنسان بعد ما يشبع حاجاته الاولى ينطلق نحو إشباع حاجاته الإنسانية . وإذا كان جسمه يدلّه على ما يأكل وما لا يأكل فإن ضميره ينبغي ان يدلّه على أي الحاجات ينميها ويشبعها . ان الضمير وان يكن موجود بالقوة فانه يحتاج الى توجيه ومبادئ لا تتطور إلا بنمو الثقافة (فروم ، ١٩٦٩ : ٢٨).

ويعتقد فروم ان الصور النوعية التي تعبر بها الحاجات عن نفسها والطرائق العقلية التي يحقق بها الانسان إمكاناته الداخلية تحددها الترتيبات الاجتماعية التي يعيش في ظلها (فروم ، ١٩٨٩ : ١١).

ثانياً : تعريف الحاجات الإنسانية الخمس

١. الحاجة الى الانتماء .

حاله يحول بها الانسان إيجاد روابط جديدة مع أبناء جنسه تحل محل الروابط القديمة التي تحكمها الغرائز ، وان ضرورة الاتحاد والاتصال بهم حاجة ماسة تتوقف عليها صحة الانسان العقلية وهذه تكمن في كل ظاهرة من ظواهر العلاقات الإنسانية الودية وفي كل لون من ألوان عواطف المحبة بأوسع معانيها ، وهناك عدة وسائل لتحقيق هذا الاتحاد اما بالخضوع لشخص معين او جماعة او نظام او آلة وبذلك يتجاوز المرء عزلته بانتمائه لشخص او شيء أكبر من نفسه ، او عن طريق تسلطه عليه ، وهناك اتجاه واحد ليست طبع المرء ان يشبع به حاجاته في الاتحاد مع العالم مع إشباعه لحاجة الإحساس باستقلاله الذاتي هم طريق الحب ، وهو شعور بالمقاسمة والاشترار ، وقد يكون شعورا بالتماسك الإنساني مع أبناء الجنس البشري كافة ، وفي

هذا النوع من الحب يصبح الفرد واحداً من الكل وهو برغم ذلك مستقل بذاته (فروم ، ١٩٦٩ : ٢٩-٣٤).

٢. الحاجة الى التجاوز

من طبيعة الوجود الإنساني التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجة الانسان الى الانتماء انه مخلوق ، بيد انه يحس بالحاجة الى تجاوز هذه الحالة السلبية بان يكون خالقاً او مبدعاً له دور إيجابي يختلف عن الدور الذي يلعبه الحيوان ، وكون الانسان مزود بالعقل والخيال فهو لا يقنع بالدور السلبي الذي يلعبه غيره من المخلوقات وإنما يدفعه باعث على تجاوز دور المخلوق ، دور الوجود الاعباطي السلبي ، فيحاول ان يكون خالقاً الى جانب كونه مخلوقاً ، بيد ان الانسان يتميز عن الكائنات بإدراكه انه مخلوق وخالق في ان واحدة والإنسان رجلاً كان ام امرأة يستطيع الخلق بزرع البذور وإنتاج الإنشاء المادية بإبداع الفنون وتوليد الآراء الجديدة وتبادل المحبة ، والخلق يقتضي بذل النشاط وتوفر العناية كما يقتضي ان يحب ما يخلقه ، واذا لم يستطيع المرء الخلق فهو يستطيع التحطيم ، فهو بتحطيم الحياة يضع نفسه فوق الحياة ويتجاوز نفسه كمخلوق (فروم ، ١٩٦٩ : ٣٤-٣٥).

٣. الحاجة الى التجذر

بوسع الانسان ان يستغني عن الجذور الطبيعية الاولى التي سبقت إنسانيته اذا وجد جذوراً إنسانية جديدة . ولا يمكن ان يشعر بالطمأنينة إلا بعد ان يعثر على هذه الجذور الجديدة. وتتضمن هذه الحاجة أيضاً الاتصال بالجذور والاستيطان والإيناس وقدرة الانسان على العناية بنفسه وتحمل مسؤوليتها ومسؤولية غيره (فروم ، ١٩٦٩ : ٣٤-٣٥).

٤. الحاجة الى الهوية

يمكن تعريف الانسان بانه الحيوان الذي يستطيع ان يقول (انا) والذي يستطيع ان يكون مدركا لنفسه بكونه وحدة مستقلة. والإنسان لأنه يفصل عن الطبيعة ولأنه يتمتع بالعقل والخيال فهو بحاجة الى تكوين فكرة عن نفسه ، وبحاجة الى ان يحس بذاتيته. من اجل هذا فلا مناص له من الاحساس بان نشاطه يدور حول نفسه. وظل الانسان يبحث عن الاحساس الفردي الحق بالذاتية فأوجد الأمة والذهب والطبقة والمهنة. فتنبثق الحاجة الى الاحساس بالذاتية من ظروف الوجود البشري نفسه وهي مصدر أقوى واعمق ما يبذله الانسان من كفاح في حياته ولا يستطيع المرء ان يكون سليم العقل إلا اذا حس بذاتيته (فروم ، ١٩٦٩ : ٤٢).

٥. الحاجة الى إطار مرجعي

ان الانسان يجد نفسه منذ البداية محاط بظواهر كثيرة محيره ، وكما كان يتميز بالعقل فلا مفر ن ان يفسر هذه الظواهر ، وان يضعها في إطار يفهمه ويسمح له بمعالجتها في فكره . وكلما تقدم عقل الانسان اقتربت فلسفته في تفسير الظواهر من الصحة ودنت من الواقع. ولابد للمرء من فلسفة عامة يفسر بها ظواهر الكون والطبيعة سواء كانت هذه الفلسفة صحيحة او وهما. وكلما تقدمت الموضوعية في تفكير الانسان كان اقرب للواقع واشد نضجاً واقدر على خلق عالم انساني يطمئن اليه.

فالإنسان بحاجة الى ان تكون لديه فلسفة عامة يفسر بها الكون او إطاراً واحداً يوجه حياته توجيهها عقلياً ويسد الانسان هذه الحاجة بشتى الطرق. وقد يعتقد في الطوطم او دين من الأديان (فروم، ١٩٦٩ : ٤٥-٤٦).

بعد ان حدد الباحث مفهوم الحاجات الإنسانية ، عدد المكونات السلوكية بالاستناد الى الإطار النظري ، ومن خلال تحليل محتوى ايرك فروم،اذ ان تحديد المكونات السلوكية يعد من أهم متطلبات بناء المقاييس التربوية والنفسية كون هذا التحديد يؤثر

إلى نطاق السلوك المراد قياسه ويمكن الباحث من انتقاء الفقرات التي تقيس هذا السلوك بثقة (الكبيسي ، ١٩٩٤ : ٢)، والمكونات هي:

A - المكونات السلوكية للحاجة الى الانتماء.

١- يشعر الفرد بحاجة الى إيجاد روابط جديدة مع الآخرين.

٢- يتصل بالآخرين.

٣- لديه علاقات إنسانية ودية.

٤- يشعر بالخضوع أحياناً .

٥- يحاول التسلط على الآخرين.

B - المكونات السلوكية للحاجة إلى التجاوز.

١- لديه قدرة على الخلق والإبداع.

٢- يشعر بدور الإنسان الإيجابي في العالم.

٣- يحب العمل والإنتاج.

٤ - لديه قدرة على توليد الأفكار الجديدة.

C - المكونات السلوكية للحاجة إلى التجذر.

١ - يحاول إيجاد جذور ليحس بالطمأنينة.

٢- يتصل بجذوره (فلكلور - الميراث القومي والوطني).

٣- يحاول ان يستوطن او يكون مسكنه الخاص.

٤- يشعر بالألفة والإيناس.

٥- لديه قدرة على العناية بنفسه وتحمل مسئوليتها ومسؤولية غيره.

D - المكونات السلوكية للحاجة الى الهوية.

١- لديه فكرة عن نفسه.

٢- يحس بذاتيته ويدور نشاطه حول نفسه.

٣- لديه حاجة للشعور بأنه جزء من أمة ، دين ، مهنة .

٤- لديه شعور قوي بالارتباط بالأسرة ، القبيلة ، الدين.

٥ -لديه شعور قوي بالمواطنة.

G- المكونات السلوكية للحاجة الى إطار مرجعي.

١ -يضع الظواهر في إطار يفهمه.

٢- يفسر الظواهر على وفق فلسفة عامة.

٣- يحدد أهداف حياته على وفق إطاره المرجعي.

١. إعداد الفقرات

بعد إن حددت المكونات السلوكية لقياس الحاجات الإنسانية ، اعتمدها الباحث أساساً في جمع الفقرات وإعدادها ، وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

١- مراجعة الأدبيات والمقاييس والدراسات السابقة ذات العلاقة وتعرف طبيعة المقاييس المستخدمة ، والفقرات التي تضمنتها والطريقة التي صيغت بها فقرات تلك المقاييس في ضوء مكوناتها السلوكية للاستفادة منها في إعداد فقرات المقياس.

٢ -تمكن الباحث من صياغة (٧٦) فقرة بأسلوب التقرير الذاتي على شكل عبارات تقريرية ، توزعت بشكل متساوي على المكونات السلوكية، ثم عرضت هذه الفقرات مع مكوناتها السلوكية على عدد من الخبراء في التربية وعلم النفس حيث تم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض ليتكون المقياس بصورته الاولى من (٧٢) فقره ومن ثلاث بدائل متدرجة في قوتها وهي(دائماً،أحياناً،لا)تعطي الدرجات (٣،٢،١) عند التصحيح ملحق (١)

١. التحليل الإحصائي للفقرات

١ القوة التمييزية للفقرات

تعتمد جودة الاختبار الى اقصى حد على الفقرات التي يتألف منها فمن الضروري ان تحلل كل فقره التي تلائم الأسس المنطقية التي بنيت من اجلها

الأداة ولذلك يعد تحليل الفقرات جزءاً مكماً لكل من ثبات الاختبار وصدقه (.
(Kelley,1939:p208
ويتم ذلك من خلال موازنة الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية في الاختبار
بأولئك الذين حصلوا على درجة واطئة فيه ،بحيث تتم الموازنة في كل فقره من
الفقرات الاختبار وان أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا
حسبما أشار (kelly) هي نسبة ٢٧% من حجم العينة (Kelly,1939:p208)
(

وبعد إن تم إدخال البيانات الخاصة بعينة البحث وعددها (٢٠٠) فرد في
الحاسوب بموجب البرنامج الإحصائي (SPSS) جرى ترتيب درجات أفراد
العينة تنازلياً ، وتم تحديد ٢٧% العليا من الحاصلين على اعلي الدرجات وبلغ
٥٤ مستجيباً و ٢٧% الدنيا من الحاصلين على أوطء الدرجات وبلغ ٥٤ مستجيباً
وبذلك تم فرز مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ، وبعد المعالجة الإحصائية
تبين إن جميع الفقرات دالة إحصائياً ماعدا ثلاث فقرات هي الفقرة (١٥) والفقرة
رقم (٣٧) والفقرة (٥٣) وبذلك أسقطت الفقرات من المقياس جدول (٢) .

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا ونتائج الاختبار التائي لحساب تمييز فقرات المقياس.

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٦,٥٩	٠,٧٤٥	١,٨٧٩٦	٠,٦٣٤	٢,٥٠٠٠	١
٨,٢٩	٠,٦٦٠	١,٦٤٨١	٠,٦٦٩	٢,٣٩٨١	٢
٣,٦٠	٠,٦٢١	٢,٢٣١٥	٠,٥٨٧	٢,٥٢٧٨	٣
٢,٥٥	٠,٦٩٩	١,٥٨٣٣	٠,٨٤٦	١,٨٥١٩	٤
٣,٩٩	٠,٧٦٣	٢,١٥٧٤	٠,٨٠٤	١,٧٣١٥	٥
٩,٦١	٠,٦٣١	٢,٢٢٢٢	٠,٣٢٧	٢,٨٧٩٦	٦
٣,٥٥	٠,٦٩٦	١,٨٩٨١	٠,٧٢٢	٢,٢٤٠٧	٧
٩,٨٠	٠,٧٤٨	٢,١٠١٩	٠,٣٧٠	٢,٨٨٨٩	٨
٥,٨٢	٠,٨٣٦	٢,٠٤٦٣	٠,٦٢٠	٢,٦٢٩٦	٩
٧,٠٠	٠,٨١٧	٢,٠٧٤١	٠,٥٠٨	٢,٧٢٢٢	١٠
٧,١٢	٠,٧٥٢	١,٧٠٣٧	٠,٧٣٩	٢,٤٢٥٩	١١
٩,٤٥	٠,٧٥٠	١,٧٥٠٠	٠,٦٥٨	٢,٦٥٧٤	١٢
٢,٨٠	٠,٦١٤	٢,٦٥٧٤	٠,٤٤٢	٢,٨٦١١	١٣
٩,٧٥	٠,٧٢٥	١,٩١٦٧	٠,٥١٤	٢,٧٥٠٠	١٤
*٠,١٨	٠,٧٨١	١,٧٦٨٥	٠,٧٤٩	١,٧٨٧٠	١٥
٧,٩٥	٠,٦٨٣	٢,١٠١٩	٠,٤٨١	٢,٧٤٠٧	١٦
٨,٢١	٠,٦٦٦	٢,٠٧٤١	٠,٥١٨	٢,٧٤٠٧	١٧
٩,٨٠	٠,٧٧٥	١,٨٤٢٦	٠,٥٥٣	٢,٧٤٠٧	١٨

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٨,٨٠	٠,٦٥٢	١,٨٧٩٦	٠,٦٣١	٢,٦٤٨١	١٩
٩,٩٤	٠,٦٥١	٢,٣١٤٨	٠,١٩٠	٢,٩٦٣٠	٢٠
٨,٤١	٠,٦٥٢	١,٦٢٠٤	٠,٧٣٨	٢,٤١٦٧	٢١
١١,٢٥	٠,٦٤٣	٢,١٢٩٦	٠,٣٢٢	٢,٩٠٧٤	٢٢
٩,٢٩	٠,٦٣٧	٢,٠٧٤١	٠,٤٤٥	٢,٧٦٨٥	٢٣
٢,٤٢	٠,٦٣٣	٢,٥٢٧٨	٠,٥٤٤	٢,٧٢٢٢	٢٤
٧,٥٧	٠,٦٦٠	١,٥٦٤٨	٠,٧٠٥	٢,٢٦٨٥	٢٥
٧,٦٠	٠,٥٦٣	١,٦٠١٩	٠,٦٦٨	٢,٢٤٠٧	٢٦
٥,٨٦	٠,٧٤٨	٢,٠٣٧٠	٠,٦٤٢	٢,٥٩٢٦	٢٧
٤,٧٤	٠,٦٧٢	٢,٣٤٢٦	٠,٦٧٧	٢,٩٠٧٤	٢٨
٤,٥٥	٠,٧١٥	١,٦٤٨١	٠,٧٧٩	٢,٨٠٥٦	٢٩
٥,٥٤	٠,٧١٦	١,٦٣٨٩	٠,٧٩١	٢,٦٩٤٤	٣٠
٧,٣٧	٠,٦٦	١,٦٢٠٤	٠,٧١٩	٢,٣١٤٨	٣١
٨,١٣	٠,٦٤٨	٢,١٩٤٤	٠,٤٥٦	٢,٨١٤٨	٣٢
١٠,١٧	٠,٧٦٥	١,٩٣٥٢	٠,٤٩٠	٢,٨٢٤١	٣٣
٧,٤٢	٠,٧١٤	١,٩٣٥٢	٠,٥٨١	٢,٥٩٢٦	٣٤
٦,٩٨	٠,٦٣٤	١,٤٩٠٧	٠,٧٤٧	٢,١٤٨١	٣٥
٧,٥١	٠,٦٨٥	١,٨٧٠٤	٠,٦١٨	٢,٥٣٧٠	٣٦
*٠,٣٥	٠,٨٠٣	١,٨٦١١	٠,٧٧١	١,٨٢٤١	٣٧
٧,١٩	٠,٨٠٣	١,٨٣٣٣	٠,٦٨٧	٢,٥٦٤٨	٣٨

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٧,٣٣	٠,٦٧٤	١,٧٧٧٨	٠,٧١٦	٢,٤٧٢٢	٣٩
٦,٠٣	٠,٦٦٠	٢,٤٤٤٤	٠,٣٥٤	٢,٨٧٩٦	٤٠
٢,٨٢	٠,٧٦١	٢,٠٠٠٠	٠,٧٣٧	٢,٢٨٧٠	٤١
٧,٣٧	٠,٧١٧	١,٩٠٧٤	٠,٦٢٨	٢,٥٨٣٣	٤٢
٦,٩٤	٠,٧٧٠	٢,٠٧٤١	٠,٥٢٠	٢,٦٩٤٤	٤٣
٤,٩٧	٠,٥٥٢	١,٦٤٨١	٠,٦٧٤	٢,٠٦٤٨	٤٤
٥,١٤	٠,٨١٩	١,٧٥٩٣	٠,٧٤٢	٢,٣٠٥٦	٤٥
٣,٠٧	٠,٦٣٨	٢,٢٠٣٧	٠,٦٠٣	٢,٤٦٣٠	٤٦
٤,٦١	٠,٥١٥	٢,٦٥٧٤	٠,٢٧٨	٢,٩١٦٧	٤٧
٢,٦٢	٠,٧١٣	١,٥٧٤١	٠,٧٤٣	١,٨٣٣٣	٤٨
٥,٣٥	٠,٨١٥	٢,٠٩٢٦	٠,٦٢٢	٢,٦٢٠٤	٤٩
٦,٩٤	٠,٦٣١	٢,٢٢٢٢	٠,٤٧٦	٢,٧٥٠٠	٥٠
٤,٦٣	٠,٥٣٢	٢,٧٥٠٠	٠,٠٩٦	٢,٩٩٠٧	٥١
٤,٧٣	٠,٤١٤	١,١٨٥٢	٠,٧٠٢	١,٥٥٥٦	٥٢
*٠,٩٤	٠,٦٤٧	١,٤٦٣٠	٠,٦٦١	١,٥٤٦٣	٥٣
٤,٥٨	٠,٦٨٣	١,٦٠١٩	٠,٧٧١	٢,٠٥٥٦	٥٤
٤,٠١	٠,٧٥٥	١,٥٠٠٠	٠,٨٠٥	١,٩٢٥٩	٥٥
٥,٩٢	٠,٧٧٠	١,٧٩٦٣	٠,٦٥٠	٢,٣٧٠٤	٥٦
٤,٧٤	٠,٦٧٢	٢,٣٤٢٦	٠,٦٧٧	١,٩٠٧٤	٥٧
٥,٨٧	٠,٧٢٨	١,٥٤٦٣	٠,٧٥٥	٢,١٣٨٩	٥٨

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٦,٦٦	٠,٧٤٥	١,٨٧٩٦	٠,٦٦٢	٢,٥١٨٥	٥٩
٦,٤٣	٠,٦٨١	١,٦١١١	٠,٧٧٥	٢,٢٥٠٠	٦٠
٥,١٧	٠,٧٨٣	٢,٠٥٥٦	٠,٦٦٠	٢,٥٦٤٨	٦١
٤,٧٠	٠,٦٤٤	٢,٤٢٥٩	٠,٥٣٨	٢,٨٠٥٦	٦٢
٧,٢٩	٠,٧١٤	١,٩٣٥٢	٠,٦٦٦	٢,٦٢٠٤	٦٣
٥,٢٦	٠,٧٣٣	١,٦٢٠٤	٠,٨١٨	٢,١٧٥٩	٦٤
٥,٧٦	٠,٧٦٧	٢,١٣٨٩	٠,٥٦٤	٢,٦٦٦٧	٦٥
٥,١٣	٠,٧٢٧	١,٦٤٨١	٠,٦٧٦	٢,١٣٨٩	٦٦
٥,٢٣	٠,٨٧٠	٢,١٣٨٩	٠,٦٥١	٢,٦٨٥٢	٦٧
٥,١٧	٠,٦٦١	١,٥٤٦٣	٠,٦٥٥	٢,٠١٨٥	٦٨
٧,٤٩	٠,٧٢٧	١,٩٣٥٢	٠,٥٩٣	٢,٦١١١	٦٩
١٠,٢٦	٠,٧٤٢	٢,٠٢٧٨	٠,٣٨٢	٢,٨٥١٩	٧٠
٣,٦٥	٠,٨٠٨	٢,١٠١٩	٠,٧٥٥	٢,٤٩٠٧	٧١
٧,٩٥	٠,٦٧٠	٢,٢٨٧٠	٠,٣٦٤	٢,٨٧٠٤	٧٢

*فقرات غير دالة احصائياً.

٢- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

يدل الثبات على اتساق الاستجابات في فقرات المقياس جميعها ، وقد حسب هذا النوع من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٩٢).

أما بالنسبة لمجالات المقياس الخمسة أو المقاييس الفرعية فقد بلغ معامل الفاكرونباخ (٠,٩٠) لمقياس الحاجة إلى الانتماء، وبلغ (٠,٨٧) لمقياس الحاجة إلى التجاوز، وبلغ (٠,٨٩) لمقياس الحاجة إلى التجذر، وبلغ (٠,٩١) لمقياس الحاجة إلى الهوية، وبلغ (٠,٩٠) لمقياس الحاجة إلى الإطار المرجعي.

وبعد إن انتهى الباحث من استخراج الخصائص القياسية للمقياس تضمن المقياس بصيغته النهائية (٦٩) فقرة ملحق رقم (٢).

الوسائل الإحصائية :

١. الاختبار التائي (t-test) :

استخدم للتوصل الى القوة التمييزية لفقرات المقياس.

٣. معادلة (الفاكرونباخ) للاتساق الداخلي: استخدمت في حساب الثبات

٣. الاختبار التائي لعينه واحدة لمعرفة الحاجات الانسانية للعينة

٤. تحليل التباين التائي لمعرفة الفروق وفق النوع والتخصص

الفصل الرابع :نتائج البحث

اولاً :التعرف على الحاجات الانسانية لدى طلبة الجامعة وفق نظرية آرك فروم للحاجات الانسانية :

وقد تم تحقيق هذا الهدف من خلال استعمال الاختبار التائي لعينه واحدة حيث اثبتت نتيجة التحليل ان كل الحاجات كانت ممثلة لطلبة الجامعة حيث كانت كل القيم اكبر من القيم الجدولية التائية وكما مبين في الجدول (٣)

وظهرت النتيجة ان ترتيب اهمية الحاجات كان مختلف عما ورده آرك فروم في ترتيب الحاجات الانسانية (انظر الفصل الثالث)وهذه نتيجة طبيعية وذلك لاختلاف طبيعة المجتمع الغربي الذي ينتمي اليه فروم مع مجتمعنا التي تكون فيه الدين والقيم الروحية هي السائدة ، و احتلت الحاجة الى اطار معرفي المرتبة الاولى حيث بلغ القيمة التائية المحسوبة ٢٧,٨١٤ وهي اكبر من القيمة الجدولية ٣,٢٩١ درجة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ،ويفسر الباحث هذه النتيجة بان الفرد العراقي لديه رابطة قوية في الانتماء الديني لذلك تجده في كثير من الامور والظواهر التي تحدث في حياته يكون تفسيرها على اساس ديني باعتبار ان العقيدة الدينية هي القوه الاكثر سيطره في حكمه للأمور وادراكه لها حيث يؤدي التقدم النوعي في النمو المعرفي الى زيادة خبرات الفرد واتخاذها اطارا معرفيا مرجعيا والذي يكون الدين هو الحكم المسيطر على ادراكات الفرد المعرفية وتوجهاته السلوكية كم اشار ذلك فروم

واحتلت الحاجة الى التجذر المرتبة الثانية في الاهمية بالنسبة لطلبة الجامعة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة ١٧,٧٩٠ درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ٣,٢٩١ درجة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ،ويفسر الباحث ذلك الى اعتزاز الانسان العراقي بجذوره وانتمائه القبلي بالاضافة الى اهتمام المجتمع العراقي عموما بالتاريخ والانساب والافتخار بسيرة الاجداد واثارهم وكذلك افتخارهم بالكناية بالألقاب العشائرية التي ينحدرون منها .

بينما بلغت الحاجة الى الانتماء المرتبة الثالثة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة ١٧,٣٥٣ درجة وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة ٣,٢٩١ بمستوى دلالة ٠,٠٠١، يرى الباحث ان افراد عينه البحث وهي عينة تنتمي الى المجتمع العراقي بشكل عام الذي يتسم باواصر التقارب الاجتماعي ودرجة عالية من الالتصاق بين افراده يكاد يكون متميزا عن باقي المجتمعات الاخرى في العالم من خلال قوة التماسك العائلي والوطني والعشائري ، ومن جهة اخرى يكون المراهق علاقة انتماء جديده ناضجة مع رفاق السن من كلا الجنسين في هذه المرحلة (عبد الرحيم، ١٩٨٧: ٦٥) واحتلت الحاجة الى التجاوز المرتبة الرابعة حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة ٩,٠٦٤ درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ٣,٢٩١ درجة بمستوى دلالة ٠,٠٠١، يرى الباحث سبب هذه النتيجة الى ان طلبة الجامعة وهم شريحة راقية من شرائح المجتمع العراقي الذي تتسم في هذه المرحلة بالابداع والتجاوز عن ماهو مالوف الى حالة من الابتكار والخلق والتجدد لما تتطلبه مكانتهم العلمية ونضجهم العقلي التي تبرز في هذه الفترة العمرية

بينما احتلت الحاجة الى الهوية المرتبة الخامسة وهي الاخيرة بالنسبة الى ترتيب الحاجات الانسانية للطلبة حيث بلغت القيمة التائية الحسوبة ٦,٩١٠ درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ٣,٢٩١ بمستوى دلالة ٠,٠٠١ كما في الجدول (٣) ان الفترة العمرية التي يمر بها طلبة الجامعة هي الفترة التي تتشكل فيها الهوية والتي تمتد من سن المراهقة حتى نهاية العقد الثاني من العمر وفي هذه المرحلة يحاول الفرد جاهدا ان يجيب عن السؤال من انا ؟ ومن اكون ؟ ومن خلال هذه الفترة يحقق الفرد الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وعن الاخرين وكذلك يحقق الاستقلال الاقتصادي كما يشير Harighurst, 1953 (عبد الرحيم، ١٩٨٧: ٦٥)

جدول (٣) يمثل القيم التائية للحاجات الانسانية

العينة	الحاجة	المتوسط	متوسط	الانحراف	التائية	التائية	الدلالة

		ط النظري	الدرجا ت	المعياري	المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	اطار مرجعي	٣٩	٣٠,١٧	٢,٩٨١	٢٧,٨١٤	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٢٠٠	التجذر	٣٢	٢٧,١٣	٣,٨٧١	١٧,٧٩٠	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٢٠٠	الانتماء	٤٤	٣٩,١٩	٣,٩١٦	١٧,٣٥٣	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٢٠٠	التجاوز	٣٨	٣٥,٤٩	٣,٩١٦	٩,٠٦٤	٣,٢٩١	٠,٠٠١
٢٠٠	الهوية	٢٦	٢٤,٤٤	٣,١٨٢	٦,٩١٠	٣,٢٩١	٠,٠٠١

ثانيا :التعرف على الحاجات الانسانية حسب النوع (ذكور/ اناث) :

فقد تحقق هذا الهدف من خلال استعمال تحليل التباين الثنائي حيث اظهرت نتيجة التحليل ان هناك فروق بين الذكور والاناث في الحاجات الانسانية ولصالح الذكور عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما في جدول (٤) ، ويفسر الباحث هذه النتيجة الى ان الذكور في مجتمعنا تكون حاجاتهم اكبر من الاناث بسبب العوامل الاجتماعية التي تعطي مساحة من الحرية للذكور اكثر من الاناث مما يوسع في عالمهم الإدراكي للمحيط الذين يعيشون فيه ، ويعتقد فروم ان الصور النوعية التي تعبر بها الحاجات عن نفسها والطرائق العقلية التي يحفظ بها الانسان امكاناته الداخلية تحدد الترتيبات الاجتماعية التي يعيش في ظلها (فروم، ١٩٨٩: ١١) .

ثالثا: التعرف على الحاجات الإنسانية حسب الاختصاص (علمي /انساني):

فقد تبين ان القيمة الفأئية لمتغيري النوع (علمي /انساني) كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح طلبة التخصصات العلمية

اما التفاعل بين المتغيرين (التخصص والجنس) فلم يشير الى فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الحاجات الانسانية كما في الجدول (٤)

جدول (٤) يمثل الفروق حسب النوع والتخصص

مصدر التباين	مجموع التربيقات	درجات الحرية	متوسط التربيقات	القيمة الفائدية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
النوع	٥١,٢٠	١	٥١,٢٠	٢,٩٥	٢,٨٤	٠,٠٥
التخصص	٦٤,٠٦	١	٦٤,٠٦	٣,٦٩	٢,٨٤	٠,٠٥
التفاعل	١٩,٠٢	١	١٩,٠٢	١,٠٩	٢,٨٤	غيردال
الخطأ	٥٤٧٦,٢٢	٣١٦	١٧,٣٢٩			
الكلية	٥٦١٠,٥	٣١٩				

رابعاً: التعرف على الفروق بين الحاجات وفق متغير النوع (ذكور/ اناث):

حصلت القيمة التائية المحسوبة ٨,١٤٦ للحاجة الى الانتماء وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة ٣,٢٩١ ولصالح الذكور وهذا يعني ان الذكور في هذه الحاجة كانوا اكثر استجابة من الاناث .

بينما كانت القيمة التائية المحسوبة للحاجة الى التجاوز ٧,٧٧٤ وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية وهذا يعني ان الحاجة الى التجاوز كانت عند الذكور اكبر من الاناث

وبلغ القيمة التائية المحسوبة للحاجة الى التجذر ٩,٣٩ وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ٣,٢٩١ درجة وهذا يعني ان الحاجة الى التجذر عند الاناث اكبر من الذكور

اما الحاجة للهويه فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة ١١,٥٨٧ وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة ٣,٢٩١ ولصالح الذكور
بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة للحاجة اطار مرجعي ١٤,٤٥ وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية ويعني هذا الحاجة الى اطار مرجعي لدى الذكور اكبر من الاناث كما في جدول(٥)

جدول (٥) القيمة التائية لدلالة الفرق بين الذكور والاناث حسب الحاجات الانسانية

الحاجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
الانتماء	٩,١٥	٧,٦٣	٨	٨,١٤٦	٣,٢٩١	٠,٠٠١
التجاوز	٧,٥٠	٥,٩١	٧	٧,٧٧٤	٣,٢٩١	٠,٠٠١
التجذر	١٠	٦,١٤	٩	٩,٣٩	٣,٢٩١	٠,٠٠١
الهوية	٢,٠٧	٧,٩٣	١٠	١١,٥٨٧	٣,٢٩١	٠,٠٠١
اطار مرجعي	١٥,١٩	٩,٤٥	١٤	١٤,٤٥	٣,٢٩١	٠,٠٠١

الاستنتاجات:

- ١- اظهرت نتيجة الهدف الاول ان كل الحاجات كانت ممثلة للطلبة ، وظهر ان ترتيب الحاجات كانت مختلفة عما ورد في نظرية أرك فروم في ترتيبه لاهمية الحاجات
- ٢- تبين ان نتيجة الهدف الثاني الى ان الذكور كانوا اكثر استجابة للحاجات من الاناث
- ٣- تبين من نتائج الهدف الثالث الى ان الاختصاص العلمي كانوا اكثر تمثيلاً من التخصص الانساني للحاجات الانسانية وفق نظرية فروم
- ٤- تبين ان نتيجة الهدف الرابع كان الذكور اكثر استجابة من الاناث في الحاجة الى الانتماء والحاجة الى التجاوز والحاجة الى الهوية والحاجة الى اطار معرفي وكانت استجابة الاناث اكبر من الذكور في الحاجة الى للتجذر

التوصيات والمقترحات

التوصيات :

١. الاستفادة من المقياس الحالي في الكشف عن الحاجات الإنسانية لدى شرائح اخرى من المجتمع

٢. الإفادة من المقياس الحالي للباحثين والمتخصصين في قياس الشخصية في بحوثهم ودراساتهم ذات العلاقة في هذا الميدان.
٣. يمكن الإفادة من المقياس الحالي في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي لما للحاجات الإنسانية من أهمية في العملية الإرشادية.

المقترحات :

- يقترح الباحث إجراء دراسات لاحقة للبحث الحالي وهي :.
١. بناء مقياس للحاجات الإنسانية يستند إلى نظرية أخرى.
٢. دراسة اثر بعض المتغيرات (الخلفية الاجتماعية-الاقتصادية، الالتزام الديني ، الاتجاه الاجتماعي، المرحلة الدراسية) في الحاجات الإنسانية لطلبة الجامعة.
٣. بناء مقياس الحاجات الإنسانية يستند في بناء فقراته الى اسلوب المواقف اللفظية لمعرفة وجود فروق في قياس الحاجات الإنسانية بأكثر من اسلوب.
٥. يمكن تطبيق المقياس الحالي على المرحلة الإعدادية لاستخراج صدق وثبات والاستفادة منه لكشف الحاجات الإنسانية لدى طلبة هذه المرحلة واجراء مقارنة بينها وبين الحاجات لدى طلبة الجامعة.
- ٦- دراسة الحاجات الانسانية وعلاقتها بانماط الشخصية

المصادر

- أبو عبيه ، محمد حسن.(١٩٧٨).*الشخصية بين النظرية والتطبيق التربوي* ، القاهرة، دار المعارف.
- أسعد ، يوسف ميخائيل.(١٩٨٧).*رعاية الشباب* ، القاهرة، مكتبة الغريب.
- بركات ، محمد خليفة.(١٩٧٤).*علم النفس التعليمي* ، الكويت، دار القلم.
- التهانوي ، محمد الفاروقي.(١٩٧٧).*كشاف اصطلاحات الفنون* ، تحقيق لطفي عبد البديع ، القاهرة ، دار الكتاب العربي.
- خان ، اميمة علي.(١٩٧٠).*علم النفس* ، بغداد، مطبعة العاني.

- دافيدوف، لند.ال. (١٩٨٨). مدخل إلى علم النفس، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر، القاهرة، الدار الدولية للنشر.
- الدوري ، سافرة سعدون. (١٩٩٣). الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقتها بتوافقه النفسي والاجتماعي ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعو بغداد ، كلية التربية-ابن رشد.
- زيدان ، محمد مصطفى والسماطوي ، نبيل. (١٩٨٥). علم النفس التربوي، جدة، دار الشرق.
- السامرائي ، هاشم جاسم. (١٩٨٨). المدخل في علم النفس ، بغداد ، مطبعة الخلود.
- السلمي ، علي. (١٩٦٩). تحليل النظم السلوكية، القاهرة ، دار غريب للطباعة.
- شلتز ، دوان. (١٩٨٣). نظريات الشخصية ، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد.
- شنوده ، فتحي. (١٩٨٧). نظريات الشخصية ، القاهرة، الدار القومية.
- صالح ، احمد زكي . (١٩٧٣). علم النفس التربوي، القاهرة ، النهضة المصرية.
- صالح ، قاسم حسين. (١٩٨٨). الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد ، مطابع جامعة بغداد.
- الطيب ، محمد عبد الظاهر. (١٩٧٧) "دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدى المبصرين والمكفوفين"، الكتاب السنوي الثاني ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد الرحيم، طلعت حسن (١٩٨٧) : الأساس النفسية للنمو الانساني ، ط٣ دار القلم ، الكويت .
- عربة ، محمود ابو حامد. (١٩٩٢). علم النفس الشخصية ، الاردن ، مطبعة الزرقاء الأهلية.

-فروم ، ايرك.(١٩٨٩).*الانسان بين المظهر والجوهر* ، ترجمة سعد زهران ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون ، سلسلة عالم المعرفة (١١٤).
-.(١٩٦٩). *المجتمع السليم* ، ترجمة محمود محمود ، الاسكندرية ، المكتبة الانجلو
مصرية.

—.(١٩٦٠). *الانسان لنفسه* ، ترجمة طه لطفى ، الاسكندرية، المكتبة
الانجلومصرية.

-الفقي ، حامد.(١٩٨٣). *الموهبة العقلية بين النظرية والتطبيق* ، مجلة العلوم
الاجتماعية ، الكويت ،جامعة الكويت ، العدد ٣.

-الكبيسي، كامل ثامر (١٩٩٤) *ببناء مقياس الانتماء الوطني للشباب الجامعي
وتطبيقاته على عينة من طلبة جامعة بغداد* ، (بحث مطبوع بالرونيو)،
جامعة بغداد-كلية التربية-ابن رشد.

-الكواز ، سناء عبد الكريم.(١٩٨٦). *الحاجات النفسية لطلبة المرحلة الاعدادية في
بغداد وضواحيها* ، (رسالة غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية-ابن
رشد.

-كوستا ، بول .ت.(١٩٨٩).*العلاقات الإنسانية* ، ترجمة سليم بدران ،
الاسكندرية،الدار العربية للنشر.

-الكيال ، دحام.(١٩٦٦).*دراسات في علم النفس* ، بغداد ، المكتبة الاهلية.
-لنذري ، و.ج.(١٩٧١). *نظريات الشخصية* ، ترجمة فرج احمد فرج ،
القاهرة،الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

-مغاريوس ، صموئيل.(١٩٧٤).*الصحة النفسية والعمل التعليمي* ، القاهرة ، مكتبة
النهضة المصرية.

-منصور ، طلعت والشرقاوي ، انور.(١٩٧٨). *اسس علم النفس* ، القاهرة،المكتبة
الانجلومصرية.

-نشواتي ، عبد المجيد .(١٩٨٥).*علم النفس التربوي* ، الاردن ، دار الفرقان.

- Bruno, Frank.J.(1983). *Adjustment and Personal Groth*, New York, John Willy.
- Davis Jean Claire.(1982). “*A Comparison Study of the needs of Undergraduate Young Adult Students*”, *Dissertation Abstracts International* , Vol.43, No.4, PP.1009-1010.
- Ghei, S.N.(1966). “*A Cross-culture Study of Needs Profiles*” , **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol.3, No.5, PP.580-585.
- Gorden, L.V. Girden.(1963). *Personality Invontury* , New York : Har Court Brace.
- Maslow, A.H.(1970). *Motivation and personality*, New York: Harper and Row.
- Morten, A.Phillip.(1984).*Personality Theories*,Torento:McGraw Hill.
- Murphy, Kathleen. (1975). *Psychological Need and Vocational Decison Making*, **Psychology Abstracts.**, Vol.4, No.6.
- Murray, H.A.(1938). *Exploration Impersonality*, New York : Oxford Press.
- Webster,A.M. Wester’s.(1973) *New collegiate Dictionary*, Massa Chusetts : Spring Field.
- Kelley,T.L.(1939):*the selection of upper and low grops for validation of test iteme* .Newyork journal of Education
psychological testing memillan publishing co,inc:

ملحق(١)

(استبانة آراء الخبراء حول المكونات السلوكية في قياس الحاجات الإنسانية في ضوء نظرية ايريك فروم).

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية وبعد :

يروم الباحث بناء مقياس الحاجات الإنسانية لطلبة الجامعة في ضوء نظرية ايريك فروم وبعد الإطلاع على الأدبيات حدد الباحث هذه الحاجات ، ومن ثم حدد نطاق السلوك المراد قياسه من خلال تحديد المكونات السلوكية لكل حاجة. لذا يتمنى الباحث تعاونكم في تحديد صلاحية كل مكون وفقراته في تقدير او قياس الحاجة الإنسانية

مع شكر الباحث وتقديره.

الباحث

ت	١. الفقرات الخاصة بالحاجة الى الانتماء	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
أ.	المكون السلوكي: يشعر بحاجة الى إيجاد روابط جديدة مع الآخرين:			
١.	١. احب ان أكون روابط جديدة ثقافية او مهنية او اجتماعية او رياضية مع الآخرين. ٢. احب ان أكون باستمرار روابط جديدة مع زملائي في الكلية. ٣. عندما اذهب الى مكان جديد أحاول ان أكون فيه صداقات جديدة. .			
ب.	يتصل بالآخرين:			
	١. اشعر بالسعادة عندما اذهب الى مكان مزدحم مثل المسرح أو النادي. ٢. احب ان أكون متواجداً مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية. ٣. اشعر بالضيق عندما يتجاهلني احد. ٤. لا احب ان اشعر بالوحدة.			
ج.	لديه علاقات إنسانية ودية.			
	١. أحاول ان لا أضايق أصدقائي وزملائي. ٢. اشعر بسعادة عندما أري الآخرين سعداء. ٣. أشارك الآخرين بمناسباتهم السعيدة والحزينة.			

ت	١. الفقرات الخاصة بالحاجة الى الانتماء	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
هـ.	يشعر بالخضوع أحياناً. ١. انفذ بعض ما يطلبه مني صديقي او زميلي. ٢. أقبل انتقاد أصدقائي وان كان جارحاً. ٣. اعتقد بأن بعض زملائي يفهمون اكثر مني.			
و.	يحاول التسلط على آخرين: ١. عندما اجتمع مع أصدقائي احب ان أكون المتحدث. ٢. اشعر ان لدي القدرة والكفاءة لان أكون مسؤول كبير. ٣. لا احب ان يعارضني احد.			
ت	٢. الفقرات الخاصة بالحاجة الى التجاوز.			
أ.	لديه القدرة على الخلق والإبداع. ١. اشعر بانني قادر على إنجاز عمل رائع لو وجهت طاقتي لذلك. ٢. لدي القدرة على القيام باكتشاف علمي لو توفرت لي الإمكانيات المناسبة. ٣. أحس بأن في داخلي فنان مرهف الحس.			
ب.	يشعر بدور الانسان الإيجابي في العالم. ١. أؤمن بان البشر أسمى مخلوق في الوجود. ٢. اعتقد ان البشر وجدوا لإعمار الأرض. ٣. أؤمن بأن الفرد يتصرف على وفق ضميره وليس حسب الظروف. ٤. أنا ضد المقولة بان اصل الانسان حيوان.			

ت	١. الفقرات الخاصة بالحاجة الى الانتماء	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
ج.	يجب العمل والإنتاج. ١. اشعر ان قيمة الفرد تكمن في العمل الذي يمارسه. ٢. لا احب ان أضيع وقت فراغي في أشياء غير نافعة. ٣. كلما كان العمل اقوم به كثيراً شعرت بالرضا عن ما اجنيه من فائدة منه.			
هـ.	لديه القدرة على توليد الأفكار الجديدة. ١. اشعر بان لدي القدرة والإحساس لان أكون فنان او شاعر او عالماً. ٢. اعتقد أنني يمكن ان أتوصل الى وضع حلول لم تكن معروفة. ٤. لدي القدرة على ابتكار وسائل جديدة في ميدان تخصصي.			
ت	٣. الفقرات الخاصة بالحاجة الى التجذر يحاول ايجاد جذور جديدة ليشعر بالطمأنينة: أ. ١. لا تخفيني فكرة الهجرة خارج الوطن والابتعاد عن الالهل. ٢. احب ان اكون مندمجا مع الاخرين. ٣. لو حصلت على عمل باجر مجزي خارج بلدي فانا ساوافق.			

ت	١. الفقرات الخاصة بالحاجة الى الانتماء	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
ب.	يتصل بجذوره (فلكلور)-الميراث القومي والوطني- الدين). ١.أؤمن ان بلدي هو مهد الحضارة في العالم. ٢.لا أمانع من ارتداء الملابس التقليدية. ٣.احب الفنون الشعبية والتراثية وأقدرها.			
ج.	يحاول ان يستوطن او يكون مسكنه الخاص. ١.ارغب بان استقل في حياتي ويكون لي منزلي الخاص. ٢.اعمل على توفير المقومات التي تمكنني من امتلاك سكن يوما ما. ٣.اشعر بالخوف من فكرة عدم وجود مكان ألجأ اليه.			
د.	يشعر بالألفة والايناس. ١.اعتقد بان البشر وجدوا ليساعد بعضهم البعض. ٢.اشعر بأنني قريب من قلوب الأشخاص الذين اعرفهم. ٣.اشعر بأنني قادر على كسب ثقة الاخرين.			
هـ.	لديه قدرة على العناية بنفسه وتحمل مسئوليتها ومسؤولية غيره. ١.لدي القدرة على اتخاذ قراراتتي مهما كان مستوى أهميتها المستقبلي. ٢.اشعر أنني قادر على تحديد ما هو مفيد لي او مضر.			

ت	١. الفقرات الخاصة بالحاجة الى الانتماء	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
	٣. اشعر أنني قادر على تحمل مسئوليتي عن نفسي.			
ت	٤. الفقرات الخاصة بالحاجة الى الهوية.			
أ	أ. لديه فكرة عن نفسه. ١. اعترف بالسلبيات التي تتسم بها شخصيتي. ٢. اعرف الى أي مدى تصل قدراتي. ٣. لا أحاول إيهام الآخرين بأنني املك أشياء او قدرات غير موجودة لدي.			
ب	لديه شعور قوي بالمواطنة. ١. اعتقد أنني اذا ما سافرت لبلد اخر فاني أسعد بلقاء أشخاص من بلدي هناك. ٢. اغضب وارد على أي شخص اسمعه يتكلم يسوء عن وطني. ٣. اشعر بالاعتزاز لانتمائي لهذا الوطن العريق. ٤. أؤمن بأن وطني اجمل مكان في العالم			
ج	يחס بذاتيته ويدور نشاطه حول نفسه. ١. لدي أفكار خاصة التي تعبر عن ذاتي. ٢. لدي القدرة على استنباط حلولي الخاصة لاية مشكلة.			

ت	١. الفقرات الخاصة بالحاجة الى الانتماء	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
	٣. اذا كنت طرف في مشكلة فأنا أحاول ان أكون المنتصر سواء كنت على حق ام لا.			
د.	لديه حاجة للشعور بأنه جزء من امة ، دين ، مهنة. ١. أحاول التنبيه للأخطار التي تواجه أمتي. ٢. اعتقد بان صيانة كرامة الوطن مسؤولية الجميع. ٣. اشعر بان مكانة كل فرد تتحدد بالمهنة التي يزاولها. ٤. أوأمن بضرورة إقامة الشعائر الدينية في مناسباتها.			
هـ.	لديه شعور قوي بالارتباط بالأسرة، القبيلة، الدين. ١. استشهد بالنصوص الدينية أثناء الحديث. ٢. احب ان استعمل لقبى عند كتابة اسمي. ٣. لا أخاف كثيراً اذا ما تعرضت لمشكلة كبيرة الان أسرتي ستساندني.			
أ.	٥. الفقرات الخاصة بالحاجة الى اطار مرجعي. يضع الظواهر في اطار يفهمه :			
	١. لدي قناعة بالطريقة التي انظر فيها الى الحياة ولا تهمني اراء الآخرين بها. ٢. اتعامل مع الظروف جيدة كانت ام سيئة بالمبادئ التي أوأمن بها. ٣. اتعامل مع الاحداث بموجب فهمي لها.			

ت	١. الفقرات الخاصة بالحاجة الى الانتماء	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
ب.	يفسر الظواهر على وفق فلسفة عامة: ١. أؤمن بان يكون للفرد وجهة نظر خاصة. ٢. افسر الاحداث انطلاقا من طريقتي في النظر الى الحياة. ٣. اعتقد ان لابد ان يكون للكل لديه فلسفة عامة ينظر من خلالها الى الحياة.			
ج.	يوجه حياته وفقا لاطار معين: ١. لا اتأثر بالافكار التي تقف ١ ضد معتقداتي. ٢. لا اهتم لرأي الآخرين ما دمت ارضي ضميري. ٣. اعتقد بان تصرفات الفرد ينبغي ان ينظمها اطار عام..			
د.	يجد أهداف حياته على وفق إطاره المرجعي. ١. أحاول ان أؤسس حياتي وفق للنمط الذي ارجب به. ٣. اطمع ان أحقق ما حققه الافراد الذين أعدهم قدوة لي . ٤. أحاول ان استثمر قدراتي لكي أطبق ما أؤمن به على ارض الواقع. ٥. احدد أهداف حياتي بما يتفق والمبادئ التي أؤمن بها.			

ملحق (٢)

مقياس الحاجات الإنسانية بصيغته النهائية

عزيزي الطالب...عزيزتي الطالبة...

ارجوا الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة للكشف عن طريقة نظرك للحياة وطريقة تعاملك معها. علماً ان الاستبانة لا تحتوي اسم المستجيب ، وسيتم التعامل مع الإجابة بسرية تامة، ويرجى وضع علامة () على أي واحدة من الاختيارات الثلاث التي تفضلها تتسجم مع وجهة نظرك ولكل فقرة من الفقرات وكما مبين في المثال الاتي:

الفقرة	دائماً	أحياناً	مطلقاً
اعرف كيف أتعامل مع الآخرين	✓		

مع شكر الباحث وتقديره

مطلقاً	أحياناً	دائماً	الفقرة	
			أحب ان أكون روابط جديدة ثقافية او رياضية مع الآخرين.	١
			اشعر بانى قادر على إنجاز عمل رائع لو وجهت طاقتي لذلك.	٢
			لا تخيفني الهجرة خارج الوطن والابتعاد عن الأهل.	٣
			اعترف بالسلبيات التي تتسم بها شخصيتي.	٤
			لدى قناعة بالطريقة التي انظر بها الى الحياة ولا تهمني اراء الآخرين.	٥
			احب ان أكون باستمرار روابط جديدة مع زملائي في الكلية.	٦
			لدى القدرة على القيام باكتشاف علمي لو توفرت لي الإمكانيات المناسبة.	٧
			احب ان أكون مندمجاً مع الآخرين.	٨
			اعرف الى أي مدى تصل قدراتي.	٩
			أتعامل مع الظروف جيدة كانت او سيئة بالمبادئ التي أؤمن بها.	١٠
			عندما اذهب الى مكان جديد أحاول ان أكون فيه صداقات جديدة.	١١
			احس بان في داخلي فنان مرهف الحس.	١٢
			لو حصلت على عمل بأجر مجزي خارج بلدي فأنا سأوافق.	١٣

مطلقاً	أحياناً	دائماً	الفقرة
			١٤ لا أحاول إيهام الآخرين بانى امتلك أشياء او قدرات غير موجودة لدي.
			١٥ أوؤمن بأن الانسان أسمى مخلوق في الوجود.
			١٦ أوؤمن بان بلدي هو مهد الحضارة في العالم.
			١٧ لدي أفكارى الخاصة التى تعبر عن ذاتي.
			١٨ أوؤمن بأن يكون للفرد وجهة نظر خاصة.
			١٩ احب ان أكون متواجداً مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية.
			٢٠ اعتقد ان البشر وجدوا لاعمار الأرض.
			٢١ لا أمانع من ارتداء الملابس التقليدية.
			٢٢ لدي القدرة على استنباط حلولي الخاصة لأي مشكلة.
			٢٣ اشعر بالضيق عندما يتجاهلني احد.
			٢٤ أوؤمن بان الفرد يتصرف وفق ضميره وليس حسب الظروف.
			٢٥ احب الفنون الشعبية والتراثية وأقدرها.
			٢٦ اذا كنت طرفا في مشكلة فأنا أحاول ان أكون المنتصر سواء كنت على حق ام لا.
			٢٧ لا احب ان اشعر بالوحدة.
			٢٨ أفسر الأحداث انطلاقا من طريقتي في النظر الى الحياة.
			٢٩ انا ضد المقولة بان اصل الانسان حيوان.

مطلقاً	أحياناً	دائماً	الفقرة
			٣٠ اعتقد بان شعب بلادي ذي تاريخ مميز في العالم.
			٣١ أحاول تحقيق ما اطمح إليه لا ما يطمح له الآخرون.
			٣٢ اعتقد انه لابد لكل فرد من ان يكون لديه فلسفة عامة ينظر من خلالها الى الحياة.
			٣٣ أحاول ان لا اضايق أصدقائي وزملائي.
			٣٤ اشعر ان قيمة الفرد تكمن في العمل الذي يمارسه.
			٣٥ ارغب بان استقل في حياتي ويكون لي منزلي الخاص.
			٣٦ أحاول التنبيه للأخطار التي تواجه أمتي.
			٣٧ اشعر بالسعادة عندما أري الآخرين سعداء.
			٣٨ تصرفاتي محكومة بالتقاليد والأعراف.
			٣٩ أشارك الآخرين بمناسباتهم السعيدة والحزينة.
			٤٠ لا احب ان أضيع وقت فراغي في أشياء غير نافعة.
			٤١ اعمل على توفير المقومات التي تمكنني من امتلاك سكن يوما ما.
			٤٢ اعتقد بان صيانة كرامة الوطن مسؤولية الجميع.
			٤٣ كلما كان العمل الذي اقوم به كثيراً شعرت بالرضا عن ما اجنيه من فائدة منه.
			٤٤ اشعر بالخوف من فكرة عدم وجود مكان الجأ اليه.
			٤٥ اشعر بان مكانة كل فرد تتحدد بالمهنة التي يزاولها.

مطلقاً	أحياناً	دائماً	الفقرة	
			أؤمن بضرورة إقامة الشعائر الدينية في مناسباتها.	٤٦
			أستدق الفنون الراقية كالموسيقى واعتبرها أشياء ذات قيمة.	٤٧
			اعتقد بان البشر وجدوا ليساعد بعضهم البعض.	٤٨
			استشهد بالنصوص الدينية أثناء الحديث.	٤٩
			اهتم بأحدث ما ينشر او يقال عن الفنانين والأدباء.	٥٠
			لا اعتقد ان أي نوع من الفنون هو أمر خارج عن الاداب العامة.	٥١
			اشعر بانني قريب من قلوب الأشخاص الذين اعرفهم.	٥٢
			احب ان استعمل لقبني عند كتابة اسمي.	٥٣
			أحاول ان أؤسس حياتي وفقاً للنمط الذي ارغب به.	٥٤
			اشعر بانني قادر على كسب ثقة الآخرين.	٥٥
			لا أخاف كثيراً اذا ما تعرضت لمشكلة كبيرة لان أسرتي ستساندني	٥٦
			اطمح ان أحقق ما حققه الافراد الذين أعدهم قدوة لي.	٥٧
			احدد أهداف حياتي بما يتفق والمبادئ التي أؤمن بها.	٥٨
			انفذ بعض ما يطلبه مني صديقي او زميلي.	٥٩
			اعتقد اني يمكن ان أتوصل الى وضع حلول لم تكن معروفة.	٦٠

مطلقاً	أحياناً	دائماً	الفقرة	
			لدي القدرة على اتخاذ قراراتتي مهما كان مستوى أهميتها لمستقبلي.	٦١
			اعتقد اني اذا ما سافرت لبلد اخر فإنني سأسعد بقاء أشخاص من بلدي هناك.	٦٢
			أقبل انتقاد أصدقائي وان كان جارحاً.	٦٣
			اغضب وارد على أي شخص اسمعه يتكلم بسوء عن وطني.	٦٤
			اعتقد بان بعض زملائي يفهموني اكثر مني.	٦٥
			لدي القدرة على ابتكار وسائل جديدة في ميدان تخصصي.	٦٦
			اشعر بالاعتزاز لانتمائي لهذا الوطن العريق.	٦٧
			أؤمن بان وطني اجمل مكان في العالم.	٦٨
			اشعر ان لدي القدرة والكفاءة لان أكون مسؤول كبير.	٦٩

بناء برنامج تعليمي تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية

جنان فاضل قيراوي الزبيدي

يعد الحاسوب من أهم مظاهر التطور العلمي والتكنولوجي في العالم ، إذ أصبح قوة تقنية لها أهميتها في مختلف المجالات ،
وبما إن الأنظمة التعليمية ينبغي لها إن تواكب التطورات العلمية والتكنولوجية ، وتقوم بإعداد الطلبة القادرين على التعامل مع المعطيات الجديدة وتفاعلاتها وتعقيداتها وحل مشكلاتها وهذا لن يتحقق إلا بأعداد أفراد إعداد يجعلهم مفكرين ناقدين قادرين على تقييم المعلومات وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة ،ومن خلال تطوير طرائق التدريس واستخدامها للتقنيات التربوية الحديثة ، ومنها الحاسوب ولضمان خير المتعلم ،ومجتمعه، ولعالمه ،لذا يأتي هذا البحث استكمالاً للجهود العلمية في هذا المجال ،
هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من بناء برنامج تعليمي تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية لدى عينة من طلبة الصف الخامس علمي في مدينة الكوت وقد قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي تعليمي يتكون من خمسة مهارات من مهارات التفكير الناقد وهي (معرفة الافتراضات ،التفسير ، تقويم الحجج، الاستنتاج ،الاستنباط) كما تم التأكد من صدقه وثباته قبل الاستخدام .

تكونت عينة البحث من (٣٠) طالبا، تم تقسيمهم الى مجموعتين أحدهما ضابطة وفوامها (١٥) طالبا لم تدرس بالطريقة الاعتيادية، واما المجموعة الثانية فتجريبية قوامها (١٥) طالبا تدرس حسب البرنامج المحوسب .

توصلت الدراسة الى العديد من النتائج لعل من اهمها : وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج مما يشير الى فاعلية البرنامج التعليمي التعليمي المحوسب كبرنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد .

كما قدمت الدراسة عددا من التوصيات والمقترحات نحو استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات وان تعمل وزارة التربية بما تمتلك من كفاءات علمية مع منظمات المجتمع المدني التعليمية على برمجة مهارات التفكير الأخرى مثل مهارات التفكير العلمي، الإبداعي، الاستدلالي لتنمية هذه الأنواع من التفكير التي تساعد على رفع مستوى الثقافي والعلمي والدراسي لدى الطلبة، الاهتمام بتوفير البرامج التعليمية التي تغطي المقررات التعليمية، واقرحت الباحثة عدداً من الدراسات اللاحقة منها: بناء برنامج محوسب لأنواع أخرى من التفكير مثل التفكير العلمي والتفكير الإبداعي وغيرها.

مشكلة البحث

ظهرت في مجتمعاتنا مشكلات كثيرة متنوعة ؛ نتيجة للتطورات السريعة وتدفق المعارف الإنسانية والعلمية وتعدد الحضارة وتشابكها ، أدى إلى عدم وجود توازن سليم بين التكنولوجيا الحديثة وبين الحياة الاجتماعية ، فأصبح الفرد غير قادر على التكيف أمام هذا الكم الهائل من وسائل التقنية والتطورات السريعة إن اثر وسائل الإعلام

الأجنبية المرئية والمسموعة والمقروءة ؛ وتصفح أبنائنا للشبكة المعلوماتية دون نقد وتمحيص في ظل مخرجاتها المبهرة نتج عنه سلوكيات غريبة على مجتمعنا ، فقد تدنى مستوى العلاقة بين المعلم والمتعلم

وفي رؤية مستقبلية متقابلة لنوعية المتعلم المراد إعداده لمواجهة العولمة والتفاعل بنجاح مع المتغيرات السريعة والاتجاهات التربوية العالمية المعنية بتطور أنماط التفكير ، والسلوك العلمي ، والاستفادة من المعرفة الإنسانية، والأخذ بيد المعلم بتدريبه والرفع من شأنه للنهوض بالعملية التعليمية ، فالتعليم هو الوسيلة الفعالة لتغيير هيكل المجتمع وهوية أفرادهِ وسماته الثقافية . **اتجهت الباحثة الى** تلك الدراسة محاولة منها لتنمية مهارات التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد بصورة خاصة من خلال بناء برنامج تعليمي تعليمي محوسب وامزيد من الغم حول مشكلة الدراسة فاننا نركز على السؤال الرئيسي التالي: مدى معرفة فاعلية البرنامج التعليمي التعليمي المحوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الاعدادية ومدى التعرف على التفكير الناقد من قبل الطلبة .

أهمية البحث :

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١. المعارف والمعلومات ثم اتخاذ القرارات المناسبة بعد الدراسة والفحص والتحليل وبذلك سيكون القرار صحيحاً لمواجهة العديد من المشكلات التي تشغل وقت واهتمام الطلبة في مرحلة الدراسة الإعدادية .
٢. أن الصف الخامس الإعدادي هي مرحلة إعداد وتهيئة الطلبة نحو التخصصات الدراسية الأدبية والعلمية والتي بطبيعتها تحتاج إلى تنمية

- مهارات التفكير الناقد لدى الطالبة وتمكنهم من النجاح وبناء مستقبلهم الدراسي فيما بعد .
٣. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تعريف المدرسين والمشرفين في المرحلة الإعدادية بأهمية عمليات التفكير الناقد وضرورة أتباع أفضل السبل في تنميته .
٤. قد يفيد هذا البحث واضعي المناهج الدراسية والعاملين على تطويرها بحيث يتم التأكيد على مهارات التفكير الناقد وبالتالي يتم التركيز على تطويرها وتنميتها لدى الطالبة في هذه المرحلة الدراسية .
٥. يؤمل أن يمهد هذا البحث إلى بحوث ودراسات تربوية أخرى في هذا المجال وخاصة في مراحل التعليم الأخرى .
٦. استخدام الحاسوب في المجال التربوي يتطلب إجراء المزيد من الدراسات التقييمية من الناحيتين الفنية والتدريسية للبرامج التعليمية.
- يستمد البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله التفكير الناقد والحاسب الآلي ، واللذان يعدان مطلباً ملحاً في هذا العصر . وان نتائج هذه الدراسة قد تفيد :-
المهتمين بتدريس الرياضيات ، وتطوير مناهجها، من حيث جدوى استخدام تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات
- أهداف البحث
١. يهدف البحث الحالي إلى : -
٢. التعرف على التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية
٣. بناء برنامج تعليمي- تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية

٤. معرفة فاعلية البرنامج التعليمي - التعليمي المحوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية من خلال التحقق من الفرضيات التالية :
- أ- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة معرفة الافتراضات بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) في الاختبار البعدي .
- ب- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة التفسير بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) في الاختبار البعدي .
- ج- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة تقويم الحجج بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) في الاختبار البعدي .
- د- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة الاستنباط بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) في الاختبار البعدي .
- هـ- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة الاستنتاج بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) في الاختبار البعدي .
- ز- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التفكير الناقد بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) في الاختبار البعدي .

حدود البحث (Research limitation)

يقتصر البحث الحالي على استخدام برنامج تعليمي - تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الخامس العلمي في المدارس النهارية (بنين - بنات) في محافظة واسط مدينة الكوت وللعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

تحديد المصطلحات أولاً: البرنامج (PROGRAM)

"بأنه مجموعة من الدروس والخبرات المخططة التي يكتسبها الطالب تحت إشراف المدرسة" (Good, 1973, 157).

عرفه القذافي ١٩٩٠

هو أداة وظيفتها خلق سلسلة من الخطوات التعليمية المقننة التي تؤدي بدورها إلى تنمية القدرات الذهنية وتطوير بعض الأنماط السلوكية والوصول بها إلى مستوى معين يمثل هدف البرنامج. (القذافي ، ١٩٩٠ : ١٥١)

ثانياً: التعلم Learning

عرفه الحيلة ١٩٩٩

بأنه مجموعة العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات ، وحصيلة هذه المعالجات تتمثل في تكوين أنماط معينة من القدرات في ذاكرة المتعلم . تتضح في صورة أداة تجعل هذه القدرات ممكنة ، فالتعلم هو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم ، ويؤدي فيه المتعلم عملاً يتعلق بالسلوك. (الحيلة، ١٩٩٩)

ثالثاً: التعليم Instructional

عرفه جروان (١٩٩٨):

تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير في مستوياتها البسيطة والمعقدة وحفزهم وأثارتهم على التفكير . وهو عملية كلية تتأثر بالمناخ التعليمي وتوافر المصادر المثيرة للتفكير (جروان ، ١٩٩٩ : ٤٢٣).
عرفه زغلول (٢٠٠٣):

إن التعلم عبارة عن تغيير في الخبرة والبنى المعرفية الموجودة لدى الفرد
(زغلول ، ٢٠٠٣ : ٣)

رابعاً : محوسب Computerized

عرفه سوانيل ١٩٩٣ (swannell)

الحاسوب في القاموس أكسفورد الحديث بأنه :

وسيلة الكترونية لخرن وترتيب البيانات استنادا إلى الأوامر المعطاة لها

لوضع برنامج (Swannnell , 1993; 211)

سادساً: التفكير الناقد Critical thinking

عرفه الكعبي ٢٠٠٢ :

هو الدقة في فحص المقدمات والأدلة والتقييد بالموضوعية في أقصاها بغية التواصل الى النتائج التي تتصف بالصحة والصدق والثبات باستخدام وسائل المنطق والاعتماد على تقدير الأدلة والبراهين مع الأخذ بكل العوامل التي لها علاقة بالموقف، وتقويم الإجراءات بإصدار الأحكام للوصول الى النتائج السليمة بحذر". (الكعبي، ٢٠٠٢ ، ٢٣).

عرفه علي (٢٠٠٤):

"عملية عقلية تعتمد على استخدام قواعد الاستدلال المنطقي ،يهدف الى
اصدار الاحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء الادلة والحجج المقدمة
(علي ، ٢٠٠٤ : ١٠)

سابعاً: الإعدادية : (Preparatory stage)

مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة مدتها (٣)
سنوات ، تهدف إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتمكينهم من
بلوغ مستوى اعلي من المعرفة والمهارة ، مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية
والتطبيقية ، تمهيدا لمواصلة الدراسة الحالية ، وإعدادهم للحياة العملية الإنتاجية (وزارة
التربية ، ١٩٧٧) .

الأدبيات السابقة

اولا : الاطار النظري : المحور الاول التعليم المبرمج:

لما كان التعلم تغيراً في السلوك يتصف بنوع من الديمومة النسبية وينتج عن
الخبرة والتفاعل مع البيئة ، فان التعليم هو مجموعة النشاطات التي تهدف الى احداث
هذا التغيير. وتبدو عملية التعليم اكثر تحديدا من عملية التعلم ، اذ يأخذ التعليم شكلا
من التدريب الواعي والمنظم ويؤدي الى انشاء بيئة مشتركة بين المدرس والمتعلم يتسم
كلا منهما بطابع معين وتعمل على تقريب وجهات نظرهما في وقائع الحياة
ومشكلاتها اليومية. (نشواتي ، ٢٠٠٣ : ٥٤٧).

العلاقة بين التعلم والتعليم :

ان تحديد طبيعة العلاقة بين التعلم والتعليم قد يسهل استيعاب مفهوم التعليم ويبين اهميته في عملية التعلم ، اذ ان التعلم يشير الى التغيرات النمائية التي تحدث على السلوك المتعلم نتيجة تفاعله مع انواع الخبرات التعليمية في البيئة ، وان تحديد الاجراءات وتنظيم العناصر يعني القيام بعملية التعليم اللازمة لعملية التعلم هدفا ويكون التعليم وسيلة مهمة تسهم في تحقيق هذا الهدف. فالتعليم اذن يرتبط بالتصميم والتخطيط والاجراءات وغير ذلك من عناصر في البيئة ، يقوم بها المدرس لتنظيم الموقف التعليمي بقصد تسهيل عملية التعلم عند المتعلمين ، وتسهيل عملية التعلم تمكن المتعلمين من اكتساب الاهداف التعليمية المقصودة وتطوير سلوكهم العقلي والوجداني والحركي ، بفضل عملية التعلم التي تقوم بتحديد السلوكيات التعليمية واختبار المادة التعليمية وتنظيمها حسب الموقف التعليمي (محمد ، ٢٠٠٤ : ٧٣).

وعلى النحو الذي حدده (محمد، ٢٠٠٤، ص٧٦-٧٧) وكما يأتي:

جدول (١)

العلاقة بين التعلم والتعليم

ت	التعلم	ت	التعليم
١	التعلم يشير إلى المتغيرات النهائية في سلوك المتعلم.	١	التعليم يشير إلى تصميم وتنظيم البيئة التعليمية.
٢	التعلم يتصل بالطالب .	٢	التعليم يتصل بالمدرس.
٣	التعلم قد يحصل دون تعليم.	٣	التعليم قد لا يؤدي إلى التعلم.
٤	التعلم هو المؤشر الحقيقي لفاعلية التعليم.	٤	التعليم لا يؤشر على فاعلية التعلم.
٥	التعلم عملية تفاعل الإنسان مع الخبرات في البيئة.	٥	التعليم عملية تنظيم للخبرات في البيئة التعليمية.
٦	التعلم سلوك داخلي يرتبط بالمتعلم.	٦	التعليم إجراءات خارجية في البيئة نحو المتعلم
٧	التعلم جهد ذاتي يقوم على إثارة واستجابة أو على الإدراك والتنظيم الداخلي.	٧	التعليم جهد خارجي يقوم على التفاعل مع الخبرة التعليمية
٨	يفسر التعلم بآليته النظريات السلوكية أو المعرفية.	٨	يفسر التعليم في ضوء النظريات
٨	النظريات التعليمية لتفسير ظاهرة تعلم الإنسان.	٩	النظريات التعليمية لتسهيل عملية التعلم عند الإنسان.
٩			

التعليم المبرمج

يعتبر سكنر (Skinner) . اول مبتكر للتعليم المبرمج ، ففي عام ١٩٥٤ حيث ظهرت حركة التعليم المبرمج نتاجاً للتمازج بين النظريات التربوية والتقدم التقني، فعلى صعيد التربية وعلم النفس أفسحت نظرية المثير والاستجابة (ومن بعدها

النظرية السلوكية وعلى الأخص مدرسة تعزيز السلوك) المجال لاستعمال تطبيقاتها في مجال التعليم المبرمج. أما على الصعيد التقني فقد كان للتقدم السريع في مجال التقنيات التربوية أن أصبح في متناول التربويين استعمال الأجهزة الالكترونية والحاسبات الآلية والأدوات التعليمية في كل المجالات التقليدية والمجالات المستحدثة (القذافي، ١٩٨١: ٤٩).

والتعليم المبرمج طريقة من طرق التعليم الذاتي ، يقوم على تقسيم المادة على خطوات صغيرة يدرسها المتعلم دراسة ذاتية ويحصل على تعزيز بعد كل خطوة لضمان تقدمه بنجاح .

ويرى عاقل بان التعليم المبرمج اسلوب للتعليم الذاتي يعطي الفرصة لكل طالب ان يعلم نفسه بنفسه ، حيث يمارس دورا ايجابيا ،ويسير الطالب في عملية تعلمه حسب سرعته الذاتية ، ويقوم البرنامج بدور الموجه نحو تحقيق اهداف معينة (عاقل ، ١٩٧٨)

مزايا التعليم المبرمج

١. يسهم التعليم المبرمج في حل بعض المشكلات التربوية مثل تزايد أعداد الطلبة ومشكلة الفروق الفردية ونقص عدد المعلمين المؤهلين أو عدم وجود العدد الكافي من المعلمين.
٢. يركز التعليم المبرمج على الفرد بوصفه محور العملية التعليمية ، إذ يُعرض الطالب للموضوع مباشرة ويعطيه الفرصة للتقدم بالسرعة التي تناسبه، ويوفر درجة أعلى من الدافعية.
٣. يتيح فرصة اكبر للتعليم الفردي، ويتضمن تغذية راجعة فورية.

٤. يتيح مستوى مناسباً من التعليم لكل فرد، مع توافر أساليب مناسبة لتشكيل استجاباته.

٥. ليس ثمة مجال لوجود المثيرات المنفرة التي قد يحدثها بعض المعلمين (ابو جادو، ٢٠٠٠: ٢٠٧ - ٢٠٨)

أ: الايجابيات

- ١- يساعد المتعلم على الانخراط الفعلي في عملية التعلم.
- ٢- يكون المتعلم فيها ايجابيا نشيطاً، قادراً على أداء استجابات باستمرار.
- ٣- مثيراً للدافعية ومشوقاً .
- ٤- ينظم عملية التفكير والعملية التعليمية عامة.
- ٥- يعتمد المتعلم فيه على نفسه في التعلم.
- ٦- يناسب تعليم أنماط تعليمية مختلفة.
- ٧- يراعي السرعة الذاتية في التعليم .
- ٨- يتيح فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة والتعزيز .
- ٩- يُمكن أن يكون وسيلة ترفيهية زيادة على كونه وسيلة تعليمية .
- ١٠- ينمي المستويات العقلية كافة .
- ١١- وسيلة تعليمية لا تكل ولا تتعب بخلاف المعلم.

ب: السلبيات

- ١- باهض التكاليف من حيث إعداد البرامج وشراء الأجهزة والمعدات والصيانة.
- ٢- يفقد المتعلم مهارة التفاعل الاجتماعي والتعاون مع الآخرين.
- ٣- حاجة الى يقظة وحرص دقيقين لدى استعماله.

٤- مَعْرُض للإصابة بفيروس الحاسوب مما قد يتلف المعلومات المخزونة . (روزة،
٢٠٠٠ : ١٩٨).

البرنامج التعليمي الحاسوبي:

يعد الحاسوب علامة بارزة من علامات التطور الحضاري في عصرنا
الحاضر، فقد اصبح جزءاً اساسياً في حياة الانسان حيث دخلت تطبيقاته مختلف
مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتربوية وغيرها فالقطاع التربوي من
اكثر القطاعات التي تكون بحاجة الى تعزيز دور الحاسوب في مؤسساته المختلفة،
ذلك ان هذا القطاع هو الوحيد تقريباً المعني باعداد الاجيال المؤهلة لقيادة الامة ودفع
عجلة التطور فيها وينظر التربويون اليوم الى استخدام الحاسوب في التعليم كحل
مناسب للكثير من المشاكل التعليمية التي تواجهها المؤسسات المختلفة وكوسيلة
ناجحة لتحسين نوعية التعلم ورفع مستوياته. (الفرأ، ١٩٩٩ : ٣٢٧)

لقد احدث ظهور الحاسوب ثورة تكنولوجيا التعلم مما جعل المعلمين والمهتمين
بالتعلم ينقسمون الى فريقين بشأن استخدامه في تعلم الرياضيات خاصة في مراحل
التعليم قبل الجامعي، البعض يرى ان التكنولوجيا بصفة عامة ذات فوائد عديدة في
عملية التعليم لعل اقلها انها تقلل من جهد ووقت المعلم والمتعلم الذي يبذل في اعمال
روتينية مما يوفر جهداً ووقتاً لاعمال اكثر ابداعيةً. والفريق الاخر يرون في الحاسبة
اداة تثير الحماس لدى المتعلمين وتقدم اثارة وتسييراً لتدريس بعض المفاهيم الرياضية
كما تنمي الحس العددي وتساعد على تقديم مفاهيم ومهارات حسابية مبكرة مثل
مفاهيم الكسور العشرية ومهارات العمليات الحسابية. (الشيخ، ١٩٩٣ : ١٤٤)

أظهرت الدراسات والبحوث والتجارب العلمية التي اجريت حول استخدام
الحاسوب في التعليم ان هناك وظائف متعددة يؤديها الحاسوب في العملية التعليمية.

فهو يستعمل ابتداءً من مرحلة الروضة وحتى المرحلة الجامعية العليا. وقد تعددت المصطلحات التي تصنف استخدام الحاسوب في التعليم بسبب الاختلافات في اساليب وطرق استخدامه فقد اشار روجرز (Rogers, 1983) ان هنالك خطوياً عريضة لعملية ادخال الكمبيوتر واستخدامه في التعليم لا بد ان تؤخذ بنظر الاعتبار، مثل الشعور بالحاجة الى التجديد، وتشخيص المشاكل القائمة والاتجاهات وتوافر المواد والاماكن المناسبة لاجهزة الحاسوب.

ويشير (Less, 1986) الى بعض الملاحظات التي قد تعين عملية استخدام الحاسوب في المدارس فقد يتوفر في مدرسة ما جهاز واحد بينما يتوفر في مدرسة اخرى مختبر جيز بكافة الاجهزة، وهناك عوامل اخرى لا بد ان تؤخذ بنظر الاعتبار عند ادخال الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس منها كفاءة المعلمين المتعاملين مع اجهزة الحاسوب واختيار الاجهزة المناسبة في مختبرات الحاسوب وتوفير البرمجيات اللازمة بحيث يسهل الوصول اليها عند الحاجة، وللحاسوب قدرات وامكانيات هائلة منها قدرة الرسم بدقة ووضوح، وقدرته على التفاعل والحوار في العمليات الحسابية والجبرية بدقة وسرعة هائلة وقدرته على حل المشكلات الرياضية مهما كانت معقدة. (الهمشري، ١٩٩٣)

واكدت خصاونه (١٩٩٢) على ان تطبيقات الحاسوب التعليمية قد تطورت واصبحت حقيقة نلمس اثارها في العالم المتقدم وقد تمثلت هذه التطبيقات في الحاسوب كمادة تعليمية وكنظام اداري في التعليم ثم كوسيلة تعليمية، وقد يعنى موضوع الحاسوب وسيلة اهتمام من قبل الباحثين والمربين ولتطوير انماط جديدة لاستخدام هذه التكنولوجيا المتطورة في التعليم وتقويم مدى فاعلية هذه الانماط في

تحسين وتطوير التعليم والتعلم (خصاونه، ١٩٩٢: ٢٩٣). ل ذلك يجعل المرء يدرك مدى امكانية الاستفادة من استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات. تصنيف دور الحاسوب في مجال التعليم:

يعد الحاسوب من التقنيات الحديثة التي أثبتت دورها في المجالات التربوية وخصوصاً في مجال التعليم ويصنف الى خمسة مجالات وهي:

١. التعلم من الحاسوب ويشمل هذا النوع ما يأتي:

أ- التدريب والممارسة لاتقان مهارة معينة.

ب- التعليم الخصوصي الذي يساعد على تطبيق التعلم الفردي ويتيح الفرصة للمتعلم بالسير في تعلمه حسب سرعته الخاصة ويشجع التفكير الابتكاري لدى المتعلمين.

١. التعلم بالحاسوب: ويشمل التعلم من خلال تمثيل المواقف والالعب المسلية.

٢. التعلم عن الحاسوب: ويشمل اكتساب المتعلمين للمعلومات الاساسية عن جهاز الحاسوب وعن كيفية برمجته واهميته في الحياة العلمية.

١. تعلم التفكير عن طريق الحاسوب: ويشمل تعلم مفاهيم معينة بشكل محسوس وتوسيع خيال الاطفال عن طريق لغة اللوجو (logo).

٢. إدارة التعليم بالحاسوب: يساعد هذا الدور المتعلم بطريقة غير مباشرة مثل انجاز الاعمال الروتينية كتسجيل علامات الطلبة وعمل جداول الحضور والغياب وتنظيم ومتابعة ميزانية المدرسة ونصابها من المدرسين والمعلمين وغير (الخطابية وملاك، ١٩٩٧: ٧٢).

المحور الثاني : التفكير Thinking

قال الله تعالى في سورة الرعد (وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا رَوَاجِينَ اثْنَيْنِ يُغْشَى اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) . (سورة الرعد، آية ٣)

وفي عالم سريع التغير تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ، وتعدّ المشكلات في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والحضارية ، وغيرها من المجالات ، اصبح التفكير والابداع ضرورة حتمية للتمكن من التغلب على حل المشكلات التي اصبحت احد الملامح الرئيسة للألفية الثالثة . (الريماوي ، ٢٠٠٨ ، ١٥) .

أخذ مفهوم التفكير حيزا كبيرا من الاهتمام الفلاسفة والمفكرين والعلماء حيث بدأ الاهتمام بموضوع التفكير في وقت مبكر منذ ان خلق الله ادم عليه السلام وان الاثار الباقية من الحضارات القديمة في الصين والهند واليونان ووادي النيل وبلاد الرافدين تشير الى انجازات متطورة ومتقدمة لانزال نطلق عليها اسم العجائب وان الكتب المقدسة للاديان القديمة تشير الى جوانب كثيرة من التفكير الذاتي يتطلب اكتساب الخبرة والتجربة العلمية والاستدلال المنطقي الذي يستخدمه ابناء هذا العصر . (الغريري ، ٢٠٠٧ ، ٧) . وتغير مفهوم التفكير تبعا لمراحل تاريخية عدة ، ولكن هناك اتفاق بين المنظرين من التربويين وعلماء النفس بتقسيم المراحل التأويخية لنشأة دراسة التفكير على مرحلتين اساسيتين :

المرحلة الاولى : قبل بداية علم النفس بوصفه علما تجريبيا .

حيث كانت الفلسفة الترابطية هي السائدة في هذه المرحلة وكان الاعتقاد السائد بان الممارسات العقلية يمكن ان تفسر بمكونين رئيسيين هما :-

١. الافكار (العناصر) .

٢. الترابط بينهما (Mayer,1983;10).

وقد وضع ارسطو ثلاثة مبادئ تبين ان التفكير يشمل التحرك من عنصر او فكرة الى اخرى بواسطة سلسلة الترابطات وهي :-

١. مبدأ الترابط بالاقتران : فالاشياء التي تحدث في الوقت او المكان نفسه ترتبط بالذاكرة .

٢. مبدأ الترابط بالتشابه : يمثل الاشياء المتشابهة التي تكون مترابطة في الذاكرة .

٣. مبدأ الترابط بالاختلاف : تميل الاحداث او الاشياء التي تكون مختلفة لان تكون مترابطة بالذاكرة (السرور، ٢٠٠٥ : ١٢).

وظلت هذه الافكار ملازمة للفلسفة ونواة لمفاهيم ومبادئ الترابطية التي صاغها لوك (Lock) وهوبز (Hopes) البريطانيين في القرنين السابع عشر والثامن عشر (السيد ، ١٩٩٥ : ١٩)

المرحلة الثانية

ظهر علم النفس في أواخر القرن التاسع عشر وذلك عندما افتتح فونت أول مختبر لعلم النفس في جامعة ليبزغ عام (١٨٧٩)م. وقد أخضع القضايا القديمة لعلم النفس العقلي لقيمة الدراسة التجريبية وكان لهذه البداية الاثر الكبير في دراسة التفكير

فالتفكير له جوانب نفسية ترتبط بالعقل ، لذلك قسم موضوع علم النفس الى قسمين :

١. عمليات نفسية بسيطة : مثل الانعكاسات التي يمكن دراستها بطرق تجريبية مباشرة .

٢. عمليات نفسية عليا : والتي لايمكن اكتشاف شئ عنها من خلال التجربة ،
مثل حل مشكلة ثقب الاوزون ، ومن خلال الدراسات التجريبية التي قام بها
(فونت) توصل الى نتيجة مفادها ان العمليات العقلية لايمكن ان تدرس في
المختبر وانما يمكن دراستها عن طريق النظر الى الاثار والنتائج العقلية ككل
(Feldman ,1990;19).

إن التفكير يرتبط بوجود الإنسان منذ اللحظة الأولى، ثم يبدأ بالتنامي والتطور ويصل
إلى درجات من التعقيد وهذا ما أشار إليه أغلب العلماء، وعلى وجه الخصوص علماء
النفوس عندما حاولوا دراسته، إلا أن هناك حادثتين أثرتا بشكل كبير على مسار دراسة
التفكير، الأولى ظهور النازية في ألمانيا والتي وضعت نهاية وحد لعمل كثير من
علماء النفوس الجشتالبيين على الرغم من انتقال الكثير منهم لإكمال دراستهم وأعمالهم
في أميركا، والثانية هي ظهور المدرسة السلوكية في أميركا والتي أدت إلى إعاقة
البحث الأمريكي حول التفكير، فهم يرون أن التفكير عملية عقلية داخلية يجب عدم
دراستها، وقد كانت تلك الحادثتان عائقاً بوجه التفكير إلى حين ظهور علم النفس
المعرفي في الستينات من القرن الماضي، (السرور، ١٩٩٨ : ٢٦٦).
برامج تعليم التفكير واساليبه

يذكر جراون (١٩٩٩) ان من اشهر برامج تعليم التفكير هي الاتية :

- ١- الحل الابداعي للمشكلات لاوسيرن Osborn s Creative Problem Solving
- ٢- مهارات التفكير لتابا Taba s Thinking Skills
- ٣- البناء العقلي لجيلفورد Guilford s Structure of Intellect (Sol)
- ٤- برنامج كورت لديبونو De Bono Cognitive Ressearch Trust (Cort)

٥- برنامج التفاعل المعرفي الانفعالي لويليام Affective Interactive Program

William s Cognitive

٦- برنامج فيورستين التعليمي الاغنائي Instructional Enrichment

Program Feuerstein

المحور الثالث : التفكير الناقد :

مفهوم التفكير الناقد :

وردت كلمة (نقد) الشيء نقداً في (معاجم اللغة العربية) بمعنى : نقره ليختبره أو ليميز جوده عن رديئه ، ونقد الدراهم والدنانير نقداً وتقاداً : ميز جودها من رديئها ، ويقال : نقد النثر .

ونقد الشعر : أظهر فيها من عيب أو حسن ، وناقده : ناقشه في الأمر (أنيس ، ١٩٨٧ ، ص ٩٤٤) .

أما الكلمة الإنكليزية (Critical) فأنها مشتقة من الأصل اللاتيني (Criticus) الذي يعني ببساطة القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام ، وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة في أن مهارات التحليل والحكم والمجادلة كافية للوصول إلى الحقيقة ، والحقيقة جوهر التفكير الناقد (قطامي وقطامي ، ٢٠٠٠ : ٤٠٦) .

افتراضات التفكير الناقد

بعد استعراض الأدب النفسي والتربوي ، والنظريات المعرفية التي عنيت بعمل الدماغ ، والعمليات الذهنية وتحليلها الى مكونات عملياته فقد امكن تحديد الافتراضات (قطامي ، ١٩٩٠) وبالإضافة الى ما لخصه الباحثون في التفكير الناقد تشكل الأساس النظري الذي يركز عليه هذا المفهوم وهي:-

١. أنه عملية تحويل يتم بموجبها اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى اتفاق أفضل للمحتوى وفهم أعمق بوصف التعليم في الأساس عملية تفكير.
٢. التفكير الناقد يمكن إن يُعلّم ويُدرّب عليه.
٣. التفكير الناقد نشاط عقلي.
٤. يتضمن التفكير الناقد تفكيراً إبداعياً، ويتضمن بدوره صياغة الفرضيات والأسئلة والاختيارات والتخطيط للتجارب.
٥. يكسب الطلبة تعليقات صحيحة ومقبولة للموضوعات المطروحة في مدى أوسع من المشكلات اليومية ، ويعمل على تقليل التعليقات الخاطئة.
٦. الانتقال من الخبرة الحسية الى الخبرة المجردة بالعمل على تنمية مهارة التفكير الناقد.
٧. التدريب على التفكير الناقد يتطلب وقتاً وصبراً وتصحيحاً واعياً ، وخبرة جيدة ، وهذا يستدعي تدريب المعلمين لتهيئتهم لذلك.
٨. يمكن التدريب على التفكير الناقد في أي عمر.
٩. التفكير الناقد يؤدي إلى مراقبة الطلبة تفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وأكثر صحة مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.
١٠. التفكير الناقد أصبح في عصرنا هذا مكون من مكونات المواطنة الفاعلة.
١١. تتنوع مظاهر التفكير الناقد على وفق السياقات التي تحدث فيها.
١٢. البيئة الديمقراطية تشجع على التفكير الناقد. (قطامي وفطامي، ٢٠٠٠: ٤٠٨).

ويخلص فطامي وفطامي (٢٠٠٠) إلى أن فرضية التفكير الناقد هي:
إن مهمة التدريب على التفكير الناقد مهمة ليست سهلة وإنما تتطلب تدريباً
كافياً حتى يصبح مفكراً ناقداً أولاً ، ثم تصبح لديه القدرة على ممارستها أمام الطلبة ،
ويصبح بذلك نموذجاً يمكن للطلبة الاحتذاء بمساراته ، وإدخالها في أبنيتهم المهارية
والمعرفية .

"وتنطلق مهارة التفكير الناقد من الفرضية التي مفادها" ان التفكير الناقد
مهارة يمكن تنميتها وتطويرها لدى كل فرد ، ويتم ذلك بأعداد الخبرات والمهارات
اللازمة لتحقيق ذلك ويتوافر مشرف لديه الخبرة الكافية باستخدام مادة دراسية محددة"
ويُسمى من يمتلك هذه المهارة : المفكر الكفء الناقد (نايف، ٢٠٠١ : ١٢٣).

التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء وبأنواع التفكير الأخرى :

نلاحظ مما تقدم أن التفكير الناقد يرتبط بشكل كبير بالعديد من مهارات
التفكير المختلفة ، وبالعديد من المصطلحات ذات العلاقة مثل (الذكاء ، والتفكير
الإبداعي ، والتفكير في حل المشكلات ، والتفكير العلمي ، والتفكير المنطقي
الاستنتاجي ، والقدرات العقلية العليا) ، ولذلك لابد من الإشارة إلى هذه العلاقة
وتوضيحها للتفريق بين مصطلح التفكير الناقد وبين المصطلحات السابقة الذكر ، وقد
وضح علماء التربية وعلم وحول العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي ، فقد
أظهرت نتائج العديد من الدراسات ان معاملات الارتباط بين هذين المتغيرين تراوحت
بين (٠,١١-٠,٠٦) ولعل وجود مثل هذه العلاقة الايجابية يرجع الى ان الكثير من
المهام المدرسية تتطلب قدرات التفكير الناقد كالاستدلال والمقارنة والتقييم واصدار
الاحكام . (الزغول ، ٢٠٠١ : ٢٨١)

النفس المعرفي هذه العلاقة

التفكير الناقد في الرياضيات

والرياضيات بتركيبها الدقيق غنية بصورة لا تضاهيها فيها أي مادة أخرى، ولن يجد لا المعلم خلال التعليم، ولا صانع الامتحان صعوبة تذكر في جعل مسائل الصح والخطأ مبتكرة دائماً .. إذا أسقطنا أي شرط من شروط التعميم ينتج عن ذلك عبارة خطأ، نورد هذه العبارات على سبيل المثال لا الحصر:

- * المستقيم المرسوم من منتصف أي وتر يمر بمركز الدائرة (خطأ .. لماذا ؟)
- * الروايتان المتقابلتان في الشكل الرباعي متكاملتان ... (ادعاء غير صحيح !)
- * مستطيل مساحته ٢٤ سم ٢ وطوله ٦ سم فإن عرضه ٣ سم (غير معقول !)
- * لديك مثلث أطوال أضلاعه ٤ ، ٥ ، ١٠ من السنتيمترات أوجد .. (مضحك حقاً !)

- * مثلث قائم أطوال أضلاعه ٥ ، ١٢ ، ١٤ ... (لا يجوز !!)
- * إذا كان $2س = ٢ص$ فإن $س = ص$ (العبارة خطأ .. وهذا النوع من أخطر وأشد التعميمات صعوبة في الحكم ... أي عندما يكون الاستنتاج صحيحاً في أحد احتمالاته .. والمعلوم أن التعميم لا يكون صحيحاً إلا إذا كان كذلك في " كل " احتمالاته !!)

لتعميق ما سبق تأمل العبارة: زوايا القاعدة في المثلث متساوية في القياس (.....)

يشار هنا إلى أن معالجة القضايا السابقة باستخدام الرسوميات أفضل - بل ضروري - خلال الشرح والأنشطة، ويجب إدراك أن صعوبة المسألة تتضاعف كثيراً إذا لم تكن مصحوبة بشكل أو رسم توضيحي، كما أن الجمل المجردة بالكامل تدفع الطلبة لتجاهل الموضوع، ويراعى بالطبع ذوي الحاجات الخاصة والموهوبون.

كيف تنمي التفكير الناقد

أورد يوسف قطامي (١٩٩٠) سبع خطوات تمكن المتعلم من الاخذ بناصية التفكير الناقد وهذه الخطوات هي :

• جمع سلسلة من الدراسات والابحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة .

• استعراض الاراء المختلفة المتصلة بالموضوع .

• مناقشة الاراء المختلفة لتحديد الصحيح منها وغير الصحيح .

• تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الاراء المتعارضة .

• تقييم الاراء موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية .

• البرهنة وتقديم الحجة على صحة الراي

• الرجوع الى المزيد من المعلومات اذا ما استدعى البرهان ذلك

النشاطات التعليمية المقترحة لتنمية التفكير الناقد (عصفور ورفيقه ، ٣٢):

• إغناء المناهج والكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد .

• إدارة نقاشات ومناظرات في مواضيع عامة ، حيث يقدم الطلبة آرائهم التي

تحمل وجهات نظر مختلفة ، وتبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها

في مواجهة الرأي الآخر .

• استخدام لعب الأدوار في القضايا التي تحمل نزاعات ما .

• تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات أو مشاهدة برامج التلفاز التي تقدم

وجهات نظر مختلفة .

• تشجيع الطلبة على الكتابة بشأن موضوع مهم في حياتهم ، ومناقشة ما يكتبون

.

- تشجيع الطلبة على تحليل مقالات الصحف وإيجاد أمثلة عن التحيز أو التعصب
- تشجيع الطلبة على طرح أسئلة لها إجابات متعددة .
- تشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيما وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك .(عصفور ، ورفيقه : ٣٢)

اتجاهات برامج تعليم التفكير الناقد

هناك اتجاهان في برامج تعليم التفكير الناقد :

تباينت وجهات نظر العلماء والمفكرين حول الطرائق المناسبة لتنمية التفكير الناقد ، وقد اصبح هناك اتجاهان لتنمية التفكير الناقد :

الاتجاه الأول : يرى أن تنمية التفكير الناقد يتم من خلال المنهاج المدرسي

ويؤكد (Chambers) على أن تنمية التفكير يجب أن يكون ضمن المنهاج ، كأن ندخله في مادة الأحياء أو الفيزياء أو التاريخ ، ويتم ذلك بأن ننطلق من المفاهيم والشروحات الموجودة في هذه المواد إلى التجارب الجديدة بالنسبة للطلاب لكي يخوضها ويحل مشاكلها . وبشكل عام فان العلماء الذين ينادون بضرورة تعليم التفكير من خلال المنهاج المدرسي ، يبررون ذلك بأن العمليات العقلية يتم تعزيزها بشكل مشترك ، وكذلك فإن الخروج إلى مناهج غير مألوفة سوف يجعلنا نتخبط لأننا نخرج من جونا الطبيعي (السرور ، ١٩٨٨ : ٢٦١) . ولهذا الاتجاه مزايا عديدة هي :

١- يساعد الطلبة في التغلب على صعوبات التعلم المدرسي (القراءة والكتابة والحساب وغيرها).

٢- يكسب الطلبة فهماً أعمق للمستوى المعرفي للمادة الدراسية ، بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية باستمرار (Norris , 1985, p. 98)
٣- يحسن من تعليم المادة التعليمية ويحفز الطلبة لاستخدام عمليات التفكير المختلفة لمساعدتهم على إيجاد التفسيرات الصحيحة واتخاذ القرارات الدقيقة في المادة الدراسية (Robinson,1987, p.47) .

٤- تقع عملية تنمية مهارات التفكير الناقد على عاتق المدرس ولا يكون ذلك إلا بتعريض المدرسين قبل الخدمة إلى بيئات تعليمية معززة بالتفكير الناقد ، وبذلك فأن دمج مهارات التفكير الناقد في المنهاج يسهل على المدرس تعليم هذه المهارات للطلبة (Thayer - Bacon , 1991, p. 424)

الاتجاه الثاني : ينادي بتنمية التفكير الناقد خلال برامج مستقلة

فقد نادى (Costa) وهو مؤلف كتاب (العقول المتطورة) بعدم دمج تنمية التفكير الناقد ضمن المنهاج ، وقد برر ذلك بأنه يمكن تقويم التفكير بشكل افضل إذا ما طبق كبرنامج خاص مستقل .

ولعل (DeBono , E) من اكثر القادة التربويين مساهمة في دفع حركة تعليم التفكير في الحقبة الحالية ، وهو الذي يركز على تنمية التفكير كموضوع مستقل عن غيره من المواضيع حيث يقول (أن تركيز الانتباه والتعميم اللازم ، وتطوير المهارات القابلة للتحويل والانتقال وكل ذلك لن يحدث إلا إذا تم تعليم التفكير جنباً إلى جنب مع المنهج وليس من خلاله) (وهيب وزيدان ، ٢٠٠١ : ٢٧).

ويعد (Ennis) من اشهر مؤيدي هذا الاتجاه ، والذي أكد على ضرورة بناء برنامج خاص بالتفكير الناقد ، بحيث يقوم مختص بتدريب الطلبة عليه ، ويبرر مؤيدو هذا الاتجاه بأن ذلك :

١- يجعل الطلاب يدركون أهمية الموضوع .

٢- يجعل الطلاب يشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها .

٣- يجعل عملية تقويم التفكير الناقد أدق . (السرور ، ١٩٩٨ : ٢٨٦)

ثانياً:دراسات سابقة

المحور الأول: الدراسات التي تتعلق بالتفكير الناقد بطريقة غير مباشرة

توزعت الدراسات السابقة في مجال التفكير الناقد من بين جملة من المتغيرات مثل

الجنس والتحصيل والاساليب المعرفية والذكاء وبين القدرة على التفكير الناقد ،

واظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين التفكير الناقد وكل من التحصيل والذكاء

والاسلوب المعرفي (Mines 1980, Foly 1988) كما ظهرت معظم الدراسات عدم

وجود علاقة بين الجنس والقدرة على التفكير الناقد (Wright 1988 ,Knight

1981) وفيما يلي عرض لهذه الدراسات

دراسة حمادنة (١٩٩٥)

دراسة استهدفت معرفة مستوى التفكير الناقد في مادة الرياضيات لطلبة

الصف العاشر الأساسي تبعاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل على عينة تكونت

من "١١٠٠" طالب وطالبة وقد أظهرت النتائج إن مستوى التفكير الناقد متدنٍ مقارنة

بمستوى الأداء المقبول كما أظهرت فروقاً لصالح الإناث ولصالح ذوي التحصيل

العالى (حمادنة، ١٩٩٥).

دراسة سلمان ٢٠٠٥

مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات

هدفت الدراسة معرفة مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ومعرفة تأثير

الرئيس والتفاعلي لمتغيرات البحث المستقلة (الجنس ،التخصص الداس ،المرحلة

الدراسية ،مكان السكن)

تكونت عينة الدراسة من (٦٣٥) طالبا وطالبة ، بواقع (٣٢١) طالباً و(٣١٤) طالبة من المرحلتين الأولى والرابعة في ست كليات علمية وإنسانية في الجامعة المستنصرية .

ونكونت اداة الدراسة من اختبار التفكير الناقد وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

ان الطلبة بصورة عامة يتمتعون بمستوى عال من التفكير الناقد اذ بلغت درجاتهم (٧٩،٩٧) درجة وهو اعلى من متوسط الفرضي (٦٠) درجة ،واظهرت فروقا دالة معنوية على وفق متغير التخصص الدراسي ولصالح طلبة التخصص العلمي ، كما ظهر تفاعل دال معنوي بين متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية ومكان السكن . ولم تظهر فروقا دالة معنوية على وفق متغيرات البحث الاخرى ولا للتفاعل بينهما (سلمان ، ٢٠٠٥)

المحور الثاني : دراسات عنيت بتنمية التفكير الناقد بطريقة مباشرة دراسات عنيت بتنمية مهارات التفكير الناقد بطريقة مباشرة من خلال برامج تدريبي صممت لتنمية التفكير الناقد ويمكن الاستفادة من تلك التدريبات في شتى مجالات الحياة الإنسانية التي تتطلب ذلك ... ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو التالي

٨- دراسة المعيوف (٢٠٠٢)

استهدف البحث تعرّف اثر إتقان التعلم باستخدام الحاسوب تقنية علاجية في تحصيل الطلبة لمادة الرياضيات وتفكيرهم الإبداعي.

تكونت عينة البحث من طلبة الصف الرابع الثانوي العام، بواقع (٦٨) طالباً و(٥٣) طالبة. تم تحديد المادة الدراسية من كتاب الرياضيات للصف الرابع الثانوي

واشتقت منه الأهداف السلوكية لهذه المادة بعد تجزئتها الى وحدات صغيرة ومتسلسلة بحسب متطلبات إستراتيجية إتقان التعلم، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدات التعليمية، اجري اختبار تكويني لتحديد المتقنين وغير المتقنين ، من الطلاب والطالبات، والأهداف السلوكية غير المتقنة، على وفق المحك (٨٠%) وأتضح أن هناك (٥٩) طالباً و(٤٥) طالبة لم يصلوا الى مستوى الإتقان، في حين كانت جميع الأهداف السلوكية لهؤلاء غير متقنة على وفق المحك المعتمد. تم تقسيم عينة غير المتقنين عشوائياً الى مجموعتين واحدة تجريبية يعالج عدم إتقانها للمادة باستعمال الحاسوب، والأخرى ضابطة، يعالج عدم إتقانها باستعمال الطريقة الاعتيادية (إعادة التدريس)، ثم اختبرت هاتان المجموعتان باختبار التفكير الإبداعي (إعداد خير الله ١٩٧٥) بعد أن كَيْفَهُ الباحث على مجتمع بحثه، وذلك لأغراض التكافؤ بينهما في هذا المتغير، وبعد انتهاء الباحث من التدريس العلاجي للمجموعة التجريبية باستعمال البرنامج التعليمي المحوسب الذي أعد لهذا الغرض، وتدرّس المجموعة الضابطة باستعمال طريقة إعادة التدريس تم اختبار المجموعتين التجريبية والضابطة باختبار تحصيلي نهائي مكافئ للاختبار التكويني من حيث عدد فقراته ومحتواها والأهداف التي تقيسها، بعد أن تم التثبت من الخصائص القياسية سواء أكانت الفقرات أم للاختبار في ضوء متطلبات القياس محكي المرجع ، فضلاً عن قياس التفكير الإبداعي لهاتين المجموعتين.

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ولعينة واحدة وتحليل التباين أظهرت النتائج وجود فرق في درجات التحصيل الدراسي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق

بين الذكور والإناث في إتقان التعلم، كما ظهر عدم وجود فرق في التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث في المجموعة التجريبية.

- دراسة إسماعيل (٢٠٠٤)

(اثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الاعدادية)

استهدفت الدراسة معرفة اثر برنامج تدريبي لدى طلبة المرحلة الاعدادية الصف الرابع العام في تنمية التفكير الناقد ، وتكون عينه الدراسة من "٤٨" طالبا وطالبة منهم "٢٤" طالبا مجموعة تجريبية و"٢٤" طالبا مجموعة ضابطة من المدارس التابعة الى المديرية العامة لتربية الرصافة الثانية والكرخ الاولى . وتم اجراء التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات (مستوى التفكير الناقد ، العمر الزمني ، مستوى الذكاء ، مستوى الانجاز الدراسي ، مستوى الاجتماعي والاقتصادي ، تكونت ادوات الدراسة من اختبار للتفكير الناقد قام الباحث ببناءه من خمسة مجالات هي (معرفة الافتراضات ، التفسير ، تقويم الحجج ، الاستنتاج ، الاستنباط) وقام الباحث باعداد برنامج تدريبي لطلبة المرحلة الربع العام بواقع "١٦" جلسة بواقع جلستين في الاسبوع ومدة الجلسة الواحدة "٤٥" دقيقة . وبعد التدريب تم اختبار التفكير الناقد البعدي للطلبة وبعد استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA) واختبار ولكون كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية (اناث وذكور) مما يدل ان البرنامج له فاعلية في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة (اسماعيل ، ٢٠٠٤ ،

- الدرويش (٢٠٠٦)

(بناء برنامج محوسب لتعليم التفكير الناقد وقياس اثره في تطوير مهارة تقويم الذات لدى طلبة الجامعة)

ستهدف الدراسة معرفة فاعلية البرنامج المحوسب في تطوير مهارة التفكير الناقد وانتقال اثر التعلم الى مهارة تقييم الذات لدى طلبة الجامعة لذلك سعت إلى بناء برنامج للتفكير الناقد على وفق برنامج حاسوبي (MFMX) يتضمن (١٥) مهارة من مهارات التفكير الناقد لابد للمتعلم من إتقانها بعد اجتياز الاختبارات المتضمنة فيها، وتم تقييم البرنامج والتحقق من صدقه وسلامته.

ولأجل تعرف على فاعلية هذا البرنامج تم تبني اختبار التفكير الناقد (الجنابي والزوبعي ١٩٩٢) وبناء صورتين لاختبار مهارة تقييم الذات على وفق أنموذج القياس الايديومتري (محكي المرجع).

وبعد التحقق من صدق وثبات صورتين الاختبار تم الاختيار عشوائياً لمجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (٣٠) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي في كل مجموعة.

بعد تطبيق اختبار تقييم الذات (الصورة أ) واختبار التفكير الناقد على المجموعتين، تعرضت المجموعة التجريبية إلى التعلم باستعمال البرنامج المحوسب للتفكير الناقد، فيما لم تتعرض المجموعة الضابطة له، وبعد إتقان المجموعة التجريبية للتعلم طبق اختبار تقييم الذات (الصورة ب) واختبار التفكير الناقد على المجموعتين (التجريبية والضابطة).

ومن استعراض الباحثة للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير الناقد خلصت الى الآتي:

١. إن تنمية التفكير الناقد لم تكن حصراً على مادة دراسية معينة وإنما شملت جميع المواد الدراسية العلمية والإنسانية.

٢. لقد تناولت الأدبيات السابقة مفهوم التفكير الناقد بوصفه هدفاً تربوياً أكثر من اعتباره عملية عقلية عليا.
٣. عدم اتفاق الاختبارات التي تقيس التفكير الناقد على عدد القدرات التي تقيسها وعدم اتفاقها فيما تقيس.
٤. استخدمت معظم الدراسات السابقة اختبار واطسن-كلاسز للتفكير الناقد وقلة منها استخدمت اختبار كورنيل.
٥. لم تقتصر الدراسات السابقة على مرحلة معينة، ولكنها شملت معظم المراحل الدراسية ومختلف الفئات العمرية.
٦. من الملاحظ إن حجم العينة يختلف من دراسة إلى أخرى حسب الغرض من الدراسة وظروفها وطبيعة المجتمع.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث

تكونت عينة البحث مت (٣٠) طالباً تم انتقاؤهم من طلبة الصف الخامس من مدرستين اعداديتين (اعدادية المثني للبنين)و(اعدادية الزهراء للبنات) في مدينة الكوت في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٠٩_٢٠١٠ ولقد انقسمت العينة الى مجموعتين متكافئتين ،احدهما ممثل المجموعة التجريبية وعددها (١٥) طالباً ،والاخرى ممثل المجموعة الضابطة وعددها (١٥) طالباً ، وقد تم تطبيق اختبار التفكير الناقد للمجموعتين ثم تدريس المجموعة الضابطة مادة الرياضيات بالطريقة الاعتيادية المعتادة في حين درستها المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج المحوسب هذا وقد تأكدت الباحثة من تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني والمعدل العام لدرجات الطلاب في الصف الرابع ودرجات الطلاب في مادة الرياضيات في الصف الرابع ومستوى الذكاء والتفكير الناقد بالإضافة إلى تحصيل الأب والام الدراسي يتضح من الجدول رقم (١) ان مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئان في المتغيرات الذكاء ومستوى التفكير الناقد وتحصيل الأب والام بالإضافة إلى المعدل العام .

أداة البحث

اختبار التفكير الناقد

تم تطبيق اختبار التفكير الناقد الذي أعده (إسماعيل علي ، ٢٠٠٤)، المكون من خمسة مهارات من التفكير الناقد، ولمعرفة دلالة الفرق بين درجات أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي استعمل الاختبار مان وتني ، وقد بلغت القيم لمهارات التفكير الناقد بالتتابع لمعرفة الافتراضات (١٠٥) التفسير (١٠٢). وتقويم الحجج (٩٣,٥)، والاستنباط

(١٠٠)، الاستنتاج (١٠٨،٥) ، والتفكير الناقد ككل (٩٧،٣٥) وكلّ منها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٦٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وتبين أن الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في المجموعتين في كل مهارة غير دال، مما يؤشر إن أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتين إحصائياً بدرجات مهارات التفكير الناقد .

المتغيرات التي تم تكافؤها بين المجموعتين التجريبية والضابطة إضافة إلى الاختبار

البعدي

الذكاء	إلام	الأب	العام	رياضيات	العمر	المجموعة	
٣٤	إعدادية	إعدادية	٦٧،٠٠	٦٢	١٩٢	تجريبية	١
٤١	دبلوم	دبلوم	٥٨،٩٠	٦٣	١٩٥	تجريبية	٢
٤٩	متوسطة	متوسطة	٨٦،٣٦	٩١	١٨٨	تجريبية	٣
٣٧	متوسطة	متوسطة	٨٢،٦٣	٧٢	١٨٨	تجريبية	٤
٤٥	إعدادية	بكالوريوس	٧٠،٦٣	٥٠	١٩٦	تجريبية	٥
٤٣	متوسطة	بكالوريوس	٧١،٢٧	٥٣	١٨٤	تجريبية	٦
٤٤	إعدادية	إعدادية	٨٠،١٠	٧٧	١٨٤	تجريبية	٧
٤٤	بكالوريوس	بكالوريوس	٨٢،٠٠	٧٨	١٩٤	تجريبية	٨
٣٥	دبلوم	دبلوم	٦٥،٨١	٦٢	١٩٣	تجريبية	٩
٣١	دبلوم	دبلوم	٦٢،٠٠	٦٦	١٩٤	تجريبية	١٠
٣٨	إعدادية	إعدادية	٨٢،٠٠	٧٨	١٨٩	تجريبية	١١
٢٣	دبلوم	دبلوم	٦٨،٣٩	٩١	١٩٤	تجريبية	١٢
٤٢	إعدادية	إعدادية	٦٨،١٨	٥٠	١٩١	تجريبية	١٣
٤١	متوسطة	متوسطة	٧٤،٤٥	٦٧	١٨٨	تجريبية	١٤

بناء برنامج تعليمي تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية

.....جنان فاضل قيراوي الزبيدي

الذكاء	إلام	الأب	العام	رياضيات	العمر	المجموعة	
٣٩	بكالوريوس	بكالوريوس	٨٢ ، ٤٥	٨٥	١٩٠	تجريبية	١٥
٤٨	بكالوريوس	بكالوريوس	٨٥ ، ٠٠	٩٧	١٩٠	ضابطة	١٦
٣٨	متوسطة	متوسطة	٨١ ، ٨١	٦٨	١٨٨	ضابطة	١٧
٤٧	بكالوريوس	بكالوريوس	٦٧ ، ٢٣	٥٧	١٩٤	ضابطة	١٨
٥٣	دبلوم	دبلوم	٧١ ، ١٨	٦٧	١٩٤	ضابطة	١٩
٤٠	متوسطة	إعدادية	٧٦ ، ٧٢	٥٤	١٩٢	ضابطة	٢٠
٤٨	بكالوريوس	بكالوريوس	٧٢ ، ١٨	٧٠	١٩٠	ضابطة	٢١
٤١	إعدادية	إعدادية	٦٨ ، ٦٣	٦٩	١٨٨	ضابطة	٢٢
٢٧	بكالوريوس	بكالوريوس	٦١ ، ٨١	٥٠	١٨٨	ضابطة	٢٣
٣٣	بكالوريوس	بكالوريوس	٧٨ ، ٧٣	٧٤	١٨٤	ضابطة	٢٤
٣٦	متوسطة	دبلوم	٦٥ ، ٨١	٦٢	١٩٠	ضابطة	٢٥
٤٥	دبلوم	دبلوم	٦٥ ، ١٨	٦٢	١٨٩	ضابطة	٢٦
٤٦	إعدادية	إعدادية	٨٥ ، ١٨	٩٠	١٨٨	ضابطة	٢٧
٥٢	متوسطة	متوسطة	٧٠ ، ٨١	٧٤	١٩١	ضابطة	٢٨
٣٧	بكالوريوس	بكالوريوس	٨٥ ، ٠٠	٨٣	١٩٤	ضابطة	٢٩
٤٠	دبلوم	دبلوم	٦٦ ، ٨٩	٥٧	١٩٠	ضابطة	٣٠

صدق الاختبار

بعد إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة، وجدت الباحثة إن اختبار التفكير الناقد والمعد من قبل (علي، ٢٠٠٤) يتمتع بميزات عديدة أبرزها [أ- إنه اختبار حديث في مجال قياس التفكير الناقد (على حد علم الباحثة)، ب- إن المجتمع المطبق عليه الاختبار هو نفس مجتمع

البحث الحالي (المرحلة الأعدادية)[وتم عرض الاختبار التفكير الناقد
الذي أعده علي اسماعيل ٢٠٠٤ على (١٨)

من الخبراء الاختصاصيين في علم النفس وعلم النفس التربوي والارشاد
التربوي وذلك بهدف التحقق من الصدق الظاهري وصدق مضمون الاختبار ،وقد
اسفرت عملية التحكيم هذه على مناسبة الاختبار لثياس الهدف الذي صمم من اجله
وضوح تعليمات الاختبار
ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار تم اعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة الاختبار حيث تم
حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة بيرسون وبلغت قيمته (١٨ ، ٠٠) وهي
قيمة تشير الى درجة ثبات عالية ، الامر الذي يجعلنا نثق في نتائج هذا الاختبار اذا
ما تم تطبيقه على عينته البحث او على عينات مماثلة لذات الغرض (Gronlund
1981: 102).

البرنامج التعليمي التعليمي المحوسب :

متطلبات بناء البرنامج

ارتأت الباحثة الى معرفة الفروق في التفكير الناقد تبعا للجنس (ذكور-إناث) وذلك
لتسنى للباحثة عمل برنامج واحد لكل من الذكور والإناث أم عمل برنامجين مستقلين
لكل منهما . وتم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من الفقرات
لمعرفة الفقرات التي سيتم من خلالها بناء البرنامج بعدها

حددت الباحثة المادة العلمية التي تقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس علمي في ضوء مفردات الكتاب المدرسي للفصل الدراسي الاول في مادة الرياضيات حيث شمل البحث الفصول الثلاثة الأولى من كتاب الرياضيات المقرر من وزارة التربية سنة (٢٠٠٧م/ص٥-٧٠) وتحقيقاً للهدف الاول من البحث الحالي :

بناء برنامج تعليمي تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد اطلعت الباحثة لاجل بنائه على الأدبيات والخلفية النظرية لبناء البرامج التعليمية المحوسبة.

وقبل ان يشرع المدرس في اعطاء الدرس يخطط له اولاً وهذه العملية تتطلب استعمال نموذج او تصميم تدريسي (تعليمي) . ونفس الامر ضروري في عملية التدريس الناجح الذي يستخدم التكنولوجيا في اعطاء الدروس يكون للنموذج التعليمي والتخطيط دور اكثر اهمية بكثير . فليس مهما نوع التكنولوجيا التي يستعملها المدرس بقدر ما هو مهم استخدام هذه التكنولوجيا بشكل فعال ومدى ملائمتها للاهداف الخاصة التعليمية . (مصباح واخرون ، ٢٠٠٥ :)

يعد تصميم البرنامج التعليمي التعليمي الذي سيعرض على شاشات الحاسوب من الخطوات المهمة في اعداد العروض التوضيحية ، اذ تعتمد جودة العروض على قدرة تصميم المادة التعليمية بأسلوب جيد وشيق للمتعلم من خلال الرسوم والصورة والصوت وغيرها (القالا ، ١٩٨٦ : ٣٧) .

ولعدم توفر برامج تعليمية حاسوبية جاهزة تخص مادة الرياضيات للصف الخامس علمي حد علم الباحثة أعدت الباحثة برنامجاً تعليمياً تعليمي تحقق أهداف البحث وقد استندت الباحثة اثناء عملية التصميم إلى ما يأتي:

أ- الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة القريبة من موضوع البحث .

- ب- تحديد الأغراض السلوكية في بداية كل موضوع .
- ج- الإمكانيات المتاحة للتنفيذ ونوعية أجهزة الحاسوب ،وطاقتها وعددها في مختبرات المدارس .
- د- ضرورة المشاركة الإيجابية والفعالة للطلاب عند استخدام البرنامج الحاسوبي.
- هـ- تأمين التغذية الراجعة (feed-back) بعد كل استجابة يؤديها الطالب .
- و- استخدام الأشكال والرسومات والمخططات لتقديم معلومات واضحة ودقيقة.
- ز- الوضوح والتنسيق في استخدام الألوان وملائمة خلفية الشاشة مع العرض.
- ح- استخدام الحركة أثناء العرض بصورة جيدة وفي الوقت المناسب.
- خ- إجراء الاختبارات للطلبة في نهاية كل برنامج تعليمي.
- تم اعتماد الخطوات الآتية بوصفها سياقاً في برامج تعليم التفكير الناقد بحسب ما حددها باير (Beyer , 1995: 52). ورسم مخطط آخر يمثل المراحل العامة لعرض أي موضوع من الموضوعات المختارة مبينا فيه كيفية الانتقال من عرض ال **تحديد أهمية تعلم التفكير الناقد في الحياة العملية.**
- الممارسة الموجهة:** تزويد المتعلم بالممارسة الموجهة عند تنفيذ المهارة وذلك من خلال النشاط الذي يطرح مثلاً ويعطي كيفية الإجابة عنه.
- التطبيق المستقل للمهارة :** يُمنح المتعلم الفرصة اللازمة لتطبيق المهارة وذلك خلال التمرين الذي يعطى له مع التعزيز لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم.
- شرح والامثلة والاختيارات التي يتيحها البرنامج للطلاب
- الممارسة الموجهة:** يدعم المتعلم بالتوجيه مرة أخرى عند إخفاقه في الإجابة الصحيحة وذلك عن طريق التغذية الراجعة.

التطبيق المستقل: تُعطى الفرصة للمُتعلم لتطبيق المهارة في مواقف جديدة مستقلة عن المواقف السابقة إلى أن يصبح قادراً على أن يستعمل المهارة بصورة تلقائية اعتماداً على الخلفية النظرية للبحث الحالي، تم اعتماد الحاسوب وسيلة تعليمية لما له من خصائص ومزايا مفيدة في عملية التعلم الذاتي، وذلك من خلال إعداد برنامج محوسب لتنمية التفكير الناقد. حيث اعتمدت الباحثة برنامج (power point) من شركة Microsoft وتم معالجة الصور والحروف العربية بواسطة برنامج Corle Drew وكتابة المعادلات الرياضية بواسطة محرر المعادلات المدمج مع برنامج Microsoft Word من شركة مايكروسوفت ، Multi-media Bulder فضلاً عن برنامج العروض التوضيحية (Power Point) في تقديم المادة العلمية للطالبات وتم تنفيذ

البرنامج على الحاسبة (pantiom-4) وقد تم اختيار برنامج (multi-media bulder) لإمكانياته الهائلة والتي من الصعوبة توفرها في أي برنامج آخر ، إذ يمكن ربطها مع برامج أخرى مثل (Power Point) وكذلك إمكانية تصميم عروض شيقة تتيح للفرد إنشاء عروض تقديمية يمكن مشاهدتها على الشاشة واستخدامها ممتع للغاية، وتم تصميم وكتابة البرنامج التعليمي بحسب المخططات الانسيابية المعدة وهذه المرحلة استغرقت حوالي ثلاثة أشهر ونصف من الفترة (١-٦-٢٠٠٩) ولغاية (١٥-٩-٢٠٠٩) إذ قامت الباحثة بتوجيه الأسئلة المتعلقة بالمسائل البرمجية والتربوية والاستفسارات إثشاء عملية التصميم والكتابة الى التدريسيين ذوي الاختصاص في الحاسوب وطرائق التدريس وكانت عملية التعديل تجري بصورة مستمرة اثناء اعداد البرنامج. . تم نسخ البرنامج على قرص (CD)وقد

تم تخصيص نسخة من كل قرص لكل طالب من طلبة المجموعة التجريبية لاستخدامه اثناء التطبيق .
 عرض النتائج ومناقشتها

تم عرض نتائج البحث البحث على ضوء اهداف البحث وذلك على النحو التالي :-

١. التعرف على التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية حيث تبين ان مستوى التفكير الناقد لدى عينة البحث الحالي منخفض أذ كانت قيمة المتوسط المتحقق للأفراد عينة البحث (٦٧٥، ٣٧) مقارنة بالمتوسط الفرضي البالغ قيمته (٤٥) . (

بناء برنا يوضح العينة، المتوسط الفرضي، المتوسط المتحقق، والانحراف المعياري، والقيمة التائية، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة لاختبار التفكير الناقد

المتغير	عدد الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التفكير الناقد ككل	٩٠	٣٧,٦٧٥	٢٠,٠٩١٦١	٤٥	٦,٦٢٢	١,٩٦	لصالح الفرض

* القيمة التائية الجدولية تساوي ١,٩٦ عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية ٣٢٩

* متوسط الفرضي = (أعلى درجة في الاختبار + أقل درجة /) ٢ = ٤٥ = ٢ / ٠ + ٩٠ =

٢. مج تعليمي تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الاعدادية

ولتحقيق هدف البحث اعدة الباحثة برنامجا تعليمي تعليميا حاسوبيا بالاعتماد على مخططات انسيابية تبين سير البرنامج التعليمي وتم التأكد من صدقه

وصلاحيته ووضوحه فضلا عن اعداد الخطط التدريسية بحسب محتوى الدراسة المحددة .

٣- معرفة فاعلية البرنامج التعليمي التعليمي المحوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الاعدادية وتوصلت الباحثة الى النتائج الاتية

١ -توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة معرفة الافتراضات بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار ألبدي .

ب- توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة التفسير بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار ألبدي .

ج- توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة تقويم الحجج بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار ألبدي .

د- توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة الاستنباط بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار ألبدي .

هـ -توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مهارة الاستنتاج بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار ألبدي .

ز -توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التفكير الناقد بين المجموعتين (التجريبية - والضابطة) في الاختبار ألبدي .

نتائج اختبار مان - وتني لدلالة الفرق بين مجموعة الرتب لدرجات الاختبار البدي لمهارات التفكير الناقد للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغير	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان وتني		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	

بناء برنامج تعليمي تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية
جنان فاضل قيراوي الزبيدي

معرفة الافتراضات	التجريبية	١٥	٣٤٤,٥	٢٢,٩٧	٠,٥	٦٤	دالة
	الضابطة	١٥	١٢٠,٥	٨,٠٣			
التفسير	التجريبية	١٥	٣٤٥	٢٣	صفر	٦٤	دالة
	الضابطة	١٥	١٢٠	٨			
تقويم الحجج	التجريبية	١٥	٣٤٣,٥	٢٢,٩	١,٥	٦٤	دالة
	الضابطة	١٥	١٢١,٥	٨,١٠			
الاستنباط	التجريبية	١٥	٣٤٥	٢٣	صفر	٦٤	دالة
	الضابطة	١٥	١٢٠	٨			
الاستنتاج	التجريبية	١٥	٣٤٥	٢٣	صفر	٦٤	دالة
	الضابطة	١٥	١٢٠	٨			
التفكير الناقد	التجريبية	١٥	٣٤٥	٢٣	صفر	٦٤	دالة
	الضابطة	١٥	١٢٠	٨			

في ضوء النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات منها :-

أ. ان تعمل وزارة التربية بما تمتلك من كفاءات علمية مع منظمات المجتمع المدني

التعليمية على برمجة مهارات التفكير الأخرى مثل التفكير العلمي والتفكير

التقويمي والتفكير الإبداعي لتنمية هذه الأنواع التفكير التي تساعد على رفع

المستوى الثقافي والعلمي والدراسي لدى الطلبة .

ب- زيادة الاهتمام من جانب المسؤولين في التعليم بالكمبيوتر في الخطط والبرامج

التدريسية.

ج- الاهتمام بتوفير البرامج التعليمية_ التعليمية التي تغطي المقررات التعليمية.

د- صياغة المناهج وأدلة المعلم بحيث تشمل على البرامج لتنمية التفكير.

اقترحت الباحثة عدداً من الدراسات اللاحقة منها: بناء برنامج محوسب لأنواع أخرى من التفكير مثل التفكير العلمي والتفكير الإبداعي وغيرها.
: الاستنتاجات

- في ضوء نتائج البحث ، يمكن للباحثة ان تستنتج ما يلي :
١. هناك انخفاضاً ملحوظاً في مستوى التفكير الناقد لدى طلبة المدارس الإعدادية.
 ٢. لمست الباحثة بأن هناك اهتماماً وميلاً من قبل أفراد المجموعة التجريبية نحو استخدام الحاسوب في عرض المعلومات والمفاهيم (البرامج العلمية).
 ٣. كان لاستخدام الحاسوب كونه وسيلة تعليمية في دروس مادة الرياضيات للصف الخامس علمي تأثيراً نسبياً إيجابياً في مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات ، التفسير ، تقويم الحجج ، الاستنباط ، الاستنتاج) واكتساب المفاهيم العلمية.
- ان التدريب على تعليم وتعلم التفكير الناقد في برنامج محوسب يستغرق وقتاً اقل من الوقت الذي يستغرقه على برنامج تعلم التفكير بالطريقة الاعتيادية

التوصيات

- نظراً لفاعلية البرنامج المحوسب لتنمية التفكير الناقد وصدق وثبات اختبار التفكير الناقد توصي الباحثة:
- ١- استعماله تقنية تشخيصية وعلاجية لعدم إتقان مهارات التفكير الناقد ، من قبل المؤسسات التعليمية والتربوية لوزارة التربية ومنظمات المجتمع المدني التعليمية.

- ٢- استعماله في تطوير مهارة التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية من قبل وزارة التربية ، ومنظمات المجتمع المدني التعليمية، وذلك من خلال توزيع أقراص الحاسوب المحملة بالبرنامج مجاناً على طلبة الإعدادية .
- ٣- ان تعمل وزارة التربية بما تمتلك من كفاءات علمية مع منظمات المجتمع المدني التعليمية على برمجة مهارات التفكير الأخرى مثل التفكير العلمي والتفكير التقويمي والتفكير الإبداعي لتنمية هذه الأنواع من التفكير التي تساعد على رفع المستوى الثقافي والعلمي والدراسي لدى الطلبة .
- ٤- زيادة الاهتمام من جانب المسؤولين في التعليم بالحاسوب في الخطط والبرامج التدريسية.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من إمكانية تنمية التفكير الناقد يمكننا اقتراح عدد من التطبيقات التربوية والتي تتمثل فيما يلي:

١. المحتوى الدراسي:

هناك مساران لتطبيق برنامج تنمية التفكير الناقد الأول إن يكون محتوى البرنامج موزعاً على محتوى المناهج الدراسية المختلفة والثاني أفراد مناهج خاصة للتدريب على المهارات كمنهج خارج المحتوى الدراسي ، وبما أن نتائج الدراسة الحالية قد أشارت إلى فاعلية البرنامج داخل محتوى المواد الدراسية قد يكون أسهل في التطبيق حيث أن المحتوى الدراسي للمنهج قد يفيد المعلم ببعض القيود المتعلقة

بالمناهج الدراسي وعليه نقترح الباحثة أفراد منهج خاص يركز على تنمية مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص .
٢. أعداد المعلمين:

من خلال عقد الدورات التدريبية لإكسابهم مهارات التفكير المختلفة، والتركيز على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الأسئلة التقويمية التي تتضمن التفسير، معرفة الافتراضات، التحليل، الاستقراء، الاستنتاج، تقويم الحجج، الاستنباط، إدراك العلاقات، عوضاً عن الأسئلة التي تعتمد على قياس مدى ذاكرة المتعلم.
٣. توجيه المجتمع والياء الأمور:

من خلال إبراز دور التنشئة الأسرية الفاعل في تنمية مهارات التفكير عموماً والتفكير الناقد بصفة خاصة لدى الأبناء من منطلق إن معاملة الأبناء التي تتسم بالنقبل وعدم الإكراه ترتبط ايجابيا بارتفاع مستوى الأداء العقلي للأبناء .

Namık Kemal'in Piyesleri "Vatan Yahut Silistre"Adlı Piyesinin İncelenmesi

Arş.Gör.Ahmed Ferman ÇELEBİ

Namık Kemal'in Hayatı ve Edebi Kişiliği:

Her milletin yetiştirdiği büyük kişiler vardır.Bunlardan kimi devlet adamıdır,kimi askerdir, kimi bilim adamıdır, kimi sanatçıdır.Dünyada her ulus yetiştirdikleri bu büyük kişilerle övünürler;çünkü onlar kendi alanlarda üstün başarılar sağlamışlardır.

Namık Kemal, yüreği yurt sevgisi ile çarpan,Türk halkına milli benliğini ve bilhassa ecdad kaniyla yoğrulmuş vatan topraklarını,uğrunda şuurla can verebilir bir seviyede sevdirmek.

Namık Kemal'in dedesi, Tekirdağ'da bir memurdu.Annesi (Fatma Zehra Hanım) ile babası (Mustafa Asım Bey)dedesinin yanına konuk gitmişlerdi.1840 yılının 2 Aralık günü, Tekirdağ'da bir oğulları doğdu.Adını Mehmet Kemal koydular. Sonradan,onun seven birisi,"Mehmet" adını "Namık" la değiştirdi, böylece Namık Kemal adı ile anılmağa başladı¹.

Namık Kemal kudretli bir şair,ateşli bir mücadeleci ve velûd bir muharrirdir.Sanat, onun elinde, İctimai fayda için ve

¹ Hikmet DİZDAROĞLU, Namık Kemal, Türk Büyükleri Dizisi:1.S.8, Ankara, 1964

milli idealler uğrunda kullanılan bir araç mahiyeti almıştı.(Onun Türk edebiyatında yaptığı inkılap da bu idi).Türk tarihinde, din müstesna olmak üzere,sanat,ilk defa onun elinde tesirli bir toplumsal görev üstleniyordu.

Tiyatro türüne özellikle önem veren Namık Kemal, altı oyun yazmıştır. Bir yurtseverlik ve kahramanlık oyunu olan Vatan Yahut Silistre yalnız ülke için değil, Avrupa'da da ilgi uyandırmış ve beş dile çevrilmiştir.Mogosodayken yazdığı Gülnihal'de baskıya ve zulme karşı duyduğu tepkiyi dramatik bir biçimde dile getirmiştir. Oyunun sahnelenmesinde pek çok bölüm sansür tarafından çıkarılmıştır.

Namık Kemal yine Magosa'da yazdığı Akif Bey'de, yurtsever bir deniz subayının göreve koştığı sırada karısının kendisine bağlılık göstermeyişini anlatırken, ahlaksal bir yorum da getirir. Zavallı Çocuk'ta görücü yoluyla evlenmeye karşı çıkar. Onun beş perdelik Celaleddin Harzemşah , Namık Kemal'in en beğendiği yapıtı olarak bilinir., Moğollar'a karşı İslam dünyasını koruyan Celaleddin Harzemşah'ın kişiliği çevresinde gelişir. Bu eserde Namık Kemal, İslam birliği düşüncesini kapsamlı Oyun bir biçimde sergilemiştir.

Tanzimat Tiyatro'sunda Namık Kemal'in Piyeslerine kısa Bir Bakış

Türk edebiyatı tarihinde tiyatronun gelişimine baktığımızda 19.yy.1 önemli bir dönüm noktası olduğunu görürüz.Tanzimat edebiyatı dediğimiz bu dönemde batı tiyatrosuyla tanışırız.ve kısa bir süre içinde birçok tiyatro metninin yazıldığını görürüz.Yazılan bu metinlerin yetkinliğe

ulaşması ise belli bir zaman gerektirdiğinden de, eserlerdeki yeni öğeleri, eksiklikleri kolay fark edebiliriz.

18. ve 19. yy.da Batı'ya kapılarını açan Osmanlı, ülkedeki devlet adamlarının bir kısmını ve üst kesime ait, iyi eğitim almış gençleri Avrupa'ya gönderilmiştir.Bu insanlar Batı medeniyetinin, sanatının, kültürünün ne kadar ileri bir seviyede olduğunu görmüşler;gördüklerini de döndükleri zaman kendi ülkelerinde uygulamaya çalışmışlardır.Devlet yönetiminde, eğitimde, sosyal yaşamda yenilikler yapmışlar; halka bu yenilikleri benimsetmeye çalışmışlardır.Bu yeniliklerin benimsetilmesinde ise en önemli işlevi edebbiyat üstlenmiştir.Özellikle de edebi türlerden bir olan tiyatro geniş bir izleyici kitlesi bulduğundan,bu dönemde ön plana çıkmıştır.Tabi tiyatronun ön plana çıkmasında yabancı tiyatro topluluklarının çalışmalarının da etkili olduğunu söylemeliyiz.

Tanzimat Edebiyatı'nda ilk trajedi Türk yazarı Ali Haydar'dır.Yazarın iki trajedi,bir komedi olmak üzere üç tiyatro eseri vardır.Trajedileri Sergüzeşt-i Perviz (1866)ve Sasaniyan Hükümdarlarından II. Erzas'ın Sergüzeşti(1866); Komedisin adı ise Rüya Oyunu'dur(1876).İlk iki eserinde trajedy türünün kurallarına uymaya çalışan yazarın yer yer yapaylığa düştüğü olmuştur.²

Tanzimat edebiyatını önemli sanatçılarından biri olan; Namık Kemal tiyatroyla Avrupa'da tanışır ve değerini orada anlar.Döndükten sonra ise 1872'de Osmanlı Tiyatrosu'nun edebi heyetine girer, gazetelerde tiyatro üzerine makaleler yayınlar,

² www.edebiyatogretmeni.net

tiyatro çalışmalarına katılır ve altı tane de oyun yazar. Bunlar:Vatan Yahut Silistre, Gülnihal, Akif Bey, Zavallı Çocuk, Kara Bela ve Celaleddin harzemşah'tır.Romantik öğelerin ağır bastığı bu eserlerin Türk tiyatrosunun gelişiminde önemli yeri vardır.

Namık Kemal'e göre tiyatro; hem göze hem kulağa hitap ettiği için toplumun eğitilmesinde en etkili edebi türlerden biridir.Tiyatrodan sosyal fayda bekleyen yazar eserlerini de bu görüş doğrultusunda kaleme alır.Yazdığı piyeslerle,makalelerle genç yazarları etkiler, Tanzimat Edebiyatı konularının şekillenmesinde etkili olur.Romantik dramın da etkisiyle yazarın eserlerinin konusunu; vatan sevgisi, hürriyet, sosyal meseleler oluşturur.

Namık Kemal'in Vatan Yahut Silistre'den başka yazdığı eserler içerisinde kurgu olarak en sağlam eseri Gülnihal kabul edilir.Ancak Gülnihal, ilk eseri kadar üne kavuşamamıştır³.Yazarın Magosa'da yazdığı eserler ise Akif Bey, Zavallı Çocuk, Kara Bela'dır.Magosa'da başlayıp Mdilli'de bitirdiği Celaleddin Harzemşah ; yazarın üzerinde en çok çalıştığı eseridir.Diyer eserlerinden farklı olarak,oyunmak için değil,okunmak için yazılan bu piyes de konusunu Türk-İslam tarihinden önceki ilk zirvesidir.

³ Nihad Sami BANARLI,Resimli Türk Edebiyatı Tarihi,Milli Eğitim Basımevi.S.906,İstanbul.1998.

Tanzimat Tiyatro'sunda Piyeslerin Sınıflandırılması:

Tanzimat'ta yazılmış piyesleri Metin And,altı türe ayırılır.Bu türler sırasıyla şunlardır:

1. Komedyalar
2. Manzum dramlar
3. Romantik dramlar
4. Melodramlar
5. Evcil ve duygusal dramlar
6. Müzikli oyunlar

1. Komedyalar:İlk eser Şinasi'nin Şair Evlenmesi'dir. Ali Bey'in iki kısa komedyası ; Misafiri İstiskal ve Geveze Berber'dir. Bu iki oyuna benzeyen, Suphi'nin dört perdelik Felaket-i Aşk adlı komedyası vardır.Recaizade Ekrem'in yazdığı tek komedya çok Bilen Çok Yanılır'dır.Buna benzeyen Osman Hamdi Bey'in de bir komedyası vardır:İki Karpuz Bir Koltuğa Sığmaz⁴.Dönemin başarılı ve çok eser yazan yazarlarından biri de Mehmed Şakir'dir.Piyesleri:Teehhül yahut İlk Gözağrısı, İnatçı yahut Çöpçatan, Evhami, İcab-ı Gurur,Kırk Yalan köse, Yalan Tükendi'dir.Bunların haricinde Şemsi'nin Kendim Ettim,Kendim Buldum,Ahmet Mithat'ın Açıkbaş eseri vardır.

2. Manzum Dramlar: Ali Haydar Bey'in sergüzeşt-i Perviz ve İkinci Ersas'ı; Hüseyin Fazıl'ın Aheng'i ;H. Kamil'in Muhafaza-i Aşk'ı; Ali Ferruh'un Huşenk'i ve Abdülhak Hamit'in Sardanapal, Nesteren, Eşber ve Zeynep'i bu bölüme girer.

⁴ Bkz, Dr.Özlem NEMUTLU, Tanzimat Ve II. Meşrutiyet Dönemindeki Tiyatro Eserlerinde Ermeni Oyun Kişileri, <http://turkiye-ermenileri.blogspot.com>

3. Romantik Dramlar: Bu dönem üzerinde en etkili olan akımlar, bir sürü eser yazılmıştır.Özellikle bu tarzdaki oyunlarda Hugo'nun etkisi çok fazladır.Abdulhak Hamid'in Duhter-i Hindu⁵, Macera-ı Aşk, Tarık, Finten, İbn-i Musa, Zeynep; Ahmet Mithat'ın Siyavuş yahut Fürs-i Kadim, Ahz-ı sar Yahut Avrupa'nın Eski Medeniyeti, Çerkes Özdenler; Namık Kemal'in Celaleddin Harzemşah, Vatan Yahut Silistre, Kara Bela, Gülnihal, Akif Bey⁶;Şemsettin Sami'nin Besa Yahut Ahde Vefa,Gave, Seydi Yahya, Şehname; Ebuziyya Tevfik'in Ecel-i Kaza bu bölüme aittir.

4. Melodramlar: Hsan Bedreddin Paşa ve Manastırlı Rıfat'ın birlikte yazdığı Fakire yahut Mukafat-İffet, Ahmet Yetim Yahut Netice-i Sadakat; Mehmet Ziya'nın Eden Bulur Yahut Merhametsiz Valide, Üvey Ana; A.Nuri'nin Hilekar karı Yahut Hilekarın Mumu yatsıya Kadar yanar;R. Ekrem'in Afife Anjelik, Mehmet Rıfat'ın Pak-Damen bu bölüm içerisinde yer alır.

5. Evcil ve Duygusal Dramlar: N.Kemal'in Zavallı Çocuk; Ekrem'in Vuslat, Ahmet Mithat'ın Eyvah;A. Hamid'in İçli Kız, Sabr ü Sebat; M. Naci'nin Herder; Cemil'in Talihsiz Delikanlı Yahut Firaklı Köy, Mehmet Rıfat'ın Görenek;Hasan Bedreddin'in Iskaat-ı Cenin; Mehmet Sadi'nin Afet-i Celil Yahut Firaklı Köy Düğünü bu bölüme ait piyeslerdir.

⁵Geniş Bilgi İçin Bakınız,age.S.941,

⁶ www.turkceciler.com/tanzimat_donemi_tiyatrosu

6.Müzikli Oyunlar:Dikran Çuhacıyan'ın Arif'in Hilesi,Köse Yahya, Leblebici Horhor,Zemire'dir.

NAMIK KEMAL VE TİYATRO

Namık Kemal'in Tiyatroya Bakışı:

21 Aralık 1840'ta Tekirdağ'da doğan yazar çocukluk ve gençlik yıllarını dedesinin yanında geçirir. Dedesi Kaymakam olduğundan onunla ilden ile gezen yazar düzenli bir eğitim görememiştir.

Edebiyatla ilgisi Sofya'da başlayan yazar ilk şiirlerini de orada yazar.1858'de ise İstanbul'a gelen yazar Tercüme Odası'na girer ve çeviriler yapmaya başlar.Şinasi'yle tanıştıktan sonra da edebiyata bakış açısı değişir; yeni türlere yönelir,Tasvir- Efkar'da mekaleler yazmaya başlar .Şinasi Paris'e giderken gazeteyi Namık Kemmal'e bırakır; ama gazete kısa bir süre içinde kapatılır ve Kemal, Erzurum Vali Muavinliği'ne tayin edilir.Tabi burada da uzun süre kalmaz,Ziya Paşa'yla yurt dışına gider.Üç yıl Paris'te kalan yazar tiyatroyla tanışma fırsatını burada yakalar,tiyatro üzerine düşüncelerini geliştirir.Burada kaldığı müddetçe tiyatro temsillerine giden yazar; tiyatronun sadece bir eğlence aracı olmadığını aynı zamanda seyircilerin kültür seviyesini yükselten bir okul olduğunu düşünür.

Namık Kemal Avrupa'dan döndükten sonra bir süre de gazeteçiliğe devam etti.İbret Gazetesi'nin kapatılması üzerine tiyatroya yönelir.⁷

Namık Kemal'in tiyatro üzerine düşüncelerinin önemli kısımlarını şu şekilde aktarabiliriz:

1. "Bir milletin ifade kudreti edebiyat ise, edebi türlerin en canlısı tiyatrodur.
2. Tiyatro; Fikrin hayallerine vicdanın yüceliklerine can, canın hayatına lisan verir.
3. Tiyatro aşka benzer;insanı hazin hazin ağlatır.Fakat verdiği şiddetli üzüntülerde bile bir lezzet bulunur.
4. Tiyatrolarda temsil edilerek canlandırılması mümkün olmayan hiçbir fitri teessür ve deruni duygu yoktur.Tabiattaki her gülünç olay,gönüldeki her türlü kin ve garaz, tiyatro sahnelerinde en canlı bir şekilde gösterilebilir.
5. Tiyatro , dünyanın bir benzeridir.İnsanı doya güldürür... Fakat hatıra getirdiği tuhaflıklar bile tabiatın aczini gösterdiği için uyanık zekalarda gülerken ağlamak istekleri uyandırır.
6. Tiyatro eğlencedir; fakat eğlencelerin en faydalısıdır. Çünkü istekleri ifade de beş duyu organımız içinde en önemlilerinden olan gözü kulağa ortak kıldığı için ;fikir ve vicdana iki vasıta ile tesir eder.Bu sebeple tiyatrolar eğlendirici özelliklerini korumakla beraber,medeni memleketlerin inkılap ve

⁷ Geniş Bilgi İçin Bak,Dr.Mehmet KAPLAN, Namık Kemal Hayatı ve Eserleri, İbrahim Horoz Basımevi, S.87 ,İstanbul, 1948.

ilerlemelerine edebiyatın diğer bütün türlerinden daha fazla hizmet etmiştir.

7. Bir güzel oyun okumak , oynandığını görmek kadar lezzet vermese bile yine roman mütalasından daha iyidir.Çünkü oyunda hayat daha şiddetli tasvir ediyor.Tamamlanmış bir şekilde gelen tarifler ve katkılar ise hikayelerde olduğu kadar karışık olmadığından, insanın üzüntüleri birtakım zevk kırıcı boşluklara uğramıyor.

8. Avrupa'dan gelen en büyük siyasi islahat öncülerinin oradaki tiyatro kültürünün birer talebesi olduğu,en büyük vatanseverlerin tiyatro yazarlarının himmetiyle yetişmiş olduğu iddia ve ispat edilebilir.

9. Tiyatrosuz bir toplum kör bir insandan farksızdır;o hayatı el yordamıyla idrake çalışan bir çaresizdir.

11. Tiyatroların dilin güzelleşmesine olan hizmeti bir mertebedir ki; Avrupalı talebeler üniversitelerde dil kültürü yönünden eksik kalan bilgilerini tiyatrolarında tamamlamaya çalışıyorlar.

12. İşte bu kadar çeşitli özellikleri içinde bulundurduğundan dolayıdır ki; ileri batı memleketlerinde tiyatro edebiyatın diğer kollarından üstün tutulur, hatta Avrupa'da en büyük ediplerin en güzel eserleri tiyatrolardır"⁸.

⁸ Yusuf MARDİN, Namık Kemal'in Londra yılları,Milliyet Yayınları,S.112-118.

Namık Kemal'in Tiyatrolarının Tasnifi

1. Aşk ve Aile İlişkileri

a. Karşılıklı Aşk Konusunu Ele Alan Piyesler

Tanzimat döneminde genç kız ve erkekler arasındaki aşk ilişkileri iki şekilde ortaya çıkar. Bunlardan biricisi akraba ve yakın aile çocukları arasında meydana gelen gönül ilişkileri; ikincisi ise, çeşitli şekillerde tanışma veya görüşme sonucu meydana gelen aşklardır.

İki akraba çocuğu arasında meydana gelen aşk ilişkisini konu alan piyes Zavallı Çocuk'tur.Amca çocukları olan ve Şefika birbirlerini sevmelerine rağmen, kavuşmazlar ve aynı yatakta can verirler⁹.

Namık Kemal'in iki akraba çocuğu arasındaki aşk ilişkisini konu alan diğer bir piyes de Gülnihal'dir.Muhtar Bey ve İsmet birbirini seven iki amca çocuğudur.Kaplan Paşa ise bu iki aşığın kavuşmalarını engellemek için elinden geleni yapsa da sonunda başarısız olur ve İsmet'le Muhtar Bey birbirine kavuşur.

Vatan Yahut silistre'de de karşılıklı aşk söz konusudur;ama bu sefer akraba değillerdir.Zekiye ve İslam Bey bir gezinti esnasında karşılaşırlar ve bir birlerine aşık olurlar.Ancak İslam Bey'in cepheye gitmesi gerektiğinden genç aşık veda etmek için Zekiye'nin evinin önüne gelir ve açık pencereden içeri girer,ilanı aşk eder.O dönemde nikah olmadan kadın ve erkeğin bir arada

⁹ Mustafa Nihat ÖZÜN,Namık Kemal,Zavallı Çocuk,Remzi Kitabevi,İstanbul,3.Baskı,S.31

bulunması doğal karşılanmadığından,eleştirilmiştir.Bu eserin sonunda da aşıklar birbirine kavuşur.

b.Yasak Aşk Meselesini Ele Alan Piyesler

Evli bir kimsenin bir başkasıyla gönül ilişkisine girmesi, yasak aşk olarak algılanmaktadır ve her devirde toplum tarafından şiddetle reddedilir.Tanzimat edebiyatında bir çok yazar bu yasak aşk meselesini işlemiştir.

Namık Kemal'in Akif Bey piyesinde yasak aşk ilişkisinin doğurduğu sonuçlar ele alınmıştır.Ahlaksız bir kadın olan Dilruba, Kocası Akif Bey'in gemisinin yandığı haberi gelince, onunla evlenmeye kalkar.Ancak hayatta olan Akif Bey gelip durumu öğrenince kötü son hazırlanır.Piyesin sonunda üçü de ölür¹⁰.

2.Evlilik Konusunu Ele Alan Piyesler

a.Evliliğe Engel Olan Unsurlar

Zavallı Çocuk'ta; aileler kendi çıkarları yüzünden, Şefika ve Ata'nın evlenmelerine izin vermezler.Kara Bela'da ise durum daha farklıdır¹¹.Burada evliliğe engel olan kişi Behrever Banu'ya tecavüz eden Ahşid'dir;çünkü o da Behrever Banu'yu sevmektedir.Akif Bey'de de Dilruba ve Esat Bey'in evlenmelerine savaştan dönmüş olan Akif Bey engel olur.

¹⁰ Mustafa Nihat ÖZÖN,Akif Bey Beş Fasıllı Oyun.Remzi Kitabevi,S.XXVII.İstanbul,1961

¹¹ Mustafa Nihat Özön, Zavallı Çocuk Üç Fasıldan İbaret Tiyatro Oyunu,Remzi Kitabevi,S.31, İstanbul,1961

b.Akraba Evliliklerini Konu Edinen Piyesler

Zavallı Çocuk ve Gülnihal'i örnek verebiliriz.Şefika ve Ata amca çocuklarıdır.Gülnihal'de ise İsmet, Muhtar Bey birbirini seven iki amca çocuğudur.Ancak evlenmek için akrabaları olan Kaplan paşa'yı aradan çıkarmaları gerekmektedir¹².

2.Konusunu Tarihten Alan Piyesler

a.Türk-İslam Tarihine Yönelen Piyesler

Namık Kemal'in Celaleddin Harzemşah adlı eseri İslamiyette birlik ve beraberliği sağlamak için hükümdar olan Celaleddin'in mücadelelerini anlatır. Yazarın en uzun eseri olan bu piyeste anlatılanlar, gerçekte yaşanmış olaylara birebir uymaz.Konusunu Türk-İslam tarihinden alan diğer bir piyes de Vatan Yahut Silistre'dir.Ancak ana tema olarak vatan sevgisi işlendiği için tarih ikinci planda kalır.

b.Konusu Hindistan'da Geçen Piyesler

Namık Kemal bir dönem moda olan egzotik edebiyata yönelir ve Kara Bela'yı yazar.Eserin konusu Hindistan'da bir sarayda geçer.Yazarın en başarısız eseri kabul edilen bu piyeste;hadım sanılan bir saray hizmetçisinin padişah kızına tecavüzü konu edinilmiştir.

¹² Geniş Bilgi İçin Bakınız,Prof.Kenan AKYÜZ, Namık Kemal,Gülnihal,Bugün
Yayınevi.Ankara,1960

Namık Kemal'in Ün Kazanan İlk Tiyatroları

"Vatan Yahut Silistre"

Kişiler:

ZEKİYE HANIM	BİRİNCİ SUBAY
HANİFE HANIM	İKİNCİ SUBAY
İSLAM BEY	ÜÇÜNCÜ SUBAY
AHMED SITKI BEY	NEFERLER
RÜSTEM BEY	GÖNÜLLÜLER
ABDULLAH	ALBAY
BİR YARBAY	YARBAY
BİR BİNBAŞI	ALBAYIN ÇAVUŞU

"Vatan Yahut Silistre"

İthaf

" Ey, vatanın hayatını koruma yolunda canlarını veren mücahitler! Kudretsizliği gösteren şu eserimin,-alaylarında silah kullanmak şerefine eriştiğiniz – Osmanlı askerinin gürültüsü dünyayı tutan kahramanlıklarından biridir.Sizin şanınızı herkese bildirmeye çalıştım, onun için ,bu değersiz eserimi –değersizliğini îtirâf etmekle berâber- sizin adınıza ithâf ediyorum.

Vatan ne demek olduğunu bilen kalem sâhiblerinin vatanın korunması için yapabileceği şey, askerde-Allah göstermesin- felâket görürse berâber ölmek, zafer görürse milletin teşekkür edici diline tercüman olmaktır.

Yaşasın askerimiz! Yaşasın vatan!"¹³ Namık Kemâl

Namık Kemal'in yazdığı ilk tiyatro eseridir.Aynı zamanda sanatçının hayattayken sahnelenen tek eseridir.1Naisan 1873 Salı günü İstanbul'da,Güllü Agop'un Gedikpaşa Tiyatrosu'nda sahnelenmiştir.Aynı günün akşamı da halkın vatanseverlik,milliyetçilik dygularını canlandıran eser;insanları sokağa dökmüştür.Bunun üzerine de Namık Kemal üç yıldan fazla sürgüne gönderilmiştir.

Vatan Yahut Silistre teknik ve dil-anlatım yönünden zayıf olsa da yazarın kişiliğiyle adeta bütünleşmiş ve en çok tanınan eseri olmuştur.Vatanseverlik ve kahramanlık duygularının işlendiği bu dramın konusu;Türk-Rus Savaşı'nda cepheye giden sevgilisinin ardından erkek kılığınagirerek giden Zekiye'yle

¹³ Prof.Kenan AKYÜZ, Namık Kemal,Vatan Yahut Silistre,Kültür BakanlığıY ayınları, Ankara,1990

İslam Bey'in aşkı ve Türk halkınınbu savaşı kazanmak için gösterdiği fedakarlık ve kahramanlıklardır .

Eser dört perdelik halinde yazılmıştır;başlıca şahıslar, İslam bey,Zekiye hanım, Ahmet Sıdık bey,Abdullah Çavuştur.

İlk perde Zekiye ve İslam Bey'in konuşmalarına ayrılmış. İslam Bey bir gün gizlice Zekiye'nin evine, evin açık penceresinden girer.Zekiye'yi çok sevdiğini; ancak harp çıktığını ve gitmesi gerektiğini anlatan İslam Bey, buraya veda etmeye gelmiştir. Karşılıklı yapılan uzun konuşmalardan sonra İslam Bey gider.Sokakta toplanan insanlara da "Ben seven arkamdan gelsin"diye seslenir.Bunun üzerine Zekiye dayanamaz ve arkasından o da gider.

İkinci perde Silistre Kalesi'nde başlar.Yani kişiler sahneye girer.Miralay Sıtkı Bey,İslam Bey, Abdullah Çavuş ve Zekiye bir aradadır.Bu perdede İslam Bey yaralanır ve Zekiye ona bakar,onu tedavi etmeye çalışır.Diğer kısımda ise Miralay Sıtkı Bey'in macerası anlatılır.Perdenin sonuna doğru düşmanın,kaleye hücumu başlar.

Üçüncü perdede Zekiye İslam Bey'in yatağının başındadır.O zamana kadar gerçek kimliğini saklayan Zekiye; islam Bey uyanınca kendini sesinden ele verir ve konuşmaya başlarlar.Bu

arada kalede tehlike iyice artmaktadır.Düşman iyice yaklaştığından;sıtkı Bey düşman cephaneliğini havaya uçuracak gönüllüler aramaktadır.Vatan sevgisinin,her şeyin önüne geçtiği bu bölümde İslam Bey,Zekiye ve Abdullah Çavuş hayatlarını tehlikeye atarak cephaneliği uçurmaya giderler.

Son perdede İslam Bey, Zekiye ve Abdullah Çavuş görevlerini başarılı bir şekilde tamamlayarak döner.Sıtkı Bey'de bu vatanperver insanları tebrik eder.Bu perdede ilginç bir olay olur; Zekiye'nin Sıtkı Bey'in kızı olduğu anlaşılır ve baba kız hasret giderir.Sıtkı Bey ise asıl ismi Ahmet olan eski bir miralaydır.Ahmet Bey 'in yüzbaşı olan arkadaşı bir namus meselesi yüzünden kumandanını öldürmüştü. Bunun üzerine idama mahkum edilen arkadaşını öldürme görevi Ahmet Bey'e verilmiştir.Bu görevi yerine getirmek istemeyen Ahmet Bey, ordudan atılır ve evine de tekrar dönemez. Bu acıya dayanamayan karısı, arkadaşından da oğlu ölür; geriye sadece Zekiye kalır. Uzun süre ordudan ayrı kalan Ahmet Bey, askerliği çok sevdiği için adını sıtkı olarak değiştirerek orduya tekrar girer ve aynı rütbeye yükselir.Bütün bu gerçekler ortaya çıkınca baba kız uzun yıllardan sonra birbirine kavuşur ve babasından İslam Bey'le evlenmek için izin alır.Eser mutlu sonla biter; aşklar bir aradadır, savaş kazanılmıştır.

Buraya kadar kısaca özetlediğimiz; İstanbul'da defalarca sahnelenir, yazılışından üç yıl sonra Rusça'ya çevrilir. Kimilerine göre başka bir eserden çalıntı olduğu söylenen bu piyesin; araştırmacılar tarafından diğer piyesle karşılaştırdığından benzerliğinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

SONUÇ

Bütün gelişmeleri kısaca özetleyecek olursak;Batılı anlamıyla tiyatro da Tanzimat döneminde görülür. Bu dönemde geleneksel tiyatro içine giren türler (kukla, Karagöz, orta oyunu gibi) de varlığını sürdürmüştür.Tanzimat'ın ilk yıllarında İstanbul'un çeşitli yerlerinde tiyatro binaları yapılmaya başlandı. Önceleri özellikle İtalyan ve Fransız, daha sonra da Ermeni tiyatro toplulukları bu binalarda oyunlar sergiledi.

Namık Kemal,üslubu, fikirlerini ve görüşlerini ekseriyetle etrafından almakla beraber,onları kendisine has bir üslub içerisine koyabilmiştir.Bu üslub, yazarın karakterini çok iyi ifade eder.Vatan Yahut Silistrede ,sahnedeyalnız ideal peşinde çarpışan insanlar görülür.Kötü grup,sahnedey görünmeyen düşmandır.Bu piyeste iyi ile kötü karşı karşıya getirilmediği için ,trajedi zayıf kalmıştır.Bu eserde dil bakımından sade bir dil ,halk konuşması yazılmıştır.

Namık Kemal'in bu piyeste hem vatanseverlik hem de aşk duygularının bir arada işlendiği bu piyeste;romantik tiyatronun bütün izlerini görürüz.Kahramanlar Namık Kemal'in ağzından konuşur,tek yölüdür,fazlaca idealisttir.Piyestetesadüflere bolca rastlanır, vatan duygusu her şeyin üstündedir, olaylar, kişiler abartılmıştır.piyeste kötü olan hiçbir insan yoktur.Vatan sevgisinin fazlasıyla öne çıktığı uzun hitabetler kimi yerde gereksiz uzatılmıştır.İlk Türk tiyatro eseri olarak ,tiyatro tekniği bakımından bazı eksiklikler olsa da beklenenin üzerinde bir etki yapmıştır ve Türk tiyatro tarihinde önemli bir yere sahiptir.

Namık Kemal'in Hayatı Kronoloji:

1840(20 Aralık) Namık Kemal doğdu.

1851(4 Ekim) Dedesi Abdülatif Paşa ile Kars'a oradan Sofya'ya geçti.

1853(4 Ekim) “Kırım Savaşı” başlangıcı olan Rus Ordusu’nun Rumeli’de sınırı aşması üzerine Rusya’ya savaş açılması.

(30 kasım) Sinop baskını.

1854 (15 Mayıs-25 Haziran) Silistre’nin Ruslar tarafından kuşatılması.

1856(30 Mart) Paris Antlaşması.

1857 Kemal'in Sofya'da evlenmesi.

1858 Kemal’in Sofya’dan İstanbul’a gelişi.

1859 Kemal, Hersekli Arif Hikmet gümrükte memur.

1860 (21 Ekim) Tercüman-ı Ahval Gazetesinin çıkması.

1861 (25 Haziran) Abdülmecit öldü, yerine Abdülaziz padişah oldu.

1862 (28 Haziran) Tasvir-i Efkâr Gazetesi çıkarıldı.

1865 Şinasi'nin Paris'e gitmesi üzerine Tasvir-i Efkâr'ı Kemal çıkarmaya başladı.

1867 (14 Mart) Basın hakkında "Kararnâme-i Âli'nin yayımlanması; Kemal'in Erzurum vali yardımcılığına tayini.

(17 Mayıs) Kemal ve Ziya Paşa Avrupa'ya kaçtılar. Kemal'in oğlu Ali Ekrem Bolayır doğdu.

1868 (28 Haziran) Kemal ve Ziya Paşa'nın Londra'da "Hürriyet" gazetesini çıkarmaları.

1869 (12 Şubat) Fuat Paşa'nın Niş şehrinde ölümü.

1870 (Ekim) Kemal İstanbul'a döndü.

(24 Kasım) "Diyojen" gazetesi çıkarılmaya başlandı.

1871 (6 Eylül) Sadrazam Âli Paşa'nın ölümü ve yerine Mahmut Nedim Paşa'nın sadrazamlığı. (Eylül 1871 -Temmuz1872, on bir aylık idare)

(13 Eylül) Şinasi'nin ölümü.

1872 (13 Haziran) Kemal'in arkadaşlarıyla birlikte "İbret" Gazetesi'ni çıkarması.

(10 Temmuz) "İbret" Gazetesi'nin hükümetçe kapatılması. Kemal'in Gelibolu Mutasarrıflığı (eylül-aralık)

(31 Temmuz) Mahmut Nedim Paşa'nın yerine Mithat Paşa'nın Sadrazam olması.

(30 Eylül) “İbret” Gazetesi’nin yeniden çıkarılması (Kemal bu sıradaki yazılarını memur olduğu için B.M. (baş muharrir) sembolüyle yazıyordu).

(26 Aralık) Gelibolu Mutasarrıflığı’ndan ayrılan Kemal İstanbul’a döndü.

1873 (31 Mart) “İbret”Gazetesi’nde Kemal’in tiyatro üzerine yazısı.

(1 Nisan) “Vatan Yahut Silistre” piyesinin Gedikpaşa Osmanlı Tiyatrosu’nda oynanması.

(5 Nisan) Kemal ve arkadaşları tevkif olurlar.

(9 Nisan) Kemal, Magosa’ya gönderilmek üzere sürüldü.

(30 Mayıs) Abdülaziz tahttan indirilerek yerine V. Murat padişah oldu.

1874 (18 Ocak) “Zavallı Çocuk” Gedikpaşa’da oynandı.

1875 (Ekim) Kıbrıs Mutasarrıfı Aziz Paşa Filibe’ye; Filibe Mutasarrıfı, Tosun Paşa da Kıbrıs’a Mutasarrıf oldu.

1876 (Mayıs) Tosun Paşa ile Rodos Mutasarrıfı Raif Efendi yer değiştirdiler.

(13 Ağustos) Kemal “38 ay” kaldığı Magosa’dan İstanbul’a döndü.

(31 Ağustos) “93’te 93 gün” padişahlık eden V. Murat, tahttan indirildi. Yerine II. Abdülhamit padişah oldu.

(23 Aralık) Kanun-i Esasi (Anayasa) ilan edildi. (I. Meşrutiyet)

1877 (5 Şubat) Kemal tevkif edildi.

(19 Mart) İlk Meclis-i Mebusan (millet meclisi) açıldı.

(25 Mart) Kemal’in mahkemesi başladı.

(24 Nisan) Osmanlı- Rus Savaşı’nın ilanı.

(Ağustos) Kemal'in "ikamete memur olarak" Midilli'ye gönderilmesi.

1878 (Haziran-Temmuz) Berlin Kongresi.

1879 (Aralık) Kemal, Midilli Mutasarrıfı.

1880 (18 Mayıs) Ziya Paşa'nın ölümü.

1884 (Aralık) Kemal, Rodos Mutasarrıfı oldu.

1887 (Kasım) Sakız Mutasarrıfı oldu.

1888 (2 Aralık) Namık Kemal öldü.¹⁴

¹⁴ Kevser ÇOBAN: <http://www.ege-edebiyat.org/>

KAYNAKLAR

1. Hikmet DİZDAROĞLU, Namık Kemal, Türk Büyükleri Dizisi:1. Ankara, 1964
2. Prof.Kenan AKYÜZ, Namık Kemal,Gülnihal,Bugün Yayınevi.Ankara,1960
3. Prof.Kenan AKYÜZ, Namık Kemal,Vatan Yahut Silistre,Kültür Bakanlığı Yayınları,Ankara,1990
4. **Kevser ÇOBAN:** <http://www.ege-edebiyat.org/>
5. . Dr.Mehmet KAPLAN, Namık Kemal Hayatı ve Eserleri, İbrahim Horoz Basımevi ,İstanbul, 1948.
6. . Mustafa Nihat ÖZÜN,Namık Kemal,Zavallı Çocuk,Remzi Kitabevi,İstanbul,3.Baskı,
7. Mustafa Nihat ÖZÖN,Akif Bey Beş Fasıllı Oyun.Remzi Kitabevi,İstanbul,1961
8. Mustafa Nihat Özön, Zavallı Çocuk Üç Fasıldan İbaret Tiyatro Oyunu,Remzi Kitabevi İstanbul,1961
9. Nihad Sami BANARLI,Resimli Türk Edebiyatı Tarihi,Milli Eğitim Basımevi,İstanbul.1998.

10. **Dr. Özlem NEMUTLU**, Tanzimat Ve II. Meşrutiyet Dönemindeki Tiyatro Eserlerinde Ermeni Oyun Kişileri, <http://turkiye-ermenileri.blogspot.com>.

11. Dr.Yusuf MARDİN, Namık Kemal'in Londra yılları,Milliyet Yayınları,1.Baskı,1974

***Esad□□□□□□□ Naib'in Kerkük
Nükteleri(Fıkra) Eserinde Şiir Özellikleri***

Ar.Gör.Ali Hüseyin Hasan

Ön Söz

Fıkra ne demek? Fıkra edebiyatların filklorundan olan bir dalıdır. "Fıkra (Nükte) zengin tarih tecrübelerinden ve türlü hayat derslerinden doğan Türk ve Türkmen halk felsefesidir"¹Aynı zaman belli bir amacı ve bir düşünceyi bir düşünce çerçevesine ve ele alan bir şekilde, bir yüzden ve bu olayı en kısa yoldan karşıya anlatmak, sözlü ya da yazılı hikâye şeklinde sunmak.

Aynı yüzden "Fıkra bir sanat ve bir hüner olarak değerlendirilişi, bir meslek olarak görülmesi Fıkra çeşit ve türde zenginleşmesine yol açar."² Fıkraların konuları çeşittir, siyasî, kültürel, ekonomik, toplumsal ve diğer konular. Aynı zamanda fıkranın amacı, toplumun sorunlarını ortaya getirmek ve bu

¹ Nihad Sami Banarlı,Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, Milli Eğitim Basım Evi, C.1, İstanbul, 1998, S.304

² Ferit Öngören, Cumhuriyet Döneminde Türk Mizahı, Yonca Matbaası, Ankara, 1983,C.1, S.11

sorunları bir tarzla topluma mizahi şekilde sunmak. Ksinlikle Fıkralarda galiba güzel, hoş sonuçlarla biter. Fıkralarda galiba canlı şeklinde söylenir ve bazanda da yazılı şeklinde okunur. Yazarlar yazdıkları zaman gerek kendi duygu ve düşüncelerini en başarılı bir şekilde okuyucuya taşımak ve varmak. Yani iki tarafın arasındaki sık bir bağ kuralı olmak gerekir. Bu tür edebiyat, kısa hikâye niteliğinde ve mizah şeklinde olduğu için, onun için bu tarz edebiyat bütün insanlara yakı , taşvik ve heyecanlı bir şekilde sevinir. Fıkra (Nükte) mizahi tarzında olduğu için amacı insani ve özellikle halkı güldürmektir. Aynı zamanda bu dalında toplama karşı türlü düzeyleri de var.

Türkmen edebiyatında, Fıkra geniş rol almıştır ve Fıkraya çok önem verilmiştir. Zamanla zaman Kerkükte olan mizahi kişilerin ve olayların

hakkında çeşit yazılar yazılmıştır. Bu edebiyatçılarımızdan biri, büyük

Kerkük şairimiz Esad Naib tir. Naib in eserlerinden biri (Kerkük Nükteleri)

dir. Bu eser, Bağdatta 1975 yılında Tezamun Basımı tarafında basılmıştır.

Eserinde halkın dilinden alınan Fıkraları (Nükte) almış ve derleyerek, sonunda kendisinde iki veya döret beytten Fıkraya

uygun olara şiir yazmıştır. Bu beytler, esere ağırlık ve süslemek vermiştir.

Şairimiz bu üslubu kendisi ilk dafa kullanmıştır, onun için ortaya çıktığı zaman kültür alanında, özellikle Türkmen halkı arasında çok geniş yer almıştır.

Asad Naib:

25-01-1900 tarihinde Kerkük (Ehi Hüseyin) mahallesinde dünyaya gelen büyük şairimiz Esad Nâib'tir ve Kerkükün bilinen Nâib âîlesine mensûptür.

"Asıl adı Ahmet Esâd'tır. Ama aşireti ve kültür alanında Esâd Nâib adını almıştır. 6 yaşındayken mahallenin özel okuluna girmiştir. O zaman Nâib Oğlu , câmîde Mulla Samad yönetmeninde, okula katılmıştır.

Daha sonra 8 yaşında Kazı câmînde Mulla Mahmut yanında Kurânı hatmetmiştir. 9 yaşında, Kerkük'te Reşidiye okulunda kaydedilmişti"³

Bir kaç yıl sonra Meleki orta okulunda devametmişti. Sonra Kerkük'te orta okul edebi okul bölümüne kaydedilmişti.

M.1917 'de birinci dünya savaşı Kerkük çevrelerine yaklaşınca, okullar kapatıldı. M.1921 yılına kadar Esâd Naib, Kerkük'te işsiz, yaşıyormuş, bu sürede babasından, Farsça derslerini almaya

³ Esad Naib'in el yazısından alınan bilgidir.

başlamıştı. M.1921'de Kerkük'te ilk okul öğretmeni olarak göreve başlamıştı . Bu uzun sürede, Naib en önemli eserlerini yazmıştır. Zamanla 1959 'da Irak recimi tarafından Nasiriye şehrine gönderilmiştir. 1963 yılında emekli olmuştur.

M. 1923 'te Naib hayatında ilk sevgiden evlenmiştir zamanla 7 çocuğu, 3 ' ü erkek diğerleri kız.

İkinci oğlu, Fehmi ileride gelen Türkmen çağdaş edebiyatçılarından biri sayılır, ve şîirlerini türlü dergilerde ve gazetelerde yayınlanmıştır.

Hiç bir hastadan şikayet etmeden, M. 2004'te Allah'ın rahmetine kavuşmuştu. Nâib vafatına kadar kendisi, edebiyat kültüründen vezgiçmemiştir. M.1992 'de Bağdat'ta Allah ın Rahmetine kavuşmuştu. Vasiyetine göre Kerkük'te Mısalla mazarında gömüldü.

Irak ülkemizde, özellikle Kerkük şehrinde, değerli çağdaş şairlerimizden biri (Esâd Nâib)'tir. Nâib Oğlu Türkümen edebiyatçıları arasında yüksek ve geniş bir merteye sahibi olmuştur. O zaman, genellikle Türkçe konuşan ülkelerin arasında ve özellikle Kerkük edebi toplumu arasında da edebi ağırlığını kendisini saptetmiştir. Edebiyat hayatı ilk olarak babasıyla başlamıştı. Küçük yaşkan babasıyla edebi ve kültür toplamalarında bulunurdu.

Esâd Nâib, Irak Türkümen edebiyatında yirminci yüz yılda yetişen güçlü, verimli ve derin insanlık sahibi olan şâirlerden biridir.

"Esâd Nâib hanuz pek genc bir yaşta iken, Kerkük'te fealiyete geçen babasını izlemiş, fitri istîdad ve babasından aldığı bilgi ve nihayet okulda öğrendiği edebi kültür sayısında olgun bir edib olarak yetişmiştir . Daha çocuk iken şiir ezberlemede harika bir hafızaya sahip olan Esâd hakkında babası" Kurani Kerim "de azberlemiş"⁴Nâib' kendi ve halkın duygusal hayatının ve insanlığın iyi ve kötü yüzlerini divan şiirlerinde ve eserlerinde açıklamaya çalışmıştı. Ayni zaman İlâhi, tâbiat güzelliğini tasviri etmekte göstermişti. Bu sürede sürekli bir şekilde çeşitli gazeteler ve dergilerde şiirlerini yayımlamıştır. Nâib Oğlu, edebi sürüyüşünde çeşitli devletlerin gazete ve dergilerinde eserlerini yayınlamıştır ve zamanla be ülkelerde şühret kazanmıştır. Bu ülkelerin tüm kültür kurumları ile derin ve geniş ilişkiler kurmuştu.

Esâd Nâib'in vefatına kadar, bu ülkelerden ve kurumdan kesilmedi, onun için Nâib Oğlu vefatının son günlerine kadar kültür kurumlarından kesilmemiş.

⁴ Ata Terzıbaşı, Kerkük Şairleri, Kerkük,2000, Bilgi Sayar Basım Evi,C.7,S.77,78.

O kadar ki Azerbayıncanda Nâib'in Edebiyat muzasında resmi asmışlar. Esâd Nâib edebi hayatı başlangıcından beri, Fuzuli, Hamıd, Yahya Kamal ve Rıza Tavfika etkilenmiştir.

" Şair kilasik tarzında ve yeni tipte olan şîirlerini büyük bir başarı kayd etmiştir. Nâib, bütün eserlerinde, edebi doğumundan vefatına kadar, şîirinde gençlik yazar rûhü hısediyoruz. Şair ve yazarımız yurt, halk ve insanlık şairi olduğu için aşk ve sevgi şairidir"□⁵

Dolayısıyla Esâd Nâib'in edebi kişiliği temeli olarak güçlü bir şekilde yapılmıştı, onun için kişiliği atrofında olan genellikle arkadaşleri ve özellikle edebiyat hemşehirleri arasında bir ağırlık vermiştir. Buda edebi kùltürine bağılı olarak bir konudur.

Fıkralarda (Kerkük Nüktelerinde) yazılan şîirler:

İşte şimdi Allahu Ekber:

Parasız kalıyor, işte namaz

Sana ey cemri zekat hiç yaramaz

Darğınlık yine kalsın:

Gönül pambuk, gönül yakmak elinde

Senin hem ağuhem bal var dilinde

Kadının tekye girmesine tarikatı:

⁵ Abdulatif Bender Oğlu, Irak Türkümen Edebiyatına Bir Bakış, Genel Kùltür Tarafından yayılmış,C.1 Bağdad, 1989,S.132

Ava düz , yavruyu sen terbiye et

Kuru namusunu düz cennete git

Eşinin zekası:

Yaradılmakta ne sır var sorma

Bu eşindir diyerek hor görme

Ramazan can sıkıcı ymış:

Arkadaş gel bu tuhaf nükteyi gör

Dert çeken hasta, kefsiz doktor

Nikah için iş birliği:

Buna iş birliği sevilense o yan

Bişir yer ekmeği Mahmut, Ali yer

İstekli tavlü oyunu:

Çenebaz kimse için susma nezor

Bunu sen arkadaşın kendine sor

Paça ziyafeti:

Seni kısımet güne çıksanda ara

Razı ol çünkü nasibinde bu var

Salih peygamberdir:

Şimdi İstanbula, yahut hacce get

Sen hocam gönlünü bir az geniş et

Senin bana işin düştü:

Rahmet diye el samaya açtım

Taş yağıyordu bende kaçtım

Ramazanda yapacıkmiş:

Olduğun yer yüce dünyada senin

Kalma alçakta cehennemde sakın

Ben üzüm böyleyim:

Gözlem girdi bol da mum yak

Bu kader eyleme naz aynaya bak

Yanlış şühret:

Bir simiz cenabaz kassap gitmiş

Öyle görmüş de sağır sen zan etmiş

İki yazıcı:

Kafa hiç yurma kader olmalı yar

Yuva, kör kuşlar için tanrı yapar

Bulut nişan koymak:

Yurma sen fikri, araştırma onu

Bulamazsım daha pekmez küpünü

Hadı sen bize anlat:

İşidenlere, gören bir olmaz

Hadı artık bize sen söyle bir az

Allahın mekansızlığı:

Bakınız şapkalı insan iğittir

Aceba söyle kiral hangisidir?

Fırtına ve koyun süresi:

Kurtu Aslan kırıyor, kurt kurpunu
Bunların hepsi de hakkın oyunu

Allahın bire on ihsanı:

İhsanın çok karı var elbtt
Her çamurdan yara var cennette

Köylü değirmençi:

Eşyenin gittiği başın sağ olsun
Bir avuç onlara yüzün ağ olsun

Önüzden konuşun:

Susmayın birde o gözden konuşun
Geçen, yaz ile gözden konuşuk

Buda olur suçumu:

Onu sen fazla karıştırma sakın
Kokuyor çırnağa pek gelme yakın

Hakim ile kabaçunun maaşleri

Boyu artsın, çüçenin öncesine
Hadı bir öğce daha anla sene

Yağmur duası ve delli mevla Zeynel:

Sana ihsan yaraşır, kahrine bilmem ne sebeb?
Yaradılsam diyerek: öptiğimi al kimse acep?

İşte böyle söyle:

Biği kes, aynayı sen ver eline

Aferin böyle taraş eyleyine

Bana deme Lulu:

Sana ben gösteri verdim halebi

Bana de (Lulu) olurmu Çelebi ?

Bir salavat oku:

Ya çıkarsın acı, zahmet amuce

Ya bu köyden köçeceksin bu gece

Krarı birde oku:

Başka bir kimseyi sen etme sipir

Ortamız aybini zira o kader

Bir damda ikihava:

Kayınana buz dolabından sorma

Kaynatır çorba yapar dondurma

Birbirin tatil günü:

Maksadın söyle gel anlaşalım

Aldığım neyse onu paylaşalım

Köy mullası-1

Anlamaz kiseye, bildirme ne güc

Kav

Köy mullası-2

Bilgisiz kimseye anlatmak zor

Sen onun aklına uygun söz sor

Miskin hoca ve şirt karı:

Sen neden sözler kandın böyle

Bir suçun varına: Neudu Billah

Ters plan:

Ne güzel oldu tedbirli plan

Gemiye kurtarı verdin kapıdan

Seni bizde duyduk:

Haydı kaç geldi hucum emir sesi

Kırk kilit almıştı enveresiye

Hece nenenin namazı:

Elinden sonrası saz öğrenerek

Pek düzensiz olur a gördü onun

Hala nazı ve ihtiyar adam:

Yoldaşın kaldımı dünyada hanı?

Haydi artık yolunu sende tanı

Yorgan bile detirmez:

Kalbı şaytanda fakat secdede baş

Musulman bu mudur? Söyle dadaş

Yanlışlık:

Suçumu ben bilerim pek çoktur

Teubeden başka silahim yoktur

Bağvan sona ali:

Parlar ucağı seninle belki
Annen seni çift doğaydı keşki

Her tukatı bir altına:

Gözü aç kimseye ver kış eyle yaz
O cehennem gibidir hiç duyamaz

Ramazan iftarı:

Ne için datlı, ararsın Şamda
Vitamin var ise, var Şalgamda

Mahabbet Nüşhası:

Yazdığının olmadı bir derde deva
Yıyıkı verdi, yapacak derde deva

Kervan hırsızları:

Oğramış kendini ispata kader
Tilkinin gören yapana postu gider

Allahı görmek:

Bulayım hakkı duyup çıkma tora
Bulacaksın onu, kalbinde ara

İstihare:

O gece sen kendini islama çalış
Sonra dön gayre öğüt verme alış

Endirya efendinin zoranı orucu:

Can alıp cenneti ihsan ediyor

Böyle cennet ne diğim? Can gidiyor

Kazartılmış kaz davesi:

Kazı var ortada gel sulh ederim

Bunu bil kaz ne senindir ne benim

Koca avlandırma:

Fazla işten yorulup olsa kimin

Bir kadın isteyimiz oda şerik

Fitne:

Bir kuruntu ile belaler buldun

İki bayram pilavından oldun

Oğurlu mezad:

Herkesin aslını sorma yubaz

Çıkmasın sonra sizin mevla papaz

Av maraklısı ve hizmetçisi:

Kupu versen bile dünyayı eğer

O seni kendine her halda çeker

Kazının kanunu alış veriş:

Şekli aldatma çalış aslını bil

Her çeşit meyve, yen meyve değil

Kifir Ahmed:

Bulmaz kimse, bütün isteğini

Kadarın hikmine ver her işini

Azan davası:

Göz diyen varsa eğer tahtana ez

Bir vatan bir neçe önder almaz

Mehalle imamı ve oyunan oyun:

Kişi eşkar cenevardan sakınır

Kuzu pustundeki kurt tehlikedir

Sağlı hasta ziyareti:

Meclisin neşesi elbette gider

Rast için zurna eve çalsa eğer

Telifon oyunu:

Sızıyor kan, yaralmış iki kalp

Gözü çıksın buna her kimse sebep

Kura oyunu:

Toplanıp cümle musibet bende

Ben mi yalnız cz varım dünyada?

Tabur ağası Ahmed ağa:

Herkesin hakkını bol, kendine ver

Böyle yapmakla, yürü cenneti ar

Yaramaz oğul:

Görse hersız evi yalnız eğer

Küpe gündüz neyi: Gördü ise çalar

Delinin mantığı:

Avçı olar, avı bir başkası yer
Kim bilir kim kazanır, hangisi yer

Hırsız terzi ve al emeği:

Sokulup çarşıya, dikat edeniz
Ne kader var ise hersiz, mersiz

Hızır peygamberi bulmak:

Koşma hayala hakikat nedir hoş
Ankanın avçıları torbası boş

Ben bundan vezgeçecek değilim:

Meyle cenan eyleyim mahşerdek
Rind olan kimse için böyle gerek

Bu yolu sürme oyunu:

Neyazık meshara oldun avanak
Afacanlar gülüyor aklına bak

Tesviye mahkemeleri:

Sen uzak dur oradan bak fetili
Gör nasıl hızıyla sarsar temeli

Çocuk terbiyesi:

Kırılan kasa doğurlansa eğer
Gene bir iz burakıp kadrı düşer

Mektup oyunun çözümü:

Kötülük yapmağa pek çok yol var

Kuru Rabbim her gün yalvar

Kerkük Nüktelerinde yazılan şiirlerin özellikleri:

Nâib Oğlu'nun eserlerinde, divan şiiri tarzı yazımıştır bazıda nesir diye yazılmıştır. (Kerkük Nükteleri) eserinde düz yazı ve nesir diye olarak aynı zamanda bir halk duygu ve konusu ortaya göstermek amacıyla bir yazmış eserdir. Bu tür edebiyat folklorun kollarından biridir. Irak Türkmen arasında şiir ve edebiyat çevresinde tanınmış değerli şairimiz Esâd Nâib'in ele aldığımız (Kerkük Nükteleri) eseri içinde olan, Fıkraların şiirleri, özel konusu olarak ve her konu hakkında iki beyitten şiir olarak yazmıştı. Nâib bu eserinde türlü konularını ele almıştır. Bu konular halkın hayatından alınan mizahi ve ahangli çerçevede sunmuştur. Bu eserin konuları sosyal olarak, halkın her zamanından ve her hayat yönünü mizahi bir şekilde bu eserinde sunmuştur. Daha Sultanlar ve Patışahların hakkında olan olayları mizahi üslupla ve bazıda gerçek bir olay olarak ele almıştır. Diğer yüzdende politik olaylarını mizahi şeklinde göstermişti.

Bu eser özellikle Kerkük milleti ve olayları hakkında kapsamlı bir eserdir. Onun için bu eser (Kerkük Nükteleri) adını almıştır. Bu eserin olayları özellikle Kerkük halkı hakkında olan eserdir. Bütün bu düz yazılarının karşısında, iki beyitten, Fıkranın

sonuç olarak vezinli ve kafiyeli şiirler ele almıştır. Nâib, galiba şiirinde aynı düz yazıda olan özel adları şiirinde kullanmıştı. Bu şiirler bütünü 11 heceden yazılmıştır ve tüm şiir kurallarına desteklenmiştir. Daha şiirlerde Arapça ve Farsça kelimeler kullanmıştır. Bu konularda da toplumun iki seviyesinin, zengin ve yoksul hayatını mizahi bir tarzda ele almıştır. ' Esad Naib şiirleriyle birlikte düz yazıda da şöhret kazanmıştı. Onun nesir şiiri kadar kutludur." ⁶

Naib oğlunun Kerkük Nüktelerin eserinin özellikleri düşünceyi ön plânda olmalıdır.

Konular çok değişik açılardan ele alınmıştır, ayrıntılara inmeden işlenmiştir. Yazılanlar okuyucunun ilgisini çekmelidir. Daha şiirleri, atasözleri şeklinde de ifade edilmişti. Açık, sade ve akıcı bir dil kullanılmalıdır.

Bu çalışmanın zevkını ararsak folklordan kültür hazinesidir " ⁷. Bu şekilde Nâib edebiyat folklorun tazlarından birini yeni bir şekilde ve görüşte göstermiştir.

Sonuç

⁶ r.Fazıl Mehdi Beyat, Kerkük Türkümen Edebiyatı Tarihi, Umma Basımı,C.1, Bağdad, 1984, S118

⁷ Esad Naib, Kerkük Nükteleri, Tazamun Basımı, C.1, Bağdad, 1978, S.5

Irak Türkmen edebiyatçıları arasında olan şiirimiz Esad Naib Oğlunun, bazı eserleri divan şiir diye bazıda nesir diye yazılmıştır. Değerli nesir (düz yazı) eserlerinden biri (Kerkük Nükteleri) adı alan eseridir. Bu eser Kerkük folklordan bir koldur. Özellikle Kerkük milletinin ve günlük hayatlarının olayları hakkında kapsamı eserdir. Bu eser halkın dilinden (şifahi) ve yazı kitap ve dergilerden kayd edilmiştir. Dolayısıyla (Kerkük Nükteleri) adını almıştır. Şair halkın bütün yönlerini ve hayat olaylarını Fıkra diye konu eserinde bildirmiştir. Daha sonra sonuç diye olara Fıkranın sonunda iki beyitten Fıkraya bağlı olarak şiir yazmıştır. Şiirlerinde nazım ve kafiye kullanmıştır ve 11 heceli beytler şeklinde yazmıştır. Aynı zamanda ki şiirlerinde kullandığı terimler karşısında şiirlerinde aynı veya eşit adlar veya terimler kullanmıştır. ki düz eserde kullandığını ele almıştır. Şiirde kullanılan terimler, bazı şahıs adları bazıda yer adı almıştı. Aynı zamanda şiirlerini atasöz ve masal tarzında ele almıştı. Bu eserin içinde yazıldığı Fıralar ve şiirler özellikle Kerkük hakkında yazılardı. Bu Nükteler bazını millet ağzından şifahi diye alınmıştır bazıda yazılı bir şekilde diğer yerlerden alınmıştır. Ama Fıkraların sonunda olan şiirler Naib tarafından yazılmıştır. Bu eserin konuları türlü sosyal seviyasının hayat zorunu ve zengin veya yoksulluğunu ele almıştır ama mizahi şeklinde.

Konular çok değişik açılardan ele alınmıştır, ayrıntılara inmeden işlenmiştir. Şahsiyetler bakımından Naib şiirinde çeşit şahsiyatlara derleme kullanmıştır. Bazı tarihi şahsiyetleri de şiirinde ele almıştır. Bu şekilde Esad Naib folklorun kolunu yeni bir tarzla ve hem yazı diye hemde şiir diye bu eserinde halka özellikle Türk milletine sunmuştu.

Kaynaklar

- 1- Abdulatif Bender Oğlu, Irak Türkümen Edebiyatına Bir Bakış, Genel Kültür Tarafından yayılmış,C.1 Bağdad, 1989,S.132
- 2-Ata Terzıbaşı, Kerkük Şairleri, Bilgi Sayar Basım Evi,C.7 Kerkük,2000,S.77,78.
- 3- Esad Naib'in el yazısından alınan bilgidir.
- 4- Esad Naib, Kerkük Nükteleri, Tazamun Basımı, C.1, Bağdad, 1978, S.5
- 5- Dr.Fazıl Mehdi Beyat, Kerkük Türkümen Edebiyatı Tarihi, Umma Basımı,C.1, Bağdad, 1984, S118
- 6-Ferit Öngören, Cumhuriyet Döneminde Türk Mizahı, Yonca Matbaası, Ankara, 1983,C.1, S.11
- 7- Nihad Sami Banarlı,Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, Milli Eğitim Basım Evi, C.1, İstanbul, 1998, S.304

**Türkçe ve Arapçada Sessiz
Harfler Karşılaştırma
Çalışması**

Ar.Gör.Huda Hasan Mişiri

ملخص البحث

الأصوات اللغوية محدودة في كل اللغات، وعلى هذا هناك تشابه بين غالبية الأصوات ولكن في نفس الوقت يوجد اختلاف في بعضها بين اللغات. و مما لا شك فيه أنه يصعب على متعلمي اللغة الأجنبية نطق الأصوات الجديدة عليهم. أعد هذا البحث للقيام بدراسة تقابلية بين أصوات اللغة التركية كلغة منشودة والعربية كلغة أم. وانطلاقاً من الصورة القوية لفرضية التحليل التقابلي تم تحديد أوجه الشبه والخلاف بين الصوامت التركية والعربية. وتطرق البحث إلى الصعوبات التي من المحتمل أن يواجهها الطلاب العرب و شخصت هذه الصعوبات بتقديم أمثلة من أخطاء الطلبة العراقيين. بالإضافة إلى ذلك تناول البحث الدور السلبي للكلمات العربية الدخيلة على التركية في نطق اللغة التركية نطقاً صحيحاً بالنسبة للطلاب العرب.

ÖNSÖZ

Dilsel sesler, tüm dillerde sınırlıdır. Bu sesler arasında benzerlik olmasına rağmen aynı zamanda bazı farklıklar da bulunmaktadır. Yabancı dilinin öğrenenlerine, yeni sesleri telaffuz etmesinde çok zor olması şüphesizdir.

Bu araştırmam ise, ana dili sayılan Arapça ile Türkçedeki sesler arasında bir karşılaştırma yaptırım. Karşılaştırmalı analizine dayanarak Türkçe ve Arapça sessizleri arasındaki benzeyen ve benzemeyen tarafları belirliyebildim. Aynı zamanda

bu araştırmada, Arap öğrencilerin karşı karşıya gelebilecek bazı zorlukları ele aldım ve bu öğrencilerinin yanlışlarından örnekleri vererek bu zorlukları belirleyebildim.

Yine bu araştırmada, Arap öğrencilerine göre doğruluğun fonitiği Türkçe fonitiğinde, Türkçe üzerine giren Arapça kelimelerinin olumsuz etkisini ele aldım.

Sessiz Harfler:

Türkçede sessiz harflerin sayısı 21 dir yani:

/b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z/ Bu sessiz harfleri birçok yüzlerden ele alınabilir¹:

1- Sesli telaffuz ve fısıldamak yüzünden:

Türkçe dilinde 13 harfi telaffuzludur ve 8 harfi fısıllıdır.

-Sessiz telaffuz: /b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z/

-Sessiz fısıllı: /ç, f, h, k, p, s, ş, t/

2- Telaffuz metodu yüzünden²:

Aşağıdaki,Türkçede sessiz harfları gibi, taleffuz yüzünden bu şekilde ele alınır:

-Sessiz Patlayıcı: /b, d, g, k, p, t/

- Sessiz Sürtünme: /f, ğ, h, j, s, ş, v, z/

- Sessiz Burun: /m, n/

- Sessiz Yan: /l/

- Sessiz Tekrar: /L/

- Sessiz Karıştırma: /c, ç,/

- Sessiz Sürgülü: /y/

3- Telaffuzun yeri³:

Türkçede sessiz harfler ayrılır:

- Dudakta sessiz harfler: /b, m, p/

-Şifahi dişli sessiz harfler: /f, v/⁴

¹ Ergin, Muharrem, *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul, 1993, s. 38-47.

² A. g.e., s. 38-47

³ A. g.e., s. 38-47

- Dişli sessiz harfler: /d, l, n, r, s, t,z/⁵
- Damak gazlı sessiz harfler: /c, ç, j, ş/⁶
- İleri çene sessiz harfler: /g, k, ğ, y/⁷
- Arka Çene sessiz harfler: /g, k, ğ/⁸
- Gırtlak sessiz harfler: /h/⁹

	Dudak	Sözlü Dişli	Dişli	Damak Gazlı	İleri Çene	Arka Çene	Gırtlak
Patlayıcı	b, p		d, t		[t] [c]	g, k	
Sürtünme		f, v	s, z	j, ş	[y]	ğ	h
Burun	m		n				
Yan				c, ç			
Tekrar			l				
Karıştırma			r				
Sürgülü					y		

Şekil 2: Türkçede Sessiz Harflerin Telaffuzu

⁴ Ercilasun, Ahmet Bican, "Türkçede Sesler", *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*, Ankara, 1992, s. 66-69.

⁵ A. g. e., s. 66-69.

⁶ A. g. e., s. 66-69.

⁷ A. g. e., s. 66-69.

⁸ A. g. e., s. 66-69.

⁹ A. g. e., s. 66-69.

Arapçada sesli harfler 7 dir:

Arapçada 34 kesik fonitiği var, 6 sı seslidir ve diğerleri sessizdir. Arapçada temelli ses (Fatha -) (kesre _) (Damma ˆ), bunlar Arapça Alfabetinde kesinlikle yalnız bir şekilde yazılmaz ve hiç bir zaman uzun sesli veya sessiz şekillerinde gelmez ve yazıda galiba kullanmaz buda Arapça Alfabetinin doğalının kuralıdır. Halbuki Arapça dili ayrı Alfabeyle yazılmışsa O zaman bu şekillerde yazılır ki diğer diller gibidir.¹⁰

Arapçada 28 sessiz harfler var:

ب،ت،ث،ج،ح،خ،د،ذ،ر،ز،س،ش،ص،ض،،¹¹ / (Kesik Hemze) ء /
طن ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، ي

Bu sessiz harflerden ikisi yarım sessiz harftır (و،ي). Bu sessiz harfleri bir kaç yüzden alabiliriz:

1- Telaffuz ve Fısıldamak yüzünden¹²:

-Sessiz telaffuz: / ب، ج، د، ذ، ر، ز، س، ض، ظ، ع، غ، ل، م، ن، و، ي /

/ ء، ت، ث، ح، خ، س، ش، ص، ط، ف، ق، ك، ه / -Sessiz

fısıldamak:

2- Telaffuz metodu yüzünden¹³:

¹⁰ أنيس، إبراهيم. الأصوات اللغوية. ط. ٦، القاهرة، ١٩٨٤م، ص ص ٢٩-١٠٤؛ بشر، كمال محمد. علم اللغة العام - الأصوات، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٥م، ص ص ٦١-١٦٣.

¹¹ المصدر السابق، ص ٦١-١٦٣.

¹² الخولي، محمد علي. الأصوات اللغوية. الرياض، مكتبة الخريجي، ١٩٨٧م، ص ص ٨٧-١١٢.

¹³ المصدر السابق، ص ٨٧-١١٢.

-Sessiz patlama : /ء، ب، ت، د، ط، ض، ق، ك/

/ث، ح، خ، ذ، ز، س، ش، ص، ظ، ع/

-Sessiz Sürtünme harfler:

/غ، ف، ه/

-Sessiz Burun harfler: /م، ن/

-Sessiz yanlı harfler:/ل/

-Sessiz Tekrarlı harfler:/ر/

-Sessiz Karıştırma harfler:/ج/

-Sessiz Yarım sesli harfler:/و، ي/

3- Çıkış yüzünden¹⁴:

-Sessiz Dudaklı harfler:/و، ب، م/

-Sessiz Şifahi dişli harfler:/ف/

-Sessiz Dişli harfler:/ف/

-Sessiz Diş arasından harfler:/ث، ذ، ظ/

-Sessiz Damak harfler:/ن، ل، ص، س، ز، ر/

-Sessiz dişeti art damak harfler:/ج، ش/

-Sessiz öndamak harfler: /ي/

-Sessiz Seviyyeli harfler:/ك، غ، خ/

-Sessiz artdamak harfler: /ق/

-Sessiz Ağız harfler:/ع، ح/

-Sessiz Gırtlak harfler: /ه، ء/

¹⁴ الخولي، محمد علي.المصدر السابق، ٨٧-١١٢.

	Dudak	Şifahi	Dişli		Damak	Damak	Gazlı	Düzeyli	Ar tda ma k	Ağzlı	Gırtlak
Burun	م							ك	ق		ء
Karşık						ج					
Patlama	ب	ت د ظ ء ط									
Sürtünm e		ف	ث ء ظ		ز س	ش		خ ع		ح ع	ه
Tekrar					ر						
Yanlı					ل						
Yarım Sesli	و						ي				

Şekil 4-Türkçede Sessiz harflerin Fonitiği

Sessiz harfler:

Geçen sessiz harfler hakkında olan bilgileri sonuçlanabiliriz:

1- Benzerlik yüzü:

A- İki dilde Ortak yüzleri:

/f/ ، /ف/ /ş/ ، /ش/ /s/ ، /س/ /z/ ، /ز/ /r/ ، /ر/ /d/ ، /د/ /c/ ، /ج/ /t/ ، /ت/ /b/ ، /ب/ ،
/y/ ، /ي/ /h/ ، /ه/ /n/ ، /ن/ /m/ ، /م/ /l/ ، /ل/ /k/ ، /ك/

B- İki dilde Burun sessiz harfler: /m/ /م/ ، /n/ ، /ن/

C- İki dilde tekrar sessiz harfler: /r/ /ر/

D- İki dilde yan sessiz harfler: /ʊ / /l/.

2- Fark Yüzleri:

A- Türkçede sessiz harfler 21 dir, Arapçada 28 harftir.

b- Türkçede çıkış harfleri 7 dir, Arapçada 11dir. Yani bütün bu çıkış harfler Türkçesi ses sisteminde yoktur:

-Düzeyli.

-Ağızlı.

C- Türkçede olduğu sessiz harfler Arapçada yoktur: /ç, g, ğ, j, p, v/.

D- Arapçada olduğu sessiz harfler Türkçede yoktur: ح, ذ, ث, ء / خ, ص, ض, ط, ظ, ع, غ, ق, و /.

E- Türkçede sessiz Sürtünme(Yarım Sesli) harfler sadece /y/ harfidir. Ama Arapçada /و، ي/.

F- Türkçede Karşık sessiz hafları /c ,ç / ama Arapçada sadece /ج/

G- İki dilde sessiz harflerin arasında Telaffuz ve Fısıldamak arasında, patlayıcı ve Sürtünme arasında farklar var.

Sessiz Harfler:

Türçede olan 6 sessiz harfler /ç, g, ğ, j, p, v / karşısında Arapçada yoktur. Onun için Arap öğrencileri bu harfl telaffuzlarında çok zordur . Bunun nedeni ki bu harflerin karşılarında Arapça harfleri yoktur. Onun için bu harflere göz atmak gerekir:

/ç/ Harfi sessiz, karışık, gırtlak ve fısıldamak harftir. Arap öğrencileri duyular ki bu harfin kendilerine göre ve geçen yüzde çok zor çekiyorlar ve bazıda kendilerine çok kolay geliyor. Gerçekten Arapçanın bazı lehçelerinde bu şekil fonitik bulunur özellikle görvez bölgelerinde. Galiba bazı öğrenciler ki bu harflerde zor duyuyorlar bu fonitikleri /ş/ harfina çeviriyorlar. Aynı zamanda bu iki dilde ortak kelimeler kullanıyorlar ki yazısı ve taleffuzu değişiktir örnek diye : Türkçede(çay), Arapçada (شاي)

) buda öğrenciler hakkında çok zor bir değişik fonitği baskısı zorudadı. Bazı durumlarda veya galiba öğrenciler /ç / harfını / ش/ ye çeviriyorlar.

/g/ Çene, patlayıcı, telaffuzlu harftir. Bu fonitik harf çıkışından, özellikle Arapça fonitiğinden /ق/ değişiktir. Ama Türkçede /g/ çıkışı çenelidir. Daha bu iki fonitik arasında taleffuz ve fısıldamakta değişik var, /ق/ harfi fısıldıdır ama /g/ harfi taleffuzludur. Amam telaffuz yüzünden, iki harf patlayıcı fonitiğidir. Gerçekte /g/ fonitik Türkçede telaffuzu aynı Mısır lehçesinde/ ج / harfinin telaffuzu gibidir. Öğrenciler özellikle sessiz taleffu harflerinde zor görüyorlar ve zamanla öğrenciler bu zorluklaadan uzaklanmışlar.

Bilgilere göre /g/ harfi Türkçe ve İngilizcede beraber kullanılır ama iki dilde telaffuzu değişiktir.

/ğ/ sessiz, çene, sürtünme telafuzlu harftir. Bu harfin iki fonitik sesi var, ileri ve arka[ɣ] , otada geldiği zaman: (doğa), ve sonda: (dağ) ve bu harften önceki ses uzun olur ve bazıları burada sesli bölümü harflerden itibar ediyorlar. Gerçekten bu fonitik Arapçada /غ/ fonitiğine telaffuzuna ve çıkışına benzer, çünkü ikisi de düzeyli ve sürtünmedir ve telaffuzla fısıldamakta değişiktir, çünkü /ğ/ fısıldıdır ama /غ/ telaffuzludur. Ama bu benzeyişe göre öğrenciler çok zor görüyorlar.

/j/ sessiz, gırtlak, sürtünme ve telaffuzludur ve bu ses yabancı dillerden sayılır ve /j/ fonitiği, /ج/ fonitiğinde değişiktir.

Öğrenciler, Arap Görvez Devletlerinde /j/ fonitiğinde çok zor görüyorlar çünkü bu kelime kendilerine yeni kelime sayılır, ama /j/ fonitiği Şamda kullanıyor özellikle Dimaşka , Lubnanda ve orada Arapçada olan /ج/ fonitiği /j/ fonitiği telaffuzu kullanıyorlar. Aynı zamanda bazı Arap devletleri ki Fransısca dili kullanıyorlar, /j/ fonitiğini kolay bir şekilde kullanıyorlar.

/p/ sessiz, dudak,patlayıcı ve fısıldamak harftir. /b/ fonitiği Türkçe fonitiğinde değişiktir ve Arapçada /ب/ fonitiği sadece

fısıldırmak ve telaffuzdur ama /p/ fısıldırır ve /b/ le /ب/ fonitiği telaffuzludur. Onun için öğrenciler /p/le /b/ arasında karıştırıyorlar ve galiba /p/ yi /b/ telaffuz ediyorlar. Aynı zamanda eğer bir dilde /p/ sesi olursa özellikle İngilizce ve Fransızca daha kolay olur.

/v/ sessiz, dudak, sürtünme ve telaffuzludur. /v/ Türk fonitiğinde ve /و/ fonitiği Arapça arasında geniş farklar var. Birincisi sürtünme, dudak ve telaffuzludur diğeri yarım dudak ve telaffuzludur.

Bu iki ses arasında İngiliz diline göre fark açılmasını bildire biliriz, Türkçede /v/ sesi İngilizcede /v/ sesine benzer, veya Arapçada /و/ harfi gibi veya Türkçede /f/ sesi gibi telaffuzlanır.

3-Arapça kelimelerin, Türkçede olumsuz durumu:

Bilgilere göre Arapça diğer halk dillerine göre çok etkilenmiştir, özellikle İslam halk dillerine etkilenmiştir. Onun için Türkçesine Arapçadan çok kelimeler girmiştir ve bu kelimeler Türk sistemi kurallarına uygulanır. Aynı Zmanda Arapçada olan harflerin karşısında Türkçede yoktur. Onun için çok kelimelerin Arapçadan Türkçeye telaffuz yüzünden değişik gösterir.

Bu değişikler:

- Türkçede /s/ fonitiği, Arapçada /ص، س، ث/ fonitiğini karşılar.
- Türkçede /z/ fonitiği, Arapçada /ذ، ز، ظ/ fonitiğini karşılar.
- Türkçede /h/ fonitiği, Arapçada /ح، خ، ه/ fonitiğini karşılar.
- Türkçede /t/ fonitiği, Arapçada /ط، ت/ fonitiğini karşılar.
- Türkçede /d/ fonitiği, Arapçada /د، ض/ fonitiğini karşılar.
- Arapçada/ض/ fonitiği yabancı kelime diye Türkçede ya /d/ yada /z/ şeklinde yazılır (darbe, zabıt)
- Arapçada/ق/ fonitiği yabancı kelime diye Türkçede /k/ şeklinde yazılır:Kalem

- Arapçada/ğ/ fonitiği yabancı kelime diye Türkçede /v/ şeklinde yazılır:Mevlüt.

- Arapçada/ğ/ fonitiği yabancı kelime diye Türkçede /g/ şeklinde yazılır ve ortada /ğ/ gelir:mağlup, galip.

- Arapçada/ع/ fonitiği yabancı kelime diye Türkçede /a/ şeklinde yazılır ve (fatha) hareketi uzunsz veyz kısaysa: saat, alim, /i/ şeklinde yazılır eğer (kesre) hareketi kısa veya uzunsa: vakii, ilim, /o,ö,u/ şeklinde yazılır eğer hareketi kısa (damma): (Osman,umre,Ömer)

- Arapçada(kısa zamma) yabancı kelime diye Türkçede /ı/ şeklinde yazılır eğer geldiği fonitik kalındır:ısrar,fıkıh.

Bütün bu Arapçada olan değişik seslerde ki Türkçede yabancı kelime diye kullanmıştır , Arap öğrencilerin hakkında bir olumsuzluk etkisi olmuştur. Denemeden tesbit oldu ki Irak öğrencileri öğrendileri zaman onlar için bir telaffuz proplamı yapıyor, çünkü bunlar Arapça taleffuz adetlerini Türçeye çevirmişler, onun için çok telaffuz yanlışlarına düşüyorlar.

Sonuç

Bu araştırmamızdan bir sonuca vardık ki ,öğrenciler hakkında, Türkçede olan zorlukları üzere bir çözüme ulaşmamıza gerekir, buna neden:

Öğretmen uzman olarak, gerek öğrencilerin dilde olan zorluklarını gerçek bir şekilde ele alması gerekir, özellikle ses zorluklarıdır.

Bir öğretmen, öğrencileri ile dilde imla, dinleme ve eğitim uygulaması zaman zaman, öğrencileri bu Türkçede olan zorluklardan kurtarıyorlar.

Gerek Türkçe öğretmeni, öğrencileri Arap kelimelerine dikkatlarına çekmek, telaffuzla ve kara tahtayla Türkçe ve Arapça kelimeler örnek diye vermesi gerektir, hataki öğrencilere göstermek ki ses değişliği ve kelime yazısını göstermek ve bu şekil metodu tekrar ve açıklamayla öğrencilerle kullanmak.

Gerek öğretmen doğru taleffuza konsantrasyon yapmak, buda öğrencilerin telaffuz düzeylerine göre ayrılır ve bu öğrencilerin yanlış telaffuzlarını her defa kendilerine söylemesi yanlıştır hataki kendilerinin can sıkıntısı olmasın. Onun için bu metod öğrencileri doğru ve başarı yola çevirir.

Zaman zaman bu yanlış kelimeler öğrencinin dilide doğrulanır ve dilin doğru kurallarına desteklenir.

Kaynaklar

راجعنا الكتب التالية حول صوامت اللغة التركية والعربية:

Ergin,Muharrem, *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul, 1993, s. 38-47.;

Ercilasun, Ahmet Bican, "Türkçede Sesler", *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*, Ankara, 1992, s. 66-69.;

Banguoğlu, Tahsin, *Türkçenin Grameri*, Ankara, 1995, s.34-51.

أنيس، إبراهيم. *الأصوات اللغوية*. ط. ٦، القاهرة، ١٩٨٤م، ص ص ٢٩-١٠٤.

بشر، كمال محمد. *علم اللغة العام – الأصوات*، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٥م، ص ص ٦١-١٦٣.

الخولي، محمد علي. *الأصوات اللغوية*. الرياض، مكتبة الخريجي، ١٩٨٧م، ص ص ٨٧-١١٢.

"Тема детства в творчестве А.П. Чехова"

Д-р Фалах. Х. Джасим

Багдад – 2009

Введение

Всемирная слава к старшим современникам А.П. Чехова – Достоевскому и Толстому пришла ещё при их жизни. К Чехову – лишь посмертно. Однако его международное признание так стремительно росло от десятилетия к десятилетию, что теперь Чехов во всем мире воспринимается в одном ряду с авторами "Война и мир" и "Братья Карамазов".

В 1990г на международной чеховской конференции было отмечено: "Мы учились понять Чехова по мере того, как отрешались от иллюзий относительно самих себя, от наивно самоуверенных представлений о том, что уже известна настоящая правда."¹

Арабский мир начал знакомится с Чеховым ещё при его жизни, почти одно временно с тем как начали переводит произведения русских классиков старшего поколения. Но этот писатель пришел в страны востока не из России, а с запада, не только как русский, а уже как художник с мировым именем. Крупные арабские писатели и культурные деятели наших дней утверждают, что Чехов – представитель той литературы, которая обращена ко всему человечеству. Исходя из этого в конце 1987г., впервые в Ираке, вышла

биография Чехова под редакция Г. Троя выпускника французской академии.

Советский писатель Ч. Айтматов как-то сказал: "Детская советь в человеке как зародыш в зерне, без зародыша зерно не прорастет. И что бы ни ждало нас на свете, правда пребудет во веки, пока рождаются и умирают люди"².

Чехов для нас сегодня – это рассказ о поэзии и ценности детства:

- Это предупреждение о том, что нищета и бесправие нации губит, разрушает её будущее;
- Это обращение ко всем взрослым с призывом взглянуть в души детей и помочь им вырасти достойными людьми;
- Это размышления о том, каким должен быть человек вообще;

-
1. Дмитриева Н.А. Долговечность Чехова // Чеховиана. 1990. с. 38.
 2. Айтматов. Ч. Белый пароход. – Минск, 1990. с. 129.

- Это определенные уроки нравственного воспитания.

Нам близок Чехов, считавший, что детям изначально даны внутренняя гармония, нравственная чистота. Думая о взрослых, Чехов утверждает, что гуманистами чаще всего становятся люди, сохранившие в себе "зерно детства" его поэзию. Таким образом, дети становятся учителями своих родителей, а это нам ещё предстоит понять.

Исходным моментом нашего исследования мы считаем утверждение Л.П. Громова: "Искусство Чехова заключается в том, что он сумел наполнить тему детства социально-философским смыслом"¹.

Мы постарались прочесть и обдумать возможно больше произведений А.П. Чехова, познакомились с высказываниями Чехова о литературе и искусстве, некоторыми его письмами.

(Сб. А.П. Чехов о литературе, - М.: Худож. Лит. (1955). Выяснилось:

- 1) А.П. Чехов, как ранее Л.Н. Толстой, хотел показать мир души детей.
- 2) А.П. Чехов не признавал специальной литературы для детей и считал, что детское чтение – лучшие книги русских и зарубежных писателей.
- 3) А.П. Чехов считал, что детство – самая лучшая пора в жизни человека. И человек обязан сохранить мир детства в своей взрослой жизни.

Любить человека, всё человечество – это значат прежде всего любить будущее этого человека – его детей. Чехов не знал путей, которыми придут люди к настоящей свободной и светлой жизни, но он твёрдо верил, что это замечательная настанем², - писал А. Шубин. Вот поэтому нужно снова и снова изучать рассказы А.П. Чехова о детях и о детстве.

Глава 1

Дети и детство, проблемы "Детской литературы" В наследии А.П. Чехова

Роль А.П. Чехова в детской литературе определяется тем, что он стоит у самых истоков новой детской литературы.

А.П. Чехов важен для литературы и для всего народа и как теоретик детской литературы, и как практик – автор произведений написанных специально для детей.

В письме к брату Александру А.П. Чехов говорил: "Дети святы и чисты и даже у разбойников и крокодилов состоят в ангельском чине".

В ребёнке Чехов видел идеал человеческой души, не изуродованной лестью, расчётливостью, видел "светлую силу", которая облагораживает действительность, вносить в самую огрубевшую обстановку элемент нежности, чистоты, кротости, радисты.

Чехов любил общество детей, он даже хотел стать детским врагом.

В повести "Степь" Чехов рассказал о проблемах жизни своей страны в ней показаны люди всех сословий: дворяне, купцы, крестьяне. Но есть и особый герой – мальчик Егорушка, который как будто слышать боль своей страны и хотел ей помочь. И. А.П. Чехов в письме к известному питательно Д.В. Григоровичу говорил, что Егорушка "кончит непременно плохиш" – убьет себя, что ему нет места в жизни. в повести нет рассказа о взрослой жизни Егорушка.

Степь заканчивается тем, что его привозят в город и отдают учиться. Но чувствуется большая боль писателя, который понимает, что такие, как этот мальчик не нужны его стране.

Тема несчастного народа, не счастливой страны и одинокого ребенка переплетаются здесь. И красоту души Егорушки Чехов противопоставляет будущим людям буржуазного общества. Как пишет М.Л. Семанова, у А.П. Чехова "назрела необходимость напомнить читателю о простейших, непреходящих ценностях, забытых "буржуазной цивилизацией" – естественности, нравственным здоровьем, гуманности, свободе от предрассудков

расчете, корысти и выразить мечту о другом состоянии мира – о счастье, гармонии единении людей¹.

В деском характере А.П. Чехов видит черты идеальной личности. Поэтому Г.П. Бердников и говорит, что взгляд на мир лучших героев детских рассказов писателя доступен "...не столько и не только ребенку. Но человеку вообще"². Поэтому Егорушка и ученик гимназии Коля Чечевицы так похожи у А.П. Чехова на знаменитого учёного Пржевальского (очерк – некролог "Пржевальский"), Дымова (рассказ) "Попрыгунья"). В таком понимании души ребенка Чехова был очень похож на Ф.М. Достоевского, который писал о Соне Мармеладовой и её братьях и сестрах ("Преступление и наказание"), мальчике Илюше (Братья Карамазовы"). Красоту души детей описывал и Л.Н. Толстой особенно хорошо – в трилогии "Детство" отрочество юность".

Это очень важно, что Чехов слушал: "У ребенка в голове свой мирок, и он по – своему знает, что важно и не важно. Чтобы овладеть его вниманием и сознание недостаточно подтасовываться под его язык, но нужно так же уметь мыслить на его манер"³. такое умение было в высокой степени свойственно Чехову. Одной стороной оно было обращено к детям. Другой, разумеется, - к взрослым,

способным по – настоящему задуматься над радостью и героем ребенка.

И ещё мир детей у Чехова всегда связан с миром природы. Поэтому так чисты души детей. И те взрослые, которые не испортили себя только добыванием денег, только карьерой, близка детям.

Очень важно отметить, что детская тема связана у Чехова с народной темой. Г.А. Бялый пишет: "Детское сознание, детский взгляд на мир также привлекают Чехова, как сознание людей из народа с их непосредственным,

поэтическим и мудрым, "естественным" отношением к жизни.

Все то мелкое, ненужное, оскорбительное для человека, к чему притерпелись взрослые люди, в чём они

видят привычную и неизбежную форму жизни и отношений между людьми, становится странным и ненатуральным для маленького человека¹.

Таким образом в " детской теме" Чехова можно выделить следующие вопросы:

1. Внутренний мир ребёнка.
2. Дети и природа.
3. Дети и общество.
4. Ребенок и народный характер

Все эти вопросы мы исследуем во II и III главах работы.

Глава 2

Дети и общество в рассказах А.П. Чехова 80 – х годов

А.П. Чехов начал писать рассказы о детях и их судьбе уже в 80 – годы.

Первые произведения писателя о детях были посвящены вопросам этическим (поведение) и социальным (общественным).

Чехов говорил о несправедливости современного общества, которое калечит детей. Говорил он и об уродстве школьного и семейного воспитания.

В рассказе "Толстый и Тонкий" (1883г.) ученик 3 класса не является главным героем, но он будет таким же, как его отец. Он будет унижаться перед сильными и богатыми, не будет чувствует себя человеком. Поэтому Чехов описывает что сын "Тонкого" вслед за отцом "Шаркнул и уронил фуражку" (С.т. 2. с. 250).

В рассказе "Злой мальчик" (1883г.) гимназист коля мучает свою сестру и её жениха. Как только видит, что молодые люди целуются, он обещает рассказать обо всем родителям и требует деньги. Это ужасный ребенок, но в его воспитании виновны родители. Они – плохие воспитатели.

В творчестве Чехова 80-х годов есть группа рассказов о страшной жизни детей из бедных семей. Сюжет рассказа "Спать хочется" (1888г.) А.П. Чехов взял из хроники уголовных происшествий. Как пишет исследователь И. Гольдберг в статье "Дети в произведениях Чехова", - "Этот рассказ, может быть, один из самых страшных в мировой литературе ... звучит, как грозное обвинение капиталистической системе"¹.

Миленьку девочку Варьку мать вынуждена отдать чужим людям. Она нянчит ребёнка и выполняет в доме тяжелую работу, которая ей не по силам. Варька очень устала, измучилась, но белен ребенок и её даже некогда лечь спать. Она устала до смерти и, наконец, решила, что все беды и горе из-за ребенка. Варька решила избавиться от него и задушила ребенка, потом легла и спала как мертвая. В этом

рассказе чехов ещё раз показал, как тяжело жили дети. А люди страшно бедны и неграмотны.

Варька в рассказе "Спать хочется" является обездоленным ребенком. Она не знала, что такое детство. Варька трудилась так же тяжело, как взрослая и в конце концов могла стать преступницей.

Трудно осудить о нравственности этой девочки. Мучила ли её совесть, когда она убивала? Вряд ли! Сознательно ли она убила? Тоже нет. Страшная усталость сделала её преступницей. Главная мысль рассказа А.П. Чехова о тяжелом детстве – мысль о том, что жизнь в стране нужно изменить.

Каждый рассказ Чехова, каждое упоминание о детях полны любви к ним, полны гуманных чувств. Чувство особой любви вызвали обиженные, задавленные нуждой, нищие, голодные, убогие.

"Подлинным Шедевром чеховского творчества" называет рассказ "Ванька" (1886г.) А. Шубин¹ и это справедливо.

Рассказ Чехова "Ванька" действительно является одним из самых лучших рассказов. В нем Чехов показывает тяжесть детского труда и красоту детской души.

Ванька жуков – девятилетний мальчик, сирота. Он добр и отзывчив, грамотен. Любит дедушку и деревню. Но отдан к сапожнику Аляхину. Как Варька в рассказе "Спать хочется" Ванька страдает. Он выполняет в доме самую тяжелую работу. Его хозяин Аляхин насмекается над ним, посылает в кабак за водкой и заставляет красть огурцы. Хозяин кормить его очень плохо.

Ваньку не учат ремеслу, он, в основном, - домашняя прислуга. Накануне рождества Ванька написал дедушке письмо. В нем он поздравляет дедушку с праздником.

Добротой и красотой веет от его слов: "Нет у меня ни отца, ни Машеньки, только ты у меня остался" (С.Т. 1, с. 93).

Еще одной большой заслугой А.П. Чехов был то, что он обращал внимание на сиротство, как страшное зло для общества. Жаль маленькую преступницу Варьку, жаль погубленную жизнь Ваньки.

Его письмо к дедушке никогда не дойдет до адресата. Мальчик никогда держал в руках конверта – поэтому вместо адреса он написал: "на деревню дедушку Константину макарычу".

А.П. Чехов жил тогда, когда в России развивался и набирал силу капитализм. Дети не знают детства. Они голодные, похожа на маленьких каторжников. Взрослые думают только о деньгах. Положение человека в обществе определяется только детскими душами.

Чехов обратил на проблемы семейного воспитания, взрослым нужно помнить, считал писатель, что на них смотрят дети. Нельзя вести себя так, чтобы дети ненавидели своих родители. И еще нужно помнить, что равнодушие к детям убивает, колечит их.

Глава 3

Мир взрослых глазами ребенка

Во многих рассказах Чехов стремится разобраться в детской психологии, увидеть мир "глазами ребенка".

Рассказ "Гриша" (1886г.) Писатель увлеченно описывает переживания мальчика, которому нет еще трёх лет. Гриша впервые покинул свой "четырёх угольный мир" – комнату, где в одном углу стояла кровать, во втором – сундук няни, еще в одном – стул, а в последнем – лампочка.

Вот мальчик входит на улицу. И "блеск солнца шум экипажей, лошади, светлые пуговицы, все это так

поразительно ново и не страшно, то душа Гриши наполняется чувством наслаждения и он начинает хохотать" (с.т. 5, с. 84).

А.П. чехов умеет передать и поэзию детской души и особенности речи ребенка. Так Грише "хотелось сказать, что недурно бы также прихватить с собой пару, маму и кошку, но язык говорит совсем не то, что нужно". (с.т. 5, с. 84).

Дома мальчик начинает "рассказывать маме, стенам и кровати, где он был и что видел. Говорить настолько языком, сколько лицом и руками. Показывает он, как блесит солнце, как бегают лошади, как глядит страшная печь и как пьет кухарка" (С. Т, 5 с. 85).

Впечатления от прогуки как сильны, что Гриша не может уснуть. Поэтому он ворочается с боку на бок, болтает и в конце концов, не вынеся своего возбуждения, начинает и плакать (С.т.5, с. 85).

Любящая не заботливая мать не понимает Гришу. И Чехов выступает как бы посредником между ребенком и его матерью. Кажется на своим близким, а писателю рассказал мальчик о весеннем счастливом дне.

Именно ребенок у Чехова может угадать несчастье взрослых. Таков семилетний Гриша в рассказе "кухарка женится" (1885г.).

Кухарка Пелагея близка и понятна мальчику. Она много работает, у неё доброе сердце. Но пришла сваха и почему-то у говорило её выйти замуж за пьющего извозчика. И никто кроме Гриши не заметил "ехидного взгляда жениха" и его "красного носа". Еще Гришу возмутил тон извозчика. Он что-то приказывает Пелагее, распоряжается заработанными ею деньгами. Гриша справедлив и добр и ему хочется утешить бедную женщину.

А.П. Чехов пишет: "Ему странно, до слёз захотелось приласкать ему, как он думал, жертву насилия. Выбрав

всладвой самое большое яблоко, он прокрался на кухню, сунул его в руку Пелагее и опрометью бросился назад". 9С.т.4, с. 139).

Глядя на мир взрослых глазами ребенка, читатель более остро понимал несовершенство этого мира, его жестокость уродство.

В рассказе "Беглец" (1887г.) Чехов показывает особенности поведения восьмилетнего мальчика Пашки. Это крестьянский сын. Он впервые покинул свое село и пришел к доктору. Пашка давно болен, но неграмотная мать, измученная работой, не привала мальчика в больницу вовремя. Теперь Пашка может остаться без руки.

Все в больнице ново. Прекрасна новая одежда (больничный халат), вкусна и необычна еда, палата кажется дворцом.

Но снова, как в случае о Гришей, впечатления так сильны, их так много что Пашка пугается и бежит спастись... к доктору: "когда он пришел в себя, было уже светло и очень знакомый голос, обещавший в гора ярмарку, чижей и лисицу говорил возле него: - ну и дурак Пашка! Разве не дурак? Бить бы тебя, да некому (С.т.6, с 352).

По воспоминаниям брата Чехова – Михаила Павловича в рассказе отразились впечатления полученные Чеховым во время практики в Чикинской больнице в 1884 году.

Этот рассказ любил Л.Н. Толстой. Татьяна Львовна Толстая (дочь Л.Н. Толстого) записала: "Папа очень нравился маленький очерк Чехова в календаре "Сто глав", и он несколько раз его вслух читал".

Сам Л.Н. Толстой говорил о "беглеце": "как это хорошо читать! Я иногда, когда трогательно или смешно, волнуясь" (С.т. 6, с. 688).

И так среди произведений А.П. Чехова о детстве и детях есть особая группа рассказов в которых показаны дети романтики. Чехов умел показать и психологию детей. Мы как будто слышим, как думают, говоря дети мы чувствуем их радость и хотим им помочь.

выводы

А.П. Чехов- мудрый человек и мыслитель, тонкий художник, нужный всему человечеству.

Произведения Чехова о детях и для детей обращены и к простым читателям и к писателям всего мира.

Чехов показывает, какой должно быть детская литература, а с другой стороны, он учит нас воспитать детей, вслушиваться в их души, видеть поэзию детства.

Детские рассказы Чехова делятся на несколько групп. Различают рассказы о "детстве без детства" ("Ванька", "Устрицы", "Спать хочется"); рассказы о взрослых, которые дурно влияют на детей ("Папаша", злой мальчик", "Событие", "Детвора", "Володя"); рассказ о поэзии детства ("Гриша", кухарка женится, Беглец). К этим рассказом примыкают рассказы о животных, которые "думают" и "чувствуют" как дети ("Каштанка, Белолобый").

Во всех произведениях дети выступают как - бы судьями взрослых. Они понимают о красоте мира, о доброте и справедливости. Это маленький Гриша ("Гриша"), Егорушка ("Степь"), Володя ("Володя").

Дети – романтик напоминают взрослым о красоте и богатстве мира и ещё не открытых землях и подвигах. Это Коля Чечевицы ("Мнотигомо Ястребиный Коготь") в рассказе Чехова "мальчики". Это Егорушка, который единственный услышал печаль своей страны и всей своей земли.

А.П. Чехов говорит о том, что в несчастье детей повинно общество, капиталистический строй. Ужасно положение маленького ученика сапожника Ваньки Жукова, нельзя простить обществу большого горя няньки Варьки. Она стала преступницей из-за взрослых людей.

Маленькие горой Чехова обладают своей характеристикой. Нельзя перепутать Гришу и колю Чечавицына, Егорушку и Ваньку Жукова, очень разные дети из рассказа "Детвора".

Таким образом, произведения А.П. Чехова о детях и для детей – это образец для писателей всех народов, это школа художественного мастерства.

Библиография

1. Чехов А.П. Полн. Собр. Соч. и писем: в 30-ти томах: Сочинения в 18-ти томах. Письма: в 12-ти томах. – М.: наука, 1974 – 1982.
2. Аийтаматов – Ч. Белый пароход. – Минск, 1990.
3. Бегак Борис. Чехов и дети – учительская газета. 1970-17 янв.
4. Бердников Г.П. А.П. Чехов: Идейные и творческие искания. – М. –Л. : худож. Лит, 1961.
5. Бялый Г.А. Чехов. – В кн.: История русской литературы, Т. XI. – М.: АН СССР, 1956.
6. Гольберг И. Дети В произведениях А.П. Чехова. - Сибирские огни. – 1954, №3.
7. Громов Л.П. Тема детства и проблема воспитания в творчестве А.П. Чехова // уг. Зап. Рост. Ун-та 1957. – Т. 52.
8. Дмитриева Н.А. Долговечность Чехова // Чеховиана.
9. Семанова М.Л. Чехов художник. – М: Просвещение, 1976.

10. Шубин А. Поэт детской души (к 100- летию со дня рождения А.П. Чехова) .. учительская газета, - 1960.

((ثيما الطفولة في ابداعات انطوان بافل تشيخوف))

مقدمة:

يعد العبقري و المبدع (انطوان بافل تشيخوف أحد أشهر اعلام الادب الروسي في القرن التاسع عشر). و قد ظهرت باكورة ابداعاته الفنية في سن مبكرة من شبابه حيث توجه في البداية الى كتابة القصص القصيرة الساخرة و المفعمة بالنقد اللاذع للاوضاع الاجتماعية السائدة انذاك كما ألف العديد المسرحيات الخالدة.

و يعتبر تشيخوف من وجهة نظر الباحثين في شؤون الادب بانه شيخ القصة القصيرة و أحد اقطاب الواقعية النقدية. ان القاريء العربي كان و لا يزال يجهل بان تشيخوف قد تناول في الكثير من مؤلفاته عن الطفولة و الاطفال و ان هذه القصص ليست مخصصة للاطفال لغرض مطالعتها بل هي قصص موجهة الى الالباء و التربويين. و لابد الاشارة الى انه طفولة الكاتب كانت قاسية جداً بسبب التربية السلطوية التي مارسها والده تجاه اولاده و هكذا فقد اشار تشيخوف في عبارته الخالدة (كانت طفولتي بلا طفولة).

ان ثيما الطفولة و مشاكلها قد شغلت حيزاً كبيراً في ابداعات هذا الكاتب حيث قام بتسليط الضوء على حياة الاطفال لاسيما الفقراء و اليتامى منها في ظل العبودية و الاضطهاد السياسي و الاجتماعي السائد انذاك في ظل الظلم و الجور التي تمارسه السلطة القيصريّة.

ان تشيخوف في مؤلفاته عن الاطفال لا يتناول الجوانب السايكولوجية في هذا الشأن فحسب بل انها كانت اشارات واضحة من لدن الكاتب حيث يدق ناقوس الخطر الذي يداهم الاطفال و انعكاساته على الاسرة و المجتمع و المتمثل بالسلوك الشخص و التربية العائلية او المدرسية.

يتناول البحث (ثيما الطفولة) المحاور التالية:

١. الطفل و الطفولة ، مشاكل ادب الاطفال.

ان الدور الذي لعبه تشيخوف في مجال ادب الاطفال يكمن في انه اصبح في مصاف الكتاب الذين كتبوا في هذا المضمار في الادب. و ان تشيخوف مهماً و ضروري ليس للادب فحسب بل كان منظرراً لادب الاطفال و ناقداً في ابداعاته التي كرسها خصوصاً للاطفال. كان تشيخوف يرى في الطفل المثل الاعلى للروح الانسانية حيث كان يحب مجتمع الاطفال و كاد ان يصبح طبيباً مختصاً بالطفل. و من الجدير بالذكر ان (ثيما الاطفال) لدى تشيخوف كان دوماً مرتبطاً بموضوع الطبيعة . (السهب).

٢. تناول المحور الثاني في هذا البحث (الاطفال و المجتمع في قصص تشيخوف) لقد بدأ تشيخوف كتابة القصص عن الاطفال و مصيرهم في ثمانينات القرن التاسع عشر. في هذه القصص يشير الكاتب عن الظلم الذي يتحمل مسؤوليته المجتمع و الذي أفض مضاجع الاطفال و خاصة الفقراء و اليتامى كما كتبت عن التربية التي تفرضها الاسرة و المدرسة.

٣. اما المحور الثالث فهو يتناول (عالم الكبار في عيون الصغار) حيث ابدع تشيخوف في كتابة الكثير من القصص في هذا المضمار و هو يطمح في التمعن من نفسية الطفل حيث يرى العالم في عيون الطفل. ان الكاتب استطاع توصيل شاعرية و روح الطفولة للقاريء و خاصة فيما يتعلق بقصص (غريشتا، الهارب، الاطفال، كاشتانكا) و غيرها من القصص. و ازاء ذلك فأنا من خلال نتاجات تشيخوف عن الطفولة و الاطفال أن مجموعة خاصة من القصص و التي من خلالها يجد القاريء عن رومانسية الطفولة و ما تكنه نفسية الاطفال و كما لو اننا سمع بماذا يفكرون و بماذا يتحدثون و نشعر بسعادتهم و نريد ابداء المساعدة لهم.

و ازاء ما تقدم فأنا نرى بان تشيخوف شخصية حكيمة، مفكر، و فنان مرهف الحس و هو ضروري لجميع البشرية. و ان مؤلفاته عن الطفولة و الاطفال موجهة ليس الى القاريء البسيط فحسب بل الى كتاب العالم اجمع. و عليه فأنا نتاجات تشيخوف عن الاطفال و الطفولة تعد نموذجاً الى كتاب جميع الشعوب انه مجرد مدرسة لأستاذية الفن.

د. فلاح حسن جاسم
قسم اللغة الروسية

فهرس العدد ٧٢

الصفحة	الباحث	البحث
٤١-١	أ.د. مهدي صالح السامرائي م.م. محمد عامر جميل	قياس قدرة مديري ومديرات المدارس الابتدائية في محافظة بغداد على تحديد مواصفات الجيد
١٠٢-٤٢	أ.م.د. علي عودة محمد م.م. علي سعد كاظم	الشعور بالذنب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية
١٣٠-١٠٣	د. محمد علي حبيب الموسوي	المسؤولية الاجتماعية للطلاب والاستاذ الجامعي من منظور إسلامي
١٨٥-١٣١	أ.م. زينب حياوي بديوي الخفاجي	العنف الأسري وأثره على بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة
٢٥٣-١٨٦	م.د. أمل إبراهيم الخالدي	تأثير إدارة الوقت في سلوك المماظلة لدى طالبات المرحلة الإعدادية
٣١٣-٢٥٤	م.م. حميد قاسم غضبان	أثر الطريقة المباشرة في تحصيل مادة اللغة الكردية لدى طلاب الصف الرابع الأدبي
٣٧٠-٣١٤	م.م. اشرف موفق فليح	اتجاهات العوائل العراقية نحو قنوات البث الفصائي والتلفزيوني
٣٨٥-٣٧١	م.م. نهاوند علي محمد	المذهب التجريبي ونظرية المعرفة
٤١٩-٣٨٥	د. إيمان محمد إبراهيم العبيدي	تحولات القيم في الشعرية أم جندب انموذجاً
٤٨٤-٤٢٠	م.م. حيدر لازم الكناني	الحاجات الانسانية لدى طلبة الجامعة في ضوء نظرية ارك فروم
٥٢٩-٤٨٥	جنان فاضل قيراوي الزبيدي	بناء برنامج تعليمي تعليمي محوسب لتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية
٥٥٢-٥٣٠	Arş.Gör.Ahmed Ferman ÇELEBİ	Namık Kemal'in Piyesleri "Vatan Yahut Silistre" Adlı Piyesinin İncelenmesi
٥٧١-٥٥٣	Ar.Gör.Ali Hüseyin Hasan	Esad Naib'in Kerkük Nükteleleri(Fıkra) Eserinde Şiir Özellikleri
٥٨٢-٥٧٢	Ar.Gör.Huda Hasan	Türkçe ve Arapçada Sessiz Harfler Karşılaştırma Çalışması
٥٩٧-٥٨٣	Д-р Фалах. Х. Джасим	Тема детства в творчестве "А.П. Чехова