

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٠

العدد ٧٤

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

الاستاذ المساعد الدكتور:انعام لفقة الهنداوي

مفلة علمفة مكمة مةمصة

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

رئفس التفرفر
ألاستاذ المساعء الدكتور : سناء مفل ففصل

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

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوًا

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوًا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوًا
عضوًا

كلمة العدد

يصدر العدد (٧٤) 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

اساليب التفكير لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. ياسين حميد عيال الربيعي
حنان حسين نعمة

الملخص

يعدُّ مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات العشرين الأخيرة ، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس والباحثين، وقد نبع اهتمامهم بهذا المفهوم من كونه احد العوامل المؤثرة في العملية التعليمية في المراحل التعليمية كافة ، نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلبة تساعدنا في تحديد الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم ، بما يؤدي في النهاية الى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم والارتقاء بالعملية التعليمية .

وعليه هدفت الدراسة الحالية الى معرفة مستوى أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة واقتصرت عينة البحث الحالي على (٤٢٢) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية .

ولتحقيق أهداف البحث تم تكيف الأداة التي أعدتها (إبراهيم) عام (٢٠٠٧) على طلبة الجامعة المستتصيرية على وفق نموذج ستيرنبرغ (Sternberg,1997) والمتكونة من (٦٥) فقرة موزعة على ١٣ أسلوب لكل أسلوب (خمس) فقرات ولتكيفها على طلبة جامعة بغداد فقد استخرجت الباحثة الصدق الظاهري وتمييز وصدق الفقرات ، وتحققت الباحثة من ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٠).

وتحقيقا لأهداف البحث الحالي طبقت الباحثة المقياس على عينة البحث المتكونة من (٤٢٢) طالب وطالبة ، فكانت النتائج كآلاتي :-

ان طلبة الجامعة باختلاف (جنسهم وتخصصاتهم وصفوفهم) يميلون إلى استخدام أساليب التفكير (التففيذي ، الحكمي ، الهرمي ، الاقلي ، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي ، المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) في التخطيط

لمقرراتهم الدراسية ، اذ ان توجههم يكون نحو العمل او المهمة فهم طلبة يفضلون إتباع التعليمات والقواعد المحددة لهم ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات ، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ، في حين اظهرت النتائج أنهم لا يميلون إلى استخدام الأساليب (التشريعيّ - الملكيّ) وربما يعود ذلك إلى ان طلبة الجامعة يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة في معظم الوقت ومنخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي ، ويميلون إلى التخطيط في عمل الأشياء بطريقتهم الخاصة ويفضلون التعامل مع المشكلات التي تستثير فيهم الابتكار . ومن خلال نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

مشكلة البحث Research Problem

ان الإهتمام بموضوع التفكير قديم قدم الإنسان ذاته ، إذ كان الأمر يتطلب دائماً استعمال العقل ذلك للتكيف مع البيئة بمتغيراتها المتباينة في الكم والنوع، والتي شكلت على مرّ الزمن تحديات كبيرة ، كان على الإنسان دوماً أن يتمكن من مواجهتها حتى يضمن لنفسه البقاء واستمرار الحياة ، وليس أدل على ذلك من أن الأديان السماوية قد حثت على استعمال العقل والتدبر في خلق الله والاستدلال عليه وعلى عظمته وقدرته بشتى الوسائل والطرق العقلية الممكنة ، ولم تضع قيوداً على ذلك . (نوفل والريماوي، ٢٠٠٨ : ٢٢)

ولقد أصبح تعليم التفكير بمنزلة هدفٍ عامٍ وأساسي للتخطيط التربوي في المجتمعات المعاصرة ، وحقاً لكل فرد فيها بغض النظر عن مستواه العقلي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو المعرفي ، أذ إن تغيير الكثير من الأخطاء التي تعيشها المجتمعات المتأخرة وتغيير واقعها إلى واقع سليم خالٍ من الأخطاء يعتمد بالدرجة الاساس على طريقة تفكير أفراد هذه المجتمعات ولابدّ من تغيير اساليب التفكير عند الأفراد حتى تسنقيم الحياة في المجتمعات وتتطور نحو الأفضل، فالمجتمعات لا تتطور ولا تتقدم الا بتطور عقول أفرادها وبقدرتهم على استعمال اسلوب التفكير الراقي والفاعل في تحديد مشكلات المجتمع ومحاولة حلها بطرائق عقلية متطورة .

(بركات ، ٢٠٠٧ : ١٠١٧) .

وعليه تتضح مشكلة البحث الحالي من خلال التساؤل الاتي :-

ما اساليب التفكير التي يستعملها طلبة الجامعة في دراستهم ؟

أهمية البحث Research importance

يُعدُّ التفكير إحدى العمليّات العقلية المعرفيّة العليا الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية ، وسيطرة الإنسان على الكائنات الحية كافة ، وأكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات ، بل أن معظم الإنجازات العلميّة التي حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير ، فضلاً عن أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يُعدُّ قوة كامنة تؤثر في تفاعلاته كافة ، ولا ترجع أهمية التفكير كونه أداة لتقدم الإنسان فحسب، بل لأنه ضرورة وجود ، واستمرار بقاء الإنسان على الأرض ، لأن الإنسان منذ وجوده لو لم يكن مفكراً لطرق معيشتة المختلفة ، واساليب دفاعه عن نفسه، ما كتب له البقاء ، وما استطاع أن يحقق ما حققه من تقدم ورقي وللتفكير أهمية كبيرة في مساعدة الفرد على التكيف مع عالمه الخارجي ، لأن أحد الوسائل التي يستعملها الفرد لتحقيق ذاته وتحسينها وتتميتها ، فضلاً عن ذلك فهو يساعد الفرد في التعبير عن فريدته، وتنمية موهبته. (Sternberg&Grigorenko,1993:122-131)

ويعدُّ اسلوب الفرد في التفكير واستيعابه للمواد الدراسيّة أحد العوامل التي تؤدي إلى التفوق الدراسي ، لذا يحتاج الكثير من الطلاب إلى أكتساب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير التي تعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسيّة المختلفة وفهمها فهماً جيداً ، واختيار انسبها لهم ، وقد نبغ اهتمام الباحثين بمفهوم أساليب التفكير كونه من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية وفي مراحل التعليم كافة ، نظراً لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة لتعليمهم ، وتحديد الوسائل الملائمة لتقويمهم ، بما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم ، والأرتقاء بالعملية التعليمية . (الطيب ،

٢٠٠٦ : ١١ - ١٩)

وقد تناول البحث الحاليّ شريحة متمثلة بطلبة الجامعة ، وهم الشريحة الواعية في المجتمع، والتي يوضع على عاتقها كثير من المسؤوليات والواجبات التي من شأنها أن تسهم في رقي المجتمع ومن ثم المساهمة في رفع المستوى التحصيلي والعلمي والوصول إلى مستويات عقلية عالية تسهم في ردد المجتمع بالطاقات المبدعة (الجيزاني ، ٢٠٠٤ : ٢٢٠) ، فطلبة الجامعة لهم أهمية كبيرة في المجتمع لما لهم من دور ثقافي واجتماعي واقتصادي في المجتمع ، وهم قوة فاعلة في نمو المجتمع وتقدمه وبنائه ، وأنهم يعدّون طاقة محركة لوسائل الإنتاج وركناً أساسياً في تحمل مسؤوليات المجتمع وابعائه. (البديري ، ٢٠٠٦ : ١٦) .

وإن رفع المستوى العلميّ لهؤلاء الطلبة يدعو إلى الأهتمام بدراسة أساليب تفكيرهم التي تعدّ أساساً يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة بنوع السلوك الذي يقوم به ذلك الشخص في مواجهة مواقف الحياة المختلفة.(ابراهيم، ٢٠٠٧ : ٨) .

وعليه فإن أهمية البحث الحالي تتضح من حاجة الإنسان إلى استعمال عملياته العقلية بكفاية بحيث تناسب حجم التطورات والمشكلات التي يواجهها في مجتمعه المتغير ، وتكمن أهمية البحث في أنها محاولة لتقصي جانب مهم من العمليات العقلية وهو التفكير متمثلاً بالأسلوب الذي يستعمله الفرد عندما يمارس هذه العملية العقلية لاسيما إذا ما علمنا أن أساليب التفكير هي التي تتحكم في قدرات الإنسان وتتحكم في الفعالية الإدراكية اليومية سواء كانت هذه داخل المؤسسة التعليمية أم خارجها وتنبثق أيضاً أهمية الدراسة الحالية من أهمية عينة البحث المتمثلة بطلبة الجامعة الذين يشكلون شريحة مهمة من شرائح المجتمع الذين يقع عليهم بناء مستقبل العملية التربوية في المجتمع الذي ينتمون إليه.

أهداف البحث Research Purposes

يرمي البحث الحالي تعرف :-

مستوى أساليب التفكير عند طلبة الجامعة بحسب متغيرات (الجنس ، التخصص، الصف) .

حدود البحث :- Research Limitations

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) في الأقسام العلميّة والإنسانية ومن كلا الجنسين ، وللصفوف الأربع ، ويستثنى منهم طلبة صفي الخامس ، والسادس في بعض الكليات وطلبة الدراسات المسائية.

تحديد المصطلحات :- Terms Definition أساليب التفكير Thinking- Style

١. عرّفها ستيرنبرك (Sternberg,1997a):- الطريقة المفضلة التي يستعمل أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه .(Sternberg,1997a:14)
٢. عرّفها دي بوير وكوتز (De Boer& Coetzee,2000) بأنها:- مجموعة من الطرق المعرفيّة التي تستعمل في إصدار الأحكام وصنع القرار وحلّ المشكلات ، وكل أسلوب من هذه الاساليب يساعد على فهم الشخصية ، والعلاقات المهنية بطريقة جيدة. 13-18, 2000, Boer& Coetzee وقد أعتمدت الباحثة على تعريف ستيرنبرك (Sternberg,1997) لأساليب التفكير كون الباحثة أعتمدت على نظرية ستيرنبرك لأساليب التفكير فضلاً عن اعتماد الباحثة الأداة التي أعدها (إبراهيم ، ٢٠٠٧) لأساليب التفكير بالاعتماد على ذلك التعريف .

وتعرف الباحثة أساليب التفكير أجرائيا بأنها :-
الدرجة التي يحصل عليها الطالب من الإجابة عن فقرات كل أسلوب من أساليب التفكير في البحث الحالي .

الفصل الثاني
الإطار النظريّ
لأساليب التفكير
المحور الأول : الإطار النظريّ لأساليب التفكير
أولاً. مقدمة في التفكير:

التفكير هو أساس المهارات التعليمية جميعها ، فجميع أعمال الإنسان منظوية في أفكاره (الحارثي ، ١٩٩٩ : ٧) .

ويُعدُّ سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استنقباله من طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة ، بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة. (Barell,1991: 266-270)

وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر ، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وأمعان تظهر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد ، ولذلك فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً ، ونتائجه غير مضمونة ، وعندما نفكر فإننا نقوم بمخاطرة محسوبة قد تكون ناجحة وقد تنتهي بأخفاق. (جروان ، ١٩٩٩ : ٣٣) .

ولقد أخذ الإنسان المعاصر يتجه إلى تنمية التفكير عنده ، فهو أداة العقل وأسلوبه، وهو الركيزة لأحداث أي تغير فاعل في حياته ، والسبيل للوصول إلى التطور نحو الأفضل . (عدس ، ٢٠٠٠ : ١٦) .

وعليه فإن تفكير الفرد يتضمن الاسلوب الذي يعالج به المعلومات والمعارف التي يكتسبها في اثناء تفاعله مع الخبرات . (قطامي ، ١٩٨٩ : ١٧٣)

والاسلوب تركيب افتراضيّ يساعد على شرح عملية التعلم والتعليم ، ويستعمل الباحثون كلمة اسلوب لتشير إلى النوعية الشاملة في سلوك الفرد وتعتمد على فريدته واستقلاليته ، ويرى الباحثون أنّ اسلوب التفكير مرادفٌ لاسلوب التعلم، إذ إن التسمية هي التي تختلف في حين أن المحتوى واحد. (قطامي ، ١٩٩٠ : ١٠٨-١٠٩)
ومن الجدير بالذكر ان العالم الامريكي غريغوري (Gergore) من أهم الباحثين الذين عملوا في اسلوب التفكير ، إذ خضعت تجاربه وبحوثه لمدة عشر سنوات في هذا المجال ، ويذكر غريغوري انه من تحليل ما يقوله وما يفعله الناس يمكن تحديد

اسلوب التفكير واسلوب التعلم عند الناس، (سلمان ، ٢٠٠٧ : ٣١) ويفضل الناس استعمال اسلوب معين للتفكير على اسلوب اخر ويعتمد ذلك على مدى مناسبة ذلك الاسلوب لقدراتهم وامكاناتهم العقلية ، ويحاول المربون دائما معرفة الاساليب المناسبة لتعلم الطلبة والتي يؤدي استعمالها إلى تحسين عملية التعليم . (مراد ، ١٩٨٨ : ٢) ويتضمن التفكير مهارات كثيرة منها أكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والموازنة والتصنيف، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن أجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة . (جروان ، ١٩٩٩ : ١٢)

ثالثاً. النظريات التي فسرت أساليب التفكير

١- نظرية هاريسون وبرامسون : - (Harrison & Bramson 1982)

توضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وطبيعة الارتباط بينه وبين سلوكه الفعلي ، كما توضح ما إذا كانت هذه الاساليب ثابتة أو قابلة للتغير ؟ وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير ، وقد صنفت هذه النظرية أساليب التفكير على مجموعة من الطرائق الفكرية التي يتعامل من خلالها الفرد مع مشكلاته ومواقف حياته ، لتشمل أساليب التفكير التركيبي ، التفكير المثالي ، التفكير الواقعي ، التفكير العملي ، التفكير التحليلي ، وأكدت هذه النظرية أن أساليب التفكير هي فئات أساسية للطرائق المفيدة للأحساس بالآخرين والعالم ، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب من الناحية الانتشارية بين الأفراد ، أما الأسلوب الأكثر انتشاراً فهو الأسلوب التحليلي ، وأن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي ، اما التفكير العملي فيقوم بدور الجسر للفجوة بين الجانبين وربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين. (الطيب، ٢٠٠٦ : ٤٩) .

وذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير ، وفي المدخل إلى تناول المشكلة ، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير ، وبناءً عليه فإن هاريسون وبرامسون

(1982) Harrison&Bramson ، يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استعمال استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي ، اما سيطرة النصف الايمن فقد تؤدي إلى استعمال استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي. (حبيب، ١٩٩٦: ٦٣).

٢- نظرية التحكم العقلي أو نظرية أساليب التفكير "لستيرنبرج" (Sternberg, 1988, 1990, 1997a)
تعدّ هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير ، فقد ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى في عام (١٩٨٨) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي ، ثم غير "ستيرنبرج" Sternberg من مسماها عام (١٩٩٠) لتصبح نظرية أساليب التفكير ، وظهرت في صورتها النهائية في عام (١٩٩٧) وهو العام الذي ظهر فيه كتاب أساليب التفكير لستيرنبرج، وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات حول تلك النظرية وفي بلدان متعددة (أمريكا ، كندا، أسبانيا ، الفلبين ، أستراليا ، الصين ، هونك كونك ، مصر) ، بحيث وصل عدد الدراسات حول تلك النظرية بعد ظهور هذا الكتاب إلى حوالي (٥٥) دراسة حتى عام ٢٠٠٥ ، في حين لم يزد عدد الدراسات قبل ظهور هذا الكتاب حول الموضوع نفسه عن (ثمانين دراسات) أجريت في جامعة (Yale) الأمريكية حيث يعمل روبرت ستيرنبرج .(الطيب، ٢٠٠٦: ٥٦)

لقد كانت الفكرة الرئيسة في نظرية التحكم العقلي الذاتي (نظرية أساليب التفكير) هي أن الناس يحتاجون إلى أن يكتفوا أنفسهم عقلياً، وأساليب التفكير هي طرقهم في تحقيق ذلك ، كما أن هذه الطرائق التي يكيف بها الناس أنفسهم هي مرآة داخلية لأنواع الحكومات (السلطات) التي يرونها في العالم الخارجي.(1991:608-614, Sternberg & Lubart)

فالحكومات فيما يخص المجتمعات لها العديد من الجوانب مثل الوظائف Functions ، والأشكال Forms ، والمستويات Levels ، المجالات Scope ، والنزعات/Leanings.

ومن حيث الوظائف الرئيسة للحكومات فهي ثلاث : التشريعية Legislative ، التنفيذية Executive ، والحكومية Judicial ، أما الأشكال الرئيسة للحكومات فهي أربعة : ملكية Monarchic ، هرمية Hierarchic ، أقلية Oligarchic ، فوضوية Anarchic ، كما أن للحكومات مستويين رئيسين هما : عالمية Global ، ومحلية Local ، وللحكومات مجالان هما : داخلية Internal (الشؤون المحلية والداخلية) ، وخارجية External (الشؤون الخارجية) ، كما أن للحكومات نزعتين هما المحافظة Conservative ، والتحررية Liberal .

يرى ستيرنبرج " أن نظرية التحكم العقلي الذاتي أو نظرية أساليب التفكير لها الوظائف نفسها ، والأشكال ، والمستويات ، والمجال ، والنزعات .

وظائف التحكم العقلي الذاتي : Functions Of Mental Self-Government

١ - الوظيفة التشريعية : Legislative Function

٢ - الوظيفة التنفيذية : Executive Function

٣ - الوظيفة الحكمية : Judicial Function

أشكال التحكم العقلي الذاتي: Forms Of Mental self - government

١ - الشكل الملكي : Monarchic Form

٢ - الشكل الهرمي : Hierarchic Form

٣ - الشكل الأقلية : Oligarchic Form

٤ - الشكل الفوضوي : Anarchic Form

٤ مستويات التحكم العقلي الذاتي : Levels Of Government Mental Self-

١ - المستوى العالمي : Global Level

٢ - المستوى المحلي : Local Level

مجالات التحكم العقلي الذاتي : Scopes Of Mental Self-Government

١ - المجال الداخلي : Internal Scope

٢ - المجال الخارجي : External Scope

نزعات التحكم العقلي الذاتي : Leanings of Mental Self-Government

١ - النزعة المحافظة : Conservative Leaning

٢ - النزعة المتحررة (المستقلة) : Liberal Leaning

ويرى "ستيرنبرج" Sternberg " أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس :-

الوظائف : (أسلوب التفكير التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي)

الأشكال : (أسلوب التفكير الملكي ، الهرمي ، الأقلّي ، الفوضوي)

المستويات : (أسلوب التفكير العالمي ، المحلي)

المجالات : (أسلوب التفكير الداخلي ، الخارجي)

النزعات : (أسلوب التفكير المحافظ ، التقدمي)

١- الأسلوب التشريعي : Legislative Style

يتميز هؤلاء الأفراد بأنهم يستمتعون بالابتكار والصياغة والتخطيط لحلّ المشكلات ، وهم يميلون إلى بناء نظام ومحتوى لكيفية حلّ المشكلات .

٢- الأسلوب التنفيذي : Executive Style

الأفراد ذوي الأسلوب التنفيذي يتميزون بالمثل في اتباع القوانين .

٣- الأسلوب الحكمي : Judicial Style

الأفراد ذوي الأسلوب الحكمي يتصفون بتقييم القواعد والأجراءات ، ويميلون إلى الحكم على النظم.

٤- الأسلوب الملكي : Monorhich Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مندفعون دائماً نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستعملة ، ولديهم أدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون وغير واعين بأنفسهم نسبياً ، ومتسامحون ومرنون .

٥ - الأسلوب الهرمي : Hierarchic Style

هؤلاء الأفراد مدفوعون من طريق هرم للأهداف ، ويعرفون بأن ليس كل الأهداف على درجة واحدة من الأهمية ، ويعتقدون بأن الغاية تبرر الوسيلة .

٦ - الأسلوب الأقلّي : Oligarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من العديد من الأهداف التي تكون غالبا متناقضة وتترك هذه الاهداف على أنها متساوية الأهمية .

٧ - الأسلوب الفوضويّ: Anarchic Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خليط من الأهداف والحاجات ، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات ، وغالبا ما تكون أهدافهم غير واضحة ولا يتأملونها .

٨ - الأسلوب الشموليّ: Global Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبيا ، ويتجاهلون التفاصيل ويميلون للتجريد .

٩ - الأسلوب التحليليّ : Local Style

يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى المشكلات العيانية التي تتطلب عمل التفاصيل ويتوجهون نحو المواقف العملية ، ويستمتعون بالتفاصيل .

١٠ - الأسلوب الداخليّ: Internal style

يتصف هؤلاء الأفراد بانهم منطوون على أنفسهم وتوجههم دائما نحو العمل أو المهمة ، لديهم حسّ أو ادراك اجتماعي أقل بالعلاقات الشخصية.

١١ - الأسلوب الخارجيّ: External Style

يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم منبسطون، وتوجههم دائما نحو الناس ويتعاملون مع الأفراد بسهولة ويسر ، يميلون للعمل مع الآخرين.

١٢ - الأسلوب المحافظ : Conservative style

يتصفون هؤلاء الأفراد بالتقيد بالقوانين والأجراءات الموجودة وتجنبهم للمواقف الغامضة ما أمكن ذلك ، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل ، ويفضلون أقل تغيير ممكن .

١٣ - الأسلوب المتحرر: Liberal Styl هؤلاء الأفراد غير متقيدين بالقوانين والأجراءات الموجودة، يحبون المواقف الغامضة ويفضلون التجديد

في كل من العمل والحياة ، يسعون دائماً لزيادة رقعة التغيير . (الطيب، ٢٠٠٦: ٥٩ - ٦٥) .

الأهمية العملية لنظرية أساليب التفكير "لستيرنبرج" لنظرية أساليب التفكير أهمية كبيرة في حياتنا العامة والخاصة ، وتتبع تلك الأهمية من عدة نظريات منها :-

- ١- أساليب التفكير قدمت وسوف تستمر في تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية. (Sternberg&Grigorenko,1997:710)
- ٢- أساليب التفكير تساعد علماء النفس على فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل ، والذي يمكن أن يعزى فقط إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية . (Overskeid,2000:361)
- ٣- معظم الحلول الإنسانية أو تكوين المفاهيم تشتمل على التفكير ، وتشمل كذلك عمليات حلّ المشكلات وتكوين المفاهيم. (روبرت سولسو ، ١٩٩٦ : ٦٢٧) .
- ٤- أهمية أساليب التفكير في اختيار وانتقاء الأفراد في أثناء السلم الوظيفي؛ لأن المشكلة في الترقية ربما لا تكون كفاءة الفرد لكنها تلائم أسلوبه في التفكير لهذه الوظيفة ، فالمديرون في المستوى الوظيفي المنخفض يحتاجون لأن يكونوا ذا أسلوب تنفيذي لكنهم في المستوى الأعلى يحتاجون أن يكونوا ذا أسلوب تشريعي. (Sternberg,1988:21 3)
- ٥- إن التفكير لا يجلب فقط الاستمتاع، ولكنه يمكن ان يكون مفيداً في حياتنا العملية والعلمية ، فالمجتمع الناجح انما هو مجتمع التفكير ، والمجتمع المفكر هو الذي يحقق فيه أفرادہ التعلم مدى الحياة .(حبيب ، ٢٠٠٣ ، ب٢٦) (Sternberg,1999,85)
- ٦- يمكن لأساليب التفكير أن تقول لنا شيئاً صحيحاً عن البيئات وتفاعلات الأفراد مع هذه البيئات ، وفي الوقت يمكن أن تؤدي بيئة معينة إلى تنمية

أساليب تفكير معينة وتشجيعها، في حين تؤدي بيئة أخرى إلى العكس. (الطيب، ٢٠٠٦: ٧٢)

٧ - أساليب تفكير الفرد تكون ناتجا للمعرفة المكتسبة والتفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية التي تظهر في أسلوب مميز له يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص. (السيد، ٢٠٠٣: ٩٦)

مناقشة الإطار النظري :-
أساليب التفكير :-

لقد ارتأت الباحثة ان تناقش الأطار النظري ، أذ الذي ركّز على اهتمام علماء النفس والباحثين في اساليب التفكير ، وقد حظي اهتمامهم بهذا المفهوم بغرض دراسته ووضع النظريات التي تفسره ، واعداد المقاييس المناسبة لقياسه .

ولقد عرضت الباحثة عدداً من نظريات اساليب التفكير، ومنها: نظرية هاريسون وبرامسون ، اذ تؤكد هذه النظرية اساليب التفكير التي يفضلها الأفراد وان هناك فروقاً بين الأفراد في اساليب التفكير ، وترى ان هذه الاساليب هي فئات اساسية للطرق المفيدة للاحساس بالآخرين والعالم وان الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدي إلى فروق في التفكير وتؤدي أيضاً إلى تفضيلات حقيقية في اساليب التفكير ، ومن ثم بعدها بدأت الباحثة باستعراض نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج بنحو مفصل بوصفها الاساس الأول والنظرية التي يقوم عليها البحث الحالي ، إذ صنفت نظرية التحكم العقلي لستيرنبرج اساليب التفكير على ثلاثة عشر اسلوباً تتدرج تحت الفئات الخمس ، الوظائف ، الاشكال ، المستويات ، المجالات ، النزعات ، وأشار ستيرنبرج (Sternberg , 1994a) إلى ان بعض اساليب التفكير ترتبط فيما بينها ارتباطاً موجباً (المحافظ مع التنفيذيّ) (التشريعيّ مع المتحرر)، وتسمى هذه الاساليب باساليب التفكير المتوائمة ، في حين بعض اساليب التفكير الاخرى ترتبط فيما بينها ارتباطاً سالباً التشريعيّ مقابل التنفيذيّ ، المتحرر مقابل المحافظ ، الداخليّ مقابل الخارجيّ ، العالميّ مقابل المحليّ)، وتسمى هذه الاساليب باساليب التفكير المتضادة .

الفصل الثالث

دراسات سابقة

دراسات في أساليب التفكير

- دراسات في أساليب التفكير

١ - الدراسات العربية

أ - دراسة عبد العزيز واحمد (٢٠٠٠)

رمت الدراسة الكشف عن الفروق بين المرجئين وغير المرجئين أكاديمياً من الجنسين في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية ، وقد استعمل في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير في المواقف الدراسية، وهو يقيس خمسة أساليب للتفكير، هي: أسلوب التفكير (التنفيذي ، الفوضوي ، الاستقلالي ، الواقعي ، السلبي) وقد بينت نتائج الدراسة أن الذكور ذوي الأرجاء الأكاديمي المنخفض أكثر استعمالاً لأسلوب التفكير التنفيذي ، كما بينت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر استعمالاً لأسلوب التفكير الفوضوي والاستقلالي ، وأن الإناث ذوات الأرجاء الأكاديمي المنخفض أكثر استعمالاً لأسلوب التفكير الاستقلالي (عبد العزيز وأحمد، ٢٠٠٠: ٢٩٩-٣٣٣).

ب - دراسة رمضان (٢٠٠١)

رمت هذه الدراسة التعرف على أساليب التفكير الشائعة عند عينة من الطلبة بالمرحلتين التعليمية المختلفة ، ودراسة أثر المتغيرات الآتية: (الجنس ، التخصص الدراسي ، المستوى الدراسي) على أساليب التفكير وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية (واستعمل في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير "ستيرنبرج وواجرن" Sternberg & Wagner ، ترجمة وتقنين عوجة وأبو سريع ، ١٩٩٩) .

وبيّنت نتائج الدراسة أن أكثر اساليب التفكير سيطرة عند الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية اسلوب التفكير (التشريعي، الحكمي، الهرمي، المحلي، المتحرر) ، ووجود فروق بين الجنسين في اساليب التفكير (التشريعي، المحلي ، المحافظ ، الملكي، الداخلي) وأن هناك اختلافاً بين الطلبة في بعض اساليب التفكير بأختلاف

التخصص الدراسي (علمي ، ادبي) والعمر الزمني (ثانوي ، جامعي) .
(رمضان : ٢٠٠١ ، ١١-٤٠) .

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:
بعد أستعراض الدراسات السابقة يمكن مناقشتها من حيث الأهداف والادوات المستخدمة في جمع البيانات والوسائل الاحصائية وكذلك من حيث النتائج التي توصلت اليها تلك الدراسات :-

اولاً. أهداف الدراسات السابقة : - هدفت اغلب الدراسات في اساليب التفكير الى التعرف على اساليب التفكير لدى الطلبة كدراسة (رمضان ، ٢٠٠١)، وبين المرجئين وغير المرجئين أكاديمياً في اساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية كدراسة (عبد العزيز واحمد ، ٢٠٠٠) .

اما الدراسة الحالية فكانت تهدف الى معرفة مستوى اساليب التفكير لدى طلبة جامعة بغداد.

ثانياً. الادوات المستخدمة : -

لقد لوحظ ان الدراسات السابقة في اساليب التفكير قد تباينت ايضا في استخدام نوعية الاداة المناسبة لجمع بياناتها ، فأستخدم البعض قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وآخرون (١٩٩٩) كدراسة (رمضان ، ٢٠٠١) ، وكما استخدمت في هذه الدراسات المقاييس كما في دراسة (عبد العزيز واحمد ، ٢٠٠٠) التي استخدم فيها مقياس اساليب التفكير في المواقف الدراسية وهو يقيس خمسة اساليب للتفكير ، ومقياس البحث عن الذات " النسخة القصيرة " لزهانج .

ثالثاً : - الوسائل الاحصائية : -

تباينت الوسائل الاحصائية التي أستخدمت في الدراسات السابقة في ضوء الاهداف لكل دراسة الا انه يمكن ان تحصر الوسائل المستخدمة فيما يأتي : -

١- الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة.

٢- تحليل التباين لمتغير واحد.

٣- معامل ارتباط بيرسون.

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين .

رابعاً: - نتائج الدراسات السابقة : -

وفيما يتعلق بنتائج الدراسات التي عرضت في هذا الفصل ، فقد تباينت الدراسات السابقة في بعض النتائج التي جاءت فيها ، وهذا التباين يعود الى الاختلاف في نوع العينات وحجمها وفي الاهداف التي تسعى الى تحقيقها .

الفصل الرابع منهجية البحث وإجراءاته

- منهجية البحث
- تحديد مجتمع البحث
- تحديد عينة البحث
- أداة البحث
- التطبيق النهائي
- الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته :-

يتضمن هذا الفصل عرض الإجراءات المتبعة في البحث الحالي، والكفيلة بتحقيق أهدافه بدءاً من تحديد منهجية البحث ومجتمعه ، وعينته وطريقة اختيارها وتحديد أدواته وإجراءات القياس فضلاً عن تحديد أهم الوسائل الإحصائية المستعملة فيه :-

أولاً:- منهجية البحث :-

يتطلب تحقيق أهداف البحث الحالي وصفاً كمياً لأساليب التفكير عند طلبة الجامعة لغرض تعرف أساليب التفكير ، ويتطلب هذا إتباع المنهج الوصفي ، الذي يصمم لتحديد الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن ووصفها وتوضيح جوانب الأمر الواقع بمسحها ووصفها وصفاً تفسيرياً بدلالة الحقائق المتوافرة ، والبحث الوصفي أكثر من مجرد بيانات إذ ان عمل الباحث الحقيقي يبتدئ بمتابعة هذه البيانات بعناية وتفسيرها واكتشاف المعاني والعلاقات الخاصة بها (عودة ، ملكاوي ، ١٩٩٢ : ١١٢) .

ثانياً :- مجتمع البحث:-

يشتمل مجتمع البحث الحالي على طلبة الدراسات الصباحية في جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) ، حيث يتكون المجتمع الأصلي من (٤٢٢٤٣) طالباً وطالبة موزعين بحسب (الجنس ، التخصص ، الصف) .

رابعاً:- أداة البحث:-

لما كان البحث الحالي يرمي معرفة مستوى أساليب التفكير عند طلبة الجامعة ، توجب ذلك البحث عن أداة ملائمة لقياس (أساليب التفكير) .

١- مقياس أساليب التفكير :-

لما كان البحث الحالي يرمي قياس أساليب التفكير عند طلبة الجامعة توجب ذلك اعتماد أداة ملائمة لقياس (أساليب التفكير) وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية وجدت في مقياس (إبراهيم ، ٢٠٠٧) التي أعدته لقياس أساليب التفكير ، والذي يطلق عليه مقياس أساليب التفكير وتم تطبيقه على طلبة الجامعة المستنصرية اداة ملائمة لمجتمع البحث الحالي (طلبة جامعة بغداد) باستخراج الخصائص السيكومترية له .

ب - وصف مقياس أساليب التفكير :-

يتكون مقياس أساليب التفكير في صيغته الأولية من (٦٥) فقرة موزعة على (١٣) أسلوباً معرفياً وهي: (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، الملكي ، الهرمي الأقلّي، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي ، المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) ويشتمل كل أسلوب من الأساليب على (٥) فقرات ، ويجب الطلبة على هذه الأساليب بأن يقدروا انفسهم على كل مفردة من حيث درجة انطباقها عليهم بوضع علامة تمثل اختياراتهم على مقياس يتكون من خمسة مستويات وهي على الترتيب: (دائماً ، غالباً أحياناً ، نادراً ، لا) ، وقد أعطيت درجة لكل تدرج من التدرجات التي تراوحت بين (٥-١) درجة، وأعدّ هذا المقياس لقياس أساليب التفكير عند طلبة الجامعة .

ج - التحليل المنطقي لفقرات مقياس أساليب التفكير :-

إنّ التحليل المنطقي لفقرات يُعدّ أمراً ضرورياً ، لأنه يؤشّر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها فضلاً عن ان الفقرة الجيدة في صياغتها والتي ترتبط بالسمة تسهم في رفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها .

(Ghisell, et al, 1981:427)

لذا عرضت فقرات مقياس أساليب التفكير على (١٣) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، وطُلبَ منهم ابداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث ملائمتها في قياسها لأساليب التفكير التي تنتمي إليها .
وتحليل آراء الخبراء على فقرات المقياس فقد استعمل اختبار (كا^٢) لعينة واحدة (الصوفي ، ١٩٨٥ : ٤٦) ، وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي توازي نسبة (٨٥% فأكثر) من آراء الخبراء .

واتضح أن جميع الفقرات حصلت على موافقة الخبراء في قياس ما وضعت اجله ، وتم التغيير في صياغة عددٍ من الفقرات لتكون اكثر وضوحا وملائمة.

د - وضوح التعليمات وفهم العبارات :-

إنّ توضيح فكرة المقياس عملية أساسية في المقاييس النفسية ، لأنها تمهد الفرد للحالة العقلية المناسبة للموقف الاختباري القائم ، إذ بها نتحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ووضوح فقراتها لديهم والزمن اللازم لانجازه.
(السيد، ١٩٧٩ : ٦١٢) .

ولغرض التعرف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات المقياس فضلاً عن تعرف طريقة الإجابة عن فقرات المقياس ، واحتساب الوقت المستغرق للإجابة لغرض تحليلها إحصائياً ، طبقت الباحثة (مقياس أساليب التفكير) ، على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة ، اختيروا عشوائياً من طلبة جامعة بغداد للاختصاصين العلمي والإنساني* .

وقد تبين نتيجة لهذه التجربة إن التعليمات والفقرات كانت واضحة ، فضلاً عن طريقة الإجابة على فقرات المقياس كانت واضحة ، وقد أوضحت التجربة إن متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس قدره (٣٠) دقيقة .

تعدّ عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من الخطوات الأساسية ، وإن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص سيكومترية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً .

(Anastasi,1988:192)

لذا يُعدّ التحليل الإحصائي لفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي ، لأنه يتحقق من مضمون الفقرة في قياس ما أعدت لقياسه ، عن طريق التحقق من بعض المؤشرات القياسية للفقرة ، مثل قدرتها على التمييز بين المستجيبين ومعامل صدقها . (الكبيسي ، ١٩٩٥ : ٥)

١ - عينة التحليل الإحصائي : -

تشير نالنّي (Nunnally,1978) إلى أن حجم العينة المناسبة للتحليل الإحصائي لفقرات يتراوح بين (٥ - ١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس ، وذلك لتقليل اثر الصدفة، لذلك ارتأت الباحثة أن تكون عينة التحليل الإحصائي لفقرات (٣٠٠) طالب وطالبة اختيرت هذه العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي من طلبة جامعة

بغداد. (Nunnally, 1978 : 179)

٢- تصحيح مقياس اساليب التفكير : -

بعد ان تم تطبيق المقياس على (٣٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث ، وضعت لكل فقرة من فقرات المقياس خمس من البدائل المتدرجة هي (دائماً ، غالباً ، احياناً ، نادراً ، لا) حيث تعطي درجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على التوالي ، تم حساب الدرجات لكل فرد من أفراد العينة ولكل فقرة من فقرات المقياس ، ثم حسبت

الدرجة الكلية للمقياس لتمثل الدرجات الخام للطلاب

- حساب الخصائص السيكومترية لفقرات :-

يشير معظم المتخصصين في القياس النفسي إلى أن الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس تشكل أهمية كبيرة في تحديد قدرته على قياس ما وضع لقياسه فعلاً.

(Holden,et al, 1985:386-389)

وعليه قامت الباحثة باستخراج الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير وهي على النحو الآتي : -
أ- القوة التمييزية لل فقرات :-

تعدُّ القوة التمييزية للفقرة من الخصائص القياسية المهمة لفقرات المقاييس النفسية المرجعية المعيارية ، لأنها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخصيصة التي يقوم على أساسها هذا النمط من القياس. (Eble,1972:399)
وعليه بعد تطبيق مقياس أساليب التفكير على أفراد عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددهم (٣٠٠) طالب وطالبة ، وتصحيح استمارات الإجابة ، واستخراج القوة التمييزية لل فقرات ، رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة إلى أقل درجة ، وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) في كل مجموعة فبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (٨١) طالباً وطالبةً ، واستعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) في حساب الفرق بين المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية (Nie,etal,1975:267)

ب - صدق الفقرات :

يتفق المتخصصون في مجال القياس النفسي على أهمية الصدق في فقرات المقاييس النفسية ، لأن صدق المقياس يعتمد بالأساس على صدق فقراته (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ١٨٤) ، إذ أشارت (انستازي) إلى أن ارتباط الفقرة بمحك داخلي أو خارجي مؤشر لصدقها، وحينما لا يتوفر محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi,1976:206)،
وعليه حُسب صدق الفقرات لمقياس أساليب التفكير عن طريق إيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون .
الخصائص القياسية لمقياس اساليب التفكير :-

أورد المتخصصون في القياس النفسي صفات متعددة للاختبار والمقياس الجيد ، إذ اكدوا ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية للمقياس مثل الصدق والثبات مهما كان الغرض من استعماله . (علام ، ١٩٨٦ : ٢٠٩)

لذلك تحققت الباحثة من الخصائص القياسية لمقياس اساليب التفكير وعلى النحو الآتي :

أولاً : - صدق المقياس (Scale Validity)

يُعدُّ الصدق من أكثر الصفات القياسية أهمية للمقياس ، لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي أُعدَّ لقياسها (Tyler,1971:29) ومن خلاله يتم التحقق من مدى قدرة المقياس على تحقيق الغرض الذي أُعدَّ من لاجله . (عودة ، ١٩٩٨ : ٣٣٣).

ولذلك تحققت الباحثة من صدق مقياس اساليب التفكير من خلال نوعين من الصدق (الصدق المنطقي) من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، (صدق البناء) من مؤشري القوة التمييزية لفقرات المقياس ، وصدق الفقرات (ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) .

ثانياً : - ثبات المقياس (Scale Reliability):-

يُعدُّ الثبات من الخصائص القياسية الاساسية للمقاييس النفسية مع اعتبار تقدم الصدق عليه لأن المقياس الصادق يُعدُّ ثابتاً ، فيما قد لا يكون المقياس الثابت صادقاً، ويمكن القول ان كل اختبار صادق ثابت بالضرورة . (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ : ١٤٣)

والثبات خاصية سيكومترية لكون التحقق منها يؤشر صلاحية المقياس فضلاً عن الصدق مما يجعلها أكثر قوة ومتانة.(Moss,1994:5)

ولحساب ثبات مقياس اساليب التفكير طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة أختيروا بالاسلوب الطبقي العشوائي من طلبة جامعة بغداد .

وقد تم حساب ثبات مقياس اساليب التفكير بطريقة إعادة الاختبار إذ يتطلب حساب الثبات بهذه الطريقة والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن، إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بفارق زمني. (Zeller&Carmines,1980:52). ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طُبق المقياس على عينة الثبات البالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة، وأُعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور (١٥) يوماً وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الأول ، واستعمل معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين ، فكانت معاملات الارتباط (٠,٨٠ ، ٠,٨١ ، ٠,٧٧ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٥ ، ٠,٧٣ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨ ، ٠,٨٥ ، ٠,٧٩ ، ٠,٧٧ ، ٠,٧٥ ، ٠,٧٨) وهي معاملات ثبات جيدة على وفق محك التباين المفسر المشترك .

مقياس اساليب التفكير بصيغته النهائية : -

بعد التحقق من صدق وثبات مقياس اساليب التفكير وثباته اصبح يتألف من (٦٥) فقرة موزعة على ثلاثة عشر اسلوباً للتفكير ، بواقع (٥) فقرات لكل أسلوب من الاساليب ، ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة هي على التوالي: (دائماً ، غالباً ، احياناً ، نادراً ، لا) إذ تعطى بدائل الإجابة تدرجاً على التوالي: (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) وبذلك يحصل الطالب على اعلى درجة في كل أسلوب من اساليب التفكير هي (٢٥) درجة ، وأقل درجة هي (٥) وبمتوسط نظري لكل أسلوب من الاساليب هو (١٥) درجة . تطبيق مقياس اساليب التفكير : -

بعدما أصبح مقياس اساليب التفكير بصيغته النهائية (بعد استخراج صدقه وثباته) قامت الباحثة بتطبيقه على عينة البحث والبالغة (٤٢٢) طالباً وطالبة، بصورة جماعية، إذ تطلب الباحثة من الطلبة قراءة تعليمات الاجابة عن المقياس بصورة جيدة ، والاجابة عن أي تساؤل من الطلبة ، وبعد التثبت من فهم الطلبة طريقة الاجابة عن فقرات المقياس، تطلب الباحثة من الطلبة بالاجابة عن فقرات المقياس ، وبعد انتهاء الطلبة من الاجابة عن المقياس قامت الباحثة بجمع استمارات المقياس منهم . تصحيح مقياس اساليب التفكير :-

بعدما طبقت الباحثة مقياس اساليب التفكير على عينة البحث ، قامت بتصحيحه باعتماد تدرج الإجابة عن الفقرات ، باعطاء (٥) درجات للإجابة عن البديل (دائماً) و (٤) درجات للبديل (غالباً) و (٣) درجات للبديل (أحياناً) و (٢) للبديل (غالباً) و (١) للبديل (لا) ومن جمع إجابة كل طالب من الطلبة يحصل الطالب على درجة كلية لكل أسلوب في مقياس أساليب التفكير .
الوسائل الاحصائية : -

ان الوسائل الاحصائية التي استعملت في البحث الحالي حسبت بواسطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) وهي :

- ١- معادلة (كا^٢) مربع كأي Chi-Square : لمعرفة دلالة الفروق في عدد الخبراء الذين وافقوا على فقرات المقياس والذين لم يوافقوا عليها .
- ٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test :- لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس اساليب التفكير .
- ٣- معامل ارتباط بيرسون : لحساب صدق الفقرات لمقياس اساليب التفكير ، وحساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار .
- ٤- الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test): لمعرفة مستوى اساليب التفكير عند طلبة الجامعة

الفصل الخامس عرض النتائج ومناقشتها

● الاستنتاجات

● التوصيات

● المقترحات

عرض النتائج ومناقشتها :-

سيعرض في هذا الفصل النتائج ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء أهداف البحث:-

عرض النتائج :-

لتحقيق هدف البحث الحالي ، والذي ينص على (التعرف على أساليب التفكير عند طلبة الجامعة وتبعاً لمتغير ، الجنس ، التخصص ، الصف) .

١ - العينة ككلٍ : للتعرف على أساليب التفكير عند طلبة الجامعة و(للعينة ككل) جمعت الباحثة البيانات التي حُصِلَ عليها من تطبيق مقياس أساليب التفكير على طلبة الجامعة والبالغ عددهم (٤٢٢) طالباً وطالبة ، وإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة الجامعة وتحقيقاً لذلك استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط النظري لكل أسلوب من الأساليب ، تبين أن جميع القيم التائية المحسوبة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤٢١) ولصالح متوسط العينة ، ما عدا الاسلوبين (التشريعي ، الملكي) فكانت لصالح المتوسط النظري ، وتشير هذه النتيجة ان طلبة الجامعة يستعملون الاساليب (التنفيذي ، الحكمي ، الهرمي ، الأقلّي ، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) على نحو دال احصائياً، في حين هناك انخفاض في استعمال الاسلوبين (التشريعي ، الملكي) على نحو دال احصائياً .

٢ - الجنس :-

أ - الذكور :- لتعرف اساليب التفكير عند الطلاب (الذكور) فقد جمعت البيانات التي تم حُصل من تطبيق مقياس اساليب التفكير ، وإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة الذكور والبالغ عددهم (١٩٤) طالباً ، وتحقيقاً لذلك استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط النظري لكل اسلوب.

تبين أن جميع القيم التائية للأساليب كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٣) ، ولصالح متوسط العينة عدا الأساليب (التشريعي ، الملكي ، المحافظ) فكانت لصالح المتوسط النظري وتشير هذه النتيجة ان الطلبة الذكور يستعملون الاساليب (التنفيذي ، الحكمي ، الهرمي الأقلّي ، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي ، المتحرر ، الخارجي ، الداخلي) على نحو دال احصائياً، في حين هناك انخفاض في استعمال الاساليب (التشريعي ، الملكي ، المحافظ) على نحو دال احصائياً .

ب - الاناث :- لتعرف على اساليب التفكير عند الطالبات (الاناث) فقد جمعت البيانات التي تم حُصل من تطبيق مقياس اساليب التفكير ، وإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطالبات (الاناث) والبالغ عددهن (٢٢٨) طالبة ، وتحقيقاً لذلك استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة (T-test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط النظري لكل اسلوب من الاساليب ، تبين ان جميع القيم التائية المحسوبة للأساليب كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٢٧) ، ماعدا الاسلوب (الخارجي) الذي لم يكن بذی دلالة عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة المحسوبة (-٠,٠٧١) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٢٧) .

وتشير هذه النتيجة إلى أن الطالبات الأنثى يستعملن الاساليب (التشريعي ، التنفيذي الحكمي ، الهرمي ، الأقلّي ، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي ، المتحرر ، المحافظ الداخلي) على نحو دال احصائياً ، إذ كان المتوسط الحقيقي للأساليب

أكبر من المتوسط النظري في حين انخفض استعمالهن للأسلوب (الملكي) وعلى نحو دال إحصائياً .

٢ - التخصص

أ - العلمي : - فقد جمعت البيانات التي حصلت عليها من تطبيق مقياس اساليب التفكير، وإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة التخصص العلمي والبالغ عددهم (٢١٩) لتعرف اساليب التفكير عند طلبة التخصص العلمي ، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري.

تبين ان جميع القيم التائية المحسوبة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٨) ، ولصالح متوسط العينة ماعدا الاسلوبين (التشريعي والملكّي) فكانت لصالح المتوسط النظري ، وتشير هذه النتيجة إلى ان طلبة التخصص العلمي يستعملون الأساليب ، (التشريعي ، التنفيذيّ ، الحكميّ ، الهرميّ ، الأقلّي ، الفوضويّ ، الشموليّ ، التحليليّ ، المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) على نحو دال إحصائياً ، في أن حين هناك انخفاضاً في استعمال الاسلوب (الملكي) وعلى نحو دال إحصائياً .

ب - الإنساني : - فقد جمعت الباحثة البيانات التي حصلت عليها من تطبيق مقياس اساليب التفكير ، وإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة التخصص الإنساني والبالغ عددهم (٢٠٣) طالباً وطالبةً ولتعرف اساليب التفكير عند طلبة التخصص الإنساني ، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس .

تبين ان جميع القيم التائية المحسوبة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٠٢) ، ولصالح متوسط العينة ماعدا الاسلوبين (التشريعي والملكّي) فكانت لصالح المتوسط النظري ، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة التخصص الإنساني يستعملون الأساليب : (التنفيذيّ ، الحكميّ ، الهرميّ ، الأقلّي ، الفوضويّ ، الشموليّ ، التحليليّ

، المتحرر، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) على نحو دال احصائياً في حين أن هناك انخفاضاً في استعمال الاسلوبين (التشريعي، الملكي) وعلى نحو دال احصائياً .
٣ - الصف :-

أ - الأول :- فقد جمعت الباحثة البيانات التي حصلت عليها من تطبيق مقياس اساليب التفكير ، وايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة الصف الأول والبالغ عددهم (١٥٢) طالباً وطالبةً ولتعرف اساليب التفكير عند طلبة الصف الأول ، أستعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس .

تبين ان جميع القيم التائية المحسوبة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٥١) ، ولصالح متوسط العينة ماعدا الاسلوبين (التشريعي والملكّي) فكانت لصالح المتوسط النظري ، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الأول يستعملون الأساليب : (التفذيي ، الحكمي ، الهرمي ، الأقلّي، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي ، المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) على نحو دال احصائيا في حين هناك انخفاضاً في استعمال الاسلوبين (التشريعي، الملكي) وعلى نحو دال احصائياً .

ب- الثاني :- فقد جمعت الباحثة البيانات التي حصلت عليها من تطبيق مقياس اساليب التفكير ، وايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة الصف الثاني والبالغ عددهم (٨٩) طالباً وطالبةً ولتعرف اساليب التفكير عند طلبة الصف الثاني، أستعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس .

تبين ان جميع القيم التائية المحسوبة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨) ، ولصالح متوسط العينة ، ماعدا الاسلوبين (الهرمي والملكّي) فكانت لصالح المتوسط النظري وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الثاني يستعملون الأساليب : (التشريعي ، التفذيي ، الحكمي ، الأقلّي الفوضوي ، الشمولي، التحليلي ، المتحرر، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) على نحو دال احصائيا في حين هناك انخفاض في استعمال الاسلوبين (الهرمي، الملكي) وعلى نحو دال احصائياً .

ج - الثالث : - فقد جمعت الباحثة البيانات التي حصلت عليها من تطبيق مقياس اساليب التفكير ، وايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة الصف الثالث والبالغ عددهم (٩٢) طالب وطالبة ولتعرف اساليب التفكير عند طلبة الصف الثالث ، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري للمقياس .

تبين ان جميع القيم التائية المحسوبة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٩١) ، ولصالح متوسط العينة ، ما عدا الأسلوب (الملكي) فقد كان غير ذي دلالة احصائية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٠,١٧١) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذه النتيجة تشير إلى ان طلبة الصف الثالث يستعملون الأساليب: (التشريعي، التنفيذي ، الحكمي ، الهرمي ، الأقلّي ، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي ، المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) على نحو دال احصائياً ماعدا الاسلوب (الملكي) كان غير دال على نحو احصائي .

د- الرابع :- فقد جمعت الباحثة البيانات التي حصلت عليها من تطبيق مقياس اساليب التفكير ، وايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة الصف الرابع والبالغ عددهم (٨٩) طالباً وطالبة ولتعرف اساليب التفكير عند طلبة الصف الرابع، أستعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري.

تبين ان جميع القيم التائية المحسوبة كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٨) ، ولصالح متوسط العينة وهذه النتيجة تشير إلى ان طلبة الصف الرابع يستعملون الأساليب : (التشريعي ، التنفيذي ، الحكمي ، الهرمي ، الملكي ، الأقلّي ، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي ، المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) على نحو دال احصائياً .

مناقشة النتائج وتفسيرها :-

هدف البحث الحالي : - تعرف اساليب التفكير عند طلبة الجامعة وتبعاً لمتغير (الجنس، التخصص ، الصف)

اظهرت نتائج البحث الحالي أن طلبة الجامعة بأختلاف (جنسهم وتخصصاتهم وصفوفهم) يميلون بنحو عام إلى استعمال اساليب التفكير : (التنفيذي ، الحكمي ، الهرمي ، الأقلّي ، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي، المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) في التخطيط لمقرراتهم الدراسية ، إذ إن توجههم يكون نحو العمل أو المهمة، فهم طلبة يفضلون اتباع التعليمات والقواعد المحددة لهم ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات ، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ، ويميلون إلى عمل اشياء متعددة ، وان اهدافهم غير واضحة ويصعب تحديد الدوافع التي وراء سلوكهم، ويفضلون التغيير والتجديد، ويتميزون بالحرص والنظام، ويفضلون عمل الاشياء بطرق صحيحة ، في حين اظهرت النتائج انهم لا يميلون إلى استعمال اسلوبي (التشريعي - الملكي) وربما يعود ذلك إلى ان طلبة الجامعة يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة في معظم الوقت، ومنخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، ويميلون إلى التخطيط في عمل الاشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون التعامل مع المشكلات التي تستثير فيهم الابتكار .

تنفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة رمضان (٢٠٠١)

الاستنتاجات:-

- من خلال نتائج البحث توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية : -
- ١- امتلاك طلبة الجامعة بأختلاف جنسهم وتخصصاتهم وصفوفهم كل من الاساليب (التنفيذي ، الحكمي ، الهرمي، الأقلّي ، الفوضوي ، الشمولي ، التحليلي ، المتحرر ، المحافظ ، الخارجي ، الداخلي) واستعمالها في دراستهم لمقرراتهم الدراسية .
 - ٢- ضعف استعمال طلبة الجامعة بأختلاف جنسهم وتخصصاتهم وصفوفهم كل من الاساليب (التشريعي ، الملكي) في دراستهم لمقرراتهم الدراسية .

التوصيات :-

- ١- من النتائج الأنفة الذكر والتي تم التوصل اليها أوصت الباحثة بما يأتي : -
وضع برنامج لتنمية اساليب التفكير عند الطلبة في المراحل الدراسية كافة .
- ٢- تبصير الهيئات التدريسية بأهمية اساليب التفكير في عملية التعلم .

المقترحات :-

- ١- من خلال النتائج التي تم التوصل اليها تقترح الباحثة ما يأتي :-
أجراء دراسة مماثلة عن اساليب التفكير عند الجامعات الاخرى (المستتصيرية ، التكنولوجيا ٠٠ الخ) لمعرفة مدى مطابقة نتائجها مع نتائج البحث الحالي .
- ٢- أجراء دراسة لقياس أساليب التفكير عند طلبة المراحل الاخرى (الابتدائية ، المتوسطة ، الاعدادية).

قائمة المصادر
المصادر العربية :

- ١- إبراهيم ، أنوار عمر (٢٠٠٧) : اساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية عند طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / الجامعة المستنصرية .
- ٢- الإمام ، مصطفى محمود وحسين ، أنور ، والعجيلي ، صباح حسين : (١٩٩٠) التقويم والقياس ، دار الحكمة ، بغداد .
- ٣- بركات، زياد (٢٠٠٧) : توزع عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة على نمط التفكير المجرد - العياني وعلاقة ذلك بالتحصيل الأكاديمي والتفكير الابداعي لديهم ، مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثاني .
- ٤- البديري ، شيماء نصيف عناد (٢٠٠٦) : تقديم المساعدة وعلاقته بدرجة الصلة بين مقدم المساعدة ومستلمها ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب / الجامعة المستنصرية .
- ٥- جروان ، فتحي عبد الرحمن . (١٩٩٩) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، ط١، العين ، القاهرة ، دار الكتاب الجامعي .
- ٦- الجيزاني ، محمد كاظم (٢٠٠٤) : علاقة انماط التعلم بذكاء طلبة كلية التربية الاساسية ، وحدة ابحاث الذكاء والقدرات العقلية ، كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية، العدد الأول .
- ٧- الحارثي ، إبراهيم أحمد مسلم . (١٩٩٩) : تعليم التفكير، الرياض، بلا مطبعة .
- ٨- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦) : التفكير : الاسس النظرية والاستراتيجية، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- ٩- — (٢٠٠٣ب) : " تعليم التفكير في عصر المعلومات ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

- ١٠- رمضان ، محمد (٢٠٠١) : دراسة اساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، مجلة كلية التربية ببها ، المجلد (١٢) العدد (٤٦) .
- ١١- روبرت سولسو (١٩٩٦) : علم النفس المعرفي ، ترجمة : محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل ومحمد الحسيني الدق ، الكويت ، دار الفكر الحديث .
- ١٢- سلمان ، فاطمة (٢٠٠٧) : اساليب التفكير وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي عند طلبة الجامعة ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد .
- ١٣- السيد ، فؤاد البهي (١٩٧٩) : علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، ط٣، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- ١٤- السيد، احمد البهي (٢٠٠٣) : "نمذجة العلاقة بين اساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات عند طلاب المرحلة الثانوية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٣٩) ، المجلد (١٢) .
- ١٥- الصوفي ، عبد المجيد رشيد (١٩٨٥) : اختبار كاي^٢ واستعمالاته في التحليل الاحصائي ، ط١ ، دار النضال للطباعة والنشر ، بيروت .
- ١٦- الطيب ، عصام علي (٢٠٠٦) : اساليب التفكير : نظريات ودراسات وبحوث معاصرة ، ط١ القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .
- ١٧- عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨) : القياس والتقويم ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، الكويت.
- ١٨- عبد العزيز، رشاد وأحمد (٢٠٠٠) : الفروق في اساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية بين المرجئين وغير المرجئين اكاديميا من الجنسين لطلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر ، العدد (٩٠) .
- ١٩- عدس ، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠) : المدرسة وتعليم التفكير ، عمان ، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

- ٢٠- علام ، صلاح الدين محمود (١٩٨٦): تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي ، مطابع القبس الوطنية ، الكويت .
- ٢١- عودة ، أحمد سليمان (١٩٩٢): اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، عناصره ، ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته ، ط٢ ، أربد / الأردن .
- ٢٢ - (١٩٩٨) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، المطبعة الاردنية ، الاردن .
- ٢٣- قطامي، يوسف (١٩٨٩): سايكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشرق، عمان.
- ٢٤- (١٩٩٠) : تفكير الاطفال تطوره وطرق تعليمه، ط١ ، عمان دار الاهلية للنشر والتوزيع .
- ٢٥- الكبيسي ، كامل ثامر (١٩٩٥): أثر اختلاف حجم العينة والمجتمع في القوة التمييزية لفقرات المقاييس النفسية دراسة تجريبية ، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد .
- ٢٦- مراد ، صلاح احمد (١٩٨٨) : تقنين مقياس انماط التعلم والتفكير ، كراس جامعة المنصورة ، مصر .
- ٢٧- نوفل، محمد بكر والريماوي، محمد (٢٠٠٨) : تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستعمال عادات العقل .

المصادر الأجنبية:-

- 28 - Anastasi, A, (1976), "Psychological Testing, New York, Macmillan Publishing Co.Tnc.
- 29 - _____ (1988), "Psychological Testing, NewYork, Mac-Milan 6th ed.
- 30 - Barell.j .(1991) . Creating our pathways : Teaching students to think and become self –directed . In N . Colangelo & G.A. Davis (Eds) , Handbook of gifted education , Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- 31 - De Boer , B & Coetzee, H . (2000) : "The thinking Styles preferences of learners in cataloguing and classification", paper Presented Council and General Conference , (Pretoria ,south Africa, Augut 13-18).
- 32 -Eble.R.L. (1972) , Theory and practice of psychological Testing , New Jersey, prentice Haling .
- 33 - Ghiselli, E. E. et al (1981) "Measurement theory For Behavioral Sciences", Sanfranciso: W.H . freeman& co .
- 34 -Holden, R ,R, et al (1985)" Structvred personaility Test Item characteristics and Validity , Journal Research in Personality, Vol.19.
- 35- Moss.P.A. (1994) Camthere be Validity Witgowt reliability Educate Research ,Vol,23,No5.
- 36 -Nie, N. H. et. al (1975) "Statistical Package For the Social Science, New York , Mc Graw-Hill.
- 37- Nunnally, J. c.(1978) "psychometric Theory, 2nd ed.Mc Graw- Hill, New york.
- 38- Overskeid , G. (2000) : "why do we thik? Consequences of regarding thinking as behavior", The journal of, Psychology 134 (4) .
- 39- Sternberg , R.(1988): " Mental self government : A theory of intellectual styles and their development " , Human Development .
- 40- _____, R.(1990): "Thinking styles : Keys to understand student performance" , Phi Delta Kappan,71(1).

- 41 _____, R. & Lubart, T. (1991): "Creating creative minds", Phi Delta Kappan, 76(2).
- 42 - _____, R & Grigorenko, E. (1993) "Thinking Styles and The gifted", Roeper Review, 16(2).
- 43 - _____, R & Grigorenko, E (1997) : " are cognitive styles still in style ? ", American Psychologist, 52(7).
- 44 - _____, R. (1997a): Thinking Styles, New York : Cambridge University Press.
- 45 - _____, R. (1999) : Thinking Styles, (2th ed.), New York : Cambridge University Press.
- 46 - Zeller, R, A. Carmines . E. G (1980) "Measurement in the Social Sciences: The link Western theory and Data", London, Cambridge.

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي

أ.م. د. سناء عيسى الداغستاني
م. ديار عوني المفتي

أهمية البحث والحاجة إليه :

تتعلق فكرة الارتقاء بالصحة (Health Promotion) من فلسفة عامة مفادها إن الصحة الجيدة هي نتاج انجاز شخصي تراكمي ، فهي على المستوى الفردي تتضمن القيام بتطوير نظام عادات صحي في مرحلة مبكرة من عمر الفرد والمحافظة عليه في مرحلتي الرشد والشيخوخة ، أما على المستوى الطبي فهي تتضمن تعليم الناس كيفية الوصول إلى إتباع اسلوب حياة صحي ومساعدة الفئات الأكثر عرضة لمخاطر صحية معينة كي يسلكوا بطريقة تمكنهم من الانتباه لما يمكن أن يتعرضوا إليه من مخاطر (Maddux et al . , p. 1986) وبالنسبة للمختص النفسي فإن فكرة الارتقاء بالصحة تتضمن تطوير نظام تدخل يهدف الى مساعدة الناس على القيام بممارسة السلوكيات الصحية وتغيير تلك التي تضر بالصحة ، اما بالنسبة للعوام من غير المختصين النفسيين فإن الارتقاء بالصحة يتضمن توافر المعلومات التي تساعد الناس على تطوير نظام صحي والمحافظة عليه وتوافر المصادر والوسائل التي تساعد الناس على تغيير العادات السيئة الضارة بالصحة ، أما وسائل الإعلام فيمكن لها أن تساهم بالارتقاء بالوضع الصحي من خلال البرامج

التثقيفية التي تبين للناس المخاطر التي تترتب على القيام بسلوكيات معينة (تايلور ، ٢٠٠٨ ، ص. ١٢١) .

وتشير الادبيات بأن الفرد عندما يقوم بسلوك غير صحي فإنه يشعر بوجود مشكلة صحية معينة لديه تؤدي الى تغيير سلوكه والقيام ببعض السلوكيات والفعاليات كتعويض عن السلوك غير الصحي وذلك لرفع قدرته الذاتية في التغلب على هذه المشكلة الصحية . مثلاً يعرف

الفرد إن التدخين يضر بصحته ولكنه مع هذا يقوم بالتدخين حيث يشعر هنا بنوع من عدم الاتزان النفسي (تناشز معرفي) وحتى يتم التعويض عن هذا التناشز فإنه يقوم بسلوك تعويضي يخفف من التدخين المؤذي له .

هذا التغيير الذي يحدث لدى الأفراد (التغيير في السلوك كتعويض عن السلوك غير الصحي) تجاه السلوك الخاطئ يبدأ عندما يحدث المرء نفسه عن عوائق الإصابة بأمراض أو ما يترتب عليه من اعتلالات صحية ويتساءل ماذا يمكن أن يفعل ؟ وكيف يمكن تغيير سلوكياته ؟

ويشير المعالجون النفسيون إن هذا الوقت الأكثر ملائمة لإجراء تغيير في سلوك الفرد والحصول على المساعدة للانتقال إلى مرحلة الفعل والتعويض ، وبالتالي يحتاج الى الدعم (المعنوي) في التخلص من الشعور بالتأرجح والتناشز وإدراكه لخطورة الامراض ويضاف على ذلك ادراك

المنافع والمعوقات ، كما ترتبط المدركات الصحية التعويضية بأدراكه بفاعليته الذاتية (Self Efficacy) (شامة ، ٢٠٠٩ ، ص. ١٢_١) .

وفي إطار آخر أشارت نظرية التعلم الاجتماعي في إن مقدرة الفرد على إجراء سلوك التغيير التعويضي بنجاح يعد عاملاً مهماً في اتخاذ القرارات الصحية ، حيث أكد باندورا في كتابه (نظرية التعلم الاجتماعي ١٩٧٧) ان

توقعات الفرد المتعلقة بمهاراته السلوكية والتي تتبلور في تغييره لسلوكه الصحي تؤدي الى التعامل بنجاح مع ظروف الفرد الصحية

(Bandura, 1977(A),p.79)

وهذه العوامل تؤدي الى شعور الفرد بالاتزان والتوافق والتخلص من مسألة التأرجح عند مواجهة المشكلات الصحية وفي الوقت نفسه تعد هذه سبل ناجعة لمعالجة المشكلات الانفعالية والسلوكية

(الالوسي ، ٢٠٠١ ، ص. ٣٠) .

كما تعد المعتقدات الصحية التعويضية أشبه بعملية تثقيف فهي كبرنامج لتغيير السلوك وتعديله عن طريق تدخل خارجي مثل الاستماع إلى محاضرة صحية أو الخضوع إلى برنامج صحي توعوي أو غيرها ، وقد أثبتت الدراسات عن اثر التثقيف الصحي في زيادة وعي المجتمع بالمشكلات الصحية والذي يساعد على الوقاية منها ، مثلاً توعية وتثقيف شخص مصاب بالسكر وعائلته بكيفية التحكم بالمرض وأنه قد يضمن ان يعيش حياة اطول وتكون حياة طبيعية (المسعد ، ٢٠٠٥ ، ص. ٣) .

وقد خلصت عدد كبير من الدراسات الى ان المعتقدات الصحية تفسر ممارسات الناس للعادات الصحية بشكل جيد فعلى سبيل المثال يساعد على التنبؤ بالممارسات التي تهدف الى وقاية الاسنان والاعتناء بها (Champion,1990) ، و(الفحص الذاتي للصدر Breast Self _Examination) والحماية للوقاية من السمنة (Uzart ,Becker,Dielman , Rocchini , 1987) وتجنب السلوكيات التي تعرض الفرد لخطر الإصابة بمرض فقدان المناعة المكتسبة (ALDS _

والاشتراك في ممارسات متنوعة للحفاظ على الصحة (Becker , Kaback , Rosenstock & Ruth ,1975) كما بينت هذه الدراسات ايضا بأن المعتقدات الصحية التعويضية هي اقل المحددات تأثيرا في تقرير قيام الافراد بمراعاة هذه السلوكيات الصحية ، والا هم من ذلك فأن ادراك الفرد للمعوقات التي تمنع ممارسة السلوك الصحي ومدركاته المتعلقة بوجود قابلية لديه لتطوير امراض معينة هي من اكثر المؤثرات التي تقرر فيما اذا كان الافراد سيقومون فعلا بممارسات سلوكية معينة ام لا (تايلور، ٢٠٠٨ ، ص . ١٤٥) (Janz & Becker ,1984)

ففي دراسة (Recap ٢٠٠٩) التي استهدفت كيفية مساعدة الشخص في استعمال نموذج المعتقدات الصحية في حياته للوقاية من الأمراض في برنامج للتنقيف الصحي ، وقد تلخصت بقائمة للمرشدين ومدى التزامهم بالأفكار التطبيقية للمعتقدات الصحية ومنها على سبيل المثال الاستعانة بنشاط او فعالية ترفع من ادراك الطلبة بكونهم عرضة للإصابة بالأمراض ومعرفة مدى ادراك الطالب للأمراض ونتائجها وقسوة الحالة المرضية والشعور بها ، والاجراءات التي يتخذها الطلبة لتجنب الحالة المرضية والوقاية منه اما الافكار التطبيقية للمعتقدات الصحية فكانت عرض افلام فيديو على الشباب لتقريب الحالة المرضية وتقديم احصائيات حديثة للشباب في عمرهم او من مجموعتهم الاجتماعية مصابون بأمراض او استدعاء ضيوف قرييون من عمر الشباب بمشاركتهم تجاربهم المرضية واستكشاف مواقع الكترونية تعرض مراهقين مصابون بالحالة المرضية وغيرها من الافكار التطبيقية .

وفي دراسة أجراها كل من بيلوك وبرسلو Belloc& Breslow, (1972) في جامعة كاليفورنيا على سبعة الآلاف شخص من سكان مقاطعة

(الاميدا Alameda) توصلت الى إن هناك ستة سلوكيات صحية تحافظ على صحة الانسان وتعد من السلوكيات التعويضية وهي : _

(١) تناول وجبات منتظمة ومفيدة .

(٢) افطار صباحي صحي

(٣) التمارين الرياضية

(٤) ساعات نوم كافية.

(٥) الوزن المثالي .

(٦) الامتناع عن التدخين والكحول

وقد كشفت الدراسة التتبعية إن التزام أفراد العينة بهذه السلوكيات جميعها أدى إلى زيادة في معدل سنوات العمر بمعدل (١١) سنة عن الذين مارسوا ثلاثة منها (المسعد ، ٢٠٠٥ ، ص. ١٣) (تايلور ، ٢٠٠٨ ، ص. ١٢٤ .)

وأشارت دراسة أخرى بوجود المعتقدات الصحية التعويضية في السلوك العام للإنسان إذ انه ليس من السهل الوصول إلى رؤية واضحة عن تأثير تلك المعتقدات على الشخصية الإنسانية وتفسير خفايا العلاقة بين الروح والمعتقد لذا فأن الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يقوم بتكوين المعتقدات الصحية التعويضية وتوجيهها نحو مختلف الاتجاهات فأما تتسم هذه المعتقدات بلامح التعصب والانغلاق والتطرف وإما تتلون بصفات الانفتاح والتعددية ومرونة التعامل ، فقد يتعلق أفراد بنمط من السلوكيات التي يعتقد إنها صحية غير أنها لا تمت للصحة بصلة وذلك اعتقادا إن التدخين يؤدي إلى تهدة الأعصاب مثلا وذلك كله يفعله الإنسان الذي يملك فنون إدارة تلك المعتقدات الصحية والمهارات المتعلقة بها ليصبح بعد ذلك المرجع والقوة للمجتمع ، بل إن

الأبحاث والدراسات أظهرت دور سلطة هذا النوع من المعتقدات على صحة الإنسان وبرز مثال ماتقله الصلاة من تنشيط حركات الجسم وتوقد الصفاء الذهني ، فهو الهوية الذاتية عن ماتتصور وانعكاس للأفكار والقيم في خبايا النفس وجزء من عالمنا الفكري الذي يتكاتف الجميع لأجل تثبيته من أسرة ومجتمع ودور عبادة ، وملاذنا الآمن في مواجهة الغيبات المستعصية والتيارات المادية والتقلبات الاجتماعية وبغياض هذه المعتقدات الصحية تصبح كالشجرة الجوفاء ضعيفة هشّة ميتة لاقيمة لها في وجه مشاكل الحياة (البورسعيدي ، ٢٠٠٩ ، ص ١ - ٥) .

واستخدم أيضا نموذج المعتقدات الصحية التعويضية (HBM) كنموذج للتخفيف من مخاطر الايدز (**ARRM) المقدم عام ١٩٩٠ وقدم إطارا شرحيا لجهود التغيير السلوكي للأفراد بالأخص في ارتباط الموضوع بانتقال فيروس يؤدي الى تخلص كفاءة المناعة المكتسبة بسبب سلوكيات الممارسة الجنسية حيث إن لهذا النموذج ثلاث مراحل في تغيير السلوك من ضمنها نموذج المعتقدات الصحية التعويضية ونظرية الفاعلية (Efficacy)

للتأثيرات العاطفية والتفاعلات البينشخصية Interpersonal process
أما المراحل فهي :

المرحلة الأولى :-

(أ) معرفة وتعليم (وضع علامة مؤشرة " وشم " السلوك بأنه عالي الخطورة

(ب) التأثيرات المفترضة لإدراك السلوك .

(ج) معرفة النشاطات الجنسية ذات الارتباط بالممارسة الجنسية وانتقال
فايروس

انخفاض كفاءة المناعة المكتسبة (Hiv) .

(د) الاعتقاد بأن المرء عرضة لتلقي فايروس (Hiv) .

(هـ) الاعتقاد بأن العدوى ب (Hiv) غير مرغوبة

(و) المعايير الاجتماعية .

المرحلة الثانية :_ الالتزام بتقليل مخاطر العدوى وتأثيراتها المفترضة وهي:_

(أ) المنافع والتكاليف .

(ب) المتعة : هل ستغير السلوك ؟

(ج) فاعلية الذات : المعرفة بصحة الاستمتاع كأداة اجتماعية إضافة

إلى معايير الدعم الاجتماعي

المرحلة الثالثة : الشروع بالفعل ويتكون من :

(أ) البحث عن معلومات

(ب) الحصول على وسائل والمعالجة .

(ج) تعزيز الذات مع الخبرة السابقة .

(د) مستوى تقدير الذات. (Kegelesa & Coates ,1990 , p.34)

أما التنظيم الذاتي الصحي فيفسر كيف ينجس الناس في بعض

السلوكيات الصحية ويخضعون للعلاج والحماية والعمل على تقديم سلوكيات

صحية أخرى ، والتنظيم الذاتي يقيِّم الدافعية الفردية للسلوك الصحي إذ

تتنوع الدوافع الشخصية المعبر عنها وفقاً لسلوكيات معينة

ففي دراسة لوليام وفريدمان ورايان (Williams & Freedman &)

(Ryan 1996) استعمل فيها مقياس التنظيم الذاتي الصحي لغرض (كيفية

التحكم بمستوى السكر في الدم) ودراسة سلوكيات أخرى مثلا عدم التدخين
وليامز وكوكس (Williams & Cox 1999) .

كما طبق المقياس على عينة لتقليل الوزن وتم تزويد المشاركين في بداية
البرنامج لتقييم الدافعية للدخول في البرنامج وأعطى للمرة الثانية لتقييم الدافعية
للاستمرار في البرنامج (Williams
& Freedman & Ryan,1996,p.115_126)

وقد ميز كل من هيكنز وكروكلانسكي (Higgins & Kruglanski ,
2000) بين وظيفيتين أساسيتين للتنظيم الذاتي هما وظيفة التقييم والتنقل
اللتان تشكلان جزءا من أي نشاط للتنظيم الذاتي حيث إن بعض الأفراد
يغالون في التأكيد على التنقل في علاقته بالتقييم بينما يظهر آخرون تأكيدا
معاكسا وقد تكون المسألة موقفية تختلف من موقف إلى آخر (الموسوي ،
٢٠٠٩ ، ص. ١٨) .

وقد اتفق كل من (رادتك و سكولز و آخرون) (Radtke & Scholz et al ,
2008) في دراسة لهم استهدفت الدراسة العلاقة بين المعتقدات الصحية
التعويضية والتنظيم الذاتي لعينة من المدخنين

المراهقين بلغ عددهم (١٨٧) مراهق أعمارهم تراوحت بين (١٤ - ١٩)
سنة ، وبينت النتائج إن المراهقين يستخدمون المعتقدات التعويضية للصحة
كتفسير عن سبب فشلهم في تغيير سلوكهم عن التدخين (-1 pp , 2008 ,
2 Radtke & Scholz et al) .

وفي دراسة لكروكلانسكي وآخرون (Kruglanski et al , 2000) وجد
أن التقييم له ارتباطات موجبة مع الخوف والقلق والقلق الاجتماعي
والأمراض والحاجة إلى التقدير ويرتبط مع الخوف من الفشل والعصابية وله

ارتباطات سلبية مع الضبط والحيوية والتقاؤل واحترام الذات والاتزان الانفعالي ، والتقل له ارتباطات ايجابية مع القرار والانجاز والاستقلالية والمحافظة وله ارتباطات سلبية مع المقارنة الاجتماعية والخوف من الفشل والمرض والتوجه نحو الهيمنة الاجتماعية (الموسوي ، ٢٠٠٩ ، ص. ١٨).

ويمكن هنا طرح أسئلة تخص الجانب النظري :

(١) ماهي السلوكيات الصحية التعويضية .

(٢) ماهو التنظيم الذاتي الصحي .

أما ما يخص الجانب التطبيقي فيمكن لنا طرح السؤال الآتي :

" ماهي طبيعة العلاقة بين السلوك الصحي التعويضي وتنظيم الذاتي الصحي " ومع انتشار الأوبئة مثل الأنفلونزا وغيرها من الأوبئة والأمراض في العالم عموما وفي العراق خصوصا فقد رأَت الباحثتان إن المشكلة قد تكون قائمة في المجتمع بمعرفة مدى ممارسة الناس للسلوكيات التعويضية للأمراض ، ونحن كمتخصصين في علم النفس عموما وعلم النفس

الاجتماعي خصوصا في محاولة لدراسة السلوكيات التعويضية الصحية حيث يعد سلوك عام قد يمارسه أفراد العينة وقد لا يمارسونه والذي له أثره على الصحة والوقاية من الأمراض .

مما تقدم تبرز أهمية البحث عند تناول هذين المتغيرين والتي تعد دراستهما واحدة من الدراسات التي تشارك في وضع نظرة جديدة لطبيعة العلاقة بين المتغيرين وقد يكون مصدرا لإثراء المعرفة ، علما إن المكتبة العراقية الأكاديمية تقتصر إلى مثل هذه الدراسات وخاصة في المجال الصحي .

يمكننا في النهاية تلخيص أهمية بحثنا الحالي بالنقاط التالية :

(١) يبحث في فرع فتي ودقيق من فروع علم النفس يحظى بأهتمام كبير في وقتنا الحاضر .

(٢) يستخدم أنموذجا نظريا في القياس والتفسير وهو نموذج (المعتقد الصحي) الذي كانت له الفائدة الكبيرة في توليد البحوث وتصميم المقاييس الخاصة بالسلوك الصحي (Flanagan ,1995, p. 364) واثبتت الدراسات فاعليته من خلال الصدق التنبؤي العالي الذي تميز به في تشخيص الافراد الذين ينقلون معلوماتهم الصحية التي اكتسبوها الى مستوى السلوك الفعلي كما في دراسة " ادمز " Adams و " سكوت " Scott) (Adams ,2000,p.119).

(٣) من خلال قياس نموذج المعتقدات الصحية فانه يكشف عن مستوى الوعي الصحي لدى شريحة عمرية تتزايد أهمية بدأها بممارسة السلوك الصحي ألا وهي شريحة الشباب .

(٤) يكشف عن التنظيم الذاتي الصحي الذي تميز به أولئك الأفراد الذين اكتملت لديهم شروط نموذج المعتقدات الصحية بكل تفاصيله .

(٥) تخدم نتائجه جميع المؤسسات التي تخاطب الفرد فيما يخص الجانب الصحي من حياته وذلك بتوجيه لغة الخطاب بحيث تحرك في نفس الفرد ذلك التنظيم الذاتي الصحي الذي يؤدي به في النهاية إلى تكوين المعتقدات الصحية التي تدفعه لممارسة السلوك الصحي .

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي :-

(١) بناء مقياس للمعتقدات الصحية التعويضية لدى موظفي الدولة .

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

- ٢ (قياس المعتقدات الصحية التعويضية لدى موظفي الدولة .
٣ (التعرف على الفروق في المعتقدات الصحية التعويضية على وفق متغيري :
:

- أ . النوع (ذكور ، اناث) .
ب . التحصيل الدراسي (بكالوريوس ، إعدادية)
٤ (بناء مقياس للتنظيم الذاتي الصحي لدى موظفي الدولة .
٥ (قياس التنظيم الذاتي الصحي لدى موظفي الدولة .
٦ (التعرف على الفروق في التنظيم الذاتي الصحي على وفق متغيري:
أ . النوع (ذكور ، إناث) .
ب. التحصيل الدراسي (بكالوريوس ، إعدادية) .
٧ (قياس العلاقة الارتباطية بين المعتقدات الصحية التعويضية وتنظيم الذات الصحي لدى موظفي الدولة .

حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي بعينة من موظفي الدولة لأربعة وزارات وهي (الصحة ، النفط ، التجارة ، التربية) ومن كلا الجنسين . ودراسة متغيري البحث المعتقدات الصحية التعويضية والتنظيم الذاتي الصحي .

تحديد المصطلحات :-

اولا / المعتقدات الصحية التعويضية : Compensatory Of Health Belief_

عرفها كل من :-

(١) بيكر (1984) Becker :

نموذج نظري يقر بأن الفرد ينخرط في ممارسة الافعال الصحية فقط في حال :
اعتقد بأنه عرضة للمرض ويشعر بأن المرض شئ خطير ووافق على ان
الاجراءات الوقائية ذات فعالية وان فوائد القيام بها ستفوق تكلفة القيام بها .

(٢) دكليمينت (1991 , Diclemente)

هي معتقدات يقوم بها الأفراد وهي جزء من المعتقدات الشخصية تتعلق بنتائج
سلوك سلبي كتعويض له (1991, pp.50 _ 59 , Diclemente) .

(٣) روزنشتوك & بيكر (1994 , Rosenstock & Becker)

هو نموذج نفسي يحاول تفسير السلوكيات الصحية واستباق توقعها بالتركيز
على الاتجاهات والمعتقدات عند الافراد (1994 , p.12 , Rosenstock &
(Becker, 1994) .

(٤) تايلور (1999 , Taylor)

هي ممارسات صحية يقوم بها الناس والتي تتأثر بعاملين ادراك الشخص للتهديد
الصحي وإيمانه بممارسات معينة تكون فاعلة في التخفيف من التهديد Taylor
(1999, p.55) .

(٥) رابياو & باتريسيا (2004 , Rabiau & Patricia)

هي الفعل الصحي الذي يقوم به الفرد والذي ينشأ من الانخراط في سلوك
غير صحي . (2004 , p.30 , Rabiau & Patricia)

(٦) عرفت رابياو (2006 , Rabeau)

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

هي قناعات يكونها الأفراد عن الجوانب السلبية للسلوك وتمثل تعويضات
بديلة عن السلوك السلبي مثل تناول طعام دسم يمكن التعويض بالتخلص منه
في ممارسة الرياضة (Rabeau, 2006 p.3) .

٧) وصفي 2007

هي القناعات العميقة والمبادئ الراسخة والمكتسبة والتي شكلتها التجارب الأولى
في حياتنا أو هي التصور الداخلي للطريقة التي يعمل بها العالم والناس من حولنا
وهذا التصور هو البرنامج الذي يفهم ويحكم به على العالم ومن خلاله يقوم
الإنسان بتفسير الأحداث وتوقع الأفعال وهي تعد معتقدات محورية وأساسية
(وصفي ، ٢٠٠٧ . ص. ٥٤) .

٨) تايلور ٢٠٠٨

هي السلوكيات التي يؤديها الأفراد بهدف تعزيز وضعهم الصحي والحفاظ على
صحتهم (تايلور ، ٢٠٠٨ ، ص. ١٢٤) .

٩) عبد الجواد ٢٠٠٩

هي سلوكيات مبنية على أسس نفسية يتم التركيز فيها على دور الاتجاهات
والمعتقدات في تشكيل السلوك الصحي (عبد الجواد ، ٢٠٠٩ ، ص ١٠ -
١٥) .

وبعد ملاحظة التعريفات للمعتقدات الصحية التعويضية كانت هناك عدة أفكار
متفق عليها من قبل الباحثين وهي أنها ممارسات سلوكية ناتجة من معتقدات
يحملها الأفراد في تشكيل سلوكهم الصحي وبالتالي خرجت الباحثتان
بالتعريف النظري الاتي :

التعريف النظري :

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

هي ممارسات سلوكية صحية تعويضية قائمة على أساس معتقدات لدى الأفراد للتعويض عن سلوكيات غير صحية وتتأثر بمدى إدراك الفرد للخطورة والتهديد وفاعلية هذه السلوكيات من التخفيف عن السلوك غير الصحي .

التعريف الإجرائي :

هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المعتقدات الصحية التعويضية .

ثانيا / التنظيم الذاتي الصحي: Self Regulation

عرفها كل من :

١ () ذكر مان (Zakarman 1999) : هو مشاركة_ الافراد الفعالة ضمن سلسلة وعمليات تعلمهم فهم لا يحتاجون فقط إلى اكتساب المعرفة والمعلومات لينجحوا في مهماتهم الاكاديمية والحياتية ولكنهم يحتاجون ايضا إلى ما يدفعهم استعمال استراتيجياتهم (عمليات ما وراء المعرفة) لينبؤوا فوقها فهمهم للادوات التعليمية (Zakarman ,1999, pp 1_6) (سيار ، ٢٠٠٧، ص. ٢٠) .

٢ () بارل (Parl , 1995):

قنوات الذكاء الانفعالي في تدبير السيطرة على الانفعالات للتمكن من فهم والتعرف على المواقف التي يظهر تأثيرها وادراكها بطريقة مؤثرة (Parl , 1995, p. 4) (سيار ، ٢٠٠٧، ص. ٢٠)

ومن خلال ماتم طرحه من تعريفات اعتمدت الباحثان نظرية كروكلانسكي في التنظيم الذاتي الصحي .

3 () كروكلانسكي واخرون (Kruglanski et al ; 2000) :

والذي حدد فيه (للتنظيم الذاتي) وظيفتين اساسيتين (Basic Function) ومنفصلتين وهما :

_ (التقييم Assessment) : يكون وجه المقارنة للتنظيم الذاتي الذي يختص بحالات وكيانات التقييم النقدية ، مثلا الاهداف والوسائل في علاقتها بالبدائل من اجل اصدار حكم على خاصية ذات علاقة (الحكم على خاصية شئ ما والاخذ بالاعتبار كلا من الحسنات والسيئات بالمقارنة مع بديل ما) (Kruglanski et al , 2000 , p. 794) .

_ (التنقل Locomotion) : يكون وجه التنظيم الذاتي الذي يختص بالحركة من حالة الى حالة والالتزام بالمصادر النفسية التي تستهل الحركة المتعلقة بالهدف وتحافظ عليها بأسلوب مباشر وصريح من دون حيرة او تأخير غير مبرر (ruglanski et al , 2000 , p. 794) .
يكون التعريف النظري للباحثين مايلي :

التعريف النظري : هي دافعية لدى الافراد للنظر في عواقب الامور ووضع اهداف واستراتيجيات وتوظيف الافعال ولتحقيق الاهداف ومراقبة الاداء لضمان النجاح ويتضمن المقارنة (التقييم) مع بدائل عدة والاختيار او (التنقل) هو (الاختيار الانسب والمرغوب) مع البدء بحركة للوصول الى الحالة النهائية .

التعريف الاجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التنظيم الذاتي الصحي

" الإطار النظري "

تأثر نموذج المعتقدات الصحية التعويضية (HBM) Health Belief Model (Belief Model) بالنظريات المجالية ل (ليفين Lewins) والذي أكد على إن إدراك الواقع هو الذي يؤثر على السلوك لا الواقع نفسه وكما هو ، كما تأثر بالنظرية السلوكية (المثير _ الاستجابة) والتي امتد تأثيرها لفترة زمنية طويلة في كيفية تشكيل السلوك من خلال البيئة ومن خلال آليات التعزيز والتي يمكن التنبؤ بها فيما بعد ، ثم جاءت النظرية المعرفية في ستينيات القرن العشرين والتي أكدت على أهمية أفكار الفرد ومدرسته وعملياته العقلية في تشكيل السلوك ، حيث إن (الاتجاه الظاهراتي) الفينومينولوجيون يذهبون إلى إن سلوكيات الإنسان مرتبطة ارتباطا وثيقا بما يمر به من خبرات وهذه الخبرات كما يدركها هو لا كما يدركها الآخرون فالكيفية التي يدركها بها الفرد وخبراته الحالية هي التي تعزز سلوكياته صحية أم مرضية وقد اخذت نظريا المعتقدات الصحية شوطا تطوريا ابتداءا من الخمسينيات من القرن الماضي ولحد الان وجميعها تدور ضمن افكار تكاد تكون ثابتة نسبيا مع تغيرات في بعض الافكار بشكل يتواءم مع حاجة المجتمع وتبعا للتطور الذي حدث على كافة الأصعدة الحياتية (مرسى ، ١٩٨٨ ، ص. ٥٣) .

١) نظرية روزنستوك و جونز (Rosenstock & Jones, 1958) :

طرحت هذه النظرية متغيرات مهمة قامت على أساسها كيفية اتخاذ القرار من ناحية السلوك الصحي وهذه المتغيرات هي (التهديد المدرك Perceived Threat) و (المنافع المدركة Perceived Benefits) و (المعوقات المدركة Perceived barriers to action) و (فاعلية الذات Self Efficacy) اضافة الى (دلائل الفعل Cues to Action) .

وقد رأى (روزنستوك Rosenstock) و (جونز Jones) ان الشخص يتبع سلوكا وقائيا صحيا استنادا الى الموازنات والمقارنات التي يقوم بها في حساب المنافع والأضرار نتيجة لقيامه بفعل غير صحي ، والمتغيرات هي : (مرسى ، ١٩٨٨ ، ص. ٥٣) .

(١) امكانية الإصابة : وهو حكم المرء على مخاطر إصابته بالمرض فقد يسأل نفسه السؤال التالي " ماهي فرص إصابتي بالأمراض " (٢) إدراك شدة الحالة (سريريا) ، العوق ، الألم (الموت) وتأثيرهما النوعي على أسلوب الحياة ، القدرة على العمل ، العلاقات الاجتماعية وغيرها ، ويتجلى ذلك من خلال إدراك الشخص واهتمامه تجاه الإصابة بالأمراض .

(٣) التهديد المدرك : ويقصد به الضعف أمام المرض (ضعف المناعة) وهو مكون معرفي يتأثر بالمعلومات التي يتلقاها الفرد والتي تولد ضغطا نفسيا يدفع إلى (السلوك الصحي) وهذا يخلق موازنة بين الكفاءة المدركة للشخص وكلفة السلوك (٤) المنافع المدركة للفعل : وهذه المنافع تعني فاعلية السلوك في خفض المخاطر الصحية وأيضا تأثير المعتقدات الثقافية والاجتماعية للفرد من خلال اعتقاده بوجود أي شئ يمكن بواسطته تجنب هذا الوضع المرضي له ودرجة فعالية ذلك الشئ .

(٥) معوقات الفعل المدرك : وهو المعتقد الأخير ويدور في نتائج هذه المنافع مع تكاليف الفعل المدرك / وهل هناك حواجز أمام الفعل أو هل ينطوي على تكاليف مالية ، الآلام ، احراجات كذلك الصعوبات التي يواجهها في أداء هذا الفعل " .

وقد أشار (روزنستوك و جونز) إلى وجود عوامل عدة يتأثر فيها السلوك الصحي وكما تم ذكره سابقا وهي المخاطر المدركة والتي تتضمن احتمالية الإصابة والأوضاع التي قد يمر بها الشخص وهي مشاعر معينة اتجاه احتمالية الإصابة بمرض عضال مثلا ، والمنافع والمعوقات وهي النتائج السلبية التي قد تنشأ في اتخاذ إجراءات صحية معينة منها (جسمانية ، نفسية ، مالية) وأضاف إليها الأحداث البيئية التي تصادف الفرد كالإعلام التلفزيوني والإعلانات التي تؤدي إلى التحرك في اتجاهات معينة .

أما فاعلية الذات فهي جزء من العملية الإدراكية الصحية التي تم التركيز عليها كما ركز على متغيرات ديموغرافية ومتغيرات اجتماعية وبنوية تؤثر في إدراك الفرد والتي بدورها تؤثر على السلوك ذي الصلة بالصحة كما في المخطط (١) .

وهذا يعني إن ممارسة الشخص سلوكا صحيا معينا يمكن فهمه بمعرفة عاملين وهما : _

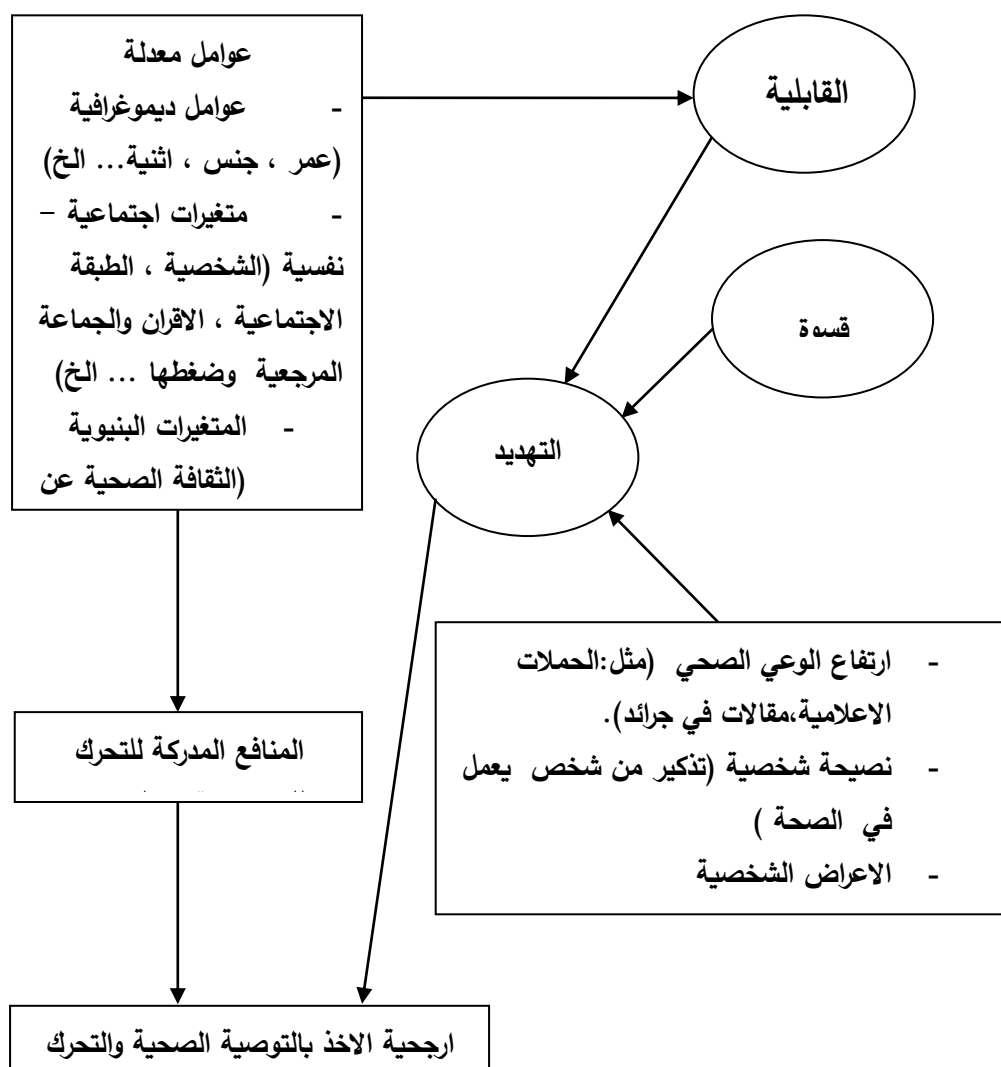
(١) إدراك الشخص التهديد الصحي .

(٢) إيمانه أو اعتقاده بأن ممارسة صحية معينة ستكون مؤثرة في خفض هذا التهديد المدرك (Rosenstock & Jons , 1958 , p. 1_6) .

المخطط (١)

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

يوضح نظرية روزنستوك و جونز (Rosenstock & Jones, 1958) في اتخاذ القرار في المعتقدات الصحية التعويضية



(Rosenstock & Jons , 1958 , p. 1_6)

٢ (نظرية انطونسكي و كاتس (Antonovsky & Kats, 1958) :

تضمنت هذه النظرية ثلاثة دوافع هي :

١ (الدافع الاستعدادي **Predisposing Motivation** : وهو الرغبة في تجنب الإصابة بالمرض والحصول على استحسان الآخرين .

٢ (الدوافع) المشروطة **Conditioning Motivation** : وهي إمكانية الإصابة المدركة وتتضمن السعي لتحقيق قيم أو أغراض شخصية .

٣ (خبرة المرض السابقة : يستخدم الشخص العتبة الحسية لديه لتحسس بالامراض والنواتج عن خبرة سابقة للمرض .

وقد اضاف ديفيد ميكانيك (**David Mechanic**) عددا من المؤثرات التي تؤثر على السلوك معظمها يفيد المراحل الاولى من المعتقدات الصحية التعويضية الخاصة بتكرار الاعراض المرضية وإمكانية تخيلها وخطورتها وعتبة التحمل الشخصي والمستوى المعرفي وإمكانية علاجها من عدمه والعوائق أمام الفعل .

ثم جاء دور كيومنج وآخرون (**Cumming et al**) واقترح وجود (١٤) نموذج من نماذج السلوكيات الصحية وطلب مشورة (٩) خبراء للحكم على تماثل المتغيرات التي احتواها كل نموذج منها لإمكانية الوصول إلى تقديم العناية الصحية (**Hochboun , 1958 , pp.3_7**)

٣ (نظرية دودلي وشنايدر (**Dodlly & Schneider 1991**)

وهي نظرية في تحديد اتجاهات الناس والتي تبحث في كيفية ممارستهم للسلوكيات الصحية عن طريق:

(أ) ادراك التهديد الصحي

(ب) اختزال التهديد المدرك

ويتأثر إدراك التهديد الصحي بمجموعة عوامل هي :

_ القيم الصحية وتتضمن :

أ (الاهتمام بالصحة ورعايتها

ب (معتقدات الشخص عن سهولة التعويض عن الأذى .

ج (معتقدات الشخص عن نتائج المرض فيما إذا كان خطيرا فمثلا قد يغير الناس ريجيمهم في أي دقيقة ليضيفوا الى جدول تغذيتهم أغذية تحتوي على القليل من الكولسترول فيما اذا كانوا يقدررون الصحة كثيرا ويشعرون بتهديد إمكانية إصابتهم بأمراض القلب مع إدراكهم إن لأمراض القلب تهديد خطير وقاسي .

ب / اختزال التهديد المدرك وهو اعتقاد (الشخص) بوجود وسيلة صحية تقلل من التهديد الذي يتربصه وذلك باحتمالين:

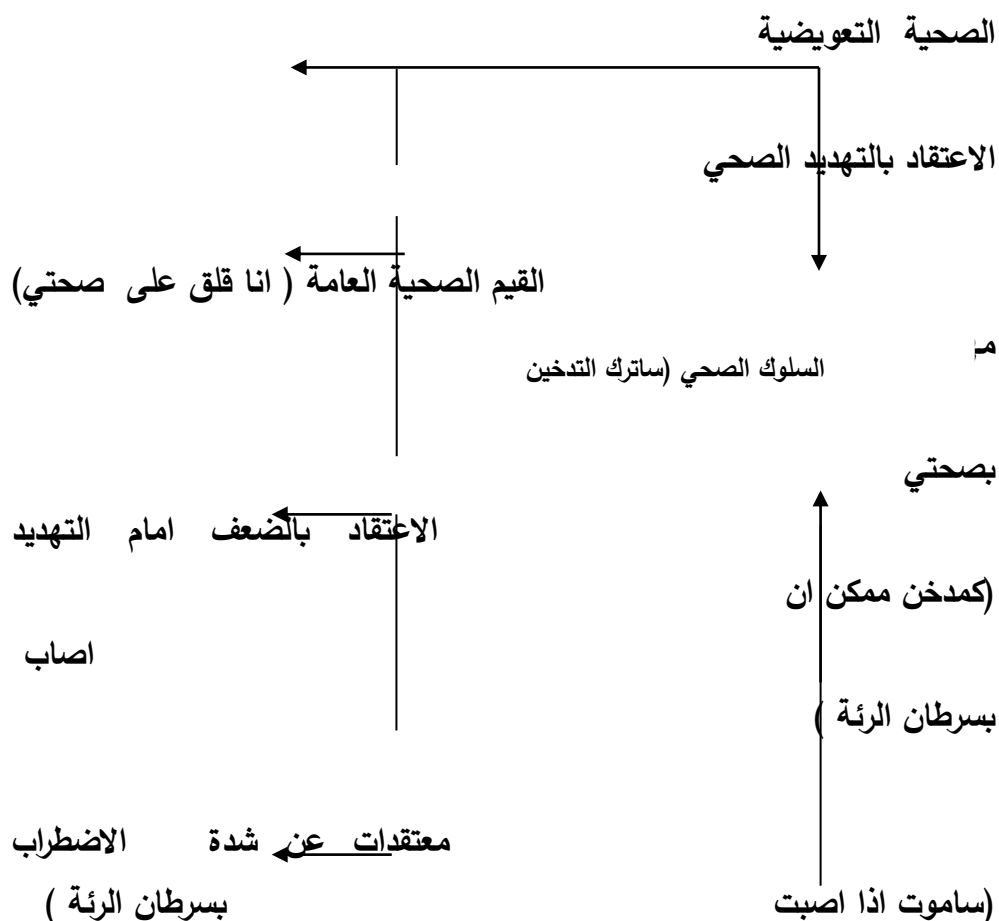
١ (ان كانت الوسيلة الصحية فعالة حسب اعتقاده .

٢ (اذا كانت سلبات الوسيلة الصحية اكثر من ايجابياتها ، وأيد ذلك روزنستوك (Rosenstock , 1974) في نظريته ، فعلى سبيل المثال الرجل الذي يشعر انه مهدد في (إصابته بالقلب) وهو في مرحلة الاستعداد لتغيير الحمية الغذائية وقد يعتقد بأن تغيير نوع الغذاء وحده لن يقلل من التهديد الذي يواجهه ، وان تغيير غذاءه سيؤثر على مدى تمتعه بالحياة بحيث تصبح نيته (غايته) في تغيير الغذاء مبررة وعليه يكون متأكدا بان الريجيم يفيد في تقليل المرض ولكنه يفتقر إلى الإيمان بأن التغيير يقلل من التهديد وسوف لن يقوم بأي تغيير وكذا ينطبق الحال على السلوكيات الصحية التي يمارسها

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

الأشخاص المدخنين بقصد وقف التدخين لئلا يصابوا من خطر على الصحة والإصابة بأمراض القلب والمخطط (٢) يوضح ذلك .

المخطط (٢) يوضح نظرية (دودلي & شنايدر) في المعتقدات



الاعتقاد بأن سلوكيات معينة يمكن ان يمكن إن تقلل الخطر اذا
توقفت عن التدخين لن اصاب بسرطان الرئة)

_ الاعتقاد بأن سلوك صحي معين قد يقلل من التهديد بالخطر (سلوك صحي _
سوف اتوقف عن التدخين)

_ الاعتقاد بأن مراعاة معايير صحية معينة ربما يكون لها تأثير فعال في إيقاف
الخطر الناجم عن تهديد معين (إذا توقفت عن التدخين ألان ، فلن أصاب
بسرطان الرئة)

_ الاعتقاد بأن الفائدة التي تحققها مراعاة معايير صحية معينة تفوق التكاليف
(مع أنني سأجد صعوبة في التوقف عن التدخين ، إلا أن الأمر يستحق العناء
لتجنب خطر الإصابة بسرطان الرئة) , 1991 , Dudley & Schneider
pp. 55_57 (تايلور ، ٢٠٠٨ ، ص. ١٤٤) .

٤) وجهة نظر هوخباوم (Hochbaum , Point of view 1958)
(

وهي امتداد لنظرية توقع القيمة (Value _ Expectency)
والتي تشير الى توقع سلوك شخص ما استنادا إلى حالات معينة لديه مثلا
إمكانية الإصابة بالمرض (كالقسوة Severity) التي ترافق المريض عندما
يريد أن يتخذ قراراً تجاه سلوك يتعلق بصحته ، وهنا يأتي دور المعتقدات
الصحية التعويضية كنمط أولي في التقييم لسلوك الفرد أو التأثير عليه
وتغييره فيما يخص حالة صحية معينة . وان قيام الفرد بالفحص على
المستوى الصحي يعود الى رغبة الشخص في ذلك تدعمها المنافع المتوقعة

وراء ذلك الفعل مقارنة بالكلفة (Costs) او الخسارة المتوقعة والمعوقات التي يفرضها اعتلال الصحة الجسمية (Hochbaum ,1958 , p .209)
(١) وجهة نظر كلانس في الصحة (Glance , Point of view)
(2002) :

كانت وجهة نظر كلانس في نموذج المعتقدات الصحية في خمسة محاور وهي :

(٢) التهديد المدرك (٢) المنافع الخالصة (٣) ادراك قابلية الاصابة (٤) ادراك قسوة الاصابة (٥) ادراك المنافع والمعوقات المدركة ، لقد اضاف كلانس الى نموذج المعتقدات الصحية بمتغيراتها الخمسة متغير آخر واعتبرها هي المسؤولة عن استعداد الناس للسلوك الصحي وهي الفعالية الذاتية (Self_ efficacy) وهي ثقة الفرد بقدرته على الاداء الناجح للفعل ، والجدول (٣) يوضح المحاور الخمسة التي تضمنها نموذج المعتقدات الصحية التعويضية حسب وجهة نظر كلانس : لقد بنى كلانس نموذج المعتقدات الصحية على اساس الفهم بأن الشخص سيلجأ الى فعل ذي صلة بالصحة عندما :

(١) يشعر بوضع صحي سلبي مثلا الاصابة بالايذز (Hiv) وانه بأمكانه تجنبه .

(٢) ويتوقع في نفس الوقت الامتثال لتوصيات التجنب (سيجنب الرجل والمرأة) لكثير من السلوكيات السلبية المتعلقة في الجنس .

(٣) يعتقد انه بالامكان القيام بفعل صحي والاستمرار فيه بكل ثقة (والجدول / ١) يوضح إضافة فاعلية الذات مع المتغيرات الخمسة

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

نموذج المعتقدات الصحية من قبل كلانس (p. 52 , ٢٠٠٢ ,
 (Glance ,

(الجدول ١)

يبين المحاور الخمسة التي تضمنها نموذج المعتقدات الصحية التعويضية
 وازداف فاعلية الذات (HBM) حسب نظرية كلانس (Glance , ٢٠٠٢)

ت	المتغير	الاعتقاد	التطبيق
١	قابلية الإصابة المدركة	رأي الشخص في فرص حصوله على احترازاا صالحة لمرض (الابدز)	معرفة الناس المعرضين للخطر الى مستويات ذلك الخطر و شخصنه الخطر استنادا الى مايسمى سلوك الشخص ورفع مستوى إدراك وقابلية الإصابة بالمرض
٢	قسوة الإصابة المدركة	رأي الفرد في جدية الحالة ونتائجها	تحديد الحالة وسياقات مخاطرها .
٣	المنافع المدركة	اعتقاد المرء في فاعلية الوقاية لتقليل مخاطر الإصابة وصدقها	معرفة الواجب (كيف ، اين) بين التأثيرات الايجابية المتوقعة .
٤	المعوقات	رأي الشخص عن الكلفة المادية الملموسة والكلفة النفسية الناتجة عن فعل الوقاية	معرفة واختزال المعوقات من خلال التأكيدات و اليقينية و المحفزات على مد يد المساعدة.

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

ت	المتغير	الاعتقاد	التطبيق
٥	دوافع ترشد إلى الفعل	إستراتيجيات لتنشيط (تفعيل السلوك الاستعدادي	التجهيز ، كيفية عرض المعلومات ، تحسين الوعي الارشاد في كيفية اداء الفعل .
٦	الفاعلية الذاتية	ثقة المرء بقدرته على الفعل	التدريب ، والارشاد من خلال اداء الفعل

(Glance , ٢٠٠٢ , p. 52)

ويمكن هنا توضيح نظرية فاعلية الذات كجزء من نظرية كلانس وبيان تضمينات النظرية لتتساق مع عرض الاطار النظري :

(٧) نظرية المعتقدات الصحية و فاعلية الذات :

لقد اقترحت نظرية فاعلية الذات وجود ثلاث عناصر معرفية تعدهي المكونات الاساسية في تحديد السلوكيات التي يشرع بها الافراد والى أي درجة يثابرون ويصمدون عندما تواجه جهودهم بعض العقبات وهذه المكونات هي :

أولا / توقع الفاعلية Self Efficacy :

وهي قناعات الفرد بقدرته على القيام بسلوك معين يوصله الى نتائج محدودة كما ويفترض في فاعلية الذات ان تكون ذات تأثير قوي في السلوك وان تحدد مستويات الدافعية لدى الافراد كما تنعكس على التحديات التي يواجهونها والجهد الذي يبذلونه في صمودهم بوجه العقبات (Bandura , 1977 (A) , p.79) (الالوسي ، ٢٠٠١ ، ص. ٣٩

(.

ثانيا / توقع النتيجة (Outcome Expectancy) :

وهي قناعات الفرد المتعلقة بأحتمال ان يؤدي سلوكه الى نتائج محددة والمخطط (٣) يوضح الفرق بين توقعات الفاعلية الذاتية وتوقعات النتيجة. فالفرد الذي يعتقد ان الالتزام ببرنامج رياضي معين سيؤدي الى رفع اللياقة البدنية لديه سوف تكون لديه توقعات عالية فيما يخص السلوكيات في هذا البرنامج والنتائج المرغوب بها والتي قد تنتج الى ممارسة منتظمة في هذا البرنامج الرياضي .

ثالثا / قيمة النتائج Outcome Value :

وهي القيمة الذاتية أو الأهمية التي يعطيها الفرد لنتائج معينة , Bandura (1977 (A) , p.79) حيث إن النتيجة تؤثر في القرارات بشأن المبادرة بالسلوك فقبل أن يكون الفرد راغبا في العمل باتجاه غاية (هدف) ما ، ويمضي في العمل باتجاه تحقيقها عليه إن يقيم أو يرغب الآخرين في نتائج تلك الغاية ، والدراسات المتعددة حول مايعرف بنظريات (القيمة المتوقعة Expectancy _ Value) أظهرت إن قيمة النتائج المحتملة للسلوك والتي تسمى أحيانا (القيمة التعزيزية) لها تأثير قوي في السلوك (الالوسي ، ٢٠٠١ ، ص. ٤٠) .

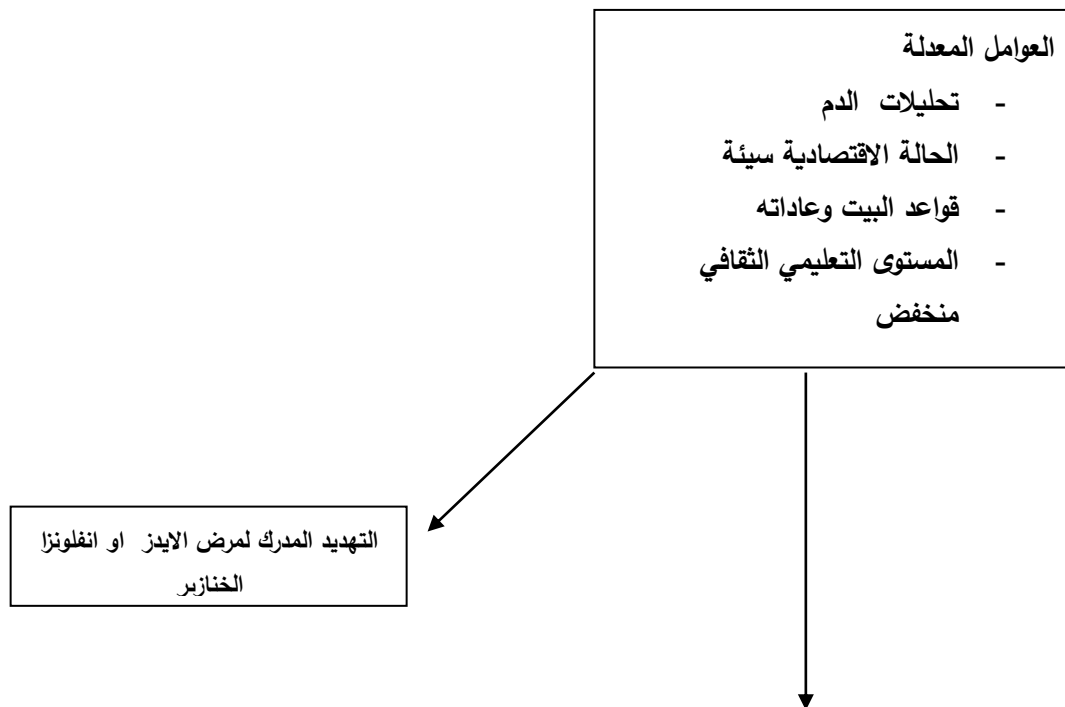
٨ (Value Expectency نظرية توقع القيمة)

رفضت نظرية توقع القيمة دور التعزيز في السلوك وأكدت على تأثيرات التقويم (Evaluation) من قبل الشخص واعتقدوا بأن فعل معين يؤدي إلى نتيجة معينة حسب رغبته وفي هذا ستتأثر السلوكيات برغبة الفرد لتفادي مرض ما او التعرض للإصابة به وهذا يجعل ثقة الفرد

في إن تنفيذه للاحتياجات الصحية والتزامه بالإرشادات الصحية سيحقق الأهداف المتوقعة بمعنى آخر إن ادراكات الفرد هي التي تؤثر على السلوك وسياقاته وليس الواقع إن نموذج المعتقدات الصحية التعويضية . تعتمد على الإدراك الحسي والمفهوم المركزي هو (تهديد بالمرض) للإنسان وان جوهر المعتقدات الصحية التعويضية (HBM) هي إضافة جوانب ثقافية للمرض المدرك إضافة إلى شكل الثقافة في كيفية إدراكها للمرض (العلة) وجديته فمثلا التهديد المدرك لمرض (الايدز مثلا أو أنفلونزا الخنازير) إذا ما كان عاليا فأن إمكانية الإصابة المدركة عالية إذ ما أصابت جسم الإنسان وبالتالي جدية الحالة المدركة عالية والنتيجة (قيم التوقعات) هي الضعف والذبول يصبح واضحا والمخطط (٤) يوضح ذلك : (Hopkins ,2006, 32) .

المخطط (٤)

يبين توضيح لنظرية القيمة المتوقعة (اذا ما كانت امكانية الاصابة عالية)



- امكانية الإصابة المدركة عالية قد أصابت الجسم بمعنى جدية الحالة المدركة عالية - الضعف أصبح واضحاً

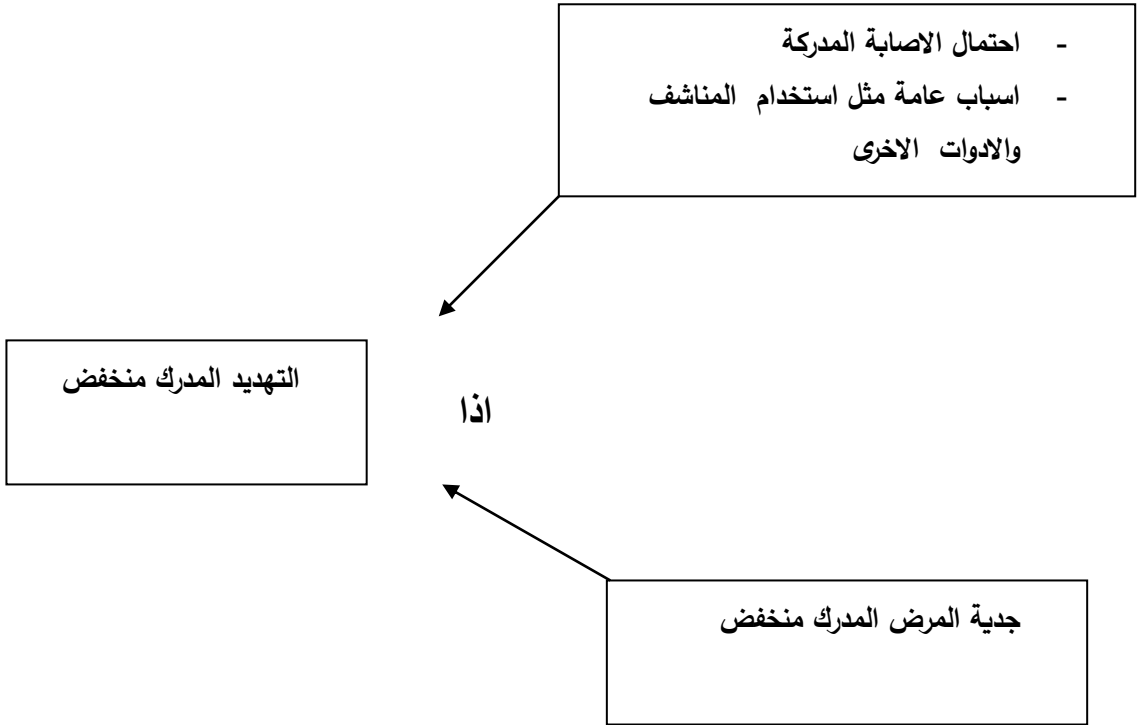
(Hopkins & Breieger , 2006 , p. 10)

أما إذا كان التهديد المدرك منخفض فاحتمال الإصابة المدركة قد تعتمد على الأسباب العامة التي تساعد على نشاط مرض الايدز أو أنفلونزا الخنازير وبالتالي فجدية المرض المدرك منخفضة مع قليل من أعراض أخرى . والمخطط (٥) يوضح ذلك .
المخطط (٥)

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

يبين توضيح لنظرية القيمة المتوقعة (إذا ما كانت إمكانية الإصابة منخفضة)



(Hopkins & Breieger , 2006 , p. 11)

٩) نظرية السلوك العقلاني / المنطقي او نظرية الفعل المعقول Theory Of Reasoned Action (TRA)

لاتركز هذه النظرية على السلوك نفسه وإنما تركز على تشكيل النوايا
تشكيلة المحددات الممكنة للنوايا السلوكية (وتتحدد مقاصد أو نوايا التصرف
للتنبؤ بالسلوك من خلال عاملين هما :

١) اتجاه الفرد نحو السلوك المشكوك فيه (الاتجاه الايجابي أو السلبي)

(٢) المعايير الاجتماعية الموضوعية (Subjective Social Norms) أي من خلال ضغط التوقعات الناجم عن الآخرين الاعم .
أما المعنى العام للنظرية فهو إن اتجاهاتنا نحو السلوك تتشكل بمعتقداتنا السلوكية وهي محصلة إلى :

- (١) معتقداتنا عن النتائج المتوقعة من إجراء السلوك .
 - (٢) معتقداتنا عن قيمة وأهمية هذه النتائج .
- وكذلك معاييرنا الاجتماعية = الضغوط الاجتماعية والتي هي محصلة عاملين:
- (١) اعتقاد الفرد عن وجهة نظر المقربين في إجراءه للسلوك (تشجيع أم رفض)
 - (٢) رغبة الفرد في الارتباط بهؤلاء المقربين (عبد الجواد ، ٢٠٠٩ ، ص. ١-٢٧)

وبمعنى اخر تشكل القنوات المعيارية والشخصية الطلائع المعرفية لمركبات هذا النموذج وتتجه القنوات الشخصية نحو النتائج الممكنة للسلوك المشكوك فيه ونحو التقييمات ، اما القنوات المعيارية فتقوم على التوقعات من جانب اشخاص او مجموعات الاطار المرجعي للشخص ، ومن اجل تعديل الاتجاهات او المعيار الشخصي وبالتالي تعديل النوايا واخيرا السلوك لابد في البداية من تعديل القنوات وفي تطوير اخر لاجزين (Ajzeen ,1985, 1988) اضيفت " القابلية الذاتية لضبط الصرف " الى النموذج والتي يقصد بها القناة بقدرة الشخص على ان يقوم بالفعل بتصرف ما (رضوان ، ٢٠٠٩ ، ص. ٤٣) .

وهنا يبرز سؤال مهم هو متى يصعب علينا تغيير تلك المعتقدات وخصوصا بمعتقداتنا الصحية والجواب إذا كانت مايلى :-

المعتقدات الصحية التوعيفية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

أ) إذا كان الشعور بالمعتقد معزلاً : الشعور المعزز للمعتقد إذا كان كثيفاً وكبيراً ... فالشعور يزيد من ثبات المعتقد فإذا كان الشخص يعتقد بشئ ما ثم يرافق هذا المعتقد شعور يؤيده فإنه يصعب بعد ذلك تغيير ذلك المعتقد .

ب) إذا كان الشعور بالمعتقد محدوداً : أي غير متشعب وغير متنوع ولامعّم ... وإنما محدود وقصير فمثلاً اعتقادي في ابني انه يحفظ جيداً أقوى من اعتقادي في إن أبنائي كلهم أذكىء .

ج) إذا كان المعتقد موافق للتوقع : فلو كنت أتوقع شيئاً محدداً ثم يظهر لي فجأة معتقد يوافق هذا التوقع فسأكون أكثر تمسكاً بهذا المعتقد وأضعاف تصديقي له .

د) إذا كان المعتقد عبارة عن إضافات شخصية : والمقصود هنا أن أضيف على معتقدي إضافة من عندي ... فمثلاً لو اعتقدت في ان في السفر للخارج مدعاة للوقوع في الاخطاء الغير مسؤولة ثم اضفت ان السفر للخارج يولد تبلاً في الاحاسيس ... فسيكون المعتقد الاصلي هو ان السفر مدعاة للوقوع في الاخطاء اكثر ثباتاً واقوى رسوخاً (الشهراني ، ٢٠٠٧، ص. ٢٧٦) .

هـ) إذا كان الشعور بالمعتقد تعزيز واقعي : أي المعتقد الذي تعززه المواقف فيصبح صعب التغيير فأعتقادي السابق بأن السفر مدعاة للوقوع في الخطأ لو عززه موقف رأيته وسمعته فسيجعل هذا المعتقد قوياً جداً يصعب تغييره .

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

و) إذا كان المعتقد ذي دلالة ذاتية : أي ان هذا المعتقد يدل على نفس الشخص ... فمعتقدي اذا وافق شخصيتي وطباعي فسيبقى راسخا فالشخص العصبي الذي يؤمن إن الشدة تربي الأطفال ستجعله يؤمن بمعتقد يخص الشدة على الأطفال .. فكيف ينافي معتقد يدل على شخصيته وكذلك اذا كان المعتقد يوافق الشخصية الدينية فلا اظن شخصا مسلما يخالف معتقداته الدينية الراسخة .

س) إذا كانت المعتقدات معززة : أي اذا_ لديك معتقد معين في اتجاه معين ثم كان لديك اعتقادات اخرى ولكنها تعزز هذا المعتقد فسيكون هذا المعتقد صعب التغيير ... فمثلا شخص مقتنع بأن الشباب غير صالح للعمل في الشركات ونجد انه يملك معتقدات اخرى مثل اعتقاده ان الشركات تحتاج النظام كي تنتج اكثر ولديه اعتقاد ان الشباب يحب النوم فهذان المعتقدان يعززان المعتقد الاول .

ح) إذا كان المعتقد يخدم المصلحة الشخصية : ان المعتقد الذي يخدم مصلحة الشخص الشخصية يكون معتقدا راسخا ثابتا لايتزعزع الا بتزعزع المصلحة ذاتها وهذا صعب جدا ... فلو كنت بائعا للقماش وسعر القماش ارتفع فذلك سيخدمني لاني بائع اريد ان اربح ؟ وسيكون المعتقد القائل ان البائع يحق له ان يرفع السعر مع ارتفاعه في الاسواق ... وسيكون معتقدا جازما لاافكر يوما في تغييره الا اذا تركت البيع والتجاره وصرت مشتريا (الشهراني ، ٢٠٠٧، ص. ٢٧٦) .

١٠) نظرية السلوك المقصود Theory of Planned Behavior :

مع إن المعتقدات الصحية تساعدنا _ إلى حد ما _ في فهم متى يقوم الناس بتغيير عاداتهم الصحية إلا إن علماء النفس الصحي يركزون اهتمامهم باستمرار على تحليل السلوك والنظرية التي تحاول ان تربط الاتجاهات الصحية بشكل مباشر بالسلوك هي نظرية السلوك المقصود " اجزين ومادين" (Ajzeen & Madden, 1986) وبناءا على هذه النظرية فأن السلوك الصحي هو النتيجة المباشرة للنوايا السلوكية (Behavioral Intentions) ، التي تتشكل من ثلاث مكونات هي :

(١) الاتجاهات التي يحملها الفرد تجاه افعال محددة (تستند الى المعتقدات حول النتائج المحتملة للسلوك والتقييمات لهذه النواتج) .

(٢) المعايير الذاتية تجاه الفعل وترتبط بمعتقدات الفرد بخصوص مايرى الآخرون ان عليه القيام به (المعتقدات المعيارية) وبدافعيته لهذه المرجعيات المعيارية .

(٣) الضبط السلوكي المدرك (وهو ما يحدث عندما يحتاج الفرد الى الشعور بأنه قادر على اداء الفعل المطلوب وان السلوك المتبع سيحقق النتيجة المرجوة (تايلور ، ٢٠٠٨ ، ص. ١٤٧) .

(١١) تغيير السلوكيات الضارة بالصحة من خلال نظرية الهندسة الاجتماعية

Social Engineering

ان الكثير من التغيير في السلوك لا يحدث من خلال استخدام برامج تغيير السلوك ولكن من خلال الهندسة الاجتماعية والتي تتضمن تعديل البيئة بطرق تؤثر في قابلية الناس لممارسة سلوك صحي وتسمى هذه الاجراءات ب(السلبية Passive) لانها لا تتطلب قيام الفرد بسلوك معين مثلاً يعد استخدام حزام الامان في القيادة اجراءا ايجابيا لان على الفرد القيام به للوقاية من التعرض

للإصابة الناجمة عن حوادث السيارات في حين ان الوسائد الهوائية (Airbags) التي تنتفخ بشكل اوتوماتيكي بالهواء لدى حدوث الحوادث تمثل اجراءا سلبيا ، كما ان كثيرا من السلوكيات الصحية يتقرر حدوثها بفعل الهندسة الاجتماعية فالخطر الذي يفرض على تعاطي بعض انواع المخدرات مثل : الهيروين والكوكايين وتنظيم عمليات التخلص من الفضلات السامة هي امثلة على المعايير الصحية التي شرعت عن طريق القوانين ، ان التدخين وتعاطي الكحول هي من الامور المحظورة قانونيا في ظروف معينة وعلى مجموعات عمرية معينة. في احيان كثيرة تكون الحلول التي تقدمها الهندسة الاجتماعية للمشاكل الصحية اكثر نجاحا من الحلول الفردية فمثلا _مسألة تنقية المياه _ فقد نستطيع ان نغرس عادات تنقية المياه لدى الافراد عن طريق تصميم نظام تدخل يهدف الى التأثير في الاتجاهات والسلوك لاقتناع الناس بغلي المياه التي يستخدمونها علما بان تنقية المياه في مصادرها هو حل افضل (L.s. Robertson ,1975) وقد نتدخل من خلال توجيه الوالدين الى جعلهما يقومان باتخاذ الاجراءات الكفيلة بتقليل وقوع الحوادث في البيت ولكن اتباع طريقة في وضع الادوية في عبوات امنة وصنع ملابس الاطفال من مواد غير قابلة للاشتعال تمثل حولا اكثر نجاحا (Fielding ,1978) كما يؤدي تقليل معدل السرعة المسموح به في قيادة المركبات الى نتائج افضل بكثير في تخفيف الوفيات والاعاقات الناجمة عن حوادث المركبات من مجرد التدخل لجعل الناس يغيرون عاداتهم في القيادة وزيادة العمر المسموح به لتناول الكحول من ١٨ _ ٢١ عاما يحقق نجاحا اكبر في التقليل من معدلات الوفيات الناجمة عن حوادث السيارات مقارنة بما يمكن ان تؤديه البرامج المصممة لمساعدة السائق الذي يقود تحت تأثير الكحول (Ashley & Rankin 1988) .

ومن طرق الهندسة الاجتماعية الحديثة نسبياً التي تهدف إلى تحسين العادات الصحية تلك التي تستخدم وسائل الإعلام الترفيهية لإيضاح الممارسات الجيدة ،
اذ تبين ان المسلسلات التي تعالج مشكلات اجتماعية (Soap operas) كانت أكثر نجاحاً من المحاضرات والنشرات في التأثير في الناس لتغيير عاداتهم الصحية في كثير من البلدان وبشكل خاص في البلدان النامية ، وقد وجد الباحثون ميلاً أكبر إلى التغيير لدى أولئك الذين يشاهدون نجومهم المفضلين في المسلسلات التلفزيونية يمارسون عادات صحية (Williams,2001) وبالطبع فان هناك حدوداً للاعتماد على وسائل الإعلام في تغيير السلوك ولكن استخدام المسلسلات التلفزيونية في مواجهة مشكلات معينة مثل مشكلة الحمل بين المراهقات ، ومرض فقدان المناعة المكتسبة (AIDS) حقق بعض النجاح في التخفيف من المشكلة . (تايلور ، ٢٠٠٨ ، ص. ١٧٩-١٨٠) .

ثانياً / التنظيم الذاتي الصحي Self Regulation Healthy

المفهوم العادي للتنظيم الذاتي Self Regulation في الحياة اليومية انه دافعية الأفراد ليقروا الشئ الذي يريدونه والذي لايملكونه حالياً ، حيث يقررون الشئ الذي هم بحاجة إلى القيام به وذلك للحصول على أهدافهم (الموسوي ، ٢٠٠٩ ، ص. ٦٦) فعندما يباشر الأفراد شؤونهم اليومية فأنهم يشغلون أنفسهم بنوعين من المهمات :

- (١) يقيمون ما يريدون انجازه وكيف يواصلون العمل به بأفضل وجه .
- (٢) يقارنوا لكي ينتقلوا باتجاه اهدافهم القائمة على نتائج هذه التقييمات

وهذا يعكس وظيفتين أساسيتين (اولاهما) ان الافراد يقيمون كل من الاهداف والوسائل المختلفة لاجل تتبعها للوصول الى الهدف و(ثانيهما) ان الافراد ينتقلون ويتحركون من حالتهم الراهنة في مقارنة بعض حالات متابعة هدف مع بعض النشاطات يتم جعلها روتينية الى درجة انها لا تتطلب أي تقييم اطلاقا مثل تنظيف الاسنان الاستجابة لتحية ، الهرولة ، تشغيل محرك السيارة.....الخ

هذه النشاطات تتضمن تنقلا خالصا ، في نشاطات أخرى على العكس فالتقييم يلعب دورا أساسيًا مثلا عمل تنقل في جولة شطرنج ، اتخاذ قرار بشأن شراء بيت ، التداول في الحكم في قضية محكمة الخ ، تؤكد معظم نظريات التنظيم الذاتي على الارتباط الفطري للتنظيم الذاتي مع الأهداف ، فالهدف يعكس غرض الفرد ويشير الى كمية ونوعية ونسبة الأداء ، ويتضمن وضع الهدف (Goal setting) تكوين معيار او غاية العمل كهدف لأفعال الفرد ، فالأهداف موجودة ضمنا عبر المراحل المختلفة للتنظيم الذاتي وهي (التروي Forethought) النظر في العواقب وضع هدف وتقرير إستراتيجيات الهدف ضبط الأداء (Performance control) توظيف الأفعال الموجهة نحو الهدف ومراقبة الأداء) ، وتأمل الذات او انعكاس الذات (Self _ reflection) (تقييم تقدم هدف) الفرد وتكيف الاستراتيجيات لضمان النجاح (الموسوي ، ٢٠٠٩ ، ص. ٦٨) .

فالغرض من التنظيم الذاتي هو تقليل التنافر بين الحالة الراهنة والحالة النهائية المرغوبة فهو يتضمن كلا من الحركة باتجاه الحالة النهائية المرغوبة وتحديد مدى التنافر بين الحالة الراهنة والحالة النهائية المرغوبة فالتقييم والتنقل يشكلان سوية جزء ومجموعة اجزاء من اي نشاط للتنظيم

الذاتي كما هو الحال في المفهوم اليومي ، يعد التقييم والتنقل كجزئين متلازمين للتنظيم الذاتي الكلي وتعاملهما على انهما معتمدان على بعضهما وظيفيا ، ولهذا عندما تزداد الدافعية فأن كلا من التقييم والتنقل يزداد في حدته محدثا ترابطا ايجابيا بينهما وعلى الرغم من حدوث هذه الترابطات الايجابية (Kruglanski et al 2000,p.794).

النظريات التي تناولت التنظيم الذاتي الصحي : _

اولا / نظرية التقييم (المقارنة) التنقل (الاختيار) :

يشير كل من كروكلانسكي و (هيكنز وبيرو ٢٠٠٣ , Kruglanski Higgins & Pierro) ان التقييم والتنقل يمكن ان يعمل كآساليب او توجهات مستقلة يمكن ان تكون متباينة لدى الافراد وفي مواقف مختلفة ، من المفيد ان ناخذ بالحسبان كيف يندمج كل من التقييم والتنقل كتوجهات دافعية واضحة لها تأثيراتها المستقلة الخاصة على الدافعية بشكل اكثر عمومية ، فالتقييم والتنقل يحتاجان لان يدرسا على انهما مبادئ دافعية مفصلة اساسا ، اذ ان طبيعة ونتائج متابعة الهدف ذاته تتنوع اعتمادا على أي منهما هو المسيطر على اية حال فأن التقييم بحد ذاته غير كاف يحتاج الفرد ان يثب (تنقل) بعد ان يرى ان توجيه الموارد الجسمية والعقلية يتطلب الاستهلال بالفعل او النشاط الذي يخفف التنافر بين الحالة الراهنة والحالة النهائية المرغوبة ويحافظ او يبقى عليها (الموسوي ، ٢٠٠٩ ، ص ٦٩ .)

(٢) انموذج روبيكون (Rubicon model)

الاستشارة مقابل التنفيذ Delibration versus (implementation):

ان النموذج روبيكون (Rubicon) اكد على اطوار (مراحل) الفعل في السلوك الموجه نحو الهدف ويتخذ شكل منظور مؤقت لمسار الفعل ويقترح ان ظواهر التنظيم الذاتي المختلفة ترتبط مع كل مرحلة من مراحل الفعل وقد ميز (روبيكون) بين الوظيفة الاستشارية (delibration function) للبدء والالتزام بتحقيق تفضيل معين او رغبة ما والتي تشكل مغزى الهدف (Goal intention).

وبين الوظيفة التنفيذية (Implemental function) للتخطيط والتزام الفرد ذاته بمسار خاص للفعل من اجل تحقيق الرغبة التي تشكل الهدف السلوكي (Behavioral intention) .

وهو يرى ان اوضاع الدماغ نستطيع التاكيد سواء على الوظيفة الاستشارية او الوظيفية التنفيذية (Kruglanski et al ,2000,p.794) .

يجب أن نلاحظ إن اعتبارات التقييم والتنقل تستطيع أن تلعب دورا في كل من عمليتي التشاور والتنفيذ ، فالتشاور يتضمن مقارنة وتقييم أهداف بديلة والتنفيذ يتضمن مقارنة وتقييم وسائل وخطط بديلة لهذا هناك اعتبارات (تقييم) في كل مرحلة ، وكل مرحلة تحتاج إلى أن يتم البدء والمحافظة على التقدم من اجل الوصول إلى مقصد الهدف و (التشاور) أو الوصول إلى المغزى السلوكي و ثم (التنفيذ) (Kruglanski et al ,2000,p.794) .

٣) نموذج كول (Kuhl model 1985):ـ

توجهات الفعل مقابل توجهات الحالة (Action versus state orientations):

إن فكرة وظائف التنظيم الذاتي المميزة قد وجدت تأكيداً تفاضلياً أيضاً في تمييز كول (Kuhl) الذي رأى إن تركيب الفعل المقصود المتطور بشكل تام يتضمن علاقة تمثيلية بين الحالة الراهنة وحالة مستقبلية مرغوبة وبدائل الفعل التي ربما تنقل الحالة الراهنة إلى الحالة المستقبلية ، والتزام الفعل بأداء الفعل المقصود تحت ظروف موقفية محددة حيث إن الأفراد يكون لديهم توجه الفعل (Action _ orientation) عندما يركزون انتباههم على مثل بناء الفعل المتطور بشكل تام هذا على نقيض الأفراد الذين يكون لديهم توجه الحالة (State _ orientation) عندما يواظبون على حالة محددة مثل حالة حاضرة (موجودة) ، حالة قديمة او حالة مستقبلية .

او عندما يكون هناك غياب لأي ادراك مترابط كما في حالة الشرود الذهني وعندما يكون للأفراد توجهات الحالة فأن بناء الفعل المقصود يتم تمثيله قليلاً او لا يتم تمثيله مطلقاً ، الى المدى الذي عنده يكون للأفراد توجهات الحالة فأنهم يمثلون جزء فقط من تركيب السلوك المقصود لهذا فالأفراد ذوي توجهات الحالة يكونون فاقدي توجه الفعل (Kruglanski et al ,2000,p.794) .

٤) نظرية الضبط ١٩٩٨ (Control theory):

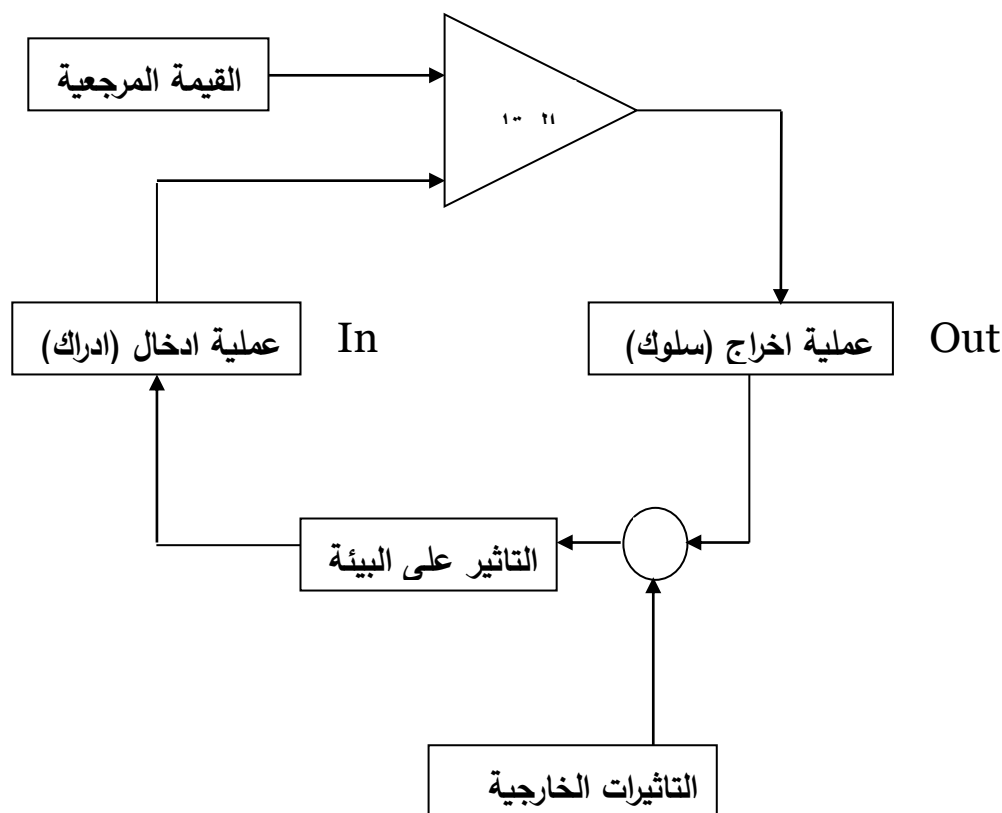
هذه النظرية في التنظيم الذاتي ركزت على العمليات القائمة على التغذية الراجعة التي من خلالها ينظم الأفراد أفعالهم ذاتياً لتقليل التنافر بين الأعمال الفعلية والأعمال المرغوبة او المقصودة وطبقا لكارفر وسكاير (Scheier2000& Carver) فأن السلوك المقصود فسر على انه يعكس

ضبط التغذية الراجعة فعندما يتحرك الافراد (ماديا او نفسيا) تجاه الاهداف فأنهم يظهرون عمليات التغذية الراجعة لتقليل التنافر السلبي ، ان الافراد يلاحظون على نحو دوري الخصائص التي يجسدونها في سلوكهم (عملية ادخال **Input function**) ، ويقارنون هذه المدركات مع قيم مرجعية بارزة اذا اشارت المقارنات الى تباين بين القيم المرجعية والحالة الراهنة (بمعنى بين خصائص السلوك المقصود والسلوك الفعلي) .

فالأفراد يكتفون سلوكهم(عملية اخراج **Output function**) ليكون قريبا جدا من القيمة المرجعية والمخطط (٦ يوضح ذلك Scheier2000 p. 257) (Caver& الموسوي ، ٢٠٠٩ ، ص. ٧٦)

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

المخطط (٦) يوضح دور العمليات في نظرية الضبط طبقا للتنظيم الذاتي
 الصحي



(Carver&Scheier,2000,pp.257-258)

٥ (التنظيم الهرمي للسلوك) Organization Of Behavior : (Hierarchical

تشير نظرية التنظيم الذاتي الى ان السلوك ينظم هرميا بشروط عملية الضبط فأن نتيجة نظام التغذية الراجعة (النظام الذي يوجه السلوك عند مستوى الاهتمامات الراهنة) هي اعادة ترتيب القيم المرجعية عند المستوى

الادنى التالي من التجريد ، ان التنظيم الهرمي يبين ثلاث مستويات عليا من الضبط ، يظهر المستوى الاعلى (الذي يسمى مفهوم النظام يتضمن قيم معينة مثل الاحساس الشامل بالذات المثالية على الرغم من ان الذات هي ليست القيمة المرجعية الوحيدة عند هذا المستوى ولكنها تزودنا بتوضيح حدسي لنوع الخاصية التي تحدث هنا وربما هي القيمة الأكثر استخداما عند هذا المستوى .

القيم المرجعية عند هذا المستوى تكون مجردة ويصعب تعريفها ، كيف يقلل الافراد التباين بين سلوكهم ومثل هذه الخصائص المجردة ؟ وماهي المخرجات السلوكية الموجودة ضمنيا ؟ الجواب الذي اقترحه باورز (Powers, 1973) هو ان المخرجات السلوكية لهذا النظام عالي الرتبة تتكون من تزويد قيم مرجعية عند المستوى الادنى التالي والذي يسمى مستوى التحكم بالمبادئ لهذا الناس يتصرفون ليكونوا مثلما يريدون او مثلما يتوجب ان يكونوا عن طريق تبني أي واحدة من المبادئ الارشادية التي تكون موجودة ضمنيا في الذات المثالية التي يطمحون اليها(مقومات الذات المثالية التي يطمح لها الافراد واي واحدة من المبادئ المتضمنة ستكون مختلفة بشكل واضح من فرد لآخر) .

المبادئ تبدأ بتزويد بعض اشكال السلوك ، المبادئ هي اكثر اوجه السلوك تجريدا والتي لها اسماء في لغتنا وفي حياتنا اليومية مثل الصدق ، المسؤولية ، النفعية . وهي ليست محددات للأفعال ولكن للخصائص التي يمكن أن تظهر بوضوح في أفعال مختلفة ، الأفراد لا يقومون بعمل(الاستقامة والمسؤولية أو الاقتصاد) وبدلا من ذلك يظهرون واحدة أو أكثر من هذه الخصائص وهم يقومون بنشاطات ملموسة تسمى برامج ، هذه النشاطات المبادئ تؤثر في مستوى البرنامج عن طريق تأثيرها في أي البرامج تحدث كقيم مرجعية أساسية وأيضا عن

طريق التأثير على الخيارات التي يتم عملها ضمن البرامج Scheier2000
(Caver& p. 257) .

٦ (نظرية الموارد التنظيمية لشرودر و ريشك Schroeder &
(Reschke 1992))

يقصد بالموارد التنظيمية " الظروف الموقفية التي يعدل وينمي ضمنها
الفرد قدراته الفردية (موارد) من خلال المواجهة الفاعلة له مع الإمكانيات
القائمة " وتعتمد على :-

١ (ضبط الموقف ٢) الدعم الاجتماعي .
اما ضبط الموقف فيعبر عن كل انماط السلوك التي يمكن تصنيفها تحت
الحاجة الانسانية الاساسية لان تكون الاحداث في محيط الفرد شفافة
ومفهومة ومسيطر عليها ، واما الدعم الاجتماعي فيمكن تعريفه عموما بأنه
التعامل او التفاعل الحاصل للموارد بين اعضاء شبكة اجتماعية ماهدف
الحفاظ المتبادل على الاحساس بالعافية وتحسينه ويمكن للدعم الاجتماعي ان
يمتلك وظيفة ايجابية بالنسبة للتغلب على الازهاق وللوقاية من الامراض
واضطرابات الاحساس بالعافية وبالنسبة للحفاظ على الصحة Schroeder
(& Reschke, 1992, p.48)

٧ (نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي Social Cognitive Theory
:-

تشير النظرية بان احدى الوظائف الرئيسية للتفكير هي تمكين الافراد من
التنبؤ او توقع الاحداث وان تطور طرقا جديدة للتحكم بتلك الاحداث التي
تؤثر على حياتهم اليومية والمستقبلية والصحية حيث ان الافكار واعتقاداتهم
حول انفسهم تؤثر على تحكمهم وادارتهم للمواقف .

وقد أظهرت النظرية العديد من العوامل الاجتماعية والمعرفية التي تؤثر على التعلم بالملاحظة حيث شملت القدرة على استخدام الرموز والاندماج في الأداء القصدي والهادف واشتملت على تأثير وسائل الإعلام على القيم والاتجاهات والنماذج السلوكية للمراقبين ، وقد أصبحت النظرية في الثمانينات تركز على مفهوم (الفعالية الذاتية وتنظيم الذات _ Self regulation learning) ويشير مفهوم التنظيم الذاتي إلى اعتقادات الأفراد التي يطوروها عن قدراتهم في النجاح في المهمات التي تتطلب اداءات أو تحصيل تضم عناصر غريبة أو غير مألوفة ، ويشير المفهوم إلى :-

(١) أن جهود الفرد في تنظيم ورفع العوامل العاطفية والمعرفية لاستغلال البيئة .

(٢) مراقبة الذات Self monitoring

(٣) اصدار الحكم الذاتي Self _ judgment) Bandura ,

(1993, pp. 47_ 198

ويشير باندورا (Bandura , 1977) بان الافراد يتعلمون الاتجاهات السلبية والايجابية نحو الاشياء ومنها الصحة والتي تتحدد بعناصر منها:-

(١) النموذج الذي يعرض سلوكا ما .

(٢) السلوك الذي يعرضه النموذج (المحتوى) .

(٣) الملاحظ الذي يلاحظ كل سلوك النموذج .

(٤) نتائج السلوك البديلي (مكافاة او عقاب) .

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

وقد اشار باندورا بان العمليات الذهنية المعرفية هي عمليات خفية ذهنية لاتظهر الاداء مباشرة وتتضمن استدخال صور ، اداءات ، افكار ، حركات او مهارات او انفعالات ممثلة لاتجاهات ايجابية او سلبية نحو الاشياء الموجودة في البيئة ، فالعمليات المعرفية للاحداث وامكانية تحقيق النتائج التي تصل الفجوة بين السوك الصحي والنتائج التي يترتب عليها ، فالمعرفة بسوء الصحة واعتلالها والتي تكون بمثابة عدم الاهتمام بالصحة يعد مثيرا ومعجلا للفرد ليستمر من اجل حماية صحته ، والنقطة المهمة هي ان تنظيم السلوك الصحي يوجه بواسطة عمليات معرفية وليس من خلال التعزيز المشكل بالخبرة (Bandura , 1993, pp. 117_ 148) .

وقد ذكرت (عبد الجواد ، ٢٠٠٩) ان العوامل المعرفية ، والسلوكية ، والبيئية هي نتاج عملية التعلم الاجتماعي وان هناك عدة عوامل تؤثر في تعلم الفرد للمعتقدات الصحية التعويضية (عبد الجواد ، ٢٠٠٩ ، ص. ٢٤)

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

: (Kawash et al 1980) دراسة كاواش

استهدفت هذه الدراسة ايجاد العلاقة بين نموذج المعتقدات الصحية والشخصية ولأجل تحقيق هذا الهدف تم اختيار (195) رجل بمتوسط عمر (38) سنة يعملون في مهن تتطلب منهم جلوسا مستمرا (وهذا مايزيد _ احصائيا _ من احتمال اصابتهن بأمراض الاوعية القلبية) .

اجاب الافراد على استبيان نموذج المعتقدات الصحية الذي يقيس الدرجة التي يشعرون بها بانهم معرضون الى الاصابة بامراض الاوعية القلبية ، وتوقعاتهم للشدة التي يمكن ان تكون بها نوبة قلبية ما قد يتعرضون لها . ، وادراكهم للفوائد التي قد تجنى من الانخراط في سلوك وقائي خاص . و تم حساب ارتباط هذه المجالات الثلاث من نموذج المعتقدات الصحية مع السمات المصدرية لاستبيان عوامل الشخصية الستة عشر وظهرت النتائج ان (٨) من العوامل الستة عشر قد ارتبطت بمجالات منها النموذج وخمس منها تعود الى احد عوامل المرتبة الثانية الا وهو القلق اذ تبين ان لابعاد القلق ميل واضح للارتباط مع قابلية التعرف المدركة والشدة المدركة ، اما مجال الفوائد المدركة فقد كان له . . (Kawash et al ,1980,pp. 219) ارتباط مع عامل (مقاوم التغيير - مجرب)

(Wardle , et al ., 1997 : ١) دراسة لواردل واخرين

سلوك الحماية الصحية بين الطلاب الاوروبيين باستخدام استبيان السلوك الصحي الى عينة درس لواردل اشتملت على اكثر من (١٦٠٠٠) طالبا وطالبة من (٢١) بلد اوروبي بلغت اعمارها بين (١٩_ ٢٩) سنة بمتوسط مقداره (٣ ، ٢١) سنة ، وظهرت الارتباطات الاحادية المتغير لعادات الحماية الصحية وجود ارتباطات دالة بين

السلوك الصحي والجنس والوزن والحالة الاجتماعية وقناعات (والقناعات الغذائية الصحية Locus Of الحمية الصحية والمعارف الغذائية ، ومركز الضبط بشكل دال مع ممارسة العادات الغذائية الصحية رضوان ، ٢٠٠٧ ، ص. ٢١)

(٧) دراسة ادمز وسكوت (Scott , Adams 2000):

استهدفت الدراسة الكشف عن دور نموذج المعتقد الصحي في التنبؤ بأحد السلوكيات الصحية المهمة وهو الالتزام بتناول الادوية الموصوفة لدى عينة من الاشخاص من الذين يعانون من اضطرابات عقلية حادة ، واستخدمت لهذا الغرض ست ادوات تمتعت بالصدق والثبات ، واستخدمت لقياس كل مكون من مكونات نموذج المعتقد الصحي وكذلك الالتزام بتناول الادوية لدى (٣٩) فرد يتلقون العلاج في المستشفى (٢٧) يعانون من اضطرابات وجدانية ، و(١٢) منهم من الفصام . اظهرت النتائج ان الافراد الاكثر التزاما او الملتزمين جزئيا يختلفون بفرق دال احصائيا في ادراكهم لشدة المرض ومعتقداتهم الصحي بشأن امكانية السيطرة على الاضطراب واهتمامهم بما بعد الاستشفاء وهكذا فأن مكونين من مكونات النموذج (الشدة المدركة والفوائد المدركة) قد فسرت (٤٣ %) من التباين في سلوك الالتزام بتناول الادوية . (Adams , 2000,p. 419) -

(٢) Algoter 2001 : دراسة الغور

درس الاعراض الاكتئابية والدعم الاجتماعي والسلوك الشخصي لدى عينة قوامها (٢٠٩١) طالب ذكر و(٨٤٣٨) طالبة انثى من طلاب الجامعة باستخدام مقياس بيك للاكتئاب ومقياس الدعم الاجتماعي وتسعة ابعاد من مقياس السلوك الصحي ، وقد اخذ البلد والعمر في هذه الدراسة، وقد ارتبطت الاعراض الاكتئابية بشكل دال مع نقص النشاطات الجسدية وعدم تناول الفطور وعدم انتظام ساعات النوم وعدم استخدام حزام الامان عند كل من الذكور والاناث ، وارتبط الاكتئاب بشكل دال عند

النساء مع عدم استخدام كريمات الوقاية من الشمس والتدخين وعدم تناول طعام الفطور ، اما الدعم الاجتماعي المنخفض فقد ارتبط مع الامان في السيارة ويحتمل ان تكون هناك علاقة سببية متبادلة بين السلوك الصحي والمزاج الاكتئابي (رضوان ، ٢٠٠٧، ص. ٢٠)

٣ (دراسة فنتون & اوكريفي 2003 Fenton & Ocreevy

: هي نظرية في ادارة الصحة الجسمية فعندما يأتي المريض الى الطبيب (SRHT) التنظيم الذاتي الصحي وينفذ الوصفة الطبية بطريقة فعالة وهذه العملية تعمل وفق مراحل عدة وهي :

(١) وفق هذه الدراسة ان يراقب المريض سلوكه الصحي فأذا تحسن فإنه يزيد من الاستمرار في السلوك التنظيمي .

(٢) يحتاج المريض الى رصد النتائج من اجل تقييم الآثار والتحقق من وجود تغيرات في الصحة .

وفق هذه الدراسة ظهر هناك ما يسمى ب(التحيز المعرفي في السيطرة) حيث إن الناس تحركهم دوافع داخلية لممارسة السيطرة على البيئة وإحدى هذه الإستراتيجيات هو التصدي الدفاعي إشباعا لأوهام السيطرة ، أما العامل الآخر للوصول إلى الصحة الشخصية هو اتصال الفرد مع آخرين لهم معرفة في المرض للتعرف وتقييم المخاطر التي ينطوي عليها المرض أي جعل الآخرين مصدر للمعلومات بالنسبة له (المقارنة الاجتماعية) لتقييم المرض وتعديل سلوك الفرد الصحي وتنظيمه لها (Fenton & Ocreevy , 2003 , pp. 53-68).

٤ (دراسة كنوبر & رابياو & كوهين ٢٠٠٤ Knouper & Cohen

:Rabiau

طبقت هذه الدراسة على مقياس سايكومتري للمعتقدات الصحية التعويضية (Compensatory Health Beliefs Scale) على عينة بلغت (٢ _ ٣) طالب لكل (١٠) طلاب ، تضمنت الاستبانة (١٧) فقرة قائمة بالمعتقدات الصحية التي يمكن للمرء أن يؤمن بها على صعيد مزيد من الصحة مقابل قائمة بالمعتقدات التعويضية في حالة منع المرض من التسلسل لحياته ، وطلب من افراد العينة قراءة الجمل كل على حدة ، بدقة وعناية وإخبار القائمين عليها عن مقدار الاتفاق أو عدمه مع صحة المعتقد وتعويضه ، والاستجابات كانت (لاوافق كلياً ، لاوافق بعض الشيء ، على حياد ، أوافق بعض الشيء ، أوافق بكل معنى الكلمة) وقد بينت النتائج إن المقياس يرتبط بصورة مباشرة مع سلوكيات المخاطرة بالصحة ضمنها معتقدات غير عقلانية حيث إن التمسك بالسلوك الصحي التعويضي قد يعيق الطلبة عن اكتساب سلوك صحي لحياتهم على سبيل المثال تقليل الوزن والتمارين الرياضية (Knouper & , pp. 607 _ 624 , 2004 Rabiau) .

دراسة رضوان (٢٠٠٩) ٥

هدفت الى تحليل السلوك الصحي والاتجاهات نحو الصحة _ دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب سوريين والمان من منظور عبر ثقافي بهدف محاولة الفهم الافضل للخصائص الثقافية والعادات المتعلقة بالسلوك الصحي ومراعاتها عند طرح مسائل السلوك الصحي واستغلال الموارد الصحية الايجابية على عينة بلغت (٣٠٠) مفحوص كان بينهم (٢٠١) انثى بمعدل (٦٧ %) من العينة و (٩٩) ذكر بمعدل (٣٣ %) للعينة السورية .
، وظهرت النتائج وجود (Stepto , 1991) واستخدم في الدراسة استبانة السلوك الصحي ()

بعض الخصائص المميزة للعينة السورية منها :

(١) فروق دالة بين الذكور والاناث في مجالات الوقاية من الشمس وتنظيف الاسنان وتناول اللحوم والفاكهة وازدادة الملح وتناول القهوة وعدد الوجبات والوجبات الاضافية وحزام الامان والقيادة تحت تأثير الكحول وقياس ضغط الدم .

من الاناث 29.3 من الذكور الى عدم التدخين ابدًا مقابل 52,2% اشار 2 ذكر (٦٦%) من الذكور مقابل (٧٤ %) من الاناث بعدم تناول الكحول على الاطلاق (3)

وهذا يعني ان ثلثي الذكور مقابل ثلاثة ارباع الاناث لم يتناولوا الكحول مرة في حياتهم وهذا يعود الى العادات والتقاليد الاجتماعية المرتبطة بالمعتقدات الدينية.

اما العينة الالمانية فقد بلغ عدد عينتها (٤١٣) طالبا وطالبة (١٩٢) ذكر بمعدل (٤٦ %) من العينة ككل و (٢٢١) انثى بمعدل (٥٣ %) من العينة ككل التي تراوحت اعمار طلبتها بين (٢١_٢٤) ، وقد اظهرت المقارنة بين العينة السورية _ الالمانية مايلي :-

(١) وجود فروق بين الذكور والاناث في مجال المشكلات الصحية ، فأناث العينة الالمانية ذكروا وجود مشكلات صحية اكثر من عينة الاناث السوريات وأشار الذكور السوريون الى وجود نسبة اعلى من المشكلات الصحية من الذكور الالمان

(٢) أظهرت نتيجة مقارنة بين العينة السورية _ الالمانية فيما يتعلق بموضوع تناول الادوية دون وصفة طبية فالإناث من كلا البلدين اظهرا تناولاً مرتفعاً للأدوية دون وصفة طبية . واستنتجت الدراسة :-

أ) وجود ثغرة معرفية ومعلوماتية حول تقنيات الفحص الذاتي والفحوص الدورية ولعل ذلك يرجع الى خصوصية هذا الجانب من جهة والى ندرة مراجعة الفتيات غير المتزوجات للطبيبات النسائيات وقلة حملات التوعية في هذا المجال .

ب) ندرة حملات التوعية إلى تعلم الشبان والشبان تقنيات الفحص الذاتي من خلال البرامج المناسبة

٣) ان علم النفس بشكل عام وعلم النفس الصحي بشكل خاص يمتلك ميدانا واسعا وخصبا للعمل ولعل _ ايجاد جسور بين التخصصات الطبية والتخصصات النفسية من خلال علم النفس الطبي

وعلم نفس الصحة _ يشكلان الخطوة الاولى في الميدان (رضوان ، ٢٠٠٩ ، ص. ٥٥)

الفصل الثالث " منهجية البحث "

أولاً / المعتقدات الصحية التعويضية : _

١) مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث من الأفراد العاملين في وزارات الدولة العراقية البالغة (٢٣) وزارة ، إذ بلغ عددهم (٩٢١٤٣٨) موظف وموظفة موزعين بواقع (٤٣٦٩١١) من الذكور و (٤٨٤٥٢٧) من الإناث والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١)

يبين أعداد العاملين في الوزارات المشمولة بالبحث موزعين على وفق متغير النوع

ت	النوع	العدد
١	الذكور	٤٣٦٩١١
٢	الإناث	٤٨٤٥٢٧
المجموع		٩٢١٤٣٨

٢) عينة البحث :

لغرض الحصول على عينات ممثلة لمجتمع البحث يمكن استخدامها في تحليل الفقرات ونتائج البحث واستخراج كل من الصدق والثبات جمعت المعلومات الخاصة بالمجتمع الأصلي للبحث والذي يتكون من موظفي وموظفات وزارات (التجارة ، الصحة ، النفط ، التربية) للعام (٢٠٠٩ / ٢٠١٠) حيث بلغ عدد العينة (٢٠٠) موظف وموظفة والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

مجتمع البحث موضحا فيه أسماء الوزارات وتوزيع العينة فيها

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

ت	الوزارات	عدد الموظفين	عدد الموظفين	المجموع
١	التجارة	٢٥	٢٥	٥٠
٢	الصحة	٢٥	٢٥	٥٠
٣	النفط	٢٥	٢٥	٥٠
٤	التربية	٢٥	٢٥	٥٠
	المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

٣) الدراسة الاستطلاعية :

إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته وحساب الوقت المستغرق في الإجابة ، وعليه تم تطبيق مقياس المعتقدات الصحية التعويضية (ملحق / ١) على عينة بلغت (٥٠) موظف وموظفة من وزارتي الصحة والتجارة ، وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية ومراجعة الإجابات اتضح إن فقرات مقياس المعتقدات الصحية التعويضية وتعليماته واضحة لدى الموظفين ، وقد تبين إن الوقت المستغرق في الإجابة على المقياس تراوحت بين (٧ _ ١٠) دقيقة بمعدل (8.5) دقيقة .

٤) تصحيح المقياس :

صمم مقياس المعتقدات الصحية التعويضية وفق متدرج خماسي حيث تتم
الاجابة على كل فقرة من خلال التأشير من (٥) موافق دائما بالنسبة لل فقرات
الايجابية الى (١) لاوافق ابدا بالنسبة لل فقرات السلبية (العكسية) .
(٥) تصميم المقياس :

قامت الباحثتان بتصميم عدد من الفقرات بعد الاطلاع على مقاييس اجنبية عديدة
منها : _

١ _ مقياس الفارينجا وسكاكليزي وفيليب (Alvarenga & Scagliusi & Philippi, 2008) والذي تضمن (٢٢) فقرة .

٢ _ مقياس رابياو وباتريسيا (Rabiau , M. & Patriciu , 2004) والذي
تكون من (٣١) فقرة ثم قامت الباحثتين بتقنين المقياسين على البيئة العراقية
وتهيئته للصدق والثبات .

٥) صدق المقياس : Scale Validity

إن الصدق هو احد المفاهيم التي يتطلبها بناء المقياس .
ويقصد به أيضا أن يقيس ذلك المقياس الخاصية التي وضع من اجلها
وصدق المقياس يمدنا بدليل مباشر على مدى صلاحيته للقيام بوظيفته ،
ولتحقيق الأغراض التي وضع من اجلها (كراجه ، ١٩٩٧ ، ص. ١٤١)

الصدق الظاهري :

ويعكس مدى انسجام فقرات الاختبار مع موضوع الاختبار ومفاهيمه وفقا لتعريف
باني الاختبار أو من قام بتطويره (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ص. ٥٧٥)

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
.....أ. م. د. سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

ولتحقيق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء المتخصصين لتقدير مدى تمثيل فقراته للظاهرة المراد قياسها (Eble , 1977, p. 555) .

وقد تم ذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الاساتذة في قسم علم النفس* وقد تمت الموافقة على معظم فقراته :
(٦) تحليل فقرات المقياس :

بعد الانتهاء من تصحيح الاستمارات حسبت الدرجة الكلية لكل استمارة وتم استبعاد الاستمارات غير الصالحة لعدم دقة المستجيب وجديته في الاجابة بالنسبة للاثنتين واصبح عدد الاستمارات النهائية (٢٠٠) استمارة ، وقد اختيرت العينة بأكملها لغرض اجراء عملية تحليل الفقرات وقد

* اسماء الاساتذة الخبراء في قسم علم النفس

(١) أ . د احمد عبد اللطيف وحيد قسم علم النفس / كلية الاداب / جامعة بغداد

(٢) أ . د بثينة منصور الحلو قسم علم النفس / كلية الاداب / جامعة بغداد

(٣) أ . د خليل ابراهيم رسول قسم علم النفس / كلية الاداب / جامعة بغداد

(٤) أ . م . د انعام لفته الهنداوي قسم علم النفس / كلية الاداب / جامعة بغداد

(٥) أ . م . د سناء مجول فيصل قسم علم النفس / كلية الاداب / جامعة بغداد

(٦) أ . م . د سناء عيسى الداغستاني قسم علم النفس / كلية الاداب / جامعة بغداد

اتبعت الباحثتان اسلوبين لاجراء عملية التحليل هما اسلوب المجموعتين المتطرفتين والاتساق الداخلي علما ان عينة التحليل هي عينة التطبيق .

أ (اسلوب المجموعتين المتطرفتين) : _

لغرض حساب التمييز على وفق هذا الاسلوب رتبت الاستثمارات تنازليا وتم تحديد مانسبته (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على اعلى الدرجات و (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على اقل الدرجات لتحديد مجموعتين عليا ودنيا حيث ان هذه النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز (Kelly , 1973 , p. 172) .

وبذلك بلغ عدد افراد كل مجموعة (٥٤) فرد للمجموعة العليا و (٥٤) فرد للمجموعة الدنيا وبهذا كان مجموع الاستثمارات الخاضعة للتحليل (١٠٨) استمارة ثم تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة وتم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق لكل فقرة والجدول / (٣) يوضح التفاصيل : _

الجدول (٣)

معاملات تمييز فقرات مقياس المعتقدات الصحية التعويضية بأسلوب

المجموعتين المتطرفتين

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	4.59	0.59	3.40	0.99	10.8
٢	4.62	0.84	2.89	0.97	16.91
٣	4.35	1.54	2.85	1.23	9.24
٤	4.00	0.89	2.66	0.83	11.73
٥	3.98	1.26	2.62	6.23	8.16
٦	4.21	1.63	2.05	1.03	12.93

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

القيمة المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		تسلسل الفقرة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
11.15	0.62	1.39	1.38	2.99	٧
3.56	1.17	2.36	1.35	2.96	٨
14.19	0.88	1.34	1.54	2.67	٩
9.74	1.89	1.74	1.43	3.45	١٠
10.57	0.68	1.52	0.95	2.69	١١
4.40	0.93	2.87	1.45	3.59	١٢
4.46	0.89	2.93	1.34	3.64	١٣
12.28	0.66	2.11	1.08	3.58	١٤
11.26	0.62	1.19	0.91	2.37	١٥
12.88	0.56	1.45	1.15	3.08	١٦
9.93	0.53	1.96	1.33	4.41	١٧
6.09	1.20	2.96	1.08	3.89	١٨
12.30	1.78	2.50	0.84	4.48	١٩
9.29	2.82	3.32	1.04	4.40	٢٠
11.44	1.62	2.23	0.57	4.75	٢١
11.69	1.22	2.61	0.71	4.13	٢٢
10.12	1.38	2.80	1.06	4.46	٢٣
13.51	0.46	2.85	0.60	4.17	٢٤
9.97	1.61	2.05	0.90	4.35	٢٥

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

..... أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة المحسوبة التائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٢٦	3.30	1.33	1.96	0.53	9.76
٢٧	4.51	0.66	2.93	1.25	11.76
٢٨	2.23	1.98	2.17	0.55	1.27*
					غيردالة
٢٩	3.82	1.23	2.97	1.13	7.24
٣٠	4.12	0.77	2.62	1.15	10.77
٣١	4.25	0.90	2.04	1.72	8.57

(ب) اسلوب الاتساق الداخلي :

وهو اسلوب اخر من اساليب تحليل الفقرات علما ان عينة التحليل هي عينة

التطبيق :

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	0.44	١٣	0.42	٢٥	0.37
٢	0.67	١٤	0.33	٢٦	0.57
٣	0.61	١٥	0.55	٢٧	0.55
٤	0.48	١٦	0.57	٢٨	0.18*
					غير دالة
٥	0.70	١٧	0.69	٢٩	0.29
٦	0.60	١٨	0.28	٣٠	0.41

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٧	0.62	١٩	0.52	٣١	0.44
٨	0.38	٢٠	0.50		
٩	0.70	٢١	0.71		
١٠	0.63	٢٢	0.56		
١١	0.37	٢٣	0.57		
١٢	0.59	٢٤	0.43		

(٧) ثبات المقياس : Scale Reliability

يشير الثبات الى الدقة والاتساق في درجات المقياس التي يفترض ان يقيس مايجب قياسه (Mrshall , 1989, p.104)
 تم قياس الثبات في بحثنا الحالي لمقياس المعتقدات الصحية التعويضية بالطرق الاتية :

(أ) طريقة اعادة الاختبار Test Retest

يكشف معامل الثبات عن استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر الزمن ، اذ يفترض ان الظاهرة ثابتة خلال المدة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني (عودة ، ١٩٩٨ ، ص. ٣٤٥)
 ولذلك قامت الباحثتان بحساب الثبات بهذه الطريقة بعد اعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ حجمها (٥٠) موظف وموظفة وبعد مرور (١٥) يوم من التطبيق الاول و تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين فبلغ معامل الارتباط (0.82)

(ب) طريقة الفا كرونباخ Cronbachs Alpha:

وهي طريقة اقترحها كرونباخ عام (١٩٥١) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار وهي تعميم لمعادلة (KR_20) وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في اداء الفرد من فقرة الى اخرى وتستند الى الانحراف المعياري للاختبار وفي صورتها العامة يطلق عليها معامل الفا (Coefficient alpha) (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٦ ، ص. ٧٩)

حيث بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.87) وقد ايدت هذه النتيجة كل من دراسة أوأكس & شليفان & سلوترباك 2007 و دراسة ووفر & براك Brug, 2006 Wammes & ولواردل Wardle , 1997 وادمز وسكوت (Scott,adams, 2000) والتي بلغ معدل الثبات في كل من هذه الدراسات (0.85) وبأستخدام الحقيبة الإحصائية (SPSS) تم الحصول على المؤشرات الإحصائية للمقياس .

الجدول (٤)

المؤشرات الاحصائية لمقياس المعتقدات الصحية التعويضية

العينة	الوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	المدى	الخطأ المعياري	الانحراف المعياري
200	96.77	97.12	97	13.000	0.897	8.96

وبهذا أصبح المقياس من (٣٠) فقرة بمتوسط فرضي بلغ (٩٠) .

ثانيا / التنظيم الذاتي الصحي :-

بهدف بناء مقياس لقياس التنظيم الذاتي الصحي قامت الباحثتان بتعريف التنظيم الذاتي الصحي نظريا وإجراءيا وبعدها اتبعتا الخطوات الآتية :-
اولا / إعداد فقرات المقياس :

لغرض إعداد فقرات مقياس التنظيم الذاتي الصحي اطلعت الباحثتان على عدد من المقاييس والتي تناولت التنظيم الذاتي بشكل عام منها (مقياس الموسوي ٢٠٠٩ الذي ضم (٢٣ فقرة) _ بينما لم تعثر أي من الباحثتين على مقاييس تتناول التنظيم الذاتي الصحي محليا _ وثم الاستعانة بعمليات نظرية التقييم (المقارنة) التنقل (الاختيار) ل (كروكلانسكي و هيكنز وبيرو ٢٠٠٣ ومقياس (Kruglanski , Higgins & Pierro)

(Williams&Grow, 1996) الذي تكون من (٥٠) فقرة تناولت استبانة

لمعالجة مرض السكري (Treatment Questionnaire Concerning

Diabetes) واستبانة المعالجة الخاصة ببرنامج تقليل الوزن (Treatment

Questionnaire Concerning Entering The Weight Loss

Program) واستبانة المعالجة الخاصة بالاستمرار في البرنامج

(Treatment Questionnaire Concerning Continued Program

Participation) والبدائل كانت (ليس موثوق تماما ، موثوق بعض الشيء ،

وموثوق جدا) وماتوصلت اليه الدراسات الحديثة التي تصب في الموضوع ذاته حيث قامت الباحثتان بترجمة مقياس (Williams&Grow, 1996) الى اللغة العربية واختيار (١٣) فقرة من مجموع ال (٥٠) فقرة بما يتناسب مع التنظيم الذاتي الصحي والمعتقدات الصحية التعويضية مع الاستعانة ببعض الفقرات من الدراسات السابقة التي تصب في نفس الميدان وبذلك اصبح عدد الفقرات للمقياس ككل (٣٦) فقرة بمدرج البدائل الخماسي الذي تراوح مابين (ينطبق علي دائما ، ينطبق علي غالبا ، ينطبق علي احيانا ، ينطبق علي نادرا ، لاينطبق علي ابا)

ثانيا / اعداد تعليمات المقياس :

لقد حرصت الباحثتان على أن تكون تعليمات المقياس واضحة وبسيطة ومباشرة إذ تم التأكيد على اختيار البديل المناسب إزاء كل فقرة وانه لاتوجد إجابة صحيحة أو خاطئة ، ولغرض التغلب على مشكلة المرغوبة الاجتماعية والابتعاد عن التزييف في الإجابة ، تم التأكيد على إن الإجابات هي لأغراض البحث العلمي وسوف لن يطلع عليها سوى الباحثتين ولا توجد حاجة لذكر الاسم .

ثالثا / عرض الأداة على الحكم :

بعد أن تمت صياغة تعليمات المقياس وصياغة فقراته البالغ عددها (٣٦) فقرة مع موجز نظري يوضح تعريف التنظيم الذاتي الصحي من وجهة نظر (William & Grow &Freedman &Ryan Deci 1996) ، قامت الباحثتان بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء * في علم النفس لغرض الحكم على فقراته ومدى صلاحيتها وملائمتها لقياس التنظيم الذاتي الصحي والحكم على وضوح التعليمات وفيما إذا بدائل الاستجابة الخماسية

مناسبة لأفراد عينة البحث الحالي ، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تم التوصل الى ماياتي : _

- _ اتفق جميع الخبراء على ان تعليمات المقياس واضحة وكافية .
- _ اشار الخبراء الى موافقتهم لمقياس التقدير الخماسي ونسبة ١٠٠ % .
- _ استبقيت فقرات المقياس جميعها والتي حصلت على نسبة اتفاق ١٠٠ %
- ماعدا (٩) فقرات مع ادخال بعض التعديلات على الفقرات المستبقاة ، وبهذا بلغت عدد فقرات المقياس (٢٧) فقرة بصيغته الاولى .

رابعا / التطبيق الاستطلاعي للمقياس :

كان الهدف من هذا التطبيق هو التعرف على وضوح فقرات المقياس وتعليماته والوقت المستغرق في الاجابة عليه ، ولتحقيق ذلك قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) موظف وموظفة من وزارتي (الصحة والتجارة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية ومراجعة الإجابات اتضح إن فقرات مقياس التنظيم الذاتي الصحي وتعليماته واضحة لدى الموظفين ، وقد تبين إن الوقت المستغرق في الإجابة على المقياس تراوحت بين (٢٠ _ ٢٥) دقيقة .

خامسا / الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات :

(١) القوة التمييزية Discrimination power

لقد تم تطبيق المقياس على عينة من الموظفين بلغت (٢٠٠) موظف وموظفة بواقع (١٠٠) من الذكور و(١٠٠) من الإناث وبنفس توزيع العينة المتبع في مقياس المعتقدات الصحية التعويضية ، وقد تم إتباع الخطوات المتعارف عليها لطريقة العينتين المتطرفتين وهذه الخطوات هي : _

_ إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة .

_ ترتيب الاستثمارات تنازليا من أعلى درجة إلى أوطأها.
 _ تعيين نسبة ٢٧% من الاستثمارات التي حصلت على أعلى الدرجات على مقياس التنظيم الذاتي الصحي ونسبة ٢٧% الدنيا حيث تعد هذه النسبة معتمد عليها أكثر من غيرها حيث تمكننا من الحصول على مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تباين ممكن بينهما ، ويقترّب توزيعهما من التوزيع الاعتدالي (p , Stanley & Hopkins, 1972 268)

وقد بلغت نسبة ٢٧% العليا (٥٤) استمارة ومثلها الدنيا ، وبعد أن تم تحليل الفقرات البالغ عددها (٢٤) فقرة تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T_ Test) لمعرفة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة مع القيمة الجدولية تبين أن جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (0.05) وكما موضح في الجدول (٥)
 الجدول (٥)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التنظيم الذاتي الصحي باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة
١	2.55	0.701	1.21	0.45	5.259
٢	2.85	0.582	1.722	0.771	8.261
٣	3.59	0.611	1.61	0.818	9.98
٤	2.53	0.715	1.259	0.569	4.15
٥	4.22	0.824	2.52	0.742	5.467
٦	2.46	0.661	1.44	0.740	4.65

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		تسلسل الفقرة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
2.151	0.714	1.55	0.802	1.77	٧
2.818	0.724	1.59	0.724	1.870	٨
9.43	0.519	1.194	0.82	2.07	٩
0.74 * غير دالة	0.833	2.43	0.8405	2.25	١٠
6.90	0.495	1.25	0.73	1.81	١١
9.443	0.43	1.21	0.77	2.19	١٢
6.76	0.34	1.11	0.718	1.62	١٣
9.59	0.442	1.13	0.799	1.96	١٤
6.69	0.75	1.82	0.704	2.157	١٥
5.981	0.85	1.92	0.68	2.55	١٦
8.44	0.813	1.740	0.734	2.85	١٧
6.78	0.33	1.083	0.73	1.61	١٨
0.579 * غير دالة	0.46	2.4	0.82	2.11	١٩
4.512	0.66	2.10	0.42	2.58	٢٠
7.99	0.67	2.23	0.41	2.84	٢١
8.52	0.724	1.87	0.628	2.657	٢٢
0.826 * غير دالة	0.67	2.22	0.413	2.48	٢٣
8.52	0.724	1.87	0.628	2.65	٢٤
7.05	0.71	1.879	0.64	2.53	٢٥
8.252	0.67	1.78	0.55	2.57	٢٦
6.191	0.756	2.37	0.364	2.780	٢٧

* القيمة التائية الجدولية تساوي (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (106) (فيركسون ، ١٩٩٠ ، ص. ١٣٥)
 * الفقرات (10 ، 19 ، 23) غير دالة لان القيمة الجدولية اكبر من القيمة التائية المحسوبة

الفقرة (10) " اعتقد ان التعليمات الصحية يجب مراعاتها من اجل صحتي "

الفقرة (19) " انتقد نفسي باستمرار بما اتناول "

الفقرة (23) " احلل سلوكي اثناء النوم "

٢) طريقة الاتساق الداخلي :-

حيث تم استعمال معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficients) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج متوافقة مع نتائج تحليل العينتين المتطرفتين ، اذا كانت جميع الفقرات ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) ماعدا الفقرات (١٠ ، ١٩ ، ٢٣) غير دالة لان القيمة الجدولية اكبر من القيمة التائية المحسوبة وبذلك اصبح المقياس " التنظيم الذاتي الصحي " مكون من (٢٤) فقرة بصيغته النهائية (الملحق / ٢) والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي

الصحي

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
١	0.24	١٧	0.61
٢	0.35	١٨	0.422
٣	0.40	١٩	0.11 * غير دالة

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط
٤	0.43	٢٠	0.57
٥	0.45	٢١	0.42
٦	0.254	٢٢	0.37
٧	0.36	٢٣	0.172 * غير دالة
٨	0.48	٢٤	0.35
٩	0.45	٢٥	0.27
١٠	0.134 * غير دالة	٢٦	0.23
١١	0.35	٢٧	0.44
١٢	0.48		
١٣	0.446		
١٤	0.36		
١٥	0.28		
١٦	0.52		

• الفقرات (١٠ ، ١٩ ، ٢٣) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

سادسا / مؤشرات الصدق :

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة في بناء أي مقياس نفسي والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها والدرجة التي يكون فيها قادر على تحقيق هذا الهدف الذي وضع من أجله .

(Stanley & Hopkins ,1972 101)

الصدق الظاهري :

تحقق هذا النوع مكن الصدق الظاهري عندما تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين * في علم النفس كما أشارت الباحثتان سابقا للحكم على

صلاحية الفقرات في قياس الخاصية المراد قياسها ومدى ملائمتها لمجتمع البحث وقد أسفرت ملاحظاتهم على صلاحية فقرات المقياس وكما تمت الإشارة في ص (٣٨) .

سابعا / الثبات :

ويعني الاتساق في نتائج المقياس ، ويتحقق اذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه حسب رأي كرونباخ Cronbach (1964, p. 126) ، Cronbach (وقد تحقق هذان النوعان من الثبات وكالاتي :

١) طريقة الاختبار _ اعادة الاختبار (Test Retest Method):

تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد في التطبيق الأول للمقياس ودرجاتهم بعد إعادة تطبيقه بعد اسبوعين من التطبيق الاول على عينة قوامها (٥٠) موظف وموظفة (٢٠) ذكور و (٢٠) اناث تم اختيارهم عشوائيا وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين التطبيقين ، وظهر ان معامل الثبات (0.85) وهي معاملات ثبات عالية يمكن الركون اليها كما في دراسة رضوان ٢٠٠٩ والتي توصلت الى نفس الثبات تقريبا .

٢) طريقة التجزئة النصفية Split Half :

تم تقسيم فقرات مقياس التنظيم الذاتي الصحي إلى نصفين ، فقرات زوجية والأخرى فردية ، وتألّف كل نصف من (١٣) فقرة من أصل (٢٧) فقرة و بعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار وجد إن قيمة الارتباط كانت (0.88) ثم تم تعديله باستخدام معادلة سبيرمان _ براون (Sperman brown Formula) وبلغ (0.92) وهو معامل الثبات بهذه الطريقة ، وبري (ليكرت Likart) ان معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه يكون من (0.62 _ 0.93) .

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

(Lazarous, 1963, p. 228) (المفتي ، ٢٠٠١ ، ص. ٦٩)

ثامنا / المؤشرات الإحصائية لمقياس التنظيم الذاتي الصحي :-

تم الحصول على المؤشرات الإحصائية من خلال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكما موضح في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

المؤشرات الإحصائية لمقياس التنظيم الذاتي الصحي

العينة	الوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	الالتواء	التقترح
200	61.68	60.42	52	6.088	0.549	0.014

تاسعا / الوسائل الإحصائية لمقياس التنظيم الذاتي الصحي :-

(١) (T_Test) لعينة واحدة للتعرف على الفرق بين متوسط درجات المعتقدات الصحية التعويضية والتنظيم الذاتي الصحي والمتوسط الفرضي للمقياس . (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص. ٢٥٩) .

(٢) (T_Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية بأسلوب العينتين المتطرفتين لفقرات مقياس المعتقدات الصحية التعويضية و التنظيم الذاتي الصحي (البياتي & واثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ص. ٢٥٤)

(٣) معامل الفا كرونباخ (Alfa Crounbach) لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات الصحية التعويضية والتنظيم الذاتي الصحي (Cronbach , 1964, p.126)

(٤) تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova) لمعرفة الفروق في تنظيم الذاتي الصحي تبعا لمتغير النوع (ذكور / اناث) والتحصيل الدراسي (اعدادية ، بكالوريوس) (Winner , 1962, p. 105_ 113)

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
.....أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

- ٥ (معادلة سبيرمان براون (Spearman Brown Formula) وذلك لتعديل معامل ارتباط نصفي الاختبار (Allen and Yen ,1979, p.79) .
- ٦ (اختبار توكي للتعرف على الفروق في التنظيم الذاتي الصحي للموظفين على وفق التحصيل الدراسي (اعدادية بكالوريوس)(الداغستاني ، 2005 ، ص. 142) (Winner , 1962, p. 78)

الفصل الرابع

"عرض النتائج ومناقشتها"

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها في فصول

اولا / تحقيق اهداف البحث :

(١) قياس المعتقدات الصحية التعويضية لدى موظفي الدولة

بعد ان تم بناء مقياس المعتقدات الصحية التعويضية الذي توفرت فيه جميع الشروط العلمية من صدق وثبات وموضوعية أظهرت نتائج البحث بعد تطبيقه على عينة البحث البالغة (٢٠٠) موظف وموظفة ، إن متوسط درجات العينة هو (96,77) وبانحراف معياري مقداره (8,96) وعند مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٩٠) تبين إن المتوسط الحسابي البالغ (96,77) اكبر من الفرضي ، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة (البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧، ص. ٢٥٤) .

تبين انه ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (١٩٩) وكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (10.69) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) مما يشير الى ان عينة البحث الحالي لديهم معتقدات صحية تعويضية وكما موضح في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

الاختبار التائي للتعرف على الفرق بين متوسط درجات المعتقدات الصحية التعويضية والمتوسط الفرضي للمقياس

عدد أفراد العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	96.77	8.96	90	10.69	1.96	0.05

ويمكن تفسير النتيجة بأن سلوكيات افراد العينة من موظفي وموظفات الدولة ترتبط ارتباطا وثيقا بما يمرون به من خبرات كما يدركوها (هم) كل على حدة لاكما يدركها الاخرون وهذه الخبرات هي التي تعزز سلوكياتهم باتجاه الصحة الجسمية والنفسية او بالاتجاه المعاكس (نحو المرض) وهذا يتفق مع ماجاء به (مرسي ، ١٩٨٨) ومن جهة اخرى تساوقت نتيجة العينة في بحثنا الحالي مع ماجاءت به النظرية المتبناة في المعتقدات الصحية التعويضية وهي نظرية (Rosenstoch & jones, 1958) في ان الشخص يتبع السلوكيات الوقائية استنادا الى المقارنات التي يجريها في حساب المنافع والاضرار نتيجة اقباله على الفعل الصحي او على المرض بإهماله لصحته وتعويضه بسلوكيات اخرى بديلة فيما لو أدرك للتهديد .

و تتفق مع دراسات (الغور 2001) ودراسة (اواكس وشيلفان 2007) ودراسة روجرز وسارفينو (Sarafino, 1990) .

٢) التعرف على الفروق في المعتقدات الصحية على وفق متغيري (النوع ،
 التحصيل الدراسي)

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....
أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

ولتحقيق الهدف فقد عولجت البيانات احصائيا بأستخدام اسلوب تحليل التباين من الدرجة الثانية (Two Way Anova) (Winer , 1971, p.290) لعينة تكونت من (٢٠٠) موظف وموظفة والجدول (٩) يوضح ذلك
 الجدول (٩)

تحليل التباين من الدرجة الثانية للتعرف على الفروق في قياس المعتقدات الصحية التعويضية لدى موظفي الدولة على وفق متغيري النوع والتحصيل الدراسي .

مصدر التباين	مجموع التريبعات	درجة الحرية	متوسط مجموع التريبعات	القيمة الفائية
النوع (A) (ذكور ، اناث)	638.5	1	638.5	*4.37
التحصيل الدراسي (B) (إعدادية ، بكالوريوس)	12	1	12	0.082
التفاعل (A + B)	26.1	1	26.1	0.178
الخطأ	72391.4	496	145.9	
المجموع	73.68			

وقد بينت نتائج تحليل التباين مايتي :-
 أ) هناك فروق دالة في المعتقدات الصحية التعويضية لدى الموظفين على وفق متغير النوع (ذكور ، اناث) إذا كانت القيمة الفائية المحسوبة (4.37)

مقارنة بالجدولية وتساوي (3.48) بدرجة حرية (1- 196) ومستوى دلالة (0.05) وعند اجراء اختبار (توكي) للمقارنة بين متوسطي المعتقدات الصحية للذكور والبالغ (92.42) ، والاناث والبالغ (97.52) وتبين ان قيمة الاختبار المحسوبة تساوي (5.29) وهي اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والبالغة (2.77) مما يشير إلى ان موظفي الدولة من (الاناث) لديهم معتقدات صحية تعويضية اعلى من (الذكور) وترجع النتيجة الى طبيعة المرأة ودورها في المحافظة على صحتها باتباعها قواعد النظافة العامة وتعليمها لاولادها من خلال التنشئة الاجتماعية ومحافظةها على وزنها واتباع قواعد اللياقة البدنية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (اواكس وشيلفان 2007) و(دراسة ووفر وبراك 2006)

ب) أما التحصيل الدراسي فلم يكن هناك فروقا معنوية في المعتقدات الصحية التعويضية وحسب التحصيل (إعدادية ، بكالوريوس) إذ كانت القيمة الفائية (0.082) وهي غير دالة .

ج) ليس هناك تفاعل بين (النوع والتحصيل) مما يشير إلى أن تفاعل المتغيرين لم يؤثر على المعتقدات الصحية التعويضية .

هـ) قياس التنظيم الذاتي الصحي لدى موظفي الدولة .

بعد ان تم بناء مقياس التنظيم الذاتي الصحي الذي توفرت فيه جميع الشروط العلمية من صدق وثبات وموضوعية أظهرت نتائج البحث بعد تطبيقه على عينة البحث البالغة (٢٠٠) موظف وموظفة ، إن متوسط درجات العينة هو (61.68) وبانحراف معياري مقداره (6.08) وعند مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٧٢) واختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T_Test) لعينة واحدة والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

الاختبار التائي للتعرف على الفرق بين متوسط درجات التنظيم الذاتي الصحي والمتوسط الفرضي للمقياس

عدد أفراد العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	القيمة التائية	مستوى الدلالة

المعتقدات الصحية التوعوية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

..... أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

	الجدولية	المحسوبة				
0.05	1.96	24 _	72	6.08	61.68	200

تبين ان القيمة التائية المحسوبة كانت (24.00) ومن خلال النتيجة يتضح ان افراد عينة البحث ليس لديهم تنظيم ذاتي صحي اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (- ٢٤) ويمكن تفسير النتيجة بان البيئة العراقية تقتصر الى الشعور بالتنظيم سواءا الصحي او بالوقت او باستغلال وتنظيم اوقات الفراغ باشياء مفيدة كالتثقيف الذاتي او المطالعة او بتنظيم برامج خاصة بتنمية المهارات اليدوية والذهنية نحو الابتكارات او غيرها مما يؤكد ان موظفي الدولة ليس لديهم (تقييم / او تنقل) مرتفعين لكل من الاهداف والوسائل ذات العلاقة بالهدف من اجل الاهتمام بتنظيم صحتهم ذاتيا دون الاعتماد على احد عن طريق الاخذ بنظر الاعتبار كل من المميزات والعيوب بالمقارنة مع البدائل المتوفرة ففي بعض المواقف الاجتماعية قد يصدر الفرد حكما ما من غير ان يقيم الوسائل والاهداف واحيانا يصدر الحكم ايضا ولكن بعد تقييم الاهداف

والوسائل البديلة عن طريق اجراء مقارنات عديدة فيما بينها لاختيار الافضل (البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧، ص. 254)
 (٦) اما الهدف السادس وهو التعرف على الفروق في التنظيم الذاتي الصحي على وفق متغيري النوع (ذكور ، اناث) والتحصيل الدراسي (اعدادية ، بكالوريوس) :

فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova)
 (Winner , 1962, p.105_113) والجدول (١٠) يوضح ذلك :
 الجدول (١٠)

تحليل التباين من الدرجة الثانية للموازنة في قياس التنظيم الذاتي الصحي لدى
 موظفي الدولة على وفق متغيري النوع والتحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع التربيغات	درجة الحرية	متوسط مجموع التربيغات	القيمة الفائية

المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي.....

..... أ. م. د سناء عيسى الداغستاني - م. ديار عوني المفتي

مصدر التباين	مجموع الترتيبات	درجة الحرية	متوسط مجموع الترتيبات	القيمة الفائية
النوع (A) (ذكور ، اناث)	80.64	1	80.64	2.89
التحصيل الدراسي (B) (إعدادية ، بكالوريوس)	126.40	1	126.40	4.24 *
التفاعل (A × B)	38.125	1	38.125	1.36
الخطأ	4867.82	196	27.83	0
المجموع	5112.98	199		

* القيمة التائية الجدولية تساوي (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية

(1 ، 196)

١) ومن ملاحظة جدول تحليل التباين تبين بأنه ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية لدى موظفي الدولة وفقا لمتغير النوع وهذا يعني ان التنظيم الذاتي الصحي هو عملية مرهونة ومتوقفة على عمليات التغذية الراجعة بدءا من ادخال المعلومات (ادراكها) وانتهاءا بعمليات (اخراج) السلوك والتاثير على البيئة في التنشئة الاجتماعية للذكور والاناث على حد سواء وهذا ماؤكدده نظرية الضبط (كرافر وسكاير 2000) .

٢) هناك فروق دالة احصائية في التنظيم الذاتي الصحي للموظفين حسب التحصيل الدراسي (اعدادية ، بكالوريوس) ، اذ بلغت القيمة الفائية () 4.240 وهي دالة عند درجة حرية (1 ، 196) ومستوى دلالة (0.05) مقارنة بالقيمة الفائية الجدولية وهي تساوي (3.84) وعند اجراء اختبار توكي (Tukey) للموازنة بين متوسطي ذوي المرحلة الاعدادية والبالغ (55.86) وذوي مرحلة البكالوريوس والتي بلغت متوسطاتهم (59.08) ، اذ تبين ان

قيمة الاختبار المحسوبة تساوي (2.95) وهي اكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والبالغة (2.77) مما يشير الى ان حملة شهادة البكالوريوس هم اكثر تنظيماً للذات الصحي من مرحلة الاعدادية .

٣) لا يوجد تفاعل بين متغيري النوع (ذكور ، اناث) والتحصيل الدراسي (اعدادية ، بكالوريوس) ، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.36) وهي غير دالة احصائياً مقارنة بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) ، اذ لم يظهر اثر ذو دلالة معنوية لتفاعل متغيري البحث (الديموغرافية) النوع ، التحصيل الدراسي) مما يشير الى ان تفاعل هذين المتغيرين لا يؤثر في المتغير التابع وهو (التنظيم الذاتي الصحي) .

٧) العلاقة الارتباطية بين متغيرين البحث المعتقدات الصحية التعويضية والتنظيم الذاتي الصحي .

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية لعينة بلغت (٢٠٠) موظف وموظفة ، حيث بلغ معامل الارتباط (0.72) وهو ارتباط ايجابي وجيد مقارنة بدراسات اخرى مثل (دراسة لواردل واخرين 1997) . وتعني العلاقة انه كلما كان لدى الافراد سلوكيات صحية تعويضية يكون لديهم تنظيم ذاتي صحي افضل بمعنى انه للسلوك الانساني الصحي التعويضي دور هام في عملية الوقاية (Prevention) والوقاية من الامراض لاتتم في غياب التنظيم الذاتي الصحي وهذا يتفق مع دراسة (رادتك و سكولز و كيلر 2008) .

التوصيات :

بناءً على النتائج التي خرج بها البحث توصي الباحثين بالاتي : _

- ١) الاستفادة من مقاييس البحث الحالي في مجالات الصحة النفسية .
- ٢) التوعية الاسرية بأساليب التنشئة الاجتماعية التي تشجع وتعزز أساليب الضبط الصارمة بالالتزام بمعايير النظافة سواءً بوضع المكافآت أو إنزال العقوبات الرادعة بعدم التهاون بالصحة الجسمية والنفسية وان يلتزم الآباء قبل الأبناء بشعار النظافة من الإيمان .

٣) توعية المؤسسات التربوية والخدمية والثقافية والاعلامية بأهمية الاهتمام بعلم النفس الصحي والارتقاء به لأعلى المستويات من اجل قهر المرض والاقلاع عن السلوكيات الانهزامية واتباع منهج الوقاية خير من العلاج .

- ٤) لفت أنظار الدائرة الإعلامية بوزارة الصحة ووزارة الثقافة بضرورة الاهتمام إعلامياً من خلال قنوات الاتصال بالمواطنين (من خلال المستوصفات الطبية والمستشفيات) في الإحياء السكنية والنواحي والاقضية ووسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية بالاهتمام بما يسمى "علم النفس الايجابي" والذي يهدف إلى بناء الاقتدار الصحي ومحاربة المرض .
- ٥) تنظيم دورات تطويرية تهدف إلى الارتقاء بتنظيم الذات الصحي بعمل محاضرات في هذا المجال .

المقترحات :

- ١) اجراء دراسة تستهدف ايجاد علاقة بين المعتقدات الصحية التوعوية والتخطيط السلوكي .
- ٢) اجراء دراسة تستهدف إيجاد علاقة بين المعتقدات الصحية التوعوية وضبط الذات
- ٣) اجراء دراسة تستهدف تطبيق مقياس المعتقدات الصحية التوعوية على شرائح اخرى مثل الاطباء في وزارة الصحة والممرضين والممرضات .
- ٤) اجراء دراسة تستهدف إيجاد علاقة بين المعتقدات الصحية التوعوية وسمات الشخصية .
- ٥) اجراء دراسة تستهدف التنظيم الذاتي الصحي مع السيطرة على الذات ومراقبة الذات

المصادر العربية

- ١) البورسعيدى ، هيثم (٢٠٠٩) : " قوة العلاقة بين المعتقدات الصحية التوعوية والسلوك فى حياة الانسان " [http; // www.stop . com](http://www.stop.com)
- ٢) تايلور ، شيلي (٢٠٠٨) : " علم النفس الصحى " ترجمة د. بريك ، وسام درويش و داود ، فوزي شاكر طعيمة جامعة عمان الاهلية ، الاردن ، دار الحامد للنشر والتوزيع . [www.info . daralhamed . net](http://www.info.daralhamed.net)
- ٣) حجازي ، مصطفى (٢٠٠٦) : " الصحة النفسية " ، لبنان ، المركز الثقافي العربي .
- ٤) رضوان ، سامر جميل & ريشكة ، كونراد (٢٠٠٩) : " السلوك الصحى والاتجاهات نحو الصحة " دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب سوريين وألمان ، جامعة دمشق ، كلية التربية . www.alba7es@yahoo.com & [www.alba7es . com](http://www.alba7es.com)

- ٥) سيّار ، جميلة حسين (٢٠٠٧) : " التنظيم الذاتي وعلاقته بتعلم التلاميذ " ،
الباحثة مجلة العدد الرابع ، السنة الأولى . Free live create a free website .
file sharing, Microsoft office ,
٦) الداغستاني ، سناء عيسى (٢٠٠٥) : " اثر بعض المتغيرات في استقطاب
الجماعة " كلية الآداب ، جامعة بغداد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .
٧) شامة ، منى السيد (٢٠٠٩) : " الطرق المبتكرة لتقديم وسائل التثقيف
الصحي " ، جمهورية مصر العربية ، جامعة الاسكندرية .
٨) الشهراني ، عبد العزيز (٢٠٠٩) : " المعتقدات ... نظرة عميقة " ، فكرة علم
البرمجة اللغوية العصبية عن المعتقدات ، منتديات الحصن النفسي ، بوابة تقنيات
الانجاز والتفوق البشري والاسترخاء .
copy right @2000_2009, Jelsoft Enterprises ltd
٩) عبد الجواد ، إنصاف (٢٠٠٩) : " نماذج ونظريات السلوك الصحي "
١٠) عبد الجواد ، محمد احمد (٢٠١٠) : " وسائل عملية في تنظيم الذات "
مجلة بناء الاجيال : برامج تربوية
عملية
١١) الألوسي ، احمد اسماعيل (٢٠٠١) : " فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات
لدى طلبة الجامعة " ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية الآداب ، جامعة
بغداد .
١٢) المسعد ، سارة بنت محمد (٢٠٠٥) : " تغيير السلوك الصحي يقلل من
الامراض ويزيد من الانتاجية " ، : الرياض ، جريدة يومية عن مؤسسة اليمامة
الصحفية ، العدد (١٣٦٨٨) .
<http://WWW.Alriyadh.com/12/15/article,115468.html>
١٣) مرسي ، كمال إبراهيم (٢٠٠٨) : " المدخل إلى الصحة النفسية ، الكويت ،
دار التعلم "
١٤) الموسوي ، خديجة حيدر نوري (٢٠٠٩) : " الحاجة إلى الانغلاق المعرفي
والتنظيم الذاتي وعلاقتها بالتفكير الاحاطي " أطروحة دكتوراه غير منشورة " كلية
الآداب
١٥) المفتي ، ديار عوني (٢٠٠١) : " الخصوصية وعلاقتها بكشف الذات لدى طلبة
الجامعة " ، رسالة ماجستير غير منشورة .
المصادر الأجنبية

16) Alvarenga , S . Maria & Scagliusi, Fernanda Baeza &
Philippi Tucunduva , " (2008) Changing attitudes, beliefs
and feelings towards food in bulimic,

Nutrition , Department , public / University of sao paula
Patients "

Health school , Brazil , v. (8) , p.8 , num (3) .

17) Antonovsky , A. & Kats ,R. (1970) : The model dental
patient : an empirical Study of preventive health behavior
, socsci med , v. (4) , pp. 367 _ 380 .

- 18) Backer , M.H (1988) : **Health belief model and self efficacy** , v. (15) pp.83_ 175 , Explining coll . ege =tude
- 19) Brown, L . K & Diclemente , R.J & Reynold ,L.A (1991) **Hiv prevention for Adolescents = Utility of the health belief model** . (ALDS) Education and Prevention v. (3) , pp 50_59
- 20) Bandura , A . (1989) **Perceived self efficacy in the exercise of control Over (AIDS) infection in Mayes , V.M & Albee , G.W & Schneider ,S.F**
Primary prevention of AIDS = Psychological approaches , pp.128_ 141 .
London = sage publication .
- 21) Boulevard , Wilson (2006) : **Health belief model (Detailed)** ,The Communication Initiative Network .
- 22) Diclement , Brown, L.k .(1991) : **Utility of the health belief model**
:(ALDS) Education and prevention, v .3 (1) ,pp.50_59
- 23) Dudley & Schneider (1991) : **The common sense model of self regulation of Health and illness : how can we use it to understand**
And respond to our patients Needs , university of Birmingham
And research institute in healthcare science .
University of wolver Hampton, Dudley Group of Hospitals NHS Trust .
E_mail : Liz _ Hale @ toucansurf .com .
- 24) Fenton & Ocreevy (2003) : **Self regulation theory**
journal of Occupational
And organizational psychology
Translate.google.com . Ib .// . http :
- 25) Glanz , K.. & Rimer , B .K & Lewis ,F.M (2002) : **Health behavior and Health Education theory , Research and practice**, San Francisco : wiley & Sons , Journals of Health Communication , University Twenta .
- 26)(1977) : Self efficacy :towards
unifying theory of behavior Change psychology review , v. (84) , pp. (191_215)
- 27)Hochbaum , G.M. (1958) ; **Health belief model (HBM)** ,
subsequently Modified by Other authors .
- 28) Hochbaum , G.m. (2001) **Health communication copstone : Health Belief Model : Theory work book** , Government
printing office communication Theory text book .

- 29)(1958) **Health belief model : theory work book** , **Communication theory text books** , subsequently by other authors , U.S. Government printing .
- 30) Hopkins , Johns & Brieger ,R .William (2006) :**Health belief model and Social Learning theory**, Johns Hopkins University , School of public health, pp . 1_35)
- 31) Higgins, E.T. & Pierro ,A & Kruglanski ,A.W (2002) : **Cross cultural validation of The psychological distinction between locomotion and Assessment Modes** , Unpublished manuscript , Columbia University .
- 32) Adams, Scott , (2000) : **Psychiatric Scand** , v (2) pp. 24_119
- 33) Kawash et al (1980) : **Personality correlates of selected Elements of the health Belief model** , The Journal of social psychology , v(112) , pp 219_ 227
- 31) Janz ,N.K. & Becker , M.H. (1984) :**The health belief model adecada later health Edue** , v . (11) , pp. 1_ 47 .
- 34) Knauper, B. & Rabiau, M. & Cohen, O. & Patrician , N. (2004) : **Compensatory Health Beliefs Scale ,health beliefs : theory and measurement , Psychology and health**, v. 19 (5) pp 607_ 624 .
- 35) Knauper ; Barbel & Rabeau ; Marjorie & Cohen , Oshra ; Patriciu ; Nicholas (2004) : **Compensatory health beliefs : Scale development and Psychometric properties** , v . (19) , n . (5) pp.607_624 by Department of psychology (Mc Gill University .
- / Gpsh , 2004 /Routledg / Connect .com or Eontent [www.ingenta](http://www.ingenta.com) // http: Montreal , Q c Canada , H3A , 1B1.
- 36) Michael , E. Oakes & Sullivan , Kristen & Slotterback , S. Carole (2007) : **A comparison of categorical beliefs about foods in children and young adults** Journal food quality and preference issue , v. (18) , pp. 713 _ 719 .
- Article url & udi = B6T6T. Science _ ob =/ Irect .com [www.sciencedirect](http://www.sciencedirect.com) // http :
- 37) Ryan ,R.& Deci ,E. (2000) : **Self _determination theory and the Facilitation of Intrinsic, motivation , social**

- development and Well being**, Am psychology journals , pp. 55_68
- 38) Rabeau , Marjorie (2006) : **The eternal quest for optimal balance between Maximizing pleasure and minimizing harm: the compensatory Healthy belief Model** , British Journal of Health .
 psychologist .com . www.montreal // http:
- 39) Rosenstock , K.L. & Strecher , v. & Becker,M. H (1994) : **Health belief model And (Hiv) risk behavior change : In R.G. Diclemente , and J.L .,Peterson (AIDS) theories and methods of Behavioral Eds) preventing (**
 New York ,Plenum press .pp 5_24 .
www.fhi.org .//URL : http: ٠٠ ٠٠
- 40)(1994) : **Health belief model And (Hiv) risk behavior change : (AIDS) theories and methods of Behavioral interventions** , New York ,Plenum press .pp 5_24)
 Bcr 4 theo . /Behres /Aid spubs /Aid scap /Aids /En /
Ww2.fhi.org // http: Htul , pp. 13_30
- 41)(1988)
 8) :**Social learning Theory And health belief model** , Service of the u.s. national library of medicine and The national institutes of health , v. (15) , pp. 83_175 Pubmed . /n.l.m. n.i.h g.o.v ,www.n.c.b.i .// http :
- 42) Rosenstoch ,I.m (1974) : **Hestorical origins of the health belief model** , Health Educ monogr , v.(2) ,pp. 328_335 .
- 43) Recapp (2009) : **How can I use the health belief model in my sitting : theories Approaches** , pp 1_6 .
 How to use . htm . / Hbm / Theories/ Recapp/
www.etr.org //http:
- 44) Santos , Maria ,A. (2004) : **Ingenta connect compensatory health belief scale Development and psychometric** ,university of sao paul
 Art /2004 / Gpsh / Routledg /Connect.com or Kontent /
www.ingenta // http:
- 43)Taylor ,E .Shelley (2006) : **Health psychology** , sixth edition , university of California , Los Angeles pp. 395_396 .

- 45) Theda , Radtke (2008) : **Smoking specific compensatory health Beliefs** and smoking behavior in adolescents .
- 46)(2002) : Self _ regulation and health =perspectives from social And personality psychology , XXXX International congress of psychology Berlin _ Germany .
Abstract view ? AB S ID 9446 . / Guest / . org [www.1.icp](http://www.1.icp.org) // http :
- 47) Williams & Grow & Freedman & Ryan and Deci (1996) : "**Self regulation Questionnaires : treatment motivation for therapy** , journal of personality Assessment , v.68, pp 414_435 .
- 48) William ,R. Brieger , Johns Hopkins ,Bloomer (2006) : **Health Belief Model, : Social Learning theory** , The Johns Hopkins university ,school of public
- 49) Eysenck ,M (2000) : **Psychology** ,Hong Kong , Psychology press
- 50) Flanagan ,Cara (1995) : **A level Psychology** ,West midlands (letts Educational) Ltd

العنف في الجامعات
(دراسة حالة الجامعة الأردنية)

الأستاذ المشارك
محمد محسن حسينات

الأستاذ المساعد
صفية محمود جبالي

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم الأسباب التي تدعو الشباب الجامعيين لاستخدام العنف، والكشف عن بعض أشكال العنف التي يستخدمها الشباب الجامعيون، ومحاولة التوصل إلى أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ومنهج المسح الاجتماعي بالعينة في هذه الدراسة . وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالب من طلاب الجامعة الأردنية، (٥٠ ذكور و ٥٠ إناث)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المقصودة. ولغرض تحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد بشكل مباشر على الاستبيان والمكون من قسمين، الأول: ويحتوي على البيانات الأولية وتتضمن الجنس وبيئة السكن والمستوى الدراسي وتقدير الطالب الدراسي والكلية. والثاني: ويتضمن العنف لدى الطلاب وهو يتكون من ثلاثة محاور يحتوي المحور الأول على (٨) فقرات، والثاني على (٦) فقرات والمحور الثالث على (٨) فقرات.

كما تم إجراء الصدق والثبات للأداة، وذلك بعرضها على عدد من المحكمين وبناءً على رأيهم تم إجراء التعديل اللازم. وتحليل النتائج من خلال حزمة (SPSS)، (البرامج الحاسوبية الخاصة بالعلوم الاجتماعية).

وقد أشارت النتائج إلى مايلي:

- _ أن من أهم الأسباب التي تدعو الطالب الجامعي لإستخدام العنف الإعتداء المباشر عليه من الآخرين، واستفزازه، والتعصب العشائري أو التعصب للتخصص.
- _ وأن أكثر أشكال العنف التي يستخدمها الطالب الجامعي العنف اللفظي أو المعنوي، يليها العنف والإيذاء الجسدي.
- _ أظهر الطلاب أنه من أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف في الجامعات التروي واستخدام العقل في حل المشاكل، وعدم اللجوء إلى أساليب العنف، وتشديد العقوبة على الممارسين للعنف.
- في ضوء تلك النتائج قدمت الباحثة عدد من التوصيات أهمها ما يلي:
- _ وضع قوانين مشددة لمعاقبة من يقومون بأعمال عنف تسيء للحياة الجامعية، وتفعيل هذه القوانين وتطبيقها على جميع الطلاب بدون استثناء.
- _ تنظيم برامج إرشادية وتثقيفية للطلبة لتوعيتهم بالآثار السلبية المترتبة على هذه الظاهرة، وخطرها على المجتمع بشكل عام وفئة الشباب الجامعي بشكل خاص.
- _ إعادة بناء شخصية الطالب الجامعي وذلك بتعزيز ثقته بنفسه عن طريق الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس.
- _ تدعيم رغبة الطلبة في تغيير نمط حياتهم نحو الأفضل عن طريق استخدام العقل في حل المشاكل كبديل عن استخدام أساليب العنف والتي حصلت على أعلى نسبة في الحلول التي اقترحتها هذه الدراسة لظاهرة العنف الطلابي.
- _ تعديل اتجاهات بعض الطلبة نحو التعصب العشائري أو التعصب للتخصص أو ما شابه ذلك، بتعزيز القيم الدينية لديهم وأن جميع البشر من تراب فالإسلام لم يفرق بين عربي وأعجمي، ولم يفرق بين الناس لا على أساس الجنس أو اللون أو العرق أو غير ذلك، وأن معيار المفاضلة بين الناس هو التقوى.

الملخص باللغة الانجليزية

Abstract

This study aims to discover the main reasons make the undergraduates to adopt the violence in some matters. The study also aims to final some solutions which may decrease this phenomenon using the student's point of view themselves.

The descriptive analytic method along with social survey sample were used in order to achieve the aims of study. The sample consists of 50 students from both genders into halves. And were taken in a spontaneous way. The questionnaire was also used in this study in two forms. The first consists the gender, the living environment, the educational level , the grade and the faculty. The second consists of three sections , one of them has six parts and the other two each of them contains eight parts.

This questionnaire was carefully used, adopting honesty, exactness and constancy. It was judged by some experts, and was adjusted according to their point of view.

The gotten data was treated through (SPSS) programme to obtain the final results.

The results of this study revealed that:

_ One of the main reasons which makes the students use the violence in universities is the direct aggression against him, provocation and tribal fanaticism or even fanaticism for faculty.

_ The most prevailing violence the verbal violence and then comes the physical harming.

_ The student's views showed that there are some ways which may to reduce this phenomenon such as keeping quiet and

calm while dealing with any problem in one hand, in the other hand there should be a deterrent punishment against any person uses the violence.

In the light of these results the researchers suggest some recommendations such as:

- _ To set rules and regulations for violence and violence doers and apply them.
- _ Guiding the students through lectures and programmes to the negative effects of violence and its danger upon the individuals and society as well.
- _ Rebuilding the character of students through improving their self confidence and behaviour.

الفصل الأول

المقدمة:

تعتبر ظاهرة العنف ظاهرة بشرية موجودة منذ خلق الله تعالى الإنسان وخلفه في الأرض، ونحن نعرف جميعاً قصة قابيل الذي قتل أخاه هابيل وكيف طوعت له نفسه أن يقوم بفعلته تلك، والندم الذي تملكه بعد ذلك.

وظاهرة العنف ظاهرة نسبية ولا تقتصر على مجتمع بعينه أو على فئة بعينها، فهي تشمل كافة المجتمعات، وتتعدد أشكالها ومظاهرها من مجتمع لآخر، كما أنها تشمل جميع الفئات البشرية من أطفال وشباب وغيرها، وقد تتمثل ظاهرة العنف على شكل جماعات (عصابات) أو قد تكون فردية.

ويعد العنف الجامعي من أهم أنواع العنف وأخطرها والتي تهدد أمن المجتمع وبنيته وثوابته بسلوكيات همجية لا تمت لنا ولعاداتنا وتقاليدنا وقيمنا بصلة، لا من قريب ولا من بعيد، فلا أبشع من طالب جامعي في مقتبل العمر يمد يده ويضرب زميله - رفيق الدراسة - بعصا أو بحجر أو بزجاجة فارغة قاصداً إيذاءه بدنياً، متعمداً الإساءة له، رامياً خلفه كل قيمة أخلاقية عرفها وكل عبارة رحمة سمعها متخطياً كل الحدود متجاوزاً كل القوانين ومتحولاً لحظتها بمجرم محترف يعيش الجريمة ويقتربها ! (طالب جامعي) لعل اقتران هاتين الكلمتين كان دوماً ذا دلالة ساحرة مميزة في إرثنا الحضاري ومخيلتنا الشعبية، تتمثل بصورة ذلك الشاب المتهذب شخصياً وهنداماً صاحب العلم والثقافة العالين والأخلاق السامية الحميدة، المتحلي بضبط النفس وبمقدرة عالية على التعبير عن الغضب بأساليب إنسانية مختصرة، أبعد ما تكون عن الهمجية والغوغائية ومنطق التهجم والضرب وسلوكيات أشبه ما تكون بردود أفعال حيوانية، وردود أفعال لا منطق يحكمها ولا تفكير يسبقها. (الهلسة، ٢٠٠٨م).

التعريفات الإجرائية:

العنف: "سلوكيات خارجة عن القوانين والأنظمة تصدر عن أفراد أو جماعات، وتتصف هذه السلوكيات بالعدائية، تهدف إلى إلحاق الضرر بالذات أو بالآخرين، أو بالملكات. سواء كان هذا الضرر مادياً أو معنوياً.

العنف الطلابي في الجامعات: "سلوكيات خارجة عن القوانين و الأنظمة، تصدر عن طلبة الجامعات، وتتصف هذه السلوكيات بالعدائية، وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات داخل الجامعة".

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في معرفة أهم الأسباب التي تدعو شباب في مقتبل العمر وجامعيين على مقاعد الدراسة، يجب أن يكون همهم الوحيد هو تحصيل العلم والتخرج من الجامعة لدخول سوق العمل وخدمة بلدهم وشعبهم وأهلهم، لرفعة هذا الوطن وتطوره والنهوض به وتقديمه، إلى التمثل في صور عصابات أو غيرها والتحرش بالآخرين بسبب أو بدون سبب، مستخدمين كافة أشكال العنف الجسدي واللفظي وغيرها، متناسين الهدف الرئيسي الذي وجدوا من أجله في هذا المكان (الجامعة) والتي لها حرمتها كما للبيت حرمة، ومحاولة التوصل إلى بعض الأمور التي قد تحد من هذه الظاهرة من وجهة نظر الطلاب الجامعيين أنفسهم

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. معرفة أهم الأسباب التي تدعو الشباب الجامعيين لاستخدام العنف.
٢. الكشف عن بعض أشكال العنف التي يستخدمها الشباب الجامعيون.
٣. التوصل إلى أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

أهمية الدراسة:

تتطلب أهمية الدراسة من ملاحظتنا لسلوكيات العنف التي يمارسها الطلبة الجامعيون داخل حرم الجامعة، التي تعتبر مكان لتلقي العلم والعمل به، وليست مكان لاستعراض القوى.

أسئلة الدراسة:

١. ما الأسباب التي تدعوك لاستخدام العنف؟
٢. ما أشكال العنف التي تستخدمها ؟
٣. ما أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف من وجهة نظرك؟

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

قال تعالى: (ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين) البقرة: ١٩٠، وعن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "يا عائشة: إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف، وما لا يعطي على ما سواه" وفي الحديث دلالة على أن العنف ضد الرفق.

وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه".

ويعد العنف الجامعي من أسوأ أنواع العنف التي يقوم بها الطلاب داخل حرم الجامعة، والتي عادةً ما تكون موجهة ضد زملائهم، أو ممتلكات الجامعة، وأحياناً قد يتعدى الأمر إلى مدرسيهم.

كما تعد ظاهرة العنف المنتشرة في الجامعات إحدى المشكلات الاجتماعية، والظواهر السلبية، التي تعرقل تحقيق أهدافها، في تنشئة الإنسان الصالح، الناضج السوي، من الجوانب الاجتماعية والعلمية والصحية كافة، والعقلية. فالجامعات تسعى إلى بناء شخصية الطالب وصقلها، بحيث يكون مؤمناً بربه، ومنتم لوطنه. (الرفاعي، ٢٠٠٧م، ص ١٣).

ولما هذا الموضوع من أهمية يجب تداركها والسعي للحيلولة دون انتشارها بشكل أكبر مما هي عليه، جاءت هذه الدراسة للكشف عن بعض أسبابها وأشكالها والأمور التي قد تحد منها.

مفهوم العنف Violence:

أولاً: العنف في اللغة

- العنف: بضم العين وسكون النون: الشدة والمشقة، وقلة الرفق في الأمر، وهو ضد الرفق، وكل ما في الرفق من الخير ففي العنف من الشر مثله. (ابن منظور، ٩٨٦م، ج٩، ص٢٥٧).
- العنف : عُنْف به وعليه يَعْنُف عَنفاً وعِنافةً ، لم يرفق به فهو عنيف. والعنف : ضد الرفق والعنيف: خلاف الرفيق ومن لا رفق له بركوب الخيل والشديد. (البستاني، ٩٨٣م، ص٦٣٨).

ثانياً: العنف في الاصطلاح

- العنف: أي سلوك يصدر من فرد أو جماعة تجاه فرد آخر أو آخرين مادياً كان أم لفظياً، إيجابياً أم سلبياً، مباشراً أو غير مباشر نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر. (جادو، ٢٠٠٥، ص٤).
- وعرفت "الرفاعي" العنف بأنه: (جملة الممارسات السلوكية (الإيذاية) الجسدية أو المعنوية، التي يلحقها الإنسان منفرداً كان أو في جماعة، بمن حوله سواء أكان إنساناً، أم ممتلكات، مخالفاً بذلك القيم السائدة في المجتمع). (الرفاعي، ٢٠٠٧م، ص١٧).
- وتعرف منظمة الصحة العالمية (المشار إليه في عبانة، ٢٠٠٧م، ص١٢) العنف بأنه : "الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية(المادية) أو القدرة سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي (الفعلي) ضد الذات أو ضد شخص آخر، أو ضد

مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوث إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان.

• ويعرف البعض العنف على أنه: " استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما". (البرعي، ٢٠٠٢م، ص ٨٩).

• ويعرف العنف أيضاً بأنه: " سلوك يصدره الفرد (أو مجموعة من الأفراد) بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر (أو مجموعة من الأفراد) يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء بدنياً (مادياً) كان أو نفسياً (معنوياً) أو وجه لممتلكاته. (عبدالله، ٢٠٠٩م، ص ٣٧).

مفهوم العنف الطلابي في الجامعات:

يطلق لفظ العنف الطلابي في الجامعات على العنف الذي يقوم به الطلبة داخل الجامعة.

• عرفت الرفاعي العنف الطلابي بأنه : " جملة الممارسات السلوكية (الإيذاوية)، والبدنية أو اللفظية أو النفسية التي تصدر من الطلبة أنفسهم، وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات، في المؤسسات التعليمية". (الرفاعي، ٢٠٠٧م، ص ١٨).

• العنف الطلابي: "مجموعة السلوكات غير المرغوبة التي يمارسها طلاب الجامعة ضد زملائهم أو مدرسيهم أو ممتلكات جامعتهم، سواءً أكانت هذه السلوكات مادية أو لفظية" (القادري، ٢٠٠٨، ص ٦).

نلاحظ أن هذين التعريفين قد جمعا أشكال العنف الطلابي سواء أكان لفظي أو بدني أو نفسي وذلك باستخدام سلوكات غير مرغوبة واشتملا على صور العنف الطلابي سواء أكان عنف ضد الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات.

أنواع العنف:

١. العنف الأسري: ويتمثل هذا النوع من العنف في القيم السائدة في المجتمع وصراع الدور الاجتماعي المتمثل في النموذج الذكري المتسلط الذي ما يزال سائداً رغم التقدم العلمي والتكنولوجي الذي وصلت إليه الأسرة العربية، فالأب يفرض أسلوبه على العائلة وهو صاحب القرار الذي لا يسمح بمناقشته. ويعرف العنف الأسري بأنه أحد أشكال السلوك العدواني الذي ينتج عنه وجود علاقات غير متكافئة في إطار تقسيم العمل بين الرجل والمرأة داخل الأسرة وما يترتب على ذلك من تحديد الأدوار ومكانة كل فرد من أفراد الأسرة، وفقاً لما يمليه النظام الاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع. ويعرف العنف الأسري أيضاً بأنه ردود الأفعال المباشرة وغير المباشرة التي توجه نحو أحد أفراد الأسرة بهدف إيقاع الأذى النفسي أو اللفظي أو الجسدي أو الجنسي عليه. (القادري، ٢٠٠٨، ص ١٨-١٩).

٢. العنف ضد المرأة: يعرف بأنه كل فعل يمارس ضد المرأة من قبل الرجل، ويؤذيها سواءً جسدياً أم نفسياً أم جنسياً أم اقتصادياً مما يفقدها احترامها لذاتها، إنه استخدام القوة والسلطة من قبل الرجل للسيطرة على المرأة، من خلال تعريضها لأشكال مختلفة من أشكال العنف المؤذي. (القادري، ٢٠٠٨، ص ١٩).

٣. العنف السياسي: وهو من أكثر أنواع العنف انتشاراً ومن أشدها خطورة في المجتمع، وهو استعمال القوة بشكل مؤثر ومدمر ضد الأفراد، أو الجماعات، أو الممتلكات وهو عنف يتميز بالرمزية ويرى البعض أن السياسة لا تقوم بدون عنف. (الشريفين، ٢٠٠٨، ص ٢١).

ويصنف العنف السياسي إلى مستويين؛ العنف السياسي من أعلى إلى أسفل و الذي تمارسه السلطات تجاه الأفراد والعنف السياسي من أسفل إلى أعلى وهو عنف

يمارسه الأفراد تجاه الدولة متمثلة في السلطة بكل صورها، بهدف هدم أو زعزعة النظام السياسي القائم في المجتمع. (البرعي، ٢٠٠٢م، ص ١١٢).

٤. العنف الديني: يعرف " بأنه اجتهد بعض العناصر في تفسير النصوص الدينية حتى أنها صبغت العنف بالشرعية الدينية، واعتبرت التخلي عنه إنما هو تخلي عن الشرع ويتهم الخارجون بالتقصير. (البرعي، ٢٠٠٢م، ص ١١٤).

٥. العنف الطلابي: كما عرفنا سابقاً فإن العنف الطلابي في الجامعات " سلوكيات خارجة عن القوانين والأنظمة، تصدر عن طلبة الجامعات، وتتصف هذه السلوكيات بالعدائية، وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات داخل الجامعة".

وهذا النوع من العنف هو موضوع هذه الدراسة والذي سنتحدث عنه بالتفصيل.

أشكال العنف:

١. العنف اللفظي : وهو استجابة صوتية ملفوظة تحمل مثيراً يضر بمشاعر كائن آخر، ويعبر عنه في صورة الرفض والتهديد والنقد الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين، بهدف استقذارهم أو إهانتهم والاستهزاء بهم، وقد تستخدم بجانب الألفاظ الإيماءات والإشارات أو أي جزء من أجزاء الجسم المختلفة (زيادة، ٢٠٠٧، ص ٢٠).

٢. العنف الجسدي : وهو نوع مباشر، وهجوم ملموس مادي تجاه إنسان أو جماعة، يعرض المعتدى عليه للضرر بالصحة أو قد يفقده حياته. (البرعي، ٢٠٠٢م، ص ١٠٧).

ويعد العنف الجسدي من أكثر أشكال العنف وضوحاً، وذلك لأنه يتم باستخدام أعضاء الجسد الظاهرة ومن أشكاله الصفع والدفع والركل واللكم وغيرها..... (الرفاعي، ٢٠٠٧، ص ٣٠).

٣. العنف الموجه نحو الممتلكات: ويقصد به تخريب لممتلكات الآخرين وإتلافها مثل التكسير والحرق أو السرقة هذه الممتلكات والاستحواذ عليها (زيادة، ٢٠٠٧م، ص ٢٠).

٤. الاستغلال الجنسي : من الأمور المؤكدة والتي لا تحتاج إلى سؤال أن الاستغلال والتحرش الجنسي عمل غير قانوني، ويمكن أن، يتخذ أشكالاً مختلفة، من جو عمل مؤذٍ إلى تمادٍ غير مرغوب فيه إلى طلب ملاطفة جنسية.(برايت، ٢٠٠٨م، ص ٣٤٣).

ويعرف الاستغلال الجنسي بأنه الاتصال الجنسي بين شخصين لإرضاء رغبات جنسية باستخدام القوة.(زيادة، ٢٠٠٧م، ص ٢٠).

أشكال العنف الطلابي في الجامعات:

تختلف وتتعدد أشكال ومظاهر العنف داخل الجامعات ولعل أسوأها وأشدها ضرراً هو المشاجرات والتشابك بالأيدي والعصي، ولا يعني حصول التشابك والشجار نهاية المشكلة، لا بل هو ليس سوى بداية سلسلة لا تنتهي من الثارات والضغائن والأحقاد بين أبناء الوطن الواحد، سلوكات استعراض قوى، والجميع خاسر في صراع القوى أمام الناس. (الهلسة، ٢٠٠٨م).

إن مظاهر عنف عديدة نشاهدها ونعيشها وتمارس أمامنا يومياً لا تقل بشاعة عن سابقتها. كتبادل الشتائم وقذفها بأصوات عالية، ورمي تعليقات بذينة على مسامع المارين من طلاب وطالبات مما فيه خدشٌ للحياء العام وإيذاء للمشاعر، ناهيك عن تصرفات أخرى عديدة تنطبق عليها كل معايير العنف من تعمد الإساءة والتغلط بالفعل والقول، كل هذا يتم داخل أسوار الجامعة حيث مناهل العلم والمعرفة اتحدت من شتى بقاع الأرض لتتجسد بصرح علمي ثقافي ضخم يعد مصنعاً للمتعلمين، أمل المجتمع ومن عليهم تعقد الآمال . (الهلسة، ٢٠٠٨م).

من ذلك يتبين لنا أن ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات تتخذ أشكالاً متعددة وذلك من حيث:

أولاً: أشكال العنف الطلابي في الجامعات من حيث القائمون به:

١. العنف الفردي: ويكون فيه الاعتداء فردياً من طالب على آخر، وذلك بالضرب أو الاستهزاء أو التحقير، أو التخويف، أو رميه بألقاب وألفاظ نابية، لها علاقة مثلاً بالشكل أو بالأصل. (الرفاعي، ٢٠٠٧م، ص ٢٥).
٢. العنف الجماعي: يكون الاعتداء جماعياً، وذلك عندما تتكتل مجموعة من الطلاب ضد طالب آخر، أو مجموعة أخرى من الطلبة، وتقوم بالاعتداء عليهم، كما توجه جماعة من الطلاب عدوانها أيضاً ضد أحد أفرادها المستضعفين، حيث يكون هدفاً للآخرين من رفاقه. (الرفاعي، ٢٠٠٧م، ص ٢٦).

ثانياً: أشكال العنف الطلابي في الجامعات من حيث من يقع عليهم:

١. عنف الطالب ضد زملائه: وذلك من خلال الاعتداء عليهم أو الشجار معهم. (القادري، ٢٠٠٨، ص ٢١).
٢. عنف الطالب ضد المدرسين: وذلك باعتداء الطالب المباشر على مدرسه والانتقام منه خارج قاعة الدرس، أو بالسب والشتم البذيء في حقه، أو بكتابة العبارات النابية على باب مكتبة، أو الاعتداء على سيارته أو على أفراد أسرته. (الرفاعي، ٢٠٠٧م، ص ٢٦).
٣. عنف الطالب ضد الممتلكات: وذلك بالاعتداء على الممتلكات الخاصة والعامة ومحاولة تخريبها وتدميرها. (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٢١).
٤. عنف الطالب نحو ذاته: وذلك بضرب نفسه عند فشله في تحقيق رغباته أو تولد الرغبة لديه في إنهاء حياته (الانتحار) وسب وشتم نفسه في لحظات الغضب.

ثالثاً: أشكال العنف الطلابي في الجامعات من حيث وسائله وأدواته:

١. العنف المعنوي (اللفظي والنفسي): إقهار الحريات والأفكار وهدم المعاني والرموز لدى الأفراد. (البرعي، ٢٠٠٢م، ص ١٠٧).

وهو أكثر أنواع العنف شيوعاً، ويصعب قياسه وضبطه، لذلك فالقانون لا يعاقب عليه إلا بعد إثباته بدلائل قطعية، ويتمثل العنف المعنوي بازدياد الآخرين، والسخرية منهم، والتعالي عليهم والشتم ورفع الصوت. (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٢٢).

٢. العنف الجسدي (المادي): وفيه يعتدي الطالب على زميله باستخدام أعضاء الجسم، مما يؤثر إلى إحداث الآلام والأوجاع.

العوامل التي تدفع الطلاب إلى استخدام العنف:

تعددت الأسباب والنتيجة واحدة، لكن مجموعة من الدوافع التي تقود لمثل هذه التصرفات (تصرفات العنف) لا بد من تشخيصها وقيام المسؤولين وصناع القرار على علاجها ووضع كل التدابير التربوية اللازمة للوقاية منها، فممارسة العنف داخل الجامعة نتيجة حتمية لما تشهده الساحة الطلابية من تغيب وتهميش وإقصاء وانتشار ثقافات معادية بجوهرها لكل القيم الديمقراطية معززةً للتعصب والتكتل الإقليمي وممارسة التخويف والاضطهاد بمستويات عديدة ضد الأقليات المختلفة. وبينت الدراسات أن من أهم الأسباب الكامنة وراء ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات، تنوع الثقافات واختلافها داخل الحرم الجامعي. (الهلسة، ٢٠٠٨م).

كما أن سياسة القبول الموحد في الجامعات الأردنية والتي تنطلق في قبول الطلبة وتوزيعهم على الكليات والتخصصات الدراسية من تقييم مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في نتائج امتحان الثانوية العامة، وليس على أساس ميول الطالب واهتماماته، يعني حرمان عدد كبير من الطلبة من دراسة التخصص الذي يرغبون به، وهذا يؤثر سلبياً على التوافق الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لبعض الطلبة، مما

يوفر أرضية خصبة لسوء التوافق مع الذات ومع الزملاء، فيسبب ذلك تنامي المشاعر العدائية والعنف والعدوان لديهم. (الشويحات، ٢٠٠٩، ص ٨٧).

ثم إن شكوى الطلبة من قلة التقائهم بعمداء شؤون الطلبة وتدني الالتزام بتطبيق القوانين، من أهم العوامل التي تؤدي بالطلبة إلى اللجوء لحل مشكلاتهم بأنفسهم أو الاستعانة بزملائهم وقد يلجئون إلى العنف كأسرع سبيل لذلك. (الشويحات، ٢٠٠٩، ص ٨٧).

يمكننا بعد هذا الاستعراض البسيط أن نلخص أهم العوامل التي تدفع الطلبة إلى استخدام العنف بما يلي:

أولاً: عوامل بيئية:

١. الأسرة : إن طريقة الأسرة الخاطئة في تربية الفرد، وأساليب الأسرة الخاطئة في معالجة المشكلات تؤدي إلى اكتساب السلوك العدواني. (القادري، ٢٠٠٨، ص ٢٤). وتعد التنشئة من أبرز المتغيرات التي ترتبط بالسلوك العدواني، فهناك علاقة وثيقة بين أسلوب التنشئة الذي يعايشه الطفل في محيط أسرته، واحتمالات أن يقدم على ارتكاب السلوك العنيف. (عبدالله، ٢٠٠٩، ص ١٠٦).

٢. ثقافة المجتمع السائدة: إذ أن شيوع ثقافة العنف مع قبولها في المجتمع، وفي ضوء الفرضية العامة التي تتبناها هذه النظرية، يمكن تفسير العنف الطلابي داخل الجماعات ناشئ عن تبني بعض الطلبة ثقافة فرعية تعزز اللجوء لحل الخلافات والمشاكل التي تواجههم أثناء حياتهم الجامعية، خاصة ما يرتبط بها من سلوكيات الاستعراض والمباهاة أمام الطالبات وذلك بدافع إثبات الرجولة، أما فيما يتعلق بالتضامن العشائري، حيث يلجأ بعض الطلبة إلى العنف من أجل الانتقام لاسم العشيرة التي ينتمي إليها اعتقاداً منه بأن ذلك يرجع له كرامته وكرامته عشيرته. (الشريفين، ٢٠٠٨، ص ٣٤).

ومن المعايير السائدة أيضاً في المجتمع أنه ربما يكون من المقبول أن يتشاجر طالب مع طالب آخر قام بمضايقته أو الهجوم عليه، ولكن ليس من المعقول القيام بذلك إذا كان الطرف الآخر فتاة، كذلك ليس من المعقول أن يصرخ الطالب في وجه المدرس الذي أوضح له أن إجابته خاطئة. (عبدالله، ٢٠٠٩م، ص ١٠٥).

٣. جماعة الأقران: حيث تلعب دوراً مهماً في التأثير على سلوك الفرد، إذ تتميز هذه المرحلة بمسايرة جماعة الأقران، والتمرد على الأسرة والمعلمين. (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٢٤).

٤. وسائل الإعلام : إن مشاهدة الطالب للعنف الذي تشتمل عليه برامج التلفزيون يضعف لديه أساليب كبح (كف) السلوك العدواني التي سبق له تعلمها، وتؤدي إلى تقليد لهذه الأشكال العنيفة من السلوك، وتنتمي لديه بعض الأفكار عن كيفية الشروع في ذلك. (عبدالله، ٢٠٠٩م، ص ١١١).

كما أن انتشار الأفلام والمسلسلات التلفزيونية واستمرارها في التباهي بأسلوب الغرب في الحياة، وطريقتهم في معالجة قضاياهم - والتي تتفق مع طبيعة مجتمعاتهم وبالتأكيد تختلف عن طبيعة وخصائص مجتمعنا - مع استخدام تلك الأفلام ومسلسلات العنف كوسيلة للتسلية، وإظهار المجرمين دائماً بمظهر القوة والسيطرة، فينمي ذلك الإحساس بعدم الأمان أو عدم الثقة لدى الفرد ويجعله في حالة قلق دائم من قسوة ووحشية العالم المزعج كما يراها على شاشات التلفزيون والسينما. ومن ثم يتولد شعور داخلي بإعداد النفس لمواجهة مثل هذه الأعمال باستخدام العنف كوسيلة للتعامل مع الآخرين في أي موقف قد يكون من السهل التعامل معه ببساطة. (البرعي، ٢٠٠٢م، ص ٨٣).

ثانياً: عوامل ذاتية:

١. جنس الطالب: يعتبر الذكور في معظم الثقافات أكثر عدواناً من الإناث. ويرجع ذلك إلى البناء البيولوجي لهم.

٢. عمر الطالب: حيث أن الفئة العمرية التي يمثلها طلاب الجامعات والتي تتراوح ما بين (١٨-٢٣) سنة هي أكثر الفئات التي يمكن أن تستخدم العنف. حيث تشير الدراسات إلى أن الفئة العمرية (١٨-٢٣) سنة هي أكثر الفئات استثارة للسلوك العدواني، بسبب زيادة القوة البدنية في فترة الشباب. (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٢٥).

٣. التعصب: يعد التعصب ظاهرة عالمية تتمثل في التعصب الديني، والتعصب العرقي والتعصب الاجتماعي، والتعصب السياسي، والتعصب الرياضي. ويتضمن التعصب الرفض والنفور والكراهية والميل إلى العدوان والعنف، فهو سلوك متعلم مكتسب. ويعد التعصب مقدمة للعدوان، لأن التعصب يحث الفرد على ارتكاب السلوك العدواني ضد الآخرين. (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٢٥).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

١. أجرى الفقهاء (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى التحصيلي وعدد أفراد الأسرة ودخلها. تكونت عينة الدراسة من (٥٥١) طالب وطالبة موزعين على ست كليات. أشارت نتائج الدراسة بأن مستوى الميل إلى العنف لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً ، وأن هناك علاقة بين درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني، وجنس الطالب، والمستوى التحصيلي، وعدد أفراد الأسرة. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين درجة العنف و السلوك العدواني، ومتغير الكلية، ودخل الأسرة. (الصقر، ٢٠٠٨م، ص ٢٣).

٢. قام الزعبي (٢٠٠٤م) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والكشف عن الاختلاف في درجة الميل نحو السلوك العدواني باختلاف متغيرات: (الجنس، وعدد أفراد الأسرة،

ومكان السكن، ودخل الأسرة الشهري، ودرجة تعليم الأب، ودرجة تعليم الأم، ومستوى الطالب الدراسي، ومعدل الطالب التراكمي).

تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م والبالغ عددهم (١٣٩٧٤) طالباً وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، والتي تكونت من (٩٥٩) طالباً وطالبة، والتي تمثل ما نسبته (٧%) من مجتمع الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الميل للسلوك العدواني نحو الذات تصدرت درجات الميل نحو السلوك العدواني، وجاءت بعدها درجة الميل للسلوك العدواني نحو الآخرين. وأظهرت نتائج الدراسة تأثير درجة الميل نحو السلوك العدواني بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية وهي: (الجنس، وعدد أفراد الأسرة، ومكان السكن، ودخل الأسرة الشهري، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، والكلية، ومستوى الطالب الدراسي، ومعدل الطالب التراكمي). (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٦٦).

٣. أجرت العبابنة (٢٠٠٧م) دراسة بعنوان " دور الإدارة الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية" بهدف التعرف على دور الإدارة الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٤) فرداً، تتوزع على إحدى عشر جامعة أردنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن العنف في الجامعات الأردنية يتسبب من عوامل عديدة ومختلفة منها العوامل الاجتماعية والاقتصادية والعوامل الإدارية والعوامل السياسية والعوامل الأكاديمية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه للحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية يجب أن تأخذ الإجراءات المتعلقة برئاسة الجامعة / الشؤون القانونية الأولوية الأولى ثم يأتي بعد ذلك الإجراءات المتعلقة بالوحدات الأكاديمية وتليها الإجراءات المتخذة من عمادة شؤون الطلبة وبعدها دور الأمن الجامعي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود

فروق ذات دلالة إحصائية على مختلف المجالات لمتغيرات الدراسة (ملكية الجامعة، نوع الكلية، موقع الجامعة، والمسمى الوظيفي).

٤. وفي دراسة أجرتها الرفاعي (٢٠٠٧) حول العنف الطلابي في الجامعات الأردنية وهي دراسة تربوية من منظور إسلامي وهدفت إلى توضيح مفهوم العنف الطلابي في الجامعات، وبعد أن اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من (٦٣٠) طالباً وطالبة موزعين على الجامعات الأردنية. وأشارت النتائج إلى أن أهم دوافع العنف الطلابي في الجامعات يعود إلى رفاق السوء والشللية، وانتشار ظاهرة الوسطة والمحسوبية والعصبية القبلية وسيطرة الثقافة العشائرية. (الشريفين، ٢٠٠٨م، ص ٨٠).

٥. أجرى القادري (٢٠٠٨م) دراسة بعنوان "الميل إلى العنف وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات" وهدفت إلى الكشف عن الميل إلى العنف لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته ببعض سمات الشخصية وهي: الفعالية الذاتية، والذكاء الانفعالي، ومركز الضبط، ونمط السلوك (أ) و(ب). في ضوء المتغيرات: الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والتقدير التراكمي، وتقدير الثانوية العامة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من الطلبة المسجلين في مساقات الجامعة الإلجبارية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الميل إلى العنف عند طلبة جامعة اليرموك منخفضة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل إلى العنف بين الجنسين لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل إلى العنف تعزى لتقدير الثانوية العامة والتقدير التراكمي لصالح المعدل المقبول في المتغيرين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميل إلى العنف تعزى لمتغيري الكلية والمستوى الدراسي.

٦. أجرى الصقر (٢٠٠٨م) دراسة بعنوان "مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير السائد وعلاقتها بمستوى الميل إلى العنف لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات" بهدف الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير

السائد وعلاقتها بمستوى الميل إلى العنف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات ، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦٦) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك هو مستوى مرتفع وعدم وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لاختلاف التخصص، أو الجنس ، ووجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثالثة. ومستوى الميل للعنف منخفضاً ووجدت فروق في مستوى الميل للعنف تعزى لاختلاف كل من التخصص لصالح التخصصات العلمية والجنس لصالح الذكور، والمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثانية، وكان أسلوب التفكير السائد هو الأسلوب التشريعية.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة وذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الميل للعنف. كذلك وجود فروق دالة إحصائية في قوة العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير السائد، ومستوى الميل للعنف تعزى لاختلاف كل من الجنس لصالح الذكور والمستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى والرابعة.

٧. أجرى الشريفين (٢٠٠٨م) دراسة بعنوان " قدرة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية" بهدف التعرف على قدرة كل من مستوى الصحة النفسية ، ومستوى المهارات الاجتماعية ، وأنماط المعاملة الوالدية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الرسمية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى (الطلبة غير الصادر بحقهم عقوبات تأديبية نتيجة اشتراكهم بأعمال عنف داخل الجامعات) وعددهم (٢١٥٧) طالباً وطالبة والثانية (الطلبة الصادر بحقهم عقوبات تأديبية نتيجة اشتراكهم بأعمال عنف داخل الجامعات) وعددهم (٨٠) طالباً وطالبة.

وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الصحة النفسية كان متوسطاً لدى أفراد العينة الأولى والثانية. ومستوى المهارات الاجتماعية كان مرتفعاً لدى أفراد العينة

الأولى ومتوسطاً لدى أفراد العينة الثانية. في حين كان النمط السائد للمعاملة الوالدية صورة الأب لدى أفراد العينة الأولى هو النمط الحازم ولدى أفراد العينة الثانية هو النمط المتسلط. أما صورة الأم فكانت لدى أفراد العينة الأولى والثانية هو النمط الحازم ودرجة الميل إلى العنف لدى أفراد العينة الأولى منخفضة ولدى أفراد العينة الثانية مرتفعة. وتبين وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الميل للعنف بين الجنسين لصالح الذكور وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين مستوى الميل للعنف لدى أفراد العينة الأولى وكل من المتغيرات النفسية والاجتماعية والديمقراطية هي صغيرة بمجملها في حين كانت مرتفعة لدى أفراد العينة الثانية.

٨. أجرت الشويحات (٢٠٠٨م) دراسة بعنوان "درجة أهمية البيئة الجامعية ، وسياساتها وإداراتها كمسببات للعنف الطلابي في الجامعات الأردنية" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مسببات العنف ذات العلاقة بالطلبة أنفسهم وتعرف تقدير طلبة الجامعات الأردنية لدرجة أهمية مسببات العنف الطلابي ذات العلاقة ببيئة الجامعات الأردنية وسياساتها وإداراتها . وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها:

• إن درجة أهمية مسببات العنف بالبيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها تقع في مستوى المتوسط.

• تقدير الطلبة لدرجة أهمية أسباب العنف الطلابي ذات العلاقة بالطلبة أنفسهم أعلى من تقديرهم لدرجة أهمية أسباب العنف الطلابي ذات العلاقة بالبيئة الجامعية وسياسة الجامعة وإداراتها.

• الرتب الثلاث الأولى لأهم أسباب العنف الطلابي ذات الصلة بالبيئة الجامعية، وسياساتها وإداراتها، كانت على التوالي: سياسة القبول وشعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية وقلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شؤون الطلبة. وجميع هذه الفقرات حصلت على تقدير مرتفع الأهمية.

٩. أجرى عبدالله (٢٠٠٩) دراسة بعنوان " العنف في الحياة الجامعية أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته" وقد هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على طبيعة السلوك العنيف لدى طلاب وطالبات الجامعة وطبيعة إدراك طلاب وطالبات الجامعة للعنف الموجه لهم من قبل السلطة في الجامعة وطبيعة إدراكهم لأسباب العنف ومظاهره وكيفية معالجته . وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٥) طالب وطالبة من طلاب الجامعات. وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن: هناك مظهرين أساسيين مرتبطين ارتباطاً قوياً هما العنف المادي والعنف المعنوي (النفسي) وكانت كافة مظاهر العنف بمظهره منخفضة الشدة بدرجة واضحة لدى كل من طلاب وطالبات الجامعة كما تبين أن هناك مجموعة من سمات الشخصية أو متغيراتها الأساسية المحددة للسلوك العنيف في الحياة الجامعية كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب العنف على الإطلاق عدم وجود فرص عمل للطلاب بعد التخرج وضغوط الحياة التي يعيشها الطلاب وافتقاد الحوار العلمي بين الطلاب والأساتذة بينما تمثلت أهم مظاهر العنف في انحراف الطلاب السلوكي وتدهور المستوى الدراسي والخناقات بالكلام بين الطلاب وكانت أهم سبل العلاج هي التغلب على الأسباب بتوفير فرص عمل للطلاب بعد التخرج والعمل على حل مشكلاتهم والمساواة والعدالة فيما بينهم والقضاء .

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١. قام روميتو (Romito,2007) بدراسة حول أثر العنف على مستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعات الإيطالية مكونة من (٥٠٢) طالباً وطالبة ، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية أشارت النتائج إلى وجود عدة أنواع للعنف وهي: العنف بين أفراد العائلة، والعنف العائلي (القبلي)، والعنف المدرسي بين الأقران، والعنف الموجه من قبل شريك الحياة، وأخيراً العنف الجنسي. كذلك أشارت النتائج إلى وجود العديد من الأعراض المرضية التي تدل على تدني مستوى الصحة النفسية مثل : الاكتئاب ونوبات الذعر والإدمان على تناول الكحول واضطراب الطعام والوساوس

القهرية ومحاولات الانتحار ، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مستوى العنف العائلي المشاهد من قبلهما . ووجدت علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين العنف الموجه من قبل شريك الحياة والجنس لصالح الإناث. كذلك وجد بأن العنف المدرسي منتشر بين الطلاب أكثر منه بين الطالبات وأن العنف الجنسي أكثر شيوعاً بين الإناث ، وكان معدل تناول الكحول بين الطلاب أكثر منه بين الطالبات، وأخيراً وجدت علاقة ذات دلالة لإحصائية بين مستوى الصحة النفسية ومستوى العنف بشكل عام وأبعاده الفرعية. (الشرفين، ٢٠٠٨م، ص ٨٩-٩٠).

٢. أما ايدي (Eddy,2000) فقد قام بدراسة تجريبية هدفت إلى توضيح إمكانية برامج التدخل المبكر والمعتمد على مهارات الذكاء الانفعالي في الحد من تفاقم ظاهرة العنف . وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) فرداً تم اختيارهم مع عائلاتهم من سجلات العيادات النفسية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، أما برنامج التدخل المبكر فاعتمد على التدريب ضمن ثلاث مجالات ، مجال يتضمن المشكلات السلوكية ، ومجال يتضمن العنف الجسدي ، ومجال يتضمن العلاقات الإيجابية مع الرفاق خلال التدريب على مهارات حل المشكلات ولعب الدور ، وكبح السلوكات السلبية. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة لسلوكات الأفراد نتيجة التدريب على البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأظهروا سلوكات أقل عنفاً وأصبحوا أكثر ايجابية مع معلمهم وأقرانهم وخاصة الأفراد الذين كان لديهم مستويات أعلى من العنف. (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٥٧).

٣. وقد قام كل من ماركوس من جامعة ميرلاند وريو من جامعة لوسنيل (Marcus&Reio,2002) بدراسة تناولت المعاناة (شدة الأذى) من الإصابة الناتجة عن العنف بين طلبة الكليات الجامعية وآثارها القريبة والبعيدة ، وشملت العينة (٣٨٥) طالباً، حيث بلغت نسبة الذكور (٥٢%) ونسبة الإناث (٤٨%). واستخدم الباحثان

أسلوب نماذج المعادلة البنائية والتعاطف معاناة الآخرين بسبب الإصابة الناتجة عن العنف، وتعاطي الكحول هي متنبئات توضح أن هؤلاء الأفراد قد تعرضوا للعنف. (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٧١).

٤. وفي دراسة أجراها ليلسي وآخرون (Leslie et.al., 2007) والتي هدفت إلى التعرف على الاختلافات بين الجنسين في العدوان اللفظي والجسدي، وجدت الدراسة أن الذكور لديهم ميل أكثر من الإناث إلى العدوان الجسدي ولم تظهر الدراسة أن هناك فروق في العدوان اللفظي بين الجنسين. (القادري، ٢٠٠٨م، ص ٧١).

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين لنا من العرض السابق للدراسات أن العديد منها تناولت موضوع العنف الطلابي في الجامعات ودوافعه وأشكاله، كما تناولت هذه الدراسات علاقة العنف الطلابي في الجامعات ببعض المتغيرات كالجنس والكلية والمستوى التحصيلي ومكان السكن وعدد أفراد الأسرة وغيرها من المتغيرات.

ما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة:

تميزت هذه الدراسة في معرفة أهم الدوافع والأسباب التي تدعو الطلاب الجامعيين لاستخدام العنف وأشكاله هذا العنف التي يستخدمونها، ومحاولة التوصل لأهم الأمور التي قد تحد من هذه الظاهرة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم من خلال درجة وعيهم بخطورتها عليهم كطلاب ما زالوا على مقاعد الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

يتناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختبارها ومتغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة فيها، والإجراءات التي قام بها الباحث في تطبيق الأدوات والمعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

❖ أسلوب الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة.

❖ مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعة الأردنية من كليتي الآداب والعلوم التربوية والمسجلين على الفصل الدراسي الأول (٢٠٠٩/٢٠١٠).

❖ عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (٥٠) طالب من طلاب الجامعة الأردنية وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المقصودة.

❖ أداة الدراسة :

تم الاعتماد بشكل مباشر على الاستبيان والمكون من قسمين :

- الأول: ويحتوي على البيانات الأولية وتتضمن الجنس وبيئة السكن والمستوى الدراسي وتقدير الطالب الدراسي والكلية.
- والثاني: ويتضمن العنف لدى الطلاب وهو يتكون من ثلاثة محاور يحتوي المحور الأول على (٨) فقرات، والثاني على (٦) فقرات والمحور الثالث على (٨) فقرات.

❖ الصدق والثبات:

- الصدق: تم التأكد من صدق أداة الدراسة، وذلك بعرضها على عدد من المحكمين وبناءً على رأيهم تم إجراء التعديل اللازم.
- الثبات: للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالب جامعي وذلك على مرتين متتاليتين يفصل بينهما أسبوعين. وقد تم حساب معامل ثبات الأستقرار ممثلاً بمعامل الثبات عند الدرجة ٠,٥ .

❖ متغيرات الدراسة :

- المتغيرات المستقلة: العنف لدى طلبة الجامعة الأردنية.
- المتغيرات التابعة: الجنس، بيئة السكن، المستوى الدراسي، تقدير الطالب الدراسي، الكلية.

❖ إجراءات الدراسة:

بعد تحديد عينة الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة وذلك في الجامعة الأردنية. وقد تم إعطاء المبحوثين التعليمات والإرشادات المناسبة للإجابة على أسئلة الاستبيان. وتم جمع البيانات وتدوين الإجابات، ومن ثم تدقيق الاستبانة بشكل نهائي تقاديا لأي نقص ممكن. ثم تم إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة لها.

❖ أسلوب التحليل الإحصائي:

تم استخدام رزمة التحليلات الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، في معالجة البيانات، التي تم تفرغها من الاستبيانات، وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والتي هدفت إلى معرفة أهم الأسباب التي تدعو الشباب الجامعيين لاستخدام العنف والكشف عن بعض أشكال العنف التي يستخدمها الشباب الجامعيون ومحاولة التوصل إلى أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

الجزء الأول: النتائج المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية لإفراد العينة

يتبين أن عينة الدراسة توزعت على مجموعة من طلاب الجامعة الأردنية من الذين يمارسون العنف في الجامعة وعلى هذا فإن الخصائص الاجتماعية لإفراد العينة هي كالآتي:

يتبين من الجدول (١) التكرارات والنسب المئوية للخصائص الاجتماعية التي يتصف بها طلاب الجامعة الأردنية الممارسين العنف فبالنسبة لمتغير الجنس يتبين أن الذكور حصلوا على أعلى تكرار بلغ (٢٥) ونسبة مئوية ٥٠% بينما حصلت الإناث المستجيبات لعينة الدراسة على أدنى تكرار بلغ (٢٥) ونسبة مئوية ٥٠% .

وفيما يتعلق بمتغير بيئة السكن يتبين أن الذين كانت بيئة سكنهم مدينة حصلوا على أعلى تكرار بلغ (٤١) ونسبة مئوية ٨٢% والذين كانت بيئة سكنهم مخيم حصلوا على أدنى تكرار بلغ (٢) ونسبة مئوية ٤%.

وبالنسبة لمتغير المستوى الدراسي يتبين أن الذين كان مستواهم الدراسي سنة ثالثة حصلوا على أعلى تكرار بلغ (١٩) ونسبة مئوية ٣٨% وأن الذين كان مستواهم الدراسي سنة ثانية حصلوا على أدنى تكرار بلغ (٤) ونسبة مئوية ٨%.

أما فيما يتعلق بمتغير تقدير الطالب الدراسي يتبين أن الذين كان تقديرهم جيد حصلوا على أعلى تكرار بلغ (١٩) ونسبة مئوية ٣٨% والذين كان تقديرهم ممتاز قد حصلوا على أدنى تكرار بلغ (٢) ونسبة مئوية ٤% . ج

وفيما يتعلق بمتغير الكلية يتبين أن الذين كانوا من كلية الآداب قد حصلوا على أعلى تكرار بلغ (٣٩) ونسبة مئوية ٧٨% وحصل طلاب كلية العلوم على أدنى تكرار بلغ (١١) ونسبة مئوية ٢٢%.

جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية للخصائص الاجتماعية التي يتصف بها طلاب الجامعة
الأردنية الممارسين العنف

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٢٥	٥٠
	أنثى	٢٥	٥٠
بيئة السكن	مدينة	٤١	٨٢
	ريف	٧	١٤
	مخيم	٢	٤
	غير ذلك		
المستوى الدراسي	سنة أولى	١١	٢٢
	سنة ثانية	٤	٨
	سنة ثالثة	١٩	٣٨
	سنة رابعة	١٦	٣٢
	غير ذلك		
تقدير الطالب الدراسي	ممتاز	٢	٤
	جيد جدا	١٨	٣٦
	جيد	١٩	٣٨
	مقبول	١١	٢٢
الكلية	الآداب	٣٩	٧٨
	العلوم التربوية	١١	٢٢

الجزء الثاني: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: " ما الأسباب التي تدعوك لاستخدام العنف؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسباب التي تدعو الطالب الجامعي لاستخدام العنف، جدول (٢).

يبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسباب التي تدعو الطالب الجامعي لاستخدام العنف، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "بسبب الاعتداء علي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٢) وانحراف معياري (١)، وذلك بسبب التنشئة الأسرية الخاطئة بأخذ الحق عن طريق الانتقام من الآخر، وثقافة المجتمع التي تعزز اللجوء لحل الخلافات بهذه الطريقة وخاصة ما يرتبط بها من سلوكيات الاستعراض والمباهاة أمام الطالبات بدافع اثبات الرجولة.

تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٦) والتي تنص على " الاستقزاز من الآخرين" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧) وانحراف معياري (١,٢)، وربما كان ذلك بسبب المضايقة من الآخرين فيلجأ للعنف في سبيل الدفاع عن نفسه ورد اعتباره.

وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (١) ونصها " بسبب التعصب للعشيرة أو التخصص أو ما شابه ذلك" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦) وانحراف معياري (١,٢)، وقد يعود السبب في ذلك لثقافة المجتمع السائدة بالتضامن العشائري حيث يلجأ الطلبة الى العنف من أجل الانتقام لاسم العشيرة التي ينتمي إليها اعتقادا منه بأن ذلك يعيد له كرامته وكرامة عشيرته. إضافة لذلك التحيز لتخصص معين بتضامن طلاب هذا التخصص ضد غيرهم من طلاب التخصصات الأخرى، لإظهار تخصصهم بأنه الأفضل من غيره. بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "لأنني استمتع في إيذاء الآخرين" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وذلك نتيجة لعدم فهم الفئات التي أجابت على فقرات الاستبيان القصد من هذه الفقرة. وبشكل عام أظهرت جميع فقرات الاستبيان الخاصة بالاسباب التي تدعو الطلاب الجامعيون لاستخدام العنف، أنها أسباب وعوامل رئيسية لاستخدام العنف في الجامعات.

وانتقلت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرفاعي (٢٠٠٧).

جدول (٢)

جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول " ما الأسباب التي تدعوك لاستخدام العنف؟"

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	بسبب الاعتداء علي	٤,٢	١	رئيسية
٢	٦	الاستقزاز من الآخرين	٣,٧	١,٢	رئيسية
٣	١	بسبب التعصب للعشيرة أو التخصص أو ما شابه ذلك	٣,٦	١,٢	رئيسية
٤	٥	بسبب رفاق السوء	٣,٤	١,٢	ثانوية
٥	٤	لأحصل على ما اريد	٣,١	١,١	ثانوية
٦	٣	لإثبات وجودي	٢,٨	١	ثانوية
٧	٧	بسبب مشاهدة أفلام العنف	٢,٣	٠,٨٥	ثانوية
٨	٨	لأنني استمتع في إيذاء الآخرين	٢,٣	٠,٧٣	ثانوية

السؤال الثاني: "ما أشكال العنف التي تستخدمها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأشكال العنف التي يستخدمها الطالب الجامعي، والجدول (٣) يوضح ذلك.

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأشكال العنف

التي يستخدمها الطالب الجامعي، حيث جاءت الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " رفع الصوت والعصبية عند الحديث مع الآخرين " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤) وانحراف معياري (١,١)، وربما كان سبب ذلك حب الاستقزاز وإهانة الآخر والاستهزاء به والتقليل من شأنه برفع الصوت عليه.

تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٤) والتي تنص على " الضرب والإيذاء الجسدي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨) وبانحراف معياري (١,١)، وسبب ذلك هو

إلحاق الضرر بصحة الآخرين أو إحداث الآلام والأوجاع والعاهات لهم وربما تعدى ذلك إلى هدف الموت.

وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٥) ونصها " إتلاف الممتلكات الشخصية " بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥) وانحراف معياري (٠,٩)، وقد يعود السبب في ذلك إلى حب الانتقام من الذات، أو أن عدم القدرة على الانتقام من الآخرين يدفعه إلى الانتقام من ذاته. بينما جاءت الفقرة رقم (٦) ونصها " إتلاف ممتلكات الآخرين والممتلكات العامة " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وربما كان السبب في ذلك سهولة إثبات الجرم عليهم وإصدار القانون عقوبات بحقهم.

وبشكل عام أظهرت جميع فقرات الاستبيان الخاصة بأشكال العنف التي يستخدمها الطلاب الجامعيون أنها أشكال ثانوية في استخدام العنف الطلابي في الجامعات.

وافقت نتيجة هذه الدراسة مع كل من القادري (٢٠٠٨) وعبدالله (٢٠٠٩).

جدول (٣)

جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني: "ما أشكال العنف التي تستخدمها؟"

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	رفع الصوت والعصبية عند الحديث مع الآخرين	٣,٤	١,١	ثانوية
٢	٤	الضرب والإيذاء الجسدي	٢,٨	١,١	ثانوية
٣	٥	إتلاف الممتلكات الشخصية	٢,٥	٠,٩	ثانوية
٤	٣	الشتم والتعليقات البذيئة على مسامع المارين	٢,٥	٠,٩٣	ثانوية

٥	١	التحرش بالجنس الآخر	٢,٤	١	ثانوية
٦	٦	إتلاف ممتلكات الآخرين والممتلكات العامة	٢,٤	٠,٨٨	ثانوية

السؤال الثالث: " ما أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف من وجهة نظرك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، جدول (٤).

يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف الطلابي من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، حيث جاءت الفقرة رقم (١) ونصها "استخدام العقل في حل المشاكل " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٨) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وربما يعود ذلك إلى وعي الشباب بخطورة ظاهرة العنف ورغبتهم في تغيير نمط حياتهم نحو الأفضل.

وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢) ونصها "عدم التطفل على الآخرين " بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣) وبانحراف معياري (٠,٨٧)، وقد يكون ذلك من خلال غرس المفاهيم الدينية لدى طلاب الجامعات، التي تنعكس على ممارساتهم وتحد من عملية تطفلهم على الآخرين.

وتلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٨) ونصها " تشديد عقوبة الممارسين للعنف " بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢) وانحراف معياري (١)، وقد يعود ذلك إلى أن الطلاب لا يردعهم ولا يبعدهم عن استخدام العنف إلا إذا كان هناك دافع قوي لذلك، والعقوبة لها دور كبير في ذلك بسبب خوف الطلاب من العواقب والآثار التي قد تترتب عليها، وخوفهم من ضياع مستقبلهم بسببها.

أما الفقرة رقم (٦) ونصها " أن لا تكون الجامعة مختلطة " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وربما يعود ذلك

للانفتاح الذي نعيشه اليوم وأن الرجل والمرأة على حد سواء أصبحوا يتواجدون في أماكن متعددة، وهما يشركان بعضهما في الكثير من الوظائف. فلكذلك يكون دافع الجنس ذا أثر قليل في استخدام العنف وأن طلبة الجامعات لا يتأثرون بوجود الجنس الآخر في نفس المكان (الجامعة).

وبشكل عام جاءت جميع فقرات المحور الثالث والخاص بأهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف من وجهة نظر الطلبة

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع العبابنة (٢٠٠٨).

جدول (٤)

جدول يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث: "ما أهم

الامور التي قد تحد من ظاهرة العنف من وجهة نظرك؟"

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	استخدام العقل في حل المشاكل	٤,٨	٠,٦٣	رئيسية
٢	٢	عدم التطفل على الآخرين	٤,٣	٠,٨٧	رئيسية
٣	٨	تشديد عقوبة الممارسين للعنف	٤,٢	١	رئيسية
٤	٥	الابتعاد عن الوساطة والمحسوبية	٤,١	١,١	رئيسية
٥	٤	العمل على إيجاد برامج لشغل أوقات فراغ الطلبة	٤,١	٠,٩١	رئيسية
٦	٧	عدم السماح لمن ليس له عمل رسمي بالدخول الى الجامعة	٣,٩	١,١	رئيسية
٧	٣	توعية الشباب الجامعي من خلال عقد ندوات ومحاضرات بخطورة هذه الظاهرة	٣,٩	١	رئيسية
٨	٦	أن لا تكون الجامعة مختلطة	٢,٣	٠,٨٢	ثانوية

ملخص النتائج:

وقد أشارت النتائج إلى أن:

١. أن من أهم الأسباب التي تدعو الطالب الجامعي لاستخدام العنف الاعتداء المباشر عليه من الآخرين، واستفزازه، والتعصب العشائري أو التعصب للتخصص.
٢. وأن أكثر أشكال العنف التي يستخدمها الطالب الجامعي العنف اللفظي أو المعنوي، يليها العنف والإيذاء الجسدي.
٣. أظهر الطلاب أنه من أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف في الجامعات التروي واستخدام العقل في حل المشاكل، وعدم اللجوء إلى أساليب العنف، وتشديد العقوبة على الممارسين للعنف.

التوصيات :

في ضوء تلك النتائج قدمت الباحثات عدد من التوصيات أهمها ما يلي:

١. وضع قوانين مشددة لمعاقبة من يقومون بأعمال عنف تسيء للحياة الجامعية، وتفعيل هذه القوانين وتطبيقها على جميع الطلاب بدون استثناء.
٢. تنظيم برامج إرشادية وتثقيفية للطلبة لتوعيتهم بالآثار السلبية المترتبة على هذه الظاهرة، وخطرها على المجتمع بشكل عام وفئة الشباب الجامعي بشكل خاص.
٣. إعادة بناء شخصية الطالب الجامعي وذلك بتعزيز ثقته بنفسه عن طريق الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس.
٤. تدعيم رغبة الطلبة في تغيير نمط حياتهم نحو الأفضل عن طريق استخدام العقل في حل المشاكل كبديل عن استخدام أساليب العنف والتي حصلت على أعلى نسبة في الحلول التي اقترحتها هذه الدراسة لظاهرة العنف الطلابي.
٥. تعديل اتجاهات بعض الطلبة نحو التعصب العشائري أو التعصب للتخصص أو ما شابه ذلك، بتعزيز القيم الدينية لديهم وأن جميع البشر من تراب فالإسلام لم يفرق

بين عربي وأعجمي، ولم يفرق بين الناس لا على أساس الجنس أو اللون أو العرق أو غير ذلك، وأن معيار المفاضلة بين الناس هو التقوى.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد. (١٩٨٦م). لسان العرب، ج ٩. بيروت : دار صادر.
- برايت، ديفيد إف. (٢٠٠٨م). العمادة الأكاديمية مهن فردية وأدوار مؤسساتية (ترجمة محمد شريف الطرح). المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر.
- البرعي، وفاء محمد. (٢٠٠٢م). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، ط ١. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- البستاني، بطرس. (١٩٨٣م). المحيط قاموس مطول للغة العربية. بيروت: مكتبة لبنان.
- جادو، أميمه منير. (٢٠٠٥م). العنف المدرسي بين الأسرة والإعلام، ط ١. مصر : دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الرفاعي، ابتهاج عبدالله. (٢٠٠٧م). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية(من وجهة نظر الطلبة). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك : اريد.
- زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم. (٢٠٠٧م). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، ط ١. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- الشريفيين، أحمد عبدالله. (٢٠٠٨م). قدرة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك : اريد.
- الشويحات، صفاء نعمة. (٢٠٠٩م). درجة أهمية البيئة الجامعية، وسياساتها وإداراتها كمسببات للعنف الطلابي في الجامعات الأردنية. الرأي، (ع: ١٤٣٠٨).
- الصقر، تيسير محمد. (٢٠٠٨م). مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير السائد وعلاقتها بمستوى الميل للعنف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك : اريد.

- عابنة، ربا يوسف. (٢٠٠٧م). دور الإدارة الجامعية في الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك : اربد.
- عبد الحميد، عمر. (٢٠٠٥م). أساليب الممارسة المهنية في مجالات الخدمة الاجتماعية (١)، ط ١. جامعة القدس المفتوحة.
- عبد الله، معتز سيد. (٢٠٠٩م). العنف في الحياة الجامعية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- القادري، محمد عبد الرحمن. (٢٠٠٨م). الميل إلى العنف وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد.
- الهلسة، عمر عطا. (٢٠٠٨م). العنف في الجامعات. الرأي، (ع: ١٣٦١٣).

الملاحق

الاستبيان

أولاً: البيانات الأولية:

١. الجنس:

ذكر () أنثى ()

٢. بيئة السكن:

مدينة () ريف () مخيم () غير ذلك حدد.....

٣. المستوى الدراسي:

سنة أولى () سنة ثانية () سنة ثالثة ()

سنة رابعة () غير ذلك حدد.....

٤. تقدير الطالب الدراسي:

ممتاز () جيد جداً () جيد () مقبول ()

٥. الكلية:

الآداب () العلوم التربوية ()

ثانياً : العنف لدى الطلاب:

يرجى الإجابة على فقرات هذا القسم والذي يتكون من ثلاثة محاور

تمثل عوامل ظاهرة العنف ومظاهره وأشكاله والأمور التي يمكن أن تحد منه.

المحور الأول:

ما الأسباب التي تدعوك لإستخدام العنف؟

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق
١.	بسبب التعصب للعشيرة أو التخصص أو ما شابه ذلك				
٢.	بسبب الاعتداء علي				
٣.	لإثبات وجودي				
٤.	لأحصل على ما أريد				
٥.	بسبب رفاق السوء				
٦.	الاستقزاز من الآخرين				
٧.	بسبب مشاهدة أفلام العنف				
٨.	لأنني استمتع في إيذاء الآخرين				

المحور الثاني:

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق
١.	التحرش بالجنس الآخر				
٢.	رفع الصوت والعصبية عند الحديث مع الآخرين				
٣.	الشتائم والتعليقات البذيئة على مسامع المارين				
٤.	الضرب والإيذاء الجسدي				
٥.	إتلاف الممتلكات الشخصية				
٦.	إتلاف ممتلكات الآخرين والممتلكات العامة				

ما أشكال العنف التي تستخدمها؟

المحور الثالث:

ما أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف من وجهة نظرك؟

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة ضعيفة	لا أوافق
١.	استخدام العقل في حل المشاكل				
٢.	عدم التطفل على الآخرين				
٣.	توعية الشباب الجامعي من خلال عقد ندوات ومحاضرات بخطورة هذه الظاهرة				
٤.	العمل على إيجاد برامج لشغل أوقات فراغ الطلبة				
٥.	الابتعاد عن الوساطة والمحسوبية				
٦.	أن لا تكون الجامعة مختلطة				
٧.	عدم السماح لمن ليس له عمل رسمي بالدخول إلى الجامعة				
٨.	تشديد عقوبة الممارسين للعنف				

الدور القيادي للأكاديمية (العراقية - البريطانية)
المعوقات والمعالجات
دراسة مقارنة

م. د. غادة ثاني عبد الحسن

ملخص البحث

لا يمكن اغفال دور المرأة عموماً ، والاكاديمية لها خصوصية بذلك ، ولا سيما في مؤسسات التعليم العالي (الكليات) ، وقد وجدت الباحثة ان هناك انخفاض بنسبة الاكاديميات العراقيات القائمت بدور عميد ، حيث بلغت نسبة العميدات (٣%) مقابل (٩٧%) عميد (رجل) ، وذلك دفع الباحثة الى تحديد المشكلة مقارنة مع نماذج عالمية لدول متقدمة ، وقد اعتمد النموذج البريطاني كمجتمع بحث مقارنة مع مجتمع البحث العراقي ، للتوصل الى اهداف البحث وهي الكشف عن -

- ١- رغبة الاكاديمية (العراقية - البريطانية) لتولي منصب عميد كلية .
- ٢- توقع مواجهة معوقات لتولي الاكاديمية منصب عميد كلية ، ونوع تلك المعوقات ومصادرها من وجهة نظر الاكاديميات .
- ٣- مواصفات الاكاديمية العميد الناجحة من وجهة نظر الاكاديميات .
- ٤- آليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية عن تولي منصب عميد كلية من وجهة نظر الاكاديميات .

وفي ضوء الاديات وتحديد المصطلحات والاستبيان الاستطلاعي ، تم بناء مقياس الدور القيادي للاكاديمية ، الذي تضمن اربع محاور هي (الرغبة بتولي دور العميد) و(معوقات الدور) (نوع ومصدر) ، (مواصفات الاكاديمية العميد الناجحة)، (آليات معالجة انخفاض نسبة العميدات العراقيات) .

خضع المقياس للصدق المنطقي وتم تطبيقه على عين البحث البالغة (١٥٠) أكاديمية عراقية و (٤٠) أكاديمية بريطانية ، وبإجراء التحليل الإحصائي للبيانات، ثم التوصل الى النتائج التالية :-

١- لا توجد رغبة لدى الأكاديميات العراقيات لتولي منصب عميد كلية مقارنة مع الأكاديميات البريطانيات .

٢- تتوقع الأكاديمية العراقية مواجهة معوقات لتوليها منصب عميد كلية ، حيث تراوحت هذه المعوقات حسب الأهمية النسبية من معوقات اجتماعية والوضع الأمني والإداري ومعوقات شخصية ، كما وبلغت أعلى أهمية نسبية للمصادر (للعاملين في الكلية ثم الأسرة) . في حين لم تتوقع الأكاديمية البريطانية مواجهة معوقات ولم تحدد أي من أنواعها ولا أي من مصادرها.

٣- انتقلت الأكاديمية العراقية والبريطانية ان صفة (الثقة بالنفس) هي أهم مواصفات الأكاديمية العميد الناجحة، وصفه (تحمل المسؤولية) إضافة الى أن الأكاديمية العراقية اختارت صفات (خلقية وإدارية وشخصية) أخرى لم تشر لها الأكاديمية البريطانية.

٤- انتقلت الأكاديمية العراقية والبريطانية على ان أهم آليات معالجة انخفاض نسبة العميدات العراقيات هي إليه (تغيير النظرة الاجتماعية التقليدية نحو المرأة للأكاديمية بانها قاصرة عن تولي منصب العميد) ، في حين عززت الأكاديمية العراقية المعالجات بآليات أخرى اتسمت بالموضوعية والمباشرة.

في ضوء النتائج توصلت الباحثة الى عدد من الاستنتاجات ووضعت عدد من التوصيات والمقترحات .

المبحث الاول: مشكلة البحث وأهميته

واقع المرأة يعكس واقع مجتمعها ، حيث يعد الارتقاء بادوارها ركيزة من ركائز التطور الاجتماعي والتنموي ، فتسعى مجتمعات الدول المتقدمة الى تخطي العراقيل التي تقيد المرأة عن تولي الادوار القيادية ، والمجتمع العراقي عانى من تراكمات اربع عقود من التدهور السياسي والاقتصادي الذي ترك اثارة على جميع فئات المجتمع ومنه المرأة الاكاديمية التي يظهر غيابها واضحاً عن تولي الادوار القيادية، كمنصب عميد كلية ، اذ بلغ عدد العميدات في الجامعات العراقية الحكومية (٩) مقارنة مع (٢٧٧) منصب عميد وهذا التمثيل غير متكافئ حيث ان عدد الاكاديميات في الجامعة العراقية الحكومية يبلغ (١٠٣٦٤) في حيث يبلغ عدد الاكاديميين (٢٠٦٢٧) لكن نسبة العميدات (٣%) مقارنة مع نسبة العمداء البالغة (٩٧%).

ان التمثيل غير المتكافئ ظاهرة اكثر انتشاراً ووسع نظاماً في الدول النامية ، والذي يظهر بصورة شجب ومنع واعتراض وتخطيط يحد من ان تشغل المرأة المناصب القيادية في المؤسسات ، حيث يروج للاعتقاد ان المرأة لا تصلح لادوار القيادة كونها عاطفية وتهتم بحياتها الشخصية اكثر من الحياة العملية وليس لديها الابداع والتجديد والعطاء الامثل (الشهابي ب ت).

ان تلك النظرة المتدنية لدور المرأة القيادي عالجته مؤتمرات عالمية مثل مؤتمر مكسيكو المنعقد في (المكسيك ١٩٧٩) والذي حث على المساواة بين الرجل والمرأة في المجال السياسي والاجتماعي ، مؤتمر الامم المتحدة (١٩٨٥) الذي تناول دور المرأة وسبل تطويره، ومؤتمر بكين (١٩٩٥) الذي طرح مواضيع انصبت على دور المرأة القيادي وصنع القرار وتلاه مؤتمر نيويورك (٢٠٠٠) .

ويلاحظ ان الدول المتقدمة اكثر تائراً بما تطرحه المؤتمرات ، حيث نجد ارتفاع نسب النساء في المواقع القيادية لا سيما في مجال التعليم الجامعي حيث تصل نسبة العميدات في الولايات المتحدة الى (٣٨%) (الانصاري ٢٠٠٥) ، وفي بريطانيا تصل

النسبة الى (٣٦%) وفي الشمال ولندن ترتفع الى (٤٠%) وهناك حث على ضرورة رفع هذه النسبة كما دعى لذلك المؤتمر السنوي للمرأة القيادية البريطانية (٢٠٠٩) (المؤتمر السنوي للمرأة القيادية ، البريطانية ٢٠٠٩).

ان الدول تفتخر بالكليات التي تدار من قبل عميدات كما في الولايات المتحدة ، حيث توجد (٦٢) كلية خاصة بالنساء هدفها اعداد المرأة لمجالات ينافسها فيها الرجال في الكليات المختلطة ، وهذه الكليات تدار من قبل عميدات ، ويشار ان هذه الكليات اعدت (١٥) امرأة لادوار قيادية بارزة مثل (هيلاري كلينتون) التي درست في كلية (Wellesley) والتي تشغل منصبي سناطور (ومادلين اولبرايت) وهي اول امرأة عينت بمنصب وزير خارجية و (جين كير كباتريك) وهي اول امرأة عينت سفير للولايات المتحدة في الامم المتحدة و(ميلاني درسن) من كلية (Barnard) ، وكذلك اول امرأة حازت على جائزة نوبل للسلام (اميلي جرين بلش) من كلية (Bryn – Mawr) ، وكذلك الحائزة على جائزة نوبل للسلام في الادب (بيرل بك) التي درست في كلية (Randolph – Macon) (الانصاري ٢٠٠٥ : ٣٣٣-٣٣٦)

ان تولي نساء كثر عالمياً ومحلياً ادوار قيادية دالة على امتلاك المرأة المؤهل والقدرة على اداء الدور بجدارة توازي الرجل ، لكن تحجيم دور المرأة يرتبط (بدور الجنس) ، والذي تتضح اشارة عبر ثقافات مختلفة ، حيث توجد قيم متأصلة تطبع النساء في معظم المجتمعات على اساسها ان يكن مربيات ومطيعات وتطبع الرجال على اساس ان يكونوا معتمدين على انفسهم وقادرين على الانجاز ، وهذا يرتبط بنظام تقسيم العمل الذي يلزم المرأة ان تبقى بالبيت وتقوم بادوار الحمل والولادة ورعاية الاطفال بينما يعد الرجل للعمل خارج البيت ليقوم بدور توفير المال والحماية للأسرة (دافيدوف ١٩٨٨ : ٧٦٩-٣٧٠) .

وبالرغم من التقدم والتحولات التي غيرت من مفاهيم الجنس التقليدية لكل من الرجل والمرأة ، الا ان التحيزات ضد المرأة لازالت قائمة ، وهي ناتجة عن عملية (التمييط الجنسي) ، التي تبرز دور الرجل كشخصية استقلالية وذات فعالية بينما تظهر المرأة معتمدة وسلبية ، ولا يقتصر هذا المنظار على الرجل بل يتعداه الى ان النساء ينظران الى انفسهن في صورة متدنية (Jung & Bailey 1976:29) .

وبذلك يلعب التمييط الجنسي دوراً فاعلاً في الاختيار المهني من حيث تحديد اعمال معينة ملائمة للنساء واخرى للرجال ، فالرجال يترددون في اختيار مهن السكرتارية والتمريض ، كما تردد النساء في ان يصبحن محاميات او سائقات نقل ، اذ تترسخ هذه الاتجاهات المرتبطة بالجنس في وقت مبكر وتستمر حتى الرشد (Looft 1977:840) وتلك التفرقة بين الرجال والنساء تراوح ما بين نمطين من القيم والعادات وهما النمط التقليدي والذي يكون قائم على بقايا نظام العشيرة او العائلة والذي يخصص الادوار التي ترتبط بالانتاج وبالعلاقة مع العالم الخارجي للرجال ، اما المرأة فدورها استهلاكي ومكانها البيت (فرحان ١٩٩٢ : ٢٣) ، والنمط الحديث الذي ظهر نهاية القرن الثامن عشر والذي حمل قيم منح المرأة حقوقها الانسانية وفسح مجال التعلم والعمل لها (العطية ١٩٨٣ : ٦٦) .

وكلا النمطين يمثلان (موروثات اجتماعية) تنتقل من جيل الى اخر عبر عملية التنشئة ، حيث ان دور المورث الاجتماعي يتمثل في انه يشمل الممارسة الاجتماعية للفرد الذي ينشأ في مجتمع ما ، ويكون الموروث قوة داخلية وحاكم لسلوك الأفراد (النوري ١٩٨١ : ٦٧) ، فعندما يؤكد الموروث الاجتماعي على النظام الاجتماعي الأبوي الذي يسود فيه الذكور ويتحملون مسؤولية الحفاظ على هذا النظام وفقا لأرائهم ومقاييسهم ، حينما يشدد القانون والفلسفة على سلطة الذكور ويمنحهم مسؤولية السيطرة على المجتمع بما فيه النساء والأطفال ، حيث يفرض هذا النظام طاعة النساء للرجال

في مقابل الحماية وتأمين الحاجات المادية وغير المادية (سلفتي ١٩٩٦: ٨) ، فهل الموروث الاجتماعي العراقي يقف عائقاً اما الأكاديمية العراقية لتولي ادواراً قيادية كـ (دور عميد الكلية) ؟ ، حيث ان دور العميد يتمثل بمهام ومسؤوليات ادارية لا تقرض مواصفات ذكرية كالقوة العضلية حيث تؤكد نظريات القيادة ان الدور القيادي هو ممارسة ترتبط بالموقف والظروف المحيطة ، وبخصائص القائم بالدور ووظائف الجماعة ، وهو عملية تأثير في الآخرين من خلال ادراك متبادل بين القائم بالدور القيادي والآخرين العاملين معه حيث تصنف القيادة المتمركزة حول الجماعة بانها افضل انواع القيادة لانها تسمح لانطلاق طاقات العاملين ، كما ترى نظرية السمات ان القيادة هي مواصفات القائم بها من حيث قدرته على الانغماس في النشاط ومستوى طموحه وثقته بنفسه ، لان القائد الذي يثق بنفسه يعطي انطبعا باناه قوي وماهر وقادر ، وقد وجدت ابحاث (لدريك) انه يوجد ارتباط عالي ما بين الثقة بالنفس والمكانة القيادية ووجدت ابحاث (كاتل) و(ستايس) عدم وجود علامة دالة ما بين الدور القيادي وعامل السيطرة (مليكة ١٩٦٣ : ٢٥٠) .

ان هذه الابحاث عززت الشكوك التي تلتصق بالأذهان ان القادة يفرضون انفسهم فرضاً ، فالنتائج اعلاه لم تطرح سمات ذكورية للقائم بدور القيادي كي يبرر عزل الاكاديمية عن تلك الادوار ، بل ان التفسير لذلك الغياب يرتبط بان المقارنة ما بين الرجل والمرأة بصورة مباشرة غالباً ما يجعل تقييم المرأة سلبيا من قبل الآخرين (Kilenke 1978 : 179) .

وفي احدث دراسة بريطانية حول عوامل القيادة (٢٠٠٩) ، والتي طرحت سؤال ((ايهما افضل في القيادة الرجل ام المرأة ؟)) ، وجدت انه لا توجد فروق واضحة بين الرجل والمرأة في القيادة وان المرأة صاحبة الدور القيادي تسعى للرضا الجماعي في حين ان الرجل يسعى للرضا الشخصي ، ويكون اقل مخاوف ، وان النساء اكثر

اهتماماً بالعلاقات مع العاملين ويفضلون الأسلوب التعاوني اما الرجال فيعملون بالأسلوب التنافسي ، وعلق القائمين بالدراسة ان كره الناس لنساء قيادات مثل (تاتشر) و (هيلاري كلينتون) لا يعود للجنس بل لأسلوب القيادة لديهم (Leader ship) (2001)

ان الأبحاث في مجالي علم النفس والإدارة ، أثبتت ان التعامل الايجابي مع الآخرين هو ابرز مقومات نجاح النساء بادوار القيادة ، وان ارتقاء النساء لتلك الأدوار يعتمد على وعي المرأة بذاتها وعلى قوة الشخصية لديها (Mayerson 2000) ، فهل غياب الاكاديمية عن تولي دور عميد كلية يرتبط بمفهوم الذات لديها ، اذ توصلت دراسة عبد الباقي (١٩٨٣) الى غلبة الجانب السلبي لمفهوم الذات عند المرأة ، والذي يعود الى أنها توصف بأنها تقتصر الى العقلية والهوية المستقلة (استيته ٩٩٩ : ٥٩) ويزداد تقاوم المشكلة ان المفهوم السلبي للمرأة ودورها يمتد الى المرأة ذاتها (Watson 79 : 1978) ، حيث كشفت دراسة (ماري سدريك ١٩٩٨) ان خشية المرأة من منافسة الرجل تعود الى خوفها من الفشل نتيجة لمفهومها السلبي لذاتها ، بالإضافة الى خوفها من الانتقاد ، وعدم قبول الرجل لها رئيسة في العمل ، ذلك الذي يدفع بالمرأة الى التنازل عن حقها بالأدوار القيادية وتفضيل البقاء في الخطوط الخلفية (الشهابي ب ت)

ان التقييم السلبي للمرأة ودورها القيادي من قبل الرجل والمرأة ذاتها يعد معوقاً رئيساً حيث وجدت دراسة (ايخت ١٩٧٦) ان اتجاهات الرجال نحو تولي النساء القيادات في اتحاد العمال في الولايات المتحدة كانت سلبية، وبالمقارنة ما بين اتجاه النساء الاميركيات والبلجيكيات وجد ان النساء البلجيكيات يجدن ان المرأة اكثر عدوانا من الرجال ، وفسرت الباحثة تلك النظرة السلبية للرجل والمرأة معا تجاه دور المرأة القيادي بانه من تاثير (دور الجنس) الحضاري والعربي الذي يفترض ان النساء ادنى

من الرجال ، اما عن مواصفات النساء القياديات في مؤسسات التعليم العالي في امريكا ، فقد حددتها أبحاث لودر ملك (Loudermilk : 1979) بسنوات الخدمة، ونوع المنصب ، والخليفة العائلية ، ولم يظهر تأثير للزوج وللأطفال كمعوق امام تولي المرأة لتلك الادوار (العادلي : ١٩٨٣)

وبالرغم من غياب المرأة الاكاديمية العراقية عن تولي الادوار القيادية في الكليات العراقية واضح ، لكن وجود (٩) عميدات ، يثبت كفاءة الاكاديمية العراقية عموما، وقد تميزت احدى العميدات بطرح افكار عملية حديثة، تشجع على مشاركة الرجل للمرأة وازاحة الحواجز ، حينما فرضت عميد كلية العلوم للبنات ان تكون ابحاث مؤتمر الكلية (٢٠١٠) مشتركة بين رجل وامرأة ، فجاء في المؤتمر (٣٢) بحث مشتركا في اختصاصات علوم الحياة ، الفيزياء ، والكيمياء ، والرياضيات (مجلة كلية العلوم - ٢٠١٠) .

ان تولي الاكاديمية العراقية دور عميد كلية استحقاق ودالة وعي اجتماعي واداري يجعل العراق مواكبا للاتجاهات الحديثة في معظم الدول التي تسعى لردم الفجوة ما بين الادوار المخصصة للذكور والاناث ، ولقد اوصت دراسات عده باهمية بحث الدور القيادي للمرأة عموما وللأكاديمية خصوصا ، كدراسة (الشهابي) التي وجدت ان نسبة حاملات الشهادات العليا في المواقع القيادية في الوزارات العراقية بلغت (٨%) ماجستير و (٦%) دكتوراه ، كما وتوصلت الى ان ابرز معوقات تولي المرأة للدور القيادي يعود بالدرجة الاولى الى تاثير نظرة المسؤول الاداري ، ثم فقدان المرأة الثقة بقدراتها ثم تاثير الظروف العائلية التي ترتبط بالعادات والتقاليد واخيراً عدم رغبة الرجل ان تكون المرأة منافس له .

وكشفت دراسة العارضي (٢٠٠٤) ان مكانة المرأة العراقية متدنية لدى الذكور ولدى الاثاث معاً وان الذكور من حملة الشهادات العليا كانوا الافضل تصورا لمكانة

المرأة عن ذوي التحصيل (الابتدائي ، المتوسطة، الاعدادية) والذي فسره الباحث ، بان نسق معتقدات الرجل الاكاديمي هو مزيج من معتقداته بالاضافة الى رمز اخر هو شهادته الجامعية .

واوصت دراسة العكيلي (٢٠٠٥) باهمية التركيز على توعية وتغير اتجاهات راسمي السياسات (الرجال) في تبنيهم لقرارات لصالح المرأة ، وتقليل نزعهم المتحيزة للرجال ، حيث كشفت دراسته ان الصورة النمطية للمرأة العراقية كانت ايجابية لدى طلبة الاعدادية اكثر من طلبة الجامعة والتدريسيون والذي عزاه الباحث ان طالب الاعدادية شكل صورة مستوحاه من تفاعله مع الامهات ، الاخوات ، المدرسات ، اما طلبة الجامعة وتدريسيوها فلديهم تراكم خبرات جعل الصورة للمرأة متناقضة بين صورة الواقع والصورة المثلى ، كما جاء في نتائج الدراسة ان المرأة العراقية وصفت بانها متفتحة الذهن وكفؤة بالعمل ، وقادره على اتخاذ القرار وتصلح للدوار القيادية ولديها وعي سياسي ، لكنها لا تصلح ان تكون عالمة رياضيات وان تفكيرها خرافي ، ان تلك التناقضات في صورة المرأة العراقية تشير الى ان الرجل العراقي يشك بالقدرة العقلية للمرأة على وجه التحديد ، وهذا ما يتعارض وواقع ان الاكاديمية قد اجتازت متطلبات نيل درجة الماجستير والدكتوراه بشروط علمية وعملية مثلها مثل الرجل الاكاديمي ، وهذا دليل قطعي ان الرجل لا يفوق المرأة بقدراته العقلية .

كل ماسبق شكل تساؤل ومشكلة بحث ، واهمية اجراء بحث يكشف عن حقيقة الدور القيادي للاكاديمية في الكليات ومعوقاته ومعالجاته .

اهداف البحث :

- (١) الكشف عن رغبة الاكاديمية (العراقية - البريطانية) لتولي دور عميد الكلية .
- (٢) الكشف عن المعوقات التي تمنع تولي الدور ونوعها ومصدرها للاكاديمية (العراقية-البريطانية) .

- (٣) الكشف عن الموصفات التي يجب توفرها في الاكاديمية لتكون عميد كلية ناجحة من وجهه نظر الاكاديمية (العراقية - البريطانية) .
- (٤) الكشف عن اليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية عن تولي دور العميد من وجهة نظر الاكاديمية (العراقية - البريطانية) .

حدود البحث :

تضمن البحث الاكاديميات العراقيات والبريطانيات العاملات كعميد او معاون عميد او تدريسيات في الكليات العراقية والبريطانية للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ .

تحديد المصطلحات :

بعد ان اطلعت الباحثة على تعاريف القيادة والدور القيادي التي احاطت بالمفهوم (كقدرات اداء ، وادوار رئيسية ، وتحفيز للعاملين لتحقيق اهداف المؤسسات) . وضعت التعاريف الاتية:

- الدور القيادي للاكاديمية : هي صفات شخصية تمتلكها الاكاديمية تؤهلها لادارة الكلية عبر دورها كعميد .
- معوقات الدور القيادي للاكاديمية : هي صعوبات ترتبط بمتطلبات اداء الدور وبمواقف الاخرين السلبية تجاه المرأة العميد .
- معالجات الدور القيادي : هي الحلول التي تضعها الاكاديمية للحد من غيابها عن تولي دور عميد الكلية .
- الاكاديمية : هي المرأة الحاصلة على درجة الماجستير او الدكتوراه والتي تعمل في الكلية بصفة عميد او معاون عميد او تدريسية .

المبحث الثاني: الاطار النظري

مقدمة في الدور القيادي للأكاديمية

الدور عمل فردي يقوم به الفرد في موقف جماعي ، والدور القيادي اداء وعطاء وللمرأة الاكاديمية له خصوصية لما تتمتع به من مركز علمي يؤهلها لاداء ادوار قيادية ، حيث ان الدور والمركز متلازمان (conjoined) ، فالدور هو الافعال التي يقوم بها الفرد ليؤكد احتلاله لمركز ما ، وهذا الاداء يرتبط بالقائم به (المرأة الاكاديمية ذاتها) في معالجة متطلباته ومعوقاته متأثراً كذلك بمفهوم الرجل والمجتمع عموماً عنها .

اذ ان مفهوم المرأة عن ذاتها ومفهوم الرجل عنها يتعلق بالكيفية التي نشأ بها المفهوم (سلبا او ايجابيا) وكيف تاصل بصورة (صورة نمطية) راسخة في الازهان بحكم التنشئة الاجتماعية التي تورث المعتقدات والقيم للأفراد ، ولذلك يبرز مفهوم الذات (self) وهو وحدة الشخصية كأحد عنصري التفاعل مع المركز وهو وحدة المجتمع (Position) لتمثيل الدور وهو وحدة الحضارة (role) (مليكة ١٩٦٣: ١١٣-١١٥).

ان دور الاكاديمية كصفات ومعوقات وسبل معالجة لغيابها عن دور القيادة يرتبط بالواقع المدرك لديها والمدرك لدى الآخرين (الرجل والمجتمع عموماً) والذي يتأتى من التماس مع الواقع، بالاضافة الى الموروث الثقافي ، ذلك اوجب انتخاب عدد من النظريات التي فسرت مفهوم الدور القيادي للاكاديمية بتماس اكبر وهي النظرية (التحليلية ، والتعلم الاجتماعي والذات واتساق المعتقدات).

النظرية التحليلية (Psycho – Asocial Theory)

عزت النظرية التحليلية (لفرويد) مظاهر الشخصية الى خبرات الطفولة ، اذ عندما يمنع الطفل من التعبير عن سلوك معين ، وعندما يعاقب بقسوة على سلوك ما تصبح ردود الافعال تلك خبرة ، وتصبح معتقدا وتتطور بشكل غير ملائم في الذات .

(Mischel & Plomin 1999 p:1190)، وطور (الفرويدين) الجدد من المنظار الذي يقيد تشكيل الشخصية بخبرات الطفولة فقط الى الاخذ بتأثير القوى الاجتماعية والثقافية ، حيث يرون ان الشخصية الفردية لا تكتسب بخبرات الطفولة وبالصدفة ، انما تتأثر بالظروف الثقافية التي يعيش الافراد تحت تاثيرها وان لهذه الظروف ثقلاً (Sahakiah 1975 : 12).

فالدور هو حصيلة خبرات الطفولة والقوى الاجتماعية وهو تفاعل ما بين فرد وجماعة ، حيث يكشف الدور القيادي الاستبدادي ان الفرد القائد يمثل الانا الاعلى ، فهو يقوم بدور السلطة الداخلية ، ويكون تفاعل الآخرين معه قليل اذ لم يكن معدوم ، لانهم ينكصون الى حالات الاعتماد والتردد وينزعون الى الخضوع والى التخلي عن ذاتهم كأفراد ، لذلك يعد القائد الديمقراطي بديلاً عن ذلك حيث يكون ضمان التفاعل ما بينه وبين الجماعة افضل حيث يكون القائد اقل اسقاط من جانب الانا الاعلى على الجماعة وتكون الجماعة اقل اعتمادا عليه واكثر توحداً به (مليكه ١٩٦٣ : ٨٩٤).

وتفسر النظرية التحليلة الادوار كحاجات تدفع الافراد الى توليها لمعالجة اضطراب العلاقات الانسانية ، فالحاجة الى ممارسة دور قيادي يرتبط بالحاجة الى المكانة وتعنى حاجة الفرد الى تقدير واعتراف المجتمع بقدراته وامتداح مواهبه ، وكذلك ترتبط بالحاجة الى الاعجاب الشخصي وتعني الحصول على قبول الآخرين له ليس على اساس صورة ما هو عليه بل على اساس الصورة المثالية التي يعتقدها عن نفسه ، وكذلك بالنسبة للحاجة الى الطموح والانجاز الشخصي وتعني حاجة الفرد في ان يكون متفوقاً على الآخرين (عبد الرحمن ١٩٩٨ : ٢٠٣) .

نظرية التعلم الاجتماعي (Social learning theory)

ترى نظرية التعلم الاجتماعي ان مكانة الفرد وسعيه لاداء ادوار معينة يتكون بعملية التعلم المتضمنة النمذجة ، والتي تعطي للتعزيز اهمية كبيرة في حدوث التعلم باعتباره يدعم السلوك او يغيره تبعاً لنمط التعزيز (ثواب او عقاب) ، فالسلوك الذي يعزز بالثواب يميل الى التكرار والحدوث في المواقف المماثلة للموقف الذي عزز فيه ، والسلوك والذي ينتهي بالعقاب يميل الى التوقف والامتناع عن الحدوث (توق ١٩٨٠ : ٢٨-٢٩) . ورغم اهمية مبدأ التعزيز الخارجي في اكتساب السلوك الا انه ليس التفسير الوحيد لاكتساب السلوك ، بل ان التعزيز الذاتي يعد احد معززات الاكتساب لسلوك معين عبر الملاحظة (Bandure 1977 : 22) .

والدور القيادي وفقاً لنظرية التعليم الاجتماعي سلوك مكتسب وهو بناء اجتماعي يرتبط بخصائص الفرد وخصائص والمجتمع معاً ، والذي يحدث بالتفاعل الاجتماعي واكتساب سلوك الادوار ومنه الدور القيادي للمرأة ، الذي يرتبط بالتنشئة الاجتماعية الى يتلقاها الفرد منذ صغره والتي تفرض ادواراً تختلف حسب جنس الفرد ، أي ادوار للذكر وادوار للانثى والتي تدعى بعملية التتميط الجنسي (Sexual Pattring) ، حيث تلعب التنشئة الاجتماعية القائمة على اختلاف الادوار مسؤولية التتميط الجنسي من حيث تعليم الذكور لاداء ادوار تتسم بالعدوانية مقارنة مع ادوار متوقعة للاناث تتسم باخفاء مشاعر الغضب والهدوء (سلفتي ١٩٩٦ : ٨) .

ان التنشئة الاجتماعية التي تعرف بانها تفاعل ما بين امكانيات الفرد والظروف الاجتماعية والتي بموجبها يصبح الفرد كائناً اجتماعياً فعالاً قادر على السلوك الاجتماعي الفعال في مجتمعه هي التي تكسب المرأة تمثيل سلوك معين والذي هو دائماً معيقاً لقدراتها ، اذ ان قدرات المرأة الموروثة سرعان ما تخضع لعملية التطبيع الاجتماعي من خلال تأثير الرموز البارزة في حياتها (الوالدين ، المعلمين ، الاخوة ، الاخوات وغيرهم) لانهم يقومون بنقل الموروث الثقافي في شكل محدد (توق وعدس

١٩٩٨ : ٣٢٩-٣٣٠) . حيث تكسب المرأة مفاهيم عن شخصيتها بنقل ما يسمى بالقيم والمعتقدات بالتفاعل مع الآخرين ووفقاً لمبادئ التعزيز الخارجي (اللذة ، الألم) (ابو مغلي وآخرون ٢٠٠٢ : ٩٤) . ومن اهم المعززات التي تشكل حوافز لعمل المرأة ولابداعها ونجاحها هو التقدير الاجتماعي والذي يؤدي غيابه الى اهتزاز ثقة المرأة بذاتها (الفقي ١٩٨٨ : ٣٧٠)

حيث ان منح المرأة التقدير الاجتماعي والمكانة اللائقة يؤدي الى التوافق والانسجام للمرأة مع ذاتها فتتوجه باهتمامها نحو الخارج وتصبح مولعة بالتفاعل مع الآخرين ، في حين ان غياب تلك المعززات الايجابية يدفع المرأة الى رفض دورها ويولد لديها مشاعر القلق والاحساس بالرفض (Bunnk et al 1996: 192)، اذ وجد انه اذا اعطى شخص ضمن جماعة دنيا فرصة للتميز ، فانه سوف يظهر زيادة في تقدير ذاته ، وان خفض تقدير الجماعة الداخلية (النساء) للمرأة له نتائج سلبية على تقدير الذات لديها (دكت ٢٠٠٠ : ١٧٦) ، اذ تلعب التنشئة الاجتماعية متمثلة بالاسرة ووسائل الاعلام والجماعات المرجعية دور في تكوين الاتجاهات وتغيرها تجاه المرأة عن طريق التعلم والتقليد (زهران ١٩٨٤ : ١٤).

نظرية الذات (Self Theory)

عدت نظرية الذات (الذات) المحور الاساسي للشخصية ولها الاهمية القصوى في سلوك الفرد وتكيفه ونمو علاقاته الاجتماعية (صوالحة ١٩٩٢ : ٧٩)، حيث تنمو الذات اثناء الاحتكاك والتفاعل مع البيئة بوجه عام والاحتكاك بالآخرين بوجه خاص ، ويتكون نتيجة لذلك صفات خاصة ((بي)) ((انا))، وهذه الصفات هي المصدر الاساس للشعور بالمكانة بالاضافة الى القيم التي تلتصق بهذه المدركات (الشيخ وجابر ١٩٦٤ : ٣٩٧).

وبذلك فان الواقع يدرك ليس كما هو وانما وفقا لما يدركه الفرد كواقع محيط وهو ما يسمى بالاطار المرجعي (Kach 1959 :122) حيث تصبح اعمال الفرد ذات معنى بالنسبة له وللآخرين من خلال الاخر المعمم (The generalized there) ، ويقصد به المعايير المتكاملة للجماعة ، وتصبح عن طريق الاخر المعمم معايير واتجاهات الجماعة بالنسبة للفرد معايير واتجاهاته هو (مليكه ١٩٦٣ : ٩٢٤).

لقد اعتمدت النظرية ثلاثة مفاهيم في تفسير السلوك وهي ، الحاجة الى الاعتبار الايجابي من الآخرين ، وتكون عامة عند الجميع وبسببها يسعى الفرد الى السلوك المطابق لاحترامه لذاته وتجنب غير المطابق (شلتز ١٩٨٣ : ٢٧٢) ، والحاجة الى اعتبار الذات ، وتعني حاجة الفرد لرضا عن ذاته ، وهذا الاحساس بالذات يكون مستمدا من التعلم وقائم على اساس ادراك الفرد لما تلقاه من اعتبار الآخرين ، فيبدأ بالحكم على مكانته بانها مرتفعة او منخفضة بناءا على تقييم الآخرين له (القاضي ١٩٨١ : ٢٣٤) ، وبذلك فان الادوار التي يتولاها الفرد ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو الذات بالاضافة الى ارتباطها بنمو السلوك الاجتماعي للجماعة ، فالفرد عندما يؤدي دورا ما فانه يسلك طبقاً للمعايير الاجتماعية التي تقرها الجماعة وهي الجماعة المرجعية داخل النظام الاجتماعي للفرد والآخرين .

حيث ينظر الى الدور على انه تمثل الفرد داخليا لادوار اجتماعية مع توقعات الآخرين في جماعته، حيث يتحدد الاتساق باداء الدور بالكيفية التي يدرك بها الفرد دوره في الجماعة وبقوة الدافع لديه (مليكه ١٩٦٣ : ٩١٦) والمفهوم الثالث هو شروط التقدير والتي يكتسبها الفرد كنتيجة لان الحاجة لاعتبار الذات تعمل على نحو انتقائي (اللو ١٩٩٤ : ١٩).

ان مفهوم الذات يمتد ليشمل كل من المعارف والشعور والاشعور بالصورة الجسمية والقدرات العقلية والنواحي الاخلاقية والوضع الاجتماعي للفرد (Baven

3: (1983) والوضع الاجتماعي للمرأة يتسم بأنه يجسد مشاعر عدم تحقيق المكانة لديها والذي يفسر بأنه شعور ناجم عن احتقار الذات بمعنى انخفاض تقدير الذات والذي تعزوه النظرية الى التباعد ما بين الذات المثالية المفضلة والذات الواقعية (الدبي ٢٠٠٣ : ٢٨) وهذا ما يشكل تهديدا لتوازن الحياة النفسية للمرأة ، حيث ان مشاعر الخوف والخشية من فقدان تقدير الذات سوى كان ذلك من وجهة نظر المرأة ذاتها او وجهة نظر الاخرين يقود الى الفشل بالحصول على المكانة الاجتماعية التي تشعر بانها تستحقها في الحياة سوى كانت مادية او معنوية (كمال ١٩٨٩ : ٧٩١).اذ يفسر مفهوم المرأة لذاتها (Self-concept) عندما يكون سلبياً مظاهر الخنوع والخضوع وعدم المقاومة ، والذي هو تعبير عن رفض لانوثتها (مركز الاعلاميات العربيات في الاردن ٢٠٠٣ : ١٥)

نظرية انساق المعتقدات : (Relief system theory)

ترى هذه النظرية ان المعتقدات والاتجاهات والقيم الوسيالية (instrumental) والغائبة (Terminal) للأفراد تنتظم جميعها في اطار نسق عام هو نسق المعتقدات الشامل (Total belief system) ، والذي يتسم بالتفاعل والارتباط الوظيفي بين عناصر النسق العام للمعتقدات ، فالقيم الغائبة اكثر اهمية ومركزية من القيم الوسيالية كما تعد القيم الوسيالية اكثر اهمية من الاتجاهات (Rokeach 1973 :215) .
ان مفهوم الفرد الكلي عن ذاته يشير الى تنظيم جميع معارفه السلبية والايجابية وتنظيمها في مجال عام هو نسق المعتقدات الشامل ، والذي يرتقي عبر العمر نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية والخبرات الشخصية التي يتعرض لها الفرد .

حيث يقوم هذا النسق بعدد من الوظائف بالنسبة للفرد مثل اصدار الاحكام (كالصورة النمطية) للرجل والمرأة بالنسبة للفرد ، واقامة الحجج ، والتبريرات ، والتوافق ، وتصور الفرد لذاته وللآخرين ، والدفاع عن الانا ، وتحقيق الذات ، ويتسم هذا

النسق بأنه يكون مستقر ، في المدى والحدود التي تسمح ببقاء المفاهيم الاجتماعية والاخلاقية للفرد عن نفسه ، والتي عادة ما تتعلق بالكفاءة (competence) والفضيلة (morality) (خليفة ١٩٩٢ : ٢٢٨-٢٢٩) ، ولكن في حال صعوبة المحافظة على النسق وتعزيزه فان نسق المعتقدات الشامل يتغير في الاتجاه الذي يجعله قادراً على تحقيق مفاهيم اكثر ارضاء عن الذات واكثر اقناعاً .

وتشترك الجوانب المعرفية ، والايولوجية ، والانفعالية مع بعضها البعض وبالتبادل في تشكيل النسق ، حيث ان لكل انفعال مظهر معرفي يتطابق معه وان أي معرفة لها مظهر انفعالي يتطابق معها (Rokeach 1985 : 153-177) . فنسق المعتقدات يشير الى تصورات الفرد ومعرفته عن ذاته ، وان هذا النسق في التصورات والمعارف عن الذات هو الذي يحدد مكانة الفرد (خليفة ١٩٩٢ : ٢٢٨) وكلما كانت هذه التصورات والمعارف متسقة مع نظام المجتمع كان لذلك دورا في تكامل شخصية الفرد ومكانته ، فيما تؤدي التناقضات الى صراعات اشبه بالاضطرابات النفسية (طالبة ١٩٧٥ : ٧٤)

وبناءً على اهمية نسق المعتقدات فان الفرد يسعى دائما ليكون ذا صفات وخصائص ومكانة مرغوب بها في المجتمع وبذلك فان عملية مواجهه الذات تبدأ بتحديد مواطن الضعف والتغلب عليها لتعزيز المكانة وتحقيق مفهوم ذات مرضي ، وهذه المواجهه مع الذات واعادة الترتيب للمعتقدات تؤثر في تكوين الاتجاهات في السلوك عموماً ، وهذا التغير يشمل الجوانب المعرفية والسلوكية معاً ، والغاية منه جعل الفرد راضياً عن نفسه وعن مكانته (Rokeach 1985 : 153-177) .

ان تغيرنسق المعتقدات هو تغير للقيم التي تشكل واقعا عقليا يكون ثابتا ومستقرا نسبياً (فهيم ١٩٧٧ : ١٦٥) والغاية منه محاولة الفرد تحقيق التوازن بين معتقداته وعلاقاته الاجتماعية (ابو مغلي ٢٠٠٢ : ٩٥٤) حيث ان النمو المعرفي

لنسق معتقدات الفرد وقيمه يكشف عن دور الوعي والادراك والاطار المعرفي الذي يشكل بتأثير كل من الاسرة والمؤسسات الاجتماعية ووسائل الإعلام (توق وآخرون ١٩٨٤ : ١٢١) وهذا النمو المعرفي هو العنصر الحرج في التطبع الاجتماعي لدور الجنس (دافيدوف ١٩٨٨ : ٧٧١) .

وبذلك فان الاثارة المعرفية للبيئات تسهم في تنمية القيم وتحسينها عبر معالجة المعلومات كعملية معرفية متجددة ، في حين ان جمود البيئات كما في الصورة النمطية نحو جنس المرأة والذي يصور المرأة بانها اقل قدره على التفكير المنطقي من الرجل يعود الى ارتباطات عقلية وهمية شكلت صورة نمطية سلبية عن المرأة عبر عمليات معالجة المعلومات (Hewston et al 1996 : 111) .

المبحث الثالث: اجراءات البحث

أولاً :- مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من الاكاديميات الحاصلات على شهادة الماجستير والدكتوراه اللاتي يعملن تدريسيات او عميدات او معاونات عميد في كليات الجامعات العراقية الحكومية والبالغ عددهن (٣٦٤ , ١٠) ، وفي الكليات البريطانية (لم يتسنى للباحثة الحصول على احصائية عن اعداد الاكاديميات البريطانيات) للعام الدراسي ٢٠٠٩ ، ٢٠١٠ .

ثانياً :- عينة البحث

تكونت عينة البحث من (١٥٠) اكاديمية عراقية تدريسيات في كليات الجامعة المستنصرية وجامعة بغداد ، ومن ضمنها (٧) عميدات ومعاونات عميد في كليات جامعة (بغداد والموصل وكربلاء) ، و (٤٠) اكاديمية بريطانية تدريسيات في كليات

الدور القيادي للأكاديمية (العراقية – البريطانية) المعوقات والمعالجات دراسة مقارنة
 م. د. غادة ثاني عبد الحسن

اليسبوري كرنش ، اكسفورد، شمال غرب لندن ،ساوث اند ، بورتون) ومن ضمنها
 (٥) عميدات والجدول (١-٢) يوضح ذلك .

الجدول (١)

عينة الاكاديميات العراقية

الجامعة	الكلية	العدد
بغداد	الاداب	٢٥
	التربية الرياضية	٢
	التربية (ابن رشد)	٣٠
	مركز حماية المستهلك	١
	العلوم (للبنات)	١
	مركز الهندسة الوراثية	١
المستنصرية	التربية (الاقسام العلمية)	٣٥
	الاداب	٢٥
	العلوم	٢٧
كربلاء	التربية الرياضية	١
الموصل	التربية	١
	الطب	١
المجموع		١٥٠

الجدول (٢)

عينة الاكاديميات البريطانية

الكلية	العدد
اليسبوري	٢
كرنش	١

٣	اكسفورد
٤	شمال غرب لندن
١٢	ساوث اند
٥	كمبرج (في اللقاء السنوي لكليات شرقي لندن)
٥	بورتون
٨	الاكاديميات الحاضرات المؤتمر السنوي للمرأة القيادية في لندن ٢٠٠٩،
٤٠	المجموع

ثالثاً : اداة البحث

تكونت اداة البحث من مقياس تضمن اربع محاور ، الاول للكشف عن رغبة الاكاديميات (العراقيات – البريطانيات) لتولي منصب عميد كلية ، من خلال السؤال:-

((هل انت راغبة بتولي منصب عميد كلية ؟)) الملحق (1)

والمحور الثاني للكشف عن سبب الاستجابة (نعم او لا - للمحور الاول) من خلال كشف توقع الاكاديمية لمواجهة عوائق عند توليها منصب عميد كلية ، بالاضافة الى الكشف عن نوع التوقع ومصدره من خلال الاسئلة الثلاثة الآتية :-

- هل تتوقعين ان تواجهك معوقات اذا توليتي منصب عميد كلية ؟ وقد استبدلت صيغة السؤال عندما عرض على العميدات ب (هل واجهتك معوقات لتوليك منصب عميد كلية (الملحق ١) .
- ما نوع هذه المعوقات ، حيث توصلت الباحثة بعد اجراء استطلاع اولي ان المعوقات تدرجت في (٦) انواع : (الملحق ١) .

- ما هو مصدر تلك المعوقات ، وتوصلت الباحثة بعد اجراء الاستطلاع الاول
ان مصدر العوائق تحدد بـ (٧) مصادر (الملحق ١)
والمحور الثالث للكشف عن اهم مواصفات المرأة العميد الناجحة ، حيث تم التوصل
بعد اجراء استطلاع اولي ان (٩) صفات حضيت بتكرار اكبر (الملحق ١)
والمحور الرابع للكشف عن آليات معالجة الفجوة بين عدد العمداء (الرجال) في
الكليات العراقية والتي تبلغ نسبتهم (٩٧%) عميد ، ونسبة العميدات في الكليات
العراقية والبالغة (٣%) فقط ، من وجهة نظر الاكاديميات العراقيات والبريطانيات ،
حيث تم التوصل بعد اجراء استطلاع اراء اولي الى (٦) آليات معالجة (الملحق ١) .
لقد مر بناء المقياس بمحاوره الاربع بالخطوات التالية :-

على ضوء الاطلاع على الادبيات التي تناولت ادوار المرأة القيادية وفي ضوء تحديد
المشكلة ، تم وضع تعريف ((الدور القيادي للأكاديمية)) وتعريف ((معوقات الدور
القيادي للأكاديمية)) وتعريف ((معالجات غياب الاكاديمية عن تولي منصب عميد
(انظر المبحث الاول) .

ثم استطلعت اراء (٣٠) اكاديمية عراقية (كلية التربية ، الاداب ، العلوم في الجامعة
المستنصرية) ، لتحديد معوقات تولي الاكاديمية العراقية منصب عميد كلية ومصدر
هذه المعوقات ومواصفات الاكاديمية العميد الناجحة ثم آليات معالجة غيابها عن
تولي منصب عميد كلية .

ومن خلال تبويب الاجابات ، توصلت الباحثة الى وضع عدد من الفقرات للمحور
الثاني (المعوقات ومصادرها) ، والمحور الثالث (مواصفات المرأة العميد الناجحة) ،
والمحور الرابع (آليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية عن تولي منصب عميد كلية
.

عرض المقياس على عدد من الاساتذة المختصين للحكم على صلاحية الفقرات ودقة بنائها وتغطيتها لكل محور ، ثم تعديل بعضها ، وحذفت (٣) فقرات من محور (مواصفات المرأة العميد الناجحة) لتكرارها ، حيث استخدمت نسبة (٧٥%) للاتفاق على قبول الفقرة .

رابعاً : تطبيق المقياس

تم تطبيق المقياس على عينة الاكاديميات البريطانيات ، بطرح المحاور الاربعة، وفقرات المحاور مباشرة للحصول على الاجابات ، بالاضافة الى المناقشة للوقوف على تفاصيل الاجابات ، حيث تم التطبيق باستخدام اسلوب المقابلة ، لتقادي سوء فهم تفاصيل الاستبيان بالنسبة للاكاديمية البريطانية لاختلاف اللغة ، بالاضافة الى ان اسلوب المقابلة هو اوسع من مجرد توجيه سؤال وتسجيل اجابة ، ففيه تفاعل ما بين شخصية القائم بالمقابلة مع المستجيب وامكانية ملاحظة انفعالات المستجيب ، وقد افادت الباحثة من مقابلة الاكاديميات البريطانيات في فهم بعض النقاط ، لفقرات لم تحضى باهتمام الاكاديميات ضمن محور (المعوقات ومصادرها ومحور المواصفات ومحور المعالجات) ، والذي عزته الباحثة لاختلاف النسق الاجتماعي والاداري للمجتمع البريطاني عن المجتمع العراقي .

خامساً : استخراج النتائج .

تم التوصل الى نتائج البحث باستخدام معادلة (النسبة المئوية) بالنسبة للمحور الاول (الرغبة بتولي منصب عميد كلية) للعينة العراقية على حده وللعينة البريطانية على حدة ، وكذلك بالنسبة للمحور الثاني (توقع مواجهة معوقات لتولي منصبه عميد كلية) ولكل عينة على حده ، لغرض مقارنة النتائج . واستخدمت معادلة (الاهمية النسبية) لتحديد الاهمية النسبية لكل فقرة من فقرات (نوع المعوقات ومصادرها) من جهة نظر الاكاديمية العراقية على حده، والبريطانية على حده وكذلك

بالنسبة لفقرات المحور الثالث (مواصفات الاكاديمية العميد الناجحة) والمحور الرابع (آليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية عن تولي منصب عميد كلية) ، اذ خضعت (٤٠) اجابة لكل محور ولكل فقرة من فقرات (المحور الثاني والثالث والرابع) للعيينة البريطانية ، كما خضعت (١٣٠) استمارة اجابة للعيينة العراقية (بسبب عدم استرداد او عدم اكتمال الاجابة لـ ٢٠ استمارة) ، للتحليل الاحصائي لاستخراج نتائج البحث بالمقارنة ما بين العينتتين .

الوسائل الاحصائية :

١- معادلة النسبة المئوية لحساب صلاحية المقياس (المحاور - وفقرات المحاور) ولأستخراج نتائج الهدف الاول والهدف الثاني .

عدد الموافقون

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{عدد الموافقون}}{100} \times 100$$

عدد الافراد

٢- معادلة الاهمية النسبية لأستخراج الاهمية النسبية لكل فقرة من فقرات (المحور الثاني والثالث والرابع) للوصول الى نتائج الهدف الثاني (المعوقات ومصادرها) والهدف الثالث (مواصفات الاكاديمية العميد الناجحة) والهدف الرابع (آليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية عن تولي دور العميد) .

$$١ \text{ ك} + ٢ \text{ ك} + ٣ \text{ ك} + ٤ \text{ ك}$$

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{.....}}{100} \times 100$$

أكبر وزن × عدد الافراد

المبحث الرابع: نتائج البحث

١- تحقيقاً للهدف الاول ، وهو الكشف عن رغبة الاكاديمية (العراقية - البريطانية) لتولي دور العميد ، ظهر بالنتائج ، الجدول (٣) ، ان نسبة (٦, ٨٧%) من اكاديميات العراق لا يرغبن بتولي دور عميد كلية ، فيما بلغت نسبة الاكاديميات البريطانيات الراغبات بتولي دور عميد الكلية (١٠٠%) .

الجدول (٣)

نسبة الاكاديميات (العراقيات - البريطانيات)

الراغبات بتولي دور عميد كلية

البريطانيات		التخصص				العراقيات		الاكاديميات
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة	العدد	
١٠٠%	٤٠	١٨,٥%	١٠	٧٨%	٦	١٢%	١٦	الراغبات بتولي دور العميد
٠%	٠	٨١,٤%	٤٤	٩٢%	٧٠	٨٧,٦%	١١٤	غير الراغبات بتولي دور العميد
	٤٠		٥٤		٧٦		١٣٠	المجموع

ان النتائج اعلاه تكشف وجود محفزات ايجابية للاكاديمية البريطانية تجعلها راغبة بتولي دور العميد بالكلية ، ووجود احباطات تحد من توجه الاكاديمية العراقية لتولي دور العميد ، ان هذه المحفزات الايجابية والمحبطات ترتبط بالاكاديمية ذاتها وبالجانب الآخر (الرجل) وترتبط بالمجتمع الذي تتعايش معه وتدركه .

فالمحفز الايجابي للأكاديمية البريطانية هو مفهومها الايجابي لذاتها ، في انها مؤهلة وقادرة وتستحق تولي دور العميد ، في حين ان مفهوم الذات السلبي للأكاديمية العراقية والذي جعلها تتراجع عن تولي دور العميد . بالاضافة الى مفهوم الرجل الاكاديمي المشارك لها نشاطها والذي يحمل صورة نمطية سلبية عن المرأة العراقية (العكيلي ٢٠٠٥)، وتفسر نظرية الذات ذلك ، ان الاكاديمية تدرك واقعها (قدراتها) ليست كما هي وانما وفقاً لما تدركه للواقع المحيط بها والذي يشكله الآخرون (Kock 1999: 122). وهذا الواقع ادركته الاكاديمية العراقية واقعاً محبطاً لها وغير مشجع في حين تدركه الاكاديمية البريطانية ساند ومشجع .

ان عزوف الاكاديمية العراقية عن تولي دور العميد مقابل اقبال الاكاديمية البريطانية ، يعود الى ان كلاهما تدرك نسق معتقدات مجتمعهما ، والذي يبدو ان نسق يؤهل فكرة ان للأنثى دوراً وللذكور دوراً في المجتمع العراقي ، فالادوار ارتبطت بالانتماء الجنسي (Sexual Pattring) الذي يلعب دوراً فاعلاً في الاختيار المهني (Looft 1977: 840) (فالانتماء الجنسي) للمجتمع العراقي اعاق نمو الذات للأكاديمية العراقية ، ونمو قدراتها ، حيث غابت المعززات الخارجية المتمثلة بالتقدير لمكانة المرأة عموماً والثقة بكفاءتها المهنية كما غاب التعزيز الذاتي لديها ، والذي يتأتى من وجود نماذج ملاحظة (قابلة للتقليد) ، حيث ان قلة العميدات في الكليات العراقية (٩) فقط جعل الاكاديمية العراقية تخشى دوراً لم تمارسه (دور العميد) ، لغياب سعة وانتشار النساء العميدات حيث بلغت نسبة النساء العميدات (٣٦ - ٤٠ %) ، ان تدني نسبة العميدات العراقيات بالاضافة الى عدم تسليط الضوء عليهن كإنموذج عراقي مشرق حد من التأثير في منح وتعزيز ثقة الاكاديمية العراقية بذاتها وقدراتها ودورها. لان

انموذج المرأة العميد العراقية انموذج غير شائع (غير ملاحظ) في الكليات ، لذلك تكون امكانية تقليده ضئيلة وفقاً لمبادئ نظرية التعلم الاجتماعي .

ان رغبة الاكاديمية البريطانية لتولي دور العميد ارتبطت بمفهومها الايجابي لذاتها وللآخرين لها . وبنسق معتقدات المجتمع البريطاني القائم على المساواة بين الذكر والانثى ، بالاضافة الى مكانة تقدير عالية للمرأة ، تحفظها القوانين المدنية ، ولوجود انموذج واسع الانتشار المتمثل باعداد العميدات ، وبالاضافة الى ذلك ان المنحى الرأسمالي للمجتمع البريطاني القائم على الكسب والمادية ، يجعل من منصب العميد امتيازاً يسعى له الجميع لما يمنحه للقائم به من مكاسب مادية ومعنوية وهذا يشكل محفز اضافي للأكاديمية البريطانية .

ولذلك فان اجابة (لا أرغب) للأكاديمية العراقية تعكس وضع نفسي محبط لان المرأة غالباً ما توصف بانها تقتصر الى العقلية والهوية المستقلة (استتيه ١٩٩٩ : ٥٩) ويزداد الامر سوءاً عندما تمتد هذه المفاهيم الى المرأة ذاتها (**Watson 1978** : 79) ، كما وتعكس وضع اجتماعي يقلل من مكانة المرأة ويجعلها تخشى منافسة الرجل بسبب خوفها من الفشل (المفهومها السلبي لذاتها ولمفهوم الآخرين السلبي تجاهها) ، بالاضافة الى خوفها من الانتقاد والذي يدفعها للتنازل عن حقها بتولي ادواراً قيادية كدور العميد (ماري سدريك : ١٩٩٨) ، اما (نعم) ارغب بتولي دور العميد فيعكس وضعاً نفسياً مفعماً بالثقة بالذات للاكاديمية البريطانية ويعكس وضعاً اجتماعياً يؤمن بتكافؤ الفرص وامكانيات المرأة بتولي جميع الادوار ومنها دور العميد.

* **ملاحظة :-** ان نسبة رفض الاكاديميات العراقيات لتولي دور العميد والبالغة (٨٧,٦ %) لم تتضمن رأي العميدات العراقيات حيث اجابت العميدات بالايجاب (نعم) ارغب بتولي دور عميد) .

٢- تحقيقاً للهدف الثاني ، وهو الكشف عن توقع الاكاديمية (العراقية – البريطانية) لعوائق تواجهها لتوليها دور عميد كلية ، ونوع هذه العوائق ومصادرها ، يوضح الجدول (٤) .

(جدول ٤)

نسبة توقع مواجهة الاكاديمية (العراقية –البريطانية) لعوائق ، لتوليها دور عميد الكلية

البريطانية		التخصص		العراقية		الاكاديمية
النسبة المئوية	العدد	الانساني	العلمي	النسبة المئوية	العدد	
النسبة المئوية	العدد	العدد - النسبة المئوية	العدد - النسبة المئوية	النسبة المئوية	العدد	
٠ %	٠	٥٢ , ٩٦ %	٦٦ , ٨٦ %	١١٨ , ٩٠ %	١١٨	اتوقع مواجهة عوائق
١٠٠ %	٤٠	٢ , ٣ %	١٠ , ١٣ %	١٢ , ٩ %	١٢	لا اتوقع مواجهة عوائق
	٤٠	٥٤	٧٦		١٣٠	المجموع

ان نسبة (٩٠ , ٧ %) من اكااديميات العراق تتوقع مواجهة عوائق ، في حين بلغت نسبة الاكاديميات البريطانيات اللاتي يتوقعن عوائق لتوليهن دور العميد (٠ %) ، هذه النتيجة ترتبط وهي مؤشر لنتيجة الهدف الاول ، فالتوقع الايجابي والتوقع السلبي الذي تدركه الاكاديمية لمحيطها في العمل وللأسرة والمجتمع ، هو المحفز للاقبال على تولي دور العميد او التراجع عنه ، وعن انواع هذه المعوقات ، ويوضح الجدول (٥) الاهمية النسبية التي حددتها اكااديميات العراق للعوائق ، ويقابلها ان اكااديميات بريطانيا لم يحددن اي من تلك العوائق ، فالاهمية النسبية لأكاديميات العراق تدرجت من اعلى اهمية نسبية وهي النظرة الاجتماعية التقليدية ، بان المرأة الاكاديمية قاصرة

عن تولي دور العميد ، تلتها ، رفض العاملين في الكلية ان يكون العميد امرأة ثم غياب الالتزام بالضوابط الادارية ثم عدم استقرار الوضع الامني ثم نقص الخبرة بالعمل الاداري واخيراً عدم التفرغ للأنشغال بالمسؤوليات الاسرية .

جدول (٥)

الاهمية النسبية لنوع العوائق التي تتوقع الاكاديمية (العراقية – البريطانية) مواجهتها لتوليها
 دور عميد الكلية

ت	العائق	الاهمية النسبية لدى	
		الاكاديمية العراقية	الاكاديمية البريطانية
١ -	النظرة الاجتماعية التقليدية ، ان المرأة الاكاديمية قاصرة ان تكون عميد كلية	٨٦ , ٤ %	٠ %
٢ -	رفض العاملين في الكلية ان تكون العميد امرأة .	٨٤ %	٠ %
٣ -	غياب الالتزام بالضوابط الادارية.	٤٠ , ٤ %	٠ %
٤ -	ضعف استقرار الوضع الامني.	٣٢ , ٥ %	٠ %
٥ -	نقص خبرتي لعدم الاعداد للعمل الاداري.	٣٢ %	٠ %
٦ -	صعوبة التفرغ لانشغالي بمسؤولياتي الاسرية .	٢١ , ٣ %	٠ %

لقد احتلت المعوقات ذات الارتباط بمنظار الآخرين (النظرة الاجتماعية التقليدية ورفض العاملين في الكلية) اعلى اهمية نسبية كعوائق مدرکه من قبل الاكاديمية العراقية ، وهذا يدل ان لدى الاكاديمية العراقية نسق معرفي يتسق مع النسق الاجتماعي العراقي ، وان كان سلبياً باتجاهه نحوها ، فهي تدرکه وتتقبله تجنباً للتعارض الذي يقود الى صراع اجتماعي ان خالفته (طوالبه ١٩٧٥ : ٧٤) .
 اما المعوقات التي جمعت ما بين غياب الالتزام بالضوابط الادارية وضعف استقرار الوضع الامني ، وقلة الخبرة الادارية وصعوبة التفرغ فان تلك المعوقات

تجري على الرجل العميد كما تجري على المرأة العميد ، وذلك يكشف ان الاكاديمية العراقية تمتاز بالدقة والموضوعية فهي جمعت في تصنيفها للعوائق ما بين المدرك لدور الآخرين وما هو ظرف عام يعاني منه الجميع . وما بين متطلبات ادارية ، وفي ذلك اشارة ان الاكاديمية العراقية متفتحة الذهن ملمة بالواقع .

اما عن مصدر هذه العوائق ، فلم تشر الاكاديمية البريطانية الى اي من المصادر . كما يوضحها جدول (6) وهذا يتسق مع نتائج الهدف الاول (الرغبة بتولي دور العميد) ونتائج الهدف الثاني (بعدم توقع مواجهة معوقات) ، لكن الاكاديمية العراقية صنفت مصادر هذه المعوقات ، فبلغت اعلى اهمية نسبية لمصدر العاملين في الكلية ثم الاسرة ثم الزوج ثم الابناء ثم الاخوان ثم الابوين ثم الاصدقاء .

جدول (6)

مصدر العوائق التي تتوقع الاكاديمية (العراقية - البريطانية) مواجهتها لتوليها دور العميد

ت	مصدر العائق	الاهمية النسبية	
		الاكاديمية العراقية	الاكاديمية البريطانية
١-	العاملين في الكلية	٨٥,٣%	٠%
٢-	الاسرة عموما	٥٦,٨%	٠%
٣-	الزوج	٥٢,٣%	٠%
٤-	الابناء	٣٥%	٠%
٥-	الابوين	١٠,٨%	٠%
٦-	الاخوة ، الاخوات	١٠,٢%	٠%
٧-	الاصدقاء	١٠%	٠%

لقد بلغت اعلى النسب لمعوقات ارتبطت بالمحيطين بالاكاديمية والذين هم بتماس يومي معها (العاملين في الكلية ، الاسرة ، الزوج ، الابناء) ، فلماذا تتوقع الاكاديمية العراقية ان هؤلاء سيشكلون عوائق امام توليها دور عميد الكلية؟، وبذلك عودة لتأثير الموروث الثقافي العراقي، ودور التنميط الجنسي ، وهيمنة الطابع الذكوري على المجتمع العراقي ، والصورة النمطية السلبية نحو المرأة من قبل المرأة ذاتها والرجل ،

فالعاملين في الكلية يتضمنون (الرجال والنساء) وإذا ما عدت مجموعة الرجال (المجموعة الخارجية) ومجموعة النساء (المجموعة الداخلية) فرفض كلا المجموعتين لدور عميد للأكاديمية ، هو ابرز اسباب عزوفها عن تولي المنصب ، حيث ان غياب فرصة التمييز ضمن الجماعة الداخلية من قبل الجماعة الداخلية (النساء) ادى الى تدني تقدير الذات لدى الاكاديمية (دكت ٢٠٠٠ : ١٧٦)، كما وان كلا المجموعتين (مجموعة الرجال) (ومجموعة النساء) تمثل الاطار المرجعي لمفهوم الاكاديمية عن دورها، وذلك يشمل دور الاسرة كذلك .

اما عن الاهمية النسبية لدور الزوج كمعوق والتي بلغت (٣ , ٥٢%) ، ومن الجدير بالذكر ان الباحثة شددت على فهم دور الزوج في حياة الاكاديمية البريطانية وبالذات على عملها وتوصلت ان الزوج لدى الاكاديمية البريطانية لا يشكل عائق ابدًا ، وأن شكل عائق فان الاكاديمية البريطانية تختار التخلي عن مواصلة الارتباط به مقابل المحافظة على عملها ودورها ، كما ان نسبة كبيرة من الاكاديميات البريطانيات غير متزوجات ، وتفسير لماذا عد الزوج معوق والابناء معوق بالنسبة للأكاديمية العراقية ، يكون بألقاء الضوء على طبيعة العلاقات الزوجية في المجتمع العراقي ، التي تتسم بالتماسك بالاضافة الى دور الرجل كسلطة على المرأة في حين ان طبيعة العلاقات الزوجية والعلاقات الاجتماعية بصورة أعم في المجتمع البريطاني اخف تماسكاً وأكثر ميلاً للتحرر من ضغوطها ، وان تلك النتيجة تتفق مع ابحاث (لودرملك ١٩٧٩) التي اجراها على نساء قيادات في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة ، والتي كشفت انه ليس للزوج ولا للأبناء دوراً معوقاً لتولي النساء الادوار القيادية في مؤسسات التعليم العالي ، حيث النسق الاجتماعي الثقافي يتشابه ما بين المجتمع البريطاني والأمريكي الى حد كبير ويختلف عما هو سائد في المجتمع

العراقي ، بالإضافة ان الاكاديمية العراقية التي لديها اسرة تتولى مسؤوليات واسعة وضاعطة في رعاية الابناء والتي تشكل عوائق امام توليها دور عميد كلية .

٣- تحقيقاً للهدف الثالث وهو الكشف عن مواصفات الاكاديمية العميد الناجحة ، من وجهة نظر الاكاديمية (العراقية - البريطانية) ، كشف النتائج ان الاكاديمية البريطانية وضعت صفة الثقة بالنفس باهمية نسبية بلغت (١٠٠ %) ، ثم القدرة على تحمل مسؤولية العمل باهمية نسبية بلغت (٥٧,٣ %) في حين وضعت الاكاديمية العراقية سلسلة مواصفات تراوحت من الاعلى اهمية نسبية وهي صفة الثقة بالنفس وامتلاك الخبرة العلمية والادارية ، والتمتع بمواصفات اخلاقية (الامانة ، العدالة، التواضع) ، والقدرة على اتخاذ القرار ، وامتلاك الوقت (التفرغ للعمل)، والحيادية وعدم التحيز والقدرة على الاقناع ثم عدم الخضوع للمحسوبية عند التعامل مع الاخرين والجدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7)

مواصفات المرأة العميد الناجحة من وجهة نظر الاكاديمية (العراقية - البريطانية)

ت	مصدر العائق	الاهمية النسبية	
		الاكاديمية البريطانية	الاكاديمية العراقية
١ -	تمتلك الثقة بالنفس	١٠٠ %	٩٦ , ٨ %
٢ -	تمتلك خبرة علمية وادارية	٠ %	٩١ , ٤ %
٣ -	تحمل مواصفات اخلاقية (الامانة، العدالة ، التواضع)	٠ %	٦٦ %
٤ -	قادرة على اتخاذ القرار	٠ %	٤٠ , ٣ %
٥ -	تمتلك وقتاً كافياً (التفرغ للعمل)	٠ %	٣٨ , ٥ %
٦ -	حيادية غير متحيزة	٠ %	٣٨ %
٧ -	تتحمل المسؤولية	٧٥ , ٣ %	٣٤ %
٨ -	لديها قدرة على الاقناع	٠ %	٢٧ , ٨ %

٩ -	لا تخضع للمحسوبية في تعاملها مع الآخرين	٢٠ %	٠ %

ان الأهمية النسبية لصفات العميد الناجحة اعلاه ، من وجهة نظر الاكاديمية العراقية ، تكشف ان الاكاديمية العراقية تقيد دور العميد بسلسلة مواصفات نفسية وادارية وتنظيمية وأخلاقية ، ان هذا التشديد على امتلاك المرأة العميد لجملة مواصفات لغرض ان يكون للمرأة العميد درعاً تتحصن به ، وحذراً من فشل تتوقعه الاكاديمية ذاتها والآخرين كذلك بفعل المفهوم السلبي المسبق بانها اقل جداره لتولي دور العميد ، ذلك المفهوم الذي يرسخه التمييز الجنسي ويكتسب بالتنشئة الاجتماعية ، كما انها تدرك نسق المعتقدات الاجتماعية عنها ، فهي بحاجة الى توطيد حماية ادائها بامتلاكها سلسلة مواصفات تحقق تكامل لاداء اداري نموذجي.

ان تأكيد الاكاديمية البريطانية وكذلك العراقية على امتلاك صفة الثقة بالنفس ، يعود الى وعي الاكاديميتين (العراقية والبريطانية) باهمية امتلاك هذه الصفة لمدلولها في نجاح الافراد عند تولي الادوار القيادية ، حيث وجدت اباحث (لوريك) علاقة ارتباطية عالية بين الثقة بالنفس والمكانة القيادية وان القيادي الذي يتسم بالثقة بالنفس يعطي انطباعاً للآخرين بانه ذو مهارة وكفاءة (ملكية ١٩٦٣ : ٢٥٠) .

والسبب الآخر الذي جعل الاكاديمية العراقية تقيد دور العميد الناجح بسلسلة صفات يعود الى طبيعة دور العميد في الكليات العراقية ، حيث يتسم بالتشعب وسعة المسؤوليات والحاجة الى اتخاذ قرارات ، تتطلب أحياناً ان يتقرب بها عميد الكلية ، وعلى سبيل الايضاح ناقشت الباحثة الاكاديميات البريطانيات عن سبب عدم اختيار صفة (القدرة على اتخاذ القرار) فكتفت الاجابات ان العميد في الكليات البريطانية لا يتولى لوحده صنع القرارات ذات العلاقة بانشطة الكلية.

ماسبق بالاضافة الى طبيعة التسهيلات المادية – التقنية التي تسهل التواصل ونقل المعلومات بين العاملين بالكلية البريطانية ونمط الاداء لكل فرد الذي يتسم بالدقة ومسؤولية الفرد عن اداء دوره بالنسبة للعاملين في الكليات البريطانية ، حيث ان تلك التسهيلات تعجل بالانجاز وتخفف وطأة الضغوط على عميد الكلية ولا تحتم عليه مواصفات (نفسية ، ادارية، تنظيمية ، واخلاقية) مثلما تحتم على العميد في الكليات العراقية .

كما ان تأكيد الاكاديمية العراقية لأمتلاك المرأة العميد مواصفات اخلاقية وان ذلك يؤهلها للنجاح باداء دور العميد يتفق مع احدث الدراسات التي بحث في ((ايهما افضل بالقيادة الرجل ام المرأة ؟) (Leadership factory2010) والتي وجدت ان النساء اكثر اهتماماً بالعلاقات الانسانية وانهن يفضلن اسلوب العمل التعاوني ويسعين الى الرضا الجماعي في حين ان الرجال يسعون عبر ادوارهم القيادية الى الرضا الشخصي ، وهم اقل مخاوف ، ويفضلون العمل بالاسلوب التنافسي.

٤- تحقيقاً للهدف الرابع وهو الكشف عن آليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية عن تولي دور العميد من وجهة نظر الاكاديمية (العراقية – البريطانية) ، كشفت النتائج ان الاكاديمية العراقية طرحت سلسلة حلول تراوحت حسب اهميتها النسبية (الجدول 8) . من تغير النظرة الاجتماعية التقليدية ، التي تصف الاكاديمية بانها قاصرة عن تولي دور العميد ، والتي اتفقت مع الآلية التي طرحتها الاكاديمية البريطانية (حيث وضحت الاكاديمية البريطانية ، انه يفترض تغير مناهج مرحلة الدراسة الابتدائية والمتوسطة ، لكي تغير نظرة المجتمع العراقي للمرأة عموماً) ، وذلك يوضح ان الاكاديمية البريطانية لها تصور غارق في الضبابية ، بحيث ترى ان تعديل البنى الفكرية لأجيال هو مفتاح حل تلك المشكلة وانه لا مجال لتعديلها بوسائل اخرى ، في

حين طرحت الاكاديمية العراقية معالجات اتسمت بانها معالجات مباشرة موضوعية وعملية .

جدول (8)

آليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية عن تولي دور العميد من وجهة نظر الاكاديمية (العراقية – البريطانية)
 بحسب الاهمية النسبية

ت	الآليات	الاهمية النسبية	
		الاكاديمية العراقية	الاكاديمية البريطانية
١ -	تغيير النظرة الاجتماعية السلبية لدور الاكاديمية القيادي .	٨٨ %	١٠٠ %
٢ -	استخدام الانتخابات لاختيار عميد الكلية	٦٤ %	٠ %
٣ -	تحديد معايير محددة لاختيار العميد	٤٨ %	٠ %
٤ -	مشاركة الاكاديمية في المؤتمرات داخل وخارج القطر .	٣٨ %	٠ %
٥ -	اعداد الاكاديمية ادارياً عبر تولي مراكز قيادية ابتداءً من رئيس قسم ومعاون عميد ثم عميد .	٣٨ %	٠ %
٦ -	التشجيع من قبل مسؤول القرار (وزارة التعليم العالي – رئاسات الجامعات) للأكاديمية لتولي دور العميد .	٣٠ %	٠ %

لقد بلغت اعلى اهمية نسبية ، لألية تغيير النظرة الاجتماعية التقليدية التي تصور قصور الاكاديمية عن تولي ادوار القيادة ، حيث يتحقق ذلك عبر منافذ شتى ابرزها فاعلية دور الاعلام الوطني ، والتثقيف الجماعي عبر المنظمات ومؤسسات التعليم العالي ، كأن تخصص احتفاليات خاصة بالاكاديميات المتميزات والعميدات بوجه خاص ، تلى ذلك اساليب اكثر مباشرة تراوحت من استخدام الانتخابات كطريقة لاختبار العميد ، وتلك الطريقة تمنح الفرصة (للأكاديمي وللأكاديمية) لتولي دور العميد بدون فرض قسري ، وبذات الشأن عرضت بعض الاكاديميات تطبيق نماذج

اختيار عميد الكلية السائدة في دول أوربا ، كطريقة اختيار العميد في ألمانيا والتي تتم بتولي أحد تدريسي الكلية ولمدة ثلاث سنوات دور العميد ويكون عبر تسلسل دوري ، وبدون أي فروق في الراتب أو المخصصات ، وتلك الطريقة تضمن لجميع تدريسي الكلية مزاوله دور العميد ولا يكون لنوع الجنس دوراً فيه ، وكذلك آلية وضع معايير محدده لاختيار العميد وتشتمل على معايير (علمية - ادارية - عمرية - نفسية) تلي ذلك آليات تضمنت اعداد الاكاديمية ادارياً عبر مشاركتها بالمؤتمرات داخل وخارج القطر ، لكي تتزود بمعلومات عن السائد عالمياً ، ثم التدرج في تولي مراكز قيادية ابتداءً من رئيس قسم الى معاون عميد لصقل خبراتها عن الادارة ومهامها ومتطلباتها . واخر هذه الآليات تشجيع صاحب القرار (وزارة التعليم العالي - رئاسات الجامعات) لانتخاب اكاديميات لمنصب العميد، وهذا يتفق مع ما اوصت به دراسة العكيلي (٢٠٠٥) في معالجة الصورة النمطية السلبية نحو المرأة العراقية ، بانه من الضروري ان تغير اتجاهات رسمي السياسات (الرجال) ، في تبنيهم لقرارات لصالح المرأة وتقليل التحيز للرجال .

ان الآليات التي طرحتها الاكاديمية العراقية لمعالجة غيابها عن تولي دور العميد ، عكست موضوعية الاكاديميات بالمعالجات ، حيث خلت تلك المعالجات من نزعة اتهام الاخر (المسؤول) ، او الاتكالية (ان الحل بيد المسؤول) ، وانه لا مبرر لتغير نسق معتقدات اجتماعية تقليدية سلبية تجاه المرأة ، ولا سيما أن آلية (الاعداد الاداري للأكاديمية)، كأحدى آليات المعالجة ، يوضح ان الاكاديمية العراقية تدرك مسؤولياتها الوظيفية ، وضرورة ان تكون مؤهلة وكفوءاً لها ، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة العكيلي (٢٠٠٥)، والتي كشفت ان المرأة الاكاديمية العراقية وصفت من فئات (عمرية و دراسية) متعددة للمجتمع العراقي بأنها متفتحة الذهن ، وكفوءة ، ولديها وعي سياسي وقادرة على تولي الادوار القيادية .

الاستنتاجات

- ١- يهيمن المفهوم السلبي للذات على الأكاديمية العراقية بسبب نسق المعتقدات للمجتمع العراقي تجاه المرأة .
- ٢- تمتلك الأكاديمية العراقية وعيا بمتطلبات دور العميد او مواصفات القائم به والذي يعكس جدارة الأكاديمية العراقية لتولي هذا الدور .
- ٣- حملت الأكاديمية العراقية مسؤولي القرار بالدولة سبب تراجع الأكاديمية عن مزولة دور العميد عندما طرحت آليات معالجة مرتبطة بالمسؤول تحديداً .

التوصيات :

- ١- وضع معايير لاختيار عميد الكلية والتي تشمل معايير (علمية - ادارية - نفسية) وتحديد فترة تولي المنصب بـ (٣-٤) سنوات .
- ٢- تفعيل دور الاعلام الوطني ، والاعلام الخاص بوزارة التعليم العالي والجامعات العراقية للاشادة بدور الاكاديميات ولا سيما العميدات .

المقترحات :

- ١- انشاء معهد متخصص لاعداد الاكاديميات لتولي ادوار قيادية في وزارة التعليم العالي والوزارات الاخرى .

Abstract

The Leadership Role of the Academic Woman
Iraqi and Britain)Barriers and Proposed Way forward

The phenomenon of marginalizing and excluding the Iraqi academic woman as well as preventing her from assuming leadership roles and senior positions in the institutions builds up in the Iraq due to the trends advocated mostly by men. This notable absence of the Iraqi academic woman from leadership roles and positions of responsibility means. Although a number (female academics(103640) , while the male academics (20627)

in the Ministry of Higher Learning and Scientific Research, but the number of the female academicians who hold the position of deans of colleges is considerably smaller than their male counterparts. . The percentage of the female deans is (3%) in comparison to male deans (97%)

The scale of research were applied on various samples of female academics in Al-Mustansirya University, University Baghdad, and six colleges in UK ,(the Iraqi sample was 150 female academics) .while (the Britain sample was 40 female academics .

This research aims at finding the-:

- 1-Revealing the desire of female academics in (Iraq and UK) to take the position as Dean.
- 2- The Barriers that face the female academics in (Iraq and UK) to take their position as deans (the kinds and the source.(
- 3-The requirement that should be provided to do their jobs properly from their point of view.
- 4-The mechanisms of handling the gap to take the position as Dean of Iraq female academics, from point of view of female academics in (Iraq and UK .(The research reaches the following

conclusions-:

- 1-Most Iraqi female academics have not a desire to take leading role(Dean.)
- 2- The principal barriers that faces the Iraqi female academics to take dean role is the dissatisfaction of people (the workers in college, the family) . Then fear of failure due to what is called (sexual patterning) ,which is mental images characterized the power related to masculinity and aspect of weakness and dependence related to the feminity.
- 3-The success requirement of the female academics (the dean) from the female academics view pain, sequenced from self-confidence in the first play then flexibility and the ability to make decision independently.

4-Most female academics(Iraqis and Britain) have point of view that must change the attitudes of society , especially in "(ministry of higher learning and scientific research) toward academics, and loaded the confidence in academics abilities to take the dean role so it will give the academics an equal chance to take leading roles, and using the (election) way in selecting the college dean .

The study presented recommendations and suggestions to enhance and develop the results of the study.

المصادر

- ١- الشهابي ، انعام عبد اللطيف ، محمد موفق حديد (ب - ت) مشكلات تبؤ المرأة للموقع القيادي من وجهة نظر ، القيادات (التجربة العراقية) .
- ٢- المؤتمر السنوي للمرأة القيادية البريطانية (٢٠٠٩) www.wlnfe.Org.uk
- ٣- الانصاري ، ندى عبد الحميد (٢٠٠٥) دراسة عن كليات النساء في الولايات المتحدة الاميركية ، مجلة ام سلمة للعلوم ، جامعة بغداد.
- ٤- العطية ، فوزية (١٩٨٣) المرأة والتغير الاجتماعي ، مؤسسة الخليج للطباعة والنشر ، الرياض.
- ٥- الفنيل ، فوزي (١٩٨٧) الفلكلور ماهر ، القاهرة .
- ٦- العادلي ، كاظم كريدي خلف (١٩٨٣) تقويم بعض القيادات النسوية في الاتحاد العام لنساء العراق من وجهة نظر المنتميات ، رسالة ماجستير / كلية التربية / جامعة بغداد
- ٧- العكلي ، احمد عبد الزهرة سالم (٢٠٠٥) الصورة النمطية للمرأة العراقية ، رسالة ماجستير ، كلية الاداب ، الجامعة المستنصرية .
- ٨- النوري ، قيس (١٩٨١) الحضارة والشخصية ، المكتبة الوطنية ، بغداد .
- ٩- استيته ، دلال ملחס (١٩٩٩) اثر تغير جنس الكاتب والمؤهل التعليمي لمقيم مجلة مركز البحوث التربوية (سنة ٨) ، (عدد ٤) جامعة قطر .
- ١٠- الشيخ ، يوسف محمود وجابر عبد الحميد (١٩٦٤) سايلولوجية الشخصية ، الانجلو المصرية ، القاهرة.
- ١١- القاضي ، يوسف مصطفى (١٩٨١) الارشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط ١ ، دار المريخ ، الرياض .

- ١٢- اللوق ، امال فهمي (١٩٩٤) مفهوم الذات وعلاقته بدافع الانجاز لدى طلاب الكليات العلمية والنظرية بجامعة القاهرة ، رسالة ماجستير ، كلية الاداب ، القاهرة .
- ١٣- الدبعي ، كفاح سعيد غانم (٢٠٠٣) الهوية الاجتماعية والاستقرار النفسي وعلاقتهما بالتصنيف الاجتماعي لدى الموظفين والموظفات بالعاصمة صنعاء ، اطروحة دكتوراه ، كلية الاداب ، جامعة بغداد .
- ١٤- ابو مغلي ، سمير (٢٠٠٢) علم النفس الاجتماعي ، دار البازوري ، عمان .
- ١٥- الفقي ، حامد عبد العزيز (١٩٨٨) دراسات في سايكولوجية النمو ، دار العلم ، الكويت .
- ١٦- العارضي ، عماد عبد الامير نصيف (٢٠٠٤) ، المكانة الاجتماعية للمرأة من وجهة نظر الرجل والمرأة ، رسالة ماجستير ، كلية الاداب ، الجامعة المستنصرية .
- ١٧- توق ، محي الدين (١٩٨٠) المستوى الاجتماعي والاقتصادي والترتيب الولادي وتأثيرهما على النمو الخلقي عند عينة اطفال اردنيين ، دراسة تجريبية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ٣ .
- ١٨- توق ، محي الدين وعدس ، عبد الرحمن (١٩٩٨) المدخل الى علم النفس ، ط ٥ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان .
- ١٩- خليفة ، عبد اللطيف (١٩٩٢) ارتقاء القيم ، دراسة نفسية ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٦٠٤ ، المجلس الوطني للثقافة والاداب ، الكويت .
- ٢٠- دافيدوف ، لندال (١٩٨٨) مدخل علم النفس ، ط ٣ ، ترجمة سيد طواب وآخرون ، دار ماكجر وهيل ، نيويورك .
- ٢١- دكت ، جون (٢٠٠٢) علم النفس الاجتماعي والتعصب ، ط ١ ، ترجمة عبد الحميد صفوت ، دار الفكر ، القاهرة .
- ٢٢- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٤) علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ٢٣- سلفتي ، حنا فؤاد (١٩٩٦) العنف ضد النساء ، ظاهرة ضرب الزوجات ، رسالة ماجستير في علم الاجتماع غير منشورة ، كلية الاداب - جامعة بغداد .
- ٢٤- شلتز ، دوان (١٩٨٣) النظريات الشخصية ، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد .
- ٢٥- صالح ، قاسم حسين (٢٠٠٥) الصورة النمطية لخصائص العنف في الشخصية العراقية (دراسة ميدانية) المجلة الالكترونية . WWW. Arab .@ Synen – com

- ٢٦- صوالحه ، محمد (١٩٩٢) دراسة تطويرية لمقياس مفهوم الذات ، مجلة ابحاث اليرموك ، مجلة ٨ ، العدد (٤) الاردن .
- ٢٧- طوالبه ، عائشة حسين (١٩٧٥) دراسة مقارنة للقيم في كتب المطالعة العربية في اسرائيل والاردن ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
- ٢٨- عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨) ، نظريات شخصية ، دار ابناء للطباعة ، القاهرة.
- ٢٩- فرحان ، امل (١٩٩٢) ، دمج المرأة الاردنية في التنمية ، مطبعة الجمعية العلمية الملكية، عمان .
- ٣٠- فهمي ، مصطفى وآخرون (١٩٧٧) علم النفس الاجتماعي ط٢ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .
- ٣١- مجلة بغداد للعلوم (٢٠١٠) ، كلية العلوم للبنات ، مجلة ٧ ، العدد ١ ، جامعة بغداد، الترميز الدولي ١٨١٥ : ٤٨٠٨ .
- ٣٢- كمال ، علي (١٩٨٩) النفس انفعالاتها وامراضها وعلاجها ، جزء ٢ ، ط٤ ، دار العربية للطباعة ، بغداد .
- ٣٣- مليكه ، لويس كامل (١٩٦٣) الجماعات والقيادة ، ط٣ مكتبة النهضة ، القاهرة.
- ٣٤- مركز الاعلاميات العربيات في الاردن (2003) المرأة العربية رؤية من الداخل ، مركز الشرق العربي للدراسات الحضارية والاستراتيجية.

- 35- Buun K,B.P& et.al (1990) The affective Consequences of Social Comporsson Eithor Direction has its Ups and Downs. Journal of personality and Social Psychology . Vol. 59 . No 6- 1238 -1299 .
- 36- Bandura , A, et .al (1977) Social Leorning Theory, .
- 37- Carturight, Dorwin & Alvin , Zander (1968) Croup Dynamies Research & Theary 3 rd , ed, London .
- 38-Elkins, Ruth (1977) Preception of the ecademic Community Concerning Selected affective teaching behaviors of Women. University of Southern .
- 39- Hewston, Miles .et, al(Introduction to Social Psychology, A European Perspective. Second edition, Black Weel Publishers. New York .
- 40- Jungs, J &Boiley,J.H 1976 Contemporary Psychology Experiments ,
- 41-Kileuke , Chris 2nd- ed , Johu Wiley & Sons. U.S.A.

- Personsl awareness- W.H (1978) Self – Perception , the Psychology of Freeman Compang. San Francisco.
- 42- Koch , S(1959) Psgchology , Astudy of Science. Mc. Graw Hill , New york .
- 43- Looft , W(1971) : International Student Edition , Mc Corow- Hill , London .
- 44- Leadership Factory- Co-Mht (2010) .
- 45-Mayerson , D & Joycel (2000) Amodest Manifesto For shattering The Class Cerling . Harvard Business Review Jan- Feb .
- 46- Mischel , Walters & Plomin Robert (1999) : Introcluction to Porsonality . Sixth edition , John Wiloy & Sons . Ine.
- 47- Raven . B. H & Rubin , J(1983) . Social Psychology , John Wiley & Sons , New york Toun, N.J, general Learning Press .
- 48- Rokeaeh , Miltion (1973) The Nature of human Values , Free Press. New york
- 49- Rokeoch . j (1985) Inducing Change and Stability in Belief Systems and . Personality Structure.
- 50- Sahakiah.S. Wllama (1975) Psychology of Personality Reading in Theory . Second Edition , Suffolk . Printed in U.S.A .
- 51- Watson , David (1978) Psychology, What it is how to use it New York .

الملحق (١)

مقياس الدور القيادي للأكاديمية لتولي منصب عميد كلية

المحور الاول: الرغبة بتولي منصب عميد كلية.

هل انت راغبة بتولي منصب عميد كلية؟ نعم لا

المحور الثاني :معوقات تولي الكاديمية لمنصب عميد كلية .

١- هل تتوقعي ان تصادفك معوقات ان توليتي منصب عميد كلية؟

نعم لا

ب- نوع المعوقات

اتوقع ان تواجهني معوقات ان توليت منصب عميد كلية هي :-

البدائل

اتفق معك اتفق معك بدرجة متوسطة لا اتفق معك

١- النظرة التقليدية للمرأة بانها قاصرة

ان تتولي منصب عميد كلية .

٢- غياب الالتزام بالضوابط في العمل الاداري .

٣- صعوبة التفرغ لانشغالي بمسؤوليتي تجاه اسرتي .

٤- رفض العاملين في الكلية ان تكون العميد امراة .

٥- ضعف استقرار الوضع الامني في البلاد.

٦- نقص خبرتي لعدم اعدادي للعمل الاداري.

ج- مصدر المعوقات

ان مصدر هذه العوائق يرتبط ب :-

البدائل

اتفق معك اتفق معك بدرجة متوسطة لا اتفق معك

- ١- الاسره عموما .
- ٢- الزوج.
- ٣- الاب.
- ٤- الاخ .
- ٥- الابناء .
- ٦- العاملين في الكلية
- ٧- الاقرباء ، الاصدقاء .

المحور الثالث:-مواصفات المرأة العميد الناجحة.

ان مواصفات المرأة العميد الناجحة هي :- البدائل

اتفق معك اتفق معك بدرجة متوسطة لا اتفق معك

- ١- تمتلك الثقة بالنفس
- ٢- تمتاز بمواصفات اخلاقية (الامانة ، العدالة ، التواضع).
- ٣- قادرة على تحمل المسؤولية.
- ٤- لها قدرة على الاقناع.
- ٥- تمتلك خبرة علمية وادارية.
- ٦- قادرة على اتخاذ القرار .
- ٧- تمتلك الوقت لاداء عملها (متفرغة من المسؤوليات الاسرية).
- ٨- ان تكون حيادية (غير متحيزه).
- ٩- لا تخضع للمحسوبية في تعاملها الاداري مع الاخرين .

المحور الرابع: اليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية من تولي منصب عميد كلية:-

اجد ان اليات معالجة غياب الاكاديمية العراقية عن تولي منصب عميد كلية هي:-
البدائل

اتفق معك اتفق معك بدرجة متوسطة لا اتفق معك

١-استخدام الانتخابات في اختيار العميد .

٢- اعداد الاكاديمية عبر التسلسل من رئيس قسم الى معاون عميد الى منصب عميد.

٣- مشاركة الاكاديمية في المؤتمرات داخل وخارج القطر .

٤- تغيير النظرة الاجتماعية التقليدية التي ترى ان الاكاديمية قاصرة عن تولي منصب عميد كلية

٥-التشجيع من قبل مسؤولي القرار (الوزارة ، رئاسة الجامعة) للاكاديمية لتولي منصب عميد الكلية .

٦- تحديد معايير ثابتة لاختيار عميد الكلية.

مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة
الشاملة في الكليات الأهلية
الجامعة

م.د. بلسم أحمد علي

مقدمة:-

خطيت عمليات إصلاح والتعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة. (احمد، ٢٠٠٩: ٩).

وتعد المرتكزات الأساسية لأداة الجودة الشاملة ذات أهمية في إطار التطبيق العلمي لها في مختلف المؤسسات الإنسانية العاملة من حيث المنطلق الفكري في مكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتتمثل هذه المنطلقات الفكرية بالتركيز على إدارة القوى البشرية والمشاركة والتحفيز ونظام المعلومات والتغذية الراجعة وتوكيد الجودة والتحسين المستمر والالتزام الإدارة العليا والقرارات المبينة على الحقائق، والمناخ التنظيمي وإدارة العمليات (حمود، ٢٠٠٠، ٩٨-١٠٢).

فإدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة تهدف للتحسين والتطوير المستمر وتحقيق اعلي المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والخدمات.

وتشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي وتشير

إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية (Talor&Bogdear).

فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لا يعني إن نجعل المؤسسات التعليمية وخصوصاً الجامعات تجارية أو صناعية تسعى لمضاعفة إرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ولكن مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقاً لجودة المنتج وسعياً لمضاعفة الجهود التعليمية، من أجل تحقيق أفضل النتائج يرضي الجهود التعليمية.

وهناك العديد من الخبراء اهتموا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ومنهم جوردان، وكروبي، بالديج، وادوارد ديمنج والذي اقترح أربعة عشر مبدأ لتحسين جودة الجامعات ومنها خلق حاجة مستمرة للتعليم الجامعي، الاهتمام بالتدريس المستمر في جميع الوظائف الجامعية وتبني فلسفة جديدة لتطوير المستمر، وعدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط (النجار، ٢٠٠٢، ٧٦-٧٧).

وان بؤرة تركيز إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تنصب أساساً في مجال تقويم المؤسسة التربوية بقصد تطويره وتحسينه باعتباره هذا الأسلوب أحد الأساليب الحديثة المستخدم في تقويم المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص وتوظيف مبادئ وأفكار الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي يعود بالنفع على الجامعات إذ يضع حجر أساس لرؤية فلسفية لأهداف الجامعة ويرفع معنويات العاملين فيها ويمنحهم فرصة التعبير عن مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة مما يضفي على البيئة التعليمية مناخاً منتجاً (الموسوي، ٢٠٠٣: ٩٢-٩٣).

فالكليات الأهلية الجامعية التي تأسست في العراق اثر صدور قرار في (١٩٨٧) وكانت في البداية ثلاث جامعات أهلية ذات الاختصاصات مختلفة والتي تحرص على إن تكون متميزة بحرية التعبير عن الرأي وتعمل على تطبيق مفاهيم عصرية تخدم خصوصية المجتمع والتفاعل مع احتياجاتها المرحلية والمستقبلية والمساهمة في تطوير المجتمع المحلي من خلال التفاعل المستمر مع مختلف قطاعاته وتوفير الكفاءات التخصصية من خلال ما تقدمه الكليات من تخصصات تخدم المجتمع بشكل عام.

مشكلة البحث:-

تحددت مشكلة البحث في استقصاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة المطبقة في الكليات الأهلية الجامعة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس فيها من خلال مجالات الدراسة الأربعة وهي (تهيئة متطلبات الجودة في التعليم/ متابعة العملية التعليمية - تطوير القوى البشرية في اتخاذ القرار وخدمة المجتمع).

وبالتحديد انحصرت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:-

ما درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية.

أهداف البحث:-

هدف البحث بالتحديد إلى التعرف على:-

(١) مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية.

(٢) تحديد اثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة تطبيقياً في الكليات الأهلية الجامعة كما يراها أعضاء هيئة التدريس.

أهمية البحث:-

يشهد المجتمع الدولي تقدم في العلوم التربوية وتطور في البحوث الإدارية والاقتصادية ذات الصلة بتحسين العمل الإداري والتقدم التكنولوجي كما اختصت إدارة الجودة الشاملة في الآونة الأخيرة أهمية خاصة سواء على الصعيد العالمي أو العربي إذ تعتبر احد الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة في الفترة الحالية (العناصر)، ١٩٩٤ : ٨).

وقد استدعى التغيير السريع في الميادين الاقتصادية والتقنية نشوء مطالب ملمة على الجودة التعليمية ونادت الحكومات إلى إصلاحات تربوية وتعليمية على نطاق واسع من خلال التركيز على تنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

إن إدارة الجودة الشاملة يمكن إن تحسن المفاهيم المختلفة لجودة التعليم وتضمن هذه المفاهيم المختلفة، تحسين أداء المعلمين، تحسين أداء الطلاب، تطوير برامج وخطط الدورات، تحسين الروابط بين المجتمعات التربوية، تطوير الهيئة العامة وأدائها، تحسين التعليم التربوي، بالإمكان تنفيذ مبادا إدارة الجودة الشاملة في التعليم وإحداث تأثير ايجابي على تحسين النظام التعليمي (Hany. 1994.37).

تكمن أهمية البحث في أنها تتناول موضوع إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة التي تتسم بالحدثة واخذ يظهر في مؤسسات التعليم العالي وفي دول العالم المتقدمة حيث اخذ تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في نطاق واسع وعالمي ومدى الاستفادة منها لتحقيقها في مؤسساتنا التعليمية كما تأمل الباحثة إن تشكل هذا البحث نقطة انطلاق للباحثين في هذا المجال على الجامعات الأخرى.

حدود البحث:-

١- يقتصر البحث الحالي على مدى تطبيق مبادا إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية الواقعة ضمن حدود محافظة بغداد وهي:-

(كلية التراث الأهلية- كلية الرافدين الأهلية- كلية المأمون الأهلية- كلية المنصور الأهلية).

٢- للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩

تحديد المصطلحات:-

الكليات الأهلية:-

(مؤسسة عالمية ذات نفع خاص، وللكلية معنوية واستقلال مالي وإداري، كما تتمتع بجميع الحقوق التي يختص بها الشخص المعنوي والمنصوص عليها في التشريعات العراقية ويمثلها عميدها وتتمثل الكلية بأهداف) (وزارة التعليم العالي ، ١٩٩٤).

إدارة الجودة الشاملة:-

هي أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المؤسسة التعليمية ومستوياتها ليوثر للإفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب المستفيدين من التعلم، وهي مطالبة تحقق أفضل الخدمات التعليمية بحثية بأكف الأساليب ثبت نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها (النجار، ١٩٩٩، ٧٣).

الدراسات السابقة:-

وفيما يلي استعراض لأهم الدراسات التي أجريت في مجال بحث إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية على مستوى الجامعات.

دراسة عبد العزيز أبو نبعة، وفوزية مسعد (١٩٩٨) عنوان الدراسة (إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي) هدفت الدراسة إلى مفاهيم ادارة الجودة الشاملة ومجالات التعاون بين الجامعات ومنظمات الأعمال وتطبيقات ادارة الجودة في الجامعات ومجالات تطبيق سلسلة الايزو (٩٠٠٠) في مؤسسات التعليم العالي وكما تناوله الدراسة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الأهلية والمعوقات المحتملة في التطبيق وتوصلت الدراسة إلى بناء إستراتيجية لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات .

ودراسة مها جويلي(٢٠٠٢) عنوان الدراسة (المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية) هدفت الدراسة الى الكشف عن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم ومعرفة مبررات التي تستدعي تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي من اجل تحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني وأشارت نتائج الدراسة إلى إن أهم متطلبات تحقيق الجودة تحديد الأهداف والأفكار، إشراك جميع الأطراف المستفيدة والتركيز على المناخ التعليمي والإدارة الواعية والتركيز على المخرجات والتأكيد على التحسين المستمر والتغذية الراجعة.

ودراسة نعمان الموسوي (٢٠٠٣) عنوان الدراسة (تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي) هدفت الدراسة إلى بناء أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال التحقق من صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق في المؤسسات التربوية وتدخلت الدراسة إلى بناء مقياس تضمن (٤٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وهي متطلبات الجودة والمتابعة وتطوير القوى البشرية واتخاذ القرارات وخدمة المجتمع وأوصت الدراسة إلى تطبيق هذا المقياس في مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة العربية.

دراسة معروز جابر علاونة (٢٠٠٤) بعنوان (مدى تطبيق مبادا إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية) هدفت الدراسة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفقاً للتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، العمر، الجامعة التي تخرج منها) وتوصلت الدراسة عدم وجود اختلاف في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية- سنوات الخبرة- والعمر -المؤهل

العلمي وأظهرت النتائج إن هناك انسجام في استجابات أفراد العينة حول مبادرة إدارة الجودة بغض النظر عن خصائص أفراد العينة.

دراسة (Motwohi 1995) تطبق إدارة الجودة الشاملة في التعليم واتجاهات مستقبلية، تضمنت الدراسة النظرية إلى أريد اتجاهات للجودة في التعليم وهي (التعريف والاتجاهات الدراسات المعيارية، التطبيق والتقييم واشتملت الدراسة على مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وهي الوعي والالتزام، التخطيط، تطبيق البرنامج، التقييم والاتجاهات المستقبلية لتبني النواحي الملزمة.

دراسة (Warks & Franle, 96) عنوان الدراسة إدارة الجودة الشاملة مبادئ ومعايير الايزو (٩٠٠٠) في الجامعات الهندسية هدفت الدراسة التعرف على مبادئ ومعايير الجودة الشاملة وناقشت مبادئ واستراتيجيات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الهندسي كما وضعت عدة أدوات وطرق مناسبة لفاعلية التعليم واقترحت مقرر تعليمي عن إدارة الجودة الشاملة يتضمن مناقشات ودراسة حالة واقترحات.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع إدارة الجودة الشاملة يمكن استخلاص الآتي:-

❖ توصلت نتائج كافة الدراسات العربية والأجنبية إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

❖ أكدت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية على الاستمرار في تطبيق هذا الأسلوب الإداري لما له من فائدة تعود على الجامعة والمجتمع.

❖ ركزت معظم الدراسات السابقة في هذا المجال على واقع إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

❖ استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية العلمية والأدوات العلمية المستخدمة فيها والأساليب الإحصائية وطرق معالجتها.

❖ جميع الدراسات السابقة تم تطبيقها على مؤسسة تعليمية خارج العراق وركزت على مدارس وجامعات حكومية وهذا ما تميز به البحث حيث تم تطبيق على كليات أهلية خاصة وحديثة التأسيس.

منهج البحث:-

استخدمت في هذا البحث المنهج الوصفي الميداني المناسب للأهداف هذا البحث وهذا المنهج الذي يهدف وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع وعينة البحث:-

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين من هم أستاذ دكتور - أستاذ مساعد - مدرس في الكليات الأهلية الجامعة (كلية المأمون الجامعة - كلية المنصور الجامعة - كلية التراث - كلية الرافدين) للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩ لذا لجأت الباحثة للحصول على إعداد التدريسيين على الملاك في الكليات الأهلية إذ يشير جدول رقم (١) إلى إعداد التدريسيين على الملاك وكان عدد (٢٠٥) تدريسياً تحددت العينة بـ (٥٠%) من المجتمع تم إخبارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددهم (١٠٢) تدريسياً.

جدول رقم (١)

إفراد مجتمع البحث

موزعين على الكليات والأقسام للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩

ت	الكليات	عدد الأقسام	عدد التدريسيين	الاستمارات الموزعة

مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة.....
..... م.د. بلسم أحمد علي

١	كلية التراث الجامعة	٤	٤٠	٢٠
٢	كلية الرافدين الجامعة	٧	٥٠	٢٥
٣	كلية المأمون الجامعة	٦	٦٥	٣٢
٤	كلية المنصور الجامعة	٥	٥٠	٢٥
المجموع		٢٢	٢٠٥	١٠٢

يوضح جدول (١) توزيع أفراد موزعين حسب الكليات والأقسام ويعود سبب الاعتماد على آراء التدريسيين في الكليات الأهلية إلى أنهم على صلة وثيقة ومباشرة بالإدارة وإنهم أول المتأثرين بالعمل الإداري.
أداة البحث:-

قامت الباحثة باستخدام مقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي للموسوي (٢٠٠٣) حيث بلغ عدد الفقرات (٤٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي (متطلبات الجودة- المتابعة والتطوير- القوى البشرية- اتخاذ القرار).
وقد قامت الباحثة بعرض المقياس على خمسة محكمين في مجال الإدارة والتربية وطلب منهم تحديد مدى شمولية المقياس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة والصحة العلمية للفقرات ودرجة ارتباط كل معيار بالمجال الذي أدرج تحته والصحة اللغوية للفقرات وصلاحيه المقياس للتطبيق وبناء مقترحاتهم تم تغيير كلمة مؤسسة إلى جامعة.

كما تم استخراج صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من المقياس ومع الدرجة الكلية للمقياس ونتائج الجدول الآتي:-

جدول (٢)

معاملات الارتباط بيرسون بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة.....
 م.د. بلسم أحمد علي

الرقم	المجال	قيمة معامل الارتباط
١	تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	**٠,٩١
٢	متابعة العملية التعليمية وتطورها	**٠,٩٢
٣	تطوير القوى البشرية	**٠,٩٥
٤	اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	**٠,٩١

** دال احصائياً عند مستوى دلالة ($a = 0,01$)

ثبات الأداة:-

وقد تم التحقق من ثبات الأداة على جميع أفراد العينة البحث المؤلفة (١٠٢) عنصر هيئة تدريسية، فقامت الباحثة باستخراج معامل الثبات باستخراج معامل الثبات بأستخدام معاملة (فرديناخ الفا) لتقدير درجة التجانس وانسجام مجالات البحث الجدول التالي يوضح ذلك:-

جدول (٣)

معامل الثبات لمجالات البحث والدرجة الكلية للقياس حس معادلة ألفا

الدرجة	المجال	عدد	قيمة ألفا
١	تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	١٤	٠,٩٠
٢	مطابقة العملية التعليمية وتطويرها	١٤	٠,٩٢
٣	تطوير القوى البشرية	١٠	٠,٩٣
٤	اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	١٠	٠,٩٣
	المجموع	٤٨	٠,٩٧

كما استخرج معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية فبلغ (٠,٩١) تم سييرمان - براون فبلغ الثبات (٠,٩٥) وتعتبر معاملات الثبات المستخرجة لهذا القياس.

الوسائل الإحصائية:-

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss) حيث تم استخدام المتوسطات الإحصائية والانحرافات المعيارية لتحديد مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (٥-١=٤) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤÷٥=٠,٨٠) وبعد ذلك إضافة اقل قيمة في المقياس (بداية المقياس هي واحد صحيح) ولذلك لتحديد الحد الأعلى مما يلي:-
 من ١ - ١,٨٠ لا يطبق.

١,٨٠ - ٢,٦٠ يطبق درجة قليلة.

٢,٦٠ - ٣,٤٠ يطبق بدرجة متوسطة .

٣,٤٠ - ٤,٢٠ يطبق بدرجة كبيرة.

٤,٢٠ - ٥ يطبق بدرجة كبيرة جداً.

عرض النتائج:-

هدف البحث إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الذي شملها البحث وكذلك الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة .

الجدول (٤)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات هيئة أعضاء التدريس لمجمل المجالات في الكليات.

الدرجة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	٣,٠٥	٠,٨٣	متوسطة
٢	مطابقة العملية التعليمية وتطويرها	٣,٥٥	٠,٧٠	كبيرة
٣	تطوير القوى البشرية	٣,٣٦	٠,٧٤	متوسطة
٤	اتخاذ القرار وخدمة المجتمع	٢,٨٥	٠,٥٦	متوسطة
	المجموع	٣,٤٥	٠,٦٦	متوسطة

عرض النتائج لمحمل المحالات المصحوة وتفسيرها:-

يتضح من الجدول (٤) إن المعدل العام للدرجة الكلية قد بلغت (٣,٤٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٦) وهذا يعني إن مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة للكليات الأهلية هو (متوسط) وهي نتيجة غير مرضية من وجهة نظر الباحثة لوجود مفاصل ضعيفة في تطبيق إدارة الجودة وتشكو من خلل واضح في تلبية متطلبات الجودة التعليمية وفي تطوير القوى الفكرية وفي مجال اتخاذ القرار وخدمة المجتمع وتشير النتائج إلى وجود حلقات ضعيفة في تطبيق إدارة الجودة وخاصة في مجال

اتخاذ القرار المشاركة الجماعية في القرارات تحتاج هذه الوقوف عندها والمساواة النظر الذي يجعلهما أكثر فاعلية.

مناقشة النتائج:-

بينت نتائج الجدول السابق (٤) تبين إن درجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة (كبيرة)، على مجال متابعة العملية التعليمية وتطويرها قبلت المتوسط الحسابي (٣,٥٥) وكانت درجة تطبيق مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم ومجال تطوير القوى البشرية ومجال اتخاذ القرار وخدمة المجتمع على التوالي (٣,٥٠، ٣,٣٦، ٢,٨٥) .

فيما يتعلق بالدرجة الكلية لدرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة فقد كانت متوسط وذلك بدلالة المتوسط الحسابي (٣,٤٥)، وبشكل عام أشارت النتائج إلى درجة تطبيق متوسطة لمبادئ إدارة الجودة وقد يعود إلى الأسلوب الإداري المتبع في الجامعة.

وهذه النتيجة تعطي انطباعاً على عدم اهتمام الكليات الأهلية الجامعة بتهيئة متطلبات إدارة الجودة الشاملة وعدم الاهتمام بتطوير القوى البشرية وخدمة المجتمع. ومن خلال النتائج نلاحظ هناك انسجام في استجابات أفراد العينة حول مبادئ إدارة الجودة الشاملة بغض النظر إلى خصائص أفراد العينة، وهذا يعود إلى الكليات الأهلية الجامعة تركز على اختيار أعضاء هيئة التدريس أكفاء قادرين على التواصل مع العمل الجامعي والعطاء وذلك حرصاً على مواجهة التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي.

وبشكل عام فإن هذه النتيجة تؤيدها جاءت به دراسة (الموسوي، ٢٠٠٢) بأن مجالات إدارة الجودة الشاملة الواجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي تتحضر بتهيئة متطلبات الجودة ومتابعة العملية التعليمية وتطوير القوى البشرية وخدمة

المجتمع) كما تتفق مع دراسة عبد العزيز، وسعد (١٩٩٨) التي أشارت إلى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية.
التوصيات والمقترحات:-

١. زيادة الوعي التربوي بالأهمية التكنولوجية في الجامعات وتوضيح دورها في العملية التربوية.
٢. إعطاء أعضاء هيئة التدريس والطلبة فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية الهامة.
٣. العمل على وضع برامج تدريسية خاصة بعمداء الكليات ورؤساء الأقسام والدوائر الإدارية في الجامعة.
٤. إجراء دراسات مقارنة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعات الحكومية والأهلية.

المراجع العربية:-

١. احمد، احمد إبراهيم (٢٠٠٣) ، (الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية) الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

٢. أبو نبعه، عبد العزيز وفوزية مسعد (١٩٩٨) (إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية العالي، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة .
٣. جويلي، مها (٢٠٠٢) المتطلبات التربوية لتحقيق الجود التعليمية، الإسكندرية، دار لوفاء لدنيا للطباعة والنشر ص: ٤١-١٠٦.
٤. حمود، خضر (٢٠٠٠)، إدارة الجودة الشاملة، عمان، دار الميرة للنشر والتوزيع.
٥. الموسوي، نعمان (٢٠٠٣) تطوير الجامعات بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية، ص ٨٩-١١٨.
٦. النجار، فريد (٢٠٠٢) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، الطبعة الثانية، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع.
٧. علاونة، معزوز جابر (٢٠٠٤) تطبيقات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، جامعة القدس المفتوحة- رام الله.

المرجع الأحدث:-

- 1-Motwani, jaldeep (1995) : Implementing TiQ. M in education; Current effort and future research dire actions, journot of Education for business V (71) N (2) Novmber.
- 2- Todhor ,& Bogdom (1997): Introduction to Qualitative research methods, network; john Wiley sons.
- 3- Warks, Shlomo, and frank, mati (1996) ;Application of the T.Q.M Approach principle and the (150 9000) standards in Engineering Education, European jound of E ngineering V (24) N (3) P: 249.

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في الموصل

م. م. أموش عبد القادر محمود

ملخص البحث

استهدف البحث التعرف على مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وعلاقته ببعض سمات الشخصية، وشملت العينة (٥٥٨) طالباً وطالبة واستخدم اختبار لقياس التفكير الاستدلالي ومقياس لقياس سمات الشخصية، وتم التحقق من الصدق والثبات للاداتين، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين والاختبار التائي ومعامل الارتباط الثنائي كوسائل احصائية وظهرت النتائج ان الطلبة بمستوى متوسط من التفكير الاستدلالي فضلاً عن وجود علاقة دالة ايجابية بين التفكير الاستدلالي وسمة الدافعية للتحصيل والشعور بالامن والالتزام الاجتماعي كما ظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في التفكير الاستدلالي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص ومن بين التوصيات تدعيم مستوى التفكير الاستدلالي من خلال التدريس بحيث نرفع من مستواه لدى طلبة هذه المرحلة المهمة.

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة اليه:

يعد التفكير من أرقى مستويات التنظيم المعرفي حيث انه مستوى أدراك العلاقات القائمة بين الموضوعات والأمور المختلفة وكيفية استخدام هذه العلاقات في الموقف المعين (محمد، ٢٠٠٤: ٤٨٥) وهو عملية عقلية عليا تميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية الاخرى ، من حيث قدرته على الابتكار والابداع وتنظيم الخبرات السابقة بطريقة معينة في ايجاد طريقة جديدة في حل مشكلة ما وادراك علاقة ما تربط فيما بين موقفين أو العديد من المواقف والموضوعات (محمد، ٢٠٠٤: ٤٨٥) ويمثل التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله عن طريق واحد او اكثر من الحواس الخمسة بحثاً عن معنى في الموقف او الخبرة (غانم، ٢٠٠٩: ٢١) وهو سلوك هادف وتطوري يتشكل من تداخل القابليات والعوامل الشخصية .(ابو جادو، ٢٠٠٠: ٤٧٢) ويشير جروان (١٩٩٩) بأنه يتكون من عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات أو عمليات اقل تعقيد كالاستيعاب او التطبيق والاستدلال او عمليات توجيه وتحكم فوق المعرفية (العنوم وآخرون، ٢٠٠٧: ١٨) و يشير التفكير الى نشاط داخلي ، وطبيعة هذه الأنشطة التفكيرية تختلف من حيث نوعيتها وطبيعتها ، فمنها ما هو بسيط ومباشر، ومنها المعقدة كما هو الحال في حل مشكلة ما او ابتكار حلول جديدة او عمل الاستدلالات الربطية والمنطقية (الزغول، ٢٠٠٢: ٢٨٩) وتفكير الانسان هو عملية ذهنية تؤلف بين الشكل والمضمون وفق مبدأ الاستدلال عن طريق الاستنباط والاستقراء الدائمين حيث يحلل الشكل ثم يعاد بناءه حتى تتم في النهاية عملية التفكير (محمد، ٢٠٠٤، ٢١٧) فالاستدلال في جوهره ادراك علاقات يستخدم فيها المفكر أدوات التفكير المختلفة كاسترجاع المعاني والرموز اللفظية وإعادة تنظيمها (الخلايلة وعفاف، ١٩٩٧: ٧٧)

ان الاستدلال نشاط عقلي موجه يقوم به الفرد عندما يشعر بأنه يواجه مشكلة او صعوبة ما فيحاول التغلب عليها (الشافعي ، ١٩٦٩ ، ٣٥٩)

والاستدلال هو ضرب من ضروب التفكير الذي يستهدف حل مشكلة واتخاذ قرار حلا ذهنياً عن طريق الرموز والخبرات السابقة (راجع، ١٩٧٢: ٢٨٣) فهو عملية بحث ذهنية منظمة للوصول الى حقيقة مجهولة ، بمساعدة حقائق ومعلومات معلومة (قطامي ، ٢٠٠٧ : ٤٢٤) وهذا ما يميزه عن ضروب التفكير فالجديد فيه الانتقال من معلوم الى مجهول . (راجع، ١٩٧٢: ٢٨٣) ويقتضي الاستدلال تدخل العمليات العقلية العليا كالنخيل والاستبصار والتجريد والتعميم والاستنتاج والتمييز والتحليل والنقد وانه وثيق الصلة بالذكاء (ابراهيم، ٢٠٠٥: ٣٥٧)

والاستدلال بوجه عام هو استنتاج لقضية من قضية او عدة قضايا اخرى فهو الوصول الى حكم جديد مغاير لاحكام التي استنتج منها ويطلق على القضية الاصلية المقدمات والقضية الجديدة النتيجة (محمود، ٢٠٠٦: ١٥٠) اذن الاستدلال عملية تفكير تتضمن وضع الحقائق او المعلومات بطريقة منظمة او معالجتها بحيث تؤدي الى استنتاج قرار او حل مشكلة (ابو جادو، ٢٠٠٠: ٤٦٦).

ويعد التفكير الاستدلالي مؤشر من مؤشرات الذكاء واحد مستلزمات التقدم العلمي والتقني للمجتمع (قاسم، ٢٠٠٤: ١٧٥).

حيث يتضمن التفكير الاستدلالي اشتقاق نتيجة من قضية تعد مقدمة ، أي الانتقال من القضايا العامة او التعميمات او البديهيات الى الوقائع او النتائج (قطامي ، ٢٠٠٧ ، ٤٢٤ ، ٤٢٥)

ان الاستنباط والاستقراء هما مكونان اساسيان للاستدلال (الرحو، ٢٠٠٥: ١٩٣) ان التفكير الاستقرائي عملية استدلال عقلي تهدف الى التوصل الى استنتاجات او تعميمات ، مستفيدة من الادلة المتوفرة او المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال

خبراته السابقة. أما التفكير الاستنباطي فيهدف الى التوصل لاستنتاجات او معرفة جديدة معتمداً على الفروض او المقدمات المتوفرة للفرد (العوم وآخرون، ٢٠٠٧: ٢٩) تبرز أهمية التفكير الاستدلالي كونه يعد من الضرورات التي تقوم عليها أنواع التفكير الأخرى كالتفكير بأنواعه العلمي والتأملي والناقد وأسلوب حل المشكلات (الحسو، ١٩٩٧: ٨)

ان التفكير الاستدلالي ناتج تفاعل عاملي النضج والخبرة ويتطور مع تزايد الخبرة معتمداً على التحليل والتجربة والتعميم (يونس ١٩٧٢ : ١٢٧) ان القدرة على الاستدلال لا تظهر فجأة بل تنمو بالتدرج مع السن والخبرة. (الخلايلة وعفاف، ١٩٩٧: ٧٨) حيث ينمو مع العمر ويبدأ في صورته الأولى تفكيراً استدلالياً بدائياً أولاً ثم يتطور عن طريق الخبرات والمواقف التي يتعرض لها ويتقدم إلى تفكير استدلالى راق (قطامي، ٢٠٠٧: ٤٢٤) ويشير (Arthur 1994) الى ان التفكير الاستدلالي ايجابي بطبيعته يقود الفرد للتفاعل الايجابي مع الاحداث اليومية، والعمل المتواصل لاستخلاص استنتاجات تتسم بالدقة مما يسهم في زيادة ثقته بنفسه، وتقديره الايجابي لذاته (العتيبي، ٢٠٠١: ٣٠)

ويتوقف النجاح في الحياة وفي العمل والدراسة الى حد كبير على قدرة الفرد على الاستدلال الواضح المنظم المنتج المستقل (راجع، ب - ت: ٣٥٢) ان التفكير الاستدلالي يساعد المعنيين على وضع المناهج الدراسية المناسبة وإعداد المعلم الكفاء والذي يتمكن من استخدام طرائق تدريس متنوعة تعمل على تنميته لدى التلاميذ. (سعيد، ١٩٩٩: ٥٦)

حيث تؤدي المدرسة دوراً كبيراً في تنمية التفكير وتحسينه وهذا ما اظهرته دراسة روبرج (Robberge) عندما وجد ان التفكير الاستدلالي يتطور عند الطلبة بتقدم المراحل الدراسية.

(قاسم ، ٢٠٠٤ : ١٧٧)

فالاستدلال يعين الطالب المتعلم على التحصيل والفهم والتطبيق ويزوده بطريقة منظمة للتعليم والانتفاع بما تعلمه عند الحاجة ، كما انه من المتطلبات اللازمة لحل المشكلات . (النجدي واخرون ، ٢٠٠٥ : ٢٤٤)

ويشير المنصور ١٩٨١ ان الاستدلال الصحيح يؤدي الى تحقيق ثقة الانسان في حتمية وضرورة النتائج التي يتوصل اليها (الدوري ، ٢٠٠٤ : ٩)

ويتفق الكثير من المدرسين على ضرورة تنمية التفكير الاستدلالي عند الطلبة لما له من أهمية في اكتساب المعرفة وحل المشكلات وصنع القرارات وقلمًا تخلو الأهداف العامة او الخاصة في مراحل التعليم من الاهتمام بهذا النوع من التفكير (علي وعبد الواحد ، ١٩٩١ : ٧٢)

ولأهمية التفكير بصورة عامة والتفكير الاستدلالي بصورة خاصة أجريت دراسات عديدة منها دراسة (المعلم ٢٠٠٠) ودراسة (القادري ٢٠٠٢) ودراسة (الدوري ٢٠٠٤) وقد يرتبط التفكير بسمات الشخصية فالشخصية ذلك النظام المتكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبيا التي يتحدد بمقتضاها اسلوب الفرد الخاص في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية (بني جابر ، ٢٠٠٤ : ٢١٨) والشخصية تشير الى الفرد والطريقة التي يتم بموجبها تنظيم سماته بحيث تدل هذه السمات عليه وعلى نشاطاته كفرد متميز عن غيره (بني جابر ، ٢٠٠٤ : ٢١٨) حيث تشير الشخصية الى نمط سلوكه المميز وكذلك الى طرق التفكير التي تحدد تكيف الفرد مع بيئته . ان الشخصية تتأثر بالعديد من الصفات الموروثة ، والتي يلعب التعلم دورا هام بصقلها وتغيرها فالفرد يتأثر بصفاته الخاصة وكذلك بصفات المجموعة التي ينتمي إليها بكل ما يتصل بسلوكه ومظاهر شخصيته

(عدس ومحي الدين ، ٢٠٠٥ : ٣٨٣) حيث يتعلم الفرد ويكتسب المعايير للسلوك وتتلور شخصيته وارؤه، ويجد الفرد فرصة ومتعة في عمله معها حيث تنمو المهارات في تناسق مع بعضها البعض إلى جانب نمو التفكير والتعبير بالحركات وإرشادات من خلال الاتصال الذي يتم مع الجماعة ويكتسب الاتجاهات والقيم وتحقيق المكانة الاجتماعية .(ولي ومحمد، ٢٠٠٤ : ٦٧)

من هنا تأتي ضرورة الاهتمام بالطلبة من خلال الاهتمام بشخصياتهم وفهمها إذ نحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى التعرف العلمي الدقيق على الشخصية ، وذلك لأهميتها في فهم السلوك في مختلف جوانبه النفسية والاجتماعية والعقلية والسيولوجية إذ أن فهم الشخصية يساعد في الكشف عن فاعلية الفرد وشروط تحقيق هذه الفاعلية ، ومن ثم الوصول إلى التفسير المناسب للظواهر النفسية المختلفة فالشخصية هي المحور الأساس الذي تدور حوله معظم الدراسات النفسية والتربوية(عباس ، ١٩٨٢ : ٧)

ان المجتمعات التي تتشد التقدم وتسعى إلى تحقيق نهضة حضارية تشمل جميع مجالات الحياة تعتمد على الشباب لكونهم عماد المجتمع ومركز طاقته الفعالة المنتجة والقادرة على احداث التغيرات في جميع مجالات الحياة ، والمرحلة الإعدادية تعد من المراحل الاساسية والمهمة في مراحل النمو التعليمية حيث تظهر فيها الميول والسمات والاتجاهات والقيم وظهور القدرات العقلية ومنها التفكير الاستدلالي . كما انها مرحلة الاعداد للنهوض بمسؤوليات الحياة والاعتماد على النفس وكذلك هي المرحلة التي تتبلور فيها الشخصية وتأخذ ملامحها الثابتة نسبيا في المستقبل .

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١-قياس مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

٢-قياس سمات الشخصية التالية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أ) الدافعية للتحصيل.

ب) الشعور بالأمن.

ج) الالتزام الاجتماعي.

٣- علاقة التفكير الاستدلالي بسمات الشخصية التالية:

أ) الدافعية للتحصيل.

ب) الشعور بالأمن.

ج) الالتزام الاجتماعي.

٤- علاقة التفكير الاستدلالي بمتغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - أدبي)

حدود البحث

يقتصر البحث على طلبة الدراسة الصباحية للمرحلة الإعدادية للصفوف (الرابع - الخامس - السادس) للعام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨)

(تحديد المصطلحات):

أولاً: التفكير **Thinking** عرفه كل من :

١ - دي بونو De Bono، 1980

انه " المهارات العقلية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة". (De

Bono، 1980:55)

٢ - عاقل ١٩٨٨

هو عملية رمزية او حل لمشكلة فيها فعالية فكرية، سلسلة من الافكار المترابطة.

(عاقل ، ١٩٨٨ : ٣٨٨)

٣ - جروان ١٩٩٩

انه يشمل التصور والتخيل والتذكر والفهم والتمييز والتعليل والاستنتاج ، وجوهر عملية التفكير هو ادراك العلاقات بين عناصر الموقف المراد حله ، فعندما يصدر الفرد حكما معيناً قد ادرك علاقة بين شيء معلوم وشيء مجهول (جروان ، ١٩٩٩ : ٣٣)

ثانياً: التفكير الاستدلالي Reasoning Thinking عرفه كل من:

١- مورجان Morgan

بأنه نوع من التفكير يحاول فيه الفرد حل مشكلة ما بمزج وتركيب عنصرين أو أكثر من الخبرة السابقة. (Morgan 1961 :686)

٢- شابلين Chaplin 1963

بأنه عملية تفكير تعتمد اساساً على المنطق لحل المشكلات
(Chaplin 1963: p 413)

٣- الالوسي ١٩٨٣

بأنه عملية فكرية تنتقل من المعلوم الى المجهول مستخدمة الرموز والخبرات السابقة ويعتمد الاستدلال على عمليتين فكريتين هامتان هما الاستقراء ، الاستنباط (الالوسي ، ١٩٨٣ : ٢١٧)

٤- الكبيسي ١٩٨٩

بأنه عملية عقلية تستهدف حل مشكلة أو اتخاذ قرار والوصول الى الجزئيات من تطبيق قواعد عامة، أو قانون عام ، أو الوصول الى قانون عام من تشابه عدة اجزاء متماثلة ويشترط ان تكون هنالك علاقة منطقية بين المقدمات والنتائج(الكبيسي ، ١٩٨٩ : ٩)

٥- الجباري ١٩٩٤

بأنه نمط متقدم من انماط التفكيرالرمزي يستخدمه الفرد في حل المشكلات ذهنيّاً من خلال العلاقات المنطقية بين الحقائق والمقدمات وصولاً الى النتيجة بالانتقال من

الجزئيات الى الكليات أو التعميمات (الاستقراء) أو من الكليات والتعميمات الى
الجزئيات (الاستنتاج). (عصفور ٢٠٠٣: ٥ - ٦)

٦ - زيتون ١٩٩٦

بأنه العملية التي تهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى نتائج معينة تعتمد على أساس من
الأدلة والحقائق المناسبة والكافية. (زيتون، ١٩٩٦: ١٠٣)

٧ - الخلايلة وعفاف ١٩٩٧

بأنه نمط من التفكير يتضمن عمليات عقلية تهدف الى الوصول الى نتيجة معينة
لحل مشكلة او اتخاذ قرار. (الخلايلة وعفاف، ١٩٩٧: ٧٧)

٨ - محمد ٢٠٠٤

بأنه ذلك النمط من التفكير الذي يتطلب استخدام اكبر مقدار من المعلومات بهدف
الوصول إلى حلول تقاربيه سواء كانت هذه الحلول إنتاجية Production أو انتقائية
selective. (محمد، ٢٠٠٤: ٢١٩)

٩ - الدوري ٢٠٠٤

عملية عقلية معرفية تستهدف حل مشكلة أو اتخاذ قرار أو الوصول إلى حقيقة
مجهولة من مقدمات معلومة، تتطلب حلاً ذهنياً عن طريق الرموز والخبرات السابقة.
(الدوري، ٢٠٠٤: ١٧)

١٠ - النجدي وآخرون ٢٠٠٥

بأنه نمط من أنماط التفكير الذي يستهدف حل مشكلة واتخاذ قرار او حل ذهني عن
طريق الرموز ، وهو عملية تتضمن الوصول الى نتيجة من مقدمات معلومة وهو
يقضي تدخل العمليات العقلية العليا كالتخيل والاستبصار والتجريد والتعميم
والاستنتاج والتميز والتحليل والنقد وانه وثيق الصلة بالذكاء. (النجدي
وآخرون، ٢٠٠٥: ٢٤٣)

التعريف النظري

اعتمدت الباحثة على اختبار عصفور (المعدل) والمأخوذ من دراسة الجباري ولذا ستعتمد الباحثة تعريف الجباري الذي تبنته عصفور .

اما التعريف الاجرائي

بأنه نمط متقدم من انماط من التفكير الرمزي يستخدمه الفرد في حل المشكلات ذهنياً ويتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال الاستجابة على فقرات اختبار التفكير الاستدلالي لطلبة المرحلة الاعدادية المعد لهذا الغرض .

ثالثا : السمة ويعرفها كل من:

١- العاني ١٩٨٩

بأنها خصائص او صفات تتميز بالثبات النسبي عند الشخص يمكن ملاحظتها وقياسها. (العاني ، ١٩٨٩ ، ٤٣)

٢- ابو جادو ١٩٩٨

انها مفهوم يصف الأساليب السلوكية في مواقف اجتماعية تتسم هذه الأساليب السلوكية بالثبات والعمومية . (أبو جادو ، ١٩٩٨ : ٣١٣)

رابعا : الشخصية ويعرفها كل من :

١ - ايزنك الشخصية (Eysenck 1969)

بأنها المجموع الكلي لانماط السلوك الفعلية والكامنة لدى الفرد التي تحدد بالبيئة والوراثة . (Eysenck ، 1969:497)

٢- دافيدوف ١٩٨٣

الانماط المستمرة والمتسقة نسبياً من الادراك والتفكير والاحساس والسلوك التي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المميزة ، ان الشخصية تكوين اختزالي يتضمن الافكار والدوافع والانفعالات والميول والاتجاهات والقدرات والظواهر المتشابهة. (دافيدوف ، ١٩٨٣ :

(٥٧٠

٣ - العاني ١٩٨٩

انها كأنماط فريدة للإجراءات السلوكية والعقلية التي يتصف بها الفرد من خلال تفاعل الفرد مع بيئته. (العاني ، ١٩٨٩ : ٥)

٤ - الطشاني ١٩٩٨

بأنها مجموعة خصائص المرء الجسمية منها والعاطفية والنزوعية والعقلية والتي تمثل حياة صاحبها وتعكس نمط سلوكه المتكيف مع البيئة، فهي التنظيم المتسق والدينامي لصفات الفرد الجسمية والعقلية والاخلاقية والاجتماعية حسب تحليلها للآخرين في مجال الاخذ والعطاء داخل الحياة الاجتماعية " . (الطشاني ، ١٩٩٨ : ٢٥-٢٦)

٥ - عبد الرحمن ١٩٩٨

بانها التفاعل المتكامل من الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص وتجعل منه نمط فريد في سلوكه ومكوناته النفسية . (عبد الرحمن ، ١٩٩٨ : ٢٧)

٦ - الشماع وخضير ٢٠٠٠

انها مجموعة من الخصائص التي يتميز بها فرد معين والتي تحدد مدى استعدادة للتفاعل والسلوك . (الشماع وخضير ، ٢٠٠٠ : ٢٠٠)

٧- ولتر ميشيل (Waltar Michel)

بانها انماط السلوك المتميزة (الأفكار والعواطف) التي تميز تكيف كل فرد مع مواقف حياته . (بني جابر ، ٢٠٠٤ : ٢١٨)

التعريف النظري

مجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية تعطي للانسان سمة التفرد او التمييز

التعريف الاجرائي لسمات الشخصية

مجموعة الخصائص تظهر من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من استجابته عن اداة البحث

الفصل الثاني

أولاً: الاطار النظري :

النظريات التي تناولت التفكير الاستدلالي

١ - وجهة نظر بيرت (Burt):

يعود الفضل للعالم الانكليزي (سيرل بيرت) في الاهتمام بدراسة الاستدلال عالمياً حيث توصل إلى أربع عوامل منها العامل اللفظي ، والتداعي الإنتاجي ، وفهم العلاقات والربط بين العلاقات (ابو حطب، ١٩٧٧ ، ٣٣٤) فتراه يضع العمليات الاستدلالية في مستوى أدراك العلاقات واستعمالها في هذا المستوى حيث يمكن للإنسان أن يدرك العلاقة بين أمرين لم يسبق له أن لاحظها والعلاقة في الواقع هي أرقى المستويات جميعاً لأنها تتطلب نشاطاً عقلياً أكثر تعقيداً أو أصعب من المطلوب في المستويات الأخرى جميعاً كما إن أدراك العلاقات هو المستوى الذي يميز الكائنات الراقية عن غيرها من الكائنات ، ومن الموكد ان الاختبارات التي تتضمن عمليات علائقية تعطي أعلى تشبعات بالعامل العقلي المعرفي (الذكاء العام) في جميع هذه الاختبارات يوجد عامل يتطلب الربط بين العلاقات واستعمالها كما يوجد عامل ثاني يميز بين التفكير الاستقرائي من ناحية والتفكير الاستنباطي من ناحية أخرى ، وهو يميز أيضاً بين التحليل والتركيب ويمكن ان يحل كل من الاستدلال الاستقرائي والاستدلال الاستنباطي الى عدد من العوامل الطائفية . (ابو حطب ، ١٩٧٣ : ١٦٧ - ١٧٧)

٢ - وجهة نظر ثيرستون

توصل ثيرستون من خلال أبحاثه الى ان القدرات الاستدلالية هي واحدة من ثمانية قدرات مكونة للعامل العام ، ووجد ان الاستدلال يتكون من عاملين هما عامل الاستقراء ، وعامل الاستنباط ، ويرى بان الاستقراء يبدو في الاداء العقلي الذي يتميز باستنتاج القاعدة العامة من جزئياتها ، اما القدرة الاستنباطية فتبدو في الاداء العقلي

الذي يتميز باستنباط الاجزاء من القاعدة العامة وتقاس هذه القدرة بتحديد مستويات الافراد في الاداء الذي يقوم على تطبيق القاعدة العامة على جزئياتها لمعرفة مدى صحة هذه الجزئيات في اطار تلك القاعدة. (السيد ، ١٩٧٦ : ٣٠٧-٣١٠)

٣ - جيلفورد Gulford

يبدو ان نموذج جيلفورد من اكثر النماذج ملاءمة لتفسير طبيعة الاستنباط والاستقراء فينتمي اولهما لميدان الانتاج التقاربي ، وثانيهما للتفكير المعرفي ، مع التركيز في كل منهما على ناتجي العلاقات والمنظومات وهكذا يمكن تعريف الاستدلال (بانه في جوهره التفكير العلائقي) . (ابو حطب ، ١٩٧٧ : ٣٣٦)

٤ - وجهة نظر بياجيه

حدد بياجيه انماط معينة من التفكير الاستدلالي واطلق عليها اسم (العملية المنطقية) وابرز بياجيه مفهوم مراحل النمو العقلي والمرحلة في رأيه هي عبارة عن فترة يظهر فيها الفرد سلوكا، واستدلال له ملامح مميزة تتضح في انماط التفكير الاستدلالي المختلفة التي تستخدم لحل مشكلة . وفيما يلي نعرض موجز لنمو التفكير الاستدلالي وانماطه حسب مراحل النمو العقلي التي اقترحها بياجيه .

١- الاستدلال في المرحلة الحسية الحركية .

٢- الاستدلال في مرحلة ما قبل العمليات .

٣- مرحلة الاستدلال الحسي (غير الشكلي).

٤- مرحلة الاستدلال الحسي الشكلي .

(النجدي وآخرون، ٢٠٠٥ : ٢٤٥ - ٢٥٣)

المرحلة الاولى

المرحلة الحسية الحركية Sensorimotor Period

وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية ويحدث التعلم بشكل رئيسي في هذه الفترة عبر الاحساسات والمعالجات اليدوية (الخليلية وعفاف، ١٩٩٧، ٨٢) ولكي نتعرف على مظاهر الاستدلال عند طفل المرحلة الحسية الحركية ننظر بدقة الى طبيعة التصور ، فاساس عملية التصور هي القدرة على التميز بين الدال والمدلول عليه ، ومن ثم القدرة على استدعاء احدهما بالاستدلال عليه بمجرد ظهور الاخر او اثارته ، واطلق بياجيه على هذه العملية (الوظيفة الرمزية) . وطفل هذه المرحلة يكشف عن النوع من سلوك الاستدلال البسيط كاتخاذ الدليل الادراكي علاقة على ان شيئاً ما على وشك الظهور الا انه لايمكنه القيام بالتمييز بين الدال والمدلول عليه ، واقع الامر ان الطفل قرب السنة الاولى عندما يتمكن من توقع الحدث ويحسن معالمة الى ابعد من حدود مجال ادائه الحسي الحركي فان قدرة الطفل على الاستدلال تكون قد بدأت في الظهور وسلوك المحاولة والخطا يكون موجود اثناء هذه المرحلة من النمو ومستخدم لانماط سلوكية سابقة بطريقة جديدة وينتقي السلوك الذي يراه اكثر فائدة لتحقيق اهدافه المنشودة . وعندما يبلغ العامين من العمر فان التفكير والاستدلال يتسم بطابع الانانية كلية بمعانيها الشاملة .(النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٢٤٨ - ٢٤٩)

ويمكن تلخيص اهم خصائص هذه المرحلة على النحو التالي :

١. يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الافعال .
٢. تتحسن عملية التائر الحسي الحركي .
٣. يتحسن تناسق الاستجابات الحركية .
٤. يتطور الوعي تدريجياً بالذات .
٥. تتطور فكرة بقاء او ثبات الاشياء .

٦. تبدأ عمليات اكتساب اللغة . (ابراهيم ، ٢٠٠٥ : ٣٥٤)

ومما سبق نلاحظ ان الطفل في هذه المرحلة يطور نوعا من التفكير المترابط أي فيه شي من التفكير المنطقي البسيط كما انه يستخدم نوعا من التفكير التحليلي في استخدامه المحاولة والخطا والبحث عن الحلول البسيطة كما يظهر نوعا من الاستدلال البسيط . (الخلالية وعفاف، ١٩٩٧ : ٨٣) وعموما فان الاستدلال مايزال سمة غير قابلة للعكس ولايوجد سوى وعي بالعلاقات الحسية والواقعية ولكن ليس هناك وعي باي نظام لتحويلات ممكنة لهذه العلاقات.

(النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٢٤٩)

المرحلة الثانية

مرحلة ما قبل الاجرائية او ما قبل العمليات preoperationl Period

تمتد من السنة الثانية حتى السابعة وفي هذه المرحلة يزداد النمو الغوي ويتسع استخدام الرموز اللغوية ويتمكن الفرد من ان يتمثل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات . ولايزال متمركزا حول ذاته ، فالعالم يدور حوله ولايستطيع تصور وجهة نظر الاخرين ، ويصنف الموضوعات بناءا على بعد واحد وفي نهاية المرحلة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ ويتقدم الادراك البصري على التفكير المنطقي . (عبد ألهادي، ٢٠٠٧ : ١٨١)

المرحلة الثالثة

مرحلة العمليات المادية المحسوسة العينية Concrete Operational

والتي تمتد من السابعة والثانية عشرة من العمر واهم ما تتميز به هذه المرحلة :
(ا) الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات الى اللغة ذات الطابع الاجتماعي .
(ب) يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الاشياء والموضوعات المادية الملموسة .

(ج) يتطور مفهوم البقاء للكتلة في سن (٧) والوزن في سن (٩).
(د) يتطور مفهوم المقلوبة او العكسية reversibility وتعني القدرة على التمثيل
الداخلية لعملية عكسية . (عبد الهادي ، ٢٠٠٧ : ١٨١)
وتتميز هذه المرحلة بالقدرة على استخدام الاستنتاجات لحل المشكلات المحسوسة
والقدرة على الاستدلال والتحليل والتفكير المنطقي . (الخلايلة وعفاف، ١٩٩٧ : ٨٦)
أي ان تفكيره اصبح مرنا بدرجة كافية لكي يتحقق ويربط بين المتغيرات الحادثة ،
تعني الابعاد (اكثر بعد) ان ظهور هذه الانجازات وانجازات اخرى متشابهة في نفس
الوقت تعني التوصل الى مستوى نمو استدلاي عقلي جديد . (النجدي وآخرون ،
٢٠٠٥ : ٢٥١ - ٢٥٢)

المرحلة الرابعة

مرحلة العمليات المجردة والعمليات الصورية Formal Operational Period

تبدا في سن الثالثة عشرة تقريبا وفي هذه المرحلة يفكر الفرد بالمجردات ويتابع
افتراضات منطقية ، ويعمل بناء على فرضيات يعزل عناصر المشكلة ويعالج كل
الحلول الممكنة بانتظام ، ويصبح مهتما بالامور الفرضية والمستقبلية. (عبد الهادي ،
٢٠٠٧ : ١٨٢)

وهذه المرحلة هي بداية التفكير المنطقي عند الكبار فالمراهق يمكنه ان يتعامل بنجاح
ليس فقط مع عالم الواقع المحسوس بل ومع عالم المجردات والقضايا المنطقية أيضاً
فهو يفهم المبادئ الاساسية للتفكير العملي والتجريب العلمي ويستطيع القيام بالتجارب
وتعتبر مرحلة العمليات المنطقية او الشكلية تتوجا للنمو العقلي فهو بمثابة حالة
التوازن النهائي التي يسير نحوها التطور العقلي والمعرفي منذ بدايته الاولى . ويتميز
التفكير في هذه المرحلة بالقدرة على التفكير المنطقي والمجرد والقدرة على التحليل
والاستدلال . (الخلايلة وعفاف، ١٩٩٧ : ٨٦)

ستعتمد الباحثة راي بياحيه اطارا نظرياً

٢- نظريات سمات الشخصية

١ - وجهة نظر البورت

يعتبر البورت من أوائل الذين وضعوا حجر الأساس في بناء الشخصية كمجال متخصص في علم النفس (منصور وآخرون ، ١٩٧٨ : ٣٥٦)
وهي البناءات الداخلية الموجهة لسلوك الفرد بشئ من الثبات والخاصية (العاني ، ١٩٨٩ : ٤٩)

يرى البورت ان السمات نظام نفسي عصبي مركزي عام وخاص بالفرد تؤثر في سلوكه بطريقة عامة ومستمرة . (الجسماني ، ١٩٨٤ : ٢٣٠) أي الأساس الذي تقوم عليه نظرية البورت هو اعتماد السلوك النمطي المنفرد وكاساس لعلم دراسة الشخصية والمظهر الاخر الذي تقوم عليه النظرية هو ان السمات ليست وحدات مستقلة داخل الفرد ولكنها مجموعة متوافقة من الصفات تتجمع لاحداث الاثار السلوكية وعلى ذلك ففعل واحد لايمكن ارجاعه الى سمة واحدة منفردة بل هو دائما نتاج مجموعة من السمات المتوافقة تسهم كل سمة منها في بعض مظاهر السلوك . (بني جابر ، ٢٠٠٤ : ٢٢٦)

و يمكن تجميع محددات السمات :

- ١- السمة اكثر عمومية في العادة .
 - ٢- تؤدي السمة دورا ديناميا .
 - ٣- يمكن ملاحظة نتائج السمة وقياسها بالوسائل السيكمترية العادية .
 - ٤- قد ينتج عن الفرد انواع غير متوافقة من السلوك في ظروف خاصة تناقض ما يوصف به عادة من سمات .
 - ٥- تعد السمات مفاهيم لوصف السلوك وليست مفاهيم لتفسير السلوك .
- (حنا و ناظم، ١٩٨٩ : ١٣١ - ١٣٣)

لقد ميز البورت عدة انواع متباينة من السمات :

١ - ميز بين السمات العامة عن السمات الفريدة ، استنادا الى مقدار شيوعها عند الافراد (كثرة الشيوخ وقلته) فالسمات العامة خصائص عامة كثيرة لمجموعة كبيرة من الناس يمكن ان تتم مقارنة بعضهم ببعض الاخر من خلالها .

اما السمات الفريدة فهي اكثر اهمية من العامة عند البورت فهي سمات او تركيبه سمات غير شائعة عند الافراد . فهي تصف كل فرد على حدا مميزة كل شخصية فريدة منهم عن الشخصيات الاخرى . (العاني ، ١٩٨٩ : ٤٩)

٢ - ميز بين السمات الرئيسية ، المركزية ، والثانوية استنادا الى الطريقة او الكيفية التي يمكن ان تظهر او تسود في شخصية الفرد . (العاني ، ١٩٨٩ : ٤٨ ، ٤٩) فالسمات الرئيسية فهي السمات السائدة التأثير والتي يظهر اثرها على جميع نواحي سلوك الفرد تقريبا . اما السمات الثانوية فهي عبارة عن انماط الاستجابات الافراد للمثيرات من حولهم . (بني جابر ، ٢٠٠٤ : ٢٢٧) وبعض الافراد قد تكون لديهم سمة واحدة قوية الى حد ما ان معظم انماط سلوكهم يتاثر بها أي اننا نجد ان معظمنا يعكس في سلوكه ما بين خمسة الى عشرة سمات بارزة وهي سمات مركزية ، اما السمات الثانوية (المتعددة) والتي هي اقل وضوحا واقل اتساقا كما انها تستدعي لاداء وظيفتها بصورة اقل من السمات المركزية .

٣- السمات الوراثية والسمات المكتسبة : ميز البورت بين السمات المكتسبة والسمات الفطرية فاذا كانت الشخصية تتألف من مكونات معينة ، فالسمات المكتسبة هي القريبة من السطح الخارجي اما السمات الوراثية فهي تلك التي تصل الى قلب او الى الجزء المركزي من بناء الشخصية.(منصور وآخرون ، ١٩٧٨ : ٣٥٦ - ٣٥٨)

٢ - وجهة كاتل

لقد صنف كاتل السمات باكثر من طريقة ومن ابرزها التصنيفات التالية :
(١) من حيث الشمولية قسم السمات الى قسمين هما :

اولا: السمات السطحية وهي اقرب في طبيعتها الى السمات المكتسبة عند البورت وهي عبارة عن مجموعة من عناصر السمة التي تضم عددا كبيرا من الصفات التي تتجمع وتتواتر معا لدى كثير من الافراد وفي ظروف مختلفة .

ثانيا: السمات المصدرية :وهي اقرب في طبيعتها الى السمات الوراثية عند البورت ، وهي تعتبر بمثابة محددات للسلوك الظاهري كما تمثل ركائز ثابتة في تكوين الشخصية .

(٢) ومن حيث العمومية قسم كاتل السمات الى نوعين هما :

اولا: سمات عامة : وهي سمات مشتركة تشيع بين جماعة معينة في ظروف ثقافية متشابهة .

ثانيا: سمات فريدة : وهي تلك التي يتميز بها فرد معين عن غيره من الافراد .

(منصور واخرون ، ١٩٧٨ ، ٣٦٤)

(٣) اما من حيث النوعية قسم السمات الى ثلاث انواع :

١- سمات القدرة : وتعني طريقة استجابة الفرد لموقف معين ولما ينطوي عليه من تعقيدات تحقيقا لاهداف معينة .

٢- السمات الدينامية: وتتضمن الدوافع والميول والاتجاهات وتكوينات الانا والانا الاعلى .

٣- السمات المزاجية : وهي تكوينية بدرجة كبيرة ، تبدو في درجة السرعة والحركة والطاقة والمثابرة ، وتغطي مجموعة متنوعة من الاستجابات النوعية.(منصور واخرون ، ١٩٧٨ ، ٣٦٤)

٣ - نظرية ايزنك Eysenck

درس ايزنك المحددات الاساسية للشخصية الانسانية مستخدما اسلوب التحليل العملي لتحليل قياسات كثيرة للشخصية كالسلوك .لخص (ايزنك Eysenck) نظريته بوجود محددين رئيسيين فقط للشخصية :

١- المحدد الرئيس الاول هو الانطواء في ضد الانبساط فالانطواء عنده يتضمن او يشمل التحفظ والتحوط ونقص او عوز في القابلية الاجتماعية والحذر والسيطرة العاطفية .اما الانبساط فيشمل او يتضمن الروح الاجتماعية ، الفاعلية ، النشاط ، الجرأة....الخ.والافراد يمكن ان يكونوا قريبين او بعيدين عن رأسي محور (اومحدد) الانبساط الانطواء او منتشرين على اية نقطة على مستقيم هذا المحدد .

٢- المحدد الرئيسي الثاني هو الاتزان الاستقرار في ضد عدم الاستقرار (وتسمى حالة عدم الاستقرار بالعصابية)اينا فالشخص المستقر او المتزن هو شخص منظم ، هاديء...الخ والفرد غير المستقر هو شخص مزاجي ، قلق ، غير مرتاح حساس...الخ

ومابين محددى الانبساط والانطواء - الاستقرار وعدمه يمكن ان يوصف افراد كثيرون جدا بطرق متباينة باختلاف اوتباين مواقعهم على هذين البعدين . (العاني ، ١٩٨٩ : ٥١ - ٥٢)

وقد تبنت الباحثة نظرية آلبورت إطاراً نظرياً

ثانياً: الدراسات السابقة

١- دراسة علي و ثامر ١٩٩١

"التفكير الاستدلالي وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام"

من بين اهداف الدراسة معرفة العلاقة بين التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام.وقد بلغت عينة البحث (٦٠٢) طالباً وطالبة منهم (٤١٨) طالباً و(١٨٤)طالبة قام الباحثان باعداد اختبار لقياس التفكير الاستدلالي لدى الطلبة وتم التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء اما الثبات فتم حسابه بطريقة التجزئة النصفية واستخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سيبرمان براون والاختبار التائي ومعادلة السهولة والصعوبة

واظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ضعيفة وذات دلالة احصائية بين التفكير الاستدلالي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي العام. (علي وثامر ١٩٩١، ٧١-٧٧)

٢- دراسة الزوبعي والكبيسي ١٩٩٣

" علاقة التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعة ببعض المتغيرات "

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين التفكير الاستدلالي وبين كل من متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية ومهنة الاب ودخل الاسرة لدى طلبة الجامعة. وبلغت عينة البحث (٢٤٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من اربع كليات في جامعة بغداد موزعين بالتساوي حسب الجنس والتخصص والمرحلة. واستخدم الباحثان اختبار التفكير الاستدلالي الذي اعده الكبيسي ١٩٨٩ وتم استخدام الاختيار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد عينة البحث في التفكير الاستدلالي تبعا لمتغيرات الجنس والمرحلة ومهنة الاب ودخل الاسرة . لكنها اظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى افراد عينة البحث في التفكير الاستدلالي تبعا لمتغير التخصص ولصالح طلبة الكليات العلمية. (الزوبعي والكبيسي ، ١٩٩٣ : ٥-١٨)

٣- دراسة المعلم ٢٠٠٠

"قياس التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة نينوى" من بين اهداف الدراسة قياس التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة نينوى وكذلك التعرف على الفروق بين افراد عينة البحث تبعا لمتغيرات (الجنس، السكن، التحصيل) وبلغت عينة البحث (٦٠٠) تلميذ وتلميذة ،وقد استخدم الباحث اختبار جاهز كا أداة للبحث بعد التحقق من الصدق الظاهري والبناء اما الثبات فتم حسابه بطريقة تحليل التباين واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ومعادلة هوايت ومعادلة سبيرمان بروان ، والاختبار الزائي كوسائل احصائية وقد

اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد عينة البحث تبعاً لمتغير السكن لصالح تلاميذ مدارس المدينة وتبعاً لمتغير التحصيل لصالح تلاميذ ذوي التحصيل العالي ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين افراد عينة البحث في التفكير الاستدلالي تبعاً لمتغير الجنس . (المعلم ، ٢٠٠٠ : ب)

٤- دراسة القادري ٢٠٠٢

"التفكير المنطقي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وعلاقته بجنسهم وتخصصهم "

هدفت الدراسة التعرف على درجة التفكير المنطقي لطلبة المرحلة الاعدادية في مدينة بغداد وكذلك معرفة العلاقة بين التفكير المنطقي وكل من متغيري الجنس والتخصص وبلغت عينة البحث (٦٤٨) طالبا وطالبة وقد اعد الباحث اداة لقياس التفكير المنطقي واستخدم تحليل التباين وتحليل الانحدار كوسائل احصائية واظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المتوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجة التفكير المنطقي لدى الطلبة ولمصلحة الطلبة فضلاً عن وجود علاقة دالة بين التفكير المنطقي وكل من الجنس والتخصص وكان للتخصص اكبر نسبة اسهام بذلك.

(القادري ، ٢٠٠٢ : ٨-٦٨)

٥- دراسة عصفور ٢٠٠٣

"التفكير الاستدلالي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التعقيد ، البساطة) لدى طلبة المرحلة الاعدادية"

من بين اهداف الدراسة التعرف على مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وكذلك معرفة الفروق في التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.بلغت عينة البحث الاساسية (٢٧٨) طالبا وطالبة من طلبة الاعدادية والثانوية في محافظة بغداد اعتمد الباحث اختبار الجباري (١٩٩٤) لقياس التفكير الاستدلالي وتحقق من الصدق الظاهري والبناء اما الثبات فتم حسابه بطريقة اعادة الاختبار والتجزئة النصفية . واستخدم معامل ارتباط بيرسون

ومعادلة سبيرمان ومعادلة كودر والاختبار التائي كوسائل احصائية. وقد اظهرت النتائج ان مستوى التفكير الاستدلالي لعينه البحث جيدة فضلاً عن عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في التفكير الاستدلالي فضلاً عن وجود فروق دالة في درجات التفكير الاستدلالي ولصالح التخصص العلمي.

(عصفور ، ٢٠٠٣ : أ - ج)

٦-دراسة الدوري ٢٠٠٤

"التفكير الاستدلالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة"

من بين اهداف الدراسة التعرف على العلاقة بين التفكير الاستدلالي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة البحث من (٥١٠) طالباً وطالبة نصفهم من الذكور والآخرين من الاناث ومن السنة الرابعة من طلبة جامعة تكريت قام الباحث ببناء مقياس للتفكير الاستدلالي وتم التحقق من الصدق الظاهري وحساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار والتجزئة النصفية ومن بين الوسائل الاحصائية معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان بروان والاختبار التائي وقد اظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين التفكير الاستدلالي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة . (الدوري ٢٠٠٤ : ج ، ط)

٧-دراسة Berzonsky 1974

هدفت الدراسة معرفة الفرق في التفكير الاستدلالي الاستنتاجي تبعاً لمتغير الجنس ، وبلغت عينة البحث (٣٩) طالباً وطالبة منهم (١٧) طالب (٢٢) طالبة واستخدم الباحث اختبار (Roberge-Paulus) المتألف من (٣٦) فقرة لقياس التفكير الاستدلالي لافراد العينة واطهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الاستدلالي في الذكور والاناث (Berzonsky ,1974,18-24) ومن خلال الدراسات السابقة فقد استفادت الباحثة من المقاييس المعدة واجراءات الصدق والثبات فضلاً عن الوسائل الاحصائية والنتائج.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

يتم في هذا الفصل عرض اسلوب اختيار العينة واداتي البحث وصدقهما وثباتهما والوسائل الاحصائية كالآتي:

أولاً: مجتمع البحث وعينته:

لقد تم اختيار عينة البحث على مرحلتين

الأولى: تحديد مجتمع البحث واختيار عينة المدارس

الثانية: اختيار عينة الطلبة

ففي المرحلة الاولى تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بالمدارس الاعدادية والثانوية في مدينة الموصل مركز محافظة نينوى البالغ عددها (٤٨) مدرسة للدراسة الصباحية فقط تضم (٢٣١,٣) طالبا وطالبة وتم بعد ذلك سحب عينة عشوائية طبقية من قائمة بأسماء المدارس وقد بلغ عددها (٦) مدارس تشكل (١٢,٥%) من مجتمع البحث للمدارس وفي المرحلة الثانية تم اختيار عينة الطلبة من المدارس التي تم سحبها عشوائيا وقد بلغت (٥٥٨) طالبا وطالبة منهم (٣٨١) طالبا و(١٧٧) طالبة يمثلون نسبة (١٤%) من مجتمع البحث للمدارس المسحوبة و(٢,٤١) من المجتمع الأصلي للدراسة انظر جدول (١)

جدول (١) توزيع العينة على المدارس

اسم المدرسة	الرابع	الخامس		السادس		المجموع الكلي
		علمي	أدبي	علمي	ادبي	
المركزية	٥٨	٣٩	١١	٤٨	١٢	١٦٨
عبدا لرحمن الغافقي	٣٣	٢٦	٧	٤٣	٧	١١٦
خالد بن الوليد	٣٤	١٨	٨	٢٩	٨	٩٧

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في الموصل
 م. م. أموش عبد القادر محمود.....

المجموع الكلّي	السادس		الخامس		الرابع	اسم المدرسة
	ادبي	علمي	أدبي	علمي		
٧٢	٥	٢٥	٣	٢٢	١٧	الاندلس
٣٩	٤	١١	٤	٨	١٢	ميسلون
٦٦	٧	١٣	٩	١٥	٢٢	مؤتة
٥٥٨	٤٣	١٦٩	٤٢	١٢٨	١٧٦	المجموع الكلّي
٣٨١	٢٧	١٢٠	٢٦	٨٣	١٢٥	ذكور
١٧٧	١٦	٤٩	١٦	٤٥	٥١	أناث

آداتا البحث

استخدمت الباحثة آداتين للبحث وهما:

١- اختبار التفكير الاستدلالي

٢- مقياس سمات الشخصية

اختبار التفكير الاستدلالي

استخدمت الباحثة اختبار (التفكير الاستدلالي ،٢٠٠٣) المعدل والذي يتألف من

(٣٥) فقرة صيغت على شكل مقدمات ولكل مقدمة (٣) احتمالات للإجابة احدهما

صحيح (عصفور، ٢٠٠٣: ٦٢ ، ٦٨)

الصدق الظاهري لاختبار التفكير الاستدلالي

ارتأت الباحثة أن تتحقق من الصدق الظاهري للاختبار نظرا لمرور فترة زمنية على

إعداده ويقصد بالصدق ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (السيد ، ٢٠٠٦ : ٤٠٠)

ويقيم الصدق الظاهري من خلال توافق تقديرات المحكمين فعلى حساب توافق تقديرات

المحكمين يكون مؤشر ضعف او صدق الاختبار (الجلي ، ٢٠٠٥ : ٩٣ - ٩٤)

لذا فقد تم عرض فقرات الاختبار المتكون من (٣٥) فقرة على لجنة من الخبراء ذوي التخصص في التربية وعلم النفس * لإجراء بعض التعديلات على الفقرات وقد اتفق جميع الخبراء على صلاحيته مع تعديل لغوي طفيف
سحبت الإحصائية من شعبة الإحصاء مديرية تربية نينوى.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

قامت الباحثة بأجراء التحليل الإحصائي لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة وقد أكد الزوبعي وآخرون ذلك (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ : ٧٣) وبعد تصحيح إجابات الطلبة رتبت الاستثمارات على حسب مجموع الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم أخذت نسبة ٢٧% للمجموعة العليا وعددها (١٠٨) استمارة وكذلك ٢٧% للمجموعة الدنيا وعددها (١٠٨) استمارة وقد تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٣٥ - ٢٣) والمجموعة الدنيا بين (٧ - ١٩) ثم استخرجت الباحثة منها:

• أسماء الخبراء :

- ١- د. علوم محمد علي ، استاذ ، جامعة بغداد
- ٢- د. كامل عبد الحميد عباس ، استاذ مساعد ، جامعة الموصل ، كلية التربية
- ٣- د. سمير يونس ، استاذ مساعد ، جامعة الموصل ، كلية التربية
- ٤- د. يوسف حنا ، استاذ مساعد ، جامعة الموصل ، كلية التربية
- ٥- د. صبية ياسر ، استاذ مساعد ، جامعة الموصل ، كلية التربية
- ٦- د. فاتح ابلحد ، استاذ مساعد ، جامعة الموصل ، كلية التربية
- ٧- د. خالد خير الدين ، استاذ مساعد ، جامعة الموصل ، كلية التربية
- ٨- د. علي سليمان حسن ، مدرس ، جامعة الموصل ، كلية التربية
- ٩- د. قيس محمد علي ، مدرس ، جامعة الموصل ، كلية التربية

١ - معامل قوة التمييز

يقصد ب تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار وبين الأفراد الضعفاء في تلك الصفة (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٧٩) وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٢٥ - ٠,٥٩) واتخذت الباحثة نسبة (٠,٢٥) فأكثر معياراً لقبول تمييز الفقرة من عدمها، فقد حذفت الفقرات (١، ١١، ٣٠) لعدم بلوغها النسبة حيث أصبح عدد فقراته بشكلها النهائي (٣٢) فقرة كما موضح في جدول (٢) أشار الروسان وآخرون (١٩٩١) إلى ان الفقرة اذا حصلت على قوة تمييزية أكثر من (٠,٢٥) تعد فقرة جيدة (الروسان وآخرون، ١٩٩١: ٨٦). وبذلك فان (٣) فقرات تم استبعادها من الاختبار

٢ - معامل صعوبة الفقرة

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة على العدد الكلي (النبهان، ٢٠٠٤: ١٩٨) وباستخدام معادلة حساب صعوبة الفقرات، فقد تراوح معامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي بين (٠,٣١ - ٠,٧٦). ويرى بلوم ان الفقرات تعد جيدة اذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) (بلوم، ١٩٨٣: ١٠٧).

جدول (٢)

يبين قيم معامل التمييز والصعوبة لفقرات اختبار التفكير الاستدلالي

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٥٩	٠,٠٧	١٣	٠,٥٨	٠,٢٩	٢٥	٠,٦٢
٢	٠,٥٤	٠,٢٥	١٤	٠,٣٨	٠,٢٦	٢٦	٠,٧٥
٣	٠,٤٣	٠,٢٥	١٥	٠,٥٢	٠,٥٥	٢٧	٠,٣١
٤	٠,٣١	٠,٢٦	١٦	٠,٤٩	٠,٤٣	٢٨	٠,٥٧
٥	٠,٥٥	٠,٣٩	١٧	٠,٥٧	٠,٥٩	٢٩	٠,٧٠

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الموصل
م. م. أموش عبد القادر محمود.....

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٦	٠,٤٥	٠,٣٧	١٨	٠,٧١	٠,٣٤	٣٠	٠,٦٢	٠,٠٩
٧	٠,٥٢	٠,٥٨	١٩	٠,٧١	٠,٤٨	٣١	٠,٧١	٠,٤٠
٨	٠,٤٨	٠,٣٩	٢٠	٠,٥٩	٠,٣١	٣٢	٠,٧٠	٠,٣٥
٩	٠,٥٦	٠,٢٦	٢١	٠,٦٧	٠,٣٤	٣٣	٠,٧٠	٠,٤٤
١٠	٠,٥٨	٠,٢٧	٢٢	٠,٧٦	٠,٣٢	٣٤	٠,٦٨	٠,٣٦
١١	٠,٥١	٠,٠٧	٢٣	٠,٦٠	٠,٣٨	٣٥	٠,٧٥	٠,٣٨
١٢	٠,٦٧	٠,٣٠	٢٤	٠,٥٦	٠,٥٢			

وهكذا أصبح عدد الفقرات (٣٢)

الثبات لاختبار التفكير الاستدلالي

استخرجت الباحثة ثبات اختبار التفكير الاستدلالي من خلال تطبيق معادلة كودر - وريتشارد سون (٢٠) على استجابات عينة التميز نفسها ، وذلك لكون هذه المعادلة تستخدم في تقدير درجة الثبات في الاختبارات التي فيها علامة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفر لكل إجابة خاطئة. (الظاهر ، ٢٠٠٢: ١٤٥ - ١٤٧)
وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٩) ويعد جيداً (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩: ١٢٠)

تصحيح المقياس

تعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر في حالة الإجابة الخاطئة (عصفور ، ٢٠٠٣: ٦٢) وبذلك تكون الدرجة العليا (٣٢) والوسط الفرضي (١٦) درجة ملحق (١)

مقياس سمات الشخصية

تم اعتماد مقياس سمات الشخصية الذي اعده (كاظم ، ١٩٩٤) والمعدل من قبل المشهوداني والمتكون من عشرة عوامل ونظرا لكثرة العوامل تم اختيار (٣) عوامل على وفق اهداف البحث حيث تم اختيار العوامل (٢ ، ٥ ، ٧) وكالاتي :

- العامل الثاني: الدافعية للتحصيل Achievement Motivation

ويتكون من ست سمات هي (المنافسة ، الجدية ، التفوق ، الاصرار ، المثابرة،
الطموح)

- العامل الخامس: Calmness Composure

الشعوريا لامن ويتكون من ثلاث سمات : (السعادة ، التفاؤل ، الثقة بالنفس)

- العامل السابع: Social Commitment

الالتزام الاجتماعي والذي يتكون من ثلاثة سمات هي:

(المحافظة ، الحشمة ، الوطنية)

الصدق الظاهري لمقياس سمات الشخصية:

تم التحقق من الصدق الظاهري لفقرات مقياس سمات الشخصية على لجنة من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس • للحكم على صلاحية الفقرات في التعرف على سمات الشخصية وحذفت فقرتان فقط من سمة الدافعية للتحصيل وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس ٣٨ فقرة حيث اخذت الباحثة باراء ٨٠% من الخبراء

الثبات لمقياس سمات الشخصية:

يشير الثبات إلى الاتساق في النتائج (الزوبعي وآخرون ، ١٩٨١ : ٣٠) ولغرض حساب ثبات مقياس سمات الشخصية طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالب وطالبة وتم استخدام تحليل التباين بوصفه من الطرق المستخدمة لايجاد ثبات المقاييس النفسية وهذا يشير الى الاتساق داخل فقرات المقياس والى التجانس الكلي له (احمد ، ١٩٨١ : ٢٣٩) والجدول (٣) يوضح تحليل التباين.

• نفس اللجنة السابقة

• أسماء مدارس عينة الثبات (٢٠) طالب لكل مدرسة

مدرسة ثانوية مؤتة للبنات

مدرسة ثانوية اليرموك للبنين

مجلة العلوم النفسية والتربوية

جدول (٣) يوضح تحليل التباين في استخراج الثبات لمقياس سمات

الشخصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين
بين الصفوف	٩٧,٣٠	٣٩	٢,٤٩
بين الاعمدة	٢٧٩,٥٦	٣٧	٧,٥٥
الخطأ	٣٢٨,٣٤	١٤٤٣	٠,٢٢

ولقد بلغ معامل الثبات لمقياس سمات الشخصية (٠,٩١) وبذلك أصبح المقياس جاهز للتطبيق

تصحيح المقياس :

تم تصحيح المقياس باعطاء درجتين لبديل الاستجابة (دائماً) ودرجة لبديل الاستجابة (احياناً) وبديل الاستجابة (لا) صفر للفقرات الايجابية أما بالنسبة للفقرات السلبية فقد عكست الدرجات. (المشهداني ، ١٩٩٩ : ٤٠)

الوسائل الإحصائية:

اعتمدت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية:

١- معادلة الصعوبة

٢- معادلة التمييز (سمارة وآخرون، ١٩٨٩ : ١٢٠)

٣- معادلة كودر وريتشارد سون رقم (٢٠)(الظاهر ، ٢٠٠٢ : ١٤٥ - ١٤٧)

٤- تحليل التباين الثنائي باستخدام معادلة هوايت لحساب الثبات

(احمد ، ١٩٨١ : ٢٤٠)

- ٥- الاختبار التائي لعينة واحدة (ألبياتي وزكريا ، ١٩٧٧ : ٢٥٤)
- ٦- معامل ارتباط بيرسون (ألبياتي وزكريا ، ١٩٧٧ : ١٨٣)
- ٧- معامل الارتباط الثنائي (Point Biserial) (Ferguson , 1981: 428)
- ٨- اختبار ت (T- test) الخاص بمعامل الارتباط
(عودة و خليل ، ١٩٨٨ : ٥٠٣)

الفصل الرابع

نتائج البحث عرضها ومناقشاته

يتم في هذا الفصل عرض النتائج ومناقشاتها في ضوء الاهداف كالآتي:

اولا: فيما يخص الهدف الاول:

قياس مستوى التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لدى عينة البحث بلغ (١٦,٩٣٥) درجة بانحراف معياري قدره (٤,٥٥٤) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط النظري للمقياس البالغ (١٦) تبين ان الوسط الحسابي لدرجات الطلبة اكبر من الوسط النظري للمقياس وعند تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر انه دال احصائيا الجدول (٤)

الجدول (٤)

يبين الوسط الحسابي والنظري والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في التفكير

الاستدلالي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

عدد افراد عينة البحث	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية عند مستوى ٠,٠٥
٥٥٨	١٦,٩٣٥	٤,٥٥٤	١٦	٤,٨٥٢	١,٩٦

وهذا يدل على ان الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من التفكير الاستدلالي وقد يعزى ذلك الى استخدام هذا النوع من التفكير في المناهج الدراسية المختلفة التي يتعرضون لها وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعلم (٢٠٠٠) ودراسة (القادري ٢٠٠٢) ودراسة (عصفور ٢٠٠٣) والتي أكدت على مايتلقاه الطلبة من معلومات وخبرات وبرامج تربوية سواء في المدرسة او مؤسسات المجتمع الاخرى او عن طريق وسائل الاعلام المتنوعة تؤدي دورها بشكل جيد في تنمية انماط التفكير لدى الطلبة .

الهدف الثاني

قياس سمات الشخصية التالية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

أ - سمة الدافعية للتحصيل

اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لدى عينة البحث بلغ (٣٣,٥٥٣) درجة بانحراف معياري قدره (٤,٤٩٦) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط النظري (للسمة اوللمقياس) البالغ (٢١) تبين ان الوسط الحسابي لدرجات الطلبة اكبر من الوسط النظري (للمقياس او السمة) وعند تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر انه دال احصائيا ويعزى ذلك الى كونهم في مرحلة مهمة تستوجب اجتيازها للوصول الى الحاجة للدافعية للتحصيل

ب - سمة الشعور بالامن

اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لدى عينة البحث بلغ (١١,٤٨٩) درجة بانحراف معياري قدره (٤,٣٧١) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط النظري (للسمة اوللمقياس) البالغ (٨) تبين ان الوسط الحسابي لدرجات الطلبة اكبر من الوسط النظري (للمقياس او السمة) وعند تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر انه دال احصائيا ويعزى ذلك الى ان التنشئة الاجتماعية التي توفر الامن وخاصة في العائلة العراقية

ج - الالتزام الاجتماعي

اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي لدى عينة البحث بلغ (١٢,٦٣٩) درجة بانحراف معياري قدره (٢,٢٣٥) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط النظري (للسمة اوللمقياس) البالغ (٩) تبين ان الوسط الحسابي لدرجات الطلبة اكبر من الوسط النظري (للمقياس او السمة) وعند تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر انه دال احصائيا ويعزى ذلك الى طبيعة الحياة اليومية للطلبة التي تستلزم ذلك وما يواجهه

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في الموصل
م. م. أموش عبد القادر محمود

المجتمع من مشكلات كثيرة تجعل العائلة والمدرسة الى تنمية ذلك والجدول (٥)
يوضح ذلك

جدول (٥)

يبين الوسط الحسابي والنظري والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في بعض
سمات الشخصية القيمة التائية المحسوبة والجدولية

سمات الشخصية	عدد افراد عينـة البحث	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية عند مستوى ٠,٠٥
الدافعية للتحصيل	٥٥٨	٣٣,٥٥٣	٤,٤٩٦	٢١	٦٥,٩٥٦	١,٩٦
الشعور بالامن		١١,٤٨٩	٤,٣٧١	٨	١٨,٨٥٤	
الالتزام الاجتماعي		١٢,٦٣٩	٢,٢٣٥	٩	٣٨,٤٦٨	

ويتضح من الجدول السابق ان الطلبة يتمتعون ببعض سمات الشخصية وبمستوى
فوق المتوسط وقد يكون ذلك بسبب التفاعل الاجتماعي بين الطلبة في المدرسة ودور
العائلة في ذلك
الهدف الثالث

علاقة التفكير الاستدلالي بسمات الشخصية التالية

(الدافعية للتحصيل) ، (الشعور بالامن) ، (الالتزام الاجتماعي) . فقد اظهرت النتائج
بعد استخدام معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية في جدول (٦)

الجدول (٦)

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في الموصل
..... م. م أموش عبد القادر محمود

قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التفكير الاستدلالي وبعض سمات الشخصية لدى أفراد عينة البحث والقيمة التائية المحسوبة والجدولية

العلاقة بين التفكير الاستدلالي والسمات الشخصية	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
			المحسوبة	الجدولية	
الدافعية للتحصيل	٥٥٨	٠,١٥٧	٣,٧٤٨	١,٩٦	توجد علاقة
الشعور بالامن		٠,١٠٥	٢,٤٨٩		توجد علاقة
الالتزام الاجتماعي		٠,١٢٧	٣,٠١٩		توجد علاقة

وجود علاقة دالة ايجابية بين التفكير الاستدلالي وسمه (الدافعية للتحصيل) (الشعور بالامن) (الالتزام الاجتماعي). ويعزى ذلك الى ان القدرة العقلية تساعد في ظهور السمات السابقة فضلاً عن عوامل التنشئة

الهدف الرابع

علاقة التفكير الاستدلالي بمتغيري الجنس (ذكور ، اناث) والتخصص (علمي ، ادبي) .

فقد اظهرت النتائج ما يأتي:

أ - فيما يخص علاقة التفكير الاستدلالي بمتغير الجنس (ذكور ، اناث) فقد اظهرت النتائج بعد حساب معامل الارتباط التائي بين التفكير الاستدلالي والجنس (ذكور ، اناث) باستخدام معامل ارتباط بوينت بارسيرال ((Point Biserial ان قيمة معامل الارتباط (٠,٠٤٦) وللتعرف على معنوية دلالة هذا المعامل تم استخدام الاختبار التائي واظهرت النتائج انه لا توجد علاقة ذات دلالة بين التفكير الاستدلالي والجنس (ذكور ، اناث) جدول (٧)

الجدول (٧)

قيمة معامل الارتباط الثنائي بين التفكير الاستدلالي والجنس (ذكور ، اناث) لدى
افراد عينة البحث والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة .

الجنس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٣٨١	١٧,٠٧٨	٤,٥٥٤	٠,٠٤٦	١,٠٨٥	١,٩٦	غير دال
اناث	١٧٧	١٦,٦٢٧					

ويعزى ذلك الى تشابه المؤثرات البيئية التي يتعرض لهل كل من الطلاب والطالبات في البيت والمدرسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Berzonsky 1974) ودراسة (الزوبعي والكبيسي ١٩٩٣) ودراسة (الجباري ١٩٩٤) ودراسة (Johnson 1997) ودراسة (المعلم ٢٠٠٠) ودراسة (عصفور ٢٠٠٣) وقد اشارت عصفور ان البرامج المقدمة للطلبة قد راعت هذه الفروق وتمكنت من معالجتها (عصفور ٢٠٠٣، ٧٨)

ب - و فيما يخص علاقة التفكير الاستدلالي بمتغير التخصص (علمي ، ادبي) فقد تم حساب معامل الارتباط الثنائي بين التفكير الاستدلالي والتخصص (علمي ، ادبي) باستخدام معامل ارتباط بوينت بارسيريال (Point Biserial) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٠٩٤) وللتعرف على معنوية دلالة هذا المعامل استخدام الاختبار

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في الموصل
م. م. أموش عبد القادر محمود.....

التائي وظهرت النتائج انه لا توجد علاقة ذات دلالة بين التفكير الاستدلالي
والتخصص (علمي ، ادبي) جدول (٨)

جدول (٨)

قيمة معامل الارتباط الثنائي بين التفكير الاستدلالي والتخصص (علمي ، ادبي)
لدى افراد عينة البحث والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة .

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	القيمة التائية		قيمة معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطل بة	التخصص
	الجدولية	المحسو بة					
غير دال	١,٩٦	١,٨٤٠	٠,٠٩٤	٤,٨٢٤	١٦,٣٤٦	٢٩٧	علمي
					١٥,٢٥٨	٨٥	ادبي

وهذا يدل على ان التفكير الاستدلالي لا يرتبط بالتخصص (علمي ، ادبي)
وقد يعزى ذلك الى تماثل الظروف التي يتعرض لها طلبة كلا التخصصين داخل
المدرسة وخارجها وان طرائق التدريس المستخدمة في كلا التخصصين لا يراعيان
التفكير الاستدلالي

التوصيات والمقترحات

التوصيات

- ١ - تدعيم مستوى التفكير الاستدلالي من خلال التدريس بحيث نرفع من مستواه لدى طلبة هذه المرحلة المهمة
- ٢ - تدعيم السمات المختلفة للشخصية من قبل المدرس في الصف من خلال تعزيز السمات الايجابية لدى الطلبة

المقترحات

- ١ - اجراء دراسة مماثلة على الطلبة في مراحل دراسية اخرى
- ٢ - بناء برنامج تربوي لتنمية التفكير الاستدلالي

المصادر

- ١-الالوسي، جمال حسين واميمة علي خان (١٩٨٣). علم نفس الطفولة والمراهقة، جامعة بغداد
- ٢-ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي تعريفه - طبيعته - مهارته - تنميته - انماطه، ط١، عالم الكتب نشر وتوزيع طباعة، القاهرة.
- ٣-ابو جادو، صالح محمد علي (١٩٩٨). علم النفس التربوي، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن .
- ٤-ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن .
- ٥-ابو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٧٣). القدرات العقلية، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ٦-ابو حطب، فؤاد عبد اللطيف (١٩٧٧). القدرات العقلية، مصر،

٧- احمد، محمد عبد السلام (١٩٨١). القياس والتقويم النفسي، ط٢، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

٨- بلوم ،ب بنيامين وآخرون (١٩٨٣).تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ،ترجمة محمد امين المفتي وآخرون ،القاهرة .

٩- بني جابر، جودت (٢٠٠٤). علم النفس الاجتماعي، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان.

١٠- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي اثناسيوس (١٩٧٧) . الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ،الجامعة المستنصرية ،بغداد.

١١- جروان ،فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩).تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات ، ط١، دار الكتب الجامعي ،عمان ١٢- الجسماني ،عبد علي(١٩٨٤). علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية ،مطبعة الخلود،بغداد

١٣- الجلبي ،سوسن شاكر (٢٠٠٥). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية ، ط١، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع ، دمشق ، سوريا

١٤- الحسو ،ثناء يحيى قاسم(١٩٩٧). "اثر استخدام اسلوبين من الاستجواب في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الطالبات في مادة الجغرافية "جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

١٥- حنا ،عزيز وناظم هاشم ذياب (١٩٨٧). علم نفس الشخصية ،بغداد .

١٦- الخلايلة، عبد الكريم وعفاف اللبابيدي (١٩٩٧) . طرق تعلم التفكير للأطفال ، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان .

١٧- دافيدوف،لندا ل. (١٩٨٣) .مدخل علم النفس ، ط٤، ترجمة سيد الطواب واخرون ،دارماكجر وهيل للنشر،الدارالدولية للنشر والتوزيع، منشورات مكتبة التحرير، القاهرة .

- ١٨-الدوري ،عدنان طلفاح محمد (٢٠٠٤). "التفكير الاستدلالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة"،جامعة تكريت كلية التربية رسالة ماجستير .
- ١٩-راجح ،احمد عزت (ب - ت).اصول علم النفس،دار المعارف ،القاهرة
- ٢٠-راجح ،احمد عزت (١٩٧٢).اصول علم النفس ،دار المعارف ،القاهرة
- ٢١-الرحو ،جنان سعيد (٢٠٠٥).أساسيات في علم النفس ،ط١،الدارالعربية للعلوم ،بيروت .
- ٢٢-الروسان ،سليم سلامة وآخرون (١٩٩١). مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والانسانية ،ط١،جمعية اعمال المطابع التعاونية،عمان .
- ٢٣-الزغول،عماد عبد الرحيم (٢٠٠٢).مبادئ علم النفس التربوي ،ط٢،دار الكتاب الجامعي،الأردن .
- ٢٤-الزوبعي،عبد الجليل وآخرون (١٩٨١).الاختبارات والمقاييس النفسية ،دار الكتب للطباعة والنشر ،جامعة الموصل .
- ٢٥-الزوبعي ،عبد الجليل ووهيب مجيد الكبيسي (١٩٩٣).علاقة التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعة ببعض المتغيرات ،مركز البحوث التربوية والنفسية ،جامعة بغداد،بغداد
- ٢٦-زيتون ،عايش محمود (١٩٩٦).اساليب تدريس العلوم ،ط٢،دار الشروق ،عمان ،الأردن
- ٢٧-سعيد ،عدنان حكمت عبد (١٩٩٩) . "اثر استخدام نموذجين من نماذج التعلم التعاوني في الكيمياء في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الاول قسم الكيمياء كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد كلية التربية ابن الهيثم ،(اطروحة دكتوراه غير منشورة)
- ٢٨-سمارة،عزيز وآخرون (١٩٨٩) .مبادئ القياس والتقويم في التربية ،ط٢،دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان .

- ٢٩- السيد ،فؤاد البهي (١٩٧٦). الذكاء ، ط ٤ ،دار الفكر العربي ،مصر .
- ٣٠- السيد،فؤاد البهي (٢٠٠٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ،دار الفكر العربي ،القاهرة.
- ٣١- الشافعي ،ابراهيم محمد (١٩٦٩). الفكر النفسي وتوجيهه للعمل التربوي، ط١، دار النهضة المصرية، القاهرة .
- ٣٢- الشماع ،خليل محمد حسن وكاظم محمود خضير (٢٠٠٠). نظرية المنظمة ، ط١، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن
- ٣٣- الطشاني، عبد الرزاق الصالحين (١٩٩٨) . طرق التدريس العامة ،منشورات جامعة عمر المختار ،البيضاء .
- ٣٤- الظاهر، زكريا محمد ، وآخرون (٢٠٠٢). مبادئ القياس والتقويم في التربية ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان .
- ٣٥- عاقل، فاخر (١٩٨٨). معجم العلوم النفسية (انجليزي - عربي) دار الرائد العربي ، لبنان .
- ٣٦- العاني ، نزار محمد سعيد (١٩٨٩). اضواء على الشخصية الانسانية تعريفها - نظريتها - قياسها ، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة .
- ٣٧- عباس ، فيصل (١٩٨٢). الشخصية في ضوء التحليل النفسي ،دار الميسرة ،بيروت
- ٣٨- عبد الرحمن ،محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية ،دار النبأ للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- ٣٩- عبد الهادي ، جودت (٢٠٠٧). نظريات التعلم ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.
- ٤٠- العتوم ،عدنان يوسف وآخرون (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ، الأردن .

- ٤١- العتيبي ،خالد بن ناهس محمد (٢٠٠١). "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض " جامعة الملك سعود ،كلية التربية ، رسالة ماجستير
- ٤٢- عدس ،عبد الرحمن ومحي الدين توق (٢٠٠٥). المدخل الى علم النفس ،ط٦، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان .
- ٤٣- عصفور،خلود رحيم (٢٠٠٣). "التفكير الاستدلالي وعلاقته بالاسلوب المعرفي (التعقيد /البساطة) لدى طلبة المرحلة الإعدادية"،الجامعة المستنصرية ،كلية التربية ،رسالة ماجستير (غير منشورة)
- ٤٤- علي ،غازي خميس وعبد الواحد حميد ثامر(١٩٩١). "التفكير الاستدلالي وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي العام "مجلة العلوم التربوية والنفسية ،عدد (١٩) .
- ٤٥- عودة ،احمد سليمان و خليل يوسف الخليلي (١٩٨٨). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية ،دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان .
- ٤٦- غانم ،محمود محمد (٢٠٠٩).مقدمة في تدريس التفكير ،ط١ ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الاردن
- ٤٧- القادري ،عبد اللطيف درهم (٢٠٠٢). "التفكير المنطقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بجنسهم وتخصصهم " جامعة بغداد ،كلية التربية ،ابن رشد ،رسالة ماجستير .
- ٤٨- قاسم ، فاطمة هاشم(٢٠٠٤). التفكير الاستدلالي عند الاطفال في الاعمار من(٤-١٣) سنة ،حولية ابحاث الذكاء والقدرات العقلية،العدد (١) .
- ٤٩- قطامي ،يوسف (٢٠٠٧).تعليم التفكير لجميع الاطفال ،ط١،دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،الاردن.مراجعة المصدر

٥٠-الكبيسي، عبد الواحد (١٩٨٩). "التفكير الاستدلالي وعلاقته بالتحصيل في مادة الرياضيات للصف الرابع الإعدادي العام" جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد رسالة ماجستير.

٥١-محمد، محمد جاسم (٢٠٠٤). علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان .

٥٢-محمود، صلاح الدين عرفة(٢٠٠٦). تفكير يلاحدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.

٥٣- المعلم، قيس محمد علي (٢٠٠٠). " قياس التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة نينوى " جامعة الموصل، كلية التربية، رسالة ماجستير (غير منشورة).

٥٤-المشهداني، وجدة عواد غفوري (١٩٩٩). "دراسة مقارنة في بعض سمات الشخصية بين طلاب اعدادية المتميزين وطلاب الإعدادية العامة " جامعة الموصل، كلية التربية رسالة ماجستير غير منشورة.

٥٥-منصور، طلعت واخرون (١٩٧٨). أسس علم النفس العام، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة

٥٦-النبهان، موسى(٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

٥٧-النجدي، أحمد واخرون (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة .

٥٨-ولي، باسم محمد، ومحمد جاسم محمد (٢٠٠٤). المدخل الى علم النفس الاجتماعي، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

٥٩-يونس، انتصار (١٩٧٢). السلوك الانساني، دار المعارف، مصر .

60-Berzonsky, M.D.(1974)'Cognitive Style and Logical Deductive Reasoning' The Journal of Experimental Education Vol.43,N01.

61-Chaplin, James (1963) Dictionary of Psychology 4th Ed
Publishing Co. Inc. New York.

62-De Bono , E. (1980). The Cort Thinking Program North
Wackar Drive Chicago.

63-Eysenck , H.J. & Eysenck , S.B. (1969) Personality Structure
and Measurement , London , Rout ledge & Kegan Paul

64-Ferguson , A.G. (1981) . Statistical analysis in Psychology
and Education , 5th ed. MC Graw – Hill International Book
Company.

65-Morgan T.C. (1961) Introduction to Psychology 2nd ed.
London Longman Group Limited ،

ملحق (١)

مقياس التفكير الاستدلالي

ت	الفقرات
١	الجزر من الخضروات يحتوي على فيتامين (A) وفيتامين (A) يقوي البصر لذلك :- أ. عدم تناول الجزر يضعف البصر ب. بعض الخضراوات تقوي البصر ج. الجزر من أفضل الخضراوات
٢	سالم جاء إلى المدرسة بعد يوسف ، ويوسف جاء قبل وليد ، لذا فإن الذي حضر بين الاثنين قد يكون :- أ. يوسف أو وليد ب. سالم أو وليد ج. سالم أو يوسف
٣	في كرة القدم اتضح أن الفوز يكون للفريق الذي يملك لياقة بدنية عالية وتدريباً جيداً ، فإذا وجد فريقاً خاسراً فإن الفريق :- أ. لا يملك اللياقة والتدريب ب. الخصم فريق قوي ج. ضعيف اللياقة والتدريب
٤	إذا كان كل الطلبة ناجحين ، وكان بعض الطلبة في الصف الثالث متوسط ، إذن :- أ. بعض الناجحين ليسوا في الصف الثالث متوسط ب. بعض الطلبة هم الناجحون ج. كل الطلبة الناجحين في الصف الثالث متوسط
٥	الأقطار العربية الخليجية مصدرة للبترول ، قطر والعراق والإمارات العربية المتحدة تقع على الخليج العربي، إذن :- أ. الأقطار العربية المصدرة للبترول ب. الأقطار العربية غنية بسبب البترول ج. قطر والعراق مصدرة للبترول

ت	الفقرات
٦	كل قائد شجاع ، لاشجاع متخاذل ، إذن :- أ. لا متخاذل قائد ب. لا مقاتل متخاذل ج. لا قائد يكره شعبه
٧	لايوجد سارق يحب القانون ، كل وطني يحب القانون ، إذن :- أ. لا وطني سارق ب. من لا يحب القانون سارق ج. السارق مجرمون
٨	إن سبب بعض حوادث اصطدام السيارات سرعة السياقة ، فإذا لاحظت سيارة مصطدمة بسيّاح تقرر :- أ. ان السائق يسوق سريعاً ب. كل حوادث الاصطدام سببها السرعة ج. قد يكون السائق يسوق بسرعة
٩	إذا لم يسقط المطر في الأراضي الصحراوية ، فان النبات لاينمو فيها ، فإذا وجدت منطقة صحراوية لاتوجد فيها نباتات ، إذن :- أ. الرمال تغطي تلك المنطقة ب. سقط مطر قليل في تلك المنطقة ج. لاينمو النبات في الأراضي الصحراوية
١٠	إن بعض الطلبة في الصف قد رسبوا في الامتحان ، ولكن أسباب الرسوب كثرة غياهم لذا فان :- أ. كثرة الغياب قد تؤدي إلى الرسوب ب. كثرة الغياب قد تؤدي إلى الفصل ج. الطلبة يرسبون بسبب الغياب
١١	قد يكون عند عمر كرة حمراء أو دراجة زرقاء وبما إن عند عمر كرة حمراء إذن :- أ. لاتوجد لديه دراجة زرقاء ب. توجد لديه دراجة زرقاء ج. عنده كرة حمراء أو دراجة زرقاء

ت	الفقرات
١٢	إذا كانت أمل طالبة مهملة فسوف لن تحصل على درجات عالية بالرياضيات ، ولكن امل طالبة مجتهدة ، إذن :- أ. ستحصل على درجات عالية في جميع الدروس ب. ربما تحصل على درجات عالية في الرياضيات ج. ستحصل على درجات عالية في الرياضيات
١٣	احمد رياضي يذهب إلى المدرسة بالدراجة إلا إذا كان الجو معتدل فانه يذهب سيراً على الأقدام ، فإذا ذهب إلى المدرسة بالدراجة ، نستنتج إن :- أ. المدرسة بعيدة ب. الجو غير معتدل ج. الجو معتدل لكن احمد رياضي
١٤	إذا وجدت في الشارع ازدحاما ، فانه لا يوجد في الشارع رجل مرور وبما انه في الشارع رجل مرور ، إذن :- أ. لا يوجد في الشارع اضوية مرور ب. لا يوجد في الشارع ازدحام ج. رجل المرور يحاسب المخالفين
١٥	لاحظ سعد إن الإنسان يشعر بالدفء عندما تكون السماء ملبدة بالغيوم فتوصل إلى أن الجو يكون دافئاً :- أ. عند وجود الغيوم في السماء ب. بعد زوال الغيوم من السماء ج. عندما تكون الشمس في السماء
١٦	كل غريب غير مألوف ، معظم ما يأتي به المبدعون غير مألوف إذن :- أ. معظم الإبداع غير مألوف ب. كل غير مألوف يعني الإبداع ج. كل غريب يعني الإبداع
١٧	لا خائن محب لوطنه ، كل مخلص محب لوطنه ، إذن :- أ. لا مخلص خائن ب. لاخائن في الوطن ج. بعض المخلصين محبون لوطنهم

ت	الفقرات
١٨	لا فاشل محبوب ، كل كسول فاشل إذن :- أ. لا كسول مرتاح ب. لا كسول محبوب ج. لا محبوب فاشل
١٩	بعض الكتاب شعراء ، وكل الكتاب أدباء ، لذا فان :- أ. بعض الأدباء كتاب ب. بعض الأدباء شعراء ج. ليس الأدباء شعراء
٢٠	الاجتهاد يؤدي إلى النجاح ، والنجاح يؤدي إلى الفرح، إذن :- أ. النجاح يؤدي إلى المكافأة ب. النجاح يؤدي إلى الاجتهاد ج. الاجتهاد يؤدي إلى الفرح
٢١	كل من يسكن الجزيرة العربية عربي ، اصل كل عربي بدوي ، لذا فان :- أ. بعض العرب غير بدو ب. كل عربي يسكن الجزيرة العربية ج. كل بدوي يسكن الجزيرة العربية عربي
٢٢	إذا كانت المياه المالحة غير صالحة للشرب ، ومياه البحار والمحيطات مالحة ، لذا فان :- أ. المياه غير الصالحة للشرب مالحة ب. مياه المحيطات غير صالحة للشرب ج. مياه الآبار صالحة للشرب
٢٣	إذا علمت أن (أ ، ب ، ج) حافلات أهلية لنقل الركاب وأجرة السفر فيها اقل من الحافلات الحكومية ، فان :- أ. الحافلات التي تكون أجرتها عالية أهلية ب. بعض الحافلات التي تكون أجرتها قليلة أهلية ج. الحافلات التي تكون أجرتها قليلة حكومية
٢٤	الطلبة الجيدون في مادة التربية الفنية موهوبون ، ماهر طالب جيد في التربية الفنية ،إذن:- ماهر طالب فنان ب. ماهر طالب موهوب ج. الموهوبون جيدون في التربية الفنية

ت	الفقرات
٢٥	إذا أراد الطالب أن يكون متفوقا فعليه أن يتجنب الغياب ، احمد طالب كثير الغياب ، لذا فانه سوف لا يكون :- أ. متفوقا ب. محبوبا ج. لا محبوب فاشل
٢٦	إما أن يكون الصبر موجودا أو النصر مستحيلا ، وبما أن الصبر موجود ، إذن :- أ. النصر قريب ب. النصر ليس مستحيلا ج. الصبر ليس مستحيل
٢٧	كل الثدييات ترضع صغارها ، الحيتان ثدييات ، إذن :- أ. الصغار ترضع من الثدييات ب. الحيتان لاترضع صغارها ج. الحيتان ترضع صغارها
٢٨	في الحروب وقبل أية غارة جوية نسمع صوت صفارات الإنذار المقتطع ، فإذا سمعت صوتا لصفارات الإنذار المقتطع ، ماذا نستنتج :- أ. نهاية غارة جوية ب. توقع غارة جوية ج. استمرار غارة جوية
٢٩	إذا أراد شخص الاحتفاظ بصحته ،عليه أن يتجنب التدخين ، جبار كثير التدخين لذا فانه:- أ. غير مهتم بصحته ب. يحب التدخين ج. مدمن على التدخين
٣٠	كلما كان الصف هادئا فالمدرس داخل الصف ، وبما أن الصف غير هادئ ، إذن :- أ. الطلاب غير مؤدبين ب. لم يكن المدرس شديدا ج. لم يكن المدرس موجود
٣١	مساحة السودان اكبر من مساحة مصر ومساحة العراق ومساحة مصر اكبر من مساحة الأردن ، إذن:- أ. مساحة السودان اكبر من مساحة الأردن

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الموصل
 م. م. أموش عبد القادر محمود

ت	الفقرات
	ب. مساحة العراق اكبر من الأردن ج. مساحة مصر اكبر من مساحة العراق
٣٢	عمر اقصر من سعد ، وأطول من احمد ، أيهم اقصر؟ أ.سعد ب. عمر ج.أحمد

ملحق (٢)

سمات الشخصية

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	لا
١	أحاول أن استفاد من أخطاء الآخرين في الدراسة			
٢	أضحي براحتي من اجل تحقيق هدفي الدراسي			
٣	استمر بعملتي حتى وان واجهتني المصاعب فيه			
٤	احدد الهدف في الدراسة وأتأثر لتحقيقه			
٥	الحياة عندي لهُو ولعب			
٦	أنجز الواجبات الموكلة لي في وقتها المحدد			
٧	ارضي مدرسي في الواجبات الذي كلفني به			
٨	اطمح في الحصول على مستوى متميز في الأعمال التي أقوم بها			
٩	اعتقد انه لا يوجد مبرر لبذل الجهد من اجل التفوق في المدرسة			
١٠	ابذل جهدي للحصول على معدلات عالية في الامتحانات			
١١	اعمل كل ما أستطيع لرفع مستواي العلمي			
١٢	ارغب في الوصول إلى مستوى المشاهير في المجتمع			
١٣	أفكر بنوع العمل الذي سأقوم به عندما اكبر			
١٤	لدي أهداف واضحة اعمل للوصول إليها			
١٥	وجود الطلبة الجيدين يدفعني أكثر لتحقيق أهدافي الدراسية			
١٦	اشعر أنني في سباق مع الزمن من اجل التفوق			
١٧	لي رغبة في التنافس مع غيري في كل شيء			

التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الموصل
م. م. أموش عبد القادر محمود

ت	الفقرات	دائماً	أحياناً	لا
١٨	عندما لا استوعب قراءة موضوع اتركه وانصرف إلى شيء آخر			
١٩	أنا مصمم على بذل ما لدي من جهد لتحقيق أهدافي الدراسية			
٢٠	أتنازل عن أهدافي الدراسية إذا واجهتني الصعاب			
٢١	إذا لم افهم موضوعاً دراسياً ابذل كل جهدي لفهمه			
٢٢	اشعر بعدم الارتياح وأنا بين أفراد أسرتي			
٢٣	اشعر بان حياتي مملة			
٢٤	اشعر بالوحدة وان كنت حتى بين زملائي			
٢٥	اشعر بالانزعاج			
٢٦	استطيع الاستقرار على رأي واحد			
٢٧	يراودني الشك بصحة ما افعله			
٢٨	انظر إلى المستقبل بتفاؤل			
٢٩	في الحياة أشياء كثيرة تستحق أن أعيش من اجلها			
٣٠	اشعر بالارتياح عندما أرى طلابي صفى لابلتزمون بأداب السلوك			
٣١	اشعر بضيق إذا رأيت شخصا يرتدي ملابس غير محتشمة			
٣٢	أتعامل باحترام مع زملائي			
٣٣	رأي الآخرين في سلوكي غير مهم بالنسبة لي			
٣٤	التزام بعادات وقيم مجتمعي			
٣٥	اعتقد إن قيم المجتمع وتقاليده صالحة لكل زمان			
٣٦	أفضل مصلحة الوطن على مصلحتي الشخصية			
٣٧	اشعر بمتعة عندما أشارك زملائي في إظهار الحماس الوطني			
٣٨	اعتقد أن الواجبات الوطنية قبل الحقوق الشخصية			

**The Reasoning thinking and its relation to some variables
for preparatory school students in Mosul**

Amosh Abdul Qadir Mahmood

Assistant Lecturer

University of Mosul / college of Education

Educational and psychological Department

Abstract

The research aimed at investigating the level of reasoning thinking among preparatory school students and its relation to some character features . The sample consisted of (558) male and female students. A test to measure reasoning thinking and a measwement to measure the character's features have been used . The validity and reliability of the two instruments were investigated .Pirson's coefficient and analysis of the difference and the t- test were used as ststistical tools The results showed that the students had medium level in Reasoning thinking as well as the existence of a positive relation among the Reasoning thinking ، the feature of the motivation for achievement ، the feeling of security and the vocial commitment .The results also showed no exisistence of differences in the Reasoning thinking according to the two variables of sex and qualifications .Among the recommendations was supporting the reasoning thinking through teaching in order to raise its level among this important stage students.

أساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر
السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام
واقراّنهم العاديين في مرحلة رياض الاطفال

م.م. يسرى مهدي حسون

الخلاصة

تُعد عملية التنشئة الاجتماعية عملية انسانية تربوية شاملة لها اهميتها في بناء الفرد وتعليمه وتقويمه وجعله شخصاً قادراً على تبني الدور الاجتماعي الملائم لبيئته وثقافة مجتمعه كما تؤدي العلاقات داخل الاسرة دوراً كبيراً في سلوك الاطفال وعلاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين من خلال النماذج الحية التي تقدمها لهم فضلاً عن الاساليب المستخدمة معهم في مواقف الحياة المختلفة وان تكامل الاسرة يُعد من الامور المهمة في تكوين شخصية الطفل بصورة صحيحة اذ ان فقدان الطفل لاحد والديه يعرضه الى اضطرابات نفسية وسلوكية اكثر من فرص الطفل الذي يعيش مع كلا والديه وبذلك استهدف البحث الحالي التعرف على الاساليب الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة للأطفال الايتام الموجودين في رياض الاطفال واقراّنهم العاديين من خلال اختبار ست فرضيات صفرية اذ اشتملت عينة البحث (١٢٠) طفلاً وطفلة في مركز محافظة بغداد/الرصافة الثانية (تناول البحث اطفال الروضة والتمهيدي) وبلغ عدد الايتام (٦٠) طفلاً وطفلة و (٦٠) طفلاً وطفلة من العاديين تراوحت اعمارهم (٤,٢-٥,٦) سنوات من الذكور والاناث وتمّ اعداد مقياس لاساليب المعاملة الوالدية خاصة بالام والاب تضم (٤٠) فقرة تبين بعض المواقف الحياتية اليومية وتمّ تحديده بخمسة اساليب (الاسلوب الحازم او الديمقراطي، الاسلوب

التسلطي ، الاسلوب المتساهل ، الأسلوب المهمل ، الأسلوب المتذبذب) . وأعد مقياس للظواهر السلوكية غير السليمة وتكون من (٣٠) فقرة .

اظهرت نتائج البحث الحالي أن الاسلوب الاكثر استخداماً من الاساليب الوالدية كان الاسلوب المتذبذب ولم تكن الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الامهات والآباء وبدائل الايتام وقرانهم العاديين . اما النتائج الخاصة بالهدف الثاني وهي الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الايتام وقرانهم العاديين فلم تكن الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الظواهر السلوكية غير السليمة بين الاطفال الايتام الذكور وقرانهم العاديين ولكن ظهرت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الظواهر السلوكية غير السليمة بين الاطفال الايتام الاناث وقرانهم العاديات وكانت هذه الفروق لصالح اليتيمات .

Summary

The social nurture is considered as a universal educational humane process. It plays an important role in the building, learning and evaluation of the individual in order to be capable to adopt the social role suitable for his environment and community culture.

The family interrelationships play a major role in the children behavior and their social relations with the others through the live patterns offered for them in the different attitudes of life. The family integrity is considered as an important issue in the normal construction of the child personality. The loss of father or mother will subject the child to psychological and the behavioral disorders as compared with the child who lives with his parents. Therefore, the aim of the present study was to determine the ways of parent's behavior and some abnormal behavioral aspects of orphan kindergartners in comparison with the normal individuals. Six zero hypotheses were tested. The research sample consisted of (120) children (60 normal and 60 orphans)

(kindergarten and preparatory) from the center of Baghdad province / Rusafa the ages of children (males and females) ranged 4-6 years.

A test for the parents behavior ways consisted of 40 items demonstrating the daily life attitudes was prepared. This test was designed using five patterns (firm or democratic, predominant, lenient, hesitate and careless patterns). A test for abnormal behavioral aspects consisting of 30 items was also prepared. The results demonstrated that the most common way used by the parents was the hesitate one. No significant differences ($p > 0,05$) were observed between males and females and between orphans and normal individuals. Moreover, the results revealed non significant differences ($p > 0,05$) between male orphan and normal individuals with respect to the abnormal behavioral aspects. A significant difference ($p > 0,05$) was reported in the abnormal behavioral aspects between female orphan and normal individuals in favor of female orphans.

اهمية البحث والحاجة اليه

دلت تجارب العلماء والباحثين والمربين المختصين في مجال التربية والتعليم على ان التربية في الاسرة لها اثر عميق وكبير يتضاءل دونه اثر اية مؤسسة اجتماعية اخرى في تشكيل الشخصيات وتطويرها خاصة خلال السنوات الخمس او الست الاولى من حياة الطفل وذلك لكون الطفل في هذه المرحلة لا يكون خاضعاً لتأثير جماعة اخرى غير اسرته اذ ينتمي اليها انتماءً مباشراً ومطلقاً ولأنه يكون فيها سهل التأثر والتشكل ويكون في حاجة دائمة الى من يساعده ويرعى حاجاته العضوية والنفسية والاجتماعية المختلفة وشديد القابلية للايحاء وللتعلم وتقمص الادوار (راجع ١٩٧٣: ٤٢٦) ، وقد اكد (ارنولد كيزيل) على ضرورة اندماج الطفل مع ثقافة

مجتمعه الذي ينتمي اليه اذ يقول : "وبينما الطفل ينمو ، ينبغي ان يطبع بالطابع الاجتماعي الذي يسود مجتمعه ، اذ بطريقة ما ينبغي للفرد ألا يحافظ على وجوده الحيوي فحسب بل لا بد له من ان يصبح شخصاً مستقلاً بحد ذاته " اي ان عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تربية وتعليم وتوجيه مستمرة طول حياة الطفل للحيلولة دون وقوع اي سلوك غير سوي او انحراف او اثاره أو أي عامل من عوامله وهذا العبء الكبير تتحمله الاسرة والمربون بغية تعليم الطفل الامتثال لمطالب المجتمع

Smart, L.S.and Mollic S.S. 1980: p:123

أكد الباحثون وعلماء النفس على اهمية اساليب التنشئة الاجتماعية او اساليب المعاملة الوالدية في تشكيل بعض جوانب شخصية الابناء . ولكنهم اختلفوا الى حد ما في تحديد مفهوم الاسلوب الامثل في التنشئة الاجتماعية لهم كما اختلفوا في عددها فبعضهم من يصنفها الى ثلاثة اساليب وبعضهم من يذكرها في اربعة اساليب او خمسة وهي : الاسلوب التسلطي (العقاب) ، الاسلوب الديمقراطي (الحزم) ، الاسلوب المتذبذب في المعاملة ، الاسلوب المتسامح ، الاسلوب المهمل (القيسي) ، ١٩٩٨ : ٢٣-٢٦ .

وفي ضوء ما تقدم تبرز اهمية البحث الحالي بما يأتي :

١. لقد شهد مجتمعنا العراقي ظروفًا غير طبيعية بسبب تعدد الحروب والحصار الظالم ولا يزال يتعرض الى تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية غير مستقرة وكل ذلك له انعكاساته على واقع الاسرة وعلى الاساليب المتبعة مع الاطفال وما قد ينجم عن ذلك من ظواهر سلوكية غير سليمة ومن هنا تبرز اهمية البحث الحالي الملتمزم بقضية المجتمع ومحاولته تحليل ودراسة التغيرات المؤثرة في الاساليب المعتمدة من الاسرة في تنشئة الطفل ومحاولة الكشف عن بعض الظواهر المتعلقة بشخصية الاطفال ورصد سلوكياتهم .

٢. وتبرز اهمية البحث بصورة واضحة في تناوله متغير الحرمان من الأب وما قد ينتج عن ذلك من أثر في شخصية وسلوك الطفل اليتيم الذي حرمه القدر من حنان والده والعيش في ظله اذ ان لكل من الاب والام دوراً خاصاً في العائلة ومؤثراً في نمو الطفل وتنشئته ومن الصعب ان يكون هناك تبادل او دمج للأدوار فهناك جوانب متعددة في الشخصية يعتمد بناؤها وتطورها على وجود الاب في حين ان هناك جوانب اخرى في الشخصية يتطلب نموها وجود الام ومساعدتها وعلى الرغم من ان الالباء غالباً يقضون وقتاً اقل مع الطفل مقارنة بالوقت الذي تقضيه الامهات وان سلطتهم تمنحهم تأثيراً غالباً كدور النموذج لابنائهم ومصادر التعزيز لبناتهم Winefield, P: 463. H.R.et al, 1989

٣. ويسهم البحث الحالي في التعرف على اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض الظواهر السلوكية غير السليمة الموجودة لدى الاطفال ومحاولة تقديم بعض التوصيات على اسس تربوية واجتماعية ونفسية تتعلق بحياة الطفل وواقعه الاجتماعي الامر الذي يجعل من المؤمل ان تقلل من تلك الظواهر غير السليمة وتعمل على الحد منها .

مشكلة البحث

تُعد مرحلة الطفولة من اهم مراحل حياة الانسان لا سيما السنوات الاولى من عمره ففيها تتشكل وتتكون شخصيته وتتحدد مساراته السلوكية المستقبلية ويحصل هذا في خلية صغيرة من هذا العالم الا وهي الاسرة ، اذ تعتبر الاسرة المجتمع الانساني الاول الذي يمارس فيه الطفل اولى علاقاته الانسانية لانها تمثل الاطار الاساسي للتفاعل بين الوالدين والابناء هذا التفاعل الذي له الاثر الكبير في اتجاهات الابناء وتوافقهم منذ طفولتهم المبكرة فأذا لم يتهيأ الجو

النفسي المناسب السليم الملى بالمحبة والالفة والطمانينة لتنشئة او تربية الاطفال فقد يتعرضون للانحراف او الصراع النفسي الذي ينعكس على الاسرة وبالتالي يؤثر سلباً على المجتمع ككل ولا يعني هذا ان الوالدين يعلمان طفلهما هذا الصراع او السلوك غير السوي عن وعي منهما بل ان الطرق الخاطئة التي يتبعها الوالدان اثناء معاملة طفلهما هي التي تولد هذا الصراع اللاشعوري عنده .

وبما ان الوالدين هما السبب في وجود الطفل فعليهما تقع مسؤولية رعايته وتربيته ليتمتع بشخصية سوية متزنة ويتم ذلك عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التي تعددت تسمياتها فمنها من اطلق عليها الاتجاهات الوالدية في التنشئة (الطحان ، ١٩٨٣ : ٧٣) والتنشئة الاسرية (الريحاني ، ١٩٨٥ : ٢٤) والتنشئة الوالدية (كفاني ، ١٩٨٩ : ١٠٨) واساليب المعاملة الوالدية . (الكبي ، ١٩٩١ : ٢٨) وعلى الرغم من تعدد التسميات الا انها تتفق جميعاً في المضمون والجوهر . (العبيدي ، ٢٠٠٠ : ١٦) وبهذا تتأثر عملية التنشئة الاجتماعية بدرجة كبيرة بالبناء الاسري والعلاقات الاسرية داخل الاسرة وان فقدان احد افراد الاسرة لا سيما الاب سوف يؤثر سلباً على الاساليب المتبعة في التعامل مع الاطفال وفي ضوء ذلك تتركز مشكلة البحث الحالي في معرفة أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها كل من الام والاب وبديل الاب مع الاطفال والتعرف على بعض الظواهر السلوكية غير السليمة التي تصدر من الاطفال ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث لم تجد دراسة او بحثاً تناول هكذا موضوع فقط دراسة (العبيدي ، ٢٠٠٠) التي تناولت اساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الظواهر السلوكية غير السليمة للأطفال الايتام واقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية .

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

١. التعرف على الاساليب الوالدية المتبعة مع الاطفال الايتام مقارنة باقرانهم
العاديين .

٢. التعرف على الظواهر السلوكية غير السليمة لالاطفال الايتام واقرانهم
العاديين .

فرضيات البحث :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في اساليب المعاملة الوالدية المتبعة مع
الذكور بين امهات الايتام وامهات اقرانهم العاديين .

٢. لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الظواهر السلوكية
غير السليمة بين الاناث اليتيمات وقريناتهن العاديات.

٣. لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الاساليب الوالدية
المتبعة مع الذكور بين بدائل الآباء الايتام وآباء اقرانهم العاديين .

٤. لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الاساليب الوالدية
المتبعة مع الاناث بين بدائل الآباء لليتيمات وآباء قريناتهن العاديات.

٥. لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الظواهر السلوكية
غير السليمة بين الذكور الايتام واقرانهم العاديين .

٦. لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الظواهر السلوكية
غير السليمة بين الاناث اليتيمات وقريناتهن العاديات .

حدود البحث

اقتصر البحث على رياض الاطفال الحكومية الموجودة في محافظة بغداد /
الرصافة الثانية للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) تشمل ذكوراً واناثاً .

تحديد المصطلحات :

١. التنشئة الاجتماعية :

- عرفها سمارت ١٩٨٠ Smart بأنها : " العملية التي بواسطتها يتم اكتساب الطفل للأنماط السلوكية والقيم والمعتقدات والاتجاهات والمعرفة الزائدة في ذلك المجتمع الذي يعيش فيه " . (Smart,1980:P347) .
- وعرفها زهران ١٩٨٤ : بأنها " عملية تعلم وتعليم وتربية ، تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف الى اكتساب الفرد " طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً " سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية " . (زهران، ١٩٨٤، ص٢٤٣) .
- وعرفها الناطور ١٩٩١ : بأنها " عملية مستمرة يطور الافراد من خلالها اتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم ومعارفهم وكما انهم يطورون من خلالها وعيهم للدور السلوكي والتوقعات الاجتماعية الملائمة . (الناطور، ١٩٩١: ص٩) .
- وعرفها البدوي ١٩٩٧: بأنها " العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل لآخر والطريقة التي يتم بها تشكيل الافراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشة في مجتمع ذي ثقافة معينة ويدخل في ذلك ما يلقيه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات " . (العسل، ١٩٩٧، ٦٠) .
- اما تعريف الباحثة النظري لعملية التنشئة الاجتماعية هو " العملية التي يتعلم الطفل من خلالها قيماً وتقاليد وعادات مجتمعه الذي يعيش فيه عن طريق تفاعله مع افراد أسرته بحيث يصبح قادراً على الاندماج في الحياة الاجتماعية لذلك المجتمع " .

٢. اساليب المعاملة الوالدية :

- عرفها موسى ١٩٧٣ بأنها " الاساليب المتبعة من الابوين او من ينوب عنهما في ضبط سلوك ابنائهم في المواقف الحياتية اليومية داخل المنزل او خارجه وتتمثل في الاساليب الاتية : القسوة في المعاملة ، الدلال في المعاملة ، الحزم مع العطف في المعاملة ، التضارب بين آراء الام والاب في المعاملة " . (موسى ، ١٩٧٣ : ١٢) .

- وعرفتها قناوي ١٩٨٣ بأنها " استمرارية اسلوب معين او مجموعة من الاساليب المتبعة في تربية الطفل وتنشئته ويكون لها أثر في تشكيل شخصيته وهي الاجراءات والاساليب التي يتبعها في تطبيع وتنشئة ابنائهما اجتماعياً اي تحويلهما من مجرد كائنات بيولوجية الى كائنات اجتماعية " . (قناوي ، ١٩٨٣ : ٨٣)

اما التعريف الاجرائي لاساليب المعاملة الوالدية الذي اعدته الباحثة فهو " الاجراء او الاسلوب الذي يتبعه كل من الام والاب في مواقف الحياة اليومية وستبينها الاداة المعتمدة من الباحثة والمتضمنة خمسة اساليب وهي (الحزم ، التسلط ، التساهل ، الاهمال ، التذبذب) .

ولهذا وجدت الباحثة من الضروري توضيح هذه الاساليب :

أ. الاسلوب الحازم :

- عرفه موسى بأنه " رعاية الطفل وملاحظة سلوكه والتفاهم معه حول السلوك تفاهماً مصحوباً بالمحبة والحنان ومحاولة تبصيره بالصالح من الاعمال والمضر منها له ولغيره بدون تهاون او غلطة " . (موسى ، ١٩٧٣ : ١٣) .

- وعرفه القيسي بأنه " النمط الذي يستخدمه كل من الآباء والامهات في معاملتهما للأبناء بمناقشتهم فيما يطلبون منهم وما يجب ان يقوموا به من اعمال او نشاطات وتوجيههم الاتجاه الصحيح ". (القيسي ١٩٩٨ : ٢٤).

ب . اسلوب التسلط :

- عرفه بلدوين (Baldwin) بأنه "الاسلوب الذي يتم فيه فرض السلوك على الابناء وتقيدهم به ولا يؤخذ رأي الابناء او التشاور معهم عند اتخاذ القرار مع مطالبة الابناء بصورة مستمرة بالطاعة العمياء لأوامر الوالدين ". (العاني ١٩٨٨ : ١٥).

- وعرفته العبيدي بأنه "تحكم الوالدين او من يقوم مقامهما في سلوك الطفل بفرض رأيهما وارادتهما عليه وعدم اعطائه الحرية الكافية ليقوم بأعمال خاصة به مع الميل الى استخدام الاساليب العقابية المختلفة كالتوبيخ والحرمان". (العبيدي ٢٠٠٠ ، ٢٠).

ج. اسلوب التساهل (التسامح) :

- عرفته (ديانا بومرند) بأنه " تقبل الآباء والامهات لسلوك الطفل مهما كان نوعه ولا توجد مطالب معينة على الابناء وترك الحرية للأبناء في تنظيم انشطتهم ويحصل الابناء على كامل حقوقهم ". (العمر ، ١٩٨٦ : ٢١٤-٢١٥).

- وعرفه الزبيدي بأنه "الاسلوب الذي لا يطالب فيه الآباء الابناء اية مطالب او مهمة تربوية محددة ولا يحاولون ضبط سلوك ابنائهم ويسامحونهم عن الاخطاء التي يرتكبونها من جهة ويستجيبون لمطالبهم من جهة اخرى ". (الزبيدي ١٩٨٩ : ١٦-١٧).

د. اسلوب الاهمال :

- عرفته العمران بأنه " اسلوب من اساليب التنشئة الاسرية يتسم بالرفض والبرود العاطفي تجاه الطفل مع ابداء سلوك اللامبالاة باعطائه قدرًا من الحرية بلا حدود ويتسم باللامبالاة وعدم اثابة السلوك المرغوب فيه لدى الطفل " . (العمران ، ١٩٨٨ : ٥-٦).
- وعرفه القيسي بأنه " ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه وكذلك دون محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه وترك الطفل يتصرف كيفما يشاء دون تدخل في شؤونه او متابعة سلوكه او نتائج اعماله " . (القيسي ، ١٩٩٨ : ٢٦).

هـ. اسلوب التذبذب ويطلق عليه عدم الاتساق :

- عرفه موسى بأنه " عدم الاستمرار على خطة واحدة في المعاملة بين الام والاب وتتصف بالتناقض بين القسوة والدلال بين معاملة الاب ومعاملة الام بالنسبة لابنائهما " . (موسى ، ١٩٧٣ : ١٣) .
- وعرفه سعيد بأنه " استخدام اكثر من اسلوب من الاساليب في التعامل مع الموقف الواحد اذا تكرر من الطفل وعدم الاستمرار على خطة واحدة في معاملة الطفل عند استخدام الثواب والعقاب " . (سعيد ، ١٩٨١ : ٣٢).

٣. المظاهر السلوكية غير السليمة :

- عرفها روس (Ross) ١٩٨٠ بأنها "اشكال من السلوك المنحرف عن المعايير الاجتماعية تظهر بشدة او بتكرار حسب حكم الكبار ذوي السلطة في بيئة الطفل" . (Ross,1980:12) .

- وعرفها عويدات ١٩٩٧ بأنها " مجموعة الاعمال ضد الاشخاص والممتلكات في المدرسة والتي تحدث انقطاعاً في التدريس والتعليم فالسلوك المنحرف يشير الى السلوك الذي يخرج بشكل ملموس عن المعايير التي اقيمت للناس في ظروفهم الاجتماعية ويستدعي استجابات ضابطة او اصلاحية ". (عويدات، ١٩٩٧ : ٨٨).

- وعرفها جاسم والعبيدي ٢٠٠٢ بأنها "هي ما يظهر لدى الاطفال من سلوكيات او الفاظ غير مقبولة اجتماعياً او غير مرغوب فيها ويؤدي الى اعاقه تفاعل الاطفال مع البيئة المحيطة بهم وينعكس على تكيفهم النفسي الذي يظهر من خلال تقدير المعلمات على الاداة الخاصة بالمشكلات السلوكية المعدة لغرض البحث ". (جاسم والعبيدي ٢٠٠٢ : ١٨) .

اما التعريف الاجرائي الذي اعتمدته الباحثة للظواهر السلوكية غير السليمة فهي "ما يصدر من الاطفال من اعمال او تصرفات سلبية غير مرغوب بها وبصورة متكررة في مواقف متعددة اثناء تواجدهم في الروضة والتي يبينها مقياس خاص بالظواهر السلوكية غير السليمة اعده الباحثة لغرض البحث " .

٤. رياض الاطفال "kindergarten"

هي "مرحلة ما قبل المدرسة ومدة الدراسة فيها سنتان (الروضة والتمهيدي) ويقبل فيها الاطفال من تتراوح اعمارهم ما بين (٤-٦ سنوات) . (وزارة التربية ، ١٩٨٦ : ١٠).

٥. الايتام :

ومفردها يتيم وهو من فقد احد الابوين او كليهما بسبب الموت واليتيم هو من فقد اباه قبل ان يبلغ الثامنة عشرة من عمره . (رشيد ، ١٩٩٥ : ١٢) .

اما تعريف الايتام لغرض هذا البحث " فهم الاطفال الذين فقدوا الاب في مرحلة رياض الاطفال والتمهيدي ويسكنون مع الام ويتوفر لديهم بديل عن الاب سواء كان الجد او الجدة او الاخ الاكبر او العم او الخال او زوج الام " .

٦. تعريف الاقران العاديين في هذا البحث : " فهم الاطفال الذين يعيشون مع والديهم الحقيقيين وتعد اعمارهم متماثلة تقريباً لأعمار الاطفال الايتام ويتعلمون في الروضة نفسها " .

الدراسات السابقة

١-دراسة السالم ١٩٧٩ :

اجريت هذه الدراسة في محافظة البصرة في العراق ، واستهدفت التعرف على أثر الحرمان من رعاية الوالدين على تكوين شخصية الطفل مستقبلاً وما يخلفه الايداع في دور او مؤسسات الرعاية من أثر على سلوكه وقد حاولت هذه الدراسة التحقق من صحة الفرضية الآتية وهي ان ابتعاد الطفل عن جو الاسرة المشبع بالعطف والحنان يؤدي الى نمو بعض الظواهر السلوكية غير السليمة ، تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طفلاً من الذكور والاناث تراوحت اعمارهم بين (٩-١٤) سنة وقد بلغ عدد افراد عينة الاطفال المحرومين من رعاية الوالدين (٦٢) تلميذاً وتلميذة بواقع (٤١) من الذكور و (٢١) من الاناث ، اما بالنسبة لعينة التلاميذ غير المحرومين من الرعاية الوالدية فقد بلغ عدد افرادها (٤١) تلميذاً وتلميذة بواقع (٢٦) من الاناث (١٥) من الذكور تراوحت اعمارهم بين (٩-١٣) سنة وقد استعانت الباحثة بـ (٢٢) فقرة محورة ومبسطة على غرار ما ورد في قائمة (موني) لقياس بعض الظواهر السلوكية وكانت (١١) فقرة لقياس مظاهر سلوكية ايجابية و (١١) فقرة لقياس مظاهر معاكسة لها (سلبية) وفي معالجة البيانات الاحصائية اذ تم استخدام النسبة المئوية لتحديد مستويات الصفات السلوكية وجد ان هناك فروقاً دالة احصائياً بين المجموعتين تشير

الى وجود علاقة بين الحرمان من رعاية الوالدين وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة . (السالم ، ١٩٨٠ : ٦٥-٧٣) .

٢- دراسة رؤوف وجاسم (١٩٩٠) :

تناولت دراسة رؤوف وجاسم والتي اجريت في العراق - البصرة اساليب رعاية الام كما يدركها الابناء من خلال اجراء مقارنة بين ابناء الشهداء واقرانهم الذين يعيشون مع كلا والديهم من طلبة الصف الثالث المتوسط وقد اعتمدت الدراسة في قياس اساليب رعاية الام على اداة مكونة من (٤٠) فقرة تمثل اساليب رعاية الام في خمسة مجالات هي : الوطني والاسري والاجتماعي والتربوي والنفسي .

تألفت عينة الدراسة من (٦٥) طالب وطالبة من ابناء الشهداء و(٦٥) طالب وطالبة من اقرانهم العاديين ، اما الوسائل الاحصائية المستخدمة فقد تم استخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة جتمان و اشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين ابناء الشهداء واقرانهم العاديين على (١٤) فقرة من الاداة و اشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور من ابناء الشهداء واقرانهم العاديين في (٦) فقرات كما اشارت ايضا الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث من ابناء الشهداء واقرانهم في (٤) فقرات من استبيان اساليب رعاية الام كما يدركها الابناء . (رؤوف وجاسم، ١٩٩٠ : ١٥٣-١٧٣) .

٣-دراسة عويدات ١٩٩٦ :

اجريت هذه الدراسة في الاردن واستهدفت اثر التنشئة الاسرية على الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر ، تكونت العينة من (١٩٠٧) تلميذاً تم توزيعهم على (٢١) مدرسة موزعين على مديريات التربية في

الاردن كافة . وقد اعتمد الباحث اربع ادوات للاحاطة بالانحرافات السلوكية وهي استبانة المشكلات السلوكية واستبانة المخالفات السلوكية واستبانة الغياب والتأخر واستبانة الاجراءات التأديبية . اما فيما يخص الاستبانة المتعلقة بأنماط التنشئة الاسرية فقد تكون المقياس من (٦٠) فقرة وجهت للأب و (٦٠) فقرة وجهت للأم والمقياس وضع لقياس اربعة انماط من التنشئة (النمط الديمقراطي،التسلطي،التقبل،النمذ) وفي معالجة البيانات الاحصائية فقد تم استخدام المتوسط الحسابي وتحليل التباين متعدد المتغيرات وتحليل التباين الاحادي وتحليل المقارنات البعدية شيفيه ، وقد اظهرت النتائج الى وجود فروق دالة احصائياً تعزى لنوع التنشئة الاسرية على العوامل التابعة ، اذ وجد ان نمط التنشئة الاسرية (ديمقراطي - تسلطي) له دلالة احصائية على المشكلات السلوكية بين نمطي التنشئة ديمقراطي - ديمقراطي ، وتسلطي - ديمقراطي اذ تقل المشكلات السلوكية عند ابناء الوالدين الديمقراطيين وترتفع بشكل كبير عندما يكون الاب متسلطاً والام ديمقراطي ، واطهرت النتائج بخصوص الاجراءات التأديبية الى وجود فروقاً دالة احصائياً بين النمط ديمقراطي - ديمقراطي وبقية الانماط الاخرى . اي ان الاجراءات التأديبية تقل عند ابناء الديمقراطيين بفارق كبير عنه عند ابناء الوالدين المتسلطين والمختلفين فيما بينهم بنموذج التنشئة كما اظهرت النتائج ان الوالدين حين يكونان متقبلين معاً لابنائهما فأن المشكلات السلوكية والمخالفات والغيابات والاجراءات التأديبية تقل عند ابنائهما في المدرسة . (عويدات، ١٩٩٧ : ٨٣ - ٩١) .

٤-دراسة العبيدي ، ٢٠٠٠ :

اجريت الدراسة في بغداد واستهدفت التعرف على :

اساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال الايتام مقارنة باقرانهم العاديين .

١. الظواهر السلوكية غير السليمة للأطفال الأيتام وأقرانهم العاديين .

٢. العلاقة بين اساليب التنشئة الاجتماعية لامهات وآباء الاطفال العاديين وامهات وبدائل الآباء للأيتام والظواهر السلوكية غير السليمة لدى الاطفال الايتام واقرانهم العاديين تبعاً للمتغيرات الآتية (الصف ، الشعبة ، العمر ، الجنس ، عدد الاخوة والاخوات ، عائلية السكن ونوعه ، عدد الغرف ، متوسط الدخل الشهري ، والتحصيل الدراسي للأُم) .

اختيرت عينة الدراسة من التلاميذ الأيتام في المرحلة الابتدائية ابتداءً من الصف (الثاني - السادس) وبلغ عدد الايتام (٨٥) تلميذاً وتلميذة و (٨٥) تلميذاً وتلميذة من العاديين وقد تم اختيار الاطفال العاديين بطريقة الأزواج المتناظرة بحيث يكون لكل طفل يتيم من اطفال العينة الاولى طفل مناظر له من العاديين من اطفال العينة الثانية ، وقد اعتمدت الدراسة مقياسين الاول كان مقياساً لا ساليب التنشئة الاجتماعية وتكون من (٤٤) فقرة وتم تحديده بخمسة اساليب للتنشئة الاجتماعية هي (الحزم ، التسلط ، التذبذب ، التساهل ، الاهمال) والثاني كان مقياساً للظواهر السلوكية غير السليمة وتكون من (٦٢) فقرة ، وقد اظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

• تحددت اساليب التنشئة الاجتماعية للامهات والآباء وبدائل الآباء للايتام واقرانهم العاديين في اسلوبين هما (الاسلوب التسلطي ، الاسلوب الحازم) ولم تكن الفروق ذات دلالة احصائية في هذين الاسلوبين وبعد ان اتجه التحليل الاحصائي الى التعامل مع درجات هذين الاسلوبين في التنشئة الاجتماعية ظهر بأن الفروق كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجات اساليب التنشئة الاجتماعية للذكور والاناث الايتام واقرانهم العاديين وان الفروق كانت لصالح تنشئة العاديين من الذكور والاناث ما عدا درجات اساليب

التنشئة الاجتماعية للاناث بين امهات اليتيمات وامهات قريناتهن العاديات لم تكن الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥).

• اما النتائج الخاصة بالظواهر السلوكية غير السليمة للايتام واقرانهم العاديين فقد تبين ان درجات الظواهر السلوكية غير السليمة كانت اعلى لدى الايتام (ذكور ، اناث) منها لدى العاديين .

• اما النتائج الخاصة بالهدف الثالث وهي الكشف عن العلاقة بين اساليب التنشئة الاجتماعية لامهات وآباء الاطفال العاديين وامهات وبدائل الآباء للايتام والظواهر السلوكية غير السليمة لدى الايتام واقرانهم العاديين تبين بأن العلاقة كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) ما عدا العلاقة بين درجات اساليب التنشئة الاجتماعية لامهات الاناث العاديات ودرجات الظواهر السلوكية غير السليمة فأنها لم تكن دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) .

اجراءات البحث

اولاً: مجتمع البحث Population of the Research

تحدد مجتمع البحث برياض الاطفال في محافظة بغداد / الرصافة الثانية وقد استعانت الباحثة بوزارة التربية لتحديد اعداد رياض الاطفال في مركز محافظة بغداد / الرصافة الثانية اذ بلغ عدد الرياض (٤٠) روضة حكومية للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) تشمل ذكوراً واناثاً .

ثانياً: عينة البحث Sample of the Research

اختارت الباحثة (١٠) رياض عشوائياً بنسبة ٢٥% من رياض الاطفال وقد اقتصر البحث الحالي على الاطفال (ذكور ، اناث) ايتام الاب وقد تم تحديد المدة الزمنية التي مرت على وفاة الاب بما لا يقل عن سنتين من التحاق الطفل بالروضة

وان يكون الطفل اليتيم يعيش مع امه وهناك بديل عن الاب المتوفي يحل محل الاب كأن يكون العم او الخال او الجد او حتى زوج الام ، لقد تم تحديد العينة على شكل ازواج متناظرة بحيث يكون لكل فرد من افراد عينة الاطفال الايتام فرداً مناظر له من افراد عينة الاطفال العاديين يساويه تقريباً في المتغيرات ذات العلاقة بالمتغير المدروس (الجنس ، العمر ، تحصيل الام الدراسي ، عدد الاخوة والاخوات ، عائلية السكن ونوعه ، ومتوسط الدخل الشهري للفرد) وقد تم تكافؤ كل فرد من افراد عينة الايتام مع قرينه العاديين على المتغيرات المذكورة جميعها اذ تم اعتماد استمارة خاصة ملحق (١) لجمع المعلومات عن الاطفال جميعاً لتحقيق هذا التكافؤ بالاضافة الى المعلومات الموجودة لدى ادارة الروضة عن كل طفل من كلا العينتين فضلاً عن الاستعانة بالمعلمات واولياء امور الاطفال . وبذلك بلغ عدد عينة الايتام (٦٠) طفلاً وطفلة بواقع (٣٠) من الذكور و (٣٠) من الاناث ممن تنطبق عليهم الضوابط المذكورة آنفاً وبلغ عدد الاطفال العاديين (٦٠) طفلاً وطفلة بواقع (٣٠) من الذكور و (٣٠) من الاناث وبذلك بلغ عدد افراد عينة البحث النهائي (ايتام وعاديين) (١٢٠) طفلاً وطفلة .

تكافؤ افراد العينة

١. متغير الجنس

بلغ عدد الاطفال الذكور الايتام (٣٠) طفلاً ومقابل ذلك كان عدد الذكور في المجموعة المكافئة من الاطفال غير الايتام (٣٠) طفلاً اما عدد الاناث اليتيمات فبلغ

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

(٣٠) طفلة ومقابل ذلك كان عدد الاناث غير اليتيمات (٣٠) طفلة والجدول (١)
يوضح ذلك .

جدول (١)

افراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

الاطفال	الذكور	الاناث	المجموع
الايتام	٣٠	٣٠	٦٠
العاديين	٣٠	٣٠	٦٠
المجموع	٦٠	٦٠	١٢٠

٢. العمر

تناولت اعمار الاطفال من كلا الجنسين بين (٥٠-٦٧) شهراً اي بين
(٢,٤-٥,٦) سنة وقد تم تكافؤ افراد عينة البحث في متغير العمر على اساس الفئة
العمرية اذ تم اختيار المدى ثلاثة اشهر لكل فئة عمرية والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

اعمار افراد العينة

ت	الفئة العمرية / بالاشهر	عدد الاطفال / نصفهم ايتام ونصفهم عاديين

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

٨	من ٥٠-٥٢ شهراً	١
١٢	٥٣-٥٥	٢
١٨	٥٦-٥٨	٣
٢٢	٥٩-٦١	٤
٢٦	٦٢-٦٤	٥
٣٤	٦٥-٦٧	٦
١٢٠	المجموع	

٣. عدد الاخوة

تراوح عدد الاخوة لافراد عينة البحث (ايتام،عاديين) بين عدم وجود اخ الى ٣
أخوة والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

عدد الاخوة لأفراد العينة

ت	عدد الاخوة	عدد الاطفال /نصفهم ايتام ونصفهم عاديين	النسبة المئوية
١	لا يوجد	٤٦	٣٨,٣٣٤
٢	١	٣٤	٣٨,٣٣٣
٣	٢	٢٨	٢٣,٣٣٣
٤	٣	١٢	١٠
	المجموع	١٢٠	%١٠٠

٤. عدد الاخوات

تراوح عدد الاخوات لافراد عينة البحث (ايتام،عاديين) بين عدم وجود اخت
الى ٥ أخوات والجدول (٤) يوضح ذلك .
جدول (٤)

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

عدد الاخوات لأفراد العينة

ت	عدد الاخوة	عدد الاطفال /نصفهم ايتام ونصفهم عاديين	النسبة المئوية
١	لا توجد	٤٠	٣٣,٣٣٤
٢	١	٥٦	٤٦,٦٦٧
٣	٢	١٢	١٠
٤	٣	٦	٥
٥	٤	٤	٣,٣٣٣
٦	٥	٢	١,٦٦٦
	المجموع	١٢٠	%١٠٠

٥. نوع السكن وعائديته

توزعت عينة البحث (ايتام،عاديين) تبعاً لنوع السكن وهو اذا كان دار او شقة وعائديته ويعني اذا كان ملك او ايجار. والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

نوع السكن وعائديته لأفراد العينة

نوع السكن	عدد الاطفال /نصفهم ايتام ونصفهم عاديين		عائدية السكن	
			ملك	ايجار
دار	٨٦		٥٤	٣٢
شقة سكنية	٣٤		٦	٢٨
المجموع	١٢٠		٦٠	٦٠

٦. تحصيل الام الدراسي

توزع تحصيل امهات الاطفال لأفراد عينة البحث (ايتام،عاديين) بين أمية الى بکلوريوس و الجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

عدد الاخوات لأفراد العينة

ت	مستوى التحصيل الدراسي	عدد الاطفال /نصفهم ايتام ونصفهم عاديين	النسبة المئوية
١	أمية	٨	٦,٦٦٧
٢	الابتدائية	٣٤	٢٨,٣٣٣
٣	المتوسطة	١٨	١٥
٤	الاعدادية	٣٦	٢٥
٥	معهد	٨	٦,٦٦٧
٦	بكلوريوس	٢٢	١٨,٣٣٣
	المجموع	١٢٠	%١٠٠

٧. متوسط الدخل الشهري

تراوح متوسط دخل أسر اطفال عينة البحث (ايتام،عاديين) بين (٥٠-٣٠٠) الف
دينار والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

عدد الاخوات لأفراد العينة

ت	متوسط الدخل الشهري بالدينار	عدد الاطفال /نصفهم ايتام ونصفهم عاديين	النسبة المئوية

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

٣٠	٣٦	١٠٠,٠٠٠-٥٠,٠٠٠	١
١٨,٣٣٣	٢٢	١٥٠,٠٠٠-١٠٠,٠٠٠	٢
٢٥	٣٠	٢٠٠,٠٠٠-١٥٠,٠٠٠	٣
١١,٦٦٧	١٤	٢٥٠,٠٠٠-٢٠٠,٠٠٠	٤
١٥	١٨	٣٠٠,٠٠٠-٢٥٠,٠٠٠	٥
%١٠٠	١٢٠	المجموع	

ثالثاً : ادوات البحث

تم اعداد اداتين لتحقيق اهداف البحث الاولى ، لقياس الاساليب الوالدية والثانية
لقياس الظواهر السلوكية غير السليمة وفيما يأتي خطوات اعداد هاتين الاداتين :
مقياس الاساليب الوالدية

١. تحديد المواقف الحياتية واساليب التعامل مع الاطفال

تم اختيار روضتين بصورة عشوائية وبعدها تم اختيار عشر اطفال ذكور وعشر
اناث من كل روضة بالطريقة العشوائية الطبقية وبذلك بلغ مجموع الاطفال (٤٠)
طفلاً وطفلة ثم تم استدعاء اولياء امور هؤلاء الاطفال اي الامهات والاباء او ما
ينوب عن الأب بالنسبة للأطفال الايتام الى الروضة ووزعت الباحثة عليهم استبانة
مفتوحة طلبت فيها تحديد اهم المواقف الحياتية التي يتعرض لها الاطفال والتصرفات
السلبية التي تصدر منهم واساليب التعامل المستخدمة معهم . ملحق(٢).

٢. تحديد فقرات المقياس

بالاعتماد على ما جاء في الاستبانات الموزعة على اولياء الامور والاستعانة
بالادبيات والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث تم اعداد فقرات المقياس
وصياغة البدائل المناسبة لكل اسلوب من اساليب المعاملة الوالدية وبهذا تم اعداد اداة
لاساليب المعاملة الوالدية خاصة بالام والاب وبديل الاب بالنسبة للأطفال الايتام وقد

تضمنت (٤٢) موقفاً لكل موقف (٥) اختيارات يمثل كل اختيار اسلوباً من اساليب المعاملة الوالدية وهذه الاساليب هي : (الحازم او الديمقراطي،التسلطي،المتساهل،المهمل، المتذبذب) .

٣. الصدق (صدق الاداة)

- الصدق الظاهري Face Validity

ويعرف بأنه قدرة الاداة على قياس ما وضعت لأجله (المليجي، ٢٠٠٠: ٣٨٩) اذ تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس لأبداء آرائهم في مدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت لأجله وطرح اهم الملاحظات حولها ملحق (٣) يبين اسماء الاساتذة والمختصين . وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف فقرتين غير صالحة والموافقة على (٤٠) فقرة واعتبرت موافقة ٩٠% فأكثر معياراً لصدق تلك الفقرات وبذلك اصبح المقياس جاهزاً ملحق (٤).

٤. الثبات Reliability

ويعني هو ان يعطي المقياس النتائج نفسها اذا ما أعيد على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها . (الغريب، ١٩٨١: ٦٥٣) . وقد تم استخدام طريقة اعادة الاختبار في حساب الثبات اذ قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (٣٠) اب و (٣٠) أم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وهم من المجموعة نفسها التي تم تطبيق المقياس عليهم في المرة الاولى وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الاول والثاني اسبوعين وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الامهات في التطبيقين فبلغ (٠,٨٤) وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات الآباء في التطبيقين (٠,٨٩) ويعد هذا الثبات عالياً ويمكن الاعتماد عليه في تطبيق المقياس بصيغته النهائية ملحق (٥).

٥. تصحيح المقياس

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة كدراسة (العبيدي، ٢٠٠٠) وبالاتماد على ما جاء في الاستبانات التي اعتمدت عليها وعلى الدراسة الاستطلاعية اعطت الدرجة الكلية وفقاً لالوزان المحددة امام كل بديل ضمن الموقف الواحد من (١-٥) اذ يتطلب كل موقف اختيار بديل واحد من البدائل الخمسة . وتمثل هذه البدائل اساليب المعاملة الوالدية وهي (الحزم او الديمقراطي،التسلطي،المتساهل، المهمل المتذبذب،) وكانت الدرجات على التوالي (١،٢،٣،٤،٥) وبما انه قد بلغ عدد فقرات مقياس اساليب المعاملة الوالدية (٤٠) فقرة لذا ستتراوح الدرجة الكلية بين (٤٠-٢٠٠) .

مقياس الظواهر السلوكية غير السليمة

١. الدراسة الاستطلاعية

اختارت الباحثة روضتين من رياض الاطفال التابعة لمديرية التربية / الرصافة الثانية بالطريقة العشوائية وقامت بتوزيع استبانة على المعلمات المسؤولات عن الاطفال ويقمن بتعليمهم وكان عددهن (٣٠) معلمة طلبت فيه منهن ذكر ابرز الظواهر السلوكية غير السليمة اي التصرفات السلبية التي يقوم بها الاطفال داخل الروضة او في حديقة الروضة . ملحق (٦) .

وبعد الاعتماد على ما جاء في الاستبانات الموزعة والاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة تم اعداد اداة لقياس الظواهر السلوكية غير السليمة وقد شملت (٣٣) فقرة .

٢. الصدق الظاهري Face Validity

للتأكد من صدق اداة البحث تم عرضه على عدد من الاساتذة المختصين في مجال التربية وعلم النفس ملحق (٣) وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف ثلاث فقرات والموافقة على الفقرات الاخرى وكانت نسبة الموافقة ٩٣% وتعد هذه النسبة معياراً لصدق الاداة وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة ملحق (٧).

٣. الثبات Reliability

اعتمدت الباحثة على طريقة اعادة الاختبار اذ تم تطبيق الاداة على مجموعة من افراد عينة البحث التي طبق عليها المقياس في المرة الاولى اذ تم اختيار (٢٠) طفلاً وطفلة بواقع (١٠) من الذكور و (١٠) من الاناث بالطريقة العشوائية وتم توزيع المقياس على المعلمات وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول ودرجات التطبيق الثاني وبفاصل زمني مدة اسبوعان بين التطبيقين وكان معامل الثبات (٩٠%) لتقدير الظواهر السلوكية غير السليمة وهذه القيمة تعتبر عالية وتشير

الى ثبات واستقرار الاداة وامكانية الاعتماد عليها وبهذا اصبح مقياس الظواهر السلوكية غير السليمة جاهزاً بصيغته النهائية للتطبيق ملحق(٨) .

٤. تصحيح المقياس

تكون مقياس الظواهر السلوكية غير السليمة من (٣٠) فقرة وامام كل فقرة ميزان ثلاثي متدرج من (١-٣) اذ تشير الدرجة (١) الى ان الطفل او الطفلة لم يمارس السلوك غير السليم ابداً والدرجة (٢) تشير الى ان الطفل يمارس السلوك غير السليم احياناً اما الدرجة (٣) فتشير الى انه يمارس هذا السلوك دائماً وبذلك فأن الدرجة الكلية على جميع فقرات المقياس والتي بلغت (٣٠) فقرة تتراوح ما بين (١-٩٠) ، وكلما ترتفع الدرجة عن هذا المتوسط فأن ذلك يشير الى الاتجاه نحو السلوك غير السليم واذا قلت الدرجة هذا يعني الاتجاه نحو السلوك السليم .

التطبيق النهائي للمقياسين

بعد التحقق من صدق المقياسين وثباتهما تمّ تطبيق المقياس الاول الخاص باساليب المعاملة الوالدية على آباء وامهات وبدائل الآباء لافراد عينة البحث اذ بلغ عدد امهات وآباء الاطفال العاديين (٣٠) أما و (٣٠) اباً اما امهات وبدائل الآباء للأطفال الايتام فكان ايضاً (٣٠) أما و (٣٠) بديلاً عن الأب . وقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات عليهم بعد توضيح الفقرات وكيفية الاجابة عليها .

اما بالنسبة للمقياس الثاني الخاص بالظواهر السلوكية غير السليمة فقد تم تثبيت اسم كل طفل من الذكور والاناث سواء كان يتيماً ام عادياً على الاستبانة بالاستعانة بالمعلمات لمعرفة اسماء الاطفال وبعدها تم توزيعها عليهن علماً انه قد استغرق التطبيق النهائي للبحث مدة شهر واحد .

الوسائل الاحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية :

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب قيمة ثبات اداتي البحث .

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

حيث ان :

R: معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

n: عدد عينة الثبات

x: قيمة التطبيق الاول

y: قيمة التطبيق الثاني

(Clss,1970:114)

٢. الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين

$$t = \frac{\bar{r}_2 - \bar{r}_1}{\sqrt{\frac{\sigma_2^2 - \sigma_1^2}{n - 1}}}$$

حيث ان :

t : الاختبار التائي

n: عدد العينة

م: المتوسط الحسابي

ع: الانحراف المعياري

(ابو النيل، ١٩٨٠: ١٩٧)

نتائج البحث وتفسيرها

الهدف الاول : التعرف على الاساليب الوالدية المتبعة مع الاطفال الايتام مقارنة بأقرانهم العاديين .

اظهرت نتائج تحليل البيانات لاساليب المعاملة الوالدية لكل العينة (امهات وآباء وبدائل الآباء) وذلك من خلال حساب التكرارات لكل اسلوب من الاساليب الخمسة وبالتالي تم حساب النسبة المئوية لكل اسلوب كالآتي :

الأسلوب الحازم	٤,١٥ %
الاسلوب التسلطي	١٤,٠٤ %
الاسلوب المتساهل	١٣,٦٠ %
الاسلوب المهمل	١٦,٧٥ %
الاسلوب المتذبذب	٥١,٤٠ %

وبذلك فقد حاز الاسلوب المتذبذب على اعلى نسبة من بين الاساليب المتبعة وكانت نسبته ٥١,٤٠ % ويعود ذلك على حد علم الباحثة بسبب الظروف غير الطبيعية وغير المستقرة التي يمر بها قطرنا مما يؤثر سلباً على الحالة النفسية والمزاجية للوالدين وغيرهما فنراهم يلجأون الى اكثر من أسلوب على ذات الموقف نفسه اذا تكرر مرة ثانية وهذه النتيجة اختلفت تماماً مع ما جاء في الدراسات السابقة كدراسة عويدات (١٩٩٦) ودراسة العبيدي (٢٠٠٠) التي كان الأسلوب الحازم والتسلطي هما الأسلوبان السائدان .

الفرضية الأولى :

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في اساليب المعاملة الوالدية المتبعة مع الذكور بين امهات الايتام وامهات اقرانهم العاديين .

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

اظهرت نتائج تحليل الاختبار التائي بعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ وبهذا يتم قبول الفرضية الاولى والجدول (٨) يوضح ذلك . ويعود سبب ذلك الى ان مسؤولية الام واحدة سواء بوجود الاب او عدم وجوده .

جدول (٨)

الاساليب الوالدية المتبعة من قبل الامهات للاطفال العاديين والايتام

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية (٠,٠٥)
امهات الاطفال العاديين	٣٠	١٦٨,٨٦٦	١٠,٤٣٢	٠,٤٠٣	٠,٦٩٠
امهات الاطفال الايتام	٣٠	١٦٧,٤٦٦	٨,٤٧٥		

الفرضية الثانية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الاساليب الوالدية المتبعة مع الذكور بين بدائل الآباء الايتام وآباء اقرانهم العاديين .

اظهرت النتائج بعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية في درجات اساليب المعاملة الوالدية للذكور بين بدائل الآباء الايتام وآباء اقرانهم العاديين جدول (٩) وهذا يتفق الى حد ما مع دراسة رؤوف وجاسم (١٩٩٠) بعدم وجود فرقاً ذو دلالة احصائية بين

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

ابناء الشهداء و اقرانهم العاديين في استجاباتهم على (٢٦) فقرة في الاستبيان الخاص باساليب رعاية الام .

جدول (٩)

الاساليب الوالدية المتبعة من الاباء للاطفال العاديين و بدائل الآباء للايتام

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية (٠,٠٥)
آباء الاطفال العاديين	٣٠	١٦٢,١٣٣	١٠,٦٨٢	١,٣٣٢	٠,١٩٣
آباء الاطفال الايتام	٣٠	١٥٦,٢٠	١٣,٥٣٩		

الفرضية الثالثة :

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الاساليب الوالدية المتبعة مع الاناث بين امهات اليتيمات وامهات قريناتهن العاديات .
- أظهرت النتائج بعدم وجود فرق ذي دلالة احصائية في درجات اساليب المعاملة الوالدية للاناث بين امهات اليتيمات وامهات قريناتهن العاديات ، جدول (١٠) .

جدول (١٠)

الأساليب الوالدية المتبعة من قبل امهات العاديات و امهات قريناتهن العاديات

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية (٠,٠٥)
امهات العاديات	١٥	١٦١,٥٣٣	٩,٩٢٧	١,٩٠٨	٠,٠٦٧
امهات اليتيمات	١٥	١٥٤,٠٦٦	١١,٤٥٤		

وقد يعود سبب ذلك الى ان البنت ترافق الام دائماً اذ تتلقى التعليمات والارشادات وتقوم بالواجبات التي تسديها الام لها بسبب وجودها المستمر مع الام في البيت . كما ان الام تعتبر بمثابة القدوة والنموذج الحي الذي تقتدي به البنت وتحذو حذوه ومن هنا فأن اسلوب تعامل الام وتنشئتها للبنت لا يختلف كثيراً في حالة غياب الاب عن الحالة الطبيعية للقرينات اللواتي يعشن مع كلا والديهن . وعليه تم قبول الفرضية الثالثة من الهدف الاول .

الفرضية الرابعة :

- لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الاساليب الوالدية المتبعة مع الاناث بين بدائل الآباء لليتيمات وآباء قريناتهن العاديات .

اظهرت النتائج بعدم وجود فرق ذي دلالة احصائية في درجات اساليب المعاملة الوالدية للآباء وبدائلهم بين اليتيمات و قريناتهن العاديات ، جدول (١١) .

جدول (١١)

الاساليب الوالدية المتبعة من اباء اليتيمات و بدائل الآباء لليتيمات

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية (٠,٠٥)
آباء العاديات	١٥	١٥٣,٥٣٣	١٤,٤٩٥	١,٠٨٢	٠,٢٨٩
آباء اليتيمات	١٥	٤٧,٦٦٦	١٥,٢٠٦		

ويعود سبب ذلك الى مسؤولية تربية الفتيات مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الاب او بديل الاب اذ ان اسلوب رعاية الاب او بديل الاب ونظرتهم للفتاة سواء كانت يتيمة او غير يتيمة لا يختلف بشكل كبير ولأن العادات والتقاليد الاجتماعية السائدة في مجتمعنا تضيق الخناق الى حد ما على الفتاة لذا يتوجب على الاب او بديله الحرص كل الحرص والاهتمام بتربية الفتاة وتنشئتها تنشئة صالحة .

الهدف الثاني : التعرف على الظواهر السلوكية غير السليمة للأطفال الايتام واقرانهم العاديين وذلك من خلال اختبار الفرضيات الصفرية الآتية :
الفرضية الاولى :

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الظواهر السلوكية غير السليمة بين الذكور الايتام واقرانهم العاديين .
اظهرت النتائج بعدم وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الظواهر السلوكية غير السليمة بين الذكور الايتام واقرانهم العاديين . والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

الظواهر السلوكية غير السليمة بين الذكور الايتام واقرانهم العاديين

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية (٠,٠٥)
الذكور العاديين	٣٠	٤٦,٤٦٦	٩,٨٦	٠,٨٤٧-	٠,٤٠٠
الذكور الايتام	٣٠	٤٨,٣٦٦	٧,٣٢٢		

ويعود سبب ذلك الى ان الرجل العربي بشكل عام يتمنى ان يكون له ولد يكون له سند وعون له في الحياة ويساعده في تأدية متطلباتها والوقوف بوجه المشاكل والصعاب التي تعترضه وهذا لا يحدث الا أن يحسن تربية ابنائه سواء كان هذا يعود للاب الحقيقي ام البديل وعليه انتقاء الاسلوب الامثل في سبيل الوصول الى ذلك وبهذا تم قبول الفرضية الاولى من الهدف الاول .

الفرضية الثانية :

- لا يوجد فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الظواهر السلوكية غير السليمة بين الاناث اليتيمات وقريناتهن العاديات.

اظهرت النتائج بوجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ في الظواهر السلوكية غير السليمة بين الاناث اليتيمات وقريناتهن العاديات لصالح اليتيمات .

والجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠)

الظواهر السلوكية غير السليمة بين الاناث اليتيمات وقريناتهن العاديات

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية (٠,٠٥)
الاناث العاديات	٣٠	٤٨,٨٠٠	٩,٩٨٤	٢,٧٢٤	٠,٠٠٨
الاناث اليتيمات	٣٠	٥٦,١٦٦	١٠,٩٣٨		

وقد يعود السبب في ذلك الى الازمات النفسية والاجتماعية التي تعيشها الطفلة اليتيمة نتيجة غياب الاب وحرمانها من رعايته وحنانه والتي لها انعكاساتها السلبية على سلوكياتها وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة العبيدي (٢٠٠٠) التي اشارت بوجود فرق ذي دلالة احصائية في الظواهر السلوكية غير السليمة بين الاناث من الايتام وقريناتهن العاديات وكانت الفروق لصالح اليتيمات .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي ، تتقدم الباحثة بعدد من التوصيات :

١. حث اولياء امور الاطفال او من يقوم برعايتهم بضرورة استخدام الاساليب التربوية السليمة مع الابناء لما لها من اثر ايجابي في بناء شخصيتهم .
٢. توفير الامن والرعاية اللازمة للطفل بشكل عام والطفل اليتيم بشكل خاص ومحاولة تعويضه لعنصر مهم ومؤثر في نموه .
٣. حث الوالدين او من يقوم مقامهما في تربية الاطفال على ان يكونوا قدوة حسنة لان الطفل يحاول ان يحذو حذو والديه في تصرفاتهما وسلوكهما .
٤. على المؤسسات التربوية اعطاء فئة الاطفال الايتام اهتماماً خاصاً ورعاية تربوية سليمة وذلك من خلال منهج انمائي متكامل .

المقترحات :

١. اجراء دراسة مماثلة على ايتام الام او ايتام كلا الوالدين لمعرفة مدى تأثير فقدان الام على الظواهر السلوكية غير السليمة الصادرة منهم وعلاقتها بالاساليب الوالدية المتبعة .
٢. اجراء دراسة مماثلة في مراحل عمرية ودراسية اخرى .

ملحق (١)

استمارة معلومات عن الطفل

- الاسم الثلاثي :
الجنس: ذكر
انثى :
تاريخ الولادة بالشهر والسنة :
عنوان السكن الحالي :
اسم الروضة :
التحصيل الدراسي للأب :
التحصيل الدراسي للأم :
مهنة الأب :
مهنة الأم :
مع من يسكن الطفل : مع الأب والأم : مع الأم : مع
الأب :
مع الأقارب : مع الأقارب والأم : مع الأم وزوجها : مع الجيران :
دور الدولة :
هل ان احد والدي الطفل متوفي : الأب : الأم :
سنة الوفاة :
كم كان عمر الطفل حين توفي ابوه / امه :
من يحل محل الأب المتوفي في تربية الطفل وتوجيهه مع الام :

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

عدد افراد الاسرة : عدد الاخوة : عدد الاخوات :
ترتيب الطفل :
عائدية البيت : ملك : ايجار : عدد غرف البيت :
الدخل الشهري للأسرة :
من المسؤول عن اعالة العائلة : الأم : احد الاخوة : احد الاخوات :
غيرها :

الباحثة

ملحق (٢)

رئاسة جامعة النهرين

قسم الشؤون العلمية والعلاقات الثقافية

استبانة مفتوحة لتحديد بعض المواقف الحياتية اليومية الصادرة من الأطفال
واكثر الاساليب شيوعاً في التعامل معهم

عزيزي الاب / الام

تحية طيبة

تروم الباحثة اجراء دراسة استطلاعية للتعرف على بعض المواقف الحياتية اليومية
السلبية (الظواهر السلوكية غير السليمة) الصادرة من الاطفال وما هي الاساليب التي
تستخدمها في التعامل معهم .

مع جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

ملحق (٣)

اسماء الاساتذة والمختصين في مجال التربية وعلم النفس

١. أ.د. كامل محود نجم الدليمي / جامعة بغداد / قسم الدراسات العليا
٢. أ.م.د. شاكر جاسم محمد العبيدي / جامعة بغداد / كلية التربية للبنات /
قسم العلوم التربوية والنفسية
٣. أ.م.د. عبد الزهرة باقر الشيباني / جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم
العلوم التربوية والنفسية
٤. أ.م.د. حيدر مسيرالسعدي / جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم
رياض الاطفال
٥. أ.م.د. حزام عثمان يوسف / اتحاد التربويين العرب
٦. أ.م.د. جواد المالكي / جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم العلوم
التربوية والنفسية
٧. أ.م.د. جواد كاظم فهد المالكي / جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم
العلوم التربوية والنفسية
٨. أ.م.د. سندس عبد القادر / جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم العلوم
التربوية والنفسية
٩. أ.م.د. امل داود سليم / جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم رياض
الاطفال
١٠. م.د. نغم حسين نعمة / جامعة النهرين / كلية اقتصاديات الاعمال

ملحق (٤)

جامعة النهرين

قسم الشؤون العلمية والعلاقات الثقافية

الاستاذ الدكتور الفاضل المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ " اساليب المعاملة الوالدية وبعض
الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام واقرانهم العاديين في مرحلة رياض
الاطفال "

ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة باعداد اداة لقياس اساليب المعاملة الوالدية معتمدة
على الدراسة الاستطلاعية لعدد من الآباء والامهات وعلى الادبيات والدراسات السابقة
في اعداد الاداة ، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال يرجى إبداء
ملاحظاتكم السديدة أزاء كل فقرة من الفقرات ان كانت صالحة او غير صالحة او
بحاجة الى تعديل مع ذكر التعديل المقترح ان امكن .

علماً ان الباحثة تناولت خمسة اساليب من المعاملة الوالدية وهي :

١. الاسلوب الحازم : ويقصد به توجيه الآباء للأبناء نحو السلوك المطلوب منهم ادائه والالتزام به بجو من المحبة والدفء والحنان .
٢. الاسلوب التسلطي: وهو تحكم الاب والام في سلوك ابنائهما وعدم الاخذ برأيهم وفرض رأيهما عليهم واتباع اساليب التوبيخ والعقاب البدني والعزل وغيرها .
٣. الاسلوب المتساهل: ويقصد به الاسلوب الذي يستجيب فيه كل من الوالدين لمطالب طفلهما مهما كانت وعدم تقييد حريته ومسامحته على الاخطاء والسلوكيات السلبية التي يقوم بها.
٤. اسلوب الاهمال : ويقصد به عدم اكتراث الوالدين بسلوك الطفل ونشاطاته سواءاً كانت هذه السلوكيات والنشاطات مرغوباً فيها ام غير مرغوب فيها .
٥. الاسلوب المتذبذب : هو عدم اتفاق الوالدين على اسلوب واحد في معاملة الطفل ازاء موقف معين كأن يستعمل الاب القسوة والشدّة تجاه موقف ما والام تستعمل الاسلوب المتساهل مثلاً لذات الموقف او بمعنى آخر هو سلوك يتراوح بين استعمال الاسلوب التسلطي والاهمال مرة والتساهل مرة والحزم للموقف نفسه مرة اخرى وعدم ثبات كل من الام والاب في استعمال الثواب والعقاب لطفلها .

الباحثة

يسرى مهدي حسون

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

ت	المواقف الحياتية اليومية للطفل	الاسلوب المتبع في التعامل مع الطفل	صاحبة	غير صاحبة	التعديل
١.	يضايق اخيه او زميله اثناء اللعب				
٢.	يثير الفوضى والضوضاء اثناء اللعب				
٣.	لا يبدي انتباهاً الى حديثك وتوجيهاتك				
٤.	لا يهتم بحاجياته (يفقدها، يكسرها، ...)				
٥.	يدعي المرض كي يتهرب من الذهاب الى المدرسة				
٦.	يظهر سلوك العناد فيما تقوله له				
٧.	لا يهتم بنظافته الشخصية				
٨.	يقاطع حديثك عندما تتحدث مع الاخرين				
٩.	لا يبدي احتراماً للأشخاص الأكبر منه سناً				
١٠.	يتصرف بشكل غير لائق في الشارع				
١١.	لا يكتفي بالحاجيات التي تشتريها له ويريد المزيد دائماً				
١٢.	لا يعتمد على نفسه في اداء مهامه الشخصية مثل ارتداء الملابس او تناول الطعام او الذهاب الى المرافق الصحية،.....الخ				
١٣.	يستعمل الكلمات غير اللائقة				
١٤.	يميل للعب بأعضائه التناسلية				
١٥.	يكثر من الصراخ والبكاء للحصول على ما يريد				
١٦.	يتناول بالكلام مع معلمته ولا يطيع كلامها				
١٧.	لا يذكر اسم الله قبل البدء بتناول الطعام والحمد لله عند الانتهاء منه				
١٨.	لا يراعي آداب المائدة				
١٩.	يتصرف تصرفات ممن هم اصغر منه سناً				

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

ت	المواقف الحياتية اليومية للطفل	الاسلوب المتبع في التعامل مع الطفل	صالحه	غير صالحه	التعديل
٢٠.	يكذب في امور كثيرة				
٢١.	يحاول ان يحصل على كل شئ عند غيره من الاطفال او حتى الكبار				
٢٢.	يغضب بسرعة لأتفه الاسباب				
٢٣.	يأخذ حاجيات زملائه دون رضاهم				
٢٤.	يتبول على نفسه				
٢٥.	يطيل النظر الى التلفزيون				
٢٦.	لا يكتنع بالطعام الذي يُقدم له				
٢٧.	يقوم بسلوك غيرلائق امام الضيوف				
٢٨.	يقضم اظافره بأسنانه او يضع اصبعه في انفه او يبصق على الارض				
٢٩.	يلعب بالالوساخ والتراب ثم يمسح عينيه بيده او يضعها في فمه				
٣٠.	يروى كثيراً من الاحداث التي تحدث في البيت الى الآخرين				
٣١.	يرفض النوم مبكراً والاستيقاظ مبكراً				
٣٢.	يلعب بالكرة داخل البيت ويؤدي الى كسر شئ ثمين				
٣٣.	يقوم بالذهاب الى حيث ما يشاء دون اخبارك				
٣٤.	يأخذ النقود من حقيبتك من دون علمك				
٣٥.	يرفض المشاركة في النشاطات والفعاليات داخل الروضة				
٣٦.	يشاكس عند ادائك فريضة الصلاة				

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

ت	المواقف الحياتية اليومية للطفل	الاسلوب المتبع في التعامل مع الطفل	صالحه	غير صالحه	التعديل
٣٧.	يحب اللعب بموقد الغاز وعلبة الكبريت والكهرباء				
٣٨.	يتدخل في امور لا تعنيه				
٣٩.	يشعر بالخجل والارتباك امام الآخرين				
٤٠.	يخاف من الظلام وبعض الحيوانات				

ملحق (٥)

جامعة النهريين

قسم الشؤون العلمية والعلاقات الثقافية

الصيغة النهائية لمقياس اساليب المعاملة الوالدية

اسم الطفل :
الجنس : ذكر
انثى
اسم الروضة :
ولي الامر / الام : الاب : او

عزيزتي الام - عزيزي الاب وبديل الاب
تحية طيبة

تقوم الباحثة اجراء دراسة علمية حول " اساليب المعاملة الوالدية وبعض
الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام وقرانهم العاديين في مرحلة رياض
الاطفال ".

لذا نرجو تعاونك معنا في ذكر الاسلوب الذي تستخدمه في التعامل مع طفلك لكل
موقف من مواقف الحياة اليومية علماً ان الاساليب المقترحة التي اعتمدتها الباحثة
هي :

١. الاسلوب الديمقراطي : ويقصد به توجيه الاباء للابناء نحو السلوك المطلوب
منهم ادائه والالتزام به بجو من المحبة والدفء والحنان .

٢. الاسلوب التسلطي : وهو تحكم الاب والام في سلوك ابنائهم وعدم الاخذ
برأيهم وفرض رأيهما عليهم واتباع اساليب التوبيخ والعقاب البدني والعزل
وغيرها .

٣. الاسلوب المتساهل : وهو الاسلوب الذي يستجيب فيه كل من الوالدين
لمطالب طفلهما مهما كانت وعدم تقييد حريته ومسامحته على الاخطاء التي
قد يقع فيها .

٤. الاسلوب المهمل : وهو عدم اكتراث او اهتمام الوالدين بسلوك الطفل
ونشاطاته سواء أكانت هذه النشاطات والسلوكيات مرغوب فيها ام غير
مرغوب فيها .

٥. الاسلوب المتذبذب : هو عدم اتفاق الوالدين على اسلوب واحد في معاملة
الطفل ازاء موقف معين كأن يستخدم الاب القسوة والشدّة تجاه موقف ما والام
تستخدم الاسلوب المتساهل لذات الموقف .

الباحثة

يسرى مهدي حسون

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

ت	المواقف الحياتية اليومية للطفل	الاسلوب المتبع في التعامل مع الطفل
١.	يضايق اخيه او زميله اثناء اللعب	
٢.	يثير الفوضى والضوضاء اثناء اللعب	
٣	لا يبدي انتباهاً الى حديثك وتوجيهاتك	
٤	لا يهتم بحاجياته (يفقدها، يكسرها، ...)	
٥	يدعي المرض كي يتهرب من الذهاب الى المدرسة	
٦	يظهر سلوك العناد فيما تقوله له	
٧	لا يهتم بنظافته الشخصية	
٨	يقاطع حديثك عندما تتحدث مع الآخرين	
٩	لا يبدي احتراماً للأشخاص الأكبر منه سناً	
١٠	يتصرف بشكل غير لائق في الشارع	
١١	لا يكتفي بالحاجيات التي تشتريها له ويريد المزيد دائماً	
١٢	لا يعتمد على نفسه في اداء مهامه الشخصية مثل ارتداء الملابس او تناول الطعام او الذهاب الى المرافق الصحية الخ	
١٣	يستعمل الكلمات غير اللائقة	
١٤	يميل للعب بأعضائه التناسلية	
١٥	يكثر من الصراخ والبكاء للحصول على ما يريد	
١٦	يتناول بالكلام مع معلمته ولا يطيع كلامها	
١٧	لا يذكر اسم الله قبل البدء بتناول الطعام والحمد لله عند الانتهاء منه	
١٨	لا يراعي آداب المائدة عند تناول الطعام	
١٩	يتصرف تصرفات ممن هم اصغر منه سناً	
٢٠	يكذب في امور كثيرة	
٢١	يحاول ان يحصل على كل شئ عند غيره من الاطفال او	

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

ت	المواقف الحياتية اليومية للطفل	الاسلوب المتبع في التعامل مع الطفل
	حتى الكبار	
٢٢	يغضب بسرعة لأنفه الاسباب	
٢٣	يأخذ حاجيات زملائه دون رضاهم	
٢٤	يتبول على نفسه	
٢٥	يطيل النظر الى التلفزيون	
٢٦	لا يقنتع بالطعام الذي يُقدم له	
٢٧	يقوم بسلوك غيرلائق امام الضيوف	
٢٨	يقظم اظافره بأسنانه او يضع اصبعه في انفه او يبصق على الارض	
٢٩	يلعب بالالوساخ والتراب ثم يمسح عينيه بيده او يضعها في فمه	
٣٠	يروي كثير من الاحداث التي تحدث في البيت الى الآخرين	
٣١	يرفض النوم مبكراً والاستيقاظ مبكراً	
٣٢	يلعب بالكرة داخل البيت مما يؤدي الى كسر شئ ثمين	
٣٣	يقوم بالذهاب الى حيث ما يشاء دون اخبارك	
٣٤	يأخذ النقود من حقيبتك دون علمك	
٣٥	يرفض المشاركة في النشاطات والفعاليات داخل الروضة	
٣٦	يشاكس عند ادائك فريضة الصلاة	
٣٧	يحب اللعب بموقد الغاز وعلة الكبريت والكهرباء	
٣٨	يتدخل في امور لا تعنيه	
٣٩	يشعر بالخجل والارتباك امام الآخرين	
٤٠	يخاف من الظلام وبعض الحيوانات	

ملحق (٦)

جامعة النهرين

قسم الشؤون العلمية والعلاقات الثقافية

استبانة لتحديد الظواهر السلوكية غير السليمة لدى طفل الروضة

عزيزتي المعلمة ...

تحية طيبة ...

تروم الباحثة اجراء دراسة استطلاعية للتعرف على الظواهر السلوكية غير
السليمة لدى اطفال الروضة (ذكوراً واناثاً) لذا يرجى ذكر التصرفات السلبية التي
تصدر من الاطفال اثناء تواجدهم في الروضة سواء داخل الصف او في الحديقة او
اثناء ممارسته للعب علماً ان ما يقصد بالظواهر السلوكية غير السليمة هي "الاعمال
والتصرفات التي تصدر من الاطفال اثناء تواجدهم في الروضة والتي تلحق الازى به
وبالآخرين" .

شاكرين تعاونكم معنا ..

الباحثة

يسرى مهدي حسون

ملحق (٧)

جامعة النهدين

قسم الشؤون العلمية والعلاقات الثقافية

حضرة الاستاذ الفاضل..... المحترم

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة بـ " اساليب المعاملة الوالدية وبعض
الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام واقرانهم العاديين في مرحلة رياض
الاطفال " .

قامت الباحثة اعداد مقياس للظواهر السلوكية غير السليمة لأطفال الروضة من خلال
دراسة استطلاعية اجرتها على عينة من معلمات الرياض لتعرف اكثر الظواهر
السلوكية غير السليمة الشائعة بين الاطفال واعتمدت الادبيات والدراسات السابقة في
هذا المجال ولكونكم من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال تقدم الباحثة
المقياس بصورته الاولى راجية تفضلكم بابداء الرأي حول صلاحية كل فقرة من
الفقرات في قياس الظواهر السلوكية غير السليمة علماً ان الباحثة تقصد بالظواهر
السلوكية غير السليمة بأنها "التصرفات والاعمال السلبية الصادرة من الطفل وبصورة
مكررة في مواقف عديدة اثناء تواجده في الروضة " .

وقد وضع للأجابة عن هذه الفقرات ميزان ثلاثي (دائماً ، احياناً ، ابدأ)

مع الشكر الفائق ...

الباحثة

يسرى مهدي حسون

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

الفقرة	الظواهر السلوكية غير السليمة	صالحة	غير صالحة	المقترح	التعديل
١.	يتكلم كثيراً ولا يصغي الى المعلمة				
٢.	يضرب الآخرين ويتشاجر معهم				
٣.	يتلفظ بألفاظ غير لائقة				
٤.	لا يحافظ على حاجاته والعابه				
٥.	يقاطع حديث المعلمة لأسباب غير مهمة				
٦.	لا يستطيع انجاز العمل من دون مساعدة الآخرين				
٧.	لا يقدم يد العون الى الآخرين				
٨.	يرتبك ويخجل عندما يتحدث الى المعلمة وامام الاطفال				
٩.	لا يحب اللعب مع الاطفال				
١٠.	لا يعترف بالخطأ الذي ارتكبه				
١١.	يفرح عندما تعاقب المعلمة احد الاطفال				
١٢.	يضع اصبعه داخل انفه				
١٣.	يأخذ حاجيات زملائه دون علمهم (طعام ، اصباغ تلوين ،...الخ)				
١٤.	لا يقوم باداء الواجب الذي يكلف به				
١٥.	يلجأ الى الكذب في كثير من المواقف				
١٦.	يتغيب عن الدوام				
١٧.	يصدر اصوات وحركات غريبة لكي يلفت انتباه الآخرين اليه				
١٨.	لا يطرق الباب عند الدخول				
١٩.	لا يلقي التحية				

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال.....م.م.يسرى مهدي حسون

الفقرة	الظواهر السلوكية غير السليمة	صالحة	غير صالحة	المقترح	التعديل
٢٠.	يرمي الاوساخ في الاماكن غير المخصصة لها				
٢١.	يترك حنفية الماء مفتوحة ولايقوم بأغلاقها				
٢٢.	يغضب لأنقه الاسباب ويكسر حاجياته وحاجيات الآخرين				
٢٣.	كثير الشغب والمشاكسة في الصف				
٢٤.	يدفع زملاءه اثناء السير في مكان ما ولا يراعي النظام				
٢٥.	يضرب الاشجار بالعصا ويقطع الازهار اثناء وجوده في الحديقة او عند مروره بها				
٢٦.	يضع القلم او اي شئ آخر في فمه				
٢٧.	يشارك مع زملائه في عمل تصرفات غير لائقة				
٢٨.	يعطي للآخرين حاجاته خوفاً منهم				
٢٩.	لا يهتم بنظافته الشخصية				
٣٠.	يتكلم بعنف وخشونة مع المعلمة ومع زملائه				

ملحق (٨)

جامعة النهرين

قسم الشؤون العلمية والعلاقات الثقافية

مقياس الظواهر السلوكية غير السليمة

اسم الطفل : الجنس : هل الطفل يتيم كلا

عزيزتي المعلمة / المرشدة

تحية طيبة

تقوم الباحثة اجراء دراستها الموسومة ب " اساليب المعاملة الوالدية وبعض
الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام واقرانهم العاديين في مرحلة رياض
الاطفال " .

لذا نرجو تعاونك معنا في ملء الاستمارة المرفقة طياً (دون ذكر الاسم) وذلك بوضع
اشارة (٧) امام البديل المناسب لك لقياس بعض الظواهر السلوكية غير السليمة
ويقصد ب (ابداً) هو ان الطفل لم يمارس السلوك غير السليم ابداً و(احياناً) هو ان
الطفل يمارس السلوك احياناً اما (دائماً) فيعني انه يمارس السلوك غير السليم دائماً
كما ان المقصود بالظواهر السلوكية غير السليمة هي "التصرفات والاعمال السلبية
الصادرة من الطفل وبصورة مكررة في مواقف عديدة اثناء تواجده في الروضة " .

الباحثة

يسرى مهدي حسون

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال..... م.م.يسرى مهدي حسون

ت	الظواهر السلوكية غير السليمة	ابداً	احياناً	دائماً
١.	يتكلم كثيراً ولا يصغي الى المعلمة			
٢.	يضرب الآخرين ويتشاجر معهم			
٣.	يتلفظ بألفاظ غير لائقة			
٤	لا يحافظ على حاجاته والعابه			
٥	يقاطع حديث المعلمة لأسباب غير مهمة			
٦	لا يستطيع انجاز العمل من دون مساعدة الآخرين			
٧	لا يقدم يد العون الى الآخرين			
٨	يرتبك ويخجل عندما يتحدث الى المعلمة وامام الاطفال			
٩	لا يحب اللعب مع الاطفال			
١٠	لا يعترف بالخطأ الذي ارتكبه			
١١	يفرح عندما تعاقب المعلمة احد الاطفال			
١٢	يضع اصبعه داخل انفه			
١٣	يأخذ حاجيات زملائه دون علمهم (طعام ، اصباغ تلوين ،...الخ)			
١٤	لا يقوم باداء الواجب الذي يكلف به			
١٥	يلجأ الى الكذب في كثير من المواقف			
١٦	يتغيب عن الدوام			
١٧	يصدر اصوات وحركات غريبة للفت الانتباه اليه			
١٨	لا يطرق الباب عند الدخول			
١٩	لا يلقي التحية			
٢٠	يرمي الاوساخ في الاماكن غير المخصصة لها			
٢١	يترك حنفية الماء مفتوحة ولايقوم بأغلاقها			
٢٢	يغضب لأتفه الاسباب			

اساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام اقرانهم
العاديين في مرحلة رياض الاطفال..... م.م.يسرى مهدي حسون

ت	الظواهر السلوكية غير السليمة	ابداً	احياناً	دائماً
٢٣	كثير الشغب والمشاكسة في الصف			
٢٤	يدفع زملاءه اثناء السير في مكان ما ولا يراعي النظام			
٢٥	يضرّب الاشجار بالعصا ويقطع الازهار اثناء وجوده في الحديقة او عند مروره بها			
٢٦	يضع القلم او اي شئ آخر في فمه			
٢٧	يشارك مع زملائه في عمل تصرفات غير لائقة			
٢٨	يعطي للآخرين حاجاته خوفاً منهم			
٢٩	لا يهتم بنظافته الشخصية			
٣٠	يتكلم بعنف وخشونة مع المعلمة ومع زملائه			

المصادر العربية

١. ابو النيل ، محمود السيد (١٩٨٠): الاحصاء النفسي والاجتماعي ، ط ٣ ،
مكتب الخانجي ، القاهرة .
٢. جاسم ، شاكر مبدر وعفراء ابراهيم العبيدي (٢٠٠٤): المشكلات السلوكية
لدى اطفال دور الدولة واطفال الاسر العاديين دراسة مقارنة ، مجلة كلية
التربية للبنات ، مجلد (١٥) ، العدد (١) بغداد ، العراق .
٣. راجح ، احمد عزت (١٩٧٣): اصول علم النفس ، ط ٩ ، المكتب المصري
الحديث للطباعة والنشر ، الاسكندرية ، مصر .
٤. الريحاني (١٩٨٥): اثر نمط التنشئة الاسرية في الشعور بالامن ، مجلة
دراسات الجامعة الاردنية ، المجلد ١٢ ، العدد ١١ .
٥. الزبيدي ، علي جاسم (١٩٨٩): الثقة بالنفس عند الاطفال المراهقين :
عوامل بنائها وعلاقتها ببعض العوامل النفسية والانماط السلوكية الايجابية
لمجتمع ما بعد الحرب ، الندوة العلمية الاولى لكلية التربية ابن رشد . جامعة
بغداد .
٦. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٤): علم نفس الطفولة والمراهقة ، ط ٥ ،
عالم الكتب ، القاهرة .
٧. السالم ، مها حسين (١٩٨٠) : الحرمان من رعاية الوالدين وأثره على نمو
بعض المظاهر السلوكية لدى الاطفال في المرحلة الابتدائية بمحافظة البصرة
، مجلة الخليج العربي ، المجلد ١٢ العدد (٢) .
٨. سعيد ، بتول غزال (١٩٨١): اساليب التنشئة الاسرية وعلاقتها بمستوى تعليم
الابوين ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد .

٩. الطحان ، محمد خالد (١٩٨٣): مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الابناء ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد ٣ ، العدد ١ ، تونس .
١٠. العاني ، نزار (١٩٨٨): نحو مستقبل ثقافي افضل للطفل العربي ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة .
١١. العبيدي ، عفراء ابراهيم خليل (٢٠٠٠): اساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الاطفال الايتام وقرانهم العاديين في المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية للبنات - جامعة بغداد .
١٢. العمر ، بدر (١٩٨٦): الوسائل السليمة للمحافظة على الذات لدى الطفل العربي وحروب شتى في العالم ، الندوة الخامسة ، في الكتاب السنوي الثالث ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية .
١٣. العسل ، ابراهيم (١٩٧٧): الاسس النظرية والاساليب التطبيقية في علم الاجتماع ، ط ١ ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت .
١٤. العمران، جيهان ابو راشد (١٩٨٨): التنشئة الاسرية والطفل العربي ، نحو مستقبل ثقافي افضل للطفل العربي ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة .
١٥. عويدات ، عبد الله (١٩٩٧): اثر انماط التنشئة الاسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الاردن ، مجلة دراسات الجامعية الاردنية ، المجلد ٢٤ ، العدد ١ .
١٦. الغريب ، رمزية (١٩٨١): التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١٧.قناوي ،هدى محمد (١٩٨٣): الطفل تنشئته وحاجاته، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١٨. القيسي ، خولة عبد الوهاب عبد اللطيف (١٩٨٨): تطور مفهوم العدالة عند الطفل العراقي وعلاقته بأخذ الدور وانماط المعاملة الوالدية . اطروحة دكتوراه كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد .

١٩. كفاني ، علاء الدين (١٩٨٩): تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والامن النفسي ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت . المجلد ٩ ، العدد ٣٥ .

٢٠. الكيكي ، محسن محمود احمد (١٩٩١): اساليب الآباء والامهات في التنشئة كما يدركها ابناءؤهم المتفوقون والمتأخرون دراسياً . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد

٢١. المليجي ، حلمي(٢٠٠٠): علم النفس المعاصر ، ط ٢، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت .

٢٢. موسى ، سعدي لفقة (١٩٧٣): معاملة الوالدين وعلاقتها بجنوح ابنائهم . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية - جامعة بغداد .

٢٣. الناطور ، ميادة محمد (١٩٩١): علاقة التنشئة الاسرية والجنس والتحصيل الدراسي بالاضطرابات السلوكية عند اطفال الصفوف الرابع والخامس والسادس في منطقة عمان ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الاردنية - عمان .

٢٤. وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية (١٩٨٦): الاهداف التربوية في القطر العراقي ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية .

المصادر الاجنبية

- 25.Class,G.V. and J.c. Stanley. Statistical Methods in Education and Psychology, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice- Hall, Inc, 1970.
- 26.Heward, W, and orlansky,m. , (1980) : Exceptional children .columbus.
- 27.Smart, L.S.and Mollic S.S. (1980): Families Developing relationship, 2nd (ed.), Macmillan Publishing Co., Inc. New york.
- 28.Ojha, H. & singh, R. (1988): Child Rearing Attitudes as Related to insecurity and dependence proneness. Psychological studies, Vol.33,n.2.p: 75-79 .
- 29.Winefield,H.R.et al (1989):Reported Parental Rearing Patterns and Psychological Adjustment.Personality and Individul Differences. Vol. 40, no. 4,P: 463.

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات
التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة

م.م. يسرى كريم هاشم

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي للمرحلة الثانية في قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان من وجهة نظر طلبة قسم الجغرافية .

تناول البحث عناصر المنهج الخمسة على شكل مجالات شملت (الأهداف ، المحتوى ، طرائق التدريس ، الوسائل التعليمية ، الأنشطة المصاحبة ، التقويم) . حيث اقتصر البحث على كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان ، طلبة المرحلة الثانية ، قسم الجغرافية للعام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) .

و لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة الاستبانة أداة لبحثها و اعتمدت في إعداد هذه الاستبانة على عدد من الأدبيات و الدراسات السابقة و على آراء الخبراء و المحكمين و على جميع آراء الطلبة من خلال استبانة مفتوحة وجهت إليهم حيث توصلت الباحثة إلى بناء الأداة وتكونت من (٩٥) فقرة موزعة على المجالات الستة.

- بلغ مجتمع البحث (٥٠) طالبا و طالبة .

- استعملت الباحثة الوسط المرجح و الوزن المئوي و معامل ارتباط بيرسون
للتوصل إلى نتائج البحث .

و توصلت إلى تحقق (٨٩) فقرة موزعة على ست مجالات وعدم تحقق (٦) فقرات.

أوصت الباحثة بما يلي :

١- الأخذ بمقترحات المدرسين و الطلبة من اجل تجديد الكتب (جغرافية
الجيومورفولوجي) .

٢- التوسع في استخدام الوسائل التعليمية خصوصا (الخارطة والعينات والنماذج
و الانترنت) .

المقترحات:

إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في تقويم مناهج الجغرافية الأخرى و العمل على
تطويرها و تنقيحها من قبل المختصين في هذا المجال .

الفصل الأول

مشكلة البحث :

تعد الناهج الدراسية الأداة الرئيسية الفاعلة في تحقيق أهداف التربية و المجتمع ، فالمناهج الدراسية في أي مجتمع سواء كان متقدما أو ناميا تعكس أنماط الفكر السائد فيها فهي تختلف باختلاف الفلسفة التي يعتنقها كل مجتمع . و هذه الفلسفة التي تعد مصدرا لاتجاهات و القيم و التي تحكم أنماط السلوك و توجيه الفرد. (اللقاني ١٩٨٩، ص ٤٦).

فالمنهج الذي يصلح لمدة معينة من حياة مجتمع من المجتمعات لا يصلح لمدة أخرى من حياة نفس المجتمع فلا يجوز أن تتجاهل المناهج الدراسية المواقف الجديدة التي يواجهها الطلبة في حياتهم و المشكلات التي تعترضهم ومن الضروري إن تكون المناهج مرنة وقابلة للتعديل فإذا حدث تغيير جوهري في المجتمع فلا بد من إعادة النظر في المناهج الدراسية لتصبح متماشية مع هذا التغيير و إلا فإنها تكون مناهج متخلفة لا تصلح لهذا المجتمع بعد تغييره . (عبد اللطيف، ١٩٦٧، ١٠٩)

فالمناهج شأنها شأن العمليات التربوية الأخرى تتسم بالتغيير و التطوير و لقد أدت التغيرات السريعة التي يشهدها عالمنا المعاصر إلى سباق بين الدول من أجل تحقيق تعلم أفضل لأبنائها ، إن بقاء المناهج الدراسية على ما هي عليه دون إخضاعها لتقويم علمي مستمر في ضوء يستجد من أهداف و أساليب أمر يؤدي إلى تعويق في مجال العملية التربوية . (ظافر، ١٩٨٣، ص ٣٦) .

فهي بحاجة إلى التطوير و التعديل من أجل مواكبة التقدم العلمي الذي يشهده المجتمع اليوم . فعملية تحسين المنهج و تطويره و الارتقاء به بما يحقق بناء الإنسان المعاصر أمر مهم جدا .

و يعد منهج جغرافية الجيومورفولوجي من المناهج الحيوية المهمة التي تدرس في قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية وقد اطلعت الباحثة على بعض من المشكلات التي تواجه هذا المنهج فرأت الباحثة انه بحاجة إلى تنقيح و تطوير بعض موضوعاته بالإضافة إلى الحذف و الإضافة و الإثراء و إعادة الترتيب و هذا يعني بان هذا المنهج بحاجة إلى التقويم لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه المبادئ و القيم التي يؤمن بها المجتمع . كما يعد المعلم هو أساس العملية التربوية وهو الأمل في التغيير الجذري في المناهج وفي محتوى العملية التعليمية ووسائلها وأنشطتها.

أهمية البحث والحاجة إليه:

التربية في الوقت الحاضر تعيش عصرها الذهبي ،فهى فن البشر الذين يرتفع على كهولهم صرح الحضارة ، ويتم على أيديهم وبأفكارهم كل تقدم في مجالات العلم والاجتماع والاقتصاد وغيرها من المجالات وتبوأ مكانة رفيعة ومنزلة عظيمة فاقت أي مرحلة من مراحل التطور الحضاري والبشري ذلك لان العصر الذي نعيش فيه يختلف بشكل جوهري عن العصور السابقة من حيث سرعة التطور والتغيير في المجالات المختلفة فقط أطلق عليه عصر (الانفجار المعرفي وعصر التكنولوجيا) وغير ذلك من المسميات التي توحى بكونه عصرا متميزا يحتاج معاصروه من البشر تربية خاصة تلائم طبيعة التغييرات التي تحدث فيه.(الدمرداش،١٩٨٣،ص١٣٤) .

فالفرد في الوقت الحاضر بحاجة إلى التربية بشكل كبير من أي وقت مضى فهى تعمل على تحقيق التطور للأفراد والمجتمعات والنهوض والرقى بها إلى نحو أفضل باعتبار إن التربية هي وسيلة

استمرار المجتمع عن طريق الحفاظ على ثقافته وتجديدها وهى في نفس الوقت ضرورة اجتماعية للفرد من اجل تكوين شخصيته(الجبار،١٩٨٠،ص١٨-١٩) .

لذلك كان على التربية أن تستمر برسالتها وان تواكب هذا التطور السريع فبدأت أصوات المربين تنادي بإحداث ثورة تكنولوجية في التربية تتسجم وأهداف الثورة العلمية والتكنولوجية وذلك عن طريق إحداث تغيير جذري في النظام التربوي التقليدي وإعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس وبرامج إعداد المدرسين(عبد الدائم، ١٩٧٨، ص ٩٠٨) .

فالمعلم عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية التي لا يمكن لأي نظام أن يؤدي دوره المنشود على الوجه الأفضل من دون معلم كفئ فان عملية تطوير أي عمل يعتمد على نوعية القائمين به و مدى إخلاصهم و كفاءتهم فنجاح العملية التعليمية يتوقف على نوع المعلم بوصفه يشكل عنصرا رئيسيا في العملية التربوية فضلا عن انه يلعب دورا بارزا في تحقيق أهداف النظام التربوي وزيادة قدرته وكفائته أمرا ضروريا فلا تعليم بدون معلم . (عودة، ١٩٩٨، ص ٦٣) .

كما أن نجاح العملية التربوية التي تضطلع بها المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية متخصصة يتوقف على ثلاثة عناصر هي (المعلم ، التلميذ و المادة الدراسية) فنجاح هذه العملية أو إخفاقها رهن بطبيعة العلاقة بين هذه العناصر و هي علاقة (تكاد تكون ثابتة) فالمعلم هو المسئول الأول عن هذه العلاقة فهو المحرك الأول لكل عملية تربوية . و يتوقف عليه نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها فهو أساس في نجاح أي إصلاح و تطور .(البيلوي، ١٩٨٦، ص ٢) .

كما يعد المنهج المدرسي أداة المعلم لتحقيق أهداف المدرسة فهو يحتل مركزا مهما في العملية التربوية لأنه الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع ،وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع . (الريان، ١٩٨٢، ص ٩) .

فالمنهج هو البوتقة التي يتبلور فيها كل ما يدور في المدرسة بما فيها من إدارة وتوجيه وإشراف وما شابه ذلك. ومهما بلغ المنهج من إتقان لابد من أن يخضع للتطوير بين مدة وأخرى، فتطوير المناهج وتحديثها أصبح من الأمور الأساسية في المجال التربوي، وملاحقة التقدم العلمي المعاصر وخصائص العصر. وحاجات التلاميذ ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الاجتماعية. (سرحان، ١٩٧٢، ص ١١٩).

فالمنهج المدرسي يعد العمود الفقري للتربية ويعد منهج المواد الاجتماعية من المناهج الضرورية التي تعمل على إكساب العقلية الاجتماعية بعدا علميا فهي من المناهج التكميلية ذات وظيفة حيوية تهدف إلى بناء الإنسان في زوايا محددة وتخصصية تتفق مع طبيعة هذه المواد ويمكن للفرد أن يتعلم من المواد الاجتماعية الكثير من المفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات التي تعد أساسا لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل (المركز العربي للبحوث التربوية، ١٩٨٣، ص ٧).

والجغرافية هي احد المواد الاجتماعية التي تساعد على إكساب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين عن طريق فهم ومعرفة المعلومات والمعارف الجغرافية التي تمكننا من فهم البيئة بمظاهرها المختلفة الطبيعية والبشرية والاجتماعية فالجغرافية تعبر عن علاقة الإنسان ببيئته وأساليب تفاعله معها وآثار ذلك التفاعل (محمود، ١٩٩٦، ص ٢٥).

وتأتي أهمية البحث الحالي من أهمية مادة جغرافية الجيومورفولوجي فهي احد المواد المهمة التي تهتم بدراسة أشكال انحدارات الأرض المختلفة كما تهتم بتحليل السمات الجيومورفولوجية لظواهرات الأرض وتوزيعها الجغرافي كما تدرس العمر التقريبي أو النسبي للظواهرات الجيومورفولوجية لسطح الأرض وهي كمادة دراسية تشكل ميدانا مهما في التعليم حيث أن ما تحتويه هذه المادة من أهداف تجعل منها ذا نفع كبير للأفراد والمجتمع على حد سواء. (ابو العينين، ص ٢١-٢٢)

وترى الباحثة ضرورة الاهتمام بتقويم منهج جغرافية الجيومورفولوجي ليؤدي دوره المطلوب في العملية التربوية حتى يحكم على العملية كلها ابتداء من بناء المناهج في ظل أهداف محددة وانتهاء بمعرفة قدرتها على تحقيق تلك الأهداف في التعلم وكلما كانت أداة التقويم دقيقة كلما كان التقويم علميا وموضوعيا .

وخلاصة ما تقدم فان أهمية الدراسة الحالية تأتي من :

١- أهمية مادة الجغرافية.

٢- أهمية تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي .

٣- أفادت الجهات المختصة من نتائج البحث.

٤- أهمية كليات التربية الأساسية كمؤسسات تربوية متخصصة بإعداد كوادر تدريسية ناجحة في المستقبل.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر طلبة قسم الجغرافية في المجالات التالية:(الأهداف، المحتوى ،طرائق التدريس،الوسائل التعليمية،الأنشطة المصاحبة ، التقويم).

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بما يأتي:

١- طلبة المرحلة الثانية في قسم الجغرافية.

٢- كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان.

٣- العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩.

تحديد المصطلحات:

التقويم:

- يعرفه سماره وآخرون (بأنه تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات من سمة معينة ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لتعرف مدى كفايتها) (سماره ، ١٩٨٩ ، ص١٢) .
- يعرفه الرشيدى (وهو العملية التي يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج و كذلك نقاط القوة و الضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة) (الرشيدى ، ١٩٩٩ ، ص ٩٧) .
- يعرفه أشبلي (بأنه جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها) (الشبلي ، ٢٠٠٠ ، ص٣١) .

التعريف الإجرائي للتقويم :

هو جميع الإجراءات التي تتخذ بشأن المنهج للكشف عن نواحي القوة والضعف فيه بهدف تطويره وتحسينه من قبل الجهات المختصة.

المنهج:

- يعرفه اللقاني (هو مجموعة الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات و تفاعلهم معها ومن نتائج هذا الاحتكاك و التفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم و يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية) (اللقاني وآخرون ، ١٩٨١ ، ص ١١) .

- يعرفه أَلجميلي والنعيمي (بأنه مجموعة من العوامل المؤثرة في العملية التربوية والتعليمية تتمثل بأهدافها ومحتواها وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم والقياس المتبعة فيها) (أَلجميلي، ١٩٩٠، ص ٤٢)
- يعرفه السامرائي (بأنه كل الخبرات والأنشطة والممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة لمساعدة المعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم سواء أكان ذلك داخل قاعة الدرس أو خارجها) (السامرائي، ١٩٩٥، ص ١٢) .

التعريف الإجرائي للمنهج :

- هو كل ما يقدمه المدرس للطالب من معلومات يحتويها المنهج داخل المدرسة أو خارجها لتحقيق أهداف منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي .

تقويم المنهج :

- يعرفه كود (بأنه تشمين فعاليات التعليم ضمن مجال معين من مجالات التعليم لأجل تعيين أو إقرار صلاحية الأهداف و مطابقة المحتويات للحصول على غايات أو أهداف مقرر) (Good 1973، ٢٢٠)
- يعرفه حمدان (انه تقدير القيمة التربوية للمنهج لغرض تحسينه أو استمراره أو لوقفه) (حمدان، ١٩٨٦، ص ٥٠) .

التعريف الإجرائي :

- هو وصف لاستجابات الطلبة عينة البحث على فقرات أداة التقويم التي اعدها الباحثة و إصدار حكم من خلالها على منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي .

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
م.م. يسرى كريم هاشم

الجغرافية:

يعرفها الخفاجي (بأنها العلم الذي يهتم بدراسة الإنسان ونشاطه وعلاقته بالبيئة وهي العلم الذي يسهم في بناء الأبعاد العقلية والاجتماعية والشخصية للمتعلمين). (الخفاجي، ١٩٩٦، ص ٧-٨).

التعريف الإجرائي للجغرافية:

و هو منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي الذي يدرس للمرحلة الثانية في كليات التربية الأساسية .

جغرافية الجيومورفولوجي :

يعرفها أبو العينين (هو علم من العلوم الجغرافية الحديثة التي تعني دراسة قشرة الأرض وتمييز ظواهر أو ظاهرات السطح التي تتكون فوقها). (أبو العينين، ١٩٨١، ص ٢١)

كليات التربية الأساسية:

هي مؤسسات تربوية تتولى إعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية ،مدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الدراسة الإعدادية ،تمنح شهادة البكالوريوس .

الفصل الثاني الخلفية النظرية ودراسات سابقة

أولاً: الخلفية النظرية

التقويم:

إن حال مفهوم التقويم كحال مفهوم المنهج، فهناك من يعتبره مساوياً للقياس، وهناك من يعبده عملية أوسع من ذلك في أنه يتناول جميع الجوانب التي يمكن قياسها، وتلك التي لا يمكن قياسها بشكل محدد دقيق يتمثل بالأرقام القاطعة والاستفادة من نتائج القياس في إخضاعه للتحليل والتفسير والنظر في كل ذلك من خلال رؤيا شاملة تأخذ كل المتغيرات بنظر الاعتبار للخروج بإحكام تعود إلى التطوير واتخاذ القرارات الصائبة.

وقد وضعت للتقويم تعريفات عديدة غلب على كل منها تصور واضح لتوضيح الغرض الرئيس للتقويم في واحد من الاتجاهات الرئيسة له وهي:-

المدخلات : وهي كل ما يهيئ للمنهج من أهداف ومحتوى و مستلزمات بشرية .
العمليات : وهي الإجراءات و الممارسات العلمية التي تتم باستخدام المدخلات من أجل تحقيق البرنامج لأهدافه .

المخرجات: وهي النتائج التي يتم الحصول عليها بعد الفترة الزمنية المحددة و نتيجة للعمليات التي جريت والتفاعلات التي تمت بين المدخلات لتحقيق الأهداف. (الشبلي ٢٠٠٠، ص ١٤٠) .

فالتقويم بمفهومه الشامل يقصد به التعرف على مدى ما تحقق من أهداف بقصد الوقوف على نواحي القوة و الضعف فالتقويم عملية تشخيصية علاجية يقصد بها تعديل المسار للوصول إلى أفضل المستويات الممكنة لتحقيق أقصى فعالية بالنسبة للعملية التعليمية و على ذلك يكون التقويم عملية لها خصائصها و يمكن إيجازها في ما يلي :

أ :- التقويم عملية تشخيصية ، ويقصد بها قياس مدى الانجازات التربوية التي تحققت في ضوء الأهداف الموضوعية .

ب:- التقويم عملية علاجية ، حيث انه حينما نتعرف على مواطن الضعف و الفشل ينير الطريق للإصلاح و العلاج و يقدم أهدافا ووسائل جديدة لتعديل مسار العملية التعليمية و رفع مستواها ككل . (إبراهيم، ١٩٨٦، ص ١٢٤ - ١٢٤) .

عناصر المنهج

١ - الأهداف :

الهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية المبتغاة التي انشئت من اجلها المدرسة والمصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية المقصودة لتحقيق النتائج المرغوب فيها . (الراوي ، ١٩٧٥، ص ١١) .

و بذلك فان تحديد الأهداف يمثل نقطة البدء في عملية بناء المنهج المدرسي لانها تساعد في تحديد محتواه مادة و طريقة ، و في اختيار أساليب التقويم ووسائله

٢ - المحتوى :

هو مجموعة المعارف التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها إلى نحو معين (اللقاني ، ١٩٩٥ ، ص ٢١٧) .

فالمحتوى يعد وسيلة مهمة لتحقيق أهداف المنهج و يعرف أيضا بأنه جميع أجزاء المعرفة و المعلومات و الأفكار و الرموز و الأشكال المراد من المتعلم أن يلم بها في أثناء عملية التعليم ضمن فترة زمنية معينة . هذه المعلومات تكثف في كتاب مدرسي مقرر أو يمكن الحصول عليها من عدة مراجع و مصادر مختلفة (دروز ، ١٩٩٩ ، ص ٥٩)

و هناك عدة مبادئ ينبغي إتباعها عند اختيار المحتوى هي ما يأتي :

١- أن يترجم أهداف المنهج .

- ٢- أن يتلائم مع واقع الحياة و مشكلاتها .
- ٣- أن يحقق الوحدة و الانسجام و التكامل بين موضوعاته و وحداته .
- ٤- أن يكون على درجة من التنوع و المرونة ليتناسب مع حاجات المتعلمين و ميولهم .
- ٥- أن تتحقق فيه درجة من التكامل و التوازن بين مختلف الجوانب النظرية و التطبيقية .
- ٦- أن يقوم على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب و من الحدس إلى المجرد (حمدان ، ١٩٨٢ ، ص ٥) .

٣ . طرائق التدريس :

لإيصال المحتوى إلى الطلبة لا بد من استخدام طريقة تدريس مناسبة و المعلم هو الذي يقوم بمعالجة محتوى المنهج عن طريق ما يستخدمه من طرق في التدريس لتعينه على معالجة المحتوى . فحسن اختيار الطريقة لا يعوض ضحالة المادة ، و غزارة المادة تصبح عديمة الفائدة إذا لم تصادف الطريقة الجيدة . (إبراهيم ، ١٩٨٦ ، ص ١١٢) .

٤ - الوسائل التعليمية :

يمكن للمعلم أن يستخدم الوسائل التعليمية تدعيماً لطرق التدريس و تأكيداً لفعاليتها و ذلك لان وسائل الاتصال التعليمية تساعد على تحسين مستوى التدريس . حيث تتصف الوسائل التعليمية بأنها تقوم تقدم للتلاميذ خبرات حية و قوية التأثير ، مما يبقى على اثر ما يتعلمه التلاميذ و بالتالي إلى تقليل من احتمال نسيانه . فالوسائل السمعية و البصرية تثير النشاط العقلي للمتعلم لأنها مثيرة للاهتمام و باستخدامها بصورة دقيقة يمكن إشباع حب المتعلم الطبيعي للاستطلاع . (إبراهيم ، ١٩٨٦ ، ص ١١٩) .

٥ - الأنشطة المصاحبة :

و يقصد بها (ما يقوم به المتعلم من عمليات عقلية و ممارسات عملية في
المواقف التعليمية المختلفة بقصد تحقيق الهدف المنشودة) (دروزه ، ١٩٩٩ ، ص
٦٠) .

فالأنشطة المصاحبة تسهم إسهاما فاعلا في إكساب المعلومات و المفاهيم للطلبة
و نظرا للاهمية التي تتمتع بها فهناك منهاج من المناهج الجديدة أطلق عليه منهج
النشاط .

٦ - التقويم :

يمتاز التقويم بكونه عنصر من عناصر المنهج بقدرته على التأثير في عناصر
المنهج و يعرف بأنه (إصدار حكم يتعلق بالطالب على تحصيله و قدراته و
استعداداته و ذكائه و مهارته و تكيفه و بعبارة أخرى إصدار حكم على العوامل التي
تساعد في تعلمه (أبو وليد ، ١٩٨٥ ، ص ٨٧) و للتقويم وسائل متعددة أهمها (
الاختبارات و الملاحظة و المقابلة و الاستبانة و دراسة الحالة و التقارير الذاتية و) و
تعد الاختبارات من أهم وسائل التقويم و يقسم إلى (اختبارات شفوية و اختبارات
تحريرية) .

منهج الجغرافية :

تدرس الجغرافية في جميع المستويات والمراحل الدراسية ونظريا ينبغي أن تدرس
كمقرر دراسي منفصل وتمثل الجغرافيا منظورا فريدا ومهارات اكتسبت من المفاهيم
الجغرافية الأساسية الخمسة التي تستطيع أن توضح المعارف حول الأرض والإنسان
الذي يعيش عليها كما إنها تعني العلوم الاجتماعية والتاريخ والدراسات الإنسانية . كما
أنها تقدم البعد المكاني للعلوم الطبيعية.

إغراض تدريس الجغرافية :

١-بناء مفاهيم القياس التي تميز بين المستويات المختلفة من التعليم وتنظيم المعلومات الكمية والنوعية عن الأقاليم من أجل التحليل والتعميم وبناء الفرضيات عن المناطق.

٢-اقتراح البدائل المستقبلية للاستقرار البشري على الأرض من خلال تنوع القيم وأنظمة البيئة.

٣-الشرح باستخدام الخرائط من حيث التعرف على تفسير النماذج البسيطة والمركبة للخصائص الطبيعية والبشرية على سطح الكرة الأرضية بمختلف المقاييس.

٤-تطوير الملاحظة المباشرة في العمل الميداني والحقلي من أجل تسجيل وتنظيم الظواهر المعقدة. (يحيى، ٢٠٠٥، ص ٤٩)

طبيعة علم الجيومورفولوجيا

كلمة الجيومورفولوجيا مشتقة من الأصل الإغريقي Geo وتعني الأرض و Morphos وتعني التكوين والنشأة و Logos تعني علم اودراسة .وبذلك يتضمن التعريف علم تكوين الأرض.

المواضيع الجيومورفولوجية

تعالج الجيومورفولوجيا أشكال السطح اليابس من الكرة الأرضية يضاف إليها في بعض الأحيان فعل الأنشطة البشرية. (سلامة، ٢٠٠٧، ص ٢٣)

تطور الفكر الجيومورفولوجي

علم الجيومورفولوجيا من العلوم الحديثة التي وضع الإنسان قواعده وأصوله عند بداية هذا القرن فقط، ومع ذلك فكر الإنسان القديم منذ ظهوره على سطح الأرض في إشكال البيئة الطبيعية التي يعيش فيها ،وحاول هذا الإنسان رسم ما يشاهده في البيئة

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
..... م.م. يسرى كريم هاشم

وعلى الأرض من انهار وجبال وهضاب ووضع كل ذلك على خرائط تصويرية يرجع
أقدمها إلى أكثر من ٤٥٠٠ ق.م (أبو العينين، ١٩٨١، ص ٢٨)

الفصل الثاني

ثانيا:دراسات سابقة

١ - دراسة احمد (١٩٩٤) :

(تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة) .

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد ، و استهدفت الدراسة :

تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :-

١ - ما الجوانب الايجابية و السلبية في المناهج الدراسية بمدارس المتميزين من وجهة نظر المتميزين

٢ - ما الجوانب الايجابية و السلبية في المناهج الدراسية بمدارس المتميزين من وجهة نظر الطلبة .

و تحقيقا لهدف البحث اعتمدت الباحثة الاستبانة أداة للبحث و قامت بإعداد استبيانين الأولى موجهة لعينة المدرسين وتضمنت (٦٣) فقرة موزعة على المجالات الخمسة هي (الأهداف ، المحتوى ، النشاطات و الفعاليات المصاحبة ، طرائق التدريس ، التقويم) و الاستبانة الثانية موجهة لعينة الطلبة و تضمنت (٤١) فقرة موزعة على المجالات المذكورة أعلاه باستثناء مجال الأهداف .

تألفت عينة البحث من (١٥٧) طالبا و طالبة من طلبة الصفوف الثالث متوسط و (٩٤) مدرسا و مدرسة من مدارس المتميزين ذاتها في بغداد.

أما الوسائل الإحصائية التي استخدمتها الباحثة هي (مربع كاي) و الوسط المرجح ومعامل ارتباط (بيرسون) لمعالجة البيانات .

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

- هناك (٥٢) فقرة تمثل جوانب ايجابية في المناهج الدراسية موزعة على المجالات الرئيسية للاستبانة و هناك (١١) فقرة تمثل جوانب سلبية في المناهج الدراسية لمارس المتميزين .

- هناك (٢٨) فقرة تمثل جوانب ايجابية في المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من وجهة نظر الطلبة موزعة على المجالات الأساسية للبحث وهناك (١٣) فقرة تمثل جوانب سلبية موزعة على مجال المحتوى و النشاطات و الفعاليات المصاحبة و مجال التقويم و قد اتفقت وجهات نظر الطلبة مع وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيما يخص مجال محتوى المواد الدراسية بوصفه من الجوانب السلبية في المناهج الدراسية لمدارس المتميزين .

- الأهداف التربوية لمدارس المتميزين بحاجة إلى إعادة الصياغة لتوضيحها .
- تعد الطرائق التدريسية المتبعة من الجوانب الايجابية .
- كما تعد وسائل التعليم المتبعة في المناهج الدراسية ايجابية . (احمد، ١٩٩٤، ص ١٠٥) .

٢ - دراسة الجعفري و الموسوي (١٩٩٥) :

(رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد إعداد المعلمين و المعلمات) .
أجريت هذه الدراسة في بغداد و استهدفت الدراسة :-
(تقويم المناهج الدراسية لمعاهد إعداد المعلمين و المعلم على وفق متغير الجنس والاختصاص)

اعتمدت الباحثة (نموذج الجعفري لتقييم المناهج الدراسية ، أداة البحث وهو يتكون من (٧٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي :-
١ - الأهداف التربوية العامة و أهداف المراحل (٢٣) فقرة .
٢ - أهداف المواد الدراسية و مفرداتها (١٦) فقرة .

٣ - محتوى الكتب الدراسية (١٩) فقرة .

٤ - النشاطات و الفعاليات المصاحبة (١٥) فقرة .

اعتمدت الباحثات الاستبانة أداة لبحثها بتطبيقها على مجموعة من الخبراء لبيان مدى صلاحيتها و كان الاتفاق بنسبة (٩٨ %) .

أما عينة البحث تألفت من (٧٢) تدريسيا من الذكور من أصل (٨٢) تدريسيا ، ومن (٥٢) تدريسيا من الإناث من أصل (١٠٩) ، أما الوسائل الإحصائية المستخدمة فكانت الوسط المرجح و الوزن المئوي و مربع كاي .

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي : -

١ - تحقق المناهج الدراسية بمستوى الوسط .

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث . (ص ٧٧ - ٢٥٤)

٣ - دراسة الهاشمي (٢٠٠١) :

(تقويم منهج العلوم العامة للمرحلة الأولى في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة)

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية ، جامعة البصرة ، و استهدفت الآتي :

١- بناء أداة لتقويم منهج مادة العلوم العامة الذي يدرس لطلبة الصف الأول في معاهد إعداد

المعلمين و المعلمات بكل عناصره (الأهداف ، المحتوى ، طريقة التدريس ، الوسائل التعليمية ، النشطة المصاحبة ، التقويم) .

٢- تطبيق الأداة لمعرفة جوانب القوة و جوانب الضعف في منهج مادة العلوم

العامة بكل عناصره على وفق وجهة نظر المستفيد الأول منه وهو الطالب .

و لتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث الاستبانة أداة لبحثه و قد تكونت هذه الأداة

من (٣٠٢) فقرة موزعة على مجالات التقويم الستة التي تمثل عناصر المنهج

وبعدها استخرج الباحث الصدق الظاهري (صدق المحتوى) لهذه الأداة وذلك بعرضها على عدد من الخبراء والمختصين والعاملين في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس معتبرا موافقة (٨٠%) منهم فأكثر معيارا لقبول الفقرة وأجرى التعديلات المطلوبة في ضوء تلك الآراء. فأصبح عدد فقرات الأداة (٢٢٦) فقرة موزعة على المجالات الستة.

أما أهم الوسائل الإحصائية المستخدمة فكانت النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة جتمان، والوسط المرجح، والوزن المئوي.
أما أهم النتائج فكانت:

١- تحقق مجالات التقويم جميعها

٢- بلغ عدد الفقرات المتحققة (١٣٨) فقرة من اصل فقرات الأداة البالغة (١٧٢) فقرة وتمثل ما نسبته (٨٠،٢٣%) منها وهي موزعة على مجالات التقويم الستة .

أما أهم المقترحات.

- ١- إجراء دراسة تقييمية مماثلة لمقارنة وجهات نظر المدرسين والطلبة
- ٢- إجراء دراسة تقييمية مماثلة على طلبة المرحلتين الثانية والثالثة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات . (الهاشمي، ٢٠٠١، ص ٨٦-١١٨) .

٤ - دراسة صبري (٢٠٠٣) :

(تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات من وجهة نظر المدرسين و الطلبة في العراق) .

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد و استهدفت الدراسة:-

(تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات من وجهة نظر
المدرسين و الطلبة في العراق) .وفق المجالات الآتية : -

أ - عناصر مناهج الإعداد المهني و هي :-

- الأهداف .
- المحتوى .
- طرائق التدريس .
- التقنيات التربوية .
- الأنشطة المصاحبة .
- التقويم .

ب - التربية العملية و المشاهدة و التطبيق .

و لتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث الاستبانة أداة لبحثه ، أعدها في ضوء
الأدبيات و الدراسات السابقة و عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٦) مدرسا و مدرسة و
(١٤٥) طالبا وطالبة ، و لتحديد الفقرات التي تمثل المجالات السبعة التي شملتها
عملية التقويم و هي الأهداف ، المحتوى ، طرائق التدريس ، الأنشطة المصاحبة ،
التقنيات التربوية ، التقويم و التربية العملية و المشاهدة و التطبيق) و تأكد الباحث
من صدق الأدلة و ثباتها و توصل إلى الشكل النهائي للاستبيان كل على حده حيث
تكونت استبانة المدرسين و المدرسات من (١٤٥) فقرة موزعة على المجالات
السبعة انفة الذكر و استبانة الطلبة تكونت من (١٥٠) فقرة موزعة على المجالات
السبعة.

اما الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحث فكانت الوسط المرجح و الوزن
المثوي و معامل ارتباط بيرسون .

اما أهم النتائج التي توصل إليها الباحث :

١- تحقق (١٠٤) فقرة موزعة على سبعة مجالات وعدم تحقق (٤١) فقرة

بحسب استجابات مدرسي المواد التربوية و النفسية و مدرساتها .

٢- تحقق (١٢١) فقرة موزعة على سبعة مجالات و عدم تحقق (٢٩) فقرة

حسب استجابات الطلبة و الطالبات .

أما أهم التوصيات فكانت الآتي :

١- تجديد وتنقيح الكتب التربوية و النفسية عن طريق تقويمها و الأخذ بمقترحات

المدرسين و ملاحظاتهم و استطلاع آرائهم في موضوعات الكتب .

٢- ضرورة انفتاح المناهج الدراسية على معطيات العصر و تطوراتها العلمية و

بشكل واسع من اجل ركب التقدم المتسارع .

زيادة مدة التربية العملية و المشاهدة و التطبيق . (صبري ، ٢٠٠٣ ، ص ١ -

٢٠٠) .

٥ - دراسة الساعدي و اللامي (٢٠٠٨) :

(تقويم منهج القياس و التقويم في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر

الطلبة) .

أجريت هذه الدراسة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات و هدفت إلى تقويم منهج

مادة القياس و التقويم للصف الرابع في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات في

محافظة ميسان ومن وجهة نظر طلبة قسم اللغة العربية و الاجتماعيات .

و لتحقيق هدف البحث اعتمد الباحثان الاستبانة كأداة للبحث و اعتمدا في إعدادها

على الأدبيات و بعض الدراسات السابقة و على جمع آراء الطلبة من خلال استبانة

مفتوحة وجهت إليهم تحقق الباحثان من صدق الأداة من خلال استفتاء آراء عدد من

الخبراء و المحكمين في مجالات العلوم التربوية والنفسية و تحقق من ثباتها من خلال

عرضها على عينة استطلاعية من الطلبة . كما تم حذف و إضافة و تعديل بعض

الفقرات و فقا لآراء المحكمين ليبلغ العدد النهائي لفقرات الأداة (٩٧) فقرة موزعة على المجالات الست .

بلغ المجموع الكلي للبحث (٧٦) طالبا و طالبة و بلغ عدد أفراد العينة التي طبقت عليها الأداة (٤٨) طالبا و طالبة (بعد استبعاد عدد من الطلبة لأسباب مختلفة)

استعمل الباحثان الوسط المرجح و الوزن المئوي و معامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية و توصل البحث إلى النتائج الآتية :

- تحقق أربع مجالات من المجالات الست الي تناولها البحث هي (الأهداف ، المحتوى ، طرائق التدريس ، التقويم) وعدم تحقق مجالين هما (التقنيات التربوية،الأنشطة المصاحبة).

أما أهم التوصيات فكانت :

١- التأكيد على تعريف الطلبة بالاهداف السلوكية .

٢- التوسع بدراسة تقويم المجالات المختلفة ضمن المحتوى و عدم الاختصار على جانب التحصيل .

ثالثا:مناقشة الدراسات السابقة

أجريت هذه الدراسات الخمس في العراق ، وهدفت إلى تقويم المناهج الدراسية ، فدراسة (احمد ١٩٩٤) هدفت إلى تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين،أما دراسة(الجعفري والموسوي،١٩٩٥) فهذهت إلى تقويم المناهج الدراسية فهذهت التقويم المناهج الدراسية لمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات على وفق متغير الجنس والاختصاص ،أما دراسة (الهاشمي ٢٠٠١) فهذهت التقويم منهج العلوم العامة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الطلبة،أما دراسة (صبري٢٠٠٣) فهذهت التقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات من وجهة

نظر المدرسين والطلبة في العراق أما دراسة (الساعدي و اللامي ٢٠٠٨) فهدف
إلى تقويم منهج القياس و التقويم في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات من وجهة
نظر طلبة قسم اللغة العربية و الاجتماعيات . أما الدراسة الحالية فهدف إلى تقويم
منهج مادة الجغرافية في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة.

كانت عينات دراسة (احمد ١٩٩٤) ودراسة (الهاشمي ٢٠٠١) من الطلبة ويلتقي
البحث الحالي مع هاتين الدراستين حيث أن عينة الدراسة الحالية مؤلفة من الطلبة.أما
دراسة(الموسوي والجعفري ١٩٩٥) فكانت عينة الدراسة من المدرسين فقط أما
دراسة(صبري ٢٠٠٣) فكانت عينة الدراسة مؤلفة من التدريسيين والطلبة معا.أما دراسة
(الساعدي و اللامي ٢٠٠٨) فكانت عينة الدراسة مؤلفة من الطلبة فقط .

تناولت دراسة(الهاشمي ٢٠٠١) ودراسة (صبري ٢٠٠٣) ستة مجالات أما دراسة
(الموسوي والجعفري ١٩٩٥)فتناولت أربعة مجالات فقط.أما دراسة (احمد ١٩٩٤)
فتناولت خمسة مجالات فقط . أما دراسة (الساعدي و اللامي ٢٠٠٨) فتناولت ستة
مجالات أما البحث الحالي تناول ستة مجالات فقط.

أما الوسائل الإحصائية المتبعة فكانت في دراسة(الموسوي والجعفري ١٩٩٤)
الوسط المرجح والوزن المئوي ومربع كاي امادراسة (الهاشمي ٢٠٠١) فكانت النسبة
المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة جتمان والوسط المرجح والوزن المئوي،أما
دراسة (احمد ١٩٩٤) فكانت مربع كاي والوسط المرجح ومعامل ارتباط بيرسون،أما
دراسة(صبري ٢٠٠٣)فكانت الوسط المرجح والوزن المئوي ومعامل ارتباط بيرسون وقد
اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة صبري في استخدام نفس الوسائل الإحصائية.أما
دراسة (الساعدي و اللامي ٢٠٠٨) فاستخدمت الوسط المرجح و الوزن المئوي و
معامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية للبحث .

وقد اتبعت الباحثة نفس المنهجية المتبعة في هذه الدراسات.

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
م.م. يسرى كريم هاشم

الفصل الثالث

إجراءات البحث

تتناول الباحثة في هذا الفصل الجوانب الآتية:

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة ميسان واقتصر على طلبة المرحلة الثانية في قسم الجغرافية الذين بلغ عددهم (٥٠) طالبا وطالبة مثلو المجتمع الكلي للبحث بواقع (١٠) طالبا أي يشكلون نسبة (٢٠%) من مجتمع البحث و (٤٠) طالبة ويشكلن نسبة (٨٠%) من مجتمع البحث .

أداة البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث المتمثل في تقويم منهج جغرافية الجيومورفولوجي من وجهة نظر الطلبة ،اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة للبحث وذلك لما تمتاز به هذه الأداة من خصائص كالصدق والثبات والسرية التامة لاستجابة المفحوصين ،وشعورهم بالاطمئنان فضلا عن قلة تكاليف هذه الأداة وتمكن الباحثين الذين يستخدمونها في البحث من إعطاء كل فقرة من هذه الفقرات وزنا خاصا مما يساعد على الوصف الكمي للمجالات المتصلة بالاستبانة (الجسماني، ١٩٨٤، ص ٣٨٠- ٣٨١) ونظرا لعدم وجود أداة جاهزة فقد عمدت الباحثة في إعداد الأداة (الاستبانة) معتمدة على عدة مصادر هي:

١- الرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالمناهج الدراسية.

٢- توجيه استبانة مفتوحة على الطلبة الذين مثلو مجتمع البحث (الملحق ١).
من خلال المصادر أنفة الذكر تمكنت الباحثة من الحصول على (٩٧) فقرة موزعة على المجالات الستة

صدق الأداة:

من الأمور المهمة التي ينبغي للباحث أن يتحقق منها عند صياغته لفقرات أدواته هو صدقها ويعرف الصدق بأنه (مقدرة الأداة على قياس ما وضعت من أجله أو السمة المراد قياسها (الإمام، ١٩٩٠، ص ١٢٣).

بعد أن أكملت الباحثة بناء الأداة بصيغتها الأولية تحققت من الصدق الظاهري للأداة حيث قامت بعرض الأداة على (١٠) محكمين يمثلون عددا من الخبراء والمحكمين من المختصين في العلوم التربوية وطرائق التدريس والقياس والتقويم والجغرافية للتأكد من صدق الأداة (الملحق ٢) وهنا يشير هلز (Hills، 1976، p11) إلى أهمية المحكمين في فحص فقرات الأداة وتقديرها فيما إذا كانت حقا تقيس ما يراد قياسه) واعتمدت الباحثة على نسبة ٨٠% كنسبة اتفاق على صلاحية الفقرات قبلت الفقرات التي حصلت على هذه النسبة في حين أهملت الفقرات التي لم تحصل على هذه النسبة وعددها (٦ فقرات) بينما أجريت التعديلات على (١٤ فقرة) استنادا إلى آراء الخبراء والمحكمين .

وبذلك أصبح مجموع فقرات مجالات التقويم (٩١) فقرة كما هو موضح في الجدول (١)

جدول (١)

عدد فقرات الأداة بعد الحذف والتعديل

١٧	أهداف مادة جغرافية الجيومورفولوجي	١
١٦	المحتوى الدراسي لمادة جغرافية الجيومورفولوجي	٢
١٨	طرائق التدريس	٣
١٣	الوسائل التعليمية	٤
١٤	الأنشطة المصاحبة	٥
١١	التقويم	٦
٨٩	المجموع	

ثبات الأداة:

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
..... م.م. يسرى كريم هاشم

لكي يمكن الاعتماد على أداة البحث الحالي المتعلقة بتقويم منهج جغرافية الجيومورفولوجي يجب أن تتصف بالثبات ويقصد به درجة الاستقرار في نتائج الاختبار (بمعنى أنه لو أعيد الاختبار على نفس الأفراد وفي الظروف نفسها فإن النتائج تكاد تكون نفسها) (خطاب، ١٩٨٦، ص ٣٧).

وقد تحققت الباحثة من ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار على عينة استطلاعية خارج العينة الأصلية بلغ عددها (١٥) طالبا وطالبة ووزعت عليهم الاستبانة مرتين وقد تراوحت المدة بين التطبيق الأول والآخر أسبوعين. وبلغ معامل الثبات للمجالات التي اشتملت عليها الأداة كما يلي:

جدول (٢)

معامل ثبات مجالات التقويم (معامل ارتباط بيرسون)

المجال	الأهداف	المحتوى	طرائق التدريس	الوسائل التعليمية	الأنشطة المصاحبة	التقويم
معامل الثبات	٨٤،٨	٩١،٨	٨٥،٨	٩٤،٤	٧٥،٥	٩٠،٤

تطبيق الأداة:

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على الطلبة عينة البحث في كلية التربية الأساسية (قسم الجغرافية) وبلغ عددهم (٥٠) طالبا وطالبة.

الوسائل الإحصائية:

١- معادلة الوسط المرجح لبيان المتحقق وغير المتحقق من الفقرات ،وفق القانون

$$\text{الآتي: الوسط المرجح} = (ت \times ١ + ٣ \times ٢ + ٢ \times ٣ + ١ \times ٤) / ن$$

ت ١= تكرار الفقرات (متحققة)

ت ٢= تكرار الفقرات (متحققة إلى حد ما)

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

ت=٣ تكرار الفقرات (غير متحققة)

٢- الوزن المثوي=(الوسط المرجح\الدرجة القصوى)×١٠٠

الدرجة القصوى =أعلى درجة في المقياس الثلاثي الذي يبدأ ب(١) ينتهي

ب(٣)

٣- معامل ارتباط بيرسون

لبيان الإجابات عند إعادة تطبيق الاستبانة واستخراج ثبات كل مجال من

.....

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(n \text{ مج س} - 2)(\text{مج س} - 2) + (n \text{ مج ص} - 2)(\text{مج ص} - 2)}}$$

r = معامل ارتباط بيرسون

n = عدد أفراد العينة

s = قيم المتغير الأول

v = قيم المتغير الثاني (البياتي واثناسيوس، ص ١٨١)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء تحقيق هدف البحث، وستعرض الباحثة النتائج على النحو الآتي:-

١- حساب تكرار إجابات الطلبة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفقاً للبدائل الثلاثة

للاستبانة لاستخراج قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي .

٢- ترتيب الفقرات في كل مجال ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي

إلى أقل وسط مرجح ووزن مئوي.

٣- ناقشت الباحثة (٣) فقرات العليا (٣) فقرات الدنيا في كل مجال من مجالات

البحث.

٤- احتساب متوسط درجات المقياس الثلاثي معياراً للفصل بين الفقرات المتحققة

وغير المتحققة فكل فقرة حصلت على وسط مرجح (٢) فأكثر ووزن مئوي

(٧٠) فأكثر تعد من الفقرات المتحققة فيما إذا حصلت على نسبة أقل من

ذلك تُعد من الفقرات غير المتحققة.

الفقرات المتحققة والفقرات غير المتحققة ونسبة المتحقق مرتبة تنازلياً

المجال	عدد الفقرات	المتحقق	غير المتحقق	نسبة المتحقق %
الوسائل التعليمية	١٣	١٣		١٠٠
المحتوى	١٦	١٥	١	٩٣،٧٥
التقويم	١١	١٠	١	٩٠،٩١
طرائق التدريس	١٨	١٦	٢	٨٨،٨٨
الأهداف	١٧	١٥	٢	٨٨،٢٣
الأنشطة المصاحبة	١٤	١١	٣	٧٨،٥٧

مجال الأهداف:

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

جدول رقم (٤) الاوساط المرجحة والأوزان المئوية لفقرات مجال الأهداف

الوزن المئوي	الوسط المرجح	مجال الأهداف	ت	ت
100	3	تتلائم مع الوقت المخصص لها .	٣	١
100	3	يؤكد منهج الجغرافية على أهمية العمل الجماعي .	١٣	٢
100	3	تسهم في تهيئة الطالب لمواقف الحياة المختلفة .	٨	٣
99.33333	2.98	تهتم بإتقان مهنة التعليم .	١٤	٤
98.66667	2.96	تؤكد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	١	٥
98.66667	2.96	تنسجم مع واقع المجتمع العراقي و خصائصه .	٢	٦
98.66667	2.96	يخلق منهج الجغرافية زيادة رغبة الطالب في مواصلة دراسته .	١١	٧
98.66667	2.96	يكون دافع في محافظة الطالب على بيئته .	١٢	٨
98	2.94	يسهم منهج الجغرافية في زيادة ثقافة الطالب العلمية .	١٠	٩
97.33333	2.92	يحقق منهج الجغرافية مبدأ التربية المستمرة .	١٥	١٠
97.33333	2.92	ينمي منهج الجغرافية قدرة الطلبة على متابعة التطورات الحديثة في مجالهم المهني .	١٦	١١
95.33333	2.86	تتلائم ونضج الطلبة .	٩	١٢
94	2.82	تكون قادرة على إعداد الطلبة لمهنة التعليم .	٤	١٣
86	2.58	ينمي مهارات الطلبة اللازمة للتعليم في المرحلة الابتدائية .	١٧	١٤
76.66667	2.3	تربط الماضي بالحاضر و تتطلع للمستقبل .	٥	١٥
63.33333	1.9	تقبل التطبيق وتنسجم مع الواقع .	٧	١٦
61.33333	1.84	تعمق التفكير و البحث العلمي .	٦	١٧

يتضح من الجدول (٢) إن جميع الفقرات متحققة باستثناء الفقرات (٦) الخاصة بان الأهداف تعمق التفكير العلمي .والفقرة (٧) الخاصة بان الأهداف تقبل التطبيق وتنسجم مع الواقع.

١- تتلائم و الوقت المخصص لها . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٣) و وزن
مئوي (١٠٠) و هذا يعني أن الأهداف يجب أن تتلائم مع الوقت
المخصص لها.

٢- يؤكد منهج الجغرافية على أهمية العمل الجماعي . نالت هذه الفقرة وسط
مرجح (٣) ووزن مئوي (١٠٠) وهذا يعني أهمية العمل الجماعي في
أهداف منهج جغرافية الجيومورفولوجي فمن خلال العمل الجماعي نستطيع
تحقيق الأهداف المنهجية .

٣- تسهم في تهيئة الطالب لمواقف الحياة المختلفة نالت هذه الفقرة وسط مرجح
(٣) و وزن مئوي (١٠٠) و هذا يؤكد على أهمية منهج جغرافية
الجيومورفولوجي في تحقيق أهداف المنهج و إعداد الطالب للحياة العملية و
تطبيق ما تعلمه في الكلية على حياته المستقبلية .

٤- تربط الماضي بالحاضر و تتطلع للمستقبل نالت هذه الفقرة وسط مرجح
(٢،٣) و وزن مئوي (٧٦،٦٦٦٦٧) .

٥- تقبل التطبيق وتنسجم مع الواقع .نالت هذه الفقرة وسط مرجح (١،٩) و وزن
مئوي (٦٣،٣٣٣٣٣) .و هذا يؤكد على عدم تحقق هذه الفقرة
فأهداف هذا المنهج لا تنسجم مع الواقع الذي يعيش فيه الطالب و يتعلم فيه
مختلف المعارف و المعلومات .

٦- تعمق التفكير و البحث العلمي .نالت هذه الفقرة وسط مرجح (١،٨٤) و
وزن مئوي (٦١،٣٣٣٣٣) و هذا يؤكد على عدم تحقق هذه الفقرة فأهداف
هذا المنهج لا تشجع الطالب على التفكير و البحث العلمي .

مجال المحتوى:

جدول رقم(٥)الايوساط المرجحة والأوزان المئوية لفقرات مجال المحتوى.

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

ت	ت	مجال المحتوى	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١٣	يراعي تنوع المصادر في تأليفه .	3	100
٢	٧	يراعي ميول المتعلمين و حاجاتهم .	3	100
٣	٤	يبتعد عن التكرار في المادة العلمية .	3	100
٤	٣	يهتم بعرض الخرائط في كتب الجغرافية .	2.98	99.33333
٥	١٢	يلتزم بالتسلسل المنطقي في عرض معلومات المنهج.	2.98	99.33333
٦	٦	ينسجم مع أهداف المرحلة الدراسية.	2.96	98.66667
٧	١٤	يشجع الطلبة على ارتياد المكتبات .	2.96	98.66667
٨	١٠	يستخدم الجانب النظري بصورة علمية .	2.94	98
٩	١	يثير الدافعية لدى الطلبة	2.9	96.66667
١٠	١١	يكسب الطلبة خبرات متكاملة .	2.9	96.66667
١١	٨	يتسم بالتكامل و التتابع و الاستمرار .	2.88	96
١٢	١٥	تنظم المادة العلمية ضوء الاسس النفسية و المعرفية .	2.7	90
١٣	٢	يبتعد عن الموضوعات المعقدة التي لا يستوعبها الطالب	2.66666 6	88.8888
١٤	١٦	تتمي شخصية الطالب في النواحي المعرفية و الوجدانية و النفسحركية .	2.5	83.33333
١٥	٥	يراعي التنوع في التدريبات و الأسئلة .	2.2708 3	75.6944
١٦	٩	وجود علاقة وثيقة بين المحتوى و أهداف المنهج	1.9799 167	65.9722

يتضح من الجدول (٣) أن جميع الفقرات متحققة باستثناء الفقرة (٩) الخاصة بوجود علاقة وثيقة بين المحتوى وأهداف المنهج.

١- يراعي تنوع المصادر في تأليفه . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٣) و وزن مئوي (١٠٠) و هذا يعني أن معظم أفراد العينة اكدو تنوع المصادر في تأليف المحتوى و هذا يجعله متنوعا و عميقا في معلوماته .

٢- يراعي ميول المتعلمين و حاجاتهم . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٣) و وزن
مئوي (١٠٠) و هذا يعني أن المحتوى مرتبط بقدرات الطلبة و استعدادهم و
ميولهم و يلبي حاجاتهم و هذا يجعل الطلبة قادرين على فهم و استيعاب ما
يتضمنه المحتوى مما يجعل الطلبة مندفعين لدراسة هذا المحتوى بنشاط و
حيوية .

٣- يبتعد عن التكرار في المادة العلمية . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٣) و وزن
مئوي (١٠٠)

و هذا يعني أن أكثر عينة البحث اكدو على ضرورة خلو المحتوى من تكرار
المعلومات الجغرافية حتى يبتعد الطالب عن الدمج بين الموضوعات

٤- تنمي شخصية الطالب في النواحي المعرفية و الوجدانية و النفسحركية . نالت
هذه الفقرة وسط مرجح (٢٠٥) و وزن مئوي (٨٣،٣٣٣٣٣) ، و لقد أكد معظم
عينة الطلبة و الطالبات على اهتمام محتوى المنهج بتنمية الجانب المعرفي
دون الجانبين الآخرين و يعزى سبب ذلك إلى أن الأهداف تؤكد الجانب
المعرفي دون الجانبين الآخرين و هذا في الواقع لا يتناسب و حقائق المنهج
الحديث الذي يهدف إلى (تنمية شخصية المتعلم من مختلف جوانبها
المعرفية و الوجدانية و النفسحركية و عدم التركيز على جانب دون آخر) (
السامرائي و آخرون ١٩٩٥، ص ١١).

٥- يراعي التنوع في التدريبات و الأسئلة. نالت هذه الفقرة وسط مرجح
(٢٠٢٧٠٨٣) و وزن مئوي (٧٥،٦٩٤٤)، وهذا يؤكد على استخدام أدوات
متنوعة في التدريبات و الأسئلة فكلما تنوعت الأدوات المستعملة كلما زاد
فهمنا للطالب و قدرتنا على مساعدته و هذا يتوجب من التدريسي التنوع في
التدريبات و الأسئلة بما يتناسب مع طبيعة الأهداف التعليمية .

٦- وجود علاقة وثيقة بين المحتوى و أهداف المنهج .نالت هذه الفقرة وسط مرجح (١،٩٧٩٩١٦٧) و وزن مئوي (٦٥،٩٧٢٢) وهذا يعني انه لا توجد علاقة وثيقة بين المحتوى و أهداف المنهج مما يؤدي إلى قلة الفرص لتحقيق هذه الأهداف فابتعاد المحتوى عن الأهداف يجعل المحتوى مجرد مادة علمية يلقىها المعلم للمتعلم دونما تصور واضح للعلاقة بين أهداف المنهج و محتواه و تركيبه و معلوماته .

مجالات طرائق التدريس:

جدل رقم (٦) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لفقرات مجال طرائق التدريس

ت	ت	مجالات طرائق التدريس	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١	يستخدم المعلم أكثر من طريقة واحدة في تدريسه .	3	100
٢	١٧	يشارك الطالب في الدرس من خلال التحضير .	3	100
٣	٨	تجذب انتباه الطلبة نحو مادة التدريس .	2.96	98.66667
٤	١٠	تساعد الطالب في التعلم بسرعة .	2.96	98.66667
٥	١١	تشجع الطالب على أداء الواجبات البيتية المستمرة .	2.96	98.66667
٦	٥	تناسب حاجات الطلبة و قدراتهم .	2.94	98
٧	٩	تحكم الصلة بين المعلم و التلميذ و المنهج الدراسي .	2.94	98
٨	١٦	يقوم المدرس بتلخيص النقاط الرئيسية .	2.92	97.33333
٩	٣	تتمي شخصية الطالب بجوانبها المختلفة .	2.9	96.66667
١٠	٤	تسهم في تعليم الطالب كيف يتعلم .	2.88	96
١١	١٥	تركز على الحقائق المهمة في المنهج .	2.88	96
١٢	١٢	تكون مناسبة لعدد الطلبة في الصف .	2.86	95.33333
١٣	٧	تستخدم الخارطة وسيلة لزيادة فهم الطلبة .	2.791667	93.05556

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

ت	ت	مجال طرائق التدريس	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١٤	٦	تستخدم تقنيات حديثة في بالتدريس .	2.645833	88.19444
١٥	٢	تلائم طرق التدريس المنهج الدراسي للجغرافية .	2.6	86.66667
١٦	١٤	تكون مناسبة لخصائص الطلبة .	2	66.66667
١٧	١٨	يقدم المعلم معلومات إضافية للمادة العلمية .	1.88	62.66667
١٨	١٣	تستخدم أساليب متنوعة بتنوع المادة العلمية .	1.8	60

يتضح من الجدول (٤) إن كافة الفقرات متحققة باستثناء الفقرة (١٤) الخاصة بان طرائق التدريس تكون مناسبة لخصائص الطلبة و الفقرة (١٨) الخاصة بان يقدم المعلم معلومات إضافية للمادة العلمية والفقرة (١٣) الخاصة باستخدام أساليب متنوعة بتنوع المادة العلمية .

١- يستخدم المعلم أكثر من طريقة في تدريسه . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٣ و وزن مئوي (١٠٠) و هذا يعني أن أكثر أفراد العينة اكدو على ضرورة استخدام التدريسي أكثر من طريقة واحدة في تدريس المادة من اجل أن تتلاءم هذه الطرق مع المستوى العلمي للطلاب

٢- يشارك الطالب في الدرس من خلال التحضير . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٣) و وزن مئوي (١٠٠) و هذا يؤكد على ضرورة التحضير اليومي و المشاركة في المحاضرة من قبل الطلاب .

٣- تساعد الطالب في التعلم بسرعة . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢,٩) و وزن مئوي (٩٨,٦) و هذا يعني أن معظم القائمين مادة الجغرافية يحاولون اختيار الطريقة التي تساعد على حدوث التعلم بشكل جيد ، (فمعيار التعليم

هو ماذا تستطيع أن تفعل ؟ لا ماذا تعرف ؟ و يقاس نجاح المعلم لا بمقدار ما يعرف بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف و يعمل) .
(احمد ١٩٩٢ ، ص ١٦ - ١٧) .

٤- تكون مناسبة لخصائص الطلبة . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢) و وزن منوي (٦٦،٦٦٦٦٧) و يعود عدم تحقق هذه ألفقره إلى أن الأهداف التعليمية التي تهتم بالجانب المعرفي دون الجانبين الآخرين (فتعدد الأهداف التربوية و مجالاتها المعرفية و الوجدانية و النفس حركية) يعد الغرض الأساسي لتعدد الطرائق المستعملة في التدريس و التي تعمل على إكساب الطالب العديد من المعارف و القيم الاتجاهات و المهارات المصاحبة لاكتساب المعرفة (الحصري و العنيزي ، ٢٠٠٠، ص ٢٩)

٥- يقدم المعلم معلومات إضافية للمادة العلمية . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (١،٨٨) و وزن منوي (٦٢،٦٦٦٦٧) و هذا يعني عدم تحقق هذه الفقرة فقد أكد أفراد العينة من الطلبة و الطالبات على اعتماد التدريسي مفردات المنهج دون إضافة معلومات أخرى خارجية تخص المادة العلمية الموجودة في المنهج .

٦- تستخدم أساليب متنوعة بتنوع المادة العلمية . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (١،٨) و وزن منوي (٦٠) ، فكلما استخدم المعلم طرق تدريس متنوعة جعل من هذه المادة سهلة وقابلة للحفظ من قبل الطلبة .

مجال الوسائل التعليمية:

جدول رقم (٧) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لفقرات مجال الوسائل التعليمية.

ت	ت	مجال الوسائل التعليمية	الوسط المرجح	الوزن المنوي
١	٨	تقلل من الجهد المبذول .	3	100
٢	٦	يتناسب حجمها و عدد الموجودين في الصف .	2.92	97.33333

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
..... م.م. يسرى كريم هاشم

ت	ت	مجال الوسائل التعليمية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٣	١	ترتبط أهداف الوسائل التعليمية بأهداف المنهج .	2.88	96
٤	١٢	تعزز الجانب النظري لمادة الجغرافية بممارسات عملية .	2.85416	95.1388
٥	٩	تركز على المعلومات الجغرافية المهمة .	2.84	94.66667
٦	٣	تناسب مستوى الطلبة و أعمارهم .	2.82	94.66667
٧	١٣	تسهم في إضافة معلومات جديدة لدى الطلبة وإثراء المادة العلمية	2.82	94
٨	٧	تختصر الوقت .	2.82	94
٩	٥	تسهم في توضيح محتوى المادة العلمية .	2.82	94
١٠	٢	تتنصف بالدقة العلمية .	2.8	93.33333
١١	١٠	تتسم بالبساطة .	2.75	91.6666
١٢	١١	تتمي الابتكار و الإبداع لدى الطلبة .	2.7	90
١٣	٤	تكون سهلة الاستعمال من قبل الطالب و المعلم .	2.66666	88.8888

يتضح من الجدول (٥) إن جميع الفقرات متحققة.

١- تقلل من الجهد المبذول. نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٣) و وزن مئوي (١٠٠) حيث أكد معظم أفراد العينة بأن استخدام الوسائل التعليمية له فوائد عديدة فان الوسيلة تقلل الجهد المبذول من قبل الطالب وتساعد على فهم المادة العلمية بسرعة، وتقلل من عوامل نسيان المادة

٢- يتناسب حجمها وعدد الموجودين في الصف. نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢،٩٢) و وزن مئوي (٩٧،٣٣٣٣٣) و هذا يؤكد إدراك الطلبة و المدرسين لأهمية حجم الوسيلة لمساحة القاعة و عدد الطلبة الموجودين فيها ، لذا يجب إن يكون المدرس حريص عند استعمالها أو صنعها إن يتناسب حجمها

ومساحتها و المفردات المكتوبة عليها مع عدد الطلبة الموجودين في القاعة
الدراسية .

٣- ترتبط أهداف الوسائل التعليمية بأهداف المنهج ، نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢،٨٨) و وزن مؤوي (٩٦) و هذا يؤكد على استعمال الوسيلة التعليمية ليس لغرض العرض فقط كأنها غاية في حد ذاتها و إنما يجب إن تؤدي درسا واضحا في المنهج و هذا يؤكد إن الوسائل التعليمية يجب التخطيط لها و اختيارها في ضوء اهداف المنهج و إن لارتباط الوسيلة بأهداف المنهج فوائد عدة فهو) يساعد على تعديل السلوك و تكوين الاتجاهات و القيم المرغوب تركيبها التي تؤكد عليها الأهداف التربوية) (الطوبجي ، ١٩٨٧ ، ص ١٨ . (

٤- تتسم بالبساطة . ، نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢،٧٥) و وزن مؤوي (٩١،٦٦٦٦) ، فالوسيلة التعليمية البسيطة تكون سهلة الحفظ و الفهم و الاستخدام من قبل الطلبة .

٥- تنمي الابتكار و الإبداع لدى الطلبة . ، نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢،٧) و وزن مؤوي (٩٠) ، فاشتراك الطلبة في صنع الوسيلة التعليمية و سهولة الاستخدام و البساطة يجعل الطالب قادر على الإبداع و ابتكار وسائل مختلفة مفيدة في مجال جغرافية الجيومورفولوجي .

٦- تكون سهلة الاستعمال من قبل الطالب و المعلم . ، نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢،٦٦٦٦٦) و وزن مؤوي (٨٨،٨٨٨٨)، و هذا يعني أنها من الفقرات لأنها تؤكد على أهمية إن تكون الوسيلة التعليمية سهلة الاستخدام من قبل الطالب و المعلم و بعيدة عن الغموض .

مجال الأنشطة المصاحبة للمنهج :

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

جدول رقم (٨) الاوساط المرجحة و الأوزان المئوية لفقرات مجال الأنشطة
 المصاحبة للمنهج .

ت	ت	مجال الأنشطة المصاحبة للمنهج	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٤	يقوم الطلبة بإعداد التقارير العلمية التي تخص جغرافية الجيومورفولوجي	2.96	98.66667
٢	١١	يقوم الطلبة بزيارات ميدانية لمشاهدة التكوينات الأرضية	2.92	97.33333
٣	٢	يقوم الطلبة بإعداد النشرات الجدارية .	2.791667	93.5556
٤	١٠	يقوم الطلبة بجمع العينات كنشاط تعليمي مصاحب للمنهج	2.64583	88.19444
٥	١	تتوفر أنشطة لكل موضوع من المواضيع الجغرافية .	2.5	83.33333
٦	٣	تكون الأنشطة المستخدمة تحت إشراف تدريسي المادة .	2.5	83.33333
٧	١٤	تشجيع جو التعاون بين الطلبة و المدرس .	2.4375	81.25
٨	٦	يشارك المدرس و الطلبة في إعدادها .	2.25	75
٩	٥	يكسب الطالب قدرة التعرف إلى مصادر المعرفة المختلفة و كيفية استعمالها .	2.16666	72.22222
١٠	٨	تجري عملية تقويم للأنشطة بعد الانتهاء منها .	2.16666	72.22222
١١	١٣	تناسب الأنشطة المصاحبة مع الإمكانيات المتاحة .	1.9375	64.58333
١٢	٩	يقوم الطلبة بإعداد الخرائط و المجسمات و الكرات الأرضية .	1.5	50
١٣	٧	تكون متنوعة بتنوع مواد جغرافية الجيومورفولوجي .	1.41666	47.22222
١٤	١٢	يقيمون مسابقات علمية .	1.22916	40.97222

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم تحقق الفقرة (١٣) الخاصة بتناسب الأنشطة المصاحبة مع الإمكانيات المتاحة والفقرة(٩) الخاصة بقيام الطلبة بإعداد الخرائط و المجسمات و الكرات الأرضية والفقرة(٧) الخاصة بتنوع مواد جغرافية الجيومورفولوجي والفقرة(١٢) الخاصة بقيام الطلبة بمسابقات علمية

١- يقوم الطلبة بإعداد التقارير العلمية التي تخص جغرافية الجيومورفولوجي ، نالت هذه الفقرة

وسط مرجح (٢,٩٦) و وزن مثوي (٩٨,٦٦٦٦٧) مما يؤكد أهمية إعداد التقارير من قبل الطلبة فيما يخص الموضوعات الجغرافية التي يتناولونها .

٢- يقوم الطلبة بزيارات ميدانية لمشاهدة التكوينات الأرضية. نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢,٩٢) و وزن مثوي (٩٧,٣٣٣٣٣) مما يؤكد على ضرورة القيام بزيارات ميدانية لمشاهدة التكوينات الجيومورفولوجية ليكون الطالب على إطلاع مباشر بها وهذا يساعد على أن يربط ما بين ما درسه نظريا و زيارته لهذه التكوينات بشكل عملي .

٣- يقوم الطلبة بإعداد النشرات الجدارية. نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢,٧٩١٦٦٧) و وزن مثوي (٩٣,٥٥٥٦) و هذا يعني ضرورة تأكيد التدريسي على إعداد النشرات الجدارية من قبل الطلبة و هذا يساعد الطالب في الإطلاع على مصادر أخرى تخص جغرافية الجيومورفولوجي و تزيد من ثقافته العلمية .

٤- يقوم الطالب بإعداد الخرائط و المجسمات و الكرات الأرضية. نالت هذه الفقرة وسط مرجح (١,٥) و وزن مثوي (٥٠) ، و هذا يؤكد على أهمية الخرائط و المجسمات و الكرات الأرضية في تدريس هذه المادة و ضرورة

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
..... م.م. يسرى كريم هاشم

اشترك الطلبة في إعدادها فان إهمال دور الطالب يؤدي إلى عدم الفهم الكامل لها .

٥- تكون متنوعة بتنوع مواد جغرافية الجيومورفولوجي .نالت هذه الفقرة وسط مرجح (١،٤١٦٦٦٦) و وزن مؤوي (٤٧،٢٢٢٢٢) وهذا يدل على أهمية تنوع مواد جغرافية الجيومورفولوجي فان تنوعها يجعل المادة بعيدة عن الجمود و يجعل الطالب متشوقا لدراساتها.

٦- يقيمون مسابقات علمية .نالت هذه الفقرة وسط مرجح (١،٢٢٩١٥) و وزن مؤوي (٤٠،٩٧٢٢٢) وهذه الفقرة حصلت على اقل النتائج و هذا يدل على ضرورة اشترك الطلبة في مسابقات علمية من اجل خلق جو تنافسي فيما بينهم .

مجال التقويم:

جدول رقم (٩) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لفقرات مجال التقويم

ت	ت	مجال التقويم	الوسط المرجح	الوزن المؤوي
١	٦	يمتحن المعلم الطالب في مادة الجغرافية مع احتواء الأسئلة على التطبيقات العملية .	3	100
٢	١٠	تتدرج الأسئلة الامتحانية بين السهل والصعب .	2.96	98.6667
٣	٧	يستخدم المعلم أساليب تعزيز مختلفة للطلبة المشاركين في التحضير اليومي .	2.92	97.3333
٤	٣	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	2.79167	93.0556
٥	١١	يستخدم المعلم أساليب تعزيز قياسية .	2.64583	88.1944

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
..... م.م. يسرى كريم هاشم

ت	ت	مجال التقويم	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٦	٩	تجعل الأسئلة الطالب قادر على أن يفكر بدقة وموضوعية.	2.58333	86.1111
٧	٥	يستخدم المدرس أساليب تقييمية مختلفة .	2.5	83.3333
٨	١	يشجع أسلوب التقويم المتبع في المدرسة التحضير اليومي.	2.5	83.3333
٩	٤	يساعد الطلبة في تقويم نشاطهم ذاتيا.	2.4375	81.25
١٠	٨	تنوع الأسئلة الامتحانية.	2.16666	72.2222
١١	٢	يستخدم المناقشة داخل الصف كوسيلة تقييمية للطلبة	1.9375	64.5833

يتضح من الجدول (٧) أن فقرات مجال التقويم متحققة باستثناء الفقرة (٢) الخاصة باستخدام المعلم المناقشة داخل الصف كوسيلة تقييمية للطلبة.

١- يمتحن المعلم الطالب في مادة الجغرافية مع احتواء الأسئلة على التطبيقات العملية ، نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٣) و وزن مئوي (١٠٠) مما يؤكد على أهمية التطبيقات العلمية و أهمية استخدامها من قبل الطلبة و يجب أن تكون على صلة بالأسئلة الامتحانية .

٢- تدرج الأسئلة الامتحانية بين السهل والصعب . نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢,٩٦) و وزن مئوي (٩٨,٦٦٦٦٧) و هنا أشار معظم عينة البحث من الطلبة على ضرورة مراعاة المدرس التدرج في إعطاء الأسئلة الامتحانية بين السهل و الصعب و مراعاة مستوى الطلبة.

٣- يستخدم المعلم أساليب تعزيز مختلفة للطلبة المشاركين في التحضير اليومي ، نالت هذه الفقرة وسط مرجح (٢,٩) و وزن مئوي (٩٧,٣٣٣٣٣) أكد معظم أفراد العينة من الطلبة إلى تحقق هذه الفقرة فالمدرس يجب أن يتبع أساليب تعزيز مختلفة مع الطلبة المشاركين في

التحضير اليومي فالطالب يتمكن دوما من إدراك موقفه بين زملائه فمن خلال التعزيز يستطيع المدرس أن يحدد العوامل التي تؤدي إلى تقدم الطالب

أو تمنعه من التقدم و عليه) فالتقويم ليس عملية ختامية فقط و إنما يتعين أن يكون عملية مستمرة و ذلك لتصحيح الخطاء قبل تفاقمها . (الحسن و القايد، ١٩٩٠ ، ص ١٢٥) .

٤- يساعد الطلبة في تقويم نشاطهم ذاتيا. نالت هذه الفقرة على وسط مرجح (٢،٤٣٧٥) و وزن مؤوي (٨١،٢٥) . مما يؤكد على أهمية أن يقوم الطالب بتقويم نفسه ذاتيا من خلال الدرجة الامتحانية أو المشاركة اليومية ليعرف موقعه بين زملائه .

٥- تنوع الأسئلة الامتحانية. نالت هذه الفقرة على وسط مرجح (٢،١٦٦٦٦) و وزن مؤوي (٧٢،٢٢٢٢٢)، على المعلم أن لا يلتزم بنمط واحد من الأسئلة و إنما يقوم بتنويعها من اجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

٦- يستخدم المناقشة داخل الصف كوسيلة تقييمية للطلبة. نالت هذه الفقرة على وسط مرجح (١،٩٣٧٥) و وزن مؤوي (٦٤،٥٨٣٣)، وهذا يؤكد على هناك أكثر من طريقة تدريسية كوسيلة لتقويم الطلبة فالمدرس يستطيع استخدام طرق أخرى يقوم بها الطلبة .

الفصل الخامس

الاستنتاجات التوصيات المقترحات

أولاً: الاستنتاجات

ثانياً: التوصيات

ثالثاً: المقترحات

أولاً: الاستنتاجات

من خلال نتائج البحث استنتجت الباحثة ما يلي :

١- الأهداف يجب أن تعمق التفكير العلمي لدى الطالب وتتسجم مع الواقع .

٢- المحتوى يجب أن يتكامل مع أهداف المنهج أي يجب إيجاد علاقة وثيقة بين الأهداف و المحتوى .

٣- على المعلم إثراء الموقف التعليمي باستخدام طرائق تدريسية مناسبة و تقديم معلومات إضافية للمادة العلمية .

٤- تحققت جميع فقرات مجال الوسائل التعليمية .

٥- الاهتمام بالأنشطة المصاحبة للمنهج

ثانيا:التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بما يأتي:

١- ضرورة أكمال مفردات المنهج الدراسي لمادة الجغرافية خلال السنة الدراسية

٢- اعتماد الدراسة الحالية عند تطوير مناهج أخرى

٣- إفادة كليات التربية الأساسية من نتائج البحث الحالي في زيادة كفاءة مدرسي مادة الجغرافية

ثالثا:المقترحات

بعد أكمال الدراسة الحالية اقترحت الباحثة ما يأتي:

١- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مناهج دراسية أخرى .

٢- تقويم كفاءة مدرسي مادة الجغرافية في كليات التربية الأساسية.

المصادر

المراجع العربية:

١. إبراهيم ،فوزي طه ورجب احمد الكلزة،المناهج المعاصرة ،مكتبة الطالب الجامعي ،مكة المكرمة، ط٢، ١٩٨٦ .

٢. أبو العينين ،حسن سيد أحمد ، أصول الجيومورفولوجيا ، ط ٦ ، الدار الجامعية للطباعة و النشر ، الاسكندرية ، ١٩٨١ .
٣. البياتي عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس ، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربوي وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد، ١٩٧٧ .
٤. البيلايوي ،حسن حسين وعبد الله محمد الحمادي ،المكانة الاجتماعية للمعلم ، بحث مقدم إلى ندوة (المعلم قيمة واثر) مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي من ١٧-٢٠ مارس (اذار) ١٩٨٦ ،كلية التربية، جامعة قطر .
٥. البياتي ، عبد الجبار توفيق و زكريا اثناسيوس ، الاحصاء الوصفي و الاستدلالي في التربية و علم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، ١٩٧٧ .
٦. الجعفري و الموسوي ، ماهر اسما عيل و عبد الله ، رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد إعداد المعلمين و المعلمات ، مجلة الأستاذ ، كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد ، ١٩٩٦ .
٧. الجسماني،عبد علي حسين،علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية، منشورات الفكر العربي، بغداد، ١٩٨٤ .
٨. الجيار ، سيد إبراهيم ، التربية ومشكلات المجتمع ، مجموعة دراسات دار الغرب للطباعة و النشر ، القاهرة ١٩٨٠ .
٩. احمد،محمد عبد القادر، طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٢ .
١٠. خطاب،عوني وياسر عباس،أسس البحث العلمي، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٦ .
١١. الحسن، هشام و شفيق القايد، تخطيط المنهج وتطويره، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٠ .

١٢. ألحصري، علي منير يوسف والعنيزي، طرق التدريس العامة، ط١، الكويت، ٢٠٠٢.
١٣. احمد، علاهن محمد علي ، تقويم المناهج الدراسية لمدارس المتميزين من وجهة نظر الهيئة التدريسية و الطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة بغداد، ١٩٩٤ .
١٤. حمدان، محمد زياد، تقويم المناهج، دار التربية الحديثة،الأردن، ١٩٨٦.
١٥. الرشيدى، سعدواخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٩.
١٦. الدمرداش ، سرحان ، التقويم وتطوير المناهج ،محاضرات في التقويم التربوي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣ .
١٧. الريان ، فكري حسن ،الناهج الدراسية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
١٨. سرحان ، الدمرداش و منير كامل ، المناهج ، ط ٢ ، دار العلوم للطباعة و النشر، القاهرة ١٩٧٢ .
١٩. سلامه ،حسن رمضان ، أصول الجيومورفولوجيا ، ط٢ ،دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن، ٢٠٠٧ .
٢٠. السامرائي، هاشم جاسم وآخرون، المناهج أسسها تطويرها نظرياتها ، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، ١٩٩٥.
٢١. السيد ، فؤاد البهي ، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ، ط ٣ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧١ .
٢٢. الشبلي ، إبراهيم مهدي ، المناهج ، بنائها ، تقويمها ، تطويرها ، باستخدام النماذج ، ط ٢ ، دار الأمل للنشر و التوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٠ .

٢٣. صبري ، داوود عبد السلام ، تقويم مناهج الإعداد المهني في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات من وجهة نظر المدرسين و الطلبة في العراق ، أطروحة دكتوراه كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٣ .
٢٤. ظافر ، كاظم بطين ، معايير الإعداد المهني لمعلم المرحلة الابتدائية و مدى مراعاتها في المناهج إعداد المعلمين و المعلمات الابتدائية في العراق ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨٣ .
٢٥. عبد الدائم ، عبد الله ، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين ، ط ٣ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٨ .
٢٦. عوده ، احمد سلمان ، القياس و التقويم في العملية التدريسية ، ط ٢ ، دار الأمل ، الأردن ، ١٩٩٨ .
٢٧. عبد اللطيف ، فؤاد إبراهيم ، المناهج أسسها و تنظيماتها و تقويم أثرها ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٦٧ .
٢٨. ألقاني، احمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١ .
٢٩. ألقاني ، احمد حسين ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، ط ٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
٣٠. الإمام، مصطفى وآخرون، التقويم والقياس، ط٢، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٠ .
٣١. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي ، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض ، ١٩٨٣ .

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
..... م.م. يسرى كريم هاشم

٣٢. الهاشمي ، عبد الكريم عبد الحسين ، تقويم منهج العلوم العامة للمرحلة الأولى في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات من وجهة نظر الطلبة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة البصرة ، ٢٠٠١ .
٣٣. يحيى ، حسن بن عايل ، احمد ، الجغرافيا التربوية ، دار اليازوري للنشر و التوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٥ .

Carter V. (ed) ((Dictionary of education)), 34. Good
McGraw – Hill Co. 1973.

John B. ((Measurement and Evaluation in the ,35. Hill's
classroom)) A Bell and Howell company Columbus Ohio
1976.

الملاحق ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ميسان

كلية التربية الأساسية

م/ استبانة استطلاعية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة:

تروم الباحثة القيام بدراسة تهدف إلى (تقويم منهج مادة الجغرافية في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر طلابها) لذا أعدت الباحثة استبانة تمثل مجالات عدة و نظرا لما تتمتعون به من خبرة دراسية في هذا المجال تود الباحثة الاستعانة بآرائكم العلمية و الموضوعية التي تغني البحث بالإجابة عن أسئلتها بكل دقة و موضوعية إذ أن إجاباتكم تسهم في التوصل إلى أفضل النتائج .
و لكم جزيل الشكر و التقدير

الباحثة

م.م. يسرى كريم هاشم

الأسئلة

ما هي المجالات التي يمكن أن تقوم في منهج الجغرافية :

ما الجوانب التي ينبغي أن تقوم في كل مجال منها :

المجال الأول (الأهداف) : - ما هي اهم الفقرات التي يجب أن تتوفر في مجال الأهداف عند تقويم منهج مادة الجغرافية في كلية التربية على وفق الأهداف التربوية العامة:

المجال الثاني (المحتوى) : - ما هي الفقرات التي يجب أن تتوفر في المحتوى عند تقويم منهج مادة الجغرافية في كلية التربية:

المجال الثالث (طرائق التدريس) : - ما هي الفقرات التي يجب أن تتوفر في مجال طرائق التدريس عند تقويم منهج مادة الجغرافية في كلية التربية:

المجال الرابع (الوسائل التعليمية) : - ما هي الفقرات التي يجب أن تتوفر في الوسائل التعليمية عند تقويم منهج مادة الجغرافية في كلية التربية:

المجال الخامس (الأنشطة المصاحبة) : - ما هي الفقرات التي يجب أن تتوفر في مجال الأنشطة المصاحبة عند تقويم منهج مادة الجغرافية في كلية التربية:

المجال السادس (التقويم) : - ما هي الفقرات التي يجب أن تتوفر في مجال التقويم عند تقويم منهج مادة الجغرافية في كلية التربية:

ملحق (٢)

أسماء الخبراء للاستبانة الاستطلاعية مرتبة بحسب اللقب العلمي :

- ١- أ.د. سعيد جاسم الاسدي كلية التربية - جامعة البصرة.
- ٢- أ.د. حميد حسن طاهر كلية التربية الأساسية - جامعة ميسان.
- ٣- أ.م.د. قاسم مهاوي خلاوي كلية التربية الأساسية - جامعة ميسان.
- ٤- أ.م.د. كاظم شنته كلية التربية الأساسية - جامعة ميسان.
- ٥- أ.م.د. كاظم عبادي كلية التربية الأساسية - جامعة ميسان.
- ٦- أ.م.د. سليم حسين ياسين كلية التربية الأساسية - جامعة ميسان.
- ٧- أ.م.د. عياد إسماعيل صالح كلية التربية - جامعة البصرة.
- ٨- أ.م.د. صلاح خليفة اللامي كلية التربية - جامعة البصرة.
- ٩- أ.م.د. هناء خضير جلاب مركز التطوير العلمي - جامعة بغداد .
- ١٠- م. د. عبد الواحد حسين فيصل كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية.

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

ملحق (٣)

الأداة بصيغتها النهائية

ت	مجالات الأهداف	موافق جدا	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	تؤكد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة			
٢	تتسجم مع واقع المجتمع العراقي و خصائصه .			
٣	تتلائم مع الوقت المخصص لها .			
٤	تكون قادرة على إعداد الطلبة لمهنة التعليم .			
٥	تربط الماضي بالحاضر و تتطلع للمستقبل .			
٦	تعمق التفكير و البحث العلمي .			
٧	تقبل التطبيق وتتسجم مع الواقع .			
٨	تسهم في تهيئة الطالب لمواقف الحياة المختلفة .			
٩	تتلائم ونضج الطلبة .			
١٠	يسهم منهج الجغرافية في زيادة ثقافة الطالب العلمية .			
١١	يخلق منهج الجغرافية زيادة رغبة الطالب في مواصلة دراسته			
١٢	يكون دافع في محافظة الطالب على بيئته .			
١٣	يؤكد منهج الجغرافية على أهمية العمل الجماعي.			
١٤	تهتم بإتقان مهنة التعليم .			
١٥	يحقق منهج الجغرافية مبدأ التربية المستمرة .			
١٦	ينمي منهج الجغرافية قدرة الطلبة على متابعة التطورات الحديثة في مجالهم المهني .			
١٧	ينمي مهارات الطلبة اللازمة للتعليم في المرحلة الابتدائية .			

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

ت	مجال المحتوى	موافق جدا	موافق إلى حد ما	غير موافق
١	يثير الدافعية لدى الطلبة .			
٢	يبتعد عن الموضوعات المعقدة التي لا يستوعبها الطالب .			
٣	يهتم بعرض الخرائط في كتب لجغرافية الجيومورفولوجي .			
٤	يبتعد عن التكرار في المادة العلمية .			
٥	يراعي التنوع في التدريبات و الأسئلة .			
٦	ينسجم مع أهداف المرحلة الدراسية .			
٧	يراعي ميول المتعلمين و حاجاتهم .			
٨	يتسم بالتكامل و المتتابع و الاستمرار .			
٩	وجود علاقة وثيقة بين المحتوى و أهداف المنهج .			
١٠	يستخدم الجانب النظري بصورة علمية .			
١١	يكسب الطلبة خبرات متكاملة .			
١٢	يلتزم بالتسلسل المنطقي في عرض معلومات المنهج .			
١٣	يراعي تنوع المصادر في تأليفه .			
١٤	يشجع الطلبة على ارتياد المكتبات .			
١٥	تنظم المادة العلمية ضوء الأسس النفسية و المعرفية .			
١٦	تنمي شخصية الطالب في النواحي المعرفية والوجدانية والنفسحركية			

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

ت	مجال طرائق التدريس	موافق جدا	موافق إلى حدما	غير موافق
١	يستخدم المعلم أكثر من طريقة واحدة في تدريسه .			
٢	تلائم طرق التدريس المنهج الدراسي لجغرافية الجيومورفولوجي .			
٣	تتمي شخصية الطالب بجوانبها المختلفة .			
٤	تسهم في تعليم الطالب كيف يتعلم .			
٥	تناسب حاجات الطلبة و قدراتهم .			
٦	تستخدم تقنيات حديثة في بالتدريس .			
٧	تستخدم الخارطة وسيلة لزيادة فهم الطلبة .			
٨	تجذب انتباه الطلبة نحو مادة التدريس .			
٩	تحكم الصلة بين المعلم و التلميذ و المنهج الدراسي .			
١٠	تساعد الطالب في التعلم بسرعة .			
١١	تشجع الطالب على أداء الواجبات البيتية المستمرة .			
١٢	تكون مناسبة لعدد الطلبة في الصف .			
١٣	تستخدم أساليب متنوعة بتنوع المادة العلمية .			
١٤	تكون مناسبة لخصائص الطلبة .			
١٥	تركز على الحقائق المهمة في المنهج .			
١٦	يقوم المدرس بتلخيص النقاط الرئيسية .			
١٧	يشارك الطالب في الدرس من خلال التحضير .			
١٨	يقدم المعلم معلومات إضافية للمادة العلمية .			

ت	مجال الوسائل التعليمية	موافق	موافق إلى حدما	غير موافق

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

	جدا		
١	ترتبط أهداف الوسائل التعليمية بأهداف المنهج .		
٢	تتنصف بالدقة العلمية .		
٣	تناسب مستوى الطلبة و أعمارهم .		
٤	تكون سهولة الاستعمال من قبل الطالب و المعلم .		
٥	تسهم في توضيح محتوى المادة العلمية .		
٦	يتناسب حجمها و عدد الموجودين في الصف .		
٧	تختصر الوقت .		
٨	تقلل من الجهد المبذول .		
٩	تركز على المعلومات الجغرافية المهمة .		
١٠	تتسم بالبساطة .		
١١	تتمي الابتكار و الإبداع لدى الطلبة .		
١٢	تعزز الجانب النظري لمادة الجغرافية بممارسات عملية .		
١٣	تسهم في إضافة معلومات جديدة لدى الطلبة و إثراء المادة العلمية .		

ت	مجال الأنشطة المصاحبة للمنهج	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

	جدا		
١		تتوفر أنشطة لكل موضوع من المواضيع الجغرافية .	
٢		يقوم الطلبة بإعداد النشرات الجدارية .	
٣		تكون الأنشطة المستخدمة تحت إشراف تدريسي المادة .	
٤		يقوم الطلبة بإعداد التقارير العلمية التي تخص الجغرافية	
٥		يكسب الطالب قدرة التعرف إلى مصادر المعرفة المختلفة و كيفية استعمالها .	
٦		يشارك المدرس و الطلبة في إعدادها .	
٧		تكون متنوعة بتنوع مواد جغرافية الجيومورفولوجي .	
٨		تجري عملية تقويم للأنشطة بعد الانتهاء منها .	
٩		يقوم الطلبة بإعداد الخرائط والمجسمات والكرات الأرضية.	
١٠		يقوم الطلبة بجمع العينات كنشاط تعليمي مصاحب للمنهج	
١١		يقوم الطلبة بزيارات ميدانية لمشاهدة التكوينات الأرضية	
١٢		يقيمون مسابقات علمية .	
١٣		تناسب الأنشطة المصاحبة مع الإمكانيات المتاحة .	
١٤		تشجيع جو التعاون بين الطلبة و المدرس .	

تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
 م.م. يسرى كريم هاشم

ت	مجال التقويم	موافق جدا	موافق إلى حدما	غير موافق
١	يتمتع المعلم الطالب في مادة الجغرافية مع احتواء الأسئلة على التطبيقات العملية .			
٢	تتدرج الأسئلة الامتحانية بين السهل والصعب .			
٣	يستخدم المعلم أساليب تعزيز مختلفة للطلبة المشاركين في التحضير اليومي .			
٤	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.			
٥	يستخدم المعلم أساليب تعزيز قياسية .			
٦	تجعل الأسئلة الطالب قادر على أن يفكر بدقة وموضوعية.			
٧	يستخدم المدرس أساليب تقويمية مختلفة .			
٨	يشجع أسلوب التقويم المتبع في المدرسة التحضير اليومي.			
٩	يساعد الطلبة في تقويم نشاطهم ذاتيا.			
١٠	تنوع الأسئلة الامتحانية.			
١١	يستخدم المناقشة داخل الصف كوسيلة تقويمية للطلبة			

Abstract

This researching aims to evaluation geomorphology for the second year department of geography faculty of basic education , university of misan , the point of view of students of geography department .

the study pertain six section syllable at spaces (aims , contents , English and communication , bearing aids evaluation an attached activation) .

to achieve the study aims . researching depending on questionnaire as result for her research and depend on set up this questionnaire about the past number of literariness and studies , and experts and referee opinion and all the students opinion during this questionnaire faced for them . the researching gets to achieve the sample which is consisting of (89) items on the pervious aspects .

- The society of students consist of 50 students .

The researching achieved 80 item distributor upon six fields and she count get 9 item .

Recommended as follow :

A- The suggestion from the students towards the books of geomorphology .

B- Enlarge in using the learning aids especially (map , sample , internete)

" suggestions "

Process similarity studying for this questionnaire to evaluation the last geography syllabus and develop this study .

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم
بعض المهارات الاجتماعية
في خفض السلوك الإنطوائي
لدى طلاب المرحلة المتوسطة

م.م.د. مصطفى إسماعيل الدلوي

الفصل الأول

مشكلة البحث Problem of the Research

شهد العالم تطورات وتحولات سريعة شملت نواحي الحياة كافة ، وسعت الأمم على مختلف ثقافات لها لتواكب هذه التطورات وبناء مجتمعاتها، فأصبح الإنسان المحور الأساسي في التطورات الحاصلة وعليه اهتم العلماء والمربون بدراسة حياة الإنسان فهو في طليعة الموضوعات ذات القيم الكبيرة التي شغلت العلماء على مختلف اختصاصاتهم ، وأصبحت قضية تفهم الفرد لقدراته وإمكاناته مسألة مهمة له وللمجتمع وأصبح الهدف النهائي لتنمية المجتمع هو تقدم الفرد ونموه. (حمود ، ٢٠٠٣ ، ص ٧٤)

وهذه التطورات والتحولات السريعة حققت للمجتمعات تقدماً كبيراً في مختلف مجالات الحياة، فأصبح أفرادها يعيشون ظروفاً حيوية تنوعت وسائلها ، وتعددت أساليب العيش فيها ، وأصبح التغيير السريع المتلاحق سمة أساسية من سمات العصر إن لم تكن هذه السمة أبزر ملامح العصر على الإطلاق، بحيث لا يكاد الإنسان يستقر جاهداً على أمر من الأمور إلا ويستجد في حياته دوافع ومسوغات تستحثه لاستئناف عناء البحث من جديد، وترتب على هذا الإيقاع السريع للحياة المعاصرة أن أصبحت حياة الإنسان ، حياة يسودها كثير من ضروب التنافس،

والتوتر والقلق ، بعد أن استنفذ الإنسان جل قدراته وإمكانياته في سعيه لبلوغ متطلباته
المادية غير المحددة أو المحدودة .

(Wood, 1996, P370).

فأصبح إنسان اليوم مهيناً بحكم طبيعة حياته التي قدر عليه أن يحياها
لمعاناة كثير من صور الاضطراب النفسي، وتبعاً لذلك فقد شاع في مجال التربية
وعلم النفس استخدام العديد من المصطلحات التي تصف حقيقة ما يعيشه الإنسان،
لعل من أبرز تلك المصطلحات الانطواء (Introversion) إذ أن إحدى دلائل
الانطواء عند الطالب هي الابتعاد عن التفاعل والتعامل مع الطلاب الآخرين ، فضلاً
عن عدم الشعور بالمشاركة الجماعية مع أقرانه أثناء اللعب أو أداء الواجبات
الجماعية في المدرسة ، وبالتالي فإن الكشف عن هذا الخلل التكيفي حاجة ملحة
للتربويين من أجل المعالجة المبكرة له لكي لا يستغل الأمر ويقود إلى ظهور أعراض
مرضية، قد تصعب من عملية معالجته وإزالة آثاره السلبية على الطالب والمجتمع
الذي يعيش فيه (الزباد ، ٢٠٠٠ ، ص ٥).

وتشير نتائج الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي عالجت موضوع
السلوك الانطوائي ، إن أكثر المبحوثين من الطلبة والشباب إلى المراحل الدراسية
المختلفة ممن يعانون من مشكلة السلوك الانطوائي عبروا عنها بصورة العجز
والشعور بالعزلة الاجتماعية ، وضعف الانتماء الأكاديمي إلى مؤسساتهم التربوية،
وفقدان الهدف والمعايير وعدم القدرة على التحكم في مصيرهم. (Martin, 2003, p371)

إن السلوك الانطوائي من وجهة نظر بلونر (Blauener) هو انعكاس
لتصدعات أو انهيارات في العلاقة العضوية بين الإنسان وتجربته الوجودية، فهو
يتعلق بما يحدث للفرد من اضطرابات نفسية واجتماعية وعقلية، وما يستشعره من
غربة عن العالم وفتور وجفاء في علاقاته بالآخرين ، وهذا يعني الانفصال النسبي
عن الذات أو المجتمع أو كليهما (مكلفين ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٠٣).

وحتى نكون قادرين على مواكبة التطورات ، علينا إعداد جيل واعٍ مثقف ومنظم يكون دعامة لبناء مجتمع سليم، وهو من أهداف التربية الحديثة ، فأن هذه الفئة هي عماد المجتمع ومركز طاقاته الفعالة والقادرة على أحداث التغيير في مجالات الحياة المختلفة، وهم أساس التنمية الاقتصادية والاجتماعية ويذهب الكثير من المربين إلى أكثر من ذلك ، إذ يعد مدى اهتمام الأمة بأعداد هذا الجيل وتوجيههم مقياساً أساسياً لتقدمها ونهضتها ليس في الوقت الحاضر فحسب بل لما يمكن أن تكون عليه تلك الأمة في المستقبل (الخوaja، ٢٠٠٢، ص ١٦).

إن الطالب في هذه المرحلة يمر بمرحلة المراهقة وتعد مرحلة المراهقة من الفترات الحرجة من مراحل نموه، بل هي أكثر تعقيداً وأكثر تأثيراً في حياته المستقبلية إذ فيها ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد فإذا تعرض إلى ظروف قاسية ولم نشبع حاجاته الأساسية ولم نعمل على إرشاده وتوجيهه فأن ذلك قد يؤدي به إلى الانحرافات الاجتماعية والجنسية والسلوكية وقد يصبح شاباً مشكلاً لأسرته ولمجتمعه، وأنها فترة تغيرات جسمية، ونفسية واجتماعية لجميع جوانب شخصية الفرد وما يصاحبها من تغيير في خصائص السلوك، مما استدعى بعض علماء النفس إلى القول بأنها مرحلة ميلاد نفسي جديد.(الروسان، ٢٠٠٠، ص ١٠٢).

ويسعى المراهق إلى إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وأهمها حاجة الانتماء (Belonging) التي تظهر في هذه المرحلة من خلال توسيع دائرة علاقاته الاجتماعية مع الاقران في الأسرة والمدرسة والنادي. (محمد، ٢٠٠٠، ص ٢٦٨).

ويؤكد جلاسر (Glasser) أن السلوك الانطوائي ينشأ عندما يفشل الفرد من إشباع حاجاته النفسية الأساسية (الانتماء ، تقدير الذات) عندما لا يجد في الأسرة والمدرسة من يرتبط بهم بنجاح بطريقة واقعية، وبشكل مقبول اجتماعياً وأخلاقياً، بسبب عدم توافر الظروف المناسبة لتنمية هذه المشاعر والاتجاهات.

(جلاسر، ٢٠٠٠، ص ٣٠)

يتبين لنا مما تقدم أن السلوك الانطوائي الذي نحن بصدد دراسته لطلاب المرحلة المتوسطة يعد مشكلة تؤثر في شخصية الفرد وتشل طاقاته وتحد سلوكه

الاجتماعي والنفسي، ولكي يتم التعامل بشكل علمي مع مشكلة السلوك الانطوائي، يفضل وضع برنامج معالجة شامل للمشكلة يتضمن خطوات واضحة وممكنة التطبيق والتي يكون الغرض منها التأكد من معالجة السلوك الانطوائي وضمان انسجام الطالب مع مجتمعه الذي يضم اقرانه، وبالتالي تحقيق جزءٍ مهمٍ من مكملات عملية التعلم ، التي يسعى جميع المعنيين والمسؤولين عن العملية التربوية نجاحها ، من أجل المساهمة الفعالة في بناء مستقبل الطلاب بناءً سليماً ومناسباً بما يمكنهم من المساهمة الفعالة في تقدم ورقي الأوطان وتلك هي الغاية الأسمى من العملية التربوية والمعنيين بها.

لذا فإن الباحث من خلال إحساسه بالمشكلة وملاحظاته الشخصية وخبرته العملية في مجال التعليم والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في المدارس المتوسطة وكذلك من خلال اطلاعه على بعض الدراسات التي تناولت مجالات السلوك الانطوائي، توصل إلى أن هناك وجوداً للسلوك الانطوائي لدى بعض طلاب المرحلة المتوسطة.

لهذا قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة تكونت من (٧٥) طالباً اختيروا عشوائياً بمعدل (٢٥) طالباً من المدارس الآتية: (متوسطة الرصافة - متوسطة سيناء - متوسطة الرشيد) ، وكذلك قام الباحث بعدد من المقابلات من مجموعة من المدرسين والمدرسات من المدارس نفسها وكان الهدف منها التعرف على المشكلات التي يعانون منها إذ أظهرت نتائج إجاباتهم أن من بين أبرز تلك المشكلات حدة كانت مشكلة (الانطواء) التي تجسدت لديهم بصورة مشاعر عدة مثلت (السلوك الانطوائي).

لذا ينبغي علينا دراستها بصورة علمية من أجل تحديد مداها والتعرف على حجمها وإعداد البرامج والأساليب الإرشادية المناسبة والفعالة لمعالجتها ، لاسيما وأن

الطالب في هذه المرحلة يمر بمرحلة المراهقة مرحلة اكتشاف الاستعدادات والقدرات
وتتميتها وتوجيهها.

لذلك تتطلب دراسة الموضوع بشكل علمي تطبيقي وتتعلق مشكلة البحث من
الإجابة عن السؤال الآتي:-

هل هناك أثر للأسلوبيين الإرشاديين لتعلم بعض المهارات
الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة
المتوسطة؟

أهمية البحث Importance of the Research

من أقوى الروابط التي تربط بين الناس رابطة الإيمان بالله تبارك وتعالى، قال
سبحانه (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ) (سورة الحجرات / الآية (١) . وقال سبحانه
(وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ) (سورة التوبة/ الآية (٧١))
وهذه الرابطة توجب عليهم أن يتراحموا ويتوادوا فيما بينهم لأن الناس بعضهم يؤثر
على البعض بالفكر والسلوك، إذ أن العلاقة مع الآخرين تؤثر على الفرد لكي يصل
إلى مستواهم الفكري والسلوكي، حيث أن الفرد سيقوم بالالتزام بأخلاق المجتمع
ومسايرة معايير وموازينه الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي ويجعله
يفكر بتحقيق ما يصلح له وتجنب ما لا يصلح ، ويجعله يوازن بين رغباته ورغبات
الآخرين ويحسن التصرف مع جميع الطبقات ويوازن بين حريته وحرية الآخرين ،
وجميع ذلك هو إصلاح للنفس وللمجتمع على أساس الموازين والمعايير والقيم التربوية
قال الرسول (صلى الله عليه وسلم) ((المؤمن الذي يخالط الناس ويصبر على أذاهم
أعظم أجراً من الذي لا يخالط الناس ولا يصبر على أذاهم)) وقال الأمام علي (عليه
السلام) ((المؤمن مألوف، ولاخير فيمن لا يألف ولايؤلف)) (العذاري،
٢٠٠٥، ص ٣١).

وعرف أعلام الفكر الإسلامي أهمية الجانب الاجتماعي فتحدثوا عن ضرورة
مخالطة الناس بالحُسنى ، وحثوا على تجنب الانطواء والعزلة فحذروا من آفاتهما ، وقد

عدد (ابو حامد الغزالي) فوائد ودواعي التواصل الاجتماعي في كتابه (إحياء علوم الدين) فذكر الفوائد الآتية:-

(التعلم والتعليم ، والنفع والانتفاع ، والتأديب والتأدب ، والاستئناس والإيناس، واعتياد التواضع، واستفادة التجارب من مشاهدة الأحوال) وكان (ابن سينا) يفضل أن يذهب الطفل إلى الكتاتيب ولا يحبذ فكرة المؤدب. (المدرس الخاص) فالجلوس مع الصبيان الآخرين يدفع عن الصبي السأم ويدفعه للتنافس والأستفادة من زملائه ، كما أنه يعده للتعايش مع أفراد المجتمع والاختلاط الحسن بهم. (الحسن، ٢٠٠٠، ص١٢٣)

الطالب كائن اجتماعي يعيش ضمن الجماعة ويؤثر فيها ويتأثر بها ويتحدد سلوكه على مدى تفاعله معها وعلى أساس السلوك الاجتماعي، فالطالب منذ طفولته يكتسب بالتدرج القدرة على إنشاء علاقاته الاجتماعية الضرورية لحياته فضلاً عن اكتسابه المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات وينمو لديه مفهوم الذات ويختار مهنة ملائمة له ويستقل اقتصادياً ويتقبل التغير الاجتماعي المستمر أيضاً ويتوافق معه وينمي (مهاراته الاجتماعية) التي تحقق التوافق السوي مع المجتمع (حسن ، ٢٠٠٠، ص٧).

وتأتي أهمية البحث من خلال تناوله فئة المراهقين من طلاب المرحلة المتوسطة التي تعد مرحلة دراسية مهمة وحيوية بحكم موقعها في السلم التعليمي وبحكم اضطلاعها بمسؤولية إعداد الأطر البشرية والكوادر الإنتاجية لنقلها إلى المرحلة الإعدادية ومن ثم نقلها إلى المرحلة الجامعية التي يتطلب الانتقال إليها التأكيد على نمو الجوانب المختلفة لشخصية المراهق منها الثقة بالنفس ومواجهة مشكلات الحياة (رضوان ، ٢٠٠١، ص٩٤).

الطالب الذي يمر بمرحلة المراهقة هو أحوج ما يكون إلى الرعاية والإرشاد بسبب ميوله الجديدة وتضارب اتجاهاته المختلفة كانعكاس لثورته الموجهة ليس للخارج فحسب ، بل نحو الداخل إلى ذاته أيضاً. (السلطان، ٢٠٠٤، ص ١١٢)

وبما أن مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقائية بين الطفولة والشباب ومن أجل أن تتم عملية الانتقال بصورة ناضجة وسليمة فعلى الطالب أن يتوافق بين مطالبه العديدة، وبين ما يكتسبه من معرفة ومهارات جديدة تمكنه من التوافق مع الوضع الجديد (الشافعي، ٢٠٠٥، ص ٢٦٩).

يرى المربون إن المراهقة تتخللها الكثير من المشكلات التي ينبغي أن تحل بطريقة مرضية لكل من المراهق والمجتمع الذي يعيش فيه وأن فهم المراهق ومشكلاته يتوقف بدرجة كبيرة على فهم وإدراك وطبيعة المجتمع ، لذلك حظيت مرحلة المراهقة باهتمام كبير ومتزايد لدى الباحثين من خلال دراسة مشكلاتهم في مختلف مجالاتها الدراسية، الاجتماعية، الصحية ، الانفعالية، الاقتصادية، الأسرية. (محمود، ٢٠٠١، ص ٢٢٦)

إن الأسرة والبيئة هما المؤسستان الأكثر أهمية خلال مدة التعليم للمراحل كافة، لأنهما تؤثران على تكوين الشخصية بشكل مبكر، وواحدة من أهم السبلات لهذه التربية والتنشئة هي تكوين شخصيات (انطوائية) غير اجتماعية مما يجعل هذه الشخصيات صعبة في التكيف. والتوافق مع الطلاب الآخرين في المدرسة ، لذا فإن الأمر يتطلب من حل تربوي وإرشادي يساهم به جميع المعنيين بالعملية التربوية بدءاً بالوالدين مروراً بالمرشد التربوي والإدارة المدرسية في المؤسسة التعليمية (Strange, 1996, p50).

وكذلك من اضرار السلوك الانطوائي هو أن الشخص الانطوائي لا يندمج مع الحياة بسهولة فلا يتعلم من تجاربها ، ذلك إنه يمتنع عن الاشتراك مع اقرانه في

نشاطاتهم بل يتسم بالجمود والخجول في بيئته المدرسية ويتجنب الاتصال بغيره بين
الاقربان (هنلي، ٢٠٠١، ص ٥٨).

وهناك دراسات أكدت على أهمية خفض السلوك الانطوائي لارتباطه بكثير من
الجوانب السلبية ومنها توصلت دراسة جف وثورن (Gough and Thorne) إلى
وجود ارتباط موجب بين السلوك الانطوائي والخجل والاكتئاب والقلق كما توصل إلى
وجود ارتباط سالب بين السلوك الانطوائي والثقة بالنفس.

(فايد ، ٢٠٠١ ، ص ٢٣)

وكشفت دراسة (كاسبي وزملائه Caspi- etal) إن الأطفال الذين عدهم
والديهم على أنهم انطوائيون قيموا من قبل مدرسيهم على أنهم أقل فاعلية وأقل رغبة
في أن يكونوا قادة وأكثر تحفظاً واكتساباً من الأطفال غير الانطوائيين.

(Caspi-et al, 1988, P128)

وأظهرت دراسة (فيلبس ، ١٩٨٨) لوصف الانطوائي من كلا الجنسين، إنه
هادئ لا يتكلم كثيراً غير مدرك للمواقف الاجتماعية، لا يصغي بشكل جيد وأنه أقل
رغبة في أن يشارك في فعاليات البحث عن المعلومات إنه أقل احتمالاً في التعبير
عن الرغبة الموجهة ذاتياً (الشربيني ، ٢٠٠٣ ، ص ٩٩).

وبينت دراسة (السمادوني ، ١٩٨٩) الارتباط السالب بين درجة السلوك
الانطوائي وسمات الشخصية السوية كالقدرة على بلوغ المكانة الاجتماعية ، الميل
الاجتماعي، تقبل الذات ، تأكيد الذات ، وكذلك يرتبط السلوك الانطوائي إيجابياً
بسمات الشخصية غير السوية، كنفذ الذات ، الشعور بالذنب ، القلق ، لدى دراسته
على عينة من المراهقين والشباب (السمادوني ١٩٨٩، ص ٢١٠).

ويعد الأطباء النفسيون الانطواء من أخطر أنواع سوء التوافق واضطراب
الشخصية .(الانصاري ، ٢٠٠٢، ص ١١٧) ، وهذا ما أكده يونك (Young) إذ
أشار إلى أن الانطوائي يجد صعوبة في الاختلاط بالناس ويتحاشى الصلات

الاجتماعية فضلاً على أنه خجول وشديد الحساسية ويجرح شعوره بسهولة وكثير
الشك في نيات الآخرين ودوافعهم وشديد القلق ويهتم بالتفاصيل ويضخم الصغائر
ويعيش في أحلام اليقظة والخيال. (ابو النيل ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٣)

وأكدت عدة دراسات كدراسة _ (كولمان Colman ، ١٩٦٧) ودراسة
(فريدنبرك Friedenberg ، ١٩٧١) إن السلوك الانطوائي للمراهقين يُعزى إلى
أساليب المعاملة الوالدية سواء كانت كابته أو متساهلة والتغيرات السريعة، وخبرات
مرحلة الطفولة، وإلى عدم محاولة الكبار تفهمهم ، والعمل على حل مشكلاتهم (حافظ
، ٢٠٠٠ ، ص ٧٥).

وتشير دراسات أخرى إلى أن السلوك الانطوائي قد يؤدي إلى سلوكيات غير
مقبولة اجتماعياً إذ أشار (نتلر Netler) إلى أن السلوك الانطوائي قد يؤدي إلى
الإدمان على الكحول والمخدرات ، أو الانتحار وقد يقترف سلوكاً إجرامياً ، ولا يميل
إلى تحمل المسؤوليات الاجتماعية كالزواج مثلاً. (معوض ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٠)

وأن ما يشهده العالم من تغيرات سريعة في مختلف جوانب الحياة الفكرية ،
والاجتماعية ، والسياسية ، والاقتصادية هذه التغيرات التي صاحبت التطور العلمي
والتكنولوجي ، والتقدم الصناعي جعلت المجتمعات مليئة بالصراعات والمشكلات
نتيجة لتغير أسلوب الحياة والعلاقات الإنسانية التي تربط الأفراد والنظم الاجتماعية
التي تحكم سلوك الجماعات هي الأخرى تغيرت سريعاً وقد رافق هذا التغير ازدياد في
المطالب المفروضة على الفرد وتعدد طرائق ووسائل إشباع حاجات الأشخاص
وتداخلت أساليب التوافق التي ينبغي على الفرد إتباعها لمسايرة الحياة المتغيرة إذ أن
متطلبات الحياة وكثرة حاجات الأفراد وعدم استطاعتهم تحقيق البعض منها وتعدد
الأدوار التي يجب أن يقوموا بها خلقت لديهم أنواعاً من الصراعات والاضطرابات
والقلق التي قد تؤثر في نموهم وتعيقه مما يجعلهم بحاجة إلى مساعدة وتعاون

أشخاص ذوي خبرة لتدريبهم وتعليمهم على مواجهة مشكلاتهم وحلها بأنفسهم
(القيروني، ٢٠٠٣، ص ٤).

والحل الناجح لهذه المشكلات يحتاج إلى التخطيط المدروس ، ومن أجل أن
يُبنى التخطيط على أسس علمية صادقة فلا بد من معرفة تامة بالظروف التربوية التي
تؤثر في تنمية شخصية الطلاب وتشكيل أنماط سلوكهم في المستقبل. (Hamilton,)
(2001, P243

ومن هنا يأتي دور الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ليس كحل ارتجالي يقدر
ما هو فعل شامل يبدأ في رسم الضوابط والخطوات التي تعتمد على تقييم الواقع
للوصول إلى الأهداف تبعا لهذا الواقع وتهيئ مستلزمات وتضع برامج إرشادية لها
طابع المرونة والشمول (عيسوي، ٢٠٠٠، ص ٣٠).

لهذا فقد اهتم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي بتغيير اتجاه الطلاب أو
مواقفهم من مشكلاتهم لأنه يقودهم إلى تغيير سلوكهم أو تعديله بشكل إيجابي لأن
السلوك الإنساني مرن قابل للتعديل وهذه الخاصية تمنح (البرامج الإرشادية) مسلة
التعامل مع السلوك الانطوائي بصورة ايجابية إذا ما أحسن تحديد المشكلة وشخصت
مسبباتها ورسم وحدد الأسلوب الإرشادي لعلاجها. (العزه، ٢٠٠١، ص ٢٧)

ولتحقيق أهداف الخدمات الإرشادية في مؤسساتنا التربوية لابد للمرشد من أن
يؤدي دوراً في مساعدة الطالب كي يفهم نفسه (أولاً) ويفهمه الآخرون (ثانياً) حتى
يستطيع أن يصل إلى أفضل مستوى من التوافق الشخصي، والانتماء الاجتماعي،
ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال البرامج الإرشادية المنظمة والمعدة على أسس علمية
تخدم الطلاب بصورة سليمة، والتي تأخذ بنظر الاعتبار جميع التوقعات والحلول
المقترحة لها (العمايه، ١٩٩١، ص ٣٩).

وأن هدف تطبيق مختلف الطرائق والأساليب الإرشادية الوقائية والعلاجية
لايتوقف على خفض السلوك الانطوائي وإنما يتجاوز ذلك إلى محاولة تزويد الطلاب

بأشكال السلوك الاجتماعي المرغوب فيها وهذا ما يشير إليه
(شيمبرج Schiamberg) إذ يؤكد أن الأساليب العلاجية تؤدي إلى خفض مستوى
السلوك الانطوائي ورفع مستوى تقدير الذات وتنمية العلاقات والمهارات الاجتماعية
بين الأفراد (Johnston, 1998, P125).

لقد استخدمت في البحث الحالي (أسلوبيين إرشاديين) هما
أسلوبي (العلاج الواقعي- العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض
المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة
المتوسطة .

1- (أسلوب العلاج الواقعي) يناسب المشكلة الحالية:-
- لأنه أسلوب إرشادي يعتمد على تدريب الأفراد ومساعدتهم على تحقيق التوافق
لديهم من خلال إدراك أنفسهم والبيئة الواقعية المحيطة بهم ويعد وسيلة علاجية
للطلاب الذين يعانون من السلوك الانطوائي مع الآخرين.

(Shaftel, 1987, P138)

- كما تهدف إلى تزويد المسترشد بمهارات مختلفة يمكنه من التعايش والاندماج
مع الآخرين ومواجهة الواقع الذي يعيشه ويؤكد على معالجة الجوانب النفسية
والاجتماعية التي يعاني منها الشخص الانطوائي.

- وتهدف أيضا إلى مساعدة الفرد ليسيّط على ظروفه ويمتلك المهارات
الاجتماعية التي من شأنها أن تعينه على اتخاذ القرارات وحل مشكلاته المختلفة
ومن ثم تعليمه الطريقة المثلى في الحياة (Okun, 1982, P127).

وهناك دراسات عديدة حاولت علاج العديد من الظواهر السلوكية
باستخدام (العلاج الواقعي) ومنها:-

- دراسة يارش (Yarish, 1986,) :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام العلاج الواقعي في توجهات موقع
الضبط لدى عينة من المراهقين (Yarish, 1986).

- دراسة تامبوريللا (Tamborella, 1988):

استهدفت الدراسة التعرف على أثر العلاج الواقعي لإيجاد بدائل مناسبة في
البيئة المدرسية لطلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من صعوبات في التوافق.
(Tamborella, 1988)

- دراسة التميمي، ٢٠٠٤:

استهدفت الدراسة التعرف على أثر أسلوبي العلاج الواقعي والنمذجة في تقبل
طلبة الثانوية لأبائهم العائدين من الأسر. (التميمي، ٢٠٠٤)
- دراسة عبدالرزاق، ٢٠٠٥:

استهدفت الدراسة التعرف على أثر أسلوب العلاج الواقعي في تعديل موقع
الضبط الخارجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. (عبدالرزاق، ٢٠٠٥)
٢- (أسلوب العلاج السلوكي المعرفي):

- اتجاه حديث نسبي يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفتياته المتعددة
والإرشاد السلوكي بما يضمنه من فنيات ،

- ويعتمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد ، إذ
يتعامل معها (معرفيا، انفعالياً، سلوكياً) .

- كما يعتمد على إقامة علاقة إرشادية تعاونية بين المرشد والمسترشد تتحد في
ضوئها المسؤولية الشخصية للمسترشد عن كل ما يعتقد فيه من أفكار مشوهة
واعتقادات لا عقلانية (محمد، ٢٠٠٠، ص١٧).

وهناك دراسات عديدة حاولت علاج العديد من الظواهر
السلوكية باستخدام (أسلوب العلاج السلوكي المعرفي) ومنها:-
دراسة كهان وكهيل (Kahan, and, Kehle, 1990):

استهدفت الدراسة التعرف على أثر كفاءة العلاج السلوكي المعرفي وتدريب
الاسترخاء والعلاج بالنمذجة الذاتية لعلاج الكآبة لطلاب المدارس
المتوسطة. (Kahan, and, Kehle, 1990)

- دراسة دينداتودنر (Dentdato, and, Diener, 1993):

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية العلاج المعرفي، الاسترخاء، وتدريب مهارات الدراسة في تقليل القلق وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب الذين يشعرون بالقلق من الاختبارات. (Dentdato, and , Diener, 1993)
-دراسة العطية، ٢٠٠٢:

استهدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض بعض اضطرابات القلق لدى عينة من الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة بدولة قطر.
(العطية ، ٢٠٠٢)
-دراسة السبيعي، ٢٠٠٤:

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج سلوكي معرفي لخفض خبرة الشعور بالوحدة لدى طالبات المرحلة الجامعية. (السبيعي، ٢٠٠٤)
- أما التدريب على استخدام (تعلم بعض المهارات الاجتماعية) يؤدي إلى تنمية عدد من المهارات الاجتماعية لدى المسترشدين الذين يظهرون نقصاً في هذه المهارات إذ أشارت الدراسات إلى حاجة هؤلاء المسترشدين لاكتساب المهارات وتنميتها لديهم لأن تنمية المهارات الاجتماعية مطلب تربوي مهم لأنها تمثل جانباً أساسياً من جوانب شخصية المتعلم فالإنسان اجتماعي بطبعه وهو يحتاج إلى التعامل مع الجماعات المختلفة تعاملًا يعود عليه بالنفع وعلى المجموعة التي ينتمي إليها ، أي أنه في حاجة إلى جماعة تقبله ويشعر بالانتماء إليها ويتفق مع أعضائها في قيمهم واتجاهاتهم لذا يحتاج الفرد منذ نعومة أظفاره إلى اكتساب خبرات اجتماعية تجعله يتكيف مع هذه الجماعة ولكن الإنسان لا يولد مزوداً بمهارة التعامل مع الآخرين ، فلا بد من تعلمها كأى جانب من جوانب التعلم الأخرى .(Sargent, 1991, P273).

ويقول في ذلك (روكفلر Rockefeller): إنني على استعداد لأن أدفع من أجل اكتساب القدرة على التعامل مع الناس أكثر مما سأدفع لأية قدرة أخرى تحت الشمس (جونسون وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ١٨).

وعليه فإن التركيز في عملية التعلم والتدريب يكون على اكتساب أنماط سلوكية إيجابية ، وأن الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في التدريب غير منفردة، وهناك إمكانية لانتقال أثر تعلمها في مواقف حيوية متنوعة كما أن التدريب يمكن أن يتم فردياً أو جماعياً ومما يزيد فعاليتها اختصارها للوقت المطلوب للنجاح في خفض السلوك الانطوائي فضلاً عن إمكانية تعليمها لمعظم الفئات العمرية (Elliot, and, 1993, P283).

وهناك دراسات عديدة حاولت علاج العديد من الظواهر السلوكية باستخدام (تعلم بعض المهارات الاجتماعية) ومنها:-
- دراسة جيمس (James, 1988):

استهدفت الدراسة التعرف على أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في التقليل من المشكلات السلوكية الناجمة عن الاضطراب الانفعالي الصباني.
(Jamers, 1988)

-دراسة هيلين (Hellen, 1991):

استهدفت الدراسة التعرف على التدريب على المهارات القائمة على التشخيص لطلاب ما قبل مرحلة المراهقة المصنفين أنهم عدوانيون أو منعزلون اجتماعياً.
(Hellen, 1991)

-دراسة الطائي، ٢٠٠١:

استهدفت الدراسة التعرف على أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. (الطائي، ٢٠٠١)
- دراسة عبدالله، ٢٠٠٢:

استهدفت الدراسة التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات
لدى عينة من الأطفال .(عبدالله، ٢٠٠٢)

من خلال إحساس الباحث وخبرته العملية في مجال التعليم والإرشاد ودراسته
الاستطلاعية على عينة من الطلاب في المرحلة المتوسطة بالإضافة إلى الدراسات
التي تطرقت إلى أهمية الأسلوبيين الإرشاديين (العلاج الواقعي- العلاج السلوكي
المعرفي) وكذلك أهمية تعلم المهارات الاجتماعية وضرورة خفض السلوك الانطوائي
لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، يتضح أن هناك حاجة قائمة لإجراء مثل هذه الدراسة
، ومن هذا كله يرى الباحث أن أهمية بحثه تتجلى من الناحيتين النظرية والتطبيقية
من خلال المسوغات الآتية:-
أولاً/ الأهمية النظرية:-

١- يعد هذا البحث من البحوث المفيدة في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه
التربوي يستخدم أسلوبيين إرشاديين (العلاج الواقعي- العلاج السلوكي
المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي
لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٢- تكمن أهمية البحث من أهمية الشريحة الطلابية لكونها عماد المجتمع وقادة
المستقبل.

٣- يتزامن مع أهمية المرحلة المتوسطة كون الطالب في هذه المرحلة في أدق
مراحل النمو (المراهقة) إذ تقوم هذه المرحلة بإعداده نفسياً وعلمياً وتربوياً
لمواصلة دراسته الجامعية، لذلك فأن تحقيق الاندماج له أهميته في هذه
المرحلة.

٤- يعزز الاتجاهات الإيجابية لدى المربين والمسؤولين عن العملية التربوية
والتعليمية في أهمية العلاقة بين الأساليب الإرشادية والشعور بالانتماء
الاجتماعي.

٥- تثير اهتمام المرشد التربوي بالجوانب الشخصية للطالب، وعدم الاكتفاء
بالجانب التحصيلي.

٦- البحث سيرفد المكتبة العراقية بمصدر إضافي في الإرشاد النفسي والتوجيه
التربوي إن شاء الله.

ثانياً/ الأهمية التطبيقية:-

١- يسهم البحث في تقديم مقياس للسلوك الانطوائي، يمكن تطبيقه واستخدامه من
المرشد والعاملين في المجال التربوي والنفسي.

٢- البحث يقدم أسلوبيين إرشاديين (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي)
لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب
المرحلة المتوسطة، يمكن استخدامها وتطبيقهما.

٣- من خلال اطلاع الباحث على دراسات حول السلوك الانطوائي ، وجد أن أغلب
الدراسات تصف وتشكو من مثل هكذا سلوك، إلا أن الدراسة الحالية هي
الدراسة الأولى بحسب علم الباحث التي تقترح علاج هذه الظاهرة.

٤- التأكد من جدوى أسلوبيين إرشاديين هما (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي
المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى
طلاب المرحلة المتوسطة.

هدف البحث Aim of the Research

يهدف البحث الحالي إلى:-

❖ بناء برنامج إرشادي بأسلوبي (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي)
لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب
المرحلة المتوسطة.

❖ التعرف على أثر أسلوبيين إرشاديين (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي)
لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب
المرحلة المتوسطة من خلال التحقق من صحة الفرضيات الصفرية الآتية:-

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانطوائي في الاختيار البعدي.
- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانطوائي في الاختبار البعدي.
- ٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على مقياس السلوك الانطوائي في الاختبار البعدي .

Limitations of the Research حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلاب المرحلة المتوسطة من البنين فقط للدراسة الصباحية في مركز امانة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

Limitation Terms of the Research تحديد مصطلحات البحث

يحتاج الباحث عند كتابة بحث ما إلى فهم واستيعاب عمله من خلال توضيح وتفسير وإعطاء المعاني الواضحة للمصطلحات الرئيسة التي يتضمنها البحث:-
(وأن تحديد معاني المصطلحات يمثل علامة في الحرص على الدقة العلمية الصادقة بين يدي الباحث) (الجمعية الفلسفية العربية، ١٩٩٦، ص ١٤).

المصطلحات	
Style	الأسلوب
Counseling	الإرشاد
Learning	تعلم
Social Skills	المهارات الاجتماعية
Realistic Therapy	العلاج الواقعي

Cognitive Behaviuor therapy	العلاج السلوكي المعرفي
Interovert Behavior	السلوك الانطوائي
Intermediate stage	المرحلة المتوسطة

الأسلوب (Style):

١- عرفه عاقل ، ١٩٧١

بأنه (نهج عام ونظامي في العمل وبخاصة في محاولة الوصول إلى الحقائق العلمية). (عاقل، ١٩٧١، ص٧)

٢- عرفه كود (Cood, 1973)

بأنها (الطريقة العلمية المتبعة في حل المشكلات) (Cood, 1973, P439)

٣- عرفه أولمان (Allman, 1978)

بأنه (نمط خاص لاكتساب الأفراد المعلومات والسلوك) (Allman, 1978, P71)

٤- عرفه قاموس اكسفورد (Oxford)

بأنها (طريقة نموذجية للتعامل مع الأفراد) (Hawkins, 1984, P821)

الإرشاد (Counseling)

١- عرفه الشناوي ١٩٩٤:

بأنها (العملية التي تحدث فيها استرخاء لبنية الذات للمسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة) (الشناوي، ١٩٩٤، ص١٣).

٢- عرفه المعروف، ١٩٩٨:

بأنها (العلاقة الإرشادية بين شخصين أحدهم أصابه قلق من مشكلة تتعلق بتوازنه والآخر الشخص الذي يفترض به تقديم المساعدة فيجب أن تكون العلاقة مباشرة وجهاً لوجه والطريقة المتبعة هو أسلوب الكلام). (المعروف، ١٩٩٨، ص٥)

٣- عرفه الفرخ وتيم ، ١٩٩٩:

بأنها : (عملية مساعدة الفرد من خلال فهم حاضره والإعداد لمستقبله يهدف إلى وضعه في المكان المناسب له وللمجتمع وتعمل على مساعدته في تحقيق التوافق الشخصي، والتربوي، والمهني، والاجتماعي كي يتم تحقيق السعادة والصحة لنفسه وللآخرين)(الفرخ وتيم، ١٩٩٩، ص١٣).

٤-عرفته العاني، ٢٠٠٠:

بأنها (عملية مخططة وإنسانية تهدف إلى مساعدة المسترشد حتى يستطيع حل مشكلاته بكافة نواحيها الاجتماعية والتربوية والصحية والشخصية والتوافق معها حتى يستطيع الوصول إلى حالة من الرضا والسعادة)(العاني، ٢٠٠٠، ص٢١).
التعلم (The Learning):

١- عرفه راجح، ١٩٨٥:

بأنه (تغيير ثابت نسبيا في السلوك ينشأ من نشاط يقوم به الفرد أو عن طريق الممارسة أو التدريب أو الملاحظة) (راجح، ١٩٨٥، ص٢٢٨).
٢-عرفه كارب (Garb, 1996):

بأنه (النشاط الذي ينمي المهارات المتعلقة بالكشف عن أسباب المشكلة في التعامل مع المرشدين ومساعدتهم على فهم هذه الأسباب وكيفية حلها) .
(Garb, 1996, P133)

٣-عرفه فيكن (Fagan, 1997):

بأنها (عملية إعداد الفرد إلى مهنته بطريقة يجعله ماهراً) .
(Fagan, 1997, P242)

٤-عرفه جونسون، ١٩٩٨:

بأنه (مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه وقد يكون كذلك بمعونة المعلم وإرشاده) (جونسون، ١٩٩٨، ص٩٩).
العلاج الواقعي Realistic Therapy:

- ١- عرفه جلاسر (Glasser, 1962):
بأنها (طريقة من طرائق الإرشاد التي تفترض أن الناس طبيعيون ولديهم
تطور نفسي سليم إلى الحد الذي يمكنهم من التعامل مع العالم).
(Hansen, 1980, P224).
- ٢- عرفه برونو (Bruno, 1977):
بأنه (أسلوب يهدف إلى تحقيق التوافق والنمو عن طريق مواجهة الواقع
وتحمل المسؤولية) (Bruno, 1977, P484).
- ٣- عرف أيفي (Ivey, 1980):
بأنه (أسلوب إرشادي يعتمد على تدريب الأفراد ومساعدتهم على تحقيق
التوافق لديهم من خلال إدراك أنفسهم والبيئة الواقعية المحيطة بهم) .
(Ivey, 1980, P305)
- ٤- عرفه جونز (Jones , 1983):
بأنه (أسلوب إرشادي مباشر يستند إلى إشباع حاجتي الانتماء
(Belonging) وتقدير الذات (Self - Esteem) عندها سيتم تحقيق توافق الفرد مع
نفسه أولاً ومع الآخرين ثانياً والذي يؤدي بدوره إلى تحقيق الذات).
(Jones, 1983, P223)
- ٥- عرفه كوري (Corey, 1990):
بأنه (أسلوب إرشادي يهدف إلى مساعدة الأفراد على التحكم بحياتهم وإشباع
رغباتهم الواقعية وحاجاتهم النفسية) (Corey, 1990, P452).
- ٦- عرفه الرشيدى ، ٢٠٠٠:

بأنها (العملية التي يقوم فيها المرشد النفسي بتقديم المساعدة إلى المسترشد بحيث يمكن المسترشد من المواجهة الإيجابية للواقع والتكيف معه وإشباع الحاجات وفق مفهومات المسؤولية، الواقع، الصواب). (الرشيدي، ٢٠٠٠، ص ٥٠٢)
٧- عرفه العويضة ، ٢٠٠٣:

بأنه (أسلوب علاجي قصير المدى نسبياً موجهاً نحو الفعل ، يركز فيه على الحاضر وقوة الشخصية ويتمكن المسترشد بوساطته من تعلم سلوك أكثر واقعية حتى يحقق النجاح في حياته) (العويضة، ٢٠٠٣، ص ٣٧).
٨- عرفه الجميلي ، ٢٠٠٥:

إنه (أسلوب إرشادي مباشر يهدف إلى مساعدة المسترشدين على تغيير سلوكهم والتحكم بحياتهم، من خلال فهم الواقع الذي يعيشون فيه ، وإشباع حاجاتهم بناءً على مفهومات المسؤولية، الواقع، الصواب). (الجميلي، ٢٠٠٥، ص ١٣)

التعريف النظري للباحث (للعلاج الواقعي):
بأنه :- أسلوب إرشادي مباشر يهدف إلى إشباع حاجتي الانتماء وتقدير الذات على وفق متطلبات الواقع ، الذي يعيش فيه المسترشد ، بناءً على مفهومات المسؤولية، الواقع ، الصواب.
ويعرف الباحث (العلاج الواقعي) إجرائياً:-

بأنه (تدريب واقعي يتضمن مجموعة من النشاطات في عدد من المواقف التعليمية على شكل جلسات إرشادية) باستخدام الفنيات الإرشادية الآتية:-
تقديم الموضوع ، أنموذج لمسؤولية سلوكية، الخطوات الواقعية لتعلم السلوك، سؤال من الواقع ، الصحيح ، الفعالية والمرح، إعادة التعلم، التقويم البنائي ، الواجب

البيتي، ويقاس تأثيره من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار البعدي للسلوك الانطوائي المعد لأغراض البحث الحالي. العلاج السلوكي المعرفي (Cognitive Behaviour Therapy):
١-عرفه (دسوقي، ١٩٨٨):

بأنها (الطريقة التي بها يرى الفرد العالمين الطبيعي والاجتماعي بما في ذلك كل ما لديه من حقائق ومدرجات واعتقادات وتوقعات ونمط انفعالاته).
(دسوقي، ١٩٨٨، ص ٢٦٠)

٢-عرفه (العدل، ١٩٩٥):

بأنها (قدرة الفرد على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يؤدي اكتشافها إلى فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة التي أدت إلى حدوث المشكلات التي يقوم بحلها) (العدل، ١٩٩٥، ص ١٧).

٣-عرفه (الزيات، ١٩٩٨):

بأنه (النظم أو الأجهزة التي تحلل المعلومات المتاحة لها والتي تؤدي كل الوظائف المعرفية مثل الإدراك والفهم وحل المشكلات والتحكم في الاستجابة).
(الزيات، ١٩٩٨، ص ٥٢٩)

٤-عرفه (دحاحه وحداد، ١٩٩٨):

بأنه (توظيف عدد من الاستراتيجيات والمهارات المختلفة باستخدام مبدأ المحاولة والخطأ بهدف توظيف عدد من الاستراتيجيات خلال اختيار أحد البدائل أو الحلول المناسبة) (دحاحه وحداد، ١٩٩٨، ص ٥٥).

٥-عرفه (الورافي، ٢٠٠٠):

بأنه (المحاولات التي يقوم بها الفرد للخروج من الموقف المشكل مستعيناً بمعلوماته التي سبق أن تعلمها) (الورافي، ٢٠٠٠، ص ١٣).

٦- عرفه (الخطيب، ٢٠٠١):

بأنها (عملية تعلم داخلية تشمل إعادة تنظيم المجال الإدراكي وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة ، الهدف منه محاولة تغيير الأفكار الخاطئة، من خلال عملية علاجية تعرف باسم عملية إعادة البناء المعرفي وذلك بغية أن تصبح العمليات المعرفية أكثر اتصالاً بالواقع)(الخطيب ، ٢٠٠١، ص ٢٤٩).

٧- عرفته (الدوري، ٢٠٠٣):

بأنه (أسلوب علاجي نفسي حديث ناتج عن إدخال العمليات المعرفية وأسلوب العلاج السلوكي فهو يربط بين التفكير ، والانفعال، والسلوك).

(الدوري، ٢٠٠٣، ص ١٦)

٨- عرفه (المقبل ، ٢٠٠٥):

بأنه (أسلوب علاجي يعتمد على تقنيات سلوكية معرفية تعمل على تبديل الأفكار والمعارف المحرفة المهيمنة على المسترشد بأفكار أكثر عقلانية من خلال بناء برنامج علاجي ، يتضمن تقنيات سلوكية ومعرفية تخاطب أفكار المسترشد بغية تعديلها إلى الأحسن) (المقبل ، ٢٠٠٥، ص ١١٠).

التعريف النظري للباحث (للعلاج السلوكي المعرفي):

أنه :-أسلوب علاجي نفسي اجتماعي، يعتمد على توظيف عدد من الاستراتيجيات والمهارات الاجتماعية من خلال برنامج إرشادي يتضمن العمليات المعرفية (الإدراك ، الاستبصار ، حل المشكلات) تعمل على مخاطبة الأفكار غير المنطقية بأفكار أكثر منطقية بغية تعديلها نحو الأحسن.

ويعرف الباحث (العلاج السلوكي المعرفي) إجرائياً:-

بأنها (عملية استخدام المفاهيم والتفكير المنطقي مع التأكيد على العمليات المعرفية (الفهم، التذكر ، الاستدلال). من خلال بناء برنامج إرشادي يتضمن تقنيات سلوكية معرفية) باستخدام الفنيات الإرشادية الآتية:-

تقديم الموضوع ، العلم الذاتي، حل المشكلات ، النمذجة ، لعب الدور،
التعزيز الاجتماعي، التقويم البنائي ، الواجب البيتي ويقاس تأثيره من خلال الدرجة
التي يحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي للسلوك
الانطوائي المعد لأغراض البحث الحالي.

المهارات (الاجتماعية Social Skills):

١-عرفها ديفيد (David, 1979):

بأنها (الكفاءة السلوكية في المواقف الاجتماعية) (David, 1979, P275).

٢-عرفها فرانسيس وفيلبس (Francis and Philips, 1982):

بأنها (الأساليب التي يرتبط أو يتفاعل الفرد من خلالها مع الآخرين ، وتعد
ضرورية للتعامل والتوافق مع الآخرين مثل احترام حقوق ومشاعر الآخرين أو القدرة
على مساعدة الآخرين والتعاون والمشاركة معهم) .

(Francis and Philips, 1982, P250).

٣-عرفها القلعاوي ، ١٩٨٥:

بأنها (القدرة على ترجمة الأفكار إلى معانٍ محسوسة إذ تتزامن درجة المرونة
والطلاقة ، والأصالة في توظيف الأداء المتضمن باقتصاد في الجهد والوقت) .
(القلعاوي، ١٩٨٥، ص ٥)

٤-عرفها مارتن (Martin , 1990):

بأنها (القدرة على البحث تتكامل بالتمارين والممارسة بغض النظر عن
المحتوى الخاص الذي يمكن أن توضع فيه للاستخدام)(Martin, 1990, P103).

٥-عرفها سارجنت (Sargent, 1991):

بأنها (سلوكيات تمثل معظم جوانب الكفاءة الاجتماعية).

(Sargent, 1991,P95)

٦- عرفها التركي ، ٢٠٠١:

بأنها (السلوكيات التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين والتي قد تكون سلوكيات غير لفظية كالتماس البصري وإيماءات الرأس، وقد تكون سلوكيات لفظية يسيرة أو معقدة كتقديم حلول ترضي حاجات المجتمع).

(التركي، ٢٠٠١، ص ١٠٤)

٧- عرفها شوقي، ٢٠٠٣:

بأنها (قدرة الفرد على أن يتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويتحكم في سلوكه إزاءها ، وأن يعد لها أيضاً تبعاً لمتطلبات الموقف بما يساعده على تحقيق أهدافه من هذا التفاعل). (شوقي، ٢٠٠٣، ص ١٠)

٨- عرفها الجميلي ، ٢٠٠٥:

بأنها (سلوكيات مكتسبة يستخدمها الفرد في التعامل مع الآخرين ، من خلال تفاعله معهم والتعبير عن مشاعره وآرائه وأفكاره، وتظهر بصورة لفظية أو غير لفظية) (الجميلي، ٢٠٠٥، ص ١٠).

التعريف النظري للباحث (للمهارات الاجتماعية)

بأنها (مدى إتقان الطلاب للسلوك (الحركي واللفظي) أو مزيجاً من الاثنين معاً الذي يتم تعلمه نتيجة لتطبيق البرنامج الإرشادي من قبل الباحث). ويعرف الباحث (المهارات الاجتماعية) إجرائياً:-

بأنها (مجموعة من التقنيات السلوكية تتضمن عدداً من المواقف التعليمية على شكل جلسات إرشادية) باستخدام الفنيات الإرشادية الآتية:-

تقديم موضوع المهارة ، خطوات المهارة ، النمذجة، لعب الدور ، التغذية الراجعة، التعزيز الاجتماعي، التقويم البنائي، الواجب البيتي) ويقاس تأثيره من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) في الاختبار البعدي للسلوك الانطوائي المعد لأغراض البحث الحالي .

السلوك الانطوائي Introvert Behavior:

١- عرفه أيزيك (Eysenek, 1960):

بأنه (السلوك الذي يتصف به الشخص الانطوائي بتجنب الاتصالات الاجتماعية، يكون متقلب المزاج وشديد القلق (Eysenek, 1960, P60).
٢- عرفه يونك (Young, 1964):

بأنه (السلوك الذي يتصف به الفرد الانطوائي بالخجل والتردد وغير اجتماعي ويتسم بالخيال والابتعاد عن الواقع والتمسك بالأفكار غير العقلانية، وقليل النشاط، ويحب الوحدة والعزلة وشديد الحساسية ويميل إلى السلبية ويكره التغيير وقليل الثقة بما يحيط به من أفراد (البحراني، ١٩٩٤، ص ٩٣).

٣- عرفه جابلن (Chaplin, 1971):
بأنه (التوجه المقتصر نحو الذات ، ويكون الشخص المنطوي منشغلاً مع أفكاره الخاصة ويتجنب العلاقات والاتصالات الاجتماعية).

(Chaplin, 1971, P251)

٤- عرفه النائب ، ١٩٧٢:
بأنه (السلوك الذي يتسم به الفرد بعزوفه عن العالم الخارجي، وعيشه في عالمه ومشاعره ومثله العليا الخاصة به، وهو متردد وخجول وحساس ويتميز بقلّة النشاط وعدم الثقة مما يحيط حوله ، ويتركز كل اهتمامه في ذاته وتتصف علاقاته مع الآخرين بالضيق)(النائب، ١٩٧٢، ص ٢٣).

٥- عرفه باندورا (Banadoura, 1977):
بأنه (ابتعاد الفرد عن إقامة العلاقات الاجتماعية مع أقرانه لفقدانه بعض المهارات الاجتماعية اللازمة وشعوره بالخجل والسلبية مع ضعف الثقة بالنفس وشرد الذهن) (Banadura, 1977, P22).

٦- عرفه عوض، ١٩٨١:
بأنه (ميل الفرد إلى الاعتزال والاعتكاف عن الناس، لأنه يجد صعوبة في عقد صلات حميمة معهم، كما أنه شديد القلق والخوف من المستقبل).

(عوض، ١٩٨١، ص ٢٠٨)

٧- عرفه عيسوي ، ١٩٨٧ :

بأنه (سلوك يتصف به الشخص الانطوائي بأنه محب للعزلة ، داخلي النزعة)
(عيسوي، ١٩٨٧، ص ١٣٤)

٨- عرفه كون (Coon, 2002):

بأنه (الشخص الذي يتحاشى الصلات الاجتماعية ، ويهتم بالأفكار والعالم
الداخلي، ويميل إلى الانزواء ويتميز بالخيال، ويهتم بالجانب السلبي من الخبرات)
(Coon,2002,P217)

التعريف النظري للباحث (للسلوك الانطوائي):

سيعتمد الباحث على تعريف البرت باندورا (Albert Bandura) كتعريف
نظري للسلوك الانطوائي والذي عرفه بأنه (ابتعاد الفرد عن إقامة العلاقات الاجتماعية
مع أقرانه لفقدانه تعلم بعض المهارات الاجتماعية اللازمة وشعوره بالخجل والسلبية مع
ضعف الثقة بالنفس وشروء الذهن)

(Banadura, 1977, P22)

ويعرف الباحث (السلوك الانطوائي) إجرائياً:-

الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق استجابته على مقياس السلوك
الانطوائي الذي أعده الباحث.

المرحلة المتوسطة Intermediate Stage:

هي (المرحلة الوسطى بين التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي في العراق، مدة
الدراسة فيها (٣) سنوات وتُعدُّ أحياناً جزءاً من المرحلة الثانوية).

(وزارة التربية ، ١٩٨٠، ص ١٣)

الفصل الثاني

أولاً: مفهوم السلوك الانطوائي Concept of the introvert Behavior
السلوك الانطوائي هو سلوك الشخص الذي لا يخالط الآخرين في بيئته
بفاعلية، ويشعر بخجل شديد إلى درجة كبيرة تؤثر على سلوكه فيمنعه الخجل من
فوائد الاستعانة بخبرات الآخرين، والمشاركة في أنشطتهم والاستفادة منهم .

(Huffman, 2000, P212)

والسلوك الانطوائي حظي باهتمام كثير من الفلاسفة ،وعلماء النفس ، والتربية
والاجتماع لما له من تأثيرات سلبية على حياة الإنسان ، إذ ظهرت بحوث ودراسات
كثيرة حوله من زوايا مختلفة إذ استخدمه:-

❖ فروم (Fromm) : بمعنى العزلة بين الفرد وجزء حيوي عن ذاته أو
نفسه.

❖ كيركيغارد (Kierkegaard): بمعنى القلق واليأس.

❖ سارتر (Sartre): بمعنى الخجل .

❖ بلونر (Blauner): بمعنى ضعف الثقة بالنفس.

❖ ياسبرز (Yaspers): بمعنى الخوف.

❖ سلتز (Seltize): بمعنى الانحراف وعزلة القيم .

❖ سيمان (Seeman): بمعنى الاغتراب عن الذات .

❖ كيسنستون (Keniston): بمعنى التمرد بدون سبب محدد.

وعلى الرغم من كل هذا التباين في الآراء إلا أن هناك عناصر معينة تدخل
في مفهوم السلوك الانطوائي مثل الانسلاخ عن المجتمع والعزلة والعجز عن التوافق
والإخفاق في التكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع .

(Frankil, 2002, P117)

ويعد العالم يونك (Young) ١٩١٣ من العلماء الذين صنف سلوك الأفراد
إلى السلوك الانبساطي والسلوك الانطوائي ، إذ يرى أن السلوك الانبساطي يعني

تحويل الاتجاه أو الطاقة النفسية من الذات نحو الخارج أما السلوك الانطوائي يعني تحويل الاتجاه أو الطاقة النفسية نحو الذات فلذلك يكون للذات القيمة الأساسية لتحريك الفرد واهتماماته ويصبح الموضوع الخارجي ذات قيمة ثانوية وهذان الاتجاهان المتعارضان نجدهما في الشخصية لكن أحدهما يصبح مسيطراً على سلوك المرء ووعيه والآخر غير مسيطر ويصبح جزءاً من اللاشعور الشخصي. (العتار ، ١٩٩٢، ص ٢٣)

وفيما يلي تلخيصاً لهذه الأساليب بأشكالها المتنوعة:-

١- العلاج العقلاني الانفعالي:- يعد أليس (Ellis) رائداً لحركة العلاج العقلاني الانفعالي وفرضياته تمثل الأساس في هذا المجال ، إذ يعتقد أن مشاعر الفرد غير المتوافقة كثيراً ما تتسبب عن أفكار غير متوافقة ، وعدّ أن نتائج السلوك لا تكون حصيلة تفاعل مثير واستجابة بل أن لذلك أفكاراً مسؤولة عن حدوث النتائج ومن فرضياته الأساسية إن الأفكار غير العقلانية لها دور مهم في خلق المعاناة الذاتية، ويحث المسترشد على ضرورة القيام برصد أنماط تفكيره وأنواعها ومدى تكرارها وتأثيرها على عواطفه، واقتناعه بضرورة تنبيه أفكار أكثر عقلانية (كمال، ١٩٩٤، ص ٢٨٩)

٢- العلاج المعرفي (انموذج بيك Beck Model):- يتضمن مفهوم العلاج المعرفي من وجهة نظر (بيك) تصحيح نمط التفكير لدى المسترشد بالتعامل مع الأفكار المشوهة أو المحرفة عن الواقع والحقيقة والتعامل مع المشكلات والمشاركة في تخفيفها ، ويعتمد (بيك) على اتجاه عقلاني وآخر تجريبي وثالث سلوكي من خلال رصد عمليات التفكير غير السوية، وملاً الفراغ المعرفي وإيجاد تباعد بين الأفكار التلقائية السلبية لدى المتعالج ، وحمله على اختيار الواقع وتدقيق الاستنتاجات وصولاً إلى رؤية بصورة إيجابية (عبدالمعطي ، ١٩٩٨، ص ٣٧٩).

٣- التدريب على حل المشكلات : Problem Solving : - يعد مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم، وتشكل هذه المهارة المحور الأساسي في برامج الإرشاد المختلفة ، وذلك من خلال قيام المرشد بمساعدة المسترشد على أن يقترح الحلول لمشكلته بنفسه وفي هذا يذكر بعض المهتمون بقضايا الإرشاد ، أن الإرشاد ما هو إلا عبارة عن (حل المشكلات) وقد يعتقد بعض المسترشدين أن مشكلاتهم من النوع الذي يستحال حلها ، وهنا يبرز دور المرشد في أن يعمل على تشجيع المسترشدين أن يبذلوا جهوداً لحل مشكلاتهم. (الجسماني، ١٩٩٩، ص ٢٨٧)

٤- التدريب على التعلم الذاتي Self- Instruction Training : - التدريب على التعلم الذاتي هو أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي يهدف إلى تدريب الفرد على تعديل أنماط (التحدث الذاتي Self -Talk) على افتراض أن ذلك سيؤدي إلى تعديل السلوك ، والتدريب على التنظيم الذاتي يختلف عن العلاج العقلاني الانفعالي والعلاج المعرفي على الرغم من أوجه الشبه الكثيرة في ما بين هذه النماذج ، في حين يركز كل من (أليس وبيك Ellis and Beck) على التعامل مع الأحداث بطريقة منطقية فأن الاهتمام بالتعلم الذاتي ينصب على التحدث إلى الذات باعتبارها العنصر الأساسي في توجيه السلوك والضبط الذاتي (وادي، ٢٠٠٤، ص ٦٥).

٥- نظرية العزو السببية Causal Attribution :- تتمثل إحدى وجهات النظر المعرفية في التركيز على تفسير الفرد وإدراكه للأحداث والأسباب التي تعزو تلك الأحداث لها ، وعلى وفق هذه النظرية الفرد يعزو ما يحدث له إلى عوامل داخلية أو عوامل خارجية واتجاه العزو إما داخلي أو خارجي ويؤثر في تفكيره وشعوره واتجاهاته وسلوكه لذا فالهدف الرئيس تبعاً للنموذج العلاجي هذا هو فهم الأسباب التي يعزو الإنسان سلوكه لها وتصحيح الأخطاء، لذا ينبغي

تعليم الفرد أن يعزو سلوكه لذاته لا إلى عوامل خارجية لا يستطيع التحكم بها
اعتقاداً بأن ذلك يشكل حجر الأساس في الضبط الذاتي ، وهذا من المبادئ
الأساسية التي تقوم عليها نظرية الكفاية الذاتية (لألبرت باندورا) والمقصود
بالكفاية الذاتية هو شعور الفرد بأنه قادر على مواجهة الصعاب والتحديات وأنه
قادر أيضاً على تأدية السلوك المطلوب (الدليمي، ١٩٨٨، ص ٣٧).

٦- العلم الذاتي Personal Science :- (مهارات التعايش):- هو انموذج
سلوكي معرفي طوره مايكل ماهوني (Mikells Mahoney , 1977) وركز
هذا النموذج على مساعدة الفرد على اكتساب مهارات التعايش مع الظروف
الحيوية اليومية وتطوير المهارات التي من شأنها تسهيل عملية التوافق مع
المواقف الصعبة التي تتم مواجهتها ويسمى (ماهوني) هذا الأسلوب بالعلم
الشخصي (Personal Science) للإشارة إلى الخطوات التي تشمل عليها
أنموذجه العلاجي، مختلفة منها لعب الدور، النمذجة، الممارسة المعرفية ،
وكذلك تطوير مهارات عامة يمكن استخدامها في أكثر من موقف واحد
(الخطيب ، ١٩٩٨ ، ص ٢٦٣).

٧- إيقاف التفكير Thought stopping :- وهو أسلوب يسيّر ومباشر يستخدم
علاجياً عندما تراود الفرد أفكاراً وخواطر لا يستطيع السيطرة عليها، في البداية
يطلب من المتعالج أن يفكر ملياً بالأفكار التي تزعجه وبعد فترة قصيرة يصرخ
المعالج قائلاً (توقف عن ذلك) أو يحدث صوتاً مزعجاً ، ويقول (ولبي) أن
الهدف من ذلك هو إيقاف السلوك اللفظي الذاتي ، ويكرر المعالج هذا الإجراء
عدة مرات قبل أن يطلب من المتعالج بنفسه القيام بذلك بصوت عالٍ في بادئ
الأمر وبصوت منخفض في نهاية الأمر.

(الرشدي ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٨٩)

دور المرشد في استخدام أسلوب العلاج السلوكي المعرفي:

- ١- يقوم المرشد بتحديد السلوك المشكل ، ويقترح البرنامج الإرشادي المناسب لذلك.
 - ٢- مساعدة المسترشد على وضع أهداف مناسبة له لأحداث التغيير المطلوب.
 - ٣- خلق الدافعية لدى المسترشد .
 - ٤- تعليم المسترشد أساليب تعديل السلوك الدقيق.
 - ٥- تقديم الدعم المعنوي للمسترشد بعد أي خطوة ينجزها.
 - ٦- تقديم التعليمات والإرشادات والتغذية الراجعة للمسترشد.
- (الرشيدي، السهل، ٢٠٠٠، ص ٢٣٩)
- مسوغات استخدام أسلوب العلاج السلوكي المعرفي في البحث الحالي:-
- استخدم الباحث في بحثه الحالي أسلوب العلاج السلوكي المعرفي في خفض السلوك الانطوائي للاعتبارات الآتية:-

- ١- تعد النظرية السلوكية المعرفية من النظريات الحديثة نسبياً والتي تهتم بالسلوك الكلي للإنسان (Total Behaviour) الذي يشمل المشاعر والأفعال والتفكير والوظائف العضوية في الجسم.
- ٢- أثبتت العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الإرشاد النفسي التي استخدمت أساليب وفنيات النظرية المعرفية نجاحاً ملحوظاً في معالجة الكثير من المشكلات النفسية، والاجتماعية، والدراسية التي تواجه الفرد .
- ٣- شمولية النظرية المعرفية من المفاهيم والفرضيات والأساليب الإرشادية والتقنيات التي تسهل على المرشد النفسي، أداء مهماته الإرشادية لمعالجة المشكلات التي تواجه المسترشدين (العطية ، ٢٠٠٢، ص ٨٦).
- ٤- إنها تستعمل المنطق في تفسير الأحداث وإبدال الأفكار المنطقية (العقلانية) بدلاً من اللامنطقية (اللاعقلانية) .
- ٥- المبادئ التي يعدل من خلالها العلاج السلوكي المعرفي السلوك (غير المتوافق) هي نفسها مبادئ التعلم وأن تزويد المعالج بالمهارات

الاجتماعية والمعرفية طريقة علاجية متعددة العناصر تستخدم أنواعاً من
الاستراتيجيات كطريقة (إيقاف التفكير، وحل المشكلات والتعلم الذاتي).
(الدوري ، ٢٠٠٣ ، ص ٧١)

خامساً/ التعلم على المهارات الاجتماعية Social Skills Learning
ينسب التعلم على المهارات الاجتماعية إلى الأعمال المبكرة التي قام بها كل
من:-

- (سالتر ، Salter) عام ١٩٤٩ .
 - (ولبي ، Wolpe) عام ١٩٥٨ .
 - (لازاروس ، Lazarous) عام ١٩٧١ .
- في التعلم والتدريب على الذات أو ما يسمى بالتدعيم (Assertiveness) حيث صمم هذا النوع من التعلم والتدريب لمساعدة الأفراد على التخلص من القلق والانطواء والخجل ... الخ. والعوائق التي تمنعهم من الأداء بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية، وكذلك استخدم لأول مرة بوصفه أسلوباً علاجياً في أعمال (زكلروفليب Zigler and Philip) عام ١٩٦٠ - ١٩٦١ في تحسين الكفاءة الاجتماعية للأفراد (Labate and Michael, 1985, p3).
- ويعتقد (لازاروس ، Lazarous) عام ١٩٧١ إن التعلم والتدريب على تأكيد الذات يساعد الفرد في التعبير عن انفعالاته بطريقة مناسبة سواء كان ذلك في الاتجاه السلبي أي في اتجاه التعبير عن الانفعالات الدالة على الرفض وعدم القبول والغضب والشك ... الخ.
- أو في الاتجاه الإيجابي أي في اتجاه التعبير عن الانفعالات الدالة عن الاستحسان والقبول (عبدالهادي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٠٨) .
- وقد تطور مفهوم التعلم على المهارات الاجتماعية بشكل سريع فزادت العناية به ، فظهرت العديد من الكتب والمقالات في هذا المجال كما عقد حوله العديد من

الورش التدريبية والحلقات الدراسية ، وأصبح يشكل عنصراً أساسياً في العلاج القائم
على نظرية التعلم الاجتماعي (عمر ، ٢٠٠٣ ، ص ١٦٦).

١-أنواع المهارات الاجتماعية:-

أ-المهارات الاجتماعية الأولية: مثل مهارة (الاصغاء، المحادثة،
طرح الأسئلة... الخ.

ب- المهارة الاجتماعية المتقدمة:- مثل مهارة (طلب المساعدة ، الاعتذار،
إقناع الآخرين ... الخ)

ج-مهارات التعامل مع المشاعر:- مثل مهارة (التعبير عن المشاعر،
التعامل مع الخوف، تفهم مشاعر الآخرين ... الخ).

د-المهارات البديلة للعدوان : - مثل مهارة (الاستئذان ، المشاركة ،
مساعدة الآخرين ، التفاوض، ضبط الذات، الدفاع عن الحقوق ،
تجنب المتاعب .. الخ.

هـ- مهارات التخطيط:- مثل مهارة (التعرف على أسباب المشكلة ، وضع الهدف
، تحديد الإمكانيات المتوفرة ، جمع المعلومات ، ترتيب المشكلات على حسب أهميتها
، اتخاذ القرار ... الخ. (Goldstein, 1981, P164)

وفي ضوء هذه المهارات اقترح كل من :-

السن ووايتنك (Ellis and whitting).

ثلاثة أنواع مختلفة من التعلم على المهارات الاجتماعية يمكن التدريب عليها

وتطبيقها بصورة فردية أو جماعية وهي:-

أ- التدريب على المهارات الاجتماعية العلاجية.

ب- التدريب على المهارات الاجتماعية التطويرية .

ج- التدريب على المهارات الاجتماعية الخاصة. (urgatrodyod , 1985 , P60)

٢- المبادئ العامة للتعلم على المهارات الاجتماعية:-

اقترح (كولدستين، Goldstein) عدة مبادئ لتعلم الأفراد على المهارات الاجتماعية وهي :-

أ- أن يتعرف المتدربون على المهارات التي سوف يتدربون عليها.
ب- توضيح استخدام المهارة من خلال الأمثلة والنماذج .
ج- قيام المتدربون بأداء الأدوار مع منحهم فرص التعزيز الاجتماعي وتسلمهم التغذية الراجعة الإيجابية والتصحيحية، حتى يتمكنوا من أداء الأدوار بشكل كامل.

د- يؤدي المتدربون عدداً من الأدوار بطريقة تمكن المتدربين من أدائها.
هـ- مساعدة المتدربين ومنحهم الفرصة لنقل ما تدربوا عليه الى مواقف الحياة اليومية الواقعية (Goldstein, 1976, P33).

٣- الاستراتيجيات الخاصة للتعلم على المهارات الاجتماعية:-
تُعدّ عملية التعلم والتدريب على المهارات الاجتماعية طريقة علاجية تعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات الرئيسة في بنائها، ومن هذه الاستراتيجيات:-
أ) أن يكون التدريب السلوكي له درجة احتمالية عالية في النجاح.
ب) أن يكون التدريب واقعياً ، حتى يكون من السهل نقله الى المواقف الحياتية.
ج) أن تتسم استراتيجية التدريب بالمرونة .
د) توسيع التدريب بهدف جعل النماذج السلوكية الجديدة مألفة.
هـ) تحديد الواجب البيتي حتى يسمح للمتدرب بتطبيق ما تدرب عليه خارج الجلسات التدريبية.

و) مشاركة الآخرين ممن حوله في البيئة لمساعدته على إحراز التقدم .
ز) تطوير المهارة الذاتية للمتدرب بهدف المحافظة على المهارة الجديدة.
ح) إعداد جلسات متابعة التقدم لدى المتدرب وتزويده بكل ما يحتاجه من تدريبات إضافية (ملحم، ٢٠٠١، ص ٢٠) .

واستناداً الى الاستراتيجيات الرئيسة أعلاه يمكن أن يتم التعلم على المهارات الاجتماعية على وفق الفنيات الإرشادية الآتية:-

أ- المسوغات : وتتضمن توضيح أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية والنتائج الإيجابية المترتبة على إتقانها بالنسبة للفرد والآخرين .

ب- تقديم التعليمات : وتتمثل في كيفية تأدية السلوك من قبل المتدرب بطريقة مناسبة .

ج- النمذجة : يقوم المرشد بأداء السلوك المطلوب أمام المسترشد بعد أن يكون قد وضح له كيفية أدائها لفظياً.

د- لعب الدور: تعني أن يقوم المسترشد بممارسة السلوك الذي تم نمذجته .

هـ- التغذية الراجعة: وتقدم للمسترشد بعد أن يمارس السلوك ، ويجب أن تكون التغذية الراجعة إيجابية تصحيحية ، وذلك بأخبار المسترشد بالخطوات الناجحة ، وكذلك بالخطوات الفاشلة وكيفية تعديلها.

و- التعزيز : ويتضمن ذلك مدح المسترشد والثناء عليه في كل خطوة يتقدم فيها نحو إتقان السلوك المطلوب.

ز- الواجبات البيئية: تتضمن عملية تشجيع المسترشد على تطبيق السلوك الذي تعلمه في مواقف حياتية متنوعة (Goldstein, 1981, P137).

ح- دور المرشد في التعلم على المهارات الاجتماعية:-

أ- تزويد الطلبة بفرص مضمونة في التعلم والتدريب على تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

ب- التعاون مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية أو نفسية وذلك بتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة تساعد على تحقيق التوافق مع أنفسهم والتكيف مع بيئتهم المدرسية.

ج) تعويد الطلبة على استخدام المهارات الاجتماعية في حياتهم الواقعية.

(د) تعديل إدراك الذات بشكل يساعد على زيادة الإحساس بالثقة بالنفس والشعور بالاطمئنان نحو الآخرين. (Kanfor, Godstein, 1981, P8).

0- مسوغات استخدام التعلم والتدريب على المهارات الاجتماعية في البحث الحالي:-

يُعزى استخدام التعلم والتدريب على المهارات الاجتماعية في البحث الحالي، الى الاعتبارات الآتية:-

(أ) ضرورة امتلاك الطلبة مهارات اجتماعية أكثر تعقيداً من مرحلة الطفولة وذلك لمواجهة مواقف جديدة وصعبة.

(ب) إمكانية إقامة جلسات للتعلم والتدريب على المهارات الاجتماعية ، داخل الصف وبتعاون وتنسيق مع المرشد التربوي.

(ج) إن التعلم على المهارات الاجتماعية غالباً ما يقام في جلسات جماعية، وبما أن الجلسات الجماعية تشجع على التفاعل الاجتماعي بين المسترشدين وعليه فإن هذا التفاعل الاجتماعي ضروري للتعامل من أجل كسر الحواجز النفسية والاجتماعية ولاسيما مع الطلبة الذين لديهم السلوك الانطوائي .

(د) تطوير المهارات للطلبة من خلال استخدامها في حياتهم الواقعية ، وذلك لأن معظم مشاكلهم ذات طابع نفسي اجتماعي، ون عدم قدرتهم على التعامل مع المواقف الجديدة تمنعهم من الخوف في علاقات اجتماعية مع زملائهم في البيئة المدرسية الجديدة.

(هـ) يعد التعلم والتدريب على المهارات الاجتماعية عملية تعليمية سلوكية تتناول مواضيع اجتماعية مرغوبة ، تعرض على المسترشدين بطريقة مشوقة من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة تسهل عملية التدريب.

(و) إن التعلم والتدريب على المهارات الاجتماعية ، قد يعزز كفاءة الطلبة في امتلاك مهارات أخرى ، كالمهارات الدراسية التي تعمل بدورها على التحصيل الدراسي وهذا هو هدف التربية الأساسي.

ز) إن التعلم والتدريب على المهارات الاجتماعية لا يترتب عليه كثير من النفقات أو التكاليف الإضافية ، وأن تطبيقها يتم على الأغلب بطريقة جماعية وهذا مهم بحد ذاته إذ ما زال عدد المرشدين في المدارس قليل جداً نسبة الى عدد المشكلات الكثيرة فيها ، مما يتطلب بذل مزيد من الجهد والوقت للتعامل مع هذه المشكلات . (Puss, 1980, P198)

ح) أثبتت الدراسات والبحوث فاعلية التعلم والتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة كثير من المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية مثل :

❖ دراسة العميرة (١٩٩١) في فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية. (العميرة، ١٩٩١)

❖ دراسة جاسم ، (٢٠٠٠) في بناء برنامج علاجي للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية للمصابين بالرهاب الاجتماعي. (جاسم ، ٢٠٠٠)

❖ دراسة الطائي ، (٢٠٠١) في أثر أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. (الطائي، ٢٠٠١)

❖ دراسة الجميلي، (٢٠٠٥) في أثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

(الجميلي، ٢٠٠٥)

الفصل الثالث

إجراءات البحث Procedures of the Research

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهجية التي اعتمدها الباحث من حيث التصميم التجريبي، وتحديد مجتمع البحث وعينته وطريقة اختيارها ، ثم استخراج الخصائص السيكومترية لأداة البحث وكيفية تطبيقها وإعداد البرنامج الإرشادي والوسائل الإحصائية التي استخدمها في معالجة البيانات تحقيقاً لأهداف البحث، وفيما يلي العرض المفصل لها:-

أولاً: التصميم التجريبي Experimental design:

يعد الجانب التصميمي مَهْمَةً أساسية يجب معرفتها واتباعها، وتتضمن إيجاد النظام الذي بموجبه تنجز التجربة . (هيكس، ١٩٨٤، ص ١٥)

وان لاختيار التصميم التجريبي الملائم للبحث أهمية كبيرة لأنه يضمن الهيكل السليم للبحث ويوصله إلى نتائج يمكن أن يعول عليها في تحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، وتحدد طبيعة مشكلة البحث والمتغيرات والعينة ونوع اختيارها، التصميم الذي يعد أكثر ملائمة لها. (فان دالين، ١٩٨٥، ص ٢٧٤)

وعلى وفق طبيعة مشكلة البحث والمتغيرات والعينة ونوع اختيارها، استخدم الباحث تصميم تجريبي ذو ضبط محكم (تصميم المجموعة الضابطة العشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي) (جابر ، ١٩٩٩، ص ٢٢٠)

يتطلب هذا التصميم الخطوات الآتية:-

١- توزيع أفراد عينة البحث عشوائياً إلى ثلاث مجموعات ، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واحدة.

٢- إجراء اختبار قبلي للمجموعات البحث الثلاث لقياس مستوى السلوك الانطوائي لغرض الحصول على مجموعات متكافئة.

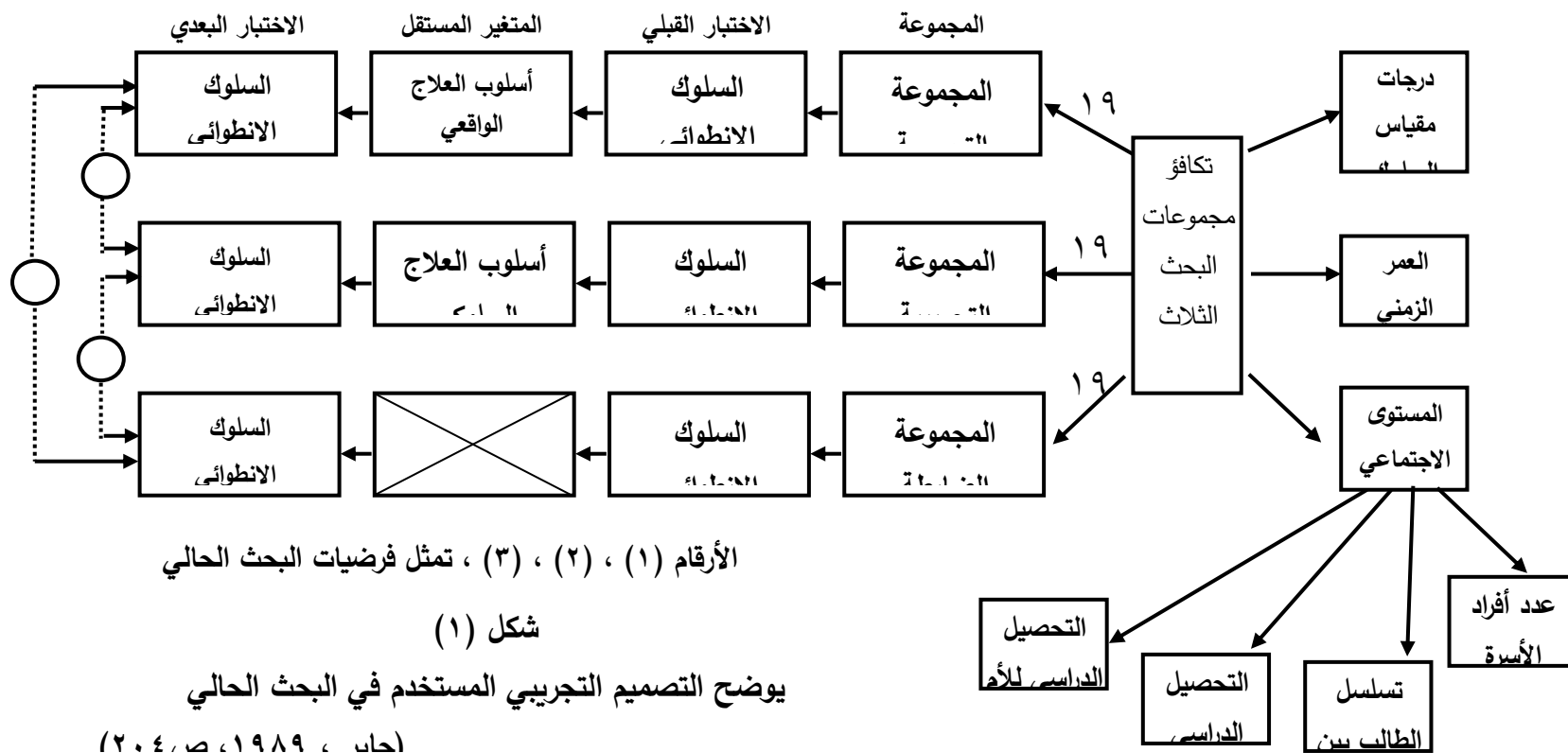
٣- استخدام أسلوب العلاج الواقعي مع المجموعة التجريبية الأولى وأسلوب
العلاج السلوكي المعرفي مع المجموعة التجريبية الثانية في حين لم تتعرض
المجموعة الثالثة (الضابطة) إلى أي أسلوب إرشادي.

٤- إجراء اختبارات بعدية للمجموعات الثلاثة على مقياس السلوك الانطوائي
لمعرفة فاعلية الأسلوبين الإرشاديين (أسلوب العلاج الواقعي - أسلوب العلاج
السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك
الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أن اعتماد الباحث على هذا النوع من التصميم يساعد في ضبط المتغيرات
التي قد تؤثر في السلامة الخارجية للتجربة (تفاعل الاختبار مع اثر المتغير المستقل)
وكذلك ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في السلامة الداخلية مثل (تفاعل النضج مع
الاختبار ونوع الأداة) (الزوبعي، ١٩٨١، ص ١١٢).

شكل (١) يوضح نوع التصميم التجريبي المستخدم في البحث الحالي:-

اثر أسلوبين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى
إسماعيل جمعة الدلوي



ثانياً/ مجتمع البحث :Population of the Research

يشمل مجتمع البحث (١٨٨,٢٧٤) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة للبنين، للدراسة الصباحية البالغة عددها (٣٧٢) مدرسة لمدينة بغداد الرصافة (الأولى - الثانية - الثالثة) والكرخ (الأولى - الثانية - الثالثة) للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) جدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

إعداد المدارس المتوسطة وأعداد الطلاب المشمولين بالبحث

عدد الطلاب	عدد المدارس المتوسطة	مديريات التربية	
٣٨,٣٠٦	٧٢	الأولى	الرصافة
٣٢,٤٨٧	٦١	الثانية	
٣١,٠٤٦	٦٥	الثالثة	
٣١,١٤٦	٦٤	الأولى	الكرخ
٢٨,١٤٨	٥٦	الثانية	
٢٧,١٤١	٥٤	الثالثة	
١٨٨,٢٧٤	٣٧٢		المجموع

حسب إحصائيات وزارة التربية لعام (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩)

ثالثاً: عينة البحث الأساسية :The major Sample of the research

لاختيار عينة البحث الأساسية ، قام الباحث بالخطوات الآتية:-

١-اختيار المدرسة : اختار الباحث مدرسة الغربية المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية بغداد - الرصافة الأولى (كعينة للتجربة) وذلك للأسباب الآتية :

- ❖ إبداء رغبة إدارة المدرسة في التعاون مع الباحث في إنجاز متطلبات تجربة البحث .
- ❖ وجود العدد المناسب من الطلاب في المدرسة .
- ❖ يتوفر في المدرسة المكان الملائم (قاعة النشاطات)، لهذا يتمكن الباحث من تطبيق البرنامج الإرشادي بأسلوب (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) المعد لأغراض الدراسة الحالية.
- ٢- تحديد العينة: حُدِّدَ الصف الثاني المتوسط في المدرسة كعينة لإجراء الدراسة ، وذلك للأسباب الآتية:-
- ❖ إن الصف الأول المتوسط يعطي مؤشراً غير دقيق لكون الطلاب انتقلوا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة.
- ❖ صعوبة تطبيق البحث الحالي على الصف الثالث المتوسط كون البحث قد تم تطبيقه في النصف الثاني للسنة الدراسية وتبذل إدارات المدارس جهوداً كبيرة مع هذه المرحلة الدراسية لتهيئتها لأداء الامتحان الوزاري وهنا تكمن الصعوبة في تطبيقها على هذه المرحلة الدراسية.
- ❖ وجود العدد المناسب من الطلاب، البالغ عددهم (٢٨٣) طالباً في الصف الثاني ، دفع الباحث لاختيار هذه المرحلة كعينة للتجربة.
- ٣- طبق مقياس السلوك الانطوائي على طلاب الصف الثاني المتوسط.
- ٤- تم اختبار (٥٧) طالباً من الذين حصلوا على (٨٤) درجة فأكثر على مقياس السلوك الانطوائي.
- ٥- قسمت العينة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات متساوية ، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة واحدة ، جدول (٢) يوضح ذلك:-

جدول (٢)

توزيع عينة البحث على مجموعات البحث الثلاث وفق الشعب الدراسية

المجموع	عدد الطلاب حسب الشعب					المجموعات
	أ	ب	ج	د	هـ	
١٩	٤	٤	٣	٤	٤	المجموعة التجريبية الأولى/ أسلوب العلاج الواقعي
١٩	٤	٣	٥	٣	٤	المجموع التجريبية الثانية/ أسلوب العلاج السلوكي المعرفي
١٩	٣	٤	٤	٥	٣	المجموعة الضابطة
٥٧	١١	١١	١٢	١٢	١١	المجموع

رابعاً: تكافؤ أفراد مجموعات البحث الثلاث Three groups were equivalent:

على الرغم من أن أفراد عينة البحث كانت من مدرسة واحدة، ومن نفس الجنس والمرحلة (المرحلة المتوسطة) قام الباحث بالتحقق من تكافؤ أفراد مجموعات البحث الثلاث، لأجل السيطرة على المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على نتائج البحث لو تركت دون ضبط ويتم ذلك عن طريق إجراء عملية التكافؤ بين أفراد مجموعات البحث الثلاث في عدد من المتغيرات .

(فان دالين ، ١٩٨٥ ، ص٣٩٦)

للحصول على المعلومات المتعلقة بتكافؤ مجموعات البحث الثلاث ، أعد الباحث استمارة معلومات ملحق (١) وتتعلق بتلك المتغيرات لكونها تؤثر على المتغير التابع وقد تم التكافؤ بين أفراد مجموعات البحث الثلاث في المتغيرات الآتية:-

١- درجات مقياس السلوك الانطوائي/ الاختبار القبلي .

٢- العمر الزمني .

٣- المستوى الاجتماعي.

أ- عدد أفراد الأسرة.

ب- تسلسل الطالب بين اخوته.

ج- التحصيل الدراسي للأب.

د- التحصيل الدراسي للأم.

١- درجات مقياس السلوك الانطوائي /الاختبار القبلي:

كانت الأوساط الحسابية لدرجات مقياس السلوك الانطوائي لأفراد البحث

الثلاث هي على التوالي (٩٠,٨٩، ٩٠,٦٣، ٩٠,٣٢) درجة

وعند استخدام تحليل التباين الأحادي (كروسكال واليز)

(Kruskal- Wallis one – way analysis of variance) لمعرفة دلالة الفرق

بين درجات أفراد المجموعات الثلاث في هذا المتغير، تبين أن قيمة (كروسكال داليز)

المحسوبة تساوي (٠,١٦١) وهي أقل من القيمة الجدولية لـ (كأ) والتي تساوي

(٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) مما يدل أن الفرق غير دالة

إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاث في متغير (درجات مقياس السلوك الانطوائي)

، جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

اثر أسلووين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م.د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

القيم الإحصائية لتحليل التباين الأحادي (كروسكال واليز) لمتغير درجات مقياس السلوك الانطوائي/ الاختبار القبلي لأفراد مجموعات البحث الثلاث

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	قيمة كروسكال واليز		مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية			
المجموعة التجريبية الأولى	١٩	٩٠,٨٩	٥,٣٣	٢٩,٩٧	٠,١٦١	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	غير دال إحصائياً
المجموعة التجريبية الثانية	١٩	٩٠,٦٣	٥,١٢	٢٩,١٨					
المجموعة الضابطة	١٩	٩٠,٣٢	٥,٢٠	٢٧,٨٤					
المجموع	٥٧								

٢- العمر الزمني

كانت الأوساط الحسابية لأعمار أفراد مجموعات البحث الثلاث (١٥٤,٢٦ ، ١٥٢,٧٥ ، ١٥٣,٣٧) سنة على التوالي ولمعرفة دلالة الفرق بين أعمار أفراد العينة ، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (كروستال واليز) (, Kruskal – Wallis one –way analysis of variance) تبين أن قيمة المحسوبة تساوي (١,١٩١) وهي أقل من القيمة الجدولية (٢) والتي تساوي (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢) مما يدل إن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد مجموعات البحث الثلاث، جدول (٤) يوضح ذلك:-

جدول (٤)

القيمة الإحصائية لتحليل التباين الأحادي (كروسكال واليز)

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدولي

لمتغير العمر الزمني لأفراد مجموعات البحث الثلاث

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	قيمة كروسكال واليز		مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية			
المجموعة التجريبية الأولى	١٩	١٥٤,٢٦	٧,٩١	٣٢,٢١	١,١٩١	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	غير دال إحصائياً
المجموعة التجريبية الثانية	١٩	١٥٢,٧٤	٩,٥٣	٢٨,٢٩					
المجموعة الضابطة	١٩	١٥٣,٣٧	٩,٣٠	٢٦,٥٠					
المجموع	٥٧								

٣- المستوى الاجتماعي:

ويتضمن المتغيرات الآتية:-

أ- عدد أفراد الأسرة:

يتراوح عدد أفراد الأسر بين (٤-١٢) فرداً ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعات في هذا المتغير، قام الباحث بتصنيف عدد الأفراد إلى فئات، فالفئة الأولى تضم عدد الأفراد من (٤-٦) فرداً، والفئة الثانية تضم عدد الأفراد من (٧-٩) فرداً وهكذا.... وعند استخدام مربع كاي (Chi- Square) تبين أن القيمة المحسوبة تساوي (١,٥٦١) وهي أقل من القيمة الجدولية والتي تساوي (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) مما يدل أن الفرق غير دال إحصائياً في هذا المتغير بين مجموعات البحث الثلاث، لجدول (٥) يوضح ذلك:-

جدول (٥)

قيم مربع كاي لمتغير عدد أفراد الأسرة

في مجموعات البحث الثلاث

الفئات المجموعات	٦-٤	٩-٧	١٣-١٠	المجموع	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية			
المجموعة التجريبية الأولى	٧	٨	٤	١٩	٠,٥٦١	٩,٤٩	٠,٠٥	٤	غير دال إحصائياً
المجموعة التجريبية الثانية	٥	٧	٧	١٩					
المجموعة الضابطة	٥	٧	٧	١٩					
المجموع	١٧	٢٢	١٨	٥٧					

ب- تسلسل الطالب بين أخوته:

تراوح تسلسل أفراد مجموعات البحث الثلاث بين (١-٩)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعات في هذا المتغير ، قام الباحث بتصنيف تسلسل الطلاب بين أخوتهم الى فئات ، فالفئة الأولى تضم التسلسلات (١-٣) والفئة الثانية تضم التسلسلات (٤-٦) وهكذا.... وعند استخدام مربع كاي (Chi- Square) تبين أن القيمة المحسوبة تساوي (٠,٣٧٨) وهي أقل من القيمة الجدولية والتي تساوي (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) مما يدل أن الفرق غير دال إحصائياً في هذا المتغير بين مجموعات البحث الثلاث، جدول (٦) يوضح ذلك:-

جدول (٦)

قيم مربع كاي لمتغير تسلسل الطالب بين أخوته
لدى مجموعات البحث الثلاث

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

الفئات / المجموعات	٣-١	٦-٤	٩-٧	متوسط	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية			
المجموعة التجريبية الأولى	٧	٧	٥	١٩	٠,٣٧٨	٩,٤٩	٠,٠٥	٤	غير دال إحصائياً
المجموعة التجريبية الثانية	٨	٦	٥	١٩					
المجموعة الضابطة	٩	٥	٥	١٩					
المجموع	٢٤	١٨	١٥	٥٧					

ج- التحصيل الدراسي للأب:

للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغير مستوى التحصيل الدراسي لأباء أفراد مجموعات البحث الثلاث، قام الباحث بترتيب مستويات التحصيل من أدنى مستوى الى أعلى مستوى وكما يأتي (يقرأ ويكتب- ابتدائية- متوسطة - إعدادية - معهد أو كلية) وبعد استخدام مربع كاي (Chi- Square) لمعرفة دلالة الفرق تبين أن قيمة مربع كاي المحسوبة تساوي (٠,٨٤١) وهي أقل من القيمة الجدولية والتي تساوي (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) مما يدل أن الفرق غير دال إحصائياً في هذا المتغير بين المجموعات الثلاث ، جدول (٧) يوضح ذلك:-

جدول (٧)

قيم مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للأب في مجموعات البحث الثلاث

المستويات / المجموعات	يقرأ ويكتب +	متوسطة + إعدادية	معهد أو كلية	متوسط	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية			

اثر أسلووين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدولي

								ابتدائية	
غير دال إحصائياً	٤	٠,٠٥	٩,٤٩	٠,٨٤١	١٩	٣	٧	٩	المجموعة التجريبية الأولى
					١٩	٥	٦	٨	المجموعة التجريبية الثانية
					١٩	٥	٧	٧	المجموعة الضابطة
					٥٧	١٣	٢٠	٢٤	المجموع

* استعمل تصحيح يتس Yates عند تحليل البيانات باستعمال اختبار مربع كاي ،

لكون التكرار المتوقع لبعض الخلايا أقل من خمسة.

د- التحصيل الدراسي للآم:

للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغير مستوى التحصيل

الدراسي لأهميات أفراد مجموعات البحث، قام الباحث بترتيب مستويات التحصيل من

أدنى مستوى الى أعلى مستوى وكما يأتي (تقرأ وتكتب- ابتدائية - متوسطة - إعدادية

- معهد أو كلية) وبعد استخدام مربع كاي (Chi- Square) ، لمعرفة دلالة الفرق

تبين أن قيمة مربع كاي تساوي (٠,١٩١) وهي أقل من القيمة الجدولية والتي تساوي

(٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤) مما يدل على أن الفرق غير

دال إحصائياً في هذا المتغير بين مجموعات البحث الثلاث ، جدول (٨) يوضح

ذلك:-

جدول (٨)

قيم مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للآم في مجموعات البحث الثلاث

المجموعات	المستويات	تقرأ وتكتب + ابتدائية	متوسطة + إعدادية	معهد أو كلية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية			

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م.د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

المجموعة التجريبية الأولى	٨	٦	٥	١٩				
المجموعة التجريبية الثانية	٧	٧	٥	١٩				
المجموعة الضابطة	٧	٧	٥	١٩				
المجموع	٢٢	٢٠	١٥	٥٧				

خامساً: أدوات البحث Two Tools of the research:

أولاً: مقياس السلوك الانطوائي The introvert behaviour Scale:

لما كان البحث الحالي يرمي إلى بناء برنامج إرشادي بأسلوبي (العلاج الواقعي-العلاج السلوكي المعرفي)، لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، كان من الضروري بناء مقياس له ، يقيس الجوانب الدقيقة لمستوى السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة وأن بناء أي مقياس يمر بالخطوات الآتية:-

- ١- التخطيط للمقياس وذلك بتحديد ابعاده (مكوناته) التي تغطيها فقراته.
- ٢- جمع فقرات كل مكون وصياغتها.
- ٣- تطبيق المقياس على عينة ممثلة لمجتمع البحث .
- ٤- إجراء التحليل الإحصائي للفقرات.
- ٥- الخصائص السيكمترية للمقياس (الصدق- الثبات)

(Allen and Yen , 1979, p118)

١- تحديد مجالات السلوك الانطوائي:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع السلوك الانطوائي وتحليل التعريف النظري والإجرائي للسلوك الانطوائي لألبرت باندورا (Albert Bandura) الذي تبناه الباحث ومن تحليل عناصر التعريف اشتقت خمسة مجالات هي:-

١- المجال الأول: العزلة الاجتماعية (Social Isolation).

- ٢- المجال الثاني: السلبية (Negativism)
- ٣- المجال الثالث: الخجل (Shyness)
- ٤- المجال الرابع: ضعف الثقة بالنفس (Defect Confidence).
- ٥- المجال الخامس : شرود الذهن (Distraction).
- ٢- صياغة فقرات المقياس:
- لغرض بناء مقياس للسلوك الانطوائي على طلاب المرحلة المتوسطة، قام الباحث ببعض الإجراءات وفق المراحل الآتية:-
- أ- إطلاع الباحث على الدراسات والأدبيات السابقة ذات العلاقة بموضوع السلوك الانطوائي .
- ب- الرجوع إلى بعض المقاييس ذات العلاقة بموضوع السلوك الانطوائي ومنها:-
- ❖ دراسة الدجيلي (١٩٩٦) في قياس الأنطواء لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق. (الدجيلي، ١٩٩٦)
- ❖ دراسة جمال (١٩٩٧) في أثر برنامج إرشادي في خفض القلق الاجتماعي للطلبة الجدد في المعاهد الفنية (جمال ، ١٩٩٧)
- ❖ دراسة المحمداوي (١٩٩٩) في قياس أثر أسلوب النمذجة ولعب الدور في خفض السلوك الانطوائي لدى الأطفال في دور الدولة (المحمداوي، ١٩٩٩)
- ❖ دراسة علي (٢٠٠٠) في اثر اسلوبين إرشاديين في خفض مستوى الشعور بالاغتراب لدى طلاب المرحلة الإعدادية (علي ، ٢٠٠٠)
- ❖ دراسة سعيد (٢٠٠١) في أثر أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة. (سعيد ، ٢٠٠١)
- ج- تم توجيه استبانة استطلاعية مفتوحة لعينة من الطلاب ، تكونت من (٦٠) طالباً اختيروا عشوائياً بمعدل (٢٠) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة من المدارس الآتية:- (متوسطة الرصافة - متوسطة سيناء - متوسطة الرشيد)

ملحق (٢) يوضح ذلك ، بهدف الحصول على بعض الفقرات التي تمثل السلوك الانطوائي .

د- بناءً على ما تم في الخطوات السابقة عد الباحث (٦٠) فقرة تمثل فقرات المقياس بصيغتها الأولية روعي في صياغتها ما يأتي:-

❖ أسلوب التقرير الذاتي (Self Report) (العبارات التقديرية) يعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استعمالاً في مقاييس الشخصية لوضوحه وسهولة إجراءاته وعدم تأثر التحليل والتصحيح بذاتية الباحث ، فضلاً عن أن الخبرة الشعورية للفرد قادرة على التعبير عن أفكاره وحاجاته مما يصبح سلوكه ممثلاً لخصائصه الذاتية التي تبدو للفرد نفسه لا كما للآخرين. (Marphy ,1988,p65)

❖ معبرة عن موضوع السلوك الانطوائي.

❖ قصيرة ومعبرة عن فكرة واحدة كاملة.(ابو علام ، ١٩٨٩ ، ص ١٣٤)

❖ معبرة عن صيغة الحاضر. (طاقة ، ١٩٨٩ ، ص ١٧٩)

❖ أن يتكون المقياس من فقرات إيجابية وأخرى سلبية، وكان الغرض من هذا النوع هو التقليل من الاستجابة النمطية.(Stanleg, 1972p. 290).

❖ أن تكون الفقرة ممثلة لمواقف من الحياة اليومية لأفراد العينة (الامام، ١٩٩٠ ، ص ٣٢٥) .

توزيع الفقرات على المكونات:

لنثبت من ملائمة هذه الأبعاد وشمولها وتمثيلها لفقرات السلوك الانطوائي، قام الباحث بتحديد الأهمية النسبية لكل بعد لكي تمثل فقراته جوانب دقيقة للسلوك الأنطوائي مع أهمية كل بعد من هذه الأبعاد الذي تمثله، ملحق (٣) يوضح ذلك، وتحققاً لذلك عرضت الأبعاد السلوكية على (١٠) خبراء من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، ملحق (٤) يوضح ذلك لتقدير الأهمية النسبية لكل بعد، وفي ضوء

ملاحظاتهم وتقديراتهم إحصائياً ، وضع الأهمية النسبية للمكونات ، حيث حسب الباحث متوسط النسب لكل مكون من مكونات السلوك الانطوائي وبعد صياغة المقياس بشكلها الأولي وزعت الفقرات على المكونات الخمس ، جدول (٩) يوضح ذلك:-

جدول (٩)

الأهمية النسبية لتوزيع الفقرات على المكونات

ت	المكون	الأهمية النسبية	عدد الفقرات
١	العزلة الاجتماعية	٣٥%	٢١
٢	السلبية	١٩%	١٢
٣	الخلل	١٧%	١٠
٤	ضعف الثقة بالنفس	١٧%	١٠
٥	شروذ الذهن	١٢%	٧
	المجموع	١٠٠%	٦٠

التحليل المنطقي للفقرات Logical Item Analysis:

على الرغم من أن التحليل المنطقي للفقرات في مقاييس الشخصية قد يكون مضللاً وذلك لاعتماده على آراء الخبراء الذاتية ، لكنه يعد ضرورياً في بدايات أعداد الفقرات لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها ، فضلاً عن أن الفقرة الجيدة في صياغتها والتي ترتبط بالسمة تسهم في دفع قوتها لتمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي ، ٢٠٠١ ، ص ١٧١)

وبناءً على ذلك عرض المقياس بصيغته الأولية ، ملحق (٥) على (٢٠) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، ملحق (٦) يوضح ذلك للحكم على:-

❖ مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت من أجله ومدى ملاءمتها للمكونات الذي وضعت فيه.

❖ مدى صلاحية التعليمات .

❖ إجراء ما يروونه مناسباً من تعديلات (إعادة صياغة ، دمج ، حذف، إضافة) على الفقرات والمكون الذي تنتمي إليه.

وبناءً على ملاحظات وآراء الأساتذة الخبراء تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة الاتفاق (٨٠%) فأكثر وأبعاد الفقرات التي حصلت على أقل من هذه النسبة، وفي ضوء ملاحظات وتوجيهات الأساتذة الخبراء، لم يستبعد أية فقرة من المجالات الخمسة، كون نسبة الاتفاق على إبقاءها أكثر من (٨٠%) ونتيجة لذلك حازت (٦٠) فقرة على اتفاق الأساتذة الخبراء، جدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠)

آراء الأساتذة الخبراء في صلاحية فقرات السلوك الانطوائي

ت	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون		قيمة مربع كاي
			النسبة	العدد	
	٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٩.	٢٦	٩٥%	١٩	١٦/٢ ...
٢	٧، ٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٦.	١٧	٩٠%	١٨	١٢/٨ ...

اثر أسلوپين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م.د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

				٥٨، ٥٩	
٣	١، ٢، ١٥، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٣	١٢	١٧	٨٥%	٩/٦
٤	٤٥، ٥١، ٥٥، ٥٧، ٦٠	٥	١٦	٨٠%	٧/٢

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة .. (٠,٠١) تساوي ٦,٦٤.

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة... (٠,٠٠١) تساوي ١٠,٨٣.

علما أن فقرات المقياس الحالي والتي عرضت على الأساتذة الخبراء، كانت مصنفة على وفق المكونات التي تنتمي إليها وكانت مصنفة باتجاهين (إيجابي - سلبي) إذ قام الباحث بتقييم الفقرات التي تم الإبقاء عليها والبالغ عددها (٦٠) فقرة وقد رتبت الفقرات بصورة عشوائية . والملحق (٧) يوضح ذلك.

٤- إعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته على فقرات المقياس، لذا حرص الباحث عند إعداد تعليمات المقياس أن تكون يسيرة ومفهومة، وعلى صفحة مستقلة بشكل موجز وملائمة لمستوى طلاب المرحلة المتوسطة تضمنت تعليمات المقياس الطلب بعدم ذكر الاسم مع الإشارة إلى كيفية وطريقة الإجابة دون ترك أي فقرة بلا إجابة ، مع وضع مثال للإجابة من دون الإشارة إلى هدف المقياس بصراحة، إذ يشير (كرونباخ) الى أن التسمية لمثل هذه المقاييس، قد تدفع المستجيب إلى تزيف الإجابة وعدم دقتها (القمش، ٢٠٠٠، ص ٣٤) ملحق (٨) يوضح ذلك، ولضمان فهم ورقة المستجيب على فقرات المقياس تم ما يأتي:-

أ- أسلوب الإجابة على المقياس:

لغرض تحديد كيفية الإجابة عن الفقرات وضعت أمام كل فقرة من فقراته ثلاثة

بدائل هي:-

(تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً) يوصي (الدليمي)
عند بناء مقاييس الشخصية من نوع التقرير الذاتي باستعمال نمط التدرج الثلاثي
لبدائل الإجابة إذا كان المقياس معداً لطلبة المرحلة المتوسطة.

(الدليمي، ١٩٩٧، ص ٢١١)

وتضمنت التعليمات كيفية الإجابة عن الفقرات بوضوح علامة (✓) أمام رقم
الفقرة وتحت المستوى الذي ينطبق عليه في ورقة الإجابة المخصصة لذلك.

ب- مدى فهم الفقرات ووضوحها:

لغرض التأكيد من وضوح الفقرات والتعليمات المرفقة بالمقياس من حيث
الصياغة والمعنى ومدى فهم بدائل الإجابة تم إجراء تطبيق أولي للمقياس على عينة
عشوائية مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب متوسطة الرشيد التابعة لمديرية تربية بغداد
- الرصافة الأولى إذ اختير (١٠) طلاب من الصف الأول المتوسط و(١٠) أخرى
من طلاب الصف الثاني المتوسط و(١٠) طلاب من
المتوسط، وبعد مراجعة الاستجابات اتضح أن جميع فقرات المقياس واضحة ومفهومة
من حيث المعنى والصياغة.

ج- الوقت المستغرق للإجابة:

تمت الاستقادة من الخطوة السابقة في حساب متوسط الوقت الذي تستغرقه
الإجابة على المقياس، إذ تبين أن أقصر وقت للإجابة هي (١٩) دقيقة وأطول وقت
للإجابة (٢٧) دقيقة، وبعد جمع كل الأوقات وتقسيمها على عدد الطلاب كان متوسط
زمن الإجابة على المقياس (٢٥) دقيقة.

٥- تحليل الفقرات إحصائياً (Statistical Analysis of Items)

يعد تحليل الفقرات إحصائياً من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس النفسية، لأن التحليل المنطقي قد لا يكشف عن صلاحيتها أو صدقها بشكل دقيق. (Marphy, 1988,,p186)

فمن الخصائص القياسية المهمة القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها ، إذ يؤكد جيلفورد (Guilford, 1954) إن هدف التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الصالحة في المقاييس واستبعاد الفقرات غير الصالحة أو تعديلها وإعادة تجربتها (Guilford, 1954, p. 217) ولتحقيق ذلك:-

- ١- طبق المقياس على عينة مكونة من (٣٣٠) طالباً اختيروا بالأسلوب العشوائي، إذ تم اختيار مدرسة واحدة من كل مديرية من المديريات العامة للتربية في بغداد- الرصافة (الأولى - الثانية - الثالثة) والكرخ (الأولى- الثانية - الثالثة) وبواقع (٥٥) طالباً من كل مدرسة لكل مديرية من المديريات الست ، جدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

عينة المدارس المتوسطة المشمولة بالبحث ومواقعها الجغرافية

مديرية التربية	اسم المدرسة من كل مديرية	عدد الطلاب من كل مدرسة	موقع المدرسة
الرصافة	الأولى	متوسطة سيناء (٥٥) طالباً	ساحة النهضة
	الثانية	متوسطة الرصافة (٥٥) طالباً	شارع الوثبة
	الثالثة	متوسطة الفداء (٥٥) طالباً	مدينة الصدر
الكرخ	الأولى	متوسطة الكاظمية (٥٥) طالباً	الكاظمية
	الثانية	متوسطة بدر (٥٥) طالباً	الغزالية
	الثالثة	متوسطة المعراج (٥٥) طالباً	الشعلة

٢- بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي استبعد (٣٠) استبانة لعدم
تكمال الإجابة عليها وأصبح حجم عينة التحليل للفقرات (٣٠٠) طالباً، إذ تشير
أنستازي (1976, anastasi) إلى أن هذا الحجم يُعد مناسباً لحساب القوة
التمييزية للفقرات إذ اقترحت أن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بين (٥-
١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس (Anastasi, 1976, p29)
وفيما يأتي الخصائص القياسية لفقرات المقياس :

أ- القوة التمييزية للفقرات Item Diserimination power

بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي صححت أوراق الإجابة
واستخرجت الدرجة الكلية ورتبت من أعلى درجة إلى أدنى درجة، واعتمدت نسبة
(٢٧%) من الأفراد لكل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين لأن هذه النسبة كما
يشير (ستانلي) توفر أفضل ما يمكن من حجم مناسب في كل مجموعة وتباين جيد
بينهما. (Stanley and Hobkins, 1972, p. 268)

وعليه أصبح حجم أفراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة
الكلية (٨١) فرداً وقد تراوحت درجات المجموعة العليا (أعلى ٢٧%) بين
(١٤٢-١٦١) ودرجات المجموعة الدنيا (أدنى ٢٧%) بين (٦٧-٨٩) وبعد حساب
القيمة التائية لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في كل فقرة، عدت
القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية. (مايرز
، ١٩٩٠، ص ٣٥٦)

والتي تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠)
أظهرت النتائج إن الفقرات (١، ٧، ٩، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٦، ٣٧، ٤٣،
٤٥، ٥٥، ٥٧، ٦٠) كانت معاملات تميزها غير دالة إحصائياً، جدول (١٢) يوضح
ذلك:-

جدول (١٢)

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب
المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدولي

القوة التمييزية لفقرات مقياس السلوك الانطوائي

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٢٠٤	٠,٨٦٦	٢,٢٢٢	٠,٦٦٢	٢,٢٤٦	١.
٣,٣٩٥	٠,٧٦٠	٠,٣٤٥	٠,٦٧١	١,٧٢٨	٢.
٤,٨٣٢	٠,٩٢٤	٢,٠٨٦	٠,٧٥٨	١,٤٤٤	٣.
٣,٠٤٦	٠,٨٧٣	١,٧٥٣	٠,٦٥٩	٢,١٢٣	٤.
٣,٣٢٩	٠,٦٣٢	١,٢٢٢	٠,٦٨٨	١,٥٦٧	٥.
٦,٢٥٤	٠,٤٠٩	١,٢٠٩	٠,٧٠٧	١,٧٧٧	٦.
١,٠٧٩	٠,٩١٣	٢,٠٦١	٠,٨٣٢	٢,٠٩	٧.
١٠,٠٦٥	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٨٥٠	١,٩٥٠	٨.
١,٩٢٢	٠,٩١٣	٢,٠٦١	٠,٧٠٩	١,٨١٤	٩.
٤,٦٧٨	٠,١١١	١,٠١٢	٠,٥٣٤	١,٢٩٦	١٠.
٤,٦٦٨	٠,٧٩٢	١,٥١٨	٠,٧٢٠	٢,٠٧٤	١١.
٣,٤٠٥	٠,٦٩٨	١,٧٥٣	١,٠٦٣	٢,٢٣٤	١٢.
٤,٩١٧	٠,٣٩٠	١,١٨٥	٢,٣٤٠	٢,٤٨١	١٣.
١٠,٢٨٥	٠,٧٦٠	١,٣٤٥	٠,٨٤١	٢,٦٤٢	١٤.
٤,٥١٨	٠,٧٢١	١,٦٧٩	٠,٨٠٦	٢,٢٢٢	١٥.
٥,٠٤٥	٠,٤٥٣	١,٢٨٤	٠,٧٢٩	١,٧٦٥	١٦.
٥,٨٦٤	٠,٧٠٩	١,٨١٤	١,٠٣٠	٢,٦٢٩	١٧.
٩,٥٩٨	٠,٤٥٩	١,٢٩٦	٠,٧٩٠	٢,٢٧١	١٨.

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدولي

القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
	١,٦١٨	٠,٦٥٤	١,٨٥١	٠,٩٣٥	٢,٠٠٠	١٩.
٠٠	٣,٠٧٠	٠,٣٩٠	١,٨٥	٠,٦٥١	١,٤٤٤	٢٠.
٠٠٠	٣,٧٤٥	٠,٩٠٧	١,٥٦٧	١,١٧٣	٢,١٨٥	٢١.
٠٠٠	٤,٣١٣	٠,٧٧٥	١,٤٥٦	١,٣٩٦	٢,٢٢٢	٢٢.
٠٠٠	٥,٤٥٢	٠,٨٠٨	١,٥٠٩	١,٢٧٣	٢,٤١٩	٢٣.
	١,٢٧٤	٠,٨٠٢	١,٤٠٧	٠,٥٢٥	١,٥٤٣	٢٤.
٠٠٠	٨,٢٣٥	٠,٣١٦	١,١١١	٠,٣٠٣	٢,١٨٥	٢٥.
	١,٩٩٥	٠,٩٣٢	١,٨٢٧	٠,٦٠٩	١,٥٨٠	٢٦.
٠٠٠	٣,٩١٨	٠,٨٩٠	٢,٢٠٩	٠,٨٣٣	٢,٧٤٠	٢٧.
	١,٦٩٩	٠,٩٢٣	١,٨١٤	٠,٩٢٦	٢,٠٦١	٢٨.
٠٠٠	٤,٣٦٢	٠,٣٨٠	١,١٧٢	٠,١٦٤	١,٧٦٥	٢٩.
	٠,٨٦١	٠,٤٧٨	١,٣٤٥	٠,٩٨٩	٢,٣٤٥	٣٠.
٠٠٠	٨,١٨٩	٠,٤٧٨	١,٣٤٥	٠,٩٨٩	٢,٣٤٥	٣١.
٠٠٠	٨,٦٥٢	٠,٤٤٧	١,٢٢٢	٠,٨٥٣	٢,١٤٨	٣٢.
٠٠٠	٣,٦٢١	٠,٤٤٧	١,٢٢٢	٠,٨٧٤	١,٦١٧	٣٣.
٠٠٠	٥,٩٩٩	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٦٢٩	١,٤١٩	٣٤.
٠٠٠	٣,٧٦٢	٠,٧٧٥	١,٥٤٣	١,٣٩٣	٢,٢٠٩	٣٥.
	٠,٤٣٧	٠,٤٨١	١,٢٣٤	٠,٥٩١	١,٢٧١	٣٦.
	٠,٢٩٦	٠,٨٨٦	٢,١٩٧	٠,٦٩٤	٢,٢٣٤	٣٧.

اثر أسلووين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدولي

القيمة التائية		المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
..	٢,٨١٦	٠,٧٨١	١,٣٧٠	٠,٦٦٤	١,٦٩١	.٣٨
...	٤,٤٧١	٠,٩٢٤	٢,٠٨٦	٠,٧٩٢	١,٤٨١	.٣٩
..	٢,٦٢٤	٠,٨٦٩	١,٧٦٥	٠,٦٧٤	٢,٠٨٦	.٤٠
..	٣,٠٤٣	٠,٦٣٧	١,٢٣٤	٠,٦٥٢	١,٥٤٣	.٤١
...	٧,٤٨٩	٠,٤٠٠	١,٩٧	٠,٧٦١	١,٩١٣	.٤٢
	٠,٧٠٥	٠,٩٠٥	٢,٠٧٤	٠,٨٧٧	٢,١٧٢	.٤٣
...	٨,٧٥٦	٠,١١١	١,٠١٢	٠,٩٣٢	١,٩٢٥	.٤٤
	١,٢٩٩	٠,٩٠٥	٢,٠٧٤	١,٢٤٦	١,٨٥١	.٤٥
...	٤,٦٧٨	٠,١١١	١,٠١٢	٠,٥٣٤	١,٢٩٦	.٤٦
...	٤,٥٩٧	٠,٨٠٦	١,٥٤٣	٠,٦٩٢	٢,٠٨٦	.٤٧
..	٢,٨٥٣	٠,٦٩٨	١,٧٥٣	٠,٩٨٤	٢,١٣٥	.٤٨
...	٤,٧٣٧	٠,٤٣٩	١,٢٠٩	٤,٨٠٣	٢,٧٠٣	.٤٩
...	١٠,٣٧٠	٠,٧٦٠	١,٣٤٥	٠,٧٠٧	٢,٥٤٨	.٥٠
...	٣,٧١٥	٠,٧٢١	١,٦٧٩	٠,٧٥٨	٢,١١١	.٥١
...	٥,٤٢٠	٠,٤٥٣	١,٢٨٤	٠,٧٣١	١,٨٠٢	.٥٢
...	٤,١٢٤	٠,٧١٥	١,٨٣٩	٠,٨٠٦	٢,٣٣٣	.٥٣
...	٩,٣٧٢	٠,٤٥٩	١,٢٩٦	٠,٨٤٣	٢,٢٩٦	.٥٤
	٠,٧٦٥	٠,٦٥٤	١,٨٥١	٠,٧٧٨	١,٧٦٥	.٥٥
...	٣,٤٦٧	٠,٣٩٠	١,١٨٥	٠,٦٩١	١,٤٩٣	.٥٦

اثر أسلووين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م.د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
١,٢٠٦	٠,٩٠٦	١,٥٨٠	٠,٦٣٢	١,٧٢٨	٠.٥٧
٥,٣٥٨	٠,٧٧٥	١,٤٦٩	١,٣٤٧	٢,٣٩٥	٠.٥٨
٣,٧٧٦	٠,٧٩٢	١,٤٨١	٠,٩٤٨	٢,٠٠٠	٠.٥٩
١,٨٦٣	٠,٧٨٣	١,٣٨٢	٠,٥٤٤	١,٥٨٠	٠.٦٠

القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (١٦٠)

- . مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٦٠) .
- .. مستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٥٧٦) .
- ... مستوى دلالة (٠,٠٠١) تساوي (٣,٢٩١) .

ب- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:
(الاتساق الداخلي Internal Consistency)

إن ارتباط درجة كل فقرة في المقياس بمحك خارجي أو محك داخلي مؤشراً لصدقها، وحينما لا يتوفر محك خارجي يستخدم عادة محك داخلي، وأن أفضل محك داخلي وهو درجة المفحوص الكلي على المقياس.

(ملحم، ٢٠٠٠، ص ١٩)

(ارتباط الدرجة على الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس) للفقرات في قياس نفسها يتحقق عندما تكون القيمة التائية لمعاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً (Anastasi, 1976, p. 159)

ولحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد التحليل الإحصائي على كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجات الكلية ، استعمل معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) اتضح أن معاملات الارتباط لـ (١٤) فقرة من فقرات المقياس كانت غير صادقة إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائياً ، إذ تقبل الفقرة عندما تكون قيمة معامل ارتباطها مساوية أو أكبر من قيمة معامل الارتباط الحرجة عند مستوى (٠,٠٥) وفيما عدا ذلك تحذف الفقرة ، وفي ضوء هذه الإجراءات تم حذف الفقرات الآتية:-

(١، ٢، ٩، ٢٤، ٢٦، ٣٠، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٥، ٥١، ٥٥، ٥٧، ٦٠)

على الترتيب ، جدول (١٣) يوضح ذلك:-

جدول (١٣)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية لمقياس السلوك الانطوائي

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٠٢٨	٢١	٠,٣٤٣	٤١	٠,١٩٧
٢	٠,١٣٥	٢٢	٠,٢٨٧	٤٢	٠,٣٥٨
٣	٠,١٧٤	٢٣	٠,٤٣٢	٤٣	٠,١٤٥
٤	٠,١٨١	٢٤	٠,٠٧٦	٤٤	٠,٥٥٨
٥	٠,٢٣٣	٢٥	٠,٥٢٥	٤٥	٠,٠٢٧
٦	٠,١٩٠	٢٦	٠,٠١٥	٤٦	٠,١٣٨

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م.د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
٧	٠,١٨٧	٢٧	٠,٢٥٤	٤٧	٠,٣١٧
٨	٠,٥٧٩	٢٨	٠,٢٠٠	٤٨	٠,٢٠٧
٩	٠,٠١٢	٢٩	٠,٣٣٠	٤٩	٠,٢٢٢
١٠	٠,١٤٥	٣٠	٠,٠٨٤	٥٠	٠,٤٦٧
١١	٠,٢٩٩	٣١	٠,٤٦٨	٥١	٠,٠٢٧
١٢	٠,٢٦٥	٣٢	٠,٣٥٥	٥٢	٠,٢٦٢
١٣	٠,٢٠٦	٣٣	٠,٢٤٤	٥٣	٠,٣٢٣
١٤	٠,٤٦٠	٣٤	٠,٣٤٤	٥٤	٠,٤٨٥
١٥	٠,٢٣١	٣٥	٠,٢٤١	٥٥	٠,٠٣٦
١٦	٠,٢٣٦	٣٦	٠,٠٧٢	٥٦	٠,٢٦١
١٧	٠,٤٣٢	٣٧	٠,٨٦	٥٧	٠,٠٦٧
١٨	٠,٤٤١	٣٨	٠,٠٥٧	٥٨	٠,٣٩٦
١٩	٠,١٥٥	٣٩	٠,١٦٤	٥٩	٠,٢٠٧
٢٠	٠,٢٤٤	٤٠	٠,١٨٥	٦٠	٠,٠٧٠

القيمة الحرجة لمعاملة الارتباط عند درجة حرية (٢٠٠)

. مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,١٣٩

.. مستوى دلالة (٠,٠١) = ٠,١٨٢

... مستوى دلالة (٠,٠٠٠١) = ٠,٢٣٢

٦- صدق المقياس Scale Validity:

أن الأهمية الأولى بالنسبة لأي وسيلة قياسية، هو كم هي صادقة؟ وبعد

المقياس صادقاً عندما يقيس ما أعد لقياسه . (ثورندايك ، ١٩٨٩ ، ص ٥٤)

وللتأكد من صدق المقياس ، قام الباحث بما يأتي:-

أ- الصدق الظاهري Face- Validity:

يتحقق هذا النوع من الصدق بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء .

(الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٩٢)

وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (٢٠) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (٦) يوضح ذلك وقد تم الاتفاق على صلاحية الفقرات ظاهرياً لقياس ما وضعت لأجل قياسه .

ب- صدق البناء Construct Validity:

يوصف صدق البناء بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين.

(ربيع ، ١٩٩٤ ، ص ٩٨)

ويشير كرونباخ وميهل Kornbach and Meehl إلى أن هناك بعض الدلائل والمؤشرات لصدق البناء لعل أهمها الفروق بين الجماعات والأفراد إذ أن من المنطقي أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مألديهم من الخصيصه المقاسة وهذا الافتراض ينبغي أن ينعكس على أدائهم على المقياس.

(فرج ، ١٩٨٠ ، ص ٣١٥)

لذلك فإن قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد الذين يمتلكون الخاصية أو السمة والذين لا يمتلكونها، تعد مؤشراً على صدق البناء .

(ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ١٩)

لذلك فقد أبقي الباحث الفقرات ذات القوة التمييزية خلال استخدام الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين، وحسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجات الكلية، استعمل معامل ارتباط بيرسون. (PersonCorrelation)

اتضح أن (٤٢) فقرة كانت مميزة ومعاملات ارتباطها لفقرات المقياس بصورتها النهائية ذات دلالة إحصائية ، وبذلك عدت الفقرات متسقة في قياس ما وضعت لأجل قياسه وأصبح المقياس جاهز للاستخدام ، ملحق (٨) يوضح ذلك.

V- ثبات المقياس Scales Reliability:

من الخصائص القياسية المهمة للمقياس الثبات ، على الرغم من أن الصدق أهم منه، لأن المقياس الصادق يعد ثابتاً في حين قد لا يكون المقياس الثابت صادقاً ، وبسبب عدم إمكانية الحصول على الصدق التام في المقاييس النفسية، فضلاً عن أن المقياس ينبغي أن يقيس شيئاً قبل أن يقيس ما يجب قياسه ، لذا ينبغي حساب معامل ثباته فضلاً عن التحقق من صدقه . (القمش، ٢٠٠٠، ص ١١٤)

لحساب معامل الثبات Reliability Coefficient استخدم الباحث

طريقتين هما:-

أ- طريقة إعادة الاختبار Test- Retest Method:

يطلق على معامل الثبات المحسوب بطريقة إعادة الاختبار بمعامل الاستقرار Coefficient of stabling لأنه يمثل معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق التائي للمقياس على الأفراد أنفسهم وبفارق زمني.

(Marphy, 1988, p. 65)

ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية قوامها (١٠٠) طالباً في متوسطة الرصافة التابعة، الى مديرية الرصافة الثانية وإعادة تطبيق المقياس على المجموعة نفسها بعد مضي (١٤) يوماً على التطبيق الأول (الدليمي ، ٢٠٠٢، ص ٩٥)

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد في التطبيقين، وقد بلغ معامل الارتباط (Pearson Correlation Coefficient) (٠,٠٨٢) ويمكن القول أن معامل الثبات بهذا المقدار يعد جيداً بالميزان العام لتقويم دلالات معامل الارتباط ،

إذ أن معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان (٧٠%) فأكثر يعد مؤشراً جيداً على الثبات (Gronland, 1981, p.102).

ب- طريقة الفا- كرونباخ (Cronbach Alpha Method)

تعد من الطرائق الشائعة في حساب معاملات ثبات مقاييس الشخصية.

(أحمد، ١٩٨١، ص ٢٤٢).

ويمثل معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة معامل الاتساق أو التجانس الداخلي (Homogeneity) بين فقرات المقياس، وتعتمد هذه المعادلة على تقسيم المقياس إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته بحيث تشكل كل فقرة مقياساً فرعياً .
(عودة ، ٢٠٠٠، ص ٣٥٤)

وقد قام الباحث باستخراج الاتساق الداخلي لمقياس السلوك الانطوائي من درجات عينة الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق والبالغ عددها (١٠٠) طالباً وباستخدام معادلة كرونباخ (Cronbach Alpha) بلغ نتيجة معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل ثبات جيد ومؤشر جيد عن اتساق الفقرات وتجانسها.

(العطيه، ٢٠٠٢، ص ٢٣)

٧- طريقة تصحيح المقياس:

تم تصحيح الاستمارات التي تضمنت (٤٢) فقرة وقد تراوحت درجات الاستجابة لكل فقرة من فقرات المقياس من (١-٣) وهي تقابل ثلاثة بدائل ولكون فقرات المقياس مقسمة على فقرات إيجابية وفقرات سلبية فقد أعطيت للفقرات الإيجابية أوزاناً قربت من (٣-١) ، إذ أعطيت (٣) درجات للبديل (تتطبق عليّ دائماً) و (٢) درجة للبديل (تتطبق عليّ أحياناً) و (١) درجة للبديل (لا تتطبق عليّ أبداً) وتعكس الدرجات في حالة الفقرات السلبية، جدول (١٤) يوضح ذلك:-

جدول (١٤)

بدائل الإجابة وأوزان الفقرات

البدائل	تتطبق عليّ دائماً	تتطبق عليّ أحياناً	لا تتطبق عليّ أبداً
الوزن للفقرة الإيجابية	٣	٢	١
الوزن للفقرة السلبية	١	٢	٣

وبما أن عدد فقرات المقياس (٤٢) فقرة فإن أعلى درجة تساوي (١٢٦) درجة ، وأدنى درجة تساوي (٤٢) ودرجة الحياد هي (٨٤) درجة والتي تمثل (المتوسط النظري) للمقياس والتي من خلالها نستطيع تشخيص السلوك الانطوائي، فكلما كانت الدرجة أعلى منها دلت على السلوك الانطوائي عالي، ولذلك عدت أي استمارة تزيد درجاتها عن (٨٤) درجة مؤشراً على أن صاحبها لديه السلوك الانطوائي.

ثانياً/ إعداد البرنامج الإرشادي Counseling Program prepare:

اعتمد الباحث على مصادر عدة في إعداد البرنامج الإرشادي منها:-

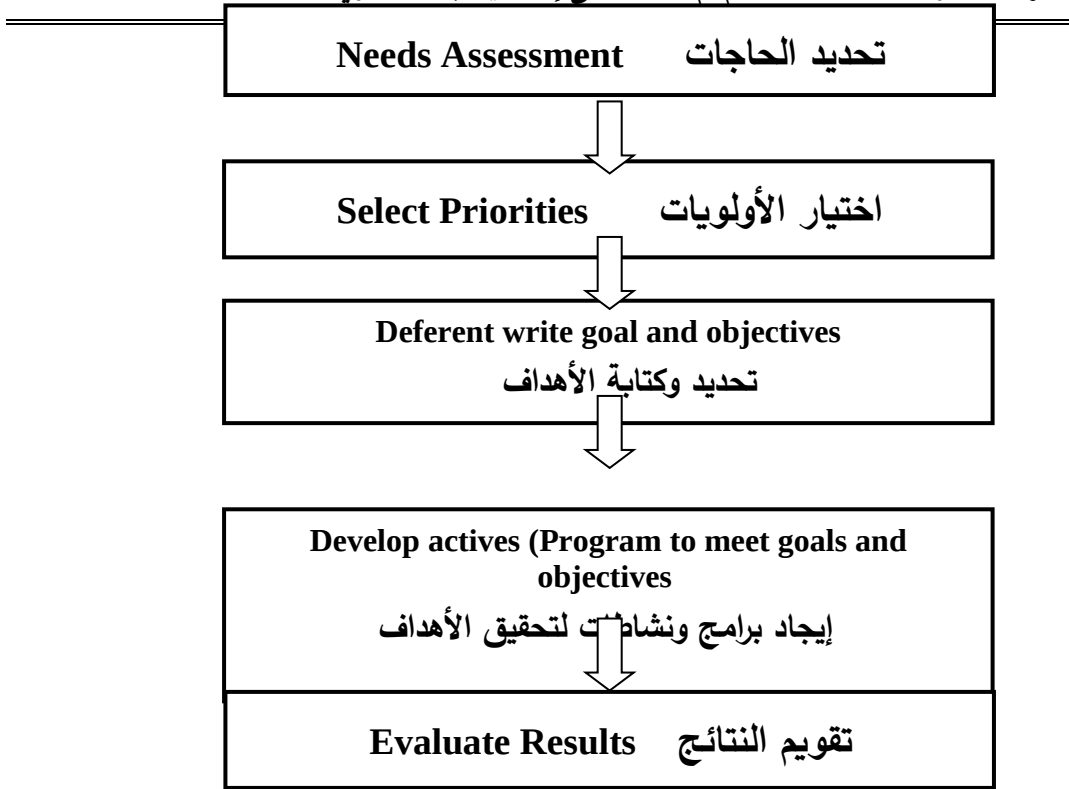
١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة ببناء البرامج الإرشادية.

٢- مقابلة بعض المتخصصين في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية لاستطلاع آرائهم ومناقشتهم في الجوانب الإرشادية حول أثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٣- خبرة الباحث في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.

وقد اعتمد الباحث عند بنائه الأسلوبيين الإرشاديين على نظام (التخطيط، البرمجة، الميزانية) (Planning , Programming , Budgeting System) ويرمز له اختصار (P, P, B. S) لكونه ينسجم مع أهداف البحث الحالي من حيث الخطوات التي يعتمد عليها في تنفيذ خطواته ، ويعد هذا النظام من الأنظمة الفعالة في التخطيط إذ يسعى الوصول إلى أقصى حد من الفعالية والفائدة وبأقل التكاليف وخطوات التخطيط لبرنامج الإرشاد والتوجيه ، بناءً على هذا النظام موضحة في شكل (٢) .

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب
المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي



شكل (٢)

خطوات توضيح انموذج (التخطيط ، البرمجة ، الميزانية) (p, p, B, S)
(الدوسري، ١٩٨٥، ص ٢٤٢)

الفصل الرابع

خطوات إعداد البرنامج الإرشادي

The steps of the Counseling Program Prepare

ويتضمن تخطيط البرنامج بالأسلوبيين الإرشاديين (العلاج الواقعي-
العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة
المتوسطة وفقاً لهذا النظام الخطوات الآتية:-

١-تحديد الحاجات (Needs Assessment):

تتضمن مجموع الإجراءات والخطوات التي يقوم بها معد البرنامج لصياغة
الأهداف، لمعرفة احتياجات الطلاب لمواجهة المشكلات الناتجة عن السلوك

الانطوائي، وقد طبق الباحث المقياس على العينة التي تكونت من (٢٨٣) طالباً من طلاب الصف الثاني في مدرسة الغربية المتوسطة للبنين التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة الأولى، لاختيار أعلى (٥٧) درجة يمثل أصحابها عينة لتطبيق البرنامج الإرشادي وبحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم، وجاءت مرتبة كما هي موضحة في جدول (١٥).

جدول (١٥)

الترتيب التنازلي للمشكلات حسب اوساطها الحسابية وانحرافات المعيارية

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	الرتبة	تسلسل الفقرة في المقياس
٠,٨٦٥	٢,٢٩٠	ابدأ بالمحادثة وأقدم مقترحات لزملائي.	١	٦
٠,٣١٥	٢,١٣٣	يعجبني مشاركة زملائي مناقشاتهم .	٢	٧
٠,٨٨١	٢,٠٩٦	لدي القدرة على إقناع الآخرين بأرائي.	٣	٨
٠,٨١٢	٢,٠٧٠	اعتمد على نفسي في حل ما يواجهني من مشكلات .	٤	٩
٠,٨٧٨	٢,٠٦٠	قلما أجد صعوبة في التعارف مع الناس	٥	٥
٠,٨٠٢	٢,٠٦٦	أقدم اعتذاري حينما أقصر في معارضة زملائي	٦	٤
٠,٩٤١	٢,٠٢٣	أسامح زملائي في أخطائهم المقصودة وغير المقصودة.	٧	٣
٠,١٤١	١,٩٨٠	أفضل الصمت على التحدث أمام المعارف الجدد.	٨	٢
٠,٩٥١	١,٩٨٣	لا أمانع من مساعدة زملائي حينما يحتاجوني	٩	١
٠,٨٣٥	١,٩٧٦	يضييق صدري وأشعر بانزعاج حينما أواجه من ينتقدني.	١٠	١٠
٠,٠١٩	١,٩٦٣	أفرح عندما يزورني أقرائي.	١١	١٣
٠,٩٠٠	١,٩٢٦	اهتم بالمشاركة في النشاطات المدرسية	١٢	١٢

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدولي

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	الرتبة	تسلسل الفقرة في المقياس
٠,٨١٨	١,٩٠٣	أفضل أن أكون وحيداً	١٣	١١
٠,٨٤١	١,٨٨٠	أُتأثر بحركات وإيماءات الآخرين	١٤	١٤
٠,٨١٤	١,٨٧٦	أشعر بالعزلة حتى ولو كنت مع الآخرين.	١٥	١٥
٠,٩٨٢	١,٨٠٦	استشير زملائي في معظم أموري.	١٦	١٦
٠,٩٤٦	١,٨٠٠	أحب أن أَلعب وحدي بدون مشاركة الآخرين.	١٧	١٣
٠,٧٣٠	١,٧٥٣	تتسم علاقاتي بزملائي بالضعف والبرود.	١٨	١٨
٠,٧٣٧	١,٧٣٠	أرغب تناول طعامي منفرداً	١٩	٢٢
٠,٨٣٦	١,٧٠٠	ارتبك إذا تحدثت مع من هم أكبر مني عمراً.	٢٠	٢٠
٠,٠٥٤	١,٦٩٠	اشعر أن التكلم بالهاتف اسهل من مواجهة الآخرين.	٢١	٢١
٠,٨٢٣	١,٦٨٣	أميل للجلوس في مؤخرة الصف.	٢٢	١٩
٠,٨٣٣	١,٦٧٦	أجد صعوبة في التحدث أمام حشد من الناس.	٢٣	٢٣
٠,٨٦٨	١,٦٥٦	أشعر بالخجل عندما شخص ما من الجنس الآخر.	٢٤	٢٤
٠,٨٦٨	١,٦٥٦	أرفض المبادرة بالكلام أثناء اللقاءات الاجتماعية.	٢٥	٢٥
٠,٧٠٥	١,٦٤٣	يحمر وجهي وأتصبب عرقاً عندما التقي بأشخاص جدد.	٢٦	٢٦
٠,٦٩١	١,٦٤٣	أرفض إعادة علاقتي مع زملائي عند انقطاعها.	٢٧	٢٧
٠,٧٦٢	١,٦٣٣	أقف مؤازراً لزملائي الذين يعانون من مشكلات أسرية.	٢٨	٢٨
٠,٧٥٣	١,٦٣٣	اشعر بأنزعاج عندما أناقش رأياً مخالفاً لرأيي.	٢٩	٢٩
٠,٧٤٠	١,٦٠٣	أفضل الأعمال التي تتطلب المشاركة الجماعية مع زملائي.	٣٠	٣٠

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م.د. مصطفى إسماعيل جمعة الدولي

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرات	الرتبة	تسلسل الفقرة في المقياس
٠,٧٧٧	١,٥٩٠	انتقل بسرعة من عمل إلى عمل آخر دون أن أكمله.	٣١	٣١
٠,٧٧٣	١,٥٨٠	امتنع أن أقدم بدور القائد للآخرين.	٣٢	٣٢
٠,٧٢٠	١,٥٨٠	نادراً أتوقع النجاح في كل عمل أقوم به.	٣٣	٣٣
٠,٦٧٥	١,٥٤٣	بإمكاني استغلال قدراتي.	٣٤	٤٢
٠,٧٥٥	١,٥٢٣	اتخلى عن رأيي بسرعة وانقاد لآراء الآخرين.	٣٥	٣٥
٠,٧٦٩	١,٥١٦	لا أخطط لأي عمل أقوم به ولا أحب نتائجه.	٣٦	٣٦
٠,٧٢٤	١,٤٨٣	انسحب من المواقف التي تتطلب المناقشة.	٣٧	٣٧
٠,٨١٤	١,٤٥٣	أفكر في عدة محاور لا أعرف أهمها.	٣٨	٣٨
٠,٦٣٦	١,٣٨٦	لا أركز على العمل الذي أقوم به.	٣٩	٣٩
٠,٥٩١	١,٢٩٦	لشرود ذهني لم أفهم ما يقول المدرس.	٤٠	٤٠
٠,٥٥٩	١,٢٤٦	لقلة ثقتي بقدراتي لا أقدم على أية مغامرة.	٤١	٤١
٠,٤٦٥	١,٢١٦	أجد نفسي أقل كفاءة من زملائي.	٤٢	٣٤

٢- اختبار الأوليات Select Priorities:

بعد معرفة المشكلات الناتجة عن السلوك الانطوائي تبين للباحث أن هذه المشكلات ليست ذات معنى ومحتوى لموضوعات جلسات البرنامج الإرشادي لذا ارتأى الباحث إعداد استبانة يوضح فيها أمام كل فقرة ذات انحراف معياري عال عن مقياس السلوك الانطوائي في موضوع الجلسة الإرشادية ، وبعد ذلك تم عرض هذه الاستبانة على الأساتذة الخبراء والمتخصصين في التربية والإرشاد النفسي، لغرض ترتيب موضوع الجلسات الإرشادية والتأكد من صلاحية موضوعات جلسات البرنامج حسب أهميتها وأولويتها، وهل تغطي معنى ومحتوى الفقرات التي أمامها أو التعديل ما يلزم وإضافة ما يروونه مناسباً، ملحق (٩) يوضح ذلك.

٣- تحديد وكتابة الأهداف Deface Write Goals:

بعد تحديد الحاجات وضعت الأهداف المراد تحقيقها للبرنامج الإرشادي ، وقد

أخذ الباحث بعين الاعتبار بعض الأسس المهمة عند صياغة الأهداف وهي:-

- مدى ارتباطها بإشباع حاجات الطلاب .
- مراعاة أعمار أفراد مجموعات البحث الثلاث.
- التنظيم والدقة في بناء الأسلوبين والتطبيق.
- قيام الباحث بنفسه في تطبيق الأسلوبين الإرشاديين.
- عدم ازدواجية الأهداف والأنشطة في الأسلوب الواحد .

أ- الهدف العام:

يظهر هدف البرنامج الإرشادي من خلال تحديد هدف البحث وفرضياته التي وضعت للتحقق منه وهو خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ب- الأهداف السلوكية:

في ضوء الهدف العام اشتقت أهداف سلوكية يسعى البرنامج الى تحقيقها في سلوك طلاب المرحلة المتوسطة إذ وضع في كل جلسة إرشادية عدة أهداف سلوكية، وتم انتقاء المحتوى الذي مثل هذه الأهداف الأساسية والخاصة بالأسلوبين الإرشاديين ، وذلك في صورة مواقف مهارية (مهارات اجتماعية) تضم إجراءات عملية ونظرية يقوم بها الباحث بالاشتراك مع الطلاب بشكل تفاعلي وتكاملي لتحقيق هدف البرنامج الإرشادي.

٤- إيجاد برامج ونشاطات لتحقيق الأهداف الموضوعية :

Develop Activities (Program to meet goals and objectives)

استناداً إلى الإجراءات المتبعة في (١) واللقاءات مع الخبراء تم تحديد

الاستراتيجيات الخاصة بالبرنامج الإرشادي وكما يأتي:-

أ- الأهداف: يتضمن منح أفراد المجموعة الإرشادية معرفة كاملة بالغرض من موضوع الجلسة الإرشادية وأهميته وكيفية تطبيقه.

ب- الفنيات الإرشادية والأنشطة المقدمة: يتضمن وضع أفراد المجموعة الإرشادية أمام مشكلة واقعية تتطلب الحل المنطقي وبأسلوبي (العلاج الواقعي- العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ج- التقويم البنائي: ويتلخص بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه اسئلة للمسترشدين لتحديد مدى الاستفادة من الجلسة ، وإعطاء الواجبات البيتية ومناقشتها في الجلسات الإرشادية.

د- الواجب البيتي: تكليف أفراد المجموعة الإرشادية بتطبيق ما تم تعلمه في مواقف أخرى، لمعرفة مدى التزامهم بالسلوك المسؤول. (علي، ٢٠٠٣، ص٧٧)
فضلاً عن توضيح الخطوات التي تساعد الطالب للوصول إلى حلول لمشكلاته عن طريق كل مهارة من المهارات المقدمة إليه، ومعلومات أخرى تساعد في توضيح جوانب موضوع الجلسة الإرشادية وبناءً على ذلك تم تحديد الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية الخاصة بكل أسلوب وكما يأتي:-

أولاً/ أسلوب العلاج الواقعي Realistic Therapy Style:

حدد الباحث الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية الآتية للتدريب على (أسلوب

العلاج الواقعي) لـ (وليم جلاسر) وهي:-

أ-تقديم الموضوع Introducing the Subject:

يقوم الباحث بتوضيح موضوع الجلسة على أفراد المجموعة التجريبية الأولى

ومدى أهميته وكيفية تطبيقه في الحياة اليومية (Okun, 1982, p. 128)

ب- المسؤولية (نموذج لمسؤولية سلوكية) Responsibility:

ويقصد بها القدرة على الوفاء بالحاجات الشخصية بطريقة مقبولة، وأن الأفراد

محاسبون على سلوكهم الشخصي ، ويتم توضيح ذلك بتقديم مواقف سلوكية (مسؤولة)

على شكل أمثلة واسئلة ويتفق محتواها على موضوع الجلسة الإرشادية. (هنلي، ٢٠٠١، ص ١)

ج-الواقع (كيفية تعلم السلوك الواقعي Reality:
ويتضمن توضيح الخطوات التي يتم بها تعلم السلوك الواقعي من خلال إدراك
الواقع وأن الحاجات يجب أن تشبع في إطار القيود التي يفرضها المجتمع، وأن
التركيز يتم على السلوك وليس على المشاعر وعلى الحاضر وليس على الماضي.
(ابو حطب ، ١٩٧٣ ، ص ٧٩)

د- الصحيح (سؤال من الواقع) Right:
عبارة عن طرح عدة أفكار من الواقع المدرسي على شكل أمثلة وأسئلة ذات
علاقة بموضوع الجلسة والمطلوب من المسترشدين أن يصدروا أحكاماً تقويمية على
السلوك بأنه صحيح أو خطأ جيد أو سيء إذ إن الأحكام الخلقية كالمثل والقيم لا
يقتصر دورها على توجيه السلوك فحسب وإنما ضرورية للوفاء بالحاجة الى تقدير
الذات. (جلاس، ١٩٦٩ ، ص ٣٤)

هـ- الفعالية والمرح An activity and Humor:
لجعل الجلسة الإرشادية أكثر مرونة يقوم كل طالب بأخبار زميله بحادث
تعبّر عن موضوع الجلسة وتساعد هذه الفقرة على تقليص المسافة بين أفراد المجموعة
وعلى فهم أنفسهم والآخرين بشكل أفضل وقد يسمح المرشد من أحد المسترشدين بسرد
(حادثة طريفة) من الواقع لإضفاء جو البهجة والمرح في نفوسهم مع مراعاة الاحترام
المتبادل وعدم التجاوز. (Corey , 1990, p. 119)

و- إعادة التعلم: Re – Learning
يقوم المرشد بإعادة ما تم تعلمه خلال الجلسة الإرشادية من خبرات
وموضوعات ومناقشة موضوعات ذات العلاقة بالجلسة وعلى المرشد إعطاء وقت
طويل لهذه الفقرة قياساً إلى الفقرات الأخرى. (Ivey, 1980, p. 312)

ز- التقويم البنائي Formative Evaluation:

ويتلخص بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه أسئلة
للمسترشدين لتحديد مدى الاستفادة من الجلسة ، وإعطاء الواجبات البيتية ومناقشتها
في الجلسات الإرشادية .(عبدالرحمن ، ١٩٨٣ ، ص٩٧)
ح- الواجب البيتى Home work Assignment:
تكليف أفراد المجموعة الإرشادية بتطبيق ما تم تعلمه في مواقف أخرى لمعرفة
مدى التزامهم بالسلوك المسئول.(علي، ٢٠٠٣ ، ص٧٧)

ثانياً/ أسلوب العلاج السلوكي المعرفي (Cognitive Behavior Therapy Style)

حدد الباحث الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية الآتية للتدريب على أسلوب

(العلاج السلوكي المعرفي) لـ (مايكل ماهوني) وهي :-

أ- تقديم الموضوع Introducing the subject :

يقوم الباحث بتوضيح موضوع الجلسة الإرشادية على أفراد المجموعة
التجريبية الثانية ومدى أهميته وكيفية تطبيقه في الحياة الواقعية .

(يحيى، ٢٠٠٠، ص ٨٨)

ب- تقديم أنموذج Introducing the Model:

يقوم الباحث بتقديم إحدى العمليات المعرفية (الانتباه، الفهم، الإدراك،
الاستبصار ...) كنموذج لحل المشكلات باستخدام تعلم بعض المهارات الاجتماعية.

ج- توضيح الانموذج Clarification the Model:

يقوم الباحث بتوضيح الخطوات اللازمة للنموذج من التحكم في ضبط الذات
واتخاذ القرار المناسب ، فرض الفروض واختيار الحل المناسب للمشكلة. (الحيلة،

٢٠٠١، ص ١٢٢)

د- حالة مفترضة Assumptuous Case:

يقوم الباحث بوضع مجموعة من الأمثلة الواقعية حول تحديد المشكلة
المطلوب حلها مع تحديد الظروف والمواقف التي تحدث بها المشكلة مع وضع فرض
الفروض واختيار الحل المناسب لهذه المشكلة، بالإضافة إلى الضبط الذاتي والتوجه
الانفعالي في التعامل مع ضبط النفس والقدرة على التحكم في الذات وتعزيز الثقة
بالنفس واتخاذ القرار المناسب والسيطرة على الغضب من خلال العمليات المعرفية
(الانتباه ، الفهم، الإدراك ، الاستبصار ،) باستخدام تعلم بعض المهارات
الاجتماعية. (الحميري، ٢٠٠٥، ص ٩٨)

هـ- التغذية الراجعة Feed Back:

هي الإشادة بالخطوات الناجحة في تأدية المسترشدين ، وكذلك التنبيه على الخطوات غير الناجحة، وتبصيرهم بكيفية أدائها بالشكل الصحيح ، وهذا يؤدي إلى التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف للعمل على تعديلها.

(الحياني، ٢٠٠٢، ص ٨٤)

و- التعزيز الاجتماعي Social Rein for cenment:

ويتضمن تقديم الثناء للمسترشدين عند قيامهم بالسلوك ومدحهم بكلمات (احسنت ، شكرا ، عظيم ، بارك فيك) أو هز الرأس لإظهار الموافقة أو ذكر الاسم المسترشد ، كل هذه المعززات الاجتماعية لها قدرة كبيرة أو فعالة في التأكيد على السلوك المرغوب فيه . (جوده، ٢٠٠٤، ص ٦٨)

ز- التقويم البنائي Formative Evaluation:

ويتلخص بإجراء عملية التقويم عند نهاية كل جلسة من خلال توجيه اسئلة للمسترشدين لتحديد مدى الاستفادة من الجلسة ، وأعطاء الواجبات البيتية ومناقشتها في الجلسات الإرشادية. (الشناوي، ١٩٩٤، ص ٢٣٥)

ح- الواجبات البيتية Home Work Assignment:

تكليف أفراد المجموعة الإرشادية بتطبيق ما تم تعلمه في مواقف أخرى، لمعرفة مدى التزامهم بالسلوك المسؤول. (Kelly,1982,140)

صدق البرنامج الإرشادي (التقويم) Evaluation:

بعد تصميم البرنامج الإرشادي بأسلوبي (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، معتمداً على الاستراتيجيات الخاصة بكل أسلوب بصيغته الأولية ملحق (١٠) عرضها الباحث على (١٥) خبيراً من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والتربية وعلم النفس في كلية التربية والآداب في جامعة بغداد، والجامعة المستنصرية ، ملحق (١١) ، لإبداء آرائهم حول :-
أ- مدى ملائمة الأسلوبين الإرشاديين للهدف الرئيسي للبحث.

- ب- مناسبة المهارات الاجتماعية كعنوان للجلسات الإرشادية للأسلوبيين.
- ج- صلاحية الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية المستخدمة في تطبيق كل أسلوب
لهدف البحث .
- د- مناسبة الوقت المخصص للجلسات .
- هـ- ما يروونه مهماً للإضافة .
- وقد اجمع الخبراء بنسبة (١٠٠%) على الاستراتيجيات والنشاطات وكافة
عناصر الأسلوبين الإرشاديين التي تضمنتها الجلسات الإرشادية.
- وقد أخذ الباحث بمعظم المقترحات والملاحظات التي أشار إليها الأساتذة
الخبراء وأصبح البرنامج الإرشادي بأسلوبيه (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي
المعرفي) مناسباً للهدف الرئيسي للبحث.
- ٦- تطبيق وزمن تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي:
بأسلوب (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات
الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- استخدم الباحث الإرشاد الجمعي في تطبيق وتنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي
بأسلوب (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) وهي عملية تفاعل بين المرشد
والمسترشدين وكذلك بين المسترشدين بعضهم مع البعض وذلك لما في الجماعة من
عوامل دينامييه تعتمد على الحوار والتشجيع والتوجيه وتبادل الآراء والمشاركة ، وقد
ارتأى الباحث استخدام الإرشاد الجمعي لما له من فوائد أهمها:-
- أ- يتيح فرصة حقيقية لممارسة المهارات وتحسينها ، لذا تأتي التغذية الراجعة من
المسترشدين أنفسهم.
- (الامام ، ١٩٩٢ ، ص٢٠٣)
- ب- يساعد في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال المؤازرة التي يقدمها
أعضاء الجماعة لبعضهم البعض. (سليمان ، ٢٠٠٠ ، ص٣٧)

ج- يقلل من حدة تمركز المسترشد حول ذاته ويطمأنه بأنه ليس هو الوحيد في مشكلته. (زهران ، ١٩٨٠، ص١٤٩)

د- يعد خبرة تعليمية فريدة، يتعلم من خلالها الأفراد الثقة بالآخرين والإصغاء إليهم بأسلوب التواصل الاجتماعي. (عصفور ، ١٩٩٠، ص١٤)

هـ- يناسب جميع الأعمار والمراحل الدراسية. (أولسن ، ١٩٦٤، ص٣٢٩)

و- تتميز بتوفير الوقت والجهد مما يحقق نتائج سريعة ومثمرة للمسترشدين.

(روتر ، ١٩٨٤، ص٣٦٦)

ز- يتلاءم مع تنفيذ الأسلوبين الإرشاديين المتبعين في البحث الحالي.

أما مدة تطبيق جلسات الأسلوبين بدأت من ٢٠٠٩ / ٣ / ٨ وانتهت في ٢٠٠٩ / ٤ / ١٥ وكان عدد الجلسات الإرشادية لكل أسلوب (١٢) جلسة وبواقع جلستين في الأسبوع وقد استغرقت الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة وجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

مواعيد الجلسات الإرشادية للأسلوبين الإرشاديين

أسلوب العلاج السلوكي المعرفي				أسلوب العلاج الواقعي			
وقت الجلسة			الترتيب الجلسة	وقت الجلسة			الترتيب الجلسة
المدة	التاريخ	اليوم		المدة	التاريخ	اليوم	
٤٥ دقيقة	٢٠٠٩/٣/٩	الاثنين	١	٤٥ دقيقة	٢٠٠٩/٣/٨	الأحد	١
٤٥ دقيقة	٢٠٠٩/٣/١١	الأربعاء	٢	٤٥ دقيقة	٢٠٠٩/٣/١٠	الثلاثاء	٢
٤٥ دقيقة	٢٠٠٩/٣/١٦	الاثنين	٣	٤٥ دقيقة	٢٠٠٩/٣/١٥	الأحد	٣

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م. د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

أسلوب العلاج الواقعي				أسلوب العلاج السلوكي المعرفي			
م.م.م.	وقت الجلسة			م.م.م.	وقت الجلسة		
	اليوم	التاريخ	المدة		اليوم	التاريخ	المدة
٤	الثلاثاء	٢٠٠٩/٣/١٧	٤٥ دقيقة	٤	الأربعاء	٢٠٠٩/٣/١٨	٤٥ دقيقة
٥	الأحد	٢٠٠٩/٣/٢٢	٤٥ دقيقة	٥	الاثنين	٢٠٠٩/٣/٢٣	٤٥ دقيقة
٦	الثلاثاء	٢٠٠٩/٣/٢٤	٤٥ دقيقة	٦	الأربعاء	٢٠٠٩/٣/٢٥	٤٥ دقيقة
٧	الأحد	٢٠٠٩/٣/٢٩	٤٥ دقيقة	٧	الاثنين	٢٠٠٩/٣/٣٠	٤٥ دقيقة
٨	الثلاثاء	٢٠٠٩/٣/٣١	٤٥ دقيقة	٨	الأربعاء	٢٠٠٩/٤/١	٤٥ دقيقة
٩	الأحد	٢٠٠٩/٤/٥	٤٥ دقيقة	٩	الاثنين	٢٠٠٩/٤/٦	٤٥ دقيقة
١٠	الثلاثاء	٢٠٠٩/٤/٧	٤٥ دقيقة	١٠	الأربعاء	٢٠٠٩/٤/٨	٤٥ دقيقة
١١	الأحد	٢٠٠٩/٤/١٢	٤٥ دقيقة	١١	الاثنين	٢٠٠٩/٤/١٣	٤٥ دقيقة
١٢	الثلاثاء	٢٠٠٩/٤/١٤	٤٥ دقيقة	١٢	الأربعاء	٢٠٠٩/٤/١٥	٤٥ دقيقة

سادساً/ الوسائل الإحصائية Statistical Methods
استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:-
١- الاختبار التائي (t- test):

لاختبار دلالة الفروق المعنوية بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا في استخراج القدرة التمييزية لفقرات مقياس السلوك الانطوائي.

(الشربوني، ٢٠٠١، ص ٢٢٩)

٢- تحليل التباين الأحادي (كروسكال داليز)

(Kruskal – wallis one – way analysis of variance)

استخدم للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغيرات العمر – درجات مقياس السلوك الانطوائي وكذلك لاختبار الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي . (البياتي ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠٥)

٣- مربع كاي (Chi- Square):

استخدم للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغير عدد افراد الأسرة وتسلسل الطالب بين أخوته والتحصيل الدراسي للأب والأم.

(ابو النيل ، ١٩٨٠ ، ص ١٩٢)

٤- معامل ارتباط بيرسون Person correlation Coefficient:

استخدم لحساب معامل ثبات مقياس السلوك الانطوائي

(Hinkle and William , 1982, p. 108)

٥- اختبار – مان وتني (للعينات متوسطة الحجم) Mann –Whitney test

استخدم لإيجاد الفروق في الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية الأولى والضابطة – والمجموعة التجريبية الثانية والضابطة وبين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية . (عودة ، ١٩٨٨ ، ص ٤٤٥)

وقد اعتمد الباحث في تحليله للبيانات إحصائياً على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S. P. S. S).

الفصل الخامس

أولاً: عرض النتائج The results display

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على فاعلية الأسلوبين الإرشاديين وفقاً لهدف البحث وفرضياته المبينة

في الفصل الأول للتعرف على أثر أسلوبيين إرشاديين
(العلاج الواقعي- العلاج السلوكي- العلاج المعرفي) لتعلم بعض المهارات
الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. قام الباحث
باستخدام (تحليل التباين الأحادي ، كروسكال واليز)
(Kruskal – Wallis one – wayanalysis of variance) للاختبار البعدي
لمقياس السلوك الانطوائي لأفراد مجموعات البحث الثلاث، وقد تبين أن قيمة
كروسكال واليز المحسوبة هي (٣٠,١٨١) وهي أكبر من القيمة الجدولية (لمربع كاي
Chi-Square –) التي تساوي (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية
(٢) مما يعني وجود فروق بين مجموعات البحث الثلاث وأن الأوساط الحسابية هي
(٧٢,٦٣ ، ٧١,٦٨ ، ٨٩,٢٦) على التوالي،
جدول (١٧) يوضح ذلك .

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م.د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

جدول (١٧)

القيم الإحصائية لتحليل التباين الأحادي (كروسكال واليز)

لدرجات أفراد مجموعات البحث الثلاث على مقياس السلوك الانطوائي الاختبار

البعدي

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	قيمة كروسكال واليز		مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية			
المجموعة التجريبية الأولى	١٩	٧٢,٦٣	٦,٨٥	٢١,٠٨	٣٠,١٨١	٥,٩٩	٠,٠٥	٢	دالة إحصائية
المجموعة التجريبية الثانية	١٩	٧١,٦٨	٦,٣٨	١٩,٨٧					
المجموعة الضابطة	١٩	٨٩,٢٦	٨,١١	٤٦,٠٥					
المجموع	٥٧								

ولمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة، سيتم

عرض نتائج الفرضيات في الفصل الأول وعلى النحو الآتي:-

١- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانطوائي في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية ، قام الباحث باستخراج الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة بعد تطبيق أسلوب (العلاج الواقعي) اتضح أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (٧٢,٦٣) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (٨٩,٢٦) ولمعرفة دلالة الفروق بينهما قام الباحث باستخدام اختبار (مان وتتي) للعينات ومتوسط الحجم، وقد اتضح أن قيمة (مان وتتي) المحسوبة (١٩,٥٠) وهي أصغر من القيمة الجدولية (١١٦) عند مستوى

دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى بعد تطبيق العلاج الواقعي، جدول (١٨) يوضح ذلك .
جدول (١٨)

القيم الإحصائية للأوساط الحسابية وقيمة مان وتني للفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة بعد تطبيق أسلوب (العلاج الواقعي)

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الترتيب	قيمة مان وتني		مستوى الدلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية الأولى	١٩	٧٢,٦٣	٦,٨٥	٢٠٩,٥٠	١٩,٥٠	١١٦	٠,٠٥
المجموعة الضابطة	١٩	٨٩,٢٦	٨,١١	٥٣١,٥٠			
المجموع	٣٨						

٢- الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الانطوائي في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية ، قام الباحث باستخراج الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق أسلوب (العلاج السلوكي المعرفي) وقد بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (٧١,٦٨) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (٨٩,٢٦) ولمعرفة دلالة الفروق بينهما ، قام الباحث باستخدام اختبار (مان وتني) للعينات متوسطة الحجم .

وقد اتضح أن قيمة (مان وتني) المحسوبة (١٧,٥٠) وهي أصغر من القيمة الجدولية (١١٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية

لصالح المجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق أسلوب (العلاج السلوكي المعرفي)، جدول (١٩) يوضح ذلك:-

جدول (١٩)

القيم الإحصائية للأوساط الحسابية وقيمة (مان وتني) للفرق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق أسلوب (العلاج السلوكي المعرفي)

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مان وتني		مجموع الرتب	دلالة الفرق
				الجدولية	المحسوبة		
المجموعة التجريبية الثانية	١٩	٧١,٦٨	٦,٣٨	١١٦	١٧,٥٠	٢٠٧,٥٠	دالة إحصائية
المجموعة الضابطة	١٩	٨٩,٢٦	٨,١١			٥٣٣,٥٠	
المجموع	٣٨						

٣- الفرضية الثالثة:- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على مقياس السلوك الانطوائي في الاختبار البعدي.

للتحقق من صحة الفرضية، قام الباحث باستخراج الأوساط الحسابية لأفراد المجموعتين التجريبتين بعد تطبيق الأسلوبين ، إذ بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (٧٢,٦٣) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الثانية (٧١,٦٨) ولمعرفة دلالة الفروق بينهما، قام الباحث باستخدام اختبار (مان وتني) للعينات متوسطة الحجم وقد اتضح أن قيمة اختبار (مان وتني) المحسوبة (١٧٠) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١١٦) عند متوسط دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة

اثر أسلوبيين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة..... م.م.د. مصطفى إسماعيل جمعة الدلوي

إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبتين بعد تطبيق الأسلوبين الإرشاديين،
وجداول (٢٠) يوضح ذلك:-

جدول (٢٠)

القيم الإحصائية للأوساط الحسابية وقيمة (مان وتتي)
للفرق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى

ودرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية بعد تطبيق الأسلوبين الإرشاديين

المجموعات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	قيمة مان وتتي		مستوى دلالة الفرق
					المحسوبة	الجدولية	
المجموعة التجريبية الأولى	١٩	٧٢,٦٣	٦,٨٤	٣٨١,٠٠	١٧٠,٠٠	١١٦,٠٠	٠,٠٥
المجموعة التجريبية الثانية	١٩	٧١,٦٨	٦,٣٨	٣٦٠,٠٠			
المجموع	٣٨						

ثانياً/ مناقشة النتائج:- Discussion of the results

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها الباحث يتضح أن أثر الأسلوبين الإرشاديين (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

١- أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبتين على مقياس السلوك الانطوائي بعد تطبيق أسلوب (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كما في جدول (١٧) وهذا مؤشر على فاعلية الأسلوبين الإرشاديين واختيار موضوعات البرنامج الإرشادي المنسجمة مع مشكلات الطلاب ، وصياغة الأهداف ،

وتحديد الحاجات المرتبطة بهذه الموضوعات ، وملاءمة الاستراتيجيات المتبعة،
وزمن الجلسات واللقاءات الجماعية ، فضلاً عما أبدته المجموعتين التجريبيتين
من تفهم حقيقة ما يشعرون به من ضرورة تغييره أو تعديله.

٢- أظهرت نتائج الفرضية الأولى أن أسلوب (العلاج الواقعي) له أثر فعال في
خفض السلوك الانطوائي لتعلم بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة
المتوسطة، إذ اظهرت نتائج اختبار (مان وتتي) وجود فروق دالة إحصائياً
لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار البعدي بعد تطبيق اسلوب
(العلاج الواقعي) كما في جدول (١٨) وهذا يعني أن لاستراتيجيات الأسلوب
الإرشادي فعالية في إدراك المسترشدين بأنفسهم وتبصيرهم بواقعهم وتنظيم
خبراتهم في تنمية التعاون والتفاعل الاجتماعي والاندماج مع الآخرين بطريقة
مقبولة اجتماعياً في إطار الواقع ، وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج
الدراسات السابقة التي تشير إلى أن أسلوب (العلاج الواقعي) فعال في تعديل
السلوك والاتجاهات لدى المسترشدين كدراسة يارش (Yarish, 1986) ودراسة
تامبوريللا (Tamborella, 1998) ودراسة التيمي ، ٢٠٠٤ ، ودراسة
عبدالرزاق ، ٢٠٠٥.

٣- أظهرت نتائج الفرضية الثانية أن أسلوب (العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم
بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة
المتوسطة ، إذ ظهرت نتائج اختبار (مان وتتي) وجود فروق دالة إحصائياً
لصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي بعد تطبيق أسلوب
(العلاج السلوكي المعرفي) كما في جدول (١٩) وهذا يعني استيعاب
المسترشدين لمفردات الجلسات الإرشادية ودمجها في بنائهم المعرفي بشكل
منظم ساعدهم في حل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية بعد إصدار أحكامهم
التقويمية على السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه بشكل منطقي

وتتفق نتيجة هذه الفرضية على نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلى أن أسلوب (العلاج السلوكي المعرفي) فعال في تعديل السلوك لدى المسترشدين كدراسة كيهان (Kehan, 1991) ودراسة دينداتو (Dendato, 1993) ودراسة العطية، ٢٠٠٢، ودراسة السبيعي، ٢٠٠٤.

٤- أظهرت نتائج دراسات الفرضية الثالثة أن أسلوب (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية لهما الفعالية نفسها في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة إذ أظهرت نتائج اختبار (مان وتني) عدم وجود فروق ذات دلالة بين درجات أفراد المجموعتين التجريبتين (الأولى والثانية) في الاختبار البعدي بعد تطبيق الأسلوبين الإرشاديين ، كما في جدول (٢٠) وهذا يعني أن: الأسلوبين الإرشاديين المستخدمين في البحث لهما الفعالية نفسها لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ويُعزى ذلك إلى وجود عناصر مشتركة بين الأسلوبين فقد ركز في أسلوب (العلاج الواقعي) على سلوك الفرد الواقعي، في حين تم التركيز في أسلوب (العلاج السلوكي المعرفي) على العمليات الوسيطة - التفكيرية التي تحدث ما بين المثير والاستجابة ، لتعلم بعض المهارات الاجتماعية، التي تم التركيز فيها على السلوك الملاحظ والعمليات التي تتخلل ذلك، كما قام الباحث بنفسه في تطبيق الأسلوبين الإرشاديين ، وتساوي عدد الجلسات الإرشادية بين الأسلوبين وعدد المسترشدين ومدة الجلسات الإرشادية، والمدة الزمنية للتطبيق واستخدام استراتيجيات وفنيات ونشاطات إرشادية في الأسلوبين الإرشاديين، فضلاً عن ذلك ، دُرِب أفراد المجموعتين التجريبتين في جلسات جماعية ، وكان يتم اختبار المواقف المشابهة لمواقف المسترشدين الحيوية مع تعلم بعض المهارات الاجتماعية لتكون محور الجلسات الإرشادية ، جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما

توصلت إليها دراسات سابقة كدراسة التيمي ، ٢٠٠٤ من تساوي أسلوبي (العلاج الواقعي والنمذجة) في تقبل طلبة الثانوية لأبائهم العائدين من الأسر . وكذلك جاءت هذه النتيجة غير متفقة مع ما توصلت إليها دراسات سابقة كدراسة المحمداوي ، ١٩٩٩ الذي تبين فيه من خلال نتائج البحث قوة وتأثير لعب الدور على النمذجة في خفض السلوك الانطوائي لدى الأطفال في دور الدولة.

٥- أظهرت نتائج الدراسة الحالية الحاجة إلى الكشف عن المشكلات المختلفة ، التي تواجه المسترشدين بصورة مبكرة ، ووضع الخطط والبرامج الإرشادية ، وإشراك المسترشدين في هذه البرامج الإرشادية ، قد يسهم في اكتساب المسترشدين لبعض المهارات الاجتماعية والخبرات التي تساعدهم في مواجهة ما يتعرضون له من صعوبات أو ما يعيق توافقهم المدرسي والنفسي والاجتماعي.

٦- فضلا عن عناصر التشويق والتعزيز اللذان استخدماه الباحث من خلال جلسات البرنامجين، وكذلك حاجة المسترشدين إلى مثل هذه الممارسات التي يفتقرون إليها في يومهم المدرسي العادي.

ثالثاً : (الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات)

١-الاستنتاجات Conclusions:

من خلال إجراءات البحث الحالي من بناء الأدوات وتطبيقها في المرحلة المتوسطة يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية:-

- ١- هناك ارتفاعاً ملحوظاً في مستوى السلوك الانطوائي لدى بعض طلاب المرحلة المتوسطة وبدرجات متفاوتة.
- ٢- إن السلوك الانطوائي نتاج عدة عوامل (ذاتية - أسرية - اجتماعية، تعليمية).

- ٣- فاعلية الأسلوبين الإرشاديين.(العلاج الواقعي-العلاج السلوكي المعرفي)
لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى
طلاب المرحلة المتوسطة.
- ٤- تتساوى فاعلية الأسلوبين الإرشاديين (العلاج الواقعي- العلاج السلوكي
المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي
لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- ٥- لم تقتصر فاعلية الأسلوبين الإرشاديين (العلاج الواقعي- العلاج
السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية على خفض السلوك
الانطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، بل أسهم في تعزيز جوانب
أخرى كمهارات (اتخاذ القرار، المشاركة ، الاستئذان ، الاعتذار) وجوانب
سلوكية كالالتزام بالدوام والنظام المدرسي وتنظيم الوقت.
- ٦- الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي فن ومهارة وخبرة، يتطلب من الباحث
أن يضيف لمسات فنية ، حين يطبق عملياً ما يتيسر من أساليب وطرائق
إرشادية .
- ٧- إن طلاب المرحلة المتوسطة بحاجة إلى برامج إرشادية مبنية على أسس
علمية وفقاً لحاجاتهم ومشكلاتهم (النفسية، المعرفية، الاجتماعية)
والمرحلة الدراسة .

٢- التوصيات Recommendations:

- ١- اهتمام إدارات المدارس والمرشدين التربويين بمشكلات الطلبة، وخصوصاً تلك التي تتعلق بانتمائهم إلى مدارسهم ومجتمعهم من أجل وضع الحلول المناسبة لإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية لمواجهة متطلبات الحياة وتعقيداتها.
- ٢- استخدام المرشدين التربويين لمقياس السلوك الانطوائي الذي أعده الباحث كأداة تشخيصية للكشف عن الطلبة ذوي السلوك الانطوائي.
- ٣- الاستفادة من استراتيجيات أسلوبية (العلاج الواقعي والعلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية كأسلوب وقائي وعلاجي لطلاب المرحلة المتوسطة للذين يعانون من السلوك الانطوائي.
- ٤- تكثيف البرامج التتموية من خلال وسائل الإعلام السمعية والبصرية الموجهة للأسرة لتوعية أولياء الأمور وإرشادهم بشأن كيفية إتاحة الفرص أمام أبنائهم باستثمار أوقات فراغهم وتنمية (المهارات الاجتماعية) لديهم وبأساليب إرشادية.
- ٥- ضرورة العناية بالأنشطة اللاصفية في المؤسسات التربوية لتوفير فرص أمام الطلاب للتفاعل الاجتماعي.
- ٦- تعاون جميع العاملين في المدرسة وجعلها مكاناً يستمتع به الطلاب اجتماعياً وتربوياً وعلمياً من خلال مشاركتهم في المناقشات الثقافية والنشاطات الاجتماعية لتحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي .
- ٧- تأهيل المرشدين التربويين ليصبحوا قادرين على إعطاء دروس تعليمية حول حاجات طلاب المرحلة المتوسطة من المهارات الاجتماعية والأساليب الإرشادية كأسلوبية (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) في مناهج إعداد المرشدين وفي المراكز الإرشادية التربوية والنفسية أو عن طريق إدخالهم في دورات تأهيلية.

٣- المقترحات Suggestions:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث القيام بالدراسات التالية:-

- ١- دراسة أثر أسلوبين إرشاديين (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى الطالبات وللمراحل الدراسية المختلفة.
- ٢- القيام بدراسة مماثلة حول أسلوبين إرشاديين (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى الطلاب على مراحل دراسية أخرى.
- ٣- إجراء دراسة مقارنة عن أثر أسلوبين إرشاديين (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الانطوائي لدى طلبة المراحل الدراسية الأخرى حسب متغير الجنس (ذكور - إناث).
- ٤- دراسة أثر أسلوبين إرشاديين (العلاج الواقعي - العلاج السلوكي المعرفي) لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في معالجة مشكلات أخرى (القلق ، العدوان ، التأخر الدراسي).
- ٥- توسيع دراسة أثر أساليب إرشادية أخرى في خفض السلوك الانطوائي وللمراحل الدراسية المختلفة مثل (حل المشكلات ، النمذجة ، لعب الدور ، التفاعل الاجتماعي).
- ٦- دراسة علاقة السلوك الانطوائي بمتغيرات أخرى كالعوامل الاقتصادية ، الاجتماعية ، الدراسية ، الثقافية.

المصادر العربية Arabic Resources

- القرآن الكريم .

- ❖ أبو النبيل ، محمود السيد (١٩٨٠) الإحصاء النفسي والاجتماعي، بحوث ميدانية تطبيقية، ط٣، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- ❖ — (٢٠٠٠) دراسات في الصحة النفسية ، ط١، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .
- ❖ أبو جادو ، صالح محمد (٢٠٠٠) علم النفس التربوي ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .
- ❖ أبو حطب ، فؤاد وسيد أحمد عثمان (١٩٧٣) التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- ❖ أبوعلام ، صلاح الدين محمود (١٩٨٩) تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، مطابع دار القبس التجارية، الكويت.
- ❖ الأحرش، يوسف جمعة (٢٠٠٢) المدخل إلى التربية والإرشاد النفسي، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا ، مطبعة الوحدة العربية، الزاوية .
- ❖ احمد ، محمد عبدالسلام (١٩٨١) القياس النفسي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- ❖ الأزيرجاوي، فاضل محسن (١٩٩١) اسس علم النفس التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.
- ❖ أسعد ، يوسف ميخائيل (١٩٧٨) المشكلات النفسية حقيقتها وطرق علاجها، دار النهضة ، مصر .
- ❖ الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٢) دراسة ميدانية عن العلاقة بين النضج الانفعالي والتحصيل الدراسي ، مجلة كلية التربية، العدد (٥) ، جامعة عين شمس.
- ❖ الامام، مصطفى محمود (١٩٩٠) التقويم والقياس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد.
- ❖ الامام، مصطفى محمود (١٩٩٢) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار الحكمة ، بغداد .

- ❖ الانصاري ، بدر محمد (٢٠٠٢) الصورة الكويتية لأختيار ايزنك الشخصية (صيغة الراشدين) مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (١٠٤)، الكويت.
- ❖ أولسن، ميرل (١٩٦٤) التوجيه فلفسته وأسس ووسائله ، ترجمة عثمان لبيب فراج مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- ❖ البحراني ، منى (١٩٩٤) أساليب علاج السلوك، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ البديري، ناهدة (٢٠٠١) غرس خصائص سلوكية مرغوبة اجتماعياً لدى تلامذة المدارس الابتدائية عن طريق التدريبات المجدية مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٥)، مركز البحوث التربوية والنفسية، العراق.
- ❖ البياتي، عبد الجبار توفيق (١٩٨٥) التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، الطرق اللا معلمية، ط٢، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- ❖ بيك، أرون (٢٠٠٠) العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ، ترجمة عادل مصطفى ، دار الآفاق العربية ، القاهرة ، الطبعة الأولى.
- ❖ التركي ، صالح سليمان (٢٠٠١) فاعلية برنامج تدريبي لبعض المهارات الاجتماعية في تعديل سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ التميمي ، سميرة علي حسن (٢٠٠٤) أثر أسلوبي العلاج الواقعي والنمذجة في تقبل طلبة الثانوية لآبائهم العائدين من الأسر، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- ❖ توق، محي الدين، وعدس عبدالرحمن (١٩٩٥) المدخل إلى علم النفس، ط٥، دار الفكر للنشر، عمان ، الأردن.
- ❖ — (٢٠٠٣) أسس علم النفس التربوي، ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- ❖ ثورندايك ، روبرت ، وإليزابيث هيجن (١٩٨٩) القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني، مركز الكتاب الأردني، عمان.

- ❖ جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٩) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية ، القاهرة.
- ❖ — (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعلم ، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ❖ جاسم ، أحمد لطيف (٢٠٠٠) بناء برنامج علاجي للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية للمصابين بالرهاب الاجتماعي، كلية الآداب، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ الجبل، فوزي محمد (٢٠٠٠) الصحة النفسية وسايكولوجية الشخصية، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع ، الإسكندرية .
- ❖ الجبوري، خضير مهدي (١٩٩٦) الاغتراب عند تدريسي الجامعات العراقية وعلاقته بجنس التدريسي وموقع الضبط والدخل الشهري، ومنشأ الشهادة والمرتبة العلمية ، كلية التربية ، ابن رشد، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ جردان ، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٠) أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، ط١، عمان ، دار الفكر.
- ❖ الجسماني، عبدعلي (١٩٩٩) سايكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، ط٢، منشورات مكتبة آفاق عربية ، ومكتبة الفكر العربي، بغداد.
- ❖ جلاسر ، وليم (١٩٦٩) مدارس بلا فشل ، ترجمة محمد منير مرسى، عالم الكتب، القاهرة.
- ❖ — (٢٠٠٠) إدارة المدرسة الحديثة ، مدرسة الجودة (فن وإدارة التلاميذ بدون إكراه)، ترجمة فايزه حكيم ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ❖ جلجل ، نصيره عبد الحميد (٢٠٠٠) علم النفس التربوي الحديث ، القاهرة ، مكتبة النهضة .
- ❖ جمال ، سلوى محمود (١٩٩٧) أثر برنامج إرشادي في خفض القلق الاجتماعي للطلبة الجدد في المعاهد الفنية، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

- ❖ الجمعية الفلسفية العربية، (١٩٩٦) المجلة الفلسفية العربية، مج/٤، ع/٤، الجامعة الأردنية ، عمان.
- ❖ الجميلي، علي عليج خضر (٢٠٠٥) أثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، كلية التربية الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ جوده، سعد عزيز (٢٠٠٤) أثر برنامج إرشادي في نتيجة السلوك الاستقلالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلية التربية الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ الجوفي، أميرة جابر هاشم (٢٠٠٢) أثر برنامج إرشادي باستخدام ثلاث أساليب في تنمية الاتجاه العلمي لدى طالبات الجامعة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ جونسون ، ديفيد (١٩٩٣) التعلم التعاوني، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، مطابع الظهران الأهلية، الظهران.
- ❖ —(١٩٩٨) التعلم الجماعي والفردى، ترجمة رفعت محمود بهجات ، القاهرة ، عالم الكتب التركي.
- ❖ حافظ ، نبيل عبدالفتاح (٢٠٠٠) علم النفس الاجتماعي، ط١ ، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- ❖ حجي ، أحمد اسماعيل (٢٠٠٠) إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ❖ الحسن، باسمه (٢٠٠٠) الخجل هذا الجدار الإسمنتي كيف نحطه ، مجلة الوعي الإسلامي ، العدد (٤١١) ، السنة (٣٦) ، الكويت.
- ❖ حسن، محمود شمال (٢٠٠١) سيكولوجية الفرد في المجتمع (مدخل) ط١، دار الآفاق العربية ، القاهرة.
- ❖ حسن، هدى محسن (٢٠٠٠) بناء برنامج تدريبي في المهارات الإدارية لمديري المدارس الإعدادية في محافظة بغداد، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

- ❖ الحلفاوي، مسعف عثمان (١٩٩٧) اشتقاق معايير الأداء على مقياس التفكير الناقد لطلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ الحمداني ، حليلة سلمان خلف (٢٠٠٤) السلوك التعاوني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس المشمولة وغير المشمولة بالإرشاد التربوي، كلية التربية، الجامعة المستنصرية(رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ حمدي، نزيه (١٩٨٨) ضعف الانتباه الصفي- برنامج تعديل السلوك، مديرية الصحة المدرسية ، وزارة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن.
- ❖ حمود ، محمد عبدالحميد (٢٠٠٣) الإرشاد المدرسي ، منشورات دمشق.
- ❖ الحميري ، ساهرة قحطان (٢٠٠٥) أثر الإرشاد المعرفي في تخفيض صراع الدور لدى معلمة المرحلة الابتدائية ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ حواشين ، زيدان نجيب (١٩٨٩) تعليم الأطفال الموهوبين ، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان.
- ❖ الحيايني ، صبري بردان علي (٢٠٠٢) أثر برنامج إرشادي في مواجهة المشكلات السلوكية لدى أطفال دار الرحمة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠١) أثر الأنشطة الفنية في التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة التأسيسية، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، العدد (١٩).
- ❖ الخطيب، جمال (٢٠٠١) تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الأردن.
- ❖ الخطيب، عامر (١٩٩٨) استراتيجية مقترحة لتربية الموهوبين ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد/ ١ ، المجلد/ ١ ، القاهرة.
- ❖ الخطيب، فريد (٢٠٠٠) التفكير الإبداعي وماهيته ، مجلة رسالة المعلم ، العدد الثالث ، المجلد الأربعون، وزارة التربية والتعليم ، الأردن.

- ❖ الخوaja، عبدالفتاح محمد سعيد (٢٠٠٢) الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، مسؤوليات وواجبات دليل الأدباء والمرشدين ، مجلة الدار العلمية الدولية ، الطبعة الأولى ، الأردن ، عمان.
- ❖ الخيال ، افتخار كنعان (١٩٩٤) اثر الإرشاد التربوي في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة المتوسطة ، كلية التربية الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ دافيدوف ، لنال (٢٠٠٠) الشخصية الدافعية ، الانفعالات ، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر وفؤاد ابو حطب ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، الجزء الخامس .
- ❖ الداهري، صالح حسن (١٩٩٩) الشخصية والصحة النفسية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد ، كلية التربية ، الطبعة الأولى.
- ❖ الداود، علاء عادل ناجي (١٩٩٧) أثر برنامج إرشادي في تخفيف الانطوائية عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ❖ الدجيلي، كريمة كوكز (١٩٩٦) بناء مقياس الأنطواء لطلبة المرحلة الإعدادية في العراق ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ❖ دحاده ، باسم محمد علي وحداد، عفاف (١٩٩٨) فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، السنة السابعة ، العدد الثالث عشر .
- ❖ دسوقي، كمال (١٩٨٨) ذخيرة علوم النفس، ج/١، القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- ❖ الدليمي، احسان عليوي (١٩٩٧) ، أثر اختلاف تدرجات بدائل الإجابة في الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية تبعاً للمراحل الدراسية، جامعة بغداد، كلية التربية ، ابن رشد) أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ — (٢٠٠٢) القياس والتقويم ، ط٢، دار الكتب ، الوثائق، بغداد.

- ❖ الدليمي ، هناء رجب حسن (١٩٨٨) موقع الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي، كلية التربية ،جامعة الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ الدوري ، وصال محمد جابر (٢٠٠٣) فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب الموهوبين ، كلية التربية ، ابن رشد، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ الدوسري، صالح جاسم (١٩٨٥) الاتجاهات العلمية في تخطيط برنامج التوجيه والإرشاد، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (١٥) السنة الخامسة ، الرياض ، السعودية.
- ❖ راجح، أحمد عزت (١٩٨٥) أصول علم النفس، دار المعارف ، القاهرة.
- ❖ ربيع، محمد شحاته (١٩٩٤) قياس الشخصية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- ❖ الرشدي، بشير صالح والسهل ، راشد علي (٢٠٠٠) مقدمة في الإرشاد النفسي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الكويت .
- ❖ رضوان ، سامر جميل (٢٠٠١) الصور السورية لاستخبار ايزنك الشخصية (دراسة ميدانية على طلاب جامعة دمشق) المجلة التربوية، العدد/٥٨، المجلد/٥، جامعة الكويت ، الكويت.
- ❖ — (٢٠٠٢) الصحة النفسية، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة ، الأردن.
- ❖ روبرت ، ريتشارد (٢٠٠٢) ، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ترجمة ياسين حداد وموفق الحمداني، وفارس حلمي، الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر ، عمان.
- ❖ روتر ، جوليان (١٩٨٤) علم النفس الإكلينيكي، ترجمة عطيه، محمود هنا، ط٢، دار الشروق، القاهرة .
- ❖ الروسان، فاروق (٢٠٠٠) تعديل وبناء السلوك الإنساني، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- ❖ الزراد ، فيصل محمد خير (٢٠٠٠) الأمراض النفسية الجسدية (أمراض العصر)، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ، بيروت .
- ❖ الزغل ، عماد عبدالرحيم (٢٠٠١) مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الأولى ، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة.
- ❖ زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٠) التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية ، عالم الكتب، القاهرة .
- ❖ الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسية ، جامعة الموصل ، العراق.
- ❖ الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨) الأسس البايولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، الطبعة الأولى ، دار النشر للجامعات ، القاهرة.
- ❖ السبيعي ، سلمى بنت صالح (٢٠٠٤) فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تخفيف خبرة الشعور بالوحدة لدى طالبات المرحلة الجامعية، الشبكة الدولية للمعلومات ، ملخصات الرسائل الجامعية ، المملكة العربية السعودية .
- ❖ سعيد ناسو صالح (٢٠٠١) أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ السلطان ، ابتسام محمود (٢٠٠٤) ، تطور الهوية وعلاقته بنمو الأحكام الخلقية لدى المراهقين ، كلية التربية ، جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة .
- ❖ سليمان ، عبدالله محمود (٢٠٠٠) ، برامج الإرشاد النفسي وأثرها في رعاية وتنمية طلبة الجامعة ومؤسستها، مجلة دراسات نفسية، المجلد العاشر ، العدد الأول ، القاهرة.
- ❖ السمدوني، السيد (١٩٨٩) الخجل وعلاقته مع بعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة والرشد، مجلة كلية التربية ، العدد السابع ، الجزء الثاني ، القاهرة .

- ❖ السميري، لطيفة صالح (٢٠٠٣) ،فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، المجلة التربوية، المجلد/١٧، العدد (٦٨) ، جامعة الكويت.
- ❖ الشافعي، إبراهيم (٢٠٠٥) علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلفي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، المجلد الثامن ، العدد (٧١) ، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- ❖ شامخ ، بسمه كريم (٢٠٠٣)، السلوك الاجتماعي لدى المرشدين التربويين وعلاقته ببعض المتغيرات، كلية التربية الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ الشربوني ، سعد الدين ابو الفتوح (٢٠٠١) المفاهيم والمعالجات الأساسية في الإحصاء، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية ، القاهرة.
- ❖ الشربيني ، زكريا (٢٠٠٠) المشكلات عند الأطفال، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
- ❖ الشربيني ، لطفي (٢٠٠٣) المشاكل الاجتماعية والنفسية التي تواجه الأسرة المصرية وطرق معالجتها ، مجلة النفس المطمئنة، العدد (٧٣) ، المجلد (١٠) ، القاهرة.
- ❖ الشرجي، غيلان (٢٠٠٠) الضغوط النفسية ، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة .
- ❖ الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤) ، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، مجلة الإرشاد والعلاج النفسي، العدد الأول ، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن.
- ❖ شوقي ، طريف (٢٠٠٣) المهارات الاجتماعية من منظور معرفي (المهارات الاجتماعية والاتصالية) مجلة الإرشاد النفسي ، الطبعة الثالثة، دار غريب ، القاهرة .
- ❖ شيفر، شارلز وسليمان، هوارد (١٩٨٩) مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمه داود ونزيه حمدي، منشورات الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

- ❖ الطائي، عبدالكريم محمود (٢٠٠١) أثر أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض التوتر الانفعالي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ❖ طاقه، ياسين طه (١٩٨٩) علم النفس الاجتماعي ، الاتجاهات والحياة، شركة اياذ للطباعة الفنية ، بغداد.
- ❖ الطعان مائدة (١٩٩٥) أثر التمثيل النفسي- السيكودراما (الموجه وغير الموجه) على الحكم الخلفي للأحداث الجانحين ، كلية التربية جامعة البصرة (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ الطيب ، محمد عبدالظاهر (١٩٨٩) تيارات جديدة في العلاج النفسي، ط١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .
- ❖ الظاهر ، زكريا محمد (١٩٩٩) مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- ❖ عاقل، فاخر (١٩٧١) ، علم النفس (دراسة التكيف البشري) ، ط٦، بيروت، عمان .
- ❖ العاني ، مها عبدالمجيد (٢٠٠٠) واقع الإرشاد التربوي من وجهة نظر طلبة جامعة بغداد ، بحث مقدم إلى الندوة العلمية الخامسة، عن واقع الإرشاد التربوي في المؤسسات التعليمية وسبل تطويره - مكتب الاستشارات النفسية والاجتماعية للطلبة والشباب ، بغداد .
- ❖ عبدالحميد ، سهام علي (١٩٩٦) ، اثر التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي على السلوك الانطوائي لدى الأطفال المصريين المجلة المصرية للتقويم التربوي، المركز القومي للامتحانات، المجلد الرابع، العدد (١) .
- ❖ عبدالرحمن ، أسعد (١٩٨٣) القياس النفسي ، مكتبة الفلاح، الكويت.
- ❖ عبدالرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨) دراسات في الصحة النفسية ، (فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة)، الجزء الثاني ، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.

- ❖ عبدالرحيم ، أحمد يوسف (٢٠٠١) استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان بن قابوس، موجّهات نظرية البنيوية في تصميم التعليم، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد / ٣٥.
- ❖ عبدالرزاق ، محمود شاكر (٢٠٠٥) أثر أسلوب العلاج الواقعي في تعديل موقع الضبط الخارجي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلية التربية الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ عبدالقادر، فواز عبدالحميد (١٩٩٦) أثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- ❖ عبدالله ، محمد قاسم (٢٠٠٢) العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال ، مجلة الطفولة العربية ، العدد (١١) الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- ❖ عبدالمعطي، حسن مصطفى (١٩٩٨) علم النفس الإكلينيكي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
- ❖ عبدالهادي ، جودت (٢٠٠٠) نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية ، دار التعلم ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.
- ❖ العدل، عادل محمد محمود (١٩٩٥) أثر الضغوط النفسية والقلق والذكاء ونوع الطالب على القدرة على حل المشكلات، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثامن ، الجزء الثاني ، القاهرة .
- ❖ العذاري ، سعيد كاظم (٢٠٠٥) المنهج التربوي عند أهل البيت ، الطبعة الأولى ، دار الأمين ، لبنان ، بيروت.
- ❖ عربيات ، أحمد عبدالحليم عبدالمهدي (٢٠٠١) بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ عرفيج، سامي سلطي (٢٠٠٠) مقدمة في علم النفس التربوي، ط٢، دار التفكير ، عمان ، الأردن .
- ❖ العزه ، سعيد حسين ، وعبدالهادي ، جودت عزت (١٩٩٩) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ط١، مكتبة دار الثقافة ، الأردن.

- ❖ — (٢٠٠١)، الإرشاد النفسي، أساليبه وفنياته، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة السادسة ، عمان .
- ❖ عصفور ، وصفي (١٩٩٠) تغيير الاتجاهات السلبية نحو المدرسة باستخدام الإرشاد الجمعي، مجلة المعلم - الطالب ، العدد الثاني ، دار التربية والتعليم، عمان .
- ❖ العطار ، حيدر (١٩٩٢) دور الانبساط والانطواء وعلاقته بأساليب معاملة الوالدين لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ العطيه، أسماء عبدالله محمد (٢٠٠٢) ، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر العدد (٢١) الشركة الحديثة للطباعة.
- ❖ علي، اسماعيل إبراهيم (٢٠٠٠) أثر أسلوبيين إرشاديين في خفض مستوى الشعور بالاغتراب لدى طلاب المرحلة الإعدادية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشورة) .
- ❖ علي ، عصمت عبدالعزيز موسى(٢٠٠٣) دليل مدرسة المتفوقين الثانوية، القاهرة ، عين شمس.
- ❖ العميرة، أحمد (١٩٩١) فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية ، الجامعة الأردنية ، عمان (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ عمر، ماهر محمد (٢٠٠٣) العلاج النفسي الواقعي من منظور الدين الإسلامي ، مجلة النفس المطمئنة ، العدد (٧٤) ، دار النهضة ، القاهرة.
- ❖ العويضة ، سلطان بن موسى (٢٠٠٣) إدراكات العقل البشري ، الإرشاد والعلاج النفسي (انموذج سعودي)مجلة مركز دراسات الوحدة العربية، العدد الثامن ، الطبعة الثانية ، بيروت.

- ❖ عوده، أحمد سلمان (١٩٨٧) أساسيات في التربية والعلوم الإنسانية، ط١، الأردن ، جامعة اليرموك.
- ❖ — (١٩٨٨) القياس والتقويم في العملية التدريسي، الإصدار الثاني ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أريد.
- ❖ — (١٩٩٨) القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان.
- ❖ — (٢٠٠٠) القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن ، دار الأمل.
- ❖ عوض ، رثيفة رجب (٢٠٠٠) فعالية العلاج السلوكي المعرفي في تخفيض الضغوط النفسية والسلبية لدى المراهقين من الجنسين ، كلية التربية ، كفر الشيخ ، جامعة طنطا (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ عوض ، عباس محمود (١٩٨١) علم النفس العام، الدار الجامعية، بيروت.
- ❖ عيسوي، عبدالرحمن محمد (١٩٨٧) مصطلحات علم النفس الحديث والتربية، الدار الجامعية ، بيروت .
- ❖ — (١٩٩٩) تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، دراسات نفسية لتفسير السلوك الإنساني، دار الرائد العربي، بيروت .
- ❖ — (٢٠٠٠) مناهج البحث في علم النفس، وأساليب تصميم البحوث، طرق جمع المعلومات، الدار الجامعية، الإسكندرية.
- ❖ — (٢٠٠٤) علم النفس التربوي ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.
- ❖ فان دالين ، ديو بولد (١٩٨٥) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة .
- ❖ فايد ، حسين علي (١٩٩٧)، وجهة الضبط وعلاقته بتقدير الذات ، وقوة الأنا، لدى متعاطي المواد، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتب ، العدد (٤٢) السنة (١١) القاهرة.

- ❖ — (٢٠٠١) دراسات في الصحة النفسية (العلاقة بين الخجل والأعراض
السيكوباتولوجية في المراهقة) ، الطبعة الأولى ، المكتب الجامعي
الحديث ، الإسكندرية.
- ❖ فرج ، صفوت (١٩٨٠) القياس النفسي، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- ❖ فرحه ، خليل (٢٠٠٠)، الموسوعة النفسية ، دار أسامة للنشر والتوزيع،
عمان .
- ❖ الفرخ ، كامله وعبدالجبار تيم (١٩٩٩) ، الصحة النفسية للطفل ، ط١،
دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- ❖ القذافي، رمضان محمد (١٩٩٣) الشخصية نظرياتها واختباراتها
وأساليب قياسها، منشورات الجامعة المفتوحة ، طرابلس.
- ❖ القربوني، محمد قاسم (٢٠٠٣) السلوك التنظيمي ، دراسة سلوك
الإنسان الفردي والجماعي في المنظمة المختلفة، طبعة (٤) ، دار
الشرق للدعاية والإعلان والتسويق، الأردن.
- ❖ قطامي ، يوسف (١٩٩٨) سايكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط٢،
دار الشروق ، عمان.
- ❖ قطامي، نايفه (٢٠٠١) تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، دار الفكر
للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن.
- ❖ القلعاوي، نهاد مولى (١٩٨٥)، تحليل نتائج المهارات للتصميمات
المطبوعة بالاشتتينسل باستخدام أسلوب النظم ، جامعة حلوان،
مصر (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ❖ القمش، مصطفى و خليل المعايطه (٢٠٠٠) ، القياس والتقويم في
التربية الخاصة، ط١، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ❖ الكبيسي، كامل ثامر (٢٠٠١) ، العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل
الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الأستاذ العدد (٢٥) ، جامعة
بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد.
- ❖ كفاني، علاء الدين (١٩٩٩) الإرشاد والعلاج النفسي والأسري، ط١،
دار الفكر العربي، القاهرة.

- ❖ كمال، علي (١٩٩٤) العلاج النفسي قديماً وحديثاً ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.
- ❖ مايرز ، آن (١٩٩٠) علم النفس التجريبي، ترجمة خليل إبراهيم البياتي، تقديم عبدعلي الجسماني ، جامعة بغداد.
- ❖ مجيد ، ريسان خريط (٢٠٠٤) ، استراتيجيات نمو الطفل ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- ❖ محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٠) دراسات في الصحة النفسية ، الهوية ، الاغتراب ، الاضطرابات النفسية ، دار الإرشاد ، الطبعة الأولى، القاهرة.
- ❖ المحمداوي، عبدالكريم خليفة حسن (١٩٩٩) أثر النمذجة ولعب الدور في تخفيض السلوك الانطوائي للأطفال في دور الدولة ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ محمود، عصام نجيب (٢٠٠١) ديناميات السلوك الإنساني واستراتيجيات ضبطه وتعديله، جامعة فلاديفيا ، ط١، دار البركة للنشر والتوزيع، عمان.
- ❖ مصطفى ، عادل (٢٠٠٠) العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية ، ط١، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، المنصورة ، جمهورية مصر العربية.
- ❖ المعروف، صبحي عبداللطيف (١٩٩٨) دليل عمل لتدريس المرشد في الجامعات في عملية الإرشاد التربوي، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ❖ معوض، خليل ميخائيل (٢٠٠٠) علم النفس الاجتماعي، دار المفكر الجامعي، الإسكندرية .
- ❖ المقبل ، عبدالله (٢٠٠٥) أثر برنامج تربوي لتحسين أداء المعلم من حيث المنهج والتغذية والتقويم ، جامعة أوهايو.
- ❖ مكلفين ، روبرت ، وغروس ، ريتشارد (٢٠٠٢) مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ترجمة ياسين حداد ، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى .دمشق.
- ❖ ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) القياس والتقويم وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

- ❖ — (٢٠٠١) سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط١، عمان ، الأردن.
- ❖ النائب، ماهر (١٩٧٢) تأثير المدح والذم في تحصيل الطلاب الانبساطيين والانطوائيين ، وزارة التربية (رسالة ماجستير منشورة).
- ❖ نشواني، عبدالمجيد (٢٠٠٣) علم النفس التربوي، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- ❖ نيل ، جون روبرتر (١٩٨٢) التجريب في العلوم السلوكية ، ترجمة موفق الحمداني وعبدالعزیز الشيخ، مطبعة جامعة بغداد.
- ❖ هلال، أحمد وآخرون (١٩٩٣) المرجع في مبادئ التربية ، الطبعة الأولى، كانون الأول، دار الشروق ، الأردن.
- ❖ هنلي ، مارتن وآخرون (٢٠٠١) خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة جابر عبدالحميد جابر، دار الفكر العربي، القاهرة .
- ❖ هيكس، تشارلز (١٩٨٤) المفاهيم الأساسية في تصميم التجارب، دار المفكر الجامعي - القاهرة.
- ❖ وادي، علي أحمد (٢٠٠٤) أثر العلاج المعرفي السلوكي في اضطرابات القلق لدى الشباب اليمني، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ❖ الورافي ، حسن نجاح علي (٢٠٠٠) أثر أسلوبي حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتأخرين دراسياً في التعليم الأساسي في اليمن، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
- ❖ وزارة التربية (١٩٨٠) ، نظام المدارس الثانوية ، جمهورية العراق.
- ❖ يحيى ، خوله أحمد (٢٠٠٠) الاضطرابات السلوكية والانفعالية ، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .
- ❖ يونس ، محمد بني (٢٠٠٤) مبادئ علم النفس ، الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

المصادر الأجنبية Foreign resources

- ❖ Abbott, Willian (1985) The effect of reality therapy based group counselling on the self – esteem of learning disabled sixtth, seventh graders. D.A.L Vol. 95, No. 7, January
- ❖ Allen, M, Janden, W, (1979), Introduction to measurement theory, California, Brook, cole .
- ❖ Allman, Lawrence, R, and Jaff Dcnnis, T(1978) Abnormal psyehology in the life cycle, Har per of Row publishers.
- ❖ Anostasi, A, (1976), Psychological Testing, 4 the-ed, The Macmillah company, N, X.
- ❖ _____ (1988), Psychological Testing New York , M, Millan 2 , P.
- ❖ Arankoff , D ,S (1987) Client Predispositions Toward cognitive and social skill treatments Journal of integrative and Eclectic psychotherapy, vol., No. 2P.
- ❖ Bakker, A, and, pan Bakon, A (1999) Paroxetine clomipramine and cogmitive Therapy in the Treatment of pani Disorder . New York prentice Hall.
- ❖ Bandura, A(1977) Social learning theory, New York prentice Hall.
- ❖ Bar- Tai, D(1981) Prosocial Behavior , New York, John wiley and sons.
- ❖ Berkowitz, L(1972) Social psychology, Foresman and company, Glenview.
- ❖ Black, S (1983) Short-term counselling A Haministic approach for the helping professions, Addison Wesley publishing company, California.
- ❖ Bruno, Frank (1977) Human Adjustment and personal Growth seven path ways, John wiley and sone ine.
- ❖ Burl, Gilliland (1984) Theories and strategies in counselling and psychotherapy, Prentic, Hall in Enghe wood cliffs N, J.

- ❖ Caspi, A, and Eder, G, and Bem, D, J (1988) Moving a way from world life course pattern of children development psychology, vol. 4 , P, 4240-831.
- ❖ Chaplin, I, P (1971) Dictionary of psychology, New York , Dell .
- ❖ Chisel, E, E (1981) Theory of psychology measurement, Mc Graw, Hill.
- ❖ Cood , C, V, (1973) Dictionary of Education , Mc Graw-Hill, New York .
- ❖ Coon, D. (2002) Essentials of psychology Exploration and application, 8 , ed Australid wadsworth a division of Thomson learning .
- ❖ Corey, Gerald (1990) Theory and practice of Group Counseling, (3rd – ed) Brook S/cole pub co pacific Grove California.
- ❖ Costa, A(1985) Glossary of thinking skills developing minds resources book for teaching thinking, Mac Draw-Hill Book, co.
- ❖ Daniel, R, S, and Robert, J, D (2001) Cognitive Therapy for Depression, A, Review of its Efficacy, soural of cognitive psychotherapy, 15.
- ❖ David, B, M, (1979) sex differences in children's expression and control of fantasy on dovereg gression , chil development , No. 50.
- ❖ David, Keith (1998) Human behaviour at work organization brhaviour , New York Mc Grow- Hill company.
- ❖ Davison, G, C, and, Neale, J, M. (2001) Abnormal Psychology, New York John Wiley and Sons, I, N, C.
- ❖ Dendato, K, M, and Diner, D (1993) Effectiveness of cognitive Relaxation therapy and study skills Training in Reducing self – Reported Anxiety and Improving Academic

- performance of Anxious student Journal of Counseling psychologists, vol. 33, No. 2.
- ❖ Dinkimeyer , D, and, Edson, (1970) Development counselling and Guidaner A comprehensive school approach , Mc Graw-Hall Bock company Inc.
 - ❖ Elisler, R, and Fredekson, L (1980) Perfecting social's skills, A guide to inter personal behaviour development plenum press, New York .
 - ❖ Elliot, S, N, and Gresham, F, M (1993) Social skills inter ventions for children behaviour modification, No. 3.
 - ❖ Eysenck, H, J (1960) sex and personality, New haven, Connyale University press .
 - ❖ Fagan, Thomas, K (1997) witmmer's contribution to school psychological services American psychologist, Marsh vol, 51, No. 3.
 - ❖ Francis, J, and philps , F, M, (1982) social studies in elementary school, N, Y Merrill publishing , co.
 - ❖ Frankil, T, G (2002) An to on methods of measuring reliability, Journal of educational psychology, vol. 22, No. 9 , p5.
 - ❖ Garb, Howarad, N, (1996) The value of training in psychology American psychology, December, vol, 51.
 - ❖ Goldstein, A, P (1976) skill training for community, living applying structured learning therapy, perganon, press, New York.
 - ❖ _____(1981) psychology skills , perganon press, New York.
 - ❖ Gronland, Norman (1981) Measurement and Evaluation inteaching , 4th – Macmillan pub co ine, N, Y.
 - ❖ Guilford, J, P, and Furether, B . (1978) Fundamental statistics in psychology and education, McGraw- Hill company , New York.

- ❖ Hains, A, A, and Szygkowski, M, (1990) A cognitive stress for adolescents journal of counselling psychology, vol. 37, P79.
- ❖ Hamilton, K, E, Dobson (2001) cognitive therapy of depression pretreatment patient predictors of outcome, department of psychology university of Calgary Alberta, Canada, 12N, P69.
- ❖ Hansen, Janes (1980) Group counselling theory and process, 2nd ed. , R and Mc Nally, Chicago.
- ❖ _____ (1982) Group counselling theory and process 3rd ed , Mc- Craw – Hill , New Jersey.
- ❖ Hawkins, Joyce (1984) The oxford Refrence dictionary clarendon press oxford .
- ❖ Hayness, clemets (1984) A cognitive behaviour approach to social skills training with shy persons Jounal of clinical psychology, vol. 40, No. 3.
- ❖ Hellen, P. , Diagnosis (1991) specific social skills training with peer nominated aggressive disruptive and sensitive isolated preadalesent (D.A.I) vol. 53, No. 9.
- ❖ Hinkle, and Willian (1982) Basic behavioural Dictionary, charendon, oxford, charendon, press, oxford .
- ❖ Huffinan, K, very M, velnoy (2000) psycholog in Action, New York , John willey and sons, Inc.
- ❖ Ivey, A (1980) counselling and psychotherapy sills theories and practice, N., J., prentice Hailine Engle wood cliffis.
- ❖ James, E, G (1988) The effect of social skills training on social skills and problem behaviour in emotionally disturbed juvemile delinquent (D.A.I) vol. 49, No. 6.
- ❖ Johnston, E (1998) companion to psychiatry studies. Mc Grow – Hill , New York.
- ❖ Jones, R, (1983) Practical counselling skill, Apschological skills approach for the helping protession and for

- voluntary counsellor, E, P. ,B, Holt Rinehart and Winston, London .
- ❖ Kanfor, F, and , Cold, A (1981) Helping people change a text book of methods, 2nd- ed perganon general psychology sevice, vol. 52, New York.
 - ❖ Kahn, Thcodore (1991) Methods and Evaluation in clinical and counselling psychology, pergamon, press (ine) .
 - ❖ Kelly, J, (1982) social skills training, A, practical guide for inter ventions, springier pub, co., New York.
 - ❖ Labat , L, and Michael, A, (1985) Handbook of social skills training and research , John willey and sons, New York.
 - ❖ Margatroyed, S. (1985) counselling and helping, the British psychological society and Methuen , B, P, S, London .
 - ❖ Matrin , Jack (1990) confusions psychological skills training Journal of counselling development published by the American for counselling and development vol. 68, No. 4.
 - ❖ Martin, L, and Richared (2003) child development, 2nd ed ablongmaninc , New York.
 - ❖ Masters, Jenice (1991) project kind keeping Interfering non compliance down , A social skills students, Ed, D, Procticum, Nowa University , U, S, florid.
 - ❖ Murphy, R, R (1988) psychological testing principles and application, New York, Hall international .
 - ❖ Mussen, P, H, conger, J, and kagan, J (1984) Essentials of child development and personality, New York, Harper and Row.
 - ❖ Myers, D, G (1986) psychology, New York worth publisher .

- ❖ Okun, B (1982) Effective Helping interviewing counselling techniques, (2nd – ed) California Brook, cole, put-co .
- ❖ Puss, E, (1980) comping- stress Management teachers puper presented at the international conference of Administrators, May, 21 Austin, T, X.
- ❖ Robert , L, K (1990) phetorit therapy revisitegd of its effectiveness of its effectiveness as a treatment for communication problems communication volume, No. 39.
- ❖ Rosco, J, T, (1969) Fndamental research statistics for the behavioural sciences, Holt , Rinethort and Winston, N, Y.
- ❖ Sargent, L, R (1991) social skills for school and community , division ment retardation desinoines Iowa, the council for exceptional a children .
- ❖ Shaftel, fannie , R, (1987) Roleplaying for social values decision making in the social studness making in the social studness by fannie, Engleved clife, N, J, USA.
- ❖ Shilling, L, (1983) perspectives on counselling theories, prentice- Hall, in N, J, USA.
- ❖ Shilling , Norman (1984). Measurement, and Evaluation in teaching , Macmillan publishing company .
- ❖ Stanley and Hopkins (1972) Educational psychological, Mc Grow- Hill , New York.
- ❖ Strange, charles , G (1996) choice theory, and the identification of Emotionally impaired students, international journal of reality therapy, vol. , No. , spring.
- ❖ Tamborella, Elizobeth (1988) The perception of staff and student in an alternative high school program using realitive therapy behaviors Management D.A.I , vol. 48, No. 10, P250.
- ❖ Tylor , D, and, calmond, S, (1979) The belief theory of prejudice on inter group journal of social psychology, vol. 105.
- ❖ Wood , E, S (1996) The world of psychology , 2nd ed , Allen an Bacon company , Boston .

- ❖ Yarish , paul (1986) The impact of a treatment facility utilizing Reality therapy on the locus of control and subsequent delinquent behaviour of a group of juvenile offenders D.A.I., vol. 46, no. 4 , October.
- ❖ WWW مواقع شبكة الإنترنت العالمية
 - (www.aledari.jeeran.com)
 - (www.nipnote.com)
 - (www.annaba.org.com)
 - (www.arabcastle.net)

الشعور بالخزي
وعلاقته بالشعور بالذات العامة وقلق الحضور

قاسم حسين محمد عسكر

مشكلة البحث :The Problem of Research

يُعد الشعور بالخزي مشكلة من المشكلات النفسية التي تعيق الفرد عن أداء دوره الاجتماعي وذلك عندما يرتكب بعض الأخطاء أو يشعر بالخطأ أو بأخطاء محددة نحو الذات أو الآخرين أو البيئة الاجتماعية المحيطة به، والشعور بالخزي ضرورة تهذيبية كي يقلع الفرد عن أخطائه ولكن دون أن يصل إلى حد الشعور بالخزي الوهمي الذي قد يعيق تفكيره ويضخم الأخطاء كما يحدث لدى مريض الاكتئاب (Ferguson, 1991, p. 827-830). ولم يستطع علماء النفس - لسنوات عدة - التمييز بوضوح بين الخزي والذنب، حتى في التراث الأكلينيكي والتطوري، فإن الدراسات السابقة تتناولهما على أنهما عبارة عن انفعالات أخلاقية، تظهر نتيجة لارتكاب سلوك غير مرغوب اجتماعياً والذي يظهر بصورة أعراض نفسية (Averill, 2002, p. 1370).

لماذا الانتباه إلى أنفسهم يسبب للناس التركيز على المعيار الاجتماعي بدلاً من المعيار الشخصي؟ يقول (Buss) لأن الانتباه كان إلى السمات العامة الخاصة بأنفسهم، كيف يرونك؟ هل أنت مسموع من الآخرين؟ هذا الانتباه لنفسك بوصفها جسم اجتماعي سوف يوجهك إلى المعايير الاجتماعية بدلاً من الشخصية (Abreu, 2003, p. 51) وعندما يرانا الآخرون، نحن نميل إلى لعب أدوارنا الاجتماعية تماماً وبكمالية أكثر، والذكور يتحملون الألم أكثر عندما يكونون مراقبين من الآخرين لذلك فإن الشعور بالذات العامة يجعل الذكور (الرجال) بشكل أفضل لأنهم مهتمين بالمحافظة على الصورة القاسية والقوية للرجل (Jennifer, 1996, p. 149).

أشارت الدراسات أن الذين يعانون من قلق الحضور أكثر سلبية في تقييمهم للأحداث اليومية حيث يزداد ويتطور نتيجة التعرض المتكرر للخبرات الفاشلة والمؤلمة

في المواقف التي يتواجد فيها بين الآخرين، وهو مقدمة لتطوير سلوكيات انطوائية، كما أشار الباحثون أن الأفكار السلبية لدى ذوي قلق الحضور ينجم عنها قلق وتفكير مستمر بجوانبهم الفسيولوجية والجسمية والسلوكية، وعلى هذا الأساس يستخدم لخفضه أسلوب التحصين التدريجي (تقليل الحساسية التدريجي) (Elkind, 2005, p. 40) فضلاً عن ذلك أن وجوده يسبب تحصيلاً دراسياً منخفضاً (Fejfar, 2000. p. 138).

لذلك يعد قلق الحضور أحد المشكلات التي تعيق عملية التواصل بين الفرد والآخرين وكذلك تعيق تأثير الفرد بهم، حيث أوضح (Swan) أنه سمة نفسية اجتماعية غير مرغوبة تؤدي إلى سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، كما أكد (Robin) على أن الأفراد ذوي قلق الحضور يتميزون بعدم المشاركة في أنشطة التفاعل الاجتماعي، لذا يغلب عليهم طابع الانطواء وهو ما يهدد طاقتهم الانتاجية والابداعية (Jamison, 1998, p. 479).

وفضلاً عما تقدم من مبررات مشكلة البحث، فإنه يحاول الإجابة عن السؤال

الآتي:

(ما طبيعة العلاقة بين الشعور بالخزي والشعور بالذات العامة وقلق الحضور؟).

أهمية البحث :The Important of Research

تاريخ البحوث النفسية التي تعرض بالدراسة العلمية لمفهوم الشعور بالخزي تاريخ حديث نسبياً، ولم يحظ باهتمام علماء النفس إلا في أواخر القرن العشرين (Poulson, 2006, p.8).

يرى (Buss) أن سبب انتشار وشيوع الخزي عند الأطفال هو استبدال العقاب الجسدي بالعقاب الشفوي، كما أن الدراسات خلال التسعينيات، أطلقت عليه صفة (الأنفعال المهمل) وأنه يعبر عن المشاعر الأكثر صعوبة التي تم اكتشافها عند الآخرين (Mokros, 1995, p. 1091).

قد يكون للشعور بالخزي آثار سلبية على الشخص في عائلته أو في عمله وعلى رفاق عمله فهناك انخفاض مباشر في تقدير الآخرين لمثل هذا الشخص وتغيير الاحترام وتحويله إلى سخرية وتحول الصداقة إلى عداوة، ومن المحتمل أن يظهروا

استهجانهم ومشاعرهم السلبية مباشرة أو من خلال تجنب ورفض الشخص المخزي (Broucek, 1997, p. 370).

إن القدرة على الانتباه للعالم المحيط من أهم ما يميز السوي عن غير السوي، فالشعور بالذات العامة بمثابة الوعاء الذي يحوي مدركات الفرد للمحيط، كما أن الشعور بالذات العامة هو أحد الصفات التي تفتقر إليها الشخصية المضادة للمجتمع، لذلك ظهر نوع من العلاج يسمى العلاج عن طريق (نمو الشعور بالذات العامة)، إذ يتم تكوين شعور بالذات العامة لدى الفرد بتمكينه من فهم ذاته والوقوف على العوامل التي كانت خافية عليه من قبل (Govern, 2001, p.367) وأشارت الدراسات أن تعاطي المخدرات والكحول يؤدي إلى التقليل من مستوى الشعور بالذات العامة (Silivia, 2000, p.53).

وبينت الدراسات أن الشعور بالذات العامة يمكن استخدامه في مواجهة عدم النجاح في الدراسة والعمل وتحويل الفشل إلى النجاح، لأنها تؤثر في وجهة نظر الآخرين لهم (Nasoulas, 1998, p.77).

معظم الناس ضمناً يؤمن بأن إذا تمت مراقبتهم بشكل قريب من الآخرين فلا بد أن هناك شيء خاطيء في مظهرهم أو سلوكهم، وبأختصار لمعظم الناس أن يكونوا هدفاً اجتماعياً يؤدي إلى المضايقة التي تتفاوت من القلق المعتدل إلى الاضطراب (Amanda, 2005, p.1849).

ويعد قلق الحضور أحد الأطراف الممتدة على بعد الاداء العلني او العام حيث أنه وسط هذا البعد يبرز التصرف بأسترخاء وهدوء وجرأة مما يؤدي إلى أن يكون الاتصال أو الاداء منظم ومتناسك فالمتحدث يؤدي مهمته بأدنى درجة من التوتر، أما على الطرف الآخر فتقع الاستعراضية والتي يتعمد المتكلم فيها استدعاء وجذب انتباه الحضور فبدلاً من التركيز على الأداء أو على الاتصال فإنه يقول بالفعل (أنظر إلي) (Garland, 2004, p.491).

كما وجد (Smith) من خلال دراساته أن المظاهر النفسية والسلوكية لقلق الحضور تتجلى بالانزعاج والإرباك لمجرد التواجد بين حشد من الأفراد وعدم الكلام بحضورهم، وعدم محاولة بدء محادثة في مجلس اجتماعي، والاحراج والتوتر في التواجد مع الجنس الآخر، وعدم التصرف بجرأة وثقة عند التواجد بين الآخرين

(Smith, 1990, p. 265) وفي دراسة تناولت الصعوبات التي يعاني منها الطلبة الجدد حول رضاهم عن حياتهم الجديدة، وجدت أن الطلبة الذين لديهم سمة قلق الحضور يتمتعون باستعدادات قبلية لتطوير سلوكيات انطوائية قائمة على أساس الخوف والارتباك من التحدث أمام الآخرين (Westa, 1998, p. 336).

أهداف البحث The aims of research:

يستهدف البحث الحالي ما يأتي:

١. قياس الشعور بالخزي لدى طلبة الجامعة.
٢. تعرف الفرق في الشعور بالخزي لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع (ذكور - إناث).
٣. قياس الشعور بالذات العامة لدى طلبة الجامعة.
٤. تعرف الفرق في الشعور بالذات العامة لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع (ذكور - إناث).
٥. قياس قلق الحضور لدى طلبة الجامعة.
٦. تعرف الفرق في قلق الحضور لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع (ذكور - إناث).
٧. تعرف طبيعة العلاقة بين الشعور بالخزي والشعور بالذات العامة لدى طلبة الجامعة.
٨. تعرف طبيعة العلاقة بين الشعور بالخزي وقلق الحضور لدى طلبة الجامعة.
٩. تعرف طبيعة العلاقة بين الشعور بالذات العامة وقلق الحضور لدى طلبة الجامعة.
١٠. تعرف طبيعة العلاقة بين الشعور بالخزي والشعور بالذات العامة وقلق الحضور لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث The limits of research

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

طلبة الدراسات الأولية (الصباحية) في جامعتي بغداد والمستنصرية من الذكور والإناث ومن التخصصين العلمي والإنساني.
تحديد المصطلحات:

وردت في البحث الحالي المصطلحات الآتية:

أولاً: الشعور بالخزي (Shame):

وعرفه:

١. بص (Buss) ١٩٨٠:

هو أحد أنواع القلق الذي يتضمن دائماً انخفاض في تقدير الشخص لذاته مصحوباً بشعور شديد بالندم أو العار، ولوم الذات المقترن بالعبء الاخلاقي (Buss, 1980, p.160).

التعريف الاجرائي:

هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشعور بالخزي الذي قام الباحث ببنائه في البحث الحالي.

ثانياً: الشعور بالذات العامة Public self- consciousness

وعرفها:

١. بص (Buss) ١٩٨٠:

هي السمة التي تشير الى ميل الشخص للتركيز على ذاته بوصفها موضوعاً أو هدفاً اجتماعياً (Buss, 1980, p.34).

التعريف الاجرائي:

هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس (Buss) للشعور بالذات العامة الذي تم استعماله في البحث الحالي.

ثالثاً: قلق الحضور Audience Anxiety

وعرفه:

١. بص (Buss) ١٩٨٠:

هو هاجس يصاحبه التوتر والضيق عند التواجد بين مجموعة من الأشخاص أو الأداء أمامهم (Buss, 1980, p.165).

التعريف الاجرائي:

هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس قلق الحضور الذي قام الباحث ببنائه في البحث الحالي.

الفصل الثاني الإطار النظري

أولاً: نظرية بص (Buss) للشعور بالخزي:

أن العالم الأمريكي (Arnold Buss 1980) أشار في مقدمة نظريته عن علاقة الخزي بالوراثة فأن الدراسات لم تتوصل إلى أن هناك جين محدد للشعور بالخزي، ويقول أن الأطفال تعرضوا للخزي من قبل مئات السنين، (Kraus, 1987, p.223).

فالخزي يعد أكثر الطرق المستخدمة على سلوك الأطفال، ولكن هذا العقاب الشفوي المتكرر (الخزي) يمكن أن يترك الأطفال مع إحساس دائم بالذات بأنهم أطفال سيئين أصلاً، ولذلك يسمى (Buss) هذه الحالة جذر الخزي ويعرفه بأنه: أسلوب مصمم ليسبب للأطفال نوع من التقليل في تصرفاتهم من خلال الأفكار السلبية وكذلك يعطي تعليق مباشر أو غير مباشر عن ما هو الطفل بالضبط، وله تأثير عن طريق إعطاء الأطفال رؤية سلبية عن أنفسهم بدلاً من التأثير على سلوكهم (Mollon, 1986, p.206). لذلك أن مشاعر الخزي هي بالدرجة الرئيسية القرف من الذات Self-Disgust أو خيبة الأمل من الذات Self-Disappointment ويحصل بلا شك انخفاض حاد في تقدير الذات لأن الشخص يهاجم نفسه لفظياً أو يشعر بأن نفسه قد خذلت، والخزي هو النوع الوحيد من القلق الذي يتضمن دائماً انخفاض في تقدير الذات، وتحصل مشاعر حادة من الندم أو الإذلال، يصعب التعبير عنها، ويتمنى الشخص المخزي أن تنشق الأرض وتبتلعه بعيداً عن أولئك الذين يلاحظون سلوكه المخزي، ويفترض أن تقييمهم المتدني له يطابق رأيه وتغيب مثل هذه الإدانة للذات مع نبزات الانحطاط المعنوي عموماً في أنواع القلق المختلفة الأخرى (Buss, 1980, p.148).

الأسباب المباشرة للشعور بالخزي:

يرى Buss أنها تتمثل في:

١- الفشل: لقد درجنا على التأكيد في المنافسة على النجاح والتحصيل، فالذين ينجزون أو يفوزون في المنافسة يشعرون بالفخر، أما الذين يفشلون فيشعرون بالخزي، وقد يأخذ الفشل المحفز للخزي واحداً من عدة أشكال هي:

أ- **وضع معيار عالٍ للأداء:** يضع أحدنا معياراً عالياً للأداء وقد يكون معياراً واقعياً في ضوء الأداء السابق، فأن أدائك العام إذا كان دون معيارك، فأنت ربما تشعر بضياح الاعتبار بسبب الفشل أمام الجميع.

ب- **عزو الشخصية:** أن الأداء الذي يميزه الآخرون بأنه متدني، بسبب استنتاجهم بأن الفرد غير ذكي وسيء التدريب والمهارات وافتقاره إلى المقدرة، يشعر الفرد بالخزي نتيجة عزو الشخصية ذات العيب والوضاعة الدائمة المتأصلة

٢- **خيبة الأمل:** مما يعقد المشكلة الدفع المجتمعي نحو الفوز أو النجاح فمثلاً حتى لو لعبت جيداً قد تحفز الخسارة في المنافسة الخزي، ويصبح الكدر كبيراً تحديداً إذا ما كان الفرد أو الفريق يمثل فئة أو عرق أو الوطن.

٣- انعدام السلوك المناصر للمجتمع:

قد نعلم إلى أن نخزي الأطفال الذين لا يبذلون محاولات للتغلب على مخاوفهم (من الظلمة أو من أن يتركوا لوحدهم) ونحقر ونرفض الأطفال الذين يتبولون في فراشهم.

٤- **سوء الأخلاق:** يبرز الشعور بالخزي الشديد من الأفعال التي توصم بغير الأخلاقية ولا يقتصر عدم الأخلاق على السلوك الجنسي المحرم وإنما يتعداه إلى الكذب والغش والسرقة والتي تكون متصلاً من عدم الأخلاق، بالنسبة لمعظمنا ليست الأعمال ذاتها هي التي تسبب الخزي بل اكتشاف الأعمال وعرضها (Buss, 1980, p.150-153).

ثانياً: نظرية بص (Buss) للشعور بالذات العامة:

لقد انتشر الاهتمام بنتائج انتباه الذات على نحو سريع وانتقل من علماء الاجتماع إلى علماء النفس، ومن أولى الخطوات المأخوذة من علماء النفس هو تصوير بنية انتباه الذات كنزعة أو ميل سلوكي ثابت بوصفها هدف اجتماعي وليس متغير موقعي وقد أصطلح (Buss, 1976) على تسمية هذه البنية الشخصية بالشعور بالذات العامة (Public Self- Consciousness) وإن إدراك الذات باعتبار النفس كأداة ملاحظة عن طريق الآخرين يؤدي إلى الإرباك أحياناً وعلى سبيل المثال عندما يرتكب الشخص خطأ في حدث اجتماعي والكل يتوقف عن الكلام وينظرون إليه قد يتألم عند معرفة أنه أصبح هدفاً اجتماعياً، كما أن تحديق شخص

آخر أحياناً يكون كافٍ لجعلنا نعتبر أنفسنا موضوع اجتماعي، هل ملائمتنا ليست بطريقة صحيحة؟ هل لها فجوات أو لطخات؟ هل هناك شيء ناقص أو ربما صوتتنا عالي (Gallup, 2002, p.38).

أن ذوي الشعور بالذات العامة يكونون ميالين للمقارنة الاجتماعية هذا ما أشار إليه (Scheir) و (Carver) في التجربة الثالثة من أصل دراسة مطولة، فقد كان معامل الارتباط بين الشعور بالذات العامة والميل للمقارنة الاجتماعية (٠,٣٥) (Carver & Scheir, 1981, 49). وتفسير ذلك حسب (Buss) أن ذوي الذات العامة يهتمون بمظهرهم الخارجي وسلوكهم ونوعية الانطباعات التي يتركونها في الآخرين (Wegner, 1980, p.248) وهم متحمسين لمعايير المجموعة والتصرف حسب أساليب المسايرة الاجتماعية، ولديهم دافعية عالية لمعرفة آراء الآخرين لكي يتمكنوا من تكوين الانفعال المناسب (Silvia, 2003, p. 236).

فحسب (Buss) الشعور بالذات العامة يتضمن وعياً للذات كأنها موضوع اجتماعي فالشخص الذي يتميز بارتفاع الشعور بالذات العامة يهتم بمظهره الاجتماعي والانطباع الذي يتركه في الآخرين لذا فإن مصدر معلوماته خارجي تماماً يأتي من التفاعل اليومي والاتصال الشخصي والاجتماعي فهو يركز على ذاته بوصفها هدفاً اجتماعياً (Briere, 1990, p. 327) لذلك إن زيادة الاتفاق مع الجماعة المرجعية، وزيادة الميل للتحكم بالسلوك في العلاقات الاجتماعية، تظهر كلما ازدادت درجات الأفراد على مقياس الشعور بالذات العامة، هذا ما يراه (Buss) (Nasoulas, 1997, p. 56). ويرى (Buss) أن هناك أمران يجب أخذهما بنظر الاعتبار:

١- أن كون الشخص ذو درجة منخفضة في الذات العامة لا يعني أبداً أن هذا الشخص سيكون ذو درجة عالية في مجال الذات الخاصة فهما ليسا نهايتين لبعد واحد.

٢- الأمر الثاني (وهو متمم للأول) هو أن الناس ربما يكونون فطريين جبليين (idiosyncratic) في نوع المجال من الذات الذي يصاحبهم بصورة مزمنة (chronically) (Carver & Scheir, 1981, p.46).

ويقول (Buss) قد تكون وسط حفلة صاخبة وما زلت منجرفاً خلال حلم حول نفسك، في هذه الحالة فأنتك سوف تكون ذو شعور بالذات الخاصة، وإذا كنت

مهتماً بأن شريك غداك يجذبك جذاباً ستكون أنت في هذه الحالة ذو شعور بالذات العامة (Antony, 2002, p. 11).

ثالثاً: نظرية بص (Buss) لقلق الحضور:

يشير (Buss 1980) أن من أنواع القلق المؤثرة في حياة الناس هو قلق التواجد بين عدد من الأفراد، وأن هذا يولد إحساساً لدى الفرد بأنه محط انتقادهم مما يجعله يبتعد عن المواقف التي فيها مواجهة للآخرين وهذا يمثل مشكلة يكون فيها الشخص غير راض عن نفسه ويمثل إعاقة لنموه الفكري في شتى مجالات الحياة، لذلك فإن العزلة هي إحدى نتائج قلق الحضور والتقليل من شأن الذات هو أحد أسبابها، كما وجدت الدراسات أن هناك علاقة عكسية بين قلق الحضور والرغبة في البدء بالمحادثة والاستمرار فيها وكمية الكلام المتحدث به (Friedland, 1988, p.143-144)، وحسب (Buss) تتعرض العلاقة بين الطرفين (الفرد والحضور) للانهايار عندما تؤدي المواجهة بينهما إلى ازدياد مستوى القلق (Luk, 1985, p. 149).

ويشير (Buss) أن قلق الحضور يصيب كلا الجنسين بشكل متساوٍ ويؤدي في كثير من الأحيان إلى تعطيل الفرد عن مزاوله حياته بشكل طبيعي كما يُعرض الفرد لاستعمال الأدوية المهدئة أو شرب الخمر ويؤدي إلى نمط من السلوك هو الامتناع عن السلوك في ظل التواجد بين الآخرين وهذا ما يؤثر على أدائه الوظيفي بشكل سلبي وعلى إنجازه الدراسي (Mendels, 2002, p.1811).

(Buss) يشير خلال نظريته إلى عدة عوامل مؤثرة منها خبرات الطفولة وأساليب التنشئة الاجتماعية وعدم منح الطفل فرص التعبير عن الذات أمام الآخرين وتسلطية المعلم وإذلال الطفل أمام زملائه عندما يخطئ فضلاً عن سخريه الزملاء وتعليقاتهم وأساليب التحذير المبالغ فيها وخصوصاً من الغرباء (Ayres, 1990, p.386-390).

الأسباب المباشرة لقلق الحضور:

حدد (Buss, 1980) الأسباب المباشرة لقلق الحضور بعدة أسباب هي:

١- **الظهور:** لو افترضنا أنك بعد أن استمعت إلى حديث، فأرتأيت أن تسأل المتحدث سؤالاً ولأنك جزء من الحضور فقد تكون غير معروف وغير ملاحظ، أما وقد سألت فأنت تصبح بارزاً فجأة وربما متوتراً أو قلقاً ولكن خوفك سرعان ما يتبدد ما أن تجلس، والذي يبقى واقفاً على المنصة أمام الحضور ليس له هذا الملاذ ويكون محط أنظار الحضور، ولأنه ظاهر ومكتشف إلى هذه الدرجة، فإنه يركز انتباهه على نفسه كثيراً

فينسى السطور ويتدهور أدائه، ويتطلب التحدث على العلن والأداء على المنصة الانتباه الدقيق إلى المهمة المطلوب أدائها، لذلك أن هذا الظهور يمكن أن يسبب قلق الحضور.

٢- **الحداثة:** يشعر معظمنا بالاسترخاء في البيئات المألوفة والأماكن غير المألوفة تميل إلى التسبب بالحذر وعدم الارتياح الذي يؤدي لقلق الحضور فقد يكون منظور المتحدث جديداً تماماً مثل استدعاء أحد الطلبة ليوقف على المنصة وإلقاء المحاضرة، نجد أن الطالب يشعر بتوتر ويندهش من اختلاف الموقف من على المنصة مقارنة مع الموقف (المألوف) بين الحضور وتظهر مثل هذه الحداثة بوضوح بوجود حضور من الغرباء، كما أن المدرس الجديد يعاني من قلق الحضور أكثر من المدرس القديم.

٣- **خصائص الحضور:** أن حجم الحضور له أهميته فتدريس صف صغير من قبل المدرس أكثر راحة من الصف الكبير، وكذلك مكانة الحضور تؤثر على شدة القلق، فالمحدثون البالغون يسترخون عندما يتألف الحضور من الصغار، ويحفر الزملاء من الطلبة توتراً معتدلاً لدى المتحدث، أما إذا تضمن الحضور أفراد من مكانة أعلى من المتحدث يميل المتحدث إلى الارتباك وعدم الراحة وترتبط المكانة بالجانب الرسمي، ويميل منظر الأصدقاء أو الأقارب أو الزملاء في الحضور إلى تطمين المتحدث ويميل منظر الغرباء إلى زيادة القلق وهذا يعني أنه كلما قل تشابه الحضور ومألوفيته ازدادت احتمالية حصول قلق الحضور.

٤- **التغذية الراجعة:** يؤثر سلوك الحضور في الفرد، فإذا كان الحاضرين في غرفة صغيرة أشاحوا النظر عن المتحدث ولم يظهروا علامات الاستحسان أو يبتسموا فإن المتحدث سيشعر بعدم الارتياح والقلق والعكس صحيح إذا حصل الانجذاب (Buss, 1980, p.169-171).

يقول (Buss, 1980) أن قلق الحضور يشير إلى ميل الفرد لعدم إبداء السلوك المناسب بين حشد من الناس قد تكون حفلة في مدرسة أو عند ركوب الحافلة، وأضاف بأن قلق الحضور يتضمن الخوف قبل وأثناء التواجد بين جمع من الأفراد، ولقد وضع (Buss) المخطط الآتي ليوضح الأسباب المزاجية لقلق الحضور.

الفصل الثالث

Procedures of Research إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث Society of Research :

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعتي بغداد والمستنصرية للدراسات الصباحية وللعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

ثانياً: عينة البحث Sample Research :

اختيرت عينة البحث بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية Sampling Stratified Random ويستعمل هذا الأسلوب عندما يمكن تقسيم المجتمع إلى طبقات، واعتبار كل طبقة وحدة واحدة، من ثم اختيار أفراد عينة الدراسة عشوائياً من هذه الطبقات (ملحم، ٢٠٠٠، ص ١٢٦) (عودة والخليلي، ١٩٨٨، ص ١٧٤). وقد شملت العينة جميع المراحل والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

عينة البحث التطبيقية موزعة حسب متغيري التخصص والنوع

ت	اسم الكلية والجامعة	التخصص	النوع		المجموع
			ذكور	إناث	
١.	آداب / بغداد	إنسانية	٦٠	٦٠	١٢٠
٢.	علوم/ بغداد	علمية	٦٠	٦٠	١٢٠
٣.	تربية/ مستنصرية	إنسانية	٦٠	٦٠	١٢٠
٤.	علوم/ مستنصرية	علمية	٦٠	٦٠	١٢٠
المجموع			٢٤٠	٢٤٠	٤٨٠

ثالثاً: أدوات البحث Tools of Research :

لقياس متغيرات البحث قام الباحث بإعداد ثلاث أدوات هي:

الأداة الأولى: مقياس الشعور بالخزي Shame Scale :

١. إعداد فقرات المقياس:

حصل الباحث على (١٣) فقرة من تحليله لنظرية (Buss) و (١٠) فقرات من المقاييس الأخرى وبذا أصبح عدد الفقرات (٢٣) فقرة.

٢. عرض الأداة على الحكام:

عرض المقياس بصورته الأولية والذي يتألف من (٢٣) فقرة على (١٠) خبراء* من المختصين بعلم النفس.

واعتمد الباحث نسبة موافقة (٨٠%) فأكثر من آراء الخبراء المحكمين معياراً لقبول الفقرة في المقياس، وتم حذف فقرة واحدة، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٢٢) فقرة.

- التحليل الإحصائي للفقرات:

وبناءً على ذلك تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٤٨٠) طالب وطالبة والجدول (٢) يوضح ذلك.

* أسماء السادة المحكمين حسب اللقب العلمي والحروف الأبجدية:

١. أ. د. إبراهيم عبد الخالق رؤوف/ كلية التربية - الجامعة المستنصرية.

٢. أ. د. أروة محمد ربيع/ كلية الآداب - جامعة بغداد.

٣. أ. د. بثينة منصور الحلو/ كلية الآداب - جامعة بغداد.

٤. أ. د. خليل إبراهيم رسول/ كلية الآداب - جامعة بغداد.

٥. أ. د. كامل علوان الزبيدي / كلية الآداب - جامعة بغداد.

٦. أ. د. نادية شعبان مصطفى / كلية التربية - الجامعة المستنصرية.

٧. أ. د. وهيب مجيد الكبيسي / كلية الآداب - جامعة بغداد.

٨. أ. م. د. أنعام لفقة الهنداوي / كلية الآداب - جامعة بغداد.

٩. أ. م. د. صالح مهدي صالح/ كلية التربية - الجامعة المستنصرية.

١٠. أ. م. د. فاضل شاكر الساعدي / كلية الآداب - جامعة بغداد.

الجدول (٢)

توزيع عينة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الشعور بالخزي

المجموع	النوع		التخصص	اسم الكلية والجامعة	ت
	إناث	ذكور			
١٢٠	٦٠	٦٠	إنسانية	آداب / بغداد	١.
١٢٠	٦٠	٦٠	علمية	علوم/ بغداد	٢.
١٢٠	٦٠	٦٠	إنسانية	تربية/ مستنصرية	٣.
١٢٠	٦٠	٦٠	علمية	علوم/ مستنصرية	٤.
٤٨٠	٢٤٠	٢٤٠	المجموع		

وقد اعتمد الباحث في استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الشعور بالخزي على طريقتين هما:

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين **Contrasted Groups**:

وبعد أن تم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من الفقرات، قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين درجات كل من المجموعتين، وعُدَّت القيمة التائية المحسوبة مؤشر لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية، وقد تبين إن جميع الفقرات مميزة.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون **Person Correlation Coefficient** لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Nunnally, 1978, p. 280)، وقد تبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً بعد معالجتها بالاختبار التائي لمعاملات الارتباط (البياتي وأثناسيوس، ١٩٧٧، ص ٢٧٥).

- مؤشرات الصدق **Validity Indicators**:

- الصدق الظاهري **(Face Validity)**:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الشعور بالخزي عندما عرض الباحث فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس.

- مؤشرات الثبات **Reliability Indicators**:

- إعادة الاختبار T- Retest:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالب وطالبة من طلبة قسم الاجتماع في كلية الآداب جامعة بغداد، وبعد مدة أسبوعين من التطبيق الأول أعاد الباحث تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها ثم قام بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في التطبيقين فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٦).

إن معاملات ثبات المقاييس الأخرى للشعور بالخزي المستخرجة بهذه الطريقة كانت مقارنة لمعامل ثبات المقياس الحالي كمقياس (Tangney) إذ بلغ معامل ثباته (٠,٨٠) (Tangney, 1996, p. 800).

الأداة الثانية: مقياس الشعور بالذات العامة:

اعتمد الباحث مقياس الشعور بالذات العامة Public Self-Consciousness الذي أعده (Buss 1980) والذي يحتوي على (٧) فقرات، وقد اتبع الباحث الإجراءات اللازمة لترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتكييفه إلى البيئة العراقية فضلاً عن استخراج خصائص المقياس السايكومترية، وفيما يلي عرض لهذه الخطوات:

١. ترجمة المقياس:

أ- تُرجم مقياس الشعور بالذات العامة من اللغة الإنكليزية إلى العربية، وتم الحصول على الترجمة^(١).

ب- عرض المقياس المترجم إلى اللغة العربية على خبير^(٢) في اللغة الإنكليزية ليعيد ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية مرة أخرى، وتمت مقارنة الترجمتين.

ج- أصبح لدى الباحث نسختان من مقياس الشعور بالذات العامة النسخة الأصلية باللغة الإنكليزية والنسخة المترجمة من العربية إلى الإنكليزية.

د- عرضت النسختين على خبير^(١) للتأكد من الترجمة وحصل اتفاق على صدق الترجمة.

(١) المترجم عمر عبد الله حمد، عضو جمعية المترجمين العراقيين، رقم الهوية (٦٢٤٠).

(٢) المترجمة أحلام حسين خورشيد، عضوة جمعية المترجمين العراقيين، رقم الهوية (٧٨٤٣).

هـ- ثم أعد الباحث تعليمات للمقياس تتضمن الهدف العام منه فضلاً عن توضيح طريقة الإجابة عنه.

٢. عرض الأداة على الحكام:

بعد التأكد من صدق ترجمة المقياس تم عرضه على نفس المجموعة من الخبراء في المقياس السابق، وقد اتفق الخبراء وبنسبة ١٠٠% على صلاحية الفقرات وبدائل الإجابة.

- التحليل الإحصائي للفقرات:

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين درجات كل من المجموعتين (العليا والدنيا)، تبين إن جميع فقرات المقياس كانت مميزة.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، وقد تبين إن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً بعد معالجتها بالاختبار التائي لمعاملات الارتباط.

- مؤشرات الصدق:

- الصدق الظاهري:

تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس الشعور بالذات العامة وذلك بعرضه على نفس مجموعة المحكمين للمقياس السابق لإبداء آرائهم بشأن ملائمة المقياس لقياس الخاصية التي وضع لقياسها، وكذلك ملائمة بدائل الإجابة ووضح التعليمات، وقد جاء اتفاق المحكمين بنسبة (١٠٠%).

- مؤشرات الثبات:

- إعادة الاختبار:

(١) الخبير المترجم أوس عباس الجشعمي، عضو جمعية المترجمين العراقيين، عضو اتحاد المترجمين العرب، عضو الاتحاد الدولي للمترجمين، رقم الأجازة (١٤٢٤١).

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالب وهي العينة نفسها التي طبق عليها إعادة الاختبار لاستخراج الثبات لمقياس الشعور بالخزي، بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٤) درجة.

إن معامل ثبات مقياس الشعور بالذات العامة لـ (Buss) المستخرج بهذه الطريقة بلغ (٠,٧١) (John, 1996, p. 83).

الأداة الثالثة: مقياس قلق الحضور:

- صياغة الفقرات:

بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة حصل الباحث على فقرات من مقاييس اعتمدت نظرية (Buss) في قياسها لقلق الحضور وبلغ عددها (٤) فقرات، وكذلك اشتقت (١٢) فقرات من نظرية (Buss) كما أن الباحث أطلع على مقاييس اقتربت مفاهيمها من مفهوم قلق الحضور بشكل عام وكيفية بنائها للإفادة من فقراتها فأصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من (١٩) فقرة.

- عرض الأداة على الحكام:

عرضت الأداة على نفس المحكمين للأدوات السابقة، وقد كانت نسبة الاتفاق على صلاحية الفقرات (١٠٠%).

- التحليل الإحصائي للفقرات:

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين (العليا والدنيا) لكل فقرة ولقد تبين إن جميع الفقرات كانت مميزة.

ب- أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تبين إن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً بعد معالجتها بالاختبار التائي لمعاملات الارتباط.

- مؤشرات الصدق:

- الصدق الظاهري:

تحقق هذا النوع من الصدق عندما قام الباحث بعرض المقياس بصيغته الأولية على المجموعة ذاتها من الخبراء المتخصصين في علم النفس الذين عرض عليهم المقياسين السابقين في هذا البحث، وكانت نسبة الاتفاق (١٠٠%).

- مؤشرات الثبات:

- إعادة الاختبار:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالباً، وهي العينة نفسها التي طبق عليها إعادة الاختبار لاستخراج الثبات للمقياسين السابقين، فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٤).

لم يعثر الباحث على دراسات مماثلة لإجراء الموازنة معها فيما يخص معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة للحكم على جودته، فعمد إلى تربيع معامل الثبات المستخرج (٠,٧١).

الفصل الرابع

Results Representation and its عرض النتائج وتفسيرها Interpretation

الهدف الأول: قياس الشعور بالخزي لدى طلبة الجامعة:

والجدول (٣) يشير إلى أن طلبة الجامعة يشعرون بالخزي.

الجدول (٣)

الاختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس الشعور بالخزي

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٨٠	٧٧,٢٣	١٠,٠٠١	٦٦	٢٤,٦٠٢	١,٩٦	٤٧٩	٠,٠٥

القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٧٩).

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Hobson, 2005) ودراسة (Humphrey, 2005) (Locke, 2009, p. 62). ويمكن تفسيرها بأن أفراد عينة البحث (طلبة الجامعة) هم من الشباب وعادة ما نجد الشباب هم الأكثر حساسية تجاه خرق المعايير (الناجم عن الإشباع المتدني لرغباتهم وأهدافهم داخل المجتمع) نتيجة الشعور العالي بالمسؤولية، وبما إن جذور الخزي موجودة من الطفولة فكل الطلبة قد خبروا هذه التجربة المؤلمة، لذلك فإن الخزي يستمر بالتراكم في كافة مراحل العمر حيث أن العائلة والمدرسة والعمل هي مصادر لتجارب الخزي، كما إن تجانس العينة كونهم طلبة جامعة ومن أعمار متقاربة يعد مؤشراً لكونهم تعرضوا لنفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية وأساليب التنشئة حيث أن العقاب الشفوي حسب (Buss) هو شيء مشترك تقريباً في كل بيت وكل مدرسة إذ يعتمد على الخزي كوسيلة للردع وهو نفس طريقة العقاب الجسدي الذي يعتمد على الألم ولكن الألم هنا نفسي، وهذا العقاب الشفوي المتكرر (الخزي) يترك الأطفال مع إحساس دائم بالذات بأنهم أطفال سيئين أصلاً لذلك يسمى (Buss) هذه الحالة جذر الخزي.

الهدف الثاني: تعرّف الفرق في الشعور بالخزي لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع (ذكور، إناث):

أشارت نتائج تحليل التباين (One-Way ANOVA) إلى أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الشعور بالخزي والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

تحليل التباين للفرق في الشعور بالخزي على وفق متغير النوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٩,٠٠٢	١	١١٩,٠٠٢	١,١٩٠	٣,٨٦	٠,٠٥
ضمن المجموعات	٤٧٧٩٨,٣٢٩	٤٧٨	٩٩,٩٩٧			

قيمة (F) الجدولية عند درجة حرية (١، ٤٧٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٣,٨٦).

هذا يعني إن جنس الفرد العضو في الجماعة ليس له تأثير على الشعور بالخزي على الرغم من وجود اختلافات في السلوكيات لكن المشاعر هي واحدة عندما يحدث الخرق الخلقي فالاختلافات السلوكية هي متأدية من اختلاف الأدوار المفروضة على الرجال والنساء من ثقافة المجتمع، أي أن السلوك مهما كان مختلف في خرق المعيار فإن مشاعر الخزي المترتبة عليه لا تختلف كثيراً على مستوى النوع، كما أن الأهل عندما يُشعرون أبناءهم (ذكور وإناث) بأنهم لا يستحقون فيقوم الأبناء بالتالي بجهد إضافي من أجل إرضاء آبائهم وفي هذه الحالة يتصور الآباء بأن استخدام أسلوب الخزي مع الأبناء هو السبب لقيامهم بذلك، لذلك فإن جذر الخزي وأسلوبه واحد عند كلا الجنسين.

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (Lutwak & Ferrai, 1996)، ودراسة (Ferguson & Crowley, 1997) التي تشير إلى أن الإناث أكثر شعوراً بالخزي، كما أنها لا تتفق مع دراسة (Harvy, Frank & Batres, 1997)

ودراسة (Einsten & Lanneg, 1998) والتي تشير إلى أن الذكور أكثر شعوراً بالخزي من الإناث، ولكنها تتفق مع نتائج دراسة (Tangney, 1990).

الهدف الثالث: قياس الشعور بالذات العامة لدى طلبة الجامعة:

والجدول (٥) يشير إلى أن طلبة الجامعة لديهم شعور بالذات العامة.

الجدول (٥)

الاختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس الشعور بالذات العامة

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٨٠	٢٣,٢٤١٧	٥,٠٨٤٦	٢١	٩,٦٥٩	١,٩٦	٤٧٩	٠,٠٥

القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٧٩).

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (Libet, 1995)، ودراسة (Koch, 1996) التي تشير إلى اتصاف طلبة الجامعة بالشعور بالذات الخاصة وليس الذات العامة عند قياس السمتين لدى العينة (McGaughey, 2001, p. 68)، وحسب (Buss) فإن ذوي الشعور بالذات العامة يمتازون بأنهم متحمسون لمعايير الجماعة والتصرف حسب أساليب المسايرة الاجتماعية، وأكثر اتفاق مع الجماعة المرجعية الإيجابية وهذا يمكن ملاحظته عند طلبة الجامعة، ويرجع ذلك إلى أن طلبة الجامعة قد بلغوا مرحلة جيدة من النضج وكذلك هم في مستوى ثقافي يؤهلهم في هذه المرحلة لتقديم أنفسهم في أفضل ما يمكن للآخرين، ويرى (Buss) إن الشعور بالذات العامة يتضمن التغير من منظار الشخص إلى منظار الآخرين، وبما أن عينة البحث لديها من النضج الكافي (بسبب المرحلة العلمية والعمرية التي بلغوها) فهي تحت المراقبة باستمرار من الآخرين ليس في الجامعة فقط وإنما في البيت والشارع لذلك تبحث هذه العينة باستمرار عن السلوك المعياري والتصرف وفق أساليب الطاعة والانصياع؛ لأن سلوكها حسب وجهة نظر الآخرين يجب أن يكون نموذجياً على دوام الوقت فهم

مراقبون طول الوقت لذلك تكون لديهم سمة الشعور بالذات العامة بصورة واضحة وتعزز هذه السمة التغذية المرتدة من الآخرين.

الهدف الرابع: تعرّف الفرق في الشعور بالذات العامة لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع (ذكور، إناث):

أشارت نتائج تحليل التباين (One-Way ANOVA) إلى أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الشعور بالذات العامة والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

تحليل التباين للفرق في الشعور بالذات العامة على وفق متغير النوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٣٠٠	١	٠,٣٠٠	٠,٠١٢	٣,٨٦	٠,٠٥
ضمن المجموعات	١٢٣٨٣,٦٦٧	٤٧٨	٢٥,٩٠٧			

قيمة (F) الجدولية عند درجة حرية (١، ٤٧٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٣,٨٦).

إن كلا الجنسين يهتم بمظهره الخارجي وسلوكه ونوعية الانطباعات التي يتركها في الآخرين ولاسيما أنهم في مرحلة عمرية ودراسية تتطلب منهم ذلك، كما أن كلا الجنسين يحاول إظهار ذاته على أكمل وجه في المهام الملقاة عليه للحصول على الإسناد الاجتماعي كما أن نظرة الآخرين واستحسانهم يؤثر في تقييم الآخرين لهم ولاسيما في مسألة الزواج.

وهذه النتيجة لا تتفق مع نتيجة (Munekata, 1997) التي أشارت إلى أن هناك فرق لصالح الإناث (Munekata, 1997, p. 458)، كما أنها تتفق مع نتيجة (Arendshorst, 1982) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (Arendshorst, 1982, p. 558).

الهدف الخامس: قياس قلق الحضور لدى طلبة الجامعة:

والجدول (٧) يشير إلى أن طلبة الجامعة لديهم قلق الحضور .

الجدول (٧)

الاختبار التائي للفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس قلق الحضور

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٨٠	٦٤,٠١٤	٨,٥٧٢	٥٧	١٧,٩٢٧	١,٩٦	٤٧٩	٠,٠٥

القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٤٧٩).

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Crick, 2004)، ودراسة (Edelman, 2005)، ودراسة (Gazzaniga, 2006)، ودراسة (Locke, 2009. p.87).

إن شعور الفرد بالعجز والضعف عند مواجهة حشد من الناس (لاسيما الغرباء أو الجنس الآخر) يتأتى من أساليب التنشئة الخاطئة، وهذا سوف يؤثر في الفكرة التي يحملها الفرد عن ذاته والقائمة أساساً على طبيعة العلاقة مع الآخرين وكذلك التجارب السلبية التي يمر بها الفرد (مثل التلعثم بالكلمات) ورد فعل الآخرين القائم على السخرية يشكل رصيد من الخبرات السيئة وهذا سوف يؤثر في توقعات الفرد، كذلك طبيعة المجتمعات التي نعيش فيها لا تشجع على الجرأة والمواجهة.

الهدف السادس: تعرّف الفرق في قلق الحضور لدى طلبة الجامعة وفق متغير النوع (ذكور، إناث):

أشارت نتائج تحليل التباين (One-Way ANOVA) إلى أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير قلق الحضور والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

تحليل التباين للفرق في قلق الحضور على وفق متغير النوع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣,١٦٩	١	٣,١٦٩	٠,٠٤٣	٣,٨٦	٠,٠٥
ضمن المجموعات	٣٥١٩٧,٧٢٩	٤٧٨	٧٣,٦٣٥			

قيمة (F) الجدولية عند درجة حرية (١، ٤٧٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٣,٨٦).

حسب نظرية (Buss) إن قلق الحضور يصيب كلا الجنسين بشكل متساوٍ نتيجة عوامل مؤثرة هي خبرات الطفولة وأساليب التنشئة الاجتماعية وعدم منح الطفل فرص التعبير عن الذات أمام الآخرين وتسلطية المعلم وإذلال الطفل أمام زملائه عندما يخطئ فضلاً عن سخريّة الزملاء وتعليقاتهم وأساليب التحذير المبالغ فيها خصوصاً من الغرباء.

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (Owen, 2005)، ودراسة (Libet, 2007) التي تشير إلى فروق بين الجنسين لصالح الإناث (Locke, 2009, p.101).

الهدف السابع: تعرّف طبيعة العلاقة بين الشعور بالخزي والشعور بالذات العامة لدى طلبة الجامعة:

بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,١٧٤) درجة مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالخزي والشعور بالذات العامة.

يقول (Buss) إحدى مهام الطفولة هو تعلم ما هي الأساليب والتصرفات التي تكون جيدة وما هي التي تكون سيئة، معظم هذا التعلم يكون بارعاً خلال الثواب والعقاب، فنتعلم عمل الأشياء السيئة في الخفاء لذلك يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال أن جزءاً كبيراً من مشاعر الخزي سببها الشعور الحاد بالذات العامة الناجم عن تحطم (وبشكل علني) صورة الفرد الدينية والخلقية التي حاول الحفاظ عليها من خلال

(الشعور بالذات العامة) تقديم ذاته على أكمل وجه، وتتضح هذه العلاقة من خلال ما أشار إليه (Buss) إلى أن التقييم في كلا المتغيرين خارجي من شخص آخر أو من الناس.

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (Zeman, 1995)، ودراسة (Searle, 1996)، وتتفق مع دراسة (Coghill, 1996)، (Fredrik, 1998)، (Fredrik, 1998, p. 927-928).

الهدف الثامن: تعرّف طبيعة العلاقة بين الشعور بالخزي وقلق الحضور لدى طلبة الجامعة:

بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٢٧) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالخزي وقلق الحضور.

وهذه العلاقة سببها إن كلا المفهومين يشتركان في القدرات التعبيرية الواطنة وضعف الثقة بالذات لدرجة أدانتها وكذلك في كلا المفهومين أن الرسالة (أو الإيعاز) التي تقول: (الانسحاب أو قطع ألاتصال) أصبحت جزء من الشخصية وهذا يولد تجربة ذاتية بأن هناك شيء خاطئ، كما إن العزو الذاتي السلبي يسبب انخفاض شديد في تقدير الذات والخوف من ردة فعل الآخرين وكذلك تتشابه بعض الاستجابات الفسلجية والحركية في كلا المفهومين مثل التوتر في الرقبة والكتف وتقلصات المعدة وتشتت الانتباه وتقطع وارتباك الأفكار ونظرة العين المتقادية وجعل الجسم أصغر وارتفاع درجة الحرارة، ويشترك كلا المفهومين في امتلاك الشخص تقدير ذات منخفض وأنه عديم الجدوى ويلجأ إلى أحلام اليقظة.

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (Pockett, 2004)، ودراسة (Gregory, 2005)، (Locke, 2009, p.44).

الهدف التاسع: تعرّف طبيعة العلاقة بين الشعور بالذات العامة وقلق الحضور لدى طلبة الجامعة:

بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٤١٧) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالذات العامة وقلق الحضور.

وهذه النتيجة لا تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (Carver) و (Glass) والتي تشير إلى أن الشعور بالذات العامة غير مرتبط بقلق الحضور (Carver & Scheir, 1981, p. 48)، ولكنها تتفق مع دراسة (Hjelle, 1979)،

ودراسة (Sutton, 1984) (Lei, 1998, p. 639).

ويمكن تفسير هذه العلاقة بأن كلا المفهومين ينشأ من كون الشخص هدف لملاحظة الآخرين الأمر الذي يؤدي إلى عدم الارتياح والقلق وكذلك وجود التغذية المرتدة السلبية من الآخرين، كما أن عدم الارتياح في كلا السمتين يكون أقل عندما يكون القائم بالملاحظة آلة تسجيل وليس البشر، ويمكن فهم العلاقة بين المتغيرين من خلال أن الذات الكلية تم اختبارها بدقة ومن ثم قيمت بشكل سلبي لذلك أن الفحص الدقيق للذات يؤدي إلى التغيير في إدراكها.

الهدف العاشر: تعرّف طبيعة العلاقة بين الشعور بالخزي والشعور بالذات العامة وقلق الحضور لدى طلبة الجامعة:

بعد تطبيق معامل الارتباط المتعدد، بلغت قيمته (٠,٢٧٨) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يشير إلى وجود علاقة بين متغيرات البحث الثلاثة.

إن هذه النتيجة التي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالخزي والشعور بالذات العامة وقلق الحضور يمكن مناقشتها وتفسيرها من خلال نظرية (Buss) التي تشير إلى أن المستهدف في كل المتغيرات الثلاثة هو الذات بوصفها موضع تركيز ونقد الآخرين، فالمتغيرات الثلاثة تتأثر بأساليب التنشئة الاجتماعية، وتراكم الخبرات يجعل منها سمة في الذات لذلك فإنها تتأثر ارتفاعاً وانخفاضاً بالتغذية المرتدة، كما أنها تسبب انخفاض في تقدير الذات وترتبط بدرجة عالية مع الكذب والنفاق وخلاصة لذلك يمكن القول أن المتغيرات تتأثر بإدراك الفرد لذاته وإدراك الآخرين له.

وهذا يعني تأثير العمليات التي يحصل الأفراد من خلالها على المعرفة المتعلقة بالسلوك والأحداث التي يواجهونها في تفاعلهم الاجتماعي، وكيفية استخدامهم وتعاطيهم لهذه المعرفة في توجيه أفعالهم، ومن ثم العمل وفق هذه المعرفة لوضع مواصفات حول كيفية تحديد الأفراد لأسباب سلوكهم وسلوك الآخرين للتوصل إلى

استدلالات، كما أن تصورات الأشخاص حول ما يفكر به الآخرون وما يشعرون ويقومون به هي على الدرجة نفسها من أهمية أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، وكل هذا أدى إلى وجود هذه العلاقة الموجبة بين متغيرات البحث الثلاث.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحث أن يوصي بالآتي:
١. إشاعة الوعي لدى الأسرة بإتباع الأساليب الصحيحة في تنشئة الأبناء، وتجنب أسلوب أخزاء الطفل لإيقاف السلوك غير المرغوب، لأن هذه الأساليب تسهم في تضخيم حجم الشعور بالخزي.
 ٢. إعداد برامج إرشادية لتدريب الطلبة الذين يعانون من قلق الحضور على المهارات اللازمة للتغلب على هذه المشكلة حيث أنها تؤثر على مستوى الإنجاز الدراسي.
 ٣. قيام الجامعة بمساعدة الطلبة على مواجهة القلق الذي يعانون منه ولاسيما قلق الحضور والشعور بالخزي من خلال إجراء المزيد من البحوث والندوات والدراسات الميدانية لتشخيص معالم هذه المشكلة ومعالجتها لأن هذه المشاعر لا تضر بالطالب فحسب بل تضر بالعملية التعليمية.

المقترحات

- استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:
١. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على عينات مختلفة.
 ٢. استعملت في هذا البحث ثلاث مقاييس لقياس المتغيرات، ويقترح الباحث استخدام طرائق أخرى لقياس هذه المتغيرات، ومن ثم مقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- أولاً: المصادر العربية:

١. البياتي، عبد الجبار توفيق واثناسيوس، زكي زكريا (١٩٧٧): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية.
٢. عودة، أحمد سليمان و الخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، عمان، دار الفكر للتوزيع والنشر.
٣. ملحم، سامي (٢٠٠٠): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ثانياً: المصادر الأجنبية:

- Abreu, B. (2003): Levels public self – consciousness, **Journal of consciousness studies**, 28, 49-55.
- Amanda, K. (2005): The role of public self – consciousness in deception, **personality and Individual differences**, 38, 1847-1853.
- Antony M. M. (2002): Concept of public self consciousness, kinds of consciousness, meaning of "consciousness", **philosophical studies**, 19 (1), 1-16.
- Arendshorst, Danna. (1982): Relationship of public self-consciousness to social problem- solving skills of adolescents, **D.A.I., Vol. (42), No. (12), June**.
- Averill, P. M. (2002): Assessment of Shame and guilt in Apsychiatric sample: a comparison of two measure, **personality and individual difference**, 32 (8), 1365-1376.
- Ayres, Joe. (1990): Situational factors and audience anxiety, **communication education**, Vol. 39, No. (4), P. 353-391.
- Brire, N. (1990): Effect of privat self- consciousness and success out come on sausal dimension, **social psychology**, 30, 325-331.
- Broucek, Francis (1997): Shame: early developmental issues, **psychoanalysis**, 63, 369-378.
- Buss, Arnold. (1979): The development of embarrassment, **Journal of psychology**, 103 (2), P. 227-230.
- Buss, Arnold . (1980): **Self consciousness and social anxiety**, San Francisco, Freeman.
- Carver, Charles. & Scheir, Michel. (1981): **Attention and self- regulation a control theory approach to human behaviour**, springer- verlag, New York, Inc.
- Church, Allan. (1997): Managerial public slf-consciousness in high – perform Idividuals in

- organization, **Applied psychology**, 82(2), 281-292.
- Elkind, D. (2005): Audience anxiety behavior in children and adolescents, **developmental psychology**, 15, 38-44.
- Fejfar, Michele. (2000): Effect of public self-consciousness on negative effect and self – referent attribution: Aquantitative review, **Journal of personality and social psychology**, 4 (2), P. 132-142.
- Ferguson, T. (1991): Children's understanding of guilt and Shame, **Child development**, 62, 827-839.
- Fredrik, Saboonchi. (1998): Perfectionism, public self-consciousness and anxiety, **Journal of personality and individual differences**, 22 (6), P. 921-928.
- Friedland, M. (1988): Speaking state anxiety as funiction of selected situational and predispositional variables, **communication education**, 38, 142-147.
- Gallup, G. (2002): Cognitive empathy presupposes public self – consciousness: evidence from phylogeny, ontogeny, neuro psychology and mental illness, **behavioral and brain sciences**, 25 (1), 36-39.
- Garland, J. (2004): Facing the evidence: anxiety treatment in children and adolescent, **canadin medical Association Journal**, 170, 489-491.
- Govern, J. (2001): Development and validation of the situation public self – consciousness scale, **Journal of consciousness and cognition**, 10, 366-378.
- Jamison, M. (1998): Measuring Learning in anxiety treatment: a cognitive Bibli therapy test, **Journal of cognitive therapy and research**, 22, 475-482.
- Jennifer, D. (1996): Self – concept clarity: measurement, personality correlates and cultural, **personality and social psychology**, 70 (1), 141-156.
- John, B. A. (1996): **Consciousness, dreams, and self: A transdisciplinary approach**. Psychosocial

- press Madison, Connecticut.
- Kraus, C. (1987): The cross of Christ: Dealing with shame and guilt, The Japan Christian quarterly, 53, p. 221-227.
- Lei, chang. (1998): Factor interpretations of the public self- consciousness scale, Journal of personality individual differences. 24 (5), P. 635-640.
- Locke, Simeon. (2009): Consciousness, public self-consciousness, and the science of being human, praeger publishers, westport, united states of America.
- Luk, E. (1985): Reaction to objective and subjective interpersonal evaluation: The influence of social anxiety, Journal of social and clinical psychology, 3, 143-160.
- McGaughey, William. (2001): Rhythm and public self-consciousness, New leads for an electronic civilization, Minnea polis: Thistlerose publications.
- Meier, Levi. (1990): Heroic and shameful behavior: Personal, familial and historical perspectives, Journal of psychology and Judiasm, 14, P. 51-124.
- Mendels, L. (2002): Anxiety: Arndomized, controlled trial, Journal of American medical Association, 287, 1807-1814.
- Mokros, H. (1995): Suicide and shame, American Behavior scientist, 38 (8), 1091- 1103.
- Mollon, Phil. (1986): Shame in relation to narcissistic disturbance, British Journal of medical psychology, 57 (3), P. 204-214.
- Nasoulus, T. (1997): Public self – consciousness and awareness, Journal of mind and behavior, 18 (1), 53-74.
- _____. (1998): Self and public self-consciousness, Journal of mind and behavior, 30 (3), 75-94.
- Nunnally, J. C. (1978): Psychometrie theory, New york, MacGraw-Hill company.
- Poulson, C. (2006): Shame: The master emotions, University Pomona, California state, USA.

- Silvia, p. (2000): Public self – consciousness, probability of improvement and serving bias, **personality and social psychology**, 82, 49-61.
- _____. (2003): Objective public self, theory: Recent progress: Problem, **personality and social psychology review**, 5, 230- 241.
- Smith, R. (1990): Measurement and correlates of sport – specific cognitive and somatic trait anxiety: The audience anxiety scale, **Journal of anxiety research**, 2, 263-280.
- Tangney, J. (1996): The relation of shame and guilt to constructive vs, destructive responses to anger across the lifespan, **Journal of personality and social psychology**, 70, 797-809.
- Westa, H. (1998): Cognitive Behavioral and pharmacotherapy: Complementary or contradictory Approaches to the treatment of Audience Anxiety, **Journal of clinical psychology review**, 18, 307-340.

الملحق (١) مقياس الشعور بالخزي

ت	الفقرات	البدائل			
		تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ مطلقاً
١.	اشعر ان احكامي ليست ذات قيمة.				
٢.	أوجه اللوم الى نفسي على أغلب تصرفاتي.				
٣.	اشعر بالنقص عندما توجه نظرات الآخرين نحوي				
٤.	ان انكشف امري لدى الآخرين فاني اتوارى عنهم.				
٥.	اشعر بالكآبة في أغلب الأحيان.				
٦.	اوبخ نفسي باستمرار.				
٧.	اعتقد ان الآخرين ينظرون لي نظرة متدنية.				
٨.	اشعر بعدم الرضا عن مظهري.				
٩.	تراودني رغبة شديدة في ان اترك الآخرين وابتعد عنهم.				
١٠.	اعتقد انني شخص غير				

ت	الفقرات	البدائل				
		تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ مطلقاً
	مؤثر .					
١١ .	اكتشاف الآخرين لذنوبي لا يخيفني .					
١٢ .	اعتقد انني شخص غير موفق .					
١٣ .	اقلل من شأن نفسي .					
١٤ .	اعمل اشياء كثيرة اندم عليها فيما بعد .					
١٥ .	لا استطيع طرد الذكريات المؤلمة من تفكيري .					
١٦ .	اعتقد انني عديم النفع ولا فائدة مني على الإطلاق .					
١٧ .	انني قليل الثقة بنفسي .					
١٨ .	اشعر انني شخص هامشي .					
١٩ .	انا غير راض عن نفسي .					
٢٠ .	استحق العقاب الشديد على ما ارتكبته من آثام .					
٢١ .	اعتقد انني شخص سيء .					
٢٢ .	اعتقد ان الآخرين يدركون عيوبي .					

الملحق (٢)

مقياس الشعور بالذات العامة

ت	الفقرات	البدائل				
		لا تنطبق عليّ مطلقاً	تنطبق عليّ نادراً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ دائماً
١.	اهتم بالطريقة التي اقدم بها نفسي للآخرين.					
٢.	أحد آخر الأعمال التي أقوم بها قبل مغادرة المنزل هو النظر في المرأة.					
٣.	أهتم بأسلوبي في عمل الاشياء.					
٤.	أهتم بما يفكر فيه الآخرون عني.					
٥.	أنا واعٍ لمظهري باستمرار.					
٦.	أشعر بذاتي بشأن الطريق الذي أصبو إليه.					
٧.	أقلق دائماً بشأن تكوين انطباع جيد عني.					

ملحق (٣)

مقياس قلق الحضور

ت	الفقرات	البدائل			
		تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي مطلقاً
١.	اخاف من نسيان كلامي عند التحدث الى الآخرين.				
٢.	ينتابني الخوف عندما يسألني الاستاذ ويطلب مني النهوض.				
٣.	اشعر بالارتباك عندما اتحدث مع مجموعة كبيرة من الجنس الآخر.				
٤.	أرتبك عند الكتابة أمام الآخرين.				
٥.	أتلعثم في كلامي عند التحدث أمام جمع من الطلبة.				
٦.	اثناء تعاملتي مع الآخرين اشعر اني لا امالك المهارات المناسبة.				
٧.	تزداد اخطائي في الكلام عندما اتحدث امام الآخرين.				
٨.	تتسارع ضربات قلبي حين يتوجه الأستاذ لي بالسؤال داخل الصف.				
٩.	اشعر ان لدي الكثير من المعلومات التي لا استطيع البوح بها امام الآخرين.				

ت	الفقرات	البدائل			
		تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي نادراً
١٠	عندما اكون امام لجنة اختبار أو مجموعة اساتذة اتلثم في الكلام بالرغم من معرفتي باسئلتهم.				
١	اجد صعوبة في انتقاء الكلمات المناسبة اثناء مناقشتي للآخرين.				
٢	اشعر بالخوف والانفعال أثناء التحدث أمام الغرباء.				
٣	أفضل الجلوس في مؤخرة قاعة الدرس.				
٤	انزعج عندما يطلب مني الكلام أمام الآخرين.				
٥	اشعر بالإحراج عندما يشير الحضور الي.				
٦	أحبذ المبادرة في التحدث أمام الآخرين.				
٧	أتوتر وأرتبك عندما يطلب الأستاذ مني إلقاء المحاضرة على المنصة.				
٨	اشعر بعدم الارتياح عندما أكون في حشد من الغرباء.				

ت	الفقرات	البدائل			
		تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	لا تنطبق عليّ مطلقاً
٩	أتجنب أداء الأشياء أمام الآخرين.				

זרם התודעה בשני סיפוריו של אורי ניסן גנסין "בינתיים" ו "בטרם"

מאת
פרופסור עוזר: עימאד סעיד

הקדמה :

מחקרי הקרוי "זרם התודעה בשני סיפוריו של אורי ניסן גנסין" מתייחס לשני סיפורים והם "בינתיים" ו "בטרם". לימדתי את הסיפורים האלה פעמיים – כמו שהבקורת מציינת זה – כי סגנון הכתיבה בטכניקה זו קשה ומעורפל, ודרוש מהחוקר קריאה מדויקת להוציא דוגמאות מתאימות נותנות לקורא רעיון טוב על יכולת המספר להשתמש בסגנון זה.

שיטת המחקר היא ניתוח הדוגמאות ולתת פרשנות יאה להן לפי יכולתי. אני רואה שיש צורך לפנות אל נתונים ביוגרפיים של מספרנו.

המחקר כולל מבוא, זרם התודעה ותכונותיו, זרם התודעה בספרות העברית החדשה, תולדות חייו של המספר, סגנונו הספרותי, הקווים האופייניים שלו, זרם התודעה בסיפורי "בינתיים" ו "בטרם".

סיבת בחירת נושא זה היא חוזרת לתועלת שהחוקר והקורא מוצאים אותה בעת ובעונה אחת.

לבסוף אני אקווה שהמחקר הצנוע הזה יהיה צעד על הדרך בכיוון זה.

מבוא :

הסופרים משתמשים באמצעים ספרותיים שונים לבטא את דיעותיהם שמשקפות השקפותיהם בדבר עצמם, חברתם והחיים בכלל. הסופר בוחר את השיטה המתאימה לו לפי הלך רוחו ויכולתו האומנותית, וגם לפי תוכן הסיפור או מהות ההתרחשויות שמספר.

יש סופרים נוטים להשתמש בטכניקה של הרצאה ודיאלוג ואילו סופרים אחרים מדגישים על טכניקה של זרם התודעה ביותר שתופסת מקום רחב ביצירותיהם. ועכשיו צריך לדבר על זרם התודעה שמהווה ציר המחקר.

זרם התודעה ותכונותיו

זרם התודעה מונח נוצר על-ידי ויליאם ג'יימס בספרו "עקרונות הפסיכולוגיה" להורות את זרימת הנסיונות הפסיכולוגיות בקרב בן-האדם⁽¹⁾ וגם הוא טכניקה ספרותית השתמשו בה בהיקף רחב באומנות הסיפור במשך המאה העשרים, והיא מנסה להציג את רעיונות הדמות שזורמים דרך שכלה בלי שיגיש המחבר איזה פירוש לסבות⁽²⁾. הנושא המרכזי של זרם זה הוא חיפושיו של האדם המודרני הנבוכך אחרי מציאות שקטה, הוא מגיע אליה בזכות הסתכלות עצמאית המשוחררת מתכתיבי מוסכמות ומסורת. ומעקרונות הכתיבה של הזרם, טשטוש קווי האופי בתיאור הדמויות, וויתור על עלילה עקבית⁽³⁾. אולי המובן הפשוט למונח "זרם התודעה" הוא המובן שהציגה וירג'יניה וולף בספרה המפורסם "הקורא הנורמלי" מאחר שאמרה "שהוא סגנון ההשתלשלות הספונטנית"⁽⁴⁾. וסגנון זה החל להתעצב בספרות המודרנית, עם שים הדגש בספרות זו על נפש הדמויות⁽⁵⁾.

ומהסופרים החשובים ביותר שכתבו רומן "זרם התודעה" והתפרסמו בו וירג'יניה וולף, ג'יימס ג'ויס, מרסל פרוספ, ויליס פוקנר⁽⁶⁾.

בדבר תכונותיו של זרם זה, יש תכונות מיוחדות כמו השתלטות הניתוח על ההרמוניה והתיאום, והשתררות הסיבוך על הפשטות, והיחיד על הכלל. ובמסגרת זו, תיכנס הנטייה להעברת המהומות הפסיכולוגיות שהפסיכולוגיה גילתה אותן אצל בן-אדם. יתר-על-כן הקפיצות המהירות מרעיון לאחר לשאוב את החומר ממקורות שונים. סופרי הזרם הזה מתעניינים בתיאור כשהם מעמידים את הזמן ומקפידים אותו להעניק את הקורא ציורים משקפים את הצבעים והצללים בבהירות⁽⁷⁾.

כדאי לציין שהחשוב בטכניקה זו הוא לכתוב בלי לעצור כדי להגיע להעלות חומרים שקודם לכן לא היו להם מילים, וגם לתת שם וזהות למה שהיה "ממוסמס עד כה בערפילי התודעה"⁽⁸⁾.

זרם התודעה בספרות העברית החדשה

למעשה היה אורי ניסן גנסין הסופר העברי הבולט ביותר בטכניקת "זרם התודעה" בסוף המאה ה-19 ובראשית המאה ה-20 וסיפוריו המאוחרים והם ("הצדה", "בינתיים", "בטרם", "אצל") מקדימים ביותר מכעשור את היצירות הגדולות של ג'ויס ושל וולף בזרם התודעה⁽⁹⁾. לכן חידושיו בכתיבה בטכניקה זו אינם חידושים בספרות העברית, אלא גם בספרות האירופית והעולמית⁽¹⁰⁾. שאנן אומר כי הוא בעל טכניקה ספרותית חדשה⁽¹¹⁾, כוללת את "זרם התודעה",

ואת "המבט לאחור", ואת ערבוב המוקדם והמאוחר לשם הליכוד וחישוף השרשים המשותפים⁽¹²⁾.

כדאי לציין שסיפוריו הפסיכולוגיים של עגנון כוללים נימה של זרם תודעה ובמיוחד בסיפוריו "הרופא וגרושתו", ו "סיפור פשוט"⁽¹³⁾. דבורה ברון השתמשה גם-כן בהיקף מוגבל מאד בטכניקה זו בסיפוריה "עגונה", ו "שפרה"⁽¹⁴⁾. ס, יזהר השתתף בכיוון זה בספרו המונומנטלי "ימי צקלג", וגם תרם שמעון הלקין בספרו "עד משבר"⁽¹⁵⁾.

תולדות חייו של אורי ניסן גנסין (1879 – 1913)

סופר ומשורר עברי כתב גם מאמרי ביקורת ועסק בתרגום. אביו, הרב יהושע נתן גנסין, היה ראש-ישיבה. ימי ילדותו ונעוריו של ג' עברו עליו בעיירה פוצ'פ⁽¹⁶⁾. למד ב "בחדר" ואחר-כך בישיבה שבראשה עמד אביו. מילדותו קיבל גם השכלה כללית הרבה לקרוא בספרות הרוסית, ובמרוצת הזמן גם בגרמנית ובצרפתית⁽¹⁷⁾. רכש בקיאות ברוסית, גרמנית, צרפתית, יוונית ולטינית⁽¹⁸⁾ כשהיה בווארשה ב 1898 התחילה עבודתו הספרותית, בעיר זו התחיל לפרסם את שיריו ורשימותיו. חייו היו לשרשרת של נדודים, סבל ומחסור⁽¹⁹⁾. הוא חי שנים רבות תחת צל המוות שהשרה על יצירותיו אוירה של מלנכוליה⁽²⁰⁾. קובץ-סיפוריו הראשון "צללי חיים" ראה אור ב 1904 (וורשה). יצא את פולין לייקאטרינוסלב ובה היה מורה לעברית. כעבור כמה חדשים עבר לוויילנה. זמן מה עבד ב "הזמן" מוויילנה פנה לקרוצה ואח"כ לקיוב. ניסה ב 1906 לעבור את הגבול הרוסי ולנסוע למערב-אירופה בגלל מצבו הקשה והרצון העז להתמסר ללימודים, אבל הניסיון נכשל. גנסין הוחזר לקיוב ושוב סבל מחסור ואף רעב. באותם הימים חלה גם במחלת-הלב⁽²¹⁾.

ב 1907 הצליח להגיע ללונדון, בסתיו אותה שנה נסע לארץ-ישראל, בה ישב כמה חדשים⁽²²⁾. הוא נפטר בשנת 1913, בבית חולים נוצרי בוורשה. מצבת קברו שמורה עד היום בבית העלמין היהודי בוורשה⁽²³⁾.

יצירותיו

בדבר יצירותיו אפשר לסכם אותן כדלקמן :

- 1- צללי החיים. וורשה 1904
- 2- הצדה. ווילנה 1905
- 3- סעודה מפסקת. וורשה 1906
- 4- בינתיים. לונדון 1906
- 5- בטרם. וורשה 1909

- 6- בגנים. וורשה 1909
- 7- קטטה. וורשה 1912
- 8- אצל. וורשה 1913
- 9- בבית סבא. וורשה 1912⁽²⁴⁾

סגנונו הספרותי

סגנונו של ג' קשה ומסובך בגלל משפטיו המקוטעים, המפוררים, שבהם הדברים המשתמטים מן הדיבור מהווים את העיקר, זאת בדבר הדיבור בין האנשים בסיפוריו, ואילו משפטיו של גנסין משנים את אופיים, את קצבם, את מבנם הסינטאקטי כשנושאם הטבע⁽²⁵⁾. בגלל, סגנונו מגונן, עשיר, וריתמי⁽²⁶⁾, זורם על-פירוב בקצבים ליריים. הוא מקפיד על דיוקה של מילה והוראתה, על תיאור מוחשי של פרטים, של עצמים, של דמויות, של נוף⁽²⁷⁾. מי שקורא את סיפוריו רואה שהוא משתמש במלים מהמקרא והמשנה, ובמלים לועזיות. הוא מספר מקורי ואותנטי, בעל סגנון וכוח תיאורי משלו⁽²⁸⁾.

קווים אופייניים של סיפורי גנסין

נושא המחקר הוא זרם התודעה בשני סיפורי גנסין "בינתיים" ו "בטרם", ברם לפני שניכנס בפרטי הנושא הזה, ראיתי מהחשוב לדבר בקיצור על הקווים האופייניים לסיפורי גנסין כלומר הקשר שמקשר בין ארבעת הסיפורים* שלו שהשתמש בכולם בטכניקת זרם התודעה. הקשר הוא שנושא ארבעת הסיפורים וגיבורם הוא גנסין עצמו*, עם שינוי קל בעלילה, אדם שעזב את ביתו בעיירת מולדתו, והלך רחוק להיות "אזרח עולם" ונכשל, ולפעמים הוא חוזר לביתו כזר בזרות וזר במולדת⁽²⁹⁾. רצוי הוא להזכיר ש "בסיפורי גנסין מטושטשים עד-מאד היסודות התקופתיים ואין בהם לא מעשים ומאורעות מסוימים, לא גיבורים בעלי דיוקנאות ברורים, לא בעיות סוציאליות או לאומיות"⁽³⁰⁾. הסיפורים האלה מתיחסים לצעירים מזדקנים ועייפי פסיכיקה, שמבטאים את האני הגנסיני שמסתמן ב "אגוצנטריות רוחנית והסתכלותית, נקית-הדעת וחלשה, מיואשת, מסתגרת"⁽³¹⁾.

זרם התודעה בסיפור "בינתיים"

סיפור "בינתיים" מתחיל בתיאור הטבע שגנסין אהב אותו ועשה ממנו כמבוא ורקע לרוב סיפוריו***. הגיבור הראשי הוא נפתלי ברגר העוסק בהוראה פרטית בעיר הקטנה הנרפית. הוא היה דר עם מרת חשקיס. ברגר סובל

מהמחלה, אי-רצון בחיים, ומונוטוניות כאילו נמצא בחלל הריק⁽³²⁾. היה ברגר מהרהר שהימים פסיביים אינם נושאים לו חדש או ניצוץ של תקווה: (וימים היו זוחלים כבדים ואפלים ונמוכים-נמוכים; והיה האחד חרש כמשנהו, והאחד היה מזוהם כמשנהו, וראשית לא היתה להם, ולא היתה להם תכלית, ורבצו יחד כבדים ואפורים על הנשמה שנאלמה בחרדה ודיכאון בשורשה כל מחשבה על אביב ועל קצת אורה... ושוב היו הרחובות רחבות וקודרות ואבלות, והשמים אשר עליהן היו נמוכים ואפורים ולחים, ובריות היו גלמודות והיו תועות צומקות חורורות וסובלות בסתר ומנחשות מה... ושוב ישב נפתלי בחדר הצהוב ושוב דיכאה האפלה את הנשמה הנדכאה)⁽³³⁾.

קריאה מדויקת במובאה הזאת עושה את הקורא מרגיש שהדמות מציירת עצמה בעצמה כדי לגלות את העמקים הנפשיים שלה, וזאת אחת תכונות זרם התודעה. גנסין מעביר אותנו למחזה אחר כשנפתלי יושב דומם אל חלונו, כרגיל, פתאום יחד עם הטבע שהוא בדבר המספר כתחנת מעבר אל עולמו האזוטרי⁽³⁴⁾.

(נפתלי הפנה משהו את עיניו מבלי משים וירא פתאום את השמים אשר מעבר לשמשות, והנה הם משוחררים והם גבוהים ועמוקים, ואת צמרת הפרדס ראה, אשר מעבר לגגות השליוויים והנה היא שעירה והיא מוריקה והיא מתחילה מלבבת ורוחצת באורה. אז נאחז עיניו אגב במרחקי השמיים)⁽³⁵⁾.

במובאה הקודמת, הקורא חש כאילו הוא הלך עם נפתלי שחזר לחדר ומצא עצמו עם תלמידו מאחר שהכיסא שתחתיו הוטל בהמולה רבה ונפל. התלמיד שב במהירות למישנתו, ונפתלי ירק בחימה, וניגש באפס-אונים אל הכיסא. אני חושב שהיריקה התכופה בסיפוריו, וזה ברור לקורא סיפוריו, היא סירוב למציאות החיצונית, לכן המספר יוצר לעצמו מציאות חלופית היא המציאות הפנימית.⁽³⁶⁾

מוטיב היחיד ולבטיו ובדידותו הוא מוטיב עיקרי אצל גנסין⁽³⁷⁾. אני רואה שמהלך הדברים צמוד בעיקר לרקע הנפשי. אין פלא בזאת כי החיים הפסיכולוגיים השתלטו על סופרי "זרם התודעה" שנוטים לציור המדויק של החיים השכלתניים והנפשיים⁽³⁸⁾:

(היתה הדומייה הזאת דומה למשיכת תאניה אחת ארוכה וכבושה, שהיתה לוחצת את לבו וסוגרת אותו ומספרת לו נכאים, מספרת על גורלות שאבדו בחיים, וחולמות שקמלו באבם, וחיים שספו במשגה... תוגה, תוגה! ישנם עלומים בחיים ואותם יחיה האדם רק אחת בחלד ואליהם כל חלומותיו –

והמה הולכים ונמקים ללא נחת ולא שביב של שמחה, ונמקים הם אפילו בנגוהות האביב הצוהל, ותמיד הם אובדים דווקא כה לא־יפה ובאפס כל יסוד ונימוק לזה, כאילו לא אתה, האדם, שיצא כבר מכלל ילדותו הוא אדונם. ולא אתה, מי שיש לו אתמול של עשרים ושתיים שנה מאחוריו, טיפחת חלומות בשבילם, ולא אתה – לא אתה ריבית להם הרהורים⁽³⁹⁾

מי שמסתכל במובאה הזאת מבחין שגנסין חדר פנימה לשמוע את נפש גיבורו כדי להציג את התוגה שמתארים אותה שהיא כל סיפורי גנסין⁽⁴⁰⁾. למעשה, המספר הצליח לבחור את המילים "משיכת תאניה אחת... מספרת לו", כאילו היגון עצמו מדבר עם הגיבור.

נפתלי יושב שנית אל חלונו, הוא סובל מגועל־נפש בגלל חדרו שמשעמם אותו. הדבר המעורר את תשומת הלב הוא תואר־השם צהוב שמסמל לגנסין, כנראה, את המכזיב והמעבך⁽⁴¹⁾ את הצבע הזה מרבה הסופר בכלל בהשתמשותו, למשל "ימים ארוכים וצהובים", "חלונות צהובים", "החדר הצהוב", "העפר הצהוב"⁽⁴²⁾:

(והשמנונית הנאלחת הזאת אוכלת אותו מימים ימימה וכבר הרקיבה אותו במפולש מהמסד ועד הטפחות והיתה אפילו נשמת אפו שלו נעשית לו לזרא , והיה יושב אל חלונו באפס תנועה כל־שהיא ופניו היו משולקים והיו נובלים־קמים ודומים לאומצת בשר ממוזמזה)⁽⁴³⁾.

ברור מתוך מובאה זו שנפתלי מכונס בהוויתו האישית "הוויה מיסטית, הוויה הווה והומיה"⁽⁴⁴⁾, וזאת אחת תכונות הגיבור הגנסיני. הבין נפתלי שהבדידות בבחינת כלא נשבה אליו האדם ללא מפלט⁽⁴⁵⁾, בדידות זו עשתה את נפתלי שונא ומותח ביקורת על האנשים שחיים כדי לאכול ולשתות רק:

(מהרהר, כביכול, בקצת נקמה, כי הגבירים הללו אינם יודעים אלא למלא את כרסם החשובה בחדר־האוכלים שלהם ולקשט את גופותיהם הבצקים בשביל פרדס הטיול המאובק – ושבאמת, הרי הם חיים כולם כחזירים ממש והנם תמיד שקועים עד צוואר ברפש ובצחנה ובגסות)⁽⁴⁶⁾

אחרי שורות אנו מוצאים את נפתלי סובל בגלל המצב הרע שבו נולד וימות בו גם, חרף רוחו היפה. תמונה זו מזכירה אותנו ב "דוסטווייבסקי" שגילה לגנסין את המונולוג הפנימי של נפשות שסועות ופולאריות⁽⁴⁷⁾:

(והיה מתחיל פתאום מאשים את עצמו במרירות וחושב בארס־גרוי, כי הוא נולד ברפש וברפש הוא חי תמיד וברפש גם ימות... אדם שיש לו נפש יפה, הרי לא כדאי לו כלל וכלל, שיושיב את עצמו בבצה מזוהמת)⁽⁴⁸⁾

נפתלי, כדרכו, יושב אל חלונו ואילו הילדים משחקים. הוא הלך עם הרהוריו לחיק הטבע שעוזר לגנסין להגיע אל החבוי בנפש גיבורו או נפשו⁽⁴⁹⁾:

(وهיה פתאום רואה ברור את ההרים היפים, הטובלים באורה שליווה, ואת הנחל, הנוהר זרמי־זהב, והיה מתאוה להיות יושב לבדו בסירה)⁽⁵⁰⁾

החולשה שפוקדת את הגיבור הגנסיני, היא כופה עליו להיות מכונס לתוך עצמו ובסופו של דבר תוגה אין מנוס ממנה:

(ותוגה גדולה לא פשר לה ולא שחר מתגנבת וזולפת וממלאה את הנפש, והומה ומוצצת את החזה, והולכת ומרתחת את הרקות, ומתפשטת ומשטשטת את העיניים)⁽⁵¹⁾

אכן, כי זרם התודעה הוא "שיאה של החדירה לנפש הדמות"⁽⁵²⁾. אנו רואים זאת בבהירות במובאה הבאה באשר הצליח גנסין בפירוש, דמות גיבורו דרך הד כל מאורע במעמקיה. בפירוש אוביקטיבי זה, הסופר מתכוון לאינטרוספקט התודעה הפנימית לדמויותיו⁽⁵³⁾:

(הנה יהיו השמיים הולכים ונעשים להם רצינים־קודרים וטהורים, וענפי הערבה המרובים יהיו מתלחשים, והאפלולית תהיה גוברת, והחתול יהא מביט מהפינה... ריבונו של עולם! ואתה, הצעיר והבריא, לא יהיה לך שוב אלא שתמחץ קודקוד אל קיר ותהיה גועה כשור או שתכבוש פנים בכר ותהא מניח ליללת־עולמים שתהא ומבכה בלי־תכלת איזה אובדן)⁽⁵⁴⁾

כשהיה נפתלי מטייל לבדו אצל מסילת־החול הצהובה, הוא פוגש בחברו דויד ראטנר שהיה מטייל גם הוא יחידי. ראטנר כאילו הוא כפילו של נפתלי, הם היו הולכים יחדיו, מדברים פעם ושותקים פעמים. פעם אחת היו שניהם יושבים אצל מינה ומתלוצצים אתה, אבל נפתלי עזב אותם בגלל מחלתו שהכבידה אוכפה עליו. הוא היה מביט אליהם:

(היה מהרהר הרהורים ממושטשים וחלקלקים, אבל כווים ועוקצים, על עיניים יורות זיקים גוזרים ועל הסברת פנים מיוחדת, השורטת את הלב שרק הנשים מסוגלות לה, ועל קלות־דעת ביחסים שאינה לא לפי חלומותיו כלל... ובכלל הלא הנהו עכשיו כה נלאה, כה נלאה וחסר־אונים ומאומה לא דרוש לו, מאומה, מאומה)⁽⁵⁵⁾

כדאי לציין שרוב גיבורי גנסין בורחים מפני האישה, ומסתגרים בעולמם⁽⁵⁶⁾, כאילו כל אחד מהם "נפשו דנה אותו לריחוק מן האישה"⁽⁵⁷⁾. כשנפתלי וראטנר היו מתנהלים והם שותקים ועצלים עד שהגיעו אל טבור הכיכר אשר שם פוסקת פתאום משמאל צילתה הרצופה של שורת החנויות הסגורות והנמוכות ונפתח רחוב נהדרה, השרויה בזוהר הלבנה, וגגות מצוירות שומרות את בתיה היפים, נפתלי ניצב. הוא בורח, דרך דמיונו, אל הזמן האבוד כגיבורו של פרוסט⁽⁵⁸⁾. בסיפוריו של גנסין, השיבה אל הזמן האבוד פירושה השוב אל ימי הילדות דרך הטבע שמפלס את הנתיב לזאת:

(העלים שבערבות הגבוהות היו חיבורים ונוצצים, ושמה, במורד הרחוב השטוחה, מחוצה לעיירה הנרדמה, היתה שלשלת ההרים המטושטשה, אשר בקרבת בית־החולים, טובלת ואובדת באורה שליווה וטהורה ומזכירה חלומות נשכחים... היתה ילדות שואפת וחלומות היו טהורים – מתי חלפו וכיצד אבדו?)⁽⁵⁹⁾

גנסין משקף את האובדן ואי היכולת לחיות כמו האחרים דרך הדיאלוג בין נפתלי וראטנר. גיבורי גנסין בכלל, אינם יכולים לאהוב בשל הסיכול שעשה אותם בורחים מהמציאות אל הבדידות שאינם מסתפקים בה כִּי־אם מנסים לטבוע בתרדמה* עמוקה כמו שעשה נפתלי:

(פתח את חלונותיו לרווחה והשתטח פרקדן על הסופה ושם את זרועותיו למראשותיו ואת רגליו הניח על דופנה ושכב כה עת רבה ונרדם בבגדיו. כותלי החדר היו כבדים ואילמים, כמתים)⁽⁶⁰⁾

קריאה מדויקת בסיפורי גנסין מוכיחה שהיסורים הסובל ממנם בגלל מחלתו, היו לחומר סיפורי כי "טבע האדם לאהוב במובן־מה את מכאוביו את מחלתו, את מומו, כיוון שהללו שלו הם"⁽⁶¹⁾

הקורא התרגל בסיפור זה, על שני דברים הראשון הישיבה הנמשכת של הגיבור אל חלונו, והשני האווירה של האפלולית והדדמה, שני הדברים האלה – לפי דעתי – מספיקים לו לגיבור כדי להיכנס אל זרם התודעה שלו:

(נמלא החדר אפלה, ובאפלה האפירו החלונות והחווירו צלליהם עד הרצפה ובכירה הלבנה, והוא היה יושב ומתכווץ מרגע לרגע יותר ונדחק אל הפינה, כאילו בכוונה תחילה להיבטל בה ולפנות את מקומו – הטובה שבסגולות: אין כאן נפתלי; וסוף לכול)⁽⁶²⁾

צריך לציין שגנסין הוא אדם אנין דעת, זיקתו העמוקה לטבע ברורה בסיפוריו. הטבע שהשיתוף עמו נותן לגיבור הגנסיני כל מה שאין הוא מקבל מן השיתוף עם בני אדם⁽⁶³⁾:

(בשדות השלחים, אשר מאחורי הנחל הקרוב, התחיל הציפור רגלי צורח במתינות ובבטחה. הצריחות המדידות החשובות הין באות ומתפשטת בתוכה וחודרות אל נפשו הסופגת של נפתלי)⁽⁶⁴⁾

מהחשוב לזכור שרוב סופרי "זרם התודעה" סבלו מנדידות תכופות**, שהטביעו את חותמן בסיפוריהם דרך זכור את שמות ערים שונות, ענין זה משקף את אי־יציבות נפשית אצל סופרים אלה, ובמיוחד גנסין שהיו חיי חסרי התכלית, אופף אותם אובדן התקווה עם תהייה גדולה:

(וכשהיה מטיל אחר־כך בחופזה קלילה ליד הבית... כבר היתה מתלקחת ודולקת מתחת לחזהו אורה שליווה ואיתנה והיתה כלה ונחרצה מאותו ללכת לאודיססה... אדם אובד את תחומיו ומתחיל רואה לרגלו תהומות ונשמתו נכמשת מסופו... ובמה, נו, במה מתחילים את סיפוריהם היה אדם חי תחת כיפת השמים והיה חי וחי – ולא כלום; ופתאום... מה? מה קרה? מה הדבר אשר אבד לו? מה שונה אתו מאתמול)⁽⁶⁵⁾

גנסין מתאר לנו את מצבו הקשה דרך גיבורו שמצייר אותו בציור כופה את הקורא לאהוד עמו, אין פלא בזאת כי סופר הסיפור "צייד ציורים, צייד דרמות והתפעלויות, צייד ניצוצות, ואילו השקפתו הדליקה את הניצוצות האלה סביבו"⁽⁶⁶⁾:

(יש לו לאדם אחיזה בחיים־כלומר, פשוט. אחיזה יסודית ישנה. ופתאום מה היה פתאום? איש לא יגיד – אבל מהותם של הדברים אבדה... היבינהו? הרגשה נפשית מזוהמה היתה לו פעם אחת. בשכבר היה חושב לפרקים, משום מה, כי יש לו איזו שיכות לדברים שבספרות. היה כותב, מוחק – הדבר אינו חשוב, מילא. אחר כך נוכח ברור, כי אין לו אפילו ניצוץ כל־שהוא של כשרון לדבר... היבינהו? אדם נפל מהגג ונעשה לאילם, לחירש, לאידיוט – הידוע הוא? כי כבר איננו זוכר אפילו את היום אשר שאף רוחות לרווחה בפעם האחרונה)⁽⁶⁷⁾

מי שקורא את סיפורי גנסין שומע הדי הייאוש והמחלה, שהשפיעו עליו והחלישו אותו עד שהוא אינו יודע מה לעשות, וזה ברור מתוך הדיאלוג בין ראטנר לבין נפתלי:

(- טוב, אבל מה אתה אומר לעשות באודיסה?
- לעשות?)⁽⁶⁸⁾

גנסין הפתיע את הקורא במותו של ראטנר כשמצאו אותו פעם אחת מוטל מה בחדרו, המספר רצה להודיע את הקורא שהמוות מתגבר במהירות על הבריות החלשות, שהתכנסו לתוך עצמן מאימת העולם. אחר־כך גדלה בדידותו של נפתלי שניסה להפיג אותה דרך "מינה" אבל לחינם כי מחלתו מנעה אותו להקים יחסים חיוביים עם הנשים, לכן התוצאה של יחסים אלה היא הכישלון הגמור תמיד.

גנסין מסיים את סיפורו ביציאת נפתלי מחדרו באשר מתחיל לאיטו ומסתכל תכופות לעברים. אחר־כך פגשהו אחד ממכריו משכבר הימים:
(התחיל נפתלי מספר לו, שבימים האחרונים החליט אפילו לצאת את העיר, אלא שבבירור עדיין איננו יודע כלום)⁽⁶⁹⁾

המובאה הקודמת מגלה את התהייה שאינה עוזבת את הגיבור. ועושה אותו בן־אדם מעורר רחמים כי חייו היו פרובלימה בפני עצמם בגלל המחלה והכדידות המובילות אותו לחיות עם עצמו ורעיונותיו*.

זרם התודעה בסיפור "בטרם"

הסיפור הזה עשיר בתימות פסיכולוגיות ובציורי־נוף נפלאים. אוריאל אפרת הוא הגיבור הראשי שבורח מפני אימת החיים והמוות בעת ובעונה אחת. הוא חש "שאין דבר בעל קבע בעולם הזה: תקווה, חלומות, אהבה – כל אלו אשליות שאין בהן מן הממש"⁽⁷⁰⁾

אוריאל היה יושב בדירתה של מטרוניתא אסטניסית. הוא מדבר לפרקים, עם הדוממים לשקף מחשבה מסוימת:

(היה שוכב ארוכות במיטתו, ויונק רצופות מהפפירוסות... ונרדם, כנראה, וראה את מצנפתו הישנה, אותה הכיפה השחורה והרכה... ניגש אליה וצחק לה נוגות וקרא ברוח־נכאה:

– את ראה, כיפה? אני לא מתי)⁽⁷¹⁾

אני חושב כשהגיבור שואל או מקים שיחה עם הדוממים כאילו מדבר עם עצמו, וזה קורה בסיפורי "זרם התודעה". אוריאל חוזר לדבר שוב עם הכיפה לגלות לקורא את יגונו ואת והמאבק שסובל:

(ואז כבר החליט אוריאל והיה רוצה להגיד לה, לאותה. כיפה שחורה ורכה... כי הוא, אותו אוריאל אפרת גופו, שהיא זוכרת, שהיה נוהג בה כל הימים, שלא יהא חובשה אלא אִם־כֵּן כלפי הראי, הוא זקוק ולא זו בלבד – אלא שהוא זוכר, שלבו לחשו אפילו לבכות. פשוט להשתטח אפיים ארצה, ולהיות מכרסם אדמה זו, שדשאיה הירוקים חיים ומלבלבים, בשיניים, ומכה אותה באגרופים ותותח, ממש תותח אותה, בציפורני הרגליים, כחיית הבר זו, שהכתה אותה שמש במדבר ואחר־כך – להיות בוכה, להיות בוכה. מרה ומבכה את נפשו ואת חלומותיה גם יחד)⁽⁷²⁾

במובאה הקודמת משקף גנסין דרך גיבורו את היאוש הגמור והסיכול הטוטלי. ומהראוי לזכור כאן בקורת ברדיצ'בסקי שאומר "כך הוא גנסין האחרון. בו נפש בלי אור, בלי חדוה, ואף העין רואה כמו בעד הענן"⁽⁷³⁾

המחלה נחשבת ציר מרכזי בסיפורי זרם התודעה של גנסין כי היא השפיעה מאד על הפסיכיקה שלו, הוא מתאר אותה תיאור מדויק כופה את הקורא לאהוד עם האדם הגנסיני החלש:

(בקרב התחילה אותה הלחישת הגרויה שברקות, זו שהליכה קשה לה ביותר, כשאדם מתחיל מרגיש בחזה עם כל פסיעה ופסיעה מטלית של גלוש בלה במקום לב)⁽⁷⁴⁾

כדאי לציין שגנסין כשידבר על מחלתו, מנסה אחרי-כן להעביר את הקורא לחיק הטבע כדי להפיג את האווירה של היגון והמחלה השלטת בסיפור. בבוקר, אוריאל היה הולך ברחובותיה הרחבים והשוקטים של הומל, לפתע המספר יקח אותנו אל ציורים יפים בילדות דרך זרם התודעה:

(בכוונה או שלא בכוונה תחילה נגזז פתאום ובטל איזה תחום חשוב שבלב, וצמח ונזכר במלואו שחר אחד רוח, שחר שבילדות סופגת, שלאחר לילה של טיול צוהל בדוגית. כיכר השוק הנמה שבמולדת ופיהוקו המצלצל של השומר. הכלבים החברברים, הרובצים אצל האטליזים הסגורים...) ⁽⁷⁵⁾

בתחילת הפרק השלישי אנו הולכים עם המספר במסע רכבת, הוא מגלה לנו דברים מעורפלים מזכירים אותנו בהשפעת קנוט המסון עליו*:

(כשיצא אוריאל מפנים הרכבת... פנה לו ישר אל האשנב השני... אל אותו אשנב, שהיה פתוח אל שדות-המולדת הכרסנים. הללו השתטחו להם באפלולית הכחלחלה, וכנראה, לא הכירוהו באותה אפלה; משום שהם, אותם שהיו תמיד, כפי שהוא זוכר מימים ימימה, כל-כך חשובים, כל-כך קרובים לאלוהים ונושמים באותה התוגה הגדולה שבסודותיו) ⁽⁷⁶⁾

גנסין מתאר את גיבורו היושב יחיד ברכבת ואילו פתאום מבצבצים במוחו הרהורים שמעבירים אותו אל עולם האישה שהדיה היפים אינם משנים את המציאות המרה החי בו הגיבור הגנסיני "שאינו מסוגל לאהוב" ⁽⁷⁷⁾. אוריאל מדמיין שאישה יפה יושבת אצלו:

(היא מתחילה שותקת בתוגה קשובה ושולחת לאיש-שיחה מפרק לפרק מבטים קודחים ולחים – אותם המבטים הנפלאים, שהנם תמיד נוחים למדי אפילו ללבו הכמוש של בחור שומם שכמותו, חה-חה; ובסופו של דבר – בסופו של דבר הרי זו מתחילה רוקמת לו בהנאה תמימה כותנת פסים למזכרת) ⁽⁷⁸⁾

גנסין בסיפורו האוטוביוגרפי ⁽⁷⁹⁾ הזה, הוא שב לעבר* לשאוב ממנו זיכרון, שיבה זו היא אמצעי לברוח מהמציאות והיא בבחינת כניעה לקריאות העבר הצפונות בעצמו:

(בימי שחרותו הראשונים. זה היה במוצאי יום-כיפור אחד... כשאוריאל יצא אז לטייל קצת, זוכר הוא, היה פוגש כנופיות כנופיות של בחורים מישראל.. היו רצים והיו נחפזים, ואיש בחברו מסתכל, ואיש בחברו מחפש

ושואל בארשת פנים כמהים לחוד, בארשת פנים כמהים שבדביקות שכאיזה קידוש־השם:

– אי נחטא היום?

אחרים פגש אוריאל... הללו רמזו לו באותה התלהבות גופא וקראוהו לבוא אתם אל ביתו של שלשלת – יבוא אתם. יבוא, די לה לאותה זהירות שבשטות... בקיצור היבוא? הלא יבוא?⁽⁸⁰⁾

הפסימיות שאופפת את חייו של גנסיין ומטילה את צלליה על סיפוריו, היא שעושה את הגיבור הגנסיני מהרהר הרהורים משונים לגבי אופן מותו: (אוריאל הביט סביבו והצית שוב בפירוסה ונזכר משום־מה והחליט בלבבו, שהוא ימות ככלב. ככלב ימות יחידי ומוטל באיזו אשפה ורואיו לא יאמרו איך)⁽⁸¹⁾

הזרות הנפשית שסובל הימנה הגיבור, אנו שומעים את הדיה בסביבה שחי בה, סביבה זו אינה מחזקת את התכונות החברתיות והפסיכולוגיות, הואיל והאפלה והדממה** מקיפות את הדברים:

(אוריאל קם והביט אל סביבו שוממות ונואשות. היו הפינות שלנוכח ריקות וקודרות קצת והכתלים הציצו אליו זרות וקרירות. אותו הראי השומם, שהשתתוה לו נמוכות ממזרח הבית, גם הוא לא הבטיח חדוה ללב)⁽⁸²⁾

בן־האדם מרגיש ברגע מהרגעים – מסיבה כלשהי – שהוא אינו האיש עצמו כ־אם כאילו הוא איש אחר. גנסיין משקף את זה מתוך המונולוג הפנימי***:

(אוריאל הרגיש פתאום, שהוא חסר אונים... מה היה אילו קרא פתאום לזקנה זו, לאמור:

– אמא, כסבורה את – אוריאל אני? תה־חה. אוריאל כבר אבד, זקנה חה! אוריאל יצא אז מפה – הרי את זוכרת? נו – ותנצב"ה. תנצב"ה, תה־חה... ואני – אני אחר. אני רוצה לישון)⁽⁸³⁾

זרם הזמן משנה את בן האדם שמסתגר לפעמים, אז ימצא האמת הצרופה בסמלים הנשארים שהם חוץ הזמן – אם התרחשויות ואם דמויות – שמאיצה בהבלטתם האינטראקציה הקימת בין תודעת בן־האדם המשתנה תמיד לבין השינוי הנמשך בעולם⁽⁸⁴⁾:

(וראשו של אוריאל היה כבד והיה הומה קצת, ומחשבות תלושות ומשונות במקצת היו זוחלות וחוזרות וזוחלות בו בלי־חמדה. אמת, אמת. הרי זה אבא, לאחרונה. אבא הבא בסוד אלוהים ואוריאל הילד חוסה בצלו ונפשו

שלוחה וחם לו. הנה הוא – אבא. האבא הוא זה... וזאת היא אמא. אשה קטנה ומקומטה זו... הרי זאת אמא. כמה כל זה משונה!⁽⁸⁵⁾

אוריאל מבלה את זמנו בחיק הטבע, ומנסה את כוחו להתקרב מהנשים, אבל בסופו של דבר הבל חסר תועלת כי "כל מה שאוהב אדם שנדון לחדלון ממילא מכזיב אותו"⁽⁸⁶⁾:

(אוריאל היה כבר שוכה למחצה כפינה שבסופה, וברכיו היו שלובות ומצחו קודר ומשתרג קצת. הוא היה מביט אל הדוברת בו ופניו החיורים החולנים קצת היו שואלים ומבקשים תחנונים: מה את רוצה ממני? כלום אי את רואה את מי תבואי בדברים?)⁽⁸⁷⁾

בעמדות שהארוס אופף אותן, המספר מבליט דרך זרם התודעה את אזלת ידו שגיבורו סובל הימנה:

(ופתאום נקוט בפניו ומצא, שכל אותו דבר היה לו יחד את נפשו הוא למשא השד משחת! * מה גולם שכמותו רוצה להגיד לה לזו – ומה יש לו להגיד? המנוס היחיד, שיש לו מקומדיה יתירה ומיותרת זו, הרי אינו אלא לקרב בבת־אחת את קצה)⁽⁸⁸⁾

אנו רואים בסיפורי גנסין – ובמיוחד בסיפוריו הארבעה – שהפפירוסה מלווה את הגיבור לעיתים קרובות, היא עוזרת לו על ההסתכלות המובילה אותו למונולוב הפנימי, לאחר הכישלון עם מילי:

(הוא הצית לו פפירוסה חדשה הזנבה של זו שנגמרה, והיה שוב מביט אליה ומביט, ופתאום נדמה לו, שזו אינה אלא ניצבת ומטפלת שם במטפחתה הלבנה ובפניה... אבל פתאום רגע והתריס. אל כל רוחות השאול! מה לו ולדברים אלו שבהבאי? אליבא דידה – תהא אותה תינוקת בוכה או שתהא מרקדת – מה לו ולה? הוא אינו אחראי. הוא אינו אחראי – הוא נלאה, הוא נלאה... וחסלו)⁽⁸⁹⁾

גנסין מעניק לנו ציור מדויק מגלה בו אזלת ידו הגמורה של הגיבור מהשגת המאווים המיניים שלו. צריך לומר "שאין עוד סיפורים עבריים שבהם הובע אי־אמון כה עמוק בארוס כערך חיים משחרר ומאשיר, כמו סיפורי גנסין"⁽⁹⁰⁾:

(קול קרא בתוכו: נוֹאל אתה, אוריאל – אחי, כמה אתה נוֹאל, בחור. כלום ראית אתה אותו תיש, כשהוא מנגח את צלו המרדפו?)⁽⁹¹⁾

הקורא בסיפורי גנסין מבחין שהגיבור – על־פירוב – נפגע ברגרס* בגלל הקונפליקט או הסיכול שסובל מהם ובמיוחד ביחסו הכושל עם האישה:
(– מאמא! מאמא)

אותה תפילה טהורה שבלחש כבשה משום־מה פתאום את נפשו של אוריאל ולבו שנכמש חרד והתחיל צובטו חמות. אהא! זוכר אתה, אוריאל מקומט, מה זה טהרת אלוהים שבנפש? אח, כלום אין אתה זוכר, אוריאל, חלומות צחים כאראלים ומשאות־נפש טהורות וחרדות שבילדות שאינה? והוא רפא ונשתתק פתאום, ופניו נתלו והיו מגמאים נוגות את אלו החיורים הקשובים כמהות של זו... אח, מילי־תפילת שוא הוא זו, מילי! אותה אמא רחוקה היא, תינוקת. ואת אוהבת אדם זר, אדם שתוכו קרח ורימה – אדם זר ומוזר לבריות ואלוהים רחוקים ממנו⁽⁹²⁾

ובסוף הסיפור, גנסיין מערב בין הדברים היפים שבחיים לבין האמת המרה** שאי־אפשר לשכוח אותה:

(יש – הרהר – דברים יפים בחיים ובשירה ובכל פינה שאתה פונה; וכדאי, בפירוש – כדאי לו לאדם, שיהיה חי ויהיה, נוספות לזה, צפוי אלי סופו השחור ואפילו אם בשביל הללו בלבד חיינו!)⁽⁹³⁾

אני חושב שרוב סופרי "זרם התודעה" מרגישים בשעמום גדול, ויש להם חוש עמוק בחלוף הזמן, לכן הם בורחים לנפשותיהם מדברים אתן על חטאיהם, ומבקשים את המוות שהוא בשבילם מפלט מהמכאובים והיסורים שסובלים*:

(ונדמה לו משום־מה, שהוא מרגיש בחוש, שנפשו זקנה והיא מלאה חטאת. נדמה לו פתאום, שהוא מרגיש ממש בחוש, שנפשו זו נחנקת והיא נמקה באותו שקר תפל, שאפפה מסביב וחנקה בחלודתו כל הימים, וזו התחילה מתבוססת במסתרים והיתה מתלבטת, כיונה שחוטה זו, והיא פרפרה ושאגה כבושות ממצולות אפלות. אח, חטאת, חטאת אחת תפלה ומגונה היו כל אותן השנים הרבות, שנגוזו יום אחר יום וירח אחר ירח, חטאת, חטאת תפלה ומגונה היא כל נשימה ונשימה, שאדם חי וחוזר ונושק... חה־חה. השד משחת)⁽⁹⁴⁾

כשנקרא סיפורי גנסיין, אנו רואים את החיים בכל ציוריהם אבל היגון והפסימיות – ובמיוחד בסיפוריו האחרונים – מתגברים על חוש השמחה והפסימיות. על־כל־פנים תישאר דיעתו של פרישמן – אני מזדהה איתה מאוד – היא הדיעה הנכונה והמדויקת לגבי תוכן סיפורי גנסיין "התוכן שלהם? היש תוכן לאדם? היש תוכן לחיים? אין התחלה ואין סוף להם, לאותם הסיפורים, והכל כאילו מתנדנד לעיניו, עולה ויורד, עולה ויורד. פעם גשמים זועפים ופעם שמים צחים, פעם זיק אור עם מעט תקוה, ופעם יום מעונן עם לב מעונן, והכל כה נאלח וכבד ועצל וריק ונמאס, והלב מתפתל ומתכווץ וצועק מרוב מכאוב, וסוף"⁽⁹⁵⁾

المסקנות :

הבחנתי מתוך המחקר שרוב סופרי הזרם הזה הם מהסובלים את הבדידות או המחלה או העוני המרוד, ולסיבות האלה הם שונאים את החברה ומנסים לברוח מהמציאות וחיים עם עצמם עד שהקורא לסיפורי "זרם התודעה" מרגיש שהוא קרוב מאוד למספר או לדמויותיו מאחר ש "זרם התודעה מעניק אשליה כאילו אנו נמצאים בתוך תודעה של המספר.

זרם התודעה אצל גנסין מתבסס על הדמות הראשית בסיפור כדי להבליט את הדחפים הפסיכולוגיים להתנהגויותיה בניגוד לסופרי זרם התודעה המערביים כמו ג'יימס ג'ויס, ויליאם פוקנר שהיו דמויות שונות בסיפוריהם משתמשות בטכניקה זו, הקורא מבחין בין דמות לאחרת מתוך שיטת המחשבה או מהות המלים שדמויות אלה משתמשות בהן.

זרם התודעה הוא זרם בעל כיוון רומנטי וריאליסטי. רומנטי כי המספר חי בחיק הטבע כמו שראינו בסיפורי גנסין. וריאליסטי כי בן-האדם למעשה חי עם עצמו יותר ממה שהוא חי עם האחרים.

ההערות :

1- وهبة، مجدي. المهندس، كامل. معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. مكتبة لبنان، ١٩٧٩، ص ٧٢.

ينظر أيضاً: The New Encyclopedia Britannica. Vol IX.Chicago, 1975, p. 609.

The Encyclopedia Americana. Vol 25, U.S.A., 1978. P. 788.

3- Http: // WWW. Eilt. Org. il / schools / safrut-vered. Htm.

4- جمعة، مصطفى عطية. تيار الوعي رؤية نفسية زمانية مكانية. منتدى القصة العربية، ٢٨/١١/٢٠٠٨، ص ١.

5- Http://he.Wikipedia.Org/wiki%D7%96%D7%A8%D7%90%D7%94%D7%AA%D7%93%D7%A2%D7%94. P.1.

Http://WWW.Opinion.Co.il/results/02/?i=4643057& W=books.

6- عبد الدايم، يحيى. "تيار الوعي والرواية اللبنانية المعاصرة". مجلة فصول، م ٢، العدد الثاني، ١٩٨٢، ص ١٥٥.

22- [Http://info.Babylon.Com/onlinbox.Cgi?Rt=o1bar&term](http://info.Babylon.Com/onlinbox.Cgi?Rt=o1bar&term=%D7%90%D7%95%...)
...
= %D7%90%D7%95%

- 23- ש, אברהם. מילון הספרות העברית החדשה. שם. עמ' 197.
- 24- קורצוויל, ברוך. שם. עמ' 339 – 340.
- 25- בוראור, אהרון. תולדות הספרות העברית החדשה. כרך שני, הוצאת "יזרעאל", תל-אביב. 1972, עמ' 389.
- 26- האנציקלופדיה העברית. שם. עמ' 96.
- 27- ש, אברהם. מילון הספרות העברית החדשה. שם. עמ' 197.
- *הסיפורים הם "הצידה", "בינתיים", "בטרם", ו "אצל".
- **אין פלא שהסופר משקף את אישיותו מתוך גיבוריו. פעם אחת אמר גיסטב פלובר "מאדאם בובארי היא אני". למעשה פלובר השרה על דמות גיבורתו הרבה מהאלמנטים הסוביקטיביים שלו שהיה מצטיין בהם. انظر: - دارين، أوستن. ويليك، رينيه. نظرية الأدب. ترجمة محي الدين صبحي، د. حسام الخطيب، مطبعة خالد الطرايبيشي، ١٩٧٢، ص ١١٤.
- موم، سومرست. عشر روايات خالدة. ترجمة سيد جاد، سعيد عبد المحسن، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١، ص ١٣٧.
- أهرنبورغ، إيليا. "سيكولوجية الإبداع الروائي. ترجمة جودت بلال إسماعيل، سلسلة دراسات معاصرة، مطبعة الحوادث، بغداد، بلا تاريخ، ص ٣١.
- 28- האנציקלופדיה העברית. שם. עמ' 95.
- 29- בן-אור, אהרון. שם. עמ' 388.
- 30- קשת, ישורון. שם, עמ' 346.
- ***צריך לציין שצ'כוב היה פותח את סיפוריו בתיאור הטבע כמו שעשה למשל בסיפורו "היגון". צ'כוב הטביע חותם ברור על סיפורי גנסיין מאחר שנתן לו הרבה מן האווירה המיוחדת שלו.
- ראה:
- ג, לאה. אמנות הסיפור. הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, מרחביה, 1967, עמ' 180.
- ש, אברהם. הספרות העברית החדשה לזרמיה. שם. עמ' 213.
- 31- רבינוביץ, ישעיה. הסיפורת העברית החדשה מחפסת גיבור. הוצאת אגודת הסופרים בישראל, גבעתיים – רמת-גן, 1967, עמ' 60.
- 32- [Http://WWW.Benyehuda.Org/gnessin/beyntayim](http://WWW.Benyehuda.Org/gnessin/beyntayim).
Html. P. 1.

- 33- ش، أبراهيم. הספרות העברית החדשה לזרמיה. שם، עמ' 216.
- 34- Http:// WWW. Benyehuda. Org ... p. 1.
- 35- Http:// WWW. Haarets ... p. 2.
- 36- סדן، דב. על ספרותנו. ראובן מס، ירושלים، 1950، עמ' 67.
- 37- عبد الدايم، يحيى. المصدر نفسه. ص ١٥٥.
- 38- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 2.
- 39- בן-אורי، אהרון. שם، עמ' 389.
- 40- קשת، ישורון. שם، עמ' 365.
- 41- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 2.
- 42- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 3.
- 43- בן-אורי، אהרון. שם، עמ' 388.
- 44- רבינוביץ، ישעיה. שם، עמ' 57.
- 45- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 3.
- 46- ש، أبراهيم. הספרות העברית החדשה לזרמיה. שם، עמ' 213.
- 47- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 3.
- 48- ש، أبراهيم. שם، עמ' 216.
- 49- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 4.
- 50- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 4.
- 51- Http:// WWW. Wikipedia ... p. 2.
- 52- هلال، محمد غنيمي. النقد الأدبي الحديث. دار النهضة، مصر، بلا تاريخ، ص ٥١٨.
- 53- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 5.
- 54- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 10.
- 55- קורצוויל، ברוך. שם، עמ' 339.
- 56- קשת، ישורון. שם، עמ' 376.
- 57- ש، أبراهيم. הספרות העברית החדשה לזרמיה. שם، עמ' 215.
- 58- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 10.
- *החדגוניות עושה את האדם נוטה לשינה ולאובדניות החוש בעצמו
انظر: قنديل، أمين مري. أصول علم النفس وأثره في التربية والتعليم. ج ١،
ط ٤، مطبعة الاعتماد، مصر، ١٩٢٩، ص ٤٣.
- 59- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 12.
- 60- קשת، ישורון. שם، עמ' 366.
- 61- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 13.
- 62- קשת، ישורון. שם، עמ' 366.

- 63- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 14.
**מהסופרים שסבלו גדידות תכופות למשל גנסינ, ג'ימס ג'ויס, ויליאם פוקנר.
ראה: ש, אברהם. מילון הספרות... חומר הסופרים האלה.
64- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 14.
65- שלש, עלי. "حول القصة القصيرة". مجلة المعرفة، الرياض، السنة الثانية، مايو ١٩٦١، ص ٥٤.
66- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 15.
67- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 15.
68- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 18.
*רעיון האינטרוספקט והבדידות בלט בספרות היצריתית מקדם כמות בלגנדה של ברומת'יוס והאודיסייה ושמץ של עבודות אפלטון וארסטופנס ועבודות אליובאנישאד, אחרי-כן התרחשויות מחברי הסיפורים והעבודות הפילוסופיות.
لمزيد من التفصيل ينظر:
كريفيز، اي فيليب. الفلسفة والأدب. ترجمة ابتسام عباس، مراجعة وتقديم د. عبد الأمير الأعسم، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٨٩، ص ٢٠ - ٢١.
69- منصور، منחם. מקראה של הספרות העברית החדשה למתקדמים. כרך ראשון, הוצאת "כתב", ניו-יורק, עמ' 111.
70- Http://WWW.Benyehuda. Org/gnessin/ betterem.Html.P.2.
71- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 3.
72- ש, אברהם. הספרות העברית החדשה לזרמיה. שם, עמ' 223.
73- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 5.
74- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 9.
*שניאור מעיד על העורכים, כי מצאו בסיפורי גנסינ מהשפעת קנוט המסון: "ביצירותיו של גנסינ יש אמנם הרבה מיסודו של קנוט המסון... אותה הערפלות המתוקה, אותה אהבה היקוש ובקשת נשמה בכל דומם וצומח"
ראה:
ש, אברהם. הספרות העברית החדשה לזרמיה. שם, עמ' 221.
75- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 12.
76- מנחם, מנצור. שם, עמ' 111.
77- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 12 - 13.

78- קשת, ישורון. שם, עמ' 372.

*רוב סופרי "זרם התודעה" מסתמכים על העבר בכתיבתם, וזכור למשל שסארטר דימה את פוקנר לאדם היושב על ספסל המופנה אחורנית, משום שלגבי גיבוריו אין לחיים ממשות אלא מעשה שהם נהפכים לעבר. ההווה הוא משהו ממושטש החולף על פניהם במהירות מביכה. פרטיו השונים מתקבצים לצורות בעלות משמעות רק משהם מתרחקים אחורנית.

ראה:

מירון, דן. ארבעה פנים בספרות העברית בת-ימינו. הוצאת שוקן, ירושלים ותל-אביב, 1975, עמ' 393.

79- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 15.

80- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 21.

**כדאי לציין שהמילים "אפלה", "אופל", ו "אפלולית", מספרן בשני סיפורי המחקר (49) פעמים ואילו המילה "דממה" (25) פעמים.

81- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 24.

***אני רואה שיש דמיון במונולוג הפנימי של דוסטויבסקי וגנסין, כי המונולוג הפנימי ברומניו של דוסטויבסקי מתקשר התקשרות הדוקה מאוד במונולוג המופנה לאנשים, וגם תכונה זו מצויה אצל גנסין.

انظر:

تشتشرين، أ.ف. الأفكار والأسلوب. ترجمة د. حياة شرارة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، بغداد، ١٩٧٨، ص٢٠٧.

82- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 24.

83- ولسون، أدموند. قلعة أكسل. ترجمة جبرا إبراهيم جبرا. دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٦، ص١٣٣.

84- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 25 – 26.

85- קשת, ישורון. שם, עמ' 363.

86- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 35.

*כדאי לציין שגנסין שונה ביטויים מסוימים בסיפוריו כמו "השד משחת" (15) פעמים, "אל מלא רחקים" (12) פעמים בשני סיפורי המחקר.

ההישנות מחזקת את הטון הכללי למילה, ללא שתשנה את פירושה. סופרי "זרם התודעה" שונים את המלים כדי להשרות בצד ממעמקי הנפש.

انظر:

- تشيتشرين، أ.ب. المصدر نفسه. ص ١٨٤.
- عبد الدايم، يحيى. المصدر نفسه. ص ١٥٦.
87- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 35.
88- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 39.
89- كورצוויל، ברוך. שם، עמ' 349.
90- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 39.
*מהדברים הנפוצים והרגילים לרגרס שאינם נחשבים מזיקים נטיית האדם לזכור ימיו הקודמים ובמיוחד ימי ילדותו שהיה חש בהם באושר ומנוח ובטחה, וגם ביקורו לפרקים את המקומות שגדל בהם ועברו עליו ימי ילדותו.
انظر:
نجاتي، محمد عثمان. علم النفس في حياتنا اليومية. ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦١، ص ١٩٧.
91- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 40.
**אני רואה שגנסין מבטא את השקפת עולם ריאליסטית לגבי גורלו של האדם ההברחי, ואילו השקפת עולם זו מתאימה לו כאיש רגשני כי הדיכאון שורר על הרגשני שאינו מתכאב מגורלו רק אלא מתלונן את גורל ההומניזם.
انظر:
الدروبي، سامي. علم النفس والأدب. دار المعارف، القاهرة، ١٩٧١، ص ١٧٥ - ١٧٦.
92- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 42.
*מי שקורא את יצירותיו של וילם פוקנר חש שהוא נכנס לתוך היסטוריה ארוכה של יסורים, סבל, ומכאוב.
انظر:
أوكونور، وليم فان. وليم فوكنر. ترجمة جبرا إبراهيم جبرا، منشورات المكتبة الأهلية، بيروت، ١٩٦١، ص ٧١.
"רגישותיו החולניות של מרסל פרוסט, סטייתו המינית ומחלת הקצרת, שעשו את חייו לגיהנום של סבל, היו במרוצת הזמן למקור ולמניע עיקרי ביצירתו האמנותית הגדולה".
انظر:
ש, אברהם. מילון הספרות... שם, עמ' 633.
93- Http:// WWW. Benyehuda ... p. 44.
94- בן-אור, אהרון. שם, עמ' 388.

The Effect of the Directed Reading-Thinking Activity on EFL Students' Reading Comprehension

Sahar Naeem Sabhan
Fatima Raheem Abdul Hussen

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of the Directed Reading Thinking Activity (DRTA) on EFL students' reading comprehension (referential and inferential comprehension) .Based on pre-test; two homogeneous classes from Al-Amara Secondary School for girls were chosen as the subjects. To verify the effectiveness of the DRTA on students' reading comprehension, one group (experimental) was exposed to the DRTA, whereas the other group (control) was exposes to the conventional method of teaching reading comprehension. After treatment, the two groups were post-tested. The obtained data were analyzed using the Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and T-test. From data analysis, it became obvious that the experimental group outperformed than the control group. Therefore, the DRTA strategy is an effective strategy for developing both referential and inferential comprehension skills.

Introduction

In the 21th century,students will have access to more information than any other students before them. They must learn to locate,assess,and use this information wisely. Today's students must not only read the words on the page and understand them, but they must also think critically about the information they are reading. The idea of thinking while reading has to be made visible; teachers must model and demonstrate for students how

to think while reading. As students gain independence, teacher support should fade.

Great opportunities exist to harness in the last century technologies to improve and develop new direct-reading analytical techniques and direct –reading instruments to accurately assess exposures in time- sensitive ways and to support appropriate actions to assure worker and public health. Therefore, now more than ever before, students need to merge their own thinking with the information they read to comprehend what is between and beyond the lines. However, a major issue in reading comprehension, as it exists nowadays in Iraq secondary schools, is that students experience difficulty when responding to referential and inferential reading comprehension questions.

The EFL teachers spend most of the instruction time assessing reading at the word and sentence levels rather than teaching referential or inferential comprehension.

That is caused students' poor comprehension skills. Another cause may be students' lack of reading comprehension strategies. As Thompson (1993: 33) states problems in comprehension could be a result of the lack of instruction in reading comprehension strategies.

In searching for a solution to students' poor comprehension skills allover the world, many researchers (e.g., Bongratz, et al., 2002; Cramer, Fate and Lueders, 2001; Song, 1998:44) found that reading strategies are beneficial in helping poor readers improve their comprehension skills. Therefore, this study attempted to build students' Comprehension strategies through the implementation of direct reading thinking activity (DRTA) for teaching reading comprehension.

Statement of the Problem

The problem of this study was that Iraq fourth-year secondary stage EFL students exhibited low referential and inferential reading comprehension. In an attempt to find a solution to this problem, this study investigated the effects the DR-TA on their referential and inferential reading comprehension.

Research Hypotheses

This study aimed at testing the following hypotheses:

1. There would be no statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in the fourth-year secondary stage EFL students' referential reading Comprehension between the experimental group exposed to the DR-TA and the control group exposed to the conventional method.
2. There would be no statistically significant difference ($\alpha \leq 0.05$) in the fourth-year secondary stage EFL students' inferential reading comprehension between the experimental group exposed to the DR-TA and the control group exposed to the conventional method.

Significance of the Study:

The significance of this study lies in the exploration and verification of an avenue for improving secondary stage EFL students' referential and inferential reading comprehension to enable them to deal wisely within formation in the Information Age.

Operational Definition of Terms

The terms below, wherever seen, have the following definitions:

Directed Reading-Thinking Activity: For the present study, the DR-TA is the activity that centers on open-ended questions about the reading experience .This activity is designed to make students aware of their own interpretive actions during reading.

The DR TA process helps students recognize predictions ,judgments, and evidence verification.

Reading comprehension: it is defined as the level of understanding of a writing.

Referential comprehension: for the present study, referential comprehension refers to understanding the cohesive relationships among words, sentences, paragraphs and the whole text. It includes thinking process such as drawing conclusions, making generalizations and predicting outcomes.

Inferential comprehension: refers to what the reader infers from the text. It is one of levels of comprehension whereby ideas and information are evaluated. It includes inferring the main idea and additional details not explicitly stated in the text, inferring the author's purpose for writing the text, drawing logical conclusions from the text, etc.

Conventional method: For the present study, the conventional method refers to the method in which the teacher reads the text aloud and explains the difficult words while reading. After reading, he asks students to respond to literal questions that can be directly and explicitly answered from the text.

Review of Related Literature

This section is divided into two parts. The first part is devoted to the theoretical literature on the Directed Reading-Thinking Activity, whereas the second part is devoted to the experimental studies that were conducted on this strategy.

Theoretical Literature

Much information has been written about the Directed Reading-

Thinking Activity and its importance for improving reading comprehension in general. The task of DRTA as stauffer(1969:) said: is to generate predictions about the material to be read and

then refine these predictions while reading. According to Tierney, Readence and Dishner (1995), the DR-TA is a strategy for building independent readers. They add that this strategy has the potential to equip readers with the abilities to determine purposes for reading, examine reading materials based on these purposes, suspend judgments and make decisions based upon information gleaned from the text.

Similarly, Richardson and Morgan (1997) state that the DR-TA engages students in higher order thinking skills and that these skills include making connections between interrelated elements of the text, justifying thought processes and drawing logical conclusions. They maintain that these skills can set the pathway toward independent reading, foster learner responsibility and improve reading comprehension.

Likewise, Jennings and Shepherd (1998) state that the DR-T helps students become aware of the reading strategies, understand the reading process, and develop prediction skills. They add that this strategy stimulates students' thinking and makes them listen to the opinions of others and modify their own in light of additional information.

Making productions about the text can help improve understanding (Richardson & Morgan) as well as help clear up any misconceptions about the topic (Billmeyer & Barton: 1998). Janice Almasi (2003), in her book *Teaching Strategic Processes in Reading*, asserts that the DRTA, especially making predictions, helps students focus their attention on the text and encourages active reading.

By the same token, El-Koumy (2004) states that the DR-TA engages students in thinking about what they read in three phases. In the first phase, students generate predictions about what they are going to read based on the title of the text. In the second phase, they read to confirm or reject their predictions. In

the third phase, they evaluate their predictions using information from the text to support their opinions. He maintains that this strategic process can develop students' reading comprehension skills as well as their higher-order thinking skills.

Along with the same lines, Tankersley (2005) states that the DR-TA extends reading to higher-order thought processes and provides teachers with a great deal about each student's ideas, thought processes, prior knowledge and thinking skills. Moreover, it is useful for processing all types of text.

Furthermore, AbiSamra (2006) states that the DR-TA is an effective strategy for teaching reading comprehension because it helps students set reading purposes by making predictions, read more actively and enthusiastically, and remember more information from what they have read. According to the (Conner,2006) DRTA encourages students to make predictions while they are reading .After reading segments of a text, students stop, confirm or revise previous predictions ,and make new predictions about what they will read next.

The purpose of DRTA:

- 1-To encourage readers to be more aware of the strategies they use to interpret text.
 - 2-To help students understand the reading process.
 - 3-To develop prediction skills.
 - 4-To stimulate thinking and develop hypotheses about text which aid interpretation and comprehension.
 - 5-To increase understanding of the purposes and effects of the structures and features of particular text.
 - 6- To increase curiosity about particular texts and text-types.
 - 7-To encourage students to listen to the opinion of others and modify their own in light of additional information.
- Conner(2006:12) states the purpose of DRTA is:

- Teacher can obtain the students prior knowledge of the topic or the text.
- Encourages students to monitor their comprehension while they are reading ,
- Allows the students to set a purpose for reading (students read to confirm and revise predictions they are making).

How to use the activity of DRT

The DR-TA is designed to guide students through the process of reading text. Questions are asked and answered, and predictions are made and tested throughout the reading. Additionally, new questions and predictions are formulated as the students progress through the text.

To introduce the strategy, the teacher gives examples of how to make predictions. A preview of the section to be read is given by having students read the title and make predictions. Independent thinking is encouraged as prior knowledge is incorporated into the predictions. All student predictions should be recorded by the teacher, even those that will later prove to be inaccurate. Misconceptions are clarified by the reader through interaction with the text and in post- reading discussions. After reading small selections, the teacher prompts the students with questions about specific information. It is important for the teacher not to interrupt too often. The amount of reading is adjusted depending on the purpose and difficulty of the text. The reading is broken into small sections, giving the students time to think about and process information. The teacher makes sure students can identify and understand important vocabulary. Words are explained in context. As the reading continues, questions are answered and predictions are confirmed, revised, or rejected. The predicting-reading-proving cycle continues throughout the reading. Predictions made at the beginning of the

lesson should be revisited at the end of the lesson. This review offers a comprehension check. Questions such as, “Were you correct?” and, “What do you think now?” help students examine the proof of their predictions.

Steps to completing a DR-TA

1. **Prediction** - Students reflect on what they think will be covered in the text. This step helps students set a purpose for reading. Begin by scanning the title, chapter headings, illustrations, and other explanatory materials. Have students make predictions on what they think the reading will be about.
2. **Read** - The teacher should divide the reading up into sections. This is usually a few paragraphs or pages. Students read the first section of text.
3. **Confirmation** - During this step, students engage in a discussion about what they have read. Initially, the teacher will lead this discussion by asking thought provoking or reflective types of questions. It is at this stage that students will either-confirm, reject, or refine their predictions and justify their ideas with reference to the text. Students then make new predictions.

Experimental Literature

A review of research related to the DR-TA revealed that all the experimental studies conducted on this strategy, except three (Almanza,1997; Bauman, Russell and Jones, 1992; Draheim, 1988), used it as part of a package of strategies rather than an individual strategy. Stauffer, the father of the DR-TA, and Hammond (1969:468) conducted large-scale quantitative studies into the effectiveness of the language experience approach which involved the DR-TA in addition to extensive reading and writing of materials related to students' experiences. Findings of their studies indicated that the language experience

approach was effective in improving the reading comprehension of students in the primary grades.

Draheim (1988) investigated the effects of the DR-TA, mapping, DRTA plus mapping, and reading and underlining the main ideas on freshmen composition students' recall and use of main and subordinate ideas in analytical essays about reading texts. Results indicated that students who used the DR-TA plus mapping and those who read and underlined could recall significantly more ideas than students in the other conditions.

Bauman, Russell and Jones (1992:143) examined the effects of the think aloud strategy on the reading comprehension of fourth grade students. Although the focus of their study was on using the think aloud strategy, the experimental design included a comparison group using the DR-TA and a control group that was taught via the Directed Reading Activity (DRA). Results of the study indicated that both the think aloud and the DR-TA strategies were better at increasing students' reading comprehension skills than the DRA strategy. However, the data were not conclusive regarding the most effective strategy. On some measures students in the think aloud group had greater comprehension skills while on other measures students in the DR-TA group had better comprehension skills.

Sears, Carpenter and Burstein (1994:632) used the DR-TA simultaneously with summarizing, questioning and clarifying strategies, and investigated their effect on the reading comprehension of eighth graders with special needs. Results showed a measurable gain on word recognition and reading comprehension.

Tancock (1994:130) used the DR-TA in combination with pre reading activities such as generating questions and post

reading activities such as clarifying, and investigated their effect on the reading comprehension of children with reading problems. Results revealed that there was significant improvement in their reading skills.

Almanza (1997) compared the effectiveness of cooperative learning in small groups during reading to the DR-TA. The subjects for the study were 53 sixth graders with reading problems from two classes in Brooklyn, New York. All these subjects worked in small groups for 4 weeks and used the DR-TA for other 4 weeks. All of them were tested after each 4 weeks.

Results indicated that cooperative learning improved the reading comprehension of the majority of students more than the DR-TA. Fabrikant, Siekierski and Williams (1999) used the DR-TA in combination with brainstorming of prior knowledge, QAR, self-monitoring questions and literature circles, and investigated their effect on the reading comprehension skills of third, fourth and fifth grade students who had poor literal and inferential comprehension skills. Results indicated that this package of strategies improved students' intrinsic motivation to read as well as their literal and inferential reading comprehension skills.

DeFoe (1999) used the DR-TA in combination with Science Research Associates (SRA) activities, Question Answer Relationship (QAR) strategy, analogy and cooperative learning; and investigated their effect on the reading comprehension skills of middle-grade students who frequently failed to make passing scores in reading comprehension exercises. The analysis of the collected data revealed that students' reading comprehension improved, but not significantly.

Schorzman and Cheek (2004) investigated the effect of the DR-TA in combination with pre-reading plan and graphic

organizers. Three middle school teachers in one school used a combination of these strategies to teach reading and the results were compared to a control group of three other teachers at a different middle school. Findings indicated that this package of strategies resulted in significant pre-post student gains on a cloze test but not on a standardized reading test.

To conclude this section, it can be said that although language teaching theoreticians stress the importance of the DR-TA as an individual strategy for developing reading comprehension levels, the experimental studies conducted on this strategy alone are modest and their findings are mixed and inconclusive. This indicates that there is no practical evidence to speak with confidence about the effectiveness of this strategy in improving comprehension levels. Therefore, the need for more research studies in this area seems appropriate.

Methodology

This section discusses the methodology which the researchers followed in the present study. It includes research design, subjects, instrument, materials, variables and procedures of the study.

Research Design

This study utilized a pretest-posttest control group experimental design. In this design the researchers used an experimental group and a control group. The subjects of the study were selected randomly.

Both groups were pre-tested to measure their referential and inferential reading comprehension before conducting the experiment. During the experiment, the experimental group students were exposed to the DRTA, whereas the control group students were exposed to the conventional method of teaching reading comprehension. After treatment, the two groups were

post-tested to investigate any significant differences in their referential

and inferential reading comprehension. The obtained data were analyzed using the Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and the T-test.

Subjects of the Study

The subjects of the study consisted of 72 fourth-year secondary students in Al-amara Secondary School for girls at Missan Governorate during the academic year 2009/2010. These subjects were randomly assigned to an experimental group and a control group.

Instrument of the Study

To achieve the aim of the study, the researcher developed a reading comprehension test to measure students' referential and inferential reading comprehension before and after conducting the experiment. This test consisted of ten reading comprehension questions about a fairy tale taken from Grimm's fairy tales @ <http://en.wikisource.org/>. Five of these questions were referential and the other five were inferential. The five referential questions involved:

- (1) identifying the antecedent of a personal pronoun.
- (2) identifying the antecedent of a relative pronoun.
- (3) identifying the relationship between the clauses of a compound sentence in the tale.
- (4) identifying the relationship between predecessor in the tale.
- (5) identifying the sequence of actions in the tale.

The five inferential questions involved:

- (1) inferring the implied main idea in the tale,
- (2) inferring similarities between two characters in the tale.

- (3) inferring the author's purpose for writing the tale.
 - (4) inferring the author's tone within the tale.
 - (5) drawing a logical conclusion from the tale (see Appendix 1).
- To ensure the validity of the reading comprehension achievement test, a jury of two EFL supervisors and two university professors was consulted, and their comments were taken into consideration before editing the final copy of this test.

To ensure its reliability, the test was administrated to a sample of twenty-five students are chosen for the pilot- study .The test is administered to this sample. After two weeks, the test is given to the same students to investigate its stability over time. The Pearson correlation coefficient between the scores of the two administrations was 0.81 which indicated that the test was stable over time.

Materials for the Study

The instructional materials for the study consisted of sixteen reading passages. These reading passages were taken from the Student's Book (Hello! 6). Most of these passages were taught to the experimental group using the Directed Reading-Thinking Activity and to the control group using the conventional method.

Variables of the Study

- 1. Independent variables:
 - a. Directed Reading-Thinking Activity.
 - b. Conventional teaching method.
- 2. Dependent variables:
 - a. Referential reading comprehension.
 - b. Inferential reading comprehension.

Procedures of the Study

The following procedures were followed for the purpose of collecting data for the study:

1. Choosing the subjects for the study from Al-amara Secondary School for girls.

3. Pre-testing the experimental group and the control group, in the last week of September of the academic year 2008/2009, to measure their referential and inferential reading comprehension before conducting the experiment. The results of the analysis of the pre-test scores are shown in table (1).

Table (1)

Results of the MANOVA for Referential and Inferential Reading Comprehension on the Pre-test

Source	Dependent Variables	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
Group	REF	0.18	1	0.18	0.04
	INF	0.16	1	0.16	0.03
Error	REF	321.69	70	4.59	
	INF	362.06	70	5.17	
Corrected Total	REF	392.32	71		
	INF	361.41	71		

Table (1) shows that the F value for referential comprehension was (0.04) and for inferential comprehension was (0.03). These values were not significant at the 0.05 level. This indicated that the two groups were equivalent in both referential and inferential reading comprehension before conducting the experiment.

4. Training the volunteer teacher in implementing the Directed Reading-Thinking Activity.

5. Introducing the DR-TA strategy to the experimental group students through a demonstration lesson that moved from teacher modeling to guided practice and finally to independent practice so that they could use the strategy independently.

6. Conducting the experiment from the beginning of October until the mid of February during the academic year 2008/2009 and visiting the volunteer teacher regularly to help him overcome any difficulties that might appear during the experiment.

7. Post-testing the experimental group and the control group on February 15,2009 to measure their referential and inferential reading comprehension after treatment.

8. Analyzing the data of this study using the Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) and the T-test.

Findings and Discussion

The results of the analysis of the post-test scores are shown in table (2) below.

Table (2)
Results of the MANOVA for Referential and Inferential Reading Comprehension on the Post-test

Source	Dependent Variables	Sum of Squares	DF	Mean Square	F
Group	REF	18.57	1	18.57	4.89
	INF	35.17	1	35.17	8.73
Error	REF	266.229	70	3.80	
	INF	282.05	70	4.03	
Corrected Total	REF	336.346	71		
	INF	287.656	71		

Table (2) shows that the F value for referential comprehension was (4.89) and for inferential comprehension was (8.73). These values were significant at the (0.05) level. Therefore, the t-test was used to determine the significance of the differences in the mean scores between the experimental group and the control group for both referential and inferential comprehension. The results are shown in tables (3 and 4).

Table (3)

The T-Value of the Difference in the Mean Scores between the Experimental group and the Control Group for Referential comprehension

Group	N	M	SD	DF	T
Experimental	36	6.64	1.60	70	2.29
Control	36	5.55	2.33		

Table (3) shows that the mean of the experimental group's referential comprehension scores was 6.64 with a standard deviation of 1.60 but the mean of the control group's referential comprehension scores was 5.55 with a standard deviation of 2.33.

Table (3) also shows that the difference in the mean scores between the experimental group and the control group was statisti-

cally significant ($t = 2.29$, $p < 0.05$). Therefore, the first hypothesis of the study was rejected. This finding can be attributed to the fact that the DRTA encompasses a whole range of referential comprehension processes. It required each student to link the content of each reading passage to his prior knowledge by making predictions about its title, to justify his predictions, to listen to the opinions of other students and modify his own in light of additional information, and to find evidence in the passage to support his predictions, all of which could help him recognize the cohesive ties and referential relationships within the text and between the text and his own prior knowledge, which could ultimately improve his referential comprehension skills.

Table (4)

The T-Value of the Difference in the Mean Scores between the Experimental group and the Control Group for Inferential comprehension

Group	N	M	SD	DF	T
Experimental	36	6.84	1.67	70	3.11
Control	36	5.42	3.13		

Table (4) shows that the mean of the experimental group's inferential comprehension scores was 6.84 with a standard deviation of 1.67 while the control group's mean score was 5.42 with a standard deviation of 3.13.

Table (4) also shows that the difference in the mean scores between the experimental group and the control group was statistically significant ($t=3.11$, $p < 0.05$). Therefore, the second hypothesis of the study was rejected.

This finding may be attributed to the following reasons:

1, The DR-TA involved students in setting purposes for reading by making predictions about the text. This could activate their prior knowledge, keep them engaged in the text, help them regulate their reading-thinking process, make them compare their own thinking with that of the author, and ultimately improve their inferential comprehension skills.

In support of this, Billmeyer and Barton (1998) state that making predictions about the text can help improve students' inferential comprehension and clear up any misconceptions about the topic. Almasi (2003) asserts that making predictions helps students focus their attention on the text and encourages them to think as they read. Moreover, Smith (1994:45) asserts that prediction is the core of reading comprehension because it brings potential meaning to the text, reduces ambiguity and eliminates irrelevant alternatives in advance. He maintains that prediction and comprehension are tied together because comprehension, basically, is the absence of confusion.

Research also showed that prediction-generation improved the comprehension abilities of low-achieving readers. Hunt and Joseph(1990), for example, compared the effectiveness of teacher-questioning and prediction-generation as methods of improving the reading comprehension abilities of low-achieving readers. They found a significant difference between the two

methods in reading comprehension, with prediction-generation demonstrating superior results. Also, in support of this interpretation, Carr and Thompson (1996) found that prior knowledge activation had a positive effect on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. Moreover, research indicated that good readers make predictions and verify or refute them as they read (Duke and Pearson, 2001).

2. Students might have enjoyed making predictions and acting as detectives to see if their predictions were correct or not. This could develop their motivation towards reading and ultimately improve their inferential comprehension.

3. Supporting predictions with solid evidence from the text might have built on students' knowledge base, which is the foundation of their thinking, and cleared up their misconceptions, which get in the way of inferential thinking.

4. The teacher's role in the DR-TA was that of an agitator. He guided students' thinking by asking thoughtful questions such as "What do you think? "And why do you think so?" This role could stimulate students' inferential thinking, encourage them to explore issues and ideas between and beyond the lines of the text, and ultimately improve their higher order thinking skills. In support of this interpretation, Rusnak (1983) found that there was a relationship between the levels of teachers' questions and the levels of students' thinking during the DRA and DR-TA activities and that when teachers asked factual questions they received significantly more students' responses representing noncritical thinking and when they asked interpreting questions they received significantly more students' responses representing critical thinking. Also, in support of this interpretation, Barron (1990) found

that the DR-TA improved third-grade students' higher-order thinking skills.

5. The DR-TA used in the study encouraged collaborative thinking because each student discussed his predictions in a group. In group discussions, students listened to different opinions and interpretations; therefore, their inferential thinking skills were developed. In support of this interpretation, Gokhale (1995) found that collaborative learning helped undergraduate students in industrial technology learn from each other's ideas and fostered the development of their thinking skills.

6. The DR-TA also encouraged independent thinking because each student made predictions and tested them throughout reading. This could in turn enrich and extend students' inferential thinking skills.

7. Accepting each student's predictions in the DR-TA, even those that would later prove to be inaccurate, could create a classroom climate that was open and conducive to inferential thinking. In this climate, students were free to state their own ideas and share their own thinking processes, and thus became inferential thinkers. Furthermore, this respect for each student's opinions could build students' self-esteem, help them achieve a sense of self-efficacy and encourage them to take risks, all of which could get and keep them actively engaged in higher-order thinking.

Conclusions

In light of the results of the study, the researchers can conclude that:

- 1-The teaching of reading at the literal level does not help students develop referential or inferential comprehension.
- 2-The development of referential and inferential comprehension skills can only result from using a strategy which forces students to apply these skills while reading.

3- The DR-TA strategy is an effective strategy for developing both referential and inferential comprehension skills. However, these conclusions are limited by the participants' level, the length of the study and the operationalization of the dependent and independent variables of the study.

References

AbiSamara, N. (2006). Teaching second language reading from an interactive perspective. Available at: <http://nadabs.tripod.com/>
Retrieved on February 3, 2006.

Almanza, T. (1997). The effects of the D.R.T.A. and co-operative learning strategies on reading comprehension. Available at: <http://www.eric.ed.gov/>.

Almasi, C. (2003). Teaching Strategic Processes in Reading. NY: Guilford Press.

Barron, C. (1990). The impact of the directed reading thinking activity on critical thinking skills in third grade students. Available at: <http://www.eric.ed.gov/>.

Bauman, J., Russell, N., and Jones, L. (1992). Effects of think-aloud instruction on elementary students' comprehension abilities. Journal of Reading Behavior, 24(2), 143-172.

Billmeyer, R. and Barton, M. L. (1998). Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me, Then Who? Aurora, CO: MCREL Research Laboratory.

The Effect of the Directed Reading-Thinking Activity on EFL Students' Reading Comprehension.....
.....Sahar Naeem Sabhan - Fatima Raheem Abdul Hussien

Bongratz, K., Bradley, J., Fisel, K., Crcutt, J. and Shoemaker, A. (2002). Improving student comprehension skills through the use of reading strategies. Available at: <http://www.eric.ed.gov/>.

Carr, S. and Thompson, B. (1996). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 19, 48-61.

Conner,J.(2006).Instructional Reading Strategy:Direct Reading Thinking Activity.Retrieved October 14,2006. Available at: <http://www.Indiana.edu/15171/DRTA.htm>.

Cramer, C., Fate, J. and Lueders, K. (2001). Improving reading achievement through the implementation of reading strategies. Available at:<http://www.eric.ed.gov/>.

DeFoe, M. (1999). Using directed reading thinking activity strategies to teach students reading comprehension skills in middle grades language arts. Available at: <http://www.eric.ed.gov/>.

Draheim, M.E. (1988). Directed reading-thinking activity, conceptual mapping and underlining: Their effect on expository text recall in a writing task. Available at: <http://www.eric.ed.gov/>.

Duke, N. and Pearson, D. (2001). How Can I Help Children Improve Their Comprehension. Ann Arbor, Michigan: Center for the Development of Early Reading Achievement.

The Effect of the Directed Reading-Thinking Activity on EFL Students' Reading Comprehension.....
.....Sahar Naeem Sabhan - Fatima Raheem Abdul Hussien

El-Koumy, A. (2004). Metacognition and reading comprehension: Current trends in theory and research. Available at: <http://www.eric.ed.gov/>

Fabrikant, W., Siekierski, N. and Williams, C. (1999). Improving students' inferential and literal reading comprehension. Available at: <http://www.eric.ed.gov/>.

Gokhale, A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. Journal of Technology Education, 7(1). Available at: <http://Scholar.lib.vt.edu/JTE/> Retrieved on January 4, 2006.

Hunt, J. and Joseph, D. (1990). Using prediction to improve reading comprehension of low-achieving readers. Journal of Clinical Reading Research and Programs, 3(2), 14-17.

Jennings, C. and Shepherd, J. (1998). Literacy and the Key Learning Areas: Successful Classroom Strategies. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Richardson, J.S., and Morgan, R.F. (1997). Reading to Learn in the Content Areas. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Rusnak, M. (1983). The relationship between teachers' questions and students' response during a directed reading activity and a directed reading-thinking activity. DAI, 45(1), 0140A

Schorzman, E. and Cheek, E. (2004). Structured strategy instruction: Investigating an intervention for improving sixth-graders' reading comprehension. Reading Psychology, 25(1), 37-60.

Sears, S., Carpenter, C. and Burstein, N. (1994). Meaningful reading instruction for learners with special needs. *The Reading Teacher*, 47(8), 632-646.

Smith, F, (1994). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Training to Read*. Fifth Edition. Hillsdale, Newbury: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Song, M. (1998). Teaching reading strategies in ongoing EFL university reading classrooms. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8,41-54.

Stauffer, R., and Hammond, W. (1969). The effectiveness of language arts and basic reading approaches to first-grade reading instruction Extended into third grade. *Reading Research Quarterly*, 4(4), 468-499.

Tancock, S. (1994). A literacy lesson framework for children with reading problems. *The Reading Teacher*, 48(2), 130-140.

Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grades 4-12: Reinforcing the Threads of Reading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Thompson, E. (1993). It's not so hard: Preparing students for reading comprehension. *Schools in the Middle*, 2(3), 33-36.

Tierney, R., Readence, J. and Dishner, E. (1995). *Reading Strategies and Practices*. Needham Heights, MA: Simon and Schuster Company.

Appendix (1)

The Referential/Inferential Reading Comprehension Test

Time: 40 minutes

Name:-----.

Class:-----.

Read the following tale and answer the questions:

There was once a very old man, whose eyes had become dim, his ears dull of hearing, his knees trembled, and when he sat at table he could hardly hold the spoon, and spilt the broth upon the table-cloth or let it run out of his mouth. His son and his son's wife were disgusted at this, so the old grandfather at last had to sit in the corner behind the stove, and they gave him his food in an earthenware bowl, and not even enough of it. And he used to look towards the table with his eyes full of tears. Once, too, his trembling hands could not hold the bowl, and it fell to the ground and broke. The young wife scolded him, but he said nothing and only sighed. Then they brought him a wooden bowl for a few half-pence, out of which he had to eat.

They were once sitting thus when the little grandson of four years old began to gather together some bits of wood upon the ground. 'What are you doing there?' asked the father. 'I am making a little trough,' answered the child, 'for father and mother to eat out of when I am big.' The man and his wife looked at each other for a while, and presently began to cry. Then they took the old grandfather to the table, and henceforth always let him eat with them, and likewise said nothing if he did spill a little of anything.

I. Choose the correct answer from (a), (b), or (c):

- (1) The authors in this tale are -----.
- (a) cheerful
 - (b) critical
 - (c) sarcastic
- (2) The authors' purpose for writing this tale is to -----.
- (a) entertain the reader
 - (b) persuade the reader
 - (c) convey a moral message to the reader
- (3) The last paragraph in the tale -----.
- (a) states a cause of the effect stated in the paragraph preceding it.
 - (b) explains the paragraph preceding it.
 - (c) gives an effect of a cause stated in the paragraph preceding it.
- (4) The two clauses in the fifth sentence in the first paragraph express a relationship of -----.
- (a) purpose
 - (b) condition
 - (c) contradiction
- (5) Arrange the following events in sequence as they happened in the tale:
- (a) They made him sit in the corner behind the stove and gave him his food in an earthenware bowl.
 - (b) His son and his son's wife treated him badly.
 - (c) As a result, they changed their treatment of the old man and let him eat with them.
 - (d) Therefore, they bought him a wooden bowl.
 - (e) There was once a very old man who had many health problems.
 - (f) The bowl fell to the ground and broke.
 - (g) They once saw their little child creating something for them to eat out of in their old age.

II. Answer the following questions:

1-What does the word “it” in the sixth line in the first paragraph refer to?

-----.

(7) What does the word “which” in last line in the first paragraph refers to?

(8) What are the similarities between the grandson and his wife?

-----.

(9) Give a suitable title for this tale.

(10) What can be deduced from this tale?

-----.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ

Hazırlayan

Aras.Gör. Hazım Mohammed Hüsseyin

Giriş

Ziya Gökalp, Diyarbakır'da doğmuştur. Asıl adı Mehmet Ziya'dır ⁽¹⁾. Kurulacak millî edebiyatın Halk Edebiyatına dayanması gerektiğine inanıyordu. Düşüncelerini eserlerinde bu fikriyi savunduğu gibi, yazdığı edebî eserlerinde de bu düşünceden yola çıktı. Ziya Gökalp'ın yapmak istediği şey, Doğu ve Batı medeniyetlerinin etkisiyle Halk Edebiyatından uzaklaşan Türk edebiyatı, orijinal bir karakter kazanabilmesi için yeniden bu kaynağa döndürmektir. Bu fikrin gerisinde de şu gözlem vardı: Batılılar, medeniyet alanlarından yola çıkarak millî kültür alanlarına ulaştığı ölçüde orijinal eserler yaratabilmiştir. Gökalp, aydınlarımızın halka ve çağdaş medeniyetlere yönelmesiyle yeni ve orijinal bir edebiyata kavuşabileceğimizi düşünüyordu, bu terkipçi düşüncesini "tehzib" terimiyle özetliyordu.

Ziya Gökalp'ın Halk Edebiyatı etkisinde yazdığı eserlerini, kaynaklarına göre:

- a) Dede Korkut hikâyelerini ele aldığı manzum hikayeler
- b) Temelinde bir halk masalı bulunan masallar

⁽¹⁾- Cevdet kudret, Türk Edebiyatından Seçme Parçaları, İnkılap yay. İst.-1973. s.292.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

c) Temelinde belirli bir masal bulunmadığı halde masallardan alınmış motiflerle ördüğü masallar olmak üzere üçe ayırabiliriz (1).

Bilindiği üzere yazar, manzum hikâye ve masalların dışında değişik şiirler de yazmıştır. Gökalp'ın bu şiirlerini içerdikleri halk edebiyatı ürünlerine göre üçe ayırabiliriz: a) Konusunu eski Türk ustûre ve menkıbelerinden alan şiirler,

b) Şekil ve içerik yönünden tasavvufî halk şiiri ve saz şiirinden unsurlar taşıyan şiirler,

c) Tekerleme, mani gibi anonim halk edebiyatı ürünlerinden yararlanarak yazdığı şiirler. Şimdi bunları detaylı olarak gözden geçirelim :

A. TASAVVUFÎ HALK ŞİİRİ ve SAZ ŞİİRLERİNDEN UNSURLAR, ŞEKİL VE MUHTEVA YÖNÜNDEN TAŞIYAN MANZUMELER

Ziya Gökalp, tasavvufî halk şiirleri yazan Tekke şairlerinin şiirlerine benzer şiirler yazmıştır. Gökalp, İslâmiyetten önceki Türk kültürü kadar İslâmiyetten sonraki Türk kültürüne de büyük önem vermiştir. Bizzat tasavvufî halk edebiyatıyla yakından ilgilenmiştir. Gökalp'ın şiirlerinde bu edebiyatın etkisi açıkça görülür.

Yazarın'ın tasavvufî halk edebiyatına önem vermesinin sebeplerinden birisi onu, eski Türk şamanizminin bir devamı sayması ve onda kendi hayat felsefesine uyan taraflar bulmasıdır. Ziya Gökalp'ın ortaya koymuş olduğu hayat felsefesi, bir nevi "sosyal mistisizm"dir. Tasavvufta âşık nasıl Tanrıya ulaşmakla kemâle ererse, basit bir vatandaş da kendi ruhuyla millî ruhu birleştirmekle olgunlaşır. Şekil ve içerik yönünden tasavvufî halk edebiyatının etkisinde yazdığı manzumeler şunlardır: Tevhid,

(1)- Ziya Gökalp'ın büyük manzum hikayeleri ile masalları konusunda geniş bilgi için bk.: Rıza Filizok, Ziya Gökalp'ın Edebî Eserlerinde Halk Edebiyatı Tesiri Üzerine Bir Araştırma, Kültür Bakanlığı. Ankara, 1991. S.107-251.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

Türk 'ün Tekbiri, İlâhi- Çocuklar İçin-, Din, Ahlâk, Çocuk Duaları, İlâhiler-I-II, Asker Duası, Kızıl elma (1914, 1941) ⁽¹⁾ şiirinde Sadettin Molla ağzından söylenen devriye.

Ziya Gökalp bu şiirleri yazarken tasavvufî halk edebiyatı geleneğini göz önünde bulundurmuş, onun özelliklerinden yararlanmıştır. Ancak bu şiirlerin hiç birisi tasavvufî halk şiirinin basit bir taklidi değildir. Gökalp bu şiirlerinde tasavvufî halk edebiyatı geleneğinden hareket etmiş, onların şekil özelliklerinden ve kelime kadrosundan yola çıkarak muhtevaca yeni şiirler elde etmiştir. Bu şiirlerinden **Tevhid, Türk'ün Tekbiri, İlâhiler-I, II, Çocuk Duaları** şekil ve tür olarak doğrudan doğruya Tekke şiirinin en yaygın örnekleri olan "ilâhi"lere benzetilerek yazılmıştır. Bu şiirlerin hepsi ilâhilerde tercih edilen vezinlerle yazılmış oluşuyla dikkatimizi çeker. **Türk'ün Tekbiri, Çocuk Duaları-I, Çocuk Duaları-II**, hecenin beşli kalıbıyla; **Tevhid**, hecenin yedili; **İlâhiler-I** ve **İlâhiler-II**, hecenin 4, 4 duraklı 8'li kalıbıyladır. Kafiyeleşmeleri de ilâhiler gibi aaab, cccb, dddb.... tarzındadır. Yine bu şiirlerin hepsinde çok defa ilâhilerde gördüğümüz gibi dinî bir ibare dörtlüklerin dördüncü mısraı olarak yahut dörtlükleri birbirine bağlayan redif olarak tekrar edilmiştir. Meselâ **Çocuk Duaları-I**'in her dörtlüğünün son mısraı olarak Eroğlu Nuri'nin bir ilâhisinde olduğu gibi "*elhamdülillah*" tabiri⁽²⁾; **Tevhid**'in her dörtlüğünün son mısraı olarak Pir Sultan Abdal'm bir ilâhisinde olduğu gibi "*lâ-ilâhe illallah*" sözü kullanılmıştır ⁽³⁾.

Bu şekil benzerliklerinin yanında Gökalp, tasavvufî halk şiirinin muhtevasıyla kendi düşüncelerini birleştirmiş **tevhid, ilâhi** ve **devriye** gibi türlerin

(1)- Cevdet kudret, Türk Edebiyatından Seçme Parçaları, İnkılap yay. İst.- 1973. s.293.

(2) -Vasfi Mahir Kocatürk, Tekke Şiiri Antolojisi, Ankara 1968, s. 213.

(3)- Cahit Öztelli, Pir Sultan Abdal, 1971, s. 247.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

muhtevasını hazır bir çerçeve olarak almış ama kendi görüşlerini bu muhtevaya ilâve etmiştir.

Örneğin, yukarıda söz konusu ettiğimiz şiirlerden "**Tevhid**"de Gökalp, tasavvufa ve bir tasavvuf tabiri olarak "tevhid"e yeni bir anlam vermiştir. Ziya Gökalp, kendi sosyal mistisizmine uygun "içtimaî tasavvufa göre yeni bir "tevhid" düşünmüştür. Halk tarafından benimsenmiş olan tasavvufî tevhid kavramından hareket ederek sosyal bir "birlik" düşüncesine varmıştır. Tasavvufta Tanrının birliğinde kaybolan fert, Gökalp'm şiirinde toplumun birliği içinde kaybolur :

"Gönüllerde vahdet var

Fert yok, cemiyet var ! "

Çocuk Duaları-I ve II 'de şekil tamamen ilâhilere benzemekle beraber, hatta konu da ilâhilerde olduğu gibi dinî olmakla beraber bu şiirlerde ilâhilerde rastlamadığımız yeni değer ve kavramlar, millî ve sosyal meseleler söz konusu edilmektedir. Sadettin Molla'nın ağzından söylenen **devriyede** de **Tekke şâirlerinin** devriyelerinin bütün özellikleri bulunmakla beraber, şiir **Kızılelma** idealinin ifadesiyle sonuçlanır.

Ziya Gökalp, **Kızılelma** kitabındaki **Tevhid**, **Türk'ün Tekbiri**, **ilâhi**, **asker Duası**, **Kendine Doğru**, **Ötüken Ülkesi**, **Hayat Yolunda**, **Yeni Atilla**, **Osman Gazi Kurultayda**, **Durma Vur**, **Şehid Haremi**, **Yeşil Boncuk**, **Altun Yurd**, **Akkurum**, **Meşhede Doğru** adlı manzumelerini "**koşma**" başlığı altında toplamıştır. **Kızılelma** kitabındaki **Altun Destan**, **Ergenekon**, **Esnaf Destanı**, **Balkanlar Destanı**, **Kızıl Destan** adlı şiirlerini de "**destanlar**" başlığı altında toplamıştır. Ziya Gökalp'ın şiirlerinde saz şiirlerinin etkilerini esas olarak bu "**koşma**" ve "**destan**"larda görüyoruz.

Ziya Gökalp'ın "**koşma**" adını verdiği şiirlerinin tamamını **koşma** türünde saymak mümkün değildir.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

Tevhid, Türk'ün Tekbiri, İlâhi, Asker Duası adlı şiirleri "ilâhi"lere benzetilerek yazılmıştır. Geriye kalan şiirlerden **Kendine Doğru, Yeşil Boncuk beyitlerlerle; Yeni Atilla, Altun Yurt** çapraz kafiyeli dörtlüklerle ve beyitlerle; **Osman Gazi Kurultayda** (11 heceli) dörtlüklerle; **Akkurum**, 3 mısralık kıtalarla; **Meşhede Doğru**, 4'lük, 3'lük ve 2'lik kıtalarla yazılmıştır, **Ötüken Ülkesi** ve **Şehid Haremi** ise, 3'lü ve 2'li mısralardan meydana gelen birlikleriyle **yedekli koşmaların** 5'li kıtalarını andırmaktadır. Bu şiirler içinde koşma türüne en çok yaklaşanı, dörtlüklerle yazılmış olan ve **(aaab, cccb, dddb....)** tarzında kafiyelenen **Hayat Yolunda** adlı manzumedir. Bu manzume de hecenin 13'lü kalıbıyla yazılmış oluşuyla gelenekten ayrılır. Gökalp'ın "**Koşmalar**" başlığı altında topladığı şiirlerin koşma türü ile ilişkisi hemen hemen bu manzumelerin koşmalar gibi hece vezniyle yazılmış olmalarından ibarettir.

Ziya Gökalp'ın "koşmalar"ında saz şiirinin etkileri oldukça sınırlı olmakla beraber, "**destanlar**"ında bu etki daha belirgindir. **Kızılelma** kitabında "Destanlar" başlığı altında toplanan şiirlerden **Altun Destan, Ergenekon ve Kızıl Destan** adlı manzumeler, destanî yahut aktüel konuların teferruatlı bir biçimde anlatılmış olmasıyla, vezniyle ve kafiyeleniş biçimiyle saz şairlerinin destanlarına benzer. Gelenekteki örnekleri gibi "Dinleyin kardeşler....", "Dinleyin müminler hitaplarıyla başlayan **Kara Destan** ve **Ak Destan** adlı manzumelerinden birincisi, 6, 5 duraklı 11'li vezni, kafiyeleniş biçimi ve gelenekten alınmış redifiyle destan türünü başarıyla taklit ettiği şiirlerinden birisidir.

Gökalp'ın destan adını verdiği şiirlerinden geleneğe en bağlı olanlar **Esnaf Destanı** ile **Balkanlar**

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

Destanı'dır.

Saz şâirlerinin yazdığı pek çok esnaf destan vardır. Bu tür şiirlerde, şâir hemen bütün mesleklere girip çıkışını mizahî bir tonla anlatarak dinleyicilerini güldürür. Bu şiirlere örnek olarak **Kâmilî'nin Esnaf Destanı** ile **Tahirî'nin Esnaf Destanı** gösterilebilir⁽¹⁾. Ziya Gökalp'ın Esnaf Destanı bu tür esnaf destanlarının taklidiyle yazılmış olmakla beraber, şâir, mizahî karakterdeki bu türü didaktik bir amaç için kullanmıştır. Ziya Gökalp'ın şiirinde meslekler bir mizah konusu olmaktan çıkar, millet hayatının vazgeçilmez kurumları haline gelir. Yani Gökalp, konuyu aynen almakla birlikte konuya kendi bakış tarzını, çağdaş bir bakışı getirir. Ziya Gökalp'ın mesleklere bakış tarzındaki bu değişiklik, Descartes'tan sonra Avrupa'daki filozofların zanaatlara bakış tarzındaki değişikliği hatırlatmaktadır.

Diğer taraftan Esnaf Destanı vezin ve kafiyeleşimiyle tamamen saz şiirine bağlıdır. Bu şiirde kıtaların son mısralarında kullanılan kafiye kelimelerinin bazılarını ve bütün şiir boyunca tekrarlanan redif kelimesini Aşık Ömer'in İstanbul Destanı adlı eserinde buluyoruz ⁽²⁾.

Ziya Gökalp'ın Balkanlar Destanı, şehit olmuş bir Türk askerinin ağzından Balkan savaşının anlatılışıdır. Saz şiirimizde bir savaşı tasvir eden pek çok destan vardır. Gökalp, bu şiirini yazarken bu tür destanları taklit etmiştir. Gökalp'ın **Balkanlar Destanı'nı** yazarken, destan geleneğini göz önünde bulundurduğu kadar **Köroğlu'nun "meydan içinde"** redifli

(1)- Vasfi Mahir Kocatürk, Saz Şiiri Antolojisi, Ankara, 1963, s.243, s.248.

(2)- Kocatürk, Saz Şiiri Antolojisi, s. 154.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

koçaklamasından da istifade ettiğini sanıyoruz ⁽¹⁾. Gökalp'ın bu kahramanlık şiirinin bütün dörtlüklerinin sonunda Köroğlu'nun koçaklamasında olduğu gibi "ân içinde" redif ve kafiyesini kullanması ve aynı kafiye kelimesine yer vermesi (meydan içinde) bizi bu şiirin örnek alındığı düşüncesine götürmektedir. Bununla beraber Gökalp'ın şiiri, geniş hacmiyle ve şehitliğe ulaşan bir kahramanın bütün macerasını yine şehidin ağzından hikaye etmesiyle, kocaklamalardan çok destanlara yaklaşıır.

Ziya Gökalp bu şiirinde halk şâirlerinin destanlarında ve Köroğlu'nun koçaklamalarında görülen savaş tasvirlerinden yararlandığı açıkça göze çarpar.

B. KONUSUNU ESKİ TÜRK USTÜRELERİNDEN ALAN ŞİİRLER

Ziya Gökalp, "Yaradılış-Türk Kozmogonisi, I" manzumesinin konusunu, üç ustûreden almıştır:

Manzumenin I. bölümü, Türklerdeki kadın naturizminde kutsal sayılan dört hayvana, "koyun" (kutlu maral), "kuş" (tuğrul), "köpek" (it-barak), "öküz" (yak) hakkındaki destanî bilgilere dayanılarak yazılmış bir "Türk Kozmogonosi" sayılabilir. Ancak bu yaratılış destanı bildiğimiz Altay, Yakut, Kırgız vb. Türk kozmogonilerinden hiç birine benzememektedir. Gökalp, Türklerin eski sosyal tasnifinde yer alan dört hayvanla ilgili destanî bilgilere dayanarak yazdığı bu manzumeye Oğuzların altılı tasnifiyle ilgili unsurları, Gün, Ay, Yıldız, Gök, Deniz, Dağ'ı ve bunların sırasıyla ongunları olan Şahin, Kartal, Tavşancıl, Sungur, Çakır, Uç Kuş'u ilâve ederek "Oğuzlaştırılmış" bir Türk kozmogonosi yaratmıştır. Gökalp, yazılacak bir Türk destanının Oğuzlar ve Kayı Boyu çizgisinde gelişen bir bütün olmasına özellikle değer vermiştir. Çok cazip

⁽¹⁾- Kocatürk, Saz Şiiri Antolojisi, s. 45.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

konuları olan ve Gökalp tarafından bilinen Altay, Yakut, Kırgız vb. kozmogonilerinin bir kıyıya bırakılıp, yeni fakat Oğuzlara has bir kozmogoni yaratılmaya çalışılması ancak bununla izah edilebilir.

Manzumenin ikinci bölümü, Ziya Gökalp'ın Türk Töresi adlı eserinde bir özetini verdiği "Güneş Hanım" ustûresinin manzum bir dille anlatımından ibarettir ⁽¹⁾. Manzumenin üçüncü bölümü, Çolbu Hanım ustûresinin, dördüncü bölümü Öksüz Kız ustûresinin manzum birer anlatımından ibarettir ⁽²⁾.

Ziya Gökalp, Ergenekon adlı şiirinin konusunu Ergenekon menkıbesinden almıştır ⁽³⁾. Ancak Gökalp, bu şiirinde Ergenekon'dan öncesini ve sonrasını da kısaca anlatarak, adetâ Türklerin küçük destanî bir tarihini yazmıştır. Ziya Gökalp'ın Türk menkıbelerinden yararlanarak yazdığı şiirlerden birisi de "Altın Işık, I-Savaş" adlı şiirdir ⁽⁴⁾. Gökalp bu şiirini yazarken "Alangova" menkıbesi ile "Altın Işık" motifinden yararlanmıştır.

Gökalp, Türk Töresi adlı eserinde Şecere-i Türkiye'ye dayanarak "Alangova" menkıbesi hakkında şu bilgiyi verir ⁽⁵⁾: "Alangova adlı bir melikenin çadırına, gökten yeşil gözlü bir ilâh iner. Alangova bundan gebe kalır. Kayı sülâlesi bunun iki oğlundan ürer."

Gökalp, "Alangova" hakkındaki bu kısa bilgi ile "Altın Işık"la ilgili şahsî düşüncelerini birleştirerek bu manzumeyi yazmıştır. Gökalp'ın manzumesinde "Alageyik" bir Türk totemi olarak ele alınmıştır. Gökalp, manzumeye bir dipnot ilâve ederek Türk ongunları hakkında şu bilgiyi verir : "Türklerde her oymağın, bir hayvan isminde olmak üzere bir ongunu vardı : Câmi'üt-Tevârih'in beyanına göre, o oymağın ferdleri bu hayvanı

(1)- Ziya Gökalp, Türk Töresi, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1923, ss. 74-75.

(2)- Gökalp, Türk Töresi, ss. 77-78.

(3)- Fevziye Abdullah Tansel, Ziya Gökalp Külliyyatı-I, Şiirler ve Halk Masalları, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara : 1977, ss. 78-83.

(4)- Tansel Ziya Gökalp Külliyyatı-I, 2.b., ss. 258-263.

(5)- Gökalp, Türk Töresi, s. 75.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

mukaddes telâkki ederler, öldürmezler, etini yemezlerdi. O halde bu, bir nevi totem demekti : Oğuz'un münkasım olduğu altı boydan her birinin bir avcı kuştan ibaret olmak üzere bir ongunu vardı: Şahin, sungur, tavşancıl, kartal, çakır, üç-kuş.." (1).

Bu İfadeden de anlaşılacağı gibi Gökalp, Alageyik'in bir Türk totemi olduğu bilgisini Cami 'üt- Tevârih'ten almıştır. Ziya Gökalp'ın bu manzumeyi yazarken "Şecere-i Terakime" den de yararlandığı görülmektedir (2). Ziya Gökalp'ın manzumesinde Türk'ün oğlu Tütek'in (3) geyiği öldürmesi ve pişirip yerken elinden tuzlu toprağa bir parça düşürerek tuz âdetini bulması Şecere-i Terakime'de bu konuda verilen şu bilgiye dayanmaktadır : "Türk 'ün dört oğlu var idi. Birinci Tütek, ikinci Çiğil (Çekel), üçüncü Barsçak (Berseçâr), dördüncü Amlak (Emlak). Türk öleceği sırada Tütek 'i kendi yerine padişah kılıp uzak sefere gitti. Tütek akıllı ve devletli iyi padişah idi. Türk içinde çok âdetleri o peydah kıldı. Acem padişahlarının ilki Keyûmers ile muasır İdi. Günlerden bir gün ava çıkıp, geyik öldürüp, kebab kılıp, yiyip oturmuştu. Elinden bir doğram et yere düştü. Onu alıp yiyince ağzına çok hoş tad geldi. Çünkü o yer tuzla idi. Yemeğe tuz koymağı o çıkardı bu tuz âdeti ondan kaldı..." (4).

Ziya Gökalp, Altın Işık manzumesinde Türk mitolojisinden ve Türk tarihinden yararlanarak hayal ettiği büyük Türk destanının bir parçasını ortaya koymaya çalışmıştır.

Ziya Gökalp'ın şiirleri içinde bütünü Türk menkıbeleriyle ilgili olmamakla birlikte, Türk menkıbelerinden ve Türk destanî motiflerinden bazı unsurlar taşıyanları vardır: *Meşhede Doğru İlâhi, Kurt ile Ayı, Türkün Tufanı, Osman Gazi Kurultayda,*

(1)- Tansel, Ziya Gökalp Külliyyatı, 1, s. 261.

(2)- Ebulgazi Bahadır Han, Şecere-i Terakime, Haz : Muharrem Ergin, Tercüman, 1001 Temel Eser, s. 24.

(3)- Bu kelimenin okunuşu hakkında bkz. Tansel, Ziya Gökalp Külliyyatı, I, s. 261.

(4)- Şecere-i Terakime, Haz : Muharrem Ergin, s. 24.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

Millet, Akkurum, Ötüken Ülkesi, Altın Destan, Yeşil Boncuk, Ala geyik şiirleri bunlardandır.

C. TEKERLEME, MANİ, MASAL GİBİ YAZDIĞI ŞİİRLER:

Ziya Gökalp, **Alageyik, Türk'ün Tufanı, Yeşil Boncuk** manzumelerini yazarken halk tekerlemelerinden istifade etmiştir.

Tekerlemelerde düşünce ve hayaller vezin, kafiye, alliterasyon ve seciden faydalanılarak ve "tezat'a "mübalâğa'ya, "güldürme'ye, "tuhaflık'a, "şaşırtma'ya dayanılarak ifade edilirler⁽¹⁾. Tekerlemelerde konu, diğer Halk Edebiyatı türlerinde olduğundan daha kararsız, daha kaypaktır. Tekerlemelerde birbirine aykırı durumlar, düşünceler art arda gelerek şaşırtıcı bir etki bırakırlar ⁽²⁾. Çok değişik şekilleri olmakla beraber aa, bb, cc tarzında kafiyelenirler ve genel olarak 7 hecelidirler. Çok zaman birinci şahsın ağzından söylenirler.

Ziya Gökalp, **Alageyik, Türk'ün Tufanı ve Yeşil Boncuk** adlı manzu-melerini yazarken **tekerlemelerin** belirttiğimiz bu özelliklerinden ustalıkla yararlanmıştır. Ziya Gökalp'ın tekerlemeleri taklitteki başarısı, Rıza Tevfik'in nefesleri taklitteki başarısıyla mukayese edilebilecek kadar ustacadır. Fazla olarak Gökalp, tekerlemenin muhtevasını değiştirebilmiştir. Bu yönden yaptığı iş taklidin üstündedir.

Alageyik manzumesinde şâir, masallara has motifleri tezat, mübalâğa elde edecek biçimde ustalıkla birleştirmiştir:

*Yedim sırlı elmayı,
Gördüm gizli dünyayı,
Gündüz oldu geceler;*

⁽¹⁾- Şükrü Elçin, Halk Edebiyatına Giriş, Kültür Bakanlığı Yayınlan, Ankara : 1981, s.650-661.

⁽²⁾ - Boratav, 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı, s. 146.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

*Ak sakallı cüceler,
Korkunç devler hortladı
Cinler cirit oynadı.
Kesik başlar yürürdü.
Saçlarını sürürdü.
Bir de baktım melekler
Başlarında çiçekler,*

.....
Yine bu şiirde mantıkî düzen, tekerlemelerde olduğu gibi beklenmedik biçimde gelişir, anlatım ritmi, tekerlemelerin hızlı anlatım ritmine uygundur:

*Doğan yolu şaşırdı,
Kafdağından aşırdı.
Attı beni bir göle.
Gölden çıktım bir çöle,
Çölde buldum izini,
Koştum tuttum dizini
Geyik beni görünce,
Düştü büyük sevince.*

.....
Ziya Gökalp'ın bu manzumesinin giriş bölümü olarak derlenmiştir ⁽¹⁾. Bu olay Gökalp'ın halk tekerlemelerinin, eski Türk mitologyasından⁽²⁾, ne kadar geniş bir okuyucu kitlesine ulaştığını göstermektedir. Gökalp'ın metni ile derlenen metni aşağıya alıyoruz :

Gökalp'ın metni

*Çocuktum ufacıktım
Top oynadım acıktım*

(1)- 1941 yılında Prof. Ahmet Caferoğlu tarafından Kars bölgesinde "tekerleme" olarak derlenmiştir.

(2)- Cevdet kudret, A. g. e., İnkılap yay. İst.-1973. s.292.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

*Buldum yerden bir erik
Kaptı bir alageyik
Geyik kaçtı ormana
Bindim bir ak doğana
Doğan yolu şaşırdı
Kaf dağından aşırıldı.
Attı beni bir göle
Gölden çıktım bir çöle
Çölde buldum izini
Koştum tuttum dizini
Geyik beni görünce... vb.*

.....

Tekerleme Olarak Derlenen Şekli:

*Çocuktum ufacıktım
Top oynadım acıktım
Yolda buldum bir erik
Kaptı bir alageyik*

.....

.....

*Geyik yolun şaşırdı,
Kaf dağına aşırıldı
Attı beni bir göle*

.....

*Gölde buldum izini
Kaçtım tuttum dizini
Geyik dedi "neylersen?
Vurdum seni ölersen.*

Ziya Gökalp'ın **Türk'ün Tufanı** adlı şiiri de **Alageyik** şiiri gibi tekerleme tarzında kafiyeleşmiştir ve hecenin yedili vezniyle yazılmıştır. Gökalp, bu şiirinde ele aldığı konuda bulunan "gerçek" - "yalan" tezadını tekerlemelerin mantık dışı kompozisyonuyla ustalıkla birleştirmiştir. Gökalp'e göre

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

tarihçiler bir milletin "duyuş ve düşünüş" tarzını masal ve efsanelerden öğrenebilirler. Çünkü destan ve masallarımız içinde tarihî benliğimiz saklıdır. Bu şiirinde yer alan "**Tarih masal içinde**", "**Gerçek yalan içinde**" gibi mısralarda anlatmak istediği de budur. Gökalp'ın bu paradoksal düşüncesini ifade edebilmek için "**tekerleme**" şeklini seçmesi şiiri oldukça başarılı kılmıştır. Gökalp, tekerlemelerin zamandan zamana, mekandan mekana geçen kaypak mantığı içinde yaradılışla ilgili inançlardan Oğuz'a, Oğuz'un savaşlarından günümüze geçerek şiirine tam bir tekerleme havası vermiştir.

Yeşil Boncuk şiiri de vezin, kafiyeleşme ve mantık düzeni ile bir tekerleme görünümündedir.

Halk şiirlerinin ve halk türkülerinin bir kısmı manilerin yahut mani tipindeki dörtlüklerin art arda sıralanmasıyla ortaya çıkmıştır. Anonim karakter taşıyan türkülerin önemli bir kısmı birkaç maninin art arda sıralanmasıyla oluşmuştur. Gökalp de bazı şiirlerini türkülerde baş vurulan bu yola uyarak mani tarzındaki dörtlüklerle yazmıştır. **Galiçya Yolunda, Ahlâk ve lisân** adlı manzumeleri mani tipindeki dörtlüklerden meydana gelmiştir :

Galiçya Yolunda şiirinde,

Acıkmışız canına,

Susamışız kanına,

Yaptıkların ey Moskof

Kalmayacak yanına

dörtlüğü ile,

Uygun düştü kelâmlar,

Halife'ye selâmlar,

Moskof'u ezeceğiz.

Kurtulacak İslâmlar

dörtlüğü Gökalp'ın bu şiirde mani tarzına en fazla yaklaştığı dörtlüklerdir.

"Ahlâk yolu pek dardır;

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

Tetik bas, önü yardır.

Sakın hakkım var deme,

Hak yok, vazife vardır !

dörtlüğünde redif ve kafiyeleler de manilerden alınmıştır. Bu şiirlerdeki dörtlüklerin her biri manilerde olduğu gibi *aaba* tarzında kafiyelelidir ve manilerde olduğu gibi hecenin yedili ölçüsüyle yazılmışlardır.

Ziya Gökalp'ın **Osman Gazi Kurultayda** adlı manzumesi, on bir heceli ve beş heceli dörtlüklerin art arda sıralanmasıyla meydana gelmiştir. Bu manzumede on bir heceli dörtlükler de, beş heceli dörtlükler de manilerde olduğu gibi *aaba* tarzında kafiyelelenmiştir. Şiirin 2., 4., 6., 8., 10. dörtlükleri hecenin beşli kalıbıyla yazılmıştır.

Yeni Hayat kitabındaki "**Kavim**" şiiri hecenin 11'li kalıbıyla yazılmıştır ve mani tarzında kafiyelelenmiş dörtlüklerden meydana gelmiştir. Hecenin 11'li kalıbıyla yazılmış maniler bulunduğuna için bu şiiri de mani şeklinde söylenmiş dörtlüklerden meydana gelmiş bir şiir sayabiliriz.

Alp Arslan-Malazgird Muharebesi adlı manzumede atlıların söylediğii dörtlükler tamamen mani şeklindedir :

Hiçbirimiz kaçmayız.

Beyaz bayrak açmayız..

Oktan başka armağan

Düşmanlara saçmayız.

-

Hep okları atarız.

Kavgaya şevk katarız..

Arslan gibi dalkılıç,

Düşmanlara çatarız..

-

Hep büründük kefene

Vatan ait sevene

Esir yaşamaktansa

Gömülelim çemene !

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

-
*Atımızla ölmeyi
Anlatır bu pek iyi
Ölmeden rûhumuza
Okuruz fâtihayı*

Ülker İle Aydın manzumesinde Zeynep'in su doldururken söylediği türkü iki mani dördlüğünden meydana gelmiştir :

*Güzelim dedim size,
Gelmedi işinize.
İşte bakın parlıyor
Gölge vurmuş denize.*

*Ağzınızda yok sakız.
Soyca hep böyle akız.
Su destisi taşır mı
Benim gibi güzel kız ?*

Pekmezci Anne masalının başında Şehzade ile Akçiçek birbirlerine 11 heceli birer mani söylerler. **Keşiş Ne Gördün** masalında Keşiş, Şehzade 'ye bir mani ile cevap verir. **Nar Tanesi yahut Düzme Keloğlan** masalında Şehzade'nin üç türküsü 11 heceli üç maniden ibarettir. Aynı masalda Gülsün'ün türküsü mani tarzında kafiye ve hecenin 7'li kalıbıyla yazılmış iki maniden meydana gelmektedir.

Ziya Gökalp'ın dağınık şiirleri arasındaki
*Türk'üm adım Türkân'dır,
Muallimim Kur'ândır;
Düşmanlarım çok değil,
İngiliz'le Yunan'dır.*

parçası da yedili vezni ve kafiyeleşimiyle tamamen mani tarzındadır⁽¹⁾.

Ziya Gökalp hece vezniyle toplam olarak 118 şiir

(1)- Tansel, Ziya Gökalp Külliyyatı-1, 1977, s. 323. 19 Ziya Gökalp, Türkçülüğün Esasları, 1976, s. 135.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

yazmıştır. Bu 118 şiirin hece kalıplarına göre dağılımı şöyledir : **Beş heceliler : 2, Yedi heceliler : 13, Sekiz heceliler : 12, On heceliler : 1, On bir heceliler : 69, On üç heceliler : 3, On dört heceliler : 6, On beş heceliler : 12.**

Yazarın hece kalıpları içinde en çok 11'li olanı kullandığı açıkça görülmektedir. Bunu yedili, sekizli ve on beş heceli kalıplar takip etmektedir. Diğer kalıpları kullanışı ise bir denemeden fazla önem taşımamaktadır. Gökalp hece kalıpları içinde halk şâirlerinin kullandığı kalıplara önem vermiş, onları kullanmıştır. Türkçülüğün Esasları adlı eserinde hece vezni ile ilgili olarak şu düşünceleri ileri sürer⁽¹⁾.

Bununla beraber hece vezni, bazı şairlerimizi yanlış yollara sevk etti Bunlardan bir kısmı, Fransızların hece vezinlerini taklide kalkıştılar; meselâ Fransızların "alexandrine" dedikleri 6+6 vezninde şiirler yazdılar. Bu şiirler, halkın hoşuna gitmedi. Çünkü halkımız hece vezninin ancak bazı şekillerinden zevk alıyordu. Millî vezinlerimiz, halk tarafından kullanılan bu mahdud ve muayyen vezinlere münhasırdır. Halk vezinleri arasında, 6+6 şekli yoktur; bunun yerine 6+5 vezni vardır. Tecrübe ile anlaşıldı ki Türk halkı, bu son vezinden çok hoşlanıyor. Bu tecrübe, aynı zamanda, başka milletlerden vezin alınamayacağı kaidesini de meydana attı. Bu suretle, bizdeki hece vezni taraftarlığı başka lisanlara ait hece vezinlerini taklit demek olmadığı ve Türk halkına mahsus hece vezinlerini ihyadan ibaret bulunduğuna taayyün etti.

Hece veznini yanlış yola götüren şairlerden bir kısmı da, yeni vezinler icadına kalkıştılar. Bunların yoktan var ettiği vezinlerden birçoğunu da halk kabul etmedi. Bu suretle anlaşıldı ki millî vezinler, halkın eskiden beri kullanmakta olduğu vezinlerle sonradan kabul edebildiği vezinlere münhasırdır.

(1)- Ziya Gökalp, Türkçülüğün Esasları, 1976, s.135.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

Halkın hoşlanmadığı vezinler, hece tarzında olsa bile, milli vezinlerden sayılamaz.

Ziya Gökalp, başlangıçta, Mehmed Emin'in tesirinde 10'lu 15'li kalıplarla şiirler yazar. Sonra yukarıda belirtilen düşüncelerle halk şâirlerinin kullandığı vezinlere yönelir.

Ziya Gökalp'ın Halk Edebiyatı nazımından aldığı ikinci önemli unsur "dörtlük" nazım birimidir. Beyit şekliyle dörtlük Gökalp'ın en fazla kullandığı nazım birimleridir. Gökalp'ın kullandığı nazım birimlerinden dörtlükler her zaman Halk Edebiyatında rastladığımız şekillerde kafiyeleşmiş değildir. Bunların içinde Batı nazım şekillerine göre kafiyeleşmiş olanları ve hiçbir örneğe uymayanları vardır. Bununla beraber Türk Halk Edebiyatının temel nazım birimi olan dörtlük Gökalp'ın şiirlerinde de temel bir nazım birimi olarak karşımıza çıkar.

Gökalp'ın şiirlerini nazım şekilleri yönünden dört grup altında sırayabiliriz:

- 1.Halk edebiyatı nazım şekilleriyle yazılanlar,
- 2.Divan şiiri nazım şekilleriyle yazılanlar,
- 3.Batılı nazım şekilleriyle yazılanlar,
- 4.Yukarıdaki üç guruba da girmediği halde her üçüne has şekillerin terkihiyle ortaya çıkmış değişik yapıdaki nazım şekilleriyle yazılanlar⁽¹⁾.

(1)- Bu konuda daha geniş bilgi için bkz. Hikmet Dizdaroğlu, Ziya Gökalp'ın Şiir Dünyası, Ziya Gökalp Mecmuası, sayı : 15, s. 20.

Sonuç

Gökalp, fikrî eserlerinde yeni ve orijinal bir Türk edebiyatının Halk Edebiyatı ile Batı edebiyatının ortak terbiyesinden geçmekle doğabileceğini savunmuştur. Yazdığı şiirlerde bu fikirlerine bağlı kaldığını, her iki edebiyattan gelen unsurlarla yeni, orijinal bir terkibe ulaşmak istediğini görüyoruz. Bundan dolayı, yukarıdaki guruplandırma Gökalp'ın şiirlerini yazarken hangi edebiyatların nazım şekillerinden malzeme aldığını açıkça göstermektedir. Zira Gökalp, mesnevi tarzında kafiyeleyen beyitlerde, sone tarzında kafiyeleyen şiirlerinde Türk halk şâirlerinin kullandığı hece veznini kullanmıştır. Diğer taraftan koşma adını verdiği manzumeleri mesnevi tarzında kafiyeleyen beyitlerle yahut çapraz kafiyeleyen dörtlüklerle yazmıştır. Gökalp'ın şiirlerine bir bütün olarak baktığımızda onun şiirlerini halk, divan ve Batı edebiyatlarının müşterek tesiri altında yazdığını söyleyebiliriz.

Ziya Gökalp'ın Divan nazım şekilleriyle ve Avrupai nazım şekilleriyle yazdığı manzumeler üzerinde Fevziye Abdullah Tansel ve Sayın Hikmet Dizdaroğlu yeterli bilgi verdikleri için bu hususlar üzerinde durmayacağız. Ancak burada Gökalp'ın divan edebiyatı nazım birimlerinden beyiti kullanışı üzerinde durmak faydalı olacaktır. Gökalp, manzumelerinin büyük bir kısmını mesnevi tarzında kafiyeleyen beyitlerle yazmıştır. **Kızıl elma, Ülker ile Aydın, Alageyik. Yeşil Boncuk, Küçük Şehzade, Küçük Hemşire, Altun Işık, Arslan Başat, Yaradılış, Alp Arslan, Türk'ün Tufanı, Küçük Tomris, Kolsuz Hanım, Meslek Kadını, İngiliz'e, İngiliz'den Sakın, Kendine Doğru, Türklük Askerî Mezarlığın Kitabesi, İzmir'de, Vazife, Ağa Kimdir, Lim-ni'de Dicle Vadisi, "Türkân öptü annesinin elini"** şiirleri, bu şekildedir.

ZİYA GÖKALP'ın ŞİİRLERİ ÜZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ..... Hazım Mohammed Hüsseyin

Gökalp'ın beyit birimini ve "aa, bb, cc" tarzındaki kafiyelenişi bu kadar bol kullanılması, onun bu şekli millî ve halka mal olmuş bir şekil saymasından ileri gelir. Gökalp, Süleyman Çelebi'nin Mevlid'i gibi eserleri "halk klasikleri" olarak değerlendirir. Gökalp, mesnevi tarzını halkın benimsediği bir şekil olduğu için benimsemiştir.

Bibliyografya

1. Boratav, 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı, 2004.
 2. Cevdet kudret, Türk Edebiyatından Seçme Parçaları, İnkılap yay. İst.-1973.
 3. Cahit Öztelli, Pir Sultan Abdal, 1971.
 4. Ebulgazi Bahadır Han, Şecere-i Terakime, Haz : Muharrem Ergin, Tercüman, 1001 Temel Eser.
 5. Fevziye Abdullah Tansel, Ziya Gökalp Külliyyatı-I, Şiirler ve Halk Masalları, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara : 1977.
 6. Rıza Filizok, Ziya Gökalp'ın Edebî Eserlerinde Halk Edebiyatı Tesiri Üzerine Bir Araştırma, Kültür Bakanlığı. Ankara, 1991.
 7. Şükrü Elçin, Halk Edebiyatına Giriş, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara : 1981.
 8. Tansel, Ziya Gökalp Külllyatı-I, 2.b.
 9. Vasfî Mahir Kocatürk, Tekke Şiiri Antolojisi, Ankara 1968.
 10. Vasfî Mahir Kocatürk, Saz Şiiri Antolojisi, Ankara, 1963.
- Ziya Gökalp, Türk Töresi, İstanbul, Matbaa-i Amire, 1923.

فهرس العدد ٧٤

الصفحة	الباحث	البحث
٣٧-١	أ.م.د. ياسين حميد عيال الربيعي حنان حسين نعمة	أساليب التفكير لدى طلبة الجامعة
١٢١-٣٨	أ.م.د. سناء عيسى الداغستاني م. ديار عوني المفتي	المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي
١٦٢-١٢٢	أ.م. صفية محمود جبالي أ.م. محمد محسن حسينات	العنف في الجامعات (دراسة حالة الجامعة الأردنية)
٢٠٧-١٦٣	م.د. غادة ثاني عبد الحسن	الدور القيادي للأكاديمية (العراقية - لبريطانية) المعوقات والمعالجات دراسة مقارنة
٢٢٢-٢٠٨	م.د. بلسم أحمد علي	مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية الجامعة
٢٧٤-٢٢٣	م.م. أموش عبد القادر محمود	التفكير الاستدلالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة
٣٣٣-٢٧٥	م.م. يسرى مهدي حسون	أساليب المعاملة الوالدية وبعض الظواهر السلوكية غير السليمة لدى الأطفال الايتام واقرأنهم العاديين في مرحلة رياض الاطفال
٣٩٢-٣٣٤	م.م. يسرى كريم هاشم	تقويم منهج مادة جغرافية الجيومورفولوجي في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة
٥١٠-٣٩٣	م.م.د. مصطفى إسماعيل الدلوي	اثر أسلوبين إرشاديين لتعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الإنطوائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة
٥٤٦-٥١١	قاسم حسين محمد عسكر	الشعور بالخزي وعلاقته بالشعور بالذات العامة وقلق الحضور
٥٦٧-٥٤٧	פרופסור עוזר: עימאד סעיד	זרם התודעה בשני סיפוריו של אורי ניסן "בינתיים" ו "בטרם" גנסין
٥٩٣-٥٦٨	Sahar Naeem Sabhan Fatima Raheem Abdul Hussen	The Effect of the Directed Reading-Thinking Activity on EFL Students' Reading Comprehension
٦١٢-٥٩٤	Araş.Gör. Hazım Mohammed Hüsseyin	ZIYA GOKALP'in ŞİİRLERİ UZERİNDEKİ FOLKLOR ve TOPLUM ETKİLERİ