

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة تصدرها الجمعية العراقية
للعلوم التربوية والنفسية

٢٠١٠

العدد ٧٦

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	صااء عبء مرزوك	الاستاذ الدكتور
عضوا	سناء مفل ففصل	الاستاذ المساعء الدكتور

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوآ

الاستاذ المساعد الدكتور
عضوا

المدرس الدكتور
المدرس الدكتورة

أحمد لطيف جاسم

داود عبد السلام صبري

كمال محمد سرحان الخيلاني
خديجة حيدر نوري

عضوآ
عضوآ

كلمة العدد

يصدر العدد (٧٦) 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 سباقاً دوماً في نشر كل جديد في ميدانها .

هيئة التحرير

شروط النشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية

- ان يكون البحث مطبوعا طباعة ليزيرية ويرفق معه الفلوبي (الدسك).
- ان يكون الموضوع جديدا وغير منشور سابقا .
- ان لا تزيد عدد صفحات البحث (٢٠) صفحة .
- البحوث التي ترد من خارج القطر يتفق مع هيئة التحرير بشأن اجور القبول والنشر .
- ترسل الابحاث كافة الى خبراء لغرض التقويم، وعلى الباحث الاخذ بملاحظات المقوم عند ابلاعه بها، واجراء التقويمات والتصحيحات واعادة البحث الى سكرتارية التحرير .
- لا يجوز الاعتراض على التقويم، ولا يجوز المطالبة بكشف اسم الخبير .
- ترتيب البحوث بحسب ما تراه هيئة التحرير .
- يدفع مبلغ قدره خمسة وعشرون الف دينار عند استلام البحث.
- تنشر الابحاث كافة في الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية .
- تعنون 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

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في الأردن

أ.د. شذى العجيلي
د. أحمد خالد التميمي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في الأردن .

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم اختبار يتكون من ٣٨ فقرة ، ويتضمن ستة اختبارات فرعية ، تمثل ستة أساليب لصياغة المسألة المنطقية ، إذ تمت صياغة كل متغير مستقل بأسلوبين.

وقد استخدم المنهج الوصفي (القياسات المتكررة) إذ خضع كل فرد من أفراد الدراسة للاختبارات الستة ، ممثلة باختبار الاستدلال المنطقي التصنيفي .

بلغ عدد المشاركين في الدراسة (١٣٤٤) طالبا وطالبة ، بواقع (٦٨٦) طالبا من طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس مديرتي تربية عمان الأولى وعمان الثانية في التخصصين العلمي والأدبي ، و(٦٥٨) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية ممن أنهوا بنجاح ستين ساعة دراسية فأكثر ، موزعين على جميع التخصصات العلمية والإنسانية.

ولفحص فرضيات الدراسة المتعلقة بالفرق بين أسلوب صياغة كل من: التجريد والتحيز والمناخ في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي ، تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المترابطة ، للمقارنة بين متوسطات الطلبة على أسلوب كل متغير من المتغيرات المستقلة (التجريد ، التحيز ، المناخ) . ولفحص تأثير التفاعل بين التخصص والمرحلة الدراسية على أساليب الصياغة المختلفة ، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) ، وقد تم تطبيق الاختبارات عند مستوى (٠,٠٥) . وقسمت نتائج الدراسة إلى ثلاث مجموعات ، كما يلي :

أولا : نتائج اختبار فرضيات التجريد :

١. أسلوب التجريد : أظهر تطبيق اختبار (ت) للعينات المترابطة وجود فرق دال إحصائي في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوب التجريد : (صياغة شبه رمزية ، صياغة محايدة) وكان هذا الفرق لصالح أسلوب الصياغة المحايدة .

٢. الصياغة المحايدة : أظهر تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي على أسلوب التجريد (الصياغة المحايدة) يعزى للمرحلة الدراسية ، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتخصص ، وكان هذا الفرق لصالح طلبة التخصص العلمي . كما أظهر وجود تفاعل بين المرحلة الدراسية والتخصص .

٣. الصياغة شبه الرمزية : أظهر تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التجريد (صياغة شبه رمزية) يعزى للمرحلة الدراسية ، وكان الفرق لصالح طلبة المرحلة الجامعية . كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتخصص ، وكان

الفرق لصالح طلبة التخصص العلمي ، وعدم وجود تفاعل بين المرحلة الدراسية والتخصص .

ثانيا : نتائج اختبار فرضيات التحيز :

- ١ . أسلوبا التحيز : أظهر تطبيق اختبار (ت) للعينات المترابطة وجود فرق دال إحصائيا في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوبي التحيز (صياغة متحيزة مع معارف الطلبة ، صياغة متحيزة ضد معارف الطلبة) وكان هذا الفرق لصالح أسلوب الصياغة المتحيزة مع معارف الطلبة.
- ٢ . الصياغة المتحيزة ضد معارف الطلبة : أظهر تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التحيز (الصياغة المتحيزة ضد معارف الطلبة) يعزى للمرحلة الدراسية ، وكان الفرق لصالح طلبة المرحلة الجامعية ، كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتخصص ، وكان الفرق لصالح طلبة التخصص العلمي، ووجود تفاعل بين التخصص والمرحلة الدراسية.

ثالثا . نتائج اختبار فرضيات المناخ :

- ١ . أسلوبا المناخ : أظهر تطبيق اختبار (ت) للعينات المترابطة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوبي المناخ (صياغة تتفق مع المناخ، صياغة لا تتفق مع المناخ) وكان هذا الفرق لصالح أسلوب الصياغة التي تتفق مع المناخ .
- ٢ . الصياغة التي لا تتفق مع المناخ: أظهر تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي على أسلوب المناخ (الصياغة التي لا تتفق مع المناخ) يعزى للمرحلة الدراسية. كما أظهر

وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتخصص ، وكان هذا الفرق لصالح طلبة
التخصص الأدبي . وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين المرحلة الدراسية والتخصص .

وقد تمت مناقشة هذه النتائج ، وتقديم توصيات تتضمن إجراء مزيد من الدراسات
حول أثر أساليب كل من (التجريد ، التحيز ، المناخ) في القدرة على الاستدلال
المنطقي التصنيفي ، وعلاقتها بكل من (الذكاء ، التحصيل ، الجنس ، الكلية) ،
وإجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين القدرة على التجريد، والقدرة على كف التحيز للمعتقد

الفصل الاول

الاطار العام للبحث

مقدمة :

حظيت دراسة التفكير باهتمام العلماء قديما وحديثا ، وقد كانت دراسة التفكير المنطقي من أهم الدراسات التي استأثرت باهتمام العلماء والباحثين ، ذلك لأن المنطق كما ذكر إمام (٢٠٠١، ص٩٠) " هو آلة العلوم كلها ، لأنه يبحث في القوانين والشروط التي يسير وفقا لها التفكير الصحيح في مجالات العلوم المختلفة".
ويعد الاستدلال أهم موضوع يعالجه التفكير المنطقي " ذلك أن علم المنطق هو في الأصل علم الاستدلال الصائب " (جروان ، ٢٠٠٢ ، ص٢٩٢) .

والاستدلال ضرب من ضروب التفكير يستهدف حل مشكلة حلا ذهنيا ، أي عن طريق الرموز والخبرات السابقة، إنه عملية تفكير لكنها تتضمن الوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة ، والانتقال من معلوم إلى مجهول هو ما يميز الاستدلال عن غيره من ضروب التفكير (راجع ، ١٩٩٠ ، ص ٢٨٣) .

يرى جونسون ليرد (Johnson-Laird, ١٩٩٩) أن الاستدلال هو عملية تفكير تقود إلى نتيجة من مدركات حسية أو أفكار أو مزاعم، وأن هناك استدلالات صعبة ، وأن الفشل في التوصل إلى نتيجة صحيحة محددة يحتمل أن يساهم في حصول كارثة ، كما حصل في تشيرنوبل ، إذ إن المهندسين فشلوا . ولعدة ساعات . في التفكير في احتمال أن المفاعل معطل ، وأنه وبالرغم من وجود مثل هذه الأخطاء فإن إدارة شؤون الحياة تظل تعتمد على القدرة على الاستنتاج .

ويعد الاستدلال ضروريا لتشكيل المعرفة لدى الإنسان ، وتمكينه من الاستفادة من المعلومات التي يحصل عليها من بيئته ، إذ يولد الطفل الإنسان في عالم يعج

بالفوضى والغموض ، ويبدأ بتكوين فكرته عن نفسه وعن هذا العالم الذي يحيط به من خلال المعلومات التي تستقبلها حواسه ، إذ إن الإنسان مزود بقدرات عقلية تمكنه من الاستفادة من هذه المعلومات وتحويلها إلى معرفة منظمة وإلى خبرات لها معنى ، يقول سولسو (١٩٩٦، ص٣١٨) : " إن المعلومات تستمد من الإحساسات ولكنها لا تماثل المعرفة ، فالمعرفة هي المعلومات المنظمة ، إنها جزء من نسق أو شبكة من المعلومات ذات البنية ."

كما يحتاج الإنسان إلى الاستدلال ليمده باليقين اللازم لبناء معتقداته وأفكاره التي ستكون مستنده الأساسي في محاكمة أية معلومة أو فكرة جديدة يتعرض لها، ذكر عبدالمعطي ونفاذي(١٩٨٨، ص٤٠) " أن المنطق يمدنا باليقين والدقة وبالوضوح ، ويساعدنا على بيان المغالطات ونقاط الضعف في تفكيرنا واستدلالاتنا ، ويوجهنا إلى طلب البرهنة الصحيحة الصادقة " ، ويقول سالمون : " إن الكثير من معتقداتنا، بل في الواقع معظم معارفنا ، هي نتائج للاستدلال، ونتيجة أي استدلال هي رأي أو اعتقاد أو شيء من هذا القبيل" (سالمون ، ١٩٨٦) .

ويقسم الاستدلال إلى قسمين متكاملين من حيث اتجاه سيرهما ، هما الاستدلال الاستقرائي ، الذي يتجه من الخاص إلى العام ، والاستدلال الاستنباطي الذي يتجه من العام إلى الخاص ويرجع هذا التقسيم الثنائي كما نعرف إلى أرسطو (بلانشي، ٢٠٠٣ ، ص١٢٧) .

ويعتمد التمييز التقليدي بين الاستدلال الاستنباطي والاستدلال الاستقرائي على العلاقة بين المقدمات والنتيجة ، فعندما تنتج النتيجة عن المقدمات ولا تضيف إليها شيئا فإن الاستدلال يكون استنباطيا ، وهو صحيح منطقيا ، وتكمن صحته في العلاقة (للزومية) بين المقدمات والنتيجة ، بغض النظر عن مضمون المقدمات ، ولكن عندما تكون النتيجة محتملة ، وتضيف بعض المعلومات الجديدة فإن الاستدلال

يسمى استقرائياً ، ولهذا يسمى الاستدلال الاستقرائي استدلالاً احتمالياً ، وإن صحة هذا الاستدلال تتطلب تحديد التعميم الموثوق من خلال عدد من المشاهدات (Diana ٢٠٠٥, p.١٥ &) .

ويتضمن الاستدلال الاستنباطي مسائل أو مشكلات ، تتكون كل مسألة منها عادة من مقدمتين ونتيجة لازمة عنهما ، ولكن هذه المقدمات تختلف في طريقة صياغتها ، لتكون بالتالي مسائل مختلفة فيما بينها ، وقد قسم ماير (Mayer , ١٩٩٢) هذه المسائل والتي سماها مشكلات إلى ثلاثة أنواع بحسب القضايا التي تتناولها ، وهي كما يلي :

أ . المشكلات المنطقية الخطية (Linear logical problems)

وصورتها . بشكل عام . : $A < B$ ، $B < C$ ، إذن $A < C$

ب . المشكلات المنطقية الشرطية : (Conditional logical problems) :

وصورتها . بشكل عام . : إذا كان A فإن B إذن B .

ج . المشكلات المنطقية التصنيفية (أو القياسية الحملية) : Categorical

logical problems ويدور موضوع الدراسة الحالية حول هذا النوع من

المسائل ، والصورة العامة لهذه المسائل هي :

كل A هي B

كل B هي C إذن كل A هي C

ورغم أهمية الاستدلال إلا أننا نجد أن الدراسات تظهر ضعفاً في أداء الأفراد على اختبارات الاستدلال المنطقي ، فمثلاً نجد أن نتائج الدراسات التي أجريت لتحديد نمط التفكير الصوري ، والذي يتضمن التفكير الاستدلالي أظهرت أن نسبة ضئيلة من طلبة المرحلة الثانوية يصلون إليه ، فقد أظهرت دراسة (النجدي ، ١٩٨٦ ، ص.٣٨)

أن ١٣,٦ % فقط من طلبة الصف الأول الثانوي، وصلوا إلى مرحلة التفكير الشكلي.

”

وذكر عيسى (١٩٨٩) أن أقل من ٥٠ % من طلبة الجامعة الذين أجريت الدراسة عليهم قادرون على استخدام عمليات الاستدلال الصوري بثقة وثبات ، وحتى عندما يظهر هؤلاء الطلبة استخدامهم لمهارات الاستدلال (العمليات والاستراتيجيات) فإنهم يعجزون عن تطبيقها خلال مواقف متنوعة لحل المشكلة.

وذكر هيلر (Hillar ، ٢٠٠٥) " أن مرحلة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، لم تحظ إلا باهتمام قليل من قبل المدارس في مجال تعليم مهارات الاستدلال المنطقي " ، وهذه المرحلة ذات أهمية خاصة في دراسات النمو المعرفي ، إذ يكون الأطفال فيها ضمن مرحلة العمليات الصورية Formal operational stage .

وهناك عوامل يمكن أن تكون لها علاقة بالقدرة على حل المسائل المنطقية ذات صلة بعدد من المتغيرات مثل : طبيعة المشكلات ، وتنوعها ، ومدى تجريبها ، واتساع عبئها على الذاكرة العاملة ، وتعقيدها ، وخصائصها الظاهرية (المناخ) ، إضافة إلى متغيرات ذات صلة بالفرد الذي يقوم بحل المشكلات المنطقية كالذكاء ، والعمر ، ونوع الخبرة ، وسعة الذاكرة العاملة ، والتحيز وغيرها .

ونظرا لكثرة العوامل التي قد تؤثر في القدرة على الاستدلال وتنوعها فقد اختار الباحثان ثلاثة متغيرات مستقلة هي التجريد ، والتحيز ، والمناخ ، مستنديين في اختيار هذه العوامل إلى الإطار النظري الذي يظهر أهمية هذه العوامل في القدرة على الاستدلال ، كما اهتم الباحثان بدراسة تأثير المرحلة الدراسية والتخصص ، فبالرغم من أن كلا من طلبة المرحلة الثانوية وطلبة المرحلة الجامعية يقعون ضمن مرحلة العمليات الصورية إلا أن الباحثين هدفا إلى معرفة مدى تأثير عامل العمر وطبيعة

الخبرات التي يتعرض لها طلبة الجامعة في تنمية التفكير الصوري ، ومدى تأثير
التخصص في تنمية هذه القدرة .
مشكلة الدراسة :

بناء على ما تقدم فإن الغرض من الدراسة الحالية هو معرفة الفروق في القدرة
على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في الأردن
.
عناصر مشكلة الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة ، ستتم الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تم تقسيمها بحسب
المتغير المستقل إلى ثلاثة أقسام ، كما يلي :
أولا . أسئلة التجريد :

- ١ . هل يوجد فرق جوهري في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوب
التجريد (صياغة شبه رمزية ، صياغة محايدة) ؟
- ٢ . هل توجد فروق جوهريّة في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب
التجريد (الصياغة المحايدة) تعزى إلى المرحلة الدراسية (جامعية ، ثانوية)
والتخصص (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما ؟
- ٣ . هل توجد فروق جوهريّة في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب
التجريد (الصياغة شبه الرمزية) تعزى إلى المرحلة الدراسية (جامعية ، ثانوية)
والتخصص (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما ؟

ثانيا . أسئلة التحيز :

- ٤ . هل يوجد فرق جوهري في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوب التحيز (صياغة متحيزة مع معارف الطلبة ، صياغة متحيزة ضد معارف الطلبة) ؟
- ٥ . هل توجد فروق جوهريّة في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التحيز (الصياغة المتحيزة ضد معارف الطلبة) تعزى إلى المرحلة الدراسية (جامعية ، ثانوية) والتخصص (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما ؟

ثالثا . أسئلة المناخ :

- ٦ . هل يوجد فرق جوهري في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوب المناخ (صياغة تتفق مع المناخ ، صياغة لا تتفق مع المناخ) ؟
- ٧ . هل توجد فروق جوهريّة في القدرة على الاستدلال المنطقي في أسلوب المناخ (الصياغة التي لا تتفق مع المناخ) تعزى إلى المرحلة الدراسية (جامعية ، ثانوية) والتخصص (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما ؟

تعريف مصطلحات الدراسة :

القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي : يقصد بها القدرة التي تمكن الفرد من التوصل إلى نتيجة محددة ، أو الحكم بلزومها عن مقدمات يفترض صدقها .
ويقصد بها في الدراسة الحالية قدرة الطالب على اختيار البديل الصحيح منطقيا اللازم عن المقدمات .

وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبار المعد لهذه الغاية ، وعلى كل مجال من مجالاته .

التجريد : عزل صفة أو علاقة عزلا ذهنيا ، وقصر الاعتبار عليها (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥، ج ١، ص ١٢٠) ، والتجريد عند الفلاسفة هو انتزاع النفس عنصرا من عناصر الشيء والتفاتها إليه وحده دون غيره (صليبا، ١٩٧٨، ج ١ ، ص ٢٤٦).

ويقصد بالتجريد في الدراسة الحالية صياغة المسألة بطريقة شبه رمزية ، بحيث يعبر عن الحدود بالرموز ، وعن العلاقات بالكلمات .
وتقاس القدرة على التجريد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المسائل ذات الصياغة شبه الرمزية .

ملاحظة : تكون المسألة رمزية عندما يعبر عن الحدود والعلاقات بالرموز ، مثل $A > B$ ، وتكون شبه رمزية عندما يعبر عن الحدود بالرموز ، وعن العلاقات بالكلمات مثل : كل A هي B .

التحيز : يقصد بالتحيز ميل الفرد إلى قبول المضامين التي تتفق مع معتقداته أو اتجاهاته ، أو معارفه عن العالم ، ولو كانت غير صحيحة منطقيا ، ورفض ما يخالفها ولو كانت صحيحة .

ويقاس التحيز إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مسائل التحيز .
المناخ : المناخ هو الشكل العام للمسألة ، من حيث كونها كلية أو جزئية ، ومثبتة أو منفية ، إذ يتوقع أن ينظر بعض الطلبة إلى شكل المسألة ، لا إلى مضمونها ، وبالتالي فإنه يختار البديل الذي يتفق مع هذا الشكل ، على أنه هو النتيجة المنطقية الصحيحة .

ويقاس تأثير المناخ إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مسائل المناخ .
طلبة المرحلة الجامعية : يقصد بهم في الدراسة الحالية طلبة الجامعة السنة الثالثة فما فوق ، وهم طلبة الجامعة الذين أنهوا بنجاح ستين ساعة دراسية أو أكثر .

طلبة المرحلة الثانوية : يقصد بهم في الدراسة الحالية طلبة الصف الأول الثانوي .
التخصص : يقصد به في الدراسة الحالية ما إذا كان الطلبة في الفرع العلمي أو في الفرع الأدبي ، فأما بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية فيحدد التخصص وفق تصنيف وزارة

التربية والتعليم للتخصصات ، وأما بالنسبة لطلبة المرحلة الجامعية فيحدد التخصص
وفق تصنيف الجامعة الأردنية للتخصصات .

حدود الدراسة :

١ . اقتصرت عينة الدراسة على عدد من طلبة الجامعة الأردنية ، وعدد من طلبة
مدارس مديرتي تربية عمان الأولى وعمان الثانية في العام الدراسي ٢٠٠٨ \ ٢٠٠٩ م.

٢ . اقتصر قياس المتغير التابع ، وهو القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي ،
على الاختبار الذي صممه الباحث لهذه الغاية.
٣ . الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الإطار النظري للدراسة :

يرى بياجيه أن المنطق هو مرآة الفكر ، وهذا يعني أن المنطق يعكس الخصائص
المتأصلة في الفكر (٢٠٠٦ Melot & Moutier,Plagne-Cayeux , Houde,).

وبعد الاستدلال أهم موضوع يعالجه علم المنطق ، ولما كان الاستدلال التصنيفي
هو موضوع الدراسة الحالية فسيتم عرض مقدمة عن هذا النمط من الاستدلال ،
وبعض العوامل التي تؤثر في القدرة على الاستدلال.

الاستدلال المنطقي التصنيفي : Categorical Logical Reasoning

يعد الاستدلال المنطقي التصنيفي أحد أشكال الاستدلال المنطقي الاستنباطي ،
والذي يتطلب التوصل إلى نتيجة تعتمد على مجموعة من المقدمات التي يفترض أن
تكون صادقة ، وعندما تكون هذه المقدمات صادقة فإن النتيجة المستنتجة منها
ستكون صادقة (٢٠٠٤,Copeland&Radvansky).

ويسمى هذا الاستدلال تصنيفيا كونه يتناول مسائل تصنيفية ، وتتفق المراجع العربية التي اطلع عليها الباحثان جميعها على تسمية هذا النمط من المسائل بالمسائل القياسية الحملية (أو القياس الحلي) وتتكون كل مسألة منها من مقدمتين تصنيفيتين ونتيجة ، وكل من المقدمتين والنتيجة عبارة عن جملة خبرية تتألف من مبتدأ يسمى الموضوع ، وخبر يسمى المحمول (لهذا يسمى حمليا) ، وحين ترد الجملة الخبرية في مسألة منطقية فإن علماء المنطق يسمونها قضية ، وتتضمن القضية الحملية حكما واضحا إما لإثبات صفة أو معلومة للمخبر عنه أو لنفيها عنه.

مثال : كل حيوان له جناحان هو طير

النعامة حيوان له جناحان ، إذن النعامة طير

ويسمى الحد الذي تكرر في المقدمتين (حيوان له جناحان) الحد الأوسط ، ويسمى موضوع النتيجة (النعامة) (الحد الأصغر) ومحمولها (طير) (الحد الأكبر) ، وتسمى المقدمة التي ورد فيها الحد الأصغر (المقدمة الصغرى) ، كما تسمى المقدمة التي ورد فيها الحد الأكبر (المقدمة الكبرى) .

عوامل تؤثر في القدرة على الاستدلال :

سيتم ذكر أهم العوامل التي قد تؤثر في القدرة على الاستدلال ، والتي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية بطريقة مباشرة ، وهذه العوامل هي :

العامل الأول : تمثيل المعلومات .

ترتبط القدرة على حل المشكلات بالقدرة على تمثيلها تمثيلا صحيحا ، وقد أجريت عدة دراسات تتعلق بتمثيل المسائل المنطقية بشكل خاص ، فقد توصلت دراسة نيويستد وجرجس (Newstead &Griggs, ١٩٩٩) إلى أن الخطأ في تمثيل المقدمات يعد عاملا حاسما في القدرة على حل المسائل المنطقية ، كما توصلت دراسة نيومان وويزمان (Neuman& Weizman, ٢٠٠٣) إلى أن الخطأ في

تمثيل المشكلة المنطقية يؤثر في القدرة على تحديد المغالطات التي تنطوي عليها هذه المشكلة.

ويرى أندرسون (٢٠٠٧، ص. ٣٥٥) أن التمثيلات غير المناسبة تتسبب غالبا في فشل الطلبة في حل المشكلات ، حتى ولو كانوا قد تعلموا المعلومات الصحيحة ، وهذه الحقيقة قد تتسبب في وجود إحباطات للمعلمين ، ويرى أن الحل الناجح للمشكلة يعتمد على تمثيل المشكلات بطريقة تمكن الطلبة من التوصل إلى الحل بأسهل الطرق .

العامل الثاني . النمو المعرفي :

تعد دراسات بياجيه عن نمو المفاهيم المنطقية ونمو التفكير المنطقي هي الأشهر ، فقد كان له قدم سبق في دراسة النمو المعرفي وتطوره عبر مراحل نمائية ترتبط بالنضج والتعلم ، ويرى بياجيه أن الخطأ الذي ارتكبه الفلاسفة في موضوع المعرفة والذي جعل آراءهم فيها تبقى عقيمة غير منتجة وغير مواكبة للتطور ، هو أنهم كانوا ينظرون إلى المعرفة كواقعة نهائية كاملة وليس كعملية تطور ونمو ، فالمعرفة الإنسانية . بحسب رأيه . ليست نهائية بل تنمو وتتطور باستمرار ، كما يرى أن العمليات العقلية المنطقية والمفاهيم والمعاني الرياضية يمكن بل ينبغي أن تفسر تفسيراً سيكولوجياً (الجابري، ١٩٩٨).

وعادة ما كان ينظر إلى عقل الطفل وكأنه ألبوم للصور يصور المشاهد واللقطات الفوتوغرافية المتراكمة، وعندما يتعرض الطفل إلى خبرات جديدة فإن صوراً جديدة تضاف إلى ألبوم الطفل ، ووفقاً لهذه الواجهة فإن وجهة الاختلاف الأساسي بين عقول الأطفال والراشدين يكمن في عدد المفردات المخزنة فيها، ولكن المنظور البنائي يرفض هذه الفكرة ، إذ يفترض أن الناس يستعملون خيالهم لفهم مغزى الخبرات التي يتعرضون لها ، ولكي يفهم العالم عملية التفكير فإن عليه أن يكتشف

ما يستمده الأفراد من خبراتهم وما يضيفونه إليها ، أي ما يقومون ببنائه ، وقد لاحظ بياجيه أن الصغار يقعون بصورة ثابتة في طرز معينة من الأخطاء في اختبار الذكاء ، وبعد سؤال الأطفال بطريقة تكشف عن مسار تفكيرهم ، اكتشف أنهم لم يفكروا بدرجة أقل من الراشدين فحسب ، بل وبشكل مختلف أيضا ، وقد توصل بياجيه إلى أنه كلما نما الأطفال تطورت قدراتهم على التفسير أو البناء من خلال عدد من المراحل إلى أن تصل قدراتهم العقلية إلى مستوى قدرات الراشدين (دافيدوف، ١٩٨٠، ص. ٣٨٥).

العامل الثالث: القيمة المدركة للحقيقة (التحيز) : **perceived truth value**

ينطوي الاستدلال المنطقي التصنيفي على التوصل إلى نتيجة محددة من مقدمتين نفترض صدقهما، وكل واحدة من المقدمتين والنتيجة هي جملة خبرية يمكن أن تكون صادقة أو غير صادقة ، ولا تعد النتيجة صحيحة منطقيا ما لم تكن لازمة عن هذه المقدمات بغض النظر عن مدى اتفاقها مع معارف الأفراد ، وتظهر الدراسات أن الأفراد لا يتعاملون مع هذه المسائل بطريقة صورية أو تجريدية ليتوصلوا إلى استدلالات صحيحة ، ولكنهم بدلا من ذلك يتأثرون بالمضمون الدلالي لهذه المسائل ، وبالقيمة المدركة للحقائق المقدمة ، سواء أكانت في المقدمات أم في النتيجة ، فيميلون إلى قبول النتائج التي تتفق مع معتقداتهم، ولو كانت غير صحيحة منطقيا ، ورفض النتائج التي لا تتفق مع معتقداتهم ، ولو كانت صحيحة، وهذه الظاهرة تسمى بالتحيز .

ويبدو أن ظاهرة التحيز لا تقتصر على فئة عمرية معينة ، بل قد تظهر لدى الفئات العمرية جميعها بدرجات متفاوتة ، وقد وجد لايت وجيروتو ولجرينزي (Light, Girotto & Legrenzi, ١٩٩٠) أن الأطفال أيضا حساسون تجاه وجهة نظرهم ، وقد وجد في أكثر من دراسة أن قدرة الأطفال على الاستدلال تتأثر

بمعتقداتهم، منها دراسات كل من : موتير وزملائه (Moutier,etal,٢٠٠٦, .) ، وموتير (Moutier, ٢٠٠٠) .

ويرى بعض العلماء أن تحيز المعتقد نابع من ميل لاشعوري لدى الأفراد لقبول النتائج التي تتفق مع معتقداتهم ، دون إمعان النظر بشكل جدي في مثل هذه المسائل (Felsner, ٢٠٠٤).

نظريات حاولت تفسير ظاهرة التحيز :

حاول عدد من العلماء تقديم تفسيرات للعوامل المسؤولة عن ضعف الأداء على المهمات التي يتعارض فيها المنطق مع المعتقد ، ، وتاليا توضيح لأشهر التفسيرات لظاهرة التحيز :

أولا . تفسير نموذج التفحص الانتقائي : The selective scrutiny model

يقترح هذا النموذج أن صدق النتيجة . بحسب معتقدات الأفراد . هو الذي يقرر ما إذا كان المشاركون سيبحثون عن اللزوم المنطقي ، فإذا كانت النتيجة صادقة فإنها تقبل دون أية محاولة لإجراء تقييم منطقي لها ، ولكن هذا التقييم المنطقي إنما يحصل فقط عندما تتعارض النتيجة مع معارف الفرد ، ومن هنا فإن للمنطق تأثيرا في قبول النتائج غير الصادقة أكثر منه في قبول النتائج الصادقة (Jeremy,Quale,&Ball, ٢٠٠٠).

ويبدو أن التفحص الانتقائي يقوم على الانتباه الانتقائي والمعالجة الانتقائية ، وهذا ما أظهرته دراسة بول وزملائه (Ball,Phillips,Wade,Quayle,٢٠٠٦) والتي أجريت فيها تجربة تم فيها تصوير حركات العين لتقديم نظرة عميقة حول طبيعة ومدة التركيز "time coure" في عمليات الاستدلال المنطقي المرتبطة بمعالجة صحة النتيجة وصدقها ، وكان القياس الرئيس المستخدم هو قياس وقت التفقيش

Inspection time "وقد دعمت النتائج نظرية العمليات الانتقائية (Edward, Stupple, Linden & Ball, ٢٠٠٨).

ثالثا . تفسير نظرية النماذج العقلية :

قدم كل من ليرد (Johnson-Laird, ١٩٩٩) وستولستروف (Stollstorff, ٢٠٠٥) و جيرمي وزملائه (Jeremy.etal., ٢٠٠٠) توضيحا للخطوات التي يرى أصحاب هذه النظرية أن الأفراد يقومون بها لتقرير صحة النتيجة ، وهي كما يلي :

أ . يقوم الفرد ببناء نموذج عقلي أصلي لتمثيل العلاقة بين المقدمات .

ب . يحاول الفرد أن يتأكد فيما إذا كانت النتيجة (المعطاة) تتلاءم مع هذا النموذج أم لا، فإن لم تتلاءم معه فإنها ترفض وتعد غير صحيحة ، أي أن النتيجة التي لا يحتمل أن تكون صحيحة . بحسب النموذج . ترفض .

ج . إذا كانت النتيجة تتلاءم مع النموذج احتمالا ، فإن المدخل الصحيح للتأكد فيما إذا كانت لازمة عن المقدمات أم لا هو :

١ . يجب أن يسأل الفرد نفسه ما إذا كانت هذه النتيجة هي الوحيدة الممكنة أم أن هنالك نتائج أخرى محتملة مناقضة لها .

٢ . إذا كانت هنالك أكثر من نتيجة ممكنة ، عندها يتم انتهاك مبدأ اللزوم ، إذ تؤثر الاعتقادات في ترجيح بناء الفرد لنماذج بديلة تدحض هذه النتيجة "Falsifying models"

٣ . إذا كانت النتيجة محتملة ، ولكنها صادقة وغير لازمة ، فإن الفرد يعدها صحيحة (لازمة) ويكون أكثر احتمالا أن لا يقوم بمزيد من الفحص ، ولا يقوم ببناء نماذج بديلة (رغم أنها غير صحيحة ، وهنا يظهر دور المعتقد في قبول نتيجة محتملة على أنها صادقة دون التأكد من لزومها)

٤ . إذا كانت النتيجة المحتملة غير صادقة فإن الفرد يحاول بناء نموذج يدحض هذه النتيجة ، فإذا نجح في ذلك فإنه يحكم أن النتيجة غير صحيحة ، فالنتيجة الاحتمالية

المنسجمة مع النموذج الأولي ولكنها غير صادقة "Unbelievable" فسوف تثير الدحض الانتقائي "Falsification" "Selective" الأمر الذي يقود إلى رفض النتائج غير الصادقة إذا كانت غير صحيحة بشكل غير مؤكد ، وقبول النتائج الصحيحة بشكل غير مؤكد إذا كانت صادقة ، وهذا يعني أن النتيجة غير الصادقة في حال كونها محتملة فإنها تستدعي مزيدا من عمليات التحليل أكثر مما تستدعيه المسائل الصادقة .

٥ . إذا لم يجد نموذجا يدحض هذه النتيجة فإنه يحكم بأنها صحيحة .

رابعا . تفسير نظرية النظام الثنائي للمعالجة : **Dual processing theory**
هنالك عدة أشكال لهذه النظرية لكنها بشكل عام تقتض وجود نظامين مختلفين للتفكير :

النظام الأول والذي يسمى غالبا نظام الكشف **heuristic system** والذي يميل إلى أن يعتمد الفرد في حل المشكلة على المعرفة السابقة والمعتقدات ، في حين يسمح النظام الثاني والذي يدعي غالبا النظام التحليلي **analytic system** يسمح بالتفكير طبقا للمعايير المنطقية (Epstein, ١٩٩٤؛ Evans, ٢٠٠٣؛ Evans&Over, ١٩٩٦).

وتقتض النظرية أن النظام الافتراضي الكشفي **"heuristic default system"** يعمل بسرعة وبطريقة آلية وأن عمليات النظام التحليلي تتم بشكل بطيء ، وترى هذه النظرية أنه في حال وجود الصراع بين المنطق والمعتقد ، فإن نظام الكشف ونظام التحليل قد يتصادمان أحيانا ، ويقود كل منهما إلى استجابة مختلفة ، وفي هذه الحال سوف يحتاج نظام التحليل إلى تجاوز الاستجابات غير الصحيحة المعتمدة على المعتقد التي تم توليدها عن طريق نظام الكشف ، وطلب حسابات تحليلية (Stanovich&West, ٢٠٠٠) .

وتفترض النظرية أن عمليات الكشف السريعة مسؤولة عن تحيز المعتقد ، وأنها تعاق مع عمليات التحليل البطيئة ، والتي يمكن أن تقود إلى قرارات منطقية ، وإن طلب الاستجابة السريعة يكف عمليات التفكير التحليلي ، وهو ما قاد إلى زيادة في تحيز المعتقد تحت شرط الاستجابة خلال عشر ثوان مقارنة بظرف التقديم النموذجي بحسب دراسة جوناثان وإيفانز وهولمز (Jonathan, Evans & Holmes, ٢٠٠٥) .

العامل الرابع. التخصص، والخبرات السابقة: Specialisation and prior experiences

من العوامل التي حظيت باهتمام الباحثين دراسة القدرة على الاستدلال وعلاقتها بالتخصص ، إذ تشير الدراسات إلى تفوق طلبة التخصص العلمي بشكل عام ، فقد ذكر حجازين (٢٠٠٣ ، ص ٢٣) أن كثيرا من الدراسات اتفقت على أن طلبة التخصص العلمي أكثر قدرة على الاستدلال من طلبة التخصص الأدبي ، وهذه النتيجة تؤكد نتائج عدة دراسات منها دراسة كل من : الطيريري ، ١٩٩٣ ، ١٩٩٩ ؛ المحاسنة ، ٢٠٠٦ ؛ حجازين ، ٢٠٠٣ ؛ شطناوي ، ٢٠٠٣ ، مع ملاحظة أن ما تقيسه الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسات ليس شيئا واحدا ، ولا نكاد نجد دراستين تقيسان شيئا واحدا وبالطريقة نفسها.

العامل الخامس . مستوى التجريد : Level of abstraction

التجريد : لغة هو عزل صفة أو علاقة عزلا ذهنيا ، وقصر الاعتبار عليها (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٥، ج ١، ص ١٢٠).

وتعتمد القدرة على الاستدلال على القدرة على التجريد ، وعلى مستوى تجريد الصياغة .

ويعد مدى تجريد المسألة عاملا هاما في القدرة على حلها ، إذ تظهر كثير من الدراسات أن أداء الطلبة على المسائل شبه الرمزية كان أضعف منه على المسائل ذات المضمون الذي له معنى واقعي، فقد ذكر ماركوفيتس وزملاؤه (

٢٠٠٢، Markovits,etal.) أن الدراسات التطورية أظهرت أن الاستدلال على المسائل الرمزية أصعب منه على غير الرمزية .

يرى فنيت وماركوفتس (Venet&Markovits, ٢٠٠١) أن إحدى السمات الحاسمة للتفكير العلمي هي القدرة على استخدام الاستدلالات المنطقية للتوصل إلى تنبؤات حول ميكانيزمات غير قابلة للملاحظة ، والتي يمكن أن تستخدم لفهم ظاهرة لا يتوافر عنها سوى القليل من المعلومات ، ويقول : " إن القدرة على إجراء استدلالات صحيحة منطقياً بصرف النظر عن مدى معرفة الفرد الخاصة حول المقدمات المعطاة تعد بشكل واضح مكوناً هاماً بما يعنيه مفهوم التفكير المنطقي ، وإن الشكل النقي لمثل هذا التفكير هو في حال وجود مضامين مجردة في صيغتها والتي لا ترتبط بشيء مادي محدد " و يقول : " إن المكون المفتاحي للاستدلال المتقدم هو بالضبط القدرة على عمل استدلالات صحيحة في الحالات التي تكون لدى الأفراد معلومات قليلة أو ليست لديهم معلومات حول موضوع الاستدلال (Venet&Markovits, ٢٠٠١).

وقد أظهرت دراسة دوروثي (Dorothy, ١٩٨٤) أن المحتوى المؤلف يزيد القدرة على النجاح في حل المسائل بشكل كبير .

وقد اقترح باروليت وليكاس (Barrouillet&Lecas, ١٩٩٩) أن الاستدلال في حال وجود مضمون مؤلف قد يتطلب استخدام مزيد من التمثيلات الحسية "concrete representations".

ومن خلال استخدام الرنين المغناطيسي (FMRI) أظهرت دراسة جويل وزملائه (Goel,Bunchel,Frith&Dolan, ٢٠٠٠) أن الاستدلال في حال وجود مضامين ذات معنى أدى إلى تنشيط مناطق مختلفة في الدماغ ، وهذا يشير إلى وجود عمليات مختلفة .

نظريات الاستدلال المنطقي التصنيفي :

حاولت مجموعة من النظريات فهم وتوضيح العمليات العقلية والنفسية المتضمنة في الاستدلال المنطقي التصنيفي ، وكيفية حصول الأخطاء ، وتاليا عرض موجز لأهم النظريات :

نظريات النماذج العقلية : Mental models theory

تعد هذه النظرية من أشهر النظريات التي حاولت تفسير العمليات العقلية المتضمنة في الاستدلال المنطقي، وتعد نظرية جونسون ليرد هي الأفضل تطورا في هذا المجال وقد طبقت على مدى واسع من المهمات التي تتضمن القياس المنطقي التصنيفي (Newstead & Griggs , ١٩٩٩) .

إن الفكرة الرئيسة لهذه النظرية تقوم على أن الأفراد يقومون ببناء تمثيلات عقلية للمعلومات المقدمة في المقدمات ، تحاكي الطرق الممكنة التي يمكن أن ترتبط بها الحدود مع بعضها بعضا ، من خلال استخدام رموز عقلية "mental tokens" لتمثيل الحدود الموصوفة في المقدمات ، إذ يتضمن النموذج العلاقات التي يفترض أن تكون مماثلة لتلك الموجودة في العالم الواقعي ، ثم يقوم الأفراد بالنظر إلى النتيجة الأولية ، فإن كانت ناتجة عن النموذج اختارها، وإلا بحث عن نموذج بديل (Johnson- Laird & Byrne ١٩٩١) .

وقد قدم كوبلاند ورادفانسكي (Copeland&Radvansky, ٢٠٠٤) وصفا لسلسلة الخطوات التي يقوم بها الأفراد للتوصل إلى الحل وهي كما يلي:

أولا : يتم بناء نموذج للمقدمة الأولى .

ثانيا : يقوم الفرد بإضافة معلومات من المقدمة الثانية وتوسيع النموذج الأول بحسب المعلومات الجديدة التي تتضمنها المقدمة الثانية ، وكلما زاد عدد المقدمات يتوسع النموذج .

ثالثا : يقوم الفرد بالاستدلال من هذا النموذج المدمج (الذي تم بناؤه من المقدمتين) للتوصل إلى نتيجة أولية تعبر عن العلاقة بين الحدين الأصغر والأكبر ، ولم يصرح بها في المقدمات على نحو واضح .

رابعا : الخطوة الأخيرة هي اختبار هذه النتيجة الأولية ، إذ يبحث الفرد عن أمثلة مناقضة ، ببناء نماذج بديلة . إذا أمكن ذلك . وهذه النماذج المعدلة تمثل أوضاعا مختلفة من النموذج الأصلي ، وإذا تم بناء هذه النماذج فإن الفرد يستطيع أن يقرر ما إذا كانت هذه النتيجة صحيحة للنماذج جميعها، وإلا فإن الفرد يتوصل إلى نتيجة أخرى ويفحصها من خلال هذه النماذج .

خامسا وأخيرا : إذا لم يجد الفرد أية نتيجة صحيحة تنطبق على النماذج جميعها ، فإنه يجيب بأنه لا توجد نتيجة صحيحة .

النظرية الثانية. نظرية المنطق العقلي : Mental logic theory

يرى أصحاب هذه النظرية ومنهم برين وريس (Rips, ١٩٩٤؛ Brien ١٩٩٨) أن الأفراد يمتلكون منطقا عقليا فطريا ، وأن الاستدلال الإنساني يعتمد على مجموعة داخلية من قواعد الاستدلال الصورية ، وقد اقترح ريس (Rips, ١٩٩٤) أن الأفراد يقومون أولا بتحويل المقدمات إلى شكل تجريدي افتراضي (abstract propositional form) ، ثم يقومون بتطبيق قواعد الاستدلال العقلية للتوصل إلى النتيجة من المقدمات ، ولعمل ذلك فإن هذا النموذج "psycop" يستطيع استخدام القواعد العقلية التي يمكن أن تعمل للأمام ، أو للخلف ، أو بالاتجاهين ، فعندما تعمل للأمام ، فإن هذا النموذج يستخدم القاعدة العقلية لتوليد النتيجة ، ومن ثم يقوم بمقارنتها بالنتيجة المعطاة ، فإن كانت صحيحة (تطابقت النتيجتان) أخذ بها ، وإلا فإن النموذج يعمل بالاتجاه الآخر ، بحيث يبدأ من النتيجة ، ويحاول من خلالها إثبات المقدمات (Rips, ١٩٩٤) .

وبشكل عام توجد عدة عوامل تتسبب بالأخطاء . بحسب هذه النظرية . من أهمها الخطأ في كيفية حل الرموز ، إذ إن الأفراد غالبا ما يخطئون في تفسير المقدمات ، ثم يقومون بتطبيق قواعد الاستدلال بشكل صحيح ، ولكن بناء على افتراضات غير مناسبة ، ومن بين أنواع أخطاء التفسير التي تحصل ، أخطاء تتضمن القلب غير الصحيح لحالات (كل ، وبعض .. ليس) ومنها تبني المعنى المستخدم في المحادثات الشائعة لبعض ، وبعض .. ليس (فمثلا بعض قد تستخدم خطأ بمعنى نصف) بدلا من التفسير المنطقي لها (Newstead &Griggs, ١٩٩٩).

النظرية الثالثة . النظريات المعتمدة على المناخ : Atmosphere theories

أما النوع الثالث من النظرية فترى أن الأفراد يبنون استجاباتهم على أساس الخصائص الظاهرية (السطحية) للمشكلة المطروحة (Newstead &Griggs, ١٩٩٩).

إن النموذج التقليدي لهذه النظرية هو نموذج وود وورث وسلز Woodworth & (١٩٣٥) Sells, والذي يرى أن الاستجابات تعتمد على صيغة المقدمات (A,E,I,O) (mood) ، ما إذا كانت مثبتة أم منفية ، كلية أم جزئية. وقد قام بغ ودني (Begg&Denny, ١٩٦٩) بصياغة نظرية المناخ في قاعدتين أو مبدأين :

أولهما : عندما تتخذ مقدمة واحدة على الأقل صورة منفية ، فإن صورة النتيجة المقبولة ستكون على الأغلب منفية، وعندما لا تكون أي من المقدمتين منفية (كلاهما مثبتة) فإن النتيجة المقبولة ستكون مثبتة .

ثانيهما : عندما يكون الكم في أية مقدمة جزئيا ، فإن الكم الذي سيقبل في النتيجة سيكون جزئيا ، وعندما لا تكون أي من المقدمتين جزئية (كلاهما كلية) ، فإن النتيجة المقبولة ستكون كلية .

ويلاحظ أن المبدأ الأول مرتبط بالكيف ، وأن الثاني مرتبط بالكم .

ثانيا . الدراسات ذات الصلة :

نظرا لتعدد المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات وتنوعها ، وجد الباحثان صعوبة في تصنيف تلك الدراسات بشكل دقيق ، لذلك تم تقسيمها على النحو الآتي :

أولا . الدراسات التي تناولت الاستدلال المنطقي بشكل عام ، وبعض العوامل المرتبطة بالقدرة على الاستدلال ، ونمو هذه القدرة :

تناول عدد من الدراسات موضوعات عامة تتعلق بالاستدلال المنطقي ، وبعض العوامل التي ترتبط بالقدرة على الاستدلال ، ونمو هذه القدرة ، فقد قام عبد الرحيم (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى دراسة نمو الاستدلال في مرحلة العمليات الحسية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من طلبة مرحلة التعليم الأساسي في ضوء نظرية بياجيه ، ومعرفة السن الذي يتمكن فيه الطفل من اكتساب مفاهيم المرحلة كما يقيسها اختبار الاستدلال المستخدم في الدراسة ، وبلغ عدد أفراد العينة ٣٤١ تلميذا وتلميذة من مدينتي المنصورة ودمياط في المرحلة العمرية من ٧ إلى ١٢ عاما ، وقد استخدم الباحث اختبار الاستدلال لمرحلة العمليات الحسية والذي قام بإعداده أنكني ولويس (Paul Ankney & Lyle Joyce) وقد أظهرت النتائج أن عامل العمر يؤدي إلى فروق دالة إحصائية عند ألفا تساوي ٠.٠١ . بين المجموعات ، لصالح الفئة ذات العمر الزمني الأكبر .

وقام كوكيس (Kokis , ٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى دراسة النمو في القدرة على الاستدلال الاستقرائي والاستنباطي لدى طلبة الصفوف الخامس والسادس والثامن ، و كان عدد أفراد العينة ١٠٨ من الطلبة ، وقد استخدم الباحث مقياس (Markovits and Natel ١٩٨٩) ، ومقياس Jacobs and Potenza

(١٩٩١) للاستدلال الاستقرائي ، وقد أظهرت النتائج أن العمليات الاستدلالية تنمو مع التقدم في العمر .

وأجرى الطواب (١٩٩١) دراسة هدفت إلى معرفة مدى عمومية التفكير الصوري عند طلاب الجامعة ، مقارنة بما توصلت إليه الدراسات الأجنبية ، والكشف عن أثر نوع الدراسة والتدريب العملي والعقلي في مجموعات معينة مثل: المنطق والرياضيات والفيزياء ، في تنمية التفكير ، ومعرفة الفروق بين الجنسين في التفكير الصوري ، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث ٢٥٠ طالبا وطالبة ، اختيروا بطريقة عشوائية ، وتم بناء مقياس للتفكير الصوري يتكون من ٤٧ مسألة منطقية ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في درجات التفكير الصوري ، كما أظهرت وجود تأثير دال إحصائي يعزى لعامل التخصص ، وأن التدريب العلمي والعملي في موضوعات معينة ، مثل الرياضيات والمنطق والفيزياء ، أدى إلى نتائج أفضل في استخدام العمليات الصورية ، كما بينت نتائج الدراسة وجود ضعف عام لدى الطلبة في القدرة على الاستدلال الصوري ، إذ إن ٩٩ % من أفراد العينة استطاعوا الإجابة على ٥٧ % فقط من عدد المشكلات .

ثانيا . الدراسات التي تناولت تأثير التجريد :

رغم أهمية دراسة تأثير التجريد في القدرة على الاستدلال باعتبار نمو القدرة على التجريد من أهم مظاهر النمو المعرفي ، إلا أنه يلاحظ أن عدد الدراسات التي اهتمت بدراسته قليلة مقارنة بالدراسات التي تناولت تأثير عوامل أخرى كالتحيز والمناخ ، ومن هذه الدراسات :

أجرى دوروثي (Dorothy, ١٩٨٤) دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان المضمون المؤلف للمسائل المنطقية يعزز القدرة على حل المسائل المنطقية التي

تتضمن روابط التضمين (و) والفصل (أو) كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أنماط الاستدلال الأكثر تأثراً بالمضمون اللغوي .
وقد أظهرت النتائج أن المحتوى المؤلف يزيد القدرة على النجاح في حل المسائل بشكل كبير ، وأن التحسن ظهر بشكل أكثر وضوحاً على أنماط المسائل الأكثر صعوبة ، كما تم اختبار تأثير الممارسة في القدرة على الاستدلال المنطقي ، وقد أظهرت النتائج أنه يمكن نقل هذه المهارات المكتسبة إلى مضامين أخرى ، وأنه مع قليل من الممارسة يمكن أن تصبح قابلة للتعميم إلى مواقف رياضية فرضية ، كما ظهر أن التمارين على المسائل ذات المضامين المؤلفه لها تأثير إيجابي في البراعة في حل المسائل الرمزية .

وأجرى فنت وماركوفيتس (Venet&Markovits, ٢٠٠١) دراسة عن تأثير صياغة المقدمات في تطور الاستدلال المنطقي الشرطي ، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقدمات ذات مضامين رمزية ، وأخرى ذات مضامين مادية (concrete and abstract premises) ، في تجربتين : طبقت الأولى على (٣٤٣) طالبا من طلبة (صف ثامن ، كلية ، جامعة) ، وقد قدمت لهم مسائل وطلب منهم تبرير النتيجة التي أخبروا بأنها غير مؤكدة ، وكانت صيغة المسائل P: يتضمن Q ، و Q صادقة true فهل P صادقة ؟ ولماذا ؟ وتاليا مثال يوضح طريقة ماركوفيتس في تصنيف أنواع التبريرات : كل الثلاثيات لها أبواب ، وهذا الشيء له باب ، فهل من المؤكد أن هذا الشيء هو ثلاثية ؟ سئل مارتن فأجاب بأنه غير متأكد، وهو مصيب في شكه ، اشرح : لماذا هو مصيب ؟
مثال لتبرير خاص : هذا الشيء قد يكون سيارة بدل الثلاثية (لأن السيارة لها باب أيضا) .

مثال لتبرير عام : ليست الثلاثيات وحدها لها أبواب .

مثال لتبرير صوري : إذا كانت كل الثلاجات لها أبواب ، وكان شيء ما له باب ، فإنه يمكن أن يكون ثلاجة، ولكن هذا ليس لازما .

وقد استطاع الطلبة جميعهم تقديم تبريرات للمسائل المادية ، كما ظهرت فروق دالة باستخدام (ANOVA) في عدد التبريرات الصورية formal justifications يعزى للمرحلة الدراسية ، ووجود ثبات نسبي كبير في نوع التبريرات المستخدمة ، إذ مال المشاركون لاستخدام التبريرات نفسها لكل من المسائل المادية والتجريدية ، إذ ظهر أن نسبة ٨٠,٦ % ممن قدموا تبريرا صوريا واحدا على الأقل للمسائل المادية قدموا تبريرا صوريا للمسائل التجريدية ، وظهر أن الطلبة الذين قدموا تبريرا واحدا خاصا على الأقل هم أنفسهم الذين واجهوا صعوبات في إيجاد تبرير للمسائل التجريدية ، كما أظهرت النتائج أنه كلما زادت الخبرة زاد معها استخدام التبريرات الصورية ، ونقص استخدام التبريرات الخاصة .

أما الدراسة الثانية فهدفت إلى معرفة تأثير تضمين مسائل رمزية في سياقات واقعية وخيالية وقد وجد أن الاستدلال الرمزي أصبح أسهل في سياقات واقعية .

ثالثا . الدراسات التي تناولت تأثير التحيز:

اهتم عدد من الدراسات بدراسة التحيز لدى الأطفال والراشدين ، وتاليا بعض من هذه الدراسات:

أجرى لونج (Lung, ١٩٨٦) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير المعتقد في القدرة على الاستدلال المنطقي ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٨٣) طالب كلية ممن لديهم خلفية ضعيفة عن المنطق الصوري، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتقديم ٢٤ مسألة للمشاركين ، متفاوتة في صعوبتها (سهلة مقابل صعبة) ومتفاوتة في صحتها (صحيحة مقابل غير صحيحة) وفي نمط النتيجة (محايدة، صادقة ، غير صادقة) ، وقد طلب من المشاركين التوصل إلى النتيجة اعتمادا على

المقدمات المعطاة ، وقد أظهرت النتائج أن دقة إجابات الطلبة كانت أعلى على المسائل السهلة منها على المسائل الصعبة ، وعلى المسائل الصحيحة منها على غير الصحيحة ، كما تم اختبار تأثير المعتقد من خلال مقارنة الاستجابات على المسائل (المحايدة مقابل الصادقة) (والمحايدة مقابل غير الصادقة) على التوالي ، فعندما كانت النتيجة غير صادقة ، فإن الأفراد يكونون أقل احتمالا في التوصل إليها منهم حين تكون محايدة (لا توجد نتيجة أكيدة صحيحة) ، وقد أظهرت النتائج أن ٨% من الطلبة متحيزون بشكل كامل ، وأن ٢٠% منهم لم يتأثروا بالمعتقد ، كما أظهرت بيانات وقت الاستجابة أن المعتقدات أثرت في تفكير الطلبة بطرق مختلفة ، إذ اعتمدت إجابات بعض الطلبة بشكل أساسي على صدق النتيجة ، أما أغلب الطلبة فقد ظهر تأثرهم بكل من التفسير المنطقي والمكون غير المنطقي (non-logical component) وقد قسم الطلبة . بحسب دقتهم في حل عدد من المسائل ذات المضامين المحايدة . إلى مجموعات : أكثر منطقية ، ومجموعات أقل منطقية إذ مال الطلبة في المجموعة الأكثر منطقية إلى التوصل إلى نتيجة غير مؤكدة ، عندما كان هنالك تعارض بين معتقداتهم والنتيجة التي استنبطوها ، وأما المجموعة الأقل منطقية فقد مالوا إلى اختيار نتيجة تتفق مع معتقداتهم.

كما أجرى جوناثان وزملاؤه (Jonathan, Evans & Jodie Holmes) دراسة هدفت إلى اختبار تأثير تحيز المعتقد في الاستدلال المنطقي لاختبار تفسير نموذج العمليات المزدوجة ، والذي يفترض أن عمليات الكشف السريعة هي المسؤولة عن تحيز المعتقد ، وأنها تعاق مع عمليات التحليل البطيئة ، شارك في الدراسة ٥٠ طالبا من جامعة بلايماوث ، وقد قسموا عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين : تم تقديم المسائل للمجموعتين تحت كل من ظروف التقديم النموذجي للمسائل (الوقت مفتوح) وتحت شرط الاستجابة خلال عشر ثوان ، وقد قدمت لكل من

المجموعتين ١٢ مسألة تتضمن مسائل تتفق نتائجها مع معارف الطلبة ، وأخرى تتعارض معها ، وقد أظهرت النتائج زيادة في تحيز المعتقد في الحالة الثانية ، كما قل عدد الإجابات الصحيحة ، وكان الفرق بين المجموعتين كبيرا ومؤثرا .

أجرى ماكفرسون (٢٠٠٦ , McPherson) دراسة هدفت إلى الكشف عما إذا كان لإعطاء التعليمات لتجاهل المعرفة السابقة (و،أو) المعتقدات الشخصية أثر في التقليل من جاذبية تأثير تحيز المعتقد ، وهل لعوامل الفروق الفردية في القدرة المعرفية وتنظيم التفكير أثر في التنبؤ بتحيز المعتقد، وبلغ عدد المشاركين ١٦٥ طالبا من طلبة الجامعة وزعوا عشوائيا إلى مجموعة تجاهل المعتقد ، وهم الذين أعطوا تعليمات واضحة لترك معتقداتهم جانبا ، وقد خضعوا إلى بطارية اختبارات تتضمن مهمة تفكير ناقد ، والتي تظهر المعتقدات السابقة في إحداها ضعيفة ، بينما تظهر مرتفعة الثانية ، وكلتا التجربتين تتضمن تقييم النتيجة (صحيحة أمغير صحيحة) وقد أظهرت النتائج أن تعليمات إلغاء تحيز المعتقد قللت بشكل مؤثر من تأثير تحيز المعتقد في المهمتين كما قللت من تأثير التحيز بنسبة ٦٣% للمشاركين ذوي المستوى المنخفض من القدرة المعرفية مقارنة بالمتوسطين ٧,٤% والمرتفعين ١,٢% .

رابعا : دراسات تناولت تأثير المناخ :

حظيت نظرية المناخ باهتمام كثير من الباحثين ، وأجريت كثير من الدراسات حول هذه النظرية ، فقد أجرى ويثر ك وجلهولي (Wetherick and Gilhooly, ١٩٩٥) دراسة استندوا فيها إلى فكرة مفادها أننا في المسائل المنتجة (ال ٢٧) هنالك ١٤مسألة لا نستطيع معرفة ما إذا كانت الإجابة الصحيحة ناتجة عن المنطق أم عن تأثير المطابقة ، بينما هنالك مسائل تختلف الإجابة المنطقية فيها مع المناخ ، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ٧١ فردا، منهم ٣١ من الذكور، لم

يحصل أي منهم على معلومات في المنطق ، ويرى الباحثان أن المطلوب هو مقياس مستقل لمعرفة مسؤولية الأفراد عن المطابقة ، وأنه من المفضل أن يكون المقياس غير مشتق من مهمة التوصل للنتيجة "conclusion drawing task" ، وأن ما نحتاجه هو مهمة بناء المقدمات "premise-constriction task" .

ولأجل فحص هذه الفرضية أعطي المشاركون النتيجة من أحد الأنماط الأربعة (A) E I O وطلب منهم أن يتوصلوا إلى المقدمات التي أدت إلى هذه النتيجة ، فكلما ارتفعت العلامات على كل من المسائل التي تتفق مع المطابقة ، والتي لا تتفق مع المطابقة فإنها تعكس تأثيرا بالمنطق ، بينما تعكس العلامات المرتفعة على مسائل المطابقة والمنخفضة على المسائل التي لا تتفق مع المطابقة تأثيرا بالمطابقة ، وفحص هذه الفرضية قسم المفحوصون إلى مجموعتين ، وطلب منهم أن يتوصلوا إلى نتيجة من ٤٠ زوجا من المقدمات ، وتم تحديد موضوع النتيجة في نصف المسائل ، بينما لم يحدد موضوعها في النصف الآخر ، وقدمت المسائل دون إخبارهم أن أيا من الحدين قد يكون موضوعا في نتيجة صحيحة ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على المسائل التي تم تحديد موضوع النتيجة فيها ، والمسائل التي لم يتم تحديد موضوع النتيجة فيها ، وفي التجربة الثانية أعطي الأفراد أربع نتائج (I O E A) وطلب منهم أن يبنوا أكبر عدد من المقدمات التي تدل على هذه النتيجة.

الطريقة و الإجراءات

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي من مديريات تربية عمان الأولى والثانية والثالثة والرابعة في التخصصين العلمي والأدبي ، والبالغ عددهم ١٦٠٩٨ وجميع طلبة الجامعة الأردنية/ السنة الثالثة فما فوق ، في التخصصات العلمية والإنسانية ، البالغ عددهم ١٤٦٠٧

عينة الدراسة :

تم اختيار الأفراد المشاركين في الدراسة بالطريقة العنقودية المتاحة ، وقد بلغ عدد المشاركين في الدراسة (١٣٤٤) طالبا وطالبة ، من بين طلبة المدارس الحكومية التابعة لمديرتي تربية عمان الأولى وتربية عمان الثانية في التخصصين العلمي والأدبي ، ومن بين طلبة الجامعة الأردنية من التخصصات العلمية والإنسانية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ .

أداة الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة ، قام الباحثان بتصميم اختبار يقيس القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي مكون من ٣٨ مسألة منطقية تصنيفية ، وتم تقسيم مسائل الاختبار إلى مجالات منها مجموعة من المسائل المحايدة وشبه الرمزية التي تهدف إلى توسيع تمثيل مسائل الاختبار ، كما تم تقسيم ٢٤ مسألة منها إلى مجالات بحسب فرضيات الدراسة كما يلي :

المجال الاول : مجال التجريد ، ويتضمن مجموعتين من المسائل متطابقتين في الشكل هما :

١ . مسائل ذات صياغة شبه رمزية وعددها (٦ مسائل) .

مثال : لا أحد من أ هو ب

بعض ج هي أ

إن : ١ . بعض ج ليس ب الإجابة الصحيحة

٢ . كل ج هي ب

٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .

٢ . مسائل ذات صياغة محايدة وعددها (٦ مسائل) .

المثال السابق بالصياغة المحايدة :

لا أحد من أعضاء نادي المجد ذكي
بعض أصدقاء أحمد أعضاء في نادي المجد
إذن : ١ . بعض أصدقاء أحمد ليسوا أذكاء الإجابة الصحيحة
٢ . كل أصدقاء أحمد أذكاء
٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .
المجال الثاني : مجال التحيز ، ويتضمن مجموعتين من المسائل متطابقتين في
الشكل هما :

١ . مسائل ذات صياغة متحيزة مع معارف الطلبة ، وعددها (٦ مسائل) .
المثال السابق بالصياغة المتحيزة مع معارف الطلبة :

بعض <u>الطلاب</u> أعضاء في نادي المجد	<u>منطقياً</u>	<u>واقعيًا</u>
إذن : ١ . بعض الطلاب ليسوا أذكاء	صح	صح
٢ . كل الطلاب أذكاء	خطأ	خطأ
٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .		

٢ . مسائل ذات صياغة متحيزة ضد معارف الطلبة ، وعددها (٦ مسائل) .
المثال السابق بالصياغة المتحيزة ضد معارف الطلبة :

بعض <u>العابرة</u> أعضاء في نادي المجد	<u>منطقياً</u>	<u>واقعيًا</u>
إذن : ١ . بعض العابرة ليسوا أذكاء	صح	خطأ
٢ . كل العابرة أذكاء	خطأ	صح
٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .		

المجال الثالث . مجال المناخ : (ويقصد بالمناخ شكل المسألة من حيث كونها كلية أو جزئية ، ومثبتة أو منفية) .

تم اختيار أربع مسائل ،وهي التي لا تتفق نتيجتها المنطقية مع المناخ وصيغت بصياغتين : صياغة شبه رمزية ، وصياغة محايدة فبلغ مجموعها (٨) مسائل ، بينما تتفق بقية المسائل المنتجة العشر مع المناخ (بعد استثناء المسائل غير المنتجة) وفيما يلي مثال لمسألة تتفق مع المناخ بالصياغة المحايدة :

كل الحيوانات التي يحبها سامر تأكل اللحوم

كل الحيوانات التي اشتراها لؤي يحبها سامر

إذن : ١ . كل الحيوانات التي اشتراها لؤي تأكل اللحوم . الإجابة الصحيحة (تتفق مع المناخ)

٢ . لا أحد من الحيوانات التي اشتراها لؤي يأكل اللحوم .

٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .

ب . مسائل لا تتفق إجاباتها المنطقية مع المناخ (٨ مسائل بواقع : ٤ شبه رمزية ،و ٤ محايدة).

وفيما يلي مثال لمسألة لا تتفق مع المناخ بالصياغة المحايدة :

كل ما كتبه أسامة نشر في مجلة الشروق

كل ما نشر في مجلة الشروق أعمال إبداعية

إذن : ١ . كل الأعمال الإبداعية كتبها أسامة . (الإجابة المتوقعة حسب نظرية المناخ)

٢ . بعض الأعمال الإبداعية كتبها أسامة . (الإجابة الصحيحة).

ملاحظة : تم اختيار الأمثلة السابقة جميعها من أسئلة الاختبار .

ثانيا . صدق الاختبار :

تم التحقق من الصدق الخارجي للاختبار من خلال عرضه في صورته الأولى على عدد من المحكمين ، وعددهم (١٢) أستاذًا من أساتذة الجامعات في مجالات الفلسفة ، وعلم النفس (ملحق ١) ، وقد اعتمد الباحثان اتفاق أحد عشر من المحكمين كمعيار لقبول الفقرة ، واستنادا لما اقترحه بعض المحكمين تم تعديل مضامين بعض الفقرات (الملحق ٢).

ثالثا . ثبات الاختبار : تم استخراج ثبات الاختبار بطريقتين هما :

أ . طريقة الإعادة : (test - retest)

لقياس ثبات الاستجابة على الاختبار تم تطبيقه على خمسة وثلاثين من طلبة مدرسة الأميرة بسمة تم اختيارهن عشوائيا من الصف الأول الثانوي في التخصصين العلمي والأدبي ، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها ، وقد حسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين فبلغت قيمته لجميع الفقرات بشكل عام (٠,٧٦) ، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات المختلفة ما بين (٠,٦١) لمجال الفقرات المحايدة ، و (٠,٧٦) لمجال الفقرات المتحيزة ضد معارف الطلبة ، والفقرات التي تتفق مع المناخ ، وتعد هذه المعاملات مقبولة مقارنة بالدراسات المشابهة للدراسة الحالية حسبما ذكر عوده (٢٠٠٢ ، ص ٣٦٦).

ب . الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach) ويشير ثبات التجانس الداخلي إلى قوة الارتباطات بين الفقرات (عوده، وملكاوي ، ١٩٨٧) . وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار ككل (٠,٧٦) . وتشير تلك المعاملات بالطريقتين السابقتين إلى درجات مقبولة لأغراض الدراسة حسبما ذكر عوده (٢٠٠٢ ، ص ٣٦٦) .

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي (القياسات المتكررة) إذ خضع كل فرد من أفراد الدراسة لعدة معالجات تمثل عدة أساليب في صياغة المسألة المنطقية التصنيفية .

متغيرات الدراسة :

تقسم متغيرات الدراسة إلى قسمين كما يلي :

١ . المتغيرات المستقلة : وهي التي تم التحكم بها

أ . التجريد وله أسلوبان : (صياغة شبه رمزية، صياغة محايدة) .

ب . التحيز وله أسلوبان : (صياغة متحيزة مع معارف الطلبة ، صياغة متحيزة ضد معارف الطلبة) .

ج . المناخ وله أسلوبان : (صياغة تتفق مع المناخ ، صياغة لا تتفق مع المناخ) .

د . المرحلة الدراسية : (المرحلة الثانوية ، المرحلة الجامعية)

هـ . التخصص الأكاديمي : (علمي ، أدبي)

٢ . والمتغير التابع : هو القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي .

ثالثا . المعالجة الإحصائية :

أ . للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالفروق بين درجات الطلبة على أسلوب صياغة كل متغير من المتغيرات المستقلة (التجريد ، التحيز ، المناخ) تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة ، وقد استخدم لمقارنة متوسطين لمستويين مختلفين (اختبارين يمثل كل اختبار أحد أساليب الصياغة) للمجموعة نفسها ، وهم جميع أفراد الدراسة.

ب . للإجابة عن الأسئلة حول وجود تفاعل بين المرحلة الدراسية والتخصص على أحد مستويات المتغير المستقل (أسلوب الصياغة) تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢-Way ANOVA) .

- ج . تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية .
د . تم استخراج ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون .
هـ . تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) .
نتائج الدراسة ومناقشتها :

١ . مناقشة نتائج السؤال الأول :

نص السؤال الأول على ما يلي : " هل يوجد فرق جوهري في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوبَي التجريد (صياغة شبه رمزية ، صياغة محايدة) ؟ " .

وقد أظهرت نتائج تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي ، يعزى إلى أسلوبَي التجريد (الصياغة شبه الرمزية ، الصياغة المحايدة)، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٣,٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية ، وكان هذا الفرق لصالح أسلوب الصياغة المحايدة ، وهذا يعني أن الاستدلال على المسائل شبه الرمزية كان أصعب مقارنة بالمسائل المحايدة.

وإن وجود هذه الفروق يشير إلى وجود فروق نوعية في العمليات العقلية التي يتطلبها حل كل من المسائل ذات الصياغة شبه الرمزية ، والمسائل ذات المضمون الواقعي ، إذ يرى فنييت وماركوفتس (٢٠٠١، Venet&Markovits) أن الصياغة الرمزية تتطلب مزيداً من العمليات المعرفية المعقدة أكثر مما تتطلبه مسائل ذات مضامين لها معنى .

كما وجد أن استخدام الصياغات الرمزية ، أو استخدام حدود غير مألوفة أوجد مزيداً من الأخطاء، إذ إن الأفراد في حال وجود صياغات رمزية أو شبه رمزية غير قادرين على إيجاد رابطة بين مضامين المسائل المطروحة وبين خبراتهم اليومية ، أو

غير قادرين على تكوين صورة عقلية mental emage تساعد في معالجة المعلومات (Evans, ١٩٨٩) .

ويرى الباحثان أن هذه العمليات المعرفية الزائدة ناتجة عن مزيد من التعقيد في مرحلة أو أكثر من مراحل حل مثل هذا النوع من المسائل : منها ما يتعلق بترميز المقدمات في الذهن ، ومنها ما يتعلق بتكوين نموذج مدمج من المقدمات ، ومنها ما يتعلق بعدد النماذج التي يمكن تكوينها ، ومنها ما يتعلق بالقدرة على المعالجة بشكل عام ، ويحتل أن يكون الخطأ في ترميز المقدمات من أهم العوامل المسؤولة عن الأخطاء بشكل عام ، وعن الأخطاء على المسائل ذات الصياغة شبه الرمزية بشكل خاص .

وهناك أمر يمكن أن يتسبب في جانب من الصعوبة يتمثل في قلة تعامل الطلبة مع الصياغات شبه الرمزية فقد ذكر أندرسون (٢٠٠٧، ص.٤٠٤) أن السياق الإضافي المقدم من خلال الصياغة الكلامية للمشكلة (مقارنة بالصياغة الرمزية) يسمح للأطفال بالاتصال بالاستراتيجيات ، أو طرق العمل البراجماتية التي يستخدمونها في الحياة العملية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية (التي أظهرت أن حل المسائل شبه الرمزية أصعب من حل المسائل ذات المضمون الواقعي) مع نتائج دراسات كل من

؛ Markovits&Vachon, ١٩٩٠؛ Venet&Markovits, ٢٠٠١

Dorothy, ١٩٨٤، فقد أظهرت نتائج دراسة ماركوفيتس وفاكون (Markovits, Vachon, ١٩٩٠) والتي طبقت على طلبة مدارس ثانوي وطلبة جامعة ، أظهرت أن الاستدلال كان أصعب على المسائل الرمزية ، وأظهرت نتائج دراسة فنييت وماركوفيتس (Venet&Markovits, ٢٠٠١) أن أداء طلبة المرحلة الثانوية كان ضعيفا جدا على المسائل التجريدية.

ولم يطلع الباحثان على أية دراسة توصلت إلى ما يخالف هذه النتائج .

٢ . مناقشة نتائج السؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على ما يلي : " هل توجد فروق جوهرية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التجريد (الصياغة المحايدة) تعزى إلى المرحلة الدراسية (جامعية ، ثانوية) والتخصص (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما ؟ " .

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي عددا من النتائج سيتم عرضها ومناقشتها واحدة تلو الأخرى كما يلي:

أولا . أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي على أسلوب التجريد (الصياغة المحايدة) يعزى للتخصص ، إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (٤٩,١) ، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية ، وكان هذا الفرق لصالح طلبة التخصص العلمي ، كما أظهرت وجود فروق دالة لصالح طلبة الثانوي في التخصص العلمي مقارنة بكل من : (ثانوي أدبي، جامعة أدبي) .

وربما يعزى تفوق طلبة التخصص العلمي على المسائل المحايدة إلى دور الخبرات التي يتلقونها في تطوير قدراتهم العقلية بشكل عام ، وفي تطوير استخدام قواعد واستراتيجيات التفكير المنطقي الصوري بشكل خاص ، والتي يمكن تعميم استخدامها في جميع مجالات الاستدلال ، وعلى الصيغ المختلفة ، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية بشكل عام ، إذ تفوق طلبة التخصص العلمي على طلبة التخصص الأدبي في معظم مجالات الاستدلال ، وترى (الجنادي ، ٢٠٠٣) أن الفروق بين طلبة التخصصين العلمي والأدبي قد تعزى إلى طبيعة الدراسة في التخصصات

العلمية ، إذ تنصب في جزء كبير منها على قوانين واستنباطات رقمية ، وطرق حل مشكلات حسابية كمية .

وقد يعزى تفوق طلبة التخصص العلمي إلى قدرات عقلية أفضل ، وهذه القدرات تمكنهم من إدراك العلاقات بين المقدمات للتوصل إلى النتيجة ، فقد ذكر راجح (١٩٩٠ ، ص ٢٨٣) " أن الاستدلال في جوهره إدراك للعلاقات ، وهو وثيق الصلة بالذكاء " . وربما تكشف متوسطات تحصيل الطلبة عن هذه القدرات ، إذ إن المتفوقين عادة في الصف العاشر هم من يتجهون إلى التخصص العلمي ، ويقبلون فيه ، وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائية لصالح طلبة التخصص العلمي تعزى لمعدلات الطلبة في الصف العاشر في القدرة على الاستدلال المنطقي ، وهذه الفروق في التحصيل تعكس قدرات عقلية أفضل ، كما تعكس مستوى دافعية أفضل بشكل عام ، وهذان العاملان قد يؤثران في نوع الخبرة التي يمر بها الطلبة ، إذ يتوقع أن يستفيد الطلبة ذوو التحصيل المرتفع ، والدافعية المرتفعة من الخبرات التعليمية بدرجة أكبر وأفضل من ذوي التحصيل المنخفض .

ويرى أصحاب نظرية معالجة المعلومات أن تطور القدرة على الاستدلال لا يرد إلى نمط بعينه في التفكير كما يرى بياجيه ، وإنما يرد إلى التحسن في الذاكرة والانتباه والمعرفة واستراتيجيات حل المشكلات ، وعليه فإن التفكير يتطور بشكل مستمر طالما حدث مثل هذا التحسن (الريماوي، ١٩٨٨، ص ٤١٣).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية (التي أظهرت تفوق طلبة التخصص العلمي على طلبة التخصص الأدبي في القدرة العامة على الاستدلال) مع ما أظهرته كثير من الدراسات في عدد من مجالات الاستدلال ، منها دراسة كل من : الطيريري ، ١٩٩٣ ؛ المحاسنة ، ٢٠٠٦ ؛ حجازين ، ٢٠٠٣ .

ويرى الباحثان أهمية ملاحظة أن ما تقيسه الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسات ليس شيئا واحدا، إذ لا تكاد نجد دراستين تقيسان شيئا واحدا وبالطريقة نفسها. ثانيا . أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي (الصياغة المحايدة) يعزى للمرحلة الدراسية، إذ بلغت قيمة (ف) ٠,٢ ، وهي أصغر من القيمة الجدولية (بينما ظهرت فروق تعزى للتخصص، كما سبق) .

وتشير هذه النتائج إلى أن عامل التخصص أكبر تأثيرا من عامل المرحلة الدراسية في نمو القدرة على الاستدلال على المسائل ذات الصياغة المحايدة التي تعكس القدرة على الاستدلال بشكل عام ، إذ تفوق طلبة الثانوي في الفرع العلمي على طلبة الجامعة في الفرع الأدبي ، وكان الفرق بينهما دالا إحصائيا.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية (التي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي على أسلوب التجريد (الصياغة المحايدة) يعزى للمرحلة الدراسية) تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الطيريري (١٩٩٣) التي أظهرت عدم وجود فروق بين طلبة المرحلة المتوسطة ، وطلبة المرحلة الثانوية على الاختبار بشكل عام وعلى معظم الاختبارات الفرعية أيضا .

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما أظهرته دراسة عبد الرحيم (١٩٩٣) والتي أظهرت نتائجها أن عامل العمر يؤدي إلى فروق دالة إحصائية ، لصالح الفئة ذات العمر الزمني الأكبر .

وربما يعزى الفرق بين نتائج الدراستين إلى الفئة العمرية المستهدفة ، فقد استهدفت دراسة عبدالرحيم الفئة العمرية (من ٧ . ١٢ سنة) إذ يتوقع أن تظهر الفروق بصورة أكثر وضوحا في هذه المرحلة من النمو ، إذ يمثل كل طرف من الفئة العمرية المستهدفة نهاية مرحلة وبداية مرحلة تطويرية جديدة، الأمر الذي قد يعني وجود

أطفال من مراحل نمائية مختلفة ، إذ لا توجد حدود عمرية فاصلة وواضحة بين كل مرحلة والمرحلة التي تليها. بينما استهدفت الدراسة الحالية طلبة من مرحلة نمائية واحدة هي مرحلة العمليات الصورية ، فضلا عن تدخل عامل التخصص في الدراسة الحالية .

ثالثا . وأظهرت نتائج المقارنات البعدية تفوق طلبة الثانوي العلمي في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي على أسلوب التجريد (الصياغة المحايدة) . وبفرق دال إحصائيا . على طلبة الجامعة في التخصص العلمي.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى مستوى الدافعية والاهتمام الذي أبداه طلبة المرحلة الثانوية في التخصص العلمي . حسب ملاحظة الباحثين . وربما تشير هذه النتيجة إلى أن تأثير الدافعية أكبر من تأثير الخبرات التي تعرض لها طلبة الجامعة في التخصص العلمي في تنمية القدرة على حل المسائل المحايدة على الأقل .

وتشير النتائج التي أظهرت تفوق طلبة الثانوي العلمي على طلبة الجامعة في التخصص العلمي إلى أن الطلبة . بشكل عام . يعتمدون على معرفتهم الواقعية ، وعلى المعلومات المخزنة في الذاكرة أثناء حل مثل هذا النمط من المسائل أكثر من اعتمادهم على قواعد صورية ، ومما يقوي هذا التفسير أن النتائج أظهرت تفوق طلبة الجامعة في التخصص العلمي ، وبفرق دال إحصائيا على طلبة الثانوي في التخصص العلمي على المسائل نفسها عندما تمت صياغتها صياغة شبه رمزية ، كما لم تظهر النتائج فروقا دالة على الصياغة المحايدة التي ترتبط بالمعرفة الواقعية للطلبة بين طلبة الجامعة في التخصص العلمي ، وطلبة الجامعة في التخصص الأدبي ، كما لم تظهر فروقا بين طلبة الجامعة في التخصص الأدبي ، وطلبة الثانوي في التخصص الأدبي ، بينما أظهرت فروقا بين هؤلاء الطلبة على المسائل نفسها عندما تمت صياغتها صياغة شبه رمزية .

٣ . مناقشة نتائج السؤال الثالث :

نص السؤال الثالث على ما يلي : " هل توجد فروق جوهرية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التجريد (الصياغة شبه الرمزية) تعزى إلى المرحلة الدراسية (جامعية ، ثانوية) والتخصص (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما ؟ " .

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التجريد (صياغة شبه رمزية) يعزى للتخصص ، إذ بلغت قيمة (ف) ٧٧,٧ وهي أكبر من القيمة الجدولية ، وكان الفرق لصالح طلبة التخصص العلمي . ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التجريد (صياغة شبه رمزية) يعزى للمرحلة الدراسية ، إذ بلغت قيمة (ف) ١٨,٣ وهي أكبر من القيمة الجدولية وكان الفرق لصالح طلبة المرحلة الجامعية ، وعدم وجود تفاعل بين التخصص ، والمرحلة الدراسية .

وربما يعزى تفوق طلبة التخصص العلمي في المسائل شبه الرمزية (عدا مسائل المناخ) إلى مستوى قدراتهم العقلية بشكل عام ، إذ أظهرت نتائج الدراسة الحالية تفوق طلبة التخصص العلمي في القدرة العامة على الاستدلال ، وترتبط هذه القدرة بالقدرة على تكوين تمثيلات أكثر تجريدا ، وأقل تأثرا بالسياق ، وبالمضمون الدلالي للمسائل المطروحة .

وربما يكون لألفة طلبة التخصص العلمي بالصياغات الرمزية أثر في تفوقهم ، لكن أثر التخصص يبدو أكثر وضوحا ، إذ تفوق طلبة الثانوي في التخصص العلمي على طلبة الجامعة في التخصص الأدبي رغم أن طلبة الجامعة في التخصص الأدبي مروا بخبرات في التعامل مع الرموز لا تقل عن خبرات طلبة الثانوي في

التخصص العلمي ، وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة في القدرة على الاستدلال بشكل عام تعزى لمعدل الصف العاشر ، وربما ترتبط هذه الفروق بفروق في مستوى القدرات العقلية بشكل عام ، والتي يتوقع أن يظهر أثرها في الاستدلال على الصياغات المختلفة ، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية بشكل عام ، إذ كان أداء طلبة المرحلة الثانوية في التخصص العلمي أفضل من أداء من سواهم على معظم الصياغات . مع ملاحظة أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يتميزون عادة بمستوى دافعية أكبر من ذوي التحصيل المتدني ، الأمر الذي قد يدفع الطالب للتركيز والجدية ، وقد أظهرت دراسة أبي الجديان (١٩٩٩) وجود فروق دالة إحصائية، لصالح الطلبة المتفوقين مقارنة بالطلبة العاديين في متوسطات جميع قدرات التفكير الاستدلالي : (الاستنباط ، الاستقراء ، الاستنتاج) وفي الدرجة الكلية للاختبار .

وهناك عدد من الدراسات اتفقت نتائجها بشكل عام مع نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بتفوق طلبة التخصص العلمي ، فقد ذكر حجازين (٢٠٠٣ ، ص ٢٣) أن طلبة التخصص العلمي أكثر قدرة على الاستدلال من طلبة التخصص الأدبي ، وهذه النتيجة تؤكد نتائج عدة دراسات منها دراسة كل من : الطيريري ، ١٩٩٣ ؛ المحاسنة ، ٢٠٠٦ ؛ حجازين ، ٢٠٠٣ ؛ شطناوي ، ٢٠٠٣ ، مع ملاحظة أن ما تقيسه الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسات ليس شيئاً واحداً .

وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التجريد (صياغة شبه رمزية) يعزى للمرحلة الدراسية ، وكان الفرق لصالح طلبة المرحلة الجامعية ، ولا نستطيع فهم هذه النتيجة بمعزل عن النتائج الأخرى المرتبطة بها ، فقد أظهرت النتائج أن تأثير التخصص كان أقوى ، إذ تفوق طلبة الثانوي في التخصص العلمي على طلبة الجامعة في التخصص

الأدبي، وهذا يشير إلى أن الفروق قد تعزى إلى ألفة طلبة الجامعة في التخصص العلمي بالتعامل مع الصياغات شبه الرمزية ، إذ كان متوسط درجاتهم على هذه المسائل هو الأعلى ، وهناك أمر آخر قد يساعد في تفسير هذه النتيجة وهو أن نسبة من طلبة الجامعة في التخصص الأدبي هم من طلبة التخصص العلمي أصلا ، إذ يسمح نظام الجامعات الأردنية لطلبة التخصص العلمي باختيار تخصصات أدبية.

٤ . مناقشة نتائج السؤال الرابع :

نص السؤال الرابع على ما يلي : " هل يوجد فرق جوهري في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوبَي التحيز (صياغة متحيزة مع معارف الطلبة ، صياغة متحيزة ضد معارف الطلبة) ؟ " .

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين وجود فرق دال بين متوسطي الطلبة على أسلوبَي التحيز، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٨,٣٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية، وكان هذا الفرق لصالح أسلوب الصياغة المتحيزة مع معارف الطلبة ، تعزى إلى أسلوبَي التحيز ، وهذا يعني أن الطلبة يواجهون صعوبة أكبر في حل المسائل المتحيزة ضد معارفهم مقارنة بالمسائل التي تتفق نتائجها مع معارفهم .

وإن وجود ظاهرة التحيز يشير إلى أن الأفراد . بشكل عام . لا يفكرون بطريقة منطقية دائما ، كما يشير إلى تأثر التفكير الإنساني بالمضامين الدلالية للمشكلات المطروحة ، وأن المسائل التي تنطوي على مضامين لا تتفق مع معارف الأفراد تتطلب عمليات معرفية مختلفة عن تلك التي تنطوي على معلومات تتفق مع معارفهم .

وهناك عدد من العوامل التي قد تكون مسؤولة عن وجود الفروق بين درجات الطلبة على المسائل التي تتفق مع معارفهم ، ودرجاتهم على المسائل التي لا تتفق مع معارفهم ، وتتفق نظرية الضرورة المساء فهمها مع نظرية النماذج العقلية في

التنبؤ بعدم وجود تحيز في المسائل ذات النموذج الواحد ، وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود تحيز في المسائل ذات النموذج الواحد ، وتعد هذه أكبر مشكلة تواجهها نظرية النماذج في مجال التحيز ، وربما يكمن عجز النظرية عن تقديم تفسير لهذه النتائج إما في التفسير نفسه الذي تبنته النظرية والذي يقوم على أساس بناء نماذج عقلية ، وإما في افتراض تبناه جونسون ليرد يقوم على أساس أن الأفراد يقومون بتمثيل ما هو صحيح فقط ، وبناء عليه فإن التفسير المنطقي الصحيح للمقدمات هو فقط ما يتم تمثيله ، ولكن هذا الافتراض يقبل باعتبار ما ينبغي أن يكون ، لا باعتبار ما هو كائن ، فقد أظهرت دراستا كل من: (Roberts & Newstead & Griggs , ٢٠٠١ , ١٩٩٩; Newstead & Griggs) أن أكثر الأفراد لا يعتمدون على التفسير المنطقي للمقدمات ، ويرى هؤلاء الباحثون أن الخطأ في تفسير المقدمات من أهم العوامل المسؤولة عن الأخطاء .

كما يرى أصحاب نظرية النماذج أن الفرد يقوم ببناء نموذج عقلي أولي لتمثيل العلاقة بين المقدمات ، ثم يحاول أن يتأكد مما إذا كانت النتيجة المعطاة تتلاءم مع هذا النموذج أم لا، فإن لم تتلاءم معه فإنها ترفض وتعد غير صحيحة (Johnson-Laird, ١٩٩٩)؛ أي أن النتيجة التي لا يحتمل أن تكون صحيحة . بحسب النموذج . ترفض ، وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن حوالي خمس الطلبة صادقوا على نتائج لا تتفق مع أي من النماذج العقلية الممكنة ، أي أنها نتائج لا يحتمل أن تكون صحيحة ، وهذا يشير إلى أن هذه النسبة من الطلبة . على الأقل . لم يستخدموا أسلوب نظرية النماذج ، بل ولا يفكرون بطريقة منطقية في حال تعارض المنطق مع معتقداتهم .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية التي أظهرت تأثيرا للتحيز مع ما توصلت إليه دراسات كل من : Lung, ١٩٨٦, ٢٠٠٥; Jonathan,etal , ٢٠٠٤, Nicola,etal., ٢٠٠٤,

إذ أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود ظاهرة التحيز بصور مختلفة بحسب اختلاف طبيعة هذه الدراسات، والطرق المستخدمة فيها لقياس التحيز .

كما اتفقت هذه النتائج مع بعض تجارب دراسة نيكولا وزملائه (Nicola,etal.,٢٠٠٤) بينما خالفنها في تجارب أخرى ، ولعل السبب في ذلك يكمن في طبيعة المهمة المستخدمة في التجربة ، فقد اتفقت معها عندما كانت المهمة مهمة تقييم للنتيجة ، بينما خالفها في الدراسة نفسها عندما كانت المهمة مهمة توليد للنتيجة ، مع ملاحظة أن المهمة في الدراسة الحالية هي مهمة تقييم .

٥ . مناقشة نتائج السؤال الخامس :

نص السؤال الخامس على ما يلي : " هل توجد فروق جوهرية في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي في أسلوب التحيز (الصياغة المتحيزة ضد معارف الطلبة) تعزى إلى المرحلة الدراسية (جامعية ، ثانوية) والتخصص (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما ؟ " .

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي عددا من النتائج سيتم عرضها ومناقشتها واحدة تلو الأخرى كما يلي :

أولا . أظهرت النتائج أن متوسطات الطلبة على أسلوب التحيز (الصياغة التي لا تتفق مع معارف الطلبة) جاءت بالترتيب نفسه على أسلوب التجريد (الصياغة شبه الرمزية) وهي بحسب الترتيب التنازلي كما يلي: (جامعة علمي ، ثانوي علمي ، جامعة أدبي ، ثانوي أدبي) .

وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة طردية بين القدرة على التجريد ، والقدرة على كف التحيز. وربما يعزى هذا إلى أن الطلبة يحتاجون إلى استخدام قواعد صورية ، وتكوين تمثيلات أكثر تجريدا في حل هذين النوعين من المسائل ، ولا يستطيعون الاعتماد على معرفتهم الواقعية ، وقد أظهرت دراسة لونج (Lung,١٩٨٦) أن

الطلبة في المجموعة الأكثر منطقية مالوا إلى التوصل إلى نتيجة غير مؤكدة ، عندما كان هنالك تعارض بين معتقداتهم وبين النتيجة التي استتبطوها ، وأما المجموعة الأقل منطقية فقد مالوا إلى اختيار نتيجة تتفق مع معتقداتهم (رغم أنها غير صحيحة) . أي أن الأفراد الأكثر منطقية يكونون أقل تأثراً بالتحيز .

ويرى أصحاب فرضية الكف أن النمو المعرفي مرتبط بالقدرة على كف التحيز للمعرفة السابقة ، وأن زيادة الأخطاء في حالة وجود صراع لا تحصل بسبب ضعف في الاستدلال المنطقي ، بل يسبب ضعف في التحكم بالكف ، إذ يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التداخل بين المثيرات ، وعجز المفحوصين عن كف المثيرات التي لا ترتبط بالمهمة (سلوكات ، معلومات ، عمليات أو استراتيجيات) ، هو المسؤول عن ضعف الأداء في مهمات التحيز (Moutier,etal.,٢٠٠٦).

وتشير هذه النتائج بشكل قوي إلى أن الأفراد الأكثر قدرة على التحكم بالكف يميلون إلى أن يكونوا أقل عرضة لتحيز المعتقد ، وهذا ما توصلت إليه دراسات كل من : (Markovits&Doyon,٢٠٠٢;Nicola,etal.,٢٠٠٤)

ثانياً . أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً لكل من : التخصص(قيمة (ف) (١٣٩,٨)) ، والمرحلة الدراسية(قيمة (ف) (١٢,٢) ، والتفاعل بينهما في القدرة على الاستدلال على المسائل التي لا تتفق مع معارف الطلبة ، كما أظهرت نتائج المقارنات البعدية تفوق كل من : طلبة الجامعة في التخصص العلمي ، وطلبة الثانوي في التخصص العلمي على كل من طلبة : (جامعة أدبي، ثانوي أدبي) ، وتفوق طلبة الجامعة في التخصص الأدبي على طلبة الثانوي في التخصص الأدبي .

وتظهر هذه النتائج أن تأثير التخصص أكبر من تأثير المرحلة الدراسية ، إذ تفوق طلبة الثانوي في التخصص العلمي على طلبة الجامعة في التخصص الأدبي .

وتشير هذه النتائج إلى أن لكل من التخصص والمرحلة الدراسية دورا في نمو القدرة على كف التحيز للمعرفة السابقة ، والتقليل من تأثيرها السلبي في القدرة على الاستدلال ، الأمر الذي يعني أن لكل من التخصص والمرحلة الدراسية دورا في تطوير تمثيلات أكثر تجريدا ، وأقل تأثرا بالمضمون، لكن دور التخصص أوضح ، ويمكن أن يفسر ذلك من خلال نوع الخبرات التي يتعرض لها طلبة التخصص العلمي ، إذ تساهم خبراتهم في التعامل مع المفاهيم المجردة والبراهين الرياضية والتعامل مع مسائل علمية تتطلب قدرات معرفية عليا في تطوير هذه التمثيلات وتحويل المضامين الواقعية إلى مضامين رمزية ، وبالتالي التخفيف من تأثيرات المضمون والسياق .

ثالثا . أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال بين طلبة المرحلة الثانوية في التخصص العلمي ، وطلبة المرحلة الجامعية في التخصص العلمي على أسلوب الصياغة المتحيزة ضد معارف الطلبة .

وربما يعزى ذلك إلى تقارب قدراتهم على التجريد ، والمتمثل بتشابه نتائج المجموعتين على كل من أسلوب الصياغة المتحيزة ضد معارف الطلبة ، وأسلوب الصياغة شبه الرمزية ، فقد تفوق طلبة الجامعة في التخصص العلمي على طلبة الثانوي في التخصص العلمي على مسائل الأسلوبين السابقين ولكن بفروق غير دالة إحصائيا في الحالتين .

٦. مناقشة نتائج السؤال السادس :

نص السؤال السادس على ما يلي : " هل يوجد فرق جوهري في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي بين أسلوبين المناخ (صياغة تتفق مع المناخ ، صياغة لا تتفق مع المناخ) ؟ " .

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين وجود فرق دال إحصائيا ، إذ كانت قيمة (ت) ٤٤,٢٤ أكبر من القيمة الجدولية ، وكان

هذا الفرق لصالح أسلوب الصياغة التي تتفق مع المناخ .

وتشير هذه النتائج إلى أن نسبة من المشاركين يتأثرون بالخصائص الظاهرية للمشكلات المطروحة، وكون هؤلاء الطلبة قدموا استجابات على أساس الخصائص الظاهرية للمشكلات ولم يقدموا استجابات صحيحة ، فإن هذا قد يعني أنهم لا يفكرون بطريقة منطقية كما تدعي نظرية المناخ ، وربما يعني أنهم حاولوا التفكير بطريقة منطقية ولكنهم اتبعوا استراتيجيات منطقية غير صحيحة ، إذ يرى ويثرك وجيلهولي (Wetherick&Gilhooly, ١٩٩٥) أن الطلبة الذين يختارون استجابات تتفق مع المناخ ربما يرون أنها طريقة مختصرة للإجابة الصحيحة shortcut لأنها غالبا تمثل الإجابة الصحيحة . ويمكن أن تعزى الفروق بين الصيغتين إلى الخطأ في تفسير المقدمات ، ومن أشهر صور هذا النمط من الأخطاء ما يسمى بأخطاء القلب ، إذ يتم تفسير المقدمة كل أ هي ب على أن أ = ب ، أي أنها تعني أن كل ب هي أ ، وعليه فإنه يتم تفسير المسألة التالية كما يلي : كل أ هي ب ، كل ب هي ج ، على أن أ = ب = ج ، وينتج عن هذا أن كل ج هي أ ، وهذه النتيجة غير الصحيحة ناتجة عن عملية قلب غير صحيحة ، ويمكن أن تكون أخطاء القلب هي المسؤولة . بحسب رأي الباحثين . عن أخطاء التعميم التي تعد أكثر صور الأخطاء انتشارا .

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن الطلبة يستخدمون المنطق ، ولا ينظرون فقط إلى مجرد شكل المسائل ، إذ لو كان الطلبة يعتمدون على المناخ فقط . كما ترى نظرية المناخ . أو على قواعد صورية فقط . كما ترى نظرية المنطق العقلي . فإن استجاباتهم ينبغي أن تكون متشابهة على الصياغات المتشابهة تماما في صورتها ، وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية فروقا كبيرة بين متوسط إجابات الطلبة على مسائل المناخ ذات الصياغة شبه الرمزية، ومتوسط إجاباتهم على الصياغات ذات المضمون المحايد ، رغم أن المسائل في الصياغتين تتفقان من حيث الصورة بشكل تام .

وتتنبأ نظرية المناخ أن لا يلجأ الطلبة الذين يعتمدون على المناخ إلى اختيار البديل الذي ينص على أنه " لا توجد نتيجة صحيحة أكيدة " ، وإن وجد ذلك فسيكون قليلا جدا (Wetherick&Gilhooly, ١٩٩٥) ، كما تتنبأ نظرية المناخ أنه عندما تكون المقدمتان بصيغة : " لا أ هي ب ، لا ب هي ج " ، فإن الطلبة سيختارون صيغة " لا أ هي ج " (أندرسون ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٢٨) وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية خلاف ما توقعته نظرية المناخ ، فحينما قدمت للطلبة مسألة بصيغة : لا أ هي ب ، لا ب هي ج ، وبأربعة مضامين مختلفة فقد تراوحت متوسطات درجات الطلبة للإجابات الصحيحة على هذه المسائل الأربع ما بين ثلاثة وثمانين بالمئة ، وواحد وأربعين بالمئة ، وكانت النتيجة الصحيحة لهذه المسائل تنص على أنه " لا توجد نتيجة أكيدة " وهذا يعني . على الأقل . أنهم حينما اختاروا النتيجة الصحيحة فإنهم لم يعتمدوا على المناخ ، بل اختاروا أنه لا توجد نتيجة أكيدة ، وهذه النتيجة تخالف تنبؤات النظرية أيضا .

وتشير هذه النتائج إلى أن الطلبة يتأثرون بالمنطق ، ولا يستجيبون على أساس الخصائص الظاهرية فقط ، كما تشير إلى أن الطلبة يتأثرون بالمضمون الدلالي للمشكلات المطروحة .

وأخيرا يمكن القول : إن وجود أخطاء تعزى للمناخ لا يستلزم عدم وجود تفكير منطقي لدى الطلبة ، كما أن تعارض المنطق مع المناخ يتسبب في صعوبات كبيرة يواجهها الطلبة .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت تأثيرا للمناخ مع دراستي كل من : (Roberts&Love, ١٩٩٨ ؛ Wetherick and Gilhooly, ١٩٩٥) إذ أظهرت نتائج هاتين الدراستين تأثير المناخ في استجابات المشاركين .

٧ . مناقشة نتائج السؤال السابع :

نص السؤال السابع على ما يلي : " هل توجد فروق جوهريّة في القدرة على الاستدلال المنطقي في أسلوب المناخ (الصياغة التي لا تتفق مع المناخ) تعزى إلى المرحلة الدراسية (جامعية ، ثانوية) والتخصص (علمي ، أدبي) والتفاعل بينهما ؟ " .

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين الثنائي عدم وجود فرق دال يعزى للمرحلة الدراسية، ووجود فرق دال يعزى للتخصص إذ كانت قيمة (ف) ٧٤,٢ ، وهي أكبر من القيمة الجدولية ، وكان هذا الفرق لصالح طلبة التخصص الأدبي ، كما ظهر وجود تفاعل بين المرحلة الدراسية والتخصص ، وقد أظهرت نتائج المقارنات البعدية وجود فروق دالة لصالح طلبة الثانوي في التخصص الأدبي مقارنة بكل من طلبة (جامعة علمي ، جامعة أدبي ، ثانوي علمي) ووجود فرق دال لصالح طلبة (جامعة أدبي) مقارنة بطلبة (ثانوي علمي) بينما لم تظهر فروق دالة بين طلبة كل من (جامعة علمي ، ثانوي علمي) (جامعة أدبي ، جامعة علمي) .

ومن الأمور الواضحة في نتائج الطلبة على مسائل المناخ (الصياغة التي لا تتفق مع المناخ) أنها معاكسة تماما لنتائجهم على أسلوب التجريد (الصياغة المحايدة) التي تقيس القدرة على الاستدلال بشكل عام ، فقد أظهرت النتائج وجود أثر للتخصص في القدرة على الاستدلال على الصياغة المحايدة لصالح طلبة التخصص العلمي ، بينما كان الفرق على مسائل المناخ لصالح طلبة التخصص الأدبي ، كما ظهر تأثير للتفاعل في كلتا الصياغتين ، فكان ترتيب الطلبة التنازلي بحسب متوسطاتهم على أسلوب الصياغة التي لا تتفق مع المناخ كما يلي : (ثانوي أدبي ، جامعة أدبي ، جامعة علمي ، ثانوي علمي) وهذا عكس ترتيبهم على أسلوب التجريد (الصياغة المحايدة) التي تقيس القدرة على الاستدلال ، ولم تظهر فروق في

الصياغتين كليتهما تعزى للمرحلة الدراسية ، وقد يعزى هذا إلى الترتيب المعكوس للمتوسطات الذي سبق ذكره .

و تشير هذه النتائج بشكل عام إلى وجود علاقة عكسية بين القدرة على الاستدلال ، وبين القدرة على الإجابة على المسائل التي لا تتفق مع المناخ ، فكلما زادت قدرة الطلبة على الاستدلال قلت قدرتهم على حل مسائل المناخ ، وربما يعزى ذلك بشكل عام إلى اختلاف الطلبة في إدراك مستوى صعوبة مسائل المناخ ، فالطلبة الأكثر قدرة على الاستدلال يتوقع أنهم يدركون مسائل المناخ بمستوى صعوبة أكبر مما يدركها به الطلبة الأضعف في هذه القدرة ، فكلما زادت قدرات الطلبة على حل المسائل المنطقية ، كلما زاد عدد النماذج العقلية التي يتم تكوينها ، الأمر الذي يقود إلى تراجع في قدرة الطلبة على الحل .

ثانيا . التوصيات :

- في ضوء ما ظهر من نتائج في الدراسة الحالية ، يوصي الباحثان بما يأتي :
- ١ . إجراء دراسة عن تأثير كل من (التجريد ، التحيز ، المناخ) في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي، مع المتغيرات التالية : (الذكاء ، التحصيل ، الجنس ، الكلية) ، وإجراء دراسات مماثلة على كل من المسائل الشرطية والخطية.
 - ٢ . إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين القدرة على التجريد ، والقدرة على كف التحيز .
 - ٣ . إيلاء وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية مزيدا من العناية بتدريس الاستدلال المنطقي، وتخصيص مدرسين متخصصين لهذه الغاية .

الملاحق :

الملحق (١)

الأساتذة الأفاضل الذين حكموا الاختبار

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
١	أ.د. سعيد الأعظمي	علم نفس	عمان العربية
٢	د. عائشة طولبة	علم نفس	الهاشمية
٣	د. عبدالحافظ الشايب	علم نفس / قياس وتقويم	عمان العربية
٤	أ.د. عبدالله الكيلاني	علم نفس / قياس وتقويم	عمان العربية
٥	أ.د. عزمي طه	فلسفة	آل البيت
٦	د. محمد صالح	علم نفس	عمان العربية
٧	أ.د. محمد العزاوي	علم نفس	الهاشمية
٨	د. معتصم عكور	علم نفس / قياس وتقويم	الهاشمية
٩	أ.د. موفق الحمداني	علم نفس	عمان العربية
١٠	أ.د. وليد عطاري	فلسفة	الأردنية
١١	د. يحيى الصمادي	علم نفس	الأردنية
١٢	د. يونس اليونس	علم نفس	الأردنية

الملحق (٢)

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور : المحترم .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الطالب أحمد خالد التميمي دراسة لأطروحة دكتوراه بعنوان :

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلة الثانوية
وطلبة الجامعة في الأردن " ويتطلب إجراء الدراسة بناء اختبار منطقي يقيس تأثير
المتغير المستقل وهو صياغة المسائل المنطقية في القدرة على الاستدلال المنطقي ،
وتأتي صياغة المسائل المنطقية بثلاثة مستويات :

١. التجريد : وله أسلوبان : صياغة شبه رمزية ، صياغة محايدة .

٢. التحيز، وله أسلوبان : صياغة متحيزة مع معارف الطلبة ، صياغة متحيزة

ضد معارفهم .

٣ . المناخ : صياغة تتفق مع المناخ ، صياغة لا تتفق مع المناخ .

وتاليا عدد من الأسئلة التي سوف يتضمنها الاختبار ، راجيا مراعاة الملاحظات على
الصفحة التالية حول الاختبار . ونظرا لخبراتكم الطويلة ، وعلمكم الغزير نرجو منكم
تحكيم هذه الأداة ، راجين الإشارة إلى مدى صلاحية السؤال لقياس ما صمم لقياسه ،
وما إذا كان ينتمي للمجال الذي وضع تحته ، وأي تعديل أوإضافة ترونها في الأماكن
المناسبة .

وجزاكم الله خيرا لمساهمتمكم في تقدم العلم والمعرفة ، مع جزيل الشكر والتقدير
والامتنان

الباحث .

ملاحظات عامة حول الاختبار :

* يشتمل الاختبار على ٤٥ مسألة منطقية تصنيفية ، تتكون كل مسألة منها من مقدمتين ونتيجة .

* تقدم النتيجة على شكل بدائل

* على فرض صحة المقدمات يطلب من الطالب اختيار أحد البدائل الذي يمثل النتيجة الأكيدة اللازمة عن المقدمتين.

* تكتب الإجابة الصحيحة فقط بالخط الغامق **Bold** ، بينما تكون جميع البدائل الأخرى غير صحيحة ، ففي المسائل المنتجة (التي تعطي نتيجة أكيدة) تكون النتيجة الصحيحة هي رقم ١ ، وفي المسائل غير المنتجة (التي لا تعطي نتيجة أكيدة) تكون الإجابة الصحيحة هي الأخيرة والتي تنص على " هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة " .

* يتم اعتماد الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة من قبل متخصصين في المنطق.

* وضعت حروف إنجليزية بجانب المسائل المنتجة لتدل على الضروب ، وهذه الرموز خاصة بأساتذة المنطق.

* التعريفات :

الاستدلال المنطقي التصنيفي : هو انتقال الفكر من الحكم بصدق قضيتين تصنيفيتين (المقدمتان) ، إلى الحكم بصدق قضية تصنيفية ثالثة لازمة عنهما (وهي النتيجة) .

المسائل شبه الرمزية : هي المسائل التي يكون التعبير فيها عن الحدود عن طريق الرموز (أ ، ب ، ج) وعن العلاقات بالكلمات .

المسائل المحايدة : هي المسائل التي تنطوي نتيجتها المنطقية على معلومات محددة ، لا ترتبط بالمعرفة السابقة للطلاب ، أي لا يستطيع الطالب الحكم على صحتها استنادا لخبراته أو معارفه السابقة ، دون الاستناد إلى المقدمات.

المسائل المتحيزة مع معارف الطلبة: هي المسائل التي تتناقض نتيجتها المنطقية مع معارف الطلبة عن العالم ، بحيث يكون الصحيح منطقيا خطأ حسب معارف الطلبة ، والخطأ منطقيا صحيحا حسب معارف الطلبة .

المسائل المتحيزة ضد معارف الطلبة: هي المسائل التي تتفق نتيجتها المنطقية مع معارف الطلبة عن العالم ، بحيث يكون الصحيح منطقيا صحيحا حسب معارف الطلبة ، والخطأ منطقيا خطأ حسب معارف الطلبة .

المناخ : يقصد به شكل المسألة من حيث كونها كلية أو جزئية ، وموجبة أو سالبة .

**** وتاليا الاختبار المقدم للأساتذة المحكمين بصورته الأولى مع التعديلات :**

المجال	المسألة	تتنمي	لا تتنمي	التعديلات
		تصلح	لا تصلح	للمجال
١/١	كل أ هي ب	Barbara		
صياغة	كل ج هي أ			
	إذن : ١ . كل ج هي ب			
رمزية	٢ . لا أحد من ج هو ب			
	٣ . لا شيء مما ذكر هو			
	نتيجة أكيدة .			
صياغة	كل الحيوانات التي يحبها سامر تأكل اللحم	اقتراح بعض المحكمين تغيير اسم الدقاريس فأصبحت الصيغة بعد التعديل :		
	كل الدقاريس يحبها سامر	كل الحيوانات التي اشتراها لوي يحبها سامر		
مجلة العلوم التربوية والنفسية	٥٦	العدد (٧٦)		

محايدة إذن :

١. كل الدقاريس تأكل اللحوم .
 ٢. لا أحد من الحيوانات التي اشتراها لؤي يأكل اللحوم.
 - ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .
- كل الحيوانات التي يحبها سامر تأكل

صياغة اللحوم

متحيزة كل النمر حيوانات يحبها سامر

مع إذن :

منطقيا واقعا

١. كل النمر تأكل اللحوم . صح
 - صح
 ٢. لا أحد من النمر يأكل اللحوم. خطأ
 - خطأ
 - ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .
- كل الحيوانات التي يحبها سامر تأكل

صياغة اللحوم

متحيزة كل الأرانب حيوانات يحبها سامر

ضد إذن :

منطقيا واقعا

١. كل الأرانب تأكل اللحوم . صح
- خطأ
٢. لا أحد من الأرانب يأكل اللحوم. خطأ
- صح
- ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .

٤/١	لا أحد من أ هـ ب	Ferio
صياغة	بعض ج هي أ إذن :	
رمزية	١ . بعض ج ليس ب ٢ . كل ج هي ب ٣	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
صياغة	لا أحد من أعضاء نادي المجد ذكي بعض أصدقاء أحمد أعضاء في نادي المجد	
محايدة	إذن :	
	١ . بعض أصدقاء أحمد ليسوا أذكاء ٢ . كل أصدقاء أحمد أذكاء	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
صياغة	لا أحد من أعضاء نادي المجد ذكي بعض الطلاب أعضاء في نادي المجد	
متحيزة	إذن :	منطقياً
مع	واقعيًا	
	١ . بعض الطلاب ليسوا أذكاء . صح	
	صح	
	٢ . كل الطلاب أذكاء خطأ	
	خطأ	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
	لا أحد من أعضاء نادي المجد ذكي	
صياغة	بعض العباقرة أعضاء في نادي المجد	

متحيزة	إذن :	منطقيا
ضد	واقعا	
	١. بعض العباقرة ليسوا أذكاء	صح
	خطأ	
	٢ . كل العباقرة أذكاء	خطأ
	صح	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
٢ / ٣	لا شيء من أ هو ب	
صياغة Festino	بعض ج هي ب	
رمزية	إذن : ١ . بعض ج ليس أ	
	٢ . كل ج هي أ	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو	
	نتيجة أكيدة .	
صياغة	لا شيء مما يعيش في الماء	
	تجنبه سعاد	اقتراح بعض المحكمين تغيير اسم الدقاريس
	بعض القراديس تجنبها سعاد	فأصبحت الصيغة بعد التعديل :
محايدة	إذن :	بعض الحيوانات التي يملكها محمود تجنبها سعاد
	١ . بعض القراديس لا تعيش	
	في الماء	
	٢ . كل القراديس تعيش في	
	الماء	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو	
	نتيجة أكيدة .	
	لا شيء مما يعيش في الماء	

صياغة	تحبه سعاد
متحيزة	بعض الحيوانات تحبها سعاد
مع	إذن :
	<u>منطقيا</u> <u>واقعا</u>
	١. بعض الحيوانات لا تعيش في الماء
	صح صح
	٢ . كل الحيوانات تعيش في الماء
	خطأ خطأ
	٣ .
	لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .
	لا شيء مما يعيش في الماء
صياغة	تحبه سعاد
متحيزة	بعض الحيتان تحبها سعاد
ضد	إذن :
	<u>منطقيا</u> <u>واقعا</u>
	١ . بعض الحيتان لا تعيش في
	الماء. صح خطأ
	٢ . كل الحيتان تعيش في الماء.
	خطأ صح
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة
	أكيدة .

٤/٢	كل أ هي ب	Baroco
صياغة	بعض ج ليس ب	
	إذن :	١ . بعض ج ليس أ
رمزية	٢ . كل ج هو أ	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة	

أكيدة .

كل كبار السن معمرين

صياغة بعض إخوة فاطمة ليسوا معمرين

إذن: ١. بعض إخوة فاطمة ليسوا كباراً في

محايدة السن

٢ . كل إخوة فاطمة هم كبار في السن

٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة

.

كل كبار السن معمرين

صياغة بعض من تجاوزوا التسعين سنة ليسوا

متحيزة معمرين

مع إذن : منطقياً

واقعيًا

١. بعض من تجاوزوا التسعين سنة

ليسوا كباراً في السن صح

صح

٢ . كل من تجاوزوا التسعين سنة

هم كبار في السن خطأ

خطأ

٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .

كل كبار السن معمرين

صياغة بعض من تجاوزوا التسعين سنة ليسوا

متحيزة معمرين

ضد إذن : منطقياً

واقعيًا

١. بعض من تجاوزوا التسعين سنة

ليسوا كبارا في السن	صح
خطأ	
٢. كل من تجاوزوا التسعين سنة	
هم كبار في السن	خطأ
صح	
٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
صياغة	لا شيء من أ هو ب
رمزية	لا شيء من ب هو ج
غير	إذن :
منتجة	١ . لا أحد من أ هي ج
	٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة
	.
صياغة	لا شيء من المربعات دائري
محايدة	لا شيء مما هو دائري رسمته سعاد
غير	إذن :
منتجة	١ . لا أحد من المربعات رسمته سعاد
	٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة
	أكيدة .
صياغة	لا شيء من المربعات دائري
متحيزة	لا شيء مما هو دائري مثلث
ضد	إذن :
غير	واقعا
منتجة	١ . لا أحد من المربعات مثلث
	خطأ
	صح
	٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة
	.

صياغة	لا شيء من المربعات دائري
متحيزة	لا شيء مما هو دائري له أربعة أضلاع
مع	إذن :
غير	<u>واقعا</u>
منتجة	١. لا أحد من المربعات له أربعة أضلاع.
	خطأ خطأ
	٢. هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة

التعديلات

	كل العصافير طيور	Darii
٣ / ١	بعض ما في هذا القفص عصافير	
صياغة	إذن : ١. بعض ما في هذا القفص طيور	
محيدة	٢. لا أحد مما في هذا القفص هو	
منتجة	طير	
	٣. لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة	

	لا واحدة من السلع المنتجة محليا رديئة	
١ / ٢	Cesare	
	كل ما اشتريته أمس رديء	
صياغة	إذن : ١. لا أحد مما اشتريته أمس منتج	
محيدة	محليا	
منتجة	٢. بعض ما اشتريته أمس منتج محليا	
	٣. لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	

بعض طلاب مدرسة الشرق أذكاء

بعض الأذكاء اجتازوا امتحان التوفل

بناء على نتائج التطبيق الاستطلاعي تبين أن بعض
معنى (توفل) فأصبحت الصيغة بعد التعديل :

صياغة إذن :

- محايدة ١. بعض طلاب مدرسة الشرق اجتازوا بعض الأذكياء اجتازوا اختبار الذكاء
غير امتحان الذكاء
- منتجة ٢. بعض طلاب مدرسة الشرق لم يجتازوا امتحان الذكاء
- ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .
بعض المسابقات الصعبة إجبارية
- صياغة لا أحد من المسابقات التي سجلتها خديجة
محايدة هو صعب
إذن :
- غير ١ . بعض المسابقات التي سجلتها خديجة
منتجة ليست إجبارية
- ٢ . لا أحد من المسابقات التي سجلتها
خديجة إجباري
- ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .
لا أحد ممن يلبسون القمصان
الزرقاء محترف في كرة القدم
Celarent
- كل طلاب هذا الصف يلبسون قمصانا زرقاء
إذن :
- ١ . لا أحد من طلاب هذا الصف
محترف في كرة القدم
٢. كل طلاب هذا الصف محترفون في
كرة القدم
- ٣ لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .

كل الذين يحبون الرياضيات أذكاء

Camestres

لا أحد من طلبة شعبة سمير ذكي
إذن :
تم حذف هذا السؤال بناء على نتائج التطبيق
الاستطلاعي

١. لا أحد من طلبة شعبة سمير يحب

الرياضيات

٢ . كل طلبة شعبة سمير يحبون

الرياضيات

٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة

أكيدة .

بعض عمارات أبي سالم مرخصة

Disamis

كل عمارات أبي سالم بيعت لسعيد

إذن :

١ . بعض ما بيع لسعيد

مرخص

٢ . لا أحد مما بيع

لسعيد مرخص .

٣ . لا شيء مما ذكر هو

نتيجة أكيدة .

بعض المهندسين ليسوا موظفين

Bocardo

تم حذف هذا السؤال بناء على نتائج التطبيق
الاستطلاعي

كل المهندسين درسوا الهندسة الفراغية

إذن :

١. بعض الذين درسوا الهندسة الفراغية

ليسوا موظفين

٢ . بعض الذين درسوا الهندسة الفراغية

هم موظفون

٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .

كل ما تنشره دار العلوم هو من تأليف

سعاد Datisi تم حذف هذا السؤال بناء على نتائج التطبيق

بعض ما تنشره دار العلوم عرض الاستطلاعي

للبيع

إذن :

١ . بعض ما عرض للبيع هو من

تأليف سعاد

٢ . لا أحد مما عرض للبيع هو من

تأليف سعاد

٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة

.

لا أحد من الأردنيين بريطاني

Ferison

بعض الأردنيين يتقنون الرسم على

تم حذف هذا السؤال بناء على نتائج التطبيق

الزجاج الاستطلاعي

إذن :

١ . بعض من يتقنون الرسم على الزجاج

ليسوا بريطانيين

٢ . بعض من يتقنون الرسم على الزجاج

هم بريطانيون

٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .

٤ / ٢ كل أصدقاء عصام فنانون Camenes

صياغة لا أحد من الفنانين يكتب الشعر

محايمة	إذن :	
منتجة	١ . لا أحد ممن يكتبون الشعر صديق لعصام	
	٢ . كل الذين يكتبون الشعر أصدقاء لعصام	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
٣ / ٤	بعض الزواحف حيوانات سامة Dimaris	
صياغة	كل الحيوانات السامة تحب النيروز	
محايمة	إذن : ١ . بعض ما يحب النيروز هو زواحف	
منتجة	٢ . كل ما يحب النيروز ليس زواحف	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
٥ / ٤	لا أحد من المعلمين يسكن في قرية الأطلال Fresison	
صياغة	بعض سكان قرية الأطلال يعرفهم أسامة	
محايمة	إذن: ١. بعض الذين يعرفهم أسامة ليسوا معلمين	
منتجة	٢ . لا أحد من الذين يعرفهم أسامة معلم	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
١ / ٣	كل أ هي ب Darapti	
صياغة	كل أ هي ج	
رمزية	إذن : ١ . بعض ج هي ب (الإجابة الصحيحة منطقيا)	
	٢. كل ج هي ب (الإجابة المتوقعة حسب نظرية المناخ)	
مناخ	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	

٢ / ٣	كل أ ليس ب Felapton	
صياغة	كل أ هو ج	

رمزية	إذن: ١. بعض ج ليس ب (الإجابة الصحيحة منطقيا)
مناخ	٢. كل ج ليس ب (الإجابة المتوقعة حسب نظرية المناخ)
صياغة	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة . كل طلاب الدورة الصيفية ليسوا متفوقين كل طلاب الدورة الصيفية كرمهم الرئيس
محايدة	إذن : ١ : . بعض الذين كرمهم الرئيس ليسوا متفوقين) (الإجابة الصحيحة منطقيا)
مناخ	٢ . كل الذين كرمهم الرئيس ليسوا متفوقين (الإجابة المتوقعة حسب نظرية المناخ)
١ / ٤	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة . كل أ هي ب Bramantip
صياغة	كل ب هي ج
رمزية	إذن : ١ . بعض ج هي أ (الإجابة الصحيحة منطقيا)
مناخ	٢ . كل ج هي أ (الإجابة المتوقعة حسب نظرية المناخ)
صياغة	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة . كل ما كتبه أسامة نشر في مجلة الشروق كل ما نشر في مجلة الشروق أعمال إبداعية
محايدة	إذن : ١ . بعض الأعمال الإبداعية كتبها أسامة) (الإجابة الصحيحة منطقيا)
مناخ	٢ . كل الأعمال الإبداعية كتبها أسامة) (الإجابة المتوقعة حسب نظرية المناخ)
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .

Fesapo	كل أ ليس ب	٤ / ٤
	كل ب هي ج	صياغة
	إذن :	رمزية
	١ . بعض ج ليس أ (الإجابة الصحيحة منطقيا	(
	٢ . كل ج ليس أ (الإجابة المتوقعة حسب	مناخ
	نظرية المناخ)	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	
	كل فريق الصقور ليسوا أبطالاً	صياغة
	كل الأبطال محترفون	إذن :
	١ . بعض المحترفين ليسوا من فريق الصقور (	محايدة
	الإجابة الصحيحة منطقيا)	
	٢ . كل المحترفين ليسوا من فريق الصقور (الإجابة	مناخ
	المتوقعة حسب نظرية المناخ)	
	٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	

الملحق (٨)

وصف تفصيلي لطريقة شرح التعليمات للطلبة قبل تطبيق الاختبار :

- ١ . لديك اختبار يتكون من ٣٨ مسألة ، وهذا الاختبار يقيس القدرة على الاستدلال المنطقي
- ٢ . تتكون كل مسألة من مقدمتين ونتيجة ، كل مقدمة هي جملة تتضمن معلومات قد تكون صحيحة ، وقد تكون غير صحيحة . (استخدم الباحث وصف الجملة بدل القضية ، ووصف صحيحة بدل صادقة ، ومصطلح استنتاج بدل استنباط لتسهيل فهمها على الطلبة)

- ٣ . لحل المسألة ، عليك أن تفترض أن المقدمتين صحيحتان تماما ، وتتعامل معهما وكأنهما حقائق .. رغم أن بعضها غير صحيح فعليا ..
- ٤ . افترض أن المقدمتين صحيحتان تماما ، وافترض أيضا أنك لا تعرف أية معلومات أخرى غيرهما .
- ٥ . فإذا كانت المقدمتان صحيحتين ، وكنت لا تعرف أية حقائق غيرهما ، فإنه يطلب منك أن تختار الحقيقة الجديدة الأكيدة اللازمة عنهما . على افتراض صحتها . والمستنتجة منهما .
- ٦ . تذكر أن المطلوب نتيجة مستنتجة من المقدمتين ، وليس من معرفتك السابقة .
- ٧ . تذكر أن النتيجة المطلوبة هي الأكيدة فقط ، وأن النتيجة المحتملة تعد غير صحيحة ، وأنه لا توجد سوى نتيجة واحدة صحيحة لكل سؤال .
- ٨ . هنالك مسائل تشتمل على رموز (أ ، ب ، ج) ، وهذه الرموز لا تعني شيئا محددًا ، بل ترمز إلى فئة غير محددة ، وهي مثل : س ، ص ، ع .
- ٩ . أمامك أربعة أمثلة توضح طريقة الحل .
- ١٠ . تتم قراءة الأمثلة للطلبة ، مع شرح مفصل للمثال المتحيز ضد معارف الطلبة ، وتاليا صورة طبق الأصل عن المثال المتحيز ضد ، مع الطريقة التي يتم شرحه بها :

افتراض أن هاتين المقدمتين صحيحتان تماما	فالحقيقة الأكيدة المستنتجة من الحقيقتين السابقتين هي
↓	↓
١ . كل المعلمين موظفون ←	١ . كل المعلمين مخلصون في عملهم
٢ . كل الموظفين مخلصون في عملهم	٢ . بعض المعلمين ليسوا مخلصين في عملهم
فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي رقم ١	٣ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة

١١ . تلاحظون أنه توجد على اليمين المقدمتان اللتان نفترض أنهما صحيحتان، ونتعامل معهما على أنهما حقيقتان، وعلى الشمال توجد خيارات للنتيجة الصحيحة والأكيدة المستنتجة من هاتين المقدمتين . على افتراض صحتها ..

١٢ . الحقيقة الأولى : كل المعلمين موظفون .

الحقيقة الثانية : كل الموظفين مخلصون في عملهم ، (يسأل الباحث الطلبة) : هل كل الموظفين مخلصون في عملهم ؟ يكرر السؤال ، وينتظر حتى يجيب عدد كبير منهم بلا ، فيقول هذا صحيح، ولكن افترض أن هذه المعلومة صحيحة وتعامل معها وكأنها حقيقة ، فإذا كان كل المعلمين موظفين، وكان كل الموظفين مخلصين في عملهم ، فإن الحقيقة الأكيدة المستنتجة من هاتين المقدمتين هي أن كل المعلمين مخلصون في عملهم .

يقوم الباحث بسؤالهم مرة أخرى : هل كل المعلمين مخلصون في عملهم ، فيجيبون : لا ، فيقول نعم ليس كل المعلمين مخلصون في عملهم ، ولكن على افتراض صحة المقدمتين ، وعلى افتراض أننا لا نعرف معلومات غير هاتين المقدمتين ، فإننا استنتجنا أن كل المعلمين مخلصون ، لاحظوا نحن ههنا لا نحكم بناء على ما نعرفه ، بل بناء على ما تدل عليه المقدمات .

١٣ . بعد إكمال إعطاء التعليمات ، يطلب من الطلبة البدء بالإجابة بتركيز وهدهوء ، وإذا أراد أي طالب الاستفسار يقوم برفع يده ، لئلا يشوش على زملائه .

١٤ . الوقت مفتوح.

الملحق (٩)

الاختبار بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجنس : ذكر أنثى المعدل في الثانوية العامة

:

اسم الجامعة : المعدل التراكمي في

الجامعة :

الكلية : عدد الساعات التي

اجتازتها بنجاح :

تاريخ الميلاد : هل سبق أن درست أي مساق في

الاستدلال المنطقي ؟ نعم لا

عزيزي الطالب : إذا كنت ترغب بمعرفة علامتك يرجى كتابة رقم هاتفك

سيتم تطبيق اختبار. يهدف إلى دراسة بعض العوامل التي قد تؤثر في القدرة على

الاستدلال المنطقي .

يرجى قراءة كل سؤال بتمعن قبل الإجابة .

يرجى الإجابة عن الأسئلة جميعها بدقة واهتمام ، حيث ستستخدم نتائج الاختبار

لأغراض البحث العلمي

يتكون كل سؤال من مقدمتين ونتيجة .

افترض أن المقدمتين صحيحتان تماما وتعامل معهما وكأنهما حقائق (رغم أن

بعضها غير صحيح فعليا)

وعلى افتراض أن المقدمتين صحيحتان تماما ، يطلب منك اختيار الحقيقة الأكيدة
المستنتجة منهما

ستقدم لك خيارات وعليك أن تضع دائرة حول رمز الإجابة التي تعتقد أنها هي
الحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما . أمثلة توضيحية :

افتراض أن هاتين الحقيقتين صحيحتان تماما	فالحقيقة الأكيدة المستنتجة من الحقيقتين السابقتين هي	
١ . كل المعلمين موظفون ٢ . كل الموظفين مخلصون في عملهم فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي رقم ١	١ . كل المعلمين مخلصون في عملهم ٢ . بعض المعلمين ليسوا مخلصين في عملهم ٣ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة	حقيقة ١ حقيقة ٢
١ . لا أحد من طلاب شعبة ه كسول ٢ . لا أحد من الكسولين نشيط فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي رقم ٣	١ . لا أحد من طلاب شعبة ه نشيط ٢ . بعض طلاب شعبة ه نشيطون ٣ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة	حقيقة ١ حقيقة ٢
١ . كل أ هي ب ٢ . كل ب هي ج فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي رقم ٢	١ . بعض أ ليس ج ٢ . كل أ هي ج ٣ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة	حقيقة ١ حقيقة ٢
١ . بعض الطلاب عباقرة ٢ . كل العباقرة أذكاء فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي رقم ٢	١ . كل الطلاب أذكاء ٢ . بعض الطلاب أذكاء ٣ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة	حقيقة ١ حقيقة ٢

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي :

افترض أن هاتين الحقيقتين صحيحتان تماما	فالحقيقة الأكيدة المستنتجة من الحقيقتين السابقتين هي	
لا شيء مما يعيش في الماء تحبه خديجة بعض الحيوانات تحبها خديجة فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	١ . بعض الحيوانات لا تعيش في الماء ٢ . كل الحيوانات تعيش في الماء ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	حقيقة ١ حقيقة ٢ ١
كل الرجال يحتاجون للطعام كل الذين يحبهم عامر يحتاجون للطعام فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	١ . كل الرجال يحبهم عامر ٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة .	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢
كل المشاركين في دورة الحاسوب يتقنون الطباعة كل المشاركين في دورة الحاسوب هم طلاب في مدرسة النور فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	١ . بعض طلاب مدرسة النور يتقنون الطباعة ٢ . كل طلاب مدرسة النور يتقنون الطباعة	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣
كل ما كتبه أسامة نشر في مجلة الشروق كل ما نشر في مجلة الشروق أعمال إبداعية فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	١ . بعض الأعمال الإبداعية كتبها أسامة ٢ . كل الأعمال الإبداعية كتبها أسامة	حقيقة ١ حقيقة ٢

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية
في الأردن أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي

١ . بعض ج ليس أ ٢ . كل ج هي أ ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	كل أ هي ب بعض ج ليس ب فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢
١ . كل الأرانب تأكل اللحوم ٢ . لا أحد من الأرانب يأكل اللحوم. ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	كل الحيوانات التي يحبها سامر تأكل اللحوم كل الأرانب حيوانات يحبها سامر فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٦
١ . كل الذين كرمهم الرئيس ليسوا متفوقين ٢ . بعض الذين كرمهم الرئيس ليسوا متفوقين .	كل طلاب الدورة الصيفية ليسوا متفوقين كل طلاب الدورة الصيفية كرمهم الرئيس . فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٧
فالحقيقة الأكيدة المستنتجة من الحقيقتين السابقتين هي	افتراض أن هاتين الحقيقتين صحيحتان تماما	
١ . كل الطلاب أذكاء ٢ . بعض الطلاب ليسوا أذكاء ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	لا أحد من أعضاء نادي المجد ذكي بعض الطلاب أعضاء في نادي المجد فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٨
١ . بعض ما في هذا القفص طيور ٢ . لا شيء مما في هذا القفص هو طير ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة	كل العصافير طيور بعض ما في هذا القفص عصافير فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٩

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية
في الأردن أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي

أكيدة .		
١ . لا شيء من المربعات له أربعة أضلاع ٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة .	لا شيء من المربعات دائري لا شيء مما هو دائري له أربعة أضلاع فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢
١ . بعض إخوة فاطمة ليسوا كبارا في السن ٢ . كل إخوة فاطمة هم كبار في السن ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	كل كبار السن حكماء بعض إخوة فاطمة ليسوا حكماء فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢
١ . كل ج هي ب ٢ . بعض ج ليس ب ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	لا أحد من أ هو ب بعض ج هو أ فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢
١ . كل المحترفين ليسوا أبطالاً ٢ . بعض المحترفين ليسوا من فريق الصقور	كل فريق الصقور ليسوا أبطالاً كل الأبطال محترفون فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ١٣
١ . بعض ج ليس أ ٢ . كل ج هي أ ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	لا شيء من أ هو ب بعض ج هي ب فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ١٤
١ . لا شيء مما بيع لسعيد مرخص . ٢ . بعض ما بيع لسعيد	بعض عمارات أبي سالم مرخصة كل عمارات أبي سالم بيعت لسعيد فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ١٥

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية
في الأردن أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي

مرخص ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .		
فالحقيقة الأكيدة المستنتجة من الحقيقتين السابقتين هي	افتراض أن هاتين الحقيقتين صحيحتان تماما	
١ . لا شيء من المربعات مثلث ٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة .	لا شيء من المربعات دائري لا شيء مما هو دائري مثلث فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ١٦
١ . بعض ج هي ب ٢ . كل ج هي ب	كل أ هي ب كل أ هي ج فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ١٧
١ . كل الحيوانات التي اشتراها لؤي تأكل اللحوم . ٢ . لا أحد من الحيوانات التي اشتراها لؤي يأكل اللحوم . ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	كل الحيوانات التي يحبها سامر تأكل اللحوم كل الحيوانات التي اشتراها لؤي يحبها سامر فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ١٨
١ . كل العباقرة أذكاء ٢ . بعض العباقرة ليسوا أذكاء ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	لا أحد من أعضاء نادي المجد ذكي بعض العباقرة أعضاء في نادي المجد فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ١٩
١ . بعض ج هي أ ٢ . كل ج هي أ	كل أ هي ب كل ب هي ج فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢٠

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية
في الأردن أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي

١ . بعض طلاب مدرسة الشرق اجتازوا اختبار الذكاء ٢ . بعض طلاب مدرسة الشرق لم يجتازوا اختبار الذكاء ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	بعض طلاب مدرسة الشرق أذكاء بعض الأذكاء اجتازوا اختبار الذكاء فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢١
١ . بعض الحيوانات التي يملكها عادل لا تعيش في الماء ٢ . كل الحيوانات التي يملكها عادل تعيش في الماء ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	لا شيء مما يعيش في الماء تحبه خديجة بعض الحيوانات التي يملكها عادل تحبها خديجة فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢٢
١ . كل ج ليس ب ٢ . بعض ج ليس ب	كل أ ليس ب كل أ هي ج فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢٣
فالحقيقة الأكيدة المستنتجة من الحقيقتين السابقتين هي	افتراض أن هاتين الحقيقتين صحيحتان تماما	
١ . بعض من تجاوزوا التسعين سنة ليسوا كبارا في السن ٢ . كل من تجاوزوا التسعين سنة هم كبار في السن ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	كل كبار السن حكماء بعض من تجاوزوا التسعين سنة ليسوا حكماء فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢٤
١ . كل الرجال ذكور	كل الرجال يحتاجون للطعام	حقيقة ١

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية
في الأردن أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي

٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة .	كل الذكور يحتاجون للطعام فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ٢ ٢٥
١ . كل الذين يكتبون الشعر أصدقاء لعصام ٢ . لا أحد ممن يكتبون الشعر صديق لعصام ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	كل أصدقاء عصام فنانون لا أحد من الفنانين يكتب الشعر فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢٦
١ . لا شيء من أ هو ج ٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة .	لا شيء من أ هو ب لا شيء من ب هو ج فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢٧
١ . بعض ما اشتريته أمس منتج محليا ٢ . لا شيء مما اشتريته أمس منتج محليا ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	لا شيء من السلع المنتجة محليا رديء كل ما اشتريته أمس رديء فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢٨
١ . كل ج هي ب ٢ . لا أحد من ج هو ب ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	كل أ هي ب كل ج هي أ فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٢٩
١ . بعض الحيتان لا تعيش في الماء ٢ . كل الحيتان تعيش في الماء ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	لا شيء مما يعيش في الماء تحبه خديجة بعض الحيتان تحبها خديجة فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣٠

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية
في الأردن أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي

١ . كل أ هي ج ٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة .	كل أ هي ب كل ج هي ب فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣١
فالحقيقة الأكيدة المستنتجة من الحقيقتين السابقتين هي	افتراض أن هاتين الحقيقتين صحيحتان تماما	
١ . كل الرجال نساء ٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة .	كل الرجال يحتاجون للطعام كل النساء يحتجن للطعام فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣٢
١ . بعض الأردنيين ليسوا كبارا في السن ٢ . كل الأردنيين هم كبار في السن ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة	كل كبار السن حكماء بعض الأردنيين ليسوا حكماء فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣٣
١ . لا شيء من المربعات رسمته خديجة ٢ . هذه المقدمات لا تعطي نتيجة أكيدة .	لا شيء من المربعات دائري لا شيء مما هو دائري رسمته خديجة فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣٤
١ . بعض المواد التي سجلتها خديجة ليست إجبارية ٢ . لا أحد من المواد التي سجلتها خديجة إجباري ٣ . لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	بعض المواد الصعبة إجبارية لا أحد من المواد التي سجلتها خديجة هو صعب . فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣٥

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية
في الأردن أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي

١. كل ج ليس أ ٢. بعض ج ليس أ	كل أ ليس ب كل ب هي ج فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣٦
١. كل النمور تأكل اللحوم . ٢. لا أحد من النمور يأكل اللحوم . ٣. لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	كل الحيوانات التي يحبها سامر تأكل اللحوم كل النمور حيوانات يحبها سامر فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣٧
١. كل أصدقاء أحمد أذكاء ٢. بعض أصدقاء أحمد ليسوا أذكاء ٣. لا شيء مما ذكر هو نتيجة أكيدة .	لا أحد من أعضاء نادي المجد ذكي بعض أصدقاء أحمد أعضاء في نادي المجد فالحقيقة الأكيدة المستنتجة منهما هي	حقيقة ١ حقيقة ٢ ٣٨

انتهت الأسئلة .
شكرا لتعاونكم ، مع تمنياتي لكم بالتوفيق والنجاح .

الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية
في الأردن أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي

الملحق (١٠)

مفتاح الإجابات الصحيحة للاختبار بصورته النهائية

السؤال	١	٢	٣	٤	٥
الإجابة الصحيحة	١	٢	١	١	١
السؤال	٦	٧	٨	٩	١٠
الإجابة الصحيحة	١	٢	٢	١	٢
السؤال	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
الإجابة الصحيحة	١	٢	٢	١	٢
السؤال	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
الإجابة الصحيحة	٢	١	١	٢	١
السؤال	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
الإجابة الصحيحة	٣	١	٢	١	٢
السؤال	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠
الإجابة الصحيحة	٢	٢	٢	١	١
السؤال	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
الإجابة الصحيحة	٢	٢	١	٢	٣
السؤال	٣٦	٣٧	٣٨		
الإجابة الصحيحة	٢	١	٢		

قائمة المراجع

أولا . المراجع العربية:

- أبو الجديان ، منير. (١٩٩٩) . قدرات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين بالمرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : غزة ،فلسطين .
- إمام ، زكريا بشير. (٢٠٠١) . أساسيات علم المنطق ، عمان ، الأردن ، روائع مجدلاوي
- أندرسون ، جون. (٢٠٠٧) . علم النفس المعرفي وتطبيقاته ، ترجمة سليط ، محمد ، والجمال ، رضا ، عمان : دار الفكر . (الكتاب الأصلي منشور عام ٢٠٠٥) .
- بلانشي ، روبيير. (٢٠٠٣) . الاستدلال ، ترجمة اليعقوبي ، القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- الجابري ، محمد.(١٩٩٨) . مدخل إلى فلسفة العلوم العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي ، بيروت ، لبنان .
- جروان ، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر.
- الجنادي ، لينة. (٢٠٠٣) . التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات الدراسية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة دمشق .
- حجازين ، نايل عيد. (٢٠٠٣) . تقنين اختبار إيسر للقدرة الاستدلالية على طلبة الصف الأول الثانوي في الاردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مؤتة : الأردن .
- دافيدوف ، لندا. (١٩٨٠) . مدخل علم النفس ، ترجمة الطواب ، سيد و عمر ، محمود ، وخزام ، نجيب ، دار ماكجروهيل ، الرياض : المملكة العربية السعودية .

- . راجح ، أحمد عزت. (١٩٩٠) . أصول علم النفس ، الإسكندرية ، دار المعارف .
- . الريماوي ، محمد عودة. (١٩٩٨) . علم النفس التطوري ، جامعة القدس المفتوحة : عمان ، الأردن.
- . سالمون ، ويزلي. (١٩٨٦) . المنطق . ترجمة موسى ، جلال ، بيروت ، لبنان : دار الكتاب اللبناني .
- . سولسو ، روبرت. (١٩٩٦) . علم النفس المعرفي . ترجمة مصطفى محمد ، ، والחסانيين ، محمد ، شركة دار الفكر الحديث : الكويت (الكتاب الأصلي منشور عام ١٩٩١).
- . شطناوي ، محمد. (٢٠٠٣) . تقنين اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للطلبة الجامعيين في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة : الأردن .
- صليبا ، جميل .(١٩٧٨) .المعجم الفلسفي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، دار الكتاب المصري، القاهرة .
- الطيريري ، عبدالرحمن. (١٩٩٣) .القدرة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة ، مجلة علم النفس ، عدد ٢٨ ، السنة السابعة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب . مصر
- . الطواب ، سيد محمود. (١٩٩١) . التفكير الصوري عند طلاب الجامعة ، دراسة إمبريقية في ضوء نظرية بياجيه ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر ، مكتبة الإنجلو المصرية ، القاهرة.
- . عبدالرحيم ، طلعت. (١٩٩٣) . دراسة ميدانية لنمو الاستدلال في مرحلة العمليات الحسية العيانية لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الاساسي في نظرية بياجيه . مجلة كلية التربية بالمنصورة ، مصر ، عدد ٧ ، ج ٢ ، ص ص : ٣٤٥ . ٣٧١

- عبدالمعطي، علي، ونفادي، السيد. (١٩٨٨). المنطق وفلسفة العلم، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.
- عودة ، أحمد. (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل : الأردن، إريد.
- عيسى ، لطفي عبدالباسط. (١٩٨٩) . الفروق الفردية في مكونات واستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- مجمع اللغة العربية. (١٩٨٥) . المعجم الوسيط ، عمان ، الأردن: دار عمران .
- المحاسنة ، أحمد محمد. (٢٠٠٦) . أثر الصياغة اللغوية للعبارة المنطقية الخطية في سرعة الاستدلال المنطقي لدى طلبة الجامعة في التخصصات المختلفة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : عمان ، الأردن .
- النجدي ، أحمد. (١٩٨٦) . تنمية التفكير الاستدلالي في ضوء نظرية بياجيه للنمو العقلي من خلال تدريس العلوم الفيزيائية لطلاب الصف الاول الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر : مصر .

REFERENCES:

- Ball LJ; Phillips P; Wade CN; Quayle JD.(٢٠٠٦) Effects of belief and logic on syllogistic reasoning: Eye-movement evidence for selective processing models. **Experimental Psychology** , ٥٣ (١) ,PP.٧٧-٨٦
- Barrouillet, P., & Lecas, J.F. (١٩٩٩). Mental models in conditional reasoning and working memory. **Thinking and Reasoning**, ٥(٤), ٢٨٩-٣٠٢.
- Begg, I., & Denny, J, P. (١٩٦٩). Empirical reconciliation of atmosphere and conversion interpretations of syllogistic

reasoning errors. *Journal of Experimental Psychology*, ٨١, ٣٥١–٣٥٤.

- Braine, M. D. S., & O'Brien, D. P. (eds.) (١٩٩٨). Mental logic. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Copeland, D. E. & Radvansky, G. A. (٢٠٠٤). Working memory and Syllogistic Reasoning, *The Quarterly Journal of Experimental psychology*, ٥٧A(٨), ١٤٣٧-١٤٥٧.

- Diana, V, Moreno R. (٢٠٠٥). The dynamics of syllogistic reasoning : An fMRI Investigation. A dissertation, *Cornell University*.

- Dorothy, P A. (١٩٨٤). A study of the effect of content on the ability to do syllogistic reasoning, And an investigation of transferability and the effect of practice (Logic College), Educate .D. Rutgers, *The State University of New Jersey - New Brunswick*, Dissertation, ١٦٢ pages; AAT ٨٤٢٤.

- Edward J. N. Stuppel, Linden J. Ball. (٢٠٠٨) Belief-logic conflict resolution in syllogistic reasoning: Inspection-time evidence for a parallel-process model, Lancaster University, UK, [*Thinking & Reasoning*](#), Volume ١٤, Issue ٢ May ٢٠٠٨, pages ١٦٨ – ١٨١.

- Evans, J. St. B. T. (١٩٨٩). Bias in human reasoning: Causes and consequences. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

- Evans, J. St. B. T., & Over, D. E. (١٩٩٦). Rationality in reasoning. Hove, UK: *Psychology Press Ltd*.

- Evans, J. St. B. T. (٢٠٠٣). In two minds: Dual-process accounts of reasoning . *Trends in Cognitive Sciences*, ٧, ٤٥٤–٤٥٩.

- Felsner,R,H.(٢٠٠٤)The Effect of Religious Beliefs on a Syllogistic Reasoning Task,doctoral dissertation, *Long Island University*.
- Goel, V., Buchel, C., Frith, C., & Dolan, R.J. (٢٠٠٠). Dissociation of mechanisms underlying syllogistic reasoning. *NeuroImage*, ١٢, ٥٠٤-٥١٤.
- Hillar,S.(٢٠٠٥) .The Facilitating Effect Of The Hierarchical Organization Of Concepts to the Syllogistic Reasoning , *Trames* , ٩(٥٩ / ٥٤),٤,٣٦١-٣٧٦.
- Jeremy D. Quayle and Linden J. Ball.(٢٠٠٠). Working memory, metacognitive uncertainty, and belief bias in syllogistic reasoning, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, ٢٠٠٠, ٥٣A (٤), ١٢٠٢±١٢٢٣.
- Johnson-Laird, P. N., & Byrne, R. M. J. (١٩٩١). *Deduction*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Johnson-Laird.(١٩٩٩). Deductive Reasoning . Department of Psychology, *Princeton University*, Princeton, New Jersey .
- Jonathan St. B. T. Evans and Jodie Curtis-Holmes.(٢٠٠٥) . Rapid responding increases belief bias: Evidence for the dual-process theory of reasoning, *University of Plymouth*, UK.
- _ Kokis , Judite Vija . (٢٠٠٢) . Individual differences in children reasoning . *University of Toronto* , Canada , *Dissertation Abstracts International* , Vol ٦٢(١١) , P,٣٦٩١ .
- Light, P. H., Girotto, V., & Legrenzi, P. (١٩٩٠). Children's and permissions. *Cognitive reasoning on conditional promises Development*, ٥, ٣٦٩ - ٣٨٣.

- [LUNG, C-T](#), (١٩٨٦). The influence of belief on syllogistic reasoning , , Ph.D., University of Illinois at Chicago, **Health Sciences Center**, ١٦٢ pages; AAT ٨٦٢٧٨١١.
- Markovits, H., Doyon, C., & Simoneau, M. (٢٠٠٢). Individual differences in working memory and conditional reasoning with concrete and abstract content. **Thinking and Reasoning**, ٨, ٩٧–١٠٧. Working Memory and Reasoning. ٩٧.
- Markovits, H., & Nantel, G. (١٩٨٩). The belief bias effect in the production and evaluation of logical conclusions. **Memory & Cognition**, ١٧, ١١–١٧.
- Markovits, H., & Vachon, R. (١٩٩٠). Conditional reasoning, abstraction. **Developmental** representation, and level of **Psychology** , ٢٦(٦), ٩٤٢–٩٥١.
- Mayer , R . E . (١٩٩٢). Thinking , problem solving , - **cognition New York** : Freedman .
- Macpherson, R.(٢٠٠٦). Predictors of belief bias in critical thinking tasks, thesis, **University of Toronto**, Canada, ١٨٢ pages.
- Moutier, S. (٢٠٠٠). Deductive reasoning and experimental matching-bias inhibition training in school children. **Current Psychology of Cognition**, ١٩, ٤٢٩ – ٤٥٢.
- Moutier , S . Plagne-Cayeux. S , Melot. A. M. , & Houde. O. (٢٠٠٦) , Syllogistic reasoning and belief – bias inhibition in school , **Developmental Science** . ٩ : ٢ , ١٦٦-١٧٢ .
- Neuman, Y & Weizman, E.(٢٠٠٣). The role of text representation in students' ability to identify fallacious

arguments, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, ٢٠٠٣, ٥٦A (٥), ٨٤٩-٨٦٤.

- Newstead, S. E., & Griggs, R. A. (١٩٩٩). Premise misinterpretation and syllogistic reasoning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, ٥٢A, ١٠٥٧-١٠٧٥.

- Nicola J. Morley , Jonathan St. B. T. Evans and Simon J. (٢٠٠٤) Belief bias and figural bias in syllogistic Reasoning , *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, ٥٧A (٤), ٦٦٦-٦٩٢.

- Rips, L. J. (١٩٩٤). *The psychology of proof*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Roberts E & Love, B. (١٩٩٨) . Atmosphere effect revisited : The effect of atmosphere on judgments of validity using thematic syllogisms .A dissertation .Louisiana state university .

Roberts, M. J. Newstead, S.E. & Griggs, R.A. (٢٠٠١) , Quantifier – interpretation and Syllogistic Reasoning , *Thinking and reasoning* , ٧(٢), ١٧٣-٢٠٤.

- Stanovich, K. E., & West, R. F. (٢٠٠٠). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, ٢٣, ٦٤٥-٧٢٦.

- Stollstroff , N. (٢٠٠٥) . Inhibitory control in reasoning :Modulation of right lateral prefrontal cortex by level of interference .Thesis, York University .Toronto . Ontario.

- Venet, M., & Markovits, H. (٢٠٠١). Understanding Uncertainty with Abstract Conditional Premises, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. ٤٧, No ١ pp ٧٤- ٩٩. Universite du Quebec a Montrea.

- Wetherick, N.E., & Gilhooly, K.J. (١٩٩٥). ``Atmosphere'',
matching and logic in syllogistic reasoning. *Current Psychology*,
١٤, ١٦٩- ١٧٨.

atmosphere An (١٩٣٦). B. S. Sells, & S., R. - Woodworth,
in syllogistic reasoning. *Journal of Experimental effect*
Psychology, ١٨, ٤٥١-٤٦٠.

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين

أ.د عبد الأمير عبود الشمسي
م.م. محمد شلال فرحان

الأطار العام للبحث

مشكلة البحث:

لقد أخذ معظم التربويون ينظرون إلى أن جزءاً كبيراً من مسؤولية التعلم تقع على عاتق المتعلم، وجعلها أكثر فاعلية واستقلالا وحيوية ونشاطاً، وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها فيما تعلمه، وما يريد تعلمه وأن على المعلم أن يبذل جهداً خاصاً في تزويد الطلبة بالاستراتيجيات اللازمة التي تمكنهم من اكتساب المعلومات بأنفسهم، ومن ثم تنظيمها بشكل يمكنهم من فهمها والاحتفاظ بها وتحويلها وتوظيفها في الوقت المناسب (زغبوش، ٢٠٠٥، ٩٤) لأن من الأهداف المهمة والأساسية في عملية التعلم أنه يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً لما في ذلك من تأثير للجهد المبذول من قبل المتعلمين، وأنه من الأفضل أن يكون المتعلم مسئولاً عن تعلمه ومستقل في اكتساب المعرفة (Ausubel, ١٩٨٧: ٩٧).

ومع ذلك نجد العديد من المدرسين والإدارات التربوية تمارس الأساليب التقليدية في التعليم، حيث أنهم قبل كل شيء يهتمون بعملية حشو الأدمغة بالمعلومات الجافة من دون تبصير الطلبة بالكيفية التي بواسطتها تتم عملية التعليم واكتساب الأسس العلمية للمعرفة المختلفة المجالات، وأنهم لا يهتمون بالاستراتيجيات المستخدمة من

الطلبة في التعليم وبالتالي يلتزمون أنماط محددة من التصرف والتفكير الذي يشجع على الحفظ الآلي أكثر مما يشجع على التفكير الذي يؤدي إلى الإبداع (عدس، ٢٠٠٠، ٣٥) مما جعل الطلبة متلقين للمعرفة أكثر من كونهم مفكرين ومتفاعلين قادرين على تطبيق ما تعلموه خارج إطار المدرسة أو الجامعة، وحينما تواجههم مشكلات مستقبلية نراهم غير قادرين على حلها واتخاذ القرارات بشأنها، بل ظلوا لسنوات طويلة معتمدين على نمط معين من التفكير يستخدمونه لأية مشكلة يريدون حلها (جليمران، ١٩٩٥، ٤٧)

وهذا ما جعل الباحثان يشعران أن هذه المشكلة التي يعاني منها معظم الطلبة بشكل عام وطلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات خاصة أنهم يفكرون إلى الوعي بعمليات التنظيم الذاتي المعرفي، والتي يتم من خلالها التخطيط والمراقبة والتوجيه والتقييم لعملية تعلمهم، فهم يعانون من انخفاض في تحصيلهم على الرغم من ببذلونه من جهود أثناء المذاكرة، وقد يكون السبب في هذا عدم تعليمهم بطريقة تعتمد على استخدام ما لديهم من إمكانيات لتنظيم تعلمهم، وإنما تم تعليمهم بالتركيز فقط على إكسابهم ما تريد معاهدهم أن تكسبه إياهم فقط، مما أوجد أجيال من الطلبة لا يمكنها إلا أن تحفظ المعلومات حتى بدون أدراك معناها ومدلولاتها في كثير من الأحيان.

أهمية البحث:

لقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بما وراء المعرفة (Metacognitive) كمحور مهم في عملية التعلم والتعليم، وذلك لأهميته الكبيرة ودوره في تعليم الطلبة كيف يتعلمون تنظيم معارفهم والمعلومات التي يكتسبونها ذاتياً، وتعزيز قوة الطلبة في حل المشكلات وهذه العمليات إذا ما تم تعلمها بطريقة صحيحة وأتقنها الطالب، فأنها تصبح تلقائية وبمقدور الطالب استخدامها بصورة عفوية والاحتفاظ بها ولا تحتاج إلى إعادة تعلمها مرة أخرى (Weinert&Kluwe, ١٩٨٧، ١٧) ويشكل التنظيم الذاتي

المعرفي بُعداً هاماً ومؤثراً في هذا الصدد، وتحفيز الذات نحو تنظيم المعرفة أثناء المذاكرة بدءاً من التهيئة والإعداد إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وقد أكد علماء النفس المعرفيون أن الطالب إذا كان قادراً في الأحوال الاعتيادية على تعلم المهارات والخبرات الحياتية المتنوعة، كان قادراً على مراقبة نفسه وتصرفاته أيضاً، ومقارنة سلوكه على أساس معايير أنموذجية يوافق عليها ويقتنع بفائدتها، آذ يوجهها ذاتياً خلال التعزيز الايجابي أو السلبي لنفسه على السلوك المطلوب. وزيادة على ذلك تعتمد إجراءات تنظيم الذات في تنفيذها وفعاليتها نتائجها على رغبة الطالب وقدرته على تنفيذها وترجمتها إلى واقع ملموس (إبراهيم، وآخرين، ٢٠٠٠، ٧٣).

لذا فإن امتلاك الطلبة لعمليات التنظيم الذاتي المعرفي سوف يساعدهم في السيطرة على تفكيرهم بالرؤيا والتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية ، وتعديل مساره في الإنجاز الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف (جروان، ١٩٩٩، ٣٨١) ويتضح مما تقدم أهمية التنظيم الذاتي المعرفي في التصورات المستقبلية والدور الذي يلعبه في هذه العملية ،مما يجعل دراستها مهمة أساسية للباحثين في مجال علم النفس المعرفي.ومن هنا يظهر جليا أهمية البحث الحالي في دراسة هذه المتغيرات ،ولا سيما دراستها في مرحلة إعداد المعلمين الذين هم في مرحلة الشباب وهذه المرحلة يمتلك فيها الطالب الجرأة والإقدام في اتخاذ قراراته المهمة في حياته وحياة المجتمع بصورة عامة، وفي تحديد وتطوير التعليم من خلال التصور الذي يضعه للمستقبل.

لذلك أكدت الكثير من المؤتمرات والمنظمات العالمية والعربية والمحلية بأهمية أعداد المعلم ووضع مقاييس إجرائية لانتقاء الطلبة الراغبين في الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين ،وأن تتضمن برامج إعداد المعلمين متطلبات التطور العلمي ،وأن

تبذل هذه المؤسسات العناية الخاصة بالتدريب العملي ،وأن تأخذ بالنظام التكاملي في إعدادة(الكندري، ٢٠٠١، ٢٧)

ومن خلال ما تقدم يمكن أجمال أهمية البحث الحالي بما يأتي:

١- يُعد التنظيم الذاتي المعرفي عملية مهمة في نشاط الطالب المعلم اليومي ،لذا يجب أن تكون لدى الطالب دافعية لكي يحاول تنظيم تعلمه ذاتياً ،حتى يتمكن من الاستمرار في التعامل مع واجباته التعليمية رغم ما يواجهه من تحديات.

٢- كما تبرز أهمية التنظيم الذاتي المعرفي ،لكونه أحد الأسس المهمة التي يقوم عليها اتخاذ القرار والتفكير المستقبلي ، حيث أكدت ذلك نظرية معالجة المعلومات بأن التنظيم الذاتي يمثل أحد الأسس المهمة التي يقوم عليها التعلم المعرفي واتخاذ القرار والتفكير المستقبلي للوصول إلى الأهداف المنشودة والمخطط لها بوعي ودقة (بركات، ٢٠٠٦، ١١)

٣- يمكن أن توفر هذه الدراسة معلومات هامة للمسؤولين والقائمين بالعملية التربوية تفيد في تخطيط برامج تعمل على زيادة الوعي لدى الطلبة وجعلهم أكثر قدرة على تنظيم تعلمهم ذاتياً والمعلومات التي يكتسبونها أثناء تعلمهم.لأن التنظيم الذاتي المعرفي هو أحد أهداف التربية الأساسية التي تسعى إلى علاجها ،ومساعدة الطالب على أن يصبح مواطناً مستقلاً يعتمد على نفسه ويواجه ذاته ويقوم بالأداء الصحيح.(الخطيب والحديدي، ٢٨٤، ١٩٩٧)

٤- كما أن أهمية البحث الحالي تنطلق من أهمية هذه الشريحة باعتبارها الفئة المهيئة لأن تكون مادة المستقبل وكوادره في المؤسسات التعليمية والتي يمكن

أن تلعب دوراً فاعلاً في تطور وتقدم التعليم من خلال القرارات التي سيتخذونها في المستقبل في مواقعهم التعليمية.

إضافة إلى أن هذه الدراسة سوف توفر أدوات لقياس التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية لدى مرحلة إعداد المعلمين التي يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

أهداف البحث:

تحدد أهداف البحث الحالي تعرف:

- ١- التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة معهد إعداد المعلمين والمعلمات.
- ٢- التصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معهد إعداد المعلمين والمعلمات.

٣- العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية تبعاً :

- أ- للجنس (ذكور، إناث)
- ب - التخصص (علمي، أنساني)
- ٤- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة بين التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية تبعاً:

- أ - للجنس (ذكور، إناث)
- ب - التخصص (علمي، أنساني)

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (ذات السنوات الخمس) بعد المرحلة المتوسطة التابعة إلى مديريات التربية في بغداد (الدراسات الصباحية) للعام الدراسي (٢٠٠٨--٢٠٠٩) (المرحلة الرابعة من مراحل الدراسة الخمس).

تحديد المصطلحات:

أولاً: التنظيم الذاتي المعرفي: cognitive self-regulation

في ما يلي تعريف التنظيم الذاتي المعرفي: Cognitive self-Regulation فقد

عرف باندورا (Bandura) التنظيم الذاتي المعرفي عدة تعريفات منها:

أ- بأنه آلية للتحكم الداخلي التي تحدد السلوك المؤدي ذاتياً والنتائج المفروضة

لذلك السلوك (Stone, ١٩٩٨, ٦)

ب- هو ذلك التصرف الأخلاقي الذي يتضمن عمل الأشياء التي تأتي بالرضا

الذاتي والإحساس بقيمة الذات (Bandura, ٢٠٠٥, ٣)

١- وعرفه زيمرمان (Zimmerman) أيضاً عدة تعريفات ولسنوات متتالية وهي:

أ- (١٩٨٦) بوصفه الطلبة ذوي التنظيم الذاتي بأنهم الطلبة المنظمون ذاتياً وذلك

بالدرجة التي يكونون فيها مشاركين فاعلين في ما وراء المعرفة والسلوك

والدافعية في عملية تعلمهم الخاص بهم. (Zimmerman, ١٩٨٦, ٣٠٧)

ب- (١٩٩٠) بأنه التعبير الذي يشير إلى وصف التعلم الموجه ذاتياً من قبل

العمليات الفعّالة لما وراء المعرفة (التخطيط، المراقبة، والتقويم

الذاتي) (الشخصي) وفق معيار ودافعية للتعلم. (Zimmerman, ١٩٩٠, ١٧)

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف البحث الحالي التنظيم الذاتي المعرفي

نظرياً:

بأنه تلك الجهود الذاتية التي يبذلها الطلبة المعلمين لتنظيم أنشطتهم التعليمية

والمرتبطة بموضوع تعلمهم، لكي يسهل فهمها من خلال تحديد الهدف من التعلم، ثم

يحاولوا مراقبة وتعزيز وتوجيه وتقويم تلك الأنشطة بوصفهم مشاركين فاعلين بما وراء

المعرفة بالدرجة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم التعليمية.

التعريف الإجرائي للتنظيم الذاتي المعرفي :

يعرف التنظيم الذاتي المعرفي في البحث الحالي بأن تلك الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب عند إجابته على فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي الذي تم أعداده في البحث الحالي .

ثالثاً: التصورات المستقبلية: Future Vision

فيما يلي تعريف التصورات المستقبلية:

١- فقد عرفها كيلي ١٩٥١ Keliy

بأنها تتبؤ الفرد لحدث ما نتيجة سلوكه بطريقة معينة (شلتز، ١٩٨٣، ٣٢)

٢- وعرفها قاموس العلوم الاجتماعية ١٩٦٤

بأنها المعرفة بالقسم الآخر من مجرى الشعور الماضي والمستقبلي القريب أو

البعيد، فهو تخمين شعوري لحدث مستقبلي (٢٥، ١٩٦٤، Could&Kolb).

٣- وعرفها جرادات ٢٠٠١

هو وضع التقديرات والمقترحات لعمل فكري في ضوء حاجات الواقع ومتطلبات

المستقبل التي تمتد ما بين (٤ - ٦) سنوات (جرادات، ٢٠٠١، ٢٢)

وفي ضوء التعريفات السابقة خلص الباحثان لتعريف التصورات المستقبلية نحو مهنة

التعليم لدى طلبة إعداد المعلمين وكما يلي:

هو عملية تتبؤ وتوقع الطلبة المعلمين للقضايا والمجالات المهمة في مهنة

التعليم للسنوات اللاحقة.

وقد عرف البحث الحالي التصورات المستقبلية إجرائياً :

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب عند إجابته على فقرات مقياس

التصورات المستقبلية الذي أعد لذلك.

رابعاً: معاهد إعداد المعلمين والمعلمات:

هي مؤسسات تربوية تتولى إعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية، وتقبل الطلبة بعد المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها خمس سنوات، وتمنح شهادة الدبلوم قبل الدراسة الجامعية (وزارة التربية، ١٩٧٧، ٢)

الإطار النظري والدراسات السابقة

النظريات التي فسرت التنظيم الذاتي المعرفي:

أن النظريات التي فسرت التنظيم الذاتي المعرفي شأنها شأن النظريات الأخرى في علم النفس، إذ لا توجد نظرية جامعة مانعة قادرة على أن تقدم صورة واضحة متكاملة الملامح عن طبيعة التنظيم الذاتي المعرفي عند الإنسان، وهذا أمر طبيعي فإذا كان التكامل صعباً في السلوك الملاحظ للإنسان، فكيف يكون هنا وهو يرتبط بعمليات داخلية ذاتية معقدة. وتفترض هذه النظريات أن المتعلمين يستطيعون تحسين قدراتهم على التنظيم الذاتي من خلال استخدام عمليات فرعية متنوعة، ينجزون بها أهدافهم الذاتية وذلك خلال بيئات تعليمية خصبة غنية (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٢٦٤) . لذلك تباينت هذه النظريات في تفسير التنظيم الذاتي المعرفي ومن هذه النظريات :

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لـ (باندورا) (Bandura ، ١٩٧٧-١٩٨٦)

يُعد باندورا أول من أشار إلى العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية وأنشطة التنظيم الذاتي، ويرى أن عملية تكوين المعتقدات الذاتية والتأثر بهذه المعتقدات عملية عقلية، فعندما ينشغل الفرد في عمل ما يفسر نتائج هذا العمل ويستخدم تلك التفسيرات في تكوين وتطوير معتقدات عن قدراته على القيام بمثل هذا العمل أو المهام والأنشطة المشابهة، وبذلك في ضوء تلك المعتقدات، ولذا يمكن تفسير اختلافات الأداء بين الأفراد متماثلي القدرات في ضوء معتقدات الفاعلية الذاتية لديهم ومنذ أن

ذكر باندورا أن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أصبحت دراسة العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية وبين التنظيم الذاتي من مجالات البحثية الهامة ،وذلك من منطلق أن جودة استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعتمد جزئياً على معتقداتهم عن قدراتهم على استخدام وتطبيق الاستراتيجيات التنظيمية المختلفة(رشوان، ٢٠٠٦، ٦٠).

وأنَّ الناس يضعون وبشكل مستمر معايير لأنفسهم، ثمَّ يقارنون بينها وبين أدائهم للوصول إلى تلك المعايير (٦، Stone, ١٩٩٨). فإذا ظهر تقدماً في الأداء، فإنَّ ذلك يعزز فاعلية الذات، أما إذا ظهر تعارض بين الأداء والمعيار، فإنَّ ذلك قد يؤدي إلى الاستياء وهذا يمكن أن يدفع الشخص لبذل جهد أكثر أو قد يؤدي إلى الهروب، ولكن هذا لن يحدث إذا اعتقد الناس أنَّ بإمكانهم أن ينجحوا مثلاً بتغيير إستراتيجيتهم أو بطلب المساعدة (٢، Schunk, ١٩٩٦).

إنَّ المعايير يمكن أن تدفع الشخص ليعمل بجدية أكثر أو تعديل سلوكه ليصل إلى المعيار الموضوع، وهناك ثلاثة عوامل تحدد درجة الدافعية الذاتية وهي:-

١- الفاعلية الذاتية للشخص:- فإذا شعر الشخص بأنه قادر على انجاز الهدف، فإنه سيعمل بجد أكثر ولا يستسلم بسهولة بالمقارنة مع شخص تكون فاعلية الذات عنده منخفضة.

٢- التغذية الراجعة:- يستطيع الشخص من خلال التغذية الراجعة تعديل جهوده المبذولة أو أهدافه لتكون عملية وأكثر واقعية، فضلاً عن أنَّ إعطاء التغذية الراجعة للشخص حول ما أنجزه عملياً سيزيد من فاعلية الذات.

٣- الزمن المتوقع لانجاز الهدف:- فالأهداف قصيرة المدى أكثر تأثيراً من الأهداف بعيدة المدى في تحديد الدافعية الذاتية.

ويمكن للمعايير والأخلاق الذاتية (الداخلية) تنظيم السلوك، مثلاً إذا كان الشخص لديه فكرة في أن السرقة أمر سيء فإنه يفرض على نفسه قراراً ذاتياً بحيث يكون سلوكه متفقاً مع معياره الداخلي، فإذا واجه الشخص قرار السرقة أو عدمها فإنه سوف يحبط العمل الذي يخالف معايير الداخلية والذي ينتج عنه النقد الذاتي، وبالنتيجة سوف يكون هناك تنظيمًا ذاتيًا للسلوك عن طريق اتخاذ قرار عدم السرقة (Stone, ١٩٩٨, ٦).

وطبقاً لهذه النظرية فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية ، وبيئية) وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، والعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء والمعلمين والأقران (Zimmerman, ١٩٨٩, ٣٣٠) ويرى باندورا أن عمليات التنظيم الذاتي تتضمن:

١- الملاحظة الذاتية Self-Observation

وهي المطلب الأول لمراقبة الأداء، وينبغي أن نكون قادرين على مراقبة أدائنا حتى ولو كان الانتباه الذي نولي له ليس كاملاً أو دقيقاً. ويقدر الناس المظاهر الملاحظة لسلوكياتهم، وكذلك ردة الفعل الإيجابية أو السلبية، فالطلبة الذين حكموا على عملياتهم التعليمية غير الملائمة من الممكن أن تكون ردة فعلهم هي طلب المساعدة من المعلم، وهؤلاء يقومون بتبديل بيئتهم، من جهة أخرى فإن المعلمين يستطيعون تعليم الطلبة استعمال الاستراتيجيات الفعالة التي تؤهل الطلبة لن يوظفوا ما يمتلكون من طاقات بشكل جيد (أبو رياش، ٢٠٠٧، ٣٦١)

٢- التقدير الحكمي Judgmental للحكم على السلوك هل هو مرض يستحق التقدير؟ أم غير مرض يستحق العقاب؟ ويصدر المتعلم هذه الأحكام في ضوء

المعايير، وعملية الحكم هذه تساعد الأفراد على تنظيم سلوكهم عن طريق عملية التوسط الذهني، ونحن نعي ذواتنا ونأملها، بل ونحكم على قيمة فعلنا على أساس المرامي والأهداف التي وضعناها لأنفسنا، وأن عملية الحكم تتوقف على المعايير الشخصية ومعايير الأداء وتقييم النشاط وعزوا الأداء، فالمعايير الشخصية تتيح لنا أن نقوم أداءنا دون أن نقارنه بأداء الآخرين.

٣- الاستجابة الذاتية Self Response أي استثارة وتوجيه الأنشطة المعرفية وتوظيفها، وتقويم مشكلة التعلم وتحديد الاستراتيجيات وتقدير درجة فاعليتها (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٢٦٤) ويستجيب الشخص إيجاباً أو سلباً لسلوكه، وهذا يتوقف على مدى ارتقائه لمعايير الشخصية، وتعزيز الذات لا يعتمد على حقيقة أنه يلي الاستجابة مباشرة، ذلك أن نتائج السلوك لا بد أن تمر من خلال الشخص، وعادة ما نضع معايير للأداء فإذا حققناها ملنا إلى تنظيم سلوكنا بمكافآت صادرة عن الذات كالاعتزاز بعملنا والرضا عن الذات، وأننا نعمل للحصول على مكافآت ولكي نتجنب عقوبات وفقاً لمعايير تنشئها الذات، وحتى حين تكون المعايير محسوسة فإنها كثيراً ما تكون مصحوبة بحوافز غير محسوسة تتوسطها الذات كالإحساس بالإنجاز (الشريف، ٢٠٠٤، ٢٦) ويفترض بندورا أن هذه العمليات الثلاث تتفاعل مع بعضها البعض بأسلوب تبادلي مثال: الإصغاء إلى شريط (سمعي) لكلام شخص ما عن نفسه (ملاحظة ذاتية) يفترض أنها تؤثر في الأحكام الذاتية للتقدم في اكتساب مهارة بلاغية وهذه بدورها أي (الأحكام الذاتية) تحدد الرغبة اللاحقة للفرد لمواصلة هذه الممارسة التعليمية وهي (رد الفعل الذاتي) (Bandura, ١٩٨٦، ٢٩٠)

والدليل على أهمية هذه الأنواع الثلاثة لعمليات التنظيم الذاتي في سلوك الطالب أو إنجازاته هي الدراسة التي قام بها ماس وكراتوجويل (Mace&Kratowill, ١٩٨٥) والتي استهدفت تأثيرات شكل واحد

للملاحظة الذاتية وشكلين للحكم الذاتي في الطلاقة اللفظية لطلبة الجامعة، وجد الباحثان أن عمليات الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي يسهلان عملية التنظيم الذاتي لكلام الطلبة أو حديثهم عند اندماجهما سوية (Mace&Kratochwill, ١٩٨٥، ٣٢٣-٣٤٣) وقد وجد أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية هم الأكثر تنظيماً لتعلمهم ذاتياً وكلما زادت الكفاءة الذاتية لديهم تزداد قدرتهم على التقييم الذاتي للتعلم (الزيود، ٢٠٠٨، ١٦).

ثانياً: نظرية فيكو تسكي (Vegoteskey, ١٩٣٦)

يرى فيكو تسكي أن الحديث الذاتي يساعد على تطور التفكير بواسطة السلوك المنظم، ويوظف الأطفال الحديث الذاتي من أجل فهم الأوضاع المختلفة والتغلب على الصعوبات، ومن أهم عوامل تطور الحديث الذاتي هو تفاعل الطفل مع البيئة الاجتماعية، وحسب التطور السلس للغة الطفل فإن الكلمات التي من الممكن أن يتحدث بها تعتمد على المعاني التي يكتسبها من الآخرين فيما يتعلق بدلالاتها، وحينئذ يعرف الأطفال معاني الكلمات واستعمالاتها من أجل توجيه سلوكهم (أبو رياش، ٢٠٠٧، ٣٥٥) ومن خلال نظريته عن الاستدخال Internalization أقترح أن كل العمليات النفسية أصولها اجتماعية (المشاركة بين الأشخاص) وبشكل خاص بين الطفل والراشد وهي تنتقل من أفعال خارجية إلى وظائف نفسية في ذات الفرد، وهذه هي الطبيعة الداخلية الأساسية للمعتقدات، والتي تظهر من خلال الخبرات في العملية الداخلية (سولسو، ٢٠٠٠، ٦٢٠)

ويتضح التنظيم الذاتي في منحى فيكو تسكي من خلال:

- الحوارات التعليمية: ويقصد به التفاعل الاجتماعي بين المشاركين في الموقف التعليمي بالإضافة إلى تحويل واكتساب المعلومات والمهارات.

- الأداء المساعد (السقالات): من خلال الحوارات التعليمية يقوم المدرس بدور السقالة للمتعلم لتحقيق الفهم ويصبح أكثر مسئولية عن المهمة، ويستمر المعلم في التناقص التدريجي إلى أن يصبح المتعلم قادراً على الأداء والاتجاه للمهمة بشكل مستقل (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٢٦١) ويرى فيكو تسكي أن تطور التنظيم الذاتي يبدأ أولاً من خلال الكبار الذين ينظمون ويقودون نشاط الطفل، ثم تحدث عملية المشاركة بين الطفل والراشد في مهمات حل المشكلات، حيث يقوم الراشد بدور المرشد والمصحح حتى يأتي وقت يتخلّى فيه الطفل عن الراشد في ضبط المهام (تعلم عملية الكتابة عند الطفل) (Brown, ١٩٨٧، ١٠٠) ويرى فيكو تسكي أن الحديث الذاتي يتطور عبر ثلاث خطوات هي:

١- تحدث الإشارة إلى الأشياء غير الموجودة (غير الموجودة في المجال الإدراكي للطفل) مبدئياً من خلال التفاعل مع الآخرين. فمثلاً قد تخاطب الأم طفلها قائلة له هل تريد اللعب؟ لافطة نظره إلى أشياء غير موجودة في مجاله الإدراكي. وهذا ما يسميه فيكو تسكي الحديث الاتصالي أو الخارجي Communicative Speech وهو شكل من أشكال الكلام يستخدمه الفرد للاتصال والتفاعل مع الآخرين المحيطين به.

٢- يوجه طفل الثالثة في هذه المرحلة إلى نفسه تعليقات وأقوال مماثلة لتلك التي كانت تحدث بينه وبين الآخرين، ويمكن أن يقول لنفسه مثلاً أين كرتي؟ يجب أن أبحث عنها في الحديقة ويبدأ في البحث عنها خارج نطاق مجاله الإدراكي. ونلاحظ مثل هذا النوع من الكلام عند مشاهدة الأطفال وهم يلعبون عندما تواجههم مشكلات معينة فيوجه كلامه لنفسه ويكون هذا الكلام مرتفعاً. وفي عمر ست سنوات يصبح الكلام أكثر هدوءاً واختصاراً وأقل قابلية للفهم من قبل الكبار، ويسمي فيكو تسكي هذا النوع من الكلام بالكلام المتمركز حول الذات Egocentric Speech وهو شكل من أشكال الكلام الخارجي يوجهه الطفل لنفسه بغض النظر عن وجود شخص مستمع.

٣- أما في عمر الثامنة فيختفي هذا الكلام تماماً بحيث لا نستطيع سماعه كراشدين، فهذا النوع من الكلام لا يختفي، وإنما يتحول إلى حديث داخلي، حديث صامت لا يسمعه الآخرون، فالفرد نفسه هو الذي يسمعه لأنه يجربه مع ذاته فقط. ويسمى فيكون تسكي هذا النوع من الكلام بالكلام الداخلي Inner Speech وهو الشكل المذوت للكلام المتمركز حول الذات (أبو غزال، ٢٠٠٦، ٢٣٨)

ثالثاً: نظرية التنظيم الذاتي الدائري أو الحلقي ل Zimmerman Self-Regulatory A cyclical

لقد اقترح Zimmerman (١٩٨٩) صيغة ثلاثية لتفسير التعلم المدرسي المنظم ذاتياً، وتم بنائه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ (باندورا) والذي يفترض أن العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخلياً عند تفاعل المتعلم مع المهام الأكاديمية (رشوان، ٢٠٠٦، ١٤) ويرى Zimmerman أن التنظيم الذاتي حلقي، بمعنى أن الإتقان يتطلب بذل جهود متعددة، ويقود كل جهد سابق نمو لاحق (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٢٦٤) ويحدث التنظيم الذاتي بصفة عامة تبعاً لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في ضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة، وهذه المكونات الثلاثية للتعلم المنظم ذاتياً (العمليات الذاتية، السلوك، البيئة) تربطها علاقة تبادلية حيث يؤثر كلاً منها في الآخر ولا تعني كلمة تبادلية التماثل والتناسق في قوة التأثير أو النمطية في التأثير المشترك المتزامن لكل مكونين في الآخر ولكن تعني علاقة تأثير وتأثر بين كل المكونات وتتوقف قوة التأثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم (رشوان، ٢٠٠٦، ١٥) وطبقاً لذلك لم يكن التنظيم الذاتي للطلبة حالة مطلقة للتوظيف بل حالة تتنوع على وفق السياق المدرسي والجهود الشخصية للتنظيم الذاتي ونتائج الأداء السلوكي (Zimmerman & Martinez-Pons, ١٩٩٠، ٥١) كما يرى Zimmerman أن التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث عمليات مفتاحية فرعية هي:

١- الملاحظة الذاتية: Self-Observation وتعزى إلى استجابة الطلبة التي تتضمن المراقبة المنتظمة للأداء.

٢- أحكام الذات: Self-Judgment وتشير إلى مقارنة المتعلم بين نتائج أداءه والمعايير الموضوعية أو الأهداف المراد تحقيقها وتتأثر هذه العملية بالعديد من العوامل مثل أنماط المعايير المستخدمة وخصائص ومناسبة الهدف وأهمية إنجاز الأهداف المحددة ونمط العزو.

٣- ردود أفعال الذات: Self-reaction نحو أداء الفرد، ويشير إلى التأملات وردود الأفعال المتعلقة بالتقدم نحو الهدف ونتائج الأداء مثل الرضا عن النتائج والأداء وقبول النتائج، ولرد الفعل الذاتي تأثير كبير على الدافعية والشعور بالكفاءة (Schunk, 1981, 93-105) وهذه العمليات ليست معتمدة تبادلياً فقط ولكنها أيضاً متفاعلة فحينما يلاحظ المتعلم بعض أشكال سلوكه ربما يقيمها في ضوء المعايير الموضوعية، وتقويمات المتعلم وردود أفعاله تحدد ملاحظاته التالية لنفس أشكال السلوك أو لغيرها، وكذلك لا تعمل هذه العمليات مستقلة عن بيئة التعلم حيث تساعد العوامل البيئية في تحسين عمليات تنظيم الذات (رشوان، ٢٠٠٦، ١٩)

النظريات التي تناولت مفهوم التصورات المستقبلية:

لقد تعددت وجهات النظر حول موضوع التصورات المستقبلية من قبل علماء النفس منها ما أشار إليها بشكل مباشر ومنها ما أشار إليها ضمناً ومن هذه النظريات ما يأتي:

أولاً: نظرية آدلر ١٩٢٥ Adler

يرى آدلر أن القوة الخالقة للفرد في تكوين حياته الخاصة هو إصراره على أن أهداف المستقبل أكثر أهمية من أحداث الماضي، وأن أهدافنا العامة هي أخيلة مثالية لا يمكن مقارنتها أو اختبارها بالحقيقة، وإن الأفكار الخيالية هي التي تقود

سلوكنا، فالإنسان يكافح باستمرار للهدف الخيالي المثالي للكمال (شلتز، ١٩٨٣، ٧٤-٧٥) وبعبارة أخرى فإن أهداف الفرد وتطلعاته المستقبلية توجه مشاعره وتصرفاته الراهنة، وأن سلوك الفرد تحركه توقعاته للمستقبل أكثر ما تحركه خبراته الماضية (العكيلي، ٢٠٠٠، ٤٣) وقد طرح أدلر فكرة السعي والكفاح من أجل التفوق، وهذه الفكرة يمكن النظر من خلالها إلى التصورات المستقبلية (١٠٢: Ryckmaan، ١٩٧٨) ويمكن اعتبار التصورات المستقبلية هي إحدى الأساليب التي يتخذها الفرد للوصول إلى الكمال، وتدفع به للكفاح من أجل التفوق، وأن هذا الكفاح نحو التفوق عبر تحقيق الأهداف المستقبلية هو الذي يمكن أن يفسر دوافعنا، إذ أنه يعمل على زيادة التوتر، ويتطلب المزيد من إنفاق الطاقة والجهد للوصول بالفرد إلى بلوغ غاياته (شلتز، ١٩٨٣، ٧٣) وأن هذا السعي والرغبة في الكمال قدرة فطرية تولد مع ولادة الفرد وتدفع به للكفاح من أجل التفوق، وهذه القدرة الفطرية تعبر عن نفسها بأساليب مختلفة حيث لكل فرد أسلوبه الخاص لبلوغ الكمال أو حتى محاولة بلوغه (ليندزي وهول، ١٩٧٨، ١٦٤-١٦٥) كما أن هذا الكفاح من أجل التفوق حسب رأي أدلر ناتج عن شعور الفرد بالنقص الذي يدفع به إلى محاولة التغلب على نقصه من خلال عملية التعويض (COMPENSATION) فهو يسعى إلى توفير أفضل السبل لتعويض مشاعر النقص والوصول إلى الكمال وتحقيق التفوق وبلوغ المكانة التي يطمح إليها وتشبع لديه الرغبة في الاستمرار في النمو والكمال (رمزي، ١٩٨١، ٧٤) وقد صنف أدلر الكفاح من أجل التفوق إلى صنفين هما:

١- تفوق فردي: وأعتبره أدلر مؤدياً لأنه يتضمن محاولات إشباع الفرد لحاجته للنجاح والسيطرة والتميز على حساب الآخرين وأهدافهم.

٢- تفوق تكاملي: وأعتبره صحيحاً لأنه يتضمن تحقيق أهداف الفرد بالتكامل مع الأهداف العامة للمجتمع. (Ryckmaan، ١٩٧٨، P: ١٠٣) وبمعنى آخر يشير أدلر

بأن الكفاح المستمر من أجل التفوق يمكن أن يأخذ اتجاهًا إيجابيًا يتضمن الإحساس بالمصلحة العامة أو الاهتمام الاجتماعي، أو يأخذ اتجاهًا سلبيًا فيتضمن الاهتمام بالتفوق الشخصي الذي يستهدف الوصول إلى النجاح والتفوق عن طريق القوة والسيطرة على الآخرين، وضعف الاهتمام بالمصلحة الاجتماعية ورفاه الآخرين والتكامل معهم في الأهداف العامة (Fadiman, ١٩٧٥: ٩٦) ومن خلال ما تقدم يرى الباحث أن أدلر أعطى أهمية للمستقبل وأشار إلى أن الفرد تحركه توقعاته المستقبلية أكثر مما تحركه خبراته الماضية، وأن هذه التوقعات تساعد على أن يصل إلى الكمال الذي وصفه أدلر بالهدف النهائي.

ثانيًا: نظرية ادوارد تولمان ١٩٣٢ Edward Toiman

قدم تولمان أهم نظرية سميت بالسلوكية الهادفة) Purposeful Behaviorism) والتي تعني أن السلوك يبدأ مشغولاً بتحقيق هدف محدد مادام الفرد يبحث عن شيء ما في البيئة، أي أن ما يتم تعلمه هو عبارة عن توقعات، وقد أشار تولمان إلى الطريقة التي فيها يتم أدراك تنظيم العالم والعلاقات بين المتغيرات وأسماءها بتوقعات المجال (Filed Expectancies).

ويرى تولمان بأن سلوك الفرد ليس مجرد استجابات لمثيرات بقدر ما هو توجه نحو الأهداف وعلى الفرد أن يتعلم العلاقات التي تقوده إلى الهدف الذي يسعى إليه. وأن هذا السلوك لا يتأثر بالمنبهات فقط، وإنما الذي يحدد السلوك بدرجة كبيرة هو التوقع، فالتوقعات الإيجابية تشكل عاملاً مؤثراً في سلوك الفرد نحو الأفضل، أما التوقعات السلبية تؤدي إلى تشويش السلوك وتشتيت التركيز وربما تؤدي إلى اليأس (Korman, ١٩٧٤: ٩٨-١٠٢) (الطائي، ٢٠٠٣، ١٠٨).

ثالثًا: نظرية بنى الشخصية لجوج كيلبي ١٩٥٠ personal construct theory

لقد أعطى جورج كيلي (Kelly) في نظريته صورة إيجابية للشخصية من خلال نظام الأبنية الشخصية التي جاء بها وتمثل صورة متفائلة للطبيعة البشرية، حيث يرى في أننا نكون حاضرين ومستقبلنا بشكل عقلائي، فالفرد يبني عدداً من التصورات والمفاهيم عن نفسه وعن الآخرين والأشياء المحيطة به وهذه التصورات ما هي إلا فلسفات ومعتقدات وقيم وأفكار عن النفس والحياة (شلتز، ١٩٨٣، ص ٣٣١-٣٣٣). وأن المبدأ الرئيسي في هذه النظرية كما جاء على لسان كيلي (١٩٥٥) أن العمليات التي يسعى لها الفرد توجه بالطرق التي يتوقع فيها الفرد الأحداث (Kelly, ١٩٥٥, p ٤٦) كما أفترض بأن الفرد ينظر إلى عالمه وينظمه بنفس الأسلوب الذي يقوم به العالم، وذلك بصياغة الفرضيات المتعددة عن العالم واختبارها إزاء الواقع من خبرته. وعلى هذا الأساس فإن الفرد يستطيع أن يتنبأ بما سيحدث له في المستقبل بناءً على خبراته في الحياة وذلك ما يحقق إمكانية توقع الأحداث (Kelly, ١٩٥٥: ٩٠).

وقد أوضح كيلي بأن كلمة العمليات المقصود منها ليس نوعاً من المادة الكامنة في نظريته للجنس البشري وإنما المقصود بها أن الفرد فعال ومتحرك وتوجهه العمليات النفسية بواسطة البنى، وأن الصورة الكلية للبنى توقعية بطبيعتها من حيث أن الفرد يستخدمها للتنبؤ بالمستقبل (شلتز، ١٩٨٣، ص ٣١٩ - ٣٢٠).

ويرى كيلي Kelly إن توقعات الفرد للأحداث هي التي تؤدي إلى تقرير سلوكه وما يبني على هذه التوقعات سيؤدي بطبيعة الحال إلى تشكيل أنماط معينه من السلوك، فإن كانت توقعات الفرد المستقبلية لحدث معين تتسم بالتفاؤل ، فمن المتوقع أن تصدر منه أنماط من السلوك تتسم بالتفاؤل والرضا في الحاضر، وكذا الحال إذا كانت هذه التوقعات المستقبلية تتطوي على تشاؤم فمن المتوقع أن تصدر منه أنماط

من السلوك تتسم بالتشاؤم نحو الوقائع والأحداث التي يتعرض لها الفرد (حسن، ٢٠٠١، ١٠٧).

يبدو أن كيلي يعتمد في نظريته على ما يسميه (البنى الشخصي) وهو بطبيعة الحال نظام من التوقعات وأن هذا النظام هو المسؤول عن تفسير السلوك الصادر عن الفرد فأن الأشخاص يحملون توقعات عن المستقبل ويعيشون حياتهم وفق هذه التوقعات ، ويرى كيلي بأن زيادة التوقعات المستقبلية يكون من خلال خبرة الفرد واختبارها من خلال الحاضر الذي يعيشه (Rochester, ٢٠٠٠) . ويشير كيلي إلى أن البنى ثنائية القطب وأن هذه الطبيعة الثنائية ضرورية إذا أريد لهذه الأحداث المستقبلية أن نتوقعها بصورة صحيحة (شلتز ، ١٩٨٣، ص ٣٢٢) .

وأكد كيلي على الفروق الفردية بين الناس حيث يلاحظ الناس جميع الأحداث في عالمهم وبيانات متعلقة بخبرتهم كحقائق ويفسرونها وأن هذا التفسير للخبرة يمثل منظور الشخص الفريد لهذه المواقف والأحداث كنمط يضع فيه الفرد هذه الخبرة (شلتز ١٩٨٣ ص ٣١٧) . ويرى كيلي (Kelly) أن الإنسان تحركه توقعاته المستقبلية أكثر مما تحركه خبرات ماضيه، فعلى الرغم من تأكيد كيلي على خبرات الشخص الماضية إلا أنه أعطى للتوقع المستقبلي القيمة الكبرى كما يرى كيلي (Kelly) أن الفرد كائن عقلائي فهو الذي يقرر مصيره بيده ، حيث أن الفرد من خلال مسيرة حياته يكون مجموعة من البنى هي التي تقرر سلوكه في الحياة مستقبلاً.

ومن خلال ما تقدم سيعتمد الباحثان النظرية التي جاء بها كيلي kelly نظرية البنى الشخصية في تفسير نتائج البحث التي سيتم التوصل إليها كونها تعتمد على الطبيعة الإيجابية والمتفائلة للشخصية الإنسانية، وأعتبر كيلي الناس كائنات عقلانية متفوقة ،لسنا بقادرين على تكوين بنانا الخاصة بنا والتي من خلالها ننظر إلى العالم فحسب وإنما قادرون أيضا على صياغة طرقنا الفريدة لفهم ولمعرفة الواقع، حيث

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

الاعتماد على الجهد العقلاني الذي يبذله الإنسان في بناء وتكوين حاضره و مستقبله ،ولكونها الأوسع والأشمل في تفسير متغيرات البحث .

دراسات سابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت التنظيم الذاتي المعرفي

على الرغم من قلة الدراسات التي تناولت هذا المفهوم على حد علم الباحث، أستطاع الحصول على عدد لا بأس به من هذه الدراسات والتي تناولت التنظيم الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والتربوية.

١- دراسة الهنداوي ٢٠٠٣

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إثر تدريس إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم تبعاً للذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة التجريبية بمجموعتها التجريبية والضابطة وبشكل قصدي (١٤٧) طالب وطالبة من معاهد إعداد المعلمين في الرصافة الأولى والثانية، حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية (٧٣) طالب وطالبة وعدد المجموعة الضابطة (٧٤) طالب وطالبة، وقد أعدت الباحثة مقياساً لقياس التنظيم الذاتي للتعلم كما أعدت خطة تدريس إستراتيجيات ما وراء المعرفة معتمدة على الأهداف العامة والتربوية السلوكية لمادة علم النفس للصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين، وقد استخدمت الباحثة في تحليل بياناتها (تحليل التباين الثلاثي، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين وعينتين مستقلتين، واختبار شفي للمقارنات المتعددة) وبعد التطبيق توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- هناك أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريسي لإستراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .
- لا يوجد أثر دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً للذكاء.

- لا يوجد أثر دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً للجنس (ذكور، إناث)

(الهنداوي، ٢٠٠٣، ٩٥-١٢٨).

٢- دراسة زيمرمان ومارتيتز - بونز ١٩٩٠ Zimmerman & Martinez-Pons
كان هدف هذه الدراسة التعرف على اختلافات الطلبة في التنظيم الذاتي للتعلم تبعاً للجنس والمرحلة والموهبة بالفعالية الذاتية واستعمال الإستراتيجية، وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من طلبة المرحلة الخامسة والثامنة والحادية عشر حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتساوية من ثلاث مدارس اعتيادية ومدرسة للموهوبين من مدينة نيويورك الأمريكية ومن الطبقة المتوسطة حيث بلغ حجمها (٩٠) طالب وطالبة، بواقع (٣٠) طالب وطالبة لكل مرحلة من المراحل الثلاث، وقد أعد الباحثان مقياساً لقياس التنظيم الذاتي للتعلم يتألف من (١٤) إستراتيجية وطلب من العينة وصفها من خلال إكمالهم الواجب واستعدادهم للامتحان وعند الدراسة في البيت وتقدير فاعليتهم اللفظية والرياضيات، وقد استخدم تحليل التباين الثلاثي (٣ في ٢ في ٢) والمقارنات المتعددة واختبار الكفاية الرياضية، فكانت النتائج كالآتي:
- تفوق طلبة المرحلتين الثامنة والحادية عشر على المحلة الخامسة على مقياس التنظيم الذاتي.

- تفوق الطلبة الموهوبين في استخدام الإستراتيجيات المؤدية للتنظيم الذاتي، ولديهم كفاية لفظية ورياضياتية أكثر من الطلبة العاديين.

- تفوق الذكور في استخدام الفاعلية اللفظية على الإناث في حين تفوقت الإناث على الذكور في البناء البيئي والاحتفاظ بسجلات يومية وتحديد الأهداف والتخطيط واستعمالهن الإستراتيجيات المنظمة أكثر من الذكور
(Zimmerman & Martinez-Pons, ١٩٩٠ , p:٥١-٥٩)

٣- دراسة كوبر يلسن و أوثرز ١٩٩٢ Gobrielsen & Others

كان هدف هذه الدراسة هو التعرف على دور التنظيم الذاتي في اختيار اختصاص الكلية، وقد تضمنت عينة البحث مجموعة من الطلبة بلغ عددهم (٩٢) طالب، بواقع (٣٨) طالب و (٥٤) طالبة من بينهم (٥٢) طالب جامعي الصف الأول و (٢٤) من طلبة الصف الرابع من قسم علم النفس العام، (٧) طلاب من الصف السادس الإعدادي و (٩) طلاب من الصف الثالث المتوسط ممن غيروا اختصاصهم لمرة واحدة في الأقل، وقد استخدم الباحثان لجمع البيانات استبانة تكونت من أربع أجزاء بحثت الخلفية ومقياس التنظيم الذاتي ومقياس الحرية الشخصية في مقابل المسيرة الاجتماعية ومقياس الصداقة، وبعد التطبيق وتحليل البيانات توصل الباحثان إلى ما يلي:

- أن التنظيم الذاتي يلعب دوراً مهماً في اختيار الاختصاص، كما أشارت الدراسة بأن ليس هناك أي دور للتأثيرات المباشرة من الأصدقاء الحميمين في أقتناع الطلبة المنظمين ذاتياً فيما يتعلق باختيار الاختصاص.

- لوحظ أن الطلبة ذوي التنظيم الذاتي العالي كانوا منجذبين للاختصاصات التي تتطلب ذكاءً اجتماعياً منخفضاً مما يتضح أن هؤلاء الأشخاص يفضلون أسلوب المناورة وانتهاز الفرص، لكنهم لا يفضلون بالضرورة المهن الاجتماعية التي بالإمكان أن يكونوا فيها وليس غيرهم مركز الاهتمام (Gobrielsen & others, ١٩٩٢, p: ٣-٥)

ثانياً الدراسات التي تناولت مفهوم التصورات المستقبلية:

١- دراسة الحسني (١٩٩٤)

هدفت هذه الدراسة التعرف على التصورات المستقبلية لدى طلبة الجامعة حول تغير القيم. وقد استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس للقيم (الماضي ، الحاضر ، المستقبل) تضمنت المجالات (الاجتماعية ، الأخلاقية ، الاقتصادية ، الشخصية ، العقلية ، الجسمية) وقد شملت القيم الاجتماعية والأخلاقية فيما يخص العلاقات الأسرية (الأخذ بنصائح الأهل وتوجيهاتهم، تفقد الأقارب ومساعدتهم، التفرقة في المعاملة بين البنين والبنات، قضاء وقت كاف للتسامر بين الزوجين ومع الأبناء، طاعة الوالدين، التزام الأهل بمسؤولية رعاية الأبناء وحسن تربيتهم).

وقد أشارت الباحثة الى ان نتائج بحثها قد أظهرت ان الطلبة أدركوا بشكل عام تغيراً قيمياً كبيراً عبر الزمن الماضي والحاضر والمستقبل وان هذا التغير ذو اتجاه سلبي في المستقبل، كما وجدت الباحثة فروقاً دالة معنوياً في إدراك الطلبة لتغيير القيم بين الماضي والحاضر، في حين لم توجد فروق دالة معنوياً في إدراك الطلبة لتغيير القيم بين الحاضر والمستقبل، وقد تم تفسير ذلك بأن الطلبة يدركون المستقبل في ضوء إطارهم المرجعي الحاضر أي أنهم يرون المستقبل كما يرون الحاضر (الحسني، ١٩٩٤: ١٠٠-١٠٩).

٢- دراسة جردات ٢٠٠١

لقد كان هدف هذه الدراسة التعرف على التوقعات المستقبلية للتعليم الجامعي الرسمي في الأردن وقد اختار الباحث عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، حيث بلغ حجمها (٤٣٨) تدريسيًا، كما قام الباحث باختيار مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص والخبرة في التعليم الجامعي في الأردن بلغ عددهم (٢٠) خبيراً، لغرض تحديد التوقعات المستقبلية والتوقعات المرغوب فيها للتعليم الجامعي خلال السنوات العشر الأولى من القرن الحادي والعشرين، وقد أعد الباحث لهذه الدراسة أداتان لقياس التوقعات المستقبلية للتعليم الجامعي، وبعد التطبيق توصل الباحث إلى موافقة جميع

الخبراء على فقرات التوقعات المستقبلية بدرجة اتفاق في الرأي تزيد عن الدرجة الافتراضية المحددة لجميع الفقرات (جردات، ٢٠٠١، ١٦٧-١٧٠)

٣- دراسة الحصناوي ٢٠٠٨

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التصورات المستقبلية للعراق من وجهة نظر طلبة الجامعة، فضلاً عن التعرف على دلالة الفرق الإحصائي في التصورات المستقبلية للعراق تبعاً لمتغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي (علمي - إنساني)، وقد اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وبواقع (٢٤٠) طالب وطالبة، موزعين بحسب الجنس والتخصص إلى (١٢٠) طالب و (١٢٠) طالبة، وقد أعد الباحث مقياساً للتعرف على التصورات المستقبلية للعراق يتكون من (٣٠) فقرة موزعة على ست مجالات هي (السياسي، الاقتصادي، الأمني، الاجتماعي، العلمي، الصحي) وقد اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس، أسلوب الصدق الظاهري وصدق البناء، كما حسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمته (٠,٨٢). وقد توصلت الدراسة إلى :

- أن التصورات المستقبلية للعراق من وجهة نظر طلبة الجامعة تميل إلى السلبية لدى كلا الجنسين وكلا التخصصين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التصورات المستقبلية للعراق بين الطلبة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. (الحصناوي، ٢٠٠٨، ٤٩٣)

إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث:

ويقصد به جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث (ملحم، ٢٠٠٠، ٢١٩) وقد تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة معاهد إعداد المعلمين في بغداد (الكرخ و الرصافة) الصف الرابع، الدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) حيث تألف المجتمع من (١٧٠٤) طالباً وطالبة موزعين على (١٢) معهد في ستة مديريات ثلاث في الكرخ وثلاث في الرصافة، بواقع (٦٠٦) طالباً و (١٠٩٨) طالبة، يتوزعون حسب

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

التخصص (علمي - إنساني) بواقع (٢٢٤) طالباً تخصص علمي و (٣٨٢) طالباً تخصص إنساني و (٤٢٢) طالبة تخصص علمي و (٦٧٦) طالبة تخصص إنساني.

ثانياً - عينة البحث:

تألفت عينة البحث (التطبيق النهائي) من (٣٠٠) طالباً وطالبة والتي مثلت ١٨ % من مجتمع البحث الكلي البالغ (١٧٠٤) طالباً وطالبة وبواقع (١٠٦) طالباً و (١٩٤) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتناسبة وذلك باستخراج النسبة المئوية من كل معهد بتقسيم الجزء على الكل.

ولغرض تحديد عينة تمثل المجتمع تم تحديد عدد الطلبة في التخصص العلمي (٣٩) طالباً و (٧٤) طالبة و عدد الطلبة في التخصص الإنساني (٦٧) طالباً و (١٢٠) طالبة والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة التطبيق النهائي حسب التخصص والجنس

المجموع	إناث				ذكور				مديرية التربية
	النسبة	إنساني	النسبة	علمي	النسبة	إنساني	النسبة	علمي	
٤٥	%١٥	١٨	%١٩	١٤	%٩	٦	%١٨	٧	الرصافة/١
٥٧	%١٨	٢١	%٢٠	١٥	%٢٢	١٥	%١٥	٦	الرصافة/٢
٢٣	-	-	-	-	%٢٠	١٣	%٢٦	١٠	الرصافة/٣
١٠١	%٢٥	٣٠	%٣٠	٢٢	%٤٩	٣٣	%٤١	١٦	الكرخ/١
٧٤	%٤٢	٥١	%٣١	٢٣	-	-	-	-	الكرخ/٢
-	-	-	-	-	-	-	-	-	الكرخ/٣
٣٠٠	%١٠٠	١٢٠	%١٠٠	٧٤	%١٠٠	٦٧	%١٠٠	٣٩	المجموع

ثالثاً: أدوات البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث الحالي بناء مقياسين هما:

١- مقياس التنظيم الذاتي المعرفي

٢- مقياس التصورات المستقبلية

وقد سعى الباحثان في بناء هذه المقاييس بأن تكون ملائمة مع الأدبيات والأطر النظرية التي أنطلق منها البحث، ومع طبيعة مجتمع البحث، كما حرص الباحث في بناء هذه المقاييس بالاعتماد على أسلوب التقرير الذاتي (Self-Report) إذ يُعد هذا الأسلوب من الأساليب الأكثر شيوعاً في المقاييس الشخصية، واختبارات الأداء (Anstasi، ١٩٧٦: ٤٩٧) إذ يتيح للفرد أن يقدر ذاته بنفسه، وذلك من وضع علامة مقياس متدرج أمام فقرة أو عبارة من عبارات المقياس (Achenbach، ١٩٧٨: ١٣١).

فضلاً على أتباع الباحث الخطوات التي تستخدم في بناء المقاييس والتي أشار إليها كل من ألن وين (Allen&yen) وهي:

١- التخطيط للمقياس وذلك بتحديد المجالات التي تغطيها فقراته.

٢- صياغة الفقرات لكل مجال من مجالات المقياس.

٣- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث.

٤- إجراء تحليل الفقرات. (Allen&yen، ١٩٧٩: ١١٨-١١٩).

أولاً: بناء مقياس التنظيم الذاتي المعرفي:

لغرض بناء أداة تقيس التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ،أطلع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم ،فضلاً عن اطلاعه على مجموعة من المقاييس تناولت هذا المفهوم بشكل مباشر أو بشكل ضمني،كمقياس الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومختصره (MSIO) لـ (Arbor, ١٩٨٩) الذي تضمن مكوناً لقياس التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة ومقياس الهنداوي (٢٠٠٣) ومقياس رشوان (٢٠٠٥) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس الوطبان (٢٠٠٦) وبعد دراسة هذه المقاييس واستشارة بعض الأساتذة المختصين في العلوم التربوية والنفسية ،تبين للباحثان ضرورة بناء مقياس يقيس التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين، بحيث يكون ملائماً لمجتمع البحث الحالي وتنسق فقراته مع منحى التنظيم الذاتي المعرفي ، وأن يكون متلائماً مع الأدبيات والأطر النظرية التي أنطلق منها البحث،وقد حرص الباحثان على أن يتوافر فيه شروط المقاييس العلمية ،كالصدق والثبات والتمييز .وتبعاً لطرائق بناء المقاييس قام الباحثان بما يلي:

التخطيط للمقياس:

بهدف الحصول على فقرات تتلاءم ومستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين وتنسق مع منحى التنظيم الذاتي المعرفي،تم توزيع استبانة مفتوحة، لعينة بلغ عددها (٦٠) طالباً وطالبة اختيرت عشوائياً من معاهد إعداد المعلمين موزعين على خمس مديريات، لكون تربية الكرخ/ ٣ لا يوجد فيها طلبة من المرحلة الرابعة، ويتوزعون بواقع (١٢) طالب لكل مديرية، وبواقع (٦) طلاب و (٦) طالبات ، وقد تضمنت الاستبانة أسئلة تتعلق بالأسلوب الذي يتبعه الطالب عند الدراسة ،وأهم الطرق التي يتبعها لأجل استيعاب ما يقرأه ،وبعد تحليل استجابات الطلبة والاستفادة من الأدبيات والدراسات

السابقة والمقاييس ذات العلاقة التي تم الاطلاع عليها ،وبعد أن أعطى الباحثان تعريفاً نظرياً ، تم أتباع ما يلي:

(١)- تحديد مجالات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي:

لغرض إعداد مجالات المقياس التي تغطي فقراته لقياس التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ،وفق ما تعكسه الأدبيات والأطر النظرية والتعريف النظري الذي تم الاعتماد عليه في هذا البحث والمشار إليه في تحديد المصطلحات، وقد أعتمد الباحثان على بعض الاعتبارات الأساسية التي اشتقت من الأدبيات والأطر النظرية والدراسات السابقة في بناء المقياس. إذ وجد الباحث من الاطلاع على الأدبيات السابقة أن للتنظيم الذاتي المعرفي مجالات متعددة، وقد توصل الباحثان إلى تحديد خمس مجالات للتنظيم الذاتي المعرفي وهي:

١- التخطيط Planning

٢- المراقبة الذاتية Self-monitoring

٣- التعزيز الذاتي Self-Reinforcement

٤- التعليمات الذاتية Self-Instruction

٥- التقويم الذاتي Self-Evaluation

بعد ذلك قام الباحث بعرض هذه المجالات وتعريفها على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (١٦) خبيراً ملحق (١) لتحديد صلاحيتها ومدى تغطيتها للتعريف النظري الذي وضعه الباحث ،وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم فقد حظيت هذه المجالات بموافقة جميع الخبراء ،حيث كانت نسبة اتفاق الخبراء على صلاحية المجالات وتعريفها وتغطيتها للتعريف النظري (١٠٠%).

(٢)- صياغة الفقرات لكل مجال:

لغرض صياغة فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي ،قام الباحث بعرض المجالات التي تم تحديدها في الإجراء السابق على الخبراء، ملحق (١) لغرض تحديد الأهمية النسبية لكل مجال وبالتالي تحديد عدد الفقرات لكل مجال ،وبعد التشاور والاستشارة مع ذوي الاختصاص^(*)،حيث تبين للباحثان ليس هناك ضرورة في تحديد الأهمية النسبية لمثل هذه المفاهيم ،لأن من الصعب تحديد ذلك وإن هذه المجالات تعمل ككل في هذه المفاهيم ،فتم صياغة(٧٥) فقرة بصيغتها الأولية غطت المجالات الخمس بما يتلاءم مع تعريف كل مجال من هذه المجالات ، وبواقع (١٥)فقرة لكل مجال.

التحليل المنطقي للفقرات (الصدق الظاهري للمقياس):

يُعد التحليل المنطقي للفقرات ضرورياً في بداية إعداد الفقرات،لأنه يؤثر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها.الفقرة الجيدة في صياغتها والتي ترتبط بالسمة موضوع الدراسة،تسهم في رفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي،٢٠٠١، ١٧١) كما أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء والمتخصصين بتقرير صلاحيتها لقياس السمة التي وضعت من أجلها(Eble,١٩٧٢:٥٥٦).

لذا فقد عمد الباحثان إلى استخدام مؤشر الصدق الظاهري للتحقق من صدق المقياس،إذ يعكس مدى انسجام فقرات المقياس مع الموضوع وتمثيلها للأهداف المقاسة(النبهان،٢٠٠٤، ٢٧٥) وللتأكد من صلاحية فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي ،عرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم(١٦)خبيراً ملحق (١).

(*) أ.د. عبد الأمير الشمسي، أ.د. ليلي عبد الرزاق، أ.د. خليل إبراهيم رسول، أ.د. صفاء طارق حبيب، أ.م.د. سعد جاسم الغريزي، أ.م.د. حيدر كريم، أ.م.د. زيد بهلول.

وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، تم إعادة صياغة بعض الفقرات ،واستبعدت (٢٥)فقرة ،بواقع [(٦) فقرات من مجال التخطيط]و[(٣) فقرات من مجال المراقبة] و [(٦) فقرات من مجال التعزيز] و [(٦) فقرات من مجال التعليمات الذاتية] و[(٤) فقرات من مجال التقويم] لأنها لم تتل موافقة (١٢) خبير فأكثر حيث اعتمدت هذه النسبة كمعيار لصلاحيّة الفقرة وصدقها في قياس ما وضعت لأجله لاتفاق ٨٠% فأكثر من الخبراء، ولأن قيمة مربع كاي بدلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين في ضوء هذا المعيار تساوي (٣،٨١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١) ، وبذلك أصبح عدد فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي التي وضعت للتحليل الإحصائي (٥٠)فقرة.

إعداد تعليمات المقياس:

أن الهدف من تعليمات المقياس ،هو توجيه الأفراد المجيبين بطريقة إجابتهن عن فقرات المقياس (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ٦٩) كما تُعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل يسترشد به المستجيب أثناء استجابته على فقرات المقياس، ولإنجاز الصيغة الأولية للمقياس، لذلك حرص الباحث أن تكون هذه التعليمات واضحة وميسرة ولزيادة الوضوح وضع في التعليمات مثلاً يوضح كيفية الإجابة عن فقرات المقياس، وحث المستجيب على إعطاء إجابات أكثر صراحة ودقة، كما أشير في التعليمات إلى أن يحصل عليه الباحث من معلومات هي لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد سواه، وقد طلب من المستجيب عدم ذكر اسمه مع ذكر بعض البيانات العامة ،وهي الجنس والتخصص والتي تصب في خدمة الأهداف ونتائجها، كما وقد قام الباحث بعدم ذكر الغرض الحقيقي من المقياس كي لا تتأثر إجابات المستجيب بذلك فنكون غير معبرة عن واقع الحال كما أشار إليها كرونباخ (١٩٦٤: ٣٨) (Gronbach)

التجربة الأستطلاعية:

بعد إعداد المقياس في ضوء آراء الخبراء لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته، ومدى ملائمتها لمستوى استيعاب الطلبة والزمن اللازم، طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالباً و طالبة من معاهد إعداد المعلمين في بغداد اختبروا بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، وقد تمت الإجابة على فقرات المقياس أمام الباحث كي يتمكن من تحديد جوانب الغموض في التعليمات، وتحديد الكلمات غير المفهومة، وأن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على وضوح التعليمات ووضوح الفقرات من حيث الصياغة والمعنى، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق في الإجابة عنه. وبعد الانتهاء من الإجابة، أوضحت وضوح التعليمات وأن جميع الفقرات كانت واضحة ومفهومة من قبل الطلبة، وأن الوقت التقريبي للإجابة تراوح بين (٣٠-٤٥) دقيقة، علماً بأنه ليس هناك زمن محدد للإجابة.

تصحيح المقياس:

لحساب الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته عن فقرات المقياس، وضعت الدرجات المناسبة لكل الفقرات موزعة على بدائل المقياس الخمسة التي تم تحديدها في ضوء الدراسات السابقة، ولكل بديل درجة موزعة على بدائل المقياس الخمسة، حيث كانت بدائل الإجابة للمقياس التنظيم الذاتي المعرفي هي: {تنطبق عليّ: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا تنطبق عليّ} وقد أعطيت عند التصحيح الدرجات {١، ٢، ٣، ٤، ٥} على التتابع أما الفقرات ذات المضمون السلبي فإنها تصحح باتجاه معاكس وبهذه الطريقة حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على المقياس من خلال جمع درجات استجابته على الفقرات جميعها، حيث كانت أدنى درجة للمقياس (٥٠) درجة وأعلى درجة له (٢٥٠) درجة .

التحليل الإحصائي للفقرات : Statistical Analyses of Items

يُعد التحليل الإحصائي للفقرات خطوة مهمة وضرورية في بناء المقاييس التربوية والنفسية، لأنه يكشف عن مدى قدرة الفقرات على قياس ما أعدت لقياسه، ويسهل اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة، إذ أن دقة المقياس تعتمد إلى حد كبير على دقة فقراته (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٢٢٧).

ولحساب خاصيتي التمييز والصدق لفقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي، طبق المقياس على عينة تكونت من (٤٢٠) طالباً وطالبة اختيرت عشوائياً موزعين حسب الجنس والتخصص، ويبدو هذا الحجم مناسباً لتحليل الفقرات إحصائياً على وفق رأي نانلي، الذي يرى أن الحجم المناسب لعينة تحليل الفقرات إحصائياً، هو أن يكون لكل فقرة ما بين (١٠:٥) أفراد (عودة، ملكاوي، ١٩٩٢، ١٦٧).

حساب القوة التمييزية للفقرات:

يُعد حساب القوة التمييزية للفقرات من أهم خصائص المقاييس النفسية، لأنها تؤثر على قدرة المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد والتي يقوم المقياس النفسي عليها أساساً (Ebel, ١٩٧٢: ٣٩٨).

ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي، اعتمد الباحث الآتي:

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

وفي هذا الأسلوب يتم اختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناءً على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس، ومن ثم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة العليا والدنيا (عطية، ٢٠٠١، ٢٣٥).

ولغرض تطبيق هذا الأسلوب أتبع الباحث الخطوات التالية:

١- طبق مقياس التنظيم الذاتي المعرفي بصورته الأولية، بعد إجراء الصدق الظاهري، حيث بلغ عدد فقراته (٥٠) فقرة، على عينة التمييز البالغة (٤٢٠) طالباً و

طالبة من طلبة معاهد إعداد المعلمين المرحلة الرابعة في بغداد، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتناسبة موزعين حسب الجنس والتخصص

٢- تم تصحيح إجابات الطلبة وتحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل طالب في كل استمارة.

٣- تم ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة بعد التصحيح، ترتيباً تنازلياً ، وعلى أساس هذا الترتيب اختيرت نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا و (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا، إذ بلغ حجم كل مجموعة (١١٣) طالباً، فتكونت لدينا مجموعتان بأكبر حجم ويقرب توزيعها من التوزيع الطبيعي وبأقصى تباين (٢٠٨:١٩٧٦ Anastasi) وقد أعتمد الباحثان هذه النسبة العليا والدنيا لأنها توفر مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز (Ebel, ١٩٧٢:٣٨٥).

٤- تم استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين، لأن القيمة التائية تمثل القوة التمييزية للفقرة (١٥٩-١٥٢:١٩٥٧ Edwards) وقد تم استخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والذي يرمز له (SPSS) وقد أتضح أن جميع فقرات المقياس كانت مميزة ودالة، ما عدا ثلاث فقرات هي (١٢، ٤، ١) كانت غير مميزة، علماً أن القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٢٢٤) تساوي (١،٩٦)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

يوضح نتائج تمييز الفقرات لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي باستخدام المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	القيمة التائية

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المحسوبة*
١	٣,٤٧٧٩	٠,٨٤٦١٨	٣,٤٨٦٧	١,٠٠١٠٣	٠,٠٧٢ **
٢	٤,٠٢٦٥	١,١٤٥٣٣	٣,٣٨٠٥	٠,٩٢٨٨٩	٤,٦٥٧
٣	٣,٤٧٧٩	١,٢٦١٣٦	٢,٠٥٣١	١,٣٢١٨٠	٨,٢٩٠
٤	٣,٤٠٧١	٠,٩٦٠٢٦	٣,١٩٤٧	٠,٦٥٢٧٢	١,٩٤٤ **
٥	٣,١٨٥٨	٠,٩٩٥٩٦	٢,٤١٥٩	١,٠٠٦٤٦	٥,٧٨٠
٦	٤,٠٤٤٢	١,٠٩٦٩٩	٣,٠٥٣١	١,١٥٦٠٥	٦,٦١١
٧	٤,٠٢٦٥	١,٠٤٧٦٢	٣,٠٠٠٠	١,٢٣٩٢٤	٦,٧٢٥
٨	٤,١٤١٦	٠,٩٩٨٨١	٣,٢٣٨٩	١,١٨٩٨٠	٦,١٧٧
٩	٣,٥٤٨٧	٠,٩٩٩٩٢	٢,٩٤٦٩	١,٢٥٢٤٣	٣,٩٩٢
١٠	٣,٨٣١٩	١,١٠١١٦	٣,٢٣٠١	١,٧٠٠٨٩	٣,١٥٧
١١	٣,٦٤٦٠	٠,٩٨١٢٦	٢,٨٩٣٨	١,٣١٨٥٧	٤,٨٦٥
١٢	٣,٤٩٥٦	٠,٩٤٦٠٨	٣,٤٨٦٧	١,٠٥٣١٨	٠,٠٦٦ **
١٣	٣,٦١٩٥	٠,٨٤٨٥١	٢,٩٢٩٢	٠,٩٤٢٢٣	٥,٧٨٧
١٤	٣,٨٤٠٧	٠,٨٩٢٠٩	٢,٨٦٧٣	١,١٩٨٩٩	٦,٩٢٤
١٥	٤,٣٨٠٥	٠,٦٧٢٤٠	٣,٣٨٠٥	١,٠٢٠٤٩	٨,٦٩٨
١٦	٤,١١٥٠	٠,٧٢٨٩٠	٢,٧٣٤٥	١,٠٦٩١٩	١١,٣٤١
١٧	٤,١٧٧٠	١,٢١١٧٧	٣,٥٦٦٤	١,٣٦١٩٦	٣,٥٦١
١٨	٤,٥٩٢٩	٠,٦٧٦٦١	٢,٩٦٤٦	١,٠٦٠٠٦	١٣,٧٦٤
١٩	٣,٨٤٩٦	١,٠١٠٨٥	٣,٢١٢٤	٠,٩٣٠١٦	٤,٩٣١
٢٠	٤,١٤١٦	١,١٠٨٩٥	٢,٩٥٥٨	١,٤١٦٦٧	٧,٠٠٧
٢١	٣,٩٢٠٤	٠,٩٢٧١٨	٣,٤٥١٣	١,٢٠٢٦١	٣,٢٨٣

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*
	الوسيط الحسابي	الأتحراف المعياري	الوسيط الحسابي	الأتحراف المعياري	
٢٢	٤,٠٩٧٣	٠,٩٠٥٩٨	٣,١٩٤٧	١,٠٥١٠١	٦,٩١٥
٢٣	٣,٣٨٩٤	٠,٩٢٩٩٩	٣,١٠٦٢	١,٠٨٨٦٠	٢,١٠٣
٢٤	٤,٠٠٨٨	١,٠٤٧٩٢	٢,٤٩٥٦	٠,٩٢٧٠١	١١,٤٩٨
٢٥	٤,٣٢٧٤	١,٠٠٣٩٤	٢,٨٦٧٣	٠,٩٨٦٥٦	١١,٠٢٨
٢٦	٤,٤٨٦٧	٠,٨١٤١١	٢,٤٨٦٧	٠,٧٤٥٤٠	١٩,٢٦١
٢٧	٤,٢١٢٤	٠,٨١٧٧٩	٢,٤٨٦٧	١,١٩٦٠٩	١٢,٦٦٠
٢٨	٤,٢٣٨٩	٠,٨٩٩١٥	١,٩٣٨١	١,٠٨٧٩٥	١٧,٣٢٩
٢٩	٤,١٨٥٨	٠,٧١٤٠٠	٢,٤٣٣٦	١,١٧٩٢٦	١٣,٥١١
٣٠	٤,١٣٢٧	٠,٩٥٩٠٢	٢,٥٨٤١	٠,٩٧٠٣٢	١٢,٠٦٧
٣١	٣,٧٠٨٠	٠,٨٦٢٧٣	٣,٣٨٠٥	٠,٨٦٩٣٠	٢,٨٤٢
٣٢	٣,٨٣١٩	٠,٨٨٥٤٢	٣,١٥٠٤	١,١٥١٢٥	٤,٩٨٧
٣٣	٣,٤٧٧٩	١,٢٧٥٤٤	٢,٨٦٧٣	١,٢٢٨٤٢	٣,٦٦٦
٣٤	٣,٦٥٤٩	١,٠٢٤٤٣	٢,٧٥٢٢	١,١٣٨٠٧	٦,٢٦٦
٣٥	٣,٩٢٠٤	٠,٨٨٧٨٣	٢,٨٢٣٠	١,٠١٠٩٢	٨,٦٧٠
٣٦	٤,١٩٤٧	٠,٨٧٤٨٣	٢,٤٥١٣	١,١٤٩٤٧	١٢,٨٢٩
٣٧	٣,٦٣٧٢	١,٠٧٧٨٨	٣,٠١٧٧	٠,٩٨١٨٢	٤,٥١٦
٣٨	٤,٠٧٩٦	٠,٨٦٧٤٨	٢,٨٧٦١	١,٠١٠٠٦	٩,٦٠٩
٣٩	٣,٥١٣٣	١,١٨١٠٦	٣,٠٠٠٠	١,٢٦٧٧٣	٣,١٤٩
٤٠	٣,٨٤٠٧	١,٠٠٥٠٤	٢,٧٦١١	١,٢٠٤٧١	٧,٣١٥
٤١	٣,٧٤٣٤	١,٠٥٨٨٠	٢,٩٠٢٧	١,١٥٧٠٠	٥,٦٩٨

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*
	الوسط الحسابي	الأتحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأتحراف المعياري	
٤٢	٣,٦٧٢٦	٠,٧٩٥٥٥	٣,٢١٢٤	١,٢٢٨٠٣	٣,٣٤٣
٤٣	٤,١٤١٦	٠,٦٩٢٦٦	٢,٨٤٩٦	١,٢٤٠٨٣	٩,٦٦٥
٤٤	٣,٨٣١٩	٠,٩١٥١٨	٣,٠٦١٩	١,٠٧١٤١	٥,٨٠٨
٤٥	٣,٩٨٢٣	٠,٨٠١٥٩	٢,٣٣٦٣	٠,٧٦٣١١	١٥,٨١٠
٤٦	٣,٩٥٥٨	٠,٩٩٤٥٣	٢,٨٨٥٠	١,٠٩٩٩٤	٧,٦٧٦
٤٧	٣,٧١٦٨	١,٠٥٦١٨	٢,٦٧٢٦	١,٣٤٥٩١	٦,٤٨٨
٤٨	٤,٢٨٣٢	٠,٩٥٨٦٩	٢,٨٣١٩	١,٠٨٤٨٢	١٠,٦٥٧
٤٩	٤,٣٣٦٣	٠,٨١٩٥٢	٢,٣٩٨٢	١,٢١٤٠٥	١٤,٠٦٥
٥٠	٤,٢٣٨٩	٠,٧١٠٥٦	٢,٧١٦٨	١,١٤٥٤٠	١٢,٠٠٤

*القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٢٤)

ب - أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يشير أصحاب القياس النفسي إلى أن أهمية توافر الصدق في فقرات المقاييس النفسية، لأن صدق المقياس يعتمد إلى حد كبير على صدق فقراته، لا سيما الصدق الذي يحسب بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته (الكناني، ١٩٩٥، ١٤٥)

وعليه حسب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويُعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المعتمدة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (عيسوي، ١٩٨٥، ٩٥) وبعد التحليل أتضح أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً ما عدا

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

الفقرة (١٢) وهي نفسها التي حذفت في التمييز ،حيث بلغت القيمة الجدولية (٠،٠٩٨) عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٤١٨). والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي

المعرفي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠،١٣٧	١٩	٠،٣١٢	٣٧	٠،٢٥٢
٢	٠،٣٣٢	٢٠	٠،٢٩٢	٣٨	٠،٤١٧
٣	٠،٢٩٩	٢١	٠،٥٥٧	٣٩	٠،٢٣٩
٤	٠،١٢٧	٢٢	٠،٢٧٣	٤٠	٠،٤٣٧
٥	٠،٣٦٢	٢٣	٠،٢٠٥	٤١	٠،٣٥٧
٦	٠،٣٠٢	٢٤	٠،٥٢٦	٤٢	٠،٢٤٢
٧	٠،٣٦٨	٢٥	٠،٤٣٦	٤٣	٠،٢٨٤
٨	٠،٣٥٦	٢٦	٠،٤٨٥	٤٤	٠،٢٨٤
٩	٠،١٣٨	٢٧	٠،٥٧٦	٤٥	٠،٤٧١
١٠	٠،١٣٦	٢٨	٠،٦٩٧	٤٦	٠،٤١٠
١١	٠،١٧٢	٢٩	٠،٥٦٧	٤٧	٠،٣٤٤
١٢	*٠،٠٦٧	٣٠	٠،٥١٦	٤٨	٠،٥١٠
١٣	٠،٢٩٠	٣١	٠،٢٦٠	٤٩	٠،٥٩٤
١٤	٠،٣٣٢	٣٢	٠،٣٢٠	٥٠	٠،٤٧٣
١٥	٠،٣٤٨	٣٣	٠،٢١٥		

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١٦	٠،٤٠٧	٣٤	٠،٢٤٧		
١٧	٠،٣٩٠	٣٥	٠،٤٦٨		
١٨	٠،٦٣٢	٣٦	٠،٤٩١		

*القيمة الجدولية تساوي (٠،٠٩٨) عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٤١٨).

ج - أسلوب ارتباط الفقرة بكل مجال تنتمي إليه:

ولكي يكون صدق الفقرات أكثر شمولاً، قام الباحث بحساب صدق الفقرات عن طريق إيجاد معامل ارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال الكلية الذي أعدت لأجله، وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون، وبعد التحليل الإحصائي للفقرات تبين أن جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية والبالغة (٠،٠٩٨) عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٤١٨) مما يشير إلى إن كل فقرة من فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي صادقة في قياس ما أعدت لأجله، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

يوضح ارتباط الفقرات بكل مجال تنتمي إليه

رقم المجال	المجال	عدد فقرات المجال	رقم الفقرة	معامل صدق ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
١	التخطيط	٩	١	٠،٣٥٦
			٢	٠،٤٤٧
			٣	٠،٥١١
			٤	٠،٢٨٥

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

رقم المجال	المجال	عدد فقرات المجال	رقم الفقرة	معامل صدق ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
			١٨	٠,٥٨٤
			١٩	٠,٤٢٣
			٣٤	٠,٤٢٣
			٣٥	٠,٣٢٦
			٤٩	٠,٥٩٣
٢	المراقبة الذاتية	١٢	٥	٠,٢٥٠
			٦	٠,٥١٢
			٧	٠,٥٠٤
			٨	٠,٤٧٢
			١٠	٠,٣٠١
			١٦	٠,٤٠٣
			٢١	٠,٢٩٦
			٢٢	٠,٥٢٤
			٢٥	٠,٤٩٥
			٣٦	٠,٥١٠
			٣٧	٠,٣٨٧
			٥٠	٠,٤٠٥
٣	التعزيز الذاتي	٩	٩	٠,٤٠٧
			١١	٠,٢١٨
			٢٠	٠,٥٠٢
			٢٣	٠,٣١٧

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

رقم المجال	المجال	عدد فقرات المجال	رقم الفقرة	معامل صدق ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
			٢٤	٠,٥١٢
			٣٣	٠,٦٠٦
			٣٨	٠,٥٣١
			٣٩	٠,٣٩٦
			٤٠	٠,٣٣٠
٤	التعليمات الذاتية	٩	١٢	٠,٣٣٠
			١٣	٠,٣٨٧
			٢٦	٠,٤٧٥
			٢٧	٠,٦٠٧
			٢٨	٠,٦٥٥
			٤١	٠,٥٧٤
			٤٢	٠,٤٥٤
			٤٣	٠,٥٨٧
			٤٤	٠,٤٨٨
٥	التقويم الذاتي	١١	١٤	٠,٤٢٣
			١٥	٠,٥٧٦
			٢٩	٠,٥٠٦
			٣٠	٠,٥٤٦
			٣١	٠,٣٨٢

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

رقم المجال	المجال	عدد فقرات المجال	رقم الفقرة	معامل صدق ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
			٣٢	٠,٣٤٨
			٤٥	٠,٤٠٠
			٤٦	٠,٥٨٩
			٤٧	٠,٥٣٠
			٤٨	٠,٦٣١
			١٧	٠,٥٥١

مؤشرات الصدق والثبات لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي:

أولاً: صدق المقياس: Sealer Validity

يُعد الصدق إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية المقياس، ويشير الصدق إلى جودة المقياس بوصفه أداة لقياس ما وضع من أجل قياسه (الظاهر، وآخرون، ١٩٩٩، ١٣٢) وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما:

١- الصدق الظاهري: Face Validity

يشير هذا النوع من الصدق إلى الكيفية التي يبدو فيها المقياس مناسباً للغرض الذي وضع من أجله (أبو حويج، وآخرون، ٢٠٠٢، ١٣٤) ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال تعريف مجالات المقياس والتصميم المنطقي للفقرات، بحيث تغطي كل مجال من مجالات المقياس (Allen & Yen) وقد تحقق هذا النوع من الصدق ظاهرياً في المقياس الحالي من خلال تحديد الباحث لمجالات التنظيم الذاتي المعرفي

وتعريفها وتوزيع الفقرات على المجالات والآخذ بآراء الخبراء حول مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي وضعت فيه، كما تم الإشارة إليها.

٢- صدق البناء: Constrict Validity

ويُعد هذا النوع من الصدق من أهم مؤشرات الصدق الذي يهتم مُعد المقياس، إذ أنه يشكل الإطار النظري له (عودة، ٢٠٠٠، ٣٨٤) ويشير كل من كرونباخ وميهل (١٩٦٥) أن هناك بعض المؤشرات لصدق البناء أهمها الفروق بين الجماعات والأفراد بحيث أنه من المنطق أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الصفة المقاسة، وهذا الافتراض ينبغي أن ينعكس على أدائهم في المقياس (فرج، ١٩٨٠، ٣١٥) ومن هنا فإن صدق البناء هو الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً أو سمة معينة، وأنه يتحقق من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والذي يُعد مؤشراً لصدق المقياس (Anastasi&Urbina, ١٩٩٧: ١٢٦) وقد تحقق الباحثان من صدق البناء بأجراء تحليل الفقرات بطريقتي المجموعتين المتطرفتين وارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (الانسجام الداخلي) والمقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء هذين المؤشرين يمتلك صدقاً بنائياً (عودة، ١٩٩٨، ٣٨٨) كما تحقق هذا النوع من الصدق بإيجاد ارتباط كل الفقرات بكل مكون تنتمي إليه.

ثانياً: ثبات المقياس: Seale Reliability

يُعد من مؤشرات دقة المقياس واتساق فقراته في قياس ما يجب قياسه (عودة، ١٩٩٨، ٣٤٠) والهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء (Murphy, ١٩٨٨: ٦٣) والاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها بعد تطبيقه مرتين في زمنين مختلفين على الأفراد أنفسهم

(Weiten,et,al,١٩٩٩:٥٧) وقد تحقق الباحثان من ثبات المقياس الحالي بطريقتين هما:

١- طريقة إعادة الاختبار (test-Re test)

ويقصد بها تطبيق الاختبار على مجموعة من الأشخاص ثم إعادة التطبيق عليهم مرة أخرى في ظروف مشابهة تماماً للظروف التي سبق اختبارهم فيها، وهي طريقة مهمة وتُعد من أكثر الطرق شيوعاً في حساب ثبات المقياس، ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي المعرفي على عينة اختيرت عشوائياً من عينة خارج التحليل الإحصائي بلغ عددهم (٥٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العشوائية، وكانت الفترة بين التطبيقين (١٤) يوماً، وهي مدة مناسبة لإعادة التطبيق (فيركسون، ١٩٩١، ٥٢٧) وبعد الانتهاء من التطبيق تم حساب ثبات المقياس وذلك عن طريق حساب درجات العينة في التطبيق الأول، وحساب درجات العينة نفسها في التطبيق الثاني، ومن ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، حيث بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون إليه وفق معايير أهل الاختصاص في القياس النفسي، في أن معامل الثبات يفضل أن يزيد عن (٧٠%) (Lindquist, ١٩٥٠:٥٧)

٢- معامل الفاكرونباخ:

تعتمد هذه الطريقة على التباين في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، ويمثل معامل الفاكرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرائق مختلفة (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ٢٠١) وبعد حساب درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ولكل فرد، فكان معامل الثبات بهذه الطريقة لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي (٠,٨٣) مما يُعد مؤشراً جيداً لثبات المقياس.

الصيغة النهائية لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي:

تألف مقياس التنظيم الذاتي المعرفي من خمسة مجالات هي {التخطيط، المراقبة الذاتية، التعزيز الذاتي، التعليمات الذاتية، التقويم الذاتي} ولكل منها عدد من الفقرات حيث بلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٤٧) فقرة، ولكل فقرة خمسة بدائل هي {تتطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة جداً، لا تنطبق عليّ} وعند التصحيح تم إعطاء درجة (٥) للبديل الأول و (٤) للبديل الثاني و (٣) للبديل الثالث و (٢) للبديل الرابع و (١) للبديل الخامس، ملحق (٢).

وتم حساب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع الدرجات التي حصل عليها من كل فقرات المقياس، علماً أن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (٢٣٥) وأدنى درجة هي (٤٧) وبمتوسط فرضي قدره (١٤١) درجة.

ثانياً: مقياس التصورات المستقبلية:

لغرض بناء أداة تقيس التصورات المستقبلية اطلع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة كمقياس التصورات المستقبلية عن الحياة الأسرية من إعداد (الحجاج، ١٩٩٥) ومقياس التوقعات المستقبلية من إعداد (الماشي، ١٩٩٨) ومقياس التوقعات المستقبلية للتعليم الجامعي من إعداد (جرادان، ٢٠٠١) ومقياس (الطائي ٢٠٠٣)، أتضح عدم ملائمتها لطلبة معاهد إعداد المعلمين، فقد ارتئ الباحثان إعداد مقياس للتصورات المستقبلية وبما يتناسب ومجتمع البحث وأهدافه.

ويهدف الحصول على فقرات تتلاءم ومستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين، وتتسق مع منحى التصورات المستقبلية وزعت استبانة مفتوحة لعينة عشوائية على (٦٠) طالب وطالبة من معاهد إعداد المعلمين، وقد تضمنت الاستبانة سؤالاً يطلب فيه معرفة التصورات المستقبلية لمهنة التعليم، وبعد تحليل استجابات الطلبة، والاستفادة

من الأدبيات والمقاييس ذات العلاقة، وبعد أن أعطا الباحثان تعريفاً نظرياً فضلاً عن خبرة الباحثان تم إتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد مجالات التصورات المستقبلية مع تعريفاتها:

بعد أن حدد الباحثان التعريف النظري للتصورات المستقبلية استطاع تحديد ثلاث مكونات أساسية اشتمل عليها مقياس التصورات المستقبلية وفق التعريف النظري. وتم إعطاء تعريف مفصل لكل مكون، وكما يلي:-

١- مجال إعداد المعلم:

يشير إلى نظرة الطالب المعلم لما يحدث من تطورات مستقبلية في برامج إعداد المعلم قبل دخوله المهنة وإثرائها لممارسة أدواره بنجاح وفاعلية .

٢- المجال الاجتماعي:

يشير إلى توقع الطالب المعلم من حصول تطورات مستقبلية لمهنة التعليم في العلاقات الاجتماعية بين المعلم وبين تلاميذه وزملائه والإدارة والمجتمع بصورة عامة.

٣-المجال المعرفي:

يشير إلى تصور الطالب المعلم لما يحدث لمهنة التعليم من حصول تطورات مستقبلية في تقنية المعلومات والمهارات الضرورية لأداء المعلم في شتى المجالات.

بعد ذلك قام الباحثان بعرض هذه المكونات وتعريفاتها على عدد من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، ملحق (١) لتحديد صلاحيتها ومدى تغطيتها للتعريف النظري الذي وضعه الباحثان للتصورات المستقبلية . وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم فقد حظيت هذه المجالات بموافقة جميع الخبراء وكانت نسبة اتفاق الخبراء على صلاحية المكونات وتعريفاتها وتغطيتها للتعريف النظري ١٠٠%.

٢- تحديد عدد فقرات مقياس التصورات المستقبلية:

تم صياغة (٤٥) فقرة ، تغطي المكونات جميعها بما يتلاءم مع تعريف كل مكون من المكونات الثلاث، بواقع (١٥) فقرة لكل مجال.

وعرضت هذه الفقرات والبالغ عددها (٤٥) فقرة. على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم حول عدد الفقرات ملحق (١) وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم وبناء على ذلك عدلت صياغة بعض الفقرات واستبعدت (١٥) فقرة، بواقع { (٣) فقرات من مجال إعداد المعلم و (٧) فقرات من المجال الاجتماعي و (٥) فقرات من المجال المعرفي } لأنها لم تتل موافقة (١٢) خبيراً فأكثر إذ اعتمد الباحث موافقة هذا العدد من الخبراء معياراً لصلاحية الفقرة وصدقها في قياس ما وضعت لأجله لاتفاق ٨٠% فأكثر من الخبراء، ولأن قيمة (٢كا) بدلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين في ضوء هذا المعيار تساوي (٣،٨١) عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (١) وبذلك أصبح عدد فقرات مقياس التصورات المستقبلية التي أخضعت للتحليل الإحصائي (٣٠) فقرة..

إعداد تعليمات المقياس:

تعد التعليمات الخاصة بالإجابة على المقياس ضرورية لفهم المستجيب لطريقة الإجابة عليها وبما يحقق الهدف الأساس وهي بمثابة الدليل الذي يرشد المستجيب لذلك، كتبت تعليمات الإجابة بشكل بسيط ومفهوم وتم التأكد على المستجيب بضرورة اختيار البديل المناسب بحرية ولم يطلب منه سوى ذكر بعض المعلومات المتعلقة بالجنس والتخصص وطلب من المستجيب أن تكون إجابته عن كل فقرة مباشرة بعد قراءتها، كما تم تأكيد سرية الاطلاع على الاستجابة .

التجربة الاستطلاعية:

بعد إعداد المقياس في ضوء آراء الخبراء قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية من طلبة معاهد إعداد المعلمين لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته، ومدى ملاءمتها مستوى استيعاب الطلبة والزمن اللازم

للإجابة، طبق المقياس على عينة بلغ عددها (٦٠) طالباً و طالبة اختيرت عشوائياً من مجتمع البحث، وبعد التطبيق لوحظ أن جميع الفقرات كانت واضحة ومفهومة من قبل الطلبة.

التحليل الإحصائي للفقرات:

يعد التحليل الإحصائي للفقرات من المنطلقات الأساسية لبناء المقاييس التربوية والنفسية كون التحليل المنطقي لها قد لا يكشف عن صلاحيتها أو صدقها بشكل دقيق (Eble, ١٩٧٢, p: ٤٠)، وكذلك الإبقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة أو تعديلها وتجريبها من جديد (Ghisell, et al, ١٩٨١, p: ٩). ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التصورات المستقبلية أتبع الباحثان الآتي:

أ - أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

طبق مقياس التصورات المستقبلية على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (٤٢٠) طالباً و طالبة من معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، اختيروا بالطريقة العشوائية المتناسبة، وقد قام الباحثان بعد التطبيق بالخطوات الآتية:

١- تصحيح إجابات الطلبة وتحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل طالب في كل استمارة.

٢- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم أخذ ٢٧% من الدرجات العليا و ٢٧% من الدرجات الدنيا، وبذلك أصبح عدد أفراد كل مجموعة (١١٣) فرداً وتكونت لدينا مجموعتان متطرفتان بأكبر حجم ويقرب توزيعهما من التوزيع الطبيعي وبأقصى تباين (Anastasi, ١٩٧٦, p: ٢٠٨).

٣- تم استخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة، وقد تم استخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والذي يرمز له (SPSS) وقد أتضح أن جميع فقرات المقياس كانت مميزة ودالة، ما عدا فقرتان هما (١٣، ١٢) كانت غير

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

مميزة، علماً أن القيمة التائية الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٢٤) تساوي (١,٩٦)، والجدول (٥) يوضح ذلك.
جدول (٥)

يوضح نتائج تمييز الفقرات لمقياس التصورات المستقبلية باستخدام المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٣,٥٦٦٤	٠,٩٥٣١٥	٣,٠٧٠٨	١,٢٠٠٥٧	٣,٤٣٧
٢	٣,٧٥٢٢	١,١٠٦٢٤	٣,٣٥٤٠	١,١٦٤٣٥	٢,٦٣٦
٣	٣,٣٠٩٧	١,١٧٣٢١	٢,٨٢٣٠	١,٢٨٣٣٤	٢,٩٧٦
٤	٣,٧٦٩٩	١,٠٠٨٩٧	٢,٧٠٨٠	١,١٠٧٤٥	٧,٥٣٥
٥	٣,٦١٩٥	١,١١٢٥٨	٣,٠٠٠٠	١,٢٣٩٢٤	٣,٩٥٤
٦	٤,٢٦٥٥	٠,٩٢٥٩٩	٢,٧٧٨٨	١,٢٤٤٥٢	١٠,١٨٨
٧	٤,١٧٧٠	٠,٩١٨٣٧	٢,٧١٦٨	١,٤٧٨٨٣	٨,٩١٧
٨	٤,١٨٥٨	١,٠٤٨٣٧	٢,٩٣٨١	١,٢٣٤٠٦	٨,١٩٢
٩	٣,٦٦٣٧	٠,٩٩٦٥٢	٢,٨٨٥٠	١,١٥٥٣٦	٥,٤٢٦
١٠	٤,٣٠٠٩	٠,٩٣٤٣٢	٢,٦١٩٥	١,٢٤٨٧٠	١١,٤٦١
١١	٣,٦٤٦٠	١,٠٣٤٤١	٢,٩٨٢٣	١,٣٠٩١٩	٤,٢٢٩
١٢	٣,٧٠٨٠	١,٠٣٢٣٥	٣,٦١٠٦	١,١٢١٤٩	**,٠,٦٧٩
١٣	٣,٢٧٤٣	١,١٨٩٦٠	٣,٣١٨٦	١,١٠٤١٠	**,٠,٢٩٠
١٤	٣,٦٩٩١	٠,٩٥٣٢٤	٢,٨٤٠٧	١,٢٣٦١١	٥,٨٤٦
١٥	٤,٠٢٦٥	١,٠٠٤١٠	٢,٨١٤٢	١,٠٩٠١٢	٨,٦٩٦
١٦	٤,١٠٦٢	٠,٨٥٩٤٣	٣,٠٥٣١	١,٢٠١٤٩	٧,٥٧٨
١٧	٤,١٥٩٣	١,١٠٦٥٣	٢,٨٩٣٨	١,٢٤١٨٥	٨,٠٨٨

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*
	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	
١٨	٤,٠٣٥٤	١,٠٣٤٤٩	٢,٤٤٢٥	١,٠٢٥٩٠	١١,٦٢٢
١٩	٣,٦٥٤٩	١,٠٧٥٤٦	٢,٨٩٣٨	١,٢٤١٨٥	٤,٩٢٥
٢٠	٣,٩٨٢٣	١,١١٧٨٩	٢,٦١٩٥	١,٢٤٨٧٠	٨,٦٤٤
٢١	٣,٧٩٦٥	٠,٩٧٤٣١	٣,٣٨٩٤	١,٤١٠٦٣	٢,٥٢٤
٢٢	٣,٩٢٩٢	٠,٨٨٣٥٥	٢,٨٣١٩	١,٣٩٤٥٢	٧,٠٦٦
٢٣	٤,٠٠٠٠	٠,٩٨١٩٨	٢,٩٣٨١	١,٣٥٨٠٧	٦,٧٣٦
٢٤	٣,٨٥٨٤	١,١٩٤٢٤	٣,٠٣٥٤	١,١٦٤٤٢	٥,٢٤٥
٢٥	٤,٣٠٠٩	٠,٨٤٣٩٤	٢,٧٠٨٠	١,٠٣٢٣٥	١٢,٦٩٩
٢٦	٤,٢٠٣٥	٠,٨٧٧٩٠	٢,٥٩٢٩	١,١١٥١٣	١٢,٠٦٤
٢٧	٣,٥٩٢٩	١,٠١٤٥١	٢,٩٤٦٩	١,٣٥٥١٥	٤,٠٥٧
٢٨	٤,١٩٤٧	٠,٩٨٩٧٥	٢,٤٣٣٦	١,١٩٤٣٠	١٢,٠٦٩
٢٩	٣,٨٦٧٣	٠,٩٤٩٦٧	٢,٤٤٢٥	١,٢٨١٣١	٩,٤٩٦
٣٠	٤,١٣٢٧	٠,٧٣٨٠٥	٢,٤٤٢٥	١,٢٢٤٢٩	١٢,٥٦٩

*القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٢٤)

ب - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

ومن خصائص هذا الأسلوب أنه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته (الكناني، ١٩٩٥، ١٤٥) أذ يعدُّ ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة واتساق الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية، ويعد أكثر أهمية كونه يؤشر مدى ارتباط المحتويات التكوينية للسمة ببعضه ببعض (Allen&Yen, ١٩٧٩, p: ١٢٤) كما يعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المعتمدة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (عيسوي، ١٩٨٥، ٩٥) وقد

استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية الممثلة لاستجابات أفراد عينة التحليل الإحصائي لل فقرات البالغ عددهم (٤٢٠) طالباً وطالبة، وبعد التطبيق أتضح أن جميع الفقرات دالة إحصائياً وصادقة، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وحيث القيمة الجدولية تساوي (٠,٠٩٨) بدرجة حرية (٤١٨)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التصورات المستقبلية

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,١٨٠	١١	٠,١٩٤	٢١	٠,٢٠٩
٢	٠,٠٨٣	١٢	٠,١٠٠	٢٢	٠,٣٨٩
٣	٠,١٧٢	١٣	٠,٠٩٩	٢٣	٠,٣٣٩
٤	٠,٣٧٢	١٤	٠,٢٦٨	٢٤	٠,٣٠٢
٥	٠,٢١٨	١٥	٠,٤٤٣	٢٥	٠,٤٨١
٦	٠,٤٦٢	١٦	٠,٣٢١	٢٦	٠,٤٨٠
٧	٠,٤٦٨	١٧	٠,٤١١	٢٧	٠,٢٨١
٨	٠,٤٥١	١٨	٠,٥٥٥	٢٨	٠,٥٣٤
٩	٠,٣٣٩	١٩	٠,٢٦٩	٢٩	٠,٤٨٠
١٠	٠,٤٥٨	٢٠	٠,٤٠٦	٣٠	٠,٥٣٦

*القيمة الجدولية تساوي (٠,٠٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤١٨).

ج - أسلوب ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه:

ولكي يكون صدق الفقرات أكثر شمولاً، قام الباحث باستخراج معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) إذ كانت جميع قيم معاملات الارتباط

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

المحسوبة أكبر من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٤١٨) مما يشير إلى أن كل فقرة من فقرات مقياس التصورات المستقبلية صادقة في قياس ما أعدت لأجله، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

يوضح ارتباط الفقرات بكل مجال تنتمي إليه

رقم المجال	المجال	عدد فقرات المجال	رقم - معامل صدق ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
١	إعداد المعلم	١٢	٠,٣٨٩
			٠,٢٥٦
			٠,١٧٤
			٠,٣٢٩
			٠,٢٦٧
			٠,٤٥١
			٠,٣٩٢
			٠,٣٣٤
			٠,٥٥٠
			٠,٥١٣
			٠,٤٥٧
			٠,٥٨٣
٢	الاجتماعي	٨	٠,٢٠٦
			٠,٣٣٣
			٠,٥٠٣
			٠,٥٧٦
			٠,٥٥٠
			٠,٣٦٩

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

رقم المجال	المجال	عدد فقرات المجال	رقم الفقرة	معامل صدق ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
			١٨	٠,٦١٠
			٢٠	٠,٦٠٧
٣	المعرفي	١٠	١	٠,٣٢٨
			٥	٠,٤٣٠
			٦	٠,٤٧٥
			٨	٠,٥٧٩
			٩	٠,٤٦٧
			١٣	٠,٢٢٧
			١٤	٠,٢٠١
			١٧	٠,٤١٢
			٢٧	٠,٤١٠
			٢٨	٥٩٢

مؤشرات الصدق والثبات لمقياس التصورات المستقبلية:

أولاً:الصدق: Validity

يعد الصدق من المؤشرات المهمة للاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، لأن الاختبار الصادق هو الذي يحقق الهدف الذي وضع من أجله(الكناني ،١٩٩٥، ١٧٢)وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما:

١.الصدق الظاهري: Face Validity

وقد تحقق هذا النوع من الصدق ظاهرياً في المقياس الحالي،عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية الملحق (١) كما تحقق

منطقياً من خلال تعريف كل مجال في قياس التصورات المستقبلية، والتصميم المنطقي لل فقرات بحيث غطت تلك المعلومات تبعاً لخصوصيتها، إذ يؤدي الصدق الظاهري دوراً واضحاً في زيادة تعاون المحكم وجذب وتركيز انتباهه للإجابة المطلوبة وإدراك فكرة الاختبار إدراكاً واضحاً بعدها يستطيع الحكم على صدق الاختبار من الناحية الظاهرية (الكناني، ١٩٩٥، ١٧٢).

٢- صدق البناء: Constrict Validity

صدق البناء هو الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً أو سمة معينة وأنه يتحقق من خلال إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس والذي يعد مؤشراً لصدق المقياس (Anastasi&Urbina, ١٩٩٧, P: ١٢٦) وقد تحقق ذلك بإيجاد القوة التمييزية لكل فقرة بمعزل عن الآخر في المقياس وبأسلوب المجموعتين المتطرفتين ويتحقق هذا النوع من الصدق بإيجاد ارتباط كل الفقرات بكل مجال تنتمي إليه (الكبيسي، ١٩٨٧، ٢٧٤).

ثانياً: ثبات المقياس: Seale Reliability

يشير الثبات إلى دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه وأطره فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧، ١٠١) والهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء (Murphy, ١٩٨٨, p: ٦٣) وقد تم حساب معامل ثبات مقياس التصورات المستقبلية بطريقتين هما:

١- إعادة الاختبار (test-Re test)

والذي يتمثل بإعادة تطبيق الاختبار على العينة ذاتها وتحت الظروف نفسها التي سبق اختبارهم فيها، ثم حساب معامل الارتباط بين أدائهم في المرتين (فرج، ١٩٨٠، ١٤٩) ووفقاً لذلك تم إعادة تطبيق مقياس التصورات المستقبلية

على عينة من خارج التحليل الإحصائي من معاهد إعداد المعلمين مكونة من (٥٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وكانت الفترة بين التطبيقين (١٤) يوماً، وهي مدة مناسبة لإعادة التطبيق (فيركسون، ١٩٩١، ٥٢٧) وبعد الانتهاء من التطبيق تم حساب ثبات المقياس وذلك عن طريق حساب درجات العينة في التطبيق الأول، وحساب درجات العينة نفسها في التطبيق الثاني، ومن ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، حيث بلغ (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد يمكن الركون إليه وفق معايير أهل الاختصاص في القياس النفسي، في أن معامل الثبات يفضل أن يزيد عن (٧٠%) لكي يكون معامل التفسير المشترك أكبر من (٥٠%) ومعامل الاعتراض أقل من هذه النسبة (Lindquist, ١٩٥٠: ٥٧).

٢- معامل الفاكرونباخ:

تعتمد هذه الطريقة على التباين في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، ويمثل معامل الفاكرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرائق مختلفة (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ٢٠١) وبعد حساب درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ولكل فرد، فكان معامل الثبات بهذه الطريقة لمقياس التصورات المستقبلية (٠,٨١) مما يُعد مؤشراً جيداً لثبات المقياس.

الصيغة النهائية لمقياس التصورات المستقبلية:

تألف مقياس التصورات المستقبلية من ثلاثة مجالات هي {إعداد المعلم، المجال الاجتماعي، المجال المعرفي} ولكل منها عدد من الفقرات حيث بلغ عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٢٨) فقرة، ولكل فقرة خمسة بدائل هي {أتوقع ذلك بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة جداً، لا أتوقع ذلك} وعند التصحيح تم

أعطى درجة (٥) للبديل الأول و (٤) للبديل الثاني و (٣) للبديل الثالث و (٢) للبديل الرابع و (١) للبديل الخامس، ملحق (٣) .

وتم حساب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع الدرجات التي حصل عليها من كل فقرات المقياس، علماً أن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (١٤٠) وأدنى درجة هي (٢٨) وبمتوسط فرضي قدره (٨٤) درجة.

التطبيق النهائي للمقاييس (التنظيم الذاتي المعرفي، التصورات المستقبلية):

بعد أن أستكمل الباحثان الإجراءات اللازمة لبناء المقياسين طبق على عينة بلغ عددها (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة معاهد إعداد المعلمين المرحلة الرابعة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية المتناسبة كما موضح في جدول (١) ، وقد استغرق التطبيق المدة من (٢٠٠٩/٣/١٠) ولغاية (٢٠٠٩/٤/٤).

نتائج البحث ومناقشتها:

ويتضمن عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي وفقاً لأهدافه ومناقشة تلك النتائج وتفسيرها في ضوء الأدبيات والأطر النظرية والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي:

الهدف الأول:

التعرف على التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في بغداد، ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بأعداد مقياس للتنظيم الذاتي المعرفي وتم تطبيق هذا المقياس على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية المتناسبة بلغ عددها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة معاهد إعداد المعلمين في بغداد موزعين بحسب الجنس والتخصص (انظر عينة التطبيق ص ١٢٨) وبعد تحليل درجات أفراد العينة واستخراج المتوسط الحسابي الذي بلغ (١٦٢,٢٣٠٠) درجة لعموم عينة البحث وبانحراف معياري مقداره (٢٠,٤٩٠٤٠) درجة وهو أكبر من المتوسط

النظري(المحك)لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي الذي بلغ (١٤١)درجة ،وعند تطبيق الاختبار التائي (T-test)لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين وأن القيمة التائية المحسوبة تساوي(١٧,٩٤٦)وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة(١,٩٦)عند مستوى الدلالة(٠,٠٥)وبدرجة حرية(٢٩٩) والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري والقيمة التائية لدرجات عينة الطلبة في مقياس التنظيم الذاتي المعرفي بشكل عام

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري **	القيمة التائية		الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية *	
التنظيم الذاتي	٣٠٠	١٦٢,٢٣	٢٠,٤٩٠٤	١٤١	١٧,٩٤٦	١,٩٦	دالة

*القيمة التائية الجدولية تساوي ١,٩٦ عند مستوى دلالة(٠,٠٥)وبدرجة حرية٢٩٩

وتشير النتيجة أعلاه إلى أن طلبة عينة البحث يتصفون بمستوى عالي من التنظيم الذاتي المعرفي ، وهذه النتيجة تعطينا تفسيراً على أن طلبة المرحلة الرابعة من معاهد إعداد المعلمين عينة البحث كانوا على درجة من الوعي بعملياتهم المعرفية والتي تشمل التنظيم الذاتي وكيفية توظيف هذه العمليات وبذل الجهود الكبيرة أثناء عملية التعلم لإحراز النجاح وإنجاز ما يكلفون به من واجبات.لأن كلما زاد وعي الطلبة بعملياتهم التفكيرية حينما يتعلمون كلما ازدادت سيطرتهم على أمور عدة مثل الأهداف التي يصفونها لأنفسهم واستعدادهم وميولهم وانتباههم ويعزز من التنظيم الذاتي لديهم(Marzano,et al,١٩٨٨,p:٤)كما أن الطالب الذي يزداد لديه مستوى الوعي بعملية تعلمه واختيار الفعل في ضوء ذلك الوعي،يمكن أن يكون أكثر فاعلية في تعلمه(Zimmerman,١٩٨٩,p:٣٣٣).

الهدف الثاني:

التعرف على نتائج التصورات المستقبلية لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في بغداد، ولغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث، على فقرات مقياس التصورات المستقبلية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٩٥,٤٤٦٧) درجة لعموم عينة البحث وبانحراف معياري مقداره (١٢,٦٢١٣٤) درجة وبعد مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري البالغ (٨٤) درجة تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة أكبر من المتوسط النظري، وعند تطبيق الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين وأن القيمة التائية المحسوبة تساوي (١٥,٧٠٨) هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٩) والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري والقيمة التائية لدرجات عينة الطلبة في مقياس التصورات المستقبلية بشكل عام

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري **	القيمة التائية		الدالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية *	
التصورات المستقبلية	٣٠٠	٩٥,٤٤٦٧	١٢,٦٢١٣٤	٨٤	١٥,٧٠٨	١,٩٦	دالة

*القيمة التائية الجدولية تساوي ١,٩٦ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية ٢٩٩

وهذه النتيجة تشير إلى أن التصورات المستقبلية التي يحملها طلبة معاهد إعداد المعلمين عينة البحث لمهنة التعليم في العراق تصورات تتسم بالإيجابية ومتفائلة، أي أن طلبة عينة البحث يتوقعون حدوث تطورات إيجابية في مجالات التعليم نتيجة للتطور التكنولوجي والانفجار المعلوماتي الهائل الذي يتعرض له العالم بشكل

عام، والعراق بوجه خاص، فإن ذلك سوف يؤثر على جميع المهن ومن ضمنها مهنة التعليم التي تعمل على بناء الإنسان المبدع القادر على مواجهة هذه التطورات والتغيرات، لأن الاتجاهات التي تعمل على تغير العالم الآن هي المعارف والعلوم والتكنولوجيا الجديدة، وقد أوضح كييلي ذلك بأن الفرد كائن متحرك يتصرف ويتغير في ضوء توقعاته للأحداث ويستعمل البنى لتفسير العالم وتوقع الأحداث، وتعتمد توقعاته المستقبلية على ما تعلمه في الماضي وما هو موجود في الحاضر (صالح، ١٩٨٨، ٢٧-٢٨) .

الهدف الثالث:

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية لدى طلبة المرحلة الرابعة من معاهد إعداد المعلمين عينة البحث ككل و تبعاً للجنس والتخصص.

أ - العينة ككل:

وتحقيقاً لهذا الهدف، تم حساب معامل ارتباط بين درجات الطلبة للعينة الكلية البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة في مقياس التنظيم الذاتي المعرفي وبين درجاتهم في مقياس التصورات المستقبلية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة الارتباط (٠,٧٧٥) ولمعرفة دلالة معنوية معامل ارتباط بيرسون، فقد تم تحويل قيمة معامل الارتباط إلى القيمة التائية المقابلة باستخدام الاختبار التائي الخاص باختبار معامل ارتباط بيرسون، حيث وجد أن القيمة التائية المقابلة المحسوبة تساوي (٢١,١٦٩) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين (التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية) لدى عينة البحث. والجدول (١٠) يوضح ذلك.

ب- تبعاً لمتغير الجنس:

تم حساب معامل ارتباط بين درجات عينة الذكور البالغ عددها (١٠٦) طالب في مقياس التنظيم الذاتي المعرفي وبين درجاتهم في مقياس التصورات المستقبلية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة الارتباط (٠,٨٠٠) ولمعرفة دلالة معنوية معامل ارتباط بيرسون، فقد تم تحويل قيمة معامل الارتباط إلى القيمة التائية المقابلة باستخدام الاختبار التائي الخاص باختبار معامل ارتباط بيرسون، حيث وجد أن القيمة التائية المقابلة المحسوبة تساوي (١٣,٥٩٧) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين (التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية) لدى عينة البحث الذكور. والجدول (١٠) يوضح ذلك.

أما فيما يتعلق بالإناث والبالغ عددهن (١٩٤) طالبة فقد تم حساب معامل ارتباط بين درجاتهم في مقياس التنظيم الذاتي المعرفي وبين درجاتهم في مقياس التصورات المستقبلية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة الارتباط (٠,٧٦٩) ولمعرفة دلالة معنوية معامل ارتباط بيرسون، فقد تم تحويل قيمة معامل الارتباط إلى القيمة التائية المقابلة باستخدام الاختبار التائي الخاص باختبار معامل ارتباط بيرسون، حيث وجد أن القيمة التائية المقابلة المحسوبة تساوي (١٦,٦٦٨) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين (التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية) لدى عينة البحث الإناث. والجدول (١٠) يوضح ذلك.

ج- تبعاً لمتغير التخصص (العلمي - الإنساني):

بلغ عدد عينة التخصص العلمي (١١٣) طالباً وطالبة، فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في مقياس التنظيم الذاتي المعرفي وبين درجاتهم في مقياس

التصورات المستقبلية ، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة الارتباط (٠,٥٤٤) ولمعرفة دلالة معنوية معامل ارتباط بيرسون ، فقد تم تحويل قيمة معامل الارتباط إلى القيمة التائية المقابلة باستخدام الاختبار التائي الخاص باختبار معامل ارتباط بيرسون ، حيث وجد أن القيمة التائية المقابلة المحسوبة تساوي (٦,٨٣٠) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين (التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية) لدى عينة البحث تخصص علمي. والجدول (١٠) يوضح ذلك.

أما ما يتعلق بالتخصص الإنساني فقد بلغ عدد أفراد العينة (١٨٧) طالباً وطالبة، فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في مقياس التنظيم الذاتي المعرفي وبين درجاتهم في مقياس التصورات المستقبلية ، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمة الارتباط (٠,٨٣٨) ولمعرفة دلالة معنوية معامل ارتباط بيرسون ، فقد تم تحويل قيمة معامل الارتباط إلى القيمة التائية المقابلة باستخدام الاختبار التائي الخاص باختبار معامل ارتباط بيرسون ، حيث وجد أن القيمة التائية المقابلة المحسوبة تساوي (٢٠,٨٨٨) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين (التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية) لدى عينة البحث تخصص إنساني. والجدول (١٠) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

قيمة معامل الارتباط بين مقياس التنظيم الذاتي المعرفي ومقياس التصورات المستقبلية لعينة البحث بأكملها وحسب جنسهم (الذكور، الإناث) وتخصصهم (العلمي، الإنساني).

المتغيرين	العينة	العدد	قيمة معامل ارتباط بين التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التنظيم الذاتي و التصورات المستقبلية	للعينة ككل	٣٠٠	٠,٧٧٥	٢١,١٦٩	١,٩٦	دالة
	الذكور	١٠٦	٠,٨٠٠	١٣,٥٩٧	١,٩٨	دالة
	الإناث	١٩٤	٠,٧٦٩	١٦,٦٦٨	١,٩٦	دالة
	العلمي	١١٣	٠,٥٤٤	٦,٨٣٠	١,٩٨	دالة
	الإنساني	١٨٧	٠,٨٣٨	٢٠,٨٨٨	١,٩٦	دالة

وتشير هذه النتيجة إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية لعينة البحث وتبعاً للجنس والتخصص، وهذا يدل على أن توقعات الفرد عن نتائج أفعاله ترتبط عادةً بكفاءته الذاتية، فكما كان إدراك الفرد عن ذاته إيجابياً فإنه يتوقع نتائج أفعاله ويعزو تلك النتائج عزواً سليماً. فضلاً على أن التعامل مع المستقبل وإدراكه يجب أن يبنى على فعل منظم هادف مؤثر تأميناً للبقاء والارتقاء، أي مهما بلغت درجة تفهم الماضي فلن تساعد على رؤية المستقبل، إلا بالاعتماد على الإلهام المبدع المبني على الوعي والتنظيم (جارت، ٢٠٠٢، ١٠٥) كما أن بناء مستقبل جيد يتطلب وجود صورة ذهنية كلية تتضمن رغبات الفرد إضافة إلى الوعي بكيفية تحقيق هذه الرغبات (Grinder, ١٩٦٩, p:٥٠٧).

الهدف الرابع:

معرفة دلالة الفرق في العلاقة بين التنظيم الذاتي المعرفي والتصورات المستقبلية تبعاً للجنس والتخصص.

أ- تبعاً للجنس:

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار الزائبي (Z-test) لمعرفة دلالة الفرق بين معاملي الارتباط، أذ كان معامل الارتباط عند الطلاب (الذكور) يساوي (٠,٨٠٠) وعند الطالبات (الإناث) يساوي (٠,٧٦٩)، فكانت النتيجة أنه لا توجد فروق في العلاقة بين الذكور والإناث، أي أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لأن القيمة الزائبية المحسوبة والبالغة (٠,٦٥٠) أصغر من القيمة الزائبية الجدولية البالغة (١,٩٦) والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

يوضح دلالة الفرق في معامل ارتباط التنظيم الذاتي المعرفي بالتصورات المستقبلية تبعاً للجنس

الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي والتصورات المستقبلية	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائبية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	١٠٦	٠,٨٠٠	١,٠٩٩	٠,٦٥٠	١,٩٦	غير دالة
الإناث	١٩٤	٠,٧٦٩	١,٠١٩			

وهذه النتيجة تشير إلى أن علاقة التنظيم الذاتي المعرفي بالتصورات المستقبلية لدى الذكور والإناث بنفس المستوى وهذا يدل على أن الطلبة (الذكور والإناث) لديهم وعي واهتمام لما يحدث في المستقبل، لأن فهم المستقبل يعتمد بصورة أساسية على العقل الواقعي المنظم الذي يعد البعد الأساسي للتفكير المستقبلي، وهذا يؤكد على أن توقعات الفرد ترتبط بعملية التنظيم الذاتي للمعلومات والأحداث التي تحيط بالفرد. وأن أية صورة مشوشة للمستقبل سوف تؤدي إلى خفض دافعية الفرد وفتور في الأداء وعدم القدرة على مواكبة أحداث الحياة في مجالاتها المتنوعة (عبدالله، ١٩٩٩، ١٠٢).

ب - تبعاً لمتغير التخصص:

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار الزائبي (Z-test) لمعرفة دلالة الفرق بين معاملي الارتباط، إذ كان معامل الارتباط عند التخصص العلمي يساوي (٠,٥٤٤) وعند التخصص الإنساني يساوي (٠,٨٣٨)، فكانت النتيجة أنه توجد فروق في العلاقة بين التخصص العلمي والتخصص الإنساني ولصالح التخصص الإنساني، أي أنها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لأن القيمة الزائبية المحسوبة والبالغة (٥,٠٥٣) أكبر من القيمة الزائبية الجدولية البالغة (١,٩٦) والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

يوضح دلالة الفرق في معامل ارتباط التنظيم الذاتي المعرفي بالتصورات المستقبلية تبعاً للتخصص

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة الزائبية		قيمة فيشر المعيارية	قيمة معامل الارتباط بين التنظيم الذاتي والتصورات المستقبلية	العدد	التخصص
	الجدولية	المحسوبة				
دالة ولصالح التخصص الإنساني	١,٩٦	٥,٠٥٣	٠,٦١٠	٠,٥٤٤	١١٣	العلمي
			١,٢١٩	٠,٨٣٨	١٨٧	الإنساني

وهذه النتيجة تشير إلى أن علاقة التنظيم الذاتي المعرفي بالتصورات المستقبلية لدى التخصص الإنساني أقوى مما هو عليه عند التخصص العلمي ، وقد يعود هذا إلى أن طلبة التخصص الإنساني يمتلكون قدرات معرفية تمكنهم من صياغة تصوراتهم

المستقبلية أكثر من طلبة التخصص العلمي أو قد يعود إلى طبيعة المحتوى الدراسي الذي يدرسه كل منهما .

- التوصيات (Recommendations)

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا البحث ولأجل تطوير وتوسيع مدىاته فإنه يوصي بما يأتي

١. إمكانية استفادة المؤسسات التربوية من نتائج البحث من خلال توجيه المدرسين وذوي الاختصاص للعمل على تنمية عمليات التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين لما له من أهمية وذلك من خلال تضمين المناهج الدراسية وإعطاء الحرية للطلاب لغرض تحفيزه على تنظيم ومعالجة المعلومات التي يكتسبها بنفسه باعتباره محور العملية التعليمية ويكونه فاعلاً ونشطاً في تعلمه.

٢. على الهيئات التدريسية في معاهد إعداد المعلمين العمل على توجيه وحث الطلبة باستخدام الطرق والأساليب التي تساعد على استعمال عمليات التنظيم الذاتي بفاعلية ودفعهم لبذل الجهد اللازم من أجل تحقيق النجاح.

٣. ينبغي وضع وصياغة معايير واضحة لقبول الطلبة في معاهد إعداد المعلمين ،لضمان اختيار العناصر الإيجابية لمهنة التعليم.

٤. ضرورة إدخال الطلبة الخريجين من معاهد إعداد المعلمين في دورات تأهيلية و تطويرية قبل تعيينهم،ولا يمارس المهنة إلا بعد الحصول على شهادة تأهيلية تؤيد مشاركته فيها و تخوله لممارسة المهنة كمعلم ،الغرض منها تزويد وإثراء وتدريب المتخرج بالمهارات والطرائق والتقنيات الحديثة التي تمكنهم من مواكبة التطور .

المقترحات : Suggestinos

١. إجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي على مراحل دراسية أخرى ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
٢. إجراء دراسة تتناول علاقة التنظيم الذاتي المعرفي بمتغيرات أخرى لم يشملها البحث الحالي ،كالتفكير الإبداعي أو المنطقي ،الذكاء المتعدد ، التحصيل .
٣. إجراء دراسة عن التصورات المستقبلية للتعليم في العراق من وجهة نظر المدرسين في معاهد إعداد المعلمين.

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

الملاحق

الملحق (١)

أسماء السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث للتحقق من وضوح التعليمات وصلاحيات فقرات مقاييس توصيل المعلومات والتعلم المنظم ذاتيا وأشكال الذكاء المتعدد.

ت	اللقب العلمي والاسم	مكان العمل	التخصص	جوانب الاستعانة	
				ب	أ
١	أ.د. خليل إبراهيم رسول	جامعة بغداد - كلية الآداب	قياس وتقييم	✓	✓
٢	أ.د. وهيب مجيد الكبيسي	جامعة بغداد - كلية الآداب	قياس وتقييم	✓	✓
٣	أ.د. بثينة الحلو	جامعة بغداد - كلية الآداب	شخصية	✓	✓
٤	أ.د. صاحب مرزوق الجنابي	جامعة بغداد . كلية التربية (ابن رشد)	إرشاد	✓	✓
٥	أ.د. علوم محمد علي	جامعة بغداد . كلية التربية (ابن رشد)	قياس وتقييم	✓	✓
٦	أ.د. صفاء طارق حبيب	جامعة بغداد . كلية التربية (ابن رشد)	قياس وتقييم	✓	✓
٧	أ.م. ليلي عبد الرزاق الأعظمي	جامعة بغداد . كلية التربية (ابن رشد)	تربوي (نمو)	✓	✓
٨	أ.د.م. محمد أنور السامرائي	جامعة بغداد . كلية التربية (ابن رشد)	قياس وتقييم	✓	✓
٩	أ.د.م. . سعدي جاسم الغريزي	الجامعة المستنصرية . كلية المعلمين	تربوي	✓	✓
١٠	أ.د.م. زيد بهلول	الجامعة المستنصرية . كلية المعلمين	تربوي (نمو)	✓	✓
١١	أ.م.د. عبدالله أحمد العبيدي	الجامعة المستنصرية . كلية المعلمين	قياس وتقييم	✓	✓
١٢	أ.د. . محمود كاظم محمود	الجامعة المستنصرية . كلية التربية	إرشاد	✓	✓
١٣	أ.د. نادية شعبان مصطفى	الجامعة المستنصرية . كلية التربية	تربوي	✓	✓
١٤	أ.د. قبيل كودي	الجامعة المستنصرية . كلية التربية	تربوي	✓	✓
١٥	أ.م.د. حيدر كريم سكر	الجامعة المستنصرية . كلية التربية	تربوي	✓	✓
١٦	أ.د. دخوله القيسي	جامعة بغداد . كلية التربية (النبات)	تربوي (نمو)	✓	✓

أ.مقياس التنظيم الذاتي المعرفي.

ب.مقياس التصورات المستقبلية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

مقياس التنظيم الذاتي المعرفي تطبيق النهائي

عزيزتي الطالبة، عزيزي الطالب

يروم الباحث إجراء دراسة علمية بحتة يقيس من خلالها مستوى التنظيم الذاتي المعرفي الذي يتبعه الطلبة في مذاكرتهم، وعليه يرجو منك الإجابة على الفقرات التي أعدت لذلك بدقه وتمعن، ووضّع إشارة (√) تحت البديل الذي يعبر عن رأيك أنت ، وكما موضح في المثال الآتي. علماً إن أجابتك الحقيقية على الفقرات هي إسهام منك في رفد مسيرة البحث العلمي وإن أجابتك لن يطلع عليها سوى الباحث ، لذا لا داع لذكر الاسم.

شكراً لتعاونكم معنا

فإذا كان مضمون الفقرة تنطبق علي بدرجة كبيرة ضع علامة (√) تحت البديل تنطبق علي بدرجة كبيرة وكما مبين أعلاه.

تنطبق عليّ					الفقرات
لا تنطبق عليّ	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	
			(√)		أقوم بتسجيل أفكارني في دفتر خاص

المعلومات

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص: علمي () أنساني ()

تطبيق علي					الفقرات	ت
لا	درجة	درجة	درجة	درجة		
تتطبق	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
					أضع لنفسي أهدافاً واضحة لأتمكن من تحقيقها	١
					أقوم بتسجيل أفكار في دفتر خاص	٢
					أغير الطريقة التي أذاكر بها عندما تواجهني صعوبة أو عدم الفهم	٣
					أنصفح كل موضوع جديد بشكل سريع أولاً حتى أعرف مضمونه	٤
					أهتم بتحديد النقاط المهمة عند قراءتي أي موضوع جديد	٥
					أضع أسئلة لنفسي وأحاول الإجابة عنها تحضيراً للامتحان	٦
					أمنع نفسي مما أحب إذا لم أكمل واجباتي في وقتها المحدد	٧
					أقوم بعمل الملخصات للمادة التي إقرأها حتى تكون سهلة المراجعة	٨
					أمارس هوايتي المفضلة بعد أكمل واجباتي	٩
					قبل بدء القراءة أوفر ما أحتاج إليه حتى أتمكن من التركيز	١٠
					أحدد الأسئلة المتوقعة في الامتحان وأتدرب عليها	١١
					عندما أقوم بالقراءة لأي موضوع أضع أسئلة وأحاول الإجابة عنها	١٢
					أهتم بتحديد النقاط المهمة والتي لا أفهمها أثناء مذاكرتي	١٣
					أهتم بمراجعة أي عمل أقوم به لكي أتأكد من صحته	١٤
					أعمل لمستقبلي وفق خطة رسمتها لنفسي	١٥

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

تتطبق عليّ					الفقرات	ت
لا تتطبق عليّ	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً		
					أنظم واجباتي بطريقة يسهل استخدامها	١٦
					استعد لامتحانات بنحو جدي قبل موعدها حتى أحرز النجاح	١٧
					أقوم دائماً بمراجعة ما هو مهم كي لأنساه	١٨
					أنتوقف من حين لآخر عن القراءة لكي أتأكد من فهمي لما قرأته	١٩
					أحرم نفسي من مشاهدة التلفاز إذا لم أنجح في الامتحان	٢٠
					أقوم بزيارة صديقي إذا أكملت ما يطلب مني	٢١
					أقوم بربط المواضيع الجديدة بما أحمله من خبرة سابقة	٢٢
					أحدث نفسي بضرورة أتباع الطرق التي تساعدني في تنظيم دروسي	٢٣
					أفنع نفسي بأن ما أقوم به سيكون مهماً في المستقبل	٢٤
					أحدد المواضيع المهمة قبل المذاكرة حتى أتخلص من الملل	٢٥
					أهتم بمعرفة الأسئلة التي أخطأت بها	٢٦
					أعمل على إعادة ما أتعلمه حتى بعد الامتحان	٢٧
					أقوم بتصحيح أخطائي في الأشياء التي مرت بي	٢٨
					أهتم بحل الأسئلة في المقررات التي أدرسها	٢٩
					أذهب إلى الانترنت عندما أنجح في الامتحان	٣٠
					أضع لنفسي جدولاً لمراجعة واجباتي	٣١
					أحرص على ترتيب واجباتي حسب الأولوية	٣٢
					أكتب جميع الأفكار المهمة المرتبطة بموضوع الدرس	٣٣
					أضع رموز أو أشارات أمام المواضيع المهمة	٣٤
					أحرص على تنفيذ ما يطلب مني في الوقت المحدد حتى أمارس هوايتي	٣٥
					عندما أنجز واجباتي البيتية بشكل جيد سوف أقرأ قصتي المفضلة	٣٦

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

تتطبق عليّ					الفقرات	ت
لا	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً		
					عند القراءة أحدث نفسي بضرورة التركيز لنيل الدرجات العليا	٣٧
					أحرص على تنظيم المكان الذي أدرس فيه	٣٨
					أدرس في الأوقات التي تساعدني على التركيز	٣٩
					تحدثني نفسي بأن أكون متفوقاً مما يدفعني إلى المذاكرة باستمرار	٤٠
					أذاكر دروسي في مكان خاص	٤١
					أوجه لنفسي أسئلة عند القراءة حتى أتأكد من استيعابي لما أقرأه	٤٢
					أقوم بمراجعة خطواتي في العمل خطوة خطوة	٤٣
					أحدد نقاط الضعف والقوة لأي عمل أقوم به	٤٤
					أقارن خططي بما يخطط له زملائي	٤٥
					أحرص على تنفيذ الأهداف التي وضعتها بنجاح	٤٦
					أهتم بتسجيل الأخطاء التي أقع بها حتى أتجنبها مرة أخرى	٤٧

ملحق (٣)

مقياس التصورات المستقبلية التطبيق النهائي

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

يروم الباحث إجراء دراسة علمية تقيس توقعاتك المستقبلية لمهنة التعليم ،لذا نرجو منك قراءة كل فقرة من فقرات المقياس بدقة وتمعن و بما تتوقعه فعلاً وكما تراه أنت ،والمطلوب منك الإجابة التي تعبر عن رأيك وذلك بوضع علامة (√) تحت الحقل المناسب الذي تتوقعه أكثر من الحقول الأخرى مع العلم أن إجابتك على فقرات المقياس تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي ،لذلك لا نطلب منك ذكر أسمك بل نرجو أن لا تترك أية فقرة دون إجابة وفيما يلي مثال يوضح كيفية الإجابة على فقرات المقياس

شاكراً

تعاونكم معنا

أتوقع ذلك					ت	الفقرات
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً		
		(√)			١	سيزداد تدهور التعليم في المستقبل

محمد شلال فرحان

الجنس: ذكر () أنثى ()
التخصص : علمي () أنساني ()

أتوقع ذلك					الفقرات	ت
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً		
					١ أتوقع أن نمو المعلم معرفياً ومهنياً سيزداد نتيجة للتطور الذي يحدث عالمياً	
					٢ الوعي التربوي في المجتمع لمهنة التعليم أتوقع أنه سيزداد	
					٣ أتوقع أن المعلم سيكون شريك الوالدين في التربية	
					٤ أتوقع بأن المعلم سيكون أكثر اعتزازاً بمهنته	
					٥ أتوقع أن جهل المعلم بإمكانيات التقنيات الحديثة ونجاحها سيستمر	
					٦ أرى أن مهارات المعلم ستزداد في ضوء التكنولوجيا الحديثة	
					٧ أتوقع ازدياد اهتمام المعلم بعلاقاته مع أسر الطلبة لتشاور بمستقبلهم	
					٨ أعتقد أن التقنيات الحديثة ستخفف من بعض أعباء المعلم	
					٩ أرى أن معرفة المعلم بتكنولوجيا المعلومات والحاسوب ستزداد	
					١٠ أرى أن حرص المعلم على توطيد العلاقات الاجتماعية بينه وبين الطلبة سيزداد	
					١١ أداء المعلم في مهنته سيتحسن مستقبلاً	
					١٢ أتوقع ان يكون للتقنيات والوسائل الحديثة دوراً في تطوير التعليم	
					١٣ سيؤدي المعلم واجباته الاجتماعية بشكل أفضل من السابق	

التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين..... أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي - م.م. محمد شلال فرحان الموسوي

أُتوقع ذلك					الفقرات	ت
بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً		
					أُتوقع أن يكون للمعلم في المستقبل علاقات اجتماعية واسعة	١٤
					معرفة المعلم بالطرائق الحديثة للتعلم ستزداد	١٥
					سيزداد التزام المعلم بعلاقته بالإدارة وزملائه	١٦
					سيبذل المعلم جهوداً كبيرة في التعليم	١٧
					أُتوقع التزام المعلم بعلاقته بالمجتمع سيزداد بوجه عام	١٨
					أجد أن مهنة التعليم غير قادرة مستقبلاً في توفير برامج لإعداد المعلمين	١٩
					أُتوقع أن يكون للمعلم في المستقبل دوراً مهماً في أعداد الخطط التربوية	٢٠
					سيزداد الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم المهنية	٢١
					ستكون هناك فرص منظمة لإعادة تدريب وتأهيل المعلم	٢٢
					سيزداد الاهتمام بتدريب المعلمين على الطرق الحديثة في التعليم	٢٣
					أرى أن إعداد المعلم لمهنته سيتحسن مستقبلاً	٢٤
					سيزداد أدراك المعلم بأن النمو المهني واجب أساسي	٢٥
					سوف يطورا لمعلم نفسه وينمي مهنته بكل جديد في مجال تخصصه	٢٦
					سوف تقل برامج أعداد وتطوير المعلمين إنشاء الخدمة	٢٧
					أُتوقع إرسال المعلمين في دورات خارج القطر لتطويرهم مهنيّاً	٢٨

المصادر العربية:

- أبراهيم ،أباطه ، ونانسي ناغور ٢٠٠٠ : اثر التعلم في اختيار الاستراتيجيات التعليمية ورقة مقدمة إلى الندوة الإقليمية في صعوبات التعلم ، عمان ، الأردن .
- أبو حطب ، فؤاد، وآخرون، ١٩٨٧، التقويم النفسي، ط٣، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو حويج، مروان، وآخرون، ٢٠٠٢، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، عمان، الأردن، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع
- أبو رياش، حسين محمد، ٢٠٠٦، التعلم المعرفي، الأردن، عمان، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو غزال، معاوية محمود، ٢٠٠٦، نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، الأردن.
- بركات ،علي راجح، ٢٠٠٦ : نظرية المعالجة المعلوماتية ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، منشور على شبكة المعلومات .
<http://www.arabpsychology.com/members-pages/Asiah/information.pdf>
- جارت، بوب، ٢٠٠٢، كيف تفكر استراتيجياً، تعريب، عبد الرحمن توفيق، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن ١٩٩٩ : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات . دار الكتاب الجامعي ، عمان ، الاردن .
- جروان ، فتحي عبد الرحمن ٢٠٠٢: الإبداع، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جرادات، محمود خالد، ٢٠٠١، التوقعات المستقبلية للتعليم الجامعي الرسمي في الاردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية، جامعة بغداد.
- جليمران، عمار، ١٩٩٥، التفكير الإبداعي لحل المشكلات ، المجلة العربية للتعليم التقني، المجلد/١٢، العدد/٢.

- الحسني، سناء عبد الأمير، ١٩٩٤، الأمن النفسي وأثره في تغيير القيم لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- الحصناوي، سعد عبد الزهرة، ٢٠٠٨، التصورات المستقبلية للعراق من وجهة نظر طلبة الجامعة، مجلة الجامعة المستنصرية تصدرها كلية الآداب، العدد/٤٧، ص ٤٩٣.
- حسن، محمود شمال، ٢٠٠١، سيكولوجية الفرد في المجتمع، ط ١، دار الآفاق العربية
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى، ١٩٩٧، تعديل السلوك، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- رشوان، ربيع عبده أحمد، ٢٠٠٦، التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة، ط ١، عالم الكتاب، ٣٨ عبد الخالق ثروت، القاهرة.
- رمزي، أسحاق، ١٩٨١، علم النفس الفردي، ط ٣، القاهرة، دار المعارف للطباعة والنشر.
- زغبوش، ٢٠٠٥: استراتيجيات التعلم وتعلم الإستراتيجيات" (ترجمة). ضمن: "التمدرس واكتساب المعارف". فاس: منشورات مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية (CREPS)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-ظهر المهرار. العدد ٣.
- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون ١٩٨١: الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، العراق
- سولسو، روبرت، ٢٠٠٠، علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصفوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، القاهرة، ط ٢، مكتبة الانجلو المصرية (٧٥٧-٧٦١).
- الشريف، صلاح الدين حسن، ٢٠٠١، التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظرية معالجة المعلومات والذكاء المتعدد، مجلة كلية التربية، أسيوط، المجلد/١٧، العدد/١.
- شلتز، داون، ١٩٨٣، نظريات الشخصية. ترجمة محمد ولي الكربولي، وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.
- صالح، قاسم حسين، ١٩٨٨، الإنسان من هو، جامعة بغداد، دار الحكمة للنشر.
- الطائي، أيمن محمد حمدان، ٢٠٠٣، العزلة الوجدانية لدى المرشدين التربويين وعلاقتها

- بتصوراتهم المستقبلية نحو مهنة الإرشاد، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- الظاهر، زكريا محمود، وآخرون، ١٩٩٩، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، عمان، الأردن، مكتبة دار الثقافة.
 - عبد الله، عبد الخالق، ١٩٩٩، العولمة، جذورها وفروعها، مجلة عالم الفكر، المجلد/٢٨، العدد/٢، الكويت.
 - عبد الرحمن، سعد، ١٩٨٣، القياس النفسي، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
 - عبد الرحمن، سعد، ١٩٩٨، القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
 - عبد الفتاح، فوقية، ٢٠٠٥، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط١، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر.
 - عدس ٢٠٠٠: المدرسة وتعلم التفكير ، ط١ ، دار الفكر ، عمان ، الأردن.
 - عطية، عبد الحميد، ٢٠٠١، التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
 - العكلي، جبار وادي، ٢٠٠٠، قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل، رسالة ماجستير، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
 - عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن، ١٩٩٢، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن.
 - عودة، أحمد سليمان، ١٩٩٨، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع.
 - عودة، أحمد سليمان، ٢٠٠٠، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع.
 - عيسوي، عبد الرحمن محمد، ١٩٨٥، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

- فرج، صفوت، ١٩٨٠، القياس النفسي، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فيركسون، جورج أي، ١٩٩١، التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء محسن العكيلي، الجامعة المستنصرية، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- الكبيسي، كامل ثامر، ٢٠٠١، العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الأستاذ تصدر عن كلية التربية /أبن رشد، جامعة بغداد.
- الكتاني، ممدوح عبد المنعم، ١٩٩٥، سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، ط٢، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الكندري، جاسم يوسف، ٢٠٠١، إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول، مجلة كلية التربية، العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، الصخير، المجلد/٣، العدد/٣.
- ليندزي، جاردنر، وهول كالفين، ١٩٧٨، نظريات شخصية، ترجمة فرج أحمد وآخرون، مراجعة لويس كامل ملكية، الهيئة المصرية العامة للكتاب والنشر، القاهرة.
- النبهان، موسى، ٢٠٠٤، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الهنداوي، شذى جواد، ٢٠٠٣، أثر تدريس استراتيجيات ما وراء المعرفة في التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد إعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد.

المصادر الأجنبية:

- Achenbach, T.M. (١٩٧٨): Research in development psychology concept , Strategies Methods , Collier , London : Macmillan Publisher.
- Allen & Yen, W. (١٩٧٩): Introduction to Measurement Theory. California Book Cole
- Anastasia A , ١٩٧٦: Psychological Testing . ٤th .Ed , New york Macmilan company

- Anastasia, A, ١٩٩٧: psychological Testing. Macmillan Co, New York, U.S.A.
- Ausubel. D. C. ١٩٨٧: Educational Psychology, Cognitive View, Second Edition, Chicago, College Publishing Company.
- Bandura, ١٩٨٦: Social foundation of thought and action : A social cognitive theory , Englewood Cliffs , NJ: Prentice -
- Bandura, ٢٠٠٥: Bandura's social cognitive theory, <http://www.davisonfilms.com>.
- Brown, A.L, ١٩٨٧, Metacognition , Executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms. In F.K. Weinert, R. (Ed), Metacognition, Motivation, and understanding, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Chisel, et al, ١٩٨١, "Effective principals effective school-principal at, Site. Based decision making with successful principles and teacher participation".
- Gould, ١٩٦٤, "The best-laid plans : Modern conceptions of volition and educational research", Educational Researcher, ٢٢, (p: ١٤-٢٢).
- Eble, R.L, ١٩٧٢, Essentials of Educational Measurement, Englewood Cliffs Prentice-Hall.
- Edwards, ١٩٥٧, Techniques of Attitude scale construction, New York, Appleton Century Coft.
- Fadiman, J, ١٩٧٥, personality and personal growth, New York: Harper and Row Publisher Inc.
- Gabrielsen, Eric & Others, ١٩٩٢, The role of self-monitoring conformity and intelligence in selection of a college major. Paper presented at the annual conference of the Eastern

psychological association Boston, april(٣-٥).

- Gronbach, ١٩٦٤, Essential of psychology testing. New York, Harpe Brothers.
- Grinder, R, E, ١٩٦٩, Studies in Adolescence a Book Of Reading in Adolescent Development. second Edition. collier millan, united, london.
- Kelly, c, A, ١٩٥٥, The Psychology Of Personal constructs, New York, norlon and company.
- Korman, A, L, ١٩٧٤, The Psychology Of Motivation, New York, prentice-Hall.
- Lindjuist, ١٩٥٠, Educational Measurement Washington, American coancilon Education.
- Mace, F. c & Kratoch will, T, R, ١٩٨٥, Theories of reactivity in self-monitoring: A comparison of cognitive behavioral and operant models Behavior modifcation, ٩٠, ٣٢٣-٣٤٣.
- Marzano. et. al, ١٩٨٨, Dimmensions of Thinking A frame work for curriculum and instruction, Alexandria, vA: Association for supervision, And curriculum development.
- Murphy, R, K, ١٩٨٨, Psychological testing principle and application, New York. All international. Inc.
- Ryck man, R, m, ١٩٧٨, theories of personality, New York, van Nostrand company.
- Schunk, D, H, ١٩٨١, "Modeling and attributional effects on childrens development : A self-efficacy and siso", Journal of Educational psychology. ٧٥, (p ٩٣-١٠٥).
- Schunk, D, H, ١٩٩٦, self-efficacy perspective on achievemer

behavior: A paper presented at the annual convention of the American Psychological Association (٩٠th) Washington, Dc, August, ٢٣-٢٧.

- Stone, Danice, ١٩٩٨, Social Cognitive theory, university of south Florida, <http://www.hsc.usf.edu>.
- Weinert, F.E, & Kluwe, H.R, ١٩٨٧, Metacognition Motivation and understanding, London Erlbaum Associates.
- Weiten, et, al, ١٩٩٩, "psychology themes and variations" Fourth Edition, Santa Clara university, International, New York Thomson publishing company, Brooks.
- Zimmerman, ١٩٨٦, Development of self regulated learning : which are the key sub processes ? Contemporary Educational Psychology , ١١.
- Zimmerman , ١٩٨٩: A social cognitive view of self-regulated academic learning, Journal of Educational Psychology , ٨١(٣). ١.
- Zimmerman, ١٩٩٠ : Student difference in self regulated learning , Relating grade sex and giftedness to self - efficacy and strategy use, Journal of Educational Psychology , ٨٢ (١).

**تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية
والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب**

**أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي
اسماء شاكر حمودي الخزرجي**

Abstract

The present study aims to investigating the motives behind taking mentally affecting materials and determining psychological , social , economical , and cultural related to taking such materials for those who consult AL-Zahraa hospital and Al-Karama hospital in Kut for the sake of getting rid of psychological affecting materials which include :drugs , alcohol ,and smoking.

To achieve these goals , the researcher has selected a sample of (٢٠٠) takers : (١٠١)taking drugs ; (٣٠) taking alcohol ; (٦٩) smokers. This sample has been tested using the casual method, where it covers those who consulted Al-Zahraa hospital during July (٢٠٠٨) , and those who consulted Al-Karama hospital during August (٢٠٠٨) . The mental variables touched upon were : mental health; auxotrophic ; spiritual / material direction , and feeling safety . As for social and family variables , they were polygamy , number of family members ,the range of the taker among his family , and location . The economical variables were : monthly income , job , ownership of

housing ; whereas cultural variables contain education of the taker , education of parents , number of hours in which takers watch satellite channels .

The researcher has used three pre-prepared scales to measure psychological variables after checking its validity and reliability on the community of the present study . The researcher has also constructed a scale for self-evaluation of security , and also designed a checklist for cultural , social, economical variables , together with an closed questionnaire to determine the motives behind taking mentally affecting materials . The subjects representing the sample have answered related questions to these scales and filled in required data before the researcher to help those who were unable to understand what is required from them concerning scales , checklist . Having finished from the answers of subjects and filling -in- the required data fixed in the checklist and the closed questionnaire to determine the motives behind taking such materials , the researcher has analyzed the answers ,where she has found out (٢٨) main motives distributed on taking drugs , medicines , alcohol , smoking (١٠,٩,٧) respectively . But , it seems that there are certain common motives among the three materials . These motives were varied in its percentage of widespread among the sample of the study, where the highest percentage was (٨٥,٢٥ %),meanwhile the lowest percentage was (١١,٨٨ %).

As far as variables are concerned, results have indicated a relationship between psychological variables and taking mentally affecting materials . When the degree of mental health decreases , the degree of feeling of auxotrophic increases ; when feeling of security decreases

, the number of mentally affecting material takers increases . The material direction has been found leading to taking such materials more than that of the spiritual direction.

Results have also shown that the two variables of the number of family members and the order of the individual among his family members were not influential in taking such materials ; whereas the variable of housing location had such an influence . It has been found that the number of takers , increases in city center and decreases in country side. Besides , monthly income , ownership of housing , whereas takers work or not , have been found influential in relation to taking such materials ; when monthly income decreases , the number of takers increases , and vice versa . Also , living in rent houses , or not having houses for residence leads to taking mentally affecting materials .

The researcher has concluded that most variables dealt with in this study have an impact on taking mentally affecting materials , and there are many motives pushing subjects into taking such materials . Therefore , the researcher has recommended a number of recommendations which might contribute in reducing the phenomenon of taking these bad materials . Some of these recommendations are protective ; others being therapeutic ; whereas other recommendations are in the form of legal punishment .

Finally , the researcher suggests conducting similar studies that deal with other variables in different governorates of Iraq , particularly in Baghdad .

المستخلص :-

يهدف هذا البحث الكشف عن دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , وتحديد المتغيرات النفسية و الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ذات العلاقة بتعاطي هذه المواد لدى المتعاطين المراجعين لمستشفى الزهراء ومستشفى الكرامة في الكوت مركز محافظة واسط لغرض العلاج من تعاطي هذه المواد التي شملت العقاقير والكحول والتدخين.

ولتحقيق أهداف البحث اختارت الباحثة عينة مكونة من (٢٠٠) متعاط بواقع (١٠١) فرد يتناولون العقاقير و (٣٠) فردا يتناولون الكحول و (٦٩) فردا يتعاطون التدخين. واختبرت هذه العينة بالطريقة العرضية إذ شملت المراجعين في شهر تموز / ٢٠٠٨ لمستشفى الزهراء , والمراجعين في شهر آب / ٢٠٠٨ لمستشفى الكرامة . والمتغيرات النفسية التي تناولتها الدراسة كانت: الصحة النفسية, والشعور بالعوز الغذائي , والاتجاه الروحي / المادي , والشعور بالأمن , أما المتغيرات الاجتماعية والأسرية فشملت : تعدد الزوجات , وعدد أفراد الأسرة , وترتيب ولادة المتعاطي , وموقع السكن . أما المتغيرات الاقتصادية فهي : الدخل الشهري للأسرة , وممارسة العمل , وعائديه السكن , وشملت المتغيرات الثقافية : المرحلة الدراسية للمتعاطي , والتحصيل الدراسي للوالدين , وعدد ساعات مشاهدة المتعاطي للقنوات التلفزيونية الفضائية .

ولقياس المتغيرات النفسية استعملت الباحثة (٣) مقاييس معدة مسبقا من قبل باحثين, بعد التثبت من صدقها وثباتها على مجتمع البحث الحالي , إذ أعدت الباحثة مقياس التقدير الذاتي للشعور بالأمن ,وأعدت أيضا استمارة معلومات للمتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية , واستبانته مفتوحة لتحديد دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسيا .

أما من حيث المتغيرات فقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين المتغيرات النفسية وتعاطي المواد المؤثرة نفسيا , فكلما قلت درجة الصحة النفسية وزادت درجة الشعور بالعوز الغذائي وقلت درجة الشعور بالأمان زاد عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا . والاتجاه المادي يؤدي إلى التعاطي أكثر من الاتجاه الروحي . وأظهرت النتائج أيضا أن متغيري عدد أفراد الأسرة وترتيب الفرد بين إخوانه لم يكن لهما تأثير في التعاطي , في حين كان لمتغير موقع السكن هذا التأثير إذ أن عدد المتعاطين يزداد في المدن ويقل في الريف . واتضح من نتائج البحث أيضا أن الدخل الشهري للأسرة وعائدية السكن وكون المتعاطي يعمل أو لا يعمل كلها لها علاقة بالتعاطي , إذ كلما قل الدخل الشهري زاد عدد المتعاطين والعكس صحيح وإن السكن في دور للإيجار أو عدم امتلاك دور للسكن يؤدي إلى التعاطي .

وقد استنتجت الباحثة أن معظم المتغيرات التي يتناولها البحث كان لها تأثير في تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , وهناك دوافع عدة تدفع الأفراد إلى تعاطي هذه المواد , لذلك أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات التي تساهم في الحد من ظاهرة تعاطي المخدرات , وهذه التوصيات بعضها وقائية وبعضها علاجية وبعضها قانونية عقابية أو رادعة . واستكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة له , مثل إجراء دراسة مماثلة وتتناول متغيرات أخرى ودراسة مماثلة على محافظات العراق الأخرى ولاسيما محافظة بغداد .

التعريف بالبحث:-

مشكلة البحث:- Problem of Research

لقد كان من نتائج اهتمام دول العالم بمختلف أجناسها وأشكالها بالتربية والتعليم , أن تطورت العلوم وانتشرت الصناعات , وضاق العالم المترامي الأطراف بهذا الكم الهائل من ثورة المعلومات والاتصالات واختراق الفضاء بالأقمار الذي ترك

ظلاله على شؤون الإنسان الحياتية كافة، وأربك كليا أوضاع المجتمعات البشرية التي أصبحت بفضل هذا التطور قرية صغيرة . فقد توصل الإنسان وبفضل العلم إلى كشف الكثير من أسرار الحياة والخلق ، وعرف خصائص الثروات الطبيعية وتركيباتها الكيميائية ، وتوصل إلى اكتشاف الكثير من الظواهر الصناعية والمواد الخام التي تدخل في الصناعات، واكتشف الكثير من المواد التي تدخل في صناعة الدواء والعلاج والتخدير وإجراء العمليات الجراحية الكبرى واستبدال أجزاء من جسم الإنسان التي أصابها التلف بأخرى أكثر حيوية ونشاطا ، وإلى جانب ذلك اكتشف الفضاء من خلال تسيير الرحلات الفضائية والنزول على القمر والدوران حول الكواكب في مجموعتنا الشمسية ، وتوفر بعد ذلك للإنسان كل مقومات الحياة الأفضل والانتفاع من نعم الله الكثيرة والمتنوعة ، بيد أن هذا التطور العلمي والتقدم الصناعي قد قدم بموازاة هذه الظواهر النافعة والمفيدة للمجتمعات ظواهر سيئة ضارة فالهيريئين والماريجوانا ، ومادة (L.C.D) والكوكائين والأفيون والحشيشة وغير ذلك من أنواع المخدرات والكحول والتبغ فضلا عن المواد المؤثرة نفسيا والعقاقير التي تفقد العقل والوعي ، هي هدية المدنية الحديثة للمجتمعات ، والتي تعد من الظواهر الضارة لهذه المدنية، إذ تزايد مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الجديد من الألفية الثالثة ظاهرة تعاطي هذه المواد المؤثرة نفسيا وجسديا زيادةً من الصعب تقدير نسبته نتيجة لتعدد الحياة وزيادة المشكلات والأزمات والكوارث والحروب المدمرة ، وتتنوع المواد المتعاطات ذات التأثير السلبي على النفس والجسد، إلى الحد الذي أصبحت فيه هذه الظاهرة مشكلة خطيرة تتحدى الدول والمجتمعات وتهدها وتبذر بانهيائها ، وقد دلت الإحصائيات الصادرة من جهات رسمية وهيئات متخصصة على أن مشكلة تعاطي هذه المواد قد سجلت بالفعل تهديدا مباشرا ومتصاعدا لعدد غير قليل من المجتمعات

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

وأسهمت بعرقلة جهود التنمية , وحدّت من معدلات النمو في جوانب كثيرة من جوانب الحياة المختلفة (يوسف , ١٩٩٨ : ١٢) .

وقد أشار (كفافي , ١٩٩٣) إلى مخاطر الإدمان على الكحوليات بعامّة , بأنها تجعل المتعاطي أكثر عدوانية , على النساء والأطفال بخاصة, كما تفقد المتعاطي القدرة على التوازن , والنطق السليم , كما أنها تفقد القدرة على الاستمتاع الجنسي , وبعد فترة من التعاطي للكحوليات يدخل في حالة من الهلوسة المصحوبة بالشعور بالاكتئاب , وربما يؤدي به الحال إلى إن يرتكب جرائم جنسية دون أن يشعر , وتزداد خطورة الكحوليات إذا أعطيت مصحوبة بمواد مخدرة كالهروين , أو مع مضادات الكآبة , أو المهدئات,وقد تؤدي بالنهاية إلى موت المتعاطي.(كفافي, ١٩٩٣, ص٨-٩) .

فالكحول بصورة عامة سم خلوي يضر بخلايا الجسم , ويعطل وظائفه, ومن مضاعفات الإدمان عليه وتعاطيه الإصابة بالتسمم الحاد , والإصابة بالهذيان الرعاش , والتهاب المخ , وذهان كورساكوف , واضطراب الذاكرة, والخرف الكحولي , والهلوسة الكحولية , والغيرة المرضيّة , ومن مضاعفات تعاطيه على الجسم , الإصابة بالتهاب المعدة وقرحتها , والتهاب الكبد وتشمعه , وأضعاف عضلة القلب , وضمور خلايا المخيخ , والتهاب الأعصاب المحيطية , والعنف الجنسي , ورعشة اليدين , والسل الرئوي , وأمراض العضلات, والدم,والسكر, والرغبة بالانتحار. (الدمرداش, ١٩٨٢,ص٧٨-٨٩) .

أما بالنسبة لخطر التدخين ومضاره , فقد وجد انه هو احد الأسباب الرئيسة للوفاة قبل الأوان , وانه السبب الرئيسي لسرطان الرئة , وان نحو (٢٧)ألف رجل و(٥,٥٠٠)خمسة آلاف وخمسمائة امرأة قد توفوا في بريطانيا وحدها من سرطان الرئة وكان السبب وراء ذلك هو تدخين السكائر. (رفعت,١٩٨٦ : ٩٧) .

وقد أكدت إحصائيات وزارة الصحة الأمريكية أن تعاطي التدخين يؤدي إلى وفيات تعادل (١٠٠٠) إلف وفاة يوميا في الولايات المتحدة الأمريكية (النسيمي , ١٩٨٧ , ص ٢٠-٢٥) .

مما تقدم تتضح خطورة المتغيرات المدروسة في البحث الحالي والعواقب المدمرة لمشكلة تعاطي هذه المواد المؤثرة نفسيا على الفرد والمجتمع, خصوصا وان طرق التعاطي والاعتماد قد تنوعت, واتسعت لتشمل عددا كبيرا من المواد الممنوعة قانونيا, وغير الممنوعة قانونيا.(Susman , ١٩٧٩ :٤٥) .

وبسبب خطورة هذه المشكلة وأثارها الضارة والمدمرة للفرد والمجتمع, فقد اندفع الباحثون ومن مختلف دول العالم لدراسة هذه المشكلة ومعرفة الدوافع والأسباب التي تدفع البعض إلى تعاطي هذه المواد المؤثرة نفسيا , وكان من نتائج تلك الدراسات والأبحاث إن توصلت إلى تعدد الدوافع وتنوع الأهداف فضلا عن تعدد الأسباب التي تدفع الأفراد إلى تعاطي هذه المواد , وإن اختلفت في بعضها , أو الكثير منها من مجتمع لآخر , أو من فترة زمنية لأخرى , وبحسب الاتجاهات والقيم والتركيبية الاجتماعية والاقتصادية , والمتغيرات الشديدة التأثير في حياة الفرد , أو في حياة المجتمع . (مختار , ٢٠٠٥م , ص ٢٤-٢٥) .

فقد أثارت دراسة (المركز القومي في مصر , ١٩٦٤) إلى إن من أهم الأسباب التي دفعت بالشباب إلى البدء بتعاطي الحشيش هي مجازاة الأصحاب , وحب الاستطلاع , وإظهار الرجولة , والحصول على المتعة العاجلة.(المركز القومي , ١٩٦٤ , ص ١) .

أما دراسة (الشيخ, ١٩٨٨) فقد أكدت في نتائجها على أن أهم الأسباب الدافعة إلى التعاطي هي , غياب الأم , وجلسات الأصدقاء , والمقاهي , والمشاركة في الأفراح . (الشيخ , ١٩٨٨ : ٢٣) .

وقد بينت دراسة (جبر , ١٩٩٥ : ٨٢) إلى إن أهم دوافع الإدمان هو الهروب من مشكلات اقتصادية أو نفسية . (جبر , ١٩٩٥) .

وقد توصلت نتائج دراسة (غانم , ١٩٩٨) إلى إن أهم أسباب ودوافع الإدمان هي المشكلات الأسرية , والفراغ , والبطالة , وحب الاستطلاع , والأصدقاء المتعاطون , والقلق , والمرض , والفشل في الحياة , وكثرة المال , والسفر إلى الخارج , والرغبة في زيادة المتعة الجنسية . (غانم , ١٩٩٨ : ١٣٥)

وعليه فان الباحثة ترى أن القيام بهذه الدراسة والإجابة عن الأسئلة السابقة, يعد أمراً ضروريا وحاجة ملحة تفرضها طبيعة الظروف والأحداث الجارية التي يمر بها بلدنا , ولأن هذا البحث يوفر أمام الجهات الرسمية المسؤولة ببيانات لاغنى لهم عنها فيما يتعلق بدوافع الشباب لتعاطي المواد المؤثرة نفسياً , وليتسنى لهم إيجاد الحلول المناسبة لكف الشباب عن تعاطي هذه السموم وبما يوفر لهم حياة آمنة مطمئنة

أهمية البحث: The Importance of Research

لم يكن الإهتمام بالمواد المؤثرة نفسياً من حيث اكتشافها وزراعتها واستخلاص موادها وصناعتها ومن ثم تعاطيها والإدمان عليها والسعي لمكافحة مضارها وليد إهتمامات عصرنا الراهن , بل أن هذا الإهتمام قد ظهر مع الوجود الإنساني على هذه البسيطة , فقد عرف الإنسان ومنذ أقدم عصور التاريخ , تارةً بالمصادفة , وتارةً أخرى بالتجربة , خواص ومميزات كثير من النباتات الضارة والنافعة واكتشف قدرة المفيد منها على تسكين الآلام , وشفاء بعض الأمراض التي كانت تتنابه أثناء مسيرة حياته البدائية الصعبة , ووجد أنَّ البعض الآخر من هذه النباتات له تأثيرات غريبة على قدراته العقلية والنفسية والجسدية , وخاصة أثناء مضغها , أو استنشاق دخانها فبعض المصادر التاريخية تشير إلى أنَّ السومريين قبل (٤٠٠٠) سنة , عرفوا نبات الخشخاش (الأفيون) , والقنب (الحشيش) , واستعملوا هذه النباتات كدواء مسكن ,

واستعملوها كذلك في طقوسهم الدينية ، وأغراضهم العسكرية ، ويقال أن الفراعنة هم أول من عرف هذه النباتات، وما يشتق منها من مخدرات ، وكان استعمالها عندهم مقصوداً على مجالات بعيدة ، عن الإدمان ، حيث كانت تستعمل في مجال الطب ، فالأفيون كان يستعمل لعلاج أمراض العيون ، وعمل مراهم لآلام الجسم ، وكذلك كان يصنع منه مساحيق لنفس الأغراض ، واستعمل الخشخاش في ذلك الوقت كدواء لتهدئة الأطفال كثيري البكاء أو الصراخ . (غازي ، ١٩٦٥ ، ص ٢١) ، (حنورة ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢).

ويتضح مما تقدم أن سكان الحضارات القديمة قد اعتادوا ومنذ زمنٍ بعيدٍ على تناول المواد المؤثرة نفسياً لجلب النوم ، والشعور بالمرح ، والانشرح ، دون أن يتنبهوا لأضرارها على أجسامهم وعقولهم ، ويبدو أنهم قد اعتادوا على تعاطيها ، والإدمان عليها ، وأصبحوا لا يطيعون صبراً على تركها ، إلى الحد الذي اعتبر فيه هذا الإدمان ، وهذا التعاطي مشكلة مرضية مع بدايات القرن الخامس قبل الميلاد ، حيث ذكر ابقرات (Hippocrates) حوالي (٣٥٠) ق.م ، الإدمان ضمن شرحه للأمراض على إنه اختلال في توازن المكونات الأساسية للإنسان ، وتأثير قوى شريرة تسبب التدهور الخلقي . (البحث القومي للإدمان ، ١٩٩٦ : ٧) .

أما العرب فيبدو أنه لم يعرف عنهم تعاطيهم للمخدرات قبل الإسلام وبعده ، حتى أيام العباسيين ، وليست هناك دلالة واضحة لتاريخ ومكان بدء إنتشار الحشيش في البلاد العربية ، يرجح أن عادة تدخين الحشيش قد بدأت بعد توسع الدولة العربية الإسلامية ، واختلاط العرب بالأعاجم من سكان فارس والهند ، ثم أخذت في أواخر أيام العباسيين تظهر تدريجياً وبوضوح وخاصة في شمال العراق ، ثم انتقلت بعد ذلك إلى الشرق الأدنى ومصر وشمال أفريقيا . ويشير ابن كثير في هذا الصدد إلى أن الحسن بن الصباح في أواخر القرن الخامس الهجري ، والذي كان زعيم طائفة

الحشاشين هو من أدخل الحشيش إلى بعض المدن الإسلامية من خلال تقديمه طعاماً لأتباعه محتوياً على تلك المواد ليحرف مزاجهم ويفسد أدمغتهم . وقد جاء ذكر الحشيش أيضاً في كتاب ألف ليلة وليلة المعروف تحت اسمه الهندي (البهانج). (غازي، ١٩٦٥: ١٢٥. ١٢٦).

ويتبين من متابعة إحصائيات تعاطي هذه المواد المؤثرة نفسياً في عالمنا العربي مدى خطورة هذه المشكلة وآثارها المدمرة على مستوى الفرد والمجتمع ، ويصل إلى حدّ اليقين أن أيادٍ خبيثة تكمن وراء ترويج وانتشار هذه المواد في بلادنا العربية والإسلامية ، فقد أعلن الممثل الإقليمي للأمم المتحدة لمنع المخدرات والجريمة في الشرق الأوسط محمد عبد العزيز أن (٤٠٠) ألف شخص يتعاطون المخدرات في العالم العربي عن طريق الحقن بالهرويين ، وأن المواد المخدرة مثل القنب والأفيون والهرويين تنتشر في العالم العربي بطريقة مخيفة . (عبد العزيز ، ٢٠٠٤ : ١) .

وكنتيجة لما تقدم وبسبب الانتشار المخيف لهذه المواد المؤثرة نفسياً والأثر المدمر من جراء تعاطيها ، تعالت أصوات بعض دول العالم إلى أهمية التركيز على الجهود الوقائية والتدابير الرامية إلى مكافحة إنتاج هذه المواد والاتجار بها وتعاطيها ، وعدت دخول مثل هذه المواد إلى بلدانها تهديداً لأمنها القومي ، فمن يدخل هذه المواد داخل حدودها ، كمن يدخل الجيوش ، فهي أشد فتكاً وأكثر دماراً . خاصةً في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية . مما تخلفه المعارك العسكرية ، وفضلاً عن ذلك عدت دخول هذه المواد المؤثرة نفسياً إلى بلدانها أشد خطراً من الإرهاب ، فكان لا بد من التصدي لهذه الظاهرة بشتى الوسائل والطرق للحد من آثارها وأخطارها المدمرة . (الأسدي ، ٢٠٠٩ : ٥) .

أما في عصرنا الحالي ، فقد حظيت مهمة مكافحة تعاطي المواد المؤثرة نفسياً بقسط كبير من اهتمام دول العالم ومنظماتها الحكومية وغير الحكومية ، والتي لمست الأثر

المباشر للخطر المدمر لهذه المواد على صحة الفرد وقدراته العقلية ، وآثارها السيئة على الأسرة والمجتمع وأمن الدول ، وخاصة بعد تطور علم الكيمياء ، واكتشاف العلم الحديث لمواد مؤثرة نفسياً أكثر خطورة ، وأشد فتكاً ، وأسهل رواجاً ، وأسرع إنتشاراً . (البتانوني ، ١٩٩٨ : ٨٩) .

واستناداً لما تقدم ، فإن دراسة تعاطي المواد المؤثرة نفسياً لدى فئة الشباب العراقي ، ومعرفة الدوافع الكامنة وراء سلوك تعاطيها ، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات النفسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وما يمكن أن يسفر عنه هذا البحث من نتائج وتوصيات يعدّ عاملاً مساعداً للدولة بمختلف مؤسساتها الاجتماعية والتربوية والقانونية أن تتخذ القرارات الصائبة ، وأن تضع خطة مناسبة وناجحة لمكافحة ظاهرة التعاطي والتصدي لها وتحجيمها، وعدم السماح لها بالانتشار بين أبناء المجتمع العراقي على أقل تقدير .

وبناءً على ما تقدم ، فإن أهمية البحث الحالي تنبثق من الآتي : .

١. أنّ العراق بلد مسلم ، وشعبه يؤمن بقيم الدين الإسلامي ، ورسالة السماء ، ويترتب على ذلك ، بل ينبغي أن يكون العراق خالياً من هذه المواد المؤثرة نفسياً ، وأن لا ينساق شعبه وراء تيارات الإغراء بتعاطي هذه المواد ، لذلك فإن مثل هذه الدراسة ستساهم في توعية أفراد المجتمع بضرورة التمسك بالقيم الإسلامية الأصيلة للابتعاد عن ظاهرة تعاطي هذه المواد ، من منطلق تحريم الشريعة لها .

٢. أهمية المتغيرات الأساسية التي تناولها البحث الحالي بالدراسة والاستقصاء وتعرف قوة العلاقة بينها في وسط فئة اجتماعية تعد واحدة من أهم شرائح المجتمع تأثيراً في مسار الأحداث وتطورها ، بقدرتها على قيادة معظم مفاصل الحياة وصناعة الحاضر والمستقبل ، تلك الفئة هي فئة الشباب ،

التي تمثل عماد أي مجتمع وسر قوته ، وديمومة مسيرته وخاصةً في بلدٍ مثل العراق الذي يمر بمرحلة تاريخية صعبة في ظل ظروف الاحتلال الأمريكي لأرضه وممتلكاته ، وما أعقب هذا الاحتلال من فوضى وانحلال بسبب غياب القانون وانعدام السلطة ، فقد واجه الشباب العراقي في هذه الحقبة المعاصرة خطر تعاطي المواد المؤثرة نفسياً والإدمان عليها فقد غزت هذه المواد البلاد بشكل لم يسبق له مثل ، وكان الغرض من إغراق العراق بهذه المواد هو تحطيم قدرات شبابه ، وسلب إرادته ، وإضعاف قدراته العقلية وإغراقه في مشكلات لا حدود لها للحد من تأثيره ودوره الفاعل في بناء بلده وديمومة تقدمه ومواجهة أعدائه ، لذلك ينبغي على أولئك الشباب أن يكونوا على وعي تام بما يحاك ضدهم من خطر ، وأن يكونوا دائماً بقدرة عقلية قادرة على استلزام متطلبات الحياة والتفاعل معها بجدية وإقتدار ، فالتعاطي للمواد المؤثرة نفسياً من أول آثاره إضعاف القدرة العقلية ، ومن ثم سلب شخصياتهم ، وانحراف سلوكهم إلى الدرجة التي يفقدون معها صحتهم ودرجة سوائهم ، وهنا تكمن أهمية هذه الدراسة في توعية الشباب بمخاطر كل ذلك .

٣. أن تحديد المتغيرات النفسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يمكن أن تساهم في شيوخ تعاطي المواد المؤثرة نفسياً ، أو بدايات التعاطي ، تعتبر أحد المتطلبات الأساسية لمعالجة هذه الظاهرة ، لأن توفير بيئة مناسبة تخلص على قدر الإمكان من المتغيرات التي قد تدفع الشباب إلى تعاطي هذه المواد المؤثرة نفسياً سيؤدي إلى الحد من هذا التعاطي . وهذا ما يرمي إليه البحث الحالي .

٤. ندرة الدراسات والبحوث العراقية والعربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة على حدّ علم الباحثة وعليه فإن هذه الدراسة تُعدُّ رائدة

على مستوى القطر في الكشف عن دوافع تعاطي المواد المؤثرة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ولاسيما في هذه المرحلة من تاريخ العراق .

٥. ومن ناحية أخرى فإن لهذا البحث أهمية تطبيقية تكمن في إمكانية الاستفادة من نتائجه وتوصياته أساساً للقيام بخطوات وإجراءات للتعامل مع مخاطر تعاطي المواد المؤثرة نفسياً في العراق ، ولاسيما في محافظة واسط التي لا تختلف . كما ترى الباحثة . عن المحافظات العراقية الأخرى في دوافع التعاطي ، إذ أن الكشف عن الدوافع الكامنة وراء سلوك التعاطي يشكل محور العلاج ، وأساس الحدّ من هذه الظاهرة ومخاطرها .

أهداف البحث : The Goals of Research

- يستهدف البحث الحالي تعرف : .
- أولاً . دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً لدى شباب محافظة واسط من المراجعين لمستشفيات الزهراء والكرامة في الكوت .
- ثانياً . المتغيرات النفسية لدى شباب محافظة واسط من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً، ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة في الكوت على وفق الآتي:
١. الصحة النفسية .
 ٢. العوز الغذائي بثلاث مستويات.
 ٣. الاتجاه الروحي والمادي .
 ٤. التقدير الذاتي للشعور بالأمن .

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

ثالثاً . المتغيرات الاجتماعية لدى شباب محافظة واسط من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً ، ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة في الكوت ، على وفق الآتي : .

١. الزواج بأكثر من واحدة .
٢. عدد أفراد أسرة المتعاطي .
٣. ترتيب ولادة المتعاطي بين أخوانه وأخواته .
٤. موقع السكن .

رابعاً . المتغيرات الاقتصادية لدى شباب محافظة واسط من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً ، ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة في الكوت ، المتمثلة بالآتي : .

١. الدخل الشهري للأسرة مقدراً بالدينار العراقي .
٢. عائدة السكن (ملك . إيجار) .
٣. عمل المتعاطي (يعمل . لا يعمل) .

خامساً . المتغيرات الثقافية لدى شباب محافظة واسط من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً ، ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة ، على وفق الآتي : .

١. المرحلة الدراسية للمتعاطين .
٢. المرحلة الدراسية للوالدين .
٣. عدد ساعات مشاهدة التلفزيون .

حدود البحث : The Limits of Research

يقصر البحث الحالي في حدوده على :

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

١. الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ - ٣٠) سنة ، ومن المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً (العقاقير . الكحول . التدخين) ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة في الكوت .
٢. المتغيرات النفسية المتمثلة بالصحة النفسية ، والشعور بالعوز الغذائي ، والاتجاه الروحي / المادي ، والشعور بالأمن ، والمتغيرات الاجتماعية المتمثلة بتعدد الزوجات ، وعدد أفراد الأسرة ، وترتيب ولادة المتعاطي ، وموقع السكن ، والمتغيرات الاقتصادية المتمثلة بالدخل الشهري للأسرة ، وعائدية السكن ، وعمل المتعاطي ، والمتغيرات الثقافية المتمثلة بالمرحلة الدراسية للمتعاطي ، والمرحلة الدراسية للوالدين ، وعدد ساعات مشاهدة التلفزيون .

تحديد المصطلحات: Limitation of Terms

أولاً:تعاطي المواد المؤثرة نفسياً : **Taking of psychological affecting Materials**

يبدو أن مصطلح التعاطي متداخل مع بعض المصطلحات الأخرى التي تستخدم في هذا المجال ، ومن هذه المصطلحات الإدمان Addiction الذي هو حالة نفسية وأحياناً عضوية تنتج عن تفاعل الكائن مع الضوء وتظهر لديه خصائص تشمل الرغبة الملحة في تعاطي المادة بصورة متصلة أو بين الفينة والأخرى ، وظهور أعراض نفسية وجسدية (زيد ، ١٩٨٨ : ٥١) ولكن في عام ١٩٥٧ ظهر مصطلح جديد بدل الإدمان هو مصطلح الاعتياد Habitation لوصف فئة من الحالات النفسية تدور حول القلق القهري بتعاطي بعض المواد المؤثرة نفسياً في الأعصاب دون أن تنطبق عليها تماماً دقائق تعريف الإدمان . ولكن في عام ١٩٦٤ حدث جدل جديد حول مدى دقة التفرقة بين الاعتياد والإدمان ، لذلك تناول خبراء منظمة الصحة العالمية من خلال لجان متخصصة حول تحديد هذين المتغيرين والتفرقة بينهما ،

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

لكنها ارتأت التخلي عن هذين المصطلحين وإحلال مصطلح جديد بدلا منهما وهو مصطلح الاعتماد Dependence الذي يجمع العناصر الأساسية التي تمثل مصطلحي الإدمان والاعتیاد ، واقترحوا الخبراء أن يرافق مصطلح الاعتماد أو أن يقترن به المادة أو فئة المواد المؤثرة في الأعصاب ، فمثلا يقال الاعتماد الكحولي ، أو الاعتماد على التدخين/ويعرف (كرمر وكامرون ، ١٩٧٥) الاعتماد بأنه:"حالة نفسية وأحيانا عضوية تنتج عن التفاعل بين الفرد والمادة النفسية ، وتتسم هذه الحالة بصور سلوكيات أو استجابات فيها عنصر الرغبة الشديدة في تعاطي تلك المادة على أساس دوري أو مستمر". (Camron ١٩٧٥ , P:١٣&Kramer)

ثانياً : الصحة النفسية : Mental Health

لما كانت الباحثة قد اعتمدت مقياس كولدبرغ (Goldberg, ١٩٧٢)، للصحة النفسية ، والمقنن على البيئة العراقية من الباحثة صالح ٢٠٠٢م، لذلك ستعتمد الباحثة تعريف كولدبرغ، الذي يعرف الصحة النفسية بأنها : " حالة افتراضية من السواء يكون فيها الفرد منسجما مع نفسه ، ومع البيئة المحيطة به ، وقادراً على أداء الوظائف السوية ، وتندرج الحالة النفسية على محور يكون بين السواء الافتراضي الذي تتوافر فيه طاقة صحية إيجابية تمكن الفرد من التعامل مع المواقف المختلفة والإضطراب الحاد ، إذ تظهر الأعراض أو يشعر بها الفرد ، وتوجد بينهما درجات متفاوتة من الصحة النفسية ". (Goldberg, ١٩٧٢, pp.١-٤) .

وتعرف الباحثة الصحة النفسية إجرائياً في هذا البحث بأنها : "الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن مقياس الصحة النفسية الذي أعده كولدبرغ " والذي استخدمه الباحث في البحث الحالي .

ثالثاً : الشعور بالعوز الغذائي : Nourishment Need Feeling

لما كانت الباحثة قد اعتمدت مقياس الشعور بالعوز الغذائي الذي أعده الباحثان (الكبيسي و الزيدي ٢٠٠٥) ، لذلك فإن الباحثة ستعتمد على تعريفهما ، الذي يعرف الشعور بالعوز الغذائي بأنه : " أحساس الفرد بوجود نقص في غذائه ، أو غذاء أسرته ، أو غذاء مجتمعه ، أو يتوقع حدوث هذا النقص في المستقبل " ، ويقاس إجرائياً / بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشعور بالعوز الغذائي.

رابعاً : الاتجاه الروحي / المادي : Spiritual/ Material Tendency

لما كانت الباحثة قد اعتمدت مقياس الاتجاه الروحي / المادي ، الذي أعدته الباحثة الجنابي ، ١٩٩٨ ، على طلبة الجامعة والذي استعمله المحمداوي ٢٠٠٧م ، بعد أن تحقق من صدقه وثباته وإعادة تعريفه، فإن الباحثة ستلتزم و تتبنى التعريف النظري للمحمداوي لأنه الأحدث والذي يعرف الاتجاه الروحي / المادي بأنه :

" استعداد ثابت نسبياً للخبرات المادية و الروحية التي يجدر بالإنسان أن يسعى إليها من خلال مشاعره و أفكاره و تطلعاته الدينية و الخلقية و الاجتماعية والتي تميزه عن غيره " . (المحمداوي، ٢٠٠٧: ٢٧).

أما التعريف الإجرائي للاتجاه الروحي / المادي ، فهو : " ما يحصل عليه المستجيب من درجة عن إجابته على فقرات مقياس الاتجاه الروحي / المادي المستخدم في هذه الدراسة ".

خامساً :الشباب : Youth

يمكن استعراض بعض التعاريف لمصطلح الشباب بحسب الآتي :

١. تعريف قاموس علم الاجتماع (١٩٤٤) :

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخزرجي

يقصد بالشباب : "الأشخاص من مرحلة المراهقة الى سن النضوج ، ويرمز لهم بالأشخاص في المرحلة الثانوية وبداية المرحلة الجامعية ، ويعد الأشخاص من عمر (١٥-٢٥) سنة عادة هم في مرحلة الشباب".
(Dictionary of Sociology, ١٩٤٤, p.٣٤١).

٢. تعريف قاموس وبستر (١٩٦٤) :

وقد عرف الشباب بأنهم : "المرحلة العمرية التي تتميز بالنمو والتطور، وهي مدة تمتد من سن البلوغ إلى النضج. (Webster's dictionary, ١٩٦٤, p.١٠٤٠).

٣. تعريف زكي (١٩٧٥) :

ويرى في تعريفه للشباب على انهم : " الأفراد في مرحلة المراهقة ، أي الأفراد بين مرحلة البلوغ الجنسي والنضج ، بيد أن المدة التي تنتهي فيها مرحلة الشباب غير محددة ، وقد يمدّها بعضهم إلى قريب من الثلاثين " .(زكي، ١٩٧٥ : ٣٣٣).

٤. تعريف الجامعة العربية (١٩٩٤) :

تعرف الجامعة العربية الشباب بأنهم : " الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥ - ٢٥) سنة .(السرّحان، ١٩٩٤ : ١٧) .

وتستنتج الباحثة مما تقدم من تعاريف للشباب ، بأن الشباب من وجهة نظر الباحثة في تعريفها له بأنه : " ليس مرحلة عمرية فقط ، بل إنه مرحلة من الحياة ، يتسم فيها الفرد بامتلاكه الطاقة و القدرة على التعلم والعطاء ، وقد ركزت الدراسة الحالية على الشباب من سن (١٥-٣٠) سنة " .

أولاً:- الإطار النظري

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً:

لقد ازداد تعاطي المواد المؤثرة نفسياً في نهايات القرن العشرين ازدياداً من الصعب تقدير نسبته نتيجة تعقد الحياة وزيادة المشكلات والكوارث ، وكثرت وتنوعت المواد ذات التأثير السلبي على النفس والجسد ، ومما يؤسف له أن المواد أو العقاقير المخدرة أخذت تنتشر بين الطلبة ولدى المتقنين بعد أن كان شيوعها بشكل عام لدى الأميين والفقراء أو الذين يشكون من أوقات الفراغ وقلة الدخل والاضطرابات النفسية ، فعلى سبيل المثال أن (١٨%) من تلاميذ المدارس الثانوية في كندا يتعاطون العقاقير وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتعاطى المواد المؤثرة نفسياً حوالي مابين (٢٠-٤٠%) من طلبة المدارس الثانوية ولدى طلبة الجامعة مابين (٣٠-٥٠%) تقريباً، وأكد مؤتمر الصحة النفسية الذي عقد عام ١٩٧١ ، تزايد الانتشار الواسع لاستخدام المخدرات في العالم (العاسمي ، ٢٠٠٣ : ٣٦-٣٨).

أن مشكلة تعاطي المواد المؤثرة نفسياً قد لا تكمن كثيراً في التعاطي المحدود أو في حالات نادرة لكنها تكمن في الإدمان عليها ، وقد تقف أسباب أو دوافع عديدة وراء ذلك يمكن تقسيمها في نوعين هما:-

١- أسباب تسهل عملية التعاطي ، مثل توفر هذه المواد وسهولة الحصول عليها وعدم وجود رقابة أو عقوبات رادعة ، سواء في قوانين الدولة على وفق معايير وأعراف المجتمع ، أو في تقاليد الأسرة وأساليب تنشئتها وتربيتها للأبناء.

٢- أساليب أو دوافع شخصية تتعلق بشخصية المتعاطي ، إذ أثبتت الدراسات النفسية أن هناك نسبة كبيرة من المتعاطين لديهم اضطراب في الشخصية مثل الشخصية السيكوباتية (Antisocial) أو الشخصية غير الناضجة

(Immature) لان الشخصية السيكوباتية تسعى لإلتباع الأذى بالمجتمع وبالأخرين وعواطفها متجمدة , أما الشخصية غير الناضجة فتتميز بالاندفاع وقلة الخبرة والاعتمادية (إسماعيل , ١٩٩٠ : ١٥-٢٠) , (العاسمي, ٢٠٠٠ : ٧٠-٧٢) .

كما يمكن تحديد أسباب انتشار المواد المؤثرة نفسياً بما يأتي :

- ١- التطور الحضاري السريع وما تبعه من تحولات في القيم والعادات والتقاليد مما يجعل الفرد عرضة لممارسات سلوكية قد يجد لها التبرير .
- ٢- مرحلة المراهقة التي تعد مرحلة نمو حرجة عند المراهقين فهي تتطلب الاستقلالية واثبات الذات ومسايرة أقرانه أو المغالاة في الظهور والثورة على السلطة مما قد يلجأ إلى المواد المؤثرة نفسياً لإثبات ذاته أو رجولته
- ٣- تقليد ومحاكاة الحضارات الأخرى في العادات والقيم وممارسة سلوكياتهم التي قد يتأثر بها.
- ٤- غياب التوجيه الأسري الصحيح نتيجة انشغال الوالدين بأمور أخرى .
- ٥- الظروف الصعبة أو المواقف الحرجة أو التعب الجسدي أو النفسي مما يلجأ الفرد أحيانا إلى تعاطي المواد المنبهة أو المنشطة .
- ٦- وجود أوقات فراغ مملّة لدى الشباب مما تدفع البعض منهم إلى تعاطي حبوب منشطة أو مهلوسة أو تناول الكحول والتدخين لخلق أو تكوين أو نشوء أمزجة ومشاعر خاصة تساعدهم على الاستمتاع بأوقات الفراغ.
- ٧- الاتجار بالمخدرات والكحول فهي وسيلة مربحة جدا وسريعة المورد وترويجها بين الشباب وأحيانا لإغراض سياسية خارجية كما حدث من حرب سميت حرب الأفيون بين انكلترا والصين التي استمرت أربع سنوات من عام ١٩٥٦ إلى عام ١٩٦٠ .

٨- ضعف العلاج الصحي بالأدوية المناسبة نتيجة المرض وبخاصة الأمراض المؤلمة مما يلجأ البعض إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسياً للشعور بالارتياح وتسكين الألم.

٩- الوهم الباطل والاعتقاد الخاطئ أن المخدرات تقوي الناحية الجنسية.

١٠- الطقوس الدينية , إذ استخدم الإنسان القديم المخدرات لإغراض دينية فاستخدمت الماريجون في الهند القديمة , واستخدمت صبار البيوت في أمريكا الوسطى والحشيشة عند الفراعنة واستخدمت الكحول في بعض الديانات المعاصرة مثل الكاثوليك الرومان واليهود.

١١- استخدمت بعض المخدرات لكشف الذات (To explore the self).

١٢- يستخدم بعض المواد المؤثرة نفسياً لتعزيز التفاعل الاجتماعي فهي تشجع على الاختلاط والتفاعل الاجتماعي وتعمل على إزالة أي عقبات اجتماعية تحول دون الاختلاط والتفاعل (أبو الروس, ٢٠٠٢ : ٥٧-٥٩) ، (الوريكات، ١٩٩٤ ، : ٦٩-٧٠) .

وهناك أسباب أسرية لها دور فعال في ظهور حالات التعاطي أو الإدمان عند بعض أفراد الأسرة , فالأسرة المضطربة التي يشيع فيها الصراع والخلافات وعدم التقبل تعد أرضية خصبة لنمو الانحرافات المختلفة عند أفرادها بشكل عام ويمكن أجمال العوامل الأسرية بما يأتي:

١- التفكك الأسري.

٢- افتقاد دور الأب أو الأم أو كلاهما معا .

٣- تدليل الأبناء من قبل الوالدين.

٤- عدم مناقشة مشكلات الأبناء وافتقادهم روح المحبة والعطف والرعاية داخل الأسرة .

٥- عدم الموازنة بين متطلبات الأبناء والمبالغة في أعطائهم المال.

٦- التفرقة في المعاملة بين الأبناء.

وتؤدي العوامل الاجتماعية دورا خطيرا وحساسا في دفع الفرد تجاه تعاطي المواد المؤثرة نفسيا والإدمان عليها , كالهروب من الواقع الاجتماعي أو الأسرة والشعور بالدونية واختلال تقديرهم لذواتهم أو تحقير المجتمع لهم , فأنهم يلجئون للتعاطي للهروب من هذا الواقع.

وقد لا يقل تأثير العوامل الاقتصادية عما تقدم في دفع الفرد إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , فالدول الغنية تتمكن من أعداد جهاز واسع قوي لمكافحة الإدمان والمواد المخدرة , وإن الرخاء الاقتصادي المفاجئ يدفع أحيانا بعض الأفراد إلى الإدمان أو تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , وبالمقابل فإن الفقر قد يدفع الفرد إلى التعاطي للهروب من هذا الواقع المؤلم وبخاصة لدى الشباب (العاسمي, ٢٠٠٣: ٥٨-٦٥) .

الإجراءات الوقائية لمواجهة تعاطي المواد المؤثرة نفسيا :-

تقوم معظم دول العالم المتقدمة والنامية بإتباع مجموعة من السياسات الوقائية والإجراءات العلاجية لمواجهة ظاهرة تعاطي المواد المؤثرة نفسيا ولاسيما تعاطي المواد المخدرة أو العقاقير , والسيطرة على العوامل والمتغيرات المؤدية لها . وقد توزعت الإجراءات في جانبين أساسيين وهما :

١- السياسات والإجراءات التي تؤثر على السلوك العام لأفراد المجتمع.

٢- السياسات والإجراءات التي تؤثر على سلوك المتعاطين .

ويمكن تحديد أهم السياسات الموضوعية سواء كانت تتصل بالمتعاطين أو بأفراد المجتمع بالآتي :-

١- سياسات تهدف إلى الحد من استهلاك المواد المؤثرة نفسيا بين الذين يتعاطونها حاليا ولاسيما الذين وصل بهم التعاطي إلى حد الإدمان . ويغلب

على هذه السياسات والإجراءات الطابع العلاجي , وهي مؤقتة وغير فعالة إذا ما تمت بمفردها دون أن يصاحبها اهتمام بتغيير الظروف المحيطة بالمتعاطي وغرس القيم المضادة للتعاطي مع الشخصية .

٢- سياسات عامة تصل بالأسباب المؤدية إلى التعاطي , وتشمل مدى واسع من البرامج وتشارك فيها جهات وتخصصات متعددة منها برامج الخدمة الاجتماعية والإرشاد النفسي وهي تتعامل مع المتعاطين والإطار المجتمعي بهم أكثر من التعامل مع المواد المخدرة أو المؤثرة نفسيا (عبد اللطيف, ٢١: ١٩٩٩-٣٢) .

الاختلالات التي تحدثها المخدرات: Disturbances Caused by Narcotics

هناك عدد من الاختلالات أو الاضطرابات التي تظهر لدى متعاطي المواد المؤثرة نفسيا ولاسيما الإدمان عليها . ويمكن أن تنقسم هذه الاختلالات التي تحدثها المخدرات بما فيها الكحول والنيكوتين الذي يحدثه التدخين إلى مجموعتين هما:

١- اضطرابات استخدام المواد المخدرة Substance use disorder مثل الاعتماد على المخدرات أو العقاقير أو إساءة استخدام المخدر أو العقار .

٢- اضطرابات تحدثها المواد المخدرة Substance induced disorder مثل التسمم أو الثمالة بالمخدر والضلالات (الهذات) والخرف وفقدان الذاكرة والاختلالات الذهنية واختلاجات المزاج والقلق والاختلالات الجنسية الوظيفية واضطرابات النوم التي يحدثها المخدر أو العقار .

أن تعاطي الكحول قد يؤدي إلى الاعتماد واضطرابات إساءة الاستعمال والتسمم والانسحاب وهذا ينطبق على معظم أنواع العقاقير المخدرة مثل الحشيش و الكوكايين والأفيون .. أما التدخين من خلال مادة النيكوتين فإنه يؤدي إلى اضطرابات الاعتماد والانسحاب أيضا .(عبد الرحمن, ٢٠٠٢ : ١٨-١٩) .

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

إجراءات البحث :-

أولاً: مجتمع البحث: Research Population

لما كان من الصعوبة على الباحثة ، بل من المتعذر عليها تحديد مجتمع البحث الحالي بشكل دقيق ، وذلك بسبب إفتقاد توافر سجلات رسمية بأسماء المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً، وأماكن تواجدهم ، لدى المؤسسات الحكومية والدوائر الأمنية والصحية في محافظة واسط ، فضلاً عن عدم تعاون تلك الدوائر مع الباحثة على الرغم من مراجعتها لها مرات متعددة ووفق كتاب تسهيل مهمة ، بحجج كثيرة منها أن مثل هذه المعلومات تعد سرية ، لذلك فإن الباحثة استعانت ببعض السجلات الأولية و المؤشرات البيانية لدى مستشفى الزهراء و الكرامة ، اللذين شملهما البحث الحالي ولتعاون ادارتي المستشفين مع الباحثة ، لتحديد عدد المراجعين من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً للعام ٢٠٠٨ م .

وقد تبين من تلك البيانات أن عدد المتعاطين المراجعين لمستشفى الزهراء و الكرامة للعام المذكور بلغ حوالي (٢٠١٠) متعاطياً ،بواقع (١٢٠٣) متعاطيا من مراجعي مستشفى الزهراء ، و (٨٠٧) متعاطياً ، من مراجعي مستشفى الكرامة ، وهذا ما أكدته مديري المستشفين ، واللذان تعاونوا مع الباحثة بشكل طيب ومثمر. والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع البحث من المتعاطين بحسب مكان المراجعة ونوع التعاطي

المجموع	نوع التعاطي			مكان المراجعة
	التدخين	الكحول	العقاقير	
١٢٠٣	٣٥٢	٢١٨	٦٣٣	مستشفى الزهراء

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخزرجي

مستشفى الكرامة	٢٥٦	٢٠٧	٣٤٤	٨٠٧
المجموع الكلي	٨٨٩	٤٢٥	٦٩٦	٢٠١٠

ثانيا: عينة البحث : Research Sample

وهي العينة الأساسية التي يجري عليها تطبيق أدوات البحث بصورتها النهائية ، لاستخراج النتائج المحققة لأهداف البحث . قد بلغ عددها (٢٠٠) فرداً متعاطياً ، اختيروا من بين الأفراد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً ، ومن مراجعي مستشفى الزهراء و الكرامة خلال شهري تموز و آب ، أي المراجعين في شهر تموز لمستشفى الزهراء ، والمراجعين في شهر آب لمستشفى الكرامة من العام ٢٠٠٨ م. وقد تم اختيار العينة بالطريقة العرضية لعدم وجود تحديد واضح لحجم مجتمع البحث ، أو تحديد معين لتواجد أفرادها ، والذي يمكن للباحثة إعتداد الطريقة العشوائية في اختيار العينة . وقد ارتأت الباحثة أن يكون حجم العينة (٢٠٠) متعاطيا، ممن تراوح أعمارهم ما بين (١٥) و (٣٠) سنة بعد أن أخذت مشورة بعض الأطباء المختصين بالطب النفسي في مستشفيات الكوت والذين أكدوا للباحثة أن هذا الحجم للعينة لا يقل عن نسبة (١٠%) تقريبا من حجم المراجعين للمستشفين المذكورين في أعلاه خلال العام ٢٠٠٨ م ، وإنها عينة مناسبة قياسا بعينات الدراسات السابقة أيضا. والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة نتائج البحث من المتعاطين بحسب مكان المراجعة ونوع التعاطي

مكان المراجعة	نوع التعاطي			المجموع
	العقاقير	الكحول	التدخين	
مستشفى الزهراء	٥٨	١٧	٢٤	٩٩

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

مستشفى الكرامة	٤٣	١٣	٤٥	١٠١
المجموع الكلي	١٠١	٣٠	٦٩	٢٠٠

ثالثاً: أدوات البحث : Research Tools

لغرض التوصل إلى تحديد واضح ودقيق لدوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً لدى أفراد عينة البحث ، والذين يمثلون فئة الشباب وطرق قياسها، وعلاقة تلك الدوافع ببعض المتغيرات النفسية والإقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثة الإجراءات المطلوبة بحسب الخطوات الآتية :-

الخطوة الأولى : - إجراءات إعداد إستبانة دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً، وقد سارت على وفق الآتي :-

١. إجراءات تحديد مفهوم " دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً":

بعد إطلاع الباحثة على عدد من المراجع والكتب العربية والأجنبية، وبعض القواميس والموسوعات العلمية المختصة في مجال البحث الحالي، وبالرجوع إلى مجموعة الدراسات السابقة ذكرها في الفصل الثاني من هذا البحث ، وبالتشاور مع مجموعة من الخبراء المختصين بالشخصية والصحة النفسية تم تحديد مفهوم دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً ، وهو كما ورد في تحديد المصطلحات في الفصل الأول ، والذي ينص على أنها "المحركات الجسدية والنفسية والاجتماعية والإقتصادية التي تقف وراء سلوك تعاطي المواد المؤثرة نفسياً والتي تجعل الفرد بحالة من الاستثارة وتدفعه لأن يسلك سلوكاً متكرراً لإرضائها من غير الالتفات إلى أضرار هذه المواد وعواقب تعاطيها".

٢. إجراءات تحديد مصادر الحصول على فقرات أو عبارات دوافع تعاطي

المواد المؤثرة نفسياً، والتي مرت بالخطوات الآتية :

أ. توزيع استبانة استطلاعية مفتوحة أعدتها الباحثة ، ووزعتها بنفسها على عينة استطلاعية شملت بعض المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً، ومن

المراجعين لمستشفى الزهراء و الكرامة في الكوت، تكونت من (٢٠) متعاطياً أختيروا بطريقة عرضية ، وتضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً يتعلق بدوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً من قبل المتعاطين بحسب نوع التعاطي. وقد بلغ مجموع إجابات عينة المستفتين على سؤال الاستبانة الاستطلاعية المفتوحة (٩٨) إجابة تباينت بين الإيجاز والتفصيل . وقد أجرت الباحثة تحليلاً لمحتوى هذه الإجابات ، وتصنيفها وتبويبها بحسب الموضوعات الواردة فيها من دوافع التعاطي ، والتي شكلت مضمونا لعدد من الفقرات .

ب. إجراء مجموعة من المقابلات الشخصية التي التقت فيها الباحثة مع عينة استطلاعية أخرى من متعاطي المواد المؤثرة نفسياً من غير العينات السابقة ، ومن مراجعي مستشفى الزهراء والكرامة ممن لا يجيدون القراءة و الكتابة، بلغ عددهم (١٠) أفراد من المتعاطين، وقد سألتهم الباحثة عن أهم الدوافع لتعاطي المواد المؤثرة نفسياً، وناقشتهم في ذلك كل على إنفراد، وقد تمكنت الباحثة من الحصول على مجموعة من الأفكار والموضوعات التي أفادت الباحثة كثيراً ، واغنت تصوراتها العلمية .

وباجتماع المصدرين (أ) و (ب) ونتائجهما ، تمكنت الباحثة من إعداد استبانة مغلقة تتكون من (٣٤) فقرة ، تمثل أهم دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً ، وهي تقع في أربع مجالات ، هي المجال الجسدي ، والمجال النفسي ، والمجال الإقتصادي و المجال الإجتماعي

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

ثم عرض هذه الاستبانة بصيغتها الأولى على لجنة من الخبراء^١ للإستئناس بأرائهم حول الفقرات ومجالاتها . وبعد المناقشات الفردية والجماعية بين الباحثة ولجنة الخبراء ، أسفرت النتائج عن التوصيات الآتية:-

(١) دمج المجالات الأربعة في مجالين هما المجال الجسدي والنفسي ، و المجال الاجتماعي و الإقتصادي ، وذلك لقلّة عدد الفقرات في كل مجال ، ولتقارب بعض الفقرات في معانيها بين المجالات .

(٢) حذف وتعديل بعض الفقرات.

وعلى هدي تلك التوصيات للجنة الخبراء و بالرجوع إلى ملاحظات الاستاذ الدكتور صاحب عبد مرزوك المشرف على الأطروحة، استطاعت الباحثة تحديد (٣٠) فقرة موزعة على مجالين هما المجال الجسدي والنفسي، والمجال الاجتماعي والإقتصادي .

مؤشرات صدق الأداة: Tools Validity Indicators

للتحقق من صدق الإستبانة ، فقد تم عرضها على عدد من الخبراء.. لتحديد مدى صلاحية العبارات، فضلاً عن صلاحية المجال الذي تنتمي إليه وبناءً على المقترحات و الملاحظات التي ابداهها السادة الخبراء ، تم حذف بعض الفقرات ، وتعديل بعضها الآخر .

وبعد ذلك تم عرض الإستبانة مرة أخرى على إثنين من الخبراء^٢ للتأكد من إجراءات التعديل ، فتمت الموافقة .و بذلك أصبحت الإستبانة بصورتها النهائية تتكون

^١ أ.د صاحب عبد مرزوك

أ.د كامل ثامر الكبيسي

أ.د سعيد جاسم الاسدي

^٢ أ.د صاحب عبد مرزوك

أ.د كامل ثامر الكبيسي

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخزرجي

من (٢٨) فقرة ، موزعة على مجالين ، هما المجال الجسدي النفسي ، والمجال الاجتماعي و الإقتصادي

مؤشرات ثبات الاستبيان: Data Stability Indicators

لغرض التحقق من ثبات الاستبانة ، فقد استخدمت الباحثة التجزئة النصفية لاستخراج ثباتها ، لأنها طريقة شائعة كما أشار الى ذلك آدمز (Admes, ١٩٨٦, p.٨)، وبعد تطبيق الاستبانة على عينة تتكون من (١٢٠) متعاطياً للمواد المؤثرة نفسياً من مراجعي مستشفى الزهراء والكرامة، تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى قسمين ، قسم يضم مجموعة الفقرات الزوجية ، والقسم الآخر يضم مجموعة الفقرات الفردية ، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون " pearson " بين درجات المجموعتين فكان (٠,٧١)، وبعد تصحيحه بمعادلة "سبيرمان - براون" بلغ (٠,٨٢) وهو مؤشر جيد للثبات.

الخطوة الثانية:- إجراءات إعداد إستمارة المتغيرات الاجتماعية و الإقتصادية و الثقافية، وقد سارت على وفق الآتي :-

بما أن الباحثة اعتمدت المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لمعرفة مدى علاقتها أو تأثيرها في تعاطي المواد المؤثرة نفسياً للمراجعين إلى مستشفى الكرامة ومستشفى الزهراء في الكوت لذا وجدت لزماً عليها أن تعد استمارة لجميع المعلومات هو هذه المتغيرات . وبما أن هذه المتغيرات قد حددت في حدود البحث لذا احتوت الاستمارة عليها وهي :

أ- المتغيرات الاجتماعية والأسرية : وقد تضمنت .

١- الزواج بأكثر من واحدة للأب .

٢- عدد أفراد أسرة المتعاطي .

٣- ترتيب ولادة المتعاطي بين أخوانه وأخواته .

٤- موقع السكن .

ب- المتغيرات الاقتصادية :وقد تضمنت:

١- الدخل الشهري للأسرة (مقدر بالدينار العراقي)

٢- عائلية السكن (ملك- أيجار)

٣- عمل المتعاطي(يعمل - لايعمل).

ت- المتغيرات الثقافية : وقد تضمنت :

١- المرحلة الدراسية للمتعاطي .

٢- المرحلة الدراسية للوالدين .

٣- عدد ساعات مشاهدة التلفزيون .

وقد أعدت الباحثة استمارة المعلومات التي تضمنت المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المشار إليها آنفاً ، إذ أن المتغيرات النفسية تم قياسها بمقاييس خاصة لها ، وللتثبيت من دقة تحديد المتغيرات عرضت هذه الاستمارة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم النفسية بلغ عددهم(١٥)خبيراً، وفي ضوء أرائهم وملاحظاتهم عدلت صياغة بعض العبارات حتى أصبحت بصياغتها النهائية.

الخطوة الثالثة : - إجراءات تبني مجموعة من المقاييس التي تكمل أدوات

البحث الحالي، والتي سارت على وفق الآتي:-

لما كانت طبيعة البحث الحالي وأهدافه تتطلب أكثر من أداة ينبغي استعمالها

للوصول إلى نتائج البحث ، فقد ارتأت الباحثة تبني مجموعة من المقاييس ، وهي:

١- مقياس الصحة النفسية : Mental Health Scale

لقد وجدت الباحثة أن مقياس الصحة النفسية الذي أعده كولد برغ" Gold

Berg "والمعرب على البيئة العراقية من الباحثة (صالح ، ٢٠٠٢) في أطروحة

الدكتوراه الصورة المطولة له البالغ عدد فقراته (٦٠) فقرة ، مقياساً واضحاً وصالحاً

للبحث الحالي لكونه مقتنا على البيئة العراقية و مستخدماً في عدد كبير من الدراسات، وأنه يتكون من (٦٠) فقرة ، وتكون الإجابة عن المقياس حسب البدائل (كلا مطلقاً، ليس أكثر من المعتاد، أكثر من المعتاد ، أكثر بكثير من المعتاد). وتعطى عند التصحيح الدرجات (٠،١،٢،٣) على التوالي لل فقرات الايجابية وبالعكس لل فقرات السلبية ، وبذلك فإن أعلى درجة كلية له هي (١٨٠) درجة واقل درجة كلية (صفر) . بمتوسط مقداره (٩٠) درجة، وللتثبت من صدقه وثباته وملاءمته لطبيعة مجتمع المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً (مجتمع البحث الحالي) ، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية :-

أ. إيجاد مؤشر الصدق الظاهري للمقياس :

يستخرج الصدق الظاهري عادة من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم في مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها . وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الصحة النفسية الحالي ، من خلال عرضه على نفس مجموعة الخبراء لاستبيان دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً ، وقد حظي بنسبة اتفاق بلغت (٩٥%)، وبذلك اعتبر المقياس صادقاً ظاهرياً.

ب. إيجاد مؤشر الصدق التمييزي للمقياس:

ارتأت الباحثة أن تتحقق من الصدق التمييزي للمقياس لكونه احد مؤشرات صدق البناء إذ أن المقياس المعرب المقنن على البيئة العراقية يتمتع بصدق ظاهري وصدق تلازمي فضلاً عن بعض المؤشرات الأخرى لصدق البناء (صالح، ٢٠٠٢: ٦٢).

لذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب جامعة واسط الذين يتصفون بالسواء والتأكد من عدم تعاطيهم للمواد المؤثرة نفسياً وعلى عينة مكونة من (٣٠) فرداً من المراجعين لمستشفى الكرامة والزهراء ثم

حسبت القوة التمييزية للمقياس باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين بين درجات مجموعتي الأسوياء (غير المتعاطين) ومجموعة من المتعاطين نفسياً بتشخيص الأطباء فكانت قيمة (t) المحسوبة لدلالة الفرق (٣,٦٩٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية (٣,٤٩٤) عند مستوى (٠,٠٠١) بدرجة حرية (٥٨) مما يؤكد هذه القيمة أن مقياس الصحة النفسية يتمتع بصدق تمييزي جيد بين الأسوياء وغير الأسوياء .

ت. إيجاد مؤشر ثبات المقياس:

للتحقق من مؤشرات ثبات مقياس الصحة النفسية، طبقت الباحثة المقياس على عينة تتكون من (١٢٠) متعاطياً للمواد المؤثرة نفسياً من مراجعي مستشفى الزهراء والكرامة، وبعد الحصول على اجابات أفراد العينة على المقياس، استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات المقياس، إذ تم تجزئة فقراته الى مجموعتين ، مجموعة الفقرات الزوجية ومجموعة الفقرات الفردية . ومن ثم حسب معامل الارتباط بيرسون "Pearson" بين درجات المجموعتين فكان (٠,٦٩) وبعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان - براون، -) لان معامل الارتباط يمثل ثبات نصف المقياس - كان معامل الثبات (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد إذ كان اكبر من (٠,٧٠)، لان معامل التباين المشترك فيه يصبح أكثر من (٠,٥٠). (Foran, ١٩٦١, P.٨٥).

٢. مقياس الشعور بالعوز الغذائي : استخدمت الباحثة مقياس الشعور

بالعوز الغذائي الذي أعده الكبيسي والزيدي عام (٢٠٠٥) وهو يقيس الشعور بالعوز الغذائي لدى المراهقين العراقيين ، ويتكون المقياس من (٣٨) فقرة على شكل مواقف لفظية وكل موقف يتكون من (٣) عبارات للإجابة متدرجة بقوة قياسها ، الأولى تقيس الشعور بالعوز الغذائي بدرجة كبيرة ، والثانية تقيس الشعور بالعوز الغذائي بدرجة قليلة ، والثالثة لا تقيس الشعور بالعوز الغذائي ومع كل عبارة بدائل متدرجة للإجابة

أيضاً وهي (دائماً , أحياناً, نادراً) ، وتعطى عند التصحيح الدرجات (٦,٧,٨) على التوالي للعبارة التي تقيس الشعور بالعوز الغذائي بدرجة كبيرة والدرجات (٥,٤,٣) التوالي للعبارة التي تقيس الشعور بالعوز الغذائي بدرجة قليلة والدرجات (٢,١,٠) على التوالي للعبارة التي لا تقيس الشعور بالعوز الغذائي .(الكبيسي و الزيدي , ٢٠٠٥ : ٢٧٣-٢٩٤) وبما أن المقياس معد للمراهقين من المرحلة الثانوية وقد ارتأت الباحثة أن تنتهت من صدقه وثباته ومدى صلاحيته للبحث الحالي من خلال الآتي:-

أ- إيجاد مؤشر الصدق الظاهري للمقياس:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الشعور بالأمن الغذائي الحالي ، من خلال عرضه على نفس مجموعة الخبراء في الأداتين السابقتين ، وقد حظي بنسبة اتفاق بلغت (٩٠%) ، وبذلك اعتبر المقياس صادقاً ظاهرياً.

ب- إيجاد مؤشر الصدق التمييزي للمقياس:

ارتأت الباحثة أن تتحقق من الصدق التمييزي للمقياس بين المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية ، الذي يعد احد المؤشرات على صدق البناء ، إذ قامت الباحثة بتحليل درجات عينة الثبات البالغ حجمها (١٢٠) فرداً وحساب درجاتهم الكلية وترتيب درجات الأفراد من أعلى درجة إلى أدنى درجة كلية ثم حددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) لذلك بلغ عدد أفراد كل مجموعة (٣٢) فرداً ، واستخدم الاختبار الثاني (t-test) لعينتين مستقلتين بين درجات المجموعتين فكانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق بينهما (٣,٠٩٨) وهي بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لأنها اكبر من القيمة الجدولية (٢,٦٥٢) بدرجة حرية (٦٢) ، مما يؤشر هذا أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي على مجتمع البحث الحالي.

ت- إيجاد مؤشر ثبات المقياس:

بما أن معدي المقياس قد تحققوا من ثباته بطريقتي إعادة الاختبار وتحليل التباين باستخدام معادلة هويت Hoyt , لذا ارتأت الباحثة أن تحسب ثبات المقياس على مجتمع بحثها بمعادلة (الفا-كرونباخ) والتي تعد من المعادلات الشائعة في حساب ثبات المقاييس النفسية , وبعد تطبيقه على عينة ثبات مقياس الصحة النفسية البالغ حجمها (١٢٠) فرداً , حلت الإجابات وحسبت الدرجات واستخدمت معادلة (الفا-كرونباخ) , فكان معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد على وفق معيار التباين المشترك الذي يفضل أن لا يقل عن (٥٠%) (, ١٩٦١ , Foran , P.G١).

٣. مقياس الاتجاه الروحي / المادي : ارتأت الباحثة استخدام مقياس الاتجاه الروحي / المادي الذي أعدته الجنابي عام (١٩٩٨) على طلبة الجامعة , وقد تحققت من صدقه وثباته على طلبة جامعة بغداد , واستخدم الباحث (المحمداوي , ٢٠٠٧) هذا المقياس والذي يتكون من (٣٢)فقرة بصيغة المواقف اللفظية , وكل فقرة لها عبارتان للإجابة , واحدة تمثل الاتجاه الروحي والأخرى تمثل الاتجاه المادي ويعطي الفقرة التي تشير إلى الاتجاه الروحي (درجة واحدة) عند التصحيح والفقرة التي تشير إلى الاتجاه المادي (درجة صفر) , لذا فإن درجات القياس كلما كانت عالية تمثل الاتجاه الروحي والدرجات الواطئة تمثل الاتجاه المادي (أخلاص الجنابي , ١٩٩٨) (المحمداوي , ٢٠٠٧) وللتثبت من صدق المقياس وثباته تم تطبيقه من قبل الباحثة على عينة صدق وثبات المقاييس الآخرين , ومن ثم حسابهما كالآتي:

أ- إيجاد مؤشر الصدق الظاهري للمقياس :

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الاتجاه الروحي/المادي الحالي , من خلال عرضه على نفس مجموعة الخبراء في المقاييس السابقة , وقد حظي بنسبة اتفاق بلغت (٩٥%)، وبذلك اعتبر المقياس صادقاً ظاهرياً.

ب- إيجاد مؤشر الصدق التمييزي للمقياس:

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق مقياس الاتجاه الروحي / المادي على مجتمع بحثها، مؤشر الصدق التمييزي الذي يعد احد مؤشرات صدق المقياس ، إذ بعد تطبيق المقياس على العينة البالغ حجمها (١٢٠) متعاطيا ، صححت الإجابات وحسب الدرجة الكلية لكل فرد ثم رتببت الدرجات من أعلى درجة إلى أدنى درجة وحددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية ونسبة (٢٧%) في كل مجموعة مما بلغ عدد أفراد كل مجموعة (٣٢) فردا ثم حسبت القيمة التائية بدلالة الفرق فكانت القيمة التائية (٣,٩٦٢) وهي لدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) لأنها اكبر من القيمة الجدوليه (٣,٤١٦) بدرجة حرية (٦٢) .

ت- إيجاد مؤشر ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثة في حساب ثبات مقياس الاتجاه الروحي/المادي معادلة (الفا - كرونباخ) وحسبت بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٢٠) متعاطي،وهي العينة نفسها التي استخدمت في حساب ثبات وصدق المقاييس الاخرى فكان معامل الثبات (٠,٨٣) .

٤-استمارة التقدير الذاتي للشعور بالأمن : لقد وجدت الباحثة انه من المناسب اعتماد مفهوم الشعور بالأمن أو الأمان في الوقت الحالي وليس الشعور بالأمن النفسي كسمة من سمات الشخصية التي تتكون بداياتها من مرحلة الطفولة, لذلك أعدت استمارة التقدير الذاتي للشعور بالأمن أو الأمان تتكون من ثلاث عبارات لوصف الشعور بالأمان ومقياس متدرج للتقدير لكل عبارة تكون من سبع درجات , إذ تمثل فيه درجة (٧) أعلى شعور بالأمن والدرجة (١) اقل درجة للشعور بالأمن , مما تكون أعلى درجة كلية (٢١) درجة واقل درجة كلية تتكون من (٣) درجات وقد

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للاستمارة من خلال عرضها على نفس مجموعة المحكمين الذين بلغ عددهم (١٥) خبيراً متخصصين في العلوم النفسية إذ يشير ايبيل (Ebel) أن أفضل من يتحقق من الصدق الظاهري للمقياس هم المحكمين المتخصصين الذين يقومون بتقدير صلاحية فقراته منطقياً في قياس ما أعدت للقياس كما تبدو ظاهرياً (Ebel , ١٩٧٢ , P:٥٥٥) وقد اتفق الخبراء على صلاحية استمارة التقدير الذاتي للشعور بالأمان في قياس ما أعدت لقياسه وبنسبة اتفاق بلغت (١٠٠%) مع إجراء بعض التعديلات على بعض مكوناته . أما ثبات الاستمارة فقد تحققت منه الباحثة بطريقة إعادة اختبار (الاستمارة) على عينة مكونة من (٣٠) مراجعاً, إذ وجدت الباحثة صعوبة تطبيق الاستمارة مرتين على عينة أكبر من هذه العينة فضلاً عن أن الأخصائيين يعدون هذا الحجم حجماً مناسباً وأنه من العينات غير الصغيرة (الشنباري , ٢٠١٠ : ٢٨) وقد تم إعادة التطبيق على هذه العينة بعد مرور أسبوعين تقريباً وذلك بحسب وقت عودة مراجعتهم, إذ اتفقت الباحثة مع أحد الأطباء بالطلب من هؤلاء المراجعين بإعادة المراجعة بعد أسبوعين وبعد تصحيح الدرجات في التطبيقين حسب معامل ارتباط بيرسن بين مجموعتي الدرجات فكان معامل الثبات (٠,٧٧) وهو معامل ثبات جيد . (Foran , ١٩٦٢ P:٦٥) .

رابعاً : الوسائل الإحصائية :

لقد استخدمت الباحثة سواء في إجراءات بحثها أو في تحليل نتائجها الوسائل الإحصائية الآتية : وذلك باستخدام برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) .

١- الاختبار التائي (t-test) :

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

لعينتين مستقلتين , استخدم في حساب الصدق التمييزي لمقياس الصحة النفسية ومقياس الاتجاه الروحي والمادي ومقياس الشعور بالعوز الغذائي.

٢- اختبار مربع كاي (chi - squar)

استخدم في معرفة دلالية الفروق في عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً بين فئات المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

٣- الاختبار التائي لعينة واحدة مسحوبة من مجتمع معلوم استخدم في معرفة دلالة الفرق بين متوسط استجابات عينة المتعاطين ومتوسط درجات القياس في كل من متغيرات الصحة النفسية والشعور بالعوز الغذائي والشعور بالأمان والاتجاه الروحي المادي.

٤- معادلة (الفا - كرونباخ) : استخدمت في حساب ثبات مقياس الشعور بالعوز الغذائي ومقياس الاتجاه الروحي/المادي.

٥- معامل ارتباط بيرسون : استخدم في حساب معامل ثبات استمارة الشعور بالأمان بطريقة إعادة الاختبار .

٦- الوسط الحسابي .

٧- الانحراف المعياري .

نتائج البحث ومناقشتها:-

نتائج الهدف الأول : Results of The First Goal

تحقيقاً للهدف الأول من أهداف البحث الحالي الذي نص على :تعرف دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً لدى شباب محافظة واسط من المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة في الكوت ، جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الباحثة لإستبانة دوافع تعاطي المواد المؤثرة نفسياً على أفراد العينة المذكورة آنفاً ،وبعد تحليل إجابات أفراد العينة على الاستبانة المغلقة الذي أعدته الباحثة عن الدوافع التي أدت

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

بأفراد عينة البحث لتعاطي المواد المؤثرة نفسيا وهي العقاقير والكحول والتدخين , و توصلت الباحثة إلى أن هناك دوافع عديدة قد حصلت على تكرارات عالية, وقد استبعدت الباحثة الدوافع التي جاءت لتكرارات اقل من (٥) تكرارات , كما ارتأت الباحثة تقسيم هذه الدوافع إلى ثلاث أنواع بحسب المواد التي يتعاطاها والتي شملها البحث الحالي على الرغم من وجود بعض الدوافع المشتركة . والجدول (٣) يوضح هذه الدوافع .

الجدول (٣)

دوافع تعاطي أفراد العينة للمواد المؤثرة نفسيا

أولا	دوافع تعاطي العقاقير	التكرار	%
١	الهروب من العوز الاقتصادي وواقعه المؤلم	٧٣	٧٢,٢٧
٢	الهروب من المشاكل الأسرية وضغوطها	٦٧	٦٦,٣٤
٣	حب الاستطلاع وملء وقت الفراغ الممل	٦٢	٦١,٣٩
٤	الإحساس بالرجولة والقوة والشجاعة	٥٨	٥٧,٤٣
٥	الابتعاد عن الناس	٤٦	٤٥,٥٤
٦	التغلب على أحساس الخوف والقلق	٣٩	٣٨,٦١
٧	الإحساس بالسعادة والإنعاش	٣٢	٣١,٦٨
٨	حب المغامرة	٢٨	٢٧,٧٢
٩	تقليد الآخرين	٢٠	١٩,٨٠
١٠	الرغبة في زيادة القدرة الجنسية	١٢	١١,٨٨
ثانيا	دوافع تعاطي الكحول	التكرار	%
١	الهروب من العوز الاقتصادي وواقعه المؤلم	٢٤	٨٠

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

أولاً	دوافع تعاطي العقاقير	التكرار	%
٢	الهروب من المشاكل الأسرية وضغوطها	٢١	٧٠
٣	حب الإستطلاع وملء وقت الفراغ الممل	١٩	٦٣,٣٣
٤	تقليد الآخرين	١٨	٦٠
٥	مواجهة قسوة الأسرة والقهر الاجتماعي	١٥	٥٠
٦	الإحساس بالسعادة و الإنتعاش	١٣	٤٣,٣٣
٧	الإحساس بالرجولة والقوة والشجاعة	١١	٣٦,٦٧
٨	التخلص من الخجل والارتباك أمام الناس	٨	٢٦,٦٧
٩	مجاملة الآخرين في الحفلات ودعوات الأعراس	٧	٢٣,٣٣٥
ثالثاً	دوافع تعاطي التدخين	التكرار	%
١	الإحساس بالرجولة و القوة والشجاعة	٥٢	٨٥,٢٥
٢	مواجهة الضغوط والاضطرابات النفسية	٥٠	٨١,٩٧
٣	الحصول على المتعة العاجلة	٤٣	٧٠,٤٩
٤	الشعور بالمكانة والزهو	٣٩	٦٣,٩٣
٥	تقليد الآخرين	٣٠	٤٩,١٨
٦	الهروب من العوز الاقتصادي وواقعه المؤلم	٢٩	٤٧,٥٤
٧	التعود منذ الطفولة	٢٥	٤٠,٩٨

نتائج الهدف الثاني:- Results of The Second Goal

تحقيقاً للهدف الثاني من أهداف البحث الحالي الذي نص على : تعرف المتغيرات النفسية لدى شباب محافظة واسط من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً، ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة في الكوت على وفق الآتي:

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخزرجي

١. الصحة النفسية .
٢. العوز الغذائي .
٣. الاتجاه الروحي والمادي .
٤. التقدير الذاتي للشعور بالأمن .

فقد كانت النتائج للمتغيرات النفسية على وفق الآتي :-

١- الصحة النفسية : Mental Health فبعد تطبيق مقياس "كولد برغ"

Goldberg للصحة النفسية المكون من (٦٠) فقرة على عينة البحث , وتصحيح الإجابات وحساب الدرجات الكلية للمقياس ولكل فرد على حدة , اتضح أن أعلى درجة كلية لدى أفراد العينة كانت (١١٥) درجة وأقل درجة كلية لدى أفراد العينة كانت (١٨) درجة , وبمتوسط مقداره (٨٠,٣٥) درجة وانحراف معياري بلغ (٢٠,٤٦) .

ولمعرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس البالغ (٩٠) درجة , استخدمت الباحثة اختبار "ت" t-test لعينة واحدة فأتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) إذ كانت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفرق (٦,٦٦٩) اكبر من القيمة الجدولية (٣,٢٩١) بدرجة حرية (١٩٩) مما تؤكد هذه النتيجة أن متعاطي المواد المؤثرة نفسيا يعانون بشكل عام من ضعف في مستوى صحتهم النفسية.

وللتأكد أكثر من هذه النتيجة قامت الباحثة بتوزيع أفراد العينة وفقا لدرجات صحتهم النفسية إلى (٣) مجموعات (صحة نفسية عالية , صحة نفسية متوسطة , صحة نفسية واطئة) في ضوء درجات المقياس البالغة (١٨٠) درجة , إذ أن الذين تتراوح درجاتهم :

أ- من صفر لغاية (٦٠) درجة , تكون صحتهم النفسية واطئة .

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

ب-من (٦١) درجة لغاية (١٢٠) درجة تكون صحتهم النفسية متوسط .
ج-من (١٢١) درجة لغاية (١٨٠) درجة , تكون صحتهم النفسية جيدة أو عالية.
ولمعرفة دلالة الفرق بين عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً تبعاً لمستويات الصحة النفسية الثلاثة استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) وكانت النتيجة كما هي في الجدول (٤).

الجدول (٤)

توزيع أفراد العينة بحسب مستويات الصحة (عالي, متوسط, واطئ) وقيمة (كا^٢) لدلالة الفرق بينهما

مستوى الدلالة	قيمة كا ^٢		عدد المتعاطي	مستويات الصحة النفسية
	الجدولية	المحسوبة		
دالة عند مستوى (٠,٠٠١)	١٠,٦٠	٣٢,٩١٨	٣٢	عالي
			٧٠	متوسط
			٩٨	واطئ
			٢٠٠	المجموع

٢- الشعور بالعوز الغذائي : Nourishment Need Feeling

بعد تطبيق مقياس الشعور بالعوز الغذائي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٢٠٠) فرداً من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً , وتصحيح الإجابات اتضح أن متوسط درجاتهم على هذا المقياس كان (١٦٨,٠٥) درجة وبانحراف معياري مقداره (٢٨,٦٧) وهو اكبر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (١٥٢) درجة .
ولمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين استخدمت الباحثة الاختبار التائي "ت" لعينة واحدة (t-test) فاتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) إذ كانت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفرق (٧,٩١٨) اكبر من القيمة

الجدولية (٣،٢٩١) بدرجة حرية (١٩٩) مما يمكن أن تشير هذه النتيجة إلى أن المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا يكون شعورهم بالعوز الغذائي عاليا ، إذ أن الخوف من المستقبل وعدم الاطمئنان على توفر الغذاء الكافي والمناسب لهم أو لأسرهم قد يؤدي بهم إلى القلق أو التوتر الذي يعد من العوامل الأساسية لتعاطي الفرد المواد المؤثرة نفسيا فقد أكدت الكثير من الدراسات إلى أن عدم الشعور بالأمن الغذائي قد يؤدي بالفرد إلى الخوف من المستقبل وإلى اضطراب الصحة النفسية وبالتالي إلى تعاطي المخدرات أو المهدئات النفسية (بحر الدين، ١٩٩٩: ٤) .

ومما يؤكد وجود علاقة بين تعاطي المواد المؤثرة نفسيا والشعور بالعوز الغذائي أيضا ، أن أكثر المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا كان شعورهم بالعوز الغذائي شعورا عاليا إذ بعد أن قسمت الباحثة المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا البالغ عددهم في عينة هذا البحث (٢٠٠) فردا إلى ثلاث مستويات للشعور بالعوز الغذائي (عالي ، متوسط ، واطئ) في ضوء درجات المقياس البالغة (٣٠٤) درجة إذ يقع في :

أ- المستوى العالي : الأفراد الذين تبلغ درجاتهم على مقياس الشعور بالعوز الغذائي ما بين (٢٠٤-٣٠٤) درجة .

ب-المستوى المتوسط : الأفراد الذين تبلغ درجاتهم على مقياس الشعور بالعوز الغذائي ما بين (١٠٢-٢٠٣) درجة.

ت-المستوى الواطئ : الأفراد الذين تبلغ درجاتهم على مقياس الشعور بالعوز الغذائي ما بين (صفر - ١٠١) درجة.

وجدت الباحثة أن المتعاطين يتوزعون على هذه المستويات الثلاث كما هو في الجدول (٥) ، ولمعرفة دلالة الفرق بين عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا تبعا لمستويات الشعور بالعوز الغذائي الثلاثة استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (٥) .

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

الجدول (٥)

توزيع أفراد العينة على المستويات الثلاثة للشعور بالعوز الغذائي
وقيمة (كا^٢) لدلالة الفرق بينهما

مستوى الدلالة	قيمة كا ^٢		عدد المتعاطي	مستويات الشعور بالعوز الغذائي
	الجدولية	المحسوبة		
دالة عند مستوى (٠,٠٠١)	١٠,٦٠	٣٨,٨٨٨	١٠٣	عالي
			٦٦	متوسط
			٣١	واطي

٣- الاتجاه الروحي /المادي : Spiritual / Material Tendency

بعد تطبيق مقياس الاتجاه الروحي / المادي على أفراد العينة من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا و البالغ عددهم (٢٠٠) فردا , الذي يتكون من (٣٢) فقرة وكل فقرة لها عبارتان للإجابة واحدة تقيس الاتجاه الروحي والأخرى تقيس الاتجاه المادي , وتعطي عند التصحيح درجة واحدة للعبارة التي تقيس الاتجاه الروحي ودرجة صفر للعبارة التي تقيس الاتجاه المادي , لذا فان الدرجة الكلية العالية تؤثر الاتجاه الروحي والدرجة الكلية الواطئة تؤثر الاتجاه المادي , صححت الإجابات على وفق هذا الأسلوب , فكان متوسط درجات أفراد العينة (١٢,١٤) درجة وبانحراف معياري مقداره (٧,٤٢) وهو اصغر من المتوسط النظري للمقياس البالغ (١٦) درجة والذي يمثل نقطة القطع بين الاتجاه المادي والاتجاه الروحي الذي اعتمد من الباحثة (الجنابي,١٩٩٨) التي أعدت المقياس وكذلك من الباحث (المحمداوي , ٢٠٠٧) الذي استخدم المقياس في دراسته , مما يؤشر متوسط درجات أفراد العينة في هذا البحث إلى أنهم يميلون للاتجاه المادي .ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

على مقياس الاتجاه الروحي/المادي والمتوسط النظري لهذا المقياس استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينة واحدة (t-test) , فاتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) إذ كانت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفرق (٧,٣٥٢) اكبر من القيمة الجدولية (٣,٢٩١) مما تؤشر هذه النتيجة أن هناك الاتجاه المادي يؤدي إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , وللتأكد أكثر من وجود هذه العلاقة أو التأثير للاتجاه المادي في تعاطي الأفراد للمواد المؤثرة نفسيا , صنفت الباحثة الاتجاه الروحي/ المادي على وفق الدرجة الكلية للمقياس إلى ثلاث فئات وهي :-

أ- فئة تمثل الاتجاه الروحي : وهي التي تتراوح درجاتها على المقياس ما بين (٢١-٣٢) درجة.

ب-فئة تمثل الاتجاه المادي : وهي التي تتراوح درجاتها على المقياس ما بين (صفر-١٠) درجة.

ت-فئة تمثل الاتجاه المشترك (الروحي والمادي) معا : وهي التي تتراوح درجاتها على المقياس ما بين (١١-٢٠) درجة.

واتضح أن أفراد عينة المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا يتوزعون على هذه الفئات الثلاث للاتجاه الروحي /المادي كما هو في الجدول (٥) . ولمعرفة دلالة الفرق بين هذه الفئات الثلاث في عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا, استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (٦)

الجدول (٦)

توزيع أفراد عينة المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا على الفئات الثلاث للاتجاه الروحي /المادي واختبار " كا^٢" لدلالة الفرق بينهما

فئات الاتجاه الروحي /المادي	عدد المتعاطي	قيمة كا ^٢		مستوى الدلالة الفرق
		المحسوبة	الجدولية	

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

٠،٠٠١	١٠،٦٠	٣١،١١٢	٣١	الاتجاه الروحي
			٧٥	الجمع بين الاتجاه المادي والروحي
			٩٤	الاتجاه المادي

٤- التقدير الذاتي للشعور بالأمن: Self Determination for Security

Feeling

بما أن الباحثة اعتمدت التقدير الذاتي للشعور بالأمن أو الأمان على وفق مقياس متدرج يتكون من (٧) درجات للتقدير ، وان الدرجة (٧) فيه تمثل أعلى درجة للشعور بالأمان والدرجة (١) تمثل اقل درجة لهذا الشعور ، ويقاس الشعور بالأمن بثلاث عبارات حيث تتراوح الدرجة الكلية للشعور مابين (٢١) درجة و(٣) درجات وبمتوسط مقداره (١٢) درجة، لذلك بعد تطبيق استمارة التقدير الذاتي للشعور بالأمن على عينة البحث وتصحيح الإجابات اتضح أن متوسط تقديراتهم كان (٩،٣٧) درجة وبانحراف معياري مقداره (٤،١٥) وهو اصغر من المتوسط النظري لتقدير الشعور بالأمن البالغ (١٢) درجة .

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات تقديرات المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا للشعور بالأمن والمتوسط النظري لاستمارة التقدير الذاتي استخدمت الباحثة اختبار "ت" (t-test) لعينة واحدة ، فاتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) إذ كانت قيمة "ت" المحسوبة (٨،٩٧٦) اكبر من القيمة الجدولية (٣،٢٩١) بدرجة حرية (١٩٩) مما تؤثر هذه النتيجة أن الشعور بالأمن لدى المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا شعور واطى ، لذلك يمكن أن نقول أن هناك علاقة أو تأثير للشعور بعدم الأمن على تعاطي الأفراد للمواد المؤثرة نفسيا .

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

وللتأكد من وجود هذه العلاقة أكثر قامت الباحثة بتصنيف درجات تقدير الشعور بالأمن إلى ثلاث فئات وهي :

أ- فئة تشعر بالأمن بدرجة كبيرة : وهي التي تتراوح درجاتهم ما بين (١٦-٢١) درجة .

ب-فئة تشعر بالأمن بدرجة متوسطة : وهي التي تتراوح درجاتها ما بين (٩-١٥) درجة .

ت-فئة تشعر بالأمن بدرجة واطئة : وهي التي تتراوح درجاتها ما بين (٣-٨) درجات .

وبعد توزيع أفراد العينة البالغ عددهم (٢٠٠) فردا على الفئات الثلاث بحسب درجات كل فرد على استمارة تقدير الشعور بالأمن , كان عددهم في هذه الفئات كما هو في الجدول (٦) . ولمعرفة دلالة الفرق بين هذه الفئات الثلاث في عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (٧) .

الجدول (٧)

توزيع أفراد العينة على الفئات الثلاث للشعور بالأمن

وقيمة (كا^٢) لدلالة الفرق بينهما

فئات الشعور بالامن	عدد المتعاطين	قيمة كا ^٢		مستوى الفرق	دلالة
		المحسوبة	الجدولية		
العالِي	١٧	٥٩,٤٦٦	١٠,٦٠	٠,٠٠١	
المتوسط	٨٠				
الواطئ	١٠٣				

نتائج الهدف الثالث : Results of The Third Goal

تحقيقاً للهدف الثالث من أهداف البحث الحالي الذي نص على : تعرف المتغيرات الاجتماعية لدى شباب محافظة واسط من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً ، ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة في الكوت ، على وفق الآتي :

١. الزواج بأكثر من واحدة .
٢. عدد أفراد أسرة المتعاطي .
٣. ترتيب ولادة المتعاطي بين أخوانه وأخواته .
٤. موقع السكن .

فقد كانت النتائج للمتغيرات الاجتماعية على وفق الآتي :-

١- الزواج بأكثر من واحدة :

اتضح من إجابات أفراد العينة على استمارة المعلومات للمتغيرات الاجتماعية أن هناك (٨٧) متعاطياً كان آباؤهم قد تزوجوا بأكثر من واحدة، إذ أن (٥٩) أبا منهم قد تزوجوا من اثنين ، و(٢٤) أبا منهم قد تزوجوا من ثلاث زوجات ، وان (٧) آباء منهم قد تزوجوا من (٤) زوجات ، في حين كان عدد المتعاطين الذين تزوجوا آباؤهم بزوجة واحدة (١١١) متعاطياً ، ولمعرفة دلالة الفرق في عدد المتعاطين بين الذين كان آباؤهم تزوجوا بأكثر من زوجة والذين آباؤهم تزوجوا بزوجة واحدة فقط استخدمت الباحثة اختبار (كا) فكانت النتائج كما هو في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

توزيع أفراد عينة المتعاطين على فئتي الآباء المتزوجين بزوجة واحدة و الآباء المتزوجين بأكثر من زوجة واختبار "كا" لدلالة الفرق بينهما

المتعاطين	الذين	عدد المتعاطين	قيمة كا ^٢	مستوى	دلالة

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخزرجي

أبائهم تزوجوا ب:		المحسوبة	الجدولية	الفرق
زوجة واحدة	١١١	٢,٤٢	٥,٩٩	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
أكثر من زوجة	٨٩			
المجموع	٢٠٠			

٢- عدد أفراد أسرة المتعاطي :

تراوح عدد أفراد اسر المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا ما بين (٥) أفراد و (١٦) فردا , وعند توزيعهم إلى ثلاث فئات , كان عدد المتعاطين في كل من هذه الفئات كما هو في الجدول (٩) , ولمعرفة دلالة الفرد بين عدد المتعاطين في كل من هذه الفئات كما هو في الجدول (٩) , ولمعرفة دلالة الفرق بين عدد المتعاطين بحسب فئات عدد أفراد الأسرة , استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (٩).

الجدول (٩)

توزيع أفراد عينة المتعاطين على الفئات الثلاث لعدد أفراد أسرهم وقيمة (كا^٢)

لدلالة الفرق بينهما

فئات عدد أفراد الأسرة	عدد المتعاطين	قيمة كا ^٢		مستوى دلالة الفرق
		المحسوبة	الجدولية	
٥-٨	٦٧	١,٧٩٧	٥,٩٩	لا يوجد فرق عند مستوى (٠,٠٥)
٩-١٢	٧٤			
١٦-١٣	٥٩			
المجموع	٢٠٠			

- ترتيب ولادة المتعاطي بين أخوانه وأخواته :

اتضح من إجابات المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا أن ترتيب ولادتهم بين أخوانهم وأخواتهم كان كما هو في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

ترتيب ولادة المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا بين أخوانهم وأخواتهم

ترتيب الولادة	العدد	قيمة كا ^٢		مستوى دلالة الفرق
		المحسوبة	الجدولية	
١	٢٣	١٠,٢٨	١٢,٥٩	غير دال عند مستوى (٠,٠٥)
٢	٢٩			
٣	٢٧			
٤	٢٦			
٥	٣١			
٦	٢٥			
٧	٢٩			
المجموع	٢٠٠			

٤-موقع السكن :

كان توزيع عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا الذين شملهم البحث الحالي بحسب موقع السكن (مركز محافظة , قضاء , ناحية , قرية) بواقع (١٠٥ , ٤٩ , ٣١ , ١٥) على التوالي . ولمعرفة دلالة الفرق بين عدد المتعاطين بحسب موقع السكن , استخدمت الباحثة اختبار (كا٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (١١) .

الجدول (١١)

عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا بحسب الموقع السكني وقيمة (كا٢) لدلالة

الفرق بينهما

موقع السكن	عدد المتعاطين	قيمة كا ^٢		مستوى الدلالة
		المحسوبة	الجدولية	
مركز المحافظة	١٠٥			دالة عند مستوى

تعاطي المواد المؤثرة نفسياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

قضاء	٤٩	٩٢,٢٤	١٢,٨٤	(٠,٠٠١)
ناحية	٣١			
قرية	١٥			

نتائج الهدف الرابع : Results of The Fourth Goal

تحقيقاً للهدف الرابع من أهداف البحث الحالي الذي نص على : تعرف المتغيرات الاقتصادية لدى شباب محافظة واسط من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً ، ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة في الكوت ، المتمثلة بالآتي: .

١. الدخل الشهري للأسرة مقدراً بالدينار العراقي .
٢. عائدية السكن (ملك . إيجار) .
٣. عمل المتعاطي (يعمل . لا يعمل).

فقد كانت النتائج على وفق الآتي :

١- الدخل الشهري للأسرة مقدر بالدينار العراقي:

بعد تقسيم الدخل الشهري لأسر المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً إلى أربع فئات كان عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً في هذه الفئات كما هو في الجدول (١٢).

الجدول (١٢)

عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً بحسب فئات الدخل الشهري لأسرهم

مستوى الدلالة	قيمة كا ^٢		عدد المتعاطين	فئات الدخل الشهري بالدينار
	الجدولية	المحسوبة		
دالة عند مستوى (٠,٠٠١)	١٢,٨٤	٦١,٥٦	٨٣	٢٠٠ الف فأقل
			٦٧	٢٠٠ الف - أقل من ٤٠٠ الف
			٤٠	٤٠٠ الف - أقل من ٦٠٠ الف

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخزرجي

٦٠٠ الف فأكثر	١٠		
المجموع	٢٠٠		

١- عائديه السكن (ملك - أيجار) :

بلغ عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا الذين يسكنون في دور (ملك) (١١٦) فردا وبنسبة (٥٨%) فيما بلغ عدد المتعاطين الذين يسكنون في دور (مستأجرة) (٨٤) فردا وبنسبة (٤٣%) ولمعرفة دلالة الفرق بين عدد الذين يسكنون في دور ملك وعدد الذين يسكنون في دور مستأجرة استخدمت الباحثة اختبار (كا٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (١٣) .

الجدول (١٣)

عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا الذين يسكنون في دور ملك والذين يسكنون في دور مستأجرة وقيمة (كا٢) لدلالة الفرق بينهما

الذين يسكنون في دور:	العدد	قيمة كا ^٢		مستوى الدلالة
		المحسوبة	الجدولية	
ملك	١١٦	٥,١٢	٣,٨٤١	دال عند مستوى (٠,٠٥)
أيجار	٨٤			
العدد	٢٠٠			

١- عمل المتعاطي (يعمل , لا يعمل) .

اتضح من نتائج البحث أن عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا الذين يعملون بمهنة أو بأعمال حرة (٨٥) فردا وبنسبة (٤٢,٥%) أما عدد المتعاطين الذين لا يعملون بأي مهنة أو لا يمارسون أي عمل ذا مردود اقتصادي فكان (١١٥) فردا وبنسبة (٥٧,٥%) , والجدول (١٤) يوضح ذلك , ولمعرفة دلالة

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخزرجي

الفرق بينهما استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (١٤) .

الجدول (١٤)

عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا الذين يعملون والذين لا يعملون

المتعاطين الذين :	العدد	قيمة كا ^٢		مستوى الدلالة
		المحسوبة	الجدولية	
يعملون بمهنة أو بأعمال حرة	٨٥	٥,٠٠	٣,٨٤	دال عند مستوى (٠,٠٥)
لا يعملون بأية مهنة ولا أي عمل	١١٥			
المجموع	٢٠٠			

نتائج الهدف الخامس : Results of The Fifth Goal

تحقيقاً للهدف الخامس من أهداف البحث الحالي والذي نص على : تعرف المتغيرات الثقافية لدى شباب محافظة واسط من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً، ومن المراجعين لمستشفى الزهراء والكرامة، على وفق الآتي . :

١. المرحلة الدراسية للمتعاطين .

٢. المرحلة الدراسية للوالدين .

٣. عدد ساعات مشاهدة التلفزيون .

فقد كانت النتائج على وفق الآتي :

١- المرحلة الدراسية للمتعاطين :

توزع عدد أفراد عينة البحث من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسياً بحسب

مرحلتهم الدراسية (مستواهم الدراسي) كما هو في الجدول (١٥)

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

الجدول (١٥)

عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا بحسب مراحلهم الدراسية وقيمة (كا) (٢) لدلالة الفرق بينهما

ت	المرحلة الدراسية	العدد	قيمة كا ^٢		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
١	ابتدائية فاقل	٩٦	٨٤،١٢	١٢،٨٤	دالة عند مستوى ٠،٠٠١
٢	متوسطة	٦٣			
٣	إعدادية	٣٠			
٤	معهد وجامعة	١١			
	المجموع	٢٠٠			

٢- المرحلة الدراسية للوالدين :

أ- المرحلة الدراسية للأب : توزع عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا بحسب المستوى الدراسي للآباء كما هو في الجدول (١٦) إذ توزعوا على المستويات الدراسية الستة بأعداد متقاربة إلى حد ما , ولمعرفة دلالة الفرق بين هذه الأعداد , استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (١٦).

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

الجدول (١٦)

عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا بحسب المستويات الدراسية لآبائهم ,
وقيمة (كا^٢) لدلالة الفرق

ت	المستوى الدراسي	عدد المتعاطين	قيمة كا ^٢		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
١	أمي	٣٩	٢٠٠٨	١١٠٠٧	غير دال عند مستوى (٠٠٠٥)
٢	يقرا ويكتب	٣٥			
٣	ابتدائية	٣٦			
٤	متوسطة	٣١			
٥	إعدادية	٣٢			
٦	معهد وجامعة	٢٧			
	المجموع	٢٠٠			

أ- المرحلة الدراسية للام : بلغ عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا , بحسب المستويات الدراسية للام كما هو في الجدول (١٧) , ولمعرفة دلالة الفرق بين عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا بحسب المستويات الدراسية لأمهاتهم , استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) فكانت النتيجة كما هي في الجدول (١٧).

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

الجدول (١٧)

عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا بحسب المستويات الدراسية لأمھاتھم , وقيمة
(كا^٢) لدلالة الفرق

ت	المستوى الدراسي	عدد المتعاطين	قيمة كا ^٢		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
١	أمية	٥٨	٦٤,٣٠٧	١١,٠٧	دال عند مستوى (٠,٠٠١)
٢	تقرا وتكتب	٥١			
٣	ابتدائية	٤٠			
٤	متوسطة	٢٩			
٥	إعدادية	٢٠			
٦	معهد وجامعة	٢			
	المجموع	٢٠٠			

١- عدد ساعات مشاهدة التلفزيون :

اتضح من خلال إجابات عينة البحث أن أفراد العينة يتوزعون بحسب عدد ساعات مشاهدتهم اليومية للتلفزيون كما هو في الجدول (١٨) . ولمعرفة دلالة الفرق في عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا (عينة البحث) بحسب عدد ساعات مشاهدة التلفزيون استخدمت الباحثة اختبار (كا^٢) فكانت النتائج كما هي في الجدول (١٨).

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

الجدول (١٨)

عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا بحسب عدد ساعات مشاهدتهم للتلفزيون
وقيمة (كا^٢) لدلالة الفرق بينهما

عدد ساعات مشاهدة التلفزيون	عدد المتعاطين	قيمة كا ^٢		مستوى الدلالة
		المحسوبة	الجدولية	
ساعة فاقل	٢٩	٤,٦٠	٧,٨١	لا يوجد فرق عند مستوى (٠,٠٥)
ساعتان	٥٠			
ثلاث ساعات	٥٢			
أربع ساعات فأكثر	٦٩			
المجموع	٢٠٠			

ويتضح مما تقدم من نتائج هذا البحث أن بعض المتغيرات التي تناولها لها تأثير أو علاقة بتعاطي المواد المؤثرة نفسيا , وان بعضها لم يكن له تأثير واضح في التعاطي, غير أن المتغيرات المؤثرة أكثر من المتغيرات غير المؤثرة , ولاسيما المتغيرات النفسية . وفيما يأتي مناقشة النتائج على وفق محاور المتغيرات التي اعتمدت في البحث وهي :

• المتغيرات النفسية : The Mental Variables

يبدو من نتائج البحث أن جميع المتغيرات النفسية وهي الصحة النفسية والشعور بالعوز الغذائي والاتجاه الروحي / المادي والشعور بالأمن , كانت لها علاقة واضحة أو تأثير تعاطي أفراد العينة للمواد المؤثرة نفسيا, إذ كما يبدو أن الصحة النفسية الواطنة والشعور العالي بالعوز الغذائي والاتجاه المادي وعدم الشعور بالأمن , كلها عوامل مؤثرة إلى حد كبير في تعاطي

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخزرجي

الأفراد للمواد المؤثرة نفسيا وذلك للهروب من واقع نفسي مؤلم , أو نتيجة لاضطراب الشخصية وضعف اتزانها , فالصحة النفسية الواطئة تساهم في تشكيل سلوكيات غير متزنة أو مضطربة , قد تؤدي إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا لخلق جو من الشعور بالارتياح أو الوقت أو الهروب من الواقع المؤلم (Cole & Hall , ١٩٧٠ , P:٣٩٠) .

وقد يعد الشعور بالعوز الغذائي احد أسباب التوترات وعامل أساس في تكوين حالة القلق لدى الفرد , إذ أن الشعور بالعوز الغذائي احد المؤشرات الرئيسة لعدم الشعور بالأمن الغذائي الذي قد يساهم في اضطراب الصحة النفسية أيضا . (العمري و السلطان , ١٩٩٦ : ١٥١) .

• المتغيرات الاجتماعية: The Social Variables

تناول البحث الحالي أربع متغيرات اجتماعية استهدف معرفة أثرها أو علاقتها بتعاطي المواد المؤثرة نفسيا وهي الزواج بأكثر من زوجة واحدة , وعدد أفراد الأسرة , وترتيب الفرد بين أخوانه وأخواته , وموقع السكن . واتضح من نتائج البحث أن متغيري عدد أفراد الأسرة وترتيب الفرد بين أخوانه وأخواته ليس لهما تأثير واضح في تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , في حين كان لمتغير موقع السكن تأثير في تعاطي الأفراد للمواد المؤثرة نفسيا إذ يزداد عددهم في مراكز المحافظات ويقل كلما كان سكنهم في القرى و الأرياف , وهذا ما توصلت إليه دراسة (حجازي , ١٩٩٧) إذ أشارت إلى أن الإدمان ينتشر في المدن أكثر مما هو عليه في القرى والأرياف .

وان متغير زواج الأب بأكثر من زوجة واحدة قد يكون له بعض التأثير , لان (٤٤,٥%) من المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا الذين شملهم البحث الحالي كان أبائهم قد تزوجوا بأكثر من زوجة لكن الفرق بينهم وبين الذين كان أبائهم

قد تزوجوا بزوجة واحدة فقط غير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) مما قد يوضح هذا أن عدد المتعاطين الذين كان لأبائهم أكثر من زوجة عددا متقاربا مع عدد المتعاطين الذين كان لأبائهم زوجة واحدة فقط , وترى الباحثة أن سبب ذلك قد يعود إلى أن تعدد الزوجات قد يخلق مشاكل نفسية وأسرية أحيانا تشجع المراهقين على تعاطي المواد المؤثرة نفسيا للهروب من هذا الواقع .

• المتغيرات الاقتصادية: The Economical Variables

كان عدد المتغيرات الاقتصادية التي حددت في هذا البحث لمعرفة علاقتها أو تأثيرها بتعاطي المواد المؤثرة نفسيا ثلاث متغيرات, هي الدخل الشهري للأسرة , وعائديه السكن (ملك , أيجار), وعمل المتعاطي (يعمل, لا يعمل) واتضح من نتائج البحث أن جميع هذه المتغيرات لها تأثير أو علاقة بتعاطي أفراد العينة للمواد المؤثرة نفسيا , وكان أكثر هذه المتغيرات تأثيرا في التعاطي هو الدخل الشهري لان الفرق جاء فيه عند مستوى (٠,٠٠١) في حين جاء المتغيران الآخران بالدرجة الثانية في التأثير لكون الفرق في كل منهما كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ أن الفقر أو ضعف الدخل الشهري يؤدي إلى اضطراب أو توترات تدفع الفرد للحصول على ما يؤدي إلى تهدئته وقتيا على اقل تقدير , ومن ثم يدمن على أسلوب هذه التهدئة , فضلا عن هذا فان عدم اشتغال الفرد بمهنة أو بعمل يؤدي إلى ضعف الدخل الشهري , وان عائديه السكن هي مؤشر أيضا على المستوى الاقتصادي ولذلك جاءت جميع هذه المتغيرات ذات علاقة بتعاطي المواد المؤثرة نفسيا .

• المتغيرات الثقافية: The Cultural Variables

يتضح من خلال نتائج البحث أن المتغيرات الثقافية الاربعة وهي (مستوى التحصيل الدراسي للمتعاطي , ومستوى التحصيل الدراسي للأب وللام , وعدد ساعات مشاهدة التلفزيون) كان لها تأثير واضح في تعاطي الأفراد للمواد المؤثرة نفسيا , عدا عدد ساعات مشاهدة التلفزيون فلم يكن له تأثير في تعاطي المواد المؤثرة نفسيا لان قيمة (كا^٢) المحسوبة لدلالة الفرق بين عدد ساعات المشاهدة لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) , وهذه النتيجة توضح عدم وجود علاقة بين عدد ساعات مشاهدة التلفزيون وتعاطي المواد المؤثرة نفسيا. وقد يعود ذلك إلى أن معظم المحطات الفضائية ومعظم البرامج لا يوجد فيها ما يشجع إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا ولاسيما بشكل مباشر , أما متغيرات مستوى التحصيل الدراسي سواء كان لدى المتعاطي نفسه أو لدى الأمهات فكانت لها علاقة واضحة في تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , إذ كانت الفروق في عدد المتعاطين بين مستويات التحصيل بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) إذ كلما قل مستوى التحصيل الدراسي كلما زاد عدد المتعاطين للمواد المؤثرة نفسيا، فالوعي والثقافة من العوامل التي تحد من ظاهرة تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , غير أن هذه النتيجة لم تكن لدى المستوى الدراسي للآباء , إذ أن المستوى الدراسي للآباء لم يكن له تأثير واضح في تعاطي الأبناء للمواد المؤثرة نفسيا وقد يكون هذا بسبب عمل الآباء وعدم تواجدهم في الأسرة على عكس الام التي تكون قريبة أكثر من الأبناء .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:-

أولا : الاستنتاجات : Conclusions

- من خلال نتائج البحث الحالي يمكن للباحثة استنتاج ما يأتي :
- ١- أن الصحة النفسية الواطئة أو المضطربة تؤدي إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا .
 - ٢- يؤدي الشعور بالعوز الغذائي لدى الفرد إلى تعاطيه للمواد المؤثرة نفسيا .
 - ٣- يعد الاتجاه المادي من العوامل التي تدفع الفرد إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , في حين يؤدي الاتجاه الروحي إلى الحد من تعاطي هذه المواد .
 - ٤- شعور الفرد بعدم الأمان يدفعه إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا أكثر من شعوره بالأمان أو الأمن .
 - ٥- أن زواج الأب لأكثر من زوجة لا يؤثر كثيرا على دفع الأبناء إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا , وهذا ينطبق أيضا على عدد أفراد الأسرة, إذ أن زيادة عدد أفراد الأسرة لا يؤثر على تعاطي الأبناء للمواد المؤثرة نفسيا .
 - ٦- لم يكن لترتيب ولادة المتعاطي بين أخوانه وأخواته أي تأثير في تعاطيه للمواد المؤثرة نفسيا .
 - ٧- إنّ لموقع السكن تأثير في تعاطي الأفراد للمواد المؤثرة نفسيا إذ كان أكثرهم يسكنون مركز المحافظة ثم يليهم من يسكن الاقضية وهكذا فاقلمهم يكونوا من يسكن القرى .
 - ٨- هناك علاقة بين مستوى الدخل الشهري للأسرة وتعاطي المواد المؤثرة نفسيا , إذ كلما زاد الدخل الشهري قل عدد المتعاطين والعكس صحيح .

- ٩- أن السكن في الدور المؤجرة لم يكن له تأثير كبير في تعاطي الفرد للمواد المؤثرة نفسيا.
- ١٠- هناك علاقة بين تعاطي المواد المؤثرة وعمل المتعاطي , إذ أن عدد المتعاطين يزداد عند الذين لا يعملون بأي مهنة أو أي عمل.
- ١١- يزداد عدد المتعاطين كلما قل مستواهم التعليمي والعكس صحيح.
- ١٢- لا يوجد تأثير للمستوى الدراسي للأب لتعاطي الأبناء للمواد المؤثرة نفسيا , في حين أن المستوى الدراسي للام له تأثير في تعاطي الأبناء, إذ كلما قل المستوى الدراسي للام زاد عدد المتعاطين والعكس صحيح.
- ١٣- لا يوجد تأثير لعدد ساعات مشاهدة التلفزيون في تعاطي الأبناء للمواد المؤثرة نفسيا.
- ١٤- إن المتغيرات النفسية من أكثر المتغيرات تأثيرا في تعاطي المواد المؤثرة نفسيا تليها المتغيرات الاقتصادية ومن ثم المتغيرات الثقافية وأخيرا المتغيرات الاجتماعية .

ثانيا :التوصيات: Recommendations

- في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته توصي الباحثة بما يأتي :
- ١- العمل على تعزيز القيم الروحية في المجتمع والابتعاد عن السلوكيات التي تدفع إلى التعاطي وذلك من خلال أجهزة الإعلام والمدارس ودور العبادة.
 - ٢- ضرورة وضع الضوابط للحد من استخدام المواد المؤثرة نفسيا من خلال تشديد العقوبة على المتعاطين والأكثر على المروجين لها.
 - ٣- العمل على توفير الوسائل التي تعين على الإقلاع عن التعاطي عن طريق برامج الرعاية الاجتماعية.

- ٤- العمل على علاج المتعاطين صحيا بغية تحسين صحتهم كي تساعد على الإقلاع عن التعاطي.
- ٥- وضع إجراءات قانونية وتشريعية تساهم في انخفاض نسبة المتعاطين .
- ٦- تشديد الإجراءات التي تحول دون وجود فرص سهلة للحصول على المواد المؤثرة نفسيا.
- ٧- إخضاع المتعاطين إلى برامج وقائية وعلاجية مشددة.
- ٨- توفير فرص عمل مناسبة للشباب , لان البطالة تؤدي إلى اضطراب نفسي وشعور بالعوز مما قد يلجأ إلى تعاطي المواد المؤثرة نفسيا.
- ٩- فرض رقابة صارمة على دخول المواد المؤثرة نفسيا إلى العراق وتشديد العقوبة على الإتجار بها ولاسيما المواد المؤثرة نفسيا بأنواعها.
- ١٠- توعية الشباب والمراهقين إعلاميا بمخاطر هذه المواد وتأثيراتها السلبية على صحة ومستقبل الفرد , والتنسيق مع أجهزة الإعلام لغرض محاربة تعاطي المواد المؤثرة نفسيا والمؤثرات العقلية والإدمان عليها.
- ١١- توفير أماكن ترويحية للشباب لقضاء أوقات فراغهم.
- ١٢- تشجيع إنشاء الجمعيات الخاصة ومكافحة المخدرات لتقوم بدورها في توعية الشباب وتحصينهم ضد المخدرات ومساعدة المدمنين على العلاج.
- ١٣- البحث عن الطاقات لدى فئة الشباب وحشدها وتوجيهها نحو أهداف وطنية واجتماعية واقتصادية.
- ١٤- تنمية الشعور الديني والوطني لبناء موقف مضاد للاستعمال غير المشروع للمواد المؤثرة نفسيا.
- ١٥- تشجيع الباحثين والأخصائيين على دراسة ظاهرة تعاطي المواد المؤثرة نفسيا لوضع الحلول العلمية الدقيقة لمعالجتها.

تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب ..أ.د . صاحب عبد مرزوك الجنابي- اسماء شاكر حمودي الخرجي

١٦- توجيه مراكز الشرطة بضرورة العناية بالمتعاطين وأحالتهم إلى المستشفيات المتخصصة للعلاج.

١٧- زيادة الضرائب الكمركية على الكحول والسكائر.

ثالثا: المقترحات : Suggestions

استكمالا للبحث الحالي وتطويرا له تقترح الباحثة أجراء دراسات لاحقة مثل:

١- أجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي تتناول متغيرات أخرى لم يتناولها هذا البحث.

٢- أجراء دراسة مسحية لتحديد العدد التقريبي لعدد متعاطي المواد المؤثرة نفسيا في العراق.

٣- أجراء دراسة حول علاقة التعاطي بالذكاء أو بمتغيرات أخرى.

مصادر البحث:-

١. الأسدي ، سعيد جاسم (٢٠٠٩) : المخدرات سرطان الفرد وآفة المجتمع.

وحدة الدراسات التربوية والاجتماعية ، مؤسسة العهد الصادق .ط٢ . بغداد.

٢. البتانوني ، محمد (١٩٨٨): المخدرات . مجلة التربية ، تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد (٨٧) .

٣. أبو الروس ، احمد (٢٠٠٢) مشكلة المخدرات والإدمان .دار المطبوعات الجامعية ، الإسكندرية .

٤. جبر، جبر محمد (١٩٩٥) الدوافع النفسية الاجتماعية لتعاطي الحشيش لدى بعض شرائح المجتمع ، دراسة ميدانية ،القاهرة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة عين شمس ،كلية البنات ، مصر.

٥. الجنابي ، أخلاص علوان (١٩٩٨) بناء مقاييس الاتجاه الروحي / المادي
لطلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة بغداد ، كلية التربية -
ابن رشد ، بغداد.
٦. حجازي ، مسعود السيد (١٩٩٩) . علاقة التفكير الأسري بالتعاطي والإدمان
، المؤتمر السنوي الثاني لكلية تربية شيبين الكوم ، المنوفية،مصر .
- ٧- حنورة ، مصري عبد الحميد (١٩٩٣) سيكولوجية تعاطي المخدرات
والكحوليات، مطبعة ذات السلاسل، الكويت
- ٨- الدريكات ، عايد (١٩٩٤) سوسيولوجيا تعاطي وإدمان المخدرات ، مجلة
العلوم النفسية ، العدد (١) ، نيسان
- ٩- الدمرداش ، عادل (١٩٨٢) : الإدمان مظاهره وعلاجه. سلسلة عالم
المعرفة ، العدد (٥٦) ،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب.الكويت.
- ١٠- رفعت ، محمد (١٩٨٦) : الآفات الإجتماعية و الأمراض النفسية . مؤسسة
عز الدين للطباعة والنشر ، بيروت - لبنان .
- ١١- زكي ، أحمد (١٩٧٥) : معجم العلوم الإجتماعية . الهيئة المصرية العامة
للكتاب ، القاهرة .
- ١٢- زيد ، محمد (١٩٨٨): آفة المخدرات وكيفية معالجة الإدمان، بيروت ، دار
الأندلس، لبنان .
- ١٣- السرحان ، محمود قظام (١٩٩٤): دور المؤسسات الشبابية في تعميق
الحوار مع الشباب . عمان .
- ١٤- الشنباري ، رمزي (٢٠١٠) اثر أسلوب اختبار العينة وحجمها في الخصائص
السيكومترية للمقاييس النفسية وفقراتها (رسالة ماجستير غير منشورة) ،جامعة
جدارا ، الأردن.

- ١٥- الشيخ, عبد السلام حمدي (١٩٩٨) . بعض الشروط المسؤولة عن الاعتماد على المخدرات و العقاقير / مجلة علم النفس / الهيئة المصرية للكتاب.
- ١٦- صالح ، ساهرة عبد الودود(٢٠٠٢) استراتيجيات التكيف لاحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة بغداد ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .
- ١٧- العاسمي ، رياض نايل (٢٠٠٣) الأسباب والدوافع وراء ظاهرة تعاطي المخدرات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ، وزارة الداخلية, إدارة مكافحة المخدرات.دمشق .
- ١٨- عبد الرحمن ، أنور حسين(١٩٩١):القيم السائدة لدى الشباب في المرحلة الثانوية.كلية التربية _جامعة بغداد .
- ١٩- عبد اللطيف ، رشاد احمد (١٩٩٩) الجوانب الاجتماعية للسياسة الوقائية لمواجهة مشكلة تعاطي المخدرات, المكتب الجامعي للطباعة, الإسكندرية.
- ٢٠- عبد العزيز ، محمد (٢٠٠٤) : دورة إعداد مدربين في مجال الصحة النفسية ، والوقاية من تعاطي المخدرات . بتمويل من صندوق الأمم المتحدة لإعادة إعمار العراق .عمان - الأردن .
- ٢١- غازي ، إبراهيم (١٩٦٥) : المخدرات . مطبعة دار الحياة ، دمشق .
- ٢٢- غانم ، محمود حسين (١٩٩٨) ديناميات الاحتياجات والضغوط ومركز التحكم لدى مدمني المخدرات دراسة حضارية مقارنة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة عين شمس ، كلية الآداب ، القاهرة .
- ٢٣- كفاي ، علاء (١٩٩٣) : مشكلة تعاطي المخدرات بين الشباب . التقرير السايكولوجي ، لجنة بحث تعاطي المخدرات . جامعة قطر .

- ٢٤- الكبيسي ، كامل ثامر و خمائل مهدي صالح الزبيدي (٢٠٠٥) بناء مقياس الشعور بالعوز الغذائي لدى المراهقين،مجلة الاستاذ ، العدد (٥٥)، جامعة بغداد ، كلية التربية- ابن رشيد ،بغداد.
- ٢٥- المحمداوي ، (٢٠٠٧) : أثر الاتجاه الروحي - المادي والشعور بالأمن النفسي في السلوك الإجتماعي لدى طلبة الجامعة . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد .
- ٢٦- مختار ، وفيق صفوت (٢٠٠٥) مشكلة تعاطي المواد النفسية المخدرة، دار العلم والثقافة، القاهرة.
- ٢٧- النسيمي،محمود ناظم (١٩٨٧):الطب النبوي والعلم الحديث .ط٢،مؤسسة الرسالة. بيروت - لبنان.
- ٢٨- يوسف ، جمعة سيد (١٩٩٨) الوقاية من تعاطي المخدرات بين الواقع والمأمول (دراسة نفسية)، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- ٢٩- Foran , T.G. (١٩٢٦) A notes on methods of measuring reliability , Journal of Education Psychology , Vol. (٢٢) , No(٤) P:٣٨٣-٣٨٧.
- ٣٠- Susman , R.m. (١٩٧٩) Reduction of dugdemand Newyork. UN.
- ٣١- Dictionary of Sociology (١٩٤٤): Edited by Henry pratt Fairchild PhD , LLD. Published by philosophical library New York City

أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة

أ.د. مجيد مهدي محمد د. فاضل زامل

أهمية البحث و مشكلته :

تعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري ، فقد أدت دورا مهما في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكائنات الأخرى ، فهي أداة الحضارة الإنسانية وأساسها ، وتنقسم الى نظاميين أساسيين هما : اللغة المنطوقة ، واللغة المكتوبة ، وتشكل من هذين النظامين أشكال النظام اللغوي الأربعة وهي : الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة .

وتُعد القراءة بوصفها أحد أشكال النظام اللغوي ، ولها أهمية كبيرة على مستوى الفرد والمجتمع فهي وسيلة الفرد للتنمية العقلية و الوجدانية ، وتبني شخصية المتعلم ، وتمكنه من استخدام الأسلوب العلمي في الحياة ، وتجعله يفكر في المشكلات والظواهر التي يواجهها من جوانب متعددة . وهي تعمل أيضا على مساعدته في الاطلاع على أخبار العالم الذي من حوله .

و كما أن القراءة مفيدة للفرد ، وذات أهمية خاصة في حياته ، فإنها كذلك مفيدة للمجتمع ، وعن طريق القراءة ، تستطيع الدولة أن تصل إلى جميع العاملين في مؤسساتها ، كما إنها تعمل على ردم الفجوة بين فئات المجتمع المختلفة ، وتقرب بين الثقافات المتباينة .

و نظرا لأهمية القراءة فقد نالت دراستها اهتماما كبيرا من قبل الباحثين ، حيث يرى العديد منهم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الكبير للفشل في المدرسة ، فضعف مستوى الطفل في تعلم القراءة قد يؤدي إلى ضعف مستواه في جميع المواد الدراسية ، كما أن هذه الصعوبات قد تؤثر في صورة الذات لدى التلميذ ، وقد تقوده إلى أنماط سلوكيه غير توافقية مثل القلق وضعف الدافعية وأنحسار احترام الذات ، وأحترام الآخرين . (Cranine , Silber & kameenui , ١٩٩٠)

وينظرالعديد إلى القراءة على أنها مجموعة مهارات متدرجة متصلة ومستمرة ، و تعد مهارة التعرف على الكلمة **Word Recognition** واحدة من المهارات والأهداف الرئيسة للقراءة ، فهي تمثل إحدى المهارات البالغة الأهمية في القراءة ، وبخاصة للمبتدئين من المتعلمين ، وتساعد الطلاقة في هذه المهارة القارئ في التركيز على المعاني ، ويؤدي الضعف فيها إلى تدني مستويات الفرد في المهارات المعرفية العليا (Chall , ١٩٩١:٢٠-٢٦) ، وبذلك فالقراء الذين يبذلون جهداً كبيراً للتعرف على الكلمة تكون قدراتهم على التجهيز ، والمعالجة ، واشتقاق المعاني من النصوص القرائية ضعيفة ، مما يجعل منها مهارة أساسية و ضرورية للفهم في القراءة . فقد أوضحت العديد من الدراسات أن الارتباط بين هذه المهارة وبين الفهم في الصفين الأول و الثاني الابتدائي كبير (Samuels , ١٩٧٦:٣٣٧-٣٤٢) ، وعند المقارنة بين القراء الجيدين و القراء الضعفاء نلاحظ أن الجيدين قادرين على التعرف على كثير من الكلمات ، بينما يبدي الآخرون ضعفا فيها ، و ينعكس هذا الفرق في النصوص التي يقرأونها ، فكلما زاد عدد الكلمات التي يتعرف عليها الطفل كان مستوى فهمه القرائي أعلى .

و الجانب المهم الذي يجب أن ندركه أن عملية التعرف على الكلمة ليست مهارة واحدة ، وإنما تضم مهارات فرعية متنوعة يمكن وضعها في فئتين : الأولى هي

التعرف الفوري للكلمات التي تسمى التعرف البصري **Sight Words** ، وهذه الفئة من الكلمات تتعامل مع الكلمات المعروفة **Known** ، ويؤدي التمكن من قراءة عدد كبير منها إلى أن يصبح حل الرموز **Decoding** عملية آلية ، وبفضلها يتقن القارئ للتركيز على الجوانب التركيبية و الدلالية **Syntactic & Semantic** المتضمنة في النصوص ، مما يجعل القراءة تتصف بالسهولة و اليسر .

أما الفئة الثانية من مهارات التعرف فهي مهارات تتعامل مع كلمات غريبة **Unknown** ، فعندما يواجه القارئ مفردة لا يعرفها عند النظر إليها ، فإنه يحاول معها كي يستطيع تمييزها و اكتشافها من خلال عدد من الاستراتيجيات و هي :

١. **التحليل الصوتي** : و يعني تحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها ، أي المزوجة بين الصوت و الحرف المكتوب الدال على هذا الصوت ، وتسمى عملية اتصال الصوت بالحرف المكتوب بالتشفير **Encoding** ، أي إعطاء الحرف الفونية الصحيحة خلال النطق .

٢. **التحليل التركيبي** : و يعني معرفة الأجزاء التي تتركب منها الكلمات أي معرفة جذور الكلمات و الزوائد المضافة إليها (سوابق ، لواحق ، حشو) ، وتتجلى أهمية التحليل التركيبي في اكتساب العديد من المفردات و زيادة الذخيرة اللغوية للمتعلم .

٣. **استخدام المعجم** : حيث يمثل المعجم أداة مهمة في استخراج معاني الكلمات ، وكتابتها كتابة صحيحة ، إلا انه يندر أن توجد معاجم معدة للمتعلمين المبتدئين في مدارسنا في الدول العربية .

٤. **استخدام السياق Context** : وبعد السياق جملة أو نص تظهر خلاله الكلمات الغريبة ، فالجملة سياق تزود المتعلم بتعليمات أو دلالات تساعد على تخمينات في التعرف على الكلمات الغريبة وغيرالمألوفة .

و مع أن هذه الاستراتيجيات ليست متساوية في قيمتها و أهميتها في التعرف على الكلمات ، إلا أنها تتضمن ثلاث مجموعات من الإشارات **Cues** ، قد تساعد القارئ في التعرف على الكلمات ، وهي إشارات الشكل الكتابي **Graphic cues** مثل طول الكلمة وشكلها ، والإشارات الدلالية **Semantic cues** والتي تتضمن معاني الكلمات ، والإشارات التركيبية **Syntactic Cues** و التي تؤكد وظيفة الكلمة ، وتتابعها وترتيبها (Harris & Sipay, ١٩٨٠) .

ويرى البعض أن يكون هنالك توازن بين هذه الإشارات الثلاث عند تدريس الأطفال القراءة ، فالطفل الذي يعتمد على الإشارات الصوتية فقط أثناء التعرف على الكلمات ، يمكن أن ينتهي به الأمر أن يصبح قارئاً بطيئاً ، لأن القراءة لمثل هذا الطفل تسودها علاقات تعتمد على الصوت والشكل الكتابي فقط **Graphic - Phonemic** ، وتصبح قدرته على التخمين على أساس التركيب والمعنى **Syntactic - Semantic** ضعيفة (Durkin , ١٩٨٣ : ٦٧٥-٦٨٥).

و بناء على ذلك فالطفل عندما يواجه كلمات غريبة في أثناء القراءة فإنه يقوم بعدة استراتيجيات ، أو أنماط سلوكية مختلفة ، فقد يتوقف عن القراءة ، أو يتجاوز الكلمة ، أو يسأل شخص آخر عنها ، وقد يحلها ، أو يلجأ إلى أحد القواميس لمعرفة معناها ، وقد يستخدم السياق لتخمين معناها ، ويفترض بإستراتيجية السياق أن تساعد القارئ على التوقع والتنبؤ والتخمين من خلال الإشارات الصوتية والتركيبية والدلالية الموجودة فيه .

إلا أن السياق وعلى الرغم ما فيه من إشارات تعرض إلى التأييد من جهة ، وإلى النقد من قبل الكثير من المهتمين في تدريس القراءة للمبتدئين من جهة أخرى . فقد أعلن بعض الباحثين تأييدهم لاستخدام السياق وبينوا أثره على العملية اللغوية ، وأهميته في زيادة مستوى التذكر والفهم عند الطفل ، وفضله آخرون عند تقديم

الكلمات إلى الأطفال في أثناء القراءة ، لأن السياق يمثل البيئة الطبيعية للكلمات الذي يساعدهم في عملية التعرف (Dallman M. , et al ١٩٧٨) ، وبالرغم من تأييد استخدام السياق ، إلا أن آخرون وجهوا نقداً إليه حيث يعتقد **Biemiller** أن تشجيع الأطفال المبتدئين على استخدام السياق عملية غير نافعة وغير مرغوبة ، لأن السياق سوف لا يسمح للطفل بالتركيز على الشكل الكتابي **Graphic** ، في حين يساعد تعلم الأطفال للكلمات المفردة بدون سياق **Isolation** على تركيز انتباههم على الشكل الكتابي وبالتالي على عملية الاكتساب والتذكر ، (Biemiller, ١٩٧٠: ٧٥-٩٦) ، وفي الاتجاه نفسه ذكر **Groff** أن إشارات السياق قد تكون محدودة القيمة للقراء المبتدئين . ولا يتمكن القراء الصغار غير الماهرين من استخدام السياق لأن مهاراتهم في التعرف على الكلمات مازالت غير متطورة ، ويركز هؤلاء في التعرف على شكل الكلمة أكثر من تركيزهم في الحصول على المعنى ، إضافة إلى ذلك فهم لا يفهمون كيفية استثمار وتطبيق المهارات اللغوية المنطوقة على اللغة المكتوبة (Groff, ١٩٧٦: ٩٧-١٠٣).

ويمكن ان نعزي سبب الاختلاف في النظر إلى السياق وجدواه ، وكيفية استثمار الخصائص اللغوية التركيبية ، والدلالية الموجودة فيه ، إلى طرائق تدريس القراءة التي يتعرض لها الطفل في الصف الأول الابتدائي. فقد أشارت **Barr** إلى أن الأطفال الذين يتعلمون القراءة بالطريقة الصوتية يكون استخدامهم للإشارات الدلالية والتركيبية ضعيفا ، وبالتالي يصبحون غير قادرين في اغلب الأحيان على تخمين الكلمات غير المألوفة (Barr, ١٩٧٤: ٥٥-٥٨٢) .

أما الأطفال الذين يتعلمون القراءة بالطريقة الكلية فمن المحتمل بدرجة كبيرة أن يكونوا قادرين على تخمين الكلمات غير المألوفة من السياق ، لأنهم يعتمدون على ما في السياق من إشارات تركيبية ودلالية لتحقيق هذا التخمين

(Biemiller, 1970)، وهناك خلاف حول طرق التعرف على الكلمات في القراءة للمبتدئين ، وبخاصة حول استخدام السياق ، ويبدو واضحاً عدم وجود اتفاق على طريقة واحدة ، ويتركز الخلاف في ثلاث وجهات نظر ، والتي يمكن تلخيصها كما يأتي :-

١. تؤكد وجهة النظر الأولى على أن تعليم القراءة للمبتدئين يكون أكثر فاعلية و كفاءة ، إذا ما قُدمت الكلمات للأطفال في القراءة أثناء التعرف بشكل كلمة مفردة Isolated word، وقد دعم وجهة النظر هذه دراسة (Singer , et (Nemko , 1984 : ٤٦١-٤٦٧) ودراسة (al, 1974 : ٥٥٥-٥٦٧) .

٢. تؤكد وجهة النظر الثانية أن تعليم القراءة للمبتدئين يكون أكثر فاعلية وكفاءة إذا ما قدمت الكلمات للأطفال في سياق وأكد وجهة النظر هذه (Goodman, 1965 : ٦٣٩-٦٤٣) .

٣. تؤكد وجهة النظر الثالثة أن تعليم القراءة للمبتدئين تعتمد على الغرض من تعلمها ، فإذا كان الغرض هو الحصول على المعنى فإن استخدام السياق هو الأفضل في تعليم الكلمات للأطفال ، أما إذا كان الغرض هو معرفة الرسم الكتابي فاستخدام الكلمات المفردة هي الأفضل في عملية التعرف ودعم هذه النتيجة (Ehri & Roberts, 1979 : ٦٧٥-٦٨٥) .

ففي دراسة (singer et al ١٩٧٤) أجريت على (٨٠) تلميذا من الصف الأول الابتدائي و(٨٤) تلميذا من الصف الثاني الابتدائي ، وأعمدت الدراسة أربع حالات للتعرف على الكلمة وهي : (كلمات مفردة ، وكلمات في سياق ، وكلمات مفردة مع صورة ، وجمل مع صورة) ، وتم توزيع التلاميذ عشوائياً على الحالات الأربع ، وقد أظهرت النتائج أن تقديم الكلمات على شكل كلمة مفردة حققت نتائج أفضل من الحالات الأخرى ، وفي دراسة أخرى توصلت إلى تفضيل تقديم الكلمات

بشكل كلمة مفردة أيضا ، حيث قامت دراسة (nemko, 1974) بعرض عدد من الكلمات المستهدفة على (٩٦) تلميذا من الصف الأول الابتدائي ، وقد خضع التلاميذ إلى تدريب واختبار على أربع حالات للتعرف على الكلمة ، وقد أظهرت النتائج أن المفحوصين الذين تدربوا واختبروا على كلمات مفردة ، حصلوا على درجات أفضل من الدرجات التي حصلوا عليها في الحالات الأخرى .

أما دراسة (Goodman, 1965) فقد طبقت على (١٠٠) تلميذ من الصفوف الأولى والثانية والثالثة في المدرسة الابتدائية ، وتم تدريبهم واختبارهم على بعض حالات التعرف على الكلمة ، وقد أظهرت النتائج أن الأطفال يقرأون الكلمات في سياق أفضل من قراءة الكلمات المفردة ، واعتمد Goodman طريقة السياق على شكل قصة ، وعندما يكون السياق بهذا الشكل ، يكون أكثر إثراء فهو يحتوي على الكثير من الإشارات الصوتية والدلالية المتنوعة ، وأفضل من أي سياق آخر، وفي دراسة أخرى قام بها (Ehri & Roberts, 1979) حيث قارنت بين تأثير أسلوبين في تعليم الكلمات لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ، وقد قدمت للأطفال (١٦) كلمة مستهدفة ، بحالتين هما : سياق ذي معنى ، وبشكل كلمة مفردة ، و قد استنتج الباحثان أن الأطفال الذين تدربوا في سياق كانوا متفوقين في إدراك المعنى Semantic ، في حين كان الذين تدربوا على الكلمات المفردة أكثر تفوقا في الجانب الإملائي Orthographic .

أن نتائج هذه الدراسات تشير إلى عدم وجود اتفاق بين الباحثين على أفضل طريقة لتدريس التعرف على الكلمة للأطفال المبتدئين في القراءة ، و هذا ما يضع المعلمين في موقف محير و مشكلة تصبح بحاجة إلى إعادة دراسة و فحص لاختبار كفاءة كل من السياق و الكلمة المفردة في التعرف على الكلمة .

هدف البحث :

بناء على نتائج الدراسات السابقة يهدف البحث الحالي الإجابة عن السؤال
الآتي :

متى يكون تدريس التعرف على الكلمة في القراءة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي أكثر
فاعلية إذا ما قدمت لهم الكلمات في سياق أو إذا ما قدمت لهم بشكل كلمة مفردة ؟

فرضيات البحث :

بناء على هدف البحث فقد وضع الباحثان فرضية رئيسة واحدة تمثلها
مجموعة من الفرضيات الفرعية و كما يأتي :

الفرضية الرئيسية :

" تحصيل المفحوصين الذين يتدربون على الكلمات المفردة أفضل من
تحصيل المفحوصين الذين يتدربون في سياق في التعرف على الكلمة أثناء القراءة
."

الفرضيات الفرعية :

1. المفحوصون الذين يتدربون على كلمة مفردة ، ويختبرون على كلمة مفردة ،
يكون تحصيلهم أفضل من تحصيل المفحوصين الذين يتدربون على كلمة مفردة ،
ويختبرون في سياق .
2. المفحوصون الذين يتدربون على كلمة مفردة ، ويختبرون على كلمة مفردة ،
يكون تحصيلهم أفضل من تحصيل المفحوصين الذين يتدربون في سياق ،
ويختبرون على كلمة مفردة .
3. المفحوصون الذين يتدربون على كلمة مفردة ، ويختبرون على كلمة مفردة ،
يكون تحصيلهم أفضل من تحصيل المفحوصين الذين يتدربون في سياق ،
ويختبرون في سياق .

٤. لا فرق بين تحصيل المفحوصين الذين يتدربون في سياق ، ويختبرون في سياق ، وتحصيل المفحوصين الذين يتدربون في سياق ، ويختبرون على كلمة مفردة .
٥. المفحوصون الذين يتدربون على كلمة مفردة ، ويختبرون في سياق يكون تحصيلهم أفضل من تحصيل المفحوصين الذين يتدربون في سياق ، ويختبرون في سياق .
٦. المفحوصون الذين يتدربون على كلمة مفردة ، ويختبرون في سياق يكون تحصيلهم أفضل من تحصيل المفحوصين الذين يتدربون في سياق ، ويختبرون على كلمة مفردة .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي :

١. تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من البنين و البنات في مدرسة الرياحين في بغداد باعتبارهم أحد فئات المبتدئين في القراءة .
٢. أربع حالات تعلم من التعرف على الكلمة هي (كلمة مفردة - سياق) ، (كلمة مفردة - كلمة مفردة) ، (سياق - كلمة مفردة) ، (سياق - سياق) .
٣. (١٦) كلمة مستهدفة مأخوذة من كتاب الصف الثالث الابتدائي .
٤. السنة الدراسية ٢٠٠٨/٢٠٠٩ .

تحديد المصطلحات: A Glossary of Terms

سيقوم الباحثان بتعريف المصطلحات وفقا لإجراءات البحث و كما يأتي:

١. الكلمة Word: قُدِّمت الكلمة بتعريفات كثيرة ، فعُرفت بأنها (مورفيم أو مجموعة مورفيمات ذات معنى و قابلة للنطق) ، كما عرفت بأنها (اصغر وحدة لغوية يفهم معناها بذاتها أو من خلال الجملة سواء أكانت مفردة أو مركبة) ، ومن التعاريف الأخرى للكلمة هي (مجموعة حروف متتابعة على جانبيها مساحة

بيضاء) (٣٥٥ : ١٩٨٣ , Hodges & Harris) و توجد تعريفات أخرى كثيرة إلا أنه من الصعب الاتفاق على قياسها . و لذلك يمكن تقديم التعريف الإجرائي الآتي : و هو أن الكلمة : مجموعة حروف متتالية تمثل رسماً مستقلاً .

٢. الكلمة المستهدفة Target Word: مجموعة حروف متتالية تمثل رسماً مستقلاً اختيرت من كتاب الصف الثالث الابتدائي ، بحيث تكون غير معروفة للمفحوص و غير قادر على قراءتها .

٣. المفحوص Subject: هو تلميذ مبتدئ من البنين أو البنات منتظم في الدراسة في أحد صفوف الثاني الابتدائي في مدرسة الرياحين المختلطة و الخاضع للتجربة الحالية .

٤. السياق Context: يعرف السياق لغوياً بأنه (أصوات أو كلمات تحيط بوحدات لغوية مكتوبة أو منطوقة) (٦٧ : ١٩٨٣ , Hodges & Harris) ، كما عرف بأنه (كلمة أو أكثر من الكلمات المعروفة مع كلمات غير معروفة , Durkin) (٢٤٨ : ١٩٨٣ ، ولأغراض هذا البحث فالسياق كلمة أو أكثر من الكلمات المعروفة لدى المفحوص و التي تم اختيارها من كتاب الصف الثاني الابتدائي و التي توضع قبل الكلمة المستهدفة ليكون الانتقال في القراءة من المعروف إلى غير المعروف .

٥. الكلمة المفردة Isolated Word : يعرف Isolation (شكل منفصل عن أشكال أخرى مماثلة) (١٦٥ : ١٩٨٣ , Hodges & Harris) ، ولأغراض هذا البحث يقصد بالكلمة المفردة هي كلمة مستهدفة مكتوبة بشكل مستقل عن السياق باعتبارها شكلاً منفصلاً عن الوحدات اللغوية الأخرى المماثلة .

٦. التعرف على الكلمة Word Recognition: عرفت بأنها (المكافئ اللفظي للكلمة المكتوبة) (٣٦٦ : ١٩٨٠ , Harris & Sipay) ، كما عرفت أيضاً بأنها (

عملية تحديد اللفظ و المعنى للكلمات بشكلها المكتوب (Huges & Harris)
(٣٥٨ : ١٩٨٣ ، و يقصد بالتعرف على الكلمة لأغراض هذا البحث بأنها نطق
و قراءة الكلمات المستهدفة سواء أكانت مفردة أو في سياق المكتوبة على كارتات
بخط النسخ و باللون الأزرق قراءة صحيحة خلال خمس ثواني و التي لم
يتعلمها المفحوص سابقا و إنما تدرب عليها لأول مرة اثناء التجربة.

اجراءات البحث:

التصميم العاملي ومتغيرات التجربة

لقد ظهرت في مجال البحث التجريبي تصميمات عاملية **Factorial Designs** مختلفة في استخدامها للمتغيرات المستقلة ، فالبعض يستخدم متغيرين
والبعض الآخر يستخدم أكثر من متغيرين، من هذه التصميمات المربع اللاتيني
Latin Square والذي يستخدم دائما ثلاثة عوامل ، أو متغيرات مستقلة في وقت
واحد ، ولكل متغير منها العدد نفسه من المستويات أو الحالات ، ويعتمد شكل المربع
اللاتيني على هذه المستويات أو الحالات ، فإذا كان لكل من المتغيرات المستقلة
ثلاثة مستويات ، فان تصميم المربع اللاتيني هو (3×3) ، أي يتألف من (٩) خلايا ،
وإذا كان المتغير المستقل يتألف من أربعة مستويات فان شكل المربع اللاتيني هو
 4×4 أي يتألف من (١٦) خلية.....وهكذا

إن تصميم المربع اللاتيني لا يحكمه أسلوب معين ، فالباحث يلجأ إلى وضع
الحروف داخل المربع اللاتيني بشكل عشوائي . والمهم أن يبدأ الباحث بتصميم مربع
لاتيني قياس **form Standard** ، والذي يقوم على وضع الحروف أو الرموز في
الصفوف **rows** والأعمدة **columns** بشكل ترتيب طبيعي ، والصفة الأساسية لأي
مربع لاتيني هو توازن الحروف أو الرموز **counterbalance** داخل خلايا المربع

بحيث لا يتكرر رمز أو حرف في أي صف ، ولا يتكرر في أي عمود
(McBurney, 1990) .

لقد استخدمت المربعات اللاتينية للتحكم والسيطرة على تحيزات وتغيرات ليست
من أهداف البحث ، والتي من المحتمل أن تظهر مرتبطة بالمتغيرات المستقلة للبحث
، لذلك فإن استخدام مثل هذه التصميمات يعد بديلاً للاختبار العشوائي ، مما يؤدي إلى
تقليل تباين الخطأ ، وبالتالي يؤدي إلى زيادة دقة التجربة المستخدمة في البحث
(Ferguson, 1981).

أن تحليل البيانات الموجودة داخل المربع اللاتيني تساعد في تقدير الأثر
effect الخاص لكل متغير من المتغيرات المستقلة للتجربة ، وعادة يكون التفاعل
Interaction بين هذه المتغيرات منعماً ، أوتافها وليس جدير بالاهتمام ، ولذلك
يفترض الباحث المستخدم لمثل هذا التصميم أن التفاعل بين المتغيرات المستقلة
يساوي صفراً (Ferguson, 1981) .

لقد استخدم المربع اللاتيني في طرق متنوعة في التجارب ، من بينها المربع
اللاتيني للتجارب العاملية Latin square design as a fractional
repliation ، ويقوم هذا التصميم على أساس أن التجربة تتطلب تكرار قياس
المفحوصين أكثر من مرة ، ويستخدم هذا التصميم عادةً حين يتعذر استخدام الطريقة
العشوائية ، وعندما يراد اختيار أكثر من حالة أو مستوى للمتغير المستقل دون الحاجة
إلى اختبار قبلي .

أن استخدام تصميم تجريبي مناسب أمر مهم في كل بحث تجريبي ، لأنه يساعد
في الحصول على إجابات مناسبة لفرضيات البحث ، كما يساعد على الضبط
التجريبي (Kerlinger, 1969) ، ولأن البحث الحالي يتعامل مع ثلاثة متغيرات
مستقلة لها عدد متساوي من المستويات أو الحالات ، ويتطلب قياسات متكررة ،

أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة
.....أ. د . مجيد مهدي محمد - د. فاضل زامل

ويساعد على الضبط التجريبي ، لذا استخدم الباحثان التصميم التجريبي والذي يسمى
المربع اللاتيني ذو القياسات المتكررة والتي يمكن تمثيله بالتصميم الآتي

جدول (١)

توزيع متغيرات البحث في المربع اللاتيني

المرتبة أخذ الاختبار	الأول C ₁	الثاني C ₂	الثالث C ₃	الرابع C ₄
المفحوصون	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄
G ₁	A ₂	A ₁	A ₄	A ₃
G ₂	A ₃	A ₄	A ₂	A ₁
G ₃	A ₄	A ₃	A ₁	A ₂
G ₄	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄

إن هذا التصميم سيتعامل مع مجموعة متغيرات يمكن تصنيفها كما يأتي :

أ. متغيرات مستقلة (تجريبية) وعددها ثلاثة لكل منها أربعة مستويات وهي كما

يأتي :

١. ترتيب المعالجة (ترتيب أخذ الاختبار): ويرمز له حرف (C) ، ولهذا المتغير أربعة مستويات هي: الأول C₁ ، والثاني C₂ ، والثالث C₃ ، والرابع C₄ ، ويمثله Columns في خلاصة تحليل التباين.

٢. **المفحوصين subjects** : ويرمز له حرف (G) وللمفحوصين أربع مجموعات هي : المجموعة الأولى هي G١ ، والثانية G٢ ، والثالثة G٣ ، والرابعة G٤ ، ويمثله Rows في خلاصة تحليل التباين.

٣. **نوع الاختبار** : ويرمز له حرف (A) وللاختبار أربع حالات هي : الأولى A١ ، والثانية A٢ ، والثالثة A٣ ، والرابعة A٤ ، ويمثل هذا المتغير رمز A في خلاصة تحليل التباين ، ويطلق عليه بالمؤثر الرئيسي **main effect** في التجربة (Ferguson, ١٩٨١) .

ب. المتغير التابع وهو التعرف على الكلمة والذي يمثله الدرجات التي حصل عليها التلميذ أو المفحوص أثناء الاختبارات على قراءة الكلمات المستهدفة سواء أكانت مفردة أو في سياق .

ويجب أن لا ننسى أن هناك متغيرات غير تجريبية من المحتمل أن تؤثر على المتغيرات المستقلة وتتفاعل معها مثل النضج والحوادث المصاحبة وبالتالي فد تؤثر على النتائج أي على المتغير التابع ، إلا أن استخدام المربع اللاتيني كفيل بالتحكم والسيطرة على مثل هذه المتغيرات والتي تؤدي إلى زيادة دقة التجربة نتيجة لتقليل تباين الخطأ .

اختبار المفحوصين للتجربة:

تم اختيار (٦٤) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ليكونوا أفرادا خاضعين للتدريب والاختبار في التجربة ، وقد تم اختيار هؤلاء التلاميذ من مدرسة الرياحين ، وهي مدرسة مختلطة ومزدوجة على نفسها ، فيها أربعة صفوف للصف الثاني الابتدائي : صفان يداومان صباحا وصفان يداومان مساءً. وهذه المدرسة تقع في حي المعتصم بالكرخ في بغداد ، وبلغ مجموع التلاميذ في الصفوف الأربعة هو (١٠١) تلميذا ، نصفهم تقريبا من الذكور والنصف الآخر من الإناث .

وقد أجري لجميع تلاميذ الصف الثاني في الصفوف الأربعة اختبار أولي تمهيدي لقراءة الكلمات المستهدفة ، وكلمات السياق ، وقد اجري الاختبار في بداية الشهر الخامس من عام ٢٠٠٩ ، أي قبل انتهاء السنة بفترة قصيرة ، لكي تزداد قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات والجمل ، وقد وضعت بعض الشروط لقبول التلميذ كمفحوص في الدراسة أو رفضه ، فالتلميذ الذي يستطيع قراءة جميع كلمات السياق قراءة صحيحة في زمن لا يتجاوز خمس ثواني لكل كلمة في الاختبار الأولي ، لكنه لا يستطيع قراءة أي كلمة من الكلمات المستهدفة ، يصبح مفحوصا خاضعا لعملية التدريب والاختبار في التجربة ، وقد بينت نتائج الاختبار الأولي أن هناك (٦٩) تلميذا ، (٣٤) منهم من الذكور ، و (٣٥) من الإناث تنطبق عليهم الشروط ، والذين أستطاعوا قراءة جميع كلمات السياق ، ولم يستطيعوا قراءة الكلمات المستهدفة أو بعضها ، وبعد الاختبار الأولي ، تم استبعاد خمسة تلاميذ ممن تنطبق عليهم الشروط بشكل عشوائي ، اثنان منهم من الذكور وثلاثة من الإناث لتطبيق الثبات عليهم ، وبذلك أصبح العدد النهائي للمفحوصين الخاضعين للتجربة هو (٦٤) تلميذاً من مجموع تلاميذ الصف الثاني الابتدائي البالغ عددهم (١٠١) تلميذ ، (٣٢) منهم من الذكور و (٣٢) من الإناث .

أداة البحث:

تتألف أداة البحث من جزئين هما:

- أ. الكلمات المستهدفة وكلمات السياق .
- ب. حالات التعلم للتعرف على الكلمات .

أ. الكلمات المستهدفة وكلمات السياق : حدد الباحثان عدداً من المعايير لأختيار الكلمات المستهدفة ، وكلمات السياق ، والتي سوف تستعمل في عمليات التدريب والاختبار في حالات التعلم للتعرف على الكلمة ، وتحددت المعايير بالاتي :

١. يجب أن تكون الكلمات المستهدفة **Target word** غير معروفة للتلميذ ، وغير قادر على قراءتها ، وغير موجودة في كتاب الصف الثاني الابتدائي .
 ٢. أن تكون الكلمات المستهدفة متنوعة ، وغير متطرفة في طولها ، أو قصرها ، وإنما يجب أن يكون عدد أحرفها بين (٣ - ٦) .
 ٣. أن تكون جميع كلمات السياق من الكلمات المعروفة ، والموجودة في كتاب الصف الثاني الابتدائي ، والتي اعتاد التلاميذ على قراءتها بمجرد النظر إليها ، أي هي من نوع الكلمات البصرية (Harris&Sipay, ١٩٨٠) .
 ٤. أن تكون جميع كلمات السياق متنوعة في بدايتها ، ومعناها .
- وفي ضوء هذه المعايير تم اختيار مجموعتين من الكلمات بشكل أولي ، وتألفت المجموعة الأولى من (٢١) كلمة مستهدفة والتي أخذت من كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي ، وتكونت المجموعة الثانية والتي تضم (كلمات السياق) من (٨٢) كلمة أخذت من كتاب الصف الثاني الابتدائي ، وتم عرض الكلمات المستهدفة ، وكلمات السياق التي اختيرت بشكل أولي على أربع معلمات للصف الثاني الابتدائي ، كما قام الباحثان بتقديم هذه الكلمات إلى جميع تلاميذ الصف الثاني لقراءتها في الاختبار الأولي عند اختيار المفحوصين للتجربة ، وذلك للتأكد من أن هذه الكلمات تتفق مع المعايير الأربعة المحددة في البحث الحالي ، وبناءً على هذه الإجراءات تم التوصل إلى (١٦) كلمة مستهدفة تتفق مع المعيارين الأول والثاني ، والتي وضعت في أربع قوائم متساوية العدد بشكل عشوائي هي :

- القائمة الأولى :** هادئ ، الهاتف ، الأسنان ، الزهر .
- القائمة الثانية :** سمنا ، تزهو ، دائماً ، هوايات .
- القائمة الثالثة :** طوابع ، يانع ، عجيبة ، هاربا .
- القائمة الرابعة :** الطحان ، انثر ، ينق ، القفص .

كما تم التوصل إلى (٥٠) كلمة من كلمات السياق تتفق مع المعيارين الثالث والرابع والتي استخدمت لكتابة سياقات للكلمات المستهدفة . والكلمات المستهدفة وسياقاتها استخدمت في التدريب والاختبار على القوائم الأربع للكلمات المستهدفة ملحق(١) .

ب. حالات التعلم للتعرف على الكلمات : يتعرض كل مفحوص خلال التجربة إلى أربع حالات تعلم **Conditions** ، وتشمل تعلم جميع الكلمات المستهدفة البالغة (١٦) كلمة ، وفي كل حالة من هذه الحالات تدريب واحد و ثلاث محاولات من الاختبار على قائمة تضم أربع كلمات مستهدفة . و في ما يلي خطوات تنفيذ كل حالة من حالات التعلم الأربع :

الحالة الأولى : (كلمة مفردة / سياق) : تشمل هذه الحالة تدريب و اختبار كبقية الحالات ، حيث يتدرب التلميذ على كلمة مفردة و يختبر في سياق ، وتتحدد آلية التدريب بأن يعرض الباحث قائمة كلمات مستهدفة مؤلفة من أربع كلمات على التلميذ واحدة بعد الأخرى دون قراءتها له ، وهي مكتوبة على قطع من الكارتون ، ويطلب من المفحوص النظر إلى الكلمة ثم قراءتها ، فان أخطأ التلميذ ، أو لم يتمكن من القراءة ، يقوم الباحث بقراءة الكلمة على التلميذ ، ويعيد التلميذ قراءتها بعد الباحث ، أي إجراء تغذية راجعة **Feedback** ، وبعد أنتهاء مرحلة التدريب تأتي مرحلة الاختبار حيث يعرض الباحث الكلمات المستهدفة التي تدرب عليها المفحوص مكتوبة ضمن جملة أو سياق ، ويطلب من التلميذ قراءة كل جملة كاملة ، ومن ضمنها الكلمات المستهدفة من دون تغذية راجعة ، أي من دون تصحيح ، فان لم يستطع التلميذ قراءة الكلمة المستهدفة ، أو أخطأ في قراءتها خلال (٥) ثوان ، وينتقل الباحث إلى جملة أخرى ، وهكذا حتى ينتهي التلميذ من قراءتها كلها ، ويمنح التلميذ في هذه الحالة ثلاث محاولات اختبارية ، ويحسب

الباحث عدد الكلمات المستهدفة التي قرأها التلميذ بشكل صحيح خلال محاولاته الثلاث لتمثل تحصيله في هذه الحالة.

الحالة الثانية : (كلمة مفردة / كلمة مفردة): ويتدرب التلميذ في هذه الحالة

على كلمة مفردة ، ويختبر في كلمة مفردة ، وتتحدد آلية التدريب بأن يعرض الباحث أربع كلمات مستهدفة أخرى على التلميذ دون قراءتها له ، واحدة بعد الأخرى ، ويطلب منه النظر إلى الكلمة ثم قراءتها ، فان أخطا التلميذ ، أو لم يتمكن من القراءة ، يقوم الباحث بقراءة الكلمة على التلميذ ، ويعيد التلميذ قراءتها بعد الباحث ، أي إجراء تغذية راجعة ، وبعد أنتهاء مرحلة التدريب يقوم الباحث مباشرة بعملية الاختبار ، حيث يعرض الباحث نفس الكلمات المستهدفة على التلميذ كلمة بعد أخرى ، ويطلب منه النظر إلى الكلمة وقراءتها دون تغذية راجعة ، أي دون تصحيح الخطأ ، ويعطي الباحث التلميذ (٥) ثوان لقراءة الكلمة ، فان اخفق يعرض الباحث كلمة أخرى حتى تنتهي الكلمات الأربع . و يُعاد هذا الاختبار أي عرض الكلمات على التلميذ في ثلاث محاولات ، ويقوم الباحث بحساب عدد الكلمات التي تمكن التلميذ من قراءتها بشكل صحيح في المحاولات الثلاث على هذا الاختبار لأنها تمثل تحصيله في هذه الحالة .

الحالة الثالثة (سياق / كلمة مفردة): يتدرب التلميذ في هذه الحالة على قراءة

الكلمات في سياق و يختبر في كلمات مفردة ، وتتحدد آلية التدريب بأن يعرض الباحث على التلميذ أربع جمل تضم كل واحدة منها كلمة مستهدفة دون قراءتها له ، واحدة بعد الأخرى ، ويطلب منه النظر إلى الجملة ثم قراءتها ، فان أخطا التلميذ ، أو لم يتمكن من قراءتها ، يقوم الباحث بقراءة الجملة على التلميذ ، ويعيد التلميذ قراءتها بعد الباحث ، أي إجراء تغذية راجعة ، وبعد أنتهاء مرحلة التدريب يقوم الباحث مباشرة بعملية الاختبار ، حيث يعرض الباحث نفس الكلمات المستهدفة

التي تدرب عليها التلميذ في سياق كلمة بعد أخرى ، ويُطلب منه النظر إلى الكلمة وقراءتها دون تغذية راجعة ، أي من دون تصحيح الخطأ ، فان لم يستطع التلميذ قراءة الكلمة المستهدفة أو أخطأ في قراءتها خلال خمس ثوان فعلى الباحث الانتقال إلى قراءة كلمة أخرى . و هكذا حتى ينتهي من قراءة الكلمات الأربع . و يعاد هذا الاختبار أي قراءة الكلمات المفردة في ثلاث محاولات . و على الباحث أن يحسب عدد الكلمات المستهدفة التي قراها التلميذ بشكل صحيح خلال المحاولات الثلاث لأنها تمثل تحصيله في هذه المحاولة .

الحالة الرابعة (سياق / سياق): ويتدرب المفحوص في هذه الحالة على سياق و يختبر في سياق ، حيث يعرض الباحث على التلميذ في أثناء التدريب أربع جمل تضم كل منها كلمة مستهدفة دون قراءتها له ، تُعرض هذه الجمل واحدة بعد الأخرى ، و يُطلب منه النظر إلى الجملة ثم قراءتها ، فان أخطأ ، أو لم يتمكن من القراءة ، يقوم الباحث بقراءة الجملة على التلميذ ويردد التلميذ بعده ، أي إجراء تغذية راجعة ، وبعد التدريب يبدأ الاختبار حيث يعرض الباحث الكلمات المستهدفة التي تدرب عليها التلميذ في سياق آخر ، ويُطلب من التلميذ قراءة كل جملة كاملة ، ومن ضمنها الكلمات المستهدفة من دون تغذية راجعة ، أي من دون تصحيح ، فان لم يستطع التلميذ قراءة الكلمة المستهدفة أو أخطأ في قراءتها خلال خمس ثوان ، فعلى الباحث الانتقال إلى جملة أخرى ، وهكذا حتى ينتهي التلميذ من قراءة الجمل جميعها . ويعاد هذا الاختبار أي قراءة الجمل الأربع في ثلاث محاولات و يمثل التحصيل فيها عدد الكلمات المستهدفة التي تمت قراءتها بشكل صحيح خلال المحاولات الثلاث .

صدق وثبات أداة البحث Validity & Reliability : لغرض التحقق من قدرة أداة البحث على قياس ما وضعت من اجله ، قام الباحثان بعدة إجراءات للتأكد من صدق

الأداة ، وهي عرض الكلمات المستهدفة وكلمات السياق على أربع معلمات من معلمات الصف الثاني الابتدائي ، لاختيار كلمات غير معروفة لتمثل الكلمات المستهدفة ، واختيار كلمات معروفة لتمثل كلمات السياق ، كما أن المعلمات أبدين موافقتهم على الخطوات المتضمنة في كل حالة من حالات تعلم التعرف على الكلمات ، ولم يكتفِ الباحثان بهذه الإجراءات ، وإنما قدم الكلمات المستهدفة ، وكلمات السياق في اختبار أولي تمهيدي لجميع تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لقراءتها ، والتحقق من ملائمتها للمعايير الموضوعية ، وجميع هذه الإجراءات ذكرت سابقا عند اختيار المفحوصين واختيار الكلمات . وبذلك تحقق للباحثين صدق أداة البحث .

أما ثبات الأداة فكان الهدف منه هو التحقق من أن الخطوات المتضمنة في كل حالة من حالات تعلم التعرف على الكلمات تعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد ، وبناءً على ذلك استخدم الباحثان طريقة الثبات المعروفة بإعادة الاختبار **Test-retest** ، حيث طبقت جميع حالات التعلم الأربع على كل تلميذ من التلاميذ الذين تم استبعادهم ، والبالغ عددهم خمسة تلاميذ عند اختيار المفحوصين ، وحسبت درجة لكل واحد منهم ، والتي يمثلها عدد الكلمات المستهدفة التي يتمكن التلميذ من قراءتها بشكل صحيح في جميع حالات التعلم الأربع خلال ثلاث محاولات ، وبعد مرور أسبوع من الاختبار الأول ، تم إعادة الاختبار على التلاميذ الخمسة أنفسهم ، وبالإجراءات نفسها ، وتم حساب درجة ثانية لهم ، وبذلك حصل كل تلميذ على درجتين ، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسن لحساب معامل الثبات والذي بلغ (٠,٩٢٣) ، ويُعد معامل ثبات عالي ، ودال إحصائياً ، ويؤكد تمتع الاداة بخصائص سايكومترية مقبولة لأنه يشكل اكثر من (٨٥%) من التباين.

أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة
.....أ. د . مجيد مهدي محمد - د. فاضل زامل

الأنشطة المصاحبة الضرورية لتنفيذ التجربة: استغرق تطبيق التجربة أربعة أيام
خصص كل يوم لتدريب و اختبار جميع المفحوصين على أحد قوائم الكلمات
المستهدفة في حالات مختلفة من حالات التعلم للتعرف على الكلمة ، ووفقا للجدول
اللاتينية المصممة قبل تنفيذ التجربة ، وصمم الباحث ثمانية جداول لاتينية مختلفة
أولها الجدول اللاتيني القياسي Standard form . وكل جدول من هذه الجداول
الثمانية يطبق على أربعة تلاميذ وفي الوقت نفسه يطبق على أربع تلميذات . وفيما
يلي الجدول اللاتيني القياسي :

جدول (٢)

الجدول اللاتيني القياسي

قوائم الكلمات المفحوصين	اليوم الأول قائمة الكلمات المستهدفة الأولى	اليوم الثاني قائمة الكلمات المستهدفة الثانية	اليوم الثالث قائمة الكلمات المستهدفة الثالثة	اليوم الرابع قائمة الكلمات المستهدفة الرابعة
الأول	كلمة مفردة/سياق	كلمة مفردة/كلمة مفردة	سياق/كلمة مفردة	سياق / سياق
الثاني	كلمة مفردة/كلمة مفردة	كلمة مفردة / سياق	سياق/سياق	سياق / كلمة مفردة
الثالث	سياق / كلمة مفردة	سياق / سياق	كلمة مفردة/سياق	كلمة مفردة / كلمة مفردة
الرابع	سياق / سياق	سياق / كلمة مفردة	كلمة مفردة/كلمة مفردة	كلمة مفردة / سياق

يتبين من الجدول اللاتيني أن كل تلميذ يتدرب ويختبر على جميع القوائم الأربع في حالات مختلفة ، كما أن حالات التدريب والاختبار متوازنة ، بحيث لا تتكرر كل حالة في أي صف **Row** ، ولا تتكرر في أي عمود **Column** ، وقبل إجراء التجربة ، لم يكتفِ الباحثان بتصميم الجداول اللاتينية ، وإنما كتبا الكلمات المستهدفة ، والجمل التي تقع ضمنها هذه الكلمات بخط مماثل لخط الكلمات في كتب القراءة للصف الثاني ، وهو خط النسخ وباللون الأزرق على قطع من الكارتون أبعادها (١٢×٣) أنج ، كما وضع خطأً تحت كل كلمة مستهدفة مكتوبة على هذه القطع لغرض إبرازها ، وإثارة انتباه التلاميذ نحوها ، وهذا ما أكدته (Harris&Sipay, ١٩٨٠)

ولم ينسَ الباحثان أن يخبرا التلاميذ عند إجراء التجربة الهدف من الدراسة ، والمتمثل بمعرفة أيهما أفضل في قراءة الكلمة بشكل منفرد أو قراءتها في جملة أو سياق ، وقد وضع الباحثان نصب عينيهما عند كتابة السياق أن ينتقل من الكلمات المعروفة إلى الكلمات غير المعروفة ، ولذلك عند كتابة الكلمات المستهدفة في سياق للأطفال لقراءتها وضعت كلمات السياق في مقدمة الجملة والكلمة المستهدفة في النهاية و ملحق(١) يوضح ذلك .

تكميم الاستجابات على الاختبار : بما أن التجربة تتضمن أربع حالات تعلم من التعرف على الكلمات ، وكل حالة تتضمن أربع كلمات مستهدفة ، يتم الاختبار عليها في ثلاث محاولات ، فيكون التحصيل هو عدد الكلمات المستهدفة التي يتمكن التلميذ من قراءتها بشكل صحيح في حالات التعلم الأربع خلال المحاولات الثلاث للاختبار ، و في ضوء ذلك فإن درجة التحصيل للتلميذ الواحد تتراوح بين (صفر - ٤٨) درجة .

الوسائل الإحصائية المستخدمة : لقد أستخدمت الوسائل الإحصائية الآتية في تحليل نتائج التجربة وهي :

١. معامل ارتباط بيرسن لإيجاد ثبات أداة البحث (Ferguson , ١٩٨١) .
٢. تحليل التباين الخاص بالمربع اللاتيني للتجارب العاملية (Ferguson, ١٩٨١) .
٣. اختبار Q لنيومان - كولز Newman – Keuls (Ferguson , ١٩٨١) .

تحليل النتائج ومناقشتها :

التحليل : هدفت الدراسة الإجابة على السؤال الآتي : متى يكون تدريس التعرف على الكلمة في القراءة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي أكثر فاعلية إذا ما قدمت الكلمات لهم في سياق أو إذا ما قدمت لهم بشكل كلمة مفردة ؟ ولغرض التحقق من هذا الهدف والفرضيات التي تمثلها ، قام الباحث بجمع البيانات وتفرغها والتي تمثل نتائج الاختبارات ، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحصيل المفحوصين من البنين والبنات والجدول الآتي يوضح النتائج لحالات التعلم الأربع للتعرف على الكلمة .

أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة
.....أ. د . مجيد مهدي محمد - د. فاضل زامل

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحصيل التلاميذ على حالات التعلم

الاربعة للكلمة

حالات التعلم الأربع للتعرف على الكلمة				المتوسطات والانحرافات	الجنس
سياق/سياق	سياق/كلمة مفردة	كلمة مفردة/كلمة مفردة	كلمة مفردة/سياق		
٣١,١٣	٣١,٥٠	٢٩,٥٣	٢٦,٧٥	M	ذكور
٠٤,٧٨	٠٤,٨٩	٠٣,٧٨	٠٣,٥٧	SD	
٢٦,٣٨	٢٦,٣٨	٢٨,٥٣	٢٥,٦٣	M	اناث
٠٥,٤١	٠٥,٤٧	٠٣,٦٣	٠٤,٦٦	SD	
٢٨,٧٥	٢٨,٩٤	٢٩,٠٣	٢٦,١٩	M	المجموع
٠٥,١٠	٠٥,١٨	٠٣,٦١	٠٤,١٢	SD	

يتبين من استقراء الجدول (٣) ، أن المفحوصين في الحالة الثانية (كلمة مفردة/كلمة مفردة) ، أي المفحوصون الذين يتدربون ويختبرون على كلمات مفردة قد أحرزوا أعلى متوسط وهو (٢٩,٠٣) ، وجاءت الحالة الثالثة (سياق / كلمة مفردة) بالمرتبة الثانية ، أي المفحوصين الذين يتدربون على سياق ويختبرون على كلمة مفردة قد حصلوا على متوسط قدره (٢٨,٩٤). وقد حصلت الحالة الرابعة (سياق / سياق) على المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٢٨,٧٥) ، أما الحالة الأولى و هي (كلمة مفردة /سياق) أي الذين يتدربون على كلمة مفردة ويختبرون في سياق فقد حصلوا على أدنى المتوسطات وهو (٢٦,١٩) .

أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة
.....أ. د . مجيد مهدي محمد - د. فاضل زامل

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات لحالات التعلم الأربع للتعرف على الكلمة في أثناء القراءة ، تم استخدام تحليل التباين **Analysis of variance** المستخدم مع المربع اللاتيني للتجارب العاملية ، المؤلف من (١٦) خلية ، وفي كل خلية (٤) أفراد، وبذلك يكون جميع الأفراد في جميع الخلايا هو (٦٤) فرداً ، الجدول (٤) الآتي يوضح خلاصة لتحليل التباين :

جدول (٤)

خلاصة تحليل التباين للمتغيرات المستقلة

القيمة الفائية F	تقدير البيانات VE	درجة الحرية Df	مجموع المربعات SS	مصدر التباين SV
٠,٠٢	٠,٣١	٣	٠,٩٢	المفحوصين (Row)
٠,١٠	١,٦٢	٣	٤,٨٥	ترتيب اخذ الاختبار (column)
*٣,٠٨	٥٨,٩٥	٣	١٦٧,٨٦	نوع الاختبار (A)
٠,٥٨	١١,١٠	٦	٦٦,٦١	البواقي (Residual)
	١٩,١٤	٤٨**	٩١٨,٧٥	بين المجموعات (within cells)
		٦٣	١١٦٧,٩٩	المجموع Total

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وبدرجة حرية (٤٨,٣)

** استخرجت درجة الحرية هذه وفقا للمعادلة الآتية: $k^2 (n-1)$

أظهرت نتائج تحليل التباين ، كما هو موضح في الجدول أعلاه ، أن هناك فرقا ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات التحصيل لحالات التعلم الأربع للتعرف على الكلمة والتي يمثلها في خلاصة تحليل التباين متغير نوع الاختبار. هذا في الوقت الذي لم تظهر نتائج التحليل أي أثر ذي دلالة إحصائية

أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة
.....أ. د . مجيد مهدي محمد - د. فاضل زامل

على المتغيرين الآخرين ، وهما ترتيب أخذ الاختبار أو المفحوصين . كما ظهر أيضا أن البواقي ليست ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى سلامة التصميم التجريبي المستخدم . ولكي يتم تشخيص طبيعة الفروق الإحصائية بين المتوسطات لحالات التعلم الأربع للتعرف على الكلمة ، تم أولا ترتيب تلك المتوسطات تصاعديا من اقل متوسط إلى أعلى متوسط ، والجدول (٥) الآتي يوضح هذا الترتيب :

جدول (٥)

ترتيب مستويات التحصيل تصاعديا لحالات التعلم الأربع للتعرف على الكلمة

الحالات	A١	A٤	A٣	A٢
الترتيب	١	١٧	١١١	١١
المفحوصين	١٦	١٦	١٦	١٦
المتوسط	٢٦,١٩	٢٨,٧٥	٢٨,٩٤	٢٩,٠٣

و بعد ترتيب المتوسطات استخرجت المديات المطلوبة Studentized

Ranges وفقا لاختبار (Q) لنيومان - كولز والتي يوضحها الجدول (٦)

الآتي :

جدول (٦)

المديات المطلوبة للفروق بين المتوسطات وفقا لاختبار (Q)

II	III	IV	I	
٥,٨١ *	٥,٦٤ *	٥,٢٤ *	—	I
٠,٥٧	٠,٣٩	—		IV
٠,١٨	—			III
—				II

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

إن عملية التعرف على دلالة هذه المديات في هذا النوع من الاختبارات تختلف عن غيرها من الاختبارات الإحصائية الأخرى ، فهي لا تقوم على مقارنة هذه المديات مع قيمة حرجة واحدة **Critical Value** و إنما تقارن مع مجموعة من القيم الحرجة . و لتحقيق هذه المقارنة قام الباحث بما يأتي :

١. قام الباحثان باستخراج ثلاث قيم من جدول القيم الحرجة للمديات المطلوبة عند درجة حرية (٤٨) ، ومستوى دلالة (٠,٠٥) وهي (٢,٨٥) ، (٣,٤٢) ، (٣,٧٧) ،

لأن السطر الأول في الجدول (٦) يضم ثلاث مديات (Ferguson , ١٩٨٠) .

٢. مقارنة القيم الحرجة المستخرجة مع القيم الموجودة في السطر الأول من جدول (٦) .

٣. مقارنة قيمتين حرجتين هما (٢,٨٥) و (٣,٤٢) مع القيم التي يضمها السطر الثاني في الجدول .

٤. مقارنة قيمة حرجة واحدة و هي (٢,٨٥) مع القيمة الموجودة في السطر الثالث من الجدول .

يتبين من هذه المقارنات أن جميع القيم في السطر الأول من الجدول هي اكبر من القيم الحرجة . أي أن جميعها ذات دلالة إحصائية ، و بالتحديد وجود فروق بين المتوسط الأول للحالة الأولى (سياق / كلمة مفردة) و المتوسطات لكل من الحالة الرابعة (سياق / سياق) و الحالة الثالثة (سياق / كلمة مفردة) و الحالة الثانية (كلمة مفردة / كلمة مفردة) أما بقية المديات سواء في السطر الثاني أو السطر الثالث فهي اقل من القيم الحرجة مما يشير إلى أنها ليست ذات دلالة إحصائية .

المناقشة :

تشير النتائج التي تم التوصل إليها في الجداول (٣) و (٥) و (٦) إلى قبول الفرضيتان الفرعيتان : الأولى و الرابعة ، أما الفرضيات الفرعية الثانية و الثالثة و الخامسة و السادسة فقد تم رفضها . و هذه النتائج تعني أن الفروق بين الحالتين الثالثة و هي (سياق / كلمة مفردة) و الرابعة (سياق / سياق) ليست ذات دلالة إحصائية ، و أن كلتا هاتين الحالتين متفوقتان على الحالة الأولى و هي (كلمة مفردة / سياق) . و هذا التفوق يشير إلى أن التدريب في الحالتين الثالثة و الرابعة أي التدريب في سياق ، ساعد المفحوصين على تشخيص كلمات مستهدفة بشكل صحيح ، بدرجة اكبر من الحالة الأولى في أثناء الاختبار . مما يعني أن تقديم الكلمات للأطفال و تدريبهم عليها في سياق يؤدي إلى قراءة جيدة للكلمات بعد التدريب سواء أكانت قراءتهم للكلمات في سياق أو قراءتها بشكل كلمات مفردة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء علم اللغة ، فالكلمات المفردة تزود التلاميذ في أثناء القراءة بمعلومات تقتصر على الصوت والشكل الكتابي - Graphic

Phonemic ، في حين أن السياق **Context** يزود التلاميذ بمعلومات إضافية لها علاقة بالتركيب و المعنى **Syntactic – Semantic** ، وهذه المعلومات الإضافية المتوفرة في السياق تزيد ، وتحسن من أداء التلاميذ في القراءة ، لأن الأطفال الذين يتعرضون إلى مثل هذا التدريب يصبحون قادرين على تخمين الكلمات غير المألوفة ، معتمدين بدرجة كبيرة على الإشارات والمعلومات التركيبية والدلالية المتوفرة في السياق . و قد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج سابقة مثل دراسة (Goodman , ١٩٦٥) ، والتي أكدت أن تعليم القراءة للمبتدئين يكون أكثر فاعلية إذا ما قدمت الكلمات في سياق في أثناء عملية التعرف على الكلمات.

كما أشارت النتائج أيضا إلى تفوق الحالة الثانية (كلمة مفردة / كلمة مفردة) على الحالة الأولى (كلمة مفردة / سياق) ، وهذا يعني أن تدريب التلاميذ على كلمات مفردة و اختبارهم على كلمات مفردة أفضل من تدريبهم على كلمات مفردة ، واختبارهم في سياق ، أي عند تدريب التلاميذ على كلمات مفردة فان قراءتهم لها بعد التدريب ستكون أفضل إذا ما كانت بشكل مفردة و ليست في سياق .

ويبدو أن هذه النتيجة لها علاقة بطرق تدريس القراءة للمبتدئين التي تدرب عليها التلاميذ في الصفين الأول و الثاني الابتدائي ، خاصة وأن هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى أربعة صفوف للثاني الابتدائي ، ولكل صف معلمة تختلف في تحمسها وتدريبها للتلاميذ في القراءة عن المعلمة الأخرى ، وقد تستخدم بعضهن الطريقة الصوتية في التدريس ، فهذه الطريقة تؤكد على أن تعليم أصوات الحروف يجب أن يكون مرتبطا بشكلها الكتابي ، و ما مهمة المعلم إلا التركيز على هذا الربط ، وهذا التفسير متفق مع توجه (Samuels , ١٩٦٧) الذي أكد أن الانتباه البصري يجب أن يركز على الكلمات المفردة لتسهيل عملية التعرف ، ولذلك فمن وجهة نظر Samuels لكي تكون القراءة للمبتدئين أكثر فاعلية فمن الضروري التأكيد على تقديم

الكلمات لهم مفردة وليست في سياق . وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Nemko , ١٩٨٤) ودراسة (Singer , et al , ١٩٧٤) واللّتين أكدتا على ضرورة تقديم كلمات مفردة في أثناء التعرف ليكون تعليمها أكثر كفاءة وفاعلية .

أن التحقق من الفرضيات الفرعية يلقي الضوء على الفرضية الرئيسية ، فمما سبق يمكن الاستنتاج أن تدريب التلاميذ على السياق يحسن كفاءتهم في قراءة الكلمات والتعرف عليها سواء أكانت قراءتها في سياق في أثناء الاختبار أو على شكل كلمة مفردة ، في حين أن تدريب التلاميذ على الكلمة المفردة يحسن كفاءتهم في قراءة الكلمات والتعرف عليها إذا ما كانت على شكل كلمة مفردة فقط في أثناء الاختبار .

التوصيات والمقترحات

التوصيات: بناءً على النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة ، يوصي الباحثان معلمي القراءة للتلاميذ المبتدئين بإتباع ما يلي :

١. الإكثار من تدريب التلاميذ المبتدئين وتشجيعهم على استخدام السياق في التعرف على الكلمات غير المعروفة أثناء القراءة .
٢. من الأفضل عند تدريب التلاميذ على الكلمات المفردة في التعرف على الكلمات الاكتفاء باختبارهم في كلمات مفردة فقط .
٣. عند استخدام السياق لتدريب التلاميذ على التعرف على الكلمة غير المعروفة ، على المعلم أن يختار كلمات السياق من الكلمات التي يقرأها التلاميذ بمجرد النظر إليها أي أن ينتقل عند تدريب التلاميذ على السياق على التعرف على الكلمات ، من الكلمات المعروفة إلى الكلمات غير المعروفة.
٤. على المعلم عند تدريب التلاميذ على التعرف على كلمات مفردة ، تشجيع التلاميذ على قراءتها بشكل كلمات مفردة ، على أن تكون متنوعة في بدايتها وطولها .

المقترحات : يُعد استخدام السياق في القراءة من الموضوعات المثيرة ، والجدلية ، والتي هي بحاجة إلى مزيد من الدراسة و الاهتمام ، و لذلك و بناءً على نتائج البحث الحالي ، يقترح الباحثان موضوعات بحاجة إلى بحث و دراسة لها علاقة بالسياق لتركيز الضوء عليها ، من هذه الموضوعات :

١. أثر السياق و الصورة على التعرف على الكلمة لدى المبتدئين في القراءة .
٢. أثر أنواع السياق على التعرف على الكلمة في القراءة للمبتدئين .
٣. أثر طريقة تدريس القراءة على استجابة التلميذ المبتدئ في قراءة الكلمات في سياق و بدون سياق

المراجع

١. Barr , Rebecca . (١٩٧٤) . The effect of instruction on pupil reading strategies . Reading Research Quarterly . ١٠ , ٥٥٥ - ٥٨٢ .
٢. Biemiller , Andrew , (١٩٧٠) . The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read . Reading Research Quarterly . ٦ , ٧٥ - ٩٦ .
٣. Chall , J.S. (١٩٩١) . American reading instruction : Science , Art , and Ideology . In Ellis (Ed) . All language and creation of literacy . PP٢٠ - ٢٦ . Baltimore : Orton Dyslexia Society .
٤. Cranine , D. , Silbert , J. & Kameenui , E (١٩٩٠) . Direct instruction reading . (٢nd ed) . Ohio : Merrill .
٥. Dallman M. , Rouch RL. , Char L. & DeBoer JJ. (١٩٧٨) . The teaching of reading . NY . Holt , Rinehart and Winston .
٦. Durkin , D. (١٩٨٣) . Teaching them to read . Boston , Allyn & Bacon .

٧. Ehri L. & Roberts K. (١٩٧٩) . Do beginners learn printed words better in context or in isolation ? Child development . ٥٠ , ٦٧٥ - ٦٨٥ .
٨. Ferguson G.A. (١٩٨١) . Statistical analysis in psychology and education .N.Y. McGraw - Hill book company .
٩. Goodman , K.S. (١٩٦٥) . A linguistic study of cues and miscues in reading . Elementary English . ٤٢ , ٦٣٩ - ٦٤٣ .
- ١٠ . Groff , P. (١٩٧٦) . Limitations of context cues for beginning readers . Reading world . ١٦ , ٩٧ - ١٠٣
- ١١ .Harris , A.J. & Sipay , E.R. (١٩٨٠) . How to increase reading ability . N.Y. Longman .
- ١٢ . Hodges , E.R. & Harris , T.L. (١٩٨٣) . A dictionary of reading and related terms . Delawar , IRA .
- ١٣ .Kerlinger , F.N. (١٩٦٩) . Foundations of behavioral research . N.Y. Holt Rinehartwinston .
- ١٤ . McBurney , D.H. (١٩٩٠) . Experimental psychology . California wadsworth publishing company .
- ١٥ . Nemko , B. (١٩٨٤) . Context versus Isolation : Another look at beginning readers . Reading Research Quarterly , ١٩ , ٤٦١ - ٤٦٧ .
- ١٦ .Samuels , S.J. (١٩٦٧) . Attentional processes in reading : The effect of pictures in the acquisition of reading responses . Journal of education psychology . ٥٨ , ٣٣٧ - ٣٤٢ .
- ١٧ . Samuels , S.J. (١٩٧٦) . Automatic decoding and reading comprehension . Language arts . ٥٣ , ٣٢٣ - ٣٢٨ .

أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة
.....أ. د . مجيد مهدي محمد - د. فاضل زامل

١٨ . Singer , H. Samuels , S.J. & Spiroff , J. (١٩٧٤) . The effect of pictures and contextual conditions on learning response to printed words . Reading Research Quarterly , ٩ , ٥٥٥ - ٥٦٧ .

ملحق (١)

التدريب و الاختبار على الكلمات المستهدفة و كلمات السياق في أربع حالات تعلم للتعرف على الكلمات
(أداة البحث)

حالات التعلم	التدريب و الاختبار	قائمة الكلمات المستهدفة الأولى	قائمة الكلمات المستهدفة الثانية	قائمة الكلمات المستهدفة الثالثة	قائمة الكلمات المستهدفة الرابعة
الحالة الأولى كلمة مفردة - سياق	تدريب	هادئ الهاتف الأسنان الزهر	سمنا تزهو دائما هوايات	طوابع يانع عجيبة هاريا	الطحان انثر ينق القفص
	اختبار	النهر هادئ أحضرت لك الهاتف أنا طبيب الأسنان لا تقطع الزهر	وضعت فوزية في الطعام سمنا المدرسة تزهو أنا أحب العراق دائما عندي هوايات	عندي طوابع هذا بستان يانع عندي ثياب عجيبة خرج الكلب من المدرسة هاريا	ماذا يبيع الطحان ؟ قال الفلاح أنا انثر الديك لا ينق الطير في القفص
الحالة الثانية كلمة مفردة - كلمة مفردة	تدريب	هادئ الهاتف الأسنان الزهر	سمنا تزهو دائما هوايات	طوابع يانع عجيبة هاريا	الطحان انثر ينق القفص
	اختبار	هادئ الهاتف الأسنان الزهر	سمنا تزهو دائما هوايات	طوابع يانع عجيبة هاريا	الطحان انثر ينق القفص

أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة
.....أ. د . مجيد مهدي محمد - د. فاضل زامل

حالات التعلم	التدريب و الاختبار	قائمة الكلمات المستهدفة الأولى	قائمة الكلمات المستهدفة الثانية	قائمة الكلمات المستهدفة الثالثة	قائمة الكلمات المستهدفة الرابعة
الحالة الثالثة سياق - كلمة مفردة	تدريب	أنا تلميذ هادئ ما أجمل صوت الهاتف الحليب يقوي الأسنان النحلة تحب الزهر	اشترت الأم سمنا الحديقة تزهو البلبل فرحان دائما هل عندك هوايات ؟	تعال نلعب طوابع هذا ثمر يانع في الكتاب قصة عجيبة رأيت الثعلب هاربا	من شاهد الطحان ؟ لا أريد أن انثر الضفدع ينق البلبل في القفص
	اختبار	هادئ الهاتف الأسنان الزهر	سمنا تزهو دائما هوايات	طوابع يانع عجيبة هاربا	الطحان انثر ينق القفص
الحالة الرابعة سياق - سياق	تدريب	أنا تلميذ هادئ ما أجمل صوت الهاتف الحليب يقوي الأسنان النحلة تحب الزهر	اشترت الأم سمنا الحديقة تزهو البلبل فرحان دائما هل عندك هوايات ؟	تعال نلعب طوابع هذا ثمر يانع في الكتاب قصة عجيبة رأيت الثعلب هاربا	من شاهد الطحان ؟ لا أريد أن انثر الضفدع ينق البلبل في القفص
	اختبار	النهر هادئ أحضرت لك الهاتف أنا طبيب الأسنان لا تقطع الزهر	وضعت فوزية في الطعام سمنا المدرسة تزهو أنا أحب العراق دائما عندي هوايات	عندي طوابع هذا بستان يانع عندي ثياب عجيبة خرج الكلب من المدرسة هاربا	ماذا يبيع الطحان ؟ قال الفلاح أنا انثر الديك لا ينق الطير في القفص

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم

م.م. أزهار حسين إبراهيم

أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد

يرمي هذا البحث إلى تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم ، ولتحقيق مرمى البحث أختارت الباحثة عينة بصورة عشوائية من معلمي الصف الأول الابتدائي ومعلماته وبلغ عددها (٥١٠) معلماً ومعلمة ، وعينة من تلامذة الصف الأول الابتدائي وبلغ عددها (١٥٨٩). ثم أعدت له ثلاث أدوات : .

الأولى : أداة المدخلات . ١ لاستعدادان القرائي والكتابي . وتمثلت في مجموعة اختبارات أعدتها الجبوري (١٩٩٨م) ، وبعد إجراء التعديلات عليها ، طبقت على عينة البحث الأساسية (التلامذة) .

الثانية : أداة العمليات ، وتمثلت بعناصر المنهاج (الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، و الوسائل التعليمية ، والتقويم) ، ولتقويم هذه العناصر ، أعدت الباحثة استبانة اشتملت على خمسة مجالات هي : ١. مجال الأهداف . ٢. مجال المحتوى . ٣. مجال طرائق التدريس . ٤. مجال الوسائل التعليمية . ٥. مجال التقويم .

وبعد التثبت من صدق الأداة وثباتها ، طبقتها الباحثة على عينة البحث

الأساسية (المعلمي الصف الأول الابتدائي ومعلماته) .

الثالثة : أداة المخرجات ، وتمثلت في (سرعة القراءة وصحتها ، والفهم ، والكتابة) ولقياس هذه المهارات ، أعدت الباحثة مجموعة اختبارات ، وبعد أن تأكدت من

صدقها وثباتها ، طبقتها على عينة البحث الأساسية (التلامذة) ، وبعد التحليل البيانات باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية : . الاختبار التائي لعينة واحدة ، والوسط الحسابي ، ومعامل ارتباط (كن) ، ومعامل الارتباط بيرسون ، و الوزن المئوي ، والوسط المرجح ، وأسفرت الدراسة النتائج الآتية :

١. إن تلامذة الصف الأول الابتدائي لديهم الاستعدادان القرائي والكتابي بدرجة مقبولة تربوياً .

٢. إن نسبة (٢٣٨٧ %) من فقرات الاستبانة المعدة لتقويم العناصر ، لم تتحقق في منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي ، من مجموع (١٥٥) فقرة .

٣. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين اختبارات (صحة القراءة وسرعتها ، والفهم ، والكتابة) ، والمحك المعتمد لمصلحة المحك .

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعددٍ من التوصيات ، منها : ضرورة إقامة دورات تدريبية مستمرة للمعلمين والمعلمات في طرائق التدريس المناسبة ؛ لتعليم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي ، وطرائق تنفيذها ، واقتُرحت إجراء دراسات مكملة للدراسة الحالية ، كتقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في العراق ومنهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي ، في أي بلد عربي آخر ، على وفق مدخل النظم والموازنة بينهما .

مشكلة البحث

الحمدُ لله الذي أنعم علينا بالقراءة ، وشرفها ، فكانت أول أمر نطق به الحق جلّ شأنه بقوله : (أَقْرَأْ بِأَسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) (العلق ، آية ١) ، ليخرج بها البشرية من الظلمات إلى النور ، وتنتحرر من قهر الجهل وقيود الضلال ، وتمتلك أسباب الحياة

الكريمة .

أما الكتابة فيها يمتلك الإنسان ناصية العلم ، وكفاها شرفاً أن أقسم بها الباري جلّ شأنه بقوله : (ن ~ ﻻ وَالْقَلَمِ ﻻ وَمَا يَسْطُرُونَ) (القلم ، آية ١-٣) ، فعلى الرغم من التقدم الهائل في وسائل الاتصال والمعرفة لا تزال الكلمة المكتوبة أوسع أبواب المعرفة ، فالكتاب يُقرأ في كلّ زمان ومكان ، في حين نجد الوسائل الأخرى تقرض قيودها على القارئ ، فأهمية القراءة والكتابة لا تخفى على كلّ ذي لب ، إلا أنّ هناك ظاهرة لا يمكن تجاهلها فكثير من المربين يشعرون بأن أطفالنا في المدرسة الابتدائية لا يصلون خلال السنوات الست من دراستهم إلى المستويات المرجوة في تعلم القراءة والكتابة ، (بالدار ، ١٩٨٣ ، ص ٥) ،

وتجلت هذه المشكلة من شكاوى المعلمين والمشرّفين وأولي الأمر من ضعف تلامذة المرحلة الابتدائية في القدرة القرائية والكتابية (وزارة التربية، ١٩٧٩، ص ٣٦) ، فالضعف يكمن في النظام التعليمي ، وبيئة التلامذة الاجتماعية ، و خطة الدراسة المتبعة في التعليم (الرحيم، ١٩٨٨، ص ١٢٨) فالضعف لا يرجع إلى عامل واحد منفرد ، وإنما إلى مجموعة من العوامل المتشابكة مثل المناهج ، والكتب ، والمحتوى ، وطريقة التدريس ، والمعلم (يونس وآخرون، ١٩٨٧، ص ٢٠٩) .

فالمناهج في العراق لاسيما مناهج المرحلة الابتدائية ، بقيت دون مستواً طموح ؛ لضعف اهتمامها بإثارة مستوى التفكير لدى التلامذة وقلة ، ارتباطها بواقعهم (وزارة التربية ، الأهداف التربوية ، ١٩٨٦، ص ٤٤) .

زيادة على ما ذكر فإنّ الأطفال لا يتعلمون بمستوى واحد لاختلاف قدراتهم وخبراتهم واستعداداتهم ولا يقرؤون ، ولا يصلون إلى مستوى واحد من الفهم ، فيخرج كثير من تلامذة المرحلة الابتدائية وهم لا يملكون سوى الحصيصة الضئيلة من القراءة والكتابة ، وأسباب ذلك كثيرة ومختلفة ، منها: ما يتصل بالمعلم ، ومنها : ما يتعلق

بالتلميذ فنلاحظ عدم تجنب التلامذة اعوجاج ألسنتهم وعدم تعودهم الدقة والوضوح في القراءة والكتابة ، لذلك تبقى مشكلة الضعف قائمة وظاهرة تدني المستوى مستمرة (السيد، ١٩٨٠، ص ١٥٠).

وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تكمن في السؤال الآتي : هل يحقق منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في العراق الأهداف المرجوة منه ؟
أهمية البحث والحاجة إليه :

التربية هي صناعة الإنسان ، تعمل على نقله من الظلمات إلى النور ، وترتقي به إلى ذرى المجد ، فهي قوة هائلة تركي النفوس وتنقيها وترشدها إلى دروب الخير والصّلاح ، ومن الجدير بالذكر أن هناك علاقة وثيقة بين التربية و التعليم ، فالتعليم من أبرز عناصر التربية في تحقيق أهدافها المنشودة ، فهو يعني تهيئة الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية ، وإكسابه الخبرة والمعارف والمهارات بأبسط الطرائق الممكنة في الموقف التعليمي (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢، ص ١٢) ، الذي يقوم على ثلاثة عناصر رئيسة هي : (المتعلم والمعلم والمنهاج).

ويشير المهتمون بالمنهاج إلى تأثيرها ، إذ يقولون إننا عندما نخطط للمنهاج ، فإننا نرسم الطريق إلى تكوين جيل يتصف بالصفات التي نريدها ، ونضع أساساً لمجتمع نطمح إليه (سمعان ورشدي، ١٩٨٢، ص ١) ، فضلاً عن إسهامه في البناء المباشر للشخصية الإنسانية بكل جوانبها : (النفسية ، والاجتماعية ، والجسمية ، والعقلية) ، فالمنهاج مركزاً حيويّاً في العملية التربوية لا بل تعد إلى حد ما العمود الفقري للتربية .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

ويُعد منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية الحجر الأساس في بناء العملية التعليمية ، فما يتعلمه التلميذ من مهارات اللغة ، وما يُلَمُّ به من المعارف والمعلومات وما يكسبه من القيم والاتجاهات ، يكون الأساس الذي يعتمد عليه مستقبلاً ؛ لذلك ينبغي لهذه المرحلة أن تحظى بالرعاية والاهتمام في نواحيها جميعاً (الطاهر، ١٩٨٤، ص ١٥) .

وتُعد مرحلة تعليم القراءة والكتابة من أهم مراحل التعليم إذ فيها تُضَع للمبتدئين الأسس وتُغرس البذور الأولى ، لذا اختارت الباحثة الصف الأول الابتدائي ميداناً لبحثها ؛ لأنه الأساس الذي تُبنى عليه بقية المراحل ، فلا يتوقف عليه مصير الطفولة فحسب ، و إنما يتوقف عليه مصير الأمة بأكملها (سلمان ، ١٩٧٧ ، ص ٥) .

من هنا كان لابدّ من أن يكون المنهاج سليماً وشاملاً لكل العناصر التي ترتبط بتحقيق الأهداف ، والتقويم يمثل المجس الذي يشخص ما يعترض العملية التعليمية من معوقات ، والمنطلق الذي يحقق تطورها (الشبلي، ١٩٧٦، ص ١٣) .
إن التقويم التربويّ يسعى إلى تقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها ، ولم يُعد قاصراً على تحديد كفاية العملية التربوية وفعاليتها من خلال تقويم أحد مخرجات هذه العملية ، بل أصبح التقويم شمولياً في منهجه ، يتناول تقويم الأهداف والمدخلات، فضلاً عن تقويم العملية التربوية نفسها ، وتقويم المخرجات النهائية لهذه العملية ، وإجراء تقويم شامل لنتائج المنهاج التربوية وعملياتها وفعاليتها والتحقق من كفاية المدارس وفعاليتها ، من خلال عمليات تقويم داخلية وخارجية (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٤٤٧-٤٤٩) .

وأفضل أنواع التقويم هو الذي يتعامل مع المنهاج على أنه نظام يُتيح تحقيق مبدأ الشمولية ، ومبدأ التوازن بين عناصر المنهاج الأربعة ، و أهم مدخلاته ، و أهم

مخرجاته ، مع التذكير باستمرار على أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى سلباً و إيجاباً (مرعي و الحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٦٣) .

ومدخل النظم أسلوب حديث في الميدان التربوي يعتمد على النظرة الواسعة والشاملة لمكونات العملية التعليمية جميعها ، واستعماله أداة ووسيلة تكنولوجية لتحليل العوامل المؤثرة فيها ، ومدى تأثير هذه المكونات في النتائج ومحاولة التحكم فيها وتعديلها ، للوصول إلى أفضل النتائج (سرگز و خليل ، ١٩٩٦ ، ص ١٣٣) .

زيادة على ذلك فإنه يشخص طبيعة المشكلات ويحدد أسبابها ، وطرائق معالجتها ويعمل على إعادة النظر في الاستراتيجيات اللازمة للمواقف والأحداث المختلفة ، وإتاحة الفرص للعمل على التكامل بين المعرفة والتطبيق والتطوير، ففي كثير من الأحيان تكون القرارات المتخذة عرضة للخطأ ؛ لأن الظروف المفروضة على عملية اتخاذ القرارات ليست مثالية في كل الأوقات (النوري، ١٩٩٢، ص ١٢٠).

لذا فإن أهمية تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم تبرز من أهمية اللغة العربية و أهمية المرحلة الابتدائية بوصفها الحجر الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية و أهمية القراءة والكتابة ؛ لأنهما أول ما يبدأ بهما التعليم ، وإنهما وسيلتان لتعليم المواد الدراسية الأخرى

أهداف البحث:

يرمي هذا البحث تقويم منهاج الصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل مستوى الاستعداد القرائي لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد مقبولاً من الناحية التربوية ؟

٢ . هل مستوى الاستعداد الكتابي لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد مقبولاً من الناحية التربوية ؟

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

٣. ما مستوى تحقق عناصر منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة ومعلماتها ؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عناصر منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي ؟
٥. هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة صحة القراءة مقبولاً من الناحية التربوية ؟
٦. هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة الفهم في القراءة مقبولاً من الناحية التربوية ؟
٧. هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة سرعة القراءة مقبولاً من الناحية التربوية ؟
٨. هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة فهم المفردات مقبولاً من الناحية التربوية ؟
٩. هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة الكتابة مقبولاً من الناحية التربوية ؟
١٠. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستعدادين القرائي والكتابي ، واكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي للمهارات القرائية والكتابية ؟

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي ب :

١. كتاب قراءتي الخلدونية للصف الأول الابتدائي المعتمد في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨ . ٢٠٠٩ م) ، الطبعة الأولى لسنة ١٤٢٨ هـ . ٢٠٠٧ م.
٢. معلمو القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي للعام الدراسي (٢٠٠٨ م . ٢٠٠٩ م) في محافظة بغداد .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

٣. تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨م - ٢٠٠٩م)

(م) .

تحديد المصطلحات

أولاً : التقويم (Evaluation)

أ - التقويم (لغة) :

قَوِّمَت الشيء ، فهو قَوِّمٌ أي مستقيمٌ ، وقام الشيء وإستقامَ إعتدل (ابن منظور، ١٩٥٦، ج٣، ص ٥٠٤ - ٥٠٥) ، وقوم الشيء : قدر قيمته (الزبيدي، ١٢٠٥هـ، ج٤، ص ٢٣) .

ب - التقويم (اصطلاحاً) : عرّفه

عبد الهادي بأنه: "إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف ، وإتخاذ القرارات بشأنها " (عبد الهادي ، ١٩٩٩م ، ص ٢٦) .

ج - التعريف الإجرائي للتقويم

بأنه جميع الإجراءات المنظمة التي تقوم بها الباحثة لجمع البيانات ، والمعلومات والآراء ، الخاصة بمنهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في العراق ، وتبويبها وتحليلها ومعالجتها لغرض معرفة نقاط القوة والضعف فيه وإصدار حكم عليه بما يؤدي إلى تطويره .

ثانياً : المنهاج (Gurriculum)

أ . لغة: عرّفه ابن منظور بالآتي :

"نهج : طريقٌ ، نَهْجٌ : بَيِّنٌ واضِحٌ ، وطُرُقٌ نَهْجَةٌ . وسبيلٌ منهاجٌ كَنَهْجٍ ومنهاج الطريق : وضحةٌ . والمنهاجُ : كالمنهاج وفي التنزيل (لكل جعلنا منكم شرعةً و

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

منهاجا) (المائدة آية ٤٨) ، والمنهاج : الطريق الواضح . واستنتج الطريق : صار نهجاً " (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ج ٢ ، ص ٣٨٣) .

ب- (اصطلاحاً): عرّفه

الشبليّ بأنه: "جميع الخبرات التي يخطط لها داخل المدرسة وخارجها من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته من أجل السلوك السليم وتعديل السلوك غير المرغوب فيه ليكون مواطناً صالحاً " (الشبليّ، ١٩٨٤ م ، ص ١٨) .

ج - التعريف الإجرائي للمنهاج:

نظام متكامل يتكون من مجموعة عناصر مترابطة ومتفاعلة بعضها مع البعض والمتمثلة بـ (الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتقويم) التي ينعكس تأثيرها في المستوى القرائي والكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي ، التي يمكن التوصل إليها من خلال أدوات البحث المستعملة.

ثالثاً : الصف الأول الابتدائي:

المرحلة الابتدائية هي إحدى مراحل السلم التعليمي في العراق ، ويقبل الأطفال فيها من كلا الجنسين ، الذين قد اكملوا سن السادسة من العمر ، ومدة الدراسة فيها ست سنوات والتعليم فيها إلزامي (وزارة التربية ، ١٩٨٨ ، ص ٤٧) ، والصف الأول هو السنة الأولى من هذه السنوات الست .

رابعاً : مدخل النظم Systems Approach

أ. لغة: عرّفه الفيروز آبادي بالآتي :

مدخل : دَخَلَ دُخُولاً وَمَدَخَلَ ، وَتَدَخَّلَ وَ اِنْدَخَلَ وَ اِدْخَلَ كَافْتَعَلَ : نَقِيضُ خَرَجَ ، وَدَخَلْتُ بِهِ ، وَأَدْخَلْتُهُ إِدْخَالاً وَمُدْخَلًا .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

النظم : النِظامُ كُلُّ خَيْطٍ يُنْظَمُ بِهِ لَوْلُو ونحوه ، أَنْظَمَهُ و أَنَاظِمُ ونُظْمٌ ، نَظَمَ الأشياءَ نَظْمًا : أَفْهًا وَضَمَ بعضها إلى بعضٍ ، وَالنَّظْمُ من كُلِّ شيءٍ ما تناسقتْ أجزاؤه على نَسَقٍ واحدٍ ، يُقَالُ نَظَمَ من لَوْلُو (الفيروز آبادي ، ١٩٨٣، ص١٨٣، ص٩٤٦) .

ب .- (اصطلاحاً): عرّفه

مرعي بأنه: " نمط تفكير وأسلوب معالجة ، له خطوات أو مراحل عمل هي تحديد الهدف أو الأهداف ، وتحليل عناصر النظام ، والتقويم والتغذية الراجعة والمتابعة " (مرعي ، ١٩٨٤ ، ص٧٧) .

ج . التعريف الإجرائي لمدخل النظم:

هو أسلوب منهجي في التفكير والبحث يقوم على تحليل نظام منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي القائم إلى عناصره ، ومن ثم تقويم كل منها ، وتحليل العلاقات المتبادلة بين المدخلات (مستوى التلامذة قبل التعلم) والعمليات (الأهداف ، والمحتوى ، و طرائق التدريس ، و التقويم) والمخرجات (مستوى التلامذة بعد التعلم) وتقويمها .

الخلفية النظرية

المحور الأول : المنهاج ، وعناصره ، ونظرياته.

أولاً - مفهوم المنهاج :

المنهاج لغةً : وردتْ هذه الكلمة في كثير من المعجمات العربية منها ، (تاج العروس ، لسان العرب ، والقاموس المحيط ، المعجم الوسيط) يتضح أنه مأخوذ من نهج ، والمنهاج يعني : الطريق الواضح ، وقد ورد في القرآن الكريم في سورة المائدة قوله تعالى " (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) (المائدة / الآية ، ٤٨)

أما اصطلاحاً فللمنهاج مفهومان : قديم وحديث ، والمفهوم القديم التقليدي

يعني تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات التي تتمحور حول الجانب العقلي ، أما المفهوم الحديث فيعني إكساب الطلبة الخبرات والمهارات والاتجاهات الضرورية لنموهم المعرفي والعلمي .

ثانيا - العناصر الأساسية للمنهاج :

أولاً - الأهداف :

هي العنصر الأول من عناصر المنهاج كنظام ، والهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة (مرعي ، ٢٠٠٢، ص٥٠) ، وقد يشير الهدف إلى تغيرات إيجابية في سلوك الفرد أو فكره أو وجدانه بعد مروره بخبرة تعليمية معينة

وتعد الأهداف من أهم مكونات المنهاج المدرسي ، فهي تحدد المدخلات المطلوبة في العملية التعليمية، وفي ضوءها يُحدد المحتوى والأنشطة والتقويم، إذ تقوم المخرجات (المتعلمين) بهذا المنهاج بدلالة الأهداف (مرعي، ٢٠٠٠، ص١٩٩ - ص٥٠) .

ثانياً - المحتوى :

هو العنصر الثاني من عناصر المنهاج كنظام ، وهو نوعية المعارف والمعلومات ، التي يقع عليها الاختيار ، والتي تنظم على نحو معين (مرعي، ٢٠٠٠، ص١٠٠) ، والتي تحقق النمو الشامل المتكامل للفرد ، مثل الخبرات المعرفية والانفعالية ، والمهارية التي يشتمل عليها (إبراهيم ، ورجب، ١٩٨٣، ص٩٤) التي ترمي اكتساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوب فيها من معلومات ومفاهيم ، وطريقة تفكير ، وقيم اجتماعية (هوانه، ١٩٨٨، ص١٥١) .

ثالثاً - طرائق التدريس :

وهو العنصر الثالث من عناصر المنهاج كنظام هو طرائق التدريس ، وتعني "طريقة التدريس " : ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها ، واستعمال الأساليب

التعليمية الملائمة لهذا الترتيب بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين من أجل تمكينهم من تعلم شيء ما (محمد ومجيد، ١٩٩١، ص ٣٩) ، ويرتبط المحتوى بالأهداف ، كما ترتبط طرائق التدريس ووسائله بهذه الأهداف ، مما يؤكد وجود صلة بين محتوى المادة الدراسية وطريقة تدريسها .

طرائق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين :

ابتكر المتخصصون بالعلوم التربوية والنفسية في حقل القراءة و الكتابة (٣٨) طريقة مستقلة ، ولكل طريقة مزايا وخصائص تختلف عن الطريقة الأخرى ، ولكل منها نقاط ضعف ونقاط قوة (Muller, ١٩٧٦, P٤٧) ، ومن أكثر الطرائق انتشاراً :

١. الطريقة التركيبية أو الجزئية : تنقسم على طريقتين ، هما :

أ- الطريقة الأبجدية ب- الطريقة الصوتية :

٢. الطريقة التحليلية : وتنقسم هذه الطريقة على طريقتين هما :

أ (طريقة الكلمة ب) طريقة الجملة أو القصة القصيرة .

٣ . الطريقة التركيبية . التحليلية

إنّ التعليم الابتدائي في العراق كان يتم في السنوات الثلاث السابقة على وفق ثلاث طرائق تسير جنباً إلى جنب في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ، هي :

١. الطريقة الصوتية التي يمثلها كتاب القراءة الخلدونية .

٢. الطريقة التوليفية التي يمثلها كتاب قراءتي الجديدة .

٣- الطريقة الصوتية والأسلوب توليفي يمثلها كتاب قراءتي الخلدونية .

رابعاً - الوسائل التعليمية :

تشكل الوسائل التعليمية العنصر الرابع من عناصر نظام المنهاج ، إذ إنها مجموعة الأجهزة والأدوات والمواد التي يستعملها المعلم لتحسين عمليتي التعلم والتعليم ، بهدف إيصال المعاني والمفاهيم وشرح الأفكار الغامضة المقدمة إلى المتعلم ،

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

(سلامة ، ١٩٩٦، ص٢٥٣) ، وكذلك هي كلُّ أداة يستعملها المعلم لتحسين عملية التعلم ، وتوضيح معاني كلمات المعلم ، أي لتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب الدارسين على المهارات وإكسابهم العادات الصحيحة وغرس القيم المرغوبة فيها (منصور، ١٩٩٨، ص٤٠) .

الوسائل التعليمية المستعملة في اللغة العربية :

تحتاج اللغة العربية كغيرها من اللغات إلى وسائل تعليمية تقليدية و حديثة لتسهل عملية تعلمها ، ويتوقف ذلك على الإمكانيات المادية المتاحة في المدرسة ومن أبرز الوسائل التعليمية المستعملة في اللغة العربية :

أ . السبورة والطباشير ب . الكتاب المدرسي ج . البطاقات واللوحات
د . التلفاز والفيديو والمسجلات والشفافيات والمجسمات و . مختبرات اللغة ح . الحاسوب

خامساً - التقويم :

التقويم عملية تقدير قيمة أو كمية شيء ما ، وهو المكوّن الخامس من مكوّنات المنهاج كنظام ، فإذا كانت الأهداف التعليمية تتعلق بالسؤال : ما الذي ينبغي أن يتعلمه المتعلم ؟ فإنّ التقويم يتعلق بالسؤال : ما ناتج العملية التعليمية / التعليمية ؟ (Good, ١٩٥٩, P:٢٠٩)

مجالات التقويم:

تتسع مجالات التقويم لتشمل المتعلم ، والمتعلم ، والمنهاج وعناصره وغير ذلك ويمكن تحديد هذه المجالات بالآتي :

أولاً - تقويم نمو المتعلمين :

يقصد بتقويم نمو المتعلمين : الحكم على تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة المعرفية ، والانفعالية ، النفسحركية (هندي وآخرون ، ١٩٩٩، ص٢٠٩)

ثانيا - تقويم المنهاج :

يقصد بتقويم المنهاج : عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصحيحه ،
ومسيرة تنفيذه ، ومسيرة تطويره ، وتوجيه عناصره وأسسهِ نحو القدرة على تحقيق
الأهداف المرجوة" (مرعي ، ٢٠٠٢، ص ٣٢٥) ، وهو يشمل عناصر المنهاج ومكوناته
جميعها ، والعلاقات التي تربط بعضها ببعض ، والتناسق والتوافق بينها ، وهو أوسع
وأشمل من تقويم المتعلم ، بل أنّ تقويم المتعلم يُعد جزءاً أو جانباً من جوانب تقويم
المنهاج (عميرة، ١٩٩١، ص ٢٦٥) .

ثالثاً . نظريات المنهاج :

أولاً - النظرية الأساسية (الجوهرية) Essentialism Theor

هي نظرية تقليدية تستمد مبادئها من فلسفات مختلفة ، كالفلسفة المثالية ،
والفلسفة الواقعية الطبيعية ، والعقلية الإنسانية ، والواقعية الإنسانية ، إلا أن هناك
اتفاقاً حول بعض المبادئ الأساسية لهذه النظرية ، فالنظرية الأساسية أو الجوهرية
ترى أن " هناك أساسيات تربوية هي جوهر المعرفة ، قد صيغت ورُتبت سلفاً ، ويجب
على الأطفال والشباب أن يتعلموها ، وأن تكون الأساس في مناهجهم التعليمية " (
مذكور، ١٩٨٤، ص ٩١)

ثانيا - النظرية الموسوعية :

تعدّ الموسوعية من النظريات التي سادت في القرنين السابع عشر والثامن
عشر، ومن مسلمات هذه النظرية أن كلّ إنسان يجب أن يتعلم تعليماً كاملاً ، وأن
يُبنى بناءً سليماً من جميع الوجوه لكي تكتمل طبيعة الإنسان ، وتركز هذه النظرية
على تدريب العقل لتنمية قوى الفهم إذ إن الإنسان قادر على أن يُصلح ظروف حياته
بالاستعمال الصحيح لعقله ، وإن التعليم هو الباني الحقيقي له الذي يجب أن يكون

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

عملاً جاداً أكثر من كونه نقلاً للمعلومات وتدريباً على المهارات (محمد
١٩٩٠، ص ٤٥ - ٤٨) .

ثالثاً - النظرية التطبيقية " البولتكنيكية " :

عُرِفَت البولتكنيكية على أنّها : المدرسة التي تقدم فيها عدد من التدريبات
في العلوم والفنون التطبيقية المختلفة (Good, ١٩٧٣, P: ١٧٦) في حين تُعرف
السلطات الروسية البولتكنيكية ، بأنها : التعلم الذي يقوم على أصول الإنتاج ، وهو
يتميز عن التدريب الحرفي والمهني الذي يهتم بالتدريب على مهارات معينة (محمد
١٩٩٠، ص ٤٨) ويزود المتعلمين بالمهارات في التعامل مع الآلات والأدوات مقترنة
بالجوانب المعرفية والنظرية .

رابعاً - النظرية العملية (البراجماتية) :

ينطلق رواد هذه النظرية من اعتقادهم بوجود علاقة بين الفكر والعلم والعمل ، ولقد
تطورت ووظفت في المجال التربويّ في عهد جون ديوي (John Dewey) الذي
عرّف الفلسفة بأنها : النظرية العامة للتربية ، وإنّ للتربية جانبين أساسيين ، يتمثل
أولهما في الجانب السيكلوجيّ ، وثانيهما : في الجانب الاجتماعيّ ، وكلاهما على
مستوى واحد من الأهمية ، لذا يجب الاهتمام بميول المتعلمين ودوافعهم ، كذلك
الاهتمام بالبيئات التي انحدروا منها (ديوي ، ١٩٦٤، ص ١٥) (ديوي ،
١٩٦٦، ص ٦٠)

المحور الثاني : مدخل النظم

أنواع النظم (Kinds of Systems)

تقسم النظم على أنواع وذلك بحسب الآتي :

أولاً . بحسب علاقة النظام بالبيئة : هناك نظامان ، هما :

أ . النظام المفتوح . Open System

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

هو النظام الذي يتميز بعلاقات تبادلية بينه وبين بيئته ، بحيث يستمد موارده الأساسية منها .

ب . النظام المغلق . Closed System

يتسم هذا النظام بالانغلاق وعدم التفاعل مع البيئة ، والتوازن غير الحركي ، والبطء في التغيير ، وعدم المركزية في اتخاذ القرارات ، وهو لا يتأثر بالبيئة ولا يؤثر فيها (عبد الرحمن وزنكنة ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٢٢) .

ثانياً . بحسب الأصل : هناك نظامان ، هما :

أ . نظام طبيعي . Natural System

ب . نظام من صنع الإنسان . Manmade Systems

ثالثاً . بحسب درجة التعقيد : هناك نظامان ، هما :

أ . نظام بسيط . Simple System

ب . نظام معقد . Intricate System

تحليل النظم وأسلوب النظم ومدخل النظم :

Systems Analysis , Systems Style, and Systems Approach .

توجد عدة مصطلحات تُستعمل للدلالة على نظرية النظم ، وكل مصطلح منها يشير إلى معنى محدد ، و أحيانا يتولد التباساً في الفكر لتشابهها ولذلك عمدت الباحثة إلى توضيح كل منها وعلى النحو الآتي :

تحليل النظم - Systems Analysis :

هو الطريقة التي يتم فيها تحليل الظاهرة التربوية ومشكلاتها وأنظمة التربية والتعليم إلى العناصر التي تتألف منها تلك الظاهرة ؛ لتعرف إلى خصائصها وكيفية تأثير وتأثر كل عنصر من هذه العناصر في وظائف العناصر الأخرى ، ومن أجل

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

تنظيم هذه العلائق أو السيطرة على الشروط الضرورية لأداء وظائفها " (عبد الرحمن وزنكة، ٢٠٠٧، ص ٤٠٠) .

أسلوب النظم Systems Style

هو أسلوب في التفكير ومعالجة المشكلات واكتشاف ما بينها من علاقات متبادلة ويتطلب استعماله " تعريف المشكلة وتحديدها ، وتحليل النظام ، وتحديد أهداف النظام ، وضع الإجراءات البديلة ، واختيار أحد البدائل ، وضع النظام الجديد ، وتنفيذه ؛ للتقويم والتغذية الراجعة " (عبيدات وآخرون ، ١٩٩٨، ص ٣٠٨) .

مدخل النظم Systems Approach:

إنَّ المعنى العام لمدخل النظم يعني المنهج الفكريّ ، الذي يرشد على نحو نظاميٍّ أو نسقيٍّ إلى حلِّ المشكلات ، وبعبارة أخرى ، فهو عملية تطبيق التفكير العلميّ في حلِّ المشكلات

الفكرة الأساس في مدخل النظم هي النظرة إلى الأشياء والجزئيات نظرة كلية شاملة متفاعلة مع التأكيد أن الكل يشتمل على خصائص ليست موجودة في أجزائه المتفرقة ، وأن تفاعل الأجزاء وتكاملها ، يولد الخصائص التي يتميز بها الكل ، وهو يتكون من ثلاث مراحل أساسية هي : (التحليل ، التركيب ، والتقويم والمتابعة) (الحيلة ، ١٩٩٩، ص ٨٨) (الحصريّ والعنيزيّ ، ٢٠٠٠، ص ٢٢٥) .

دراسات سابقة

لمجال الأول بالدراسات التي استعملت منهج النظم في التحليل والتقويم

دراسة شمعون (٢٠٠٦ م)

أُجريت هذه الدراسة في العراق ، ورمّت تحليل وتقويم مناهج قسمي الفيزياء والجغرافية بكلية التربية جامعة الموصل على وفق مدخل النظم .

وقد شملت عينة الدراسة على (٤٥) تدريسيّاً و تدريسيّةً و (٢٣٥) طالبا

وطالبة من المرحلة الأولى ، و(١٨٦) طالباً و طالبةً من المرحلة الرابعة و (١٦) مادة دراسية موزعة من المرحلة الأولى ولغاية المرحلة الرابعة لقسم الفيزياء ، أما قسم الجغرافية فقد بلغت موادّه الدراسية (١٨) مادةً ، موزعة من المرحلة الأولى لغاية المرحلة الرابعة .

وباستعمال الوسائل الإحصائية الآتية : (الاختبار التائي (T-Test) ، والاختبار الزائي للنسب، وتحليل المسار) ، أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

١. وجود ضعف في ميول طلبة الصف الأول نحو قسمي الفيزياء والجغرافية .
٢. لم يكمل عدد من أعضاء هيئة التدريس تحقيق الأهداف السلوكية لمناهجهم الدراسية في قسمي الفيزياء والجغرافية .
٣. وجود ضعف في تقويم محتوى عدد من مناهج المواد الدراسية في قسمي الفيزياء والجغرافية .
٤. كانت طريقة الإلقاء هي الطريقة الرئيسة التي أعتمدها أعضاء هيئة التدريس في قسمي الفيزياء والجغرافية .
٥. حقق أعضاء هيئة التدريس المعايير الخاصة بطرائق التدريس في قسمي الفيزياء والجغرافية
٦. كان (الكتاب المنهجي والسبورة) الوسيلتين الرئيسيتين اللتين أعتمدها أعضاء هيئة التدريس في قسمي الفيزياء والجغرافية .
٧. وكان المستوى المهني والوجداني للطلبة إيجابياً وجيداً في القسمين كليهما
٨. المستوى العلمي العام لطلبة الصف الرابع ضعيف في قسمي الفيزياء والجغرافية .
٩. حقق أعضاء هيئة التدريس في قسم الجغرافية معايير التقويم المحددة في البحث، ولم تحقق من قبل أعضاء هيئة التدريس في قسم الفيزياء (شمعون، ٢٠٠٦م ، ص١-١٣٥) .

الدراسات في مجال تقويم تعليم القراءة وتعلمها للصف الأول الابتدائي

دراسة جواد (١٩٩٠ م) :

أُجريت هذه الدراسة في العراق في محافظة واسط ، لتقويم الطريقة التوليفية ، وجاءت بناءً على رغبة وزارة التربية فُخِّيرَتْ عينة عشوائية مكونة من (٦٠) تلميذاً وتلميذةً بواقع (٣٠) تلميذاً وتلميذة تعلموا القراءة على وفق الطريقة الصوتية ، (٣٠) تلميذاً وتلميذةً تعلموها على وفق الطريقة التوليفية ، وباستعمال الوسائل الإحصائية الآتية :

(مربع كاي، والاختبار التائي T-Test) أظهرت الدراسة النتيجة الآتية :
تفوق تلامذة الطريقة التوليفية على تلامذة الطريقة الصوتية في التحصيل الكلي ومعظم المهارات القرائية ، وفي بعض المهارات الكتابية .

وقد أوصى الباحث بوجوب الاستمرار بتطبيق الطريقة التوليفية في الصفين الأول والثاني ، لاسيما بعد توافر المعلم ، وعدّ الصفان الأول والثاني الابتدائيان مرحلة تعليمية واحدة ، وزيادة عدد المدارس المشمولة بهذه الطريقة في مركز المحافظة ، ليصبح (٢٠) مدرسة بدلا من (١٠) مدارس (جمهورية العراق، ١٩٩٠، ص ١٨) .

منهجية البحث وإجراءاته:

لتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثة إجراءات منهج مدخل النظم ، لتتمكن من تحليل عناصر المنهاج كنظام ، وتقوم كل منها على حدة ، إذ يتسم هذا المنهج بالنظرة الشمولية لأية مشكلة تتطلب الدراسة والبحث والتقصي (داود ، ١٩٩٠ م ، ص ٣٤٩) ويتضمن هذه المنهج الإجراءات الآتية : .

أولاً . مجتمع البحث وعينته :

١-مجتمع البحث :

أ - المجتمع الأصلي للمدارس :

بلغ عدد المدارس الابتدائية في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨م - ٢٠٠٩م) (١٨٨٠)_مدرسة.

ب . المجتمع الأصلي لتلامذة الصف الأول الابتدائي :

بلغ عدد تلامذة الصف الأول الابتدائي في المدارس الابتدائية في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨م - ٢٠٠٩م) (٣١٧٧٠٤) تلاميذ وتلميذات

ج . المجتمع الأصلي لمعلمي الصف الأول الابتدائي :

بلغ عدد معلمي الصف الأول الابتدائي في المدارس الابتدائية في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠٠٨م - ٢٠٠٩م) (١٠١٨٤) معلماً ومعلمةً

عينة البحث الأساسية :

١-عينة المدارس

اختارت الباحثة عشوائياً (١٨٨) مدرسة ابتدائية من مدارس مديريات تربية محافظة بغداد ، وبنسبة (١٠ %) من المجتمع الأصلي للمدارس .

٢ . عينة التلامذة :

اختارت الباحثة عشوائياً (١٥٨٩) تلميذاً وتلميذةً من مدارس العينة الأساسية ، وشكلوا نسبة قدرها (٥ %) من المجتمع الأصلي للتلامذة .

٣ . عينة معلمي الصف الأول الابتدائي :

اختارت الباحثة عشوائياً (٥١٠) معلمين ومعلمات من مدراس العينة ، وشكلوا نسبة قدرها (٥%) من المجتمع الأصلي لمعلمي الصف الأول الابتدائي ومعلماتها .

ثانيا . أدوات البحث :

بالنظر لاعتماد الباحثة على مدخل النظم في تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي ، ولغرض تحقيق أهداف البحث كان لابد من توافر أدوات لتقويم كل جزء من أجزاء النظام ، والمتمثلة بالمدخلات ، والعمليات ، والمخرجات ، لذا تم إعداد ثلاث أدوات :

الأولى للمدخلات ، والثانية للعمليات ، والثالثة للمخرجات .

١- أداة المدخلات:

نعني بالمدخلات مستوى الاستعدادين (القرائي و الكتابي) لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي . عينة البحث . ولتقويم هذا المستوى كان لابد من توافر أداة لقياس مستوى الاستعدادين (القرائي و الكتابي) ، وبعد استشارة عدد من الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم ، وقع الاختيار على اختباري الاستعداد للقراءة والاستعداد للكتابة الذي أعدته الجبوري (١٩٩٨) .

٢- أداة العمليات :

يقصد بالعمليات : هي الإجراءات التي تحوّل المدخلات - التلامذة الملتحقين بالصف الأول الابتدائي . إلى مخرجات . التلامذة بعد اكتسابهم المعلومات والمهارات ، ومن متطلبات هذا البحث توافر أداة لتقويم هذه العمليات وهي (الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتقويم) كلّ على حدة ، ولما كان حجم العينة كبيراً نسبياً ، ووقعها في مناطق متباعدة ، وجدت الباحثة أن الاستبانة هي أداة مناسبة لاستطلاع آراء أفراد العينة .

لذا أعدت الباحثة استبانة عدد فقراتها (١٥٥) فقرة ، موزعة على عناصر المنهاج الخمسة المحددة ، بواقع (٢١) فقرة لعنصر الأهداف و (٥٠) فقرة لعنصر

المحتوى ، و(٢٩) فقرة لعنصر طرائق التدريس ، و(٤١) فقرة لعنصر الوسائل التعليمية ، و(١٤) فقرة لعنصر التقويم .

٣ . أداة المخرجات:

من متطلبات البحث توافر أداة لقياس مخرجات منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي ، ونعني بالمخرجات هنا تحصيل التلامذة لمهارتي القراءة والكتابة ، وتشمل مهارات القراءة (صحة القراءة وسرعتها ، فهم المادة المقروءة) أما مهارة الكتابة فتشمل النسخ والإملاء .

ولإعداد أداة البحث اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية :

١. اختبار صحة القراءة وسرعتها :

اعتمدت الباحثة على(كتاب قراءتي الخلدونية) المقرر تدريسه لتلامذة الصف الأول الابتدائي في العراق للعام الدراسي (٢٠٠٨ م . ٢٠٠٩ م) لإعداد نصوص قرائية من مفردات الكتاب ، إذ اختارت عدداً من المفردات وبلغت (١٥٤) كلمة واعدت ثلاثة نصوص قرائية منها مراعية السياق اللغوي ، وبلغ عدد كلمات النص الأول (٤٥) كلمة ، وعدد كلمات النص الثاني (٥٥) كلمة ، أما الثالث فبلغ عدد كلماته (٥٤) كلمة.

٢. اختبار الفهم القرائي :

أعدت الباحثة أسئلة اختبار الفهم من أداة اختبار الصحة والسرعة ، إذ تكون الاختبار من (٣٦) فقرة في ثلاثة أسئلة ، موزعة على المهارات الثلاث المحددة : الحصول على المعنى الحرفي (٢١) فقرة و الترتيب (٦) فقرات و فهم معنى الكلمة (٩) فقرات .

٢ . اختبار المفردات :

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

يقيس هذا الاختبار قدرة تلامذة الصف الأول الابتدائي على تمييز الكلمات المستقلة ، إذ تكوّن الاختبار من (١٦) فقرة في ثلاثة أسئلة ، الإشارة إلى الكلمة (٨) فقرات وربط الكلمة بمعناها (٤) ربط الكلمة بضمها (٤) .

٤- اختبار الكتابة (الإملاء) :

أعدت الباحثة اختباراً لقياس قدرة التلامذة على الكتابة ، تألف من سؤالين.

ثالثاً . الصدق Validiy :

أ . صدق أداة المدخلات :

لتعرف مدى صلاحية وملائمة فقرات اختباري الاستعداد القرائي والاستعداد الكتابي المعتمد في هذه الدراسة ، ومدى ملائمة تعليمات التطبيق وتعليمات التصحيح وحسن تنظيم الاختبارين اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري.

ب . صدق أداة العمليات :

لإيجاد صدق أداة العمليات اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري ، إذ عرضت فقرات الاستبانة بصيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها وفي القياس والتقويم .

ج صدق أداة المخرجات :

اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري (FaceValidity) ، وصدق المحتوى (ContentValidity) للثبات من صدق الاختبارات التي وضعتها لتقويم مخرجات منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي .

رابعاً . ثبات أدوات البحث Reliability

١. ثبات اختبارات الاستعدادين القرائي والكتابي :

تم حساب الثبات باستعمال معادلة (الفاكرونباخ) وقد بلغ معامل ثبات اختبار الاستعداد القرائي (٨٠ ر ٠) ومعامل ثبات اختبار الاستعداد الكتابي (٨٤ ر ٠) .

٢- ثبات الاستبانة :

اعتمدت الباحثة على طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) ، وكانت المدة الزمنية بين إجراء التطبيق الأول وإجراء التطبيق الثاني أسبوعين واستعملت معامل ارتباط بيرسون ، وكان معامل الارتباط في الاستبانة قد بلغ (٨٢ ر ٠) .

٣- ثبات اختبارات المهارات القرائية والكتابية :

تم حساب الثبات باستعمال معادلة (الفكرونباخ) وقد بلغ معامل ثبات اختبار الفهم (٧٩ ر ٠) ومعامل ثبات اختبار المفردات (٨٤ ر ٠) .

خامساً . الوسائل الإحصائية

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية لأغراض بحثها :

١- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات أداة العمليات (الاستبانة) بطريقة إعادة الاختبار ، ولمعرفة العلاقة بين اختبارات الاستعدادين القرائي والكتابي واختبارات المهارات القرائية والكتابية :

ن مج (س ص) - (مج س) (مج ص)

ر = _____

{ ن مج (س) ٢ - (مج س) ٢ } / { ن مج (ص) ٢ - (مج ص) ٢ } (السيد ، ١٩٧١ ، ص ٣٠٩) .

٢- معادلة الفكرونباخ لحساب ثبات اختبارات الاستعدادين القرائي والكتابي واختبارات المهارات القرائية والكتابية :

ن مج ع ٢ د

ر = - (١ -) (علام ، ٢٠٠٦ ، ص ١٠٠) .

ن - ١ ع ٢ ك

٣- الوسط المرجح : لوصف كل فقرة من فقرات أداة البحث الثانية (الاستبانة) ، ومعرفة قيمتها، وترتيبها بالنسبة إلى الفقرات الأخرى ضمن المجال الواحد لغرض تفسير النتائج على وفق القانون الآتي :

$$(1 \times 3) + (2 \times 2) + (3 \times 1)$$

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
 أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

الوسط المرجح = —

م ج ت

٤ . الوزن المئويّ : لحساب قيمة كل فقرة من فقرات الاستبانة منه في تفسير النتائج

الوسط المرجح

الوزن المئويّ = $100 \times \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}}$ (الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٧٦) .

الدرجة القصوى

٥ . الاختبار التائيّ (t-test) لعينة واحدة ؛ لإيجاد معنوية الفروق .

س - س

ت (ن - ١) = —

$$\frac{\sum \frac{E}{N}}{\sqrt{N}}$$

ن (البياتي و زكريا ، ١٩٧٧ م ، ص ١٦٢) .

٦ . الاختبار الزائيّ :

$$Z = \frac{R - N}{\sqrt{N}}$$

(البياتي و زكريا ، ١٩٧٧ م ، ص ٣٨٠) .

نتائج البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ، فُسِرَتْ في ضوء أهداف البحث الذي يرمي تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائيّ على وفق مدخل النظم . ولم تتوافر محكات أو معايير تُقَوِّم في ضوءها المدخلات (الاستعدادين القرائيّ والكتابيّ) ، والمخرجات (صحة القراءة ، وسرعتها ، والفهم القرائيّ ، والمفردات ،

والكتابة (لذا :

١. اطلعت الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة (الجبوري ١٩٩٨ م) ودراسة (الغريزي ، ٢٠٠٦ م) ووجدت أنهما اعتمدتا نسبة (٥٠ %) محك لتقويم الاستعدادين القرائي والكتابي ، وقد استشارت عدداً من المتخصصين في القياس والتقويم وطرائق تدريس اللغة العربية ، وقد أشاروا إلى صلاحية استعمال هذا المحك.
٢. لتحديد محكات أو معايير تقوّم في ضوءها المخرجات . صحة القراءة ، وسرعتها ، والفهم القرائي ، و المفردات ، ومهارة الكتابة . اطلعت الباحثة على الأدبيات في مجال تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ، واستشارت عدداً من المتخصصين في القياس والتقويم ، وطرائق تدريس اللغة العربية ، وقد أشاروا إلى صلاحية اعتماد (٧٥ %) كدرجة محك للاختبارات التي أعدتها لقياس هذه المهارات.

عرض النتائج

أولاً : المدخلات

١. هل مستوى الاستعداد القرائي لتلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد مقبول من الناحية التربوية ؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت درجات التلامذة (عينة البحث) في اختبار الاستعداد القرائي ، واستخرج الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لتلك الدرجات ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، ظهر أن الفرق كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨٨) وهذا يعني أن مستوى الاستعداد القرائي لتلامذة الصف الأول الابتدائي يُعدّ مقبولاً تربوياً .

٢. هل مستوى الاستعداد الكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد مقبولاً من الناحية التربوية ؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت درجات التلامذة (عينة البحث) في اختبار الاستعداد الكتابي ، واستخرج الوسط الحسابي ، والانحراف

المعياريّ لتلك الدرجات ، وباستعمال الاختبار التائيّ (t-test) لعينة واحدة ، ظهر أن الفرق كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨٨) ، وهذا يعني أن مستوى الاستعداد الكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي يُعدّ مقبولاّ تربويّاً .

ثانياً : العمليات

٣ . ما مستوى تحقق عناصر منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائيّ من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة ومعلماتها ؟ للإجابة عن هذه السؤال عولجت البيانات إحصائياً باستعمال الوسط المرجح والوزن المئويّ ، إذ وجدت الباحثة أن الأوساط المرجحة لعناصر منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائيّ وقعت بين (٢٢٢٤-٢٤١٨) ، وأوزانها المئوية بين (٧٤.١٣ - ٨٠.٦٠) يتضح من ذلك أنّ عناصر منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائيّ جميعها متحققة لحصولها على وسط مرجح أعلى من (٢) .

٤. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عناصر منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائيّ ؟ للإجابة عن هذا السؤال ، ولتعرف العلاقة بين عناصر المنهاج ، استخرجت الباحثة معامل ارتباط (كن) بين عناصر المنهاج ، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٥) ، ثم استخرجت قيمة الاختبار الزائيّ لمعرفة الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط ، فوجدت أن قيمة الاختبار الزائيّ بلغت (٢١٩٢٤) ، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٥٨٨) ، وهذا يعني أن العلاقة ضعيفة بين عناصر المنهاج (الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتقويم).

ثالثاً . المخرجات

٥ . هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائيّ في محافظة بغداد لمهارة صحة القراءة يُعدّ مقبولاّ من الناحية التربوية ؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَت

درجات التلامذة (عينة البحث) في اختبار صحة القراءة الجهرية ، واستخرج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لتلك الدرجات ، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ودرجة حرية (١٥٨٨) وهذا يعني أن التلامذة لا يتقنون هذه المهارة

٦. هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة الفهم القرائي يُعدّ مقبولا من الناحية التربوية ؟ عند حساب درجات عينة البحث في اختبار الفهم القرائي ، ظهر أن الوسط الحسابي بلغ (٢١١٥) ، وهو أصغر من درجة المحك البالغة (٢٧) ، وبلغ الانحراف المعياري (٦٣٨٤) ، وبعد حساب الفرق بين الوسطين ، باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨٨) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٦٥٦٢) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١٩٦٠) وهذا يعني أن التلامذة لا يتقنون هذه المهارة .

٧ . هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة سرعة القراءة يُعدّ مقبولا من الناحية التربوية ؟

أن الوسط الحسابي لدرجات التلامذة (عينة البحث) في سرعة القراءة الجهرية بلغ (١٢٥٨٩) ، وهو أصغر من درجة المحك البالغة (٣٠) ، وبلغ الانحراف المعياري (١٨٦٨١) ، وباختبار دلالة الفرق بين الوسطين الحسابين باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، ظهر الفرق ذا دلالة إحصائية ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٧١٥٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨٨) ، أي أن مستوى درجة اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة سرعة القراءة الجهرية ضعيف وغير مقبول تربوياً .

٨ . هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة فهم المفردات يُعدُّ مقبولاً من الناحية التربوية ؟ عند حساب درجات عينة البحث في اختبار فهم المفردات ، ظهر أن الوسط الحسابي بلغ (٥٢ ر ١٠) ، وهو أصغر من درجة المحك البالغة (١٢) ، وبلغ الانحراف المعياري (٣٢٠) ، وبعد حساب الفرق بين الواسطين ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، ظهر أنَّ الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨٨) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٨٥) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١٩٦٠) ، وهذا يعني أن التلامذة لا يتقنون هذه المهارة .

٩ . هل مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة الكتابة يُعدُّ مقبولاً من الناحية التربوية ؟ عند حساب درجات عينة البحث في اختبار مهارة الكتابة ظهر أن الوسط الحسابي بلغ (١٥٥٥) ، وهو أصغر من درجة المحك (١٨) ، وبلغ الانحراف المعياري (٥٦١) ، وبعد حساب الفرق بين الواسطين ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ، ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨٨) ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٧٣٧٦) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١٩٦٠) وهذا يعني أن التلامذة لا يتقنون هذه المهارة .

١٠ . هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاستعداد بين القرائي و الكتابي واكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي للمهارات القرائية والكتابية ؟ للإجابة عن هذا السؤال ، ولتعرف العلاقة بين الاستعدادين القرائي والكتابي من جهة ، واكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي للمهارات القرائية والكتابية من جهة أخرى ، أُستخرجت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، الذي بلغ (٠.٧٩٥) ثم استخرجت القيمة التائية لمعرفة الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط المذكور، فوجدت أن القيمة التائية

المحسوبة بلغت (٥٣) ، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١٩٦٠ ر١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٨٧) وهذا يعني أن هناك علاقة موجبة وقوية بين الاستعدادين القرائي والكتابي وتحصيل التلامذة .

تفسير النتائج:

أولاً . المدخلات :

أ (تبين النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ، إن مستوى الاستعداد كان مقبولاً تربوياً ، وهذا يدل على أن سن السادسة عند متوسطي الذكاء تُعد مناسبة للبدء في تعليم القراءة ، فالعمر الزمني أفضل معيار لمعرفة الاستعداد للقراءة (الحسن ، ٢٠٠٧ ، ص ٨١-٨٢) .

ب (أما ما يخص النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني فقد بينت النتائج أن مستوى الاستعداد الكتابي لتلامذة الصف الأول الابتدائي يُعد مقبولاً تربوياً ، وهذا يدل على أن الطفل اكتمل النضج العصبي لديه ، فهو الذي يحدد وقت البدء بالكتابة ، فليس من المعقول أن يتمكن من رسم الرموز الكتابية دون التحكم في القبض على القلم ، و في حركات يديه وأصابعه في أثناء تحريكها ، والتحكم في بصره في أثناء حركة اليد لضبط تشكيل الحروف المطلوبة (الحسن ، ٢٠٠٧ ، ص ١٠١)

ثانياً . العمليات :

أ (تفسير نتائج تحقق عناصر منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي :
١. نال عنصر التقويم المرتبة الأولى بوسط مرجح بلغ مقداره (٢١٨ ر٢) ووزن مؤوي بلغ (٨٠ ر٦٠) وعلى الرغم من حصول هذا العنصر المرتبة الأولى ترى الباحثة أن

مستوى التحقق لا ينسجم وأهمية التقويم ؛ فهو المرآة التي تعكس مقدار ما تحققه المناهج من أهداف وهو إلى جانب ذلك المصدر الأساس للتغيير والتطوير (الجماليّ و النعيمي، ١٩٩٠، ص ٦١) .

وربما يعزى السبب في ذلك إلى أن التقويم ما زال يمثل عند أغلب المعلمين والمعلمات وسيلة للتحقق من قدرة التلامذة على استظهار المعلومات ؛ لذا تصبح عملية التقويم عملية نهائية لا تزيد على الاختبارات التقليدية التي تهتم بالجانب المعرفي ، والخالية من المعايير الدقيقة لأساليب التقويم الحديثة التي تهتم بالنمو الشامل للمتعلم في جوانب شخصيته جميعها .

٢- نال عنصر محتوى منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي المرتبة الثانية بوسط مرجح بلغ (٢٣٥١ر) ووزن مؤوي بلغ (٧٨٣٧) وترى الباحثة أن مستوى التحقق لا ينسجم مع أهمية المحتوى الذي يعني المعارف والقيم التي سيتعلمها التلامذة ، بهدف تحقق النمو الشامل المتكامل عندهم، ويرجع ذلك لعدم خضوع المحتوى إلى دراسات علمية دقيقة عند اختياره تختاره ، لجنة علمية تضم عدداً من المديرين العاميين والفنيين في وزارة التربية وذوي الاختصاص في المادة الدراسية من أساتذة الجامعات العراقية (وزارة التربية، ١٩٩٦، ص ١١)

٣ . نال عنصر الوسائل التعليمية وتقنياتها المرتبة الثالثة بوسط مرجح بلغ (٢٢٩١) ووزن مؤوي بلغ (٧٦٣٧) وترى الباحثة أن مستوى تحقق هذه الفقرة لم ينسجم مع أهمية الوسائل التعليمية التي " تعمل على تكوين المدركات ، واكتساب المعلومات وفهماها بطريقة أفضل وأعمق ؛ لأنها تعمل على تشغيل حواس التلميذ المختلفة في عملية التعليم " (محمود والوكيل، ٢٠٠١، ص ١٠٩).

٤ . نال عنصر طرائق التدريس وأساليبها المرتبة الرابعة بوسط مرجح بلغ (٢٢٨٨) ووزن مؤوي بلغ (٧٦٢٧) وترى الباحثة أن مستوى التحقق لم ينسجم مع أهمية

طرائق التدريس بوصفها " الأداة التي تتحقق من خلالها أهداف المادة الدراسية ، وهي أول خطوة يوضع فيها المنهاج المدرسي موضع التنفيذ أي أول اختبار عملي يبين مدى مناسبة المنهاج من حيث أهدافه ومحتواه للمتعلم الذي يوضع من أجله " (الحصري والعنيزي، ١٩٩٣، ص ٢٨) .

٥. نال عنصر أهداف اللغة العربية للصف الأول الابتدائي المرتبة الخامسة بوسط مرجح بلغ (٢٢٤ر٢) ووزن مئوي بلغ (٣٣ر٧٤) ، و هذه النتيجة تعني أن هذا العنصر حصل على أدنى مرتبة ضمن عناصر المنهاج (التقويم ، والمحتوى ، والوسائل التعليمية ، وطرائق التدريس) وهذا لا ينسجم مع أهمية الأهداف التربوية في عملية التعلم ؛ لأنها تقوم بدور أساسي في بناء عملية التعليم وتوجيهها وتنظيمها ، إذ من دونها قد لا تؤدي التربية الصفية إلى النتائج التي يتوخاها غالباً المربون ، (حمدان، ١٩٨١، ص ١٢٧)

ب (تفسير العلاقة الارتباطية بين عناصر المنهاج :

يتضح من النتيجة المعروضة وجود انفصال بين عناصر منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي (الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتقويم) ولا يعود أسباب هذا الانفصال إلى عامل واحد بل إلى عوامل متداخلة ومتشابكة ، فلا يوجد بينها حدود واضحة ، بل مترابطة فيما بينها ، ساعدت على ظهور هذا الانفصال

ثالثاً . المخرجات

أ (تبين النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ، أن مستوى تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد في مهارة صحة القراءة كان أقل من المستوى المقبول تربوياً ، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى ضعف مستوى التلامذة ، وزيادة عددهم في الصف الواحد بسبب قلة عدد المدارس (الزبيدي ، ٢٠٠٣م، ص ١١٢-١١٣) .

(ب) أما فيما يخص النتائج المتعلقة بالسؤال السادس فقد تبين أن مستوى تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد في مهارة الفهم القرائي كان أقل من المستوى المقبول تربوياً ، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن عملية تعلم القراءة وفهمها ، إذا ما أريد لها النجاح يجب أن تقوم على الممارسة المستمرة غير المقيدة بزمان أو مكان محددين ، لما تتطوي عليه عملية التعلم هذه من عمليات عقلية كثيرة ، كالذكر والتدريب ، والممارسة ، والتعزيز والتجربة ، مما لا يأتي إلا إذا كانت مستمرة ومتصلة أو في جميع الأوقات ، وهذا الأمر غير متوافر للتلميذ .

(ج) قد بينت النتائج المتعلقة بالسؤال السابع ، أن مستوى اكتساب تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد لمهارة سرعة القراءة الجهرية غير مقبول تربوياً فالتلامذة لم يمتلكوا سرعة جيدة في القراءة الجهرية ، وقد يكون لذلك عدة أسباب منها : التلميذ المبتدئ يتعلم القراءة لا يمكنه أن يقرأ ألا بصورة متقطعة وببطء وتتردد ، وعندما تزداد ممارسة التلميذ للقراءة وتكرر الارتباطات الذهنية وتقوى بين صور الكلمات وأصواتها ، تزداد سرعة القراءة ، إذ إنَّ التدريب الجيد هو الأساس الذي يعتمد عليه في نمو هذه المهارة (يحيى ، ١٩٦٨، ص ١٥-١٦)

(د) تبين النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن ، أن مستوى تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد في مهارة فهم المفردات كان أقل من المستوى المقبول تربوياً ، وهذا يعني أن التلامذة لم يتقنوا هذه المهارة ؛ وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى ضعف الحصيلة اللغوية للتلميذ ، فحصيلته من الكلمات التي مرَّ بها في خبراته السابقة تُعدُّ من العوامل المؤثرة في فهم المفردات ، وأنَّ ضعف هذه الحصيلة يؤدي إلى صعوبة فهم ما يقرأ ، فالقارئ يترجم ما يقرأ في ضوء خبراته السابقة ، فبقدر ما عنده من الخبرات كمّاً وكيفاً يرتفع مستواه في القراءة أو ينخفض (قورة ، ١٩٧٢، ص ١٣٥) .

هـ) أما ما يخص النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع، فقد تبين أنّ مستوى تلامذة الصف الأول الابتدائي في محافظة بغداد في مهارة الكتابة كان أقل من المستوى المقبول تربوياً ، وهذا يعني أن التلامذة لم يتقنوا هذه المهارة ؛ وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن الطفل في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ليست لديه القوة العضلية والعصبية التي تمكنه من رسم الحروف أو الكلمات بصورة دقيقة ، ولكن نضجه العقلي ونموه الجسمي فيما بعد قد يساعده على اكتساب المهارة الخطية .

و) بينت النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر، أن هناك علاقة موجبة وقوية بين الاستعدادين القرائي والكتابي واكتساب التلامذة للمهارات القرائية والكتابية ؛ وهذا أمر طبيعي فكل طفل لديه استعداد للقراءة والكتابة يكتسب مهارات القراءة والكتابة بسهولة وهذا ما أكدته (سمك ١٩٧٥) بقوله : "أن المادة المقدمة لتلامذة المرحلة الابتدائية ينبغي أن تكون سهلة ومناسبة لقدراتهم ، ودرجة نضجهم واستعداداتهم حتى يستطيعوا فهمها وإدراك مراميها من دون مشقة ، فيغرمون بها ويقبلون عليها " (سمك ١٩٧٥، ص ٢٧٩).

الاستنتاجات :

في ضوء نتائج هذا البحث استنتجت الباحثة ما يأتي:

١. إنّ مستوى الاستعدادين القرائي والكتابي عند تلامذة الصف الأول الابتدائي كان متوسطاً .
٢. لم يكن التعامل مع منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على أنه نظام متكامل يتكون من مجموعة من العناصر ، هي : (الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والنقويم) وأنّ أي خلل في أحد هذه العناصر يؤدي إلى خلل في نظام المنهاج كله .

٣. إنّ معلمي الصف الأول الابتدائي ومعلماته لم يتعرفوا أهداف منهاج اللغة العربية القابلة للتطبيق الفعلي ، وقد أدى ذلك إلى إرباك العملية التعليمية .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

٤. إن قلة الوسائل التعليمية الحديثة أثر سلباً في كفاية العملية التعليمية ككل ، فالوسائل المستعملة كانت تقليدية وغير متنوعة ، وغالباً ما تكون السبورة والكتاب المدرسي ، وقد كانت تُعدّ عوامل مساعدة وليست عنصراً أساسياً في العملية التربوية .

التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث توصي الباحثة بما يأتي :

١. ضرورة وضع محتوى منهاج اللغة العربية الدراسي للصف الأول الابتدائي في ضوء دراسات علمية دقيقة توضح العلاقة بين المحتوى ونمو المتعلمين وحاجاتهم وميولهم والبيئة التي يعيشون فيها .
٢. إثراء محتوى منهاج اللغة العربية الدراسي للصف الأول الابتدائي بتدريبات شاملة ومتنوعة تساعد التلميذ على ممارسة اللغة العربية في مواقف طبيعية .
٣. إقامة دورات تدريبية مستمرة للمعلمين والمعلمات في طرائق تدريس القراءة والكتابة للمبتدئين ، وأساليبها وكيفية تنفيذها داخل الصف .
٤. وضع دليل (مرشد المعلم) لتبصير المعلمين والمعلمات بالمهارات القرائية والكتابية المختلفة ، وطرائق تنميتها ، والتدريبات عليها ، وخطوات إجرائها داخل الصف مع درس انموذجي لكل موضوع .

المقترحات

تقترح الباحثة إجراء دراسات أخرى إستكمالاً للدراسة الحالية ترمي :

١. تقويم مناهج اللغة العربية للصف الأول المتوسط على وفق مدخل النظم .
٢. تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في العراق وموازنته مع منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في أي بلد عربي آخر على وفق مدخل النظم .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

المصادر

القرآن الكريم

- ١- إبراهيم ، فوزي طه ورجب أحمد الكلزة . المناهج المعاصرة ، ط ١ ، مطابع الفن ، الإسكندرية ، مصر ، ١٩٨٣ م .
- ٢- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب ، ج ٢ ، ج ٣ ، ج ٩ ، إعداد وتصنيف يوسف خياط ، دار حياء التراث العربي ، بيروت ، ١٩٥٦ م .
- ٣ - أبو جادو ، صالح محمد علي . علم النفس لتربوي ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠ م .
٤. بالدار ، إبراهيم . الاستعداد للقراءة والكتابة ، دار المثني ، بغداد ، ١٩٨٣ م .
- ٥- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ م .
٦. تايلور ، رالف. أساسيات المناهج ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، وأحمد خيرى ، القاهرة ، ١٩٦٢ .
٧. التل ، سعيد وآخرون . المرجع في مبادئ التربية ، ط ١ ، عمان ، ١٩٩٣ م .
٨. الجبوري ، إيمان عبد الكريم ذيب . بناء بطارية للاستعداد المدرسي لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بغداد - ابن رشد ، ١٩٩٨ م .
- ٩- جمهورية العراق. دراسة جواد . تقويم الطريقة التوليفية في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ، دراسة ميدانية ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٩٠ م .
١٠. الجميلي ، حارث ، وطه تايه النعيمي . المناهج الهندسية وأفاق المستقبل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠ م .
١١. الحسن ، هشام. طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، ط ١ ، دار الثقافة للنشر ، عمان ، ٢٠٠٧ م .
- ١٢- الحصري ، علي منير ويوسف العنيزي . طرق التدريس ، ط ٧ ، بغداد ، ١٩٩٣ م .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

- ١٣- . طرق التدريس العامة ، ط ٨ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، ٢٠٠٠ م .
١٤. حمدان ، محمد زياد . التربية العملية الميدانية ، مفاهيمها ، كفاياتها ، وممارساتها ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨١ م .
١٥. الحيلة ، محمد محمود . التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع ، عمان ، ١٩٩٩ م .
١٦. خيرى ، السيد محمد . في البحوث التربوية والنفسية ، ط ٣ ، مطبعة دار التأليف ، مصر ١٩٦٣ م .
١٧. داؤد ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن . مناهج البحث التربوي ، مطبعة جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي ، ١٩٩٠ م .
١٨. ديوي ، جون . الخبرة والتربية ، ترجمة محمد رفعت رمضان ، ونجيب إسكندر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مطبعة المعرفة ، مصر ، ١٩٦٦ م .
١٩. — . المدرسة والمجتمع ، ترجمة أحمد حسن الرحيم ، مراجعة محمد ناصر ، دار مكتبة الحرية ، ١٩٦٤ م .
٢٠. الراوي ، تركي عبد الغفور وآخرون. قرايتي الخلدونية ، ط ١ ، المطبعة الوطنية ، العراق ، ٢٠٠٧ م .
- ٢١- الرحيم ، أحمد حسن ، و آخرون . طرق تعليم اللغة العربية للصف الرابع والخامس ، معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، وزارة التربية ، ط ٢ ، ١٩٨٨ م .
- ٢٢- الزبيدي ، جاسم صادق حمود . صعوبات تعلم مادة الخط العربي في المرحلة الابتدائية في بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ٢٠٠٣ م .
- ٢٣- زبيدي ، محمد مرتضى الحسيني . تاج العروس من جواهر القاموس ، مج (٤) تحقيق عبد السلام محمد هارون ، لبنان ، ١٢٠٥ هـ .
- ٢٤- سرگز العجيلي ، و خليل ناجي . نظريات التعلم ، ط ٢ ، بنغازي منشورات فارينوس ، ١٩٩٦ م .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

٢٥. سلامة ، عبد الحافظ محمد . الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ، دار الشروق للنشر ، الأردن ، ١٩٩٦ م .

٢٦. سلمان ، عرفات عبد العزيز . دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة ، مجلة العلم والتربية ، ط ١ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .

٢٧. سمعان ، وهيب ، لبيب رشدي. دراسات في المناهج ، ط ٤ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٢ م

٢٨- سمك ، محمد صالح . فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها السلوكية وأنماطها العملية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ م .

٢٩. السيد، محمود احمد. الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، ط ١ ، بيروت ، دار العودة ، ١٩٨٠ م .

٣٠. الشبلي ، إبراهيم مهدي . تقويم العملية التعليمية ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٧٦ م .

٣١. — . تقويم المناهج باستخدام النماذج ، مطبعة المعارف ، بغداد ، ١٩٨٤ م .

٣٢. شمعون ، قصي كبرو . دراسة تحليلية تقييمية على وفق مدخل النظم لمناهج قسمي الفيزياء والجغرافية بكلية التربية في إعداد هما لخريجيهما ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، ٢٠٠٦ م .

٣٣. الطاهر ، علي جواد . أصول تدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٤ م .

٣٤. عبد الرحمن ، أنور حسين ، وعدنان حقي شهاب زنكنة . الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية ، الكتاب الثاني ، دار الكتب والوثائق ، بغداد ، ٢٠٠٦ م .

٣٥. عبد الهادي ، نبيل . القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس ، ط ١ دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، ١٩٩٩ م .

٣٦. عبيدات ، ذوقان ، وآخرون . البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه) ، ط ٦ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٨ م .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

- ٣٧- علام ، صلاح الدين محمود . الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، ط ١
٢٠٠٦ م.
- ٣٨- عميرة ، إبراهيم بسيوني . المنهج وعناصره ، ط ٣ ، دار المعارف ، مصر ،
١٩٩١ م .
- ٣٩- الغريب ، رمزية . التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ،
١٩٧٧ م .
- ٤٠- الغريزي ، سحر هاشم محمد لطيف . بناء بطارية اختبارات الاستعداد اللغوي
للأطفال ، أطروحة دكتوراه ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ٢٠٠٦ م .
- ٤١- الفيروز آبادي ، مجد الدين محمد بن يعقوب . القاموس المحيط ، المجلد الرابع ،
دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٣ م .
- ٤٢- قورة ، حسين سليمان . تعليم اللغة العربية ، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية ،
ط ٢ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٧٢ م .
- ٤٣- محمد ، داؤود ماهر ، ومجيد مهدي محمد . أساسيات في طرائق التدريس العامة
، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، العراق ، ١٩٩١ م .
- ٤٤- محمد ، عبد العال محمد . حدود استخدام مدخل النظم في البحث العلمي التربوي
، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد العاشر ، العدد الأول ، ١٩٩٠ م .
- ٤٥- مذكور ، علي أحمد . نظريات المنهاج العامة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ،
القاهرة ، ١٩٨٤ م .
- ٤٦- مرعي ، توفيق . الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، ط ، عمان ، دار الفرقان ،
١٩٨٤ م .
- ٤٧- — ، ومحمد محمود الحيلة . طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر
والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٠ م .
- ٤٨- — ، ومحمد محمود الحيلة . المناهج التربوية الحديثة ، مفاهيمها وعناصرها
وأسسها وعملياتها ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ٢٠٠٢ م .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

٤٩- — . المناهج التربوية الحديثة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط ١ ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٢م

٥٠- منصور ، عبد المجيد سيد . سيكولوجية الوسائل التعليمية ووسائل تدريس اللغة العربية ، ط ١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٨ م .

٥١. النوري ، محمد . التخطيط لتطوير المناهج وأهمية في دراسة المستقبل لتخطيط التنمية التربوية وكيفية الاستفادة من أسلوب تحليل النظم في عمليات التخطيط ، مجلة التربية ، الرياض اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد (١٠٠) السنة (٢١) ، ١٩٩٢ م .

٥٢. هندي ، صالح ذياب وآخرون . تخطيط المنهج وتطويره ، الطبعة الثالثة ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩ م .

٥٣- هوانه ، وليد عبد اللطيف . المدخل في إعداد المناهج الدراسية ، الرياض ، ١٩٨٨ م .

٥٤. وزارة التربية . الأهداف التربوية في القطر العراقي ، ط ١ ، بغداد ، ١٩٨٦ م .
٥٥. — . منهج الدراسة الابتدائية ، المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية مديرية المناهج والكتب ، ط ٢ ، بغداد ، ١٩٧٩ م .

٥٦. — . التشريعات التربوية ، الجزء الثاني (الأنظمة) إعداد جاسم المظفر ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٨٨ م .

٥٧. يحيى ، محمد مصطفى . القراءة وطرائق تعليم المبتدئين ، ط ٢ ، مطبعة أسعد ، بغداد ، ١٩٦٨ م .

٥٨. يونس ، فتحي علي وآخرون . أساسيات تعليم اللغة العربية ، أسسه وإجراءاته ، ج ١ ، مطابع الخانجي التجارية القاهرة ، ١٩٨٧ م .

Good C.v . Dictionary of Education , ٣ed .cd , Mc

Growhill ,New York , U.S .A . ١٩٧٣ .

Garter . V . ed. Dictionary of Education , ٢nd , ed , Grew

Hill Book compony , ١٩٥٩ .

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم.....
..... أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد - م.م. أزهار حسين إبراهيم

٦١-Muller , eve. Adecade of reading research in Europe , ١٩٥٦-
١٩٦٩ , Areview ,The Journe of Education research ,vol .٦٣ .
Mo.١,١٩٧٦٠ .

العقلانية وعلاقتها بالرأي المعدل بالانترنت لدى طلبة الجامعة

م.د صفاء حامد تركي الراشد

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إذا نظرنا الى التفاعلات بين الأفراد فهي عبارة عن مجموعة من النشاطات المؤسساتية المتكررة التي تتضمن أشخاص محترفين في هذا المجال وأشخاص غير المحترفين، وغالباً ما تكون بين أشخاص عقلانيين ولا عقلانيين ويمكن ملاحظة آثار هذا التفاعل من خلال سلوكهم وكلامهم (Beach: ١٩٩٤: ٦١). والحياتي المجتمع تتطلب إجماع والذي يكون شرط لازم لا يمكن الاستغناء عنه، ولكن هذا الاجماع يتطلب أن يكون كل فرد عقلائي في احكامه ومستقل عن الآخرين من خلال تجاربه وإلا فإن هذا الاجماع يؤدي الى تلوث العملية الاجتماعية (الاعراف والقواعد) والى أن يصبح الفرد معتمداً بدلاً من أن يكون مستقل في آراءه (Asch: ١٩٥٥: ٧).

ولا ريب أن المؤثرات الاجتماعية هي التي تشكل كل ممارسات الشخص وأحكامه ومعتقداته، أي أن المجتمع هو الذي يؤثر على الشخص في الممارسات وأخذ الأحكام وأعتناق الآراء والمعتقدات (Asch: ١٩٥٥: ١)، أن الاتفاق في الآراء ناتج عن تأثيرات شخصية مباشرة من قبل الأسرة والمجتمع، وأن العوامل البيئية الأكثر سيطرة في تعديل هذه الآراء هي المجاميع والمؤثرات الاجتماعية (Sears: ١٩٩١: ٥٢٠).

ومما لاشك فيه أن هناك صورتين من الاتصال تعتبران عموماً مؤثرتان في تشكيل الرأي وتعديله هما: الاحتكاك الشخصي مع الأفراد والجماعات، والاحتكاك المحدث بوسائل الاعلام والاتصال ويحدث الانترنت بعداً جديداً يقع بين الاتصال الشخصي أي المباشر والاتصال المحدث بالواسطة (Wojcieszak: ٢٠٠٥: ٣)، ويوفر الانترنت وغرف الدردشة والبريد الالكتروني إمكانات لتفاعل المجاميع بما يؤدي الى أستقطاب الرأي (Myers: ٢٠٠٢: ٣٠٣)، كما أن شبكة الانترنت تسمح للفرد بالتعرض الانتقائي للمحتوى وتسهل ظهور مجتمعات محلية متجانسة أديولوجياً (vanalstyne: ١٩٩٧: ١)، مما يؤدي الى ميل الأعضاء فيها الى المبالغة في تقدير نسبة الأفراد الذين يؤيدون مواقفهم وهذا بالمقابل يقلل من الخوف من الانعزال ويزيد من احتمالية أن يعبر الأعضاء بصورة علانية عن آرائهم (Mckenna: ١٩٩٨: ٦٨١).

أن جماعة الحوار في غرف المحادثة بالانترنت عندما يتصلون بأناس غرباء غالباً ما يكشفون عن تفاصيل غير معلنة وبلا تحفظ وبصورة تفقد الصواب وغالباً ما يستغرون في إثارة نمط وقح وعدائي وهجومي من الاتصال ويتصرفون بطرق لا اجتماعية (Kassin: ٢٠٠١: ٥٢١).

ويستخدم شبكة الانترنت أكثر من مليار مستخدم يتزايد عددهم بسرعة كبيرة جداً تصل الى ما يقارب من (١٠٠%) سنوياً (دعبول: ٢٠٠٧: ١)، وقد بلغت نسبة من تشكلت لديهم آراء واتجاهات فكرية وسياسية واجتماعية جديدة من طلبة الجامعة الأردنية بفعل الاتصال بالانترنت (٥٦%) (الخواجا: ٢٠٠٣: ٥)، وتبرز المشكلة إذا علمنا أن الانترنت أنشأ في خمسينيات القرن الماضي كأستجابة لسؤال جوهري يقول: كيف تستطيع الولايات المتحدة إرسال معلوماتها عبر مسافات طويلة لكي تصل الى الجهة المقصودة (Mcphail: ٢٠٠٥: ٣٤١).

أن الانترنت يقدم حياة افتراضية ثرية وشيقة ويربط بين أفراد معزولين عن بعضهم جغرافياً ولكنها مع ذلك ليست بديلاً عن الحياة الفعلية (فيلدمان: ٢٠٠٢: ١٥)، كما أن شبكة الانترنت مغرية وتجذب الشباب بشكل خطير جداً وينتهي بهم الأمر الى الأدمان الذي يؤدي الى عزله عن المجتمع، فالهدر في الطاقات على أشده، ويبدو الوقت بلا قيمة ولا معنى وخصوصاً لدى الشباب الذي ترك ليواجه الفراغ والبطالة والعجز والاحباط وفقدان الأمل في مستقبل أفضل (دعبول: ٢٠٠٧: ١)، ويرى آخرون أن الانترنت يؤدي الى نوع من المحاكاة (simulation) أو الواقع التخيلي الوهمي (virtual Reality) (نبيل علي: ٢٠٠١: ٣٠).

أهمية البحث:

يعد طلبة الجامعة قادة معظم مفاصل الحياة وميادينها بعد أكملهم الدراسة ودخولهم ميدان العمل والانتاج (اليعسوي: ١٩٨٩: ١٧)، ولهذا فإن تنمية قدراتهم على تحمل المسؤولية والتغيير ومواجهة الضغوط بأستراتيجيات مناسبة تعود عليهم بالتوافق والرضا النفسي والاجتماعي (صالح: ٢٠٠٠: ٤٠)

وأن العقلانية أسلوب في التفكير ترغب المجتمعات الديمقراطية بتشجيعه بين مواطنيها، فالناس الذين يستطيعون التفكير بهذه الطريقة سيتمكنون من إصدار الأحكام الحية الضرورية للتفاعل الاجتماعي (٢: ١٩٧١: Olsen). فقد أوضحت دراسة (shaw ١٩٦٤) ان المعلومات التي تزود للجماعة عندما تكون عقلانية وصادقة فإنها تزيد من فاعلية الجماعة (٢٤٦: ١٩٦٤: shaw)، وبينت دراسة (Beach ١٩٩٤) أن النقاش العقلاني والوضوح في طرح الآراء يفضي الى آراء وأحكام عادلة (Beach: ١٩٩٤: ٥١). وقد أشارت دراسة (حجازي ١٩٧٦) الى أن الشخص العقلاني يتميز بأنظمة منهجية التفكير والقدرة على التفكير الجدلي وسهولة السيطرة على الواقع بكل أشكاله وعدم الاستسلام لظواهر الطبيعة وزيادة الوعي بالذات (حجازي: ١٩٧٦: ٨٥-١١٢)، كما أن الشخص العقلاني تزداد احتمالية تنظيمه

لسلوكه طبقاً الى أو بالرجوع الى معايير الشخصية دون التأثير بأراء الآخرين (Diener: ١٩٧٩: ٤١٣).

أن فعل التعبير عن الذات الناجم عن إجماع لا عقلاني في الرأي قد يؤثر في بيئة الرأي ويزيد من رغبة الآخرين في أبداء وجهات مماثلة ويجتذب المزيد من المؤيدين (٤٣: ١٩٧٤: Noelle – Neuman)، وتتوصل من ذلك الى أن حصول المشتركين في جماعة الانترنت المتجانسة في الرأي على الدعم الشعبي فحينما تفضل وجهات نظرهم الخروج على الأعراف تكون للعقلانية آثار واضحة في الديمقراطية على الرغم من صغر الجماعات التي تشترك في مثل هذه الجماعات (Taylor: ١٩٨٢: ٣١١).

والرأي يؤثر في سلوك الأفراد بصورة مباشرة وغير مباشرة أحياناً، فهو يؤدي الى تكيف الفرد مع البيئة من حوله واتساق الذات عن طريق عمله الدافعي المنشط للذات من أجل أن تصل الى أهدافها (عقل: ١٩٨٨: ١٧٦)، كما يؤثر الرأي في عمليتي الإدراك والتعلم (٧٣-٧٧: ١٩٦٥: New Comb)، وأن هناك ميل لمجاراة آراء الأغلبية حتى إذا كان هذا الميل يعني مخالفة وجهات النظر الأساسية والمشاعر والقناعات، وأن الضغط الاجتماعي يمكن أن يحول الآراء العقلانية الى آراء غير منطقية ومغلوبة يصعب التخلص منها كلما طالت المعظلة (١-٣: ١٩٥٥: Asch). كما أن لصفات المتصل الشخصية وللضغط الاجتماعي الموجود في الموقف أثر في تشويه الحقيقة وتعديل الآراء (٤٢٤: ١٩٧٨: Eagly)، والرأي يقع في منظومة تتدرج في تعقيدها وتشابكها تبدأ بالرأي ثم المعتقد فالاتجاه، فهو يختلف عن المعتقد كون المعتقد مجموعة آراء كما يفترق عن الاتجاه كون الاتجاه مجموعة معتقدات (١١٣: ١٩٦١: Rokeach)، والرأي من طبقة سايكولوجية أعمق من الاتجاه ويختلف عنه من حيث ارتباطه الوظيفي بالسلوك ويغلب عليه البعد الفكري مع عدم غياب بعدي الأنفعـال والسلوك (عقل: ١٩٨٨: ٣٠٢).

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي الى:

- ١- قياس العقلانية لدى طلبة الجامعة.
 - ٢- المقارنة في العقلانية على وفق متغير ملكية الانترنت (يملك - لا يملك) لدى طلبة الجامعة.
 - ٣- قياس الرأي لدى طلبة الجامعة.
 - ٤- المقارنة في الرأي على وفق متغير ملكية الانترنت (يملك - لا يملك) لدى طلبة الجامعة.
 - ٥- ايجاد العلاقة بين العقلانية والرأي المعدل بالانترنت لدى طلبة الجامعة.
- حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة متغيرات العقلانية وعلاقتها بالرأي المعدل بالانترنت لدى طلبة جامعة بغداد للدراسات الصباحية من الذكور والإناث وللتخصصات العلمية والإنسانية للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠).
تحديد المصطلحات:

قام الباحث بتحديد المصطلحات الواردة في البحث وهي:

أولاً: العقلانية (Rationalism) عرفت العقلانية بتعريفات عدة منها:

١- فستنكر (Festinger, ١٩٥٩):

إتباع أفضل الاحتمالات المتاحة التي يدركها الفرد لغرض حل الموقف وتعديل التناشز (Festinger: ١٩٥٩: ٣٨٢).

٢- عرفها (المعجم الفلسفي، ١٩٨٦):

مشتقة من اللاتينية (Ratio) عقل بصيرة، حرفياً أسلوب في التفكير أو التفلسف يقوم على العقل خلافاً لمذهب اللاعقلانية (دار التقدم: ١٩٨٦: ٣٠٤).

٣- (دار التقدم، ١٩٨٦):

قدرة الانسان في حياته اليومية وممارسته المعرفية، على المحاكمة الواعية، بعيداً قدر الامكان عن تسلط المشاعر والعواطف على وزن كافة الاعتبارات لصالح أو (ضد) الاختيار المعني وعلى السعي لتعليل أقواله وتصرفاته (دار التقدم: ١٩٨٦: ٣٠٤).

أما التعريف الاجرائي للعقلانية: (فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة الجامعية على مقياس العقلانية الذي تم بناءه واستخدامه في هذا البحث).

ثانياً: الرأي (Opinion) عرف الرأي بتعريفات عدة منها:

١- فستنكر (Festinger, ١٩٥٩):

تصور الفرد للعالم أو الطريقة التي يرسمها للعالم الذي يعيش فيه والتي تحدد رأيه حيال موقف ما (رشتي: ١٩٧٨: ٣٤٧).

٢- اونيونس (Onions, ١٩٦٦):

مفهوم أو فكرة بني على أدلة محتملة، معتقد أقوى من الانطباع وأقل قوة من العلم الايجابي، حكم راسخ بالنظر الى أي نقطة من العلم أو الفعل (Onions: ١٩٦٦: ٦٢٩):

٣- (عقل، ١٩٨٨):

التعبير اللفظي عن عملية تدبر وتفكير سريعة لمشكلات موقف معين، وتصور السلوك المناسب (عقل: ١٩٨٨: ٣٠٢).

٤- (معوض، ٢٠٠٠):

هو حكم أو وجهة نظر نحو موضوع معين (معوض: ٢٠٠٠: ٢٣٩).

أما التعريف الاجرائي للرأي: (فيتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة الجامعية على مقياس الرأي الذي تم بناءه واستخدامه في هذا البحث).

الفصل الثاني

الاطار النظري ودراساته السابقة

ترى نظرية التحليل النفسي لفرويد (Freud) أن الشخصية تتكون من ثلاثة نظم أساسية هي الهو (id) والانا (Ego) والأنا الأعلى (Super-Ego) وبالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء للشخصية الكلية له وظائفه ومكوناته ومبادئه وميكانيزماته فأنها جميعاً تتفاعل تفاعلاً وثيقاً بحيث يصعب فصل تأثير كل منهما وأسهامه النسبي في سلوك الإنسان (هول: ١٩٦٩: ٥٣).

والأنا عقلانية ومنطقية تقوم بخطط واقعية من تصميمها لأشباع حاجات الهو وتخضع لمبدأ الواقع وتفكر تفكيراً موضوعياً ومعتدلاً ومتماشياً مع الأوضاع الاجتماعية المتعارف عليها ووظيفتها الدفاع عن الشخصية والعمل على توافقها مع البيئة وحل الصراع بين الكائن الحي والواقع (عبد الرحمن: ١٩٩٨: ٤٩).

ويرى فرويد (Freud) أن أنانية الإنسان وجنون العظمة الذي أصابه جعله يتحدد كقيمة تتعالى على كل الكائنات وبالتالي على كل معرفة تجعل منه مجرد موضوع كالأشياء الأخرى، لذلك لابد من من جملة من الضغوط والصدمات ليُدرك موقعه الحقيقي ويعدل رأيه (هول: ١٩٦٩: ٨٧).

وتبدأ نظرية فستنجر (Festinger) بفكرة مفادها أن رأي الشخص عن العالم يتلائم مع الكيفية التي يشعر بها وما يكون قد فعله (٤٢: ١٩٨٨: Myers)، وأن تحليل ليبون (Lebon ١٨٩٦) للجانب الاجتماعي في سلوك التجمهر قاد فستنجر، وبيبتون ونيوكمب (Festinger, Pepiton, New Comb ١٩٥٢) إلى صياغة مفهوم بدائي أساس دعوة بمحو التفرد (Deindividuation) لتفسير السلوك اللاعقلاني للأفراد داخل الجماعة (cannavale: ١٩٧٠: ١٤١).

ويرى فستنجر (Festinger) أن العقلانية تنجم عن وعي الفرد بذاته (self- Awareness) وازدياد قدرته على التنظيم الذاتي (Self- Regulation)

(Lahey: ٢٠٠١: ٦٢١)، وأن من أسباب انخفاض الوعي بالذات هو المجهولية (Anonymity) التي تنجم عن كون الأفراد أثناء الحوار على الانترنت أناس مجهولين بالنسبة لبعضهم البعض وغير منظورين وأقل محاسبة عن أفعالهم (Kassin: ٢٠٠١: ٥٢١)، فحينما ينصرف الاهتمام عن الذات بفعل التنبيه البيئي الحاد فإن الناس يفقدون بصورة وقتية مسار قيمهم ومعاييرهم الخلقية الداخلية للتصرف مما يؤدي ذلك الى رأي نزوي وغير مثبط وغالباً ما يكون لا عقلاني (Prentic-Dunn: ١٩٨٠: ١٠٤).

وهكذا نجد أن اللاعقلانية تنجم عن عاملين هما:

- ١- دوافع ترمي الى خفض التناشز المعرفي واستخدام الآليات الدفاعية الأنوية لتعزيز مشاعر الفاعل بأن خياراته الشخصية مناسبة (Ross: ١٩٧٧: ٢٩٧).
 - ٢- التعرض الانتقائي واستدعاء الآراء المنسجمة مع وجهات نظر الفرد ولذلك فإن تبني آراء الجماعة يلبي هذه المعايير (Mullen: ١٩٨٥: ٢٨٣).
- كذلك تفترض هذه النظرية أن الإنسان يعمل على جعل آراءه واتجاهاته تتفق مع بعضها البعض ومع سلوكه، وأن الإنسان عقلاني لكن الطرق التي يتبعها لتخفيف التناشز وجعل الرأي والسلوك منسجماً تتسم عادة بعدم المنطق واللاعقلانية (رشتي: ١٩٧٨: ٣٦٧).

ان الاقناع مصدر مهم لتغير الآراء والاتجاهات، غير أن التناقض الموجود بين آرائنا وسلوكنا هو مصدر رئيسي آخر للآراء المتغيرة، وأن التناقض بين الآراء والسلوك لا تبعث على الراحة ويدفع عدم الارتياح الناس للقيام بما يستطيعون القيام به للتقليل من عدم الارتياح أو التناشز (Lahey: ٢٠٠١: ٦٢١).

وهكذا نجد أنه عندما يحصل تناشز بين السلوك والآراء فإن الآراء في الغالب تتغير لتنسجم مع السلوك (Lahey: ٢٠٠١: ٦٢١).

أن عدم الاتساق بين آراء ومعارف الشخص الأولية والمعارف التي تقدم اليه من خلال عملية الأقناع يؤدي الى التوتر النفسي مما يخلق لديه ضغطاً في اتجاه تغيير رأيه حتى يقل التفاوت بين معارفه (عبد الله: ١٩٨٩: ١٥٥).

ويرى جانس (Janis ١٩٧٢) ان العقلانية ناجمة عن التفكير الناقد الذي يمارسه الفرد بصورة فردية وأن الضغوط النفسية وتماسك الجماعة واستقطابها يؤدي الى اللاعقلانية، فتماسك الجماعة العالي يشير الى قوة العلاقات المتشابهة الرابطة لأعضائها بعضهم البعض الآخر وبالجماعة ذاتها (weiten: ٢٠٠١: ٦٨٩).

وأن تغيير الرأي ينجم عن فشل جماعة حراس العقل (Mind Guards) بمراقبة الأفراد الذين يحملون آراء مخالفة لآرائهم وزيادة الضغط عليهم من أجل إمتثالهم لآرائهم (weiten: ٢٠٠١: ٦٨٨).

وقد أعتمد الباحث على نظرية فستنكر (Festinger) في تناول متغيرات البحث وتعريفه لهما وذلك لشمولية هذه النظرية ولكونها من أولى النظريات التي قدمت تفسيراً نفسياً للعقلانية، إضافة الى كونها أحدثت بحثاً علمية كثيرة حول تغيير السلوك وما يتبعه من تغيير للآراء والاتجاهات والمعتقدات.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد في الكليات العلمية والإنسانية ذكوراً وأنثاء*.

عينة البحث:

اختريت عينة البحث بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي من طلبة جامعة بغداد في كليات العلوم، والتربية (ابن الهيثم)، والآداب، والتربية (ابن رشد)، وقد بلغ مجموع عينة الطلبة هذه (١٦٠) طالباً وطالبة (٨٠) ثمانون منهم من الذكور و(٨٠) من الإناث وبواقع (٤٠) طالباً وطالبة من كل كلية.

أدوات البحث:

الأداة الأولى: مقياس العقلانية.

تحديداً لأهداف البحث وبعد تحديد التعريف النظري لمتغير العقلانية بالاعتماد على نظرية (Festinger ١٩٥٩) تم بناء مقياس العقلانية لدى طلبة الجامعة مكون من (١٤) موقف ذات إختيار إجباري من بديلين أحدهما مع الموضوع والآخر ضده.

تعليمات المقياس:

لقد حرص الباحث على أن تكون تعليمات هذا المقياس واضحة ودقيقة حيث طلب من المفحوصين الأجابة عنها بكل صدق وصراحة لغرض البحث العلمي وذكر له أنه لا داعي لذكر الاسم وأن الأجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحث وذلك ليضمن المفحوصين على سرية استجاباتهم.

ميزان الاستجابة

* لم يحصل الباحث على أحصائية حديثة بطلبة جامعة بغداد.

تتكون مواقف المقياس من بديلين أحدهما يقيس العقلانية والآخر يقيس الجهل يقابلهما خمس تدرجات للأجابة ويعطى كل بديل رقماً حسب اتجاه مقياس كل فقرة والجدول (١) يوضح بدائل الاستجابة والأوزان التي تعطى لها حسب كون الفقرة مع الموضوع أو ضده.

جدول (١)

بدائل اوزان الاستجابة على فقرات مقياس العقلانية

الاتجاه الفقرة	البدائل	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أبداً
مع الموضوع	٥	٤	٣	٢	١	
ضد الموضوع	١	٢	٣	٤	٥	

صلاحية الفقرات:

تم عرض المواقف الـ (١٤) على مجموعة من الخبراء في علم النفس للحكم على مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت من أجل قياسه وبعد الآخذ بما أشار إليه الخبراء* من ملاحظات ومدى صلاحية كل موقف في قياس العقلانية بقيت (١٤) موقف.

تطبيق المقياس:

لغرض التحليل الاحصائي للفقرات وأيجاد قوتها التمييزية ودرجة اتساقها الداخلي وأيجاد صدق المقياس وثباته ومن ثم التعرف على العقلانية وعلاقتها بالرأي

* اسماء المحكمين حسب اللفظ العلمي والحروف الأبجدية:

١- أ.د. كامل علوان.

٢- أ.د. محمود كاظم محمود.

٣- أ.د. وهيب مجيد.

٤- أ.م.د. سناء فيصل مجول.

المعدل بالانترنت طبق المقياس بصورته النهائية الملحق رقم (١) على عينة مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة جامعية، وبعد جمع البيانات أعتمد الباحث في استخراج القوة التمييزية لمواقف مقياس العقلانية على طريقتين هما:

١- طريقة المجموعتين المتطرفتين:

حددت المجموعتان المتطرفتان العليا والدنيا على وفق نسبة الـ(٢٧%) فكانت المجموعة العليا تضم (٤٣) فرداً تراوحت درجاتهم بين (٦٣-٤٧) والمجموعة الدنيا ضمت (٤٣) فرداً تراوحت درجاتهم بين (٣٦-١٨) وقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين العليا والدنيا لكل موقف من مواقف المقياس والجدول رقم (٢) يوضح القيمة التائية ومستوى الدلالة لكل فقرة.

جدول (٢)

تمييز الفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
	الانحراف	الوسط الحسابي	الانحراف	الوسط الحسابي		
١	١,٢٢٠٩	٢,٠٩٣٠	١,٠٤٢٣	٥,٥١٠	دال	
٢	١,٣٦٨٠	٢,٧٩٠٧	١,٣٣٧٣	٢,٢٣٢	دال	
٣	١,٤٢٤٠	٢,٤١٨٦	١,٢٧٦٦	٢,٤٧٢	دال	
٤	١,٤٨٩٣	١,٧٢٠٩	١,٢٠١٧	٧,٣٣١	دال	
٥	١,٣٦٨٠	٢,٧٩٠٢	١,٣٣٧٣	٢,٢٣٢	دال	
٦	١,٥٠٤٩	٣,٠٢٣٣	١,٧٢٥٠	٢,١٩٨	دال	
٧	١,٢٧٩٤	٢,٥٥٨١	١,٣٥٠٥	٣,٢٧٩	دال	
٨	١,٢٢١٣	٢,٣٠٢٣	١,١٨٥٩	٥,٤٦٤	دال	
٩	١,٢٧٠٢	١,٥٨١٤	٠,٩٥٧٠	٨,٥٣٤	دال	
١٠	١,٤٥٣٢	١,٧٢٠٩	٠,٨٥٤٣	٧,٠٥٦	دال	

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
	الانحراف	الوسط الحسابي	الانحراف	الوسط الحسابي		
١١	١,٠١١٦	١,٩٣٠٢	١,٢٩٨٣	٨,١٥٤	دال	
١٢	١,٢٢١٣	٢,٣٠٢٣	١,١٨٥٩	٥,٤٦٤	دال	
١٣	٠,٧٩٧٣	١,٨٣٧٢	١,٢٣٣١	١٢,٠٤٧	دال	
١٤	٠,٨٢٣٣	١,٣٠٢٣	٠,٨٠٢٨	١٧,٧٧١	دال	

٢- طريقة الاتساق الداخلي:

من أجل معرفة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجموع الكلي وقد تراوحت ما بين (٠,٣٤ و ٠,٦٨) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس العقلانية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٣٣	٦	٠,٣٥	١١	٠,٥٣
٢	٠,٣٤	٧	٠,٣٦	١٢	٠,٤١
٣	٠,٣٧	٨	٠,٤٩	١٣	٠,٦٣
٤	٠,٥٤	٩	٠,٥٨	١٤	٠,٦٨
٥	٠,٣٤	١٠	٠,٤٩		

الصدق:

من أنواع الصدق المتحققة في البحث الحالي هي:

١- الصدق الظاهري: من خلال عرض مقياس العقلانية على مجموعة من الخبراء

في علم النفس للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس كما سبقت الإشارة اليه.
٢- **صدق البناء:** وقد توفر هذا النوع من الصدق في هذا المقياس من خلال أيجاد معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية الذي سبق ذكره في جدول رقم (٣).

النتائج:

تم استخراج النتائج بطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٠) وهو معامل ارتباط جيد مقارنة بالمقاييس السابقة.

الأداة الثانية: مقياس الرأي المعدل:

قام الباحث بعد أن حدد هذا المتغير نظرياً باعتماده على نظرية (Festinger) واجرائياً بأعداد مقياس الرأي المكون من (١٤) فقرة (١٠) فقرات منها مع الموضوع و(٤) فقرات ضد الموضوع.

اعداد تعليمات المقياس:

لقد حرص الباحث على أن تكون تعليمات هذا المقياس واضحة ودقيقة حيث طلب من المفحوص وضع اشارة (✓) تحت إحدى البدائل الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا ابداً)، حيث يعطى للبديل دائماً (٥)، وللبديل غالباً (٤)، وللبديل أحياناً (٣)، وللبديل نادراً (٢)، والبديل لا ابداً (١) إذا كانت الفقرات مع الموضوع، أما إذا كانت الفقرة ضد الموضوع فتعطى البدائل عكس ذلك

عرض الاداة على الحكام:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الحكام المختصين في علم النفس كما ذكر في مقياس العقلانية وقد حصلت موافقتهم على تعليمات المقياس وطريقة تصحيحه.

تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس بصورته النهائية ملحق (٢) على عينة مكونة من (١٦٠)

طالباً وطالبة جامعية، وبعد جمع البيانات استخرج الباحث القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقتين هما:

١- طريقة المجموعتين المتطرفتين:

حددت المجموعتان المتطرفتان العليا والدنيا على وفق نسبة الـ(٢٧%) فكانت المجموعة العليا تضم (٤٣) فرداً تراوحت درجاتهم بين (٥٧-٤٣)، والمجموعة الدنيا ضمت (٤٣) فرداً تراوحت درجاتهم بين (٣٥-٢٤) وقد تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق لكل فقرة من فقرات المقياس والجدول رقم (٤) يوضح القيمة التائية ومستوى الدلالة لكل فقرة.

جدول (٤)

تمييز الفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
	الانحراف	الوسط الحسابي	الانحراف	الوسط الحسابي		
١	٠,٧٣٤٤	٢,٢٠٩٣	١,٢٦٤١	٩,٢٨٤	دال	
٢	١,٥٤٠٢	١,٣٩٥٣	٠,٦٩٤٩	٥,٨٦٧	دال	
٣	١,٢٠١٧	١,٥٥٨١	٠,٩٥٨٧	٧,٣٤١	دال	
٤	١,٢٦٧٢	١,٣٤٨٨	٠,٧١٩٩	٨,٨٩٤	دال	
٥	١,٠٩٨٢	٢,١٣٩٥	١,١٨٦٩	٦,٤١٣	دال	
٦	١,٢٠١٧	١,٥٥٨١	٠,٩٥٨٧	٧,٣٤١	دال	
٧	٠,٨٤٠٦	٣,١٨٦٠	١,٢٥٨٤	٤,٥٣٥	دال	
٨	١,٤٥٢٥	٢,٦٢٧٩	١,٢٩١٤	٢,٧٤٦	دال	
٩	١,٠١٢٧	١,٩٣٠٢	١,٠٠٩٤	٨,١٠٦	دال	
١٠	١,١١٠٢	١,٩٧٦٧	١,٠٥٧٦	٥,٨٦٨	دال	
١١	٠,٧٧٨٣	١,٤٤١٩	٠,٧٠٠٤	١١,٧٩٧	دال	
١٢	١,٠١٢٧	١,٩٣٠٢	١,٠٠٩٤	٨,١٠٦	دال	

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
	الانحراف	الوسط الحسابي	الانحراف	الوسط الحسابي		
١٣	١,٢٣٨٥	١,٩٧٦٧	١,١٤٤١	٤,٤٣٢	دال	
١٤	٠,٨٤٠٦	٣,١٨٦٠	١,٢٥٨٤	٤,٥٣٥	دال	

٢- طريقة الاتساق الداخلي:

تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجموع الكلي وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٣ و ٠,٦١) والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الرأي

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٣٤	٦	٠,٤١	١١	٠,٥٣
٢	٠,٣٥	٧	٠,٣١	١٢	٠,٤١
٣	٠,٣٦	٨	٠,٤٩	١٣	٠,٦٣
٤	٠,٥٤	٩	٠,٥٨	١٤	٠,٦٨
٥	٠,٣٥	١٠	٠,٤٩		

الصدق:

من أنواع الصدق المتحققة في البحث الحالي هي:

١- الصدق الظاهري: تحقق من خلال عرض مقياس الرأي على مجموعة من الخبراء في علم النفس للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس كما سبقت

الأشارة اليه.

٢- **صدق البناء:** وقد توفر هذا النوع من الصدق في هذا المقياس من خلال إيجاد معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية الذي سبقت الاشارة اليه في جدول (٥).

الاثبات:

تم استخراج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧١) وهو معامل ارتباط جيد مقارنة بالمقاييس السابقة.

الوسائل الاحصائية:

- ١- **الوسط الحسابي:** لاستخراج الأوساط الحسابية للمقاييس.
 - ٢- **الانحراف المعياري:** لمعرفة انحراف التقديرات عن أوساطها.
 - ٣- **الاختبار التائي لعينة واحدة:** لقياس متغيرات البحث.
 - ٤- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:** لاختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين العليا والدنيا للمقاييس ولأختبار دلالة الفروق بين متغيرات البحث.
 - ٥- **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب معامل الارتباط لكل فقرة مع المقياس الكلي لكلا المقياسين.
 - ٦- **معادلة (الفا-كرونباخ) للاتساق الداخلي:** لحساب الثبات لكلا المقياسين.
- أجري ذلك كله باستخدام الحقيبة الاحصائية (SPSS)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

١ - قياس العقلانية لدى طلبة الجامعة:

كان الوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة الجامعة على مقياس العقلانية الذي تم بناءه (٣٤,٨٨١) درجة وبانحراف معياري قدره (٨,٢٧١) درجة في حين بلغ الوسط الفرضي (٤٢) درجة وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١,٧١١) وهي غير ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير الى أن عينة طلبة الجامعة لا تتصف بالعقلانية والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة طلبة الجامعة على مقياس العقلانية

نوع العينة	العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي *	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
طلبة الجامعة	١٦٠	١٥٩	٣٤,٨٨١	٨,٢٧١	٤٢	١,٧١١	١,٩٦
غير دال عند مستوى (٠,٠٥)							

بالنسبة للنتيجة التي أظهرت أن طلبة الجامعة لا يتصفون بالعقلانية فقد اتفقت مع نتيجة دراسة (Latane&Darley ١٩٦٩) التي بينت أن طلبة الجامعة يفشلون في تحرير أنفسهم من التأثير الاجتماعي للآخرين عندما يتخذوا قراراً عقلانياً (Latana:١٩٦٩:٢٢٠) ومع دراسة (wojcies Zake ٢٠٠٥) التي أوضحت أن

* الوسط الفرضي = مجموع أوزان البدائل / عددها × عدد الفقرات.

طلبة الجامعة لا يتصفون بالعقلانية في تقديم الدعم العام لمواقفهم الأيديولوجية (wojcies Zake: ٢٠٠٥: ١٥).

وتفسر هذه النتيجة التي تشير الى أن عينة طلبة الجامعة لا يتصفون بالعقلانية الى أن العينة من مراحل دراسية مختلفة، وأن عدد منهم من طلبة الصفوف الأولى الذين يتصفون بقلّة الخبرة فضلاً عن اضطراب منهجية التفكير وعدم القدرة على التفكير الناقد وقلّة الوعي بالذات وعدم القدرة على التنظيم الذاتي لمعارفه وآرائهم واتجاهاتهم.

٢- المقارنة في العقلانية على وفق متغير ملكية خط الانترنت (يملك/لا يملك):

كان الوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة الجامعة الذين يمتلكون خط للانترنت (٣٣,٧٩٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٦,٥٦٩) درجة، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الطلبة الذين لا يملكون خط للانترنت (٣٢,٤٤٩) درجة، وبانحراف معياري قدره (٧,٥٢٠) درجة وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١,١٤٧) وهي غير ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير الى أن الطلبة الذين يملكون خط للانترنت لا يختلفون عن الطلبة الذين لا يمتلكون خط للانترنت في العقلانية والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

المقارنة في العقلانية على وفق متغير ملكية خط الانترنت (يملك/لا يملك)

ت	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١	يملك خط	٦٢	٣٣,٧٩٠	٦,٥٦٩	١,١٤٧	١,٩٦	غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
٢	لا يملك خط	٩٨	٣٢,٤٤٩	٧,٥٢٠			

وتفسر هذه النتيجة بان الغالبية من الطلبة لا يستخدمون الانترنت لتطوير قابلياتهم العلمية والعقلية وإنما يستخدمونه لغرض التسلية وهدر الوقت.

٣- قياس الرأي لدى طلبة الجامعة:

بلغ الوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة الجامعة على مقياس الرأي الذي تم بناءه (٣٢,٩٦٨) درجة وبانحراف معياري قدره (٧,٢١٢) درجة في حين بلغ الوسط الفرضي (٤٢) درجة، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة (٥,٣١٦) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير الى أن طلبة الجامعة يكونون آراء حول مواضيع مختلفة والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة طلبة الجامعة على مقياس الرأي

نوع العينة	العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
طلبة الجامعة	١٦٠	١٥٩	٣٢,٩٦٨	٧,٢٩٢	٤٢	٥,٣١٦	١,٩٦	دال عند مستوى (٠,٠٥)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Asch ١٩٥٥) التي بينت أن افراد العينة يحملون آراء صريحة عن موضوعات مختلفة يعتقدون أنها مقبولة ومناسبة (Asch:١٩٥٥:١)، ودراسة (Eagly, et al ١٩٧٨) التي بينت ان عينة الدراسة يحملون آراء وأفكار مساندة للبيئة (Eagly:١٩٧٨:٤٢٩).

ويرجع ذلك الى أن الطلبة في عملية تفاعل اجتماعي دائم تدور فيه آراء متصارعة حول مواضيع مختلفة تخلق لدى الطلبة تناشر يجعلهم يرجحون أحد الآراء لتخفيف حدة التناشر.

ويرى الباحث أن المجتمع تتوافر فيه كافة العوامل التي تسهم في تكوين الرأي كاللغة والقضايا والأهداف المشتركة التي تختلق ضغط نفسي باتجاه تبني الآراء.

٤- المقارنة في الرأي على وفق متغير ملكية خط الانترنت (يملك/لا يملك):

كان الوسط الحسابي لدرجات عينة طلبة الجامعة الذين يمتلكون خط للانترنت (٣٦,٧٢٥) درجة وبانحراف معياري قدره (٩,٠٩٧) درجة، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الطلبة الذين لا يملكون خط للانترنت (٣٣,٧١٤) درجة، وبانحراف معياري قدره (٧,٥٢٠) درجة، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (٢,٢٧٣) وهي غير ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير الى أن الطلبة الذين يملكون خط للانترنت يختلفون في الآراء عن الطلبة الذين لا يمتلكون خط للانترنت والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

المقارنة في الرأي على وفق متغير ملكية خط الانترنت (يملك/لا يملك)

ت	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١	يملك خط	٦٢	٣٦,٧٢٥	٩,٠٩٧	٢,٢٧٣	١,٩٦	دالة عند مستوى
٢	لا يملك خط	٩٨	٣٣,٧١٤	٧,٥٢٠			دلالة (٠,٠٥)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Asch ١٩٥٥) التي بينت أن هناك ميل لمجاراة آراء الأغلبية حتى إذا كان هذا الميل مخالف للمشاعر والقناعات ووجهات النظر الأساسية، وأن قوة الضغط النفسي الناجمة عن الحوار تؤدي الى تغير غير نقدي (لا عقلائي) للآراء (Asch: ١٩٥٥: ٢)، ودراسة (Eagly ١٩٧٨) التي بينت ان الشخص العقلاني أو المنطقي يصحح التفسير الموجه نحو الجمهور من خلال تعديل رأيه الى الخلف باتجاه النهاية المعاكسة من المقياس (Eagly: ١٩٧٨: ٤٣٣).

وتخالف دراسة (Myers ١٩٧٠) التي أوضحت أن المجموعات التي تتشاطر الرأي الأولي أدت الى زيادة الفجوة بين آراء المجموعتين (Myers:٢٠٠٢:٢٠٢). وتفسر هذه النتيجة بأن التناشز الذي تولده الآراء المطروحة يدفع الطلبة الى تبني آراء الجماعة لغرض تخفيف التناشز، وأن تبني هذه الآراء يمنح الفرد فرصة العضوية في الجماعة، وأن العضوية في الجماعة تؤدي الى الالتحام بها والتخلي عن الهوية الفردية والوعي بالذات (العقلانية) مما يؤدي الى ضعف الضوابط والكوابح الداخلية التي ينجم عنها تعديل الرأي باتجاه رأي الجماعة (Kassin:٢٠٠١:٥٢٢)، كما أن لجاذبية الأشخاص الذين يتحاورون معهم ولصفاتهم الشخصية وكونهم مدربين على إدارة الحوار، هذا فضلاً عن الضغوط الموجودة في موقف المتصل أثر مهم في تعديل الآراء (Eagly:١٩٧٨:٤٢٤).

ويرى الباحث أن طلبة الجامعة قليلي الخبرة في ميادين الحياة العملية وتتنقصهم التجربة، كما أنهم لا يمتلكون ولاء مطلق لاحكامهم وآرائهم الخاصة بسبب نقص الخبرة في اتخاذ القرار، كما أنهم قليلي الخبرة في إدارة الحوار، فضلاً عن تشعب المواضيع التي تطرح للنقاش مما يجعلهم يغيرون آرائهم تفادياً للحرج والتوتر النفسي الذي يسببه عدم الاتفاق.

٥- أيجاد العلاقة بين العقلانية والرأي المعدل بالانترنت لدى طلبة الجامعة:

بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين العقلانية والرأي المعدل بالانترنت لدى طلبة الجامعة، قام الباحث بتطبيق معامل ارتباط سبيرمان، وقد بلغ (٠,٤٥) وهو معامل ارتباط جيد حيث يشير الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات البحث.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات:

توجيه الطلبة حول ضرورة استخدام الانترنت لتحصيل المعرفة والاستفادة منها في التنمية البشرية والتعليم المستمر والتطوير العلمي والفكري بدلاً من استخدامها

لغرض هدر الوقت والتسلية، وتبصيرهم بأن هناك مواقع ثقافية تروج لأفكار تتنافى مع قيمنا وعاداتنا وتعاليم ديننا وتهدف الى تحطيم المناعة الاخلاقية لدى مستخدميه.

ثانياً: المقترحات:

- ١- أجراء دراسة حول أثر المتغيرات الثقافية والاجتماعية على العقلانية وتغير الآراء.
- ٢- أجراء دراسة حول متغيرات شخصية كالقدرة على القيادة وعلاقتها بالعقلانية وتغير الآراء.

المصادر:

١. حجازي، مصطفى: ١٩٧٦: التخلف الاجتماعي مدخل الى سيكولوجية الانسان المقهور، ط١، معهد الانماء العربي، بيروت.
٢. الخواجا: ماجد عبد العزيز: ٢٠٠٣: الآثار الاجتماعية لانتشار الانترنت على الشباب، كلية المعلمين، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
٣. دار التقدم: ١٩٨٦: المعجم الفلسفي المختصر، دار التقدم، موسكو.
٤. دعبول، موفق: ٢٠٠٧: المحتوى العربي على الانترنت (الشابكة)، مجمع اللغة العربية، دمشق.
٥. رشتي، جيهان احمد: ١٩٧٨: الاسس العلمية لنظريات الاعلام، ط٢، دار الفكر العربي، مصر.
٦. صالح، ساهرة عبد الودود: ٢٠٠٢: استراتيجيات التكيف لاحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لطلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية- ابن رشد، بغداد.
٧. عبد الرحمن، محمد السيد: ١٩٩٨: نظريات الشخصية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
٨. عبد الله، معتز سيد: ١٩٨٩: الاتجاهات التعصبية، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٣٧)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
٩. عقل، عبد اللطيف: ١٩٨٨: علم النفس الاجتماعي، ط٢، دار البيرق للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠. العيسوي، عبد الرحمن محمد: ١٩٨٩: الاحصاء السايكولوجي التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت.
١١. فيلدمان، ماريان، ب: ٢٠٠٢: ثورة الانترنت وجغرافية الابتكار، ترجمة: محمد

- البهنسي، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، اليونسكو، العدد (١٧)، مارس ٢٠٠٢، القاهرة في (الخوaja: ٢٠٠٣: ٤).
١٢. ماك فيل، ثوماس، ل: ٢٠٠٥: الاعلام الدولي النظريات والاتجاهات والملكية، ترجمة: حسني محمد نصر وعبد الله الكندي، دار الكتاب الجامعي، العين.
١٣. معوض، خليل ميخائيل: ٢٠٠٠: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية.
١٤. نبيل علي: ٢٠٠١: الثقافة العربية وعصر المعلومات: سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٧٦، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت
١٥. هول، ك ولندي، ج: ١٩٦٩: نظريات الشخصية، ترجمة أحمد فراج.
١٦. Asch, Solomon: ١٩٥٥: opinions and social pressure: mhtml: file ١٦/١٨/٢٠٠٩, p:١-٧.
١٧. Beach, wayne, A: ١٩٩٤: Relevance and consequentiality, ewstern journal of communication: vol: ٥٨, pp:٥١-٥٧.
١٨. Cannavale, F, J, scar, H, A & pepiton, c: ١٩٧٠: Deindividuation in the small Group: journal of personality and social psychology, vol: ١٦, No (١), pp ١٤١-١٤٧.
١٩. Diener, E, D & srulls, T,K: ١٩٧٩: Self – Awareness psychological perspective and self-Reinforcement in Relation to personal and social standard: journal of personality and

- social psychology, vol: ٧٣, pp:٤١٣-٤٢٣.
٢٠. Eagly, Alice, H, wood, wendy and chaiken shelly: ١٩٧٨: causal inferences about communicators and Their effecton opinion change: journal of personality and social psychology: vol:٣٦, No(٤), p:٤٢٤-٤٣٥.
٢١. Festinger, L. and carlsmith, J, M: ١٩٥٩: consequences of forceal complianne: journal of abnormal social psychology: vol:٥٨, p:٢٠٣-٢١٠.
٢٢. Kassin, Saul: ٢٠٠١: psychology (third Edition): prentice-Hall international Inc, London.
٢٣. Lahey, Benjamin, b: ٢٠٠١: psychology and introduction (seventh Edition) McGrow, Hill. Boston.
٢٤. Latane, Bib and Darley, John, M, a: ١٩٦٩: Group Inhibition of Bystander Intervention in Emergencies: Journal of personality and social psychology: Vol: ١٠, No(٣), p:٢١٥-٢٢١.
٢٥. Mc Kenna, K, Y, A, and Bargh, J, A: ١٩٩٨: coming out in an age of the internet: identity "demarginalization :through virtual group participation: Journal of personality and social psychology: Vol ٧٣, No(٣), p:٦٨١-٦٩٤.
٢٦. Mullen, Be et al: ١٩٨٥: The false consensas effect: Ameta Analysis of ١٥٥ Hypothesis Test: Journal of Experimental social psychology: vol ٢١:

p٢٦٢-٢٨٣.

٢٧. Myers, D, G: ١٩٨٨: social psychology (second Editionl)
McGraw Hill Book command, New York.
٢٨. Myers, David, G: ٢٠٠٢: social psychology: McGraw Hill,
New York.
٢٩. Neolle, Newman, E: ١٩٧٤: The public opinion: Journal of
communication: vol٢٤, p: ٤٣-٥١.
٣٠. New Comb, T, M: ١٩٦٥: social psychology: Astudy of
Human Interaction: Tavistock, publication,
co. London.
٣١. Olson, M: ١٩٧١: The Logic of collective Action. Shocken,
New York.
٣٢. Onions, C, T: ١٩٦٦: The Oxford Dictionary of English
Etymology: Oxford university press, London.
٣٣. Prentice, Dunn. Steven and Rogers, Ronald, W: ١٩٨٠:
Effects of Deindividuating situational cues
and Aggressive Models on subject
Deindivdation and Aggression: Journal of
personality and social psychology: Vol: ٣٩,
No (١), p: ١٠٤-١١٣.
٣٤. Rokeach, M: ١٩٦١: Authority Authoritarianism and
conformity in aberg, et al (Eds), conformity
and Deviation, Harper, New York.
٣٥. Ross, L,D, Greene and p, House: ١٩٧٧: The false consensus
Effect: An Egocentric Bios in social
perception and Attribution processes: Journal
of experimental social psychology: vol١٣,

p٢٧٩-٣١٠.

٣٦. Sears, David O., peplau, Letitia anne and Taylor, shelley. E: ١٩٩١: Social psychology (٧th edition) prentice Hall, New Jersey.
٣٧. Shaw, Marvin, E. and penrod, William, T: ١٩٦٤: Group effectiveness and afunection of Amount of "Legitimate" Information: Journal of social psychology: Vol ٦٢, p:٢٤١-٢٤٦.
٣٨. Taylor, D, G: ١٩٨٢: pluralistic lgnorance and spiral of silence, Aformal Analysis- public opinion Quartely: Vol. ٤٦, No (٣), p:٣١١-٣٣٥.
٣٩. Vanalstyne, M and Brynjolfsson, E: ١٩٩٧: Electornic communitics: Globalvillage or cyberbalkans? Avaiable at <http://web.mit.edu/marshall/www/papers/cyberBak-ans.Pdf>.
٤٠. Weiten, wayne: ٢٠٠١: psychology: Themes and variation (٥th edition) Thomason Learning, Inc, Stanford.
٤١. WojciesZak, Madgalena: ٢٠٠٥: what about The people? Impact of Ideologically hom geneous groupon pluralistic lgnorance Available from the outhor: Email Magdalena@ as upenn, edu, internet.

ملحق (١)

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	لا أبداً
١.	عندما أستمع لرأي ما: أ- أراعي الفوارق الثقافية والاجتماعية. ب- أرى أن للعالم ثقافة واحدة.					
٢.	عندما أستمع لرأي ما أرى أعتقد أنه الرأي أ- المثالي للشخص. ب- الواقعي.					
٣.	عندما يتطلب الأمر تغيير رأيي فأني: أ- أختار رأي الشخص الذي يشابهني في المعتقدات. ب- لا أعير اهتماماً للتشابه في المعتقدات.					
٤.	عندما يتطلب الأمر توجيهه اللوم لزميل لي فأني أوجهه: أ- بطريقة سرية. ب- أمام زملائي.					
٥.	عندما أعتقد أن الامتحان هام فأنه: أ- لم تختلف قراءتي له عن بقية المواد. ب- تكون قراءتي دقيقة.					
٦.	عندما أقدم على شراء شيء ما: أ- أقوم بجمع معلومات قبل الشراء. ب- أختار الشيء الذي يعجبني.					
٧.	عندما أقتنع برأي ما فأني أستمع للآراء: أ- المعارضة. ب- التي تتشابه مع رأيي					
٨.	أشعر بالضيق إذا كان الاختلاف في الرأي مع					

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	لا أبداً
	أشخاص: أ- عادييين. ب- ذوي مكانة.					
٩.	تتسم أحكامي عن مواقف الحياة بأنها: أ- نابعة عن تفكير عقلائي. ب- قطعة (أبيض، أسود).					
١٠.	إذا شاركت في حلقة نقاشية فأني: أ- أشارك في النقاش وأبدي رأيي بعد ذلك. ب- أعتمد على رأي زملائي في أبداء رأيي.					
١١.	عند مناقشتي لمشكلة ما فإن حديثي: أ- يتركز حولها. ب- ينتشعب حولها.					
١٢.	إذا تطلبت المواقف الصعبة في عملي أداء بعض المهمات فأني: أ- أتمكن منها مهما كانت الظروف. ب- أحاول الاستعانة بالآخرين لأدائها.					
١٣.	أشعر بالراحة عندما التزم برأيي: أ- الذي أعتقد أنه الصحيح. ب- المسؤول عني.					
١٤.	أشعر بأهمية نفسي عندما: أ- أكون لي رأي أدافع عنه. ب- أتفق بالرأي مع ذوي النفوذ.					

ملحق (٢)

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أبداً
١.	أشعر بالمتعة وأنا أتناول عبر الانترنت.					
٢.	يصعب علي الاستغناء عن جماعة الانترنت.					
٣.	أرتبط بجماعة الانترنت بروابط قوية.					
٤.	لجماعة الانترنت أثر مهم في حياتي.					
٥.	تتيح لي جماعة الانترنت فرصة التعبير عن ذاتي.					
٦.	أشعر بسداد الآراء التي أطرحها للمناقشة عبر شبكة الانترنت.					
٧.	هناك نسبة عالية من آراء جماعة الانترنت مخالفة لآرائي.					
٨.	اجد ان التناول مع جماعة يختلفون معي في الرأي أمراً ضرورياً.					
٩.	الاحكام التي تصدر عن الحوار عبر الانترنت تعد غير صحيحة.					
١٠.	اعتبر المعلومات التي تأخذ عن جماعة الانترنت متكاملة وموثوقة.					
١١.	أرى ان الطلبة الذين لا تتيسر لهم خدمة الانترنت غير مرتاحين في حياتهم.					
١٢.	اعتقد أنني ملزم بالدفاع عن آراء المجموعة التي أتناول معها.					
١٣.	اعتبر المعايير التي تضعها جماعة الحوار عبر الانترنت ملزمة.					
١٤.	يشكل الطلبة الذين يتناولون عبر الانترنت نسبة عالية.					

(اثر ا نموذجي درا يفر وبوسنر في تصحيح
المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف
الثالث معاهد إعداد المعلمين)

د.محمود حمزة عبد الكاظم

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى معرفة أثر أنموذجي درا يفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد اعداد المعلمين ,وللتحقق من ذلك تم صياغة فرضية رئيسة وعدد من الفرضيات الفرعية ,ومرت اجراءات تطبيق التجربة بمرحلتين هي المرحلة التشخيصية والمرحلة العلاجية , وبعد تطبيق التجربة , واجراء الاختبار البعدي , أظهرت نتائج الدراسة على وجود فرق ذا دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين مجموعات البحث الثالث ولصالح المجموعة التجريبية الأولى , وفي ضوء ذلك يوصي الباحث بأعتماد انموذجي درايفر وبوسنر في تدريس مادة التاريخ في معاهد اعداد المعلمين

مشكلة البحث :-

إن اكتساب المفاهيم وتنميتها تعد من أساسيات العلم والمعرفة في الوقت الحاضر , وهي تمثل احد أهداف تدريس المواد العلمية والإنسانية على حد سواء(الأزيرجاوي, ١٩٩١, ص٢٩٧-٢٩٨) وبواجه الطلبة صعوبات ومعوقات ناتجة عن ضعف قدرتهم على التعلم بشكل تام , أو أن تعلمهم يفتقر إلى الصحة والدقة المتوقعة ٠ (سعد , ١٩٩٠ , ص٢٣)

ومن هذه الصعوبات التي تواجههم في العملية التعليمية هي الأخطاء المفاهيمية, إذ لوحظ وجود ضعف لدى الطلبة في اكتساب المفاهيم , وهذا ما أثبتته دراسة (البابوي ١٩٨٧), ودراسة (السنجاري ١٩٩٧), ودراسة (المشهداني ١٩٩٨) ودراسة (الشمري ٢٠٠٥), ودراسة (الصالحي ٢٠٠٩) وأكدت هذه الدراسات على تلك التصورات الخاطئة وضرورة مساعدة الطلبة على تعديلها باستخدام الاستراتيجيات المختلفة .

إن الخطأ المفاهيمي عند الطلبة يحصل عندما يكون هناك نقص في خلفيتهم الثقافية الناجمة عن ضعف طرائق التدريس المتبعة وعدم مواكبتها للاتجاهات الحديثة التي تساعد الطالب على إدراكها واستيعابها , لذلك تنشأ أخطاء كثيرة في مفاهيم الطلبة التاريخية على مستوياتهم الدراسية المختلفة وهذا ما أكدته دراسة (ألعبيدي ١٩٩٤) ودراسة (ألعبادي , ٢٠٠٢) .

وقد لاحظ الباحث إن بعضا من الطلبة يتعذر عليهم استيعاب المفاهيم التاريخية بصورة سليمة ,ومرد ذلك إن هذه المفاهيم من النوع التجريدي التي تشكل صعوبة في فهمها واستيعابها , وهذا ما لمسها الباحث من خلال خبرته في مجال التدريس في معهد إعداد المعلمين , إضافة إلى ذلك ماأكده بعض ذوي الاختصاص في مجال التأريخ وطرائق تدريسه لدى محاورتي لهم عن وجود ضعف في قدرات الطلبة في اكتساب المفاهيم التاريخية , الأمر الذي اثر سلبا في تدني درجاتهم في هذه المادة , لذا ينبغي إيجاد استراتيجيات حديثة تعمل على تعديل التصورات الخاطئة لدى الطلبة , وتكون بعيدة عن الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين .

و تكمن مشكلة البحث الحالي من خلال النقاط الآتية :-

- ١- وجود بعض المفاهيم المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين , والبحث محاولة لتشخيصها ومعالجتها .

- ٢- ضعف الأسلوب التقليدي في التصدي للمفاهيم المخطوءة لدى الطلاب .
- ٣- ضرورة تجاوز المستوى التعليمي الضعيف الناتج عن وجود فهم خاطيء لبعض المفاهيم التاريخية .
- ٤- الصعوبات التي تواجه الطلاب وهم في هذه المرحلة, الذين سيصبحون مرشدين وموجهين , لذا ينبغي إكسابهم الخبرة والمفاهيم بصورة سليمة وواضحة .
- وتتلخص مشكلة البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:
- هل إن استعمال أنموذجي درا يفر وبوسنر يساعد في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين .
- ثانيا :أهمية البحث :-

وتكمن أهمية البحث الحالي من خلال أهمية مادة التأريخ التي تعد من المواد الدراسية المهمة , لأنها تساعدنا على فهم وتفسير حاضر حياتنا , وذلك عن طريق كشفها عن الأصول التاريخية لمشكلاتنا المعاصرة (الأمين , ١٩٩٠ , ص ٧) .

وفي رأي الباحث أن مادة التأريخ مهمة بسبب كونها من المواد الدراسية التي يدرسها الطالب في معظم المراحل الدراسية , فضلا عن كونها من المواد الدراسية الحيوية التي تعتمد على الطريقة العلمية في التفسير والتعليل , واستخدام الأدوات العلمية في الكشف عن الماضي السحيق ونقده وتفسيره .

فضلا عن ذلك أهمية طلاب معهد اعداد المعلمين كونهم سيصبحون مرشدين وموجهين وتقع على عاتقهم اعداد الأجيال اللاحقة , ولذلك يجب اكسابهم المعرفة الصحيحة .

وتتأتى اهمية البحث من أهمية المفاهيم التي تشكل عنصرا رئيسا في بناء المعرفة ومحتوى المواد الدراسية , إذ تمكن الدارسين من تصور أدق للأحداث وتكوين تعميمات على أساس مابينها من علاقات مما يسهل عليهم فرصة لربط أجزاء من

المعلومات وتقديمتها واضحة ومتكاملة (الخوالدة , ١٩٩٦ , ص١٨٣) , ويمكن
المظهر الأكثر فائدة للمفاهيم , في قدرتها على تسريع وتبسيط الاتصال بين الطلبة ,
ولأننا نشترك بمفاهيم متشابهة , فنحن نستطيع أن نتواصل بسهولة دون الحاجة
لتوضيح كبير للفكرة (الحيلة , ٢٠٠٧ , ص٢) .

إن اكتساب المفاهيم يعد من أساسيات المعرفة العلمية فعن طريقها يتم
تسمية محدودة للأشياء المتشابهة , ويجعل التفاعل مع المعرفة بنوع من الثبات وكذلك
يتعامل مع الأشياء والمواقف , والعمليات ذات الصفات والخصائص المشتركة
كأعضاء في نوع واحد (١٣ ; P, ١٩٧٢ , Eles) وتعلم المفاهيم يساهم في أبراز
الترابط بين فروع العلوم المختلفة وتشجع على التفكير الموسع الذي يعد أحد حالات
التفكير الإبداعي (حميدة وآخرون , ٢٠٠٠ , ص ١٢٣) .

وتعلمها يساعد المتعلم على وضع نظام لترتيب المعلومات والخبرات
والتجارب فهي تشكل نظاما لحفظ المعاني ووضع المعلومات في مكانها المعرفي
المناسب لجعلها أكثر وضوحا (الجبر , ٢٠٠٠ , ص٨٢) . وتعد المفاهيم
وسيلة جيدة في تحفيز عملية النمو الذهني ودفعها الى الأمام , فضلا عن أنها تساعد
الطلبة في فهم كثير من الأشياء وتفسيرها والتي تثير انتباههم في البيئة التي يمكن إن
يستجيبوا إليها أي يتعلموها , وتؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على استخدامهم وظائف
العلم الرئيسة التي تتمثل في التفسير والتقويم والتنبؤ (زيتون , ١٩٩٤ ص٨٤) .
وتقلل من الوقت والجهد الذي يصرف على التعلم , وتسهم في انتقال أثر التعلم ,
فعندما يتعلم الطالب مجموعة من المفاهيم يستطيع أن يحل مشكلات تحتوي على
مصطلحات أو محتوى لم يرد في السابق .

(توق وعدس , ١٩٨٤ , ص٢١٠)

فضلا عن ذلك تسهم في حل بعض صعوبات التعلم خلال انتقال الطلبة من
صف إلى آخر , فما يأتي أولا يعد كنقطة ارتكاز ضرورية لما يأتي بعد (عقل ,
٢٠٠١,ص٣١١) •

وتشكل قاعدة أساس للتعلم والتعليم فهي لبنة المعرفة ولحمتها , ومن المفاهيم
تتشكل التعميمات والنظريات (السكران , ١٩٨٩, ص٤٤) , لذا فاكتساب المفاهيم
بصورة صحيحة وسليمة أمرا مهما , ويعد شرطا ينبغي توافره لدى كل طالب يكون
متنورا علميا • وتبرز أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية :

١- أهمية مادة التاريخ , كونه يمثل جذر الأمة الذي يضرب في الأعماق وأنه
ليس علم الماضي فحسب بل هو علم الحاضر والمستقبل •

٢- أهمية الصف الثالث في معاهد إعداد المعلمين , لأن هؤلاء الطلاب سبق لهم
أن درسوا المفاهيم التاريخية , وستتكرر عليهم في مادة تأريخ الحضارة العربية
الإسلامية , فتشخيص الفهم الخاطيء ومعالجته في هذه المرحلة سيكون له الأثر
الايجابي للطلاب في دراستهم اللاحقة •

٣- أهمية المفاهيم وتدريسها لتواكب التقدم العلمي والثورة المعلوماتية التي عمت
جميع ميادين الحياة •

٤- ٤- أهمية أنموذجي درا يفر وبوسنر في تشخيص المفاهيم الخاطئة ومعالجتها
باستخدام هذين الأنموذجين

٥- أهمية الأساليب الحديثة من حيث القدرة على التفاعل وتبادل المعلومات بين
المدرسين والطلبة •

٦- حدثا الموضوع , حيث لا توجد دراسة تناولت موضوع تصحيح المفاهيم في مادة
التاريخ للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين والمعلمات على حد علم الباحث
ثالثا :هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :-

بيان أثر كل من أنموذجي درا يفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة
لدى طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين .

وللتحقق من هدف البحث, تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية :

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠ , ٠ ٥) في تصحيح
المفاهيم التاريخية المخطوءة , بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين
يدرسون باستعمال أنموذج درا يفر , وطلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين
يدرسون باستعمال انموذج بوسنر , وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون
بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي .

رابعاً / حدود البحث :-

يقتصر البحث الحالي على :

- ١- طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين الصباحي في كربلاء .
- ٢- كتاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين (الفصول الخمسة الأولى) ,
المقرر من وزارة التربية
- ٣- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩
- ٤- المفاهيم المخطوءة لعينة البحث

خامساً / تحديد المصطلحات :-

١ - الأنموذج : model

عرفه كل من

- mayer ١٩٨٩ : بأنه تقنية تعليمية تعليمية تعتمد نظريات التعلم المعرفية
ويستخدم لتحسين فهم الطالب للتفسيرات العلمية (٤٣ ; ١٩٨٩,p; mayer) .

-ملحم ١٩٩٥ : انه توظيف لحركات متتابعة أو متسلسلة يتبعها المدرس في بنية
المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين (ملحم , ١٩٩٥ , ص ٦٠)
أما التعريف الإجرائي للأنموذج فهو :

عدد من الخطوات التي يتبعها المدرس من أجل توضيح وتصحيح الأخطاء
المفاهيمية لمادة تأريخ الحضارة العربية الإسلامية لدى بعض أفراد عينة البحث
أنموذج درا يفر : Driver

عرفه رزوقي وآخرون ٢٠٠٥ : إطار تنظيمي لمجموعة من الخطوات
لمساعدة الطلبة على تعديل وتصويب المفاهيم ذات الفهم الخاطيء لديهم , والذي
يشترط إحداث المواءمة بين ما يعرف الطالب (المفاهيم القبلية) وبين خبرات التعلم
الجديدة في العملية التدريسية (رزوقي وآخرون , ٢٠٠٥ , ص ١٣٩)
التعريف لأجرائي للأنموذج درا يفر :

مجموعة الإجراءات التعليمية منظمة على وفق (التوجيه - إظهار الفكرة -
إعادة صياغة الفكرة - تطبيق الأفكار على مواقف جديدة - عملية مراجعة الأفكار)
لتصحيح المفاهيم المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين .

أنموذج بوسنر : posner

عرف posner أنموذجه ١٩٩٢ : بأنه عملية process يتم من خلالها
استبدال الفهم الخاطيء الموجود لدى الفرد , بالفهم الصحيح الذي يتوافق مع المبادئ
العلمية , وضرورة تكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة في أحداث التعلم الفعال
, واتباع عدد من الاستراتيجيات هي (التجسير , التمييز , التبديل ألمفاهيمي , التكامل
((Posner, ١٩٨٢, p: ٢١٢)

التعريف الإجرائي لأنموذج بوسنر :

وهو عملية استبدال المفاهيم المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين بمفاهيم صحيحة ويكون ذلك من خلال استعمال عدة استراتيجيات كالتجسير والتمييز والتبديل المفاهيمي والتكامل .

٢ - المفهوم : concept

عرفه كل من :

١- سعادة واليوسف , ١٩٨٨ : مجموعة من الأشياء أو الأشخاص أو الحوادث أو العمليات , التي يمكن جمعها معا على أساس صفة مشتركة أو أكثر , والتي يمكن أن يشار إليها بأسم أو رمز معين . (سعادة واليوسف , ١٩٨٨ , ص ٦١)

٢- دروزة , ٢٠٠٠ : مجموعة الموضوعات والرموز أو العناصر أو الحوادث التي جمعت فيما بينها خصائص مميزة مشتركة (دروزة , ٢٠٠٠ , ص ٨٧)

٣- المفاهيم التاريخية (Historcal concept)

عرفها كل من :

١-إبراهيم , ١٩٨٧ : (عبارة عن لفظ أو مصطلح نستدل من معناه على الخصائص المشتركة التي تربط مجموعة من الإحداث أو المواقف التي تتصف بالتغير والتطوير) (إبراهيم , ١٩٨٧ , ص ٨٧)

٢- العروي , ١٩٩٧ : (كل تعبير تجريدي ومختصر يشير إلى مجموعة من الحقائق والأفكار المتجاورة من حيث المعنى والدلالة , فهو صورة ذهنية ترتسم في ذهن الفرد عن موضوع معين . (العروي , ١٩٩٧ , ص ٣٧)

أما التعريف لأجرائي للمفهوم التاريخي : المعلومات والخصائص المراد فهمها واستيعابها بشكل جيد من قبل المجاميع الثلاث في الصف الثالث معهد إعداد المعلمين والخاصة بالمفاهيم التاريخية في الفصول الخمسة الأولى .

٤ - المفهوم المخطوء :

عرفه كل من :

١-١٩٩٥, N ovak : بأنه تفسير غير مقبول (ليس مغلوفا بالضرورة) لمفهوم

مشروح في جملة أو عبارة تتضمن هذا المفهوم (Novak, ١٩٩٥, p:٥٣)

٢- خطائية, ٢٠٠٨ : (تفسير غير مقبول - وليس بالضرورة خطأ يقدمه المتعلم

نتيجة المرور بخبرات حياتية ٠ (خطائية , ٢٠٠٨ , ص٤١)

ويمكن تعريف المفهوم المخطوء : بأنه إجابة أو تفسير غير مقبول ليس مخطوء

بالضرورة بسبب مرور المتعلم بخبرات سابقة ٠

التعريف الإجرائي للمفاهيم المخطوءة :-

هي تلك المفاهيم التي يخطأ بها طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين

في الاختبار التشخيصي الذي أعده الباحث حول المفاهيم التاريخية للفصول الخمسة

للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ , الذي تجاوز فيه نسبة الخطأ ٣٤%

٥ - التغيير المفاهيمي (تصحيح المفاهيم) :

عرفه كل من :

١- عرفه مطر ١٩٨٨ م : عملية تخلي الطلبة عن الأفكار السابقة المتعلقة بالمفاهيم

المغلوطة عن العلم واكتساب المفاهيم الصحيحة (مطر, ١٩٨٨, ص ٧١)

٢- عبد السلام, ٢٠٠٦ م : بأنه عملية إحلال تصور مقبول علميا محل تصور خطأ

(عبد السلام , ٢٠٠٦ , ص٢٣٢)

ويعرفه الباحث : بأنه عملية استبدال المفاهيم المخطوءة التي يمتلكها الطلبة والتي

اكتسبوها من مصادر مختلفة بمفاهيم صحيحة ٠

التعريف الإجرائي للتغيير المفاهيمي :

عملية استبدال المفاهيم المخطوءة لدى الطلاب بفهم علمي صحيح
للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب الصف الثالث (تأريخ الحضارة العربية
الإسلامية) معاهد إعداد المعلمين , وذلك من خلال الإجابة الصحيحة عن عناصر
المفهوم الواردة في الاختبار المفاهيمي البعدي الذي أعده الباحث .

٦- التأريخ : History

عرفه كل من :

- ١- زريق , ١٩٥٩ (السعي لأدراك الماضي البشري وأحيائه)
(زريق , ١٩٥٩ , ص ٤٩)
- ٢- هر نشو , ١٩٨٤ : (سجل العصور الغابرة وديوانها الحافظ لأخبارها)
(هر نشو , ١٩٨٤ , ص ١٥)

التعريف الإجرائي :

المواضيع التاريخية التي تضمنتها الفصول الخمسة الأولى من كتاب تأريخ
الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين المقرر تدريسه من
قبل وزارة التربية في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ , من كتاب مادة تأريخ
الحضارة العربية الإسلامية .

٧- معاهد إعداد المعلمين :

عرفها كل من :

- ١- وزارة التربية , ١٩٨٥م : بأنه مؤسسة تربوية تعمل على إعداد معلمين ومعلمات
لهم القدرة على التأثير الإنساني الفاعل في المجتمع والإمكانية على إعداد جيل متسلح
بالعلم والمعرفة على وفق أسس تربوية وعلمية . (وزارة التربية , ١٩٨٥ , ص ١٦٠)

٢- مزعل, ١٩٩٠م : مؤسسة تعليمية تقبل الطلاب من خريجي الدراسة المتوسطة
وتكون مدة الدراسة فيها خمس سنوات ٠ (مزعل , ١٩٩٠ , ص ١٩٥)
التعريف الأجرائي :

هي مرحلة دراسية تلي مرحلة الدراسة المتوسطة , وتكون مدة الدراسة فيها
خمس سنوات , ويستطيع الطالب المتخرج منها تدريس طلاب المرحلة الابتدائية ,
بصفته معلما اكتسب مهارات تعليمية متنوعة خلال مدة الدراسة ٠
٨- الصف الثالث :

سنة دراسية بعد المرحلة المتوسطة بثلاث سنوات وتدرس فيها مواد دراسية
عامة , وينتقل الطالب منها إلى التخصص الموجود في المعهد ٠
التعريف الإجرائي للصف الثالث :

هي السنة الثالثة في معهد إعداد المعلمين المكون من خمس سنوات
وتدرس فيها مواد دراسية عامة ,
وينتقل الطالب منها إلى التخصص الموجود في المعهد .

الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث

ينقسم الإطار النظري إلى ثلاثة أقسام وهي الآتي :-

أولاً: المفاهيم

ثانياً :- الفهم الخاطيء

ثالثاً : النماذج التي تسهم في التغيير المفاهيمي

أولاً :- المفاهيم :-

إن من أهم التحديات التي تواجه المجال التربوي هو تعلم المفاهيم , لأنه يقتضي تغييرا في غايات التربية من مجرد الإمداد بالحقائق والمعلومات إلى مساعدة المتعلم على تكوين عادات عقلية تمكن المتعلم من الحياة في مجتمع متغير (ألقاني وآخرون , ١٩٩٠ , ص ١٥٤) , فهي تقدم للمتعلم المساعدة في صنع قراراته وتدبير حياته اليومية , وتعد من أهم النواتج التعليمية التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة العلمية في صورة ذات معنى ٠ (عبد السلام , ٢٠٠٦ , ص ٢١٤) , ولها الدور الأساسي في السلوك الإنساني إذ إن تعلمها يساعد على إدراك الفرد للمتغيرات البيئية وما بينها من تشابه أو اختلاف , وتيسر الجمع بين الأحداث أو الظواهر أو الأشياء وتصنفها إلى مجموعات أو فئات (الازيرجاوي , ١٩٩١ , ص ٢٩٧) , وهذا التصنيف يساعد في تسهيل عملية الفهم والتفسير والتنبؤ , وتساعد على نقل الخبرات للآخرين والاستفادة من خبراتهم

بطرس , ٢٠٠٨ , ص ٥٨)

و يتكون المفهوم من ثلاثة مكونات هي :-

١- اسم المفهوم : وهو الاسم الذي نطلقه على تجريد العناصر المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو الخصائص

٢- دلالة المفهوم : وهو المعنى أو التعريف الذي نحدده للمفهوم .

٣- ارتباطات المفهوم : أي مدى ارتباط ذلك المفهوم بمفاهيم أخرى (جابر وآخرون , ٢٠٠٥ , ص ٣٣٣)

كذلك فإن جميع المفاهيم تمتلك العناصر الخمسة الآتية :

١- التسمية (Name) : مثال : الاسم (Noun) أو نعت لمفهوم ما , انه يشير إلى جزء من الكلام وعندما يستخدم فان الأشخاص الذين قد تعلموا المفهوم يفهمون ما قد تم نقله , إن الاسم أكثر فاعلية للاستخدام من تعريف مطول .

٢- التعريف (Definition) : هو عبارة تتناول سمات المفهوم , مثال الاسم يكون شخص , مكان , أو شيء .

٣- السمات (Characteristics) : هي الصفات التي يجب توافرها ليطبق على المفهوم مثال : إن سمات الاسم هي (شخص , مكان , أو شيء) , إن توافر سمة واحدة فقط من هذه ولا يجب توافر جميع السمات بالنسبة لكلمة ما حتى تعد اسما .

٤- الأمثلة (Examples) : الأمثلة هي أعضاء في مجموعة من الأشياء التي تظهر السمات الأساسية للمفهوم , أحمد مثال لأسم وكذلك سيارة وبغداد

٥- المكان في التنظيم الهرمي (place in a hierarchy) : إن معظم المفاهيم هي جزء من تنظيم هرمي للمحتوى الذي يعطي معنى للمفهوم ويجعله أكثر سهولة للتعلم , إن المفاهيم القريبة من الاسم أو المتساوية (المناظرة) للاسم في المنزلة هي الفعل , والظرف , والصفة , المفاهيم الثانوية هي الاسم النكرة , اسم العلم والضمائر , والمرتبة العليا هو أجزاء الكلام (أورليخ وآخرون , ٢٠٠٣ , ص ٢٥٠ -

(٢٥١

تصنيف المفاهيم :

يصنفها زيتون إلى ستة أنواع وكما يلي :

- ١- مفاهيم ربط : وهي ناتجة عن دمج فكرتين أو شيئين على الأقل ليكون منها مفهوم واحد مثل التأريخ .
 - ٢- مفاهيم الفصل : وتتكون من عزل الأفكار أو الأشياء أو الجوانب للمفهوم مثل مفهوم الإقليم .
 - ٣- مفاهيم علاقة : وتفسر هذه المفاهيم العلاقات والقوانين التي تتضمن بين شيئين أو مفهومين فأكثر مثال على ذلك الطقس يتكون من عدة عناصر
 - ٤- مفاهيم تصنيفية : وهي التي تقع ضمن تصنيف أو مجموعة معينة مثل مفهوم الحرارة تقع ضمن مفهوم الغلاف الغازي .
 - ٥- مفاهيم علمية أو إجرائية : وهي المفاهيم التي تتضمن القيام بعمليات إجرائية معينة مثل مفهوم الري والزراعة .
 - ٦- مفاهيم وجدانية : وهي المفاهيم المتعلقة بالمشاعر والاتجاهات والقيم والميول مثل مفهوم التضحية ، التعاون (زيتون ، ١٩٨٦ ، ص ٩٥) .
- أما ما يخص المفاهيم في المواد الاجتماعية ، فهناك عدة أنواع وهي الاتي:
- ١- مفاهيم الوقت :

أ- مفهوم الوقت المحدد لشيء ما والمرتبط بنقطة بداية مثل شهر أيلول ، سنة ١١

هـ

ب- مفهوم الوقت الغير محدد مثل العصر الإسلامي ، العصور الوسطى

- ٢- مفاهيم المكان : مثل موقعة أحد ، إقليم البحر المتوسط .
- ٣- المفاهيم المادية : وهذه المفاهيم تنمو عن طريق الملاحظة ، أو الخبرة المباشرة أو عن طريق استخدام الوسائل التعليمية مثل مفهوم الشمس .

٤- المفاهيم المجردة : وهذه المفاهيم نحتاج إلى تمتيتها إلى أبعد من الخبرات أو الملاحظات المباشرة مثل العدالة , الحرية , الديمقراطية

٥- المفاهيم الجديدة (المبتكرة) : هي المفاهيم التي ظهرت حديثا نتيجة التقدم العلمي والتطورات الاقتصادية والاجتماعية مثل العولمة , الوطن السليب (السكران , ٢٠٠٢ , ص٤٥)

٦- المفاهيم الوجدانية : هي المفاهيم المتعلقة بالمشاعر والاتجاهات والقيم والميول مثل مفهوم التعاون , التضحية (زيتون , ١٩٨٦ص٩٥) .
ثانيا :--الفهم الخاطيء :

تناول الكثير من الباحثين في مجال التربية الفهم الخاطئ , وأكدوا على انه البنية الذهنية الخاطئة التي يخرننها المتعلم , أو انه الفهم الذي لا يتفق مع ما أتفق عليه علميا ولذلك يسمونه بالمفاهيم البديلة (عبد السلام , ٢٠٠٦ , ص٢١٤-٢١٥) .

إن المفاهيم السابقة عندما تكون غير صحيحة , فان البناء بأكمله سيكون مهزوزا , وعليه فأن تكوين المفاهيم لدى الطلبة على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الدراسية يتطلب طريقة وأسلوب في التدريس .

(زيتون , ١٩٩٤ , ص٢١٢) , ولذلك ركز التربويون على إحداث التغيير المفاهيمي مبتدئين بأفكار الطلاب وتصميم نماذج أو استراتيجيات تعليمية تأخذ هذه الأفكار بعين الاعتبار .

(الكيلاني , ١٩٩٦ , ص٣٣) , ويذكر عبد السلام , ٢٠٠٦م , إن العملية التي تستهدف تعديل الفهم الخاطيء ترمي إلى إعادة ترتيب وتنظيم واستبدال ما لدى المتعلم من فهم خاطيء بما يتلاءم مع الفهم السليم , ولكي يكون التعلم ذا معنى يجب أن نؤكد على عمليات التغيير المفاهيمي وهي : انتظام البناء وإعادة التنظيم أو

استبدال التصورات الموجودة لتكيف الأفكار الجديدة (عبد السلام , ٢٠٠٦ ,
ص ٣٩) .

إن عدم قدرة الطالب على فهم المفهوم بشكل علمي صحيح يؤدي إلى تكوين ما
يعرف بالفهم البديل أو إلى سوء الفهم (أمبو سعيدي , ٢٠٠٩ , ص ٨٥) .
وفيما يلي بعض التسميات للتعبير عن الفهم غير السليم : -

- ١-المفهوم الخطأ (Misconception) وهي تسمية تصف التفسير غير المقبول (وليس بالضرورة خطأ) لمفهوم ما من قبل المتعلم بعد المرور بنشاط تعليمي معين .
- ٢-المفهوم البديل (Alternative Concept) وهي تسمية يدعمها البنائيون , ويعد المصطلح الأكثر شيوعا لدى الكثير من باحثي التربية العلمية المعاصرين, وهو تفسير غير مقبول , وليس بالضرورة خطأ يقدمه المتعلم نتيجة المرور بخبرات حياتية أو تعليمية (خطائية , ٢٠٠٨ , ص ٤١)
مصادر الفهم الخاطيء :

- يمكن إجمال بعض النقاط حول مصادر الفهم الخاطيء وهي الآتي:
- ١- تفاعل المتعلم مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها , والتي تحتم عليه اكتساب خبرات كثيرة قد تكون سببا في الفهم الخاطيء . (زيتون , ٢٠٠٠ , ص ٢٩٧)
 - ٢- نقص معلومات الطلبة عن موضوع معين أو لديهم قدر منقوص منها فأن احتمال وقوعهم في خطأ يبدو أمرا حتميا , وهذا ناتج عن الضعف الأكاديمي والتربوي .

- ٣- عدم القدرة على تطبيق المعلومات في مواقف جديدة .
- ٤- خلط في المعلومات: وذلك عند استقبال الطلبة معلومات متشابهة ويعجز عن التمييز بينها .

٥- سيادة بعض التصورات الخاطئة عند الطلبة والتي تكونت من الثقافة السائدة في مجتمعهم .

٦- التسرع في التعميم : ويحدث هذا النوع من الأخطاء في تعلم المفاهيم ويتمثل في اعتماد الطلبة على إحدى خصائص المفهوم وتعميمه على حالات أخرى .
(حسين , ٢٠٠٩ , ص١١٣)

٧- إن الأعداد غير الجيد لفقرات الاختبار قد يكون مصدرا من مصادر الفهم الخاطيء لدى الطلبة .

٨-التفاعل الحاصل بين الطلبة ووسائل الأعلام . (خطابية , ٢٠٠٨ , ص٤٣)
٩- ومن وجهة نظر الباحث فان ضعف المناهج الدراسية التي تؤكد على الحفظ والتلقين بدلا من التركيز على الفهم والبحث والاستقصاء قد تكون عامل من عوامل الفهم الخاطيء .

ثالثا : النماذج التي تسهم في التغيير المفاهيمي:

النماذج هي مجموعة العلاقات المنطقية , قد تكون في صورة كمية أو كيفية تجمع معا الملامح الأساسية للواقع الذي نهتم به والأنموذج هو طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها , أو شكل تخطيطي يتم وفقه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها (قطامي , ٢٠٠٥ , ص ٣٨) .

أي أنها تقدم أطرا من الإجراءات ذات النمط المنظم , وتتضمن تحليلا واقعا للعوامل التي تقرر نوع الأهداف والمرامي الخاصة بالتعليم (الزند , ٢٠٠٤ , ص٣٦٩) .

انه مجموعة من العلاقات المنطقية التي تجمع الملامح الرئيسة للواقع الذي نهتم به أو انه طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها , أو انه شكل تخطيطي يتم عليه

تمثيل الأحداث والوقائع، وذلك في صورة محكمة بقصد المساعدة في تفسير تلك
الأحداث أو الوقائع غير الواضحة أو غير المفهومة .

(الكلزة ، ١٩٩٤ ، ص٢٢٢) ، (الطيطي وأبو شريح ، ٢٠٠٧ ، ص١٠٩)

ويرى جويس وويل أن الأنموذج التدريسي خطة يمكن استخدامها في تنظيم
عمل المعلم ومهامه ، من مواد وخبرات تعليمية وتدريبية ، ويرى هذان العالمان ان
التدريس يعني بتوفير الظروف البيئية التي تضم عناصر وأجزاء مترابطة ومتكاملة
كالمحتوى والمهارات والأدوات التعليمية والعلاقات الاجتماعية ، وألوان النشاط
والإجراءات ، والتسهيلات المادية والبيئية ، التي تتفاعل فيما بينها ، لتحدد سلوك
الطلبة والمدرسين .

(الحموز ، ٢٠٠٤ ، ص١٦٥)

وقد أهتم التربويون اهتماما كبيرا في استراتيجية التغيير المفاهيمي ،لما لها من
دور كبير في تصحيح المفاهيم لدى الطلبة ، وقد نتج عن ذلك عدة نماذج تعالج هذه
المشكلة ومنها :-

١- أنموذج خريطة الشكل (v) :

وقد أظهرها بوب جوين بجامعة كور نيل لتمثل العناصر الأبستمولوجية
المتضمنة في بنية المعرفة، والأبستمولوجيا تعني نظرية المعرفة أو علم المعرفة ،
و تتكون خريطة الشكل (v) من جانبين : الجانب الأيسر مفاهيمي
، يشتمل على المفاهيم والمبادئ والنظريات ، والجانب الأيمن أجراءي يشتمل على
التسجيلات (الملاحظات التي سجلت عن الأحداث أو الأشياء محل الدراسة) ،
وتحويلات (الجداول أو الرسوم أو خرائط المفاهيم) ، والمتطلبات المعرفية والقيمة
(تفسيرات معقولة للتسجيلات والتحويلات) . ويربط الجانبين الأحداث والأشياء التي
توجد في بؤرة الشكل (v) ، ويتم التفاعل بين هذين الجانبين من
خلال السؤال الرئيس الذي يقع أعلى الشكل (v) .

(زيتون , ٢٠٠٤ , ص١٦٢-١٦٤)

٢- أنموذج دورة التعلم :

يؤكد نموذج التعلم البنائي (دورة التعلم) على ربط العلم بالتقانة والمجتمع , ويسعى إلى مساعدة الطلبة على بناء مفاهيمهم العلمية ومعارفهم من خلال أربع مراحل مستخلصة من مراحل دورة التعلم الثلاث (استكشاف المفهوم , استخلاص المفهوم , وتطبيق المفهوم) , وهذه الأربع مراحل هي : مرحلة الدعوة , ومرحلة الاستكشاف , ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول , ومرحلة اتخاذ القرار , ولكل من هذه المراحل جانبان , هما العلم والتقانة . واعتمدت مراحل نموذج التعلم البنائي على الفلسفة البنائية في بناء المتعلم لمفاهيمه العلمية من خلال العمليات العقلية .

(زيتون , ٢٠٠٤ , ص٢٠٢-٢٠٣) , (سلامة , ٢٠٠٩ , ص٢٧٧-٢٨٨)

٣- أنموذج stepans , ١٩٩٦ :

طور ستيبانز نموذجا في التغيير المفاهيمي (ccm) , يضع الطلبة (المتعلمين) في بيئة تعليمية - تعليمية تشجعهم على مواجهة مفاهيمهم السابقة preconception وكذلك مفاهيم زملائهم السابقة , ثم العمل نحو الحل والتغيير المفاهيمي . وفي هذا يتكون النموذج من المراحل الست الآتية :

الأولى : يصبح الطلبة واعين لمفاهيمهم السابقة حول (المفهوم) من خلال التفكير به , ثم عمل تنبؤات قبل أن تبدأ أية فعاليات أو أنشطة علمية .

الثانية : يعرض الطلبة معتقداتهم من خلال المشاركة مع مجموعات (تعاونية) صغيرة في البداية , ثم مع طلبة الصف كله .

الثالثة : يواجه الطلبة أفكارهم ومعتقداتهم من خلال اختبارها ومناقشتها في مجموعات صغيرة .

الرابعة : يعمل الطلبة على حل الاختلاف الذهني إن وجد بين أفكارهم اعتمادا على المفاهيم المسبقة المعلنة والمناقشة الصفية , وبالتالي تبني المفهوم الجديد أو استيعابه .

الخامسة : يوسع الطلبة المفهوم من خلال المحاولة لعمل ارتباطات أو علاقات بين المفهوم الذي تعلمه في الصف ومواقف أخرى بما فيها حياتهم اليومية .
السادسة : يتم تشجيع الطلبة للذهاب وراء المفهوم , كأن يتابع الأسئلة الصفية الإضافية , والمشكلات أو المشروعات التي اختارها وذات العلاقة بالمفهوم (عبد السلام, ٢٠٠٦, ص٢٣٩-٢٤٠), (زيتون, ٢٠٠٧, ص٥٠٠-٥٠١)

٤- أنموذج (wheathly, ١٩٩٤) :

اقتراح هذا الأنموذج كصيغة مرافقة لاستراتيجية التعلم التعاوني , ويتكون من ثلاث مراحل :

١- المهمات : توزيع المهمات التعليمية بين المتعلمين كأن تكون مسألة أو تجربة أو أي أمر آخر .

٢- المجموعات الصغيرة : على المتعلمين انجاز المهمات التعليمية عل شكل مجموعات صغيرة وتتوصل إلى النتائج عن طريق تناول الآراء والمناقشة التعاونية

٣- المشاركة : تتحول المجموعات الصغيرة بعد إنجازها المهمات التعليمية الى مجموعة واحدة وتقدم النتائج ويتدخل المعلم لتأصيل الفهم العلمي السليم .
(التيمي , ٢٠٠٤ , ص٤)

٥- أنموذج (perkins & blithe, ١٩٩٤)

يتكون هذا الأنموذج من أربع مراحل أساسية في تصحيح الفهم الخاطيء للمفاهيم :-

- ١- الموضوعات المولدة : يتم في هذه المرحلة تقديم المادة العلمية التي ذات صلة بحياة المتعلم اليومية , وبيئته المحلية .
 - ٢- أهداف الفهم : وفي هذه المرحلة توضيح أو تحديد فهم المتعلمين للمادة التعليمية المقدمة والتوصل إلى الخصائص المميزة .
 - ٣- إنجازات الفهم : وهو مشاركة المتعلمين في انجاز المهام التعليمية , لمعرفة مدى فهم المادة التعليمية .
 - ٤- التقويم المستمر : وفي هذه الرحلة تهيئة الفرص للمتعلمين لإعطائهم تغذية راجعة سواء من المعلم أو من زملاءهم , لتعديل وبلورة الفهم الصحيح .
- (Perking & Blythe, ١٩٩٤, P; ٣٩-٤٥)
- ٦- أنموذج (Driver, ١٩٨٦) :

وضعت درا يفر أنموذجها التعليمي الذي يستند على وجهة النظر البنائية لتسهيل إحداث التغيير المفاهيمي ,وقد أوصت في السعي لتعديل المعرفة الموجودة لدى الطلبة واستبدالها بالتفسيرات العلمية الصحيحة وإزالة الفهم المخطوء لهذه الموضوعات الموجودة في أبنيتهم العقلية .

- ١- التوجيه orientation : يقوم المدرس في هذه الخطوة بتهيئة أذهان الطلبة وشد انتباههم , من خلال عرض الأنشطة والنماذج عن المحتوى أو الموضوع لتوجيه أفكار المتعلمين نحوها , وتهيئة ما يمتلكون من معلومات علمية سبق أن تعلموها أو أثارت اهتمامهم وحفزتهم على التفكير ,وبعبارة أخرى شد انتباه الطلبة وتعريفهم بماذا يتناول الموضوع قيد التدريس . (الطناوي , ٢٠٠٩ , ص ٦٥)

أي إعداد الطلبة لجو الدرس, ولابد إن تبدو طبيعة منتمية إلى الموضوع الذي يراد تدريسه وألا تزيد من خمسة دقائق من زمن الوقت المخصص للحصة .

(جابر , وليد وآخرون , ٢٠٠٥ , ص ١٩٦)

٢- إظهار الفكرة Elicitation of Idea

يقوم المتعلمون في هذه المرحلة بالإجابة عن الأسئلة من الأفكار الموجودة لديهم ويظهرون الأخطاء المفاهيمية، بعد أن يعد المدرس مجموعة من الأسئلة التي تساهم في إظهار ما للمتعلم من معلومات ، خلال وقت محدد يوجهها للجميع للإجابة عنها ، ويبدأ المتعلمون مناقشة الأجوبة فيما بينهم ، وتتكون كل مجموعة من (٢- ٤) من الطلبة ، وعلى المدرس أن يقضي وقتا طويلا لتشخيص الأفكار الخاطئة . (الخليلي ، ١٩٩٦ ، ص ٤٥٨) ، (رزوقي وآخرون ، ٢٠٠٥، ص ١٤٢)

٣- إعادة صياغة الأفكار Restruction of Idea

يتبادل المتعلمون الأفكار والآراء وإجراء الأنشطة وأدراك المعاني المتضاربة أو أخطائهم المفاهيمية وتقبلهم التخلي عنها ، ويكون ذلك عن طريق اشتراكهم في مجموعات صغيرة ، ويتواصل الطلبة من خلال عرض المفاهيم إلى وجود عقبات تسبب سوء فهم فيحاولوا تعديل أفكارهم عن طريق الأنشطة ويكتشف من خلالها وبالتدرج التناقض بين ما يمتلكه في بنيته المعرفية وما قد توصل إليه فيعيد صياغة الأفكار صياغة صحيحة . (Collette & Chiappetta, ١٩٩٤, p:٥٩)

٤- تطبيق الأفكار Application of Idea

عند انتهاء الطلبة من ربط أفكارهم ومفاهيمهم بخبراتهم السابقة ، وقاموا بتعديل الخاطئ منها ، وتعميمها وجمع الأدلة حولها من خلال الأنشطة ، وتبدأ مرحلة تطبيق المفهوم والتطبيق يدفع الطلبة إلى تعزيز ما تعلموه ، في بناء أو صياغة الأفكار الجديدة باستعمالها من جديد في مواقف مألوفة وجديدة ، من خلال تطبيق المتعلم للمفاهيم التي حصل عليها في المرحلة السابقة ، لزيادة استيعابها ووضوحها لديه ، ويساعد المدرس للوقوف على تلك النقاط التي لم يستوعبها الطالب ، وتعد هذه المرحلة مهمة كونها تثبت المعلومات التي اكتسبها المتعلم ضمن مألوفه من

تراكيب معرفية، وذلك من خلال عملية التنظيم التي يقوم بها المتعلم عند ممارسته
لأنشطة تعليمية إضافية مماثلة لأنشطة مرحلة صياغة الأفكار في مرحلة تطبيق
الأفكار . فضلا عن أنها تعطي المتعلم ثقة بنفسه وتمنحه دافعية أكثر .
(الأمين ، ٢٠٠١ ، ص ٤٦-٤٧)

٥- مراجعة التغيير في الأفكار : Review change In Ideas

يكن تحسن أداء الطلبة واستيعاب الآراء والأفكار من خلال الأسئلة
التي يطرحها المدرس والتي تتعلق بالمفاهيم التي سبق ذكرها خلال الدرس . ومن
خلال إجابات الطلبة يتعرف المدرس مدى استيعاب وتعديل الأفكار مقارنة
بالإجابات الأولية ، وتوجيههم حول أخطائهم وتصحيحها .

(Collette & Chiappetta, ١٩٩٤, p:٥٩)

وللتغذية الراجعة أثر كبير في تحسين عملية التعلم و تصحيح الأخطاء
وتثبت المعاني والارتباطات المرغوب فيها وتساعد على ثقة المتعلم بنتائجته التعليمية
، وتدفعه لتركيز جهوده ، وانتباهه إلى المهمة التعليمية التي تحتاج إلى تهذيب ، مما
يزيد من احتفاظه بالمادة التعليمية لمدة طويلة .
(الحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٩٤) ، (رزوقي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤٢)

ويجب أن تأتي التغذية الراجعة غالبا بعد طرح الأسئلة التعليمية لاقبلها ، لئلا
تقلل دافعية المتعلم إلى الدراسة والتعلم . (دروزة ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٧)

وأشارت درا يفر بأن تقسيم الطلبة إلى مجاميع صغيرة تعد من الأساليب
الجيدة والفاعلة في إحداث التغيير المفاهيمي ، collette & chiappette , ١٩٩٤ ,
(p;٥٩) ، (رزوقي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص ١٤٣)

و أكدت الأدبيات والدراسات فعاليتها في عملية تصحيح الفهم الخاطيء
لدى الطلبة ، و يتيح لهم فرصة المناقشة والحوار وسماع الرأي الآخر واحترامه حتى

ولو كان مخالفا لأراء الطلبة الآخرين بعيدا عن التعصب والإبقاء على الرأي الأوحد
(عطية , ٢٠٠٨ , ص ١٤٩)
٧- أنموذج بوسنر :

اقترح (بوسنر , ١٩٨٢) نموذجا للتغيير المفاهيمي يتخذ البنائية أساسا
له , وذلك من خلال مرحلتين هما :

- ١- الكشف عن التصورات والأفكار البديلة لدى الطالب .
 - ٢- استخدام (تطبيق) الاستراتيجية والنموذج المناسب لتقديم التصور أو المفهوم الصحيح أما تدريجيا أو ثوريا بوجه عام .
- ولتحقيق مما سبق , فثمة أربعة شروط لابد من توافرها وهي :

الأول : الشعور بعدم الرضا عن الأفكار والمعتقدات (والمفاهيم الساذجة - البديلة)
التي يحملونها , أي أنهم غير مقتنعين بالمفاهيم الحالية التي لديهم , ويظهر ذلك من
خلال إن مفهوم الطالب (أو مفاهيمه الحالية غير قادرة على شرح وتفسير الألغاز
والخبرات التي يصادفها في الحياة

الثاني : يجب إن يبدو المفهوم الجديد واضحا ومعقولا وجديرا بالتصديق , والأخذ به
لحد ما , حيث يبرز له دوره في حل المعضلات التي لم يستطع المفهوم (القديم)
تفسيرها أو حلها .

الثالث : يجب إن يكون المفهوم الجديد أكثر جاذبية , ويمكن تصديقه مبدئيا
الرابع : يجب إن يكون المفهوم الجديد قادرا على التفسير والتنبؤ وحل المشكلات . (
الخليلي وآخرون , ١٩٩٦ , ص ١١٢) (عبد السلام , ٢٠٠٦ , ص ٢٣٣)
استراتيجيات التغيير المفاهيمي حسب أنموذج بوسنر :

تعتمد استراتيجيات ونماذج التغيير المفاهيمي على تبصير الطالب
وتعريفه بأفكاره ومعتقداته العلمية التي كونها حول موضوع ما قبل البدء بتعليم ذلك

الموضوع , بعد ذلك تقييم تلك الأفكار والمعتقدات وذلك باختبار فاعليتها في تفسير الظواهر المرتبطة بالموضوع , ومن ثم التوجه لإعادة بناء تلك الأفكار والمعتقدات والمفاهيم في ضوء المعرفة المقبولة علميا , وفي هذا فان المعرفة السابقة للطلاب تعد أساسية وجوهرية في استراتيجية التغيير المفاهيمي ,

وبعد أن توصل بوسنر وآخرون عام ١٩٨٢ إلى نموذج التغيير المفاهيمي فقد اقترح (Hewson,m,&Hewson,١٩٩٣) , إن أساليب واستراتيجيات التدريس يجب أن تعمل على تحقيق الأهداف الآتية :

١- التكامل (intergration) :

و ترمي هذه الاستراتيجية إلى ربط المعرفة السابقة بالجديدة أو ربط مفاهيم مختلفة مع بعضها البعض ولو لم تكن قد درست سابقا , ويقوم المدرس بالشرح وإجراء العروض والمناقشة لتكامل المعرفة السابقة مع المعرفة الجديدة .

٢- التمييز (differentiation)

ترمي هذه الاستراتيجية إلى إكساب الطالب القدرة على التمييز بين المفاهيم الواضحة والمناسبة والمفاهيم المشوشة أو الناقصة والإدراك والفهم وتحقيق قبول المفهوم الجديد , والطالب في هذه المرحلة بحاجة إن يكتشف إن مفهوما معينا قد يكون واضحا ومناسبا في حالة معينة ولكنه لا يكون واضحا ومناسبا في حالة أكثر تعقيدا .

٣- التبادل (exchange) أو التبدل المفاهيمي :

وترمي هذه الاستراتيجية إلى استبدال التصورات الخطأ بالتصورات العلمية الصحيحة أي مفهوم جديد بمفهوم سابق , وذلك نتيجة للخلاف المفاهيمي الذي يتولد عادة لدى المتعلم عندما يجتمع مفهومان احدهما صحيح والآخر خطأ ,

حيث إن هذين المفهومين لن يكونا معقولين معا , مما يدفع بالطالب إلى موازنة المفهومين والخروج من تلك العملية بالفهم السليم .

٤- التجسير أ والربط المفاهيمي (conceptual Bridging)

تهدف هذه الاستراتيجية إلى إيجاد صيغة ملائمة أو بيئة مفاهيمية مناسبة , يمكن من خلالها ربط المفاهيم الأساسية المجردة بخبرات مألوفة ذات معنى , بحيث يصبح المفهوم المجرد من خلالها معقولا لدى المتعلم .

(عبد السلام , ٢٠٠٦ , ص ٢٤٣) , (Posner, ١٩٨٢, P: ١٩٥-٢٠٩)

الدراسات السابقة :

سيتم عرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في مجتمعات مختلفة , للإفادة منها في دعم متطلبات البحث الحالي , ولندرة الدراسات السابقة في مادة التاريخ , فقد استعان الباحث بدراسات في مواد دراسية مختلفة كمادة اللغة العربية والجغرافية ومادة الأحياء والفيزياء والكيمياء .

١- الدراسات العربية

- دراسة المولى ١٩٩٩م :

هدفت الدراسة بيان أثر كل من أنموذج الدورة التعليمية وأنموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لمادة الفلسفة الحيوانية لدى طلبة المرحلة الثالثة (العلاجية) , ولضمان الوصول إلى نتائج البحث, تضمن البحث مرحلتين مترابطتين هما :
أولا : المرحلة التشخيصية :

طبقت إجراءات هذه المرحلة على طلبة الصف الثالث / قسم علوم الحياة والبالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة في الفصل الثاني للعام الدراسي ٩٧ / ٩٨ , وذلك باستخدام اختبار تشخيصي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد تضمن (١٤٨)

مفهوما موزعة على سبعة وحدات أساسية في مادة الفلسفة الحيوانية واتسم الاختبار
بالصدق والثبات •

ثانيا : المرحلة العلاجية :

طبقت إجراءات هذه المرحلة على طلبة الصف الثالث / قسم علوم الحياة في
الفصل الأول من العام الدراسي ٩٨ / ٩٩٩١ وعلى النحو الآتي:

١- تقسيم عينة البحث والبالغ عددهم (٧٥) طالبا وطالبة إلى ثلاث مجاميع
متساوية العدد ومتكافئة في المتغيرات (معدل الصف الثاني , والمستوى الثقافي للأب
والأم , والذكاء والعمر والاختبار التشخيصي القبلي) •

٢- تم التوزيع العشوائي لأفراد العينة على مجموعات البحث الثلاث , اثنتان منها
تجريبية والثالثة ضابطة وكما يأتي :

أ- درست المجموعة التجريبية الأولى بأنموذج (learning cycle)

ب- درست المجموعة التجريبية الثانية بأنموذج (posner)

ج- درست المجموعة الثالثة (الضابطة) بالطريقة الاعتيادية •

وتم تدريس المجموعات الثلاث نظريا وعمليا , وكل مجموعة على انفراد وحسب

الأنموذج التدريسي الخاص بها

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

٦- فاعلية أنموذج دورة التعلم في إحداث التغيير المفاهيمي وتفوقه على المجموعة
الضابطة بفرق دال إحصائي •

٧- فاعلية أنموذج بوسنر في إحداث التغيير المفاهيمي وتفوقه على المجموعة
الضابطة بفرق دال إحصائي •

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية في
إحداث التغيير المفاهيمي • (المولى , ١٩٩٩ , ص١-١٢٣)

- دراسة المندلاوي ٢٠٠٢ م :

أجريت هذه الدراسة في ديالى ورمت إلى تعرف أثر أنموذج درا يفر في تغيير المفاهيم
الأحيائية ذات الفهم الخاطيء لدى الطالبات , تكونت عينة البحث من (٦٠)
طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط , مثلت المجموعة التجريبية من
(٣٠) طالبة درست على وفق انموذج درا يفر و (٣٠) طالبة على وفق الطريقة
الاعتيادية أي الضابطة .

كوفئت المجموعات في ثلاثة متغيرات وهي الذكاء , والعمر , والمعلومات
السابقة في مادة العلوم العامة .

استخدمت الباحثة اختبار تشخيصي , واختبار علاجي موضوعي للمفاهيم
الخاطئة , والبالغ عددها ٢٣ مفهوما ولكل مفهوم ثلاث فقرات مثلما في الاختبار
التشخيصي , وتم التحقق من صدقه الظاهري ومحتواه ومعامل الصعوبة والقوة
التمييزية وفعالية البدائل وثباته .

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يأتي :

-فعالية انموذج درا يفر في التصدي للمفاهيم الأحيائية ذات الفهم الخاطيء .
- تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق انموذج درا يفر على المجموعة
الضابطة . (المندلاوي , ٢٠٠٢ , ص ١- ٧٣)

- دراسة الشمري ٢٠٠٢ م :

أجريت هذه الدراسة في العراق , ورمت إلى تعرف أثر الأنموذج
التكاملي في التغيير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية للصف
الرابع عام , تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبا قسموا إلى مجموعتين تجريبية
وضابطة , وعدد طلاب كل منهما (٢٥) طالبا , كوفئت المجمعتان في التحصيل
الدراسي السابق لمادة الفيزياء والكيمياء ومادة الرياضيات وكذلك في اختبار المفاهيم ,

وللتحقق من فرضيتي البحث أجرى الباحث اختبارين هما : اختبار المفاهيم وهدف منه تحديد المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطيء لدى الطلاب , وقد ضم الاختبار (٢٤) مفهوما وكل مفهوم يضم ثلاث فقرات (تعريف ومثال وتطبيق) , وبذلك تكون الاختبار من (٧٢) فقرة من النوع الموضوعي والمقالى قصير الإجابة وتم التحقق من صدق الاختبار وثباته , وبعد إجراء الاختبار وتصحيحه تبين إن هنالك (١٨) مفهوما ذا فهم خاطيء تجاوز خطأ الطلاب فيه (٣٤ %) , قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه , إذ درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية , واستخدم أنموذج بوسنر في المجموعة التجريبية , ولمدة فصل دراسي كامل , وبعد إجراء الاختبار ألبعدي ومعالجة البيانات إحصائيا ولمعرفة تأثير الأنموذج التكاملي على عينة البحث , فقد استخدم الاختبار التائي (T-Test) , أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في التغير المفاهيمي , وكذلك في متوسط التحصيل لصالح المجموعة التجريبية (٠) (الشمري , ٢٠٠٢ , ص ١-٨٥)

-دراسة عبد الصاحب ٢٠٠٣ م :

هدفت الدراسة إلى تحديد المفاهيم ذات الفهم الخاطيء لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة الجغرافية , ومن ثم معرفة أثر كل من دورة التعلم , خرائط المفاهيم , الأحداث المتناقضة في تصحيح المفاهيم الخاطئة . اختارت الباحثة بشكل عشوائي (٣٩٠) طالبة من الصف الرابع الإعدادي اللواتي أكملن دراسة الفصول السبعة الأولى من كتاب الجغرافية للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ , حيث طبق عليهن اختبار موضوعي ضم (١٠٩) فقرة , كل فقرة تقيس مفهوم من المفاهيم الموزعة على الفصول السبعة , وبعد تطبيق الاختبار تم تصحيحه , وتحديد المفاهيم الخاطئة

، وهي المفاهيم التي تجاوزت نسبة الخطأ فيها ٣٤ % من مجموع الإجابات ٠ وقد بلغت (٥١) مفهوما خاطئا ٠

وقد طبقت الباحثة الإجراءات العلاجية على (٧٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الأعدادي للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ ، تم اختيارهن بشكل عشوائي موزعات على ثلاث مجموعات ، وقد اختارت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة ذا الاختبار البعدي ، حيث درست المجموعة الأولى باستخدام دورة التعلم ، ودرست المجموعة الثانية باستخدام خرائط المفاهيم ، أما المجموعة الثالثة فدرست باستخدام الأحداث المتناقضة ، وبعد تطبيق الاختبار البعدي للمفاهيم المتكون من (٥١) فقرة كل فقرة تقيس مفهوما واحدا ، وبعد تصحيح الاختبار وتحليل نتائجه توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

- ١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الأولى والثانية ولصالح المجموعة الثانية ٠
- ٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الأولى والثالثة ولصالح المجموعة الأولى ٠
- ٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الثانية والثالثة ولصالح المجموعة الثانية ٠

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة قدمت مجموعة من التوصيات ، منها ضرورة تشخيص المفاهيم الجغرافية الخاطئة ، واستخدام إستراتيجيات التدريس التي أثبتت فاعليتها والمتمثلة باستخدام خرائط المفاهيم ودورة التعلم ٠

(عبد الصاحب ، ٢٠٠٣ ، ص ١ - ١١٩)

- دراسة الغراوي ٢٠٠٥م

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج درا يفر في تغيير المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطيء لدى طلبة التربية الأساسية , ولدراسة ذلك حدد الباحث مشكلة البحث بالأسئلة الآتية :

- ١- ما مفاهيم الفيزياء الحديثة ذات الفهم الخاطيء لدى طلبة التربية الأساسية ؟
 - ٢- ما نسبة الخطأ في عناصر المفهوم (التعريف , الخصائص , التطبيق) , لدى طلبة كلية التربية الأساسية .
 - ٣- ما أثر أنموذج درا يفر في تغيير المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطيء لدى طلبة كلية التربية الأساسية .
- ولضمان الوصول إلى نتائج البحث فقد تضمنت مرحلتين هما :
- ٢- المرحلة التشخيصية:

طبقت إجراءات هذه المرحلة على طلبة المرحلة الرابعة قسم العلوم والبالغ عددهم ٤٠ طالبا وطالبة من مجموع الطلبة البالغ عددهم (٧١) طالبا وطالبة في أثناء امتحانات الدور الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٢ - ٢٠٠٣) , وذلك باستخدام اختبار تشخيصي موضوعي من نوع الاختيار من متعدد ذو الأربعة بدائل تضمن (٢٦) مفهوما , كل ثلاث فقرات تقيس مفهوما فيزيائيا , والفقرة الأولى تقيس التعريف والثانية تقيس الخصائص والثالثة تقيس تطبيق المفهوم , وبذلك بلغ عدد فقراته ٧٨ فقرة وتم التأكد من صدقه وثباته . وأظهرت نتائج هذه المرحلة ما يأتي:

- ١- أن هناك (١٩) مفهوما فيزيائيا ذات فهم خاطيء من مجموع (٢٦) مفهوما وفقا لمعيار حدوث الخطأ المحدد مسبقا والبالغ (٥٠ %) فأكثر .
 - ٢- إن نسبة الخطأ في عناصر المفهوم الواحد تدرجت بالزيادة من التعريف فالخصائص ثم التطبيق .
- المرحلة العلاجية :

طبقت إجراءات هذه المرحلة على عينة من طلبة المرحلة الرابعة قسم العلوم والبالغ عددهم (٥١) طالبا وطالبة للعام الدراسي (٢٠٠٣ - ٢٠٠٤) , إذ مثلت المجموعة التجريبية (٢٧) طالبا وطالبة التي درست وفق خطوات أنموذج درا يفر و (٢٤) طالبا وطالبة في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية , وبعد تطبيق الاختبار الموضوعي وهو الاختيار من متعدد ذو الأربعة بدائل بلغ عددها (٥٢) فقرة و (٥) فقرات مقالية ذات الإجابة المحددة وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار العلاجي (٥٧) فقرة للمفاهيم ذات الفهم الخاطيء , والبالغ عددها (١٩) مفهوما , ولكل منها ثلاث فقرات كما في الاختبار التشخيصي , وتم التحقق من صدق الاختبار ومعامل الصعوبة وقوة التمييز , وفعالية البائل الخاطئة والثبات من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٢) طالبا وطالبة في كلية التربية الأساسية في ميسان بجامعة البصرة , أظهرت النتائج بفعالية أنموذج درا يفر في إحداث عملية التغيير المفاهيمي على المجموعة الضابطة التي درست في الطريقة الاعتيادية ٠ (الغراوي , ٢٠٠٥ , ص ٨٠-١)

دراسة الجمالي ٢٠٠٧ :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال خريطة المفهوم في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة لدى طالبات الصف الأول المتوسط , ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي , هو تصميم (المجموعة التجريبية مع مجموعة ضابطة) واختبارا بعديا ٠ واشتملت عينة البحث على (٨٠) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط , وزعن عشوائيا إلى مجموعتين بواقع (٤٠) طالبة في المجموعة التجريبية , و (٤٠) طالبة في المجموعة الضابطة ٠ درست المجموعة التجريبية باستعمال خريطة المفهوم , بينما درست المجموعة الضابطة من غير استخدام خريطة المفهوم , وكافأت الباحثة بين طالبات مجموعتي

البحث في المتغيرات (العمر الزمني للطلّابات , والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات , ومفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطّة) , وبعد أن حددت الباحثة المادة العلمية , وأعدت خريطة المفاهيم , وخططت تدريسية لكل موضوع , ومن أجل التعرف على درجة تصحيح المفاهيم المغلوطّة لدى طالبات مجموعتي البحث , أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا موضوعيا يتألف من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد , والمزاوجة , وتأكدت من صدقه وثباته , ومن القوة التمييزية لفقراته ومعامل صعوبتها . وباستعمال مربع (كا ٢) لتحليل البيانات , أسفرت الدراسة عن النتيجة الآتية :

- إن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطّة , ولمصلحة المجموعة التجريبية التي استعملت في تدريسها خريطة المفهوم . وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة ضرورة الإفادة من خرائط المفاهيم في تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الأول متوسط .

(الجمالي , ٢٠٠٧ , ص ٩٨-١)

٣- الدراسات الأجنبية :

- دراسة (Lonning, ١٩٩٣) :

أجريت هذه الدراسة في إنكلترا , وهدفت إلى معرفة أثر استعمال التعلم التعاوني على التفاعل اللفظي في اكتساب مفاهيم العلوم لدى الطلبة في الصف العاشر , تكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالبا وطالبة , تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى شعبتين الأولى تضم المجموعة التجريبية وتدرس بطريقة التعلم التعاوني المطور من قبل (Gonson & Gonson) عن انموذج التغيير ألفاهيمي (Driver) والشعبة الثانية تمثل المجموعة الضابطة التي يعمل فيها الطلبة في المختبر وتم تقسيم أفرادها بشكل فردي , وبعد إجراء اختبار الاستعداد ألفاهيمي لقياس تحصيل الطلبة في فهم المفاهيم المقدمة خلال الدرس , وأستخدم الباحث الاختبار التائي , أشارت النتائج إلى تفوق الطلبة الذين درسوا بطريقة المجموعات

التعاونية الصغيرة عن انموذج (Driver) بالتحصيل على الطلبة الذين درسوا
بالطريقة الاعتيادية (Lonning , ١٩٩٣, P: ٢٦١)
- دراسة (Dickinson & Reinkens , ١٩٩٧) :
أجريت هذه الدراسة في واشنطن , وهدفت إلى تحديد مفاهيم الطلبة الخاطئة ,
وتدريسهم على وفق استراتيجيات التغيير المفاهيمي في مادة العلوم . وقد طبقت
الدراسة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي , وقد بلغت عينة الدراسة (٢٣)
تلميذ وتلميذة مقسمة إلى (١١) تلميذة و (١٢) تلميذ .
اعتمد الباحثان في المناقشات الصفية كأداة لتحديد مفاهيم الطلبة من خلال
الإجابة عن مجموعة من الأسئلة يطرحها الباحث , ويتم تسجيل الأسئلة وأجوبتها
على شفاقة مخصصة للعرض , ويتم من خلالها التوصل إلى المفاهيم ذات الفهم
الخاطيء , وفي ضوء ذلك يتم تخطيط النشاطات بتخصيص وقت للطلبة في
استعراض التجارب ومراجعتها وتعليل أفكارهم , أسفرت الدراسة عن فعالية الطريقة
المستخدمة في تحديد أفكار الطلبة وتفسير مفاهيمهم الخاطئة .
(Dickinson & Reinkens , ١٩٩٧, P : ١-٩)

مؤشرات ودلالات الدراسات السابقة :

١- تباينت الدراسات السابقة في اختيار الأنموذج للتدريسي لمعالجة الفهم
الخاطيء , فدراسة المولى ١٩٩٩ طبقت أنموذج دورة التعلم وأنموذج بوسنر في مادة
الأحياء , ودراسة الشمري ٢٠٠٢ م استعملت أنموذج بوسنر في مادة الفيزياء ,
ودراسة المندللاوي ٢٠٠٢ استعملت أنموذج درا يفر في مادة الأحياء وكذلك دراسة
الغراوي ٢٠٠٥ م استعملت أنموذج درا يفر في مادة الفيزياء , ودراسة عبد الصاحب
٢٠٠٣ م استعملت أنموذج دورة التعلم وخرائط المفاهيم والأحداث المتناقضة في مادة

الجغرافية , ودراسة الجمالي ٢٠٠٧ م , استعملت خرائط المفاهيم في قواعد اللغة العربية , ودراسة Lonning, ١٩٩٣ استعملت التعلم التعاوني في مادة العلوم , ودراسة Dickinson & Reinkens, ١٩٩٧ استعملت التغيير المفاهيمي في مادة العلوم .

والدراسة الحالية تعتمد على تحديد وعلاج الفهم الخاطيء باستخدام أنموذجي درا يفر وبوسنر في مادة التاريخ .

٢-معظم الدراسات السابقة استخدمت التصميم التجريبي ذا الاختبار القبلي ولبعدي وهذا ما تأخذ به الدراسة الحالية .

٣- تباين الدراسات السابقة من حيث عدد أفراد العينة فتراوح عدد أفراد العينة ما بين ٢٣ إلى ٨٠ طالب وطالبة , وذلك حسب طبيعة الدراسة والأغراض التي ترمي لتحقيقها , أما الدراسة الحالية فكان عدد أفراد العينة ٧٨ طالبا .

٤- اختلفت الدراسات السابقة بخصوص متغير الجنس فمعظمها شملت الذكور والإناث , وفي الدراسة الحالية شملت الذكور فقط من طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين .

٥- تباينت الدراسات السابقة في عدد المفاهيم الخاضعة للدراسة فمنها اعتمدت (١٤٨) مفهوما كدراسة المولى , ودراسة الشمري اعتمدت (٢٤) مفهوما , ودراسة المندلأوي اعتمدت (٢٣) مفهوما , ودراسة الغراوي اعتمدت (٢٦) مفهوما , ودراسة عبد الصاحب اعتمدت (١٠٩) مفهوما , ودراسة الجمالي اعتمدت (٢٢) مفهوما , في حين لم تتطرق دراسة (Lonning) ودراسة (Dickinson & Reinkens) الى عدد المفاهيم ,

وذلك حسب نوع المحتوى الدراسي وعدد المفاهيم والتي يفترض أنها درست من قبل الطالب في مراحل دراسية سابقة , أما الدراسة الحالية ستعتمد (٤٠) مفهوما من المفاهيم الأساسية الموجودة في المادة التي سيتم تحليلها .

٦- تباينت الدراسات السابقة في اختيار المرحلة الدراسية التي طبقت فيها التجربة , فقد طبقت دراسة المولى الصف الثالث كلية التربية ابن الهيثم , ودراسة الشمري في الصف الرابع عام , ودراسة الغراوي في كلية التربية الأساسية , دراسة المندلاوي في الصف الثاني متوسط , والجمالي في الصف الأول متوسط , ودراسة (Lonning) في الصف العاشر ودراسة (Dickinson & Reinkens) في الصف الخامس ابتدائي ,

أما الدراسة الحالية فتستكون في الصف الثالث معهد إعداد المعلمين .
٧- أغلب الدراسات السابقة استخدمت الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد , أما الدراسة الحالية فنوع الاختبارات ستكون موضوعية من اختيار متعدد وفراغات والمطابقة والمزاوجة .

٨- تباينت الوسائل الأخصائية في الدراسات السابقة وذلك حسب عدد متغيرات كل دراسة وفرضياتها , أما الدراسة الحالية فسوف تستخدم مربع كاي ومعادلة الصعوبة والتمييز وتحليل التباين الأحادي , ومعامل ارتباط بيرسون , وأية وسيلة يراها الباحث ضرورية لأنحاز بحثه .

٩- كانت مدة التجربة فصل دراسي واحد في معظم الدراسات , وبالنسبة للدراسة الحالية فأنها ستستغرق أيضا فصلا دراسيا واحدا

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل الأجراءات التي اتبعها الباحث من حيث تشخيص المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة تأريخ الحضارة العربية الإسلامية , ثم العمل على تصحيحها من خلال استعمال أنموذجي درا يفر وبوسنر , واتبع الباحث في ذلك المنهج التجريبي

١-التصميم التجريبي للبحث :

يشمل التصميم التجريبي توضيحا لمتغيرات الدراسة وعدد أفراد العينة , وكيفية تقسيم المفحوصين على مجموعات وما السبل إلى ضبط المتغيرات . (رؤوف , ٢٠٠١ , ص ١٥٢) , وتحديدًا لأجهزة وأدوات القياس , والاجراء الذي يستخدم في جمع البيانات . (محمد , ٢٠٠٤ , ص ٥٣)

ولتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي وباختبار بعدي . اذ تم اختيار مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة , والشكل (٣) يوضح ذلك

ت	المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
١	المجموعة التجريبية الأولى	أنموذج درا يفر	تصحيح المفاهيم المخطوءة	البعدي
٢	المجموعة التجريبية الثانية	أنموذج بوسنر		
٣	المجموعة الضابطة	-----		

شكل (٣)

التصميم التجريبي للبحث

٢- مجتمع البحث وعينته:

اشتمل مجتمع البحث على طلاب الصف الثالث معاهد
إعداد المعلمين في محافظة بابل والنجف و كربلاء , التي تحتوي على ثلاث معاهد
صباحية , للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م

اختار الباحث معهد إعداد المعلمين الصباحي في كربلاء ,

لإجراء التجربة فيه بصورة قصدية , وذلك للأسباب الآتية :-

- ١- احتوائه على أربعة شعب دراسية للصف الثالث .
 - ٢- قربه من سكن الباحث .
 - ٣- إبداء التعاون من إدارة المعهد ومدرسيه , كوني احد أفراد الأسرة التدريسية .
- زار الباحث معهد إعداد المعلمين الصباحي في كربلاء, وقد
وجد عدد الطلاب (١٠٣) طالبا , في الشعب الأربعة , فاختار بالسحب العشوائي
شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى (أنموذج درا يفر) , وبنفس الأسلوب

تم سحب شعبة (١) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية (أنموذج بوسنر) ,
وبالأسلوب نفسه سحبت شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة .
وبعد استبعاد الطلاب الراسبين إحصائيا والبالغ عددهم (٣) أصبح المجموع
النهائي لطلاب عينة البحث (٧٨) طالبا , وكان الاستبعاد من النتائج فقط حفاظا
على النظام داخل المعهد , والجدول (٥) يوضح ذلك
جدول (١)

يوضح عينة البحث الحالي

المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين (الراسبون)	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
المجموعة التجريبية الأولى	٢٦	-----	٢٦
المجموعة التجريبية الثانية	٢٨	٢	٢٦
المجموعة الضابطة	٢٧	١	٢٦
المجموع	٨١	٣	٧٨

٣- إجراءات البحث :

مرت إجراءات البحث بمرحلتين الأولى : مرحلة تشخيص المفاهيم المخطوءة لدى
عينة البحث , اما المرحلة الثانية فهي مرحلة تصحيح المفاهيم التي
تم تشخيصها في المرحلة الاولى , وفيما يأتي عرضاً لإجراءات هاتين المرحلتين :
المرحلة الاولى :- تشخيص المفاهيم التاريخية المخطوءة :

تهدف هذه المرحلة تشخيص المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب
الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين , وللصول الخمسة الأولى من كتاب تأريخ
الحضارة العربية الإسلامية (عينة البحث) , لإخضاعها لعملية التشخيص ولتحقيق
هذا

الهدف اتبع الباحث الخطوات الاتية:

- أولا :- تحديد المادة التاريخية الخاضعة للتجربة .
- ثانيا :- تحديد المفاهيم التاريخية الواردة في الفصول الخمسة من مادة تأريخ
الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين .
- ثالثا :- تحديد المفاهيم التاريخية الواردة في مادة تأريخ الحضارات القديمة للصف
الأول متوسط , والواردة في كتاب التأريخ العربي الإسلامي للصف الثاني متوسط ,
وكذلك الواردة في كتاب التأريخ العربي الإسلامي للصف الأول معهد إعداد
المعلمين , كون المفاهيم الخاضعة للتشخيص - واردة في مراحل دراسية سابقة .
- رابعا :- تحديد المفاهيم التاريخية الخاضعة للتشخيص .
- خامسا :- مجتمع البحث
- سادسا : عينة البحث .
- سابعا :- الأداة (الاختبار التشخيصي)
- ثامنا :- نتائج مرحلة التشخيص
- أولا :- تحديد المادة التاريخية الخاضعة للتجربة :-

تم تحديد المادة موضوع البحث , وتشمل الفصل الدراسي الأول والذي
شمل خمسة فصول من أصل تسعة فصول محدد للسنة الدراسية . وقد ضمت هذه
الفصول عدة موضوعات وكالاتي :

- ١- الحضارة العربية القديمة وانتشارها في الوطن العربي .

- ٢- النظام السياسي في الدولة العربية الإسلامية (نظام الخلافة) •
- ٣- النظام القضائي •
- ٤- التنظيمات الإدارية •
- ٥- التنظيمات العسكرية •

وهذه المادة التاريخية هي التي تعرض للتحليل الذي سيجريه الباحث لتحديد
المفاهيم المخطوءة

ثانيا :- تحديد المفاهيم التاريخية الواردة في (الفصول الخمسة) من كتاب تأريخ
الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين •
لتحديد المفاهيم الواردة في الفصول الخمسة من كتاب تاريخ الحضارة العربية
الإسلامية للصف الثالث , المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩
في العراق • اتبع
الباحث الخطوات الآتية : -

١- قراءة الفصول الخمسة بشكل عام لتكوين فكرة عن موضوعات الكتاب ومحتواه
وأفكاره الرئيسية •

٢- إعادة قراءة كل فصل بشكل أدق وتحديد المفردات التي تدل على المفاهيم
التاريخية , وللتحقق من صدق المحتوى , قام الباحث بعرض الموضوعات الدراسية
في الفصول الخمسة من كتاب تأريخ الحضارة العربية الإسلامية , على محل آخر ,
لتحليلها لغرض التأكد من صدق تحليل المحتوى •

وأعتمد الباحث في ثبات تحليل المحتوى على أسلوب اتفاق الباحث مع نفسه
عبر الزمن , إذ اعاد التحليل بعد مرور ثلاثة أسابيع من التحليل الأول, وهذه المدة
مناسبة بحسب آراء المختصين في القياس والتقويم • (المفتي , ١٩٨٧ , ص ٢٧)

٣- تصنيف هذه المفاهيم حسب ورودها في الفصول الخمسة , وقد بلغ عدد
المفاهيم (٩١) مفهوما ٠

- تحديد المفاهيم التاريخية الخاضعة للتشخيص :

بعد أن حدد الباحث المفاهيم التاريخية الواردة في الفصول الخمسة من كتاب
تأريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين , والمفاهيم
التاريخية الواردة في الكتب الثلاثة (الصف الأول والثاني متوسط وكتاب الأول في
معاهد إعداد المعلمين) , تم تحديد المفاهيم التي ستخضع لعملية تشخيص المفاهيم
المخطوءة لدى طلاب عينة البحث وعددها (٤٠) مفهوما , وهذه المفاهيم هي
المفاهيم التاريخية الواردة في الفصول الخمسة الأولى من كتاب تأريخ الحضارة
العربية الإسلامية للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين , وقد وردت هذه المفاهيم في
الكتب الثلاثة وهي: (الوثائق المدونة , العصور الحجرية , الآثار المادية , العصور
التاريخية , عصر فجر السلالات , السومريون , الأشوريون , الزقورة , دولاب الفخار ,
الحثيين, الملاء , الخلافة , الشورى , الوراثة, الحاجب , الخاتم, السكة , إمارة الأمراء ,
الوزارة, البويهيون , السلاجقة , القضاء , المحتسب , الشرطة , صاحب الشرطة , نظام
العسس , ديوان الجند , الخراج , ديوان البريد , ديوان المظالم , التعريب , الجهاد ,
الأمصار , الثغور , العريف , نظام الخميس , الصليبيون , الأسطول , المغول ,
عين جالوت)

أداة البحث (الاختبار التشخيصي) :

يعرف الاختبار على انه إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك ٠

(Brown, ١٩٧٦, p;٢٢)

ويهدف كشف نواحي القوة والضعف في تعلم الطلاب , ومن ثم كشف
المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلاب وقد تعوق تقدمهم الدراسي (زيتون ,
٢٠٠٧ , ص ٥٨٥) .

ومن متطلبات المرحلة التشخيصية اعداد اختبار تشخيصي للمفاهيم
التأريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين - عينة البحث
- التي سبق دراستها في مراحل دراسية سابقة , وتكرر وجودها في الصف الثالث -
و لعدم توافر اختبار جاهز , أعد الباحث اختبارا تحصيليا لتشخيص المفاهيم
المخطوءة , أي التي يتجاوز نسبة الخطأ فيها (٣٤ %) , وقد ضم الاختبار (٤٠)
فقرة ب (٤٠) مفهوما , وهي المفاهيم التي حددت سابقا, وكانت كل فقرة تقيس
مفهوما واحدا من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل إحداها صحيحا والباقية
خاطئة , وقد اختار الباحث هذا النوع من الاختبارات , لأنها أكثر مرونة واقل تأثير
بعامل التخمين , فضلا عن ذلك يمكن قياس المستويات المعرفية العليا من فهم
وتطبيق وتحليل (العجيلي وآخرون , ٢٠٠١ , ص٤٥-٤٦)
تطبيق الأداة :

بعد أن اكمل الباحث الإجراءات الإحصائية السابقة , وأصبح الاختبار
جاهزا بصيغته النهائية ,طبق الاختبار التشخيصي على عينة البحث والمكونة من
مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة يوم ٨ / ١٠ / ٢٠٠٨ م , في الساعة التاسعة
صباحا , وطلب الباحث من الطلاب قراءة فقرات الاختبار بإمعان قبل الإجابة ,
وأجرى الباحث الاختبار بمساعدة مدرسي طرائق تدريس التاريخ .
نتائج مرحلة التشخيص :

بعد إجراء تصحيح الاختبار واستخراج النسبة المئوية عن كل مفهوم , حدد
الباحث النسبة ٣٤ % , كأساس يعتمد عليه في تحديد المفاهيم المخطوءة , فيعد

المفهوم خاطئاً إذا بلغت نسبة الإجابات الخاطئة أكثر من هذه النسبة المذكورة , وهذه النسبة أعتمدها الباحث لكونها معتمدة في عدة دراسات سابقة , كدراسة المولى , ودراسة الباوي ودراسة الصاحب , ودراسة الشمرى , إضافة إلى ذلك فأنها تمثل ثلث المائة وهذه النسبة تعد ظاهرة تستحق الدراسة , وهذا ما أكده بعض الخبراء من خلال مقابلتي لهم , وبذلك فقد بلغت المفاهيم المخطوءة (١٨) مفهوماً من بين (٤٠) مفهوماً , وهذه المفاهيم هي (العصور الحجرية , العصور التاريخية , عصر فجر السلالات , الحثيين , الخلافة , الشورى , إمارة الأمراء , الحاجب , الخاتم , الوزارة , القضاء , المحتسب , الشرطة , الخراج , الأمصار , الصليبيون , الأسطول , عين جالوت) .

مرحلة تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة :

تهدف هذه المرحلة إلى تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة التي تم تشخيصها في المرحلة السابقة لدى طلاب الصف الثالث . وكالاتي :

- تكافؤ المجموعات

حاول الباحث التقليل من تأثير هذا العامل من خلال الاختيار العشوائي للعينة , وهنا يكون الغرض من ضبطها الإقلال من الخطأ في النتائج (أبو حويج , ٢٠٠١ ص ٥٦) . وقبل بدء التجربة حرص الباحث على تكافؤ المجموعات إحصائياً في مجموعة من المتغيرات التي أشارت إليها الأدبيات والدراسات السابقة , التي قد تؤثر في نتائج التجربة , وهذه المتغيرات هي :-

١- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور .

٢- متغير الذكاء

٣- التحصيل الدراسي للإباء .

٤- التحصيل الدراسي للأمهات •

٥- درجات مادة التاريخ للصف الثاني في معهد إعداد المعلمين •

٦- الاختبار التشخيصي للمفاهيم التاريخية المخطوءة لدى عينة البحث

أداة البحث (الاختبار البعدي) :

إن من متطلبات البحث الحالي في المرحلة العلاجية توافر أداة لقياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع , لذلك أعد الباحث اختبارا اشتمل على كل المفاهيم المخطوءة , التي شخّصت في المرحلة السابقة , وشملت بعملية المعالجة في المرحلة العلاجية , وبلغت (١٨) مفهوما هي (العصور الحجرية , العصور التاريخية , عصر فجر السلاطات , الحثيين , الخلافة , الشورى , إمارة الأمراء , الحاجب , الخاتم , الوزارة , القضاء , المحتسب , الشرطة , الخراج , الأمصار , الصليبيون , الأسطول , عين جالوت) , وأعد الباحث اختبارا موضوعيا , وعلى وفق المستويات الثلاثه الأولى من تصنيف بلوم للأهداف مكونا من ثلاثة أنواع من الأسئلة , النوع الأول أسئلة التكميل ويضم (١٨) فقرة , والنوع الثاني أسئلة المزوجة وتضم (١٨) فقرة والنوع الثالث الاختيار من متعدد ويضم (١٨) فقرة , هذا وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (٥٤) فقرة , لكل مفهوم ثلاث فقرات •

١- صدق الاختبار :

من مواصفات الاختبار الجيد أن يكون صادقا , إذا كان يقيس ماأعد

لأجل قياسه • (العساف , ١٩٨٩ , ٤٢٩)

لذا تحقق الباحث من صدق الاختبار البعدي عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التاريخ وطرائق تدريسه (ملحق ٤) , وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات وآراء الخبراء , عدلت بعض الفقرات وأعيدت صياغة بعض الفقرات •

٢- التحليل الإحصائي :

طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب في
معهد اعداد المعلمين في بابل ,وكان متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات
الاختبار (٤٠) دقيقة , ثم صحت الإجابات وذلك بإعطاء درجة واحدة عن
الإجابة الصحيحة لكل فقرة ., وصفر للإجابة الخاطئة , وتم معاملة الفقرات المتروكة
أو التي لها أكثر من اجابة معاملة الإجابة المخطوءة . وبذلك تكون درجة الطالب
الكلية عن الاختبار بعدد الفقرات التي أجاب عنها اجابة صحيحة والدرجة القصوى
هي (٥٤) درجة .

ثبت الباحث الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة , وتم اختيار
العينتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) , وتم حساب معامل صعوبة الفقرات وقوة
تمييزها فعالية البدائل المخطوءة , ووجدها الباحث جيدة ومقبولة .

- ثبات الاختبار : هو يعني مدى تجانس أو أتساق الفقرات فيما بينها (عبد المجيد
, ١٩٩٩ , ص٨٨) . ولغرض تطبيق هذا الأجراء تم سحب (٥٠) ورقة إجابة
من العينة الاستطلاعية , وتم تقسيم الاختبارعلى قسمين , القسم الأول يتضمن
الفقرات الفردية والقسم الثاني يتضمن الفقرات الزوجية و اعتمد الباحث معامل ارتباط
بيرسون و معادلة سبيرمان براون بطريقة التجزئة النصفية لتصحيح الاختبار , وقد
بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٤) وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون
حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٨٥ و ٠) , وهي قيمة مقبولة للاختبارات غير
المقننة .

تنفيذ التجربة :

بدأ الباحث بتطبيق التجربة في معهد اعداد المعلمين الصباحي في
يوم الأحد ١٠ / ١٠ / ٢٠٠٨ م ولغاية ١٤ / ١ / ٢٠٠٩ . إذ تم تدريس المجموعات
من قبل الباحث نفسه , في ضوء الخطط التدريسية التي وضعت لكل مجموعة من
مجموعات البحث .

ثامنا تطبيق الاختبار البعدي :

طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي المتكون من (٥٤) فقرة اختبارية
من نوع الاختبارات الموضوعية على طلاب مجموعات البحث يوم الخميس ١٤ / ١ /
٢٠٠٩ م , في تمام الساعة العاشرة صباحا , بعدما أخبر الطلاب بموعد الاختبار
قبل أسبوع لأعطاء الطلاب الوقت الكافي للمراجعة , الملحق (١١)
و طلب الباحث من الطلاب القراءة الجيدة لفقرات الاختبار , ومن
ثم الإجابة عن فقراته , وشارك الباحث في تطبيق الأختبار مجموعة من مدرسي
التأريخ وطرائق تدريسه .

تصحيح الإجابات :

صحح الباحث إجابات الطلاب بنفسه , وذلك بإعطاء درجة
واحدة للإجابة الصحيحة , وصفر للإجابة الخاطئة والمتروكة , وكذلك التي ثبتت
أمامها أكثر من اجابة . وكانت الدرجة النهائية للطلاب تتحصر بين (٠ - ٥٤)
درجة , وإزاء ذلك تم معالجة الدرجات إحصائيا واستخراج نتائجها النهائية .
الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث في إجراءات بحثه , وفي تحليل نتائجه وسائل احصائية

متعددة منها:

١- معامل صعوبة الفقرة : Item Difficulty Equation

$$(ن ع خ) + (ن د خ)$$

$$----- = م ص$$

٢ ن

إذ تمثل :

(ن ع خ) : عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة في المجموعة العليا

(ن د خ) : عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة في

المجموعة الدنيا

٢ ن : عدد طلاب المجموعتين

(عبد المجيد , ١٩٩٩ , ص ١٣٢) , (عبد الهادي

, ٢٠٠١ , ص ٤٠٠٧)

٢- معامل تمييز الفقرة :

مج ص ع - مج ص د

$$----- = ت$$

$$١ / ٢ (ع + د)$$

حيث أن :

ت = معامل التمييز

مج ص ع = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا

مج ص د = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

(العجيلي, ١٩٩١ , ص ٧٠)

٣- فعالية البدائل الخاطئة: وهي لإيجاد فاعلية البدائل غير الصحيحة لاختبار

تصحيح المفاهيم *

$$\frac{ن ع م - ن د م}{ن} = \text{فعالية البدائل الخاطئة}$$

حيث تمثل :

ن ع م : عدد الأفراد الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا

ن د م : عدد الأفراد الذين اختاروا البديل من المجموعة الدنيا

ن : عدد الأفراد في احدى المجموعتين

(عودة , ١٩٩٨ , ص ١٢٥) , (الهويدي , ٢٠٠٥ , ص ١٣٥)

٤ - تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروقات المعنوية بين مجموعات البحث
في بعض المتغيرات

$$\frac{م ع ب}{م ع د} = ف$$

اذ تمثل :

ف : القيمة الفائية

م ع ب : متوسط المربعات بين المجموعات

م ع د : متوسط المربعات داخل المجموعات

(صادق وآخرون , ١٩٩١ , ص ٤١٢) , (ألبياتي , ٢٠٠٧ , ص ٢٧٩)

٥- مربع (كا) :

(ل - ق) ٢

$$----- = ٢كا$$

ق

حيث إن :

ل= التكرار الملاحظ

ق= التكرار المتوقع

٦- معامل بيرسون لإيجاد ثبات الاختبار التشخيصي والبعدي

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

=ر

(ن مج س٢ - (مج س٢) (ن مج ص٢ - (مج ص٢))

اذ تمثل :

ر = معامل الارتباط

ن= عدد أفراد العينة

س= قيمة المتغير الأول

ص= قيمة المتغير الثاني

٧- معادلة سبيرمان براون استعمل في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي

الاختبار

٢ س

==١١ س

١ + س

إذ تمثل :-

اثر ا نموذجي درا يفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث
معاهد إعداد المعلمين د.محمود حمزة عبد الكاظم

س١١ = معامل ثبات درجات الاختبار الكلي
س = معامل الثبات النصفى للاختبار
(الامام واخرون , ١٩٩٠, ص١٥٧)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يشمل هذا الفصل عرضا لنتائج البحث , وفقا لهدف البحث والفرضيات التي صيغت بهذا الشأن , علما أن المحك المستعمل كان ٣٤ % لعد المفهوم خاطئا , وأيضا يشمل تفسير نتائج البحث وهي الآتي :

أولا : عرض النتائج :

الفرضية الرئيسة :

ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة بين طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين يدرسون وفق انموذج درايفر وطلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون وفق انموذج بوسنر , وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية .

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية , تم اجراء الآتي :

تم حساب عدد الأجابات الصحيحة والمخطوءة لطلاب المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية والمجموعة الضابطة , عن فقرات الاختبار البعدي البالغة (٥٤) فقرة , فكانت عدد اجابات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الصحيحة (١٢٤٥) اجابة, بينما كانت عدد الأجابات المخطوءة (١٥٩) اجابة , وبلغ عدد اجابات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الصحيحة (١١٦١) , بينما بلغ عدد الأجابات المخطوءة (٢٤٣) اجابة , وبلغ عدد الاجابات الصحيحة للمجموعة الضابطة (١٠٧٣) اجابة , بينما بلغت الأجابات المخطوءة (٣٣١) اجابة

ويبدو من هذه النتيجة ان نسبة عدد الأجابات المخطوءة لطلاب المجموعة التجريبية الأولى (١١%) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤ %) , بينما

بلغت نسبة عدد الأجابات المخطوءة للمجموعة التجريبية الثانية (١٧ %) وهي أصغر من نسبة المحك (٣٤ %) , وبلغت نسبة الأجابات المخطوءة للمجموعة الضابطة (٢٤ %) وهي اصغرمن نسبة المحك (٣٤ %) , وهذا يعني ان تصحيحا للمفاهيم قد جرى ولكن بنسب متفاوتة بين المجموعات الثلاث , ولمعرفة دلالة الفرق بين اجابات طلاب المجموعات , استعمل مربع كاي (٢١) والتي أظهرت نتائجه فرقا ذا دلالة احصائية , وبحسب ماموضح في الجدول (١٨) .

جدول (١٨)

يوضح قيمتي (٢١) المحسوبة والجدولية ودرجة الحرية ومستوى الدلالة لعدد الاجابات المخطوءة لطلاب المجموعات الثلاث عن فقرات الاختبار البعدي

المجموعة	عدد الأجابات المخطوءة	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
المجموعة التجريبية الأولى	١٥٩	٦٧,٧٨	٥,٩٩	٢	دالة
المجموعة التجريبية الثانية	٢٤٣				
المجموعة الضابطة	٣٣١				
المجموع	٧٣٣				

يتضح من الجدول (١٨) ان قيمة كاي المحسوبة (٦٧,٧٨) اكبر من قيمة كاي الجدولية (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) , وهذا يدل على

وجود فرق ذو دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي , ولاختبار الفروق بين تحصيل طلاب المجموعات الثلاث , وتحديد أي المجموعات يختلف تحصيل الطلاب فيها اختلافا ذو دلالة احصائية , تم استعمال مربع كاي ومقارنة الأجابات المخطوءة لكل مجموعتين على حدة لمعرفة لصالح أي من المجموعات , وكالاتي ,

١- تم مقارنة الاجابات المخطوءة لطلاب المجموعة التجريبية الأولى البالغة (١٥٩) اجابة, والأجابات المخطوءة للمجموعة التجريبية الثانية البالغة (٢٤٣) اجابة , وبأستعمال مربع (كاي) التي أظهرت نتائجها فرقا ذا دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الأولى, وبذلك ترفض الفرضية الصفرية, وبحسب ماموضح في الجدول (١٩)

جدول (١٩)

يوضح قيمتي (٢١) المحسوبة والجدولية لعدد اجابات طلاب مجموعتي البحث الأولى والثانية عن فقرات الاختبار البعدي

المجموعة	عدد الاجابات المخطوءة	قيمة (٢١) المحسوبة	قيمة ٢١ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية الاولى	١٥٩	١٧,٥٦	٣,٨٤	١	دالة
التجريبية الثانية	٢٤٣				
المجموع	٥٠٢				

يتضح من الجدول (١٩) ان قيمة (٢١) المحسوبة (١٧,٥٦) , وهي أكبر من قيمة (٢١) الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) , ودرجة حرية (١)

وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأستعمال
انموذج درايفر على طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بأستعمال انموذج
بوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية .

ب- تم مقارنة الاجابات المخطوءة لطلاب المجموعة التجريبية الأولى البالغة
(١٥٩) اجابة, والأجابات المخطوءة للمجموعة الضابطة البالغة (٣٣١) اجابة .
ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين , استعمل مربع (كا ٢) والتي أظهرت نتائج
فرقا ذا دلالة احصائية ,لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى , وبذلك ترفض الفرضية
الصفريّة , وبحسب ما موضح في الجدول (٢٠)

جدول (٢٠)

يوضح قيمتا (كا ٢) المحسوبة والجدولية لعدد اجابات طلاب المجموعة التجريبية
الأولى والضابطة عن فقرات الاختبار البعدي

المجموعة	عدد الأجابات الخاطئة	قيمة كا المحسوبة	قيمة (كا ٢) (الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية الأولى	١٥٩	٦٠,٣٨	٣,٨٤	١	دالة
الضابطة	٣٣١				
المجموع	٤٩٠				

يتضح من الجدول (٢٠) ان قيمة (كا ٢) المحسوبة (٦٠,٣٨) , وهي أكبر
من قيمة (كا ٢) الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية
(١)

وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأستعمال انموذج
درايفر على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية .

ج- تم مقارنة الاجابات المخطوءة لطلاب المجموعة التجريبية الثانية البالغة
(٢٤٣) اجابة , والأجابات المخطوءة للمجموعة الضابطة البالغة (٣٣١) اجابة .
ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين , استعمل مربع (كا ٢) التي أظهرت نتائج
فرقا ذا دلالة احصائية , لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية , وبذلك ترفض الفرضية
الصفرية , وبحسب ما موضح في الجدول (٢١)

جدول (٢١)

يوضح قيمتا (كا ٢) المحسوبة والجدولية لعدد اجابات طلاب المجموعة التجريبية
الثانية والمجموعة الضابطة عن فقرات الأختبار البعدي .

المجموعة	عدد الأجابات المخطوءة	قيمة (كا ٢) المحسوبة	قيمة (كا ٢) الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
التجريبية الثانية	٢٤٣	١٣,٤٨	٣,٨٤	١	دالة
الضابطة	٣٣١				
المجموع	٥٧٤				

يتضح من الجدول (٢١) ان قيمة (كا ٢) المحسوبة (٣٧,٩٨) , وهي أكبر من
قيمة (كا ٢) الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)
وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بأستعمال أنموذج بوسنر
على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الأعتيادية

الفصل الخامس :

أولاً : الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث توصل الباحث الى ما يأتي :

- ١- ان الأساليب التدريسية التي اعتاد عليها الطلاب في المراحل الدراسية السابقة لاتسهم في تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم , ولذلك فأن الفهم الخاطيء لهذه المفاهيم استمر مع الطلاب في مراحلهم الدراسية المختلفة .
 - ٢- ان استعمال انموذجي درايفر وبوسنر ساهما الى حد كبير في ازالة الفهم الخاطيء لمعظم المفاهيم التاريخية المخطوءة , وكان انموذج درايفر هو الافضل .
 - ٣- ضعف فاعلية الطريقة الاعتيادية في تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى طلاب الصف الثالث معاهد اعداد المعلمين .
- ثانياً :التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بمايلي :

- ١- تشخيص المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى الطلاب قبل بدء عملية التدريس , بغية معالجتها , ويكون ذلك من خلال الاختبارات التشخيصية التحريرية أو الشفهية , و استعمال وسائل أخرى في الكشف مثل الملاحظة والمقابلة .
- ٢- استعمال انموذجي درا يفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية الخاطئة في مرحلة معاهد اعداد المعلمين, لما له من فوائد متعددة في أغناء المادة العلمية لمقرر مادة التاريخ .
- ٣- تهيئة برامج تدريبية للمدرسين والمعلمين أثناء الخدمة لتعريفهم بهذه النماذج وما تحدثه من تغيير في الفهم الخاطيء .
- ٤- حث المدرسين على الاهتمام بالمفاهيم واستراتيجيات اكتسابها .

٥- إدخال المدرسين في دورات خاصة للمفاهيم وأهميتها في التدريس واساليب نموها عند الطلبة واثرها في إتقان فهم المادة •

ثالثاً : المقترحات :

في ضوء ماتوصل الباحث من نتائج ايجابية يقترح ما يأتي :

- ١- إجراء دراسة حول أثر أنموذجي درا يفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة والإعدادية •
- ٢- إجراء دراسة حول أثر هذين الأنموذجين في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة في مادة التاريخ في كليات التربية •
- ٣- إجراء دراسة تتناول علاقة هذين الأنموذجين بمتغيرات أخرى مثل الاتجاه نحو المادة وتنمية التفكير الناقد •

المصادر العربية والأجنبية

المصادر العربية :

- إبراهيم ,مروان عبد المجيد : الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارات والقياس , ط ١ , دار الفكر , عمان , ١٩٩٩م
- ابن الأثير , عز الدين:الكامل في التاريخ , حققه نخبة من العلماء , ط ٢ , دار الكتاب , بيروت , ١٩٦٧ م
- ابن خلدون , عبد الرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هجرية) . : المقدمة, المطبعة الأزهرية في مصر , ١٩٣٠ م
- أبو جادو صالح وآخرون : تعليم التفكير , ط ١ , دار المسيرة , عمان , ٢٠٠٧م
- أبو جلالة : صبحي : المناهج الميسرة لمرحلة التعليم الأساس , ط ١ , مكتبة الفلاح , الكويت , ٢٠٠٢م
- أبو حويج , مروان : المناهج التربوية المعاصرة , ط ١ , دار الثقافة , ٢٠٠٦
- أبو رياش , حسين وآخرون : أصول استراتيجيات التعلم والتعليم , ط ١ , دار الثقافة للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠٩م
- أبو علام , رجاء محمود : التعلم أسسه وتطبيقاته , ط ١ , دار المسيرة , عمان , ٢٠٠٤م
- الأحمد , خالد طه : تكوين المعلمين من الأعداد إلى التدريب , دار الكتاب الجامعي , الإمارات العربية , ٢٠٠٥م
- أحمد , محمد عبد القادر : طرق التدريس العامة , مكتبة النهضة المصرية , القاهرة , ١٩٩٠م
- الأزيرجاوي , فاضل محسن : أسس علم النفس التربوي ,دار الكتب للطباعة والنشر , الموصل , ١٩٩١م .

م - الأمام , مصطفى محمود وآخرون : التقويم والقياس , دار الحكمة للطباعة , ١٩٩٠ م
-أمو سعيدي ,عبدالله وآخرون : طرائق تدريس العلوم , ط ١ , دار المسيرة ,عمان ,
٢٠٠٩م

الامين , شاكر محمود : طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع معاهد إعداد
المعلمين , مطبعة منير بغداد , ط ٢ , ١٩٩٠م
- أورليخ , دونالد وآخرون : استراتيجيات التعليم , ترجمة عبد الله أبو نبعة , ط ١ ,
مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع , الكويت , ٢٠٠٣م
- الباوي , ماجدة إبراهيم : الأخطاء الشائعة في فهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة
الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بغداد , جامعة بغداد , كلية التربية / ابن
الهيثم , رسالة ماجستير غير منشورة , ١٩٨٧م
- الباوي,ماجدة ابراهيم , والشمري, ثاني حسين : أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي
وبوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد
إعداد المعلمين , واتجاههم نحو المادة , مجلة الجندول , العدد /٢٧, آذار , ٢٠٠٦ م
- البياتي , عبد الجبار توفيق وأثناسيوس زكريا : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في
التربية وعلم النفس,الجامعة المستنصرية , ١٩٧٧ م
- بطرس,حافظ بطرس : تنمية المفاهيم والمهارات العلمية , دار المسيرة , ٢٠٠٨م
-توق , محي الدين و عدس , عبد الرحمن : اساسيات علم النفس , دار جون وايلي ,
١٩٨٤م

-الجبر , سر الختم :تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية , دار الفرقان , الرياض
١٩٨٧م ,

- الجمالي , خمائل: اثر استعمال خريطة المفهوم في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة لدى طالبات الصف الاول متوسط (كلية التربية / ابن رشد, بغداد) رسالة ماجستير غير منشورة , ٢٠٠٧ م .
- الحيلة , محمد محمود : مهارات التدريس الصفي , ط٢ , دار المسيرة, عمان , ٢٠٠٧ م .
- رزوقي, رعد مهدي وآخرون : طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم , مكتب الغفران , ط١ , بغداد , ٢٠٠٥ م .
- زريق , قسنتطين : نحن والتاريخ , دار العلم للملايين , بيروت , ١٩٥٩ م .
- زيتون , عايش محمود : اساليب تدريس العلوم , ط١ , دار الشروق للنشر , عمان , ١٩٩٤ م .
- الصالحي ,ازدهار اديب : اثر استراتيجية تعليم الاقران في تصحيح الفهم الخاطيء للمفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الاول متوسط , جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد , رسالة ماجستير غير منشورة , ٢٠٠٩ م .
- الطناوي , رفعت مصطفى : التدريس الفعال , دار المسيرة , ط١ , عمان , ٢٠٠٩ م .
- عقل , انور : نحو تقويم افضل , دار النهضة العربية , بيروت , ٢٠٠١ م .
- اللقاني ,احمد وآخرون : تدريس المواد الاجتماعية, ج١ , عالم الكتب , القاهرة , ١٩٩٠ م .
- ملحم , سامي : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس , ط١ , دار المسيرة للنشر , عمان , ١٩٩٥ م .
- هرنشو , هرنشو : علم التاريخ , ترجمة عبد الحميد العبادي , ط٢ , دار الحداثة بيروت , ١٩٨٤ م .

- الهويدي , زيد : مهارات التدريس الفعال , دار الكتاب الجامعي , العين , ٢٠٠٥م

- Driver, Rosalnd : Constructivist Approach to curriculum development in science, studies in science Education ; V (١٣),

١٩٨٦ ,P ; ٢٢-١٠٥ ,

-----: students conception of the learning of science
international Journal of science Education , vol/ ١١ , ١٩٧٥

-Eles, fundamentals of Human Learning , and Cognition, wm .
c . Brown company publishers, Dubuque, Iowa , ١٩٧٨

- Evans, J. M & Cain , S. E : Meteognition , Journal Of science
Education, ٩٢, ١٩٩٨ Sciencing and in evolvment Approach to
elementary science methods , merrill Publishing company,
London , ١٩٩٠

- Hewson, P, w : Construetivism and reflective practice in
science teacher education in Montero mesa & J , vez Jeremias
(Eds) Las didacticas en aformacion del Profesoradg (١) , ١٩٩٣
, pp : ٢٥٩-٢٧٥

Hornby, A, S , Oxford, Advance Learners Dictionary current

- English , England , ١٩٧٤.

-Novak , J, d ; Learning science of Learning studies in science
Education , (٥) , pp : ٧٧- ١٢٩

-Posner , g, j & Othe : The clinical interview and the
Measurment of conceptual change , science Education , vol (٦٦
) , No (٢) pp ; ١٩٥-٢٠٩

تقدير الذات وعلاقته باضطرابات الاكل (القهم العصبي)

د. ابتسام لعبيبي شرجي

المبحث الأول

المشكلة والأهمية:-

قد تساهم الصورة الجمالية للمرأة التي تؤكد على النحافة في حدوث خلل في تناول الغذاء يعرف باضطرابات الاكل (Eating Disorders)، وتشير أغلب الدراسات ومنها دراسة (Bryant & Waugh ٢٠٠٤) ودراسة (Irwin ٢٠٠٤) ودراسة (Polivy ٢٠٠٣) الى ان هذا الاضطراب شائع الحدوث في مرحلة المراهقة (Santrock , ٢٠٠٦, p. ٣٧٨).

والقهم العصبي (Anorexia Nervosa) أو فقدان الشهية العصبي من الاضطرابات النفسية ذات علاقه بالأكل . ويعد من اهم هذه الاضطرابات الى جانب اضطراب الشره العصبي (Bulimia Nervosa) واضطراب البدانه (Obesity) واضطراب الشعور بالشبع (Body Dysmorphic Disorder) واضطراب الأكل القهري (Cpulsive Overeating) (الشمري ٢٠٠٨، ص ١).

ويتميز القهم العصبي بالخوف المتطرف من السمنة والسعي نحو النحافة بصورة تجعل الجسم يبدو غير طبيعي . ورفض الاحتفاظ بالحد الأدنى الطبيعي لوزن الجسم وأنقطاع الدورة الشهرية عند النساء . وفي العاده يبدأ الاضطراب خلال فتره المراهقه والافراد الذين لديهم هذا الاضطراب يستمرون في اتباع نظام غذائي رغم نقصان أوزانهم ويكون لديهم هواجس متعلقه بالطعام وهم ينكرون أن لديهم مشكله

متعلقة بذلك ويكون النقصان الحاد أو السريع للوزن عواقب تهدد حياتهم (وزارة الصحة ٢٠٠٧، ص ٢).

وهناك أزياد في نسبة حدوث فقدان الشهية أو القهم العصبي (A.N) على مدى العقدين الآخرين. أذ توجد واحده من كل (١٠٠) أنثى ويعمر (١٦-١٨) عاما تعاني من هذا الاضطراب في الدول الغربية. ويفوق عدد الأنثى عدد الذكور بنسبة (١٠) الى (١). وعلى الرغم من الحالات المسجلة في الماضي لدى الطبقتين العليا والوسطى من الناحية الاقتصادية والاجتماعية. الا انها تحدث الآن في الطبقات الدنيا (غزال ٢٠٠٧، ص ١).

وقد وجدت الدراسات المسحية التي هدفت الى معرفة مدى أنتشار فقدان الشهية العصبي أو القهم العصبي في الولايات المتحدة الى أنه يوجد بين ٠,١ الى ٠,٧ % من الأفراد لديهم قلق يتعلق بأوزانهم ويتبعون انظمة غذائية صارمة (W H E .٢٠٠٩.p١) كما تؤكد الأدبيات النفسية ذات الصلة أن نسبة الوفيات لدى مرضى القهم العصبي تتراوح بين (٥ - ٨ %) (Kaplana& Sudock, ١٩٩٨, p ٢٥).

أما عن حجم المشكله في مجتمعنا العربي فانها الى فتره قريبه كانت غير معروفه ويرجع السبب في ذلك الى أن هذه المشكله غير مدروسه كما أنها لا يتم عرضها على الاخصائيين النفسيين بل عادة ما تعرض على أختصاصي الطب الباطني (أبو هندي , ٢٠٠٦, ص ٣).

ومن الدراسات التي تناولت اضطرابات الاكل -القهم العصبي ونسب أنتشارها هي دراسة عبد الموجود (١٩٩٩) التي أجريت على مجموعه من طلبة وطالبات الجامعه في مصر (عينه غير اكلينيكيه) حيث وجدت أن أنتشار القهم العصبي هو بنسبة (٠,٨٦ %) أي أقل من واحد بالمائه (عبد الموجود, ١٩٩٩, ص ١٥٦ - ١٦٢).

وتؤثر مجموعة من العوامل في أحداث اضطرابات الاكل ولعل من بينها هي العامل الأسري كأن يكون أهتمام الاسره بفكرة تقليل الوزن كبير ولاسيما عندما يكون هناك في الأسره من يعاني من هذا الاضطراب فيدعم هذا التوجه داخل الأسره أو قد يكون عامل من العوامل الشخصيه والنفسيه مثل صعوبة التعبير عن أنفعالاته . أو أن يكون موضع سخرية وأستهزاء بسبب وزنه أو حجمه أو أنه يشعر بعدم القدره في السيطرة على أمور الحياة ا وأنه يعاني من اضطرابات نفسيه مثل الكآبه والقلق وعادات الأم الغذائيه وصورة الذات وفي هذا الصدد تشير دراسة (فاخوري ٢٠٠٦) التي أجريت في الاردن على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي وتراوحت أعمارهن بين (١٤-١٦) سنة الى أن القهم العصبي من أكثر اضطرابات الأكل أنتشارا لديهن. كما أشارت الدراسة الى وجود علاقة ذات دلالة أحصائية بين اضطرابات الاكل وكل من صورة الذات والقلق لدى الطالبات (فاخوري ٢٠٠٦.ص٢).

وكذلك دراسة (العويضة ٢٠٠٩) والتي أشارت الى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين اضطرابات الأكل الثلاث (القهم العصبي والشره العصبي والنزعه نحو النحافه) من جهة والقلق من جهة أخرى (العويضة ٢٠٠٩ ص ٢٥٦) .

وفضلا عن ذلك قد تتأثر اضطرابات الأكل بالثقافه الغذائيه التي تؤكد على أن قيمة الجمال تكمن في الرشاقه والنحافه و تحت ضغط هذا الاعتقاد تسعى النساء الى التخلص من الوزن الزائد . ويتعدى هذا الاعتقاد النساء الى الرجال . إذ يرون أن القبول الاجتماعي والمهني مرتبط بمدى رشاقه قوامهم . ويظهر هذا الاعتقاد بصورة جليه عند الفنانين والرياضيين ومقدمي البرامج التلفزيونيه (الشمري ٢٠٠٨. ص ٣)

وعلى الرغم من اعتبار الوزن عاملا مهما في الثقافات لا سيما لدى النساء الا أن النظر الى السمنه يفتقر الى الموضوعيه والمنطقيه .فهناك فئه من الناس تنظر الى السمنه بمثابة تعبير حقيقي عن الصحة والعافيه ،في حين تود فئه أخرى التخلص من السمنه رغبه منها في مسايره المواصفات الجماليه الشائع . وقد تلجأ الأخيره الى

أستخدام وسائل التخلص من السمنة وقد تكون أكثر خطرا على صحتهم من السمنة نفسها (McCarthy . ١٩٩٠ . p. ٢٠٥) .

لذا قام الباحثون بدراسة توقعات ثقافته لفحص الافتراض القائل بأن اضطرابات الأكل ترتبط بمعايير المجتمع الغربي حول الطعام والحمية والجاذبية . و يشير أدب البحث في هذا السياق الى أن معايير الثقافة الغربية يمكن أن تظهر بوضوح في الأعلام الذي يروج النزعه نحو النحافة لتحقيق الصورة المثالية لجسد الأنثى (كدو . ٢٠٠٦ . ص ١-٢) .

ويذكر بوتنا (Botta، ١٩٩٩) من خلال مراجعته لبيانات عبر ثقافيه حول اضطرابات الأكل الى أن الثقافات التي لا تعتبر النحافة أمر مثاليا فإنه لا يوجد فيها مثل هذا النوع من الاضطراب (العريمي، ٢٠٠٧، ص ١) .

وتشير الأدبيات بأن اضطرابات الأكل ذات صلة بصورة الجسم أذ تعد من المظاهر النفسية الهامة لدى الفرد والتي قد يكون لها تأثير سلبي عليه وبشير شليدر (schilder ١٩٣٠) إلى أن صورة الجسم ما نكونه في اذهاننا عن اجسامنا (كفاي والنيال ١٩٩٥ . ص ١٠) .

وتعد صورة الجسم الجانب النفسي للتغيرات الجسمية في مرحلة البلوغ . وعادة ماينشغل المراهق بصورة جسمة ومظهره الخارجي وينعكس ذلك من خلال النظر في المرأة يوميا بل وحيانا بين ساعة واخرى من اجل ان يكتشف اي شى مختلف بجسمه . لذا فان الاهتمام بصورة الجسم تكون اكثر وضوحا في مرحلة المراهقة . ويمر الذكور عادة بفترة قصيرة من عدم الرضا النسبي عن صورة اجسامهم مقارنة بالاناث اذ سرعان مايصل الذكر الى الجسم المثالي من حيث زيادة حجم وقوة العضلات وزيادة الطول . اما بالنسبة للاناث فان المراهقة تعني حدوث التغيرات الجسمية والمتمثلة بزيادة الوزن وتجمع الدهون في مناطق معينة من الجسم وبالتالي الابتعاد عن الجسم المثالي للفتاة الجميلة وتؤكد دراسة بروكس وبيكوف (brooks and Paikoff ١٩٩٣) الى ان

الاناث اقل رضا عن اجسامهن ولديهن شعور بالسلبية نحوه بالمقارنة مع الذكور (Santrock , ٢٠٠٦, P٣٦٨).

ويرتبط بصورة الجسم نوعين من الاضطرابات .الأول هو أختلال صورة الجسم Distortion Body Image ويقصد به أختلال الصورة العقلية للجسم وعدم مطابقتها للحقيقة فمثلا ترى البنت النحيلة نفسها في المرأة بدينه او عندما ترى نفسها في المرأة نحيله لكنها لا تستطيع الخلاص من احساسها بأنها بدينه فأنها تعاني من أختلال صورة الجسم .أما النوع الثاني فهو عدم الرضا عن صورة الجسم Body Imag Dis Satisfaction ويقصد به وجود مشاعر سلبية لدى الشخص اتجاه جسمه وعدم الرضا عن الجسم هو غالبا نتيجة لأختلال صورة الجسم .الا أنه يمكن أن يوجد دون وجود أختلال لصورة الجسم (أبو هندي، ٢٠٠٤، ص ١-٢).

أن رضا الفرد أو عدم رضاه عن صورة جسمه يرتبط بما يصدره الآخرون من أحكام وتقييماته عنه .وبالتالي فكلما كانت صورة الفرد قريبا من معايير الجسم المثالي السائد في ثقافته كلما أشعره ذلك بالرضا عن صورة جسمه . أما إذا ابتعدت الصورة عن هذه المعايير تكونت لدى الفرد اتجاهات سلبية نحو جاذبيته الجسمية (الحويج . ٢٠٠٨ . ص ١).

لذا فإن التأكيد على المرأة النحيفة جدا كمعيار للمثالية يدفع المراهقات للسعي نحو تحقيق تلك الصورة من أجل تحقيق النجاح والرضا في الحياة حسب ما يفرضه المجتمع والأسرة. وقد تلجأ هذه الفئة من المراهقات إلى اتباع وسائل متعددة للتخلص من الوزن الزائد الأمر الذي يضعهن على نقطة البدء لحدوث سلوكيات غذائية غير منطقية والتي تبدأ بشكل عدم اكتراث لوجبات الطعام.

وعلى ما يبدو أن الفتاة التي تصاب بالقهم العصبي قد تعاني من أدراك للذات غير منطقي أو غير واقعي يتعلق بصورة الجسم اذ ان الفرد الذي يعتقد انه يحمل خصائص جسمية ايجابية من حيث المظهر يتكون لديه مفهوم ذات ايجابي وبخلافه

يحمل الفرد مفهوم ذات سلبي (محمود ومطر ، ٢٠٠٧، ص ٢١) ويشير في هذا الصدد زهران (١٩٧٧) الى ان العديد من الدراسات قد اشارت الى تأثير تقدير الذات على سلوك الافراد (زهران .١٩٧٧. ص ٩٨) .

كما اشارت دراسة ميلر ودوني (Miller & Downey ١٩٩٩) الى أن الأفراد الذين يدركون أجسادهم بأنهم ذوي وزن ثقيل اظهروا تقدير ذات واطئ لأنفسهم وخصوصا لدى النساء (Michael & Smith, ٢٠٠١ , p ٣٧٥). وتشير دراسه (Kahle et al . ١٩٨٠) على أن تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى مشكلات شخصيه في مرحلة المراهقه مما يؤدي الى سوء التوافق الاجتماعي الذي يستند في الاساس على تقدير الذات الموضوعي الذي يعتمد على تفاعلات الشخص البناء مع الآخرين) (Kahle & others , ١٩٨٠, p. ٦٩٦ ، وذلك أن الأفراد الذين لديهم تقدير واطئء تتنباهم الكابه والياس وهم يتوقعون الاداء السيء لانفسهم ويقودهم الى حدوث المشاكل (Butler , ١٩٨٤ ,p. ٢٢٣) .

ويجد الفرد في مرحلة المراهقة صعوبة في تحقيق تقدير الذات بسبب التغيرات الجسميه ورغبته الطبيعيه في الحصول على رضا الآخرين ولعل هذا مايفسر ميله للمقارنة المستمرة مع اصدقائه بما يلاحظه من اختلاف في الشكل ولاسيما في النواحي الجسميه كالمقارنة بين الفتى صغير الحجم والفتى كبير الحجم او ا لمفرط في السمنة ويميل عادة الذكور الى مقارنة انفسهم مع اقرانهم في نواحي الذكاء والقوة كما في المجالات الرياضيه اما الاناث فانهن يهتمن الى مقارنة انفسهن في المجال الجاذبيه الجسميه (عاقل .١٩٧٤. ص.١٢٣) ، كما ويلجا المراهق الى مقارنة نفسه مع اصدقائه المقربين او مع النماذج المتلفزة كالمشاهير من الممثلين او الرياضيين الذين يرونهم على شاشة التلفاز او السينما او على صفحات لمجلات (المناصرة .٢٠٠٩. ص. ١٠) وفي هذا الصدد اشارت دراسة داود واخرين (Dowda&Others , ٢٠٠١) الى ان الفتيات اللواتي يقضين اربع ساعات او اكثر في مشاهدة التلفاز يوميا يكن اكثر احتمالا

لاتباع الحمية للتخلص من الوزن الزائد من اللواتي يشاهدن اقل من ذلك (P . ٣٧٨ , Santrok , ٢٠٠٦)

وتشير الدراسات الى ان مظهر الانثى وجاذبيتها يلعب الدور الاكبر في مفهوم الذات وتقديرها لنفسها . وقد يكون في هذا مايبرر انخفاض تقديرالذات لدى المرأة مقارنة بالذكور (الاشول ،١٩٨٨،ص٥٢٣).

وقد يؤدي هذا الى احتمال تطور اضطرابات الاكل لديها من خلال ممارسات سلوكية غذائية غير منطقية وصولا لتحقيق الصورة الجسمية المثالية للانثى (النحافة) ويشير في هذا الصدد كل من جانتر وويكل الى ان صورة الجسم تعد جزءا مهما من تقدير الذات . كما يشكل الرضا عن صورة الجسم وماتتضمنه من افكار رومشاعر وادراكات احدى العوامل التي تؤدي الى تحقيق تقدير الذات وقد اكدت عدد من الدراسات ذلك ومنها دراسة(ثيرون .نيل ولوب ١٩٩٢) التي اشارت الى العلاقة الارتباطية بين صورة الجسم ومفهوم الذات ودراسة (جروب وآخرون ١٩٩٣) التي وجدت ارتباطات سلبية بين عدم الرضا عن صورة الجسم وتقدير الذات ودراسة (ستيختر وآخرون ١٩٨٧) التي توصلت الى وجود علاقة بين صورة الجسم وتقدير الذات المنخفض (الحويج ،٢٠٠٨،ص ٤) .

وأطلاقا من ذلك فإن أهمية البحث الحالي تنبثق من الآتي :-

أولا :- انه جاء لتسليط الضوء على دراسة كل من تقدير الذات واضطرابات الأكل (الفهم العصبي) أذ أن الفهم الجيد لهما سيفيد في إثراء الجانب المعرفي في مجال الصحة النفسية للأفراد والمجتمع .

ثانيا:- يعد موضوعا مهما وذلك لندرة الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع على صعيد المجتمع العربي. كما أنه يعد موضوعا بكرا في المجتمع العراقي على حد علم الباحثه .

ثالثا :- أن توافر مقياس القهم العصبي يمكننا من القيام بعملية تشخيصيه ومن ثم القيام بعملية التخطيط والأعداد لبرامج وقائيه وأرشاديه هادفه تساعد فتياتنا من بناء شخصيه متزنه خاليه من الاضطرابات .

رابعا :- أن بعض طالبات الجامعه في هذه الدراسه تنتمي الى مرحله المراهقه المتأخره والتي تتسم بالنمو الجسمي السريع وبالتالي متطلبات متزايد من الغذاء لذا فإن أتباع أنظمه غذائيه غير طبيعيه من خلال مواكبة الموضوعات المتمركزه حول الجسم النحيف قد يؤثر سلبا على حياتهن ومن هنا يتطلب منا دراسته للحد من أنتشاره .

اهداف البحث :-

- ١- بناء مقياس تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الجامعية .
- ٢- التعرف على تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الجامعية .
- ٣- بناء مقياس القهم العصبي لدى طالبات المرحلة الجامعية.
- ٤- الكشف عن القهم العصبي لدى طالبات المرحلة الجامعية.
- ٥- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والقهم العصبي لدى طالبات المرحلة الجامعية .

حدود البحث:-

- يتحدد البحث الحالي بطالبات الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب ويعمر من (١٩-٢٦) سنة فاكتر ولكلا الدراستين الصباحية والمسائية للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ .

تحديد المصطلحات:-

ستقوم الباحثة بعرض تعريفات للمصطلحات الواردة في البحث

أولا :- تقدير الذات Self –Esteem

ويعرفه كل من :-

- لندجرين ١٩٧٣ . Lindgren

بأنه مقدار التقييم الذي نعزوه إلى الذات (Lindgren . ١٩٧٣ . P.٢٣٤).

- كود ١٩٧٣ . Good

بأنه ما يحمله الفرد من اتجاه أو حكم نحو ذاته (Good. ١٩٧٣ . P.٢٥٠).

- شافلسون ١٩٧٦ Shavelson

بأنه أدراكات الشخص لذاته ويتصف هذا البناء بعدد من الخصائص وهي أن يكون منظما وهرميا ومتعدد المجالات وثابتا بشكل عام وتطوريا (P.٣٤٥ . ١٩٧٦ Shavelson).

- فلمنك وكورتيني ١٩٨٤ Fleming & Courtney

بأنه مكون من أبعاد أساسيه هي ثقة الذات بالقدرات الأكاديميه والمظهر الجسمي والقدرات الجسميه والتأكيد المهني (Fleming & Courtney ١٩٨٤ . P. ٤٠٤)

- هاردر ١٩٨٤ Harder

بأنه الاقناع الشعوري والمفرط بالذات لتجنب الذات الواطيء والا شعوري
(Harder . ١٩٨٠ . P ٢٦)

(

- قاموس علم النفس لريبر ١٩٨٥ Raber

بأنه الدرجة التي يقوم الفرد بها ذاته (Raber . ١٩٨٥ . P ٦٧٨)

- العبيدي ١٩٩٩

بأنه أدراك الشخص السلبي أو الايجابي لجوانب شخصيته وبيئته كافه
والذي ينعكس سلبا أو أيجابا على سلوكه العام (العبيدي . ١٩٩٩ . ص١٧)

وتعرف الباحثة تقدير الذات بأنه تقويم الفرد لذاته من خلال أدراك الجوانب السلبيه والأيجابيه لشخصيته نتيجة خبرته وتجاريه مع بيئته والآخرين .

أما تعريفه أجرائياً فهو الدرجة التي تحصل عليها المستجيبه على مقياس تقدير الذات المعد لهذه الدراسة .

ثانياً :- اضطرابات الاكل :- Eating Disorder

- تعريف ١٩٩٤ APA

هي اختلال في سلوك تناول الطعام وعدم الانتظام في تناول الوجبات ما بين الأمتناع القهري عن تناول الطعام أو التكرار القهري لتناول الطعام في غير مواعيده المحدده وبكميات تزيد عما يتطلبه النمو الطبيعي ويصاحبه محاولة الفرد التخلص من الطعام الزائد عن حاجة الجسم وتشمل القهم العصبي أو فقدان الشهية العصبي Anorexia nervosa . والشراهة العصبي Bulimia nervosa . واضطرابات أكل أخرى . (APA.١٩٩٤. P٢٣)

القهم العصبي (فقدان الشهية العصبي) Anorexia nervosa

- تعريف القاموس الطبي (٢٠٠٣ , Medical Dictionary)

بأنه نوع من اضطراب في الاكل يتميز بخفض الشهية بشكل ملحوظ او النفور من المواد الغذائية ،ويبدأ باتباع نظام غذائي لانقاص الوزن ومع مرور الوقت وفقدان الوزن يصبح علامة على التفوق والسيطرة في سعيه للتخفيف من خلال التقييد بتناول الطعام ويمكن ان يهدد حياة الفرد (١ . P , ٢٠٠٣ , Medical Dictionary)

- تعريف ديلنسكي و ولسون ٢٠٠٦ . Delinsky & Wilson

بأنه نوع من أنواع اضطرابات الاكل وهو عبارة عن خوف مرضي من السمنة وفيه يرفض الفرد الابقاء على حد أدنى للوزن الطبيعي سواء في التفرط في تناول الطعام من خلال اتباع حميه غذائية صارمه وممارسة الرياضة بعنف وسوء استعمال الملينات واستخدام العقاقير الهادفه لتخفيف الوزن (Delinsky & Wilson ١١٠-١٠٨.P٢٠٠٦) .

وقد اعتمدت الباحثة تعريف دنلسكي وولسون تعريفا نظريا كما أعتمدت معايير الدليل التشخيصي الاضطرابات النفسية والسلوكية لمنظمة الصحة العالمية (١٩٩٩) و هي :- ١- رفض الحفاظ على وزن الجسم عند أو فوق الحد الأدنى للوزن الطبيعي بالنسبة للوزن والطول ونقص الوزن لا يقل عن ١٥% من الوزن المثالي(مؤشر كتلة الجسم أقل من ١٧,٥).

٢- الخوف الشديد من السمنة أو اكتساب الوزن على الرغم من النقص في الوزن .
٣- اضطراب في صورة الجسم أو الطريقة التي ينظر فيها الشخص الى شكله أو وزن جسمه .

٤- أنكار خطورة وزن الجسم المنخفض الحالي .
٥- توقف الطمث عند الاناث أو عدم وجود ما لا يقل عن ثلاث دورات شهرية متتالية.
٦- الطرق التي يمكن أن تحفز الافراد على فقدان الوزن أو المحافظه على انخفاض وزن الجسم (تجنب الاطعمه المسببه للسمنة .القيء الذاتي . ممارسة الرياضة بأفراط . أو الاستخدام المفرط لمثبطات الشهية أو مدررات البول ويعرف اجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل هليها المستجيبة على مقياس القهم العصبي المعد لهذه الدراسة

المبحث الثاني.

الإطار النظري

سيتم تناول النظريات التي حاولت تفسير علاقة الفهم العصبي بتقدير الذات وعلى النحو الآتي: يعد فرويد أول من وجه الانظار الى اثر الخبرات الانفعالية في الطفولة المبكرة على بناء شخصية الفرد عند النضج (Engler, ١٩٨٥, p. ١٨) ويرى ان الفرد يلجأ الى الحيل الدفاعية لتخفيف مشاعر القلق والتوتر ومن هذه الحيل الدفاعية النكوص (Regression) والتي تمثل حالة من التراجع او الانسحاب الى مراحل طفولة او ادوار سابقة من العمر (الدباغ، ١٩٧٣، ص ٤٢).

وحالة الفهم العصبي يمكن تفسيرها على انها محاولة العودة الى حياة الطفولة قبل بدء مرحلة المراهقة التي تسببت بتغيرات جسمية عديدة قد تكون احيانا غير محببة للفتاة ومنه السمنة التي حدثت بصورة فجائية في بعض مناطق جسمها وجعلها موضع للسخرية من الآخرين الامر الذي يجعلها تسلك بشكل عكسي يظهر على شكل اعراض لهذه الحالة (العويضة، ٢٠٠٩، ص ٢٥٩)، كما يرى ان هذه المشاعر ستعمل على اختلال في تقدير الذات لدى الفرد او اختلال الانا من اختلال افكار تقييم الذات لديه ولاسيما عندما يكون هنالك اختلاف بين الواقع الذي يعيشه وبين الصورة التي يريد ان يكون عليها في مجال ما من مجالات الحياة (Donald & Hugh, ١٩٦٣, P١٤١) وبالتالي يمكن ان يؤدي اي اختلال في تقدير الذات الى بداية اضطراب الفهم العصبي .

اما ايركسون (E.Erikson) فانه يشير الى ان الفرد يمر اثناء نموه عبر سلسلة من الصراعات وكل صراع موجود بشكل كامن في الولادة ويبيرز فقط في مرحلة معينة من نموه عندما تتطلب البيئة من الفرد بعض المتطلبات وينبغي عليه ان يكافح لكي يتغلب على الصراعات في كل مرحلة واطلق على هذ المواجهة او التحدي مع البيئة اسم الازمة (شلتنز، ١٩٨٣، ص ٢١٢).

والأزمة التي تحدث في سن المراهقة هي أزمة تعلم الهوية في مقابل اضطراب الهوية وتمتد هذه الأزمة حتى نهاية العقد الثاني من العمر وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يجيب على السؤال من أنا ومن أكون؟ (عدس وتوق، ١٩٨٦، ص ٧٧) ويكون الفرد صورة عن نفسه تكون ذات معنى أو قيمة تزوده بالاستمرار مع الماضي كما تزوده بالتوجه نحو المستقبل ويحصل تكامل وتوحد الأفكار الشخص بين ما يعتقد عن نفسه وما يعتقد الآخرون عنه والتي من الناحية المثالية يجب أن تكون صورة الفرد عن نفسه هي الصورة الملائمة إذ أنها هي التي تشكل هويته الفرد ومن ثم تقديره لذاته (Hjelle&Zieler, ١٩٨١, P. ١١٦-١١٧).

كما يؤكد على دور العمليات الاجتماعية في نمو تقدير الذات للفرد فالنماذج المتلفزة أو الحية لها دور كبير في إيصال المراهق إلى تحديد هويته وذلك بتحديد الأدوار المنوطة به كما يهيء له المسار النمائي الصحي الذي يهيئ من الانتقال إلى مرحلة الرشد المبكر (محمود ومطر، ٢٠٠٦، ص ١٩٦)

ويعتقد أن رغبة الفرد في أن يكون مؤيدا ومرغوبا من الآخرين عندما يقارن نفسه بهم وهكذا فإن الفرد لا يمكنه أن يشعر بتقدير الذات العالي إذ يشعر أنه أقل من الآخرين (jourard, ١٩٨٠, p. ٢١٢).

لذا نستطيع القول أنه لما كان هنالك تأكيد على الجسم النحيف على اعتبار أنه الجسم المثالي وكي لا تشعر الفتاة أنها أقل من الأخريات (تقدير ذات واطئ) لذا فإنها قد تلجأ إلى عكس هذه المشاعر وأظهارها في صورة اضطرابات في تناول الطعام واتباع أنظمة غذائية صارمة كي تصل إلى الصورة المثالية للجسم والتي تشعر بأن الآخرين يرضون عليها.

أما نظرية شافلسون Shavelson فإنه يضع سبع خصائص من الممكن تشخيصها بوصفها مفاهيم أساسية في التعريف البنائي لمدرجات الفرد عن ذاته وهي النحو الآتي:

أ.منظم

ب.متعدد المجالات

ج.هرمي

د. ثابت بشكل عام وغير ثابت موقفيا

هـ. قابل للتطور

و.مقيم

ز. مختلف عن تراكيب الذات الاخرى.

لتوضيح كل مفهوم من هذه المفاهيم يورد شافلسون الدراسات والاراء التي تؤيد بنائه لتقدير الذات، فيما يخص المفهوم الاول وهو ان تقدير الذات منظم عند شافلسون خبرات الفرد على اختلافها وتنوعها وتكوينها تعتمد على ادراكات الشخص لذاته ولتحقيق درجة تعقيدها يلجأ الشخص الى ترميزها بشكل مبسط وتصنيفها وهذا ما يؤكد برونر (Bruner, ١٩٥٨) بان الانظمة التصنيفية الخاصة تعتمد من قبل الشخص لكل محيط او سياق محدد وهي انعكاس لثقافته الشخصية مثال ذلك ان خبرات الطفل تدور بشكل حتمي حول عائلته واصدقائه ومدرسته ولدراسة تقدير الذات عند الطفل ينبغي الاخذ بالسياق هذه التصنيفات اذ انها تمثل طريقة لتنظيم الخبرات واعطائها معنى، اما الخاصية الثانية لتقدير الذات هي تعدد المجالات والحقائق اذ ان تقدير الذات اوجه خاصة نظام نوعي متبني من قبل الشخص ومشارك مع المجموعة وهذا تدل عليه بعض الدراسات مثل دراسة جيرسلد (Jersild, ١٩٥٢) التي اجريت على مجتمع الطبقة الوسطى من الطلبة البيض اذ اظهر ان نظام تقدير الذات هذا يتضمن بعض المجالات مثل التقبل الاجتماعي والمدرسي والقدرات الجسمية والجاذبية الجسمية.

اما الخاصية الثالثة لتقدير الذات وهي ان هذا البناء متعدد المجالات ينبغي ان يكون هرمي اذ ان حقائق تقدير الذات تترتب بشكل تدريجي من خلال خبرات

وتجارب الشخص في المواقف الشخصية على اساس سيادة تقدير الذات العام في اعلى قيمة هذا النظام وكما موضح في الشكل (١) والذي يشبه الى حد ما نموذج القدرات العقلية الهرمي الذي وضعه فرنون (١٩٥٠ vernon) واعتلاء مفهوم الذات في قمة هرم سبيرمان (Sperman) ،وهنا يمكن ان ينقسم تقدير الذات العام الى عنصرين اكايمي وغير اكايمي والتي تشبه القدرات العملية والمهنية والتعليمية واللقطية في ا نموذج فيرنون (Vernon) وتقدير الذات الاكايمي تنقسم الى المواضيع والمجالات الدراسية والاكايمية والذي يقابل المجموعة الخاصة في نموذج فيرنون وفيما بعد الى مجالات وميادين خاصة ضمن الموضوع نفسه وهو ما يقابل العوامل الخاصة في نموذج فيرنون اما تقدير الذات غير الاكايمي فقد ينقسم الى تقدير الذات الجسمي والاجتماعي وفيما بعد تنقسم كل مفهوم الى مجالات اكثر تحديدا وبالاسلوب نفسه في تقدير الذات الاكايمي، اما الخاصية الرابعة في تقدير الذات وهي الثبات والذي يعتمد بشكل كبير على المواقف المحددة الخاصة وتنوعه يعتمد بالدرجة الاساس على تنوع المواقف ولتغير تقدير الذات العام يتطلب دراسة المواقف التي لا تتسق مع مفهوم الذات العام والخاصية الخامسة لتقدير الذات وهي الجانب التطوري فقد اثبتت عدة دراسات ان الاطفال لايميلون الى تفريق ذاتهم عن بيئتهم في بادئ الامر، اما عندما يكون نضجهم وتعلمهم مستمد من زيادة مخزون خبراتهم وتجاربهم البيئة عندئذ يبدأ الطفل بتفريق ذاته عن بيئته وهذا ما وجد لدى الاطفال في اعمار متقدمة.

اما الخاصية السادسة لتقدير الذات فهي خصائصه المقيمة حين يرى شافلسون ان هذه الخاصية لاتسهم في تطوير صورته ذات الشخص في المواقف الخاصة فحسب وانما تجعله يشكل التقييمات الخاصة بالذات في تلك المواقف والتي تعتمد بالدرجة الاساس على معايير مطلقة كان تكون مثالية تمثل الاقران او تقييمات مدرسه مصدرها الاخرين وهذه الخاصية قد تختلف من شخص لآخر في مدى اهميتها وخطورتها ومن

موقف لآخر وتعتمد درجة الاختلاف في تحديد مدى اهمية الابعاد التقييمية على خبرات الفرد السابقة في مجتمعة وثقافته الخاصة، اما الخاصية السابعة لتقدير الذات فهي امكانية الاختلاف عن التراكيب الاخرى المرتبطة نظريا بهذا المفهوم فمثلا يتاثر تقدير الذات بالخبرات الخاصة للفرد وكذلك وبشكل اكثر دقة فان ارتباط تقدير الذات سيكون بالمواقف الخاصة وبشكل ادق هو في طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والسلوك المحدد في ذلك الموقف فاذا ركزنا في على الجانب الاكاديمي في الشكل (١) يمكننا القول ان تقدير الذات من ناحية القدرة العقلية سيكون مرتبط بالتحصيل الاكاديمي وبشكل اكبر من ارتباطه مع قدرته في المواقف الاجتماعية ، وبشكل اكثر دقة سوف يرتبط بمادة العلوم اكثر من ارتباطه بمادة اللغة الانكليزية وهكذا فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتراكيب الاخرى الموضحة في الشكل (١) (Shavelson, ١٩٧٦, p. ٤١١-٤١٥).

ويمكن القول ان تقدير الذات الجسمي سيكون مرتبطا بالمظهر الخارجي والقدرة الجسمية وان عدم شعور الفتاة بالرضا عن جسمها سيجعلها تسعى الى القيام بالسلوكيات التي تساعد على تحقيق الصورة المثالية التي تراها في الاقران وتقييمات الآخرين والتي هي الوصول الى الصورة المثالية للجسم المقبول وهذا الامر بطبيعية الحال قد يؤدي بالفتاة الى القيام بحمية او نظام غذائي لانقاص الوزن والتي قد تتال في المراحل الاولى منه اعجاب الآخرين القريبين منها الا انه قد يكون بدلية لحدوث اضطراب في تناول الطعام، وبالتالي الامتناع عن الاكل بشكل خطير.

اما نظرية اليس (Alles) فان يرى ان اي الم يتعرض له الكائن البشري له مصدران: الاول هو خارجي ويؤثر على الحالة العضوية من عظم ولحم والثاني هو داخلي وهو الالم الصادر عن ذواتنا اي تفكرنا وهو الذي يهمننا ويعبر اليس عن الشخصية بالرموز (A.B.C) وتعني A حادث او خبرة او نشاط وتعني (B) ادراك الفرد وتفسيراته وتعني (C) ردة الفعل السلوكي الانفعالي عنده ومن وجهة نظر اليس ان

الاحداث التي هي (A) تسبب ظاهريا رد الفعل السلوكي والتي هي (C) والحقيقة ان بينهما ادراكات الفرد ومعتقداته وهي (B) المسؤولة عن رد الفعل بمعنى ان الاحداث والنشاطات (A) ليست السبب في انفعال سلوكي او عاطفي (C) بل ان الافكار والمعتقدات (B) التي تكونها عن الاحداث لنشاطات (A) هي المسببة للانفعالات (C). بمعنى ان (B) هي السبب في (C) وليس (A) هي السبب في (C) وكما موضح في الشكل



(Eysenck, ٢٠٠٠, P.٧١٨)

ووفقا لذلك ان الاحداث الخارجية ليست المسؤولة بشكل مباشر عن اضطراباتنا النفسية انما طريقة تفكيرنا تجاهها هي المسؤولة وقدم اليس بعض التصورات ذات العلاقة بطبيعة الانسان وتعاسته واضطراباته العاطفية ومنها ميل الاشخاص الى تقدير اعمالهم وسلوكهم على اساس انجازتهم وهذا يساهم في تقدير الذات التي تعد احد المصادر الرئيسية لاضطراباتهم العاطفية (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩، ص ١٣٧). ونستطيع القول ان هذه النظرية تركز على البناء المعرفي وكيفيه التفكير وبالتالي فان وعي الفرد هو مصدر اضطرابه لاسيما عندما يقوم بتقدير ذاته بشكل واطئ نتيجة الشعور بالحزن وعدم الارتياح من حجم جسمه وقوامه والشعور بالبدانه وهذه المشاعر السلبية قد تدفع الفتاه الى سلوكيات من شأنها تحسين قوام جسمها وان مشاعر التحسن التي تمشعر بها نتيجة هذه الانماط السلوكية تجعله يكررها لخلق مشاعر الراحة وتسحود عليها هذه الانماط ولا تستطع مقاومتها وبالتالي بداية اضطرابات

الطعام ، اما عن نظرية المقارنة الاجتماعية Social Comparison Theory فانها ترى ان الافراد دائما يسعون الى تقويم ارائهم وقابلياتهم وقدراتهم فيما اذا كانت صحيحة او غير صحيحة اذ انها تعد محددات مهمات لسلوكهم كما ترى النظرية ان الافراد يحاولون اولا تقييم ارائهم وقدراتهم موضوعيا من خلال معايير تقييم من واقعهم الموضوعي وفي حالة تعذر ذلك فانهم يعملون على تقييم انفسهم بالمقارنة مع اراء وقابليات الآخرين وهذا ما يسمى بالواقعية الاجتماعية (Social Reality) حيث تصبح اراء الآخرين وقابليتهم معيارا للمقارنة يستند اليها الفرد لمعرفة مكانته (Festinger, 1980, p. 162-169).

وتؤكد نظرية المقارنة الاجتماعية في تطبيقها على الخلل في صورة الجسم بان الافراد يقارنون انفسهم مع اشخاص وصور يدركون بانها تمثل اهدافا واقعية يريدون تحقيقها كما انها تؤكد بان الافراد يكونون مدفوعين لتحقيق الهدف بعد اجراء المقارنة وترى ايضا النظرية بان الافراد يقومون بمقارنات اليه كنتيجة لمشاهدة هذه الصور دون ان يعرفوا بانهم يقومون بذلك وعلى سبيل المثال فالمرأة التي ترى نفسها بانها سمينه نتيجة للمقارنة تكون مدفوعة لتعليل الفارق مع النموذج موضوع المقارنة وفي مثل هذه الحالة قد يؤدي بها الى القيام بسلوكيات اكل مضطربة مدفوعة بزيادة النزعة نحو النحافة اسوة بالاقربان او الزملاء وفي هذا الجانب فان النظرية ترى ان الافراد يقومون بمقارنة انفسهم مع الآخرين وهم يفضلون اجراء هذه المقارنات مع اشخاص يشابهونهم او يماثلونهم في خاصية الصفة التي يتم تقويمها وهذا يعني ان الاشخاص يختارون اشخاصا من المقربين اليهم كالزملاء او الاصدقاء (Suls, 1977, p. 2-8).

ويشير ليفين وزملائه (Levine, et al, 1994) بان تأثير الرفاق يسهم في اضطرابات الاكل فالمرافقات يتعلمن اتجاهات محدده مثل اهمية النحافة وسلوك الحمية لفقدان الوزن من خلال الرفاق كما ان الرضا عن صورة الجسم يرتبط بتأثير الرفاق والاقربان من اجل الحصول على رضاهم والتخلص من سخريتهم (كدو، ٢٠٠٤، ص ٥)

ولما كان الافراد يعدون بعض ميادين الحياة اكثر اهمية من غيرها وذلك لتعريفاتهم الذاتية ، اي اننا نتهم باداننا فقط في ميادين قليلة من الحياة منها(مجال الدراسة، العمل، الشهرة....الخ) وعندما يتفوق علينا الآخرون في احد هذ الميادين يتهدد تقديرنا لذاتنا (Tesser, ١٩٨٨, p.٤٥١).

وبالتالي يمكننا القول ان شعور بالفتاة بان الآخريات يتفوقن عليها في حصولهن على الصورة المثالية للجسم يجعلها تشعر بالتهديد بتقدير الذات لاسيما عندما تشعر بان الآخريين يظهرن اعجابهم ورضاهم نتيجة ما يمتلكون من صفات جسمية تريد الحصول عليها ويشعرها نتيجة لهذه تشعر بتدني تقدير الذات لديها. ومن هذه العرض نلاحظ ان وجهات النظر السابقة اتفقت على ان السعي نحو النحافة والتي تكون بداية الاختلال او الاضطراب في الاكل ومن ثم يكون الامتناع عن الاكل بشكل نهائي (القهم العصبي) هو نتيجة لتقدير الذات الواطئ الذي تشعر به الفتاة الناشئة من عدم الرضا عن الصورة الجسمية التي تعتقد انها لا تتطابق مع معايير الصورة المثالية المرغوبة في المجتمع لذا تجد الباحثة انه من الضروري ان تتبنى موقفاً تفاعلياً بين وجهات النظر المتعددة.

المبحث الثالث

إجراءات البحث :-

أولاً مجتمع البحث :- يتضمن مجتمع البحث الحالي طالبات الدراسات الأولية كلية الآداب/ جامعة المستنصرية وقد بلغت أعداهن (٢٨٦٥)* طالبة في دراسته الصباحيه والمساائية ولكافة المراحل الدراسية وعلى النحو الآتي (الجدول ١) .

*تم الحصول على البيانات من وحدة المعلومات/كلية الاداب للعام الدراسي

جدول (١)

توزيع مجتمع البحث حسب المراحل الدراسية

ت	الدراسة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
١	الصباحي	٥١١	٢٤٦	٥١٣	٣٩٨	١٦٦٨
٢	المسائي	١٥٧	٢٧١	٤٣٨	٣٣٧	٢٨٦٥
	المجموع	٦٦٨	٥١٧	٩٤١	٧٣٥	٢٨٦٥

ثانيا عينة البحث :-

قامت الباحثة بأختيار عينه عشوائيه من المجتمع ونسبة ١٠,٥ % وقد بلغت (٣٠٠) طالبه ومن كلا الدراستين الصباحيه والمساويه وقد تم أستبعاد الطالبه المتزوجه من العينه المختاره** وكما في الجدول(٢).

جدول (٢)

توزيع أفراد العينه للمراحل الدراسية

الدراسة/ المرحلة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
الصباحي	٥٣	٢٥	٥٣	٤١	١٧٢
المساوي	١٧	٢٩	٤٦	٣٦	١٢٨
المجموع	٧٠	٥٤	٩٩	٧٧	٣٠٠

ثالثاً: أدوات البحث:-

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي تطلب وجود مقياسين الاول مقياس القهم العصبي والثاني مقياس تقدير الذات .وقد تم اتباع الخطوات التي اشار اليها الن وين (Allen &Yen) الى ان عملية بناء اي مقياس تمر بخطوات اساسية هي:-

** تم استبعاد الطالبة المتزوجة بسب المحكات التشخيصية التي اعتمدتها الدراسة

(لاسيما بما يتعلق بانقطاع الدورة الشهرية).

- ١- التخطيط للمقياس
- ٢- جمع وصياغة الفقرات
- ٣- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث
- ٤- اجراء تحليل الفقرات (١١٩-١١٨. p. ١٩٧٩. Allen & Yen)
- ١- التخطيط للمقياسين :تم اعتماد تعريف واضح للمصطلحات وهي (القهم العصبي وتقدير الذات) بعد الاطلاع على التعاريف والادبيات السابقة في هذا المجال.
- ٢- جمع وصياغة الفقرات :تم جمع فقرات المقياسين اعتماداً على مراجعة الادبيات ذات الصلة بالموضوع وبعد اجراء التعديلات المناسبة لملائمتها للمجتمع العراقي ومجتمع ومجتمع البحث الحالي تم الحصول على (١٧) فقرة لمقياس القهم العصبي و(٢٧) فقرة لمقياس تقدير الذات.
- صلاحية الفقرات :لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات تم عرضها بصيغتها الاولى ملحق(١,٣) على مجموعة من الخبراء* المختصين في علم النفس لبيان رأيهم في مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وكذلك مدى ملائمة بدائل الاجابة لافراد العينة وقد اعتمدت نسبة ٦٠% فأكثر في الاتفاق بين الخبراء للابقاء على الفقرة او تعديلها وفي ضوء ذلك تم الابقاء على (١٧) فقرة فيما يخص مقياس القهم العصبي و(٢٧) فقرة فيما يخص مقياس تقدير الذات .

* تالفت لجنة الخبراء من الاساتذة الافاضل وهم :-

مقياس تقدير الذات	مقياس القهم العصبي
ا.م.د.نجم عبد الله	ا.م.د.سعد عبد الزهرة
ا.م.د.علاء الدين جميل طعمة	ا.م.د.علي عودة
ا.م.معين عبد باقر	ا.م.ساهرة الفياض
م.د.خديجة الموسوي	م.د.علي تركي القرشي
م.د.مريم خلف مطرود .	د. عامر عمّاش /طبيب نفسي

٣- تطبيق المقياسين: لغرض التحليل الاحصائي للفقرات واختيار خصائصها السيكومترية تم تطبيق المقياسين سوية على عينة البحث البالغ عددها (٣٠٠) طالبة تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع البحث كما تم ذكره انفا.

٤- تصحيح الفقرات :ويقصد به وضع درجة لاستجابة المستجيب على الفقرة .وقد تم تصحيح فقرات مقياس تقدير الذات على اساس البدائل (دائماً .كثيراً .احياناً .نادراً .لا ابدأ)

وقد كانت تعطى الدرجات (٥) لاختيار الطالبة البديل الاول .(٤) لاختيار البديل الثاني و(٣) لاختيار البديل الثالث و(٢) لاختيار البديل الرابع و(١) لاختيار البديل الخامس . اما فقرات مقياس القهم العصبي فقد كانت تعطى له البدائل الاتية (تتطبق علي بدرجة كبيرة جدا .تتطبق علي بدرجة كبيرة .تتطبق علي بدرجة متوسطة .تتطبق علي بدرجة قليلة .لا تتطبق علي)وكانت تعطى الدرجات (٥) للبديل الاول .(٤) للبديل الثاني .(٣) للبديل الثالث . (٢) للبديل الرابع .(١) للبديل الخامس .

وفيما يتعلق بسؤالي طول الجسم ووزنه فقد تم اجراء الاتي لاستخراج كتلة الجسم تم استعمال مؤشر كتلة الجسم (BMI) والذي يساوي الوزن بالكيلو غرام مقسوماً على مربع الطول بالمتر .

مثال ذلك لو كان لدينا مستجيبة طولها ١٦٠ سم ووزنها ٤٥ كغم فانه يمكن استخراج كتلة الجسم من خلال الاتي ٤٥/٢,٥٦ ويساوي ١٧,٥ ومن ثم تم فرز الاستثمارات وفقا لمؤشر كتلة الجسم الطبيعية*.

*يصنف الوزن وفقاً لكتلة الجسم كالآتي :-

١- نقصان الوزن يكون مؤشر كتلة الجسم اقل من ١٧,٥

٢- الوزن الطبيعي يكون مؤشر كتلة الجسم بين ١٨,٥_٢٤,٩

٣- زيادة الوزن يكون مؤشر كتلة الجسم بين ٢٥_٢٩,٩

٥ - تطبيق المقياسين :-

لغرض التحليل الاحصائي للفقرات واختبار خصائصها السيكمترية .تم تطبيق المقياسين ملحق (٢٠٤) سوية على عينة البحث البالغ عددها (٣٠٠) طالبة وقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع البحث

٦-اجراء التحليل الاحصائي للفقرات :-

يستخدم هذا الاجراء للابقاء على الفقرات المميزة في المقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة وقد استخدمت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين لتحقيق ذلك من خلال:-
أ- تحديد الدرجة الكلية لكل أستماره .

ب-ترتيب الأستمارات من أعلى درجة الى أوطأ درجة تنازليا.

ج- تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا و ٢٧% من الأستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا على المقياسيين .

د-حساب دلالة الفرق بين المجموعتين للمقياسين والجدولان (٤,٣) يوضحان ذلك وبهذا يكون عدد فقرات مقياس القهم العصبي بصيغته النهائية ١٧ فقره وعدد فقرات مقياس تقدير الذات (٢٧) فقرة .

جدول (٣)

معاملات تمييز فقرات مقياس القهم العصبي باسلوبى المجموعتين المتطرفتين
ومعاملات صدقها

ت	المجموعه العليا		المجموعه الدنيا		ت المحسوبة	معاملات الصدق
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
١	٣,٨٨	١,٠٣	٢,٠٨	١,٢٢	١١,٢٥	٠,٤٧
٢	٤,٣٩	٠,٩٦	٣,٣٠	١,٢٩	٧,٢٦	٠,٣٨
٣	٢,٩٨	١,٥٢	١,٣٢	٠,٤٧	١١,٦٠	٠,٤٦
٤	٣,٨٧	١,١٠	١,٦٩	٠,٨٧	١٢,٧٣	٠,٥١
٥	٢,٧٤	١,٦٦	١,٨٠	٠,٣٩	٦,٢٦	٠,٣٥

تقدير الذات وعلاقته باضطرابات الاكل (القهم العصبي).....د. ابتسام لعيبي شرجي

ت	المجموعه العليا		المجموعه الدنيا		ت المحسوبة	معاملات الصدق
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
٦	٢,٩١	١,٤٨	٢,١٥	٠,٣٨	٥	٠,٣٧
٧	٣,٥٦	١,٤٢	٢,١٠	٠,٩٥	٩,١٢	٠,٤٢
٨	٢,٤٨	٢,٠٠	١,٣٩	٠,٥٢	٦,٤١	٠,٣٤
٩	٤,١٤	١,٠٢	٢,٣٩	١,٤٦	١١,٦٦	٠,٤٧
١٠	٤,٢٤	٠,٨٠	٢,٧٥	١,٤٦	١٢,٤١	٠,٥٢
١١	٢,٥٨	١,٨٠	١,٣١	٠,٥٢	٧,٩٣	٠,٤١
١٢	٢,٥٣	١,١٢	١,٢٧	٠,٣٨	٧,٢٠	٠,٤٣
١٣	٣,٤٤	١,٤٨	١,٦٦	٠,٧٩	١١,٨٦	٠,٤٢
١٤	٢,٦٩	١,٧٤	١,٤٠	٠,٦٦	٨,٦٠	٠,٤٢
١٥	٣,٣١	١,٦٢	١,٧٢	١,٠٢	٩,٣٥	٠,٣٩
١٦	٣,٤٩	١,٣١	١,٧٨	١,١٨	١١,٤٠	٠,٤٣
١٧	٣,٨١	١,٠٦	٢,٩٨	١,٣٨	٤,٨٨	٠,٣٢

القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ١٦٠ = ١,٩٦

صدق الفقرات جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥)

جدول (٤)

معاملات تميز فقرات مقياس تقدير الذات باستخدام اسلوب المجموعتين المتطرفتين

ومعاملات صدقها

الفقرة	المجموعه العليا		المجموعه الدنيا		ت المحسوبة	معاملات الصدق
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
١	٢,٦٥	١,٥٠	١,٥٥	٠,٦٤	٧,٣٣	٠,٣٢
٢	٢,٩٤	١,٥٩	١,٦٠	٠,٩١	١٣,٤٠	٠,٤٧
٣	٣,٥٠	١,٠٨	١,٨٩	١,٠٠	٨,٩٤	٠,٣٨
٤	٣,٩٢	١,٢١	١,٩٦	١,٢٢	١٢,٢٥	٠,٤٠
٥	٣,٢٣	١,٤٨	١,٣٤	٠,٤٠	١٣,٥٧	٠,٤٧

معاملات الصدق	ت المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
		المتوسط	التباين	المتوسط	التباين	
٠,٣٢	٧,٧٨	١,٩٩	١,٠٨	٣,٠٨	٠,٧٥	٦
٠,٤٩	١٤,٤	١,٦٠	٠,٧٨	٣,٨١	١,٣٢	٧
٠,٢٨	٣,٥٦	٢,٠٨	١,٣٨	٢,٦٥	٠,٧٦	٨
٠,٣٨	٩,٥٣	١,٣١	٠,٥٢	٢,٧٤	١,٦٢	٩
٠,٣٤	٨,٠٥	١,٤٠	٠,٦٦	٢,٨٥	١,٣٢	١٠
٠,٣٥	٦,٨٧	٢,١١	١,٢٥	٣,٢١	١,١٢	١١
٠,٣٧	٨,٨٢	٢,٨٠	١,٢٠	٤,٣٠	١,٣٥	١٢
٠,٣٢	٦,٢٩	٣,٠٨	١,٢٩	٤,١٥	١,٣٥	١٣
٠,٣٩	٨,٢٥	١,٣٤	٠,٤٠	٢,٦٦	١,٧٤	١٤
٠,٣٠	٧,٤	١,٢٤	٠,٣٩	٢,٣٥	١,٥٠	١٥
٠,٤٦	١٠,٩٤	٢,٣٩	١,٥٦	٤,٢٥	١,١٢	١٦
٠,٣٥	٨,١١	٢,٦٨	١,٣٤	٤,١٤	١,٥٢	١٧
٠,٣٨	١٣,٩٣	٢,١١	٠,٤٢	٤,٢٠	١,٨٤	١٨
٠,٤٠	١٢,٢٨	٢,٥٠	٠,٧٠	٤,٢٢	١,١٠	١٩
٠,٥٢	١٨,١٢	١,٤٠	٠,٦٦	٣,٩٢	١,٥٠	٢٠
٠,٤١	١٣,٢٨	١,٣١	٠,٥٢	٣,١٧	١,١٤	٢١
٠,٤٤	١٠,٠٦	٢,٢٤	١,٠٥	٣,٦٥	١,٢٥	٢٢
٠,٣٠	٥,٢٥	١,٧٥	١,٠٢	٢,٦٩	١,٣٩	٢٣
٠,٤٢	٩,٣٣	١,٣١	٠,٥٢	٢,٧١	١,٤٧	٢٤
٠,٣٣	٨,٦٨	١,٦٥	١,٠٩	٣,٠٤	١,٢١	٢٥
٠,٤٧	١٦,٨٤	١,٤٠	٠,٤٢	٣,٥٩	١,٠٨	٢٦
٠,٣٠	٥,١٣	١,٦٤	٠,٨٦	٢,٧٧	١,٧٤	٢٧

الصدق :- يشير اوبنهايم Oppenheim الى ان الصدق يدل على قياس الفقرات لما يفترض ان تقيسه (Oppenheim; ١٩٧٣, p١١١), وقد تحقق في المقياسيين نوعان من الصدق هما الصدق الظاهري وذلك من خلال عرض فقرات المقياسيين على مجموعة من المحكمين في علم النفس وكما ورد سابقا في صلاحية الفقرات والصدق البنائي والذي تحقق من خلال ايجاد العلاقة بين درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مقياس

وعدّ المقياسيين ذا صدق بنائي على وفق هذا المؤشر وقد كانت جميع المعاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) وكما موضح في الجدول (٣,٤) .

الوثبات :- يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة لمقاييس النفسية ويعبر عنه احصائيا بانه معامل ارتباط بين درجات الافراد وبين المرات المختلفة لاجراء الاختبار (الظاهر واخرين, ١٩٩٩, ص ١٤٠) وقد تم احتساب الوثبات بطريقة اعادة الاختبار وهي من اكثر الطرائق استعمالا ويسمى معامل الوثبات المحسوب بهذه الطريقة معامل الاستقرار وتستند فكرة هذا المعامل من حساب معامل الارتباط بين درجات التي حصل عليها الافراد في التطبيق الاول ودرجاتهم التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني (الظاهر واخرين, ١٩٩٩, ص ١٤١) لذا طبق المقياسيين على عينة مكونة من (٥٠) طالبة اختيروا عشوائيا من كلية الاداب / الجامعة المستنصرية, وقد بلغ معامل الوثبات (٠,٧٥) لمقياس القهم العصبي و(٠,٧٩) لمقياس تقدير الذات وهما مؤشرا مقبولا على استقرار الفقرات عند مقارنتها بالمعيار المطلق *

رابعا :- الوسائل الاحصائية

لقد تم استعمال عدد من الوسائل الاحصائية وهي :-

- ١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وذلك لايجاد القوة التمييزية للمقياسيين .
- ٢- الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الدلالة الاحصائية للمتوسط الاحصائي للمقياسيين .

٣- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق البنائي والوثبات والعلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة تقدير الذات والقهم العصبي .

* المعيار المطلق هو تربيع معامل الوثبات المحسوب ويكون مقبولا عندما يكون ٠,٥٠ فاكثر (البياتي, ١٩٧٧, ص ١٩٤) .

المبحث الرابع :- يتضمن هذا المبحث عرض النتائج من ثم تفسيرها مناقشتها وفقا لتسلسل الاهداف من ثم التوصيات والمقترحات .

النتائج :-

أولاً : بناء مقياس تقدير الذات لطالبات المرحلة الجامعية وقد تحقق من خلال ماتم ذكره انفا في المبحث الثالث .

ثانياً : قياس تقدير الذات لطالبات المرحلة الجامعية وقد اشارت النتائج الى ان متوسط درجات افراد العينة على مقياس تقدير الذات والبالغ عددهن (٣٠٠) بلغ (٨٣,٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٩,٠٥) درجة وان المتوسط الفرضي للمقياس (٨١) درجة , وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين ,ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (٤,٤٢) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٢٩٩ وهذا يعني ان افراد عينة البحث لديهم تقدير ذات فوق المتوسط والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول ٥

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات تقدير الذات لدى افراد العينة

والمتوسط الفرضي للمقياس

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
٣٠٠	٨٣,٣	٩,٠٥	٨١	٤,٤٢	١,٩٦	٢٩٩	٠,٠٥	دالة

ثالثاً :- بناء مقياس القهم العصبي لطالبات المرحلة الجامعية ،وقد تحقق ذلك من خلال ماتم ذكره انفا المبحث الثالث .

رابعاً:-الكشف عن القهم العصبي لدى طالبات المرحلة الجامعية ،وقد اشارت النتائج الى ان واحدة فقط من بين افراد العينة تعاني من حالة القهم العصبي وبنسبة ٠,٣٣% . وهذا يعني عدم شيوع حالة القهم العصبي بين افراد العينة .

اما عن نسب القهم العصبي لدى طالبات المرحلة الجامعية وفقا للمرحلة العمرية ،وقد تم تقسيم افراد العينة الى ثلاث فئات عمرية واشارت النتائج الى ان حالة القهم العصبي التي ظهرت هي ضمن الفئة العمرية (١٩-٢٢) اما الفئتين العمرية وهما (٢٣-٢٦) و(٢٦-٢٦) فاكثرت فلم تسجل اي حالة من حالات القهم العصبي فيها ،والجدول ٦ يوضح ذلك .

جدول ٦

نسب القهم العصبي لدى أفراد العينة

النسبة المئوية	العدد	الفئة العمرية
٠,٣٣%	١	(١٩-٢٢)
٠	٠	(٢٣-٢٦)
٠	٠	(٢٦-٢٦) فاكثرت
٠,٣٣%	١	المجموع الكلي

خامساً :- التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقهم العصبي لدى طالبات المرحلة الجامعية ،ولتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لعينتين مترابطتين وقد كانت قيمة معامل الارتباط (-٠,٣٥) وهي علاقة سلبية وعند اختبار الدلالة الاحصائية لمعامل الارتباط عن طريق الاختبار التائي البالغ (٦,٤٧) تبين انه

دال معنويا عند مقارنته بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (٢٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني ان العلاقة بينهما علاقة عكسية اي كلما ارتفعت درجات افراد العينة على مقياس تقدير الذات انخفضت درجا تهن على مقياس القهم العصبي والعكس صحيح .

تفسير النتائج :-

اشارت النتائج الى ان طالبات المرحلة الجامعية لديهن تقدير ذات فوق المتوسط وان نسبة انتشار القهم العصبي لديهن كانت (٣٣,٠%) وقد وجدت لدى الفئة العمرية (١٩-٢٢) وان العلاقة بين تقدير الذات والقهم العصبي سلبية، ويمكن تفسير ذلك الى ان تقدير الذات يرتبط بالرضا عن الذات، كما انه يرتفع عندما ينجح الفرد في انجاز المهمات والواجبات وافراد العينة من المرحلة الجامعية وهذا يعني انهم مررن بخبرة النجاح للدخول الى الجامعة والتي يترتب عليها اشتراك الطالبات بمجالات حياتية مختلفة ويمكن من خلالها ان تلعب الطالبة ادوار عديدة سواء كانت في أنشطة علمية او اجتماعية او فنية او رياضية فضلا عن مكانتها كطالبة جامعية وكل هذا يساهم بشكل او باخر في رفع تقديرها لذاتها، كما ان النظام الجامعي بما فيه من اساليب للتعامل قد يؤدي الى تطوير فكرة الفرد عن نفسه وبالتالي لعل هذه العوامل

تفسر لنا تقدير الذات فوق المتوسط لدى طالبات المرحلة الجامعية . وفيما يتعلق بظهور حالة قهم عصبي واحدة لدى الفئة العمرية (١٩-٢٢) فان هذه النتيجة قد اتفقت مع دراسة العويضة (٢٠٠٨) التي اشارت الى ان العلاقة بين القهم العصبي (فقدان الشهية العصبي) والعمر علاقة عكسية اي ان العمر كلما زاد فان حالة القهم العصبي تميل الى النقصان (العويضة، ٢٠٠٨، ص ٢٧٠). وتشير المحكات التشخيصية ايضا الى ان حالة القهم العصبي تبدأ قبل سن الخامسة والعشرين، ويمكن تفسير هذه النتيجة الى ان هذه المرحلة العمرية تضم طالبات المرحلة الاولى اللواتي قد يحملن اعتقادات خاطئة عن الحياة الجامعية الجديدة وهي انها تفرض معايير ومتطلبات خاصة للفوز

برضا واعجاب الآخرين بهن ولعل من بين هذه المعايير والمتطلبات ان تمتلك خصائص جسمية تتفق وما تنشره وسائل الاعلام من صورة المرأة الجميلة والتي تبين فيها انها على درجة كبيرة من النحافة ،وتشير الابحاث في هذا الصدد الى ان الاصابة بهذه الحالة يتزامن مع تأقلم هولاء مع ظرف او موقف جديد كالاتحاق بالجامعات او الزواج ،فيحاولن اللواتي قد يعانين من السمنة نوعا ما تخفيف اوزانهن عن طريق اتباع برنامج غذائي خاص ولكن يؤؤل بهن الامر الى اتباع نظام غذائي قاس بغية الاسراع في تحقيق ماريهن (نزاد، ٢٠٠١، ص ١٦٩)

وفيما يتعلق بالعلاقة السلبية التي تربط تقدير الذات بالقهم العصبي فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الموجود (١٩٩٩) التي اشارت الى ان تقدير الذات له علاقة سلبية باضطرابات الطعام لدى طالبات المدارس الثانوية وجامعات في القاهرة (عبد الموجود، ١٩٩٩، ص ٢١-٢٦) ويمكن تفسير ذلك بان تقدير الذات ياتي من ردود الآخرين والمحيطين بالفرد وكلما استشعر الفرد بان الآخرين يكونون له الاحترام ولا يسخرون منه فانه يشعر بالرضا عن ذاته اما اذا حدث العكس وانه قد يتعرض لسخرية الآخرين لاسيما في الخصائص الجسمية كالسمنة وكي يتخلص من لوم الآخرين وانتقاداتهم فانه يحاول بجدية واصرار ان ينتزع اعجاب الآخرين عندما يبدا بفقدان الوزن تدريجيا وكلما سمع كلمات الاعجاب منهم دخل في تحدي و بالتالي فان خسارة الوزن تكون كالمعركة التي يجب ان ينتصر فيها وحسبه يقول في نفسه انا ضد الطعام (Me Versus Food) و انا لابد ان انتصر (Im going to win) وهكذا قد تكون بداية للاصابة بحالة القهم العصبي او فقدان الشهية العصبي (٣٨٠٠، p.٢٠٠٦، Michael & etal)

التوصيات :-

- في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة فان الباحثة توصي بالاتي :-
- تعزيز تقدير الذات لدى فتياتنا من خلال التاكيد على دور الانثى الجوهري والمؤثر في المجتمع من خلال الاسرة والمدرسة و وسائل الاعلام المختلفة والتركيز على الجانب الفكري للمرأة وليس فقط على المرأة بكونها صورة جميلة متمثلة بجسم وقوام رشيق ونحيف .
- بناء برامج ارشادية وقائية وعلاجية في المدارس الثانوية او الجامعات واقامة ندوات تثقيفية تهدف الى التوعية الصحية والتعريف باهمية الغذاء المتوازن والضروري لبناء الجسم لاسيما في هذه المرحلة العمرية وان اتباع اي نظام غذائي لابد ان يكون تحت اشراف المختص الصحي لان حدوث اي خلل في النظام الغذائي قد يؤدي الى التأثير على الصحة الجسمية ومن ثم على التحصيل والانجاز الدراسي من خلال التاكيد على معايير النحافة والذي يبدو انه في ازدياد في ظل الانفتاح الثقافي الذي نعيشه.

المقترحات :-

في ضوء الخبرة التي تكونت لدى الباحثة فانها تقترح الدراسات الاتية استكمالا للبحث الحالي :-

- اجراء دراسة تتناول اضطرابات الاكل وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية وهي
- صورة الجسم
- السمات الشخصية
- الضغوط النفسية
- القلق الاجتماعي
- الاكتئاب

- اجراء دراسة مسحية للوقوف على نسبة انتشار اضطرابات الاكل لدى طلبة الجامعة وفقا لبعض المتغيرات الديموغرافية :-
- الحالة الزوجية
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي
- مستوى تعليم الاب ومستوى تعليم الام .

المصادر

- ابو هندي، وائل (٢٠٠٧) : التطور التاريخي لمفهوم القهم العصبي ، موقع Com .Magan.en .
- ابو هندي ، زائل (٢٠٠٤) : القهم العصبي ، موقع Com .Magan.en .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق واثناسيوس زكريا زكي (١٩٧٧) : الاحصاء الوصفي والاستدلالي ، بغداد .
- الحويج ، صالح مهدي (٢٠٠٨) : مفهوم صورة الجسم وعلاقته بالاستعداد العصبي لدى طالبات التعليم الاساسي ، المؤتمر الشعبي ، ليبيا .
- الد باغ ، فخري (١٩٧٣) : اصول الطبي النفسي ، ط١ ، دار الكتب ، جامعة الموصل .
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) : التوجيه والارشاد النفسي ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة .
- الاشول ، عادل (١٩٨٤) : علم النفس النمو ، مكتبة الانجلو ، القاهرة .
- شلتز ، دوان (١٩٨٣) : نظريات الشخصية ، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد .
- الشمري ، جمال (٢٠٠٨) : اضطراب الشره العصبي ، الحوار المتمدن ، العدد ٢١٧٢ .
- الظاهر ، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، مكتبة دار الثقافة ، عمان .

- عبد الموجود ،سيد(٢٠٠٦) : اضطراب الاكل لدى المراهقين والاشباب وعلاقتها بالمتغيرات الشخصية ،رسالة ماجستير ،كلية الاداب ،مصر .
- العبيدي ،هيثم ضياء (١٩٩٩): الخجل وعلاقته بتقدير الذات ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الاداب ،بغداد .
- عدس ،عبد الرحمن وتوق محي الدين(١٩٨٦) : المدخل الى علم النفس ،الطبعة الثانية ،دار جون وايلي ،لندن .
- العزة ،سعيد وعبد الهادي ،جودت (١٩٩٩): نظريات الارشاد والعلاج النفسي ، دار الثقافة ،عمان .
- العريمي ،زينب (٢٠٠٧) :صورة الجسم ،الموسوعة العربية للارشاد ،اوراق الكترونية .
- المناصرة ،خولة (٢٠٠٩): كيف يؤثر المراهق على ثقته بنفسه ،اوراق الكترونية .
- العويضة ، موسى (٢٠٠٩): علاقة اضطراب الاكل بكل من صورة الذات والقلق والكفاءة الذاتية المدركة وبعض المتغيرات الديموغرافية ،الجلة الاردنية ،المجلد ٢
- غزال ،رضوان (٢٠٠٧): اضطراب الاكل ، الموسوعة الطبية ،
- فاخوري ،رى (٢٠٠٦): اضطراب الاكل لدى طالبات الصف العاشر وعلاقتها بصورة الذات والقلق وممارسة الرياضة وعادات الام الغذائية ،رسالة ماجستير ، الجامعة الاردنية ،عمان .
- كدو ،داليا (٢٠٠٦): صورة الجسم ،نساء سورية ،موقع nesasy org .
- كفافي ،علاء الدين والنيال ،مايسة (١٩٩٦): صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من المراهقات ،مجلة علم النفس ،العدد ٣٩ .
- نزاد،شكو (٢٠٠١) : علم النفس المرأة ،ترجمة زهراء طيوري ،دار الهادي للطباعة والنشر ،بيروت .
- محمود غازي ومطر ،شبناء (٢٠٠٧): مفهوم الذات ،دار الثقافة ،بغداد .

وزارة الصحة (٢٠٠٧) :فقدن الشهية العصبي ومشكلات التغذية ، موقع التنقيف الصحي والوزاري ،مصر ،ص ١-٣.

- Alen , M .J and Yen ,M . M (١٩٧٩) Introduction to measurements theory ,California Brocks.
- American Psychitric Association (ApA) : (١٩٩٤) Diagnosticand statistical Mannal of mental Disorder .
- Butler, J.C.(١٩٩٣): Perceived and ideal physiques in male and female university student. Journal of social psychology, vol.١٣٣.
- Delin sky ,S.S .& Wilson , G.t.(٢٠٠٦) : Mirror Exposure for the treatment of Body Image , International Journal of Eating disorder ,٣٩,P. ١٠٨ – ١١٦ .
- Eble ,L.L (١٩٧٢) : Essential of educational measurement , ٢nd Ed, Englewood cliffs , Prentic Hall,neujerrsy .
- Education center & womens health (٢٠٠٩) : eating disorder , statesof American United ,www. Womens heaiths .
- Eysenk,w.(٢٠٠٠) :Psychology : Astudents Hand Book ,UK ,psychology Press .
- Festinger ,L.(١٩٨٠) : Retrospection On Social Psychology , New york , university Press .
- Fleming ,J.S & courteny ,B,E(١٩٨٤) :The dimensionality of self –estem ,Journal of Personality and Social Psychology ,volu٣ .
- Hjelle,L&Ziegler D.J (١٩٨١) :Personality theories ,New york ,MCGrow –Hill.
- Harder ,D. W(١٩٨٤) :character style of the defensively high self-esteem , Journal of clinical Psychology ,vol. ٤٠ .
- Jourard ,S . C (١٩٨٠) : The aspects of the male role Englewood Cliffs ,N.J Prentice Hall .
- Good ,C.V . (١٩٧٣) , psychology of Education ,New york , MC Graw-Hill.
- Kaplan , H . I . & Sadock ,B.J . (١٩٩٨) : Behavioral sciences , Clinical Psychiatry ,^٨ Thed , Williams &Wilkins .

- Kahle , R.L & Others (١٩٨٠) : low adolescent selfesteem , Journal of Personality&social Psychology , vol . ٣٩.
- Lindgreen , H.C. (١٩٧٣) : An Introduction to social Psychology , second edition , new york , John wiely & sons .
- Michal.w.Passer&Smith , Ronald E. (٢٠٠١) Psychology Frontiers and Application ,MC grow – Hill , U.S.A. .
- Medical Dictionary, ٢٠٠٣: Eating Disorder, <http://www.google.com>
- Oppenheim , A . N . (١٩٧٣) : Questionnaire design & Attitude measurement Heineman Press , new york .
- Santrock ,J.W (٢٠٠٦) :Life –Span development , ١٠ edition ,Mc Grow –Hill ,U.S.A.
- Shavelson , R.J & others , (١٩٧٦) :self – concept validation of Construct into preparation review of educational Research – Role (U٦) .
- Sulls ,J.M (١٩٧٧) , social comparison theory and research Humispher Publishing , Washington .
- Teaser, A. (١٩٨٨): Toward a self – evaluation maintenance model of Social behavior, Journal of Experment Social psychology ,vol ٢١.

الملاحق

ملحق (١)

الجامعة المستنصرية
كلية الآداب - قسم علم النفس

الاستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة

تسعى الباحثة الى دراسة تقدير الذات لدى الفئات المراهقة ، ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث الحالي بناء اداة لقياس تقدير الذات والذي تم تعريفه بانه الادراك السلبي او الايجابي لجوانب شخصية الفرد وبيئته كافة والذي ينعكس سلبا او ايجابا على سلوكه العام .
ونظرا لما تتميزون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم وما لديكم من اراء علمية سديدة تستفيد منها الباحثة وذلك من خلال الحكم على صلاحية الفقرة واجراء اية تعديلات ترونها مناسبة وتقبلو فائق تقديري واحترامي .

الباحثة

ابتسام لعبيبي شريجي

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	اعرف عيوبي ولكن لا اقلل من شأني			
٢	اتمنى ان اكون شخصا اخر			
٣	احب نفسي كما هي			
٤	اشعر بانتقاد الآخرين لي			
٥	اشعر باهميتي في الحياة			
٦	انا ثابتة في قراراتي			
٧	اعتقد بانني مهمة لعائلتي واصدقائي			
٨	اخجل من طلب الاشياء من الآخرين			
٩	اعرف ان لدي امكانيات كبيرة			
١٠	اعاني من الشعور بالوحدة			
١١	اخصص وقتا لنفسي في الاحداث التي تسعدني			
١٢	استطيع ان ادافع عن افكاري			
١٣	اتمكن من المحافظة على هدؤي في المواقف الانفعالية			
١٤	تهتم عائلتي بمشاعري			
١٥	اجد صعوبة في استشارة الآخرين			
١٦	لدي فكرة عماريد			
١٧	افتخر بانجازاتي في الحياة			
١٨	اتردد عند القيام باعمال او أنشطة اجتماعية			
١٩	مستقبلي في المدرسة يسبب لي القلق			
٢٠	اشعر بعدم النضج			
٢١	يصفني الآخرون بانني عديمة الفائدة			
٢٢	استطيع فهم ذاتي			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
٢٣	اشعر بان الآخرين يشعرون بالرضا عني			
٢٤	لدي قدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين			
٢٥	اشعر بان مستواي الدراسي اقل من زملائي			
٢٦	اتمنى تغيير حياتي			
٢٧	انزعج عندما اقوم بعمل وينظر لي الآخرين			

ملحق (٢)

الجامعة المستنصرية
كلية الآداب - قسم علم النفس

مقياس تقدير الذات لدى الفتاة المراهقة بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة

بين يديكي مقياس يهدف الى التعرف على مشاعر الرضا عن ذاتنا وعن حياتنا
والآخرين المحيطين بنا ، لذا منكى قراءة الفقرات بدقة ومن ثم اختيار البديل الذي يعبر
عن رأيك ومشاعرك وذلك بوضع علامة صح امام احد البدائل الموجودة امام كل
فقرة على ان يكون الاختيار الانسب هو الذي يعبر او يمثل ما تشعرين به فعلا او
ينطبق عليك ، ولا داعي لذكر الاسم مع جزيل شكري وامتناني

الباحثة

ابتسام لعبيبي شريجي

ت	الفقرات	لا ابداً	نادراً	احياناً	كثيراً	دائماً
١	اعرف عيوبي ولكن لا اقلل من شاني					
٢	اتمنى ان اكون شخصا اخر					
٣	احب نفسي كما هي					
٤	اشعر بانتقاد الاخرين لي					
٥	اشعر باهميتي في الحياة					
٦	انا ثابتة في قرارتي					
٧	اعتقد بانني مهمة لعائلتي واصدقائي					
٨	اخجل من طلب الاشياء من الاخرين					
٩	اعرف ان لدي امكانيات كبيرة					
١٠	اعاني من الشعور بالوحدة					
١١	اخصص وقتاً لنفسي في الاحداث التي تسعدني					
١٢	استطيع ان ادافع عن افكاري					
١٣	اتمكن من المحافظة على هدوئي في المواقف الانفعالية					
١٤	تهتم عائلتي بمشاعري					
١٥	اجد صعوبة في استشارة الاخرين					
١٦	لدي فكرة عماريد					
١٧	افتخر بانجازاتي في الحياة					
١٨	اتردد عند القيام باعمال او أنشطة اجتماعية					

ت	الفقرات	لا أبداً	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
١٩	مستقبلي في المدرسة يسبب لي القلق					
٢٠	أشعر بعدم النضج					
٢١	يصفني الآخرون باني عديمة الفائدة					
٢٢	أستطيع فهم ذاتي					
٢٣	أشعر بأن الآخرين يشعرون بالرضا عني					
٢٤	لدي قدرة على التعامل بفاعلية مع الآخرين					
٢٥	أشعر بأن مستواي الدراسي أقل من زملائي					
٢٦	أتمنى تغيير حياتي					
٢٧	أنززع عندما أقوم بعمل وينظر لي الآخرين					

ملحق (٣)

الجامعة المستنصرية

كلية الاداب

قسم علم النفس

استبيان اراء السادة الخبراء

الاستاذ الفاضل

.....المحترم

تسعى الباحثة الى القيام بدراسة عن القهم العصبي لدى الطالبات ، وتم تعريفه:-
بانه الخوف الشديد من البدانة او من الوزن الزائد والاحساس المشوه
لشكل الجسم او احد اعضائه وانكار الجوع وعدم الاكتراث لوجبات الطعام
والاستمرار باتباع نظام غذائي صارم رغم نقصان الوزن وفقدان الدورة
الشهرية لعدة شهور متتالية وعلى الرغم من ذلك تستمر الفتاة بنشاطها
وحيويتها وتبدو سعيدة لهزالها الشديد،
ولغرض الحصول على اداة مناسبة وصالحة تضع الباحثة فقرات
المقياس التي استطاعت التوصل اليها بين ايديكم راجية الاطلاع عليها وتقديم
مقترحاتكم لها، كما ان الباحثة ترجو بيان رأيكم في صلاحية البدائل علما ان
البدائل خماسية وهي :-

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	امارس الالعاب الرياضية المجهدة للحفاظ على وزني			
٢	اتجنب تناول الاطعمة التي تحوي السعرات الحرارية العالية (السكريات، الدهون)			
٣	اتجاهل شعوري بالجوع او انني جائعة			
٤	اشعر بقلق بخصوص وزني			
٥	اعتقد نا وزني يزداد			
٦	توجد مناطق في جسمي سميكة (البطن، الارداف، الازرع)			
٧	استمر بانقراض وزني حتى لو علمت ان وزني ضمن المعيار الطبيعي مع صديقاتي			
٨	اتناول وجبة واحدة في اليوم			
٩	انقطعت عني الدورة الشهرية خلال الاشهر الماضية			
١٠	الترم بنظام غذائي شديد حتى لو علمت ان وزني لايزداد			
١١	كلما نظرت الى صورة جسمي في المراة وجدتها غير طبيعية بسبب السمنة			
١٢	اشكو من عدم نقصان وزني			
١٣	اشعر بمتعة كبيرة عندما اقوم بتحضير وجبات غذائية للآخرين			
١٤	اشعر بحيوية ونشاط عالي			
١٥	اشعر بسعادة عندما يلاحظ الاخرين بان وزني يتناقص			
١٦	لا اشعر ان وزني يتناقص بشكل تدريجي ومستمر			
١٧	لا توجد لدي مشكلة من استمرارني بنظام غذائي صارم			

ملحق (٤)

الجامعة المستنصرية

كلية الاداب

قسم علم النفس

مقياس الفهم العصبي بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة

بين يديكي مقياس يهدف الى التعرف على الطرق المتبعة للوصول الى المعايير الجمالية المتعلقة بالخصائص الجسمية (النحافة)، لذا نرجو منك قراءة الفقرات بدقة ومن ثم اختيار البديل الذي يعبر عن رايك ومشاعرك وذلك بوضع علامة صح امام احد البدائل الموجودة امام كل فقرة على ان يكون الاختيار الانسب هو الذي يعبر او يمثل ما تشعرين به فعلا او ينطبق عليك ، ولا داعي لذكر الاسم مع

جزيل شكري وامتناني

يرجى منك تدوين المعلومات الاتية:-

ما وزنكي التقريبي كغم .

ما طولكي سم .

كم هو عمركي سنة .

ت	الفقرات	لا تنطبق علي	تنطبق علي	تنطبق علي	تنطبق علي	تنطبق علي
		قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	كبيرة جداً
١	امارس الالعب الرياضية المجهدة للحفاظ على وزني					
٢	اتجنب تناول الاطعمة التي تحوي السعرات الحرارية العالية (السكريات، الدهون)					
٣	اتجاهل شعوري بالجوع او انني جائعة					
٤	اشعر بقلق بخصوص وزني					
٥	اعتقد نا وزني يزداد					
٦	توجد مناطق في جسمي سميكة (البطن، الارداف، الازرع)					
٧	استمر بانقراض وزني حتى لو علمت ان وزني ضمن المعيار الطبيعي مع صديقاتي					
٨	اتناول وجبة واحدة في اليوم					
٩	انقطعت عني الدورة الشهرية خلال الاشهر الماضية					
١٠	التزم بنظام غذائي شديد حتى لو علمت ان وزني لايزداد					
١١	كلما نظرت الى صورة جسمي في المرآة وجدتها غير طبيعية بسبب					

ت	الفقرات	لا تنطبق علي	تنطبق علي بدرجة قليلة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً
	السمنة					
١٢	اشكو من عدم نقصان وزني					
١٣	اشعر بمتعة كبيرة عندما اقوم بتحضير وجبات غذائية للآخرين					
١٤	اشعر بحيوية ونشاط عالي					
١٥	اشعر بسعادة عندما يلاحظ الآخرون بان وزني يتناقص					
١٦	لا اشعر ان وزني يتناقص بشكل تدريجي ومستمر					
١٧	لا توجد لدي مشكلة من استمراري بنظام غذائي صارم					

قياس مشكلات المسنين داخل دور الدولة وخارجها

م.د. سناء عبدالزهرة حميد

الفصل الاول

مشكلة البحث

تمثل الشيخوخة مجموعة تغيرات جسمية ونفسية تحدث للفرد ، ويمكن ان تمر هذه المرحلة في توافق وسلام لو تحققت مطالب النمو في هذه المرحلة على وجه سليم ، الا ان الكثير من المسنين يعيشون حياة قاسية ومؤلمة نتيجة المشكلات الصحية والاجتماعية والاقتصادية التي تعصف بهم، ورغم المكانة التي يتمتع بها المسنين في مجتمعنا وتأكيد الاديان السماوية على ذلك الا اننا نجد الكثير من المسنين يعانون من قسوة او اهمال ابناءهم، وان بعضهم ممن لايجد له مكان بين ابناءه او ممن ليس لديهم من يرعاهم سيكون مصيرهم دور رعاية الدولة. وسواء أكان المسن في دور رعاية الدولة او مع ذويه فانه يعاني من مشكلات لابد من التعرف عليها لتلافيها قدر الامكان من قبل الاهل اذ ان الكثير من الناس يجهل ما يعانيه المسن ويعتبره انسان اشرفت حياته على النهاية وبالتالي فان ليس له متطلبات او لايحق له ان يكون له،ومن قبل الدولة اذ ان الدولة ايضا في يدها الكثير لتعمله للمسنين لتخفيف معاناتهم ومشكلاتهم.

لذلك تتلخص مشكلة البحث الحالي بالاجابة عن الاسئلة الاتية: ماهي مشكلات المسنين؟ وهل يوجد فرق بين مشكلات الذكور والاناث؟ وهل هناك فرق في

المشكلات بين المسنين الذين يسكنون مع ذويهم والمسنين الذين يسكنون في دور الدولة؟

اهمية البحث والحاجة اليه

ان الاهتمام المعاصر بمشكلة المسنين تقرر بسبب الزيادة المتواصلة في نسبة عدد المسنين في المجتمعات المتقدمة منها والنامية الى الحد الذي اخذ يغير بصورة جذرية من ملامح المجتمع ، فبالإضافة الى الارتفاع العظيم في متوسط حياة الفرد فان النسبة الفعلية للذين تجاوزوا سن الخامسة والستين ، اصبحت تكون في بعض البلدان جزءا غير صغير من مجموع السكان ، وهذه الزيادة جاءت بسبب تحسن الظروف الصحية والحياتية الاخرى من اجتماعية وثقافية وغذائية وسكنية وهذه العوامل ايجابية تزيد من مقاومة الفرد المسن للمرض وتعطيه فرص افضل لاكمال نصيبه المقرر من الحياة (كمال ١٩٨٨، ص ٦٩٢).

فئة المسنين من الفئات التي تحتاج إلى زيادة الرعاية والاهتمام من الالاهل والاقارب من جهة ومن جانب الدولة والمهتمين بهذه الفئة من جهة اخرى، الا ان التغيرات الاجتماعية وتحول نمط الأسرة من الأسرة الكبيرة إلى الأسرة الصغيرة، وخروج المرأة للعمل، وأزمة المساكن واتجاهها نحو الضيق وعدم القدرة على استيعاب باقي أفراد الأسرة أدى إلى انشغال الأبناء عن الآباء وعدم إعطائهم القدر الكافي من الاهتمام والرعاية، وترتب على ذلك تعرض المسنين للعديد من المشكلات <http://artnezarmaktoobblog.com/> فالمسنون في هذه المرحلة العمرية ونتيجة لهذه لتغيرات التي تحيط بهم يعانون من مجموعة مشكلات منها المشكلات الصحية والنفسية والاجتماعية وغيرها.

ترتبط المشاكل الصحية للمسن بالضعف الصحي العام والضعف الجسمي وضعف الحواس، ويعتبر ضعف السمع ثالث أكبر مشكلة للمسنين بعد الخشونة وارتفاع ضغط

الدم ويكون أكثر في الرجال عنه في النساء، وتكرار عدم القدرة على سماع الآخرين يعطي المسن الشعور بعدم التواصل معهم ويشعره بالإحباط والعزلة. ويعاني المسنون من خلل التوازن الذي يؤدي إلى صعوبة حركة المسن خاصة في المواقف التي تتطلب تحكم أكثر في التوازن، وهنا يؤدي خوفه من الوقوع إلى قلة حركته وإعاقتها وما ينتج عن ذلك من آثار جانبية. وقد يقع المسن أحيانا وينجم عن ذلك إصابة أو كسور (وخاصة كسور عنق الفخذ في المسنين) وما يتبعها من رقود بالسرير لفترة طويلة معرضة المسن لمخاطر الرقود الطويل وما يصحبه من جلطات الساق والالتهاب الشعبي الذي قد يتحول لالتهاب رئوي وقرح الفراش وضعف العضلات وهشاشة العظام وغير ذلك.

اما المشكلات النفسية للمسن فترتبط بمشكلات عدم التكيف مع وضعه الجديد وتوضح الآثار النفسية في ظل زيادة وقت الفراغ في مرحلة الشيخوخة وما يعرفه المسنون من ضعف في كثير من الوظائف العقلية يجعلهم عرضة للخوف والقلق للأمراض المزمنة التي يعانون منها وإحالتهم إلى التقاعد، وافتقاد بعض الأصدقاء وعدم تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي على وجه سليم إضافة إلى ان المسن كثيرا ما يفقد شريك الحياة وهو ما يجعله يشعر بالعزلة وافتقاد السند أو المعين، والتقدم في السن تصاحبه ديناميات نفسية تتصف بنقص الكفاءة الوظيفية وما يرافقها من نكوص وهياج وعمليات دفاعية.

<http://www.alamuae.com/uae/index.html>

من المعروف إن نمو الفرد يتكامل في مرحلة الشباب، ثم ينحدر تدريجيا في سن الكهولة ويتفاقم الوضع في مرحلة الشيخوخة

(<http://artnezarmaktoobblog.com/>)

ففي هذه الفترة من العمر ، وما يصاحبها من مشكلات نجد المسن في امس الحاجة للرعاية والاهتمام لتقابل متطلبات هذه المرحلة وهنا يبدأ دور الاسرة متمثلة بابنائها

في التعامل الانساني وتهيئة الجو الصحي المناسب الا ان بعض الأسر قد تعجز أحياناً عن احتضان المسنين نتيجة لظروف السعي وراء الرزق أو ظروف التعليم أو الهجرة الداخلية أو الخارجية، وأوقد تجبرهم ظروف العمل على عدم التفرغ لرعاية المسنين بالقدر اللازم، او نتيجة تمللمهم وعدم رغبتهم في مجارة المسن والاستجابة لمتطلباته وحاجاته حينئذ تكون مؤسسات الرعاية الاجتماعية للمسنين رحمة كبرى للأسرة والمسن، وبدخول المسن المؤسسة سوف تواجهه مشكلات اخرى مختلفة.

فمن المعروف ان برامج الرعاية الاجتماعية في معظم دول العالم تركز على الاطفال والشباب في المقام الاول باعتبار ان ما تتفقه عليهم استثمار ذا جدوى اقتصادية واجتماعية في حين اهملت معظم البرامج الاجتماعية الاهتمام بالمسنين لاعتقاده بان كل ما يصرف على برامج رعاية المسنين يعد جهدا ضائعا لاطائل منه لذلك تفاقمت مشكلات المسنين واصبحت الظروف التي يعانون منها تشكل ماساة انسانية اجتماعية في كثير من البلدان.

وهنا اصبحت الحاجة ماسة الى ان تهتم الحكومات والمجتمعات بمعالجتها والتخفيف عن المسنين الذين يعانون من اثارها، وهذا مادعى الامم المتحدة الى ان تنص في المادة ٢٥ من الاعلان العالمي لحقوق الانسان على ضرورة توفير الرعاية باشكالها المختلفة للأفراد عندما يتقدم بهم السن، وان تعلن عام ١٩٨٢ عاما عالميا للمسنين ، وتقرر الدعوة الى تجمع عالمي بهدف دراسة الشيخوخة وكبار السن حيث عقد المؤتمر العالمي للشيخوخة في فيينا بالنمسا في ٢٦ يوليو - ٦ اغسطس من نفس العام لتدارس مشكلات المسنين وكان معظمه يتعلق بالصحة والاسكان والبيئة والامان الاجتماعي والاقتصادي، ودعا الى التاكيد على دور الاسرة والاستفادة من خبرات المسنين واشباع حاجاتهم ورفاهيتهم ، وقبل ان ينتهي القرن العشرين اعلنت الامم المتحدة ان عام ١٩٩٩ عاما دوليا اخر للمسنين وفي ضوء ذلك توالى

المؤتمرات الاقليمية والعالمية لتحقيق نفس الهدف للاهتمام بمجالات رعاية المسنين (عبدالمعطي، ٢٠٠٥، ص ٨-٩).

الا ان كل ذلك لا يجدي نفعا مالم تقوم الدول بخطوات عملية بهذا الصدد وتهتم بالمسنين عن طريق توفير الرعاية والاهتمام على جميع الاصعدة الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية ووضع الخطط والبرامج التثقيفية للمسن ليتعلم كيف يعيش سنواته ويحسن اسلوب حياته من جهة والاهتمام بمساعدته على حل مشكلاته وتذليل الصعوبات امامه من جهة اخرى.

كما تقع المسؤولية على منظمات المجتمع المدني والقنوات والنخب الدينية والاعلامية لتقوم بدورها في توعية الفرد بضرورة التعامل الحسن مع هذه الفئات التي افنت حياتها في خدمة المجتمع وخدمة اسرها وابناءها وان لا يكون جزاءها التكرار اليها واهمالها وجعلها تقاسي وتعاني وتشكو لمن لا يسمع الشكوى ، وكل ذلك لا يتم مالم يبدأ بدراسة جادة لمشكلاتهم منه المتعلقة بطبيعة المرحلة ، ومنها التي تتعلق بطبيعة المجتمع والاسرة في التعامل مع المسنين وما يتعلق بالدولة وانظمتها في تعاملها مع المسن سواء كان داخل دور الرعاية الاجتماعية او خارجها

وقد أثبتت الدراسات التي جرت في اماكن متعددة من العالم أن الأفراد في السنين الأولى المشرفة على الشيخوخة إذا كانوا مستعدين لمرحلة الشيخوخة يمكنهم أن يظلوا إلى سنين مديدة من المسنين الشباب ومواطنين نشطين منتجين، وهذا بالضبط ما أدركته البلدان المتقدمة وخطت له مما منحها نتائج جيدة.

لذلك ركزت هذه الدراسة التعرف على المشكلات التي يعاني منها المسنون بشكل عام والمقارنة بين مشكلات المسنين في دور الدولة مع اقرانهم الذين يعيشون مع ذويهم بغية وضع هذه المشكلات امام المسؤولين للتصدي لها في مؤسسات الرعاية الاجتماعية للمسنين من جهة، ولكي تتعرف الاسر على المشكلات التي يعاني منها

المسن الذي يعيش في كنفها والتعامل معه بشكل انساني يليق بما قدمه لهم من تضحيات واهتمام ورعاية ويتصرفوا على قدر من المسؤولية تجاهه .

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى ماياتي:

١. التعرف على مشكلات المسنين.

٢. المقارنة بين مشكلات الذكور والاناث من المسنين

٣. المقارنة بين مشكلات المسنين داخل دور الدولة و المسنين الذين يقطنون مع ذويهم.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمجموعة من المسنين بلغ عددهم (٢٠٠) شخصا من المسنين ، منهم المسنين الذين يقطنون دور الدولة والبعض الاخر من المسنين الذين يقطنون مع ذويهم للعام ٢٠٠٩

تعريف المصطلحات:

اولا: المشكلة

١. تعريف كود (Good) :أي موقف مبهم او مربك او موقف باعث على التحدي سواء كان موقفا طبيعيا ام مصطنعا بحيث يحتاج حله الى تفكير تأملي. (Good, ١٩٧٣, p٤٣٨) .

٢. تعريف حلمي: شيء يشعر به الفرد ولكنه لا يجد له حلا مباشرا. (حلمي، ١٩٦١، ص١٥)

تتبنى الباحثة تعريف حلمي للمشكلات، فالمشكلة هنا عبارة شيء يشعر به المسن لكنه لا يمتلك حولا مباشرة لما يشعر به.

اما التعريف الاجرائي للمشكلة : هي الدرجة التي يحصل عليها المسن لاستجابته على قائمة المشكلات التي اعدت لهذا الغرض .

ثانيا: المسنون

عرف مصطلح المسنون تعريفات متعددة منها:

١. تعريف عبدالمعطي:المسنون او كبار السن هم تلك الفئة من الناس الذين يدخلون مرحلة من النمو والنضج يطلق عليها البعض اسم العمر الثالث بعد الطفولة والرشد وهي مرحلة طبيعية حتمية في حياة الانسان (عبدالمعطي ،٢٠٠٥،ص٧)
٢. تعريف شعلان: :هي اقصى المراحل التي يمر بها الانسان وهي مرحلة تكون بداية التدهور في حياة الانسان ويحتاج فيها الى من يرعاه رعاية خاصة . (شعلان، ١٩٩١،ص٨٠).

٣. تعريف الزبيدي: هم الاشخاص الذين يعيشون حياة اطول ، او هم من يصلون الى سن الشيخوخة (الزبيدي ٢٠٠٩،ص٣٨).

من خلال التعاريف التي وردت يمكن توضيح الاتي:

- ١.يطلق مصطلح المسن على الشخص بعد اجتيازه لمرحلة الطفولة والمراهقة والرشد
- ٢.تكون بداية التدهور والضعف في حياة الانسان.
٣. يحتاج فيها الفرد الى رعاية الاخرين.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

مشكلات الشيخوخة

نظرا للزيادة الحاصلة في عدد المسنين الذين تجاوزوا سن الخامسة والستين بنسبة لا تقل عن ١٠% في المجتمعات المتقدمة فان هذه المجتمعات قد اخذت تواجه المشكلات الناجمة عن طول العمر وهي في الغالب مشكلات طبية، اجتماعية، وانسانية ، ومع ان هذه الفئة لا تتجاوز ١٠% الا ان المشكلات التي تسببها هذه المرحلة الحياتية تزيد في اهميتها وتعقيداتها على المشكلات التي تفرضها أي مرحلة اخرى من مراحل الحياة ؛ فمرحلة الشيخوخة هي اخر مرحلة حياتية وهي اكثر من غيرها من المراحل امتلاء بالتغيرات الجسمية والعصبية والعقلية التي تؤدي الى قيام درجات متفاوتة من العجز وتتطلب بذلك من الرعاية والعناية والعلاج اكثر مما تتطلبه أي مرحلة حياتية اخرى، وهناك ايضا المشكلات الاقتصادية الناجمة عن توقف المقدرة الانتاجية للمسن مما يحولهم الى فئة سكانية متواكدة ومستهلكة، واخيرا المشكلات الاجتماعية والنفسية الناجمة عن تفاوت مراحل العمر والتي تدفع الى عزلة المسنين نتيجة شعورهم الخاص وشعور الآخرين نحوهم (كمال، ١٩٨٨، ص ٦٩٨-٦٩٩)

فمرحلة الشيخوخة تتخللها بعض المشكلات التي ترتبط بطبيعة المرحلة من جهة ، كما يتجمع تراكميا حصاد ما يحمل المسن من مشكلات الشباب والرشد وحتى الطفولة احيانا، وفيما ياتي عرضا لمشكلات الشيخوخة :

اولا: المشكلات الجسمية:

اهم ما يميز مشكلات الشيخوخة هو التدهور في البناء الجسمي للمسن الذي يعكس ا لنقص المستمر في مقدرة الجسم على مقاومة المؤثرات الخارجية ، ويمكن

ارجاع النقص الوظيفي في الجسم الى زيادة التفاعلات الكيميائية الهدامة عن المتفاعلات الكيميائية البناءة في كل عضو من اعضاء الجسم وفي الجسم كله. وترجع هذه التغيرات البيولوجية الى فقدان الخلايا من الجسم بسبب التقدم في السن ، وبالتالي فان نقص المقدرة الوظيفية لهذه الاعضاء تؤدي بالنهاية الى اضمحلال وظيفة الجسم كله وهذا مايسمى عند حدوثه بالشيخوخة.(فكري، ١٩٨٢ص١٨ - ١٩). وينتج عن هذه التغيرات البيولوجية جملة من المشكلات الجسمية يمكن ان نصنفها الى :

١. مشكلات صحية موروفولوجية: حيث يظهر التعضن في البشرة وخاصة في الوجه والرقبة والاطراف ويصبح الجلد جافا متجعدا مع انتشار الكثير من البقع عليه الى جانب زوال اللون الطبيعي للشعر فينقلب رماديا، ثم يشيب ويسقط تماما، بالاضافة الى قلة انتصاب القامة لانحناء العمود الفقري .. وكل هذه التغيرات لها تاثيرها الفعال على صورة الجسم كما يدركها المسنون (Timiras, ١٩٧٨، ٦٠٧)

٢. مشكلات جسمية وظيفية: تتمثل في عدم قدرة المسن على التحكم في قوة حواسه : حيث تضعف قوة البصر ومداه ، وتتضاءل قوة السمع، كما تبرز الاضطرابات الكلامية نظرا لتساقط الاسنان او التشوهات في سقف الحلق ، بالاضافة الى ضعف القوى البدنية والحركية بصفة عامة، مع ضمور العضلات وتيبس المفاصل، وضعف قدرة الاجهزة الهضمية والدورية والتنفسية والبولية على القيام (Botwinick, ١٩٧٠، ٢٣٩-٢٧٢) بوظائفها بكفاءة .

٣. مشكلات صحية: اذ تصاحب الشيخوخة بعض المشكلات المرتبطة بالضعف الجسدي العام وضعف الحواس وتصلب الشرايين والضعف الجنسي يرافقه استعداد الجسم للاصابه بالامراض نظرا لضعف مقاومته، فيصاب المسنون ببعض الامراض كاضطرابات الجهاز الهضمي والتنفسي ، وارتفاع ضغط الدم ،

وتصلب شرايين المخ مما ينتج عنه ضمور في خلايا المخ واعراض الشلل
المخى.. كما يحدث اضطراب للوظائف البيوكيميائية كحالات فشل الكلى والكبد ،
وارتفاع البوليما في الدم، ومرض السكر ، وسلس البول والامساك.. الخ ذلك من
الامراض التي قد تصيب المتقدمين في العمر (شليبي: ١٩٨٢)
(زهران ١٩٨٠، ص ٤٢٤) (الزباد، ١٩٨٨، ص ١٣-١٤).

ان هذا الضعف العام الذي يصيب المسن يشكل مشكلة بالنسبة له على
الصعيد الشخصي نتيجة شعوره بالضعف وعدم القدرة على الاعتماد على الذات
، وعدم القدرة على التوافق مع الوضع الجديد من جهة ، اضافة الى حاجته للاعتماد
على الآخرين ومخاوفه من عدم تقبل الآخرين له ولمطالبه .
ثانيا: المشكلات المعرفية:

ياتي على راس هذه المشكلات ضعف الذاكرة والنسيان ، وحتى عند كبار
العلماء نجد ان الذاكرة تخونهم وينسون الكثير من الحقائق العلمية (زهران
١٩٨٠، ص ٤٢٤). ومن المعروف ان الشيخوخة هي عملية مصحوبة بانحدار
وتدهور ملحوظ في القدرات العقلية بصفه عامه، اذ تحدث تغيرات في معدل السرعه
والضبط والدقه في عمليات التعلم والاكتساب، والتفكير والاستدلال، في مجال التذكر
والاسترجاع، كما تتضاءل عند كبار السن القدرة على الإدراك والتعرف، وتتحدر
مرونة الذكاء العام. (الزباد، ١٩٨٨، ص ٢٢-٢٣)، وقد وجد هورن ودونالستون
١٩٧٦ ان هناك انحدارا ذهنيا مع تزايد العمر، ١٩٧٦ (Horn & Donaldson,
p٧٠١)

يرجع انحدار القوى العقلية في الشيخوخة وما قد يحدث من تلف في التفكير
والذاكرة وبطء في الاستجابة والسلوك الى ما يصيب الجهاز العصبي من شيخوخة
وتدهور فسيولوجي يؤدي الى ضمور في خلايا المخ ، فالشيخوخة تترك آثارها ايضا
على القدرات العقلية نتيجة لسوء تغذية المخ بالخبرات المعرفية الجديدة، او عدم تفاعل

الخبرات المقدمة الى المخ مع اخر مستوى نمائي وصل اليه، وتقديم معلومات زائفة للمخ ، او عدم تدريبه على منهج التفكير السليم . (Baltes&Schaie, ١٩٧٦، ٧٢٠)

كما وجد ايضا ان البطء بالاستجابة قد يحدث بسبب ثقل السمع او عدم اليقظة مما قد يفهم خطأ بأنه تدهور في القدرة العقلية. (Grainck,et al, ١٩٧٦، ٤٣٤-٤٤٠)

وهذا مما يقلل من رغبة الآخرين في التعامل معهم كونهم كثيري النسيان، او ضعيفي السمع او ان قدراتهم العقلية لاتؤهلهم لابداء الراي الصائب مما يؤدي الى تجاهلهم فينعكس ذلك سلبيا على الشخص المسن لتشعره بالمقابل بأنه شخص عديم القيمة وغير مرغوب فيه.

ثالثا المشكلات الاجتماعية

ومنها ضيق المجال الاجتماعي حتى انه يكاد يقتصر على جماعة رفاق السن من افراد الجيل الذين يتناقصون يوما بعد يوم بسبب الوفاة ، وقد يصل بالمسن الى حالة الانطواء والكسل الاجتماعي، فمع التقدم في السن يزداد انسحاب وانقطاع الفرد من المجتمع والحياة الاجتماعية ، ويكون الانسحاب عادة متبادلا بين الفرد والمجتمع ككل، هذا الانسحاب ماهو الا انكماش لمجرى حياة الفرد في الشيخوخة، وهو يتناسب مع تضائل القوى الجسمية والنفسية

(١٨١-١٧١، pp, ١٩٧٦, Kalish, & Knudston) (الزاد، ١٩٨٨، ص ٢٠-٢١)

يصف بلاو (Blaue, ١٩٧٣، pp ٤٤-٦٦) الشيخوخة باعتبارها الوقت الذي ينتهي فيه عدد من الادوار الاجتماعية، ويرى ان رحيل الدور هو توقف نمط التفاعل الاجتماعي السابق، اذ يتميز التقدم بالسن بكثير من اشكال رحيل الادوار ، فالفرد ممكن ان يتقاعد عن العمل ، والازواج والاصدقاء ممكن ان يموتوا والابناء والاحفاد ممكن ان يبتعدوا ، والامراض المزمنة يمكن ان تقلص الانشطة الفردية ،

وتضاؤل الدخل يمكن ان يجبر الفرد على الانتقال الى شقة صغيرة مع جيران جدد وهذا الرحيل للدوار يشير في حقيقة الامر الى نهاية ارتباطات العمر .

كما تتحسر العلاقات و الصداقات مع رفاق الجيل لاسباب منها الوفاة او الانتقال للعيش في مكان اخر او بلد اخر او بالانصراف لشؤون الحياة ، او البقاء في المنزل بسبب فقدان الدافع للخروج والاختلاط بالآخرين. (James& Manney, ١٩٧٥, pp٣١-٣٢).

وترى الباحثة ان العزلة الاجتماعية لا يختارها الفرد المسن وانما تفرض عليه بسبب ضعف حواسه التي من خلالها يتصل بالعالم الخارجي ويتواصل كالبصر والسمع ، اضافة الى عدم قدرته على الحركة والتنقل بحرية بسبب كبرسنه وعدم تفرغ الآخرين الموجودين معه لمرافقته كي يزاوّل انشطته الاجتماعية المعتادة كزيارة الاصدقاء والاقارب، او التنزه والترفيه عن النفس فلذلك يبدو وكأنه اختار العزلة الا انه قبل بها مرغما.

رابعاً: المشكلات الاسرية

يزداد تقلص منظومة المكانة الاجتماعية بفقد مكانة الزوج بالترمل ، ثم تضيق دائرة العلاقة الاسرية بزواج الابناء وانسلاخهم عن الاسرة الى منزل الزوجية مما يضطر الشخص المسن اما الى العيش بمفرده فلا يجد سوى نفسه وحيدا في المنزل كل النهار مما يجعله يشعر بفراغ مميت في الوقت الذي تزداد فيه حاجته الى الخدمة مع التقدم في السن .واما ان يضطر للمعيشة مع احد الابناء ، وهنا قد تبرز مشكلة الاحتكاك مع زوجات الابناء او الاحفاد ، والاحساس بالخضوع والتبعية بعد السلطة والسيادة ، كما يحتمل احتدام صراع الاجيال بينه وبين ابنائه واحفاده مما يؤدي الى تفكك الاسرة وتقلص العلاقات القربانية وانعدام المودة بين المسن وابنائهم فيصبح وضع المسن ضعيفا، وفي بعض الاحيان يصبح الاولاد في مراكز اجتماعية

واقتصادية اعلى من الوالدين مما يدفعهم الى التعالي عليهم والتهرب منهم ومن اصطحابهم معهم في المناسبات الاجتماعية مما يقلص دائرة علاقتهم.

(Neugarten, ١٩٧٩, pp ١٨-٢٤)، (زهران ١٩٨٠، ص ٤٢٥) وفي بعض

الاحيان يتجاهل الابناء اباءهم حتى داخل الاسرة، مما يجعل المسن يشعر بالاسى والحزن من هذا الوضع حتى وان كان الاب قاسيا على ابنائه في السابق فانه لايتوقع منهم الاهمال والمجافاة وحينما يحصل ذلك يشعر المسن بخيبة امل كبيرة سيما اذا كان رفاق عمره يلاقون معاملة حسنة من ابناءهم.

خامسا: المشكلات السيكولوجية:

تتبع المشكلات السيكولوجية للمسنين من الاحساس بصعوبة التوافق مع الشيخوخة الذي يظهر لدى الشخص المتقدم في السن اذا ما توهم عجزه ، ويكشف عنه من خلال اهتمامه الزائد بالقيود والمعوقات الجسمية والعقلية التي تصاحب كبر السن ، ويشير شوك (Shock, ١٩٥٢) الى ان هذا الاحساس يحمل الشخص المسن على الانعزال وبيالغ من شان وحدته كما يؤدي الى الخوف من فقدان مركزه في الجماعة، والقلق والتفكير بحالته الصحية ، وبشان ضعفه المادي ، ويسيطر عليه الاحساس بانعدام الفائدة واستنفاد الفاعلية، كما تزداد لديه مشاعر الوحدة والعزلة كلما انفض اولاده واهله من حوله وذلك عندما ينشغلون بمطالب الحياة ، وقد يراوده شعور بانه قد اصبح انسانا غير مرغوب فيه مما يفقده الامن الاجتماعي ، وقد يؤدي ذلك الى احتمال ظهور الاعراض العصابية والذهانية في النهاية. (Shock, ١٩٥٢, pp ٤٨٤-٤٩٤). وتتسم هذه المرحلة بالنسبة للمسنين بالتصلب النفسي مما لايمكن الفرد من التكيف الكافي لمتغيرات الحياة وظروفها خاصة المستجدة وغير المالوفة فالمسن يتمتع بعناد الراي وصعوبة الاقتناع والتقبل لما هو جديد، وفي المراحل المتقدمة تظهر بوادر فقدانه لبعض مظاهر التوازن النفسي والقدرة

على التحكم بالعاطفة مما يؤدي الى حدوث انفعالات عاطفية آنية وحادة اشبه ماتكون بالثورات الانفعالية التي يعاني منها الاطفال .(كمال، ١٩٨٨، ص٦٩٦)

كما تتضمن المشكلات السيكلوجية الاحساس بالنهاية ، فالخوف من الموت المفاجئ يخلق لدى المسنين بعض المشكلات القيمية والدينية ، والخوف من ان لايتسع للمس الوقت للتوبة والتكفير عن خطاياهم بالاكثار من العبادة والتقرب الى الله بشتى السبل ، ويمثل الحج بالنسبة للمس من املا في حالة عدم تحقيقه يصاب المس بحالة احباط شديد، ويحاول المس ان يتسامى بنفسه الى افاق الروحانية (قناوي، ١٩٨٧، ص٧٠)، فالشيخوخة هي مرحلة التساؤلات عما احرزه الانسان من انجازات وعن معنى الحياة وعن القيم التي عاش وضحي من اجلها ،وعن القيم التي استمرت ، وعن التناقضات بين القيم التي تربي عليها الفرد وما هو سائد الان.(العبد، ١٩٨٤، ص٨٠).

اسباب مشكلات الشيخوخة

يمكن اجمال اسباب مشكلات الشيخوخة الاتي:

١. اسباب حيوية مثل التدهور والضعف الجسمي والصحي العام
٢. اسباب نفسية مثل الفهم الخاطئ لسيكلوجية الشيخوخة ، فقد يفهم الناس ان معنى الشيخوخة ان الشخص المسن يجب ان يمشي متثاقلا يتاوه ، كذلك ان الاحداث الاليمة والخبرات الصادمة قد تؤثر في المسن وبعض المسنين قد يصل الى مرحلة الشيخوخة دون ان تتضح شخصيته

٣. اسباب بيئية منها التقاعد ومايرتبط به من نقص الدخل وزيادة الفراغ قد يدخل كسبب مرسب للمشكلات النفسية خاصة وان الناس يربطون بين التقاعد عن العمل وبين التقاعد (الجسمي النفسي) ويرون ان المسن عديم الفائدة ولاقيمة له فالتقاعد معناه اعتزال الشيخ الحياة . ومن

الاسباب البيئية ايضا التغير في الاسرة وترك الاولاد للأسرة بالزواج او العمل خاصة في حالة حاجة المسن الى رعاية صحية ومادية ، كما ان تفكك روابط الاسرة اضعف الشعور بالواجب نحو المسنين وافتقارهم الى الرعاية وربما الاحترام كل ذلك يفاقم من مشكلات الشيخوخة واحساس المسن بها . (زهران ١٩٨٧، ص ٥٤٤-٥٤٥) .

وترى الباحثة ان عاملا واحدا من هذه العوامل يمكن ان يسبب مشكلات ومعاناة بالنسبة للمسن ، وتتعدد مشكلاته اكثر فيما لو تضافرت هذه العوامل دون ان يجد من يعينه او يفهمه من الناس المحيطين به، فالتفهم لمشكلات المسن ، والتعاطف معه ، يمكن ان يهون عليه متاعب هذه المرحلة ويجعل حياته تمر بسلام واطمئنان، كما ان تقبل الاسرة لوجود المسن تجعله اكثر تقبلا لنفسه وللآخرين.

الدراسات السابقة

١. دراسة عاشور ١٩٨٢: (الصحة الجسمية والنفسية للمسنين المقيمين في دارين للضيافة)، القاهرة:

تألفت عينة الدراسة من (٥٢) مسنا ، اجريت لهم فحوص جسمية وتحليل للدم والبول ، كما اجريت لهم دراسة للتاريخ الطبي والنفسي والاسري والاجتماعي . توصلت الدراسة الى ان اهم المشكلات الصحية هي الحالات المرضية الاتية: امراض البول السكري ، التهاب الشرايين ، متاعب الصدر، وضغط الدم والفشل الكلوي ، وآلام الاسنان والعمليات الجراحية ولكن بنسب متفاوتة ، اما اضطرابات السمع وازدواج الرؤية فكانت من اكثر مشكلات الحواس شيوعا، وهناك حالات من حوادث المخ الوعائي ، واضطرابات حركية لارادية واعراض الجنون البسيط لدى بعض الحالات ، ومن الناحية الاجتماعية فقد كان التمرل هو السمة السائدة بين معظم افراد العينة المتقاعدين اجباريا عن العمل، وان صعوبات التوافق الشخصي

كانت من ابرز اسباب اللجوء الى دور المسنين، او بسبب الوقوع فريسة للمرض النفسي، او لعدم وجود مأوى غير الدار. (عبدالمعطي ٢٠٠٥، ص٢٥)

٢. دراسة البشير: ١٩٨٥ المشكلات الصحية والسكنية لكبار السن ، الاردن

استهدفت الدراسة الى التعرف على الاحوال الصحية والسكنية والمعيشية لكبار السن في الاردن. اجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٣٠) حالة ، وكان من ابرز مشكلات كبار السن تتمثل في عدم القدرة على الحركة ، الشعور بالوحدة، الاعتماد على الغير ماديا، واقرحت هذه الدراسة ضرورة شمول هذه الفئة بالضمان الاجتماعي ، واتاحة الفرصة لها لممارسة الهوايات . (الانصاري ، ٢٠٠٦، ص٤٨)

٣. دراسة عودة ١٩٨٦: (مشكلات مرحلة الشيخوخة في المجتمع الكويتي):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مشكلات مرحلة الشيخوخة في المجتمع الكويتي، تالفت العينة من (٥٢) فردا من المسنين ، استخدم من اجل قياس ذلك استمارة تتالف من (٩٦) عبارة تغطي الجوانب النمائية للشيخوخة ، كشفت النتائج عن ان مشكلات المسنين الكويتيين تشمل : المرض والارق، ضعف البصر والسمع، والحساسية نحو بعض الاطعمة ، والتعب، وضعف القدرة العقلية العامة، الاضطراب الانفعالي، القلق، الاحساس بالوحدة ، والتعصب للرأي، والخوف من الله، وصراع الاجيال، وانقطاع الصلة بالاقارب، مشكلة وقت الفراغ.

كما بينت الدراسة ان لكل من الاناث والذكور بعض المشكلات الخاصة ، اما المسنين الذين يقطنون دور الرعاية الاجتماعية فهم اكثر معاناة من الامراض الجسمية والنفسية من غيرهم.

٤. دراسة قدومي ١٩٩٩: (مشكلات المسنين وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية) ، الاردن:

هدفت الدراسة الى التعرف على مشكلات المسنين ومجالاتها وعلاقتها بمتغير الجنس ، الحالة الاجتماعية ومكان الإقامة .تم اختيار عينة مكونة من

(١٠٠) مسن بشكل عشوائي لضمان تمثيلها للمستويات الثقافية والاقتصادية ، طبق عليهم استبياناً مؤلفاً من (٥٩) فقرة، توصلت الدراسة الى ان ابرز خمس مشكلات يعاني منها المسنون هي: الظروف السكنية غير المناسبة ، عدم الذهاب للحدائق والنوادي، عدم احترامهم من قبل الابناء، سرعة الانفعال، كره الذهاب للطباء..

اما مجالات هذه المشكلات فحصلت على الترتيب التنازلي الاتي: مجال الترويح عن النفس وقضاء اوقات الفراغ، المجال المادي، المجال الصحي، المجال الاجتماعي، والمجال النفسي، واوضحت الدراسة عدم وجود فرق ذو دلالة معنوية في الشعور بالمشكلات بين الذكور والاناث كما بينت ان المسنين الذين يعيشون في القرى يعانون من مشكلات اكثر من اقرانهم الذين يعيشون في المدن. (الانصاري ٢٠٠٦، ص ٥٤)

٥. دراسة جبريل ١٩٩٢: (المشاكل التي يعاني منها المسنون في المملكة العربية السعودية ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها) .

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع المشكلات التي يعاني منها المسنون في المملكة العربية السعودية ومحاولة التعرف على ما إذا كان هناك اختلاف بين أنواع المشكلات التي يعاني منها المسنون تبعاً لاختلاف جنس المسن وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٨٥) مسناً ومسنّة من مدينة الرياض من غير نزلاء دور الرعاية الاجتماعية وطبقت عليهم استمارة مقابلة صممت خصيصاً لهذا البحث وأبرز النتائج التي تمّ التوصل إليها :

أولاً: أظهرت الدراسة أن أهم مشكلات المسنّين بالمملكة العربية السعودية المشكلات الصحية وأكثر الأمراض انتشاراً أمراض العيون وتساقط الأسنان ، والروماتزم ، والسكر .

يلي ذلك في الأهمية مشكلة وقت الفراغ ويعاني المسنّون في المملكة من عدم إمضاء وقت الفراغ في القراءة ، حيث يتوفر لديهم وقت فراغ كبير لا يستطيعون إمضاءه في عمل مفيد بجانب عدم مناسبة برامج التلفزيون لهم ، وعدم وجود هواية يستطيعون إمضاء أوقات فراغهم فيها ، كما يعاني الكثيرون من عدم القدرة على الخروج من المنزل للنزهة ، وعدم توفر وسائل ترفيه تتناسب مرحلة الشيخوخة .

يلي ذلك المشكلة الاجتماعية ، ويعاني المسنّون من مجموعة من المشكلات الاجتماعية أهمها : فقد الأصدقاء بالوفاة والاحتياج إلى مساعدة الآخرين وفقد الشريك (الزوج أو الزوجة) بالوفاة، وعدم إشراك الأبناء لأبائهم المسنّين في مشكلاتهم وزواج الأبناء وابتعادهم عن الآباء ، وعدم القدرة على خدمة النفس وإحساس المسن بأن أفكاره أصبحت غريبة ولا تعجب الآخرين .

ثمّ يلي ذلك المشكلة الدينية ، وأهمها الخوف من الموت ، ثمّ الشعور بتأنيب الضمير على ما ارتكبه المسن في حياته من ذنوب وآثام ، وشعور المسن بأنه ما زال يجهل الكثير من أمور دينه ، وتشدّد المسن في كل ما يخص أمور دينه .

ثمّ يلي ذلك المشكلة النفسية والعقلية ، حيث إنهما تحتلان المركز نفسه بالنسبة للمسنّين . وأهم المشكلات النفسية التي تواجه المسن: الحساسية والضييق من أقل شيء ، ثمّ يلي ذلك الرغبة الدائمة في البكاء ، والثورة لأتفه الأسباب ، وعدم السيطرة على الانفعالات والرغبة في الانفراد بالنفس لفترات طويلة .

أما المشكلة العقلية ، فأهم ما يعانيه المسن فيها : كثرة النسيان وعدم القدرة على تعلم أشياء جديدة، وعدم القدرة على الاستيعاب بسهولة وتغيير الرأي بسرعة وبدون إبداء للأسباب .

أما المشكلة الاقتصادية فتتمثل آخر المشكلات وأهم ما يعانيه المسن منها عدم وجود مدّخرات تعين على مواجهة الحياة وزيادة تكاليف الحياة مع ثبات الدخل .

ثانياً : تبين أنه لا يوجد اختلاف في نوع المشكلات بين الإناث والذكور ، ولا في ترتيب معظم المشكلات من حيث الأهمية . (جبريل ١٩٩٢)

مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة

سيتم مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة في النقاط الآتية:

أولاً: من حيث الاهداف

هدفت دراسة عاشور الى التعرف على الصحة الجسمية والنفسية للمسنين المقيمين في دارين للضيافة ، واستهدفت دراسة البشير الى التعرف على الاحوال الصحية والسكنية والمعيشية لكبار السن ، في حين استهدفت دراسة عودة التعرف على مشكلات مرحلة الشيخوخة في المجتمع الكويتي، وهدفت دراسة قدومي الى التعرف على مشكلات المسنين ومجالاتها وعلاقتها بمتغير الجنس ، الحالة الاجتماعية ومكان الاقامة، وهدفت دراسة جبريل الى التعرف على أنواع المشكلات التي يعاني منها المسنّون وعلاقتها بمتغير الجنس، اما الدراسة الحالية فقد هدفت الى التعرف على مشكلات المسنين والمقارنة بين مشكلات الذكور والاناث من المسنين، اضافة الى المقارنة بين مشكلات المسنين داخل دور الدولة و المسنين الذين يقطنون مع ذويهم. اتفقت اهداف الدراسة الحالية مع اهداف دراسة عودة وقدومي وجبريل، اذ كان الهدف من هذه الدراسات هو التعرف على مشكلات المسنين.

ثانياً: من حيث الاجراءات:

تألفت العينة في دراسة عاشور من (٥٢) مسناً ، اجريت لهم فحوص جسمية وتحليل للدم والبول ، كما اجريت لهم دراسة للتاريخ الطبي والنفسي والاسري والاجتماعي . اجريت دراسة البشير على عينة مكونة من (١٣٠) حالة ، و تألفت

العينة في دراسة عودة من (٥٢) فردا من المسنين ، استخدم من اجل قياس ذلك استمارة تتألف من (٩٦) عبارة تغطي الجوانب النمائية للشيخوخة ، اما دراسة قدومي فتألفت من عينة مكونة من (١٠٠) مسن، طبق عليهم استبياننا مؤلفا من (٥٩) فقرة ،

و أجريت ودراسة جبريل على عينة قوامها (٨٥) مسناً ومسنّة من غير نزلاء دور الرعاية الاجتماعية وطبقت عليهم استمارة مقابلة صممت خصيصاً لهذا الغرض ، اما عينة الدراسة الحالية فقد تألفت من (٢٠٠) شخصا طبق عليهم مقياسا مؤلفا من (٥٠) فقرة أعدته الباحثة خصيصا لهذا الغرض.

ثالثا: من حيث النتائج

توصلت دراسة عاشور الى ان اهم المشكلات الصحية هي الحالات المرضية الاتية: امراض البول السكري ، التهاب الشرايين ، متاعب الصدر، وضغط الدم والفشل الكلوي ، وآلم الاسنان والعمليات الجراحية ولكن بنسب متفاوتة ، اما اضطرابات السمع وازدواج الرؤية فكانت من اكثر مشكلات الحواس شيوعا، وهناك حالات من حوادث المخ الوعائي ، واضطرابات حركية لارادية واعراض الجنون البسيط لدى بعض الحالات ، ومن الناحية الاجتماعية فقد كان الترميل هو السمة السائدة بين معظم افراد العينة المتقاعدين اجباريا عن العمل، وان صعوبات التوافق الشخصي كانت من ابرز اسباب اللجوء الى دور المسنين، او بسبب الوقوع فريسة للمرض النفسي، او لعدم وجود مأوى غير الدار.

وبينت نتائج دراسة البشيران ابرز مشكلات كبار السن تتمثل في عدم القدرة على الحركة، والشعور بالوحدة، والاعتماد على الغير ماديا. وكشفت النتائج في دراسة عودة ان مشكلات المسنين الكويتيين تشمل : المرض والارق، ضعف البصر والسمع، والحساسية نحو بعض الاطعمة ، والتعب، وضعف القدرة العقلية

العامة، الاضطراب الانفعالي، القلق، الاحساس بالوحدة ، والتعصب للرأي، والخوف من الله، وصراع الاجيال، وانقطاع الصلة بالاقارب، مشكلة وقت الفراغ. كما بينت الدراسة ان لكل من الاناث والذكور بعض المشكلات الخاصة ، و ان المسنين الذين يقطنون دور الرعاية الاجتماعية اكثر معاناة من الامراض الجسمية والنفسية من غيرهم.

توصلت دراسة قدومي الى ان ابرز خمس مشكلات يعاني منها المسنون هي: الظروف السكنية غير المناسبة ، عدم الذهاب للحدائق والنوادي، عدم احترامهم من قبل الابناء، سرعة الانفعال، كره الذهاب للطباء. وجاءت مجالات هذه المشكلات في الترتيب التنازلي الاتي: مجال الترويح عن النفس وقضاء اوقات الفراغ، المجال المادي، المجال الصحي، المجال الاجتماعي، والمجال النفسي. واوضحت الدراسة عدم وجود فرق ذو دلالة معنوية في الشعور بالمشكلات بين الذكور والاناث كما بينت ان المسنين الذين يعيشون في القرى يعانون من مشكلات اكثر من اقرانهم الذين يعيشون في المدن.

أظهرت نتائج دراسة جبريل أن أهم مشكلات المسنين جاءت بالترتيب التنازلي الاتي: المشكلات الصحية ، مشكلة وقت الفراغ، المشكلة الاجتماعية ، المشكلة الدينية ، المشكلة النفسية والعقلية، أما المشكلة الاقتصادية فتمثل آخر المشكلات . كما بينت أنه لا يوجد اختلاف في نوع المشكلات بين الإناث والذكور ، ولا في ترتيب معظم المشكلات من حيث الأهمية.

في حين اظهرت نتائج الدراسة الحالية ان هناك مشكلات يعاني منها المسنون في المجالات الصحية، والاسرية، والاجتماعية، والمعرفية، وللتعرف على حدة المشكلات تم استخراج الوسط المرجح والوزن المئوي، حيث تراوحت الفقرات وفقا للوسط المرجح بين (١,٩١) بوزن مئوي (٩٥,٥ %) و (١,٣١٥) بوزن مئوي (٦٥,٧٥ %) كانت اعلى درجات الحدة من نصيب الفقرات الاتية

لا اجد من المال ما يكفي حاجاتي ومتطلباتي، يسيء الآخرون فهم طريقتي في التصرف، يتعمد ابنائي الضغط عليّ في ترك المنزل، اشعر بانني عالة على الآخرين، اشعر انني عديم النفع او القيمة، كما اظهرت نتائج الدراسة ان هناك فرق ذو دلالة احصائية بين الذكور والاناث لصالح الذكور في المشكلات، وهذا ما يختلف مع دراسة قدومي ودراسة جبريل، واطهرت وجود فرق ذو دلالة معنوية بين المسنين الذين يعيشون في دور الدولة والمسنين الذين يعيشون مع ذويهم في المشكلات لصالح الذين يعيشون في دور الدولة

الفصل الثالث

اجراءات البحث

مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من شريحتين احدهما من المسنين في دور الدولة والبالغ عددهم (٧٥) مسنا منهم (٦٠) من الذكور و (١٥) من الاناث ، والاخرى من المسنين الذين يعيشون مع ذويهم ولا توجد احصائية بعددهم .

عينة البحث : تتألف عينة البحث من (٢٠٠) مسنا، (١٢٠) من الذكور و(٨٠) من الاناث، منهم (٦٠) مسنا في دور الدولة (٥٠) من الذكور و(١٠) من الاناث و(١٤٠) مسنا يعيشون مع ذويهم (٧٠) من الذكور و (٧٠) من الاناث.

جدول (١)

جدول (١) عينة البحث

الجنس	الذكور	الاناث	المجموع
دار المسنين	٥٠	١٠	٦٠
المسنين مع ذويهم	٧٠	٧٠	١٤٠
المجموع	١٢٠	٨٠	٢٠٠

اداة البحث:

اعدت الباحثة استبياناً مفتوحاً موجهاً الى عدد من المسنين المتواجدين في دور الدولة والى المسنين الذين يعيشون مع ذويهم بلغ عددهم (٥٠) مسنا،(ملحق ١) ونتيجة لما حصلت عليه الباحثة من الاستبيان المفتوح ومن خلال الاطلاع على الادبيات في هذا المجال جمعت الباحثة عدد من الفقرات بلغ عددها (٥٠) فقرة موزعة في خمسة مجالات هي (المشكلات الصحية، الانفعالية، الاسرية، الاجتماعية، المعرفية). ملحق (٢).

صدق الاداة:

عرضت الباحثة الاداة على عدد من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس لبيان صلاحية الاداة في الكشف عن المشكلات التي يعاني منها المسنين سواء كانوا يعيشون في دور الدولة او مع ذويهم ملحق (٣) ، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات بعد ان تم الاتفاق على جميع الفقرات ونسبة اتفاق اعلى من ٨٠% وبذلك اصبحت الاداة بصورتها النهائية تتألف من (٥٠) فقرة (ملحق ٤)

تصحيح المقياس:

تم وضع ثلاث بدائل لكل فقرة وهي (تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي احيانا، لا تنطبق)، واعطيت الدرجات (٢،١،٠) على التوالي للاستجابة على هذه البدائل، وبذلك تصبح اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (١٠٠) درجة ، واقل درجة هي (٠)، بمتوسط فرضي قدره (٥٠) درجة.

ثبات الاداة:

قامت الباحثة باعادة تطبيق الاداة على عينة مكونة من (٢٠) مسن ومسنّة بعد فاصل زمني قدره (١٤) يوما. وعند تحليل الاجابات في التطبيقين الاول والثاني ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، ظهر ان معامل الارتباط يساوي (٠,٨٥) وهو مؤشر جيد لاستقرار اجابات الافراد على المقياس عبر الزمن. إذ يمثل حساب معامل الارتباط بهذه الطريقة معامل الاستقرار بين نتائج التطبيقات عبر فترة زمنية (Anastasi, ١٩٨٨, p١١٦)

وبعد اجراءات الصدق والثبات السالفة الذكر اصبحت المقياس جاهز للتطبيق.

التطبيق النهائي للاداة:

بعد استكمال اجراءات الصدق والثبات طبق المقياس على عينة البحث البالغة (٢٠٠) شخصا من المسنين، ثم قامت الباحثة بجمع البيانات وتحليلها.

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية:

١. معامل ارتباط بيرسون (البياتي واثناسيوس ١٩٧٧، ص ١٨٣)
٢. معادلة فيشر (الكبيسي، ٢٠٠٧، ص ٢٣١)
٣. الاختبار التائي لعينتين مختلفتين (البياتي، ٢٠٠٨، ص ٢٠٢)

الفصل الرابع

نتائج البحث

سيتم عرض نتائج البحث حسب أهداف الدراسة كالاتي:

١. التعرف على مشكلات المسنين:

اظهرت نتائج البحث ان هناك مشكلات يعاني منها المسنين ملحق (٣)، ولغرض التعرف على حدة مشكلات المسنين، تم استخراج الوزن المئوي والوسط المرجح للفقرات. حيث تراوحت الفقرات وفقا للوسط المرجح بين (١,٩١) وبوزن مئوي (٩٥,٥%) و (١,٣١٥) وبوزن (٦٥,٧٥%)، جدول (٢)

جدول (٢) الوسط المرجح والوزن المئوي الذي حصلت عليه فقرات المقياس

ت	تسلسل الفقرة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١.	٢٦	لا اجد من المال ما يكفي حاجاتي ومتطلباتي	١,٩١	%٩٥,٥
٢.	٢٧	يسيء الآخرون فهم طريقتي في التصرف	١,٨٧٥	%٩٣,٧٥
٣.	٥٠	يتعمد ابنائي الضغط عليّ في ترك المنزل	١,٨٧٥	%٩٣,٧
٤.	٢٩	اشعر بانني عالة على الآخرين	١,٨٦	%٩٣
٥.	٣٨	اشعر انني عديم النفع او القيمة	١,٨٦	%٩٣
٦.	٤١	أخاف من الوجود بمفردي لافترات طويلة	١,٨٦	%٩٣
٧.	٣٠	لايوجد لي مكانا مستقلا	١,٨٣	%٩١,٥
٨.	١٥	اعجز عن حل كثير من المشكلات التي تواجهني	١,٨١	%٩٠,٥
٩.	٤٧	قلة الزيارات من قبل الاهل والاقارب	١,٨١	%٩٠,٥
١٠.	١٧	لاتمكن من انجاز أي عمل	١,٨	%٩٠

ت	تسلسل الفقرة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن النسبي
١١.	٤٤	أجد صعوبة في ضبط توازني أثناء المشي	١,٨	%٩٠
١٢.	٤٦	يسمعي الآخرون كلاما يضايقني	١,٧٦	%٨٨
١٣.	٩	لا أجد من أتحدث له عن مشكلاتي وأسر له عما	١,٧٤٥	%٨٧,٢٥
١٤.	٤٥	يعتريني شعور بأن شينا مريعا على وشك	١,٧٤	%٨٧
١٥.	٣٧	تعاودني بعض الأفكار المزعجة او المخيفة	١,٧٣	%٨٦,٥
١٦.	٦	اشعر بأن صحتي ليست على مايرام	١,٧١٥	%٨٥,٧٥
١٧.	٢١	اشعر بالبعد والغربة عن الآخرين	١,٧١	%٨٥,٥
١٨.	٢٢	اشعر بانني غير ذي فائدة في المجتمع	١,٧٠٥	%٨٥,٥
١٩.	٢٤	لايوجد لدي من اعتمد عليه في شيخوختي	١,٧	%٨٥
٢٠.	٤٠	الطعام الذي يقدم لي لا يلئم كبر سني	١,٦٨٥	%٨٤,٢٥
٢١.	٨	يضايقني ان ابنائي يسيئون فهمي	١,٦٦٥	%٨٣,٢٥
٢٢.	٢٣	لااشعر برغبة في المشاركة في الانشطه	١,٦٦٥	%٨٣,٢٥
٢٣.	٣٢	يضايقني احوالي الى التفاعد	١,٦٦	%٨٣
٢٤.	٣٦	اشعر بمخاوف غامضة غير مفهومة السبب	١,٦٤٥	%٨٢,٢٥
٢٥.	١٨	أجد صعوبة في اتخاذ قرارات تخصني	١,٦٤	%٨٢
٢٦.	٢٥	اعاني ضعف بصري	١,٦١	%٨٢
٢٧.	٢٨	استغرق في احلام اليقظة	١,٦٤	%٨٢

ت	تسلسل الفقرة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المثوي
٢٨.	٣٩	لا استسيغ الطعام الذي اتناوله	١,٦٣	٨١,٢٥%
٢٩.	٤٩	اعاني من تسلط زوجة ابني علي	١,٦٣	٨١,٢٥%
٣٠.	٣٤	أجد صعوبة في تذكر الاحداث الماضية التي	١,٦٢	٨١%
٣١.	٤٣	اشعر بالمهانة من طريقة الناس في المعاملة	١,٦٢	٨١%
٣٢.	١	يضايقني ضعف سمعي	١,٦١٥	٨٠,٧٥%
٣٣.	٣١	اشعر بالرتابة والملل	١,٦١	٨٠,٥%
٣٤.	١٠	يضايقني إحالتي الى التقاعد على الرغم من انني	١,٥٩٥	٧٩,٧٥%
٣٥.	٢٠	يبالغ بعض أفراد أسرتي في تصوير عيوبي	١,٥٩٥	٧٩,٧٥%
٣٦.	٣٥	غالبا ما اعاني من الارق الليلي	١,٥٩٥	٧٩,٧٥%
٣٧.	٧	اشعر بالتعاسة او الحزن في حياتي	١,٥٩	٧٩,٥%
٣٨.	٤	لا اشعر بارتياح مع الاشخاص الذين اعيش	١,٥٨	٧٩%
٣٩.	١٤	ازدياد مشكلاتي مع بعض أفراد أسرتي	١,٥٧	٧٨,٥%
٤٠.	١٦	اشعر بصعوبة وضيق في التنفس	١,٥٧	٧٨,٥%
٤١.	١٢	احس انني غير قادر على تركيز انتباهي	١,٥٥	٧٧,٥%
٤٢.	٣٣	يضايقني عدم اطاعة ابنائي لي	١,٥٥	٧٧,٥%
٤٣.	١٩	يتهمني الآخرون بانني سريع الغضب	١,٥٤	٧٧%
٤٤.	١٣	اشعر بدافع لتكرار نفس الأفعال التي تضايقني	١,٥١	٧٥,٥%

ت	تسلسل الفقرة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
٤٥.	٣	تقصيري في الفرائض الدينية يشعرني بتأنيب	١,٤٢٥	٧١,٢٥%
٤٦.	٤٢	تستولي علي افكار تافهة وتظل تضايقتي فترة	١,٣٩٥	٦٩,٧٥%
٤٧.	١١	اشعر بفراغ رهيب في حياتي	١,٣٤٥	٦٧,٢٥%
٤٨.	٤٨	اثور اذا نبهني احد لما يجب ان افعله	١,٣٤٥	٦٧,٢٥%
٤٩.	٥	ارغب بالوحدة والعزلة كلما سمعت عن احد قد	١,٣٣	٦٦,٥%
٥٠.	٢	تقلقتي فكرة الموت	١,٣١٥	٦٥,٧٥%

سوف تقوم الباحثة بتفسير الفقرات الخمس الاولى من المقياس :

١. لا اجد من المال ما يكفي حاجاتي ومتطلباتي:

حصلت هذه الفقرة على وسط مرجح قدره (١,٩١) ووزن مئوي (٩٥,٥%) ويعود هذا حسب رأي الباحثة الى ان الكثير من المسنين ليس لديهم مورد مالي مستقل واذا كان لديهم فهو لا يكفي لمتطلبات الحياة وسد حاجاتهم في الحصول على الادوية وما يحتاجه المسن في هذه المرحلة العمرية مما يجعله يشعر بالعجز والاحباط والحاجة للآخر، والكثير من المسنين لديهم عزة النفس التي تجعلهم يترفعون عن طلب المال من الاخرين مهما كانت حاجتهم اليه وهذا مايزيد احساسهم بالعجز بالتالي الى العزلة. نجد ان هذه المشكلة المادية جاءت بالمرتبة الاولى وهذا ما يختلف مع دراسة جبريل التي اجريت في السعودية ، اذ جاءت المشكلات الاقتصادية بالمرتبة الاخيرة.

٢. يسيء الآخرون فهم طريقتي في التصرف:

جاءت هذه المشكلة بالدرجة الثانية من حيث الحدة حيث حصلت على وسط مرجح (١,٨٧٥) ووزن مؤوي (٩٣,٧٥%) وتعود هذه المشكلة الى ان الاشخاص عند تعاملهم مع المسنين يجهلون او يتجاهلون طبيعتهم وطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون فيها مما يجعلهم يدركون تصرفاتهم على انها شاذة او غير لائقة او ان المسن يقصد من وراء سلوكه اشارة المشكلات متعمدا في تنغيص حياتهم انتقاما نتيجة لعدم اهتمامهم به

٣. يعتمد ابنائي الضغط عليّ في ترك المنزل:

احتلت هذه المشكلة المرتبة الثالثة بوسط مرجح (١,٨٧٥) ووزن مؤوي (٩٣,٧٥%) تعود هذه المشكلة الى عدم تحمل الابناء مسؤولية الاباء المسنين وخصوصا الابناء المتزوجين منهم والذين يقيمون مع المسن في نفس السكن، فقد لا تتحمل الزوجة اعباء مراعاة المسنين داخل الاسرة وتلبية حاجاتهم فيصبحون عبئا عليها، كما ان بعض زوجات الابناء لا يعتبرون ان رعاية اباء ازواجهم من ضمن مسؤولياتهم ويرون ان لديهم الكثير من الاعباء ليتحملوه فيجب ان لا يضيف اليهم الزوج اعباء اخرى متمثلة برعاية والديه، والبعض الاخر يجدون ان هذه المسؤولية يجب ان تؤول الى شخص اخر من الابناء كأن يكون اكبرهم او من هو اقل منهم مسؤولية ، او من لديه دارا اوسع فيحاولون الضغط على المسن لمغادرتهم ويكون هذا الضغط اما بشكل مباشر عن طريق الطلب من المسن المغادرة او عن طريق الضغط على الزوج لتنفيذ هذا الامر، ومن جهة اخرى قد يضيق الابناء انفسهم ذرعا بتحمل مسؤولية والديهم، وبذلك يطلبون مغادرتهم او قد يودعونهم في دور الدولة اذا لم يجدوا بديلا اخر، وفي كل الاحوال يكون المسن هو الضحية.

٤. اشعر بانني عالية على الآخرين:

جاءت هذه المشكلة في المرتبة الرابعة اذ بلغ متوسطها المرجح (١,٨٦) وزن مئوي (٩٣%) ويعد سبب هذه المشكلة لكون المسن لا يستطيع القيام بعمل يجعل منه انسان ذو قيمة في نظره ونظر الآخرين بالاضافة الى انه يحتاج الى مساعدة الآخرين المادية والمعنوية نتيجة لعجزه، فهو قد اعتاد ان يكون هو المعيل والان يجد نفسه معالا كما اعتاد ان يكون هو المسؤول والان يجد نفسه مسؤولا عنه فلا يتقبل الكثير من المسنين هذا الوضع مما يشعروهم بالضيق والمعاناة .

٥. اشعر انني عديم النفع او القيمة:

احتلت هذه المشكلة المرتبة الخامسة فكان متوسطها المرجح(١,٨٦) ووزنها المئوي (٩٣%) وهذه المشكلة لها علاقة بالمشكلة السابقة وتتمثل بعدم قدرة المسن على القيام باي عمل يحتاج الى جهد يقدم من خلاله أي خدمة الى الآخرين من جهة ومن جهة اخرى لايلجا الاخرون اليه لطلب مشورته او اخذ رايه في مواضيع تخصه او تخصصهم وهنا سوف يشعر المسن بعدم وجود فائدة او معنى لحياته

ثانيا : الهدف الثاني: يتضمن المقارنة بين مشكلات الذكور والاناث من المسنين اظهرت نتائج الدراسة ان هناك فرق ذو دلالة احصائية بين الذكور والاناث لصالح الذكور في المشكلات ، فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٥٤) وبمقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) تبين انه دال معنويا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (١٩٩)،

جدول (٣) الاختبار التائي لدلالة الفروق بين الذكور والاناث

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية		
ذكور	١٢٠	٨٥,٧٥	٦,٧٧	٤,٥٤	١,٩٦	١٩٨	دال
اناث	٨٠	٧٩,٩١	١١,٦٦				

وهذا يعني ان المسنين يعانون من مشكلات اكثر من الاناث المسنات وقد يعود ذلك الى ان التحول في حياة الذكور يكون اكبر مما هو عليه في حياة الاناث فالرجل في مرحلة الشيخوخة يترك العمل ويتحول الى شخص عاجز ، ويترك السلطة في البيت مرغما بسبب سيطرة الابناء بعد ضعف الاب رغما كما انه يُحرم من الخروج من المنزل بمفرده، ويحرم التواصل الاجتماعي ، مقارنة بالاناث اللواتي لا يملكن معظمهن راتبا قبل الشيخوخة، ومعظمهن لم يمارسن السلطة فلا تكون مشكلاتهم بحجم مشكلات الذكور.

الهدف الثالث: المقارنة بين مشكلات المسنين داخل دور الدولة و المسنين الذين يقطنون مع ذويهم.

اظهرت نتائج الاختبار التائي وجود فرق ذو دلالة معنوية بين المسنين الذين يعيشون في دور الدولة والمسنين الذين يعيشون مع ذويهم في المشكلات لصالح الذين يعيشون في دور الدولة ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٠٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (١٩٨). جدول (٤)

جدول (٤) الاختبار التائي لدلالة الفروق حسب مكان الإقامة

مكان الإقامة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية		
داخل دور الدولة	٦٠	٨٢,٥٨	٩,٤١	٢,٠٣	١,٩٦	١٩٨	دال
خارج دور الدولة	١٤٠	٧٦,٨٦	٢٠,٨٢				

وهذا يعني ان المسنون الذين يعيشون في دور الدولة اكثر معاناة من اقرانهم الذين يعيشون مع ابناؤهم واسرهم والسبب في ذلك ان المسن رغم مشكلاته معهم الا انه سوف يشعر بدفع الحياة الاسرية وان علاقاته الاجتماعية مهما كانت داخل الاسرة

فهي افضل من عدمها خارجها، ناهيك عن شعور المسن الشخصي بان ابنائه قد نفوه خارج حياتهم الى عالم اخر لم يالفه طيلة حياته، وانه كوفئ بعد تضحياته بهذا الجحود والنكران.

التوصيات والمقترحات

اولاً: التوصيات

١. توفير الرعاية الصحية والنفسية والعاطفية من قبل الابناء للاباء او للمسنين الذين يعيشون معهم .
٢. تزويد مؤسسات رعاية المسنين بالعاملين والكوادر المتخصصة ممن لهم الخبرة في مجال العمل مع المسنين .
٣. شمول المسنين بشبكة الرعاية الاجتماعية .
٤. تفعيل دور الاعلام ودور العبادة والمناهج الدراسية في توعية المجتمع بقضايا المسنين .

ثانياً: المقترحات

١. اعداد برامج ارشادية لمساعدة كبار السن على التوافق مع مرحلة الشيخوخة ومشكلاتها .
٢. اجراء دراسة تتضمن مشكلات المسنين وعلاقتها بمتغيرات اخرى كموقع السكن (ريف - مدينة) او المستوى التعليمي للابناء.

أولاً: المصادر العربية

١. البياتي، عبد الجبار توفيق واثنا سيوس، زكريا (١٩٧٧). الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. بغداد، الجامعة المستنصرية.
٢. البياتي، عبد الجبار توفيق. (٢٠٠٨). الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية. ط١، اثراء للنشر والتوزيع.
٣. جبريل، ثريا عبدالرؤف. (١٩٩٢). مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للاخصائيين الاجتماعيين. ٣٤-٣٥ السنة الحادية عشر يوليو. القاهرة.
٤. حسن، مصطفى عبدالمعطي. (٢٠٠٥). سيكولوجية المسنين. ط١. مكتبة زهراء الشرق القاهرة. مصر.
٥. حلمي، منيرة احمد. (١٩٦١). مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية. القاهرة. دار النهضة العربية.
٦. الزبيدي، علي جاسم عكلة. (٢٠٠٩). سيكولوجيا الكبر والشيخوخة. ط١. اثراء للنشر والتوزيع. الاردن.
٧. الزراد، فيصل محمد خير. (١٩٨٤). الامراض العصبية والذهانية والاضطرابات السلوكية. ط١. دار القلم بيروت. لبنان.
٨. زهران، حامد عبدالسلام. (١٩٧٨). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٢. عالم الكتب، القاهرة.
٩. زهران، حامد عبدالسلام. (١٩٨٠). التوجيه والارشاد النفسي. عالم الكتب. القاهرة.
١٠. شلبي، ارنست سليمان. (١٩٨٣). الامراض العضوية للكبر. الندوة القومية لتدارس قضايا الكبرو المسنين. القاهرة ٢٧-٢٨ مارس.

١١. العبد، حامد عبدالعزيز. (١٩٨٤). الشيخوخة ومراحلها ووسائل رعايتها. دراسات اجتماعية نفسية . دار القلم. الكويت.
١٢. عبدالمعطي، حسن مصطفى. سيكولوجية المسنين. ط ١. مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة.
١٣. عودة، محمد. (١٩٨٦). مشكلات الشيخوخة في المجتمع الكويتي دراسة ميدانية. المجلة العربية للعلوم الانسانية المجلد السادس، ع ٣٣، الكويت.
١٤. فكري، محمد عصام. (١٩٨٢). علم الشيخوخة. مجلة علم الفكر. المجلد السادس، العدد الثالث.
١٥. قناوي، هدى محمد. (١٩٨٧). سيكولوجية المسنين. مركز التنمية البشرية والمعلومات. القاهرة.
١٦. الكبيسي، عبدالواحد حميد. القياس والتقويم_ تجديدات ومناقشات. ط ١، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.
١٧. كمال، علي. (١٩٨٨). النفس انفعالاتها وامراضها وعلاجها. ج ٢، ط ٤. دار واسط
١٨. كمال، علي، (١٩٨٨). النفس انفعالاتها وامراضها وعلاجها. ج ٢، ط ٤، بغداد، الدار العربية
١٩. الانصاري ، عبدالقادر رحيم. التوافق وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى المسنين المقيمين في دور الدولة للرعاية الاجتماعية. اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة البصرة

ثانيا: المصادر الاجنبية

٢٠. Botwinick, J., Geropsychology. Annual Review of psychology. ١٩٧٠.

٢١. Baltes,P.B&Schaie,K.W; American Psychlogy , On the Plasticity of intellegence in the adulthood and old age.١٩٧٦.
٢٢. Good,carter V. (١٩٧٣) Dictionary of education. ٣rd ed . new York. Mc Graw- Hill.
٢٣. Graink,S.M, Kelban,H&Weiss,A.D.;Relationship between hearing lossa and cognitionin normally hearing adolt person. Jornal of Gerontology. ١٩٧٦،٣١
٢٤. Horn,J.L&Donaldson,G.,American Psychlogy, on myth of intellectual decline in adulthood ١٩٧٦.
٢٥. James,D.,& Manney,J.R.; Aging in American Society, Michigan University Press,Ann Arbor١٩٧٥.
٢٦. Kalish,R.A& Knudston,F.W.; Attachment Versos disengagement; A Life span Conceptualization, Human development .١٩٧٦.
٢٧. Timiras,P.S., Biological perspective on aging . Amercan Scientist,١٩٧٨.
٢٨. <http://www.alamuae.com/uae/index.html>
٢٩. <http://artnezarmaktoobblog.com/>

ملحق (١)

الدراسة الاستطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البصرة

كلية التربية

قسم الارشاد النفسي

والتوجيه التربوي

م / استبيان

يعاني الناس من الكثير من المشكلات التي تنغص عليهم حياتهم وتجعلهم غير سعداء وغير راضين عن حياتهم، فما هي المشكلات التي تعاني منها، الرجاء ذكر هذه المشكلات ولاداعي لذكر الاسم، علما ان المعلومات التي تدلون بها سوف تعامل بسرية وتستخدم لاغراض البحث فقط ولاداعي لذكر الاسم.

شاكرين تعاونكم خدمة للبحث العلمي

ملحق (٢)

الاداة بصورتها الاولى

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة البصرة

كلية التربية

قسم الارشاد النفسي

والتوجيه التربوي

م / استبيان

الاستاذ الفاضل المحترم

تروم الباحثة القيام بدراسة بعنوان (مشكلات المسنين وعلاقتها ببعض المتغيرات) وقد حصلت الباحثة على فقرات المقياس من خلال استبيان استطلاعي والاطلاع على الادبيات

يتالف المقياس من (٥٠) فقرة موزعة في خمسة مجالات تشمل المشكلات الصحية والانفعالية والاسرية والاجتماعية والمعرفية ، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية يرجى بيان رأيكم فيما اذا كانت الفقرات صالحة او غير الصالحة ، واجراء ما ترونه مناسباً من تعديل او اضافة.

شاكرين تعاونكم خدمة للبحث العلمي

الباحثة

د. سناء عبد الزهرة الجمعان

ت	تسلسل	الفقرة	صال	غير	التعديل
		الصحية			
١.١	١	يضايقني ضعف سمعي			
٢.٢	٦	اشعر بأن صحتي ليست على مايرام			
٣.٣	١٦	اشعر بصعوبة وضيق في التنفس			
٤.٤	٢٥	اعاني ضعف بصري			
٥.٥	٣٩	لا استسيغ الطعام الذي اتناوله			
٦.٦	٤٠	الطعام الذي يقدم لي لا يلئم كبر سني			
٧.٧	٤٤	أجد صعوبة في ضبط توازني اثناء			
		انفعالية			
٨.٨	٢	تقلقتني فكرة الموت			
٩.٩	٥	ارغب بالوحدة والعزلة كلما سمعت عن			
١٠.١٠	٧	اشعر بالتعاسة او الحزن في حياتي			
١١.١١	١٣	اشعر بدافع لتكرار نفس الافعال التي			
١٢.١٢	١٨	أخاف من الوجود بمفردي لافترات طويلة			
١٣.١٣	١٩	يتهمني الآخرون باني سريع الغضب			
١٤.١٤	٢٢	اشعر باني غير ذي فائدة في المجتمع			
١٥.١٥	٢٤	لايوجد لدي من اعتمد عليه في			
١٦.١٦	٢٩	تعاودني بعض الافكار المزعجة او			
١٧.١٧	٣١	اشعر بالرتابة والملل			
١٨.١٨	٣٢	يضايقني احالتي الى التقاعد			
١٩.١٩	٣٥	غالبا ما اعاني من الارق الليلي			
٢٠.٢٠	٣٦	اشعر بمخاوف غامضة غير مفهومة			
٢١.٢١	٤٢	تستولي علي افكار تافهة وتظل			
٢٢.٢٢	٤٥	يعتريني شعور بان شيئا مريعا على			
٢٣.٢٣	٤٨	اثور اذا نبهني احد لما يجب ان افعله			
٢٤.٢٤	٣	تقصيري في الفرائض الدينية يشعروني			

ت	تسل	الفقرة	صال	غير	التعديل
		اسرية			
٢٥.	٤	لا اشعر بارتياح مع الاشخاص الذين			
٢٦.	٨	يضايقتني ان ابنائي يسيئون فهمي			
٢٧.	١٤	ازدياد مشكلاتي مع بعض أفراد أسرتي			
٢٨.	١٥	لا اجد من المال ما يكفي حاجاتي			
٢٩.	٥٠	يتعمد ابنائي الضغط عليّ في ترك			
٣٠.	٢٠	يبالغ بعض أفراد أسرتي في تصوير			
٣١.	٢١	اشعر بالبعد والغربة عن الآخرين			
٣٢.	٣٠	لايوجد لي مكانا مستقلا			
٣٣.	٣٣	يضايقتني عدم اطاعة ابنائي لي			
٣٤.	٣٨	اشعر بانني عالة على الآخرين			
٣٥.	٤٧	قلة الزيارات من قبل الاهل والاقارب			
٣٦.	٤٩	اعاني من تسلط زوجة ابني علي			
		اجتماعية			
٣٧.	١٠	يضايقتني إحالتي الى التقاعد على الرغم			
٣٨.	٩	لا أجد من أتحدث له عن مشكلاتي			
٣٩.	٢٧	يسيء الآخرون فهم طريقتي في			
٤٠.	٤٣	اشعر بالمهانة من طريقة الناس في			
٤١.	٤٦	يسمعني الآخرون كلاما يضايقتني			
٤٢.	٣٧	اشعر انني عديم النفع او القيمة			
٤٣.	١١	اشعر بفراغ رهيب في حياتي			
٤٤.	٢٣	لااشعر برغبة في المشاركة في الانشطه			

ملحق ٣

لجنة الخبراء

ت	الاسم	العنوان
١.	أ. م.د. عياد اسماعيل	جامعة البصرة/ كلية التربية
٢.	أ. م.د. بتول بناي	جامعة البصرة/ كلية التربية
٣.	م.د. امل عبدالرزاق	جامعة البصرة/ كلية التربية
٤.	م.رياض ناصر عيسى	جامعة البصرة/ كلية التربية
٥.	م.د.عبدالسجاد عبد السادة	جامعة البصرة/ كلية التربية
٦.	م.د. عبدالزهره لفته	جامعة البصرة/ كلية التربية
٧.	م.د.عبدالكريم زاير	جامعة البصرة/ كلية التربية
٨.	م.د. عفيفة طه	جامعة البصرة/ كلية التربية
٩.	م.د.نضال عيسى	جامعة البصرة/ كلية التربية
١٠.	اهناء عبدالنبي كبن	جامعة البصرة/ كلية التربية

ملحق ٤

المقياس بصورته النهائية

ت	الفقرات	كثير	احيانا	نادرا
١.	يضايقنى ضعف سمعى			
٢.	تقلقنى فكرة الموت			
٣.	تقصيري فى الفرائض الدينية يشعرنى بتأنيب الضمير			
٤.	لا اشعر بارتياح مع الاشخاص الذين اعيش معهم			
٥.	ارغب بالوحدة والعزلة كلما سمعت عن احد قد مات من			
٦.	اشعر بأن صحتى ليست على مايرام			
٧.	اشعر بالتعاسة او الحزن			
٨.	يضايقنى ان ابنائى يسيئون فهمى			
٩.	لا أجد من أتحدث له عن مشكلاتى واسر له عما فى نفسى			
١٠.	يضايقنى إحالتى الى التقاعد على الرغم من اننى ما زلت			
١١.	اشعر بفراغ رهيب فى حياتى			
١٢.	احس اننى غير قادر على تركيز انتباهى			
١٣.	اشعر بدافع لتكرار نفس الأفعال التى تضايقنى			
١٤.	ازدياد مشكلاتى مع بعض أفراد أسرتى			
١٥.	لا أجد من المال ما يكفى حاجاتى ومتطلباتى المتزايدة حاليا			
١٦.	اشعر بصعوبة فى التنفس			
١٧.	لا اتمكن من انجاز أى عمل			
١٨.	أخاف من الوجود بمفردى			
١٩.	يتهمنى الآخرون بانى سريع الغضب			
٢٠.	يبالغ بعض أفراد أسرتى فى تصوير عيوبى			
٢١.	اشعر بالبعد والغربة عن الآخرين			
٢٢.	اشعر بانى غير ذى فائدة فى المجتمع			
٢٣.	لا اشعر برغبة فى المشاركة فى الانشطة الاجتماعية			
٢٤.	لا يوجد لدى من اعتمد عليه فى شيخوختى			

ت	الفقرات	كثي	احيانا	نادرا
٢٥	يفلقتني ضعف بصري			
٢٦	اعجز عن حل كثير من المشكلات التي تواجهني			
٢٧	يسيء الآخرون فهم طريقتي في التصرف			
٢٨	استغرق في احلام اليقظة			
٢٩	تعاودني بعض الافكار المزعجة او المخيفة باستمرار			
٣٠	لايوجد لي مكانا مستقلا			
٣١	اشعر بالرتابة والملل			
٣٢	اسمع اصواتا غريبة عندما اكون بمفردي			
٣٣	يضايقني عدم اطاعة ابنائي لي			
٣٤	أجد صعوبة في تذكر الاحداث الماضية التي مررت بها في			
٣٥	غالبا ما اعانى من الارق الليلي			
٣٦	اشعر بمخاوف غامضة غير مفهومة السبب			
٣٧	اشعر انني عديم النفع او القيمة			
٣٨	اشعر بانني عالة على الآخرين			
٣٩	لا استسيغ الطعام الذي اتناوله			
٤٠	حاجتي لاطعمة خاصة تلائم كبر سني ومشكلاتي في			
٤١	أجد صعوبة في اتخاذ قرارات تخصني			
٤٢	تستولى على افكار تافهة وتظل تضايقتي فترة طويلة			
٤٣	اشعر بالمهانة من طريقة الناس في المعاملة			
٤٤	أجد صعوبة في ضبط توازني اثناء المشي			
٤٥	يعتريني شعور بان شيئا مريعا على وشك الحدوث			
٤٦	يسمعي الآخرون كلاما يضايقني			
٤٧	قلة الزيارات من قبل الاهل والاقارب			
٤٨	اثور اذا نبهني احد لما يجب ان افعله			
٤٩	يضايقني انصراف ابنائي عني لحياتهم الخاصة			

الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها طلبة الجامعة

ا.م.د. لمياء ياسين زغير

الملخص

هدف البحث الحالي التعرف على الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها طلبة الجامعة , وتألف مجتمع البحث من طلبة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠٠٩ باقسامها (العلمي والانساني) اذ كان مجتمع البحث مؤلف من (١٢٠) طالب وطالبة , تم اختيارهم وفق الطريقة العشوائية , وقامت الباحثة ببناء مقياس للوعي الديمقراطي وتألف المقياس من (٢٧) فقرة موزعة على ثلاث مجالات (الحقوق والواجبات , حرية الرأي , المساواة) وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية حيث تحقق الصدق الظاهري من خلال عرضة على مجموعة من الخبراء . وصدق البناء من خلال علاقة درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس وبلغ معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار (٨٠%) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية

- ان مستوى الوعي الديمقراطي لدى الطلبة اقل من المتوسط الفرضي
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) لمستوى الوعي الديمقراطي لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٥) لمستوى الوعي الديمقراطي لدى الطلبة تبعا لمتغير التخصص

في ضوء النتائج توصل البحث الحالي الى توصيات ومقترحات

اهمية البحث والحاجة اليه

يعد مفهوم الوعي الديمقراطي احدى المفاهيم التي تهتم بها المجتمعات الانسانية المعاصره الا ان تطبيقها يواجه معوقات عديدة منها التراث الثقافي والتقاليد والعرف الاجتماعي والواقع الذي يفتقد الى المناخ الحر والذي لايسمح بالمشاركة وتحمل المسؤولية والقدرة على ممارسة النقد والتحليل والتعبير عن الراي , لذا فان تعليم الوعي بالديمقراطية يقع عليه مسؤولية الفصل النقدي للتراث الثقافي وتكوين العقلية الواعية واكتسابهم قيم الحرية والمشاركة (يوسف, ١٩٨٧, ص ٣٠٨)

تهدف المجتمعات الى بناء شخصية متزنة قادرة على التفاعل مع الآخرين لانجاز متطلبات الحياة ومواجهة المصاعب والتحديات التي تقف في طريق بناء مستقبل افضل لجميع افرادها ويتحقق ذلك من خلال الاهتمام الواسع بدراسة الشخصية باعتبارها احد الموضوعات الرئيسية في علم النفس (ابراهيم, ١٩٨٧, ص ٤٣٩)

تعد الوظيفة التربوية للأسرة شاقة ومهمه للغاية لاعداد اجيال المستقبل وحمايتها من التغيرات التي تهدد ثقافة المجتمع وهويته كما تساعد على لمواجهة التحديات العصرية والحضارية والفكرية بوعي وعقلية منفتحة وروح ديمقراطية في التعامل مع الآخرين . وان الوعي الديمقراطي لدى الالباء يعد العامل الاساسي في بقاء واستمرار المجتمعات , ويعود الدور الاساسي في عمليات التنشئة على الاسرة من خلال ممارساتهم الديمقراطية ووعيهم الاجتماعي داخل الاسرة

وتؤكد التجربة الانسانية عبر مسارها التاريخي ان الحياة الديمقراطية لامة من الامم مرهونة بأبعادها وخلفياتها التربوية وذلك لان تواجد الوعي الديمقراطي وتكامله في حياة المجتمع امر مرهون بمدى تأصل القيم الديمقراطية في عقول الناس ووجدانهم , واذا كانت التحولات التاريخية تحدد مسار الوعي الديمقراطي ومدى اتجاهه في المجتمع الانساني وبالتالي انعكاس ذلك على الاسرة لذا فان الفعل التربوي كان دائما

وابدا يشكل حلقة من اهم حلقات نماء الوعي الديمقراطي في مختلف التجارب التاريخية للمجتمع الانساني ومن ثم الاسري اذن فالوعي الديمقراطي يشكل مدخل ضروري ناتج عن وعي تربوي للمجتمعات بأبعادها وقيمها وشروطها هي ديمقراطية شكلية تفتقر الى مقومات وجودها واستمرارها (نذر، ٢٠٠١ ص ٤٠١)

واذا كان الوعي الديمقراطي يشكل شرط الضرورة التاريخية لضمان استمرار الوجود الديمقراطي في مجتمع من المجتمعات فان المؤسسات التربوية تشكل القطب الاساسي في عملية بناء وتشكيل المجتمعات ومن بين هذا المؤسسات تأخذ المؤسسات الجامعية دورا يتميز بالاهمية والخصوصية ذلك لان الجامعات في مستوى ادائها وتطورها كانت وما زالت تشكل سلاسل التاريخ نحو العلم والديمقراطية ، فالتنشئة الديمقراطية في اساسها تعتبر عملية تعلم وتعليم وتربية ونضج تقوم على اساس التفاعل الديمقراطي -الاجتماعي الايجابي وتهدف الى اكساب الفرد سلوكا واقعيا واتجاهات مناسبة للوعي الديمقراطي لادوار اجتماعية وثقافية لتيسر سبل التكيف والاندماج في اطار الحياة الاسرية الديمقراطية وتتم هذه العملية من خلال التعلم المباشر والتقليد والتعزيز والعقاب

ويشير تركي ان الفرد يتعلم الخبرات والمهارات والمعايير الضرورية التي تمكنه من ان يصبح عضوا مؤثرا في المجتمع عن طريق الاساليب المختلفة في التنشئة ، ولاهمية تلك الاساليب في المعاملة الوالدية في تنشئة الابناء وتأثيرها على نمط الشخصية اجريت دراسات متعددة لتحديد اذ اشارت دراسة شايفر ١٩٥٩ الى ان اساليب التعامل الواعي مع الابناء تتحدد في اربعة مجالات هي (الحب - الاستقلال ، الحب - السيطرة ، العدا - الاستقلال، والعداء - السيطرة) ، وفي دراسة قام بها كل من روي وسيكلمان تصميم مقياس يقدر انماط السلوك الوالدي كما يدركها الابناء ، وكما تتفق نتائج دراسة بومريند مع دراسة الدر في اساليب المعاملة الوالدية ، وهي الاوتوقراطي والديمقراطي والمتسامح ، كما ويشير موسن وكونجر وكيجان الى

ان نمط الشخصية تتحدد بنوع العلاقة بين الابناء والوالدين (الطار
١٩٩٢، ص ٣٦-٣٧)

واذا كان نماء الفكر الديمقراطي رهينا بتطور الوعي الديمقراطي للحياة
الاجتماعية فان الاسرة بما تشكل الالباء والابناء كانت وما تزال تشكل الحلقة الاكثر
اهمية وخصوصية في عملية هذا النماء , كما ولم يعد دور الاسرة في اطار المجتمع
المعاصر تقديم ثقافة انسانية قائمة على اساس العادات والتقاليد وتلقينها كما هي
بذاتها بل اصبح الدور معنيا باداء مهمات جديدة تستجيب لحاجات متجددة ابرزها
بناء خصائص الوعي الديمقراطي الذي يمكنه ان يتجاوب مع طابع تطور الحياة
الاسرية على الصعيد الديمقراطي , وهذا يعني ان المهمة الاساسية في الاسرة
تتمحور حول بناء الفرد الذي يستطيع ان يتجاوب مع القيم المتجددة في المجتمع

ان دراسة وتقصي ابعاد الوعي الديمقراطي في الاسرة يشكلان منطلقا حيويا لدراسة
الروح الداخلية للأسرة فالاداء الديمقراطي للاباء يشكل الدورة الدموية للحياة في الاسرة
لكي تنطلق الى المجتمع بما تنظوي عليها من وظائف اخرى متنوعة , وبالتالي فان
دراسة الاداء الديمقراطي للأسرة تشكل مقدمة ضرورية لتقصي مستوى الوعي
الديمقراطي وطابعه في الاسرة وفي المجتمع بصورة عامة وذلك انطلاقا من اهمية
العلاقات بين الاسرة والمجتمع فالاسرة تشكل الحاضن الاساسي للفرد وهي بالتالي
تمثل الصورة المستقبلية التي سيكون عليها هذا الفرد في نمائة وتطورة الداخلي
(الشريع، ٢٠٠١، ص ٣٢٨)

فالمجتمع العراقي المعاصر يشهد نهضة ديمقراطية نشطة ومن يلاحظ الاحداث
السياسية والاجتماعية في العراق يدرك ان هذا المجتمع يشهد تحولات ديمقراطية هامة
شكلا ومضمونا وعلى نحو عمودي وافقي اذ نرى الاجراءات السياسية التي تصدر
لصالح الحياة الديمقراطية ,

لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة مدى انعكاس هذه الاحداث والانشطة الموجودة في الساحة على وعي الاسرة العراقية بالديمقراطية كما يدركها ابنائهم من خلال الملاحظة والمشاهدة ترى الباحثة ان هناك سلوكيات تبدو اقرب الى فسح المجال امام الآخر للتعبير عن مايحمله من اراء ويعبر عن معتقداته بصورة اكثر وضوحا , وعليه البحث الحالي حاول الوقوف على مدى تاثير هذه السلوكيات بما موجود داخل الاسرة وانعكاس هذا التعامل على سلوك الابناء ,

ومن هنا تبرز اهمية الدراسة في سياق التحولات التاريخية التي يشهدها المجتمع العراقي في اطار نماء الحياة الديمقراطية وازدهارها وفق مختلف الاتجاهات اذ تتحدد الاهمية التي تستند اليها الدراسة الحالية الى مختلف جوانب الحياة الديمقراطية وفعاليتها بصورة كلية شاملة عبر مختلف الفعاليات والمظاهر ومن خلال الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها ابنائها

اهداف البحث : يستهدف البحث الحالي الى

١. التعرف على مستوى الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها طلبة الجامعة

٢. التعرف على دلالة الفرق في الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس (ذكر - انثى)

٣. التعرف على دلالة الفرق في الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها طلبة الجامعة تبعا لمتغير التخصص (علمي - انساني)

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي على طلبة الجامعة (المستتصية) لمختلف

كلياتها وللمراحل كافة وللعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ للدراسة الصباحية

تحديد المصطلحات : تم تحديد المصطلحات كالآتي

الديمقراطية

يعرفه الدائم بانه منظومة القيم الانسانية التي تقوم على مبدا الحرية والتواصل والحق والقبول والتي تسعى الى تحقيق الذات الانسانية بكل ماتنطوي عليه من طموحات الوجود والحضارة والابتكار والابداع (الدائم, ١٩٧٨, ص ٥٠٥)

اما مفهوم الديمقراطية التربوية : بانه منظومة العلاقات والممارسات والفعاليات التربوية التي تقوم بها اطراف المؤسسة الاسرية على اسس ديمقراطية (وظفة, ١٩٩٨, ص ٣٣٧)

يعرف ديوي الديمقراطية التربوية : انها طريقة شخصية في الحياة الديمقراطية وهي بالتالي ليست مجرد شئ خارجي يحيط بنا , فهي جملة من الاتجاهات والمواقف التي تشكل السمات الشخصية للفرد والتي تحدد ميول واهداف الفرد في مجال علاقاته الوجودية (الشرع, ٢٠٠١, ص ٣٣٧)

الوعي الديمقراطي : بانه الوعي القائم على التفاعل والمشاركة الايجابية ويستند الى مناخ من الحرية والمساواة والعدل وقبول الاخر وتحمل المسؤولية والعمل الجماعي والتسامح في الحوار مع اناس قد يختلفون في توجهاتهم وافكارهم وهذه تستند الى التفاعل الاجتماعي ويحتاج الى مهارات خاصة في التعامل اهمها الايمان بالآخر والاعتراف والتسامح معه ومهارات الحوار العقلاني الموضوعي (فرج, ٢٠٠١, ص ٣١١)

التعريف النظري للوعي الديمقراطي (هي اللبنة الاساسية الاولى التي تغرس في نفوس الابناء من قيم ومعاني للحقوق والواجبات من خلال الممارسات اليومية التي تتسم بالمساواة وحرية التعبير والتنشئة الفكرية الصحيحة لغرض النهوض بمستوى قدراتهم لكي يستطيعوا استيعاب ادوارهم الحقيقية في مجال التنمية الشاملة) في مجالات (الحقوق والواجبات - حرية الرأي - المساواة)

واجرائيا : هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس في البحث الحالي

الخلفية النظرية

مفهوم الديمقراطية :

كلمة ديمقراطية هي حكم الشعب واصل الكلمة في الاصول الاغريقية تتكون من مقطعين الاول Demos ومعناها الشعب والثاني Keratin ومعناها حكم او سلطة او سيادة , ويعتبر هذا اقدم التعاريف للديمقراطية فهي حكم الشعب بواسطة الشعب ومن اجل الشعب بينما يعتبرها البعض بانها الطريقة لاتخاذ القرار

اما الديمقراطية الحديثة فانها منهج لاتخاذ القرارات من قبل الملزمين بها وهي مبادئ تمكن من ادارة اوجه الاختلاف في الاراء وتباين المصالح --- فالديمقراطية هي مسالة (اجتماعية - تاريخية) أي نسبيه تتحدد بالظروف الاجتماعية السائدة اما مفهوم الديمقراطية المعاصرة هي مفهوم سياسي حي متطور يؤثر في المجتمعات التي تجري ممارسة فيها وتؤثر قيم المجتمعات وثقافتها ومصالحها فيه , وان الديمقراطية المعاصرة تغلب عليها صفة المنهج فهي في المقام الاول نظام حكم ومنهج سلمي لادارة اوجه الاختلاف في الراي والتعارض في المصالح اذ يتم ذلك من خلال اقرار وحماية ممارسة حق المشاركة السياسية الفعالة في اتخاذ القرارات الجماعية الملزمة للجماعة ولها قيم لابد من مراعاتها هي الحرية والمساواة والعدل والتسامح . (راسل , ١٩٦١, ص ٤٥)

البعد التاريخي لمفهوم الديمقراطية

يروى لنا التاريخ بان العالم القديم كان الحكم فيه تعسفيا استبداديا ولم يكن لنا فيه الا اتباعا مسخرين لخدمة السلطان باعتبارة مستمد من الالهة ففي الحضارة الاغريقية :كانت الحقوق السياسية عندهم اعتبار الديمقراطية المباشرة هي الاسلوب الامثل للحكم اذا كان الحكم هو حكم لكل الشعب والحق لهم بالاشتراك في

الحكم وكانت تشريعاتهم تقتضي باعتبار الانسان هو الاصل في كيان الدولة ,اما الحاكم في الحضارة الاغريقية يتم اختياره بالقرعة لكونها تمثل الوسيلة الديمقراطية عندهم .

اما الحضارة الرومانية : ان الرومانيين لم يهتموا كثيرا بالنظريات السياسية لانهم كانوا جنود حرب وفتوحات لذا فان كل وقتهم اخذتها الحرب وكان اهتمامهم منصبا على انفسهم ولم يهتموا للشعب وهنا يتم اختيار الحاكم عن طريق الانتخاب من قبل المجالس الشعبية التي تتكون من الاحرار الاثرياء لان المجتمع الروماني كانت تسوده التفاوت بين الطبقات , وحالة التميز والتفاضل بين هذه الطبقات موجودة في جميع مجالات الحياة ,كما وكان العالم الاغريقي القديم يتكون من مجموعة مدن يطلق عليها (دولة المدينة) ولكل دولة منها نظم اجتماعية ودينية واحدة ويتكون سكانها من ثلاث طبقات وهم (طبقة العبيد- الاجانب المقيمون ,طبقة المواطنين (راسل , ١٩٦١, ص٤٥-٤٦)

افلاطون والمدينة الفاضلة : يرى ان الجماعات ظهرت نتيجة للحاجات البشرية التي لايمكن اتباعها الا بتعاون الافراد بعضهم مع بعض اذ لا يوجد انسان كامل يستطيع ان ينتج جميع احتياجاته الضرورية بمفرده, وان فكرته الاساسية في الجمهورية استقاها من استاذة سقراط وفكرته التي تقول (ان الفضيلة هي المعرفة) وحين يتحدث عن الفضيلة في الدولة فيقصد بها حياة افضل للانسان والمجتمع والفضيلة لديه ليست وسيلة ولكنها غاية في ذاتها وبدونها لايقوم مجتمع , وتحليل افلاطون لقيام المجتمعات المتمدنة هو الحاجات الاقتصادية وتبادل الخدمات بين الافراد ,فوظيفة الدولة هي ايجاد الطرق لتسهيل عملية التبادل في حين وظيفة الافراد هي القيام بتنفيذ الاعمال التي تفرضها عليهم مراكزهم الاجتماعية.(ابو عوف , ١٩٧٣, ص٤٧)

وتشمل نظريته مبدأ اقتصادي جديد هو مبدا تقسيم العمل والتشخيص الاقتصادي

اذ تكشف هذه النظرية عن حقيقتين اساسيتين في الطبيعة البشرية

اولا- الاختلاف في المواهب الطبيعية للأفراد ثانيا - ان الافراد يكتسبون قدرا كبيرا من المهارة عندما يكيفون انفسهم على اداء العمل الذي يتفق وميولهم واستعدادهم الطبيعي (الربيعي , ١٩٩٠, ص ١٤)

الديمقراطية عند العرب : يعتبر الامراء ان الاسرة هي اللبنة الاولى لتكوين المجتمع الانساني الاول الى جانب كونها اول شكل للمجتمعات السياسية , ومن هذه الزاوية عرفوا بعض مظاهر الديمقراطية , فالعائلة والقبيلة تخضعان الى قواعد تمت الى الديمقراطية بصلة , وفي الحقيقة فان العرب قوم فطرة عاشوا في الجزيرة العربية احرار متقلين لاتحدهم حدود ولاتقيد حرياتهم قيود . فهناك في جزيرة العرب قامت امارات يحكمها ممالك وحكمهم تعسفيا مستبدا 'والمثل العربي يقول (لاحر في وادي عوف)بمعنى ان حاكم وادي عوف كان جبارا عنيدا يخضع لارادته كل من كان يعيش في ذلك الوادي .

الديمقراطية في العراق القديم : في الفكر العراقي القديم كان قد عرف نمطا من الديمقراطية يسمى (الديمقراطية البدائية)في مجتمع صنف على انه اساس ديمقراطي عسكري وهذا النمط كان سائدا او يقوم في السماء كما يقوم في الارض مايعني في السماء نمط انعكس على المستوى الديني وانها كانت تسودها الديمقراطية البدائية 'فقد كانت الهة العراقيين القدامى مقيدة بقرار مجلسها الذي له صلاحيات دينية واخرى عقابية لمحاكمة الانسان على حقوقه وارتكابه مايعضب الالهة , وان ممارسة السلطة داخل المجتمع الالهي كانت مطبوعة بطابع الديمقراطية البدائية وصورة الالهة تعكس صورة الدولة الالهية او الكونية وهذه تعكس صورة الدولة التي قد عرفها العراقيون القدامى بوصفها الدولة التي وجدت في عصر ما قبل التاريخ , وخلاصة ماتقدم ان مفهوم الديمقراطية البدائية قد لا يكون منسجما مع النمط التقليدي للديمقراطية الذي عرفه الاغريق ولكنه في الوقت نفسه يعبر عن نوع من الاصاله بقدر ماكانت الديمقراطية تبدو موجبة بوصفها تكريس الحكم من اجل الشعب يضاف الى ذلك ان

النمط هذا قد افرزه مجتمع كان ومايزال في المراحل الادنى من التطور ,وهذا في حدود الصورة التي اتخذتها العلاقة بين السلطة السياسية والشعب والتي عرفت بالملامح الاساسية للديمقراطية بصيغتها البدائية في العراق القديم .(الربيعي ,١٩٩٠,ص٩)

الديمقراطية في الفكر العربي الحديث : اصبحت الديمقراطية قضية حياتية للمواطن العربي الذي يعيش ازمته وتؤثر عليه وتتعلق بيومه وغده بعيشه في حاضره ومستقبله ,والمشاركة هي الضمانة الاساسية لحماية القيم والحريات لهذا المواطن من أي اعتداء وتجاوز , وبلا شك ان الديمقراطية عملية تراكمية ولايمكن ان تتحول المجتمعات الى مجتمعات ديمقراطية بين ليلة وضحاها لكن المهم ان يبقى خط سير التحول الديمقراطي صاعدا , وقد حدثت الكثير من التغيرات التي اثرت تأثيرا كبيرا على تطور مفاهيم الديمقراطية ففي مرحلة ما قبل الحرب العالمية الاولى برز مجموعة من المفكرين واسهموا في اغناء الفكر العربي الحديث ومنهم خير الدين التونسي وجمال الدين الافغاني وعبد الرحمن الكواكبي وتفاعلوا جميعهم مع الفكر الغربي واستحضروا كتابات اسلافهم العرب وفي هذه المرحلة مطلع القرن العشرين بلغ الوعي الديمقراطي في الوطن العربي وبقية اجزاء الدولة درجة لم يصلها من قبل وتم بلورة المفهوم الديمقراطي الاساسي والنضال ضد الاستبداد .(ابو عوف ,١٩٧٣,ص٤٨)

مقومات ومرتكزات الديمقراطية :

هناك مقومات مجتمعية لنظام الحكم الديمقراطي ويمكننا اجمال هذه المقومات في خمسة مرتكزات :

١. اعتبار المواطنة مصدر الحقوق والواجبات
٢. الاقرار بان الشعب مصدر السلطات
٣. الاحتكام الى شرعية دستور ديمقراطي
٤. قيام مجتمع مدني ونمو راي عام مستنر

٥. تحول الديمقراطية الى قيمة اجتماعية ومعيار اخلاقي

الاساس الفلسفي والتربوي للوعي الديمقراطي :

كشف التاريخ الانساني عن وجهين متناقضين للعلاقات الانسانية احدهما يعبر عن الحرية والآخر عن القهر والاستبداد ومن اجل ذلك كان التاريخ الانساني سلسلة من الكفاح والنضال والصراع بين هذين الوجهين وكان الحكم بالسلام والحرية والعدالة والمساواة هو ذاته الحكم الذي يسعى اليه العديد من المفكرين والفلاسفة منذ اقدم العصور , وقد كان للفلاسفة اسهامات من قديم الزمان حول الوعي الديمقراطي , نذكر منهم ارسطو الذي اقر بان الحرية وممارسة الديمقراطية والتمتع بصفة المواطنة لم تكن الا لاسياد بينما لا يتمتع العبد بتلك الحقوق وتظهر في الديانات السماوية (اليهودية ,المسيحية ,والاسلامية) قيم تنادي بالتسامح والعدل والمساواة والاخاء والمحبة ,وكما ظهرت الفلسفات التي حاولت الربط بين الدين والعقل مثل فلسفة توما الاكوييني واغوستين وابن سينا والفارابي الذين حاولوا تقديم افكار حول العلاقة بين الدولة والسلطة الدينية (مغيث وآخرون, ١٩٩٧, ص٣١٢)

وفي العصور الحديثة اخذ هذا الاتجاه ابعادا اكبر عمقا وتحديدا وكان مفكري العصر الحديث جون لوك " الذي اكد حق الانسان في الحرية " والحرية يقصدها لوك ليست مطلقة وانما مرتبطة بعدم الضرر بالآخرين وبذلك فقد حدد بعض اسس الديمقراطية للوعي والادراك لهذا المفهوم مثل الحرية والتسامح , كما وتناول جان جاك روسو في رسالته التي نشرها بعنوان "الاقتصاد السياسي " في كتابه "العقد الاجتماعي " مبادئ الحق التي كشفت مدى اهتمامه بالحرية والحقوق بصفة اساسية وكانت تلك الكتابات ذات اثر عظيم في التكوين الفكري للثورة الفرنسية اذ اعتنق قادتها نظريته عن مبدأ سيادة الامة والتعبير عن ارائها وسجلوا هذه المبادئ في دساتير عصر الثورة فاصبحت نصوصا وضعيه(روسو, ١٩٥٤, ص٢١٣) .

اما هيجل فقد اكد على وجود علاقة عضوية بين الفرد والجماعة ذلك ان الفرد كائن اجتماعي وان اهم قيمة لديه هي العلاقات الاجتماعية كما انه اكد على الحرية الحقيقية هي حرية المجتمع هذه لا تتحقق الا في الدولة او بواسطتها . فالدولة حين تقيد وتمنح فانها في الحقيقة تزيد من حرية المجتمع ككل وعليه فان وجهة نظر هيجل يلزم الخضوع الارادي من قبل الافراد للدولة وامثالهم لاوامرها لان الحرية لاتعني ان يفعل الانسان مايريد ولكن ان يفعل ما ينبغي القيام به أي العمل وفقا لمقتضيات الفعل العام المجسد للدولة (ابراهيم , ١٩٧٠, ص ٣١٣)

كما ويرى ماركس ان الحرية التي يتحدث عنها المجتمع البرجوازي ليست نهاية المطاف الا حرية التملك ولا معنى للمساواة سوى ان يمنح القانون الافراد العرض نفسه بالنسبة للتملك حتى يتمكن المرء من ممارسة الحرية وقد اضاف الفكر الاشتراكي ضرورة توفير الحقوق الاقتصادية والاجتماعية حتى يكون للحقوق السياسية والمدنية مغزى حقيقي للافراد

اما الفيلسوف الفرنسي ديكارت فقد كان حريصا على ان يكون سلطان العقل واستقلالة عن اية سلطة بحيث يصبح متحررا من كل القيود ومن ثم فقد عمل على اعلاء شأن العقل واكد على حرية الانسان وارادته وربما تكون عبارته المشهورة " العقل اعدل الاشياء بين الناس " تأكيدا لاعترافه بحق الانسان في المساواة والتفكير الحر , واكد على استقلالية ارادة الانسان لان الافعال لاتصدر الا عن تقدير عقلي بمبدا الواجب كما ان الواجب مبني على الحرية , ويرى ايضا ان الارادة التي تلتزم بالواجب في فعلها هي ارادة حرة فالانسان من حيث انه فاعل اخلاقي ينتمي الى عالم الشيء في ذاته ومن ثم فله ارادة حرة (بدري , ١٩٧٥, ص ١٢٨)

كما اكدت الوجودية على الاخر اذ رأت ان حرية الاخر هدف ينبغي ان تسعى اليه كما اكدت استقلال الانسان والتزامه ومسؤوليته , وان موقف بعض الفلاسفة من مصطلح الديمقراطية وحقوق الانسان تكشف ان المصادر الفكرية والاسس النظرية لها

متنوعة من حيث المدى التاريخي والحضارات التي شكلتها ومن حيث المذاهب الفلسفية التي استندت اليها وانها ليست وليدة عصر وانما هي نتاج صراع الانسان مع ذاته ومع الآخرين عبر العصور والازمنة (الامم المتحدة ، ١٩٩٠، ص ٨٥)

بناء الوعي الديمقراطي :

ان اخفاق النظم السياسية والاجتماعية السابقة فضلا عن روح العصر فتحا الطريق لدخول قطاعات واسعة من الراي العام في واقع الديمقراطية ، فالايمان بالديمقراطية واسع المفهوم لكن على ماذا يستند معنى هذه الديمقراطية وماهو مضمونها ومتطلباتها وشروط تحقيقها والتنازلات التي ينبغي ان يقبل بها طرف او ذاك على المستويات العقائدية والسياسية والاقتصادية بمعنى كل مايتعلق ببلورة مضمون الخيار الديمقراطي كنظام ولا يزال الوصول الى التفاهم حول مشروع عملي للحكم الديمقراطي يحتاج الى بذل جهد بما فيها تلك التي تمارس بعض الانفتاحات الديمقراطية فالايمان الذي يسود اليوم يمكن بسهولة ان يزول او يتحول الى قناع يخفي ممارسة منافية له اذا لم يتسلح بوعي عميق وواضح لشروط تحقيق الخيار الديمقراطي في الواقع والصعوبات التي يطرحها ذلك ، والشعور بان الوعي الديمقراطي موجود للعمل به . ولكن ليس موجودا بشكل جاهز في أي ثقافة وعند أي مجتمع وانه يتقدم بقدر ما تتجح النخب السياسية والثقافية في بناء الوعي ، أي في اعادة التفكير في مبادئ الديمقراطية ومقتضياتها على ضوء السياقات التاريخية والجيوسياسية والثقافية الخاصة بكل مجتمع . وليس هناك مجتمع يستطيع ان يوفر على نفسه العمل لبناء الديمقراطية في افرادة او بناء الوعي الديمقراطي ، وربما من الاسباب الرئيسة التي تحول دون بناء هذا الوعي في ذلك المجتمع ، وفي انطباع خاطئ بان المجتمعات العربية كانت قد عرفت الديمقراطية الحديثة في عقود سابقة اوبين الحربيين العالميتين وبالتالي يكفي ان تزول النظم الشمولية التي قطعت الطريق على نضج النظم الليبرالية التعددية السابقة حتى تخرج الديمقراطية منتصرة في الوعي والواقع معا وتساهم في خلق هذا الشعور سعيا

لتعزيز مكانتها وشرعيتها السياسية , كما يساهم في تسويد هذا الشعور الفكر الاسلامي السياسي المعاصر الذي يعتبر الديمقراطية نوعا من الشورى , كل هذا يدل الى أي حد لايزال مفهوم السياسة الحديثة منطقها ضعيفا وسطحيا في وعي المجتمعات

اما توافق الشورى مع الديمقراطية فهي تخلط بوضوح بين الفكرة الاخلاقية التي وجدت بالفعل في الثقافة العربية الاسلامية والعرفية معا في صورة تشجيع ذوي السلطة على أي مستوى كان على طلب النصح والمشورة من اهل الحكمة والعلم او المرؤوسين والخاضعين لهم , ومن المؤكد ان العرب كانوا فخورين من حيث الثقافة ومنظومات القيم بحرياتهم وبالحرية كقيمة وقد عرفت المؤسسات الديمقراطية معنى الحرية السياسية وذلك ان الديمقراطية نفسها ليست معادلة للحرية بمعنى انها ليست قيمة اخلاقية ولكنها منظمة سياسية والحرية السياسية قمة جديدة لم تظهر قبل تكوين الامم الحديثة ونشوء مفهوم المواطنة وهي تختلف كليا عن مفهوم الحرية بمعنى الرغبة في الانعتاق من القيود او رفض العبودية , وهذا مايقصد منه للاشارة الى ان الديمقراطية لاتزال عندنا من حيث انها فكرة ومن حيث هي ممارسة عملية مؤسساتية مشروعا وليدا وعند الكلام عن هذا فيعني الامر يتعلق بتشييد بناء جديد كليا لاعادة اكتشاف تراث قديم محلي او عالمي لذا يكون بذل الجهود المتواصلة والواعية لتوفير موارد الكشف عن وسائل واستراتيجيات لم تكن موجودة من قبل , وخطرا ان يسود الشعور بان الديمقراطية موجودة فعليا بالقوة وعيا وممارسة ولا يمنعنا من الدخول في نظامها فعلا سوى مقاومة القوى المستبدة ومعارضتها , ولا يقود فقط الى الاستهتار بعملية التعلم والتربية وتعديل موازين القوى الاساسية المرتبطة بمسارها واللازمة لتحقيقها وهذا لايمكن مالم يكن الاعداد للمجتمع والمؤسسات قد اصبح ناضجا في بناء الديمقراطية فعليا في الوعي وفي التوازن للقوى الاجتماعية والسياسية .

ولو رجعنا الى الادبيات والقيم الثقافية والقيم السياسية التي كانت متوفرة اذ اكتشف اسلافنا منذ بداية القرن الحالي اهمية الحرية كقيمة سياسية اما نحن فاننا

نواجه مسألة تحويل الحرية السياسية الى نظام مستقر وثابت في ثقافتنا ومجتمعنا معا . ان الديمقراطية التي ننشدها هي اختراع صيغة جديدة تحترم مبادئ الديمقراطية الجوهرية لكنها تختلف كثيرا عن البناء التمثيلي القديم الموروث والذي يضم وينظم مصالح محددة لطبقة او فئة محددة من الناس (غليون , ٢٠٠١, ص ١١٩, ١٢٠)

الديمقراطية التربوية :

يقدم مفهوم الوعي الديمقراطي انطبعا ادبيا لطبيعة النشاطات والاتصالات والعلاقات الدينامية التي تنتعش في دائرة الحياة الجامعية والتي اسستها الاسرة لبناء الدائرة الجديدة وهي المجتمع , والتي تتمثل في الفعاليات الديمقراطية كالعلاقات والروابط التربوية التي تتيح لاطرافها درجة عليا من التوازن والتكافؤ والانفتاح وحرية التعبير والاستقلال والاحترام المتبادل وغياب الحواجز النفسية والثقافية والاجتماعية التي تعيق عملية التفاعل التربوي . ويعبر هذا المفهوم ايضا عن درجة الانسيابية والمرونة التي تتصف بها الفعاليات التربوية القائمة اذ تقاس درجة هذه الانسيابية بمدى اشتغالها على القيم الحاملة للوعي الديمقراطي القائم على الحوار وقبول الآخر والحضور الانساني والذي هو جزء من الكرامة الانسانية , ويتنافر هذا النعت مع كل الممارسات الجامدة والمتصلبة التي تاخذ باسباب التسلط والاكراه وفرض الراي والتعصب . ووفقا لهذا التصور فان المفهوم الجديد المعاصر بدأ يتجاوز حدوده التقليدية ويؤكد على الاهمية الكبرى لبعض القيم السلوكية في داخل المؤسسات الاسرية , المدرسية , الجامعية بما ينطوي عليه هذه المفاهيم في حقوق المشاركة والنقد وابداء الراي --الخ . واذا كان هذا المفهوم يشكل لحمة واحدة لايمكن ان تتجزأ عن مضامينها الساسية والاجتماعية لذا فان هذه الدراسة تؤكد على الوعي الديمقراطي التي تجسده منظومة الممارسات والعلاقات الحرة التي يمكن ان تؤصل في الانسان قيم العدالة وحرية التفكير وقيم النقد والحوار واحترام الآخر --الخ كما يشمل كل

القيم التي تؤكد نماء الانسان وتطورة ومبدأ الشعور بالكرامة والحرية والتنمية الذاتية والابداع.

ومن هنا يمكن ان ندعو الى تكوين انسان لالى تكوين مجرد علامة يحمل حالة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل وعاطفة ضامرة واحساس فني متلبد وخلق مضطرب وقدرات مهنية وفنية مقتولة **ويمكننا ان نميز في هذا التركيب بان للمفهوم جوانب عدة :**

١. قيم الحرية من حرية القول والتفكير والتغيير والممارسة
٢. قيم التواصل الاجتماعي التي تؤكد قيم قبول الاخر ومبدأ الاختلاف والتواصل مع الاخر ومبدأ الحوار والمشاركة
٣. قيم العدالة الاجتماعية التي تتضمن قيم الحق والمساواة والكرامة الانسانية، فالديمقراطية ليست شئ يودع في عقول الافراد بل هي ممارسة او استجابه واعية نحو العالم وهذه الاستجابه يجب ان تتم وتحدث في داخل الاسرة من خلال سياق علاقات التفاعل القائمة بين افرادها وعليه فيمكننا القول بان الوعي الديمقراطي يقوم على ركيزتين هما :

- احترام قيمة الفرد وذاتيته كغاية في حد ذاتها
- قدرة الافراد على تنظيم امور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل فرد في الاسرة والمجتمع وعليه يجب ان تتاح لهم الفرصة والحرية في ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه (الجيار ١٩٨٥، ص١٢٦)

دور الاسرة في تعميق الوعي الديمقراطي : يمكن للأسرة ان تسهم بدور اساسي في تعميق مفهوم الوعي الديمقراطي وتأصلة في سلوك ابائها اذا ما عمدت الى :

١. الابتعاد عن الاتجاه التسلطي في التعامل : والاخذ بالاساليب الملائمة لتعميق مفهوم الوعي الديمقراطي لدى ابنائها وتدريبهم على ممارستها مثل الاسلوب

- الاولتوقراطي والديمقراطي والتسامح والاستقلال - الخ فهذه الاساليب لها اهميتها في تعويد افراد الاسرة على تحمل المسؤولية والتعاون مما يسهم في بناء شخصيتهم واصبحت لازم من لوازم تربيتهم تربية ديمقراطية حقيقية
٢. اشراك الابناء في عملية التعلم لمفهوم الوعي الديمقراطي بكل ابعادها : تخطيطا وتنفيذا وتقويما ومتابعة مما يعطي الثقة بنفسه ويشعره بقدراته وانه جدير بالعتاء وبذلك يتغير مفهومه عن ذاته ويؤمن بانه قادر على التفكير الخلاق والعمل المنتج وهما من سمات الوعي الديمقراطي
٣. تشجيع الابناء على مواجهة مشكلاتهم الحياتية بطريقة علمية وعلمية : العمل على حثهم على معالجتها بالاسلوب الهادئ المتعل ذلك من دون فرض أي حلول جاهزة عليهم مما يسهم في جعلهم يسوون امورهم بانفسهم وهذا من لوازم الوعي الديمقراطي الصحيح
٤. تشجيع الابناء في المشاركة في الحوار : ويكون من خلال المناقشات الاسرية اذ تتاح لهم فرصة التعبير عن ارائهم وبما يخدم تماما وجهات النظر الاخرى لافراد الاسرة وواجبه هنا تقبل اراء اخوانه من دون تجريح او تسفيه لكي يغرس فيهم الجرأة على المشاركة الفعالة والنقد البناء (فرج، ٢٠٠١، ص ٣٠٢، ٣٠٣)

مناقشة الاطار النظري : من خلال استعراض الخلفية النظرية نلاحظ ان العمل على غرس الديمقراطية وسيادة قيم الحرية والعدالة والمساواة ضرورة قصوى تقع على عاتق المؤسسات التربوية ، وضرورة العمل على غرس مثل هذه المبادئ، كما ان التطور التاريخي لهذا المفهوم في المجتمعات تختلف في تناولها للديمقراطية ومدى تواجدها فيها ، فالكثير من العلماء والمفكرين اكدوا على ضرورة اعطاء الفرد الحرية في التعبير والحق والمساواة والعدالة ومنهم افلاطون وروسو والافغاني والكواكبي اذ ان التركيز على الديمقراطية يعطينا صورة على اهمية غرسها في نفوس ابناء المجتمع بحيث

يجعل المجتمع اكثر تطورا واكثر استقرارا فيما يحتم على المؤسسات التربوية نشر مبادئ الديمقراطية وخصوصا تضمينها في المناهج .

دراسات سابقة :

دراسة حمادة عام ١٩٨٩ دراسة ميدانية للحرية الاكاديمية في جامعة الكويت : تبحث هذه الدراسة في قضايا الحرية الاكاديمية عبر اخذ اراء عينة من اعضاء الهيئة التدريسية وبلغ عددهم ١٨٥ عضوا من كليات الجامعة , وتوصلت نتائجها موافقة اساتذة الجامعة على توافر الحرية الاكاديمية ولاسيما اختيار المقررات الدراسية واختيار المراجع الذي يقوم بتدريسه وحرية في اختيار الاسلوب (محافظة , والمقادي ١٩٩٨, ص ١٨)

دراسة سوريطي عام ١٩٩٨ م :هدفت الدراسة التعرف على السلطوية في التربية العربية , المظاهر والاسباب والنتائج وتعد من الدراسات التي تناولت قضية القيم التسلطية في الانظمة التربوية العربية , وتوصلت النتائج الى ان السلطة ظاهرة تنفشي في كثير من من انظمة التعليم والتربية في الوطن العربي , وان التربية العربية تعمل في كثير من الاحيان على تكريس مناخ السلطوية وتغيب الحرية الفردية , وتنشئة الاطفال على الخضوع والتبعية وتربية الافراد على اساليب قمعية وتعسفية (سوريطي ١٩٩٨, ص ٢٣٥)

اما دراسة ايستون ودينيس فقد هدفت الى التنشئة السياسية في مرحلة الطفولة المبكرة , وهذه تعد الاطفال الذين يكتسبون منذ الصغر شعورا ايجابيا تجاه السلطة السياسية وعند بلوغهم يكون هذا الشعور ملازم لهم ولايسهل التحرر منه مقارنة بالاطفال التي نمت لديهم مشاعر عدائية وسلبية لهذا الاتجاه , وتقوم الدراسة بتحليل ما يتعلمه ويشعر به اطفال المدارس الابتدائية الامريكية تجاه السلطة السياسية مثل (التيسيس - النظرة المثالية - المؤسساتية) (نذر, ٢٠٠١, ص ٤٠٤)

مناقشة الدراسات السابقة:

تظهر لنا هذه الدراسات اهمية دراسة مثل هذه المتغيرات التي تشير الى الديمقراطية وعلاقتها بمتغيرات اخرى اذ ان التركيز على دراسة مثل هذه المتغيرات لكي يكون هناك بناء نظريا يمكن الرجوع اليه في موضوع حيوي ومهم ينعكس على استقرار المجتمع ومواكبته مع العالم المتطور في هذا الجانب

إجراءات البحث : تم إتباع الإجراءات الآتية :-

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة المستنصرية البالغ عددهم

(١٩٨٥٢) طالب وطالبة للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠) من الذكور والإناث

ومختلف الاختصاصات للدراسة الصباحية والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١) يمثل مجتمع البحث لطلبة الجامعة المستنصرية

ت	الكليات	الذكور	الاناث	المجموع
١	الطب	٥٥٠	٦٩٣	١٢٤٣
٢	الهندسة	٦٥١	٧٤٩	١٤٠٠
٣	العلوم	٨٢٥	٩٢٤	١٧٤٩
٤	الصيدلة	١٦٢	٢٩١	٤٥٣
٥	طب الاسنان	١٤٢	٢٤١	٣٨٣
٦	الاداب	١٧٩٤	١٨٢٦	٣٦٢٠
٧	العلوم السياسية	٢٢٢	١٥٨	٣٨٠
٨	القانون	٥٨٨	٤٢٢	١٠١٠
٩	التربية الاساسية	١٦١٧	٢٩٠٠	٤٥١٧
١٠	التربية	١٩٥٧	١٧٧١	٣٧٢٨
١١	الادارة والاقتصاد	٤١٨	٩٥١	١٣٦٩
	المجموع	٨٩٢٦	١٠٩٢٦	١٩٨٥٢

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية حيث بلغت (١٢٠) طالب وطالبة بواقع ٦٠ طالب وطالبة ومن التخصصات المختلفة وكما موضح في الجدول (٢)

الجدول (٢) عدد الطلبة موزعة حسب الكليات

ت	الكليات	عدد الطلبة		المجموع
		ذكور	إناث	
١	الآداب	١٥	١٥	٣٠
٢	التربية	١٥	١٥	٣٠
٣	العلوم	١٥	١٥	٣٠
٤	الهندسة	١٥	١٥	٣٠
	المجموع	٦٠	٦٠	١٢٠

أداة البحث

لغرض التحقق من أهداف البحث الحالي , فقد قامت الباحثة ببناء مقياس الوعي الديمقراطي وذلك بإتباع الخطوات الآتية :

١- تحديد تعريف مفهوم الوعي الديمقراطي

قامت الباحثة بالاطلاع على الادبيات والدراسات ذات العلاقة بالموضوع المتوفرة بغية الافادة منها في مفهوم الوعي الديمقراطي

٢- **تحديد المكونات :-** من خلال تعريف الوعي الديمقراطي فانه يتحدد بالمكونات الآتية :

- **الحقوق والواجبات :** هي مجموعة الحقوق والواجبات المتعلقة بكيان الانسان وحياته وكيان اسرته وما يتفرع عنها من حقوق كحق الحياة والرأي والامن والانتقال والسكن---الخ
- **حرية الرأي :** قدرة الفرد على التعبير عن آرائه وافكاره بحرية تامة بغض النظر عن الوسيلة التي يستخدمها سواء كان ذلك بالاتصال المباشر بافراد الاسرة او عن طريق الوسائل غير المباشرة او وسائل اخرى --الخ
- **المساواة :** تمتع الفرد في الحق والمساواة والتعامل الطبيعي بين الاخرين وانهم سواسية ويتمتعون بحق متكافئ من دون أي تفرقة كما وحق الحرية الشخصية دون أي اضطهاد

٣- **صياغة الفقرات :-** بعد ان تم تحليل التعريف المعد من قبل الباحثه الى مكوناته فقد صيغت الفقرات لكل مكون وقد روعي الاتي عند صياغتها :

- ان تصاع بلغة مفهومة
- تجنب العبارات التي تحمل اكثر من فكرة واحدة او مفهوم مزدوج
- قامت الباحثة بتوزيع استبيان استطلاعي على عينة من الطلبة بلغ عددهم (٣٠) طالب وطالبة وجهت لهم فيه سؤالين وكما في الملحق (١) الغرض منه صياغة واعداد الفقرات الخاصة بالمقياس , وبلغت عدد فقرات المقياس بصورته الاولى (٣١) فقرة موزعة على مجالات المقياس الثلاثة كما في (ملحق ٢)

٤- **إعداد البدائل :-** تم استخدام طريقة ليكرت في تحديد بدائل الإجابة وهي رباعية البدائل (دائماً - غالباً , احياناً - نادراً) وذلك لدقة درجة اتجاه الفرد في موضوع البحث وسهولة البناء والتصميم (عدس, ١٩٩٣, ص ١٤٥)

٥- **تعليمات المقياس :** لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات وفهم الفقرات ومعرفة زمن الاجابه قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينه من طلبة الجامعة بلغ عددهم (٣٠) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية , وقد ظهر ان التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة وان متوسط الزمن المستغرق للاجابة بلغ (١٥) دقيقة

فضلا عن توضيح طريقة الاجابه بوضع علامة (/) امام الفقرات تحت البدائل المناسبة مع تأكيد سريتها ,وانها تستخدم لاغراض البحث العلمي

٦- **تصحيح المقياس :-** لتصحيح المقياس فقد صيغت فقرات المقياس بالصيغتين السلبية والايجابية تبعا للمستجيب أما بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرات فهي (دائما,غالبا,أحيانا ,نادرا)يقابلها سلم درجات (١,٢,٣,٤) ما يخص فقرات ذات المضمون الايجابي ,اما المضمون السلبي فيقابلها (١,٢,٣,٤)

٧- **عرض الفقرات بصورته الاولى على الخبراء (الصدق الظاهري) :-** يعد هذا النوع من الصدق اهم الخصائص التي ينبغي توافرها في اداة البحث حيث ان المقياس يعد صادقا اذا قيس ما وضع من اجله, والصدق الظاهري هو احد انواع الصدق اذ يعتمد المحكمين في ابداء رايهم بالاداة (الامام,١٩٩٠,ص١٣٠)

وقد قامت الباحثة بعرض الفقرات على مجموعة من الخبراء(ملحق ٥) لغرض الحكم عل صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للمجال ,وفي ضوء رأي الحكام تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر وبناء على ذلك تم حذف (٤) فقرات (ملحق ٢)

٨- **التحليل الإحصائي للفقرات :-** الهدف من هذا التحليل التحقق من صدق الخصائص السايكومترية للمقياس نفسه وهي من الخطوات الأساسية لبناء الأداة وقد طبق المقياس بصورته الأولى على (٢٠٠) طالب وطالبة واعتمدت كعينة لتحليل الفقرات ويؤكد (ننلي) بهذا الصدد ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد الفقرات يجب

ان لاتقل عن نسبة ١:٥ لتقليل فرصة الصدفة في عملية التحليل والملحق (٣) يوضح ذلك

٩- إجراء تحليل الفقرة :- الهدف من هذا الإجراء الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس وقد تم استعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين حيث تم إتباع الخطوات الآتية :

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة
- ترتيب الاستمارات من اعلى درجة الى اقل درجة
- تعيين ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات في المقياس و ٢٧% من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات والتي تمثلان مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن

ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين درجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقرة , وعدت القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية , اذ كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ , وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٢٧) فقرة وكما موضح في (ملحق ٤) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك

جدول (٣) يمثل القوة التمييزية لفقرات مقياس الوعي الديمقراطي

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٨,٧٢	١,٢٤	٢,٤٣	١,٣٩	٣,٧٩	١
٤,٨٩	١,٣٩	٢,٣٩	١,٣٦	٣,٦٣	٢
٣,٨٥	١,٢٦	٣,٠٩٢	١,٩٥	٣,٧٧	٣
٤,٤٤	١,١٨	٢,٩٥	١,٢١	٣,٦١	٤

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	المتوسط الحسابي	
٤,٥٧	١,٩٦	٢,٩٣	١,٤٥	٣,٧٥	٥
٥,٩٨	١,٨٥	١,٣٤	١,٥٤	٣,٦٩	٦
٤,٢١	١,٢٦	٢,٧٤	١,٣٠	٣,٦٦	٧
٣,٢٥	١,٤١	٢,٩٦	١,٤٠	٣,٦٤	٨
٣,٣١	١,٤١	٣,٣٧	١,٣٢	٣,٩٠	٩
٢,٦٢	١,٠٣	٣,٠٥	٠,٨٤	٣,٣٩	١٠
٦,٢٩	١,٥١	٢,٥٧	٢,٠١	٣,٧١	١١
٥,٤٣	٢,٣٥	٢,٩٦	١,٣٠	٣,٩٦	١٢
٣,٢٧	٢,٩٢	٣,٢٥	١,٥٤	٣,٩٣	١٣
٤,٤٥	١,٠٣	٣,٠٥	٠,٦٩	٣,٥٩	١٤
٢,٣٥	١,٠١	٢,٢٧	٠,٦٠	٣,٦٨	١٥
٢,٦٧	١,٨٢	٣,٢٤	١,٥٣	٣,٧١	١٦
٤,٩١	١,٩٥	٢,٧٧	١,٦٥	٣,٦٢	١٧
٤,٥٣	١,٠٨	٣,٠٩	٠,٥٤	٣,٦٢	١٨
٨,٠٧	٢,٣٥	٢,٣٥	١,٤٠	٣,٨٦	١٩
٤,١٧	٢,٤٨	٢,٧٢	١,٦٣	٣,٥٣	٢٠
١٠,٣٤	١,٦٢	٢,٢٠	١,١٧	٣,٨٧	٢١
٥,٠٠٢	١,٠٥	٣,٢١	٠,٥٠	٣,٦٧	٢٢
٧,٨٨	٢,٣٥	١,٩٦	١,٩٥	٣,٥٣	٢٣

القيمة التائية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٤,٠٠٤	١,٨٠	٣,٠٥	١,٨٩	٣,٧٨	٢٤
٤,٩٨	٠,٩٧	٣,٠٦	٠,٦٢	٣,٦١	٢٥
٣,٦٣	١,٥٧	٣,٢٥	١,٣٩	٣,٨٦	٢٥
٣,٢٧	١,٧٧	٣,١٢	١,٦٤	٣,٩٤	٢٦
٢,٥٥	١,٢٨	٢,٤٦	٠,٧٥	٣,٠٥	٢٧

* القيمة الجدولية المحسوبة ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

مؤشرات صدق المقياس وثباته

اولا -الصدق Validity : يعد الصدق من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية والمقياس الذي ثبت صدقه هو المقياس الصالح لقياس السمة التي وضع من اجلها المقياس (إبراهيم, ١٩٨٧, ص١١) وقد تحقق في المقياس الحالي انواع الصدق الآتية :

- الصدق الظاهري Face Validity : وهذا الصدق تحقق في المقياس الحالي عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس للحكم على الخاصية التي يراد قياسها
- صدق البناء Construct Validity : وهو مدى قدرة المقياس على كشف السمة او أي ظاهرة سلوكية معينة ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس او مدى تضمنه بناء نظريا او صفة معينة وقد تحقق هذا النوع من المقياس بإتباع مايلي
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية :-

يعد مؤشر صدق البناء هو معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية , اذ استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من الفقرات المقياس والدرجة الكلية , وقد كانت معاملات الارتباط دالة معنويا عند مستوى ٠,٠٥ وكما وموضح في جدول (٤)

الجدول (٤) يمثل

معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة الفقرة في المقياس

الفقرة	معاملات الارتباط	الفقرة	معاملات الارتباط	الفقرة	معاملات الارتباط
١	٠,٤٧	١١	٠,٣٣	٢١	٠,٦١
٢	٠,٣٢	١٢	٠,٤٦	٢٢	٠,٦٢
٣	٠,٣٨	١٣	٠,٤١	٢٣	٠,٤٨
٤	٠,٤٢	١٤	٠,٥٨	٢٤	٠,٥١
٥	٠,٥٦	١٥	٠,٦٩	٢٥	٠,٥٠
٦	٠,٥٢	١٦	٠,٦٧	٢٦	٠,٤٩
٧	٠,٣١	١٧	٠,٤٣	٢٧	٠,٥٣
٨	٠,٢٩	١٨	٠,٣٩		
٩	٠,٣٦	١٩	٠,٦٦		
١٠	٠,٥٩	٢٠	٠,٧٢		

ثانيا - الثبات : Reliability :- ويعني ان يكون المقياس موثوقا به ويعتمد عليه وان المقياس الثابت لا تتغير نتائجه لو أعيد تطبيقه مرة أخرى وقد استخرج الثبات للمقياس الحالي وفق الآتي

اسلوب اعادة الاختبار :- ويتم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة من خلال حساب الارتباط بين درجات مجموعة من الطلبة على المقياس بعد تطبيقه مرتين وبفاصل

زمني بين التطبيقين الاول والثاني (عودة ٢٠٠٥، ص ٤٣٠) وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغت (٨٠) طالب وطالبة وأعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين ثم استخدم معامل بيرسون لحساب العلاقة بين التطبيقين حيث بلغ معامل الثبات (٨٠, ٠)

الوسائل الاحصائية: تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية

- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- الاختبار التائي لعينة واحدة لايجاد الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لايجاد الفروق بين متغيرات البحث

عرض النتائج وتفسيرها: حاول البحث الحالي التحقق من الاهداف الاتية:-

١. التعرف على مستوى الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها طلبة الجامعة : - اظهر التحليل الاحصائي للبيانات بان متوسط العينة بلغ (٦٨,٢٧) بأنحراف (٤,٧) . اما المتوسط الفرضي فقد بلغ (٦٧,٥) ، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة . حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٨٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) ظهر ان الفرق غير دال احصائيا عند هذا المستوى وكما موضح في الجدول (٥)

الجدول (٥)

الوسط الفرضي ووسط العينة والقيمة التائية لمستوى الوعي الديمقراطي

العينة	وسط العينة	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
١٢٠	٦٨,٢٧	٦٧,٥	٤,٧	١,٨٣	١,٩٦

٢- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها الابناء تبعا لمتغير الجنس (ذكور - اناث) اظهر التحليل الإحصائي للبيانات بان متوسط العينة للذكور بلغ (٥٨,٩) بانحراف (٤,٤) . اما متوسط العينة للإناث بلغ (٦٠,٤) بانحراف (٤,٨) ، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١,٩٨) ظهر ان الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكما موضح في الجدول (٦)

الجدول (٦)

وسط العينة والقيمة التائية لمستوى الوعي الديمقراطي للجنس (ذكور - اناث)

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
ذكور	٦٠	٥٨,٩	٤,٤	١,٠٦	١,٩٨
اناث	٦٠	٦٠,٤	٤,٨		

يبين تحليل نتائج هذا الجانب من الجدول اعلاه انه ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستوى الوعي الديمقراطي , وهذا يعود

الى التركيب السيكولوجي لكلا الجنسين, علاوة الى الجانب الاجتماعي من عادات وتقاليد يسير عليها كل مجتمع

٣- التعرف على دلالة الفروق في مستوى الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها الابناء تبعا لمتغير التخصص (علمي - انساني): اظهر التحليل الاحصائي للبيانات بان المتوسط الحسابي للتخصص العلمي بلغ (٥٦,٧) بانحراف معياري (١٠,١٣) اما المتوسط الحسابي للتخصص الانساني بلغ (٥٨,٤) بانحراف معياري (٩,١) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٢) وبعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٨) اظهرت انه لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥, والجدول (٧) يوضح ذلك

الجدول (٧)

وسط العينة والقيمة التائية لمستوى الوعي الديمقراطي للتخصص

(علمي - انساني)

الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية
علمي	٦٠	٥٦,٧	١٠,١٣	٠,٩٢	١,٩٨
انساني	٦٠	٥٨,٤	٩,١		

ومن خلال تحليل استجابات افراد العينة من ناحية التخصص لاحظ عدم وجود فرق دال احصائيا وهذا يعود الى وجود تجانس بين في اراء الطلاب ومواقفهم من جوانب الحياة الديمقراطية بغض النظر عن التخصص

التوصيات في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالاتي:

١- العمل على تأكيد وتعزيز اهمية القيم المرتبطة بالوعي الديمقراطي في الاسرة بكل الامكانيات المتاحة عبر مختلف ممارسات التنشئة باعتبارها اساس لتكوين مجتمع مبني على القيم

٢- يجب ان يكون الوالد - الوالدة موجها ومرشدا لكل عمل يقوم به الابناء

٣- دعم وتعزيز الممارسات الديمقراطية وتفعيل قيمها في مضامين واتجاهات هذه الممارسات , وتنقية اجواء هذه الممارسات من مختلف القيم المغايرة للقيم الديمقراطية ولا سيما القيم الاسرية وتوجيهها نحو عاداتنا وتقاليدنا

٤- التاكيد على اهمية المراحل الدراسية قبل الجامعة لتعزيز القيم الديمقراطية , وتنسيق الجهود بين المؤسسة التعليمية والمؤسسة الاجتماعية (الاسرة)

المقترحات في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة الاتي :

١- بناء برنامج تعليمي لتنمية الوعي الديمقراطي لدى طلبة الجامعة

٢- اجراء دراسة مماثلة لمراحل تعليمية اخرى (المرحلة الاعدادية او المتوسطة)

٣- اجراء دراسة للتعرف على الوعي الديمقراطي في الاسرة وعلاقتها بسمات الشخصية

٤- اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين مستوى الوعي الديمقراطي للطلاب وانماط التفكير

٥- اجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين الوعي الديمقراطي للوالدين ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة

المصادر

- ابراهيم ,عبد الستار (١٩٨٧) **اسس علم النفس** ,دار المريخ ,الرياض
- الامام ,مصطفى (١٩٩٠) **القياس والتقويم** ,جامعة بغداد

- ابو عوف, عبد الملك عبد الرحمن : ١٩٧٣, الجامعات العربية والمجتمع العربي المعاصر ' ورقة مقدمة الى المؤتمر الثاني لاتحاد الجامعات العربية المنعقد في القاهرة, شباط
- ثابت. ناصر : ١٩٩٣, دراسات في علم الاجتماع التربوي , الكويت , مكتبة الفلاح
- جابر , عبد الحميد .والشيخ ,سليمان الخضري : ١٩٧٨, دراسات نفسية في الشخصية العربية : التعميم الجامعي في العراق وتغير القيم , القاهرة 'عالم الكتب
- خلف , عمر محمد : ١٩٨٦, ديمقراطية التعليم العالي في الدول العربية ,مجلة اتحاد الجامعات العربية ,العدد ٢١, اذار
- الجيار ,سيد ابراهيم : ١٩٨٥ , التربية ومشكلات المجتمع : مجموعة دراسات , الكويت ,دار القلم
- الخشاب ,سامية مصطفى : ١٩٨٢, النظرية الاجتماعية ودراسة الاسرة , القاهرة ,دار المعارف
- راسل ,برتراند ---- تعريب شاهر محمود : السلطة والفرد ,دار الطليعة ,بيروت
- الربيعي ,طارق علي : ١٩٩٠, الاحزاب السياسية , جامعة بغداد
- عبد الدايم : عبد الله : ١٩٧٨ , التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين , ط٣ ,بيروت ,دار العلم للملايين
- سوريطي ,يزيد عيسى : ١٩٩٨, السلطوية في التربية العربية , المظاهر والاسباب والنتائج و المجلة العربية
- عدس ,عبد الرحمن (١٩٩٣) برنامج القياس والتقويم في التربية ,جامعة القدس المفتوحة

- غليون برهان : ٢٠٠١, ازمة الديمقراطية وحقوق الانسان في الوطن العربي
مركز دراسات الوطن العربي , الديمقراطية والتربية في الوطن العربي
- عودة , احمد سلمان (٢٠٠٥) القياس والتقويم في العملية التدريسية , دار
الأمل , عمان , الأردن
- فرج , محمود : ٢٠٠١, مركز الدراسات الوحدة العربية , جامعة الكويت
- نذر , فاطمة عباس : ٢٠٠١, التنشئة الاجتماعية الديمقراطية كما يدركها
الوالدان والابناء في الاسرة الكويتية . دراسة ميدانية مركز الدراسات الوحدة
العربية , جامعة الكويت ' اعمال المؤتمر العلمي الثالث لقسم اصول التربية في
كلية التربية , ط١, بيروت
- وطفة , علي : ١٩٩٨, علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية
المعاصرة , الكويت , مكتبة الفلاح
- وطفة , علي : ٢٠٠١, الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت
مركز دراسات الوحدة العربية , جامعة الكويت
- محافظة , سامح والمقدادي محمود حامد حسين ١٩٩٨ : المشكلات الاكاديمية
التي يواجهها اعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك , مجلة اتحاد
الجامعات العربية ' العدد ٣٣, كانون الثاني

ملحق (١)

استبيان استطلاعي

عزيزي الطالب - الطالبة ----

تحية طيبة

تقوم الباحثة بأجراء دراسة ميدانية حولة مستوى الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية . وتتطلب الدراسة التعرف على آرائكم فيما يتعلق بمدى ممارسة هذا الاسلوب في اسرتكم

شاكرين تعاونكم

س اهل ان تعامل والديك معك يتم بنوع من الديمقراطية ؟ اذا كانت نعم.

- ماهي برايك ايجابيات وسلبيات هذه الممارسة من قبل والديك ؟

س ا هل يتمتع والديك بالوعي الديمقراطي ؟ اذا كانت الاجابة نعم .

- ماهي سمات وخصائص هذا الوعي ؟

ملحق (٢)

اراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس الوعي الديمقراطي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الاستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة

تروم الباحثة القيام بدراسة (الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها
طلبة الجامعة)

وبعد الرجوع الى الادبيات والدراسات التي لها علاقة بالموضوع تم وضع تعريف
الوعي الديمقراطي (هي اللبنة الاساسية الاولى التي تغرس في نفوس الابناء من
قيم ومعاني للحقوق والواجبات من خلال الممارسات اليومية التي تتسم بالمساواة
وحرية التعبير والتنشئة الفكرية الصحيحة لغرض النهوض بمستوى قدراتهم لكي
يستطيعوا استيعاب ادوارهم الحقيقية في مجال التنمية الشاملة) وقد تم تحديد مجالاتها
في (الحقوق والواجبات - حرية الرأي - المساواة)

وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية نعرض على حضراتكم الفقرات
الخاصة بذلك , يرجى بيان رايكم بخصوص مدى ملائمة وضوح هذه الفقرات , وذلك
بوضع اشارة (/) امام البدائل (صالحة , غير صالحة , التعديل المقترح) علما ان
البدائل المستخدمة فيها (دائما , احيانا , نادرا)

شاكرين تعاونكم

الحقوق والواجبات : هي مجموعة الحقوق والواجبات المتعلقة بكيان الانسان وحياته وكيان اسرته وما يتفرع عنها من حقوق كحق الحياة والرأي والامن والانتقال والسكن---الخ

ت	الفقرات	صالح	غير صالح	التعديل المقترح
١	اعتقد ان والداي يشجعاني كثيرا في اتخاذ القرار			
٢	ارى ان والداي يتقبلان الراي في بعض المناقشات			
٣	اشعر بالضيق عندما يمنعني والداي من التعبير عن رأي			
٤	ارى ان الادوار المخصصة لكل فرد في الاسرة محددة بدقة			
٥	اشعر بأن والداي لم يعطيني حقوقي داخل المنزل			
٦	اشعر بالضيق عندما يحدد والداي دوري في المنزل وان كان صغيرا			
٧	اعتقد بان والداي لايتقبلان المناقشة معي في الامور السياسية			
٨	دائما والداي يحددان قراراتي في السفر او التنقل			
٩	اشعر ان والداي لايتقبلان مناقشتهم في حقوقي في المنزل			
١٠	يشعر والداي بعدم الارتياح عند تأخيري خارج المنزل			
١١	الاحظ ان الحقوق المخصصة من قبل والدي لكل فرد في الاسرة غير واضحة (ولد - بنت)			

حرية الرأي : قدرة الفرد على التعبير عن آرائه وافكاره بحرية تامة بغض النظر عن الوسيلة التي يستخدمها سواء كان ذلك بالاتصال المباشر بافراد الاسرة او عن طريق الوسائل غير المباشرة او وسائل اخرى --الخ

ت	الفقرات	صالح	غير صالح	التعديل المقترح
١	اشعر ان والداي يحترمان آرائي في المناقشات العائلية			
٢	ارى ان والداي على صواب عندما يمنعاني من اتخاذ القرار لوحيد			
٣	يصر والدي بعدم الاتصال المباشر بزملائي غير الملتزمين			
٤	اشعر بالضيق عندما يعارضني والداي بالتعبير عن راي فيما يدور حولنا من احداث			
٥	يؤكد والداي على ان لايخالف التقاليد والعادات			
٦	اشعر ان والداي متشددان في فرض آراهم حول تصرفاتي			
٧	اشعر ان احترام والداي لآرائي هو جزء من الحرية الشخصية			
٨	اشعر ان والداي يحدان من تعبيرني عن رغباتي			
٩	يناصرني والداي في الاراء التي تزيد من الثقة بنفسني في مواضيع تخصني			
١٠	اشعر اني متلقى للتعليمات والوامر من والداي دون مناقشة			

المساواة : تمتع الفرد في الحق والمساواة والتعامل الطبيعي بين الآخرين وانهم سواسية ويتمتعون بحق متكافئ من دون أي تفرقة وحق الحرية الشخصية دون أي اضطهاد

ت	الفقرات	صالح	غير صالح	التعديل المقترح
١	اشعر ان اسلوب معاملة والداي متساوي بين البنات والولد			
٢	اعتقد ان والداي يتعاملان معنا بتكافؤ الحقوق (ولد-بنات) من حيث الحرية الشخصية			

٣	ارى ان والداي يتعاملان معي دون تفرقة عن اخوتي في الحقوق الشرعية		
٤	اشعر ان والداي يفرقان في اسلوب التعامل معي (ولد- بنت) داخل المنزل وخارجة		
٥	اتلقى التعليمات والوامر من ابي اكثر من امي داخل الاسرة او بالعكس		
٦	اشعر ان والداي يفرقان بيني وبين (اختي- اخي) في التمتع بالحرية والمساواة		
٧	اشعر ان والداي لايسمحان لي بالحرية المطلقة		
٨	اشعر ان توجيهات والداي لي متشددة ومضطهدة		
٩	اشعر بأن والداي يضطهداني دون بقية افراد الاسرة		
١٠	اشعر في بعض الاحيان ان والداي يتعاملان معي بحرية		

ملحق (٣)

مقياس الوعي الديمقراطي بصورته الاولى

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب -----

عزيزتي الطالبة -----

تحية طيبة

بين يديك فقرات تمثل طرق واساليب يستخدمها الآباء في تعاملهم مع الابناء داخل

الاسرة

, يرجى اجابتك على الفقرات التي بين يديك دون ترك أي واحدة منها وتذكر ان

اجابتك هي خدمة للبحث العلمي لذا لاداعي لذكر الاسم , واليك مثال لكيفية

الاجابة

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
١	اعتقد ان والداي يشجعاني كثيرا في اتخاذ القرار				
٢	ارى ان والداي يتقبلان الراي في بعض المناقشات				
٣	اشعر بالضيق عندما يمنعني والداي من التعبير عن رأي				
٤	ارى ان الادوار المخصصة لكل فرد في الاسرة محددة بدقة				
٥	اشعر بأن والداي لم يعطيني حقوقي داخل المنزل				
٦	اشعر بالضيق عندما يحدد والداي دوري في المنزل وان كان صغيرا				
٧	اعتقد بان والداي لايتقبلان المناقشة معي في الامور السياسية				
٨	والداي هما من يحددان قراراتي في السفر او التنقل				
٩	اشعر ان والداي لايتقبلان مناقشتهم في حقوقي في المنزل				
١٠	يشعر والداي بعدم الارتياح عند تأخيري خارج المنزل				
١١	اشعر ان والداي يحترمان آرائي في المناقشات العائلية				
١٢	ارى ان والداي على صواب عندما يمنعاني من اتخاذ القرار لوحدني				
١٣	يصر والدي بعدم الاتصال المباشر بزملائي غير الملتزمين				
١٤	اشعر بالضيق عندما يعارضني والداي بالتعبير عن راي فيما يدور حولنا من احداث				
١٥	يؤكد والداي على ان لاخالف التقاليد والعادات				
١٦	اشعر ان والداي متشدان في فرض آراهم حول تصرفاتي				
١٧	اشعر ان احترام والداي لآرائي هو جزء من الحرية الشخصية				
١٨	اشعر ان والداي يحدان من تعبيرني عن رغباتي				
١٩	يناصرني والداي في الآراء التي تزيد من الثقة بنفسني في مواضيع تخصني				

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
٢٠	اشعر اني متلقى للتعليمات والوامر من والداي دون مناقشة				
٢١	اشعر ان اسلوب معاملة والداي متساوي بين البنت والولد				
٢٢	اعتقد ان والداي يتعاملان معنا بتكافؤ الحقوق (ولد-بنت) من حيث الحرية الشخصية				
٢٣	ارى ان والداي يتعاملان معي دون تفرقة عن اخوتي في الحقوق الشرعية				
٢٤	اشعر ان والداي يفرقان في اسلوب التعامل معي (ولد- بنت) داخل المنزل وخارجه				
٢٥	اشعر ان والداي يفرقان بيني وبين (اختي- اخي) في التمتع بالحرية والمساواة				
٢٦	اشعر بأن والداي يضطهداني دون بقية افراد الاسرة				
٢٧	اشعر في بعض الاحيان ان والداي يتعاملان معي بحرية				

ملحق (٤)

مقياس الوعي الديمقراطي بصورته النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيري الطالب -----

عزيرتي الطالبة -----

تحية طيبة

بين يديك فقرات تمثل طرق واساليب يستخدمها الآباء في تعاملهم مع الابناء داخل

الاسرة

, يرجى اجابتك على الفقرات التي بين يديك دون ترك أي واحدة منها وتذكر ان اجابتك هي خدمة للبحث العلمي لذا لاداعي لذكر الاسم , واليك مثال لكيفية الاجابة

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
١	اعتقد ان والداي يشجعاني كثيرا في اتخاذ القرار				
٢	ارى ان والداي يتقبلان الراي في بعض المناقشات				
٣	اشعر بالضيق عندما يمنعني والداي من التعبير عن رأي				
٤	ارى ان الادوار المخصصة لكل فرد في الاسرة محددة بدقة				
٥	اشعر بأن والداي لم يعطيني حقوقي داخل المنزل				
٦	اشعر بالضيق عندما يحدد والداي دوري في المنزل وان كان صغيرا				
٧	اعتقد بان والداي لايتقبلان المناقشة معي في الامور السياسية				
٨	والداي هما من يحددان قراراتي في السفر او التنقل				
٩	اشعر ان والداي لايتقبلان مناقشتهم في حقوقي في المنزل				
١٠	يشعر والداي بعدم الارتياح عند تأخيرني خارج المنزل				
١١	اشعر ان والداي يحترمان آرائي في المناقشات العائلية				
١٢	ارى ان والداي على صواب عندما يمنعاني من اتحاذ القرار لوحدني				
١٣	بصر والدي بعدم الاتصال المباشر بزملائي غير الملتزمين				
١٤	اشعر بالضيق عندما يعارضني والداي بالتعبير عن راي فيما يدور حولنا من احداث				
١٥	يؤكد والداي على ان لالاخالف التقاليد والعادات				
١٦	اشعر ان والداي متشددان في فرض آراهم حول تصرفاتي				
١٧	اشعر ان احترام والداي لآرائي هو جزء من الحرية الشخصية				

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا
١٨	اشعر ان والداي يحدان من تعبيرتي عن رغباتي				
١٩	يناصرني والداي في الاراء التي تزيد من الثقة بنفسي في مواضيع تخصني				
٢٠	اشعر اني متلقى للتعليمات والوامر من والداي دون مناقشة				
٢١	اشعر ان اسلوب معاملة والداي متساوي بين البنت والولد				
٢٢	اعتقد ان والداي يتعاملان معنا بتكافئ الحقوق (ولد-بنت) من حيث الحرية الشخصية				
٢٣	ارى ان والداي يتعاملان معي دون تفرقة عن اخوتي في الحقوق الشرعية				
٢٤	اشعر ان والداي يفرقان في اسلوب التعامل معي (ولد- بنت) داخل المنزل وخارجه				
٢٥	اشعر ان والداي يفرقان بيني وبين (اختي- اخي) في التمتع بالحرية والمساواة				
٢٦	اشعر بأن والداي يضطهداني دون بقية افراد الاسرة				
٢٧	اشعر في بعض الاحيان ان والداي يتعاملان معي بحرية				

ملحق (٥)

اسماء الخبراء من المختصين في العلوم التربوية والنفسية

١. أ.د. قبيل كودي حسين / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية/ الجامعة
المستنصرية
٢. ا.م.د. حيدر كريم سكر / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية/ الجامعة
المستنصرية
٣. ا.م.د. محمد سعود صغير /كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية /الجامعة
المستنصرية
٤. أ.م.د. ماجدة هليل شغيدل / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية /الجامعة
المستنصرية
٥. أ.م.د. ايمان عبد الكريم ذيب/ كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية/ الجامعة
المستنصرية
٦. أ.م.د.كريم جعو خلف / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية /الجامعة
المستنصرية
٧. م. م.د. مها مازن كامل / كلية التربية للبنات / جامعة بغداد

أحكام فقهية متفرقة خاصة بالمعوقين

د. هيفاء محمد عبد الزبيدي

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، واصلي واسلم على طه الذي بلغ العلى بكماله وكشف الدجى بجماله، وعلى إله وأصحابه الطاهرين صلاة وسلاما دائمين متلازمين الى يوم الدين.

وبعد:

فقد خلق الله سبحانه الإنسان في احسن تقويم وكرمه على سائر المخلوقات، فانعم عليه نعماً عظيمة لا تعد ولا تحصى، وسخر له ما في الكون لخدمته، وكانت من بديع عظمته سبحانه وجليل قدرته، ان خلق اناسا معاقين واخرين معاقين ومبتلين بفقدان نعمة من نعمه أو اكثر لحكم عجيبة في مغزاها، عظيمة في معناها.

ومن تمام منته سبحانه علينا ان بعث إلينا الرحمة المهداة عليه الصلاة والسلام وانزل عليه الشريعة الخالدة ليتقيا الجميع بظلالها الرجل والمرأة، الصغير والكبير، المعافي والمبتلى، فبين الأحكام لهم، وارسى القواعد والحدود حولهم..

فالشرع الإسلامي لم يهمل شريحة المبتلين عامة- والمعوقين خاصة- مصداق ذلك قوله سبحانه في كتابه الكريم (لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ) (الفتح: ١٧). وقال عز من قائل (وليس على الضعفاء ولا على المرضى ولا على الذين لا يجدون ما ينفقون حرج إذا نصحوا لله ورسوله ما على المحسنين من سبيل والله غفورٌ رحيم) (التوبة: ٩١) وهكذا انزلت الآية تلو الآية بحق هذه الفئة لتظهر للناس اجمع ان المقياس الوحيد للتعامل مع الله عزوجل هو

(طاعته وتقواه) هو نفسه مقياس التفاضل بينهم فلا فرق بين اسود وابيض وبين معافى ومبتلى إلا بمقدار تعلّقه بهذا الحبل وعمله بهذا المقياس.

وقد اعمل فقهاؤنا رحمهم الله عقولهم ليستخرجوا لنا اللالي الموجودة في كتاب الله وسنة رسوله وعمل الصحابة وأقوالهم فبينوا الأحكام العامة والخاصة للمعافى والمبتلى، وفي جوانب حياتهم المختلفة أو بحكم الترتيب الفقهي الذي اعتمده في كتاباتهم كانت أحكام المعوقين (أو ذوي الحاجات الخاصة) متناثرة هنا وهناك بين السطور والأبواب الفقهية الكثيرة والمتنوعة..

لذا وبعد ان تناولت في بحوث سابقة هذه الأحكام عمدت الى ترتيب الأحكام المتبقية والتي يكثر السؤال عنها وجعلها في هذه الوريقات، في اسلوب بسيط للمسائل الفقهية، وترتيب واضح للقضايا الواقعية. معتمدة على الراجح من أقوال علماء الامة والاقرب الى الواقع التجريبي والامثل في التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.

وتتبع اهمية هذا البحث من مقولة واقعية تفيد انه لا يوجد مجتمع على وجه الارض خال من هذه الفئة.. بل توجد مجتمعات تكون فيها نسبة المبتلين بالإعاقة عالية جداً وخاصة المجتمعات التي تتعرض دائماً للكوارث الطبيعية أو ماسي الحروب.

لذا كان لزاماً علينا بيان أحكام من كانت هذه حالته بلغة اسهل واقرب للعقول والنفوس. مؤكداً بهذا الشيء ان الشرع الإسلامي خالد شامل، وكامل متكامل، لم يغفل حقاً ولم يفرط في امر من امور الحياة، والمعوق جزء من هذه الحياة. وقد كانت خطتي التي انتهجتها في هذا البحث موزعة على مباحث ومطالب وكانت كالآتي:

المبحث الأول: ويتضمن ثلاث مطالب:

المطلب الأول: مفهوم الإعاقة وأنواعها واسبابها.

المطلب الثاني: فوائد وقواعد عامة.

المطلب الثالث: واجب الأسرة والمجتمع تجاه المعوق.

المبحث الثاني: أحكام فقهية متفرقة خاصة بالمعوقين ويتضمن (٨) مطالب:

المطلب الأول: أحكام متعلقة بمعاملات المعوق.

المطلب الثاني: أحكام متعلقة بجنايات المعوق.

المطلب الثالث: الحكم الشرعي في تبوء المعوق المناصب العليا.

المطلب الرابع: الخلوة بالمعوقين والتزام الحجاب الشرعي امامهم.

المطلب الخامس: القتال في سبيل الله.

المطلب السادس: السؤال والتكسب بحجة الإعاقة.

المطلب السابع: مناداة الإنسان بصفة فيه كالعرج والعمى والعوق.

المطلب الثامن: ايداع المعوق دور التأهيل والرعاية.

وختاماً:

ارجو من الله سبحانه ان يمنّ علي بعفوه وكرمه، وان يجعل جهدي هذا في ميزان حسناتي يوم الدين وان يكون ثوابه دائماً لا ينقطع الى يوم القيامة.. امين.

الباحثة

د. هيفاء محمد الزبيدي

المبحث الأول

في هذا المبحث سنوضح مفهوم الإعاقة في اللغة وفي الاصطلاح الطبي ومن ثم نوضح اهم الفوائد والقواعد الأصولية والفقهية التي بنيت عليها الأحكام الفقهية الخاصة بالمعوقين، وبعدها نذكر اهم الواجبات الملقة على عبء الأسرة والمجتمع تجاه المعوق.

المطلب الأول: مفهوم الإعاقة وأنواعها واسبابها

العوق: لغة من عاقة عوقا وعوقه واعاقه صرف عما اراده والتعوق التثبط، والتعويق: التثبط، ورجل عوق وعوقه أي ذو عويق، وتربيث لأصحابه لان الامور تحبسه عن حاجته^(١).

والإعاقة كلمة عربية اصيلة، استعملها القرآن المجيد في موضع واحد في سورة الاحزاب قال جل جلاله: (قَدْ يَعْلَمُ اللَّهُ الْمُعَوَّقِينَ مِنْكُمْ وَالْقَائِلِينَ لِإِخْوَانِهِمْ هَلُمَّ إِلَيْنَا وَلَا يَأْتُونَ الْبَأْسَ إِلَّا قَلِيلًا) (الاحزاب: ١٨) وهؤلاء هم الذين كانوا يصدون المسلمين عن الجهاد مع رسول الله (ﷺ) ويثبطون من عزيمتهم نفقا منهم، وما فعلوا ذلك إلا بسبب إعاقة نفسية بداخلهم.

فالمعوق اذا هو كل شخص اصبح غير قادر في الاعتماد على نفسه في مزاوله عمل أو القيام بعمل اخر أو الاستقرار فيه، أو نقصت قدرته على ذلك نتيجة لقصور عضوي أو حسي ترجع الى عوامل وراثية أو بيئية.

وهذا القصور والنقص تسمى إعاقة وقد عرفتتها منظمة الصحة العالمية عدة تعاريف منها: انها حالة تحد من مقدرة الفرد على القيام بوظيفة واحدة أو اكثر من الوظائف التي تعد من العناصر الاساسية لحياتنا اليومية من قبيل العناية بالذات أو ممارسة العلاقات الاجتماعية أو النشاطات الاقتصادية أو ذلك ضمن الحدود التي تعتبر طبيعية^(٢).

وللإعاقة أنواع واسباب، ومن أنواعها:

أ- التخلف العقلي.

ب- صعوبات السمع.

ج- الصمم.

د- صعوبات الكلام مثل الخرس والتأتأة وغيرها من مشاكل الكلام...

هـ- الإعاقة البصرية.

و- اضطرابات نفسية انفعالية (الإعاقة الانفعالية)^(٣).

ز- إصابات الجهاز العضلي (الإعاقة العضلية) مثل الشلل^(٤).

ح- الإعاقة العصبية مثل الشلل الدماغي، الصرع وغيرها...

اما اسبابها فعديدة ومتنوعة منها:

١. عوامل وراثية- خلقية-.

٢. تعرض الأم لبعض الأمراض الخطيرة اثناء الحمل أو الإشعاع أو تلوث

كيميائي.

٣. التعرض للحوادث وخاصة الحرارة العالية أو الكيمياويات أو حوادث الطرق

والآلات الحادة.

وأسباب أخرى كثيرة ومختلفة..

المطلب الثاني: فوائد وقواعد عامة

كل أقوال الفقهاء وآرائهم الموجودة في مختلف الكتب الفقهية مبنية على قواعد

أصولية وفقهية وأدلة شرعية متينة مذكورة، وما أحكام المعوقين إلا جزء من هذه

الأحكام وهي مبنية أيضاً على فوائد وقواعد وأدلة قوية تارة وضعيفة تارة أخرى، نذكر

منها:

١- المشقة تجلب التيسير:

الاصل الذي بنيت عليه الأحكام الشرعية رفع المشقة والحرص ولكن قد يعرض

للمكلف احيانا ما يكون تطبيق الحكم معه فيه حرج ومشقة وهذه المشاق لا تخلو

طبيعتها من:

أ- ان تكون نابعة من طبيعة التكاليف الشرعية: فاي تكليف يكلف به الإنسان شرعا تكون فيه المشقة واردة، وهذه المشقة تتفاوت حسب أنواع التكليف نفسه من صلاة وصيام وحج وزكاة وجهاد وغير ذلك، ولكنها تكون محتملة وضمن حدود الطاقة البشرية ويصبر عليها، وبنفس الوقت يثاب عليها الفرد، وتكون معدودة من افعال الخير ومن حسنات الفرد نفسه.

ب- المشقة الواقعة في طريق اداء التكاليف: وهي طارئة كالمشقة الحاصلة بالوضوء في وقت الشتاء، فلو حصل للمكلف مشقة زائدة غير معتادة لا يتحملها الا بالحرر الشديد، فهو غير مكلف بالاقدام على مثل هذا..

ج- المشقة التي يجلبها المكلف لنفسه ويقصدها بذاته، وهنا اذا قصد المكلف ايقاع المشقة فقد خالف قصد الشارع من حيث ان الشارع لا يقتصر بالتكليف المشقة نفسها، وكل قصد يخالف قصد الشارع باطل^(٥).

٢- اهلية التكليف للمعوقين:

ان الشرط في صحة التكليف كون المكلف اهلا لما يكلف به، واهلية التكليف هذه تثبت للإنسان ببلوغه عاقلا وقد تكلم علماء الأصول عن هذه الاهلية وقسموها على قسمين: اهلية وجوب واداء.

فاهلية الوجوب هي صلاحية الإنسان لوجوب الحقوق المشروعة له، ويجاب الواجبات عليه، وهي تثبت له ناقصة في دور الجنين ثم تصير كاملة بعد ولادته، وتبقى ملازمة له مادامت الحياة فيه.

اما اهلية الاداء فهي صلاحيته لان يطالب بالاداء ولان تعتبر أقواله وافعاله وتترتب عليها اثار الشرعية بحيث اذا صدر منه تصرف كان معتداً به شرعا^(٦) وهي لا تثبت للإنسان في دور الجنين، ولا تثبت للصغير غير المميز، ثم تثبت ناقصة للصغير المميز ثم تكمل له اذا ما كمل عقله بالبلوغ عاقلا.. فاهلية الاداء اساسها العقل. فالعقل القاصر هو عقل الصبي المميز ومن في حكمه. والعقل الكامل هو

عقل البالغ غير المجنون وغير المعتوه، فاذن المعوق الذهني يشمل المجنون والمعتوه شرعا، وقد افردت الشريعة أحكاما خاصة لكل واحد منهما^(٧).

٣- الجنون والعته من عوارض الاهلية...

الجنون هو اختلال العقل، بحيث يمنع جريان الأفعال والأقوال على نهج العقل الا نادرا، وهو نوعان: اصلي وطارئ، والاصلي: ان يبلغ الإنسان مجنونا. والطارئ: ان يبلغ عاقل، ثم يطرأ عليه الجنون، وكل منهما اما ممتد، أو غير ممتد.

والجنون بنوعيه لا يؤثر في اهلية الوجوب لانها تثبت بالذمة، والجنون لا ينافي الذمة لانها ثابتة على اساس الحياة في الإنسان، الا انه يؤثر في اهلية الاداء فيعدمها، لانها تثبت بالعقل والتمييز، والمجنون فاسد العقل عديم التمييز، ولهذا كان حكمه الصغير غير المميز في تصرفاته وافعاله.

وما وجب على المجنون بمقتضى اهليته للوجوب من واجبات مالية يؤديها عنه وليه، فاذا جنى على نفس أو مال يؤاخذ ماليا لا بدنيا، ففي القتل يضمن دية القتل ولا يقتص منه لقول علي "رضي الله عنه" والسلام: "عمد الصبي والمجنون خطأ" وكذلك يضمن ما اتلفه من مال الغير^(٨).

والعته: اختلال في العقل، يجعل صاحبه قليل الفهم مختلط الكلام فاسد التدبير، وقد يترتب عليه فقد الادراك والتمييز وهو نوعان:

الأول: عته لا يبقى معه ادراك ولا تمييز، وصاحبه يكون كالمجنون، فتتعدم فيه اهلية الاداء دون الوجوب، ويكون في الأحكام كالمجنون.

الثاني: عته يبقى معه ادراك وتمييز ولكن ليس كادراك العقلاء، وصرح الأصوليون انه بهذا النوع من العته يكون الإنسان البالغ كالصبي المميز في الأحكام، فتثبت له اهلية اداء ناقصة. اما اهلية الوجوب فتبقى له كاملة، وعلى هذا لا تجب عليه العبادات ولكن يصح منه ادائها، ولا تثبت في حقه العقوبات، وتجب عليه حقوق العباد التي يكون المقصود منها المال، ويصح ادائها من قبل الولي كضمان المتلفات،

وتكون تصرفاته صحيحة نافذة اذا كانت نافعة له نفعا محضا، وباطلة اذا كانت مضرة له ضررا محضا، وموقوفة على اجازة الولي اذا كانت دائرة بين النفع والضرر^(٩).

والفرق بين الجنون والعته، ان المعتوه قليل الفهم مختلط الكلام لكن لا يضرب ولا يشتم بخلاف المجنون.

المطلب الثالث: واجب الأسرة والمجتمع تجاه المعوق

لا يكاد يوجد مجتمع على وجه الكرة الأرضية خال من المعوقين بل ان هناك مجتمعات تكون نسبة المعاقين فيها خطيرة جدا وخاصة تلك التي تبتلى بالحروب والأمراض، ولما كان المجتمع يسير كل افراده في سفينة واحدة فوجب ان يناط بهم واجبات تفرض عليهم تجاه المبتلين منهم ليشعروا شعور الجسد الواحد وليسموا افراده بالرقى والتطور والاندفاع نحو الامام... من هذه الواجبات الملقاة على عاتق المجتمع:

١. وجوب مواساة المعوق وتذكيره بالصبر، وعدم الجزع على ما فاتته وهذا اقل واجب يمكن ان يقدم له، لانه بالمواساة يمكن ان يصلح حاله وتهدا نفسه، لان العاهة والاصابة تصيب النفس قبل ان تصيب البدن. فيجب تاهيل قلبه وايمانه لتلقي الصدمة، والرضا بقضاء الله وقدره، والامل فيما ادخره الله لعباده الصابرين وتحقير امر الدنيا، وان متاعها قليل، وايمامها معدودة، وان ما عند الله خير وابقى ويجب ان هذا تذكير مستمر من اجل تثبيت المصاب، وربط قلبه بالله والدار الآخرة.

٢. وجوب الاعتناء به، والعناية به فرض عين على من تجب عليه كفالاته (الأسرة) وفرض كفاية على المسلمين، أي اذا قام به بعضهم سقط الاثم عن الباقيين، واذا لم يقم به احد كان الجميع اثمين.

٣. على الدولة والمجتمع مساعدة كافل العاجز والقائم بشأنه وخاصة من يحتاجون ويعتمدون في كل شؤونهم على غيرهم كالمشلول شللا كاملا فان

عبء هذا عظيم وثقله كبير على من حوله وأرى الا تكتفي بالدولة باعطاء راتب زهيد لا يكاد يكفي حاجة المعوق.

٤. تأهيل المعوق ليستفيد من بقية ما ابقى الله له من القوى، ليبلغ غاية ما يمكنه من الاستقلال بنفسه، والاعتماد عليها في طعامه وشرابه، وحاجاته الاساسية ما أمكن ذلك، ويكون هذا بالتدريب والتعليم وتوفير الوسائل المساعدة له.
٥. عدم انتقاص المعوق والاستهزاء به، لان سبب المبتلى بالعمى أو الصمم أو العرج أو نقص العقل ونحو ذلك كبيرة من الكبائر، والتعامل مع المعوق بهذا الأسلوب يؤدي الى شيوع الشحناء والبغضاء والأحقاد.

المبحث الثاني أحكام فقهية متفرقة خاصة بالمعوقين

سنوضح في هذا المبحث الكثير من الأحكام الشرعية التي يحتاج لها المعوق وذوية لمعرفة حقوقه وواجباته وسنقسم هذا المبحث الى مطالب وباسلوب ميسر مع تجنب الخلاف ما امكن ذلك لتعم الفائدة ولنتجنب الاطالة...

المطلب الأول: الأحكام المتعلقة بالمعاملات

للبيع في الفقه شروط يجب ان تتوافر فيه حتى ينعقد وينفذ، واهم هذه الشروط ما يتعلق بانعقاد البيع، فيجب ان يكون العاقد - سواء كان بائعا أو مشتريا - عاقلا. لان العقل هو مناط الخطاب الشرعي، وعليه مدار الأحكام فتمت ما وجد وجد التكليف، ووجدت الصحة في معاملاته وانعقدت اثارها من النفاذ وغيرها، فاذن لا ينعقد بيع المعوق العقلي ولا شراؤه.

ولا خلاف بين الفقهاء في ان كل تصرف قولي يصدر في حال الجنون فهو باطل، فالمجنون لا تصح عقود ولا هبته ولا صدقته، ولا وقفه ولا وصيته وما الى ذلك، لان التصرفات يشترط فيها كمال العقل، والمجنون مسلوب العقل أو مختلّه، وهو عديم التمييز والأهلية، ولرجحان جنب الضرر نظراً الى سفهه، وقلة مبالاته، وعدم قصده المصالح.

اما المعتوه الذي يعرف معنى البيع ويدرك ما يترتب عليه من الاثر فانه ينعقد بيعه، والراجح انه لا ينفذ الا اذا كان باذن من الولي في هذا الشيء الذي باعه واشتراه بخصوصه^(١٠).

ومن كانت إعاقته في بدنه كالشلل والعرج وغيرها فانه يصح منه البيع اذا لم تكن عنده إعاقه في عقله وكان يعرف معنى البيع ويدرك اثاره.

اما ما يتعلق بعقود الأعمى فقد ذهب الحنفية والحنابلة والمالكية الى انه يصح بيعه بالصفة لما يصح السلم فيه، وكذا شراؤه وللشافعية في بيعه وشراؤه قولان احدهما: يصح ويوكل من يقبض له المبيع اذا وجده على الصفة المشروطة ويفوض اليه الفسخ والاجازة اذ رأى.

الثاني: لا يصح لانه لم يشاهد المبيع، ولا يصح التوكيل في هذا الخيار، لان هذا خيار عقد فلم تصح الاستتابة فيه، كخيار المجلس^(١١).

والراجح- والله اعلم- قول الجمهور واثبت ابو حنيفة له الخيار الى معرفته بالمبيع، اما بان يجسه أو يذوقه أو يشمه أو بان يوصف له. ودليل الاباحة ان الناس قد تعاهدوا بيع الأعمى من لدن الصدر الأول الى يومنا هذا. ومن الصحابة من عمي وكان يتولى ذلك من غير نكير، والاصل فيه حديث حبان بن منقذ حين قال له (ﷺ) "من بايعت فقل: لا خلافة"^(١٢) أي لا خديعة ولا غبن، وكان أعمى، ولان من جاز له التوكيل جاز له المباشرة كالبصير^(١٣).

اما الآخرس فان كانت له إشارة معروفة بدلالاتها على الاقرار كأن يحرك رأسه طولاً من فوق الى تحت وكان يقصد الموافقة وله أيضاً إشارة معروفة بدلالاتها على الانكار كأن يحرك رأسه عرضاً فان إشارته هذه تقوم مقام الرفض وغيرها من الحركات... فان كانت كل اشاراته مفهومة فانها تكون بمنزلة الكلام لانها تدل على ما تدل عليه الحروف والأصوات. والنطق ليس بشرط لانعقاد البيع والشراء ولا لنفاذهما وصحتهما، وعلى هذا فتصح كل معاملات الآخرس من بيع وشراء ورهن واجارة وكفالة وهبة وشراكة ان كانت له إشارة مفهومة أو يحسن الكتابة.

هذا اذا كان الخرّس اصلياً- بان ولد أخرساً- فاما ان كان عرضاً بان طرأ عليه الخرّس، فلا ينعقد إلا اذا دام به حتى وقع اليأس في كلامه، وصارت الإشارة مفهومة فيلحق بالآخرس الأصلي^(١٤).

المطلب الثاني: الأحكام المتعلقة بالجنايات

لا خلاف بين الفقهاء انه لا يجب القصاص على زائل العقل - قليله أو اغلبه - والاصل في ذلك قوله (ﷺ) "رفع القلم عن ثلاثة عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يبلغ، وعن المعتوه - وفي رواية المجنون - حتى يعقل" ^(١٥) ولأن القصاص عقوبة مغلظة فلم تجب على الصبي وزائل العقل، كما انهم ليس لهم قصد صحيح فهم كمن يقتل خطأ، ولقول علي (عليه السلام) (عمد الصبي والمجنون خطأ) كما ان التكليف يقوم على أساسين هما البلوغ والعقل، وعلى شرط التكليف تقوم الأحكام ^(١٦).

فزائل العقل يكون فيه سبب من أسباب عدم المؤاخذه لانعدام التكليف لان الله قد اسقط عنه التكليف في العبادات، ففي غيرها اولى، وقيام الحد مبنى على درء الشبهات، فمتى قامت شبهة اكيدة رفع القصاص. وهذا كله بالنسبة لحقوق الله تعالى اما بالنسبة لحقوق العباد كالضمان ونحوه فلا يسقط لانه ليس تكليفاً له بل هو تكليف للولي باداء الحق المالي المستحق في مال المعوق العقلي. فاذا وقعت منه جرائم اخذ بها مالها لا بدنيا، واذا اتلف مال إنسان وجب عليه الضمان، واذا قتل فلا قصاص وتجب دية القتيل ^(١٧).

فان قتل القاتل وهو عاقل ثم جن لم يسقط عنه القصاص سواء ثبت ذلك ببينة أو اقرار، لان الجنون ليس سببا من اسباب سقوط القصاص بعد ثبوت الجناية، والتكليف لا يشترط في الجاني الا وقت ارتكابه الجريمة، ولا يشترط بعدها، لان العبرة في الحكم بالعقوبة وتنفيذها انما هي حال المكلف وقت ارتكابه للجريمة لا بعده ولو قلنا بسقوط القصاص في مثل هذه الحالة لا تخذ ذريعة لاسقاط القصاص بإدعاء الجنون.

ونفس الحكم يطبق على من يطرأ عليه الجنون بعد صدور الحكم عليه بوجوب القصاص، وبعد تقديمه لاولياء المقتول لتنفيذ القصاص، أو حينما يتيقن الجاني من انه سينفذ فيه القصاص فيطرأ عليه الجنون بسبب عظم الموقف وهول الصدمة

فتحصل له صدمة نفسية أو عقلية قد تكون سبباً مباشراً في إصابته بالجنون في تلك اللحظة^(١٨).

أما في بقية الحدود فإن أقر على نفسه بوجوب حد من الحدود ثم جن بعد إقراره به فإنه لا يقام بإقراره حال جنونه لا رجوعه يقبل، فيحتمل أنه لو كان صحيحاً يرجع عن إقراره، وتنتظر إفاقته هنا^(١٩).

أما الأخرس فإن اتهم بحد من الحدود فذهب بعض الفقهاء على عدم الاعتماد على إقراره بإشارته غير المفهومة لما فيها من الشبهة ولا يتصور منه إقرار. فان كانت مفهومة فذهب بعض الفقهاء إلى أنه عليه الحد ويعقد بهذه الإشارة وبالكتابة لأن الإشارة تقوم مقام الكلام فصح إقراره كالناطق، وقال أصحاب أبو حنيفة وبعض الأئمة: أنه لا يحد بإقرار ولا بنية لأن الإشارة تحتل ما فهم منها وغيره فيكون ذلك شبهه في درء الحد والحدود تدرء بالشبهات.

والراجح - والله أعلم - أن الأخرس مسؤول جنائياً عن جرائمه وأفعاله، وإذا توفرت الإشارة المفهومة أو الكتابة، فلا اعتبار لدرء الحد عنه لانعدام الشبهة حينئذ. أما ما يتعلق بإقراره بحقوق العباد بما في ذلك القصاص فذهب الفقهاء إلى أن الأخرس يؤخذ في كل ما أقر به من حقوق العباد ويصح إقراره بارتكابه جريمة القتل أو الاعتداء بصورة عامة على المجني عليه والمعتبر في إقراره الكتابة سواء كانت مستبينة أو مرسومة أو بالإشارة المفهومة المعهودة^(٢٠).

أما من كانت إفاقته جسدية وليس فيه غيب في عقله فهذا شرعاً وقانوناً الشهادة

الشهادة على الجرائم طريق من طرائق اثبات الجنائية في القانون والشرع الحكيم، ولا بد للشاهد من أن يكون قد رأى ما حدث وعاقلاً لما شاهد ويشهد عليه.

وبالاتفاق لا تقبل شهادة المجنون والمعتوه، أما من يجن أحياناً ويفيق فتقبل شهادته حال إفاقته - بعد إثبات الإفاقة طبيياً - أن كان ممن أطلع على الجريمة - والله أعلم - حتى لا تضيع الحقوق.

ومن الشرائط العامة للشهادة ان يكون الشاهد قادراً على الكلام، فان كان الشاهد أخرساً هنا اختلف الفقهاء في قبول شهادته الى أقوال متباينة، فذهب بعضهم الى عدم قبول شهادته لان الشهادة يعتبر بها النطق وانما اكتفى بإشارة الأخرس في أحكامه المختصة به للضرورة. وذهب البعض الآخر الى قبولها والراجح - والله اعلم - انه ان كانت اشارته مفهومة تقبل وان كان يستطيع الكتابة فالأولى اداء الشهادة بخطه أيضاً لتدراً الشبهة ان وجدت، خاصة ان لم يكن هناك شاهد غيره، لان إشارة الأخرس اقيمت مقام العبارة في موضع الضرورة. فاذا ما وجدت هذه الضرورة وجد الاعتداد بها. اما ان لم توجد هذه الضرورة فلا اعتبار لها، وشهادة سليم اللسان أولى لان الشهادة يعتبر فيها اليقين^(٢١).

اما الأعمى فلا تقبل شهادته على المرئيات وتقبل شهادته فيما يدرك بالذوق، واللمس، والشم، لان الادراك بهذه الحواس يستوعب فيها الأعمى والبصير. واختلفوا في جواز شهادته بالمسموعات..

فذهب المالكية وزفر الى قبول شهادته في الأقوال لو كان قد تحملها بعد العمى ما دام فطناً لا تشتبّه عليه الأصوات ويميز المشهود له من المشهود عليه. فان شك في شيء من ذلك لم تجز شهادته.

اما عند ابي حنيفة فلا تقبل شهادته لان أدائها يحتاج الى ان يشير الشاهد الى المشهود له والمشهود عليه، ولان الأعمى لا يقدر على التمييز بين الأشخاص فهو لا يميز الا بنعمة الصوت، وفي تميزه هذا شبهه، والحدود لا بد فيها من التحقيق واليقين والحدود تدراً بالشبهات..

وعند الحنابلة تجوز شهادته في المسموعات اذا تيقن الصوت أي صوت المشهود عليه فقد روى عن علي وابن عباس رضي الله عنهما انهما اجازا شهادة الأعمى ولا يعرف لهما مخالف في الصحابة لحصول العلم له بذلك كاستمتاعه بزوجته، وتجوز شهادته بما رآه قبل عماه اذا عرف الفاعل باسمه ونسبه، لان العمى

فقد حاسة لا يخل بالتكليف فلا يمنع قبول الشهادة فيها. فان لم يعرف الا بعينه قبلت شهادته اذا وصفه للقاضي بما يتميز به لان المقصود تميز المشهود عليه من غيره وقد حصل فوجب قبوله لذلك^(٢٢).

اما الاصم فتجوز شهادته في المراثيات لانه فيها كغيره وتجاوز شهادته بما سمعه قبل صممه لانه في ذلك كمن ليس به صمم^(٢٣).
اللعان:

ان حدث وادعى الزوج ان امراته قد زنت فان الشارع لم يكلفه الاثبات كالاجنبي، اذ لا مصلحة للزوج العاقل في قذف زوجته واتهامها بالزنا جزافاً، فان عار ذلك وان لم يلحقه هو دائماً لامكانه ان يتخلص منها- ولكنه يحلق ابناؤه وبناته، وشرع لهما في هذه الحالة اللعان: وهو ان يقول الزوج امام القاضي: اشهد بالله انني صادق فيما رميتها به من الزنا، ويكرر ذلك اربع مرات، ثم يقول بعد ذلك: لعنة الله عليه ان كان من الكاذبين.

وتقول الزوجة: اشهد بالله بانه كاذب فيما يرميها به من الزنا، وتكرر ذلك اربع مرات، ثم تقول: ان غضب الله عليها ان كان من الصادقين ثم تحرم على الزوج على التأييد.

فان كان الزوج أخرس.. فيصح قذفه لزوجته ولعانه له، اذا كانت له إشارة مفهومة توضح قصده، ويعلم ما يقوله، أو كان يحسن الكتابة، ويلزمه الحد في هذه الحالة، لان من كتب أو اشار الى القذف إشارة يفهمها الناس فقد رمى المحصنة والحق العار بها، فوجب اندراجه تحت الظاهر وعومل معاملة الناطق. اما الاحناف فصرحوا بعدم صحة اللعان في هذه الحالة لوجود شبهة تدرا الحد عنه، والشبهة هنا احتمال تصديق احدهما للآخر لو كان ناطقاً^(٢٤).

والراجح- والله اعلم- انه لو فهمت اشارته فيصح لعانه هنا كالطلاق، وان لم تفهم اشارته ولا كتابته فلا يصح لعانه لوجود شبهة ويترتب على لعان الأخرس ما يترتب على لعان الناطق من أحكام كسقوط الحد ونفي النسب وغير ذلك.

اما المعوق عقليا فلا يصح لعانه كما لا يصح طلاقه ولا باقي تصرفاته ويصح لعان الأعمى بزنا تيقنه وتاكّد منه بلمس أو سماع، لان العلم به يحصل له باكثر من طريق: من جس أو حس^(٢٥).

المطلب الثالث: الحكم الشرعي في تبوء المعوق المناصب العليا

اجمع الفقهاء على ان من يتولى المناصب العليا كالقضاء والرئاسة مثلا لا بد وان يكون عاقلا بالغاً عالماً فقيهاً بمجريات هذا المنصب وتبعاته ومسؤولياته لذا لا يصح قضاء المجنون وادارته، لان هذه المناصب تكون بمثابة ولاية، والمجنون لا ولاية له، ولان بالجنون تسلب الولايات واعتبار الأقوال^(٢٦).

ولو تأملنا في احقية من يتولى المناصب لوجدنا انه يجب ان يتوافر فيه شرطين رئيسيين لتتم ادارته بكل نجاح، والشرطان هما:

١. الكمال في العلم والأحكام: وتشمل الذكاء والعقل المستنير.
٢. الكمال في الخلقة: أي قوة الجسم وسلامة البدن من العاهات والأمراض المعيقة عن الحركة اللازمة للعمل، ولقد نطقت آية كريمة بهذا المعنى فقال سبحانه (إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَنْ يَشَاءُ) (البقرة: ٢٤٧).

ولكن ليس معنى هذا ان كل معاق هو غير قادر على العمل.. لا.. فهناك من المعاقين من هو أكفأ من السليم، وفي الوقت نفسه هناك غير القادر على العمل بسبب هذه الإعاقة، ولذلك يتحدد نوع العمل والمنصب على حسب استطاعة الشخص..

ولا ننسى ان النبي (ﷺ) قد خلف ابن ام مكتوم الأعمى على المدينة حين خرج في غزوة تبوك، وما ذلك إلا لعلمه بحنكته وقدرته حتى وان كان أعمى.

فان امتلك المعوق - غير المعوق العقلي - كالأعرج مثلا الكفاءة المطلوبة لقيادة المهام الموكلة اليه، ويكون أكفأ من غيره في قيادة المنصب وجب اناطة المهام اليه.

والمناصب الادارية يجب ان تتوافر فيمن يتولاها - كما بينا - الصفات المطلوبة التي توجب اعطاء الثقة به وبأحكامه وقراراته التي يصدرها. بل نجد ان منصب القضاء مثلا وضع العلماء للقاضي صفات وشروط يجب ان تكون فيمن يتولى ويتقلد هذا المنصب، وذلك لاهمية هذا المقام ولتعلقه باحقاق حقوق الناس، وحسم قضاياهم الدنيوية، وبالطبع يجب ان يكون سليما من الناحية الجسدية والعقلية.

فالنطق مثلا من الصفات التي يجب توافرها فيمن يتولى منصب القضاء لذا قال الفقهاء بعدم جواز تولي الأخرس منصب القضاء لانه لا يمكن النطق بالحكم ولا يفهم جميع الناس اشارته ولا يتمكن من مناقشة الشهود والخصوم فلا يصح قضاؤه، وصرح المالكية ان صفة النطق واجبا غير شرط في الابتداء والدوام، ولذا يجب عزل القاضي الأخرس لكن ان وقع وحكم نفذ حكمه.

ولا يصح للاصم كذلك تولي هذا المنصب ليتسنى له ان يحكم بالعدل والحق، ولانه لا بد له ان يسمع كلام المدعي والمدعي عليه، ولا بد كذلك من سماع شهادة الشهود ليميز المحق من المبطل والمقر من المنكر وحتى يتمكن من اداء وظيفته على الوجه الصحيح^(٢٧).

وكذا الأعمى - على الرأي الراجح - لانه لا يعرف ولا يرى المدعي من المدعى عليه والمقر من المقر له والشاهد من المشهود له وقال بعض الشافعية انه يجوز ان يكون القاضي أعمى لان شعيبا عليه السلام كان أعمى^(٢٨).

المطلب الرابع: الخلوة بالمعوقين والتزام الحجاب الشرعي امامهم

عندما عدد الله سبحانه الاشخاص الذين يمكن للمرأة ان تكشف حجابها امامهم ذكر (أَوِ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُولِي الْإِزْيَةِ مِنَ الرِّجَالِ) (النور: ٣١) أي غير اولي حاجة الى النساء بمعنى الذين ليس لهم ميل ولا شهوة للنساء وعن ابن عباس: هو الذي يتبعك ليصيب من طعامك ولا حاجة له في النساء وهو الابله والمعتوه، وبه قال قتادة وسعيد بن جبير وعطاء^(٢٩).

فان كان المعوق لايبالي بامور النساء وليس له ميل نحوهن لكونه لا شهوة لديه لا بالجماع ولا بمقدماته فلا حرج في وضع الحجاب لانه داخل في عموم الآية الكريمة السابقة.

اما ان علم ان له ميل لهن ويرى انه يجب الجلوس اليهن أو التحدث بكثرة معهن أو يميز بين الجميلة والقيحة منهن، فانه لا يجوز للمرأة ان تلقي حجابها امامه، كما تحرم الخلوة بينهما الا مع ذي محرم.

والاصل في هذا حديث ام سلمة (رضي الله عنها) حين قالت: ان النبي (ﷺ) كان عندها وفي البيت مخنث، فقال لعبد الله بن ابي امية (اخ ام سلمة): يا عبد الله ان فتح الله عليكم في الطائف فاني ادلك على ابنة غيلان فانها تقبل باربع وتدبر بنثمان. فقال النبي (ﷺ): لا يدخلن هؤلاء عليكم وفي رواية (ارى هذا يعرف ما ههنا، لا يدخلن عليكم هذا فحجبهه) (٣٠).

اما الأعمى فللمرأة ان تضع حجابها امامه لحديث فاطمة بنت قيس حين سمح لها (ﷺ) ان تعتد في بيت ابن ام مكتوم وكان معه نساؤه واهله ولم يكن لها بيت تعتد فيه فقال لها: (اعتدي في بيت ابن ام مكتوم فانه رجل أعمى، تضعين ثيابك) (٣١).

اما ان كان المعوق صاحب إعاقة جسدية- غير مذكرونا- مثل العرج والشلل والصمم، والخرس فلا يجوز الخلوة لهم ولا يحل للمرأة ان تضع حجابها امامهم.

اما المرأة المتخلفة عقلياً فالأفضل ان ترتدي الحجاب الشرعي ويكون اوليائها هم المسؤولون عنها شرعا فهو احفظ لها من النظرات المريبة، وترك الحجاب وسيلة الى الفتنة بها ووقوع الضرر عليها سيكون كبيراً، والسلامة لا يعد لها شيء.

المطلب الخامس: القتال في سبيل الله

اسقط الله فرض القتال عن الأعمى والاعرج والمريض كما قال سبحانه (لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ

وَرَسُولُهُ يُدْخِلُهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَمَنْ يَتَوَلَّ يُعَذَّبْهُ عَذَابًا أَلِيمًا (الفتح: ١٧).

وهذه الآية جاءت في معرض ايجاب القتال والأمر به ويقاس عليه كل مرض وعوق يمكن ان يعيق الشخص عن التحرك والتنقل بحرية واستخدام السلاح والتفاهم مع افراد الجيش. فلا يجب القتال على العاجز غير المستطيع لان العجز ينفي الوجوب، والمستطيع هو الصحيح في بدنه من المرض. اما المرض اليسير فلا يسقط معه وجوب الجهاد كوجع ضرس أو الصداع الخفيف ونحوهما، لانه لا يتعذر معها القتال.

اما سبب اسقاط فرض القتال عن الأعمى فالمعروف والظاهر ان الأعمى لا يصلح للقتال فلم يجب عليه ويقاس عليه ضعف البصر الذي لا يمكنه اتقاء الضربات.

اما العرج فالمقصود به العرج الفاحش البين الذي يمنع المشي الجيد والركوب ونحوها. فان كان يسيرا يتمكن معه من الركوب والمشي فلا يمنع من وجوب القتال. ويقاس على الاعرج من كان مشلول القدم أو اليد أو مبتور الاطراف فهذا من باب اولى انتقاء الوجوب عنه^(٣٢).

ولكن لا يمنع الاعرج والمريض من الخروج اذا رغب في ذلك وكان له دور نافع في الجيش. وسند هذا القول خروج عمرو بن الجموح رضي الله عنه في غزوة احد مع رسول الله (ﷺ) وقوله للنبي (ﷺ) عندما قال لهم: (قوموا الى جنة عرضها السموات والارض اعدت للمتقين) فقام عمرو بن الجموح (رضي الله عنه) وهو اعرج فقال: والله لا احزن عليها في الجنة^(٣٣).

وعن ابي قتادة رضي الله عنه انه حضر ذلك الموقف وقال عمرو عن الجموح رضي الله عنه لرسول الله (ﷺ): يا رسول الله ارايت ان قاتلت حتى اقتل في سبيل الله

تراني امشي برجلي هذه في الجنة؟ قال: نعم، وكانت عرجاء، فقتل يوم احد هو وابن اخيه فمر النبي (ﷺ) به فقال: (فاني اراك تمشي برجلك هذه صحيحة في الجنة) (٣٤).

المطلب السادس: السؤال والتكسب بحجة الإعاقة

يحرص الإسلام اشد الحرص على حفظ كرامة المسلم وحفظ ماء وجهه وصون نفسه عن الابتذال والوقوف بمواقف الذل والهوان، فحذر من التعرض للصدقة بالسؤال أو باظهار علامات الفقر والفاقة على وجهه وملابسه بل حرم السؤال على من يملك ما يغنيه عنها سواء كان مالا أو قدرة بدنية أو فكرية على التكسب ومن كان يملك قوت يومه دون غده. ولا يحل له اخذ ذلك ان اعطى بالسؤال أو اظهار الفاقة، لانه قبضه من غير رضا صاحبه اذ لم يسمح له إلا على ظن الفاقة، وقد روي عن ثوبان مولى رسول الله (ﷺ) قال: قال رسول الله (ﷺ): (من يتكفل لي ان لا يسأل الناس شيئا واتكفل له بالجنة؟ فقال ثوبان: انا يارسول الله. فقال: (لا تسال الناس شيئا) فكان لا يسال احدا شيئا (٣٥).

فانظر كيف كان النبي (ﷺ) يغرس في نفوس أصحابه كراهة السؤال للناس تربية لهم على عزة النفس. وعلو الهمة، في طلب الحلال والترفع عن الدنيا والذلة، وصور لهم (ﷺ) اليد الآخذة (اليد السفلى) واليد المنفقة والمعطية (اليد العليا) وعلمهم ان يروضوا انفسهم على الاستعفاف فيعفهم الله وعلى الاستغناء عن الغير فغنيهم الله فعن حكيم بن حزام قال قال رسول الله (ﷺ): ((من يستغن يغنه الله، ومن يستعفف يعفه الله واليد العليا خير من اليد السفلى)) (٣٦).

وحتث المؤمنين على العمل، ولو كان حقيرا ليعف نفسه بالحلال ويكفيها سؤال الناس، فقد روي عن الزبير بن العوام (رضي الله عنه) عن النبي (ﷺ) انه قال: (لان ياخذ احدكم حبله، فياتي بحزمة الحطب على ظهره فيبييعها، فيكف الله بها وجهه، خير له من ان يسال الناس، اعطوه أو منعه) (٣٧).

وما قيل سابقا ينطبق على من أبتلى بأي إعاقة كانت فلا يجوز للمعوق جمع المال بالسؤال ما دام انه غير محتاج، لانه قد اتخذ الإعاقة وسيلة للتكسب، قال (ﷺ) ((ما يزال الرجل يسأل الناس حتى يأتي يوم القيامة وليس على وجهه مزعة لحم))^(٣٨).

اما ان كان محتاجاً للصدقة وممن يستحقونها لفقر حاله ولا يجد قوت يومه وكان عاجزاً عن العمل والتكسب لإعاقة شديدة، وليس له مورد رزق يسد حاجته به، فيجوز له السؤال بقدر هذه الحاجة، فيكون السؤال في هذه الحالة في مقام التكسب لانها الوسيلة المتعينة لبقاء النفس وهو يخاف الهلاك بدون هذا التكسب، والضرورة تبيح المحظور، بشرط ان لا يذل نفسه، ولا يلح في السؤال أو يؤذي المسؤول، لانه ليس للمؤمن ان يذل نفسه.

وفي هذه الحالة يأتي دور الدولة فمن واجبها الشرعي ان تعمل على تهيئة العمل المناسب لكل عاطل عن العمل أو عاجز ومد يد العون له من اموال الزكاة، فتعطي للمعوق أو من يعاني من عجز لا يملك الى التغلب عليه سبيلا ما يغنيه من اموال الزكاة، جبراً لضعفه، ورحمة بعجزه، ثم ان في عصرنا الحالي وبسبب التطور العلمي تهيأ لبعض ذوي العاهات كالمكفوفين وغيرهم، من الحرف والصناعات ما يليق بهم ويناسبهم ويكفيهم هوان السؤال، ويضمن لهم العيش الكريم وشرعا لا باس بالانفاق على تعليمهم وتدريبهم من مال الزكاة.

المطلب السابع: مناداة الإنسان بصفة فيه كالعرج والعمى والعوق

المعوق إنسان بكل ما تحويه الكلمة من معان وحقوق ولا يختلف على الانسان سوى بابتلائه الذي ابتلاه الله تعالى به وكلما عظم البلاء والمصاب عظم الاجر والثواب كما قال (ﷺ) ((ان عظم الجزاء مع عظم البلاء، وان الله اذا احب قوما ابتلاهم، فمن رضي فله الرضا، ومن سخط فله السخط))^(٣٩).

ولنعلم ان المؤمن ان كان محلاً للبلاء بمرض أو نقص أو عاهة فهو محل لرضوان الله تعالى وايتاره له، لذا يقول (ﷺ): (من يرد الله به خيراً يصب منه)^(٤٠) بل

ان اهل العافية يتمنون يوم القيامة لو كانت هذه الابتلاءات قد صبت عليهم في الدنيا لما يرون من عظيم الجزاء لاهل البلاء، وفي هذا يقول (ﷺ) (يود اهل العافية يوم القيامة حين يعطى اهل البلاء الثواب لو ان جلودهم قرضت في الدنيا بالمقاريض)^(٤١).

لذا يجب على المعافى من الابتلاء ألاّ ينتقص المبتلى ولا يستهزأ به ولا يغتابه. فسبّ المبتلى بالعمى أو الصمم أو العرج أو نقص العقل ونحو ذلك يعد من المحرمات في شرع الله وفي هذا يقول سبحانه (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّنْ نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ) (الحجرات: ١١). وذكر المبتلى بشيء من ذلك وهو غائب يعتبر غيبة لان الغيبة كما عرفه النبي (ﷺ) (ذكرك اخاك بما يكره).

واما اذا كان المعوق معروفاً بهذه الصفة أو بهذه الإعاقة ويعرف بها ويسمى بها، ولا يتأذى بذكرها، فلا بأس ان ينادى بها كما يقال، فلان الاعرج، فلان الأعمى، ونحو ذلك... وان كره مناداته بذلك لم تجز مناداته بها ويعتبر من قبيل السب والشتم.

المطلب الثامن: ايداع المعوق دور التأهيل والرعاية

ان تأهيل المعوق في دور الرعاية بتعليمه وتدريبه وتيسير الوسيلة المناسبة له واجب كفائي على الامة ويكون من واجب الدولة نفسها. وهو كذلك باب من ابواب الخير و الاحسان يجب ان تتنافس المنظمات الخيرية الأهلية والمؤسسات الحكومية العامة في تحقيقه للمعوق، وخاصة ان برامج التأهيل قد تكون لبعض المرضى باهظة التكاليف، وكذلك بعض الاجهزة الخاصة لا يقدر عليها ذوو المرضى بانفسهم، فالصرف من المال العام على هؤلاء، واعطاؤهم من الزكاة والصدقات لهذا الامر حق واجب.

وكما يجب الحذر منه كل الحذر اتباع منهج الغرب (اللا ديني) في تأهيل المعوقين لانه يقوم وفق فلسفة الغرب وعقيدته في الحياة، وهي ان على الإنسان ان يستمتع بحياته الى اقصى ما يستطيع وانه لا ينبغي له ان يضع أية عراقيل في طريق هذا الاستمتاع بما يسميه قيوداً كالدين أو الخلق أو الاعراف والتقاليد.

وحقيقة التأهيل - بعد الاعتناء بالجسد - انما هي في غرس معاني الإسلام واليقين والايمان فيقوى فيه جانب الرضا بالقضاء والقدر فيندفع مفجراً كل طاقاته وامكاناته ليقدم الشيء النافع له ولعائلته ووطنه.

ولا شك ان السعي الى اصلاح البدن، وتكميل النقص، واعادة التأهيل للجسم دون النفس عمل قاصر، بل هو من ضلال السعي لان الدنيا لا تغني عن الآخرة، هذا لو اكتملت وزانت فكيف والمعاق وبما تكون اعاقته قد حرمتها جميع طبياتها من الصحة والمشي والرياضة، والاعتماد على النفس، والتمتع بمباهجها في الطعام والشراب والنكاح والسياحة، والذي فقد هذا كله أو اكثره يصبح من ضلال السعي معه ان يعاد تأهيل ما تبقى من جسمه، واهمال روحه وذاته وقلبه وايمانه!!^(٤٢).

الخاتمة:

ها قد وصلنا الى نهاية رحلتنا مع هذا البحث... وفي نهاية كل رحلة نستذكر ما مررنا به ونقف على اهم ما ورد فيها... وكانت اهم الملاحظات والاستنتاجات في هذا البحث ما يأتي:

١. ان المعوق هو كل شخص اصبح غير قادر في الاعتماد على نفسه في مزاوله عمله أو القيام بعمل اخر أو نقصت قدرته على ذلك، نتيجة لقصور عضوي أو حسي تعود الى عوامل وراثية أو بيئية.

٢. ليست كل الصعوبات والمشاق التي تعترض المكلف المعوق في طريق ادائه للواجبات الشرعية هي فوق المستطاع بل انها تتفاوت حسب أنواع التكليف فهناك مشاق محتملة يصبر عليها ويثاب عليها وهناك مشاق غير معتادة وهو غير مكلف بالاقدام على مثل هذا لان الشارع لا يقصد بالتكليف المشقة نفسها.

٣. المعوق الذهني يشمل المجنون والمعتوه وقد افردت الشريعة أحكاما خاصة لكل واحد منها، بينما نرى بعض القوانين الوضعية توحد بينهم في أحكامها، وهذا يتضمن الاحجاف الواضح.

٤. ان واجب الدولة تجاه المعوق عظيم جدا ولا يجب ان تكتفي بمنح كافله راتب زهيد، وارى ان يتم التدخل التشريعي باصدار قوانين تعالج هذا الأمر كأن تقوم الدولة بمنح كافل المعوق العاجز الامتياز بالاعفاءات الضريبية التي تحدد بنسبة معينة من ارباح ذلك الكفيل مثلما معمول به في مجال الاوقاف، اذ يعفى من يساهم في بناء مسجد أو جامع من ضريبة الدخل بمقدار مساهمته في البناء، وعلى الرغم من حسنات ذلك الامر فان الاعفاء تجاه تشجيع الناس على كفالة العاجزين هو اعظم عند الله لانه يتعلق ببناء إنسان كرمه الله وخلقه باحسن تقويم، أو تقوم الدولة بتخصيص ارض مجانية لمن يرغب في بناء دار رعاية وتأهيل للمعوقين مع منحه امتياز الاعفاء الضريبي

واعفائه من كل قيود الاستيراد والمتعلقة باستيراد المواد اللازمة لبناء هذا الدار.

٥. يجب على أسرة المعوق العمل على اشراك ابنهم - أو ابنتهم - المعوق في الحياة العامة وعدم عزلهم عن المجتمع والناس كمساعدته في الحضور في مجالس الناس ومنتدياتهم وادخالهم المدرسة لتعليمهم ودعوته في دعوات الافراح والطعام وحضوره للصلاة في المساجد وخاصة الجمع والاعياد وزيارة الناس له في منزله، كل هذا فيه شفاء لنفس المريض وبرء لروحه، ويساعد هذا في اعادة تأهيله نفسياً وجسدياً.

٦. ان بعض المسائل الفقهية المذكورة في هذا البحث فيها خلاف كبير بين الفقهاء وهذا يرجع الى اسباب عدة، الا ان الباحث يستطيع اعتماد الراي الراجح منها أو يجمع بينها مع تحري مقاصد الشرع والادلة القوية ليرفع منها الحرج والمشقة على القارئ والسائلين..

الهوامش

- (١) لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن منظور، مادة عوق باب القاف (٢٤٩/١٠).
- ومختار الصحاح، لمحمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي، مادة عوق (١/٤٦٧).
- (٢) ينظر: بحث بعنوان (الاتصال الجماهيري حول ظاهرة الإعاقة بين الأطفال) د. هادي نعمان الهيتي منشور بمجلة الطفولة والتنمية عدد (٥)، فبراير ٢٠٠٢. ص ٣٦.
- (٣) عوف كوفمان عام ١٩٧٧، الأطفال المعوقين انفعاليا بانهم اولئك الأطفال الذين يظهرون استجابات انفعالية غير متوقعة منهم أو غير متوقعة من الآخرين بشكل متكرر ومزمن بحيث يستدعي ذلك تعليمهم السلوك المناسب.
- (٤) الإعاقة العضلية يقصد بها الحالات المصابة بأنواع الشلل والمقعدون والمبتورين وتشوهات العمود الفقري وتشوهات القوام. ومن أنواعها شلل الأطفال، الشلل الرباعي، الشلل التشنجي أو التقلصي، الشلل الاهتزازي.
- (٥) ينظر: الاشباه والنظائر لعبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ١٤٠٣، الطبعة: الاولى، قواعد الأحكام في مصالح الانام، لعز بن عبد السلام، دار الكتب العلمية (٩/٢).
- (٦) ينظر: الوجيز في أصول الفقه للدكتور عبد الكريم زيدان، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ص ٩٥ - ٩٦.
- (٧) المصدر السابق نفسه، ص ١٠٣.
- (٨) المصدر نفسه، ص ١٠٥، ١٠٧.
- (٩) المصدر نفسه، ص ١٠٧.
- (١٠) ينظر: البحر الرائق شرح كنز الدقائق لزين الدين بن إبراهيم (بن نجم) دار الكتاب الإسلامي ط ٢ (٣٤/٦) وسائل الشيعة الى تحصيل أحكام الشريعة للفتية

المحدث محمد بن الحسن الحر العاملي ت ١١٠٤هـ، تحقيق مؤسسة آل البيت لاحياء التراث (١٧ / ٣٦٠).

(١١) ينظر: البيان في مذهب الشافعي للشيخ ابي الحسين يحيى بن ابي الخير الشافعي اليمني تحقيق قاسم محمد النوري دار المنهاج لبنان ط ١، ١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م، (٨٧ / ٥)، المجموع شرح المذهب ليحيى بن شرف النووي. ادارة الطباعة المنيرية (٩ / ٣٦٦)، الاختيار لتعليل المختار، عبد الله بن محمود بن مودود الموصل الحنفي، دار الخير ١٤١٩ - ١٩٩٨م (٢ / ٢٥٢).

(١٢) رواه الدار قطني في سننه (سنن الدار قطني علي بن عمر ابو الحسن الدار قطني البغدادي، تحقيق السيد عبد الله هاشم يماني المدني، دار المعرفة، بيروت ١٣٨٦ - ١٩٩٤م) (٣ / ٥٤ / ٢١٧).

(١٣) ينظر البيان (٨٧ / ٥)، المجموع (٩ / ٣٦٦)، الاختيار (٢ / ٥٢٥).

(١٤) ينظر: نيل الاوطار لمحمد بن علي الشوكاني دار الحديث ط ١، ٤١٣ - ١٩٩٣م (٣١٩ / ٨) المغني في فقه الامام احمد بن حنبل الشيباني، لعبد الله بن احمد بن قدامة المقدسي ابو محمد دار الفكر بيروت، ١٤٠٥هـ (٤ / ١٤٧)، الاختيار (٢ / ٢٥٢) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ابو بكر مسعودي احمد الكاساني دار الكتب العلمية، ط ٢، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م (٥ / ١٣٥) الفقه على المذاهب الاربعة لعبد الرحمن بن محمد بن عوض الجزيري، دار ابن الهيثم القاهرة (٢ / ٤٨٦).

(١٥) رواه ابو داود في سننه (عون المعبود في سنن ابو داود السجستاني الازدي، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، تعليق كمال يوسف الحوت. دار الفكر) كتاب الحدود، باب المجنون يسرق أو يصيب حدا (٢ / ٥٤٦ / ٤٤٠٣)، والترمذي في سننه (الجامع الصحيح، سنن الترمذي، محمد بن عيسى ابو عيسى الترمذي

- السلمي، تحقيق احمد محمد شاكر وآخرون، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان) كتاب الحدود، باب ما جاء فيمن لاحد عليه (٤ / ٣٢ / ١٤٢٣).
- (١٦) ينظر: الذخيرة لشهاب الدين احمد بن ادريس القرافي، دار الغرب الإسلامي، ط ١٩٩٤م، (١٢ / ٦٨)، المسؤولية الجنائية في الفقه الجعفري، هاشم الحسني، المطبعة الحديثة، بيروت، ص ٢٧١ - ٢٧٢.
- (١٧) ينظر: المغني (٥ / ٢٧١).
- (١٨) ينظر: مغني المحتاج لمحمد شربيني الخطيب (٤ / ١٣٧)، كشف القناع عن متن الاقتناع لمنصور بن يونس البهوتي، دار الفكر ١٤٠٢ - ١٩٨٢ (٧ / ٢٦٧).
- (١٩) ينظر مغني المحتاج (٤ / ١٣٧) كشف القناع (٩ / ٣٢٨) المقنع لعبد الله بن احمد بن محمد ابن قدامة (ت ٦٢٠هـ) ط: الاولى القاهرة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع ١٤١٤ - ١٩٩٣م (١٢ / ٣٦١) الشرح الكبير لعبد الرحمن بن محمد بن احمد بن قدامة المقدسي ت ٦٨٢هـ، القاهرة، هجر للطباعة والنشر ١٤١٤ - ١٩٩٣م (٢٦ / ٣٠٧).
- (٢٠) ينظر الذخيرة ٢ / ٥٨، بدائع الصنائع ٧ / ٢٢٣، البحر الرائق ٨ / ٥٤٥، الاختيار ٢ / ٢٥٢، المغني ١٠ / ١٦٠.
- (٢١) ينظر: الفقه على المذاهب الاربعة ١١٨٩.
- (٢٢) ينظر: كشف القناع ٦ / ٤٢٦ - ٤٢٧، الاختيار ٢ / ٤٢٣، المصنف لعبد الله بن محمد بن ابي شيبه، دار الفكر ١٤١٤ - ١٩٩٤ (٥ / ١١٧).
- (٢٣) المصادر السابقة نفسها.
- (٢٤) ينظر: الفقه على المذاهب الاربعة ١١٩٨، ١٢٠٣.
- (٢٥) ينظر: بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابي الوليد محمد بن احمد بن محمد بن رشد القرطبي دار ابن حزم ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م (١ / ٤٩١)، المدونة للامام مالك

- بن انس بن مالك الاصبحي، دار الكتب العلمية ط ١، ١٤١٥هـ - ١٩٩٥م، (٢/ ٣٦٢)، المبسوط لمحمد بن احمد بن سهل السرخسي دار المعرفة ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، (٦/ ٢٣٣)، بدائع الضائع (٣/ ٢٣٠) الام لمحمد بقن ادريس الشافعي، دار المعرفة بيروت، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م (٥/ ٢٧٦ - ٢٨٧).
- (٢٦) ينظر: بداية المجتهد (١/ ٧٦٨)، منح الجليل شرح مختصر خليل لمحمد بن احمد بن محمد (عليش) دار الفكر، ١٤٠٩ - ١٩٨٩ (٨/ ٢٦٥) دقائق اولي النهي بشرح المنتهى المعروف برح منتهى الارادات، لمنصور بن يونس البهوتي (٦/ ٨٧) فتح الباري شرح صحيح البخاري لاحمد بن علي بن حجر العسقلاني، دار الريان للتراث ١٤٠٧ - ١٩٨٧ (١٥٧)، الأحكام السلطانية لعلي بن محمد بن حبيب الماوردي دار الكتب العلمية، ص ٨٢ - ٨٤.
- (٢٧) ينظر: المغني (١١/ ٣٨١)، البحر الرائق ٦/ ٢٨٣، كشف القناع ٦/ ٣٠٠، المجموع ١/ ٤١.
- (٢٨) المصادر نفسها.
- (٢٩) ينظر: الجامع لأحكام القرآن لمحمد بن احمد بن ابي بكر بن فرج القرطبي ابو عبد الله ١٢/ ٢٠٥، تفسير جامع البيان عن تاويل أي القرآن لمحمد بن جرير بن يزيد بن خالد ابو جعفر الطبري د. ط، د. ت، (١٩/ ١٦١ - ١٦٢)، المصنف (٣/ ١٥٩)، وسائل الشيعة (٢٠/ ٢٠٤).
- (٣٠) رواه النسائي (المجتبي في السنن لاحمد بن شعيب ابو عبد الرحمن النسائي تحقيق عبد الفتاح ابو غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية حلب ط بلا (١٤٠٦ - ١٩٨٦) (٥/ ٣٩٦ / ٩٢٥٠) كتاب عشرة النساء، ابواب الملاعة.
- (٣١) رواه مسلم في صحيحه (صحيح مسلم للامام ابي الحسين مسلم بن ورد بن كوشاذ القشيري النيسابوري، دار صادر بيروت، ط. بلا (٥٥٠/ ١٨ / ٣٧٢٦)

- كتاب الطلاق باب المطلقة ثلاثا لا نفقة لها، ورواه ابو داود في سننه (١١) / ٦٩٥ / ٢٢٨٤)، باب في نفقة المبتوتة.
- (٣٢) ينظر: المغني لابن قدامة ٩ / ١٦٣.
- (٣٣) ينظر: سير اعلام النبلاء لمحمد بن احمد بن عثمان الذهبي، مؤسسة الرسالة ١٤٢٢ - ٢٠٠١ (١ / ٢٥٣).
- (٣٤) رواه احمد في مسنده (مسند الامام احمد بن حنبل ابو عبد الله الشيباني تعليق شعيب الارناؤوط، مؤسسة قرطبة، القاهرة) (٥ / ٢٩٩ / ٢٢٦٠٦) باقي مسند الانصار.
- (٣٥) رواه احمد في مسنده (٥ / ٢٧٥ / ٢٢٤٢٠) مسند العشرة المبشرين بالجنة، مسند الانصار.
- (٣٦) مصنف بن ابي شيبة (٢ / ٤٢٦ / ١٠٦٨٧) كتاب الزكاة، ابواب اخراج الزكاة، في الاستغناء عن المسالة.
- (٣٧) رواه البخاري في صحيحه (صحيح البخاري للامام ابي عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة بن الاحنف بن بردية الجعفي البخري، دار صادر بيروت) (٢٦٠ / ٥١ / ١٤٧١) كتاب الزكاة باب الاستعفاف عن المسالة.
- (٣٨) رواه البخاري (٢٦١ / ٥٣ / ١٤٧٤) كتاب الزكاة باب من سال الناس تكثرًا.
- (٣٩) رواه الترمذي في سننه (٤ / ٦٠١ / ٢٣٩٦) باب ما جاء في الصبر على البلاء.
- (٤٠) رواه احمد (٢ / ٢٣٧ / ٧٢٣٤) مسند العشرة المبشرين بالجنة، باقي مسند المكثرين من الصحابة.
- (٤١) رواه الترمذي في سننه (٤ / ٦٠٣ / ٢٤٠٢) باب ما جاء في ذهاب البصر.
- (٤٢) ينظر: المشوق في أحكام المعوق لعبد الرحمن عبد الخالق شركة العرفان للدعاية والاعلان، ص ١٥ - ١٦.

المصادر والمراجع

١. الاتصال الجماهيري حول ظاهرة الإعاقة بين الأطفال، د. هادي نعمان الهيبي، بحث منشور بمجلة الطفولة والتنمية- فبراير، ٢٠٠٢.
٢. الاختيار لتعليل المختار عبد الله بن محمود بن مودود الموصلي الحنفي دار الخير ١٤١٩-١٩٩٨م.
٣. الأحكام السلكانية لعلي بن محمد بن حبيب الماوردي، دار الكتب العلمية.
٤. الاشباه والنظائر، لعبد الرحمن بن ابي بكر السيوطي، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، ١٤٠٣هـ، الطبعة الاولى.
٥. الام لمحمد بن ادريس الشافعي، دار المعرفة، بيروت، ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م.
٦. بدائع الضائع في ترتيب الشرائع، ابو بكر مسعود احمد الكاساني، دار الكتب العلمية، ط٢، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م.
٧. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ابو الوليد محمد بن احمد بن محمد بن رشد القرطبي، دار ابن حزم، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م.
٨. البحر الرائق شرح كنز الدقائق، لزين الدين بن ابراهيم (بن نجيم) دار الكتاب الإسلامي، ط٢.
٩. البيان في مذهب الشافعي للشيخ ابي الحسين يحيى بن ابي الخير الشافعي اليمني، تحقيق: قاسم محمد النوري، دار المنهاج لبنان- ط١، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م.
١٠. الجامع الصحيح، سنن الترمذي، محمد بن عيسى ابو عيسى الترمذي السلمي تحقيق: احمد محمد شاكر وآخرون، دار احياء التراث العربي، بيروت- لبنان.

١١. جامع البيان عن تاويل أي القرآن لمحمد بن جرير بن يزيد بن خالد ابو جعفر الطبري، ط بلا.
١٢. الجامع لأحكام القرآن، لمحمد بن احمد بن ابي بكر بن فرج القرطبي ابو عبد الله ط بلا.
١٣. دقائق اولي النهي بشرح المنتهي المعروف بشرح منتهى الارادات لمنصور بن يونس البهوتي ط بلا.
١٤. الذخيرة لشهاب الدين احمد بن ادريس القرافي، دار الغرب الإسلامي، ط ١٩٩٤م.
١٥. سنن الدار قطني، علي بن عمر ابو الحسن الدار قطني البغدادي، تحقيق السيد عبد الله هاشم يماني المدني، دار المعرفة، بيروت (١٣٨٦-١٩٦٦م).
١٦. سير اعلام النبلاء لمحمد بن احمد بن عثمان الذهبي، مؤسسة الرسالة ١٤٢٢-٢٠٠١.
١٧. الشرح الكبير لعبد الرحمن بن محمد بن احمد بن قدامة المقدسي (ت ٦٨٢هـ) القاهرة، هجر للطباعة والنشر ١٤١٤-١٩٩٣.
١٨. صحيح البخاري للامام ابي عبد الله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم بن المغيرة بن الاحنف بن بردزية الجعفي البخاري، دار صادر بيروت.
١٩. صحيح مسلم للامام ابي الحسين مسلم بن ورد بن كوشاذ القشيري النيسابوري، دار صادر بيروت، د. ط، د. ت.
٢٠. عون المعبود في سنن ابو داود، لسليمان بن الاشعث ابو داود السجستاني الازدي، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، تعليق كمال يوسف الحوت، دار الفكر، بيروت.

٢١. الفقه على المذاهب الاربعة، لعبد الرحمن بن محمد عوض الجزيري، دار ابن الهيثم، القاهرة.
٢٢. فتح الباري شرح صحيح البخاري، لاحمد بن علي بن حجر العسقلاني، دار الريان للتراث، ١٤٠٧-١٩٨٧.
٢٣. قواعد الأحكام في مصالح الانام للعز بن عبد السلام، دار الكتب العلمية.
٢٤. كشف القناع عن متن الاقناع، منصور بن يونس البهوتي، دار الفكر، ١٤٠٢-١٩٨٢م.
٢٥. لسان العرب محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري، دار صادر بيروت.
٢٦. المبسوط، محمد بن احمد بن سهل السرخسي، دار المعرفة، ١٤٠٩-١٩٨٩م.
٢٧. المغني في فقه الامام احمد بن حنبل الشيباني لعبد الله بن احمد بن قدامة المقدسي ابو محمد، دار الفكر، بيروت، ١٤٠٥هـ.
٢٨. المجتبى في السنن لاحمد بن شعيب ابو عبد الرحمن النسائي، تحقيق عبد الفتاح ابو غدة، مكتبة المطبوعات الإسلامية، حلب ط٢، ١٤٠٦-١٩٨٦م.
٢٩. المدونة للامام مالك بن انس بن مالك الاصبحي، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥-١٩٩٥م.
٣٠. المجموع شرح المذهب ليحيى بن شرف النووي، ادارة الطبعة المنيرية.
٣١. مختار الصحاح محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي، تحقيق محمود خاطر مكتبة لبنان- ناشرون، بيروت (١٤١٥-١٩٩٥م).
٣٢. مسند الامام احمد بن حنبل ابو عبد الله الشيباني، تعليق: شعيب الارناؤوط، مؤسسة قرطبة، القاهرة.

٣٣. المسؤولية الجنائية في الفقه الجعفري، هاشم الحسني، المطبعة الحديثة، بيروت.
٣٤. المصنف لعبد الله بن محمد بن أبي شيبة، دار الفكر ١٤١٤ - ١٩٩٤ م.
٣٥. منح الجليل شرح مختصر خليل لمحمد بن أحمد بن محمد (عليش)، دار الفكر، ١٤٠٩ - ١٩٨٦.
٣٦. القنع لعبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة (ت ٦٢٠هـ)، الطبعة الأولى القاهرة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
٣٧. مغني المحتاج لمحمد شربيني الخطيب، دار الفكر ط بلا.
٣٨. المشوق في أحكام المعوق لعبد الرحمن بن عبد الخالق، شركة العرفان للدعاية والاعلان.
٣٩. نيل الاوطار لمحمد بن علي الشوكاني، دار الحديث، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.
٤٠. وسائل الشيعة الى تحصيل أحكام الشريعة للفقهاء المحدث محمد بن الحسن الحر العاملي ت ١١٠٤هـ، تحقيق مؤسسة ال البيت لاهياء التراث.
٤١. الوجيز في أصول الفقه للدكتور عبد الكريم زيدان، دار التوزيع والنشر الإسلامية.

**بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من
الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني
المتوسط**

محمد هادي حسن الشمري

ملخص البحث

يرمي هذا البحث :-

١ - تشخيص الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط .

٢ - بناء برنامج علاجي في ضوء الأخطاء الإملائية الشائعة والناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط .

ولتحقيق الهدف الأول ، أعدّ الباحث اختباراً مكوناً من (٤٠) فقرة ، ضم (١٢١) جملة ، وقد ضمت كل جملة كلمة يملئها الباحث على الطلبة ، ويتم من خلالها تشخيص الخطأ الإملائي . وقد توزعت هذه الجمل على الأبعاد الثلاثة بواقع (٢٩) جملة في البعد النحوي ، و (٣٨) جملة في البعد الصرفي ، و (٥٤) جملة في البعد الصوتي . وبعد تثبيت الباحث من صدق الاختبار وثباته. أجرى الاختبار على عينة من الطلبة ، بلغت (٦٥٨) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط ، اختيروا عشوائياً من ستة مراكز في محافظة واسط ، بواقع (٥ %) من المجتمع الكلي للطلبة البالغ (١٣١٦٤) طالباً وطالبة ، التابعين للمديرية العامة لتربية محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م . ثم صحح الاختبار واستخرج نسبة الخطأ الناجمة

من كل بعد من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية ، و استخرجت أيضاً الأخطاء الشائعة الناجمة من كل بعد من الأبعاد الثلاثة .

وباستعمال مربع (٢١) ، والنسبة المئوية لتحديد مدى شيوع كل خطأ تبين أنّ أعلى نسبة لشيوع الخطأ كانت في البعد النحويّ ، إذ بلغت (٦٦ ، ٨٧٠) ، ثم البعد الصرفيّ ، إذ بلغت (٦٩ ، ٧٤٥) ، ثم البعد الصوتيّ ، إذ بلغت (١١ ، ٦٨٥) .

وبتحديد نسبة شيوع الخطأ بالاعتماد على الأدبيات وآراء الخبراء والمتخصصين كانت النسبة (٣٤ %) ، وبهذا بلغت الأخطاء الشائعة الناجمة من البعد النحوي (٧) أخطاء ، وبلغت الأخطاء الشائعة من البعد الصرفي (٩) أخطاء ، وبلغت الأخطاء الشائعة من البعد الصوتي (٦) أخطاء ، وبذلك يكون مجموع الأخطاء الإملائية الشائعة من الأبعاد الثلاثة (٢٢) خطأ شائعاً . ودمج الباحث الموضوعات ذات الصلة فيما بينها حتى أصبحت عشرة موضوعات .

وبعد الانتهاء من تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة ، تحقق الباحث من الهدف الثاني للبحث ، وهو بناء البرنامج العلاجي للصف الثاني المتوسط . وقد تثبت الباحث من صلاحية البرنامج بعرضه على مجموعة من الخبراء و المحكمين .

وفي ضوء الدراسة التشخيصية استنتج الباحث عدداً من الاستنتاجات منها :-

١- قلة الاهتمام بدرس الإملاء في غالبية المراحل الدراسية ، الأمر الذي انعكس على واقع الطلبة في تدريس هذه المادة .

٢- وجود تباين في نسبة شيوع الخطأ الإملائيّ عند الطلبة ، ويعود سبب ذلك بالدرجة الأولى إلى البعد النحويّ ثم البعد الصرفيّ ثم البعد الصوتيّ .

وفي ضوء النتائج وصى الباحث بعدد من التوصيات منها :-

- ١- اعتماد البرنامج الإملائي المقترح المبني على تدريس مادة الإملاء للصف الثاني المتوسط ، لما له من أثرٍ فعالٍ على الطلبة .
- ٢- على المدرسين إعطاء أهمية كبيرة لعلاقة النحو والصرف والصوت بالإملاء من الناحية الوظيفية .
- وامتداداً لهذا البحث واستكمالاً له اقترح الباحث إجراء عددٍ من الدراسات والبحوث في الكشف عن الأخطاء الإملائية في ميادين الكتابة العربية عموماً .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً / مشكلة البحث :

على الرغم من العناية والاهتمام الذي تحظى بهما اللغة العربية إلا أنّ القطاعات التعليمية ما زالت تشكو من ضعف المتعلمين وتدنى مستواهم التحصيلي ، ومن هذا المنطلق تبين للباحث أنّ هناك مشكلة تتلخص بتدني مستوى الدارسين في المراحل الدراسية المختلفة ، لاسيما المرحلة المتوسطة ، بحسب ما أكدته دراسات سابقة من ضعف في مادة الإملاء ، منها : (دراسة العزاوي ، ٢٠٠٣ ، ودراسة المشهداني ، ٢٠٠٣ ، ودراسة العزاوي ، ٢٠٠٨) . لأنّ ذلك يترك أثره البالغ في حصيلتهم اللغوية وكثرة أخطائهم في المراحل الدراسية اللاحقة ، فيخرجون من الدراسة المتوسطة ، وهم لا يستطيعون أن يكتبوا مقالة أو خطاباً يسيراً ، خالياً من الأخطاء النحوية والإملائية ، وان وجود هذه المشكلة وازدياد شكاوى المربين أعطى مكانة مهمة لدراستها ، ويرى الباحث أنّ هذا البحث قد يسهم بوضع الحلول والمقترحات التي تؤدي إلى النهوض بمستوى المتعلمين في القواعد النحوية والصرفية والصوتية والإملائية .

ويشكل الضعف في الإملاء عند متعلمي المرحلة المتوسطة ظاهرة تستحق الوقوف عندها ، وتعرّف أبعادها ، وتحديد أسبابها ، واقتراح أوجه العلاج المناسب لها. لأنها مرحلة مهمة لإعداد متعلمون قادرين على معرفة قواعد الإملاء وممارستها في المراحل الدراسية الأخرى . (شحاته ، ١٩٨٤ ، ص ١١) وقد ساعد انتشار ظاهرة الأخطاء الإملائية الشائعة على التوقف عندها ، وتعرف أبعادها ، ومحاولة تحديد أسبابها ، واقتراح العلاج المناسب لها . فمتعلمين المرحلة الابتدائية غير قادرين على الكتابة السليمة إملائياً ، ومثلهم طلبة المرحلة الثانوية ، بل امتدت الأخطاء الإملائية

إلى طلبة الجامعات ، بما فيهم دارسو اللغة العربية أنفسهم ، ووجدت بين الأدباء والصحفيين وعلى صفحات الصحف والمجلات ، ولا يقتصر هذا على العراق وحده بل يمتد إلى الوطن العربي كله . (شحاته ، ١٩٩٦ ، ص ١٣) وأكد مصطفى أمين ذلك بقوله : " يظهر أننا نسينا ان كثيرا من قراء الصحف يتعلمون اللغة منها ، فكأننا بهذه الأخطاء نعلمهم الجهل " ، (أمين ، ١٩٧٦) ويتبعه أنيس منصور فيقول : " إننا يجب أن نهتم باللغة العربية تلك التي لم يعرف الكثيرون كيف تتطرق أو تكتب " . (منصور ، ١٩٧٦) إن الأخطاء الإملائية لا ترجع إلى عامل واحد ، وإنما إلى عوامل متشابكة و متداخلة ساعدت على مثل هذه الأخطاء وانتشارها بين المتعلمين . (البجة ، ١٩٩٩ ، ص ١٩٠) فقد تعزى الأخطاء إلى المناهج ، أو المتعلمين ، أو خصائص اللغة المكتوبة ، أو الطريقة التدريسية . ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي : ما الأخطاء الإملائية الشائعة الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط ؟

ثانياً / أهمية البحث والحاجة إليه :

إنّ اللغة العربية واحدة من اللغات المهمة في العالم من حيث العراقة والأصالة ، فهي اللغة الحقة القوية التي لم تتل منها العاديات والأحداث ، وقد كان الإسلام سبباً في ثباتها ، وسبباً في ذيوعتها وانتشارها بين الأمصار المختلفة ، لأنها لغة العقيدة والتنزيل " ولم يحدث حدثاً في تاريخ اللغة العربية أبعد أثراً في تقرير مصيرها من ظهور الإسلام " . (فك ، ١٩٨٠ ، ص ١٧) ونزل القرآن بها ، ليزيدها عزاً وشرفاً ، وليؤكد هويتها وفضلها على اللغات الأخرى ، ويحفظها من الضياع ، قال تعالى : ((وَإِنَّهُ لَنَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ)) . (سورة الشعراء ، ١٩٢ - ١٩٥) ، وفي آية أخرى يؤكد سبحانه وتعالى جنسية هذا القرآن بأنه عربي ، فيقول : ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ

قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (سورة يوسف ، آية ٢) ، ولكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تمتاز بها من غيرها ولا يخفى أَنَّ اللغة العربية امتن تركيباً وأوضح بياناً وأعذب مذاقاً عند أهلها ، يقول ابن خلدون : " وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحق الملكات وأوضحها بياناً عن المقاصد " . وقد رآها (ابن فارس) أنها أفضل اللغات وأوسعها ، وخير دليلاً على ذلك أَنَّ الله عَزَّ وَجَلَّ اختارها لأشرف رسالة وخاتم رسالاته فانزل بها القرآن الكريم ، وقد جاء عن الثعالبي أنه قال : " من أحب الله تعالى أحب رسوله محمد صلى الله عليه وسلم ، ومن أحب الرسول العربي ، أحب العرب ، ومن أحب العرب أحب لغتهم العربية وعني بها ، وصرف همته إليها " . (الثعالبي ، ١٩٣٨ ، ص ١٥) وتتفرع اللغة العربية إلى عدة فروع منها : القواعد النحوية التي تعصم المتعلم من الخطأ في ضبط أواخر الكلمات مما يؤدي إلى فهم المعنى فهماً سليماً ، والقواعد البلاغية المسؤولة عن جمال الأسلوب ، والقواعد الصرفية التي تبحث في أبنية الكلمات التي يترتب عليها كذلك فهم المعنى ، والقواعد الإملائية التي تعين على رسم الكلمات رسماً صحيحاً ، والخط الذي يأخذ بيد المتعلم إلى تجويد الرسم الكتابي لفكرته ، والتعبير الشفوي ، والتعبير التحريري ، والقراءة ، والمحفوظات ، والنصوص التي تعمل عملها في زيادة حصيلة المتعلم من الألفاظ اللغوية والأساليب الجديدة ، وتاريخ الأدب الذي يعمق المفاهيم الأدبية في الذهن . (قورة ، ١٩٧٢ ، ص ٦١) ومن فروع اللغة العربية المهمة الإملاء ، فهو أساس التعبير الكتابي ، فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية ، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية . (إبراهيم ، ١٩٨٧ ، ص ١٩٣) وقد اختلف القدامى والمحدثون في تسمية الإملاء ، فكان من القدامى من يسميه (تقويم اليد) ، ومنهم من يسميه (كتاب الخط) ، ومنهم من يسميه (باب الهجاء) ، ومنهم من يسميه (أدب الكتاب) ، في حين غلبت تسمية (الإملاء) على كتبهم ،

ومنها كتاب (نتيجة الإملاء) ، وكتاب (الإملاء الواضح) ، وكتاب (الإملاء
الفريد) وكتاب (قواعد الإملاء) وقد استقر لفظ الإملاء اصطلاحاً مرادفاً
لرسم الكلمة ، إذ نرى مناهج التربية والتعليم في العراق تفرد درساً من دروس العربية
باسم الإملاء . (الخفاجي ، ٢٠٠٠ ، ص ٦ - ٧) فهو يكسب المتعلم مهارة الكتابة
، ورسم الحروف الصحيحة بما يساعده على تسجيل خواطره ومشاعره ، والإعانة في
القراءة السريعة للموضوعات الدراسية جميعها ، فضلاً عن المساعدة على التحصيل
الثقافي العام . (الهاشمي ، ١٩٧٢ ، ص ٣٤١)

وتتأسس أهمية الإملاء على أهمية الكتابة والقلم الذي يعدُّ لليد لساناً وللخلد
ترجماناً ، الذي على ركن منه تقوم جودة الأدب ، وبه يبلغ الكاتب معالي الرتب ،
فإذا كان المرء باللسان يخاطب الحاضر والغائب ، فالإملاء له مهم ؛ لأنه معني
بصحة الكتابة ، التي لا أدل على أهميتها من ورودها في القسم في قوله تعالى : (ن
وَالْقَلَمَ وَمَا يَسْطُرُونَ) (القلم آية ١) . إذ جمع بين الكتابة وأداتها . ويرد تأكيد أهمية
الكتابة في قوله تعالى مبتدئاً الوحي (اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ) (العلق ،
آية ٣ - ٤) . وعلى هذه المنزلة تقوم منزلة الإملاء لما له من اثر في تحقيق الكتابة
لغاياتها . (عطية ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٢٨) ويُعد الخطأ الإملائي مشوهاً للكتابة وقد يعيق فهم
الجملة ، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل
فإنَّ القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الخطأ . وأنَّ هناك علاقة
وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء واستيعاب النص ككل ، ولكي يفهم القارئ
المكتوب لابد أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية على
حد سواء . (عاشور و مقدادي ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٢٩) ويفضل الباحث استعمال
البرامج في عملية البناء ؛ لأنها أشمل وأعم من بناء المنهاج ، ويكون العمل فيه
منظماً ومتسلسلاً تسلسلاً منطقياً في عملية التعلم . والبرنامج هو منظومة متكاملة

متفاعلة يؤثر بعضها في بعض ، وتتكون تلك المنظومة أو النظام من عناصر متكاملة مترابطة فيما بينها ، وهي : الأهداف التربوية ، ومحتوى المعرفة أو أشكال المعرفة المنهجية ، والأنشطة والخبرات التعليمية ، والتقويم أو التغذية الراجعة . (حمدان ، ١٩٧٨ ، ص ١٩) ويعد أيضاً خطة شاملة للمحتوى والمواد التعليمية ، التي ينبغي أن تقدمها المؤسسة التعليمية للمتعلمين في سبيل تأهيلهم للتخرج ، فبناء المناهج والبرامج الدراسية وتطويرها محاولة مقصودة لتحسين عملية التعلم . (الآلوسي ، ١٩٩٩ ، ص ٥٩)

ومما سبق تبرز أهمية البحث والحاجة إليه فيما يأتي :

١- أهمية اللغة العربية لكونها لغة القرآن الكريم ويقع على عاتق أبنائها صيانتها والحفاظ عليها . وهي من أهم وسائل الارتباط الروحي ، وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً .

٢ - أهمية الإملاء لأنه فرع من فروع اللغة العربية ، ووسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات والعبارات بأشكالها المعروفة .

٣- أهمية بناء البرامج في مواكبة التطور ، والنهوض بواقع العملية التربوية . فبناء البرامج التعليمية يأتي بنتائج إيجابية في رفع كفاية المعلم والمتعلم .

ثالثاً / هدف البحث : يرمي هذا البحث :-

١ - تشخيص الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط .

٢ - بناء برنامج علاجي في ضوء الأخطاء الإملائية الشائعة الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط .

رابعاً / حدود البحث : يتحدد هذا البحث بـ :

- ١ - طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين التابعة لمديرية تربية محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م .
- ٢ - الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة (عينة البحث) الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية .

خامساً / تحديد المصطلحات :-

- ١ - البرنامج لغةً : عرفه محمود : بأنه " خطة يخططها المرء لعملٍ يريدُهُ " . (محمود ، ٢٠٠٠ ، ص٣٦-٣٨)
- البرنامج اصطلاحاً :عرفه الجنابيّ بأنه : مجموعة الخبرات التدريسية المنظمة والمخططة ، التي تتضمن الأهداف والمحتوى ، وطرائق التدريس وأساليبه ، والوسائل التعليمية ، والتقويم . (الجنابيّ ، ٢٠٠٣ ، ص٢٢)
- ٢ - الإملاء لغةً : عرفه ابن منظور : الإملاء : الإملاؤ على الكاتب واحد ، وأُمليْتُ الكتابَ أُملي وأُمْلَتُهُ أُمْلُهُ لغتان جيدتان جاء بها القرآن . (ابن منظور ، ٢٠٠٤ / مج ١٣ ، ص ١١٤ - ١١٥)
- الإملاء اصطلاحاً : عرفه عطية : بأنه إكساب المتعلمين مهارة عملية (يدوية وعقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة ، أو في جمل ، واستخراجها من الذاكرة كما حفظت بصورتها الصحيحة . (عطية ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٢٧)

٣ - البعد النحويّ :

- عرف الباحث البعد النحوي نظرياً بأنه أثر النحو في الوقوع في الخطأ الإملائي ، وينجم - غالباً - عن تغير أواخر الكلمات بحسب موقعها من الجملة ، إعراباً وبناء ، ورفعاً ونصباً وجراً وجزماً.

٤ - البعد الصرفي :-

عرف الباحث البعد الصرفي نظرياً بأنه أثر نظام الصرف (التصريف) في اللغة العربية في الوقوع في الخطأ الإملائي ، وينجم - غالباً - عن تغيير في بنية الكلمة الأصلية لعدة من العلل الصرفية .

٥ - البعد الصوتي :-

عرّف الباحث البعد الصوتي نظرياً بأنه أثر نظام الأصوات في اللغة العربية في الوقوع في الخطأ الإملائي ، وينجم - غالباً - عن الإدغام ، وتحول الأصوات إلى أصوات أخرى مماثلة ، أو تقارب المخارج ، وحذف حرف لتخفيف اللفظ أو التقاء الساكنين والوقف ، وإشباع الحركات لتتشأ عنها الحروف ، وما إلى ذلك ...).

الفصل الثاني

خلفية نظرية

- علاقة الإملاء بفروع اللغة العربية الأخرى :

اللغة العربية أداة التعبير للناطقين بها من كل لون من ألوان الثقافات والعلوم والمعارف ، وهي وسيلة التحدث والكتابة ، وبها تنتقل الأفكار والخواطر ، لذلك ينبغي أن ندرك أنها وحدة واحدة متكاملة ، ولا يمكن لأي فرع من فروعها القيام منفرداً بدور فاعل في إكساب المتعلم اللغة التي تجمع في معناها كل ما تؤديه هذه الأفرع مجتمعة من معان ، لذلك فانه من الضرورة بمكان أن تنهض بشتى أفرعها كي تصل إلى المتلقي كما ينبغي ، ويرتبط الإملاء ببعض فروع اللغة العربية وبألوان النشاط اللغوي الأخرى :-

١- العلاقة بين الإملاء والنحو والصرف :

ضمن اطار مفهوم التكامل وابعاده بين فنون اللغة والعلاقات الارتباطية الطبيعية القائمة بين هذه الفنون هناك ما يشير إلى أنّ الاهتمام بتعلم الاملاء بدأ منذ اللحظة الاولى ، التي ولد فيها علما النحو والصرف ، إذ إنّ العلاقة قائمة بينهما ، وهناك ما يؤكد أن رسم الحروف في كثير من الاحوال تحدده معرفه بقواعد النحو والصرف او قواعد النطق (الصوت) . (زايد ، ٢٠٠٦ ، ص ١٠٢)

فرسم الهمزة المتوسطة قد يتحدد بحسب موقع الكلمة من الاعراب . إذ تكتب على واو عندما تقع في موضع الرفع نحو (سماءكم صافية) ، وتكتب منفردة في حالة النصب بعد الالف (ان سماءنا صافية) في حين تكتب على ياء عندما تقع موضع الجر او مسبوقه بكسرة مثل (في سماننا غيوم) فالذي غير رسمها من صورة إلى صورة أخرى هو تغير موقعها الاعرابي من الرفع إلى النصب إلى الجر . أما

رسم الالف اللينة مثلاً فيخضع لقاعدة مفادها أنه إذا وقعت الالف في نهاية الكلمة الثلاثية فإنها تتغير رسماً بحسب أصلها فتكتب على صورة ياء إذا كانت منقلبة عن ياء كما في (رمى) وتكتب على صورة الف قائمة إذا كانت منقلبة عن واو نحو (دعا) فالذي غير الصورة الخطية للالف اللينة في الكلمتين هو الأصل الصرفي لهما فالأولى جاءت منقلبة عن ياء في حين جاءت الثانية منقلبة عن واو .

ويدعم هذا التكامل بين المعرفة بقواعد النحو والصرف وما يطرأ على بنية الكلمة من تغيرات ما أشار إليه أبو حيان بقوله : (إن كثيراً من الكتابة مبني على أصول نحوية) ولا شك أن الأصول النحوية عنده هي الأصول النحوية والصرفية جميعاً ، إذ إن هذه العلوم كانت إلى عهد أبي حيان التوحيدي تعرف بعلم النحو . (والي ، ١٩٨٦ ، ص ٣٣)

وتؤكد فكرة التكامل بين قواعد النحو والصرف والقدرة على الرسم الإملائي ما كشفت عنه الدراسة التي أجريت في مصر حول الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات عند متعلمي التعليم الأساسي من أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة النحوية عند المتعلمين ومستوى الكفاءة اللغوية في القدرة الإملائية عنده . (شحاتة ، ١٩٧٨ ، ص ٥٥)

٢ - العلاقة بين الإملاء والقراءة :

تتطلب بعض أنواع الإملاء القراءة قبل البدء في الكتابة كالإملاء المنقول والإملاء المنظور ، ومن قراءة المتعلمون للقطعة فإنهم يكتسبون كثيراً من المهارات القرائية ، ناهيك عن تعويدهم القراءة الصحيحة من نطق لمخارج الحروف ، وضبط الكلمات بالشكل ، ليصلوا إلى الأفكار والمعاني والمفاهيم التي يقصدها هذا النص أو ذلك الموضوع . (الطريفي ، ٢٠٠٥ ، ص ٧)

٣ - العلاقة بين الإملاء والتعبير :

فقطعة الإملاء الجيدة الاختيار، مادة صالحة لتدريب المتعلمين على التعبير الشفويّ بالأسئلة والمناقشة ، والتعبير الكتابي بالتلخيص والنقد والاجابة عن الأسئلة كتابية. (إبراهيم ، ١٩٧٥ ، ص ١٣)

٤- العلاقة بين الإملاء والمطالعة :

إنّ الوسيلة في الإملاء هي أن تعرض أمام أنظار المتعلمين كلمات والفاظاً في المطالعة وغيرها، وبتكرار هذا العرض تثبت الصورة الصحيحة لرسم الكلمة، وبالمرانة يمكن محاكاة رسمها وكتابتها في الإملاء كتابة صحيحة بواسطة (الاستعادة من الذاكرة). (سليم ، ١٩٨٧ ، ص ٢٢٦)

٥- العلاقة بين الاملاء والخط :

ينبغي أن نحمل المتعلمين دائماً على تجويد خطهم ، في كل عمل كتابي ، وأن تكون كل التمرينات الكتابية تدريباً على الخط الجيد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التدريب، درس الإملاء، ومن أحسن الطرائق التي يتبعها المدرسون لحمل المتعلمين على هذه المادة ، محاسبتهم على الخط ، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء. (إبراهيم ، ١٩٧٥ ، ص ١٤)

٦ - العلاقة بين الإملاء والنصوص الأدبية :

إن للنصوص تأثيراً في تعلم الكتابة السليمة ، فالطالبة لا يحفظون النصوص شعرها ونثرها فقط ، بل يحفظون أيضاً رسم كلماتها وأشكال حروفها . (أحمد ، ١٩٨٥ ، ص ٢٨٢-٢٨٣)

٧ - علاقة الإملاء بالتقافة العامة :

فقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية إلى تزويد المتعلمين بألوان من المعرفة وإلى تجديد معلوماتهم ، وزيادة صلتهم بالحياة.

٨- علاقة الإملاء بالمهارات الأخرى :

في درس الإملاء مجال متسع لأخذ المتعلمين بكثير من العادات والمهارات ، ففيه تعويد المتعلمون جودة الإصغاء وحسن الانتباه والاستماع والنظافة والتنسيق وتنظيم الكتابة باستعمال علامات الترقيم ، وملاحظة الهوامش وتقسيم الكلام على فقرات... ونحو ذلك. (إبراهيم ، ١٩٧٥ ، ص ١٩٦)

ويمكن تلخيص الأهداف التي يرجى تحقيقها من الإملاء في أنها ، تنحصر في تعليم المتعلمين أصول الكتابة السليمة ، وسرعة الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاجونها ، وتنمية بعض الاتجاهات والعادات الايجابية عندهم ، وزيادة ثروتهم اللغوية ، وتنمية معلوماتهم وخبراتهم وثقافتهم ؛ ليسهموا في حفظ التراث البشري من جيل إلى آخر . (أحمد ، ١٩٨٥ ، ص ٢٦٦)

وعند إطلاع الباحث على العوامل التي تؤدي إلى الخطأ في الرسم الإملائي بالاتفاق مع الدراسات النظرية والأدبيات والدراسات السابقة ، توصلنا إلى جملة من العوامل المؤدية إلى الخطأ في الرسم الإملائي متمثلة بما يأتي : ضعف صحة المتعلم في البصر والسمع ، عدم نضج القوة العضلية والعصبية عنده ، عدم الانتباه ، جهله بقواعد الرسم الإملائي ، عدم نطق المعلم الحروف بمخرجها بوضوح ، تقارب الأصوات والمخارج ، قلة التدريب الكافي ، عدم الثبات الانفعالي .

ويرتبط المستوى الكتابي بالضرورة بسائر المستويات اللغوية تأثيراً وتأثراً ، فمعرفة قواعد النحو والصرف المتعلقة بكلمة ما في جملة ، ضرورية لمعرفة الكتابة الصحيحة لتلك الكلمة ، وتتدخل هذه القواعد النحوية والصرفية مباشرة في طريق كتابة الكلمة وشكلها ، بل تتجاوز ذلك إلى القول : إننا نعرف أحيانا إلى الكلمة وموقعها في الجملة من طريقة كتابتها وشكلها .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً : مجتمع البحث :

من الضروري للباحث تحديد المجتمع الأصلي للدراسة التي تعدُّ عملية أساسية (داود وأنور ، ١٩٩٠ ، ص ٧١) ، لأن ذلك سيساعد على اختيار عينة بحثية على وفق الأسلوب العلمي الأمثل ، الذي يوفر له مراعاة خصائص المجتمع الأصلي ، فضلاً عن الحصول على نتائج موضوعية تسهم في تقديم الحلول المفيدة (أبو النيل ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠) .

يتمثل مجتمع هذا البحث بطلبة الصف الثاني المتوسط في محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م ، والبالغ عددهم (١٣١٦٤) طالباً وطالبة ، بواقع (٨٠٧٦) طالباً ، و (٥٠٨٨) طالبة ، ضمنهم (١٣٢) مدرسة موزعة على (٥١) مدرسة للبنين ، و (٤٣) مدرسة للبنات ، و (٣٨) مدرسة مختلطة ، والجدولان (١) و (٢) يوضحان ذلك .

جدول (١) أعداد الطلبة في الصف الثاني المتوسط في محافظة واسط

المديرية العامة التربية واسط	البنون		البنات		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
مركز الكوت	٣٤٨٤	٤٣ ، ١٤ %	٢٤١٢	٤٠ ، ٤٧ %	٥٨٩٦	٧٨ ، ٤٤ %
قضاء النعمانية	٩٨٨	٢٣ ، ١٢ %	٥٤٥	٧١ ، ١٠ %	١٥٣٣	٦٤ ، ١١ %
قضاء الصويرة	١٣٠٤	١٤ ، ١٦ %	٧٥٤	٨١ ، ١٤ %	٢٠٥٨	٦٣ ، ١٥ %
قضاء العزيزية	١٠١٧	٥٩ ، ١٢ %	٦٦٧	١٠ ، ١٣ %	١٦٨٤	٧٩ ، ١٢ %
قضاء بدرية	٢١٥	٦٦ ، ٢ %	٧٨	٥٣ ، ١ %	٢٩٣	٢٢ ، ٢ %
قضاء الحي	١٠٦٨	٢٢ ، ١٣ %	٦٣٢	٤٢ ، ١٢ %	١٧٠٠	٩١ ، ١٢ %
المجموع	٨٠٧٦	٩٨ ، ٩٩ %	٥٠٨٨	٩٧ ، ٩٩ %	١٣١٦٤	٩٧ ، ٩٩ %

جدول (٢) أعداد المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة واسط

المختلط		البنات		البنون		اعداد المدارس		المديرية
النسبة % المنوية	العدد	النسبة % المنوية	العدد	النسبة % المنوية	العدد	النسبة % المنوية	العدد	العامة التربية واسط
٢٣ ، ٦٨	٩	٤٦ ، ٥١	٢٠	٣٧ ، ٢٥	١٩	٣٦ ، ٣٦	٤٨	مركز الكوت
١٣ ، ١٥	٥	٩ ، ٣٠	٤	٧ ، ٨٤	٤	٩ ، ٨٤	١٣	قضاء النعمانية
٢١ ، ٠٥	٨	١١ ، ٦٢	٥	١٧ ، ٦٤	٩	١٦ ، ٦٦	٢٢	قضاء الصويرة
٢١ ، ٠٥	٨	١٣ ، ٩٥	٦	١٥ ، ٦٨	٨	١٦ ، ٦٦	٢٢	قضاء العزيزية
٥ ، ٢٦	٢	٤ ، ٦٥	٢	٣ ، ٩٢	٢	٤ ، ٥٤	٦	قضاء بدره
١٥ ، ٧٨	٦	١٣ ، ٩٥	٦	١٧ ، ٦٤	٩	١٥ ، ٩٠	٢١	قضاء الحي
% ١٠٠	٣٨	% ١٠٠	٤٣	% ١٠٠	٥١	% ١٠٠	١٣٢	المجموع

حصل الباحث على هذه البيانات من قسم التخطيط من مديرية تربية واسط .

أ- عينة البحث الاستطلاعية :

لمعرفة وضوح فقرات الاختبار فيما يخص الطلبة ، وتعرف الوقت اللازم للإجابة عن الاختبار ، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث بواقع (٢٠) طالباً و (٢٠) طالبةً ، في بداية العام الدراسي للصف الثاني المتوسط ، وقد كانت الفقرات جميعها واضحة عند الطلبة ، وأن الوقت اللازم للإجابة هو (٥٠) دقيقة .

ب - عينة البحث الأساسية :

وزع الباحث العينة على أساس الأهمية النسبية لكل مركز أو قضاء من خلال تقسيم مجموع القضاء بذكوره وإناثه على المجتمع الكلي $100 \times$ ، وبعد ذلك استخرج العدد الكلي للعينة فيما يخص كل قضاء لوحدة من الأهمية النسبية على 100 في عدد أفراد العينة الكلي البالغ (658) .. وبعد ذلك استخرج عينة الذكور وعينة الإناث من استخرج نسبهما من المجتمع الكلي ، إذ تمثل نسبة الذكور (61 %) ونسبة الإناث (39 %) ، وبعد ذلك استعمل الباحث الأهمية النسبية لاستخراج عينة الذكور وعينة الإناث من نسبة الذكور تقسيم $100 \times$ العدد الكلي لعينة المركز أو القضاء ، وكذلك استعمل الطريقة نفسها مع عينة الإناث . اختار الباحث بطريقة عشوائية عدداً من المدارس في كل مركز وقضاء لتطبيق الأداة عليها حسب أهميتها النسبية وعدد أفرادها . وبعد استبعاد العينة الاستطلاعية اختار الباحث (30) مدرسة من جميع المراكز التابعة إلى مديرية تربية محافظة واسط ، الجدول (3) يوضح ذلك .

المديرية العامة التربوية واسط	النسبة المئوية %	العدد الكلي للعينة	عينة الذكور	عينة الإناث
مركز الكوت	45 %	250	152	98
قضاء النعمانية	12 %	67	41	26
قضاء الصويرة	15 %	83	51	32
قضاء العزيزية	13 %	72	44	28
قضاء بدره	2 %	11	7	4
قضاء الحي	13 %	72	44	28
المجموع	100 %	550	339	216

جدول (٣) عينة البحث الأساسية

ثانياً : أداة البحث :

لما كان الغرض من إجراء هذا البحث تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة الصف الثاني المتوسط ، بغية بناء برنامج علاجي في ضوءها ، وتحقيقاً لذلك بنى الباحث اختباراً يضم عدداً من الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية ، ونسبة شيوعها عند الطلبة ، وأشتمل الاختبار مواضيع الصعوبات الإملائية الثلاثة ، وقد تالف الاختبار بصيغته الأولى من (٤٦) فقرة ، موزعة على الأبعاد الإملائية الثلاثة بواقع (١٢) فقرة تمثل البعد النحوي ، و (١٥) فقرة تمثل البعد الصرفي ، و (١٩) فقرة تمثل البعد الصوتي ، وتألقت كل فقرة من عدد من الجمل وضمت كل جملة كلمة مثلت موضع صعوبة إملائية ترك مكانها خالياً ليختبر الطلاب في كتابتها . وهذه الكلمات تمثل مواضيع الصعوبات الإملائية قام الباحث بعدها من الإطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي أجريت لتعرف الأخطاء الإملائية الشائعة في المرحلة المتوسطة والابتدائية ، وخبرة الباحث الشخصية ، وأراء مدرسي مادة اللغة العربية الذين يدرسون طلبة المرحلة المتوسطة ، ومن الإطلاع على كتب الإملاء وعلاقتها بكتاب النحو والصرف والصوت .

وقد رمى الباحث أن يكون الاختبار قادراً على تعرف مواضع الخطأ عند الطلبة من خلال كتاباتهم ، وليس من خلال التخمين والصدفة ، ورمى أيضاً من تقنين الاختبار أن يجنبهم الوقوع في أخطاء إملائية قد تنشأ عن عدم إتقانهم القضايا النحوية والصرفية والصوتية ، وبعد ذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (٤٠) فقرة . (ملحق ١)

إذ كانت الجمل التي على الأوراق المعطاة للطلبة تخلو من الكلمات التي سيختبرون في كتابتها ، فقد ترك مكانها خاليا ليقوم الباحث بقراءتها لهم ، فيكتبوها في مكانها بعد سماعهم لها من الباحث مباشرة .

١ - صدق الاختبار :

لا يعدُّ الاختبار صادقا ما لم يقيس ما يراد قياسه . أي أنه يقيس الصفة التي يفترض أن يقيسها ، ولا يقيس شيئا آخر بدلاً عنه أو بالإضافة إليه (الأمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٣) . ولأجل أن يكون الاختبار صادقا ، ويحقق الأهداف التي وضع من أجلها ، عرضه الباحث على عدد من المتخصصين في اللغة العربية ، وطرائق تدريسها ، ومدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها ، ولتقدير مدى استيفاء فقرات الاختبار ، وشمولها للجوانب المراد قياسها ، وبعد تحليل الاستجابات ، والأخذ بملاحظات المتخصصين أجريت التعديلات اللازمة بحذف قسم منها ، وإضافة قسم آخر ، وتغيير صياغة الفقرات ، ثم أعاد الباحث كتابة الفقرات على وفق ما أوصت به لجنة المحكمين من تعديلات وعرضت مرة أخرى على لجنة المحكمين ، وقد اجمع أكثر الخبراء (٨٠ %) منهم على صلاحية فقرات الاختبار ، وبذلك أصبح عدد الفقرات الكلي (٤٠) فقرة كما مبين في الملحق (١).

٢ - ثبات الاختبار :

ونعني به التوصل إلى النتائج نفسها عند تطبيق الاختبار في مدتين مختلفتين ، وفي حدود زمن يقدر أسبوع إلى أسبوعين ، إذ إن قلة المدة يتيح فرصة للتذكر ، وطول المدة قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم تغير أدائهم . واختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار التشخيصي وتعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على عينة البحث الاستطلاعية ، وأعطى الباحث لكل منهم رقماً لغرض حساب ثبات الاختبار ثم إعادة الاختبار على الأفراد أنفسهم .

وبعد إعادة الاختبار على عينة البحث الاستطلاعية ، وتصحيح الإجابات ، واستعمال (معادلة بيرسون Pearson) بلغ معدل الثبات (٨٦ ، ٠) وهو معامل ثبات جيد فيما يخص الاختبارات غير المقننة .

٣- تطبيق الاختبار :

بعد تحقق الباحث من صدق الاختبار وثباته ، أصبح الاختبار كما مبين في الملحق (١) جاهزاً للتطبيق على أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (٥٥٥) طالباً وطالبة بواقع (٣٣٩) طالباً و (٢١٦) طالبةً من طلبة الصف الثاني المتوسط ، وطبق الاختبار على عينة الطلبة في المدارس المتوسطة (الثانوية) المختارة من ١ - ٣ - ٢٠٠٩ إلى ١ - ٤ - ٢٠٠٩ مستغرقاً شهراً كاملاً .

٤ - تصحيح الاختبار :

لقد اعتمد الباحث في أثناء تصحيح الإجابات على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، ولا شيء للإجابة غير الصحيحة في حين عامل الباحث الفقرات المتروكة معاملة الإجابة غير الصحيحة ، واستبعد الباحث بعض الأوراق لعدم صلاحيتها ، وعلى هذا الأساس فالدرجة العليا للاختبار (٤٠) درجة والدرجة الدنيا للاختبار (صفر) ، وبعد عملية التصحيح وجد الباحث أن الدرجة (٣٧) كانت أعلى درجة والدرجة (٩) أدنى درجة . وقد استعمل الباحث النسبة المئوية لاستخراج نسبة وقوع الطلبة في كل كلمة من كلمات الاختبار ، ثم لكل فقرة من فقرات الاختبار .

ثالثاً / الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث :

- ١ - الوسط الحسابي : استعملت هذه الوسيلة لمعرفة الوقت المحدد للإجابة .

٢ - مربع (٢ كا) : استعملت هذه الوسيلة لمعرفة اختلاف نسبة شيوع الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة باختلاف مجال الخطأ ضمن الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية .

٣- معادلة معامل ارتباط بيرسون : استعملت هذه الوسيلة لمعرفة ثبات الاختبار .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يضم هذا الفصل عرضاً للأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية ، وإجراءات بناء البرنامج العلاجي وعناصره ومحتوياته .

(نتائج الهدف الأول) رمى الهدف الأول من البحث " تشخيص الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط " ولتحقيق هذا الهدف طبق الباحث الاختبار على عينة البحث البالغ عددها (٦٥٨) طالباً وطالبة ، وبعد تصحيح أوراق الاختبار أظهرت النتائج أن الأخطاء الإملائية في المجالات الثلاثة (النحوية والصرفية والصوتية) ذات أثر واضح عند الطلبة ، وبعد ذلك رصد الباحث تكرارات وقوعهم في الأخطاء الإملائية ، ثم استعمل حساب النسبة المئوية لمعرفة شيوع كل خطأ من الأخطاء ، و أجرى حساب (كا^٢) لمعرفة ما إذا كانت نسبة شيوع الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الطلبة تختلف باختلاف مجال الخطأ ضمن الأبعاد الثلاثة ، وهذا ما موضح في جدول (٤) ، وقد أظهرت الدراسة أن هناك أخطاء عالية النسبة وصلت إلى (٢٣ ، ٩٤) من الطلبة ، في حين كان هناك أخطاء متدنية جداً في نسبة وقوع الطلبة فيها وصلت إلى (٩٠٠ ، ٠) من مجموع الطلبة .

جدول (٤)

يبين اختلاف نسب شيوع وقوع الطلبة في الأخطاء الإملائية باختلاف المجال ضمن
الأبعاد الثلاث النحوية والصرفية والصوتية

الأبعاد	النحوية	الصرفية	الصوتية	المجموع
التكرار الملاحظ	٧٨٣٦	٩٦٩٤	١٢٣٣٢	٢٩٨٦٢
التكرار المتوقع	٩٩٥٤	٩٩٥٤	٩٩٥٤	
المجموع	٧٨٣٦	٩٦٩٤	١٢٣٣٢	٢٩٨٦٢

نجد أنّ قيمة كا^٢ المحسوبة (٥٥, ١٠٢٥) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٩٩ , ٥) وبدرجة حرية (٢) عند مستوى دلالة (٠,٥) ، وهذا يعني أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في نسبة شيوع الخطأ ضمن المجالات الثلاثة . وعند تقسيم عدد التكرارات لكل بعد من الأبعاد على عدد فقرات ذلك البعد ظهرت النتائج على ما يأتي :

$$١ - \text{البعد النحوي} (٩ \div ٧٨٣٦) = ٦٦ , ٨٧٠$$

$$٢ - \text{البعد الصرفي} (١٣ \div ٩٦٩٤) = ٦٩ , ٧٤٥$$

$$٣ - \text{البعد الصوتي} (١٨ \div ١٢٣٣٢) = ١١ , ٦٨٥$$

وهذا يعني أنّ البعد النحوي يأتي بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية ثم البعد الصرفي من ثم البعد الصوتي ، وعلى هذا الأساس سيفسر الباحث نتائج البحث على وفق أهمية هذه الأبعاد الثلاثة .

١ - البعد النحوي :

أظهرت هذه الدراسة أن أعلى نسبة في الخطأ في مجال البعد النحوي كانت في فقرة (الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر) ، إذ بلغت نسبة وقوع الطلبة في هذه الفقرة (٩١ , ٧٥ %) . أما أدنى نسبة فقد كانت في فقرة (تتوین الفتح في الحروف

الصحيحة والتاء المربوطة والهمزة المتطرفة في أوضاعها المختلفة) ، إذ بلغت نسبة وقوع الطلبة في هذه الفقرة (٩٩ ، ١٦ %) من مجموع الطلبة . فقد أظهرت الدراسة الأخطاء الإملائية الناجمة من البعد النحوي ، وأظهرت تكراراتها ونسبة الوقوع فيها ، ورتبها الباحث ترتيباً تنازلياً بحسب نسبة شيوع الخطأ وكما موضح في الجدول (٥) .
النسبة المئوية لكل خطأ من الأخطاء الإملائية الناجمة من البعد النحوي مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الخطأ	التكرارات	النسبة المئوية	الكلمات
١	الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر .	١٢٦٤	٩١ ، ٧٥ %	٣
٢	فعل الأمر المعتل الآخر .	١٢٢٧	٦٨ ، ٧٣ %	٣
٣	الهمزة المتوسطة بعد الواو .	١١٩١	٥٢ ، ٧١ %	٣
٤	الهمزة المتوسطة بعد حرف صحيح ليس من حروف الاتصال .	١١٧٥	٥٦ ، ٧٠ %	٣
٥	الهمزة بعد حرف صحيح من حروف الاتصال .	٧٦٧	٠٦ ، ٤٦ %	٣
٦	ألف ابن وابنة بين علمين .	٤٨٨	٩٦ ، ٤٣ %	٢
٧	التنوين .	٦٣٧	٢٥ ، ٣٨ %	٣
٨	الهمزة المتطرفة بعد الألف .	٥٢١	٢٨ ، ٣١ %	٣
٩	تنوين الفتح في الحروف الصحيحة والتاء المربوطة والهمزة المتطرفة في أوضاعها المختلفة .	٥٦٦	٩٩ ، ١٦ %	٦

وبإعادة النظر في الجدول (٥) ، يتبين أنّ هناك (٧) أخطاء شائعة من بين (٩)
أخطاء ناجمة من البعد النحوي ، لأنّ نسبة الطلبة فيها زادت على (٣٤ %) ، وهذه
الأخطاء هي :-

- ١ - الفعل المضارع المجزوم المعتل الآخر .
- ٢ - فعل الأمر المعتل الآخر .
- ٣ - الهمزة المتوسطة بعد الواو .
- ٤ - الهمزة المتوسطة بعد حرف صحيح ليس من حروف الاتصال .
- ٥ - الهمزة بعد حرف صحيح من حروف الاتصال .
- ٦ - ألف ابن وابنة بين علمين .
- ٧ - التثوين .

وهذه الأخطاء ممّا ينبغي الاهتمام بها ومعالجتها من طريق بناء برنامج علاجيّ لحلها
، وسيوضح في الهدف الثاني من البحث .

٢ - البعد الصرفي :

أما في هذا المجال فقد بلغت أعلى نسبة لوقوع الطلبة في الأخطاء (٨٠ , ٨٧ %) ، في فقرة (ألف الاثنين ، وألف المثني (علامة الرفع) بعد همزة متطرفة) ،
وبلغت أدنى نسبة (٢٥ , ٢ %) ، في فقرة (الحروف المنتهية بألف لينية) . وقد
رتب الباحث الأخطاء الإملائية الناجمة من البعد الصرفيّ عند طلبة الصف الثاني
المتوسط ترتيباً تنازلياً حسب النسب المئوية للأخطاء ، وعلية تكرارات كل خطأ ، وعدد
كلمات كل فقرة ، وهذا ما موضح في جدول (٦) .

جدول (٦)

النسبة المئوية لكل خطأ من الأخطاء الإملائية الناجمة من البعد الصرفي مرتبة
ترتيباً تنازلياً

ت	الخطأ	التكرارات	النسبة المئوية	الكلمات
١	ألف الاثنتين (الضمير) وألف المثنى) علامة الرفع (بعد همزة متطرفة .	١٤٦٢	٨٠ , ٨٧ %	٣
٢	زيادة الواو في (عمرو) .	١٠٩٤	٦٥ , ٧ %	٣
٣	(إذ) متصلة بالظرف .	١٠٥٩	٦٣ , ٦ %	٣
٤	زيادة الألف الفارقة بعد الواو وعدمها .	١٢٣٥	٦٢ , ٥٥ %	٤
٥	الألف المقصورة في آخر الفعل الثلاثي .	٩٠٧	٤٦ , ٥٤ %	٣
٦	الألف المقصورة في نهاية الاسم الرباعي وما فوقه .	٨٣٠	٨٤ , ٤٩ %	٣
٧	لألف المقصورة في نهاية الاسم الثلاثي .	٧٦٢	٧٦ , ٤٥ %	٣
٨	اللام الداخلة على (إن المخففة والمثقلة ، مفتوحة الهمزة ومكسورتها) .	٦٧١	٢٩ , ٤٠ %	٣
٩	الأسماء المبنية المنتهية بألف لينة .	٤٣٦	٢٧ , ٣٩ %	٢
١٠	(ما) الكافة ، و (ما) الموصولة .	٤٧٩	٧٦ , ٢٨ %	٣
١١	الاسم المبذوء باللام داخلة عليه أل .	٤٣١	٨٨ , ٢٥ %	٣
١٢	قصر الممدود .	٣٠٣	١٩ , ١٨ %	٣
١٣	الحروف المنتهية بألف لينة .	٢٥	٢٥ , ٢ %	٢

وبإعادة النظر في الجدول (٦) ، يتبين أنّ هناك (٩) أخطاء شائعة من بين (١٣) خطأً ناجمة من البعد الصرفي ، لان نسبة الطلبة فيها زادت على (٣٤ %) ، وهذه الأخطاء هي :

- ١ - ألف الاثنين (الضمير) وألف المثنى (علامة الرفع) بعد همزة متطرفة .
 - ٢ - زيادة الواو في (عمرو) .
 - ٣ - (إذ) متصلة بالظرف .
 - ٤ - زيادة الألف الفارقة بعد الواو وعدمها .
 - ٥ - الألف المقصورة في آخر الفعل الثلاثي .
 - ٦ - الألف المقصورة في نهاية الاسم الرباعي وما فوقه .
 - ٧ - لألف المقصورة في نهاية الاسم الثلاثي .
 - ٨ - اللام الداخلة على (إن المخففة والمثقلة ، مفتوحة الهمزة ومكسورتها) .
 - ٩ - الأسماء المبنية المنتهية بألف لينة .
- وهذه الأخطاء ممّا ينبغي الاهتمام بها ومعالجتها من بناء برنامج علاجي لحلّها وسيوضح في الهدف الثاني من البحث .

٣ - البعد الصوتي :-

أما في هذا المجال فقد بلغت أعلى نسبة لوقوع الطلبة في الأخطاء (٥٣ ، ٩١ %) ، في فقرة (ألف الاستفهام قبل همزة الوصل) ، وبلغت أدنى نسبة (٠٤ ، ٩ %) ، في فقرة (ادغام حرف بحرف في كلمتين متواليتين لتقارب مخرج الحرفين أو اتحادهما) . وقد رتب الباحث الأخطاء الإملائية الناجمة من البعد الصوتي عند طلبة الصف الثاني المتوسط ، ترتيباً تنازلياً حسب النسب المئوية للأخطاء ، وعليه تكرارات كل خطأ ، وعدد كلمات كل فقرة ، وهذا ما موضح في جدول (٧) .

جدول (٧)

النسبة المئوية لكل خطأ من الأخطاء الإملائية الناجمة من البعد الصوتي مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الخطأ	التكرارات	النسبة المئوية	الكلمات
١	ألف الاستفهام قبل همزة الوصل .	١٠١٦	٩١ ، ٥٣ %	٢
٢	كتابة الضاد دالا أو ظاء .	١٤٦٢	٨٧ ، ٨٠ %	٣
٣	دخول حرف عطف على فعل مهموز الأول .	٩٤٧	٨٥ ، ٣١ %	٢
٤	حروف العطف وحرف الجر قبل همزة الوصل	١٢٨١	٧٦ ، ٩٣ %	٣
٥	حذف ألف (ما) الاستفهامية .	١١٥٨	٦٩ ، ٥٤ %	٣
٦	حذف ألف (اسم) وإثباتها .	٩٥٦	٥٧ ، ٤١ %	٣
٧	الاسم المقصور نكرة .	٧١٢	٤٢ ، ٧٥ %	٣
٨	هاء التانيث وتاؤه .	٩١٥	٣٢ ، ٩٦ %	٥
٩	إدغام نون عن في ميم ما الزائدة ، أو في ميم ما الاستفهامية .	٥١٠	٣٠ ، ٦٢ %	٣
١٠	همزة الوصل .	٥٠١	٣٠ ، ٠٨ %	٣
١١	إدغام حرف بحرف في الكلمة الواحدة .	٧٤٦	٢٦ ، ٩٨ %	٥
١٢	إشباع الحركات لتتشأ عنها الحروف .	٢٥٥	٢٢ ، ٩٢ %	٢
١٣	حرف العطف قبل لام الأمر .	٣٤٤	٢٠ ، ٦٥ %	٣
١٤	الأفعال المنتهية بياء المخاطبة قبل همزة الوصل .	٢٢٨	٢٠ ، ٥٣ %	٢
١٥	الاسم الموصول .	٣٣١	١٩ ، ٨٧ %	٣
١٦	الاسم المنقوص .	٤١٩	١٨ ، ٨٧ %	٤
١٧	ضمير الغيبة المفرد المتصل .	٣٠٠	١٨ ، ٠١ %	٣
١٨	إدغام حرف بحرف في كلمتين متوالييتين لتقارب مخرج الحرفين أو اتحادة .	٢٥١	٩ ، ٠٤ %	٥

وبإعادة النظر في الجدول (٧) ، يتبين أنّ هناك (٧) أخطاء شائعة من بين (١٧) خطأ ناجمة من البعد الصوتي ، لأنّ نسبة الطلبة فيها زادت على (٣٤ %) ، وهذه الأخطاء هي :-

- ١ - ألف الاستفهام قبل همزة الوصل .
 - ٢ - كتابة الضاد دالا أو ظاء .
 - ٣ - دخول حرف عطف على فعل مهموز الأول .
 - ٤ - حروف العطف وحرف الجر قبل همزة الوصل .
 - ٥ - حذف ألف (ما) الاستفهامية .
 - ٦ - حذف ألف (اسم) وإثباتها .
 - ٧ - الاسم المقصور نكرة .
- وهذا ممّا ينبغي الاهتمام بها ومعالجتها من بناء برنامج علاجي لحلّها . وسيوضح في الهدف الثاني من البحث .

وحاول الباحث معرفة الأسباب التي تؤدي بالطلبة إلى أن يقعوا في هذه الأخطاء ، بهذه الصورة العالية ، فوجد أن ذلك يعود إلى ما يأتي :-

- ١ - إن هذه القضايا لا تجد الاهتمام الكافي من الشرح والتوضيح للطلبة ، فلا توضح لهم الأسباب الحقيقية لرسم الحروف بالصورة التي تكتب عليها .
- ٢ - إن كتابة هذه القضايا تحتاج إلى فهم قاعدة نحوية ، أو صرفية ، أو صوتية ، تؤثر في تغيير صورة الحرف (القضية) ، من صورة إلى صورة أخرى .
- ٣ - يدرس الإملاء في مدارسنا في الغالب على طريقة واحدة ، وهذا من الأسباب الرئيسة في الضعف في الإملاء .
- ٤ - إن المنهاج المدرسيّ المخصص للإملاء حصّة واحدة في الأسبوع ، وكان من الجدير به أن يخصص حصتان في الأسبوع .

٥ - يهمل المدرس والمنهاج علاقة النحو والصرف والصوت بالكتابة العربية ، مع أن هذه القضايا كما أظهرت الدراسة ذات شأن عظيم في الكتابة ، كما أنّ اللغات الأخرى تهتم بها ، وتعطيها أهمية كبيرة .

(نتائج الهدف الثاني) رمى الهدف الثاني من البحث " بناء برنامج علاجي في ضوء الأخطاء الإملائية الشائعة الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط " .

لكون هدفا البحث يكمل أحدهما الآخر ولكون الهدف الأول وسيلة لتحقيق الهدف الثاني ، الذي يمثل الهدف النهائي من إجراء هذا البحث ، فقد أظهرت نتائج الهدف الأول أنّ هناك (٧) أخطاء شائعة من البعد النحويّ ، و (٩) أخطاء شائعة من البعد الصرفيّ ، و (٧) أخطاء شائعة من البعد الصوتيّ ، وادمج الباحث بعض الموضوعات لوجود الصلة فيما بينها ، حتى أصبحت بنحوها النهائي أحد عشر موضوعاً .

ومن هنا أتضح للباحث أنّ هناك حاجة فعلية لبناء برنامج لمعالجة الأخطاء الإملائية الشائعة ، وفيما يأتي عرض للبرنامج العلاجيّ من حيث إجراءات بنائه ، وعناصره ، والموضوعات والتدريبات العلاجية التي صاغها الباحث في ضوء الأخطاء الإملائية الشائعة .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات :

- ١- شيوع الأخطاء الإملائية قد لا يعود إلى عامل واحد بعينه ، بل هناك عوامل متداخلة تتمثل في : (المنهاج المدرسيّ ، والازدواجية اللغوية في النظام التعليميّ ، وطريقة التدريس ، وخصائص اللغة المكتوبة ، وطبيعة الإملاء ، والمعلم والمتعلم) .
- ٢- يهمل المدرس والمنهاج علاقة النحو والصرف والصوت بالكتابة العربية ، مع أن هذه القضايا على ما أظهرت الدراسة ذات شأن عظيم في الكتابة .

التوصيات :

- ١- إعتداد البرنامج الإملائيّ المبني على تدريس مادة الإملاء للصف الثاني المتوسط لما له من أثر فعال في الطلبة .
- ٢- زيادة الحصص المخصصة لتدريس الإملاء ، وجعلها حصتين في الأسبوع على الأقل ، لأنها ذات جدوى علمية .

المقترحات :

- ١- إجراء دراسة مكملّة لهذه الدراسة ، بهدف تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة عند الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة .
- ٢- إجراء دراسة ترمي تعرف أسباب وقوع الطلبة في الأخطاء الإملائية ، وكيفية معالجتها .

المصادر :

* القرآن الكريم .

- ١- إبراهيم ، حمادة . الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٧م .
- ٢ - إبراهيم ، عبد العليم . الإملاء والترقيم في الكتابة العربية ، دار غريب للطباعة ، القاهرة ، ١٩٧٥م .
- ٣- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب . ط ٤ ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت ، ٢٠٠٤م .
- ٤- أبو النيل ، محمود السيد . الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي ، مطبعة الخانجي ، ط ٤ ، القاهرة ، ١٩٨٤م .
- ٥- أحمد ، محمد عبد القادر . طرق تعليم اللغة العربية ، ط ٤ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥م .
- ٦- الألوسي ، عبد الجبار عبدا لله ، وآخرون . كتاب الإملاء للمرحلة المتوسطة ، ط ٨ ، بغداد ، ١٩٩٩م .
- ٧- الأمام ، مصطفى محمود وآخرون . التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠م .
- ٨- البجة ، عبد الفتاح حسن . أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الأساسية العليا ، ط ١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ١٩٩٩م .
- ٩- الثعالبي ، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل . فقه اللغة وسر العربية ، ط ١ ، ١٩٣٨م .

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية
عند طلبة الصف الثاني المتوسط..... د.محمد هادي حسن الشمري

- ١٠- الجنابي ، ساهرة عبد الله ضاحي . تقويم تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية وبناء برنامج لتطويره ، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، ٢٠٠٣ م .
- ١١- حمدان ، محمد زياد . المنهج المعاصر (عناصره ومصادره وعمليات بنائه) ، دار التربية الحديث ، عمان ، ١٩٧٨ م .
- ١٢- الخفاجي ، أسيل عبد الحسين حميدي . الأبنية الصرفية في الكشاف للزمخشري ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بابل ، كلية التربية ، ٢٠٠٠ م .
- ١٣- داود ، عزيز حنا ، وأنور حسين عبد الرحمن . مناهج البحث التربوي ، دار الحكمة للطبع والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ م .
- ١٤- زايد ، د فهد خليل . الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها ، اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٦ م .
- ١٥- سليم ، محمد إبراهيم . معلم الإملاء الحديث (الطلاب والمعلمين والإعلاميين) ، مكتبة القرآن ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .
- ١٦- شحاته ، حسن . الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية (تشخيصها وعلاجها) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، مصر ١٩٧٨ م .
- ١٧- - . أساسيات تعليم الإملاء ، مطبعة النهضة ، مصر ١٩٨٤ م .
- ١٨- الطريفي ، يوسف عطا . الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم ، ط ١ ، دار الإسراء للطباعة والنشر، الأردن ، ٢٠٠٥ م .
- ١٩- عاشور راتب قاسم ، ومقادي محمد فخري . المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها . دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط ٢ ، ٢٠٠٩ م .

- ٢٠- العزاوي ، نضال رشيد مزاحم . " اثر أساليب التعلم من اجل التمكن في تحصيل الطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإملاء " ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٣ م .
- ٢١ - — . بناء برنامج لتدريس مادة الإملاء لطلبة الصف الأول المتوسط في ضوء أهداف المادة وتطبيقه ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٨ م .
- ٢٢- عطية ، محسن علي . الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط١ ، عمان ، ٢٠٠٦ م .
- ٢٣- فك ، يوهان . العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب ، ترجمة رمضان عبد التتواب ، مكتبة الخاقجي مصر ، ١٩٨٠ م .
- ٢٤- قورة ، حسين سلمان . تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٢ م .
- ٢٥- محمود ، سهام . المنجد في اللغة والإعلام ، دار الشرق ، بيروت - لبنان ، ٢٠٠٠ م .
- ٢٦- المشهداني ، شفاء إبراهيم . " مستوى التحصيل النحوي والإملائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة بغداد " ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، ٢٠٠٣ م .
- ٢٧- الهاشمي ، عابد توفيق . الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية ، مطبعة الإرشاد ، ١٩٧٢ م .
- ٢٨- والي ، حسين . كتاب الإملاء ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨٦ م .

الملاحق :

الملحق (١) الاختبار التشخيصي بصيغته النهائية

فقرات وكلمات مواضع الصعوبات الإملائية الناجمة من الأبعاد الثلاثة

فقرات الاختبار	أولاً / مواضع الصعوبات الإملائية الناجمة من البعد النحوي
أ - لم (يَنْجُ) العدو من العقاب . ب - لم (يَتَوَان) العامل في عمله . ج - لا (تستعِن) عن صداقة الأصدقاء .	١ . الفعل المضارع المعتل الآخر المجزوم ب : أ - الواو ب - الإلف ج - الياء
أ - (ادْنُ) من العلماء . ب - (اسعِ) إلى الخير . ج - (أعطِ) كل ذي حق حقه .	٢ . فعل الأمر المعتل الآخر : ب أ - الواو ب - الإلف ج - الياء
أ - هذا (البناءُ) واسع . ب - إن (السماءَ) صافية . ج - اجعل من (دعاءِ) الله مغفرةً للذنوب .	٣ . الهمزة المتطرفة بعد الألف : أ - مضمومة . ب - مفتوحة . ج - مكسورة .
أ - الشمس (ضوءها) يبهر الأنظار . ب - إنَّ (وضوءك) باطل . ج - أعجبْتُ (بهدوئكم) في الدرس .	٤ . الهمزة المتوسطة بعد الواو : أ - مضمومة . ب - مفتوحة . ج - مكسورة .

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية
عند طلبة الصف الثاني المتوسط..... د.محمد هادي حسن الشمري

أ - صرَّحَ المدرَّبُ إِنَّ السِّلْحَفَةَ على (بَطْنِهَا) أسرعُ منكم . ب - كان (بناؤُكم) جميلاً . ج - لن يحملَ (عبْنُكَ) عنك أحد .	٥ . الهمزة بعد حرف صحيح من حروف الاتصال : أ - مضمومة . ب - مفتوحة . ج - مكسورة .
أ - قرأتَ الكتابَ (جزَّاه) الأول . ب - ذهبَ البردُ عنهم ساعة (بدئهم) العمل . ج - قرأتَ الكتابَ وتبقَّى (جزؤه) الأخير .	٦ . الهمزة المتوسطة بعد حرف صحيح ليس من حروف الاتصال : أ - في موقع نصب . ب - في موقع جر . ج - في موقع رفع .
أ - علي (بن) الحسين قائد شجاع . ب - فاز الحسن والحسين (ابنا) علي بالجنة .	٧ . أَلِف ابن وابنه بين علمين : أ - (ابن) وصفاً للعلم . ب - (ابنا) في حال التثنية .
أ - إني (مصدَّقٌ) ما تقول . ب - ما أعظم أن يموت الإنسان (مدافعاً) عن وطنه . ج - في البصرة أشجارٌ (نخيلٌ) كثيرة .	٨ . التتوين : أ - تتوين الضم . ب - تتوين الفتح . ج - تتوين الكسر .
أ - شاهدتُ (فلاحاً) . ب - يغرس الفلاح (شجرةً) في البستان . ج - لبسَ محمدٌ (رداءً) أبيض . د - اعطني (جزءاً) من السمك . هـ - إنك تحمل (عبئاً) أثقل من الجبل . و - وقع الطلاب في احد عشر (خطأً) .	٩ . تتوين الفتح في الحروف الصحيحة ، والتاء المربوطة والهمزة المتطرفة في أوضاعها المختلفة : أ - تتوين في الحروف الصحيحة . ب - والتاء المربوطة . ج - تتوين في الهمزة المتطرفة المنفردة بعد ألف ساكنة . د - تتوين في الهمزة المتوسطة بعد حرف صحيح

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية
عند طلبة الصف الثاني المتوسط..... د.محمد هادي حسن الشمري

ليس من حروف الاتصال . هـ- تتوين في الهمزة المتوسطة بعد حرف صحيح من حروف الاتصال . و- تتوين في الهمزة المتطرفة على الألف .	
ثانياً / مواضع الصعوبات الإملائية الناجمة من البعد الصرفي :-	فقرات الاختبار
١ . (ما) الكافة و (ما) الموصولة :- أ- (ما) الكافة داخلة على فعل . ب- (ما) الكافة داخلة على حرف . ج- (ما) الموصولة داخل عليها حرف .	أ- (قلّما) يتكاسلُ طالبُ العلم . ب- (إنّما) إلهمك إله واحد . ج- وجدت (أنّ ما) تطلبه مني يسرني .
٢ . اللام الداخلة على إن المخففة والنقيلة ، مفتوحة الهمزة ومكسورتها :- أ - اللام المفتوحة الداخلة على (إنّ) الشرطية الجازمة . ب- اللام المكسورة الداخلة على (أنّ) المفتوحة الهمزة المثقلة النون . ج- اللام المكسورة الداخلة على (أن) المفتوحة الهمزة المخففة النون .	أ- (لئن) درست لنجحت . ب- شربت الدواء (لأنّه) يشفيني . ج- وجب عليّ طاعة الوالدين (لأنّ) مرضاتهما تُدخِل الجنة .
٣ . (إذ) متصلة بالظروف :- أ- إذ المتصلة بكلمة (ساعة) . ب- إذ المتصلة ب (حين) . ج- إذ المنفصلة عن (حين) .	أ- قرب وقت الصلاة (ساعتئذٍ) ذهبت للمسجد . ب- خرجت من المنزل (يومئذٍ) انهمر المطر . ج- أتذكر (حين إذ) هجم العدو علينا .
٤ . زيادة الواو في (عمرو) :- أ- (عمرو) في موقع جر . ب- (عمرو) في موقع نصب . ج- عمرو في موقع رفع .	أ- أرسل عمر رسالة إلى (عمرو) يدعو فيه إلى القدوم . ب- رأيت (عمراً) فأسرني . ج- (عمرو) داعية العرب .

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية
عند طلبة الصف الثاني المتوسط..... د.محمد هادي حسن الشمري

أ- هذان (ملجآن) كبيران . ب- الولدان (يقرآن) يجد . ج- قرأت (جزأين) من الكتاب .	٥ . ألف الاثنين (الضمير) وألف المثنى (علامة الرفع) بعد همزة متطرفة :- أ- علامة التنثية بعد همزة متطرفة على الألف . ب- ألف الاثنين (الضمير) بعد همزة على الألف . ج- ألف المثنى بعد همزة منفردة .
أ- اجتمع (سائقو) المنشآت . ب- إننا لا (ندعو) الغرباء . ج- أنتم لم (تدعوا) إلى التفرقة . د- إني (أدعو) الله أن يوفقكم جميعاً .	٦ . زيادة الألف الفارقة بعد الواو وعدمها :- أ- جمع المذكر السالم المرفوع مضافاً . ب- الفعل المضارع واوي اللام وضميره ضمير جماعة المتكلمين المستتر ج- الفعل المضارع واوي اللام وضميره ضمير جماعة متصل . د- الفعل المضارع واوي اللام وضميره ضمير مستتر مفرد .
أ- (لليمون) طعم حامض . ب- أظهرتُ الحق (للذي) معه الحق . ج- نقدم الجوائز (للواتي) يفزن بالمسابقة .	٧ . دخول اللام على الاسم المبدوء باللام داخلية عليه ال :- أ- كلمة (الليمون) مسبوقة باللام ب- الاسم الموصول (الذي) مسبوق باللام ج- الاسم الموصول (اللواتي) مسبوق باللام .
أ- (دعا) الولد لوالديه . ب- (هوى) الطفل من السلم . ج- شاهدت الطالب وقد (سها) عن دروسه .	٨ . الألف المقصورة في آخر الفعل الثلاثي :- أ- فعل ثلاثي منتهٍ بألف أصلها واو . ب- فعل ثلاثي منتهٍ بألف أصلها ياء . ج- فعل ثلاثي منتهٍ بألف عسوية أصلها ياء .
أ- (ذرا) جمع ذروة وهي قمة الجبل . ب- أما (القرى) فهو الطعام . ج- (القلى) البغض .	٩ . الألف المقصورة في نهاية الاسم الثلاثي :-

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية
عند طلبة الصف الثاني المتوسط..... د.محمد هادي حسن الشمري

أ- (رضوى) جبل في الجزيرة . ب- (طنطنا) مدينة مصرية . ج- أما (الحوايا) فهي الأمعاء .	١٠ . الألف المقصورة في نهاية الاسم الرباعي وما فوقه :- أ- الاسم العربي الذي لم تسبق ألفه ياء . ب- الاسم الأعجمي . ج- الاسم العربي تسبق ألفه الياء .
أ- (على) من حروف الجر . ب- (إذ ما) حرف شرط جازم .	١١ . الحروف المنتهية بألف لينة :- أ- حرف ينتهي بألف على صورة الياء . ب - حرف ينتهي بألف عسوية .
أ- (أنى) تكونوا يأت بكم الله . ب- (لمّا) انقضى الشتاء بدأ الربيع .	١٢ . الأسماء المبنية المنتهية بألف لينة :- أ- اسم ينتهي بألف لينة على صورة الياء ب- اسم ينتهي بألف لينة عسوية .
أ- اجعل (الدعا) وسيلة إلى الله . ب- لكل داءٍ (دواء) . ج- يحق (الفدى) لأجل الوطن .	١٣ . قصر الممدود .
فقرات الاختبار	ثالثاً / مواضع الصعوبات الإملائية الناجمة من البعد الصوتي :-
أ- أضنُّ أن اسمك محمد . (أسمك) هذا حقاً ؟ ب- اشترى محمد كتاباً . (اشترى) محمد كتاباً ؟	١ . ألف الاستفهام قبل همزة الوصل :- أ- همزة الاستفهام قبل اسم مبدوء بهمزة الوصل . ب- همزة الاستفهام قبل فعل مبدوء بهمزة الوصل .
أ- اذكر الله (واشكره) . ب- اشتريت هدية (لابنك) . ج- إذا أنهيت القراءة (فاقلب) الورقة .	٢ . حروف العطف وحروف الجر قبل همزة الوصل :- أ- حرف العطف قبل فعل أمر . ب- حرف جر قبل اسم مبدوء بهمزة وصل ج- حرف العطف قبل فعل الأمر .
أ- من أراد أن يقول شيئاً (فليقل) خيراً .	٣ . حروف العطف قبل لام الأمر :-

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية
عند طلبة الصف الثاني المتوسط..... د.محمد هادي حسن الشمري

ب- لتحضر واجباتك ثم (تخرج) لنزهة. ج- لـتحترم الآخرين (ولتقل) الصدق . أ- (الفاء) قبل لام الأمر . ب- (ثم) قبل لام الأمر . ج- (الواو) قبل لام الأمر .	
أ- أيها الأصدقاء (علام) الخصام ؟ ب- (فيم) التتارح وعدوكم يتريص بكم ؟ ج- (بمقتضام) تفعلون هذا ؟ ٤ . حذف ألف (ما) الاستفهامية :-	
أ- (بسم) الله الرحمن الرحيم . ب- (باسم) الله نستعين . ج- سجل أسماء الحاضرين وابدأ (باسمك) أولاً . ٥ . حذف ألف (اسم) وإثباتها :-	
أ- (وأمر) اهلك بالصلاة . ب- إن كان الأسف مجديا (فأسف) عليه . ٦ . دخول حرف العطف على فعل أمر مهموز الأول :- أ- الواو داخلة على الفعل المهموز الأول ب- الفاء داخلة على الفعل المهموز الأول	
أ- (الضفدع) حيوان برمائي . ب- (تضبط) الكلمات ضبطاً جيداً . ج- (الضابط) يدرّب الجنود . ٧ . لفظ الضاد ظاء :-	
أ- (الله) نور السموات والأرض . ب- حصد الفلاح الأرض (بالماكنة) . ٨ . إشباع الحركات لتتنشأ عنها الحروف :- أ- إشباع الضمة وكتابتها واواً . ب- إشباع الكسرة وكتابتها ياءً .	
أ- الفيل (له) أذنان كبيرتان . ب- الزرافة (لها) رقبة طويلة ج- الأدب العباسي يأتي بعد الأدب الأموي ويأتي من (بعده) الأدب الحديث . ٩ . ضمير الغيبة المفرد المتصل :- أ- ضمير الغيبة مبني على الضم . ب- ضمير الغيبة مبني على الفتح . ج- ضمير الغيبة مبني على الكسر .	

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية
عند طلبة الصف الثاني المتوسط..... د.محمد هادي حسن الشمري

١٠. الاسم المقصور نكرة :-	أ- زرت (مستشقى) جديداً . ب- أعطني (عصاً) طويلة . ج- كم جاهدنا تحت كل سماء وفوق كل (ثرى) .
١١. إدغام نون (عن) في ميم (ما) الزائدة ، أو في ميم (ما) الاستفهامية :- أ- إدغام نون (عن) بميم (ما) الزائد . ب- إدغام نون (عن) بميم (ما) الاستفهامية. ج- إدغام نون (عن) بميم (ماذا) .	أ- (عمّا) قليل سيخسرون . ب- (عمّ) يتساءلون ؟ عن النبأ العظيم . ج- (عن ماذا) تبحث .
١٢. الاسم الموصول :	أ- هذا (الذي) تعرف البطحاء وطأته . ب- إن (الذين) آمنوا لهم أجرٌ عظيم . ج- هذان (اللذان) احترامهما .
١٣. هاء التانيث وتاؤها :- أ- كلمة (ثمة) الظرفية . ب- (ثُمّت) العاطفة . ج- كلمة (رُبّت) حرف جر . د- مؤنث معنوي منتَهٍ بتاء . هـ- اسم منتَهٍ بتاء مفتوحة .	أ- (ثمة) رجال في المجلس . ب- جاءت سعاد (ثُمّت) فاطمة. ج- (رُبّت) أمّ لم ترعَ أولادها . د- ابلغنا القول لـ (طلحة) . هـ- عند محمد ولدٌ اسماء (رأفت) .
١٤. الأفعال المنتهية بياء المخاطبة قبل همزة وصل :- أ- ياء المخاطبة في نهاية فعل الأمر . ب- ياء المخاطبة بعد فعل مضارع مجزوم بلا الناهية .	أ- (اتقي) الله أيتها المرأة المسلمة . ب- لا (تُحاري) الخير .
١٥. الاسم المنقوص : أ- الاسم المنقوص مرفوع وغير منون .	أ- أجاب (القاضي) على الأسئلة . ب- إذا دعا (داعي) الحق فأجيبوه .

بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية
عند طلبة الصف الثاني المتوسط..... د.محمد هادي حسن الشمري

ج- ما أنا بمستجيب (داعياً) يدعو للشر . د- رأيت (ساعياً) البريد .	ب- الاسم المنقوص مرفوع مضاف . ج- الاسم المنقوص منصوب ومنون . د- جمع المنقوص حذفت منه النون للاضافه .
أ- إذا (اجتهدت) فستالين جائزة . ب- يا حسرتا على ما (فرطت) في جنب الله ج- ألم (يخلقكم) من ماء مهين . د- أينما تكونوا (يدرككم) الموت . هـ- ومن (يكرههن) فإن الله من بعد إكراههن غفور رحيم .	١٦. إدغام حرف بحرف في الكلمة الواحدة لتقارب مخرجيهما أو اتحاده :- أ- الدال في التاء . ب- إدغام الطاء في التاء . ج- إدغام القاف في الكاف . د- إدغام الكاف في الكاف . هـ- إدغام الهاء في الهاء .
أ- وإذ (قالت طائفة) منهم يا أهل يثرب لا مقام لكم فارجعوا . ب- وذا النون (إذ ذهب) مغاضباً فظن إن لن نقدر عليه . ج- ولو أنهم (إذ ظلموا) أنفسهم جاءوك فاستغفروا الله واستغفر لهم الرسول لوجدوا الله تواباً رحيماً . د- وإذا جاءوكم قالوا آمنا (وقد دخلوا) بالكفر وهم خرجوا به ، والله اعلم بما كانوا يكتمون . هـ- أولئك الذين اشتروا الضلالة بالهدى فما ربحت تجارتهم) . أ- ما خاب من (استشار) . ب - يا محمد (اقرأ) واجبك . ج - حضر (اثنان) من المشاركين في السباق	١٧. إدغام حرف بحرف في كلمتين متوالييتين لتقارب مخرج الحرفين أو اتحاده :- أ- إدغام التاء في الطاء . ب- إدغام الذال في الدال . ج- إدغام الدال في الطاء . د- إدغام الدال في الدال . هـ- إدغام التاء في التاء . ١٨ - همزة الوصل :-

الصفحة	الباحث	البحث
٩١-١	أ.د. شذى العجيلي د. أحمد خالد التميمي	الفروق في القدرة على الاستدلال المنطقي التصنيفي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية في الأردن
١٧٠-٩٢	أ.د. عبد الأمير عيود الشمسي م.م. محمد شلال فرحان	التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته بالتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين
٢٤٠-١٧١	أ.د. صاحب عبد مرزوك الجنابي اسماء شاكر حمودي الخزرجي	تعاطي المواد المؤثرة نفسيا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لدى الشباب
٢٧٥-٢٤١	أ.د. مجيد مهدي محمد د. فاضل زامل صالح	أثر السياق والكلمة المفردة في التعرف على الكلمات لدى الاطفال المبتدئين في القراءة
٣١٧-٢٧٦	أ.م.د. ضياء عبد الله أحمد م.م. أزهار حسين إبراهيم	تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي على وفق مدخل النظم
٣٤٨-٣١٨	م.د. صفاء حامد تركي الراشد	العقلانية وعلاقتها بالرأي المعدل بالانترنت لدى طلبة الجامعة
٤١٢-٣٤٩	د.محمود حمزة عبد الكاظم	(اثر ا نموذجي درا يفر وبوسنر في تصحيح المفاهيم التاريخية المخطوءة لدى طلاب الصف الثالث معاهد إعداد المعلمين)
٤٥٩-٤١٣	د.ابتسام لعبيبي شريجي	تقدير الذات وعلاقته باضطرابات الاكل (القهم العصبي)
٥٠٢-٤٦٠	م.د. سناء عبدالزهرة حميد الجمعان	قياس مشكلات المسنين داخل دور الدولة وخارجه
٥٤٦-٥٠٣	أ.م.د.لمياء ياسين زغير	الوعي الديمقراطي لدى الاسرة العراقية كما يدركها طلبة الجامعة
٥٨٠-٥٤٧	د. هيفاء محمد عبد الزبيدي	أحكام فقهية متفرقة خاصة بالمعوقين
٦٢٣-٥٨١	د. محمد هادي حسن الشمري	بناء برنامج علاجي لتصحيح الأخطاء الإملائية الناجمة من الأبعاد النحوية والصرفية والصوتية عند طلبة الصف الثاني المتوسط